

## “Sie wollte leben wie eine Deutsche” – das Problem der Moral im Integrations(dis)kurs

Heike Greschke, Youmna Fouad

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Greschke, Heike, and Youmna Fouad. 2021. “Sie wollte leben wie eine Deutsche’ – das Problem der Moral im Integrations(dis)kurs.” *Zeitschrift für Diskursforschung / Journal for Discourse Studies* 9 (1): 33–55.

<https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/soziologie/zfd>.





# Zeitschrift für Diskursforschung Journal for Discourse Studies

## Emotion und Moral in Problematisierungsdiskursen

- **Mechthild Bereswill/Reiner Keller/Anke Neuber/Angelika Pofert**  
Eine Einführung in den Schwerpunkt
- **Rüdiger Lautmann**  
Moral als Imperativ im Diskurs über soziale Missstände
- **Heike Greschke/Younna Fouad**  
Das Problem der Moral im Integrations(dis)kurs
- **Jan Winkler**  
Integrationspolitische Umarmungen
- **Marlen S. Löffler/Christine Preiser/Reiner Keller**  
Emotion und Moral im Gesetzgebungsprozess der Neu/Regulierung von Prostitution in Deutschland
- **Arne Dreßler**  
Affektive Wertdurchsetzung
- **Mechthild Bereswill/Patrik Müller-Behme**  
Die Wechselwirkung von Skandalisierung und Entkräftung
- **Nachruf**  
Zum Gedenken an Saša Bosančić

# Inhaltsverzeichnis

*Reiner Keller/Werner Schneider/Wolf Schünemann/Willy Viehöver/  
in Memoriam Saša Bosančić*

Editorial ..... 3

## **Schwerpunktteil: Emotion und Moral in Problematisierungsdiskursen**

*Gastherausgeber:innen: Mechthild Bereswill, Reiner Keller, Anke Neuber, Angelika Poferl*

*Mechthild Bereswill/Reiner Keller/Anke Neuber/Angelika Poferl*

Emotion und Moral in Problematisierungsdiskursen.

Eine Einführung in den Schwerpunkt ..... 4

*Rüdiger Lautmann*

Moral als Imperativ im Diskurs über soziale Missstände ..... 13

*Heike Greschke/Youmna Fouad*

»Sie wollte leben wie eine Deutsche« –

Das Problem der Moral im Integrations(dis)kurs ..... 33

*Jan Winkler*

Integrationspolitische Umarmungen. Moralisierungen und

Emotionalisierungen in dialogbezogenen Problematisierungen kultureller

und religiöser Differenzen am Beispiel des »Dialogs mit Muslim:innen«

in Deutschland ..... 56

*Marlen S. Löffler/Christine Preiser/Reiner Keller*

Zwischen Problematisierung und Normalisierung. Emotion und Moral im

Gesetzgebungsprozess der Neu/Regulierung von Prostitution in Deutschland ..... 77

*Arne Dreßler*

Affektive Wertdurchsetzung: Emotionssoziologische Perspektiven auf die

Verwicklung von Prostitution mit Moral ..... 103

*Mechthild Bereswill/Patrik Müller-Behme*

Die Wechselwirkung von Skandalisierung und Entkräftung:

Invective Emotionalisierungen in einem Verwaltungsdiskurs ..... 123

**Nachruf**

*Herausgeber & Redaktionsteam*  
Zum Gedenken an Saša Bosančić ..... 139

*Saša Bosančić*  
Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse ..... 142

**Review**

*Markus Leibenath*  
Glasze, G./Mattisek, A. (Hrsg.) (2021): Handbuch Diskurs und Raum.  
Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und  
kulturwissenschaftliche Raumforschung ..... 161

Veranstaltungsankündigungen ..... 166

Heike Greschke/Youmna Fouad

## »Sie wollte leben wie eine Deutsche« – Das Problem der Moral im Integrations(dis)kurs<sup>1</sup>

**Zusammenfassung:** Die soziale Situation des Orientierungskurses vollzieht sich innerhalb einer zweifachen invektiv-moralisierenden Rahmung, die erstens durch die Ordnung des Integrationsdiskurses als Problematisierungsdiskurs und zweitens durch die Regularien des Integrationskurses als politisches Steuerungsinstrument des ›Migrationsproblems‹ erzeugt wird. Der Orientierungskurs kann jedoch nicht allein als Resultat seiner diskursiven, organisationalen und rechtlichen Rahmungen verstanden werden. Er muss vielmehr von den Beteiligten praktisch hergestellt werden. Der Beitrag untersucht, wie sich der Integrationsdiskurs in den Rahmenbedingungen des Kurses sedimentiert, wie der Diskurs die Teilnehmenden in konkreten Unterrichtssituationen involviert und in welchen Rahmen diese ihre Diskurserfahrungen organisieren.

Schlagwörter: Integrationsdiskurs, Migration, Textanalyse, Rahmenanalyse, soziale Situation, Invektivität, Orientierungskurs

**Abstract:** The social situation of the orientation course takes place within a twofold invective-moralizing framing, which is generated firstly by the order of the integration discourse as a discourse of problematization and secondly by the regularities of the integration course as a political instrument of control of the ›migration problem‹. However, the orientation course cannot be understood solely as the result of its discursive, organizational and legal frameworks. Rather, it must be accomplished practically by the participants. This article investigates how the integration discourse sediments itself through the course's framework conditions, how the discourse involves the participants in concrete classroom situations and in which frames the participants organize their discourse experiences.

Keywords: Integration discourse, migration, textual analysis, frame analysis, social situation, invectivity, orientation course

1 Wir danken den Teilnehmenden und Lehrkräften der von uns untersuchten Integrationskurse für ihr Vertrauen und Uwe Dörk, Sarah Hitzler, Angelika Pofel sowie dem/der anonymen Gutachtern für die kritische Kommentierung einer ersten Fassung dieses Beitrags.

## 1 Die Moral des Integrationsdiskurses: ein Problemaufriss

Moralisierung, im Sinne dieses Schwerpunktheftes verstanden als »diskursive[r] Rückgriff auf als grundlegend angesehene und damit unhintergehbare bzw. unhinterfragbare (verinnerlichte) Werte«<sup>2</sup> kommt eine wesentliche Bedeutung im gesellschaftlichen Umgang mit Migration zu. Dabei sind es unterschiedliche, gegenwärtig sich deutlich polarisierende, in Konkurrenz zueinander tretende Moralisierungen, die Migrationsdiskurse stimulieren. Den einen gilt Migration als willkommene *Lösung* gesellschaftlicher Probleme – wie »Fachkräftemangel« oder »Überalterung« – oder schlicht als moralische Verpflichtung zur Solidarität mit Menschen in Not. Für die anderen ist Migration hingegen ein *Problem* für Gesellschaft, das kulturelle Konflikte und soziale Verteilungskämpfe erzeugt. Besonders in Zeiten zunehmender Wanderungsbewegungen wird Migration in der skizzierten Polarität bevorzugt in einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang mit Integration thematisiert (vgl. Ruhrmann 2016). Integration wird dabei »zunehmend zu einem Synonym für Migration« (Hess/Binder/Moser 2009, S. 11). Migrationsphänomene werden dann auf Integrationsfragen verengt und umgekehrt gesellschaftliche Desintegrationsängste auf Migrationsphänomene und migrantische Sozialfiguren kanalisiert (vgl. Koschorke 2014) und kulturalisiert (Hess/Moser 2009; Karakayali 2009).

Der Migrationsdiskurs ist somit primär ein Integrationsdiskurs, der in zweifacher Hinsicht »Migrationsandere« (Mecheril 2010, S. 17) invektiv<sup>3</sup> positioniert. Er zirkuliert und plausibilisiert, mit anderen Worten, »Zuschreibungen abwertender Eigenschaften an Personen und Gruppen, die auf Veränderung der sozialen Position der Adressierten zum »Schlechteren« abzielen« (Tiller/Schrader 2020, S. 7). Dies geschieht erstens durch die Thematisierung von Migration als problematischem, die moralische Ordnung der nationalstaatlich verfassten Gesellschaft bedrohendem Sonderfall, zweitens dadurch, dass »Migranten«, »Flüchtlinge« oder »Ausländer« in der Regel als exklusives Thema, seltener jedoch als sprechende Subjekte in Erscheinung treten. Zu jenen müssen sie, in der Logik des Integrationsdiskurses, erst qualifiziert werden. Der Integrationsdiskurs produziert also Wissen über Migration und migrantische Subjekte und konstituiert durch deren Ausschluss gleichzeitig »eine Art von Macht, die über jene ausgeübt wird, über die etwas gewußt wird« (Hall 1994, S. 152).

2 Zitat aus dem Call for Papers der Tagung »Emotionen und Moral in Problematisierungsdiskursen«, die am 27.-28. Juni 2019 an der Universität Kassel stattfand.

3 »Invektivität« markiert eine analytische Perspektive, die Beleidigungen, Beschämungen, Schmähen, Herabwürdigungen und andere auf den ersten Blick destruktiv erscheinende Formen der Kommunikation auf ihr produktives Leistungsvermögen für soziale und gesellschaftliche Ordnungsbildung untersucht (vgl. Ellerbrock et al. 2017). Als epochen- und territoriale Grenzen überschreitende Fundamentalphänomene werden eine Vielzahl an invektiven Ereignissen und kulturspezifischen Gebrauchsformen des Invektiven derzeit im Sonderforschungsbereich 1285 »Invektivität. Konstellationen und Dynamiken der Herabsetzung« an der Technischen Universität Dresden vergleichend untersucht. Der vorliegende Beitrag basiert auf Daten aus dem laufenden Teilprojekt R »Invektive Kodierungen von Interkulturalität«, das seit 08/2018 im SFB 1285 durchgeführt wird. Das Invektive als soziologische Kategorie beschreibt im vorliegenden Kontext Positionierungen, welche als Verletzung der Würde von Subjekten interpretiert werden (vgl. Scharloth 2018, S. 9).

