

Hägi-Mead, Sara

Tabus und Integration : Willkommen in Deutschland

Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 2019, vol. 33, iss. Supplementum, pp. 21-42

ISSN 1803-7380 (print); ISSN 2336-4408 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2019-S-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/142270>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Tabus und Integration: Willkommen in Deutschland¹

Tabus and Integration: Welcome to Germany

Sara Hägi-Mead

Abstract

The following contribution is a theoretically sound didactic for dealing with taboos in integration courses, making normative statements and substantiating them. A grid is presented, with which, on the one hand, topics, actions, statements, and language usage can be assigned to the aspects of protection and abuse through taboos. On the other hand, taboo-breaks show both positive and negative consequences for the individual in the social context, and thus opportunities for social development. Since questions of empowerment are always at stake in the context of integration, the grid represents a means of perceiving existing power relations, recognizing strategies against attributions and the discursive exercise of power, and deriving options for action from them. The central statements are illustrated by examples from teaching materials.

Keywords

Taboos; Integration; Germany; teaching materials

1 Für sorgfältige Lektüre früherer Textversionen, wichtige Hinweise und wertvolle Anregungen danke ich ganz herzlich Mi-Cha Flubacher, Magdalena Knappik, Eva-Maria Lerche, Laura Rind-Menzel und Hannes Schweiger. Beim Zentrum für Integrationsstudien (Zfi) der TU Dresden bedanke ich mich für die großzügige Befürwortung, dass dieser auf Englisch publizierte Beitrag (Hägi-Mead 2019) etwas angepasst hier auf Deutsch erscheinen kann.

„Beim Thema Integration [...] – gerade weil es in vielerlei Hinsicht so emotional ist – kommen wir nur weiter, wenn wir es mit kühlem Kopf, einer differenzierten Haltung und ohne Tabus behandeln.“ (Mansour 2018: 9)

1. Tabus und ihre gesellschaftliche Relevanz: Eine Einleitung

Nach Deutschland zu kommen, bedeutet für Migrantinnen und Migranten, einen vertrauten Raum zu verlassen, sich auf neues gesellschaftliches Terrain zu begeben, mit neuen Spielregeln konfrontiert zu werden. Tabus spielen dabei eine wesentliche Rolle: Sie sind Teil dieser Spielregeln, die es zu durchschauen gilt, damit Spielräume für *Empowerment* ausgelotet werden können. Die explizite Auseinandersetzung mit Tabus (vgl. Hägi-Mead – Flubacher 2019) ist demnach eine notwendige, wenn es darum geht, mit gesellschaftlichen Veränderungen, wie sie auch in Deutschland durch Migration hervorgerufen werden, konstruktiv umzugehen. Denn Tabus regeln als ungeschriebene Gesetze zusammen mit den geschriebenen und nachlesbaren jedes gemeinschaftliche Zusammenleben (vgl. Kaltenbrunner 1978, Schröder 2005: 297). Wo nun Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen in Erziehung und Gesellschaft aufeinandertreffen, treffen u.U. auch unterschiedliche Tabus aufeinander, da diese nicht universal sondern gesellschaftsabhängig sind (vgl. Hägi-Mead 2017: 30). Um sich in eine neue Gemeinschaft zu integrieren, ist es also erforderlich nicht nur Gesetze, sondern auch Tabus zu beachten. Hierfür müssen sie erst sichtbar gemacht werden. Das ist keine einfache Aufgabe, da Tabus in der Regel unbewusst sind und sich dadurch definieren, dass gerade nicht begründet und hinterfragt wird, dass man etwas nicht sagt (Sprachtabu), anspricht (Kommunikationstabu) bzw. nicht tut (Handlungstabu) (vgl. Schröder 2005: 295, Hägi-Mead 2017: 28). Ein zweiter Grund, sich mit Tabus auseinanderzusetzen, liegt darin, dass explizite Tabubrüche gesellschaftliche Veränderungen erst ermöglichen.² Mit anderen Worten: Sind gesellschaftliche Veränderungen im Sinne von Integration erwünscht, müssen, wie Mansour (2018) es auf den Punkt bringt, auch unangenehme und heikle Themen angesprochen und Tabuisierungen aufgedeckt werden. In beiden Fällen verstehe ich eine explizite und differenzierte Auseinandersetzung mit Tabus – d.h. je nach ihrer Art, diese zu respektieren oder zu brechen – als eine Bewusstmachung von gesellschaftlich relevanten Machtverhältnissen und eine Grundlage für selbstermächtigenden Unterricht.

Unter der Prämisse, dass eine entsprechende Auseinandersetzung förderlich für Integrationsprozesse ist, geht dieser Beitrag davon aus, dass diese auch im Kontext von Integrationskursen stattfindet und auch stattfinden sollte. Die Ausgangsfrage lautet also, wie diese Auseinandersetzung konkret wahrgenommen werden kann. Hierzu wird im Folgenden ein Raster vorgestellt (Abschnitt 2), mit dessen Hilfe sich Tabus und Grenzüberschreitungen einordnen lassen. Dadurch werden sie konkret, sichtbar und diskutierbar.

² So verändern sich mit der Gesellschaft immer auch Tabus. Beispiele hierfür sind in Westeuropa Hosen für Frauen, die heute nicht mehr tabu sind oder umgekehrt das Rauchen im Film, das heute kein positives Stilmittel mehr ist, sondern nunmehr als ein Tabu gilt (vgl. Deutsches Filminstitut 2014).

Ein Blick in die Konzeption von Integrationskursen (Abschnitt 3) und die vom BAMF zugelassenen Materialien für Orientierungskurse und den Test „Leben in Deutschland“ veranschaulicht exemplarisch, welchen Beitrag Unterrichtsmaterialien und Prüfungsaufgaben für Zugewanderte in Bezug auf einen konstruktiven Umgang mit Tabus in der Migrationsgesellschaft (nicht) leisten (Abschnitt 4). Der Beitrag endet mit einem entsprechenden Fazit (Abschnitt 5).

2. Tabus und Grenzüberschreitungen: Einordnung und Sichtbarmachung

Eine Auseinandersetzung mit Tabus im Rahmen von Integration bedeutet v.a., sich deren Funktion bewusst zu machen (vgl. Abschnitt 1). Zentral erweisen sich hierfür folgende Fragen:

- a. Wofür steht ein Tabu?
- b. Wen oder was schützt ein Tabu?
- c. Wem oder was nützt ein Tabubruch?
- d. In welcher Relation stehen die Antworten aus b. und c. zum Grundgesetz?

Es gilt also, zum einen den Schutzcharakter von Tabus herauszustellen (s. Tab. 1, Quadrant I) und zum anderen darum, zu erkennen, wo Tabus eben nicht schützen, wo ein Schweigen die Würde (zum Begriff s. Marks 2017) eines Individuums und damit einen grundlegenden Wert einer demokratischen Gesellschaft verletzt (s. Tab. 1, Quadrant II), denn „[d]ie Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (Deutsches Grundgesetz, Artikel 1, Absatz 1).

Die Typen der Tabus lassen sich nach dem folgenden Raster skizzieren:

		Gesellschaftliche Ebene	
		Tabu: Ja	Tabu: Aufgehoben
Individuelle Ebene	Raum der Würde	I Tabu als Schutz: Wahrung der Intim- und Privatsphäre z. B. Briefgeheimnis	III Positiver Tabubruch: Aufklärung und Toleranz z.B. „Homophobie begegnen“ ³
	Entwürdigung	II Tabumissbrauch: Machterhalt und Machtmissbrauch z.B. (sexuelle) Übergriffe und ihr nicht Thematisieren	IV Negativer Tabubruch: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ⁴ z.B. frauenfeindliche, rassistische oder homophobe Äußerungen bzw. Handlungen

Tab. 1: Raster zur Einordnung von Tabus (vgl. Hägi-Mead 2018)

Verknüpft mit dem Raum der Würde (s. Tab. 1, Quadranten I und III) ist der Teilhabegedanke: Teilhabe ist dann möglich, wenn die Grundbedürfnisse nach Anerkennung,

3 <http://www.bpb.de/mediathek/197284/homophobie-begegnen>, 6. 12. 2019.