## Der Integrationsdiskurs

»gewinnt seinen Wirklichkeitsgehalt darüber, dass Begriffe, Ideen und Maßnahmen zwischen Alltag, Politik, Medien, Verwaltung und Wissenschaft zirkulieren [und einen] überlappenden Konsens bezüglich der Handlungsfelder und Themenzuschnitte« (Alp-Marent/Dietrich/Nieswand 2020, S. 122)

von Integration erzeugen. Ein zentrales wirklichkeitserzeugendes Element des Integrationsdiskurses wurde im Kontext des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 mit dem Integrationskurs geschaffen. Damit reagiert der Staat auf jene Probleme und Regelungsbedarfe, die sich im Integrationsdiskurs artikulieren und befördert so die Naturalisierung von Integration als Deutungs- und Bewertungsrahmen für Migrationsphänomene und umgekehrt von Migration als Ursache für gesellschaftliche Desintegration. Bestehend aus Deutsch- und Orientierungskurs zielt der Integrationskurs darauf ab, »Ausländern die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland erfolgreich zu vermitteln«, mit dem Ziel, »dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können« (§ 43 Abs. 2, Satz 2. AufenthG). Dabei hat der Orientierungskurs, der neben der Deutschförderung einen Schwerpunkt auf landeskundliches und -kulturelles Wissen legt, in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen. Er wurde von ursprünglich 30 auf derzeit 100 Unterrichtsstunden ausgeweitet und stärker mit dem Deutschkurs verknüpft, um eine »durchgehende Ausrichtung auf eine wertebasierte politische Bildung« (BAMF 2017, S. 9) zu erreichen. Eine »querschnittartige Thematisierung von Konventionen, Werten und Normen« soll beide Kurseinheiten inhaltlich verbinden und »damit eine aufeinander abgestimmte Heranführung an die Grundlagen eines offenen und toleranten Miteinanders« (ebd.) unterstützen. Mit dieser Akzentuierung des Orientierungskurses als ein Angebot der »Wertebildung« (BAMF 2019, S. 87), welches die Kursteilnehmenden idealerweise zum »Umdenken« (ebd., S. 95) anleiten soll, verfestigt der Integrationskurs nicht nur die invektive Positionierung von Migrierten als potenzielle Bedrohung gesellschaftlicher Ordnung. Er konstituiert sich gleichzeitig als gesellschaftlicher Ort der Explikation und Selbstvergewisserung moralischer Grundwerte, welche im Integrationsdiskurs offenbar stillschweigend als existent vorausgesetzt werden, auch wenn sie in der Moderne kaum mehr als für alle gleichermaßen verbindliche und orientierende Autorität auszumachen sind (Bergmann/Luckmann 2013, S. 34). Dabei wird der Integrationsdiskurs selbst zum Gegenstand des Lernens im Orientierungskurs. So legt das bundesweite Rahmencurriculum fest, dass in den Kursen Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Debatten genommen werden solle, in welchen

»echte oder auch nur scheinbare Gegensätze zwischen den Gepflogenheiten in Deutschland auf der einen und in den Herkunftsländern auf der anderen Seite hergestellt [werden]. Beispielhaft zu nennen sind hier Themen wie Kopftuch- oder Burkadebatte, Zwangsheirat, Gewalt in der Familie, Ehrenmord etc.« (BAMF 2017, S. 15)

Die Kursteilnehmenden lernen mithin im Orientierungskurs virulente Diskurspositionen über Migration und migrantische Subjekte kennen, welche diskursiv als Migrationsprobleme artikuliert und potenziell den Kursteilnehmenden zugeschrieben werden, die »unter Umständen selbst von diesen betroffen sein könnten« (ebd.).

Die hier skizzierten diskriminierenden und potenziell herabsetzenden Implikate des Integrationsdiskurses sind bereits vielfach thematisiert worden (u. a. Czollek 2018; Hess/Binder/Moser 2015; Mecheril 2011). Auch wird der Integrationskurs seit seiner Einführung von kritischen Stimmen begleitet, die ihn in ideologiekritischer Absicht als »nationalpädagogisches Mittel« verurteilen (Ha/Schmitz 2015[2006], S. 233), bzw. Darstellungen von Migrierten in den Lehrbüchern als diskriminierend kennzeichnen (Heinemann 2018) oder aufzeigen, dass die curricularen Ziele und Methoden des Orientierungskurses, mit den Leitlinien der politischen Erwachsenenbildung nicht vereinbar seien (Hentges 2010). Während bisherige Studien, sofern sie empirisch angelegt sind, ihre Analysen meist auf Dokumente und Interviewmaterial stützen, wurde die konkrete Unterrichtspraxis bisher wenig fokussiert. Der Orientierungskurs kann jedoch nicht allein als Resultat seiner diskursiven, organisationalen und rechtlichen Rahmungen verstanden werden. Er muss vielmehr von den Beteiligten – Lehrkräften, wie Kursteilnehmenden – in sozialen Situationen interaktiv hergestellt werden.

Die soziale Situation des Orientierungskurses, so lässt sich aus den bisherigen Diskussionen schlussfolgern, vollzieht sich innerhalb einer zweifachen invektiv-moralisierenden Rahmung, die erstens durch die Ordnung des Integrationsdiskurses als Problemmatisierungsdiskurs und zweitens durch die Regularien des Integrationskurses als politisches Steuerungsinstrument des »Migrationsproblems« erzeugt wird. Sie trägt also strukturell herabwürdigende Elemente in sich, mit welchen die Beteiligten situativ umgehen müssen. In den vergangenen zehn Jahren haben bereits weit über eine Million Menschen in Deutschland einen Orientierungskurs besucht und ca. 90 % davon haben den anschließenden Test bestanden und damit das Kursziel erreicht (vgl. BAMF 2019). Der vorliegende Beitrag nimmt sich der Frage an, wie die Wirklichkeit des Integrationsdiskurses sich im Orientierungskurs sedimentiert und Kursteilnehmende involviert. Der Beitrag stellt somit die soziale Situation des Unterrichts in den Mittelpunkt der Analyse, die als Realitätsebene sui generis das »unberechenbar Ereignishafte[s]« (Foucault 1997, S. 11) des Integrationsdiskurses pointiert. Der Diskurs gilt folglich nicht als »Entität, [...] die unabhängig davon existiert, wo und wann sie von wem artikuliert wird« (Porsché 2014, S. 380). Vielmehr wird mit dem Fokus auf die soziale Situation des Unterrichts das »empirisch beobachtbare Operieren des Diskurses in dessen mikrophysischen Verästelungen« (DelPercio/Zienkowski 2014, S. 576) in den Blickpunkt gerückt. Wir werden zunächst Forschungskontext, Sample und methodisches Design der Studie vorstellen, aus dem die hier präsentierten Daten entnommen sind. Sodann werden die strukturierenden Rahmenbedingungen des Orientierungskurses als wirklichkeitserzeugende Elemente des Integrationsdiskurses beleuchtet, hierzu zählen insbesondere rechtliche, organisationale, curriculare und mediale Strukturen. Im Anschluss folgt die Analyse einer exemplarischen Aufgabenstellung. Das in der Übung verwendete Lehrmaterial wird zunächst textanalytisch bestimmt; im zweiten



Schritt wird der situative Vollzug der Übung in einer Kurssituation und ihr Handlungsrahmen sequenziell rekonstruiert.

## 2 Forschungskontext, Sampling und methodisches Design

Das hier präsentierte Material wurde im Rahmen des laufenden Forschungsprojektes »Invektive Kodierungen von Interkulturalität« generiert. Als Teilprojekt des SFB 1285 »Invektivität. Konstellationen und Dynamiken der Herabsetzung«, ist es als vergleichende Fallstudie angelegt. Es fokussiert in einem ethnografisch-situationsanalytischen Zugriff verschiedene Praxisfelder des kulturellen Lernens, die das potenzielle Konfliktfeld der Interkulturalität bearbeiten und in denen gleichzeitig die Distribution und Legitimation von Wissen und Subjektpositionen nach je spezifischen legitimatorischen Regeln organisiert werden. Wir konzentrieren uns in diesem Beitrag auf das Praxisfeld des Orientierungskurses. Legitimation und Distribution von Wissen und sozialen Positionen im Orientierungskurs werden einerseits strukturell, etwa durch diskursive, rechtliche und organisationale Rahmenbedingungen geprägt, andererseits sind sie als situativ von den Beteiligten auszuhandelnde Vollzugswirklichkeit in ihrem Verlauf offen und kontingent. Der Orientierungskurs als didaktische Arena muss daher auf seine Spannung zwischen struktureller und situativer Ordnung untersucht werden. Das Methodendesign der Studie integriert deshalb Elemente der Interaktions- und Rahmenanalyse nach Goffman (Goffman 1974) mit der Clarke'schen Situationsanalyse (Clarke 2012) und erweitert diese materialspezifisch um text- bzw. gattungsanalytische Methoden (u. a. Wolff 2006; Bergmann/Luckmann 2013; Günthner/Knoblach 1997). Die Datengenerierung erfolgte 2018 und 2019 durch teilnehmende Beobachtung in drei Orientierungskursen und in einem Alphabetisierungskurs. Das Datenkorpus umfasst 24 Beobachtungsprotokolle, 18 Stunden Audioaufzeichnungen, 2 Lehrwerke, 9 Bilder und mehrere Übungsblätter.

## 3 Strukturierende Rahmenbedingungen des Orientierungskurses

Die soziale Situation des Orientierungskurses vollzieht sich innerhalb eines verschachtelten Systems verschiedener Rahmenbedingungen, welche im Folgenden erläutert werden. Zu unterscheiden sind rechtliche, organisationale, curriculare und mediale Rahmen, die auf je eigene Weise an der Verwirklichung des Integrationsdiskurses beteiligt sind und zur invektiven Positionierung der Kursteilnehmenden als Ausländer:in bzw. Migrant:in beitragen.

So wird der Rechtsbegriff des »Ausländers« im Integrationskurs in drei Statusgruppen differenziert: Er schließt diejenigen ohne dauerhaften Aufenthalt oder ohne Aufenthaltserlaubnis von der Teilnahme aus und unterscheidet zudem teilnahmeberechtigte Ausländer:innen von jenen, die zur Teilnahme verpflichtet sind. Über die Berechtigung bzw. Verpflichtung zur Teilnahme entscheidet der Gesetzgeber durch seine Verwaltungsorgane (§ 44 Abs. 1 des Aufenthaltsgesetzes - AufenthG) (BAMF 2021). Diese definieren

damit erstens Ausländer:innen als grundsätzlich Integrationsbedürftige. Zweitens werden durch den Ausschluss bestimmter Gruppen Zugehörigkeits**berechtigungen** selektiv verteilt, während durch die Verpflichtung zur Teilnahme anderer Gruppen Grade von Integrations**bedürftigkeit** unterschieden werden. Der Erfolg der Kursteilnahme wird durch Prüfungen am Ende der Kurse festgestellt und dadurch die »Integrations**befähigung**« individuell und stufenweise geprüft.

Die organisationale Rahmung des Integrationskurses basiert auf den rechtlichen Vorgaben des Aufenthaltsgesetzes. Die Kurse sind dem Innenministerium unterstellt. Dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) obliegt die zentrale Verwaltung, Durchführung und Kontrolle des Integrationskurses. Das BAMF definiert die Zulassungsvoraussetzungen, Lerninhalte und -ziele und entscheidet über die Zulassung von Kursanbietern, Lehrkräften und Lehrmaterialien. Im Vergleich mit der Angebotsstruktur vor der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes lässt sich hier eine deutliche Tendenz zur Zentralisierung und Kontroll- und Sicherheitsorientierung integrationspolitischer Maßnahmen beobachten. Diese verändert auch das Aufgabenspektrum und die Rolle der Kursanbieter bzw. Lehrkräfte, die nun auch als Kontroll- und Disziplinierungsorgane des Innenministeriums fungieren, indem sie die Zulassungsvoraussetzungen der Teilnehmenden und ihre regelmäßige Kursteilnahme individuell prüfen und ggf. auch sanktionieren müssen (vgl. zur Nieden 2009).<sup>4</sup>

Die Lerninhalte und -ziele werden im Rahmencurriculum des bundesweiten Orientierungskurses festgelegt. Sie konkretisieren sich im Fragenkatalog zur Vorbereitung des Tests »Leben in Deutschland«, der den Orientierungskurs abschließt. Die insgesamt 310 Fragen sind öffentlich zugänglich. Sie strukturieren die Aufgabenstellungen in den Lehrwerken und sind auch für die Unterrichtsinteraktionen eine zentrale Referenz. Der Orientierungskurs versteht sich als Angebot der »Wertebildung«. Das Rahmencurriculum legt hierzu Ziele fest, die als affektive Lernziele (vgl. Fornhoff 2017) definiert werden: Erstens, solle der Orientierungskurs interkulturelle Kompetenz, Toleranz und Verständnis bei den Geflüchteten und Migrant:innen fördern. Zweitens solle der Orientierungskurs darauf hinwirken, dass die Teilnehmenden eine »positive Bewertung des deutschen Staates [...] entwickeln« (BAMF 2017, S. 7). Nach Bloom et al. umfassen die affektiven Lernziele »die Veränderungen von Interesse, Einstellungen und Werten und die Entwicklung von Wertschätzung und geeignetem Anpassungsvermögen« (Bloom et al. 1972, S. 21). Mit dieser Festlegung auf *affektive* Lernziele wird den Kursteilnehmenden somit nicht primär ein migrationsbedingter Mangel an Deutschkenntnissen und landeskundlichem Wissen diagnostiziert. Im Rahmencurriculum des Orientierungskurses »spricht« vielmehr der Integrationsdiskurs zu den Lehrkräften. Es positioniert Migrierte als potenziell bedrohliche Subjekte, die von sich aus zu Toleranz und Verständnis nicht in ausreichendem Maße fähig sind und keine positive Einstellung zu »Demokratie und [...]

4 Die Kursträger sind dem BAMF gegenüber verpflichtet, Anwesenheitslisten zu führen und diese gegebenenfalls an das BAMF weiterzuleiten. Sie müssen dem BAMF zudem einen Nachweis über eine bestimmte Zahl an bestandenen Prüfungen vorlegen, um weiterhin zugelassen zu werden.

Grundrechte[n] im Grundgesetz« (BAMF 2017, S. 8) haben, und es fordert die Lehrkräfte auf, den Kursteilnehmenden zu einer Einstellungsänderung zu verhelfen.

Als mediale Rahmung strukturieren die Lehrmaterialien die soziale Situation des Unterrichts im Orientierungskurs (vgl. Michalowski 2006). Die Lehrwerke des Orientierungskurses zeichnen ein oft idealisiertes Bild von Deutschland, in dem Grundwerte wie Demokratie, Toleranz, Gleichberechtigung und Freiheit als selbstverständlich gelebte Praxis dargestellt werden. In den Aufgabenstellungen werden die Teilnehmenden nicht selten dazu aufgefordert, ihre Erfahrungen im Herkunftsland mit den dargestellten Situationen zu vergleichen. Wie wir an anderer Stelle ausführen (Fouad/Greschke 2021) weisen diese Vergleiche starke strukturelle Ähnlichkeiten auf. Sie werden in den von uns untersuchten Fällen stets als asymmetrische Kulturvergleiche realisiert, welche die ›deutsche Kultur‹ den ›Herkunftskulturen‹ gegenüber als deutlich verschieden und überlegen herstellt. Den curricularen Vorgaben entsprechend wird Migration in den Lehrwerken vornehmlich im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problem diskursen, wie Gewalt, Kriminalität, Zwangsheirat, kulturellen bzw. Modernitätsdifferenzen etc. (vgl. Erel 2004) behandelt. Auch in den konkreten Aufgabenstellungen der Lehrbücher werden also Migrationsphänomene, migrantische Erfahrungen und Lebensweisen auf Integrationsprobleme verengt. Gleichzeitig wird der Integrationsdiskurs auf dieser Ebene als Lerngegenstand des Orientierungskurses eingeführt und die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich mit diesen Diskurspositionen auseinanderzusetzen. Wie dies geschieht, wird in der folgenden Analyse exemplarisch an einer Übungsaufgabe beleuchtet.

#### 4 Formale Eigenschaften, semantische Präsuppositionen und situative Realisierung einer Übung im Orientierungskurs

Im ersten Analyseschritt bestimmen wir die Übungsaufgabe, die in der nachfolgend präsentierten Kurseinheit bearbeitet wurde, auf ihre formalen Eigenschaften und semantischen Präsuppositionen (Goffman 2005, S. 199 ff.); dies geschieht sowohl bezogen auf das *Rezeptionsdesign* der Übungsaufgaben, als auch bezogen auf die Art von Wissen über Migration und Migrant:innen, das als gültiges Wissen vorausgesetzt und in den zertifizierten Lehrmaterialien<sup>5</sup> aktualisiert und kanonisiert wird. Wir fragen also erstens, welche Vorstellung von Adressat:innen den Lehrmaterialien implizit sind, und zweitens, welche etablierten Diskurspositionen in ihnen aufgerufen werden. Sodann wenden wir uns dem Unterrichtsgespräch zu, in dem die Übung behandelt wurde. Dabei folgen wir der Empfehlung der ethnomethodologischen Textanalyse, Texte »als Züge in einer Handlungssequenz zu lesen, auf die sie sich beziehen, und auf die bezogen sich ihre spezifische Verständlichkeit und Rationalität ergeben« (Wolff 2006, S. 256). Die Übungsaufgaben werden im Integrationskurs zumeist gemeinsam mit bzw. angeleitet von der Lehrkraft ge-

5 Im Integrationskurs dürfen nur zertifizierte Lehrmaterialien verwendet werden. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge benennt diese in einer regelmäßig aktualisierten öffentlichen Liste öffentlich.

lesen, um das Textverständnis zu sichern. Das Unterrichtsgespräch ist damit der Ort, an dem eine konkrete Leseerfahrung als soziale Praxis von den Beteiligten koproduziert wird.

#### 4.1 Das Rezeptionsdesign der Übungsaufgabe

Modul 1: Politik in der Demokratie	Kopiervorlage 2a
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="width: 80%;"> <p style="margin-top: 0;">Wie gut kennen Sie die Grundrechte?</p> <p style="margin-top: 10px;">Ghita und Giorgio interessieren sich sehr für Politik. Mit dem Grundgesetz und den Grundrechten kennen sie sich aus. Im Kurs haben sie deshalb den Spitznamen „GG“ bekommen: GG wie Grundgesetz. Und wie gut kennen Sie die Grundrechte?</p> <p style="margin-top: 10px;">a. Lesen Sie zuerst die Fallbeispiele und die Grundrechtsartikel. Entscheiden Sie dann: Wer oder was verstößt gegen die Grundrechte? Ordnen Sie dann die richtigen GG-Artikel zu.</p> </div> <div style="width: 15%; text-align: right; vertical-align: top;">5b</div> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <div style="background-color: #f0f0f0; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>Fall 1</b></p> <p><b>Jugendamt nimmt Eltern Kinder weg!</b></p> <p>Das Jugendamt in Altmarkt hat den Eltern Nadine und Dennis A. (20 und 23) das Sorgerecht für ihre Kinder (5, 4 und 3 Jahre) entzogen. „Die Eltern sind drogenabhängig. Sie können nicht für ihre Kinder sorgen“, so der Leiter des Jugendamtes im Gespräch mit unserer Reporterin.</p> </div> <div style="background-color: #f0f0f0; padding: 10px;"> <p><b>Fall 2</b></p> <p><b>Minderjährige wegen Mord an Schwester vor Gericht</b></p> <p>Heute fand in Berlin die Gerichtsverhandlung gegen den 14-jährigen M. K. und seinen ein Jahr älteren Bruder F. K. statt. M. hatte vor einem halben Jahr seine Schwester S. erschossen. „Sie wollte leben wie eine Deutsche“, so der ältere ...</p> </div> </div>	

Abbildung 1: (Kopiervorlagen zum Orientierungskurs, S. 3 – Ernst Klett Sprachen GmbH 2020)