4 Der Terminus wurde von Wilhelm Heitmeyer geprägt, für einen Überblick s. Küpper/Zick (2015).

Schutz, Zugehörigkeit und Integrität (vgl. Marks 2017: 58) gewährleistet werden. Im Gegensatz dazu werden in den Quadranten II und IV Grundbedürfnisse nach Anerkennung, Schutz, Zugehörigkeit und Integrität verletzt, wodurch Mitsprache und gesellschaftliche Teilhabe einem Individuum verwehrt bleiben. Beide Quadranten (II und IV) sind durch Grenzüberschreitungen geprägt.

Die Zwischenlinien der Quadranten sind bewusst gestrichelt, da die Grenzen zum Teil fließend sind und Zuordnungen einzelner Beispiele auch unterschiedlich vorgenommen und ausgehandelt werden können. Die vier Quadranten werden im Folgenden genauer beschrieben und für jeden charakteristische Beispiele in Bezug auf Handlungs-, Sprach- und Kommunikationstabus angeführt. Sie zeigen so anschaulich die Relevanz für Integration(skurse).

2.1 Quadrant I: Tabu als Schutz

Wesentliche Handlungstabus zum Schutz eines Individuums sind in Deutschland auch gesetzlich abgesichert, so dass etwa die körperliche Unversehrtheit, das Briefgeheimnis oder die Unverletzlichkeit der Wohnung gewahrt werden.

Im Kontext von Sprachtabus gibt es im Rahmen von Scham, Höflichkeit und politischer Korrektheit Ausdrücke, die man meidet bzw. nicht verwenden soll. Das können z.B. Bezeichnungen für Personengruppen sein, die sich (in diskriminierender) Weise auf Hautfarbe, Krankheiten oder Gewicht beziehen oder Bezeichnungen für in der Gesellschaft bzw. Öffentlichkeit tabuisierte, (körperliche) Belange sowie Flüche. Als gesellschaftlich kompatible Alternativen existieren zahlreiche Euphemismen, etwa Wörter, die die gleiche Anlautsilbe nutzen („Scheibenkleister“ statt „Scheiße“), Metaphern („Sie ist von uns gegangen“ statt „sterben“), Metonymie („sich die Hände waschen“ statt „auf die Toilette gehen“) oder Vagheit („sie haben was miteinander“ statt „sie haben Sex miteinander“). In Bezug auf Kommunikationstabus gilt: Das, worüber wann gesprochen werden kann, wie viel Persönliches und Privates jemand von sich preisgeben möchte, soll eine (mündige) Person selbst entscheiden dürfen. Es versteht sich von selbst, dass je nach Kommunikationskontext und Vertrautheit der Gesprächspartner*innen, solche Entscheidungen unterschiedlich ausfallen.

2.2 Quadrant II: Tabumissbrauch

Auch in dem zweiten Quadranten befinden sich Themen, die nicht angesprochen werden, weil sie unreflektiert, unangenehm oder heikel sind. Im Unterschied zum ersten Quadranten wird dabei aber nicht die Intim- oder Privatsphäre einer Person geschützt, vielmehr befindet sich hier das Individuum in der Opferrolle, während der Täter durch das (Kommunikations-)Tabu nicht angreifbar ist und geschützt wird. Handlungs- wie Kommunikationstabus, die in diesen Quadranten gehören, sind etwa Sexualvergehen an Minderjährigen durch Lehrpersonen oder Vertreter*innen der katholischen Kirche,

Gewalt in der Familie oder (Sucht-)Krankheiten. Auch Paternalismus oder Zensur gehören in diesen Quadranten, genauso wie Alltagsrassismus, Othering und andere Diskriminierungsformen, die gar nicht als solche intendiert sein müssen, sondern auch auf eine mangelnde Reflexion und ein Nicht-Hinterfragen von „Normalität“ und „Vertrautem“ zurückgeführt werden können, nichtsdestotrotz aber ein Individuum herabsetzen.

2.3 Quadrant III: Positiver Tabubruch

Das „Tabu: Aufgehoben“ das Quadrant III überschreibt, resultiert häufig aus einem „Kein-Tabu-Mehr“, einem gebrochenen Tabu also. Die Beispiele aus Quadrant II zeigen deutlich, wo zum Schutze von Individuen und im Sinne der Menschenrechte Veränderungen dringend geboten sind, damit die Grundbedürfnisse nach Anerkennung, Schutz, Zugehörigkeit und Integrität gewahrt werden und gesellschaftliche Teilhabe möglich wird. Um entsprechende Veränderungen herbeizuführen muss – gemäß der Maxime in Anlehnung an Morgenstern (1994 [1908]: 405): „Es kann auch sein, was nicht sein darf“ – Schweigen gebrochen, Unerhörtes zur Sprache gebracht, aufgeklärt, in Bestehendes integriert und toleriert werden. Damit dies gelingt, braucht aber derjenige, der das Schweigen bricht, auch eine Stimme, die gehört wird, im Sinne einer legitimen Sprache (vgl. Dirim – Mecheril 2010) und einen Raum, in dem man gehört wird (vgl. Salgado 2008). Genau an der Stelle ist die Arbeit der Bundeszentrale für politische Bildung zu verorten: Die Infofilme etwa zu Sexismus, Rassismus, Antiziganismus und Homophobie der Begegnen-Reihe⁵ stehen hier stellvertretend und exemplarisch für eine sehr umfangreiche Arbeit, die im Kontext von Demokratie und Grundgesetz dem Quadranten III zugeordnet werden kann. Dem Vorgehen gegen Ungerechtigkeiten, dem Einsatz für die Würde des Menschen (auch in Form von Zivilcourage), geht in der Regel ein Hinterfragen und kritisches Denken (vgl. Kruse 2017) voraus, das in Quadrant III eine zentrale Rolle spielt: Das kritische Denken ist eine Voraussetzung für das Benennen-Können, für einen Tabubruch, der ein Individuum in der Gesellschaft schützt.

„Kritisches Denken ist nicht nur in der Bildung wichtig, sondern ist genauso sehr Grundlage politischer Auseinandersetzungen, nachhaltigen Wirtschaftens und individueller Lebensgestaltung. Nur in Demokratien ist kritisches Denken letztlich ein wünschenswertes Bildungsziel.“ (Kruse 2017:10)

Dabei steht „kritisch“ [...] weniger dafür, Kritik zu üben, als dafür sich kritisch mit dem Wissen über die Welt – und das ist vor allem das Wissen, das man sich selbst gerade aneignet – auseinanderzusetzen“ (ebd.). So finden sich in diesem Quadranten (wie auch in Quadrant I) die Haltung der Aufklärung sowie die Menschenrechte als einem „kritischen Maßstab“ (Hormel/Scherr 2004: 130, zitiert nach Messerschmidt 2018: 426), die aber nicht als Konsens vorausgesetzt werden können:

⁵ Ein Überblick findet sich auf der folgenden Seite: <https://www.bpb.de/mediathek/213242/-begegnen> (6. 12. 2019).

„Die Menschenrechte sind nicht als gegebener unstrittiger ‚Moralkodex‘ aufzufassen [...], sondern vielmehr auf dem Hintergrund der sozialen Kämpfe um gleiche Rechte zu verstehen, die bis heute andauern. Ihre Geltung ist nicht gesichert und bedarf des Engagements, das jeweils auf den gesellschaftlichen Kontext zu beziehen ist, in dem die Menschenrechte verletzt werden.“ (Messerschmidt 2018: 426)

2.4 Quadrant IV: Negativer Tabubruch

Für Quadrant IV gilt: Es wird kein Blatt vor den Mund genommen, eigene Ansichten ungeschönt und klar formuliert und in Handlungen umgesetzt, obwohl diese die Würde anderer verletzen. Dabei werden (Respekt-)Grenzen überschritten. Wissenschaftlich belegte Fakten spielen weniger eine Rolle, um so mehr Chauvinismus, Populismus und Rassismus. Nicht selten wird ein Recht angenommen und eine Notwendigkeit suggeriert, im Sinne von „das wird man doch noch sagen dürfen“, ein (scheinbar) vorhandenes Tabu im Sinne von Aufklärung, einem Anspruch auf Quadranten III also, brechen zu müssen (vgl. hierzu auch von Lucke 2010). Dieser Anspruch auf die Opferrolle in der Mehrheitsgesellschaft bedeutet allerdings eine zweifache Diskriminierung, da erstens eine tatsächliche Diskriminierung anderer geleugnet oder verharmlost wird und zweitens eine eigene Diskriminierung suggeriert wird, die es in der Mehrheitsgesellschaft nicht geben kann, da Diskriminierung immer strukturell angelegt ist.