Mit der Überschrift »Modul 1 Politik in der Demokratie« und der Selbstbezeichnung »Kopiervorlage« präsentiert sich der Text als ein Element eines thematisch geordneten umfassenderen Materialkorpus. Anders als die Überschrift vermuten lässt, adressiert die Übung selbst kein politisches, sondern rechtliches Wissen. Die Aufgabe prüft den Wissensstand zum Grundgesetz. Sie wird mit der skalierenden Frage »Wie gut kennen Sie die Grundrechte?« in Verbindung mit der Narration über zwei fiktive Kursteilnehmende eingeleitet, die aufgrund ihrer ausgezeichneten Kenntnisse und dem hohen Identifikationsgrad mit den Grundrechten den Lesenden als Vorbilder präsentiert werden. Die Wiederholung der sequenzeröffnenden Frage verstärkt die Aufforderung an die Lesenden, sich bei der Selbsteinschätzung mit diesen fiktiven Figuren zu vergleichen. Es folgt eine Handlungsanweisung, die sich auf den Umgang mit den Fallbeispielen bezieht. Die Lernenden sollen die präsentierten Fälle den passenden Auszügen aus den Grundrechtsartikeln 2-6 zuordnen, die im zweiten Teil der Aufgabe zitiert sind. Die Aufgabenstellung ist

so formuliert, dass sie keiner weiteren Erläuterung bedarf und daher grundsätzlich auch im Selbststudium bearbeitbar wäre. Im Kontrast zum narrativen Rahmen, der eher auf Adressat:innen im Kindesalter schließen lässt, die äußeren Anreize und illustrative Vorbilder für die eigene Lernmotivation benötigen, werden die Lesenden als selbstständig Lernende in der gesamten Übung konsequent mit »Sie« angesprochen. Die Fallbeispiele unterscheiden sich deutlich von den bisher genannten Stilelementen. Sie sind farblich abgesetzt und suggerieren durch das Design des Textrahmens, sie seien Schnipsel aus einem anderen Dokument. Zudem orientieren sie sich rhetorisch nicht an Unterrichtsmedien, sondern an den gattungsspezifischen Merkmalen von Zeitungsartikeln. Die Fälle sind mit einer Überschrift im Stil einer Schlagzeile versehen, die in spezifischer Weise auf den folgenden Text aufmerksam machen und auf eine bestimmte Lesart einstimmen soll (Wolff 2006, S. 260). Der Text präsentiert folglich die Fälle für die Übungsaufgabe, als ob sie aus einer Zeitung entnommen und damit Fragmente aus realen gesellschaftlichen Diskursen seien, die sich auf tatsächlich geschehene Ereignisse beziehen. Wir finden im Rezeptionsdesign der Übung somit mindestens zwei imaginierte Adressat:innen: erstens die lernende Person, die in der direkten Ansprache als Erwachsene adressiert, durch die genannten narrativen Gestaltungselemente jedoch infantilisiert wird; zweitens die zeitungslisende Person, welcher die kulturellen und sprachlichen Kompetenzen zugerechnet werden, um am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen.

## 4.2 Die Übungsaufgabe als Diskursmedium

In der Übung werden insgesamt sechs Fälle präsentiert, die eine Bandbreite an Themen von Kriminalität über Drogenabhängigkeit und Elternschaft, Toleranz für Minderheiten, Meinungsfreiheit und Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen im Berufsleben behandeln und die Ziele des Orientierungskurses widerspiegeln. Alle Fälle sind in Schlagzeilenform verfasst. Stephan Wolff zufolge geben »textanalytische Untersuchungen von Schlagzeilen tiefe Einblicke in die moralische Ordnung einer Gesellschaft« (Wolff 2006, S. 263), weshalb die Formatierung der Fallbeispiele im Stil einer Schlagzeile nähere Betrachtung verdient. Alle Fälle beginnen mit einer Überschrift, in der die we-

Abbildung 2: (Kopievorlagen zum Orientierungskurs, S. 3 – Ernst Klett Sprachen GmbH 2020)

### Fall 2

#### **Minderjährige wegen Mord an Schwester vor Gericht**

Heute fand in Berlin die Gerichtsverhandlung gegen den 14-jährigen M. K. und seinen ein Jahr älteren Bruder F. K. statt. M. hatte vor einem halben Jahr seine Schwester S. erschossen. »Sie wollte leben wie eine Deutsche«, so der ältere ...

sentlichen Informationen auf eine Weise präsentiert werden, die ihren Nachrichtenwert pointiert und zum Weiterlesen anregt und gleichzeitig so kurz wie möglich ist. Bedingt durch die Kürze und die kontrastive Struktur erfordern Schlagzeilen eine hohe interpretative Kompetenz und »rekonstruktive Mitarbeit des Lesers« (ebd., S. 260). Der Nachrichtenwert basiert auf einem hohen Maß an implizitem Wissen, welches durch die kontrastive Verknüpfung stereotyper Kategorien Aufmerksamkeit bündelt. Wir konzentrieren uns nun auf den zweiten Fall, weil in ihm ein Topos des Integrationsdiskurses behandelt wird.

Fall 2 erzeugt Aufmerksamkeit mit einer Schlagzeile, die Beschreibungskategorien auf eine Weise relationiert, welche die moralischen Ordnungsvorstellungen der Lesenden erschüttert. Der Erfolg der Aufmerksamkeitsstrategie basiert auf der aktiven Mitarbeit der Lesenden, welche die knappe Information durch eigenes kulturelles Vorwissen auffüllen müssen. So können wir intuitiv aus den wenigen Worten eine sinnvolle Geschichte rekonstruieren: Ein Mädchen oder eine Frau wurde von ihren Geschwistern vorsätzlich getötet. Die Täter wurden festgenommen und müssen sich nun vor Gericht für ihre Tat verantworten. Das moralisch erschütternde Moment liegt erstens in der Tatsache, dass es sich bei den Tätern um Minderjährige, zum anderen, dass es sich bei Opfer und Tätern um Geschwister handelt. Die Tat ist mit beiden genannten Zugehörigkeitskategorien in der zugrunde gelegten moralischen Ordnung nicht vereinbar. Der Fall rekuriert auf die »R(esponsability)-Kollektion« (Sacks zit. nach Wolff 2006, S. 261) Familie, im Sinne einer intergenerationalen, auf Fürsorge basierenden Lebensgemeinschaft. Von Geschwistern kann konventionellerweise erwartet werden, dass sie in Liebe und gegenseitiger Fürsorge verbunden sind und nicht, dass sie einander töten. Minderjährige gelten zudem als vulnerable, schutz-, fürsorge- und erziehungsbedürftige (mithin auch in moralischer Hinsicht entwicklungsbedürftige, aber eben auch -fähige) Personengruppe. Sie sind rechtlich nur eingeschränkt für Gesetzesübertretungen haftbar und damit auch moralisch nur eingeschränkt zurechnungsfähig. Diese kategorialen Zuschreibungen zum Status Minderjähriger sind mit der »totalen Identität« (Garfinkel 2007, S. 49) eines Mörders schwerlich vereinbar. Garfinkel zufolge ist eine Identitätszuschreibung als total zu verstehen, wenn sie sich nicht aus den beobachteten oder erwartbaren Verhaltensweisen einer Person speist, sondern Gründe oder Ursachen für das Verhalten annimmt, welche der Person im Sinne eines Wesensmerkmals zugeschrieben werden (vgl. ebd.). Nicht *was*, sondern *warum* jemand etwas tut, verrät demnach, mit wem man es zu tun hat. Die Transformation einer Tat in der moralischen Schwere eines Mordes zur totalen Identität eines Mörders bezeichnet Garfinkel als Degradierungszeremonie.

»Der Prozess der Beschuldigung bewirkt die Umgestaltung des objektiven Charakters des wahrgenommenen anderen: Der andere wird in den Augen seiner Beschuldiger buchstäblich eine von ihm verschiedene und neue Person. Es ist nicht so, dass neue Attribute dem alten ›Kern‹ hinzugefügt würden. Die Person wird nicht verändert, sie wird neu gebildet. Die frühere Identität erhält bestenfalls den Stellenwert des Scheins [...] Was jemand jetzt ist, ›nach allem, was geschehen ist‹, ist er immer schon gewesen.« (Garfinkel 2007, S. 52)

Das Attribut Minderjährige ist mit der degradierenden Totalisierung von Identität möglicherweise gerade deshalb schwerlich zu vereinbaren, weil Minderjährige eine im Werden begriffene Identitätskategorie bezeichnet. Die kontrastierende Verknüpfung beider Kategorien steigert mithin ihr Monströses: Das kann kein normaler Minderjähriger sein, der zu einem Mord fähig ist. Im anschließenden Nachrichtentext erfolgt eine Modulation des Deutungsrahmens, den die Schlagzeile etabliert hatte, welche es ermöglicht, Minderjährige und Mord als miteinander vereinbar zu denken. Nun folgen weitere Informationen, welche die Anzahl, das Geschlecht, Alter und Motiv der Täter spezifizieren. Wir erfahren, dass es sich bei den Tätern um die beiden Brüder des Mordopfers handelt und dass sie 14 und 15 Jahre alt sind. Zum Motiv der Tat wird der 15-jährige Bruder mit den Worten zitiert: »Sie wollte leben wie eine Deutsche«. Es wird somit ein Motiv für den Mord präsentiert, der auf einen tödlich endenden »Kulturkonflikt« und damit auf eine im medialen Diskurs etablierte migrantische Subjektposition, die des »Ehrenmörders«<sup>6</sup> verweist. Auch wenn in dem Text keine expliziten Angaben über »natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten« (Mecheril 2003) zu finden sind, lässt das Motiv auf eine nicht-deutsche ethnische Zugehörigkeit der Täter schließen. Das hier präsentierte Motiv, das den Mord in den Augen der Täter moralisch rechtfertigen soll, ist in der Ordnung des Diskurses insofern glaubwürdig, als dass es den »(muslimischen) Migranten/Flüchtling/Ausländer« als »Gefährder« anruft – als jemanden, der nicht nur nicht bereit ist, eine Vorstellung vom Deutschsein zu akzeptieren, die von der moralischen Ordnung der eigenen Familie abweicht, sondern sich auch moralisch legitimiert sieht, den Versuch des Anschlusses eines Familienmitglieds an die »neue« moralische Ordnung mit dem Tod zu bestrafen, und damit eine »dem Deutschen an sich« feindliche Gesinnung beweist. Kretschmann (2017) zufolge ist »der Gefährder« eine sozialkonstitutive Wissenskategorie aus dem Diskursfeld Terrorismusprävention, die im Rahmen »einer vorausschauend am *worst case* orientierten Politik der inneren Sicherheit [...] erst denkbar gemacht wird« (Kretschmann 2017, [4]). Der in der Aufgabe präsentierte Mord kann, diesem Argument folgend, als *worst case* für die moralische Grundordnung einer Gesellschaft angesehen werden, in der die Familie als »natürliche Grundeinheit«<sup>7</sup> Anspruch auf besonderen Schutz genießt. Die muslimische Familie wird dadurch, so lässt sich zuspitzen, zum Gefährdungspotenzial für die moralische Grundordnung der deutschen Gesellschaft stilisiert. Die Frage, wie es einem 14-jährigen Kind gelingen konnte, eine Waffe zu erwerben und zu bedienen, bleibt in der Fallpräsentation unbeantwortet. Gleichwohl ruft sie Bilder der Kriminalität auf. Der Minderjährige wird mithin in einem kriminellen migrantischen Milieu verortet, als dessen

6 Oberwittler und Kasselt (2011) zufolge hat die Zahl der Artikel in Tages- und Wochenzeitungen, die unter dem Begriff »Ehrenmord« über Tötungsdelikte berichten, ab 2004 stark zugenommen und lag zwischen 2006 und 2010 (dem letzten Untersuchungsjahr) konstant bei ca. 300 pro Jahr. Diese Artikel beziehen sich i.d.R. auf Tötungsdelikte von muslimischen Männern an Frauen oder Mädchen aus dem familialen Nahbereich. Sie würden »als Symbol der kulturellen Unterschiede zwischen der deutschen Mehrheitsgesellschaft und den Herkunftskulturen der Einwanderer dienen, vorrangig die Türkei und die muslimische Welt betreffend« (Oberwittler/Kasselt 2011, S. 2).

7 Art. 16. Abs. 3, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

Produkt er gleichzeitig anzusehen ist. In dieser Subjektposition des durch die migrantisches und kriminelle Familie/Umgebung formierten ›muslimischen Gefährders‹ wird Kultur zur Leitkategorie der Humandifferenzierung (Hirschauer/Boll 2017), die, wenn gleich mit anderen Differenzkategorien (hier insbesondere Männlichkeit) intersektional verschränkt,<sup>8</sup> dazu geeignet ist

»die Gewalt der ›Anderen‹ als komplett überdeterminiert von Kultur zu beschreiben, während vergleichbare Praktiken unter unmarkierten ›Einheimischen‹ (etwa das Bedrohen, Schlagen, Einsperren oder Ermorden von (Ex-)Freundinnen und Gattinnen ›aus Leidenschaft‹) als ›tragische Einzelfälle‹ verkannt bleiben können, die vermeintlich nichts mit patriarchalen, heterosexistischen Strukturen der Mehrheitskultur zu tun haben.« (Scheibelhofer 2011, S. 168 f.)

Die im Arbeitsblatt formulierte Aufgabe besteht nun darin, den dargestellten Fällen passende Grundgesetzartikel zuzuordnen, die auf dem Arbeitsblatt nachzulesen sind. An dieser Stelle treten erneut die beiden fiktiven Figuren Ghita und Giorgio in Erscheinung. Sie werden mit Sprechblasen zitiert, wie sie begründen, welche Artikel zu den Fällen passen. Im Fall des Mordes an der Schwester liegt demnach ein Verstoß gegen GG Art. 2 vor. Während auf dem Arbeitsblatt der vollständige Artikel zu lesen ist, wird durch das begründende Zitat von Gita und Giorgio<sup>9</sup> ein Verstoß gegen das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit festgestellt und nicht, was ja im Fall eines Mordes naheliegend wäre, ein Verstoß gegen das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Gleichzeitig werden die Einschränkungen dieses Freiheitsrechts, die das Grundgesetz ja ausdrücklich nennt, in der Begründung ignoriert. Dabei hat das Recht auf freie Entfaltung, laut Grundgesetz, nicht nur dort seine Grenzen, wo es die Rechte anderer verletzt oder gegen die Verfassung verstößt, es wird auch durch das ›Sittengesetz‹ eingeschränkt. Letzteres lässt sich allerdings, anders als die verfassungsmäßige Grundordnung, kaum präzise bestimmen.<sup>10</sup> Dass eine Tote sich nicht frei entfalten kann, liegt auf der Hand. Die Frage aber, ob das Mordopfer ein grenzenloses Recht auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit gehabt hätte, lässt sich ohne konkretes Wissen über ihren Lebensstil und die hier als maßgeblich angenommene moralische Ordnung (das ›Sittengesetz‹) gar nicht beantworten. Würde man danach fragen, müsste man allerdings mit dem Vorwurf rechnen, den Mord zu relativieren. Welche moralische Grundordnung im vorliegenden Falle maßgeblich war, wer darüber entscheidet und inwieweit die Ermordete mit dieser im Einklang gelebt und sich verhalten hat, sind damit Fragen, die im Kontext eines solchen *worst case* nicht gestellt

8 Jäger folgend, liegt in der damit einhergehenden »Verschränkung von Frauen- und Einwanderungsdiskurs« ein Potenzial zur invektiven Positionierung von Migrantisierungen, da hier »Frauenforderungen und demokratische Rechte von Einwanderer:innen gegeneinander ausgespielt werden« (Jäger 2003, S. 422.).

9 »Sie hatte das Recht so zu leben, wie sie wollte, das steht doch in Art. 2,1 und 2,2.«

10 Das ›Sittengesetz‹ ist keine eigene Rechtsnorm. Es nimmt allerdings Bezug auf den unbestimmten Rechtsbegriff ›Sittenwidrigkeit‹ des §138 BGB. Durch diesen »bekommen Moralvorstellungen rechtliche Relevanz« (Alexy/Fisahn/Hähnchen/Mushoff/Trepte 2019, o.S.).



und somit auch gar nicht kontrovers diskutiert werden können. Mit dieser Art von Aufgabenstellung, so ließe sich im Anschluss an Paul Mecheril (2011) argumentieren, manifestiert sich der Orientierungskurs als Knoten im Netz des Integrationsdispositivs. Seine Funktion wäre dann, die Gefahr des Integrationsdiskurses zu bannen, dass »wenn die Leute sprechen« (Foucault 1997, S. 10), sich deren stillschweigend vorausgesetzte Übereinkunft in ein kollektiv geteiltes moralisches Bewusstsein als bestandslos erweisen könnte. Das Integrationsdispositiv reagiert auf eine Krise der imaginierten Einheit ›Nation«, so Mecheril (2011). Diese Imagination beschreibt Albrecht Koschorke genauer als

»Phantombild eines Staates, der von einer national geprägten, ethnisch und sprachlich homogenen Bürgerschaft mit gleichen religiös-kulturellen Voraussetzungen und einem hohen Grad an Konsens, zumal an wertbezogener Übereinstimmung gebildet wird.« (Koschorke 2014, S. 221)

Der Orientierungskurs fungiert dieser Argumentation folgend als Institution der Diskurskontrolle. Er unterstützt die Vorstellung einer kollektiv geteilten und tragfähigen moralischen Gesellschaftsordnung durch deren Tabuisierung. Im vorliegenden Fall erfolgt dies durch die Orientierung an einem *worst case* und die damit verbundene Anrufung einer monströsen fremdkulturellen Bedrohung.

Wie wird nun eine solche Aufgabe in der konkreten Unterrichtssituation von den Beteiligten praktisch bearbeitet? Wie wird die Subjektposition des kulturell determinierten migrantischen Gefährders im Unterrichtsgespräch des Orientierungskurses aufgegriffen und in welchen Handlungsrahmen von Lehrkraft und Teilnehmenden als Leseerfahrung koproduziert? Im folgenden Abschnitt befassen wir uns mit einer Unterrichtssequenz, in welcher die fragliche Übungsaufgabe behandelt wird. Wir beginnen mit einer kurzen Beschreibung des Kurses, gefolgt von einer Zusammenfassung des Verlaufs der vorhergehenden Übungsaufgaben im Modul 1 »Politik in der Demokratie«.

### 4.3 Angeleitetes Lesen als koproduzierte soziale Praxis: Verstehen – Diskutieren – Prüfen

Der Kurs hat 13 Teilnehmende (zehn arabischsprachige, zwei Somalier und ein Iraner). Alle kennen sich bereits vom vorangegangenen Sprachkurs, den sie mit einer Prüfung auf Niveau A2 und B1<sup>11</sup> abgeschlossen haben. Bei der Lehrkraft handelt es sich um einen gebürtigen Ostafrikaner, der in seinem Herkunftsland bereits als DaF-Lehrer gearbeitet hatte, bevor er in Deutschland seinen Master absolvierte. Der Kurs arbeitet mit dem Lehrbuch »100 Stunden Deutschland« und Kopiervorlagen. Die Unterrichtssequenz

11 Das Sprachziel des Integrationskurses ist B1. Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sind damit eine selbstständige Sprachverwendung möglich, was ein Leseverständnis und die aktive Teilnahme an Gesprächen zu vertrauten alltags- oder berufsbezogenen Gesprächen einschließt.

kann im Sinne der Kurszielsetzung als durchaus gelungen betrachtet werden. Die Teilnehmenden sind anwesend, zeigen sich aufmerksam und interessiert und führen die Übung vollständig durch, auch wenn es einigen von ihnen deutlich schwerfällt, die Inhalte sprachlich zu verstehen. Angesichts des Fallbeispiels, das in dieser Übung behandelt wird, erschien uns der konfliktfreie Verlauf der Übung allerdings bei der Analyse zunächst überraschend. Schauen wir uns die Unterrichtssequenz nun also genauer an.<sup>12</sup>