3. Integrationskurse in Deutschland: Ein Überblick

Um Grenzen erkennen, benennen, ausloten und – im Sinne einer gewünschten Veränderung – auch verschieben zu können, braucht es in erster Linie Reflexionsangebote. Es stellt sich die Frage, (inwiefern) dieser Raum im Rahmen von Integrationskursen allgemein und im Rahmen von Orientierungskursen im Besonderen gegeben ist. Sind Aufgaben in Unterrichtsmaterialien geeignet und Lehrpersonen entsprechend ausgebildet, Reflexionsräume zu schaffen und Kursteilnehmenden, ihren „Meinungen, Haltungen, Einstellungen, Erfahrungen, Erkenntnissen, Werte[n] und Gefühle[n]“ (Kruse 2017: 117) zu begegnen, diese zu unterstützen? Hierfür ist es hilfreich, in einem ersten Schritt, Integrationskurse in Deutschland einordnen zu können, um in einem weiteren Schritt Aufgaben in Unterrichtsmaterialien zu analysieren (vgl. Abschnitt 4).

Überschreitet man die Landesgrenze zu Deutschland mit dem Ziel zu bleiben, trifft man auf ein Aufenthaltsgesetz, das seit 2005 die Teilnahme an einem Integrationskurs regelt. In der Zielsetzung der Integrationskursverordnung (IntV) heißt es:

„Neuzuwandernde Ausländer aus Drittstaaten, die sich dauerhaft im Bundesgebiet aufhalten, und Spätaussiedler erhalten einen Anspruch auf Teilnahme an einem Integrationskurs. Berechtigte Ausländer, die nicht über einfache Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, sind darüber hinaus teilnahmeverpflichtet. Dieses Integrationsangebot wird ergänzt durch die

Möglichkeit der Zulassung zur Kursteilnahme für bereits im Bundesgebiet lebende Ausländer und Unionsbürger.“ (IntV, 2004: 1)

Ziel des Integrationskurses ist es, an Sprache, Rechtsordnung, Kultur und Geschichte in Deutschland heranzuführen und damit die grundlegende Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe zu schaffen. Die Aneignung der hierfür notwendigen sprachlichen wie gesellschaftlichen Kompetenzen soll in einem Deutschkurs (600 bzw. 900 Unterrichtseinheiten [UE] à 45 Minuten) und einem daran anschließenden Orientierungskurs (100 UE à 45 Minuten) erfolgen. Auf letzteren konzentriert sich dieser Beitrag aufgrund des hier zur Verfügung stehenden Rahmens. Die beiden Kurse müssen aber zusammengedacht werden (vgl. Goethe Institut 2016: 6). Übergreifendes Ziel des Deutschkurses ist das GER-Sprachniveau B1, die übergreifenden Ziele des Orientierungskurses lauten:

- „Verständnis für das deutsche Staatswesen wecken
- Positive Bewertung des deutschen Staates entwickeln
- Kenntnisse der Rechten und Pflichten als Einwohner und Staatsbürger vermitteln
- Fähigkeit herausbilden, sich weiter zu orientieren (Methodenkompetenz)
- Interkulturelle Kompetenz erwerben“ (BAMF 2015: 29f.)

Dem Orientierungskurs wird eine hohe gesellschaftliche Bedeutung zugeschrieben, die sich u.a. in der stetigen Erhöhung der anberaumten Unterrichtseinheiten zeigt: Die ursprünglichen 30 UE wurden zunächst auf 45 UE (2007), dann auf 60 EU (2012) und zuletzt (2016) auf 100 EU erhöht. Die jüngste Stundenerhöhung bedeutet eine Überarbeitung des Curriculums und damit verbunden eine verstärkte Ausrichtung auf folgende Leitlinien:

- „Systematische Hervorhebung der Bedeutung der Verfassungsprinzipien, Grundrechte und Werte für ein konstruktives gesellschaftliches Miteinander an allen relevanten Stellen des Curriculums
- Durchgehende Ausrichtung auf eine wertebasierte politische Bildung und Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe
- Konsequenter Bezug und Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswirklichkeit und der deutschen Gesellschaft
- Grundrechte und demokratische Prinzipien als Maßstab und Rahmen für die eigenständige Bewertung und individuelle Verortung der Teilnehmenden.“ (BAMF 2017: 9)

Erfolgreich bescheinigt wird der Sprachkurs mit dem Sprachtest „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) und der Orientierungskurs mit dem skalierten Test „Leben in Deutschland“ (LID). Sind beide Teile bestanden, erhält der/die Kursteilnehmende das „Zertifikat Integrationskurs“ (vgl. Tab. 2).⁶

⁶ Für detaillierte Informationen s. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html> (6. 12. 2019).

Integrationskurs					
Bestehend aus:	Dauer	Inhalt	Sprachniveau	Abschluss	Zertifikat Integrationskurs
Sprachkurs	600 bzw. 900UE	Kommunikation in den Handlungsfeldern Ämter und Behörden, Arbeit, Arbeitssuche, Aus- und Weiterbildung, Banken und Versicherungen, Betreuung und Ausbildung der Kinder, Einkaufen, Gesundheit, Mediennutzung; Mobilität, Unterricht, Wohnen. ⁷	A1-B1	Sprachtest „Deutsch für Zuwanderer“ (DTZ)	
Orientierungskurs	100UE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung (3 UE) ▪ Modul I: Politik in der Demokratie (35 UE) ▪ Modul II: Geschichte und Verantwortung (20 UE) ▪ Modul III: Mensch und Gesellschaft (38 UE) ▪ Kursabschluss (4 UE) 	A2/B1	Skalierter Abschlusstest „Leben in Deutschland“ (LiD) ⁸	

Tab. 2: Überblick Integrationskurs (eigene Darstellung)

Die möglichen Prüfungsfragen des Tests „Leben in Deutschland“ können den drei Modulen *Politik in der Demokratie* (Modul I), *Geschichte und Verantwortung* (Modul II) und *Mensch und Gesellschaft* (III) zugeordnet werden.⁹ In der folgenden Tabelle (Tab. 3) sind auch die im Curriculum festgehaltenen Stundenzahlzuordnungen mit angeführt:

Modul	UE	Anzahl Fragen	Themen (Anzahl Fragen)
Politik in der Demokratie	35	192	Verfassungsorgane (31); Verfassungsprinzipien (22); Föderalismus (8); Sozialsystem (8); Grundrechte (22); Wahlen und Beteiligung (30); Parteien (7); Aufgaben des Staates (4); Pflichten (8); Staatssymbole (6); Kommune (10); Recht und Alltag (36)
Geschichte und Verantwortung	20	89	Der Nationalismus und seine Folgen (20); Wichtige Stationen nach 1945 (33); Wiedervereinigung (15); Deutschland in Europa (21)
Mensch und Gesellschaft	38	19	Religiöse Vielfalt (5); Bildung (7); Migrationsgeschichte (4); Interkulturelles Zusammenleben (3)

Tab. 3: Modulzuordnung zu UE, Fragen und Themen des Tests „Leben in Deutschland“ (eigene Darstellung)

⁷ Im Rahmencurriculum sind zudem Handlungsfelder übergreifende Kommunikationslernziele benannt (vgl. Goethe-Institut 2016: 29–70).

⁸ Der Test „Leben in Deutschland“ besteht aus 33 Multiple-Choice-Fragen, der mit mindestens 15 korrekten Antworten bestanden wird. Bei mindestens 17 korrekten Antworten gilt der Test als Nachweis der erforderlichen Kenntnisse für den Einbürgerungstest, dessen Fragen mit den Testfragen von „Leben in Deutschland“ identisch sind.

⁹ Die Zuordnung der Themengebieten zu den Fragen (die Anzahl der Fragen steht jeweils in Klammern hinter dem einzelnen Thema) ist übernommen aus Feil – Hesse 2017b: Umschlagseite vorne.

Bereits diese Aufstellung verdeutlicht, dass die Aufteilung zwischen der Anzahl der Unterrichtseinheiten der einzelnen Module und der Anzahl der möglichen Testfragen in einem großen Ungleichgewicht zueinanderstehen: Während mit 20 UE 89 Fragen (rund 30%) abgedeckt werden, betrifft dies mit 38 UE nur rund 6,5% der Fragen im Bereich Mensch und Gesellschaft. Hingegen werden mit 3 UE weniger im Bereich Politik und Demokratie 64% der Fragen abgedeckt. In Bezug auf den Orientierungskurstest wird deswegen auch kritisiert, dass die Anforderungen „offensichtlich vor allem im Bereich des (abfragbaren) Wissens um Strukturen und Institutionen“ liegen und nicht den Qualitätsmerkmalen politischer Bildung genügen (BPB 2007: 4), dass das Sprachniveau der Lernenden mit den sehr komplexen Lerninhalten und der hohen Dichte an (politischem) Fachvokabular unvereinbar scheint (vgl. Liedke 2018: 106) und dass die Fragen inhaltlich eher wenig mit der Alltagsrealität der Orientierungskursteilnehmenden zu tun habe (Niedermüller 2013).

4. Tabus in Test(vorbereitung) und Unterrichtsmaterialien

Im Folgenden geht es darum, Beispiele aus Testvorbereitungs- und Unterrichtsmaterialien anhand des Rasters zur Einordnung von Tabus (vgl. Tab. 1) zu analysieren. Die zu Grunde liegende Frage dabei ist, ob und wie asymmetrische Machtverhältnisse thematisiert werden (können). Im Sinne eines selbstermächtigenden Unterrichts ist es wünschenswert, dass Grenzüberschreitungen, wie sie in Quadranten II (Tabumissbrauch) und IV (Negativer Tabubruch) stattfinden, sichtbar gemacht und Prozessbewegungen in Quadrant I (Schutz durch Tabu) und vor allem in Quadrant III (Positiver Tabubruch) als Handlungsoptionen aufgezeigt werden.

4.1 Ideales vs. reales Deutschlandbild

„Was *sollten* Sie tun, wenn Sie von Ihrem Ansprechpartner/Ihrer Ansprechpartnerin in einer deutschen Behörde schlecht behandelt werden?“

- Ich kann nichts tun.
- Ich muss mir diese Behandlung gefallen lassen.
- Ich drohe der Person.
- Ich *kann* mich beim Behördenleiter / bei der Behördenleiterin beschweren.“ (Der Test „Leben in Deutschland“, Frage 276, (Feil – Hesse 2017b; Hervorhebungen SHM))

Anhand dieser Beispielfrage soll ein grundlegendes Dilemma in dem der Orientierungskurs und der ihn abschließende Test „Leben in Deutschland“ zu verorten sind, diskutiert werden. Es handelt sich dabei um die unterschiedlichen Zielsetzungen von Unterrichtsmaterialien, die einerseits auf den Test „Leben in Deutschland“ vorbereiten, die rechtlichen Grundlagen in einer Demokratie vermitteln und dabei gleichzeitig auch explizit zu einem positiven Deutschlandbild beitragen sollen. Andererseits existiert der Anspruch, auf einen

realen und damit sehr komplexen Alltag in Deutschland vorzubereiten. In diesen Kontext fällt das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe mit entsprechendem Handlungsspielraum.

In der oben angeführten Frage 276 wird durch die Modalverben *sollen* und *können* angedeutet, dass eine Beschwerde rechtlich möglich ist, aber auch unterlassen werden kann. Außerdem impliziert eine solche Frage überhaupt die Tatsache, in einer deutschen Behörde schlecht behandelt werden zu können. Hier wird also nicht tabuisiert, sondern einer Realität Rechnung getragen, die durchaus auch in den Kursmaterialien thematisiert wird:

1

Gestern wurde der Jahresbericht der Beschwerdestelle für Diskriminierung vorgestellt. So gab es im vergangenen Jahr fast jeden Tag eine Beschwerde, die Hälfte davon war auf Diskriminierung zurückzuführen. Am häufigsten fühlten sich Menschen wegen ihrer Herkunft diskriminiert. Die meisten Diskriminierungen fanden am Arbeitsplatz oder auf städtischen Ämtern statt.

Abb. 1: Interkulturelle Konflikte. Aus: Zur Orientierung. Basiswissen Deutsch. Für Orientierungskurse mit 100 Unterrichtseinheiten (Gaidosch – Müller 2017: 72)

Überprüft werden können mit einer Prüfungsfrage wie oben zitiert, die Rechte, die ein Individuum grundsätzlich in der Bundesrepublik hat, Rechte, die eingefordert werden können und *sollten*. Nicht ausbuchstabiert werden an der Stelle explizite Diskriminierungserfahrungen und was die konkrete Einforderung des Rechts, sich beschweren zu können, für Orientierungskursteilnehmende bedeutet bzw. bedeuten kann. Denn eine Szene wie in Frage 276 beschrieben, wird sich, obwohl die richtige Antwort d einen Anspruch im Quadrant III aufzeigt („Ich kann mich beim Behördenleiter / bei der Behördenleiterin beschweren.“), in der Praxis sicherlich durchaus auch im Sinne von Antwort a und b in Quadrant II abspielen („Ich kann nichts tun.“ bzw. „Ich muss mir diese Behandlung gefallen lassen.“). So stellen sich in der bzw. für die Praxis Fragen wie:

- Welche ungeschriebenen Gesetze gelten bei einer Beschwerde?
- Wer kann sich wann (nicht) beschweren?
- Welche Beschwerde von wem wird wann (nicht) gehört?
- Welche Konsequenzen hat eine Beschwerde für wen?

Das Beispiel der Beschwerde ist hier exemplarisch. Auch in anderen Bereichen, in denen Tabus eine Rolle spielen, wie etwa im Kontext von Religion, Homosexualität, Schwarzarbeit oder einem (Interessens-)Konflikt in einer Hausgemeinschaft, zeigt sich eine Diskrepanz zwischen idealem und realem Deutschlandbild. Diese Tatsache wird in Lehrmaterialien durchaus aufgegriffen, bereits in Überschriften wie „Theorie und Wirklichkeit“

unter denen z.B. das Thema Gleichberechtigung (Buchwald-Wagenau 2018: 78) abgehandelt wird oder in Aufgabenstellungen, die fragen: „In welchen Situationen werden Grundrechte verletzt? Diskutieren Sie im Kurs“ (Schote 2018: 13). „Auch interessant!“ ist zudem eine Rubrik, die genau auf solche Diskrepanzen aufmerksam macht und die Lernenden einlädt, eigene Beobachtungen zu ergänzen. In dieser Rubrik findet sich beispielsweise folgender Eintrag:

„Die Gesetze bilden den Rahmen für das Zusammenleben in der Gesellschaft. Für das Zusammenleben im Alltag sind Toleranz und Respekt wichtig. Die Grenze der Meinungsfreiheit ist dort, wo man die Rechte einer anderen verletzt. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verbietet Diskriminierung und regelt die Gleichbehandlung aller Bürger untereinander. *Im Alltag gibt es manchmal einen Unterschied zwischen Gesetz und Wirklichkeit.*“ (Mein Leben in Deutschland. Aus: Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik, Gesellschaft, Geschichte (Buchwald-Wagenau 2018: 21; Hervorhebungen SHM))

Interviews mit Lehrwerksautor*innen und Redakteur*innen in Verlagen zeigten, dass in Lehrmaterialien gewisse Grenzen unbedingt gewahrt werden und bestimmte Themen Darstellungen und Ausdrücke tabu sind (vgl. Hägi-Mead 2017). Im Unterricht selber ist der Raum etwas geschützter und damit u.U. die Möglichkeit gegeben, Tabus auch ansprechen oder gar brechen bzw. Tabuwörter thematisieren zu können. Die folgenden Beispiele zeigen, dass Lehrmaterialien einen solchen Rahmen ebenfalls mitgestalten können. So wird Schwarzarbeit in Abb. 2 zwar nicht gutgeheißen, aber thematisiert:



Hallo Jule,
wie geht's denn so? Du hast doch neulich
von einem Handwerker erzählt, mit dem Ihr so
zufrieden wart. Kannst Du mir die Telefonnum-
mer schicken? Wir hatten nämlich gestern einen
Handwerker für das Bad da. Und stell Dir vor:
Er hat mich gefragt, ob wir das ohne Rechnung
machen könnten!!! Schwarz! Ohne Steuern!
Mensch, wenn das jeder machen würde ...
Liebe Grüße
Ina

Abb. 2: Schwarzarbeit. Aus: Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik, Gesellschaft, Geschichte (Buchwald-Wagenau 2018: 28)

Oder in einem Infokasten zum Thema „So streiten Sie besser!“ wird explizit davon abgeraten, zu fluchen, in einem Rahmen, der das explizite Benennen und Kennenlernen entsprechender Ausdrücke aber möglich macht, wie der in entsprechenden Lehrmaterialien ansonsten tabuisierte Ausdruck *Arsch* zeigt:

„Verwenden Sie keine Schimpfwörter: Idiot, Arsch, Esel, Trottel, ...“ (miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse (Feil – Hesse 2017a: 185))

Die Pünktchen in dem Beispiel oben, weisen auf den besagten Raum hin, in dem im Unterrichtskontext u.U. weitere Tabuwörter angesprochen werden können.