*Die Unterrichtseinheit »Modul 1 Politik in der Demokratie« wurde von der Lehrkraft mit der Frage eröffnet: »Interessieren Sie sich für Politik?« Die meisten gaben an, sich nicht für Politik zu interessieren. Anschließend sollten Situationen auf Fotos gedeutet und nach vorgegebenen Kategorien oder Texten geordnet, in eigenen Worten beschrieben, sowie kurze Texte im Lehrbuch laut vorgelesen werden. Beim Lesen korrigierte der Lehrer die Aussprache und stellte immer wieder verständnissichernde Fragen. Schließlich begann er mit der Einheit »Wie gut kennen Sie die Grundrechte?« Er teilte die mitgebrachten Kopiervorlagen zum Lehrbuch aus (Abb. 1), nahm sich selbst eine zur Hand und begann mit einer Frage zur Verständnissicherung zum ersten Fall: »Kennt jemand das Wort Jugendamt?« Die Kursteilnehmenden sollten dann die Fälle zu zweit lesen und ihre Meinungen dazu austauschen. Während der Gruppenarbeit beschwerten sich zwei ältere männliche Kursteilnehmende darüber, dass sie die Übung nicht verstünden, weil ihr Wortschatz nicht ausreiche. Der Kurs sei für sie zu hoch. Der Lehrer erklärte ihnen nochmals ein paar Begriffe und beantwortete nebenbei die Fragen der anderen Kursteilnehmenden. Nach etwa fünf Minuten las er Fall 1 »Jugendamt nimmt Eltern Kinder weg!« vor und fragte: »Darf man in Deutschland die Kinder schlagen?« Alle verneinten. Darauf folgte eine lebendige Diskussion, an der sich fast alle mit Wortbeiträgen beteiligten. Einen der Wortbeiträge aufgreifend fragte der Lehrer nach dem Unterschied zwischen den Verben »schlagen« und »bestrafen« und leitete mit dieser Modulation des Gesprächsrahmens von »Diskussion« zu »Sprachunterricht« zum nächsten Fall über. Auf den Redebeitrag eines Teilnehmers, der das Thema offenbar weiter diskutieren wollte und nicht der Ansicht war, dass Schlagen grundsätzlich kein probates Erziehungsmittel sei, reagierte der Lehrer mit einem skeptischen »naja« und erklärte dann die Diskussion für beendet. Anschließend las er Fall 2 (Abb. 2) laut vor, begann erneut mit einer verständnissichernden Nachfrage zum Wort »Minderjähriger« und eröffnete dann die Falldiskussion.<sup>13</sup> Es folgte allerdings Schweigen, so dass der Lehrer es noch einmal versuchte. Die daran anschließende Gesprächssequenz dokumentiert das folgende Transkript.*

12 Die folgende Beschreibung basiert auf anonymisierten Beobachtungs- und Audiodaten der Kurssituation.

13 YF\_BP\_OK2\_04122018.

**»Sie wollte leben wie eine Deutsche«<sup>13</sup>**

- 1 Lehrer: So (-) äh ja? (.) ein Minderjähriger wegen Mord? an Schwester (-) vOr Gericht. (.) Mord?
- 2 ((schnippt mit dem Kuli))
- 3 Mahmoud: Mord (unverständlich, ca. 0.5 Sekunden)
- 4 Lehrer: Er hat seine Schwester UMgebracht.
- 5 Mahmoud: mhm.
- 6 Lehrer: Aha (unverständlich, ca. 2 Sekunden)
- 7 Mahmoud: Ok.
- 8 Saber: Er hat sie (xxx)
- 9 Lehrer: Er hat sie umgebracht\_sie ist tot.
- 10 Ahmed: Die Schwester.
- 11 Lehrer: Sooo und das ist ein Minderjähriger. (3.0)
- 12 Heute fand in Berlin die Gerichtsverhandlung ((schnippt mit dem Kuli)) gegen den 14-jährigen M.
- 13 K. und seinen ein Jahr älteren Bru:der F. K. statt. M. hatte vor einem halben Jahr seine Schwester (.) S.
- 14 \_das ist hier (.) der Name\_seine Schwester S., erschOssen. ((räuspert sich))
- 15 Saber: ((schnalzt mit der Zunge))
- 16 Lehrer: <<lachend> > genau, ja?> Erschossen ist nicht so (--) sondern? (---) Seine Schwester (---)
- 17 erschossen. (.) Sooo (.) Sie wollte leben - der Grund: warum? Warum hatte er das gemacht?
- 18 Mahmoud: (unverständlich, ca. 1 Sekunde)
- 19 Lehrer: warum hatte er das gemacht?
- 20 Ahmed: (unverständlich, ca. 1 Sekunde) [Sie wollte leben wie eine]
- 21 Lehrer: [Sie wollte leben wie eine]
- 22 [Dureinanderreden]
- 23 Lehrer: (--) Die Schwester wollte leben (.) wie eine Deutsche (0.5) und für ihn war das nicht ok. Er
- 24 hat sie (-) UMgebracht. Wie (-) wie findet ihr (--) das? (2.5)
- 25 Saber: Das kann ääh ich nicht nix machen, weil - (.)
- 26 Lehrer: Ja, das würde ich nicht machen.>

- 27 Saber: Ja. Weil es gibt äh (2.5) <<räuspernd> > hhh< es gibt (---) es gibt (-) wie heißt das? (--) Allah.
- 28 Lehrer: Einen Gott?
- 29 Saber: Ja. Er kann (.) er kann (.) sie andere (-)
- 30 Lehrer: bestrafen?
- 31 Saber: bestrafen, ja.
- 32 Lehrer: Ok? (2.0) So (.) <<all>> ja, also das heißt, du findest das dann völlig falsch und der (unverständlich, ca. 1,5 Sekunden).
- 33 Sooo. (--) Fall drei! Ich glaube, im zweiten Fall würde keiner sagen, dass das richtig ist.
- 34 Ahmed: Welcher?
- 35 Mahmoud: Nein.
- 36 Lehrer: Im zweiten Fall.
- 37 Ahmed: Nein\_nein, das ist falsch.

### Der ›Erfolg‹ einer misslungenen Übungsaufgabe

Bei der Lektüre des Transkripts fällt auf, dass sich nur ein kleiner Teil des Kurses an dem Gespräch hörbar beteiligt und dass es sich dabei ausschließlich um männliche Teilnehmende handelt, während bei der ersten Fallbesprechung die Diskussion insgesamt lebhafter war und sich auch Teilnehmerinnen zu Wort gemeldet hatten. Allein 17 Redezüge braucht es, um den kurzen schriftlichen Text der Falldarstellung in mündliche Rede zu übersetzen. Es fällt allen Beteiligten sichtbar schwer, das Monströse des präsentierten Falls in das Korsett einer Übungsaufgabe zu zwingen. Das Unbegreifliche, das in der Frageintonation der Lehreraußerung in Zeile 1 aufscheint, wird dadurch eingeebnet, dass es kollaborativ von den Beteiligten als Vokabelfrage behandelt wird und so für den Moment aufgabengerecht zu bearbeiten ist. Während in der ersten semantischen Einheit das zwischen Lehrkraft und Teilnehmenden koproduzierte Lesen und sprachliche Verstehen des Tathergangs im Vordergrund steht, wird in Zeile 17 mit der Frage nach dem Verstehen der Gründe für die Tat die totale Identität des minderjährigen Mörders aufgerufen und damit der Nachvollzug der Zeremonie seiner Degradierung (vgl. Garfinkel 2007) eingeleitet. Aber auch dies gelingt kaum, so dass der Lehrer schließlich seine Frage selbst beantworten muss. Er paraphrasiert den letzten Satz aus dem Fallbeispiel aber nicht nur, sondern schließt gleich eine neue Frage an die Teilnehmenden an (Zeile 23–24). Anders als die Aufgabenstellung vorsieht, sollen die Teilnehmenden die Tat allerdings nicht in rechtlichen Begriffen bestimmen, sondern eine subjektive Bewertung der Tat abgeben. Auch hier ist ein Unterschied zur Diskussion des ersten Falles erkennbar, in welcher die Teilnehmenden die auf die Rechtsordnung Deutschlands bezogene Frage »Darf man in Deutschland Kinder schlagen?« beantworten sollten und sich daran eine allgemeine Diskussion über Schlagen als Erziehungsmittel anschloss. Saber kommt der Aufforderung des Lehrers nach. Er beginnt mit der Formulierung einer Position in der Ich-Form (Zeile

25), die aus zwei Teilen besteht. Der erste besteht in der Konstatierung eines Unvermögens, der zweite leitet mit »weil« einen kausalen, begründeten Gliedsatz ein. Hier unterbricht sich Saber jedoch. Der Lehrer nutzt die Pause für ein korrekatives Feedback. Er bestätigt die Aussage Sabers mit »Ja«, verändert ihren Sinn dann jedoch durch die Einfügung eines Konjunktivs: »das *würde* ich nicht machen«. Saber schließt ebenfalls affirmativ an dieses Korrekturangebot an und beendet die begonnene Kausalkonjunktion mit dem Verweis auf Gott. Er sucht lange nach dem passenden Wort und beendet den Satz dann schließlich doch mit dem arabischen Wort »Allah«. Hier greift wiederum der Lehrer korrigierend ein und bietet mit »einen Gott?« das deutsche Wort für »Allah« in Verbindung mit einem unbestimmten Artikel an. Saber reagiert wiederum affirmativ und fährt mit seiner Begründung fort, für die er abermals Hilfe braucht, weil ihm das Wort fehlt, um zu sagen, was seiner Meinung nach Gott oder Allah anderes tun kann, als das Mädchen zu ermorden. Der Lehrer schlägt »bestrafen« vor, Saber nimmt diesen Vorschlag an und beendet damit seinen Satz. Nach einer kurzen Pause paraphrasiert der Lehrer Sabers Antwort und spitzt dessen Position in eine eindeutig die Tat ablehnende Haltung zu: »ja also das heißt, Du findest das dann völlig falsch«. Ohne eine Antwort abzuwarten, wendet sich der Lehrer Fall 3 zu, unterbricht sich dann aber noch einmal, um die gemeinsam mit Saber produzierte Antwort als von allen Teilnehmenden geteilte Position zu ratifizieren. Dies tut er mit einer suggestiven Frageform, die eine affirmative Reaktion der Teilnehmenden nahelegt und gleichzeitig den Rahmen des Unterrichtsgesprächs moduliert. Nun geht es nicht mehr um subjektive Meinungen zum Tatgeschehen, sondern um richtige oder falsche Antworten, mithin um mögliche Prüfungsfragen: »Ich glaube, bei Fall 2 würde keiner sagen, dass das richtig ist.« Nun geben auch Ahmed und Mahmoud ihr bestätigendes Votum ab, so dass dieser Teil der Übungsaufgabe abgeschlossen werden kann. Die Übungsaufgabe wird somit von den Beteiligten in vier unterschiedlichen Handlungsrahmen vollzogen: In der ersten Einheit (Zeile 1–17) wird der schriftliche Text in mündliche Rede übersetzt und damit das Textverständnis gesichert (Handlungsrahmen ›Sprachunterricht‹). Damit werden die Voraussetzungen für die zweite Einheit (Zeile 17–32) im Handlungsrahmen ›offener Diskurs‹ geschaffen, dieser wird jedoch durch die Antwort des Teilnehmers Saber in den Handlungsrahmen ›Bekenntnis‹ transformiert. In der letzten Einheit (Zeile 33–37) erfolgt eine Umsetzung des bisherigen Gesprächs in den neuen Handlungsrahmen ›Prüfungsvorbereitung‹ und macht aus dem Bekenntnis eine Prüfungsfrage, auf die es eine richtige Antwort gibt, welche die Kursteilnehmenden kennen müssen, um die bevorstehende Prüfung zu bestehen.