4.2 Grenzen

„*Sie* haben in Deutschland *absichtlich* einen Brief geöffnet, der an eine andere Person adressiert ist. Was haben *Sie* nicht beachtet?

- Das Schweigerecht
- Das Briefgeheimnis
- Die Schweigepflicht
- Die Meinungsfreiheit“ (Der Test „Leben in Deutschland“, Frage 274 (Feil – Hesse 2017b; Hervorhebungen SHM))

Die Vermittlung von (Handlungs-)Tabus, wie etwa dem Briefgeheimnis, die die Privatsphäre eines Individuums schützen (vgl. Tabelle 1, Quadrant I) und gleichzeitig gesetzlich verankert sind, wird explizit auch im Curriculum für Orientierungskurse gefordert (vgl. BAMF 2017: 29). Quadrant I umfasst jedoch auch Grenzen, die darüber hinaus einzuhalten sind und besonders in Unterrichtssituationen von Relevanz sein können bzw. häufig in Unterrichtssituationen überschritten werden. Das können auf den ersten Blick ganz belanglose Fragen sein, wie „Was haben Sie gestern/am Wochenende gemacht?“, „Weshalb sind Sie in Deutschland?“ oder „Beschreiben Sie Ihre Wohnung“. Im Dokumentarfilm *Zertifikat Deutsch* (Jurschik 2008) wird dies besonders augenfällig: Ein Kursteilnehmer, dessen sehr einfache Einrichtung einer Einzimmerwohnung gezeigt wird, muss im Unterricht aufgrund einer entsprechenden Aufgabe im Kursbuch seine Wohnsituation den anderen Lernenden detailliert beschreiben. Eine andere Einstellung zeigt eine Kursteilnehmerin, die am Wochenende in einem Hotel unter menschenunwürdigen Arbeitsbedingungen Zimmer reinigt. Die Diskrepanz der (Arbeits- und Wohn-)Realität im Kursbuch und Lebenswelt der Kursteilnehmenden ist eklatant, die (sicherlich nicht intendierte) Beschämung durch die unreflektiert durchgeführte Aufgaben und nett gemeinten Fragen offensichtlich.

„In Aufgaben mit dem Zusatz *Und jetzt Sie!* werden die Lernenden dazu animiert, die eigene Meinung zu äußern und Bezüge zu ihrem eigenen Leben herzustellen.“ (Buchwald-Wargenau 2018: 3)

Solche Aufgabenstellungen sind dann zu begrüßen, wenn die Lernenden die Wahl haben, ob sie sich mitteilen wollen, vgl. etwa:

„Was möchten Sie von sich erzählen und von den anderen erfahren? Sammeln Sie im Kurs.“ (Beispiel aus: Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik, Gesellschaft, Geschichte (Buchwald-Wargenau 2018: 6))

Im Sinne der Privatsphäre in Quadrant I wären also Aufgaben wie die folgenden kritisch zu hinterfragen:

„Wer macht in ihrer Familie welche Arbeit? Erzählen Sie.“

Beispiel aus: 100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur (Butler u.a. 2017: 97)

„Und jetzt Sie! Welche Religion haben die Teilnehmer in Ihrem Kurs? Machen Sie eine Umfrage und präsentieren Sie die Ergebnisse im Kurs.“

Beispiel aus: Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik, Gesellschaft, Geschichte (Buchwald-Wargenau 2018: 98)

Auch die eingangs zitierte Fragestellung („Was haben *Sie* nicht beachtet?“) sollte unbedingt hinterfragt werden: Sie beinhaltet nämlich die Unterstellung, absichtlich einen Brief geöffnet zu haben, der an eine andere Person adressiert ist. In Bezug auf Quadrant I und in Bezug auf die Zielgruppe von Orientierungskursen ist eine solche Unterstellung nicht irrelevant. Vor dem Hintergrund von Erfahrungen, die dem Quadranten II zugeordnet werden können, ist zu fragen, welche Zuschreibungen warum wie vorgenommen werden, von welchem Teilnehmerinnen- und Teilnehmervorstellungen, von welchem Integrationsverständnis in Orientierungskursen ausgegangen wird. Nicht immer zeigen sich Othering und Zuschreibungen so explizit und offensichtlich wie in folgendem Beispiel:

<p>Immer mehr Menschen kommen nach Deutschland. Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft. Das ist positiv und auch eine Chance für Deutschland. Wir wissen heute: Wir verlieren uns nicht, wenn wir Vielfalt akzeptieren. Wir wollen dieses vielfältige „Wir“. Wir wollen es nicht fürchten.</p> <p>Es gibt auch viele Probleme, die mit der Einwanderungsgesellschaft verbunden sind: Ghettobildung, Jugendkriminalität, patriarchalische Weltbilder oder Homophobie, Sozialhilfekarrieren oder Schulschwänzer. Für manche Gruppen spielt die Religion eine übergeordnete Rolle und führt zur Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft. Ja, es gibt auch Einwanderer, die Antisemitismus mitbringen. Und es gibt auch Familien, die die Rechte von Frauen und Mädchen missachten.</p>	<p>Innerhalb des Rahmens unserer Verfassung und der Gesetze hat jeder die Freiheit, so zu sein, wie er sein möchte. Unsere Gesellschaft lässt andere anders sein.</p> <p>Sie erträgt andere Meinungen und Lebensweisen. Und sie ist offen für Veränderungen, wenn sie demokratischen Prinzipien entsprechen. Das ist ihre große Stärke.</p> <p>In einer Einwanderungsgesellschaft müssen wir vieles aushandeln, wir müssen über vieles diskutieren und sprechen. Das ist normal und wird immer öfter passieren – aber nicht, weil Integration immer schlechter, sondern im Gegenteil, weil sie immer besser gelingt.</p> <p>Ich wünsche mir einen Alltag, in dem wir das selbstverständlich Eigene achten – und dem anderen selbstverständlich Raum geben.</p>
--	--

Abb. 3: Gauck-Rede. Aus: 100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur (Butler u.a. 2017: 130)

In dieser Rede werden Probleme wie patriarchalische Weltbilder, Homophobie oder Schulschwänzer angesprochen und in einen direkten und einseitig kausalen Zusammenhang mit Migration gebracht. Obwohl ein integriertes „vielfältiges Wir“ vordergründig gewollt ist (Zeile 6), wird doch ein Wir (von den genannten Problemen ursprünglich nicht betroffen) und ein Nicht-Wir (die Problem-Bringenden) aufgemacht (vgl. Zeile 14f.). Es ist sicherlich kein Zufall, dass diese Rede bei einer Einbürgerungsfeier gehalten wurde und – auch wenn nicht explizit benannt – Integration als Anpassungsleistung

verstanden und thematisiert wird. Diese „gegenwärtig dominante[...]“ Verwendungsweise von ‚Integration‘“ (Mecheril 2011: 50f., zitiert nach Knappik – Mecheril 2018: 169f.) tabuisiert, dass Probleme wie patriarchalische Weltbilder, Homophobie oder Schulschwänzer selbstverständlich auch in der Mehrheitsgesellschaft existieren:

„Integration‘ ist hier eine mehr oder weniger einseitige Anpassungsleistung, die als ‚Migranten‘ geltende Personen zu erbringen haben, [...] ‚Integration‘ ist zugleich ein Sanktionssystem, da bei nicht erbrachter ‚Integration‘ symbolische und ökonomische Strafen drohen. ‚Integration‘ bestätigt die Zuschreibung von Fremdheit, da die Vokabel nahezu ausschließlich benutzt wird, um über sogenannte Menschen mit Migrationshintergrund (MmM) zu sprechen. [...] Die Frage der ‚Integration‘ wird aber beispielsweise nicht [...] gestellt [...] mit Bezug auf wirtschaftskriminelle Biografien von Menschen, die selbstverständlich und fraglos als Deutsche verstanden werden. Sie wird auch nicht gestellt [...], wenn wir es mit fehlendem *moral sense* angesichts der Situation Anderer zu tun haben.“ (Knappik – Mecheril 2018: 170)

Eine Auseinandersetzung mit Tabus bedeutet also auch, „vorherrschende Repräsentationen und Konstruktionen von Gruppen zu hinterfragen“ (Schweiger – Hägi – Döll 2015: 9). So findet sich auch in der 7. Auflage von *Zur Orientierung* (Gaidosch – Müller 2017: 74) die besonders auffällig diskriminierende und defizitorientierte Darstellung eines Migranten (Abb. 4):

5 Alles, was man macht, ist falsch!

a Lesen Sie die Geschichte.

b Was macht der junge Mann „falsch“? Sammeln Sie im Kurs.

c In jeder Gesellschaft gibt es bestimmte Regeln. Wie verhält man sich in diesen Situationen in Deutschland „richtig“? Diskutieren Sie im Kurs.