Das Transkript gibt Auskunft darüber, wie schwer es den Beteiligten augenscheinlich fällt, das Fallbeispiel im Modus der Übungsaufgabe zu bearbeiten. Dabei lässt sich der stockende Verlauf der Übung und die vergleichsweise geringe Beteiligung nicht allein auf sprachliche Probleme zurückführen. Zwar hatten sich bereits im ersten Fall einige Teilnehmende darüber beschwert, dass sie diese Art der Fallpräsentation nicht verstehen, weil ihre Deutschkenntnisse dazu nicht ausreichen. Dennoch gelang es den Teilnehmenden aus dem ersten Fall ein Thema zu generieren, das für sie von Interesse war und zu dem sie Meinungen austauschen konnten. Dabei spielte der Fall selbst in der Diskussion des ersten Fallbeispiels allerdings gar keine Rolle. Weder wurde die Frage erörtert, ob das

Jugendamt im präsentierten Fall richtig gehandelt hatte, noch problematisierten die Teilnehmenden die Eignung der Eltern aufgrund ihres Alters oder ihrer Drogensucht. Einzig die Frage, ob Schlagen ein erlaubtes bzw. probates Erziehungsmittel ist, war Gegenstand der Diskussion, die durch die Frage des Lehrers, ob man in Deutschland Kinder schlagen dürfe, gerahmt wurde. Den Fall musste man also gar nicht verstanden haben, um sich an der Diskussion zu beteiligen. Im zweiten Fall zeigt sich dies ungleich schwieriger, da sich die Diskussion unmittelbar auf den präsentierten Fall bezog. Dieser ist durch die Verwendung von Namenskürzeln und der voraussetzungsreichen Formulierung »vor Gericht« sprachlich schwieriger zu verstehen als der erste. Das im Rezeptionsdesign der Übungsaufgabe adressierte kulturell kompetente zeitungslisende Individuum ist augenscheinlich in diesem Kurs mit Teilnehmenden auf Sprachniveau B 1 nicht anzutreffen. Zu bezweifeln ist daher auch, dass die Kursteilnehmenden in dem präsentierten Fall die Referenz auf den im deutschen Integrationsdiskurs virulenten Topos »Ehrenmord« erkennen. Sie erkennen jedoch, dass hier eine monströse Gefahr für die moralische Ordnung benannt wird, die auf eine bestimmte migrantische Gruppe verweist, der auch die Kursteilnehmenden potenziell zugerechnet werden. Warum sonst sollte man in einem Integrationskurs lernen müssen, dass es in Deutschland verboten ist, seine Schwester zu töten? Der mit dem Fall vermittelte Topos des Integrationsdiskurses enthält ein invektives Identitätsangebot, das die Beteiligten einerseits sprachlos macht und sie zugleich zu einem distanzierenden Bekenntnis zwingt. Die Frage »Wie findet Ihr das?« impliziert ja die Option, dass sie die Tat auch richtig bzw. moralisch vertretbar finden könnten. Offenbar reicht es hier, anders als im ersten Fall, nicht aus, die Tat als solche zu verurteilen. Es muss hier unmissverständlich klargemacht werden, dass *diese* Gefahr von den *hier* Anwesenden nicht zu befürchten ist. Im Vergleich mit dem ersten Fall ist die Anleitung der Übungsaufgabe auch für den Lehrer ungleich problematischer. Dies mag damit zusammenhängen, dass er das Wissen über Migration und migrantische Subjekte im Integrationsdiskurs immer auch auf sich selbst beziehen und es gleichzeitig als Integrationskurs-Lehrer mit produzieren muss. Erst die Modulation des Handlungsrahmens durch den Lehrer, die aus dem Bekenntnis eine Prüfungsfrage macht, rettet die Beteiligten aus dieser für alle unangenehmen Situation. Sie erlaubt den Beteiligten, sich den moralischen *worst case* vom Hals zu schaffen, indem sie ihn als technische Prüfungsfrage behandeln, auf die es eine richtige Antwort gibt, die beim anstehenden Test »Leben in Deutschland« gewusst werden soll.

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Fall und den gesellschaftlichen Problemen, die darin angesprochen werden, kann so nicht stattfinden. Alles, was mit einem solchen Mord noch zusammenhängen und ihm vorausgegangen sein könnte, was also als gesamtgesellschaftliche Problematik diskutiert werden könnte – etwa die hohe Bedeutung des Zusammenhalts von Familie in und nach der Migration, die Frage von welchen sozialen Voraussetzungen es abhängt, ob Individualismus als Freiheitsrecht geschätzt oder als Pflicht, die einsam macht, erlitten bzw. gefürchtet wird, die Ordnung von Glaube, Staat, Moral (und was es mit dem »Sittengesetz« auf sich hat) und schließlich auch die Frage aus welchen Gewaltstrukturen »Ehrenmorde« und »Beziehungstaten« erwachsen und warum die eine Form des Feminizids als kulturelles, während die andere vornehm-

lich als psychopathologisches Problem behandelt wird.<sup>14</sup> Mit dem Topos »Ehrenmord« können jedoch Probleme einer patriarchalen Geschlechterordnung adiaphorisiert (vgl. Bauman 2017, S. 37) werden, so dass tieferliegende Ähnlichkeiten zwischen »Ehrenmord« und »Beziehungstat« gar nicht erst in den Blick geraten müssen. Die Beteiligten im Orientierungskurs werden somit zu ›Erfüllungsgehilfen‹ des Integrationsdiskurses, die dabei helfen, gesellschaftliche Desintegrationsphänomene zu externalisieren und bestimmte migrantische Gruppen als Gefährder anzurufen, denen sie, die ›Integrationsanwärter‹, selbst jederzeit auch zugerechnet werden können.

## 5 Fazit

»Was ist denn eigentlich ein Unterrichtssystem – wenn nicht eine Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte?« fragt Michel Foucault in »Die Ordnung des Diskurses« (Foucault 1991 [1970]). Wir haben in unserem Beitrag das Unterrichtssystem des Orientierungskurses untersucht und gezeigt, wie migrantische Positionen des Integrationsdiskurses sich in den Rahmenbedingungen des Kurses verwirklichen und wie sie von den Teilnehmenden in der Unterrichtspraxis als invektive Identitätsangebote bearbeitet werden. Innerhalb eines verschachtelten Systems diskursiver, organisationaler, curricularer und medialer Rahmenbedingungen vollzieht sich die soziale Situation des Unterrichts im Orientierungskurs. Gestützt von einer institutionellen Erzeugung von Kompetenzasymmetrien, welche die Möglichkeiten des (Wider)Sprechens der Teilnehmenden auf quasi-natürliche Weise einschränken, sedimentiert sich die Wirklichkeit des Integrationsdiskurses und involviert gleichzeitig die Teilnehmenden des Orientierungskurses. In den Lehrmaterialien werden invektiv-moralisierende Diskurspositionen aufgerufen, die bestimmte (migrantische) Gruppen oder Milieus zur Bedrohung der moralischen Ordnung erklären. Der Übungsaufgabe kommt dabei die Funktion eines Mediums zu, das zwischen Diskurs und sozialer Situation des Kurses vermittelt und die Teilnehmenden zu distanzierenden Bekenntnissen von den potenziell gefährlichen Anderen zwingt, um nicht als Exemplare dieser anderen v/erkannt zu werden. Durch die Art der Übungsaufgaben werden die Kursteilnehmenden einerseits als Lernende und Prüflinge und andererseits als (bereits kompetente) Teilnehmende des Diskurses angerufen. Der Kurs zielt also auf die Vermittlung von sprachlichem und kulturellem Wissen ab und setzt dieses zugleich in den Übungsaufgaben als bekannt voraus. Gleichzeitig wird die im Kurs angelegte Diskussionsübung des

14 Laut Statistik des Bundeskriminalamts (BKA) wurden allein im Jahr 2015 in Deutschland 415 partnerschaftliche Gewaltdelikte mit versuchter oder vollendeter Tötung registriert. 331 der Opfer waren Frauen, 345 der Täter waren Männer, davon 261 deutsche Staatsbürger (vgl. BKA 2015). Eine im Auftrag des BKA durchgeführte Studie schätzt, dass in Deutschland jährlich mit »insgesamt zwölf Ehrenmorden im weiteren Sinne und etwa drei Ehrenmorden im engeren Sinne zu rechnen« sei (Oberwittler/Kasselt 2011, S. 72). Die Autor:innen betonen folgerichtig, »dass es sich bei Ehrenmorden um ein vergleichsweise sehr seltenes und für die Tötungsdelinquenz insgesamt untypisches Phänomen handelt« (ebd., S. 73).

freien Meinungs austauschs mit der Anforderung, prüfungsrelevante ›richtige‹ Antworten einzuüben, konterkariert. Die beobachteten Modulationen von Handlungsrahmen können allerdings auch die soziale Situation des Kurses entlasten, wenn sie das Invektive einer Übungsaufgabe als Test- oder Vokabelfrage behandeln und es damit situativ uneigentlich machen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die laut BAMF zu beklagende »Testfokussierung der Teilnehmenden« (BAMF 2019, S. 92) auch als eine Form der Bewältigung der Invektivenlast des Orientierungskurses deuten. Zur Spannung zwischen invektiv-moralisierenden Rahmungen des Orientierungskurses und seinen Handlungsrahmen und Modulationen bedarf es gleichwohl weiterer Forschung, um genauer zu verstehen, wie der Orientierungskurs das Problem der Moral der Gegenwartsgesellschaft bearbeitet und welches Wissen über Migration und migrantische Subjekte dabei kanonisiert und beständig aktualisiert wird.

## Literatur

- Alexy, L./Fisahn, A./Hähnchen, S./Mushoff, T./Trepte, U. (2019): Das Rechtslexikon. Begriffe, Grundlagen, Zusammenhänge. (Hrsg.): Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: J.H.W. Dietz Nachf, <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/324040/sittenwidrigkeit> (Abruf 06.12.2021).
- Alp-Marent, E./Dietrich, M./Nieswand, B. (2020): Wohl denen, die sich integrieren! Integrationismus als moralische Ordnung. In: Spieker, M./Hofmann, C. (Hrsg.): Integration: Teilhabe und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 115–132.
- BAMF (2017): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile) (Abruf 09.04.2021).
- BAMF (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt »Evaluation der Integrationskurse. Erste Analysen und Erkenntnisse«, <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.html?view=renderPdfViewer&nn=403976> (Abruf 09.04.2021).
- BAMF (2021): Ausländische Staatsangehörige, [www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/TeilnahmeKosten/Auslaender/auslaender.html?nn=282656](http://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/TeilnahmeKosten/Auslaender/auslaender.html?nn=282656) (Abruf 12.02.2021).
- Bauman, Z. (2017): Die Angst vor den Anderen – Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp.
- Bergmann, J./Luckmann, T. (2013): Kommunikative Konstruktion von Moral. Bd. 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bloom, B. S./Engelhart, M. D./Messner, R./Horn, R./Füner, E. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Basel: Beltz.
- Bundeskriminalamt (2015): Partnerschaftsgewalt. Kriminalstatistische Auswertung – Berichtsjahr 2015, [www.bka.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/Presse\\_2016/pm161122\\_Partnerschaftsgewalt.html](http://www.bka.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/Presse_2016/pm161122_Partnerschaftsgewalt.html) (Abruf 12.02.2021).
- Clarke, A. (2012). Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiebaden: VS.
- Czollek, M. (2018): Desintegriert Euch! München: Carl Hanser.
- DelPercio, A./Zienkowski, J. (2014): Von der Mikrophysik des Diskurses. In: Angermüller, J./Nonhoff, M. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch Bielefeld: transcript, S. 564–582.



- Erel, U. (2004): Geschlecht, Migration und Bürgerschaft. In: Roß, B. (Hrsg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine anti-rassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 179–188.
- Ernst Klett Sprachen GmbH (2020): [www.klett-sprachen.de](http://www.klett-sprachen.de), [https://www.klettsprachen.de/download/14995/675220\\_100Std\\_Dtl\\_KV\\_final\\_1.pdf](https://www.klettsprachen.de/download/14995/675220_100Std_Dtl_KV_final_1.pdf).
- Fornhoff, R. (2017): Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen. In: Venanzio, L. D./Lammers, I./Roll, H. (Hrsg.): DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf, Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 98, S. 53–66.
- Fouad, Y./Greschke, H. M. (2021): »Wie ist das denn in Deinem Heimatland« – kommunikative Muster invektiver Kulturvergleiche im Orientierungskurs. In: Sablotny, A./Münkler, M./Dröse, A. (Hrsg.): Invektive Gattungen. Formen und Medien der Herabsetzung. Kulturwissenschaftliche Zeitschrift Sonderheft 2/2021, S. 258–282.
- Foucault, M. (1991 [1970]): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, M. (1997): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garfinkel, H. (2007): Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In: Herrmann, S. K./Krämer, S./Kuch, S. (Hrsg.): Verletzende Wort. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript, S. 49–59.
- Goffman, E. (1974). Frame analysis: An essay on the organization of experience. Cambridge: Harvard University Press.
- Goffman, E. (2005): Glücksbedingungen. In: Knoblauch, H./Leuenberger, C./Schnettler, B. (Hrsg.): Erving Goffman: Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen. Konstanz: UVK, S. 199–264.
- Günthner S., Knoblauch H.A. (1997): Gattungsanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Wiesbaden: VS, S. 281–307.
- Ha, K. N./Schmitz, M. (2015 [2006]): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, P./Witsch, M. (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript, S. 225–265.
- Hall, S. (1994): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften. 2. Hamburg: Springer, S. 137–179.
- Heinemann, A. M. B. (2018): Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41, S. 79–92.
- Hentges, G. (2010): Integrations- und Orientierungskurse: Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer.
- Hess, S./Binder, J./Moser, J. (2015): No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript.
- Hess, S./Moser, J. (2009): Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In: Hess, S./Binder, J./Moser, J. (Hrsg.): No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript, S. 11–25.
- Hirschauer, S./Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, S. (Hrsg.): Un/Doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7–26.
- Jäger, M. (2003): Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band 2: Forschungspraxis. Opladen: Leske und Budrich, S. 421–437.
- Karakayali, N. (2009): Paranoic Integrationism. Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-) Kompromiss. In: Hess, S./Binder, J./Moser, J. (Hrsg.): No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript, S. 95–103.

- Koschorke, A. (2014): Ordnungen der Vielfalt. Integration. In: Özli, Ö./Staupe, G. (Hrsg.): Das neue Deutschland: von Migration und Vielfalt; anlässlich der Ausstellung »Das Neue Deutschland. Von Migration und Vielfalt« im Deutschen Hygiene-Museum, 8. März bis 12. Oktober 2014. Paderborn: Konstanz University Press, S. 220–223.
- Kretschmann, A. (2017): Soziale Tatsachen. Eine wissenssoziologische Perspektive auf den »Gefährder« In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Innere Sicherheit (ApuZ 32-33/2017), [www.bpb.de/apuz/253601/soziale-tatsachen-eine-wissenssoziologische-perspektive-auf-den-gefaehrder?p=all](http://www.bpb.de/apuz/253601/soziale-tatsachen-eine-wissenssoziologische-perspektive-auf-den-gefaehrder?p=all) (Abruf 12.02.2021).
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle Mehrfach-Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei (ApuZ 43/2011), [www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all](http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all) (Abruf 12.02.2021).
- Michalowski, I. (2006): Die Füße des Adlers sind...? Rot. Gesellschaftskundetests für Zuwanderer. In: Baringhorst, S./Hollifield, J. F./Hunger, U. (Hrsg.): Herausforderung Migration – Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft. Münster: LIT, S. 79–103.
- Oberwittler, D./Kasselt, J. (2011): Ehrenmorde in Deutschland 1996–2005. Eine Untersuchung auf der Basis von Prozessakten. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Porsché, Y. (2014): Der »Bologna Prozess« als Wissensterritorium. Eine Kontextualisierungsanalyse. In: Nonhoff, M./Herschinger, E./Angermüller, J./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 2. Bielefeld: transcript, S. 379–403.
- Ruhrmann, G. (2016): Diskriminierung in den Medien. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS, S. 367–385.
- Scharloth J. (2018): Sprachliche Gewalt und soziale Ordnung: Metainvektive Debatten als Medium der Politik. In: Klinker, F./Scharloth, J./Szczek, J. (Hrsg.): Sprachliche Gewalt. Abhandlungen zur Sprachwissenschaft. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 7–28.
- Scheibelhofer, P. (2011). Intersektionalität, Männlichkeit und Migration – Wege zur Analyse eines komplizierten Verhältnisses. In: Hess, S./Langreiter, N./Timm, E. (Hrsg.): Intersectionality Revisited: Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript, S. 149–173.
- Selting, M./Auer, P./Barth-Weingarten/D., Bergmann, J. R./Bergmann, P./Birkner, K./Couper-Kuhlen, E., et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, 353–402.
- Tiller, E./Schrader, S. (2020): Migration nach Italien: Handlungsfähigkeit und Dynamiken der Herabsetzung in Literatur und Film. Eine Einleitung. In: Schrader, S./Tiller, E. (Hrsg.): Agency und Invektivität in zeitgenössischen italienischen Migrationserzählungen: Kino und Literatur. In: Philologie im Netz Beiheft 20, S. 1–15.
- Wolff, S. (2006): Textanalyse. In: Ayaß, R./Bergmann, J. R. (Hrsg.): Qualitative Methoden in der Medienforschung. Reinbek: Rowohlt, S. 245–273.
- Zur Nieden, B. (2009): »... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit«. Eine kleine Genealogie des Spracherwerbs Deutsch in der BRD. In: Hess, S./Binder, J./Moser, J. (Hrsg.): No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript, S. 123–135.

## 5. Anhang

### GAT 2-Transkriptionskonventionen (nach Selting, Auer, et.al, 2009, S. 391-393)

#### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ] Überlappungen und Simultansprechen  
[ ]

#### Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer  
(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer  
(--) mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer  
(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer  
(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer  
(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

#### Sonstige segmentale Konventionen

und\_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten  
äh öh äm Verzögerungssignale, sog. »gefüllte Pausen«

#### Rezeptionssignale

hm ja nein nee einsilbige Signale  
hm\_hm ja\_a zweisilbige Signale  
nei\_ein nee\_e  
hm hm, mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

#### Sonstige Konventionen

((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse  
<<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite  
( ) unverständliche Passage ohne weitere Angaben  
(xxx), (xxx xxx) ein bzw. zwei unverständliche Silben  
(unverständlich, unverständliche Passage mit Angabe der Dauer ca. 3 Sek))

#### Akzentuierung

akZENT Fokusakzent  
akzEnt Nebenakzent

<<lachend>> Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite

#### Anschriften

Prof. Dr. Heike Greschke  
Professur für Soziologischen Kulturenvergleich  
und Qualitative Sozialforschung  
Institut für Soziologie  
Technische Universität Dresden  
Chemnitzer Straße 46a  
01187 Dresden  
heike.greschke@tu-dresden.de

Younna Fouad, M.A  
Professur für Soziologischen Kulturenvergleich und  
Qualitative Sozialforschung  
Institut für Soziologie  
Technische Universität Dresden  
Chemnitzer Straße 46a  
01187 Dresden  
younna.fouad@tu-dresden.de