Abb. 4: Alles, was man macht, ist falsch! Aus: Orientierung. Basiswissen Deutsch. Für Orientierungswissen mit 100 Unterrichtseinheiten (Gaidosch – Müller 2017: 74)

Diese Illustration macht deutlich, dass es im Kontext von Integration auch um Ermächtigung gehen muss, in dem Sinne, dass es Räume braucht, in denen gelehrt und gelernt wird, bestehende Herrschaftsverhältnisse wahrzunehmen und zu analysieren und in denen gleichzeitig die Entwicklung auch von Strategien gegen Zuschreibungen und diskursiver Machtausübung möglich ist (vgl. Schweiger – Hägi – Döll 2015: 9).

4.3 Reflexionsräume

„Reflexion bezieht sich zwar immer auf einen Gegenstand, aber im Vordergrund steht das, was man selbst über den Gegenstand denkt, die eigenen Meinungen, Haltungen, Einstellungen, Erfahrungen, Erkenntnisse, Werte und Gefühle also. Dadurch wird das Reflektieren auch ein Meta-Denken: ein Nachdenken über das eigene Denken. Und insofern ist Reflektieren auch ein Kern des kritischen Denkens.“ (Kruse 2017: 117)

Indikatoren für eine positive Antwort auf die oben gestellte Frage wären Fragen und Aufgaben, die so gestellt werden, dass sie zur Reflexion einladen, hierfür Zeit einplanen, Kursteilnehmenden einen geschützten Rahmen und Identifizierungsmöglichkeiten bieten. Eine Aufstockung der ursprünglich auf angelegten 30 UE für den Orientierungskurs auf nun 100 UE (vgl. Abschnitt 3) scheinen gute Rahmenbedingungen zu sein. Ein gelungener Ansatz ist zudem die Möglichkeit auch durch das bereitgestellte Kursmaterial im Unterricht kursspezifische und thematische Schwerpunkte setzen zu können:

„Im Orientierungskurs können Sie nicht über alle Seiten in ‚miteinander leben‘ sprechen. Wir haben das Buch ‚dicker‘ gemacht. So können Sie im Kurs auswählen, was Sie besonders interessiert.“ (Anweisungen zum Kursmaterial: miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse (Feil – Hesse 2017a: 4))

Jedoch zeigt die Gesamtanalyse der vom BAMF für Orientierungskurse zugelassenen Kursmaterialien über weite Strecken, dass – sicherlich z.T. auch sprachlich bedingt – sehr allgemeine, vage, aus dem Kontext herausgerissene und verkürzte Darstellungen vorliegen, die weder der Komplexität beispielsweise von Diskriminierungserfahrungen gerecht werden, noch eine Identifizierung mit dem Geschehen ermöglichen. Folgende Szenarien-Beispiele, zu denen die Aufgabe jeweils pauschal lautet „Diskutieren Sie im Kurs“ bzw. „lesen Sie folgende Situationen und diskutieren Sie.“ (Schote 2018: 13, 89) sollen das verdeutlichen:

„Herr Kästner ist vor kurzem mit seinem Lebenspartner in eine gemeinsame Wohnung gezogen. So ist bekannt geworden, dass er homosexuell ist. Der Vorstand des Sportvereins, in dem Herr Kästner seit drei Jahren aktiv ist, möchte ihn deshalb ausschließen.“ (ebd.)

„Ein Arbeitgeber verbietet einem Mitarbeiter, während der Arbeitszeit zu beten.“ (ebd.)

„Eine Schülerin muss am Schwimmunterricht teilnehmen, obwohl sie dies aus religiösen Gründen nicht will.“ (ebd.)

Es ist zu vermuten, dass hier eher Allgemeinplätze, distanzierte und vielleicht auch sozial erwünschte Diskussionsbeiträge zum Tragen kommen, als dass eine echte Auseinandersetzung mit Differenzordnungen stattfindet. Eine solche wird eher stattfinden, wenn mehr Kontext geboten wird, Tabus in ihrer Komplexität benannt, Diskriminierungen in ihrer Relevanz im Alltag dargestellt und Machtstrukturen offengelegt werden, wie das in den folgenden beiden Beispielen etwa der Fall ist (vgl. Abb. 5 und Abb. 6).

persönliche perfekt schwul verheiratet

- 3 Ich habe eine Ausbildung zum Mechaniker gemacht. Im Moment suche ich eine Arbeitsstelle. Vor ein paar Wochen hatte ich ein Vorstellungsgespräch bei einer tollen Firma. Der Job war _____! Am Anfang war das Gespräch noch richtig gut. Aber dann hat der Chef mir immer mehr _____ Fragen gestellt. „Haben Sie eine Beziehung? Sind Sie _____?“ Irgendwann hat er gelacht und gefragt: „Aber _____ sind Sie ja hoffentlich nicht, oder?“ Ich wusste gar nicht, was ich sagen sollte. Klar bin ich schwul. Aber ich wollte diesen Job unbedingt. Lügen will ich aber auch nicht.



Abb. 5: Ausbildung – für alle einfach? Aus: Vielfalt leben (Büchsel 2018: 16)

**So denkt Hatice Ozmul (33)
über Freiheit und Toleranz:**

Mich nerven Menschen, die mir die Welt erklären. Meistens erklären sie nicht die Welt, sondern wie sie die Welt sehen. Dabei wollen sie, dass ich die Welt genauso sehe wie sie. Und dass die Dinge die gleiche Bedeutung für mich haben wie für sie. Zum Beispiel das Kopftuch.

Viele meiner Freundinnen haben unterschiedliche Gründe, warum sie ein Kopftuch tragen oder sie verbinden unterschiedliche Dinge damit. Aber es gibt immer wieder Leute, die uns erklären, welche Bedeutung unser Kopftuch wirklich hat. Diese Leute wollen uns ihre Wahrheit wie einen Mantel überziehen. Ist das tolerant?

Und dann gibt es noch Leute, die mir sagen, dass ich mich für deutsche Kunst und Literatur interessieren muss. Muss ich das wirklich?

Ich bin für die Grundrechte im Grundgesetz und ich lebe gerne in Deutschland. Das reicht!

Zwei Freundinnen beim Einkaufsbummel
in München



AUFGABEN UND AKTIVITÄTEN

1. Worin könnte sich das Leben der beiden jungen Frauen auf dem Foto unterscheiden?
2. Warum können die beiden Frauen Freundinnen sein?
3. Glauben Sie, dass es in der Freundschaft der beiden auch Probleme geben kann?
4. Wie denkt Hatice über Freiheit und Toleranz? Diskutieren Sie im Kurs darüber. Wenn Sie Lust haben, können Sie uns dazu auch einen Leserbrief für unsere Homepage schreiben.

Abb. 6: So denkt Hatice Ozmul über Freiheit und Toleranz. Aus: miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse (Feil – Hesse 2017a: 20)

Abb. 5 stammt aus dem Ergänzungsmaterial *Vielfalt leben* (Büchsel 2018), einem Arbeitsheft, mit dem auf Initiative der Berliner Volkshochschulen in zweierlei Hinsicht Neuland betreten wird:

„Zum einen mit dem Thema: Bisher fehlte in unseren Deutschlehrwerken die Vielfalt der Rollen und Identitäten, die unseren Alltag und unser Leben in Deutschland prägen. Vergeblich suchen wir nach dem schwulen Protagonisten, selten gibt es die alleinerziehende Mutter. Wenn doch etwas von dieser gesellschaftlichen Vielfalt in den Lehrwerken aufscheint, dann in höheren Kursstufen für Menschen, die schon seit längerer Zeit Deutsch lernen. So wird Vielfalt gewissermaßen im Nachgang zum Sprachkurs thematisiert. Dabei entsteht der Eindruck, dass auch die Diversität nur am Rande unserer Gesellschaft Platz hat. ‚Vielfalt leben‘ – das ist die zweite Neuheit – ist damit auch das erste Material, das zentrale gesellschaftliche Themen wie Geschlechtergerechtigkeit und verschiedene Familien- und Lebensmodelle von Beginn an ins Zentrum des Lernens stellt und bereits auf den Sprachniveaustufen A1 und A2 behandelt.“ (Büchsel 2018: 3)

Abb. 6 ist ein Beispiel dafür, wie in *miteinander leben* (Feil – Hesse 2017a) Lernende direkt angesprochen, ihnen auf Augenhöhe begegnet wird und wie Lernziele umgesetzt werden, die den Bereichen *Interesse und Neugierde* („[...] Ich will wissen, welche Rechte ich habe und welche Regeln für alle Menschen in Deutschland gelten [...].“) zugeordnet werden, bzw. *Offenheit und Mut* („Ich gehe auf andere Menschen zu und erkläre ihnen, was mir wichtig ist. Ich sage anderen, was ich gut finde und was mich stört. Ich mische mich ein, wenn mir etwas wichtig ist.“) oder *Verständnis und Toleranz* („Was für andere wichtig ist, ist mir nicht egal. Was für mich gut ist, muss für andere nicht besser sein. Ich kann mit anderen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten reden“) (Feil – Hesse 2017a: 3). Es handelt sich dabei um Bereiche, in denen (eigene) Grenzen und Vorstellungen davon, was geht und was nicht geht, eine große Rolle spielen, Bereiche also, die mit dem Raster zur Einordnung von Tabus (vgl. Tab. 1) erfasst werden können.

Deutlich wird dabei, dass Themen zu Toleranz und Zusammenleben in einer Rubrik „Interkulturelle Konflikte“ (vgl. Feil – Hesse 2017a: 186f.) auch verengt und einseitig aufgegriffen werden, dass Überschriften wie „Deutsche Kultur/Deutsche Kulturen“, „Kulturelle Unterschiede“ oder „Typisch deutsch?“ (Buchwald-Wargenau 2018) kulturalisieren. Immer wieder mit dem Heimatland geforderte Vergleiche müssen weiter hinterfragt werden, vor allem dann, wenn suggeriert wird, dass sich der Kenntnis- und Erfahrungshintergrund der Lernenden eher im Quadranten II (Tabumissbrauch) einordnen lässt, während Aspekte ‚der Zielkultur‘ im Quadranten III (Positiver Tabubruch) angesiedelt sind. Geeigneter scheinen Bezüge zur (Involviertheit der) Mehrheitsgesellschaft, die zeigen, dass es auch da genügend Beispiele gibt, die (noch) im Quadranten II verortet werden müssen, Themen und Prozesse also, die in Quadrant III offengelegt und diskutiert werden sollten:

„Vor einiger Zeit hat meine Kollegin ein Bundesliga-Fußballspiel im Fernsehen kommentiert. Danach gab es im Internet viele feindliche E-Mails und Kommentare. Das ist doch unglaublich,

dürfen denn nur Männer Fußball kommentieren!?“ (Beispiel aus: 100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur (Butler u.a. 2017: 101)).

„Es hat mich überrascht, dass Frauen in der BRD erst seit 1977 ohne Zustimmung ihres Mannes arbeiten dürfen.“ (Beispiel aus: Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik, Gesellschaft, Geschichte (Buchwald-Wargenau 2018: 77)).

So erscheint es lohnenswert bei den einzelnen Themen, die in Orientierungskursen zur Diskussion gestellt werden, immer auch die Frage nach der aktuellen Relevanz für die Mehrheitsgesellschaft zu stellen, wie es beispielsweise im Unterrichtsmaterial *miteinander leben* gelingt, wenn im Rahmen der Behandlung des Nationalsozialismus im Modul Geschichte und Verantwortung z.B. in einem Zwischenkapitel die Frage behandelt wird: „Was bedeutet Zivilcourage?“ (Feil – Hesse 2017a: 107f.).

„Zivilcourage ist der Beitrag der Bürgerinnen und Bürger, damit die Grundrechte nicht nur im Grundgesetz stehen, sondern auch im Alltag beachtet werden. Unser Beispiel aus dem Alltag handelt von einer Lehrerin, die einen Schüler an den Haaren zieht. Das kommt selten vor und ist eine Ausnahme, werden Sie vielleicht jetzt denken. Recht haben Sie, aber bei Zivilcourage geht es fast immer um Ausnahmen und besondere Situationen.“ (Beispiel aus: *miteinander leben*. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse (Feil – Hesse 2017a: 107)).

5. Fazit und Ausblick: Die Herausforderungen

Das Raster zur Einordnung und Sichtbarmachung von Tabus (Abschnitt 2), die Verortung der Integrationskurse (Abschnitt 3) und eine exemplarische Analyse der Orientierungskursmaterialien (Abschnitt 4) zeigen, dass Tabus in Bezug auf Integrationsprozesse tatsächlich eine relevante Kategorie darstellen. Für Quadrant I (Schutz durch Tabus) kann in Bezug auf die Wahrung der Intim- und Privatsphäre festgehalten werden, dass Kursteilnehmende grundsätzlich wertschätzend zu behandeln und persönliche Grenzen zu wahren sind. Umgekehrt sollen Kursteilnehmende dazu ermutigt und ermächtigt werden (vgl. hierzu Widhalm 2019), für sich einen entsprechenden Schutzraum einzufordern. Für die Praxis bedeutet dies seitens der Lehrenden und in Bezug auf Unterrichtsmaterialien die Notwendigkeit einer Überprüfung der Zuschreibungen in Bezug auf die Lernenden. Für die Lernenden bedeutet es u.a. eine Auseinandersetzung mit der Dichotomie öffentlich vs. privat, die sich etwa in der Beantwortung der Fragen zeigt: „Was möchte ich von mir Preis geben?“ bzw. „Was muss ich (nicht) von mir Preis geben?“.

In Bezug auf Quadrant II (Tabumissbrauch) zeigt sich nicht zuletzt eine machtvolle Verortung des Integrationskurses selbst. Eine entsprechende Reflexion bildet eine grundlegende Ausgangslage für Quadrant III (Positiver Tabubruch) und damit die Kompetenz, sich als Lehrende und Lernende „zu den Verhältnissen zu verhalten, um diese möglicherweise nicht zu reproduzieren“ (Mineva – Salgado 2015: 257). Hierbei geht

es um den Anspruch mit den Lernenden auf einer Metaebene die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren, sie historisch zu verorten und Handlungsperspektiven zu entwerfen und zu eröffnen, die zur Veränderung der Verhältnisse führen könnten (Minea – Salgado 2015: 257).

In Quadrant III (Positiver Tabubruch) geht es also auch um die Frage, wie die Lehrenden-Lernenden Dichotomie aufgebrochen werden kann (vgl. Widhalm 2019). Dabei sind u.a. die gesellschaftlichen Bedingungen zu hinterfragen, unter denen der Integrationsunterricht stattfindet, genauso wie die jeweils eigene Positionierung im Unterricht als politischem Raum zu reflektieren ist (vgl. ebd.). Die im Rahmencurriculum transparent gemachten Ziele des Integrationskurses sind mit Bezug auf Demokratie und Menschenrechte in erster Linie in Quadrant III zu verorten. Szenarien, die sich in Quadrant II (Tabumissbrauch) und IV (Negativer Tabubruch) abspielen (vgl. Beispiele in Abschnitt 4), sind entsprechend anzusprechen, offenzulegen und dem Quadranten III zuzuordnen. Die bisherige Analyse der Aufgabenstellungen in Unterrichtsmaterialien zeigt, dass hierbei vor allem Reflexionsfragen für eine thematische Sensibilisierung und Bewusstmachung im Vordergrund stehen. Dabei gehen die Reflexionsfragen unterschiedlich in die Tiefe, häufig bleiben sie allgemein und damit an der Oberfläche. Eine Ausnahme bilden vor allem das kurstragende Unterrichtsmaterial *miteinander leben* (Feil – Hesse 2017a), sowie das Ergänzungsmaterial *Vielfalt leben* (Büchsel 2018). Hier werden in Bezug auf Tabuthemen – zumindest in Ansätzen – auch tatsächlich Handlungsperspektiven entworfen und eröffnet.

Dadurch, dass das Raster zur Einordnung und Sichtbarmachung von Tabus die Bezugsgrößen *Gesellschaft* und *Individuum* in den Blick nimmt, wird die Relevanz für die ganze Migrationsgesellschaft und jedes einzelne Individuum deutlich und nicht auf länderspezifische oder kulturelle Bezüge reduziert. Es handelt sich hierbei also auch um einen Vorschlag, die nach wie vor zu kurz greifende und im Kontext von Integrationsprozessen kulturalisierende und kontraproduktive Unterscheidung von Deutschen und Migrantinnen und Migranten aufzubrechen und grundsätzlich eine Verantwortung für Integration in der Migrationsgesellschaft auch außerhalb von Integrationskursen zu übernehmen. Hierfür bleiben aber auch künftig Tabubrüche erforderlich.

Literatur

- [BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (hrsg.) (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Überarbeitete Neuauflage – April 2015. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (1. 10. 2018).
- [BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (hrsg.) (2017): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE – April 2017.
- [BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (hrsg.) (2018): Liste zugelassener Lehrwerke für Integrationskurs. Stand: Juli 2018. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (1. 10. 2018).

- [BPB] Bundesausschuss Politische Bildung (2007): Stellungnahme. Online: http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m464b275e71f5f_verweis1.pdf (30. 9. 2018).
- Büchsel, Almut (2018): Vielfalt leben. Ismaning: Hueber.
- Buchwald-Wargenau, Isabel (2018): Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft. München: Hueber.
- Butler, Ellen – Kotas, Ondřej – Sturm, Martin – Sum, Barbara – Wolf, Nita Esther – Würtz, Helga (2017): 100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik, Geschichte, Kultur. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Filminstitut (hrsg.) (2014): THANK YOU FOR SMOKING – Die Zigarette im Film. Frankfurt/M: Deutsches Filminstitut.
- Dirim, İnci – Mecheril, Paul (2010): „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. In: Mecheril, Paul – Castro-Varela, Maria do Mar – Dirim, İnci – Kalpaka, Annita – Melter, Claus (hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim – Basel: Beltz. S. 99–116.
- Feil, Robert – Hesse, Wolfgang (hrsg.) (2017a): miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Stuttgart.
- Feil, Robert – Hesse, Wolfgang (hrsg.) (2017b): Der Test „Leben in Deutschland“. Alle Fragen auf Lernkarten. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Stuttgart.
- Flubacher, Mi-Cha – Hägi-Mead, Sara (2019): Taboo and Transgression in the Context of Migration, Integration, and Diversity. In: Flubacher, Mi-Cha – Hägi-Mead, Sara (hrsg.): Taboo and Transgression. Transdisciplinary Perspectives on Migration, Integration, and Diversity. (= Theoretische Beiträge des Zentrums für Integrationsstudien, Bd. 1), Dresden: Zentrum für Integrationsstudien. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-353169> (18. 11. 2019). S. 5–14.
- Gaidosch, Ulrike – Müller, Christine (2017): Zur Orientierung. Basiswissen Deutsch. Für Orientierungskurse mit 100 Unterrichtseinheiten. Ismaning: Hueber.
- Goethe-Institut (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. München: o.V. Online: www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/rahmencurriculum-integrationskurs_2017.pdf (30. 9. 2018).
- Hägi-Mead, Sara (2017): „Umparken im Kopf“ – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. – In: Haase, Peter – Höller, Michaela (hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag. S. 209–235. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 96).
- Hägi-Mead, Sara (2018): Unverblümt und durch die Blume. Wenn Tabus (nicht) angesprochen werden. In: Der Deutschunterricht. 6/2018. S. 84–87.
- Hägi-Mead, Sara (2019): Taboos and Integration: Welcome to Germany. In: Flubacher, Mi-Cha – Hägi-Mead, Sara (hrsg.): Taboo and Transgression. Transdisciplinary Perspectives on Migration, Integration, and Diversity. (= Theoretische Beiträge des Zentrums für Integrationsstudien, Bd. 1), Dresden: Zentrum für Integrationsstudien. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-353169> (18. 11. 2019). S. 39–56.
- Hormel, Ulrike – Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS.
- [IntV] Integrationskursverordnung (2004). <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf> (30. 12. 2018).
- Jurschik, Karin (2009): Zertifikat Deutsch. Regie: Karin Jurschick. Drehbuch: Karin Jurschick. D: Jurschick, ZDF/ARTE 2009. Fassung: Fernsehmitschnitt. ARTE, 6. 2. 2013. 90 Minuten.
- Kaden, Marco (2012): Der Orientierungskurs des BAMF. Eingliederungshilfe oder Gesinnungsprüfung? Hamburg: Diplomica.

- Kaltenbrunner, Gerd-Klaus (1978): Der innere Zensor. Neue und alte Tabus in unserer Gesellschaft. Freiburg: Herder.
- Knappik, Magdalena – Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, İnci – Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungskritische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 159–177. (= UTB 4443).
- Kruse, Otto (2017): Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. (= UTB 4767).
- Küpper, Beate – Zick, Andrea (2015): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> (30. 9. 2018).
- Mansour, Ahmad (2018): Klartext zur Integration. Gegen falsche Toleranz und Panikmache. Frankfurt/M: Fischer.
- Marks, Stephan (2017): Die Würde des Menschen ist verletzlich. Was uns fehlt und wie wir es wiederfinden. Ostfildern: Patmos.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. In: APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte 61 (43), S. 49–54. <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all>; (30. 12. 2018).
- Messerschmidt, Astrid (2018): Gedenkstätten und Erinnerungsorte. In: Gogolin, Ingrid/Georgi Viola B. – Krüger-Potratz, Marianne – Lengyel, Drorit – Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. S. 425–427.
- Mineva, Gergana – Salgado, Rubia (2015): Mehrsprachigkeit: Relevant aber kulturalisierend? In: Thoma, Nadia – Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. S. 245–262.
- Morgenstern, Christian (1994 [1908]): Die unmögliche Tatsache. In: Conrady, Karl Otto (Hrsg.): Das große deutsche Gedichtbuch. Von 1500 bis zur Gegenwart. München: Artemis&Winkler.
- Niedermüller, Georg (2013): Vom Sinn und Unsinn der „Orientierungskurse“. In: Migazin. Online: <http://www.migazin.de/2013/02/11/vom-sinn-und-unsinn-der-orientierungskurse/> (30. 9. 2018).
- Salgado, Rubia (2008): Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildungsarbeit und die Grenzen der interkulturellen Pädagogik. Reflexionen einer Lehrerin. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmagazin für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 5. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7626/pdf/Erwachsenenbildung_5_2008_Salgado_Deutschkurse_fuer_Migrantinnen.pdf (30. 9. 2018).
- Schote, Joachim (2017): Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland. Berlin: Cornelsen.
- Schröder, Hartmut (2005): Phänomenologie und interkulturelle Aspekte des Tabus. Ein Essay. In: Sofronieva, Tzeta (Hrsg.): Verbotene Worte. Eine Anthologie. München: Bibliothek-Verlag, S. 287–314.
- Schweiger, Hannes – Hägi, Sara – Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Hägi, Sara – Schweiger, Hannes (2015): Landeskunde und kulturelles Lernen. Fremdsprache Deutsch, 52. S. 3–10.
- Von Lucke, Albrecht (2010): Populismus schwergemacht. Die Dialektik des Tabubruchs und wie ihr zu begegnen wäre. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Suhrkamp: Berlin, S. 310–320.
- Widhalm, Corinna (2019): Selbstermächtigender Unterricht im Kontext DaF/DaZ. Wien: Praesens.

Prof. Dr. Sara Hägi-Mead / sara.haegi-mead@uni-wuppertal.de

Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education,
Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, DE



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as image or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights
