

[d_a_]

Deutsch als Zweitsprache

Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses

Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge

[d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens



[d_a_]

Deutsch als Zweitsprache

Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses

Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge

[d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens



ISBN: 978-3-200-03913-1

Eigenverlag

Wir unterstützen ausdrücklich Copyleft-Praxen. Alle Inhalte, sowohl Originaltexte als auch Übersetzungen, unterliegen dem Copyright ihrer Autor_innen und Übersetzer_innen, ihre Vervielfältigung und Reproduktion mit allen Mitteln steht aber jeder Art von nicht-kommerzieller und nicht-institutioneller Verwendung und Verbreitung, ob privat oder öffentlich, offen.

Dieses Buch ist gedruckt und als PDF erhältlich.

Download: www.maiz.at

Lektorat: Andrea Hummer

Design / Layout: Julia Tabor

maiz, 2014

ZVR: 374569075

Hofgasse 11, 4020 Linz

maiz@servus.at

www.maiz.at

Das Buch ist Ergebnis zweier Kooperationsprojekte.

Deutsch als Zweitsprache als kritische Bildungsarbeit:

Ein Projekt von maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen in Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck und mit dem Fachbereich DaZ/Institut für Germanistik der Universität Wien.



universität
wien



**Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft:
reflexive und gesellschaftskritische Zugänge:**

Ein Projekt von maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen in Kooperation mit den Fachbereichen DaZ der Universitäten Wien und Paderborn.



universität
wien



**Die Projekte wurden aus Mitteln des Bundesministeriums für
Bildung und Frauen / Abteilung Erwachsenenbildung gefördert.**

BM | BF
Bundesministerium für
Bildung und Frauen

INHALT

Vor-Wort. Sprachliche Ermächtigung / 8

Rubia Salgado

Einleitung. Versuch einer Chronologie des Gesamtprojektes / 12

Elisabeth Romaner

TEIL 1

DaZ im Rahmen kritischer Bildungsarbeit / 16

Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Ansprüche und Widersprüche

Forschungsbericht maiz / 18

Rubia Salgado

In Zusammenarbeit mit Elisabeth Cepek-Neuhauser / Assimina Gouma / Gergana Mineva

DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung

Forschungsbericht Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck / 60

Matthias Drexel / Claudia Ohmle / Elisabeth Romaner / Matthias Weiss

Projektleitung: Paul Mecheril

TEIL 2

Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft

Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge / 122

Einleitend zum Projektzusammenhang / 124

Inci Dirim / Gergana Mineva / Elisabeth Romaner / Rubia Salgado / Oscar Thomas-Olalde

„Materialisierte Diskurse“

Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien / 130

Elisabeth Romaner / Oscar Thomas-Olalde

Kompetenzen für eine kritische Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Impulse für Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden / 162

Marion Döll / Sara Hägi / İnci Dirim

Was die Lernenden lernen wollen sollen:

Einblicke in Curricula für Deutsch als Zweitsprache aus subjektivierungstheoretischer und postkolonialer Perspektive / 178

Gergana Mineva / Rubia Salgado

TEIL 3

Die Arbeit an der Erfindung des Möglichen / 208

[d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens / 210

Gergana Mineva / Rubia Salgado

Wenn Migrantinnen einen DaZ-Lehrplan erarbeiten / 228

María Dolores Jiménez / Khatera Ghafuri / Mursal Ghul / Amelework Tawu

Einige Konzepte für die Reflexion der pädagogischen Praxis. Anstatt eines Glossars / 230

Christina Altenstrasser / Gergana Mineva / Rubia Salgado / Jo Schmeiser / Oscar Thomas-Olalde

Ich nehme die Aufgabe wörtlich und begeben mich auf die Suche nach einem Vor-Wort. Welches ist das Vor-Wort dieses Buchs? Im Kreis der Gedanken, rückkehrende, erinnernde, fort denkende Gedanken, viele Wörter. Die Suche nach einem Wort, nach einem Vor-Wort, das vor dem steht, was da vorliegt, und gleichzeitig vorgeht. Nicht ungewöhnlich für maiz. Die Lage analysieren, transformierend an- und eingreifen. Eine kämpferische Logik, durch die gewählte Ausdrucksform wahrnehmbar. Und bevor ich zum eigentlichen Vor-Wort komme, muss ich, im Bemühen um Nachvollziehbarkeit, eine kurze Erzählung über die inzwischen etwas längere Vor-Geschichte der Selbstorganisation maiz und des hier präsentierten Projektes ausführen.

maiz entstand im Jahr, als die EZLN dem mexikanischen Staat den Krieg erklärte. Als ich von einer maiz-Frau diese Bemerkung hörte, dachte ich, es sei unangebracht, uns in einen Vergleich mit den Zapatistas zu ziehen. Es beschäftigte mich. Der Gedanke, dass es sich nicht um einen Vergleich handelte, kam auf. Und ich konnte weiterdenken. Ich merkte, dass es möglich wäre, neben vielen wichtigen Unterschieden auch Gemeinsamkeiten zu erkennen, ohne eine narzisstische Haltung einzunehmen, welche zugleich eine Verminderung der historischen und politischen Relevanz der zapatistischen Bewegung bedeuten würde. Vor allem waren wir nie in einen bewaffneten Kampf involviert. Wir reden hingegen über Stellungskrieg¹. Auch war es nie unsere Absicht, autonome Parallelstrukturen zum (repressiven) österreichischen Staat aufzubauen.

¹ „Begriff aus der Philosophie A. Gramscis (1891-1937, italienischer Marxist und Gründer der Kommunistischen Partei in Italien). Dieser geht davon aus, dass wenn es überhaupt zu grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen kommen sollte, so würde der Weg dorthin weniger die Form eines ‚Bewegungskriegs‘ haben, sondern eher ein ‚Stellungskrieg‘ sein, in welchem Konsensbildungsprozesse über die ‚Schützengräben und Befestigungsanlagen‘ der bürgerlichen Gesellschaft ablaufen müssten.“ Masur, Alfred (2010): Thesen zur griechischen Revolte 2008. In: Kritische Lehrer_innen. Kein Handbuch. Online aufrufbar unter: <http://KritischeLehrerInnen.blogspot.de/kein-handbuch/> (21.11.2014)

Wir bestehen von Anfang an auf unserem Recht, öffentliche Finanzierungsmittel für die Bezahlung unserer Arbeit in Anspruch zu nehmen, ohne auf die Selbstdefinition „autonom“ zu verzichten. Durchkreuzt von Widersprüchen bauten wir maiz zu einem vernetzten autonomen Territorium der Artikulation von Widerstand, des Kampfes und der Produktion gegenhegemonialen Wissens auf. Wie die Zapatistas und viele andere Bewegungen leisteten und leisten wir Widerstand gegen kapitalistische Ausbeutung, gegen rassistische Ausgrenzung, gegen patriarchale und heteronormative Strukturen und Gewalt. maiz wurde von Migrant_innen aus Lateinamerika gegründet, die vor ihrer Migration nach Westeuropa in Opposition und in Widerstand zu den Militärdiktaturen lebten und arbeiteten. In Widerstand zu den Diktaturen und zu den von ihnen in Komplizenschaft mit der CIA implementierten und erprobten neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftspolitiken: In den 70er und 80er Jahren wurde Lateinamerika zu einem „Laborexperiment“ (Business Week, 12.1.1976, 70, zit. nach Walpen 2005). Nach dem Zerfall der sozialistischen Staaten 1989/90 erlangte der Neoliberalismus weltweit eine hegemoniale Position, das Ende der Geschichte wurde proklamiert. Einige Jahre später, 1994, begann der indigene Aufstand in Chiapas. Im gleichen Jahr begannen wir uns in Linz/Oberösterreich als Migrant_innen politisch zu organisieren.

maiz wurde gegründet. Vernetzt mit der Bewegung in Chiapas identifizierten wir sogleich den gemeinsamen Kampf und die geteilten Positionen und Ziele. Auch geteilte Ansätze und Einflüsse konnten wir erkennen, wie zum Beispiel im Aufruf „Primera declaracion de la realidad“ aus dem Jahr 1996: „*No es necesario conquistar el mundo. Basta con que lo hagamos de nuevo. Nosotros. Hoy.*“ („Es ist nicht notwendig, die Welt zu erobern. Es reicht sie neu zu schaffen. Wir uns. Heute.“) Eine kämpferische und utopische Aussage, die uns an die Positionen von Paulo Freire erinnerte. Somit nähern wir

uns der Vor-Geschichte des Projektes „Deutsch als Zweitsprache im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“.

Vom Pädagogen Paulo Freire beeinflusst betrachten wir in maiz Sprache in ihrem dialektischen Verhältnis zur Realität, das heißt sowohl als normative Instanz, die konstitutiv für den Erhalt von gegebenen Machtverhältnissen ist, als auch als Handlung und somit als realitätskonstituierend. Neben ihrem Zweck als technisches Kommunikationsmittel und als Medium zur Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung heben wir daher die Funktion von Sprache als Mittel zur Mutmaßung einer veränderten Realität hervor. Indem die Lernenden Distanz zur Sprache gewinnen und auf einer Metaebene die Sprache in ihrer konstitutiven Funktion im Verhältnis zur Realität erfassen, können sie mutmaßen, die Realität anders bzw. aus ihrer Perspektive in der Welt zu benennen. Somit verändern sich ihre Beziehungen zum Umfeld, Entwürfe zur Transformation der Realität können entstehen und umgesetzt werden. Im Kontext von Sprachbildung in der Migrationsgesellschaft und ausgehend von diesem Potenzial der Sprachen als Werkzeug zur Veränderung beschäftigen wir uns in maiz mit der Frage: Ist es möglich, Ansätze für den Zweitspracherwerb zu entwickeln, die ein Sprechen und ein Verhandeln und Reflektieren von Sprache evozieren, die verändernd auf die Wirklichkeit, in der sie stattfinden, zurückwirken? Weitere Fragen ergaben sich aus der Beschäftigung mit vermuteten Zielen gesellschaftlicher normativer Zurichtungen: Inwiefern werden normative Zurichtungen im Prozess des Lehrens und Erlernens der Mehrheitssprache Deutsch (re)produziert? Und: Was können wir als Selbstorganisation von Migrantinnen in Anbetracht dieser Vermutung tun?

Die Beschäftigung mit diesen und anderen Fragen führte uns zur Formulierung eines Begriffes, der entscheidend für die Entstehung und für die (Weiter-)Entwicklung dieses Projekts war und ist:

sprachliche Ermächtigung, das Vor-Wort. Sprachliche Ermächtigung wird von uns als kritische und bewusste Aneignung und der ebensolche Gebrauch der dominanten Sprache Deutsch verstanden. Der Begriff fordert Modelle und Praxen des Zweitsprachunterrichts heraus, den Prozess des Erlernens und des Lehrens einer Zweitsprache im Kontext der Migrationsgesellschaften als einen Prozess zu erkennen, der unter den Zeichen von Machtasymmetrien und Rassismus stattfindet. Er beansprucht Platz im Wortschatz der Gegenwart und hinterfragt den Begriff des Empowerments in seiner neoliberalen Ausprägung. Er problematisiert das Ziel der Förderung von Handlungsfähigkeit, indem er uns vor die Frage nach den Kriterien zur Vermessung von Handlungsvermögen stellt (Warum glaubt *man*, Migrant_innen seien weniger handlungsfähig?); indem er die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen im Verhältnis zu Handlungsmöglichkeiten diskriminierter Gruppen ins Visier nimmt, indem er das Ziel der Förderung von Handlungsfähigkeit in seiner inhärenten Verschränkung mit dem marktwirtschaftlichen Ziel der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit ent-deckt. Und er hinterfragt sich selbst im Wissen um andere Positionen: Im Wissen um die Spannung zwischen dem Bestreben, ungleiche Machtverhältnisse zu kritisieren und verändernd auf sie einzuwirken, und dem Bedürfnis, dem Bedarf oder der Notwendigkeit mancher Lernenden nach schnellstmöglicher Assimilation in dominante Verhältnisse. Er fordert uns heraus, Widersprüche auszuhalten und sie als produktive Momente zu betrachten.

Das Forschungsprojekt „Deutsch als Zweitsprache im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“ war/ist ein bewusster Schritt im Stellungskrieg innerhalb des Feldes Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung und darüber hinaus im Feld der aktuellen hegemonialen Sprachpolitik in ihrer Verschränkung mit restriktiven Migrationspolitiken. Wir erkennen hier „(...) Knotenpunkte der Macht, die angegriffen und transformiert werden müssen, um die

Bedingungen für eine neue Hegemonie zu schaffen.“ (Mouffe 2004) Dieser Schritt war jedoch erst durch eine langjährige kritische Praxis im Feld der Sprachbildung als und mit Migrant_innen möglich. Praxis wird in maiz als Aktion und Reflexion verstanden. Von hier aus und eingebettet in ein Kollektiv entwerfen wir Fragen, die uns zu theoretischen Räumen führen. Hier bewegen wir uns suchend, hinterfragend, lernend. Hier werden Ansätze und Theorien weitergedacht, verarbeitet, verschränkt, entfaltet, in ein Verhältnis zur Erfahrung gebracht. Erkenntnisse ergeben sich. Manchmal. Perspektiven für politische Handlungen und Interventionen werden entworfen. Oder nicht. Andere Fragen entstehen. Immer wieder.

Die Forschungsidee wurde von maiz initiiert und innerhalb einer Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck und dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistik der Universität Wien (in der Funktion der wissenschaftlichen Begleitung) umgesetzt. Wir schließen damit an eine Reihe von Forschungspraktiken innerhalb von maiz an, die außerhalb des universitären Rahmens stattfinden, und sich doch in Auseinandersetzung mit Akteur_innen aus dem institutionalisierten wissenschaftlichen Bereich entfalten. maiz ist eine Erwachsenenbildungseinrichtung und eine Beratungsstelle, ist im Feld der autonomen Kulturarbeit tätig und realisiert Projekte im Forschungsbereich. Zudem ist die Positionierung im Feld des Aktivismus konstituierend für das Selbstverständnis der Selbstorganisation. Die Entscheidung für die Arbeit im Forschungsfeld steht im Zusammenhang mit dem politisch motivierten Ziel, Artikulationen und Interventionen im Bereich der als wissenschaftlich an-

erkannten Wissensproduktion ausgehend von unseren Tätigkeiten als Aktivist_innen, Berater_innen, Pädagog_innen und Kulturarbeiter_innen sowie durch die Markierung unserer gesellschaftlichen Positionierung als Migrant_innen hervorzubringen.

Obwohl nicht bewusst geplant, erscheint diese umfassende Publikation im Jahr der Vollendung unseres 20-jährigen Daseins als Selbstorganisation. Eine geglückte Koinzidenz. Betonen möchte ich jedoch, dass wir uns weigerten und weigern, dieses Jahr im herkömmlichen Sinn zu feiern. Unter dem Motto „trauernd trauen wir uns“ haben wir das Jahr er-lebt und gestaltet. Trauernd denken und weiter denken, trauernd lachen und weiter lachen, trauernd diskutieren und weiter diskutieren, trauernd kämpfen und weiter kämpfen, trauernd tanzen und weiter tanzen, trauernd stören und weiter stören, trauernd entwerfen und weiter entwerfen, trauernd umsetzen und weiter umsetzen, trauernd uns trauen und weiter trauen. Trotzdem. Trotz aller Gründe zu trauern: weiterhin Utopie.

Literatur

Mouffe, Chantal (2004): Exodus oder Stellungskrieg? Zum Verhältnis von Bewegung und Institution. In: Kulturrisse 01/2004.

Walpen, Bernhard (2005): Auf dem Pilgerberg der Freiheit oder: Dialektik der Freiheit. Eine kurze Geschichte des Neoliberalismus. Denknetz Jahrbuch 2005. Online unter: <http://www.denknetz-online.ch/IMG/pdf/walpen.pdf> (21.11.2014)

Elisabeth Romaner

Das vorliegende Buch versammelt Beiträge, die im Rahmen des mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojektes erarbeitet wurden, das sich mit Ansprüchen und Widersprüchen, Konzepten und Methodologien einer gesellschaftskritischen und selbstreflexiven Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Erwachsenenbildung auseinandersetzt und von *maiz* als Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen initiiert wurde. Im folgenden einleitenden Text wollen wir einen chronologischen Blick versuchen, der das Gesamtprojekt mit seinen unterschiedlichen Laufzeiten darstellen soll, dabei die jeweils fokussierten thematischen Schwerpunkte in einen Überblick bringt, die Formen der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Projektbeteiligten sowie die Kooperationen, die mit unterschiedlichen Institutionen geknüpft wurden, benennt.

Das Projekt „Deutsch als Zweitsprache im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“ begann im Oktober 2010 und wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck in einer knapp eininhalbjährigen Laufzeit realisiert. Die Ergebnisse dieses ersten Forschungsschrittes werden nun – gemeinsam mit den weiterführenden Projektergebnissen – im ersten Teil („DaZ im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“) dieses Buches veröffentlicht: In zwei Teilprojekten lag der Forschungsfokus zuerst auf einer breiteren soziolinguistischen, sprach- und erziehungswissenschaftlichen Recherche zu Ansätzen kritischer Bildungsarbeit im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung. Das Forschungsvorhaben des Projektteils, den *maiz* durchführte, wurde im Anschluss an die vorwiegend sprachwissenschaftliche Analyse und Interpretation von Interviews mit DaZ-Lehrenden und Projektleiter_innen realisiert. Die wissenschaftliche Begleitung übernahm der Fachbereich DaF/DaZ des Instituts für Germanistik

der Universität Wien¹. Herangehensweisen und Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sind im Abschnitt „Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Ansprüche und Widersprüche“ nachzulesen. Die Forscher_innengruppe des Instituts für Erziehungswissenschaft² widmete sich im Rahmen des parallel konzipierten Teilprojekts „DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung“ der erziehungswissenschaftlichen Recherche mit besonderem Fokus auf den Begriff der sprachlichen Ermächtigung. Daran anschließend wurden mit einem ethnographischen Forschungsansatz Beobachtungsprotokolle interpretiert, die in DaZ-Kursen entstanden, in denen didaktische Materialien erprobt wurden, die *maiz* im Vorfeld des Forschungsvorhabens mit dem Anspruch kritischer Bildungsarbeit entwickelte. Die Ausführungen im Abschnitt „DAZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung“ geben den Forschungsverlauf und die analytischen Ergebnisse wieder. Diese Ergebnisse wurden zudem in einem eintägigen Workshop im November 2012 in Linz für und mit den am Forschungsprozess beteiligten Lehrenden und weiteren interessierten DaZ-Lehrer_innen diskutiert.

Unter dem Titel „Deutsch als Zweitsprache-Kurse in der Migrationsgesellschaft: reflexive und gesellschaftskritische Zugänge“ wurde das Projekt in einer Kooperation zwischen *maiz* und dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Institut für Germanistik der Universität Wien) fortgesetzt. Die Projektlaufzeit begann mit einer zweitägigen Expert_innenklausur im Mai 2012³ zur

¹ in Zusammenarbeit mit İnci Dirim und Marion Döll

² unter der wissenschaftlichen Leitung von Paul Mecheril

³ Folgende Expert_innen waren an der Auseinandersetzung beteiligt: Thomas Fritz (VHS Favoriten, Wien), Katarina Ortner (Verein „Frauen aus allen Ländern“, Innsbruck), Helga Suleiman und Hanan Zribi (Verein SOMM – Selbstorganisation von und für Migrantinnen und Musliminnen, Graz), Oscar Thomas Olalde (Institut für

vertiefenden Diskussion der vorliegenden Forschungsberichte aus den beiden Teilprojekten und deren Verschränkung zu bestimmten Fragestellungen mit dem Ziel, Grundlagen für die Neu- bzw. Weiterentwicklung eines Curriculums für DaZ-Maßnahmen in der Erwachsenenbildung in Österreich zu erarbeiten. Das Anliegen des Projekts war eine vertiefende Analyse, die sich drei Schwerpunkten widmen sollte:

- a) der notwendigen Entwicklung didaktischer Materialien für den DaZ-Bereich und Möglichkeiten einer rassismuskritischen und reflexiven Umgangsweise mit bestehenden Materialien,
- b) der Entwicklung von Weiterbildungscurricula für Lehrende und
- c) der Analyse bestehender Deutsch als Zweitsprache-Curricula für die Erwachsenenbildung und der darauf aufbauenden Entwicklung eines Curriculums.

Um diese drei Schwerpunkte in einen Zusammenhang zu stellen und ein Forschungsdesign zu entwerfen, das dem Anspruch einer forschungsgeleiteten Entwicklungsarbeit gerecht werden kann, wurde neben einer modularen Aufteilung in Projektteams zu den drei oben genannten Schwerpunkten ein zusätzliches Modul für eine adäquate wissenschaftliche Begleitforschung geschaffen.

Die vertiefende Diskussion und der Austausch mit Expert_innen im Feld DaZ, die in Organisationen in verschiedenen Bundesländern tätig sind, die DaZ-Kurse anbieten bzw. die sich mit dem Fachbereich DaZ aus einer theoretischen Perspektive beschäftigen, verfolgte das Ziel einer strategischen Vernetzung für eine reflektierte Wissensproduktion. Wichtig dabei war der Austausch von Expertise und gängiger Maßnahmen im aktuellen DaZ-Tätigkeitsfeld sowie die mög-

Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck), İnci Dirim und Marion Döll (Fachbereich DaF/DaZ, Universität Wien), Sarah Hägi (Institut für Germanistik, Universität Wien), Elisabeth Cepek-Neuhauser, Gergana Mineva und Rubia Salgado (u.a. Mitautor_innen des Forschungsberichts von maiz), Elisabeth Romaner und Matthias Weiss (Mitautor_innen des Forschungsberichts des Instituts für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck).

lichst breit angelegte Reflexion der Ergebnisse und der gewählten theoretischen Ansatzpunkte des ersten Forschungsschrittes.

Entlang der modularen Schwerpunkte wurden weitere zweitägige Expert_innenklausuren zwischen Juni und November 2012 durchgeführt. Auf der Grundlage der abschließenden Projektberichte, die Anfang 2013 erschienen, konnte der Antrag für eine weiterführende forschungsgeleitete Entwicklungsarbeit entsprechend der erarbeiteten methodologischen und theoriegeleiteten Grundlinien erstellt werden.

Ab Juni 2013 schließlich begannen die Tätigkeiten, mit deren genauerer Chronologie und methodischer Umsetzung, methodologischen Überlegungen und Ergebnissen der theoriegeleiteten Analysen, die sich an theoretischen Perspektiven wie Cultural Studies, Postkoloniale Theorie und Migrationspädagogik orientieren, sich der zweite Teil des vorliegenden Buches („Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft: Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge“) befasst.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Arbeitsformen und aus der Zusammenarbeit mit Expert_innen der DaZ-Maßnahmen – wie z.B. in den Werkstätten mit Teilnehmer_innen an Deutsch-Kursen und DaZ-Lehrer_innen – fließen in das operative Hauptbestreben ein, Grundlagen für ein neues Curriculum für Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung zu entwickeln.

Für eine vertiefte Auseinandersetzung auf dem Weg dorthin wurden zudem Diskussionsräume eröffnet, die eine sehr breit angelegte Einladung zu spezifischen Fragenkomplexen beinhaltet, die uns im Gesamtprojektverlauf beschäftigten:

Im Jänner 2012 wurde an der Universität Wien die Tagung „Paternalismus in der (sprachenbezogenen) Erwachsenenbildung.

Erkundungen eines migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisses“⁴ veranstaltet. In deren Rahmen wurden Fragen und theoretische Perspektiven des laufenden Forschungsprojektes unter dem Fokus der paternalistischen Figur der sprachbezogenen Erwachsenenbildung im Plenum vorgestellt und im Tagungsforum „Sprach-los. Herausforderung und Widersprüche einer ermächtigenden Sprachbildungspraxis im Feld DaZ“ vertiefend besprochen.

Im April 2014 fand mit dem Titel „[d_a_] Deutsch als Zweitsprache – Emanzipation, Ermächtigung und Gewalt?“⁵ eine zweite Tagung statt, die sich dem widerspruchsreichen Handlungsfeld Deutsch als Zweitsprache mit einer macht-, herrschafts- und subjektivierungskritischen Auseinandersetzung zu den leitenden Begriffen Emanzipation und Ermächtigung annäherte und die Frage nach gewaltvollen Formen der Wissensproduktion in den Vordergrund rückte. Zugleich war es aber auch ein Raum des Austauschs und des Entwurfs von Strategien einer gegenhegemonialen DaZ-Praxis. Die zweitägige Fachtagung fand in der Tabakfabrik in Linz statt und war ein Ort der Diskussion zwischen Lernenden und Lehrenden in der DaZ-Praxis, Vertreter_innen von Erwachsenenbildungsorganisationen und Fachredner_innen verschiedener universitärer Arbeitsbereiche im dominanz-deutschsprachigen Raum. Für den Projektzusammenhang war es uns ein Anliegen, erneut einen er-

weiterten Diskussionsraum für den Dialog mit Expert_innen der jeweiligen Theorie-Praxiszusammenhänge zu schaffen und diesen Prozess der Dissemination für den im Titel symbolisch angeführten Unterstrich d_a_ als Zwischenraum der Bedeutungsproduktion und -verschiebung zu nutzen.

Für spezifischere Themen, die uns im Projektverlauf beschäftigten, sprachen wir Einladungen an „critical Friends“ aus, um auch einen selbstreflexiven Zugang zu unseren eigenen epistemischen Grundannahmen zu gewinnen und Fragen zu bearbeiten, die sich über die Projektdauer intensiviert haben:

Mit Heike Niedrig fokussierten wir die Frage nach Mehrsprachigkeit in postkolonialen Bildungszusammenhängen⁶. Die Fragen, die wir mit Thomas Quehl diskutierten, waren auf ein Weiterdenken entlang der Konzepte „Bildungssprache“ und „Durchgängige Sprachbildung“ (Gogolin & Lange 2010) gerichtet⁷. Der Austausch

6 Zentral war die Befassung mit mehrsprachigen Sprachbildungsangeboten, die sich gängigen dominanzkulturellen, neoliberalen Vereinnahmungen von Mehrsprachigkeit widersetzen, Sprachhierarchien und ungleich verteiltes Sprachprestige kritisieren und zugleich Möglichkeiten eröffnen, mit Mehrsprachigkeit die Dominanz der hegemonialen Sprache Deutsch im nationalstaatlichen Kontext zu relativieren. Mit diesem Anliegen richtete sich unser Interesse insbesondere auf verschiedene Argumentationen für mehrsprachige Bildungsmodelle in einer monolingualen Gesellschaft, die möglicherweise auch für die Projektperspektive fruchtbar gemacht werden könnten.

7 Sind möglicherweise gerade mit dem Konzept der Bildungssprache Denk-, Sprech- und Gestaltungsräume verbunden, die ein Sprachbildungsangebot für Erwachsene ermöglicht – zwar unter Einbeziehung des Deutschen, aber nicht als ausschließliche und zugleich unbenannte Norm und hegemoniale Leerstelle? Gibt es mit dem Begriff der Bildungssprache Möglichkeiten des Denkens, Formulierens und Arbeitens mit kritischen Widersetzungen im Hinblick auf eine dezidierte Kritik der Monolingualität, der schichtspezifischen Zurichtung, der Dominanz des Deutschen? Zugleich ist das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung eine Widersetzung zur defizitorientierten Perspektive des Begriffs der Sprachförderung. In Verknüpfung mit dem Begriff der Bildungssprache stellt sich uns aber diesbezüglich die Frage nach Möglichkeiten eines Durchgängigen Sprachbildungsangebots ohne Zementierung der dominanzkulturellen Zurichtung auf ein Sprachregister hin. Was kann ein Weiterkonzipieren dieser Begriffe/Konzepte für politische Subjektivierung im Kontext sprachenspezifischer Bildung bedeuten?

4 Veranstalterinnen der Tagung waren das Autonome Zentrum von und für Migrantinnen maiz (Elisabeth Cepek-Neuhauser und Rubia Salgado), das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck, das Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg und der Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien (Susanne Arens, İnci Dirim, Marion Döll, Magdalena Knappik, Paul Mecheril, Claus Melter, Elisabeth Romaner, Birgit Springsits und Oscar Thomas-Olalde als Mitglieder der interuniversitären Arbeitsgruppe „Sprache, Migration und Rassismuskritik“ und Jens Döll). Tagungsprogramm und -beschreibung sind abrufbar unter http://dafdaz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/Programm-PATTAG.pdf und <http://dafdaz.univie.ac.at/tagungen/archiv/> (beide 21.11.2014)

5 Organisator_innen der Veranstaltung: İnci Dirim, Marion Döll, Sara Hägi, Gergana Mineva, Elisabeth Romaner, Rubia Salgado, Oscar Thomas-Olalde. Beschreibung und Tagungsprogramm sind abrufbar unter https://daf.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/MD/ProgrammDaZ-EEG.pdf (21.11.2014)

mit den „critical friends“ fand in einem öffentlichen Vortrag an der Universität Wien und in einem projektinternen Workshop statt.

Die Ausführungen im dritten und letzten Teil des Buches sind Ausdruck des vielschichtigen Bestrebens, an einer gesellschaftskritischen (und selbstreflexiven) Praxis des Deutsch-Lernens und -Lehrens zu arbeiten und mit rassismuskritischen, subjektivierungstheoretischen, postkolonialen, feministischen, migrationspädagogischen, kapitalismuskritischen ... theoretischen Perspektiven weiterzudenken. Damit sollen gewissermaßen konkrete Erfahrungen der DaZ-Praxis und kritisches Denken integriert werden (bell hooks 1989, 39), um u.a. Risse im gegenwärtigen hegemonialen Diskurs zu erzeugen. Dieser Teil widmet sich dem Entwurf eines neuen Curriculums für Deutsch als Zweitsprache-Kurse in der Erwachsenenbildung. Ein Symposium im Dezember 2014 ist der Rahmen, in dem es mit einer breiteren Öffentlichkeit diskutiert wird.

Das Curriculum am Ende dieses Buches ist zugleich ein Anfang und damit ein erster Schritt, um an der neuen Perspektive einer rassismuskritischen und postkolonialen Wissensproduktion zu arbeiten, die gewaltvolle epistemische Verhältnisse infrage stellt, Lehr-/Lernverhältnisse der Sprachvermittlung und -aneignung in der Migrationsgesellschaft entsprechend reflektiert und neue Entwürfe für die didaktische Praxis bereitstellt.

Am Ende des Buches findet sich ein „Glossar“. Glossare haben bekanntlich die Funktion, erklärungsbedürftige Begriffe aufzulisten und ihnen Erklärungen bzw. Übersetzungen beizufügen. Unser „unsystematisches Glossar“ hat nicht den Anspruch, Begriffe zu „klären“. Vielmehr handelt es sich um eine (fast launische) Zusammenstellung von (theoriegesättigten) Begriffen, die im Laufe unseres Forschungsprozesses Bedeutung erlangt haben und die sich in

dieser Publikation wiederfinden. Dadurch wollen wir einige unserer Zugänge zu bedeutsamen Konzepten offenlegen.

Finanziert wurde die Projektarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Frauen / Abteilung Erwachsenenbildung. Wir bedanken uns bei allen, die sich während der Projektlaufzeit in die vielen Diskussionen eingebracht und unser Denken, Sprechen und Schreiben herausgefordert haben und sehen dies als Auftrag für weiteren Dialog, weitere Herausforderungen, weiteres Widersprechen, weitere Schritte.

Literatur

bell hooks (1989): *Talking back. Thinking feminist, thinking black.* Boston: South end Press.

TEIL 1 . DAZ IM RAHMEN KRITISCHER BILDUNGSARBEIT

INHALT

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER ERWACHSENENBILDUNG: ANSPRÜCHE UND WIDERSPRÜCHE

Forschungsbericht maiz / 18

Rubia Salgado

In Zusammenarbeit mit Elisabeth Cepek-Neuhauser / Assimina Gouma / Gergana Mineva

DAZ-KURSE ALS RAUM SPRACHLICHER ERMÄCHTIGUNG

Forschungsbericht Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck / 60

Matthias Drexel / Claudia Ohmle / Elisabeth Romaner / Matthias Weiss

Projektleitung: Paul Mecheril

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER ERWACHSENENBILDUNG: ANSPRÜCHE UND WIDERSPRÜCHE. FORSCHUNGSBERICHT MAIZ

Rubia Salgado in Zusammenarbeit mit Elisabeth Cepek-Neuhauser / Assimina Gouma / Gergana Mineva

INHALT

VERORTUNGEN ALS VORWORT

EINLEITUNG: RAHMEN UND METHODEN

ANSPRÜCHE UND WIDERSPRÜCHE DER BILDUNGSARBEIT MIT ERWACHSENEN
MIGRANT_INNEN IM FACH DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Ermächtigung: Ein (fast) unbestrittener Auftrag

Die Ansprüche und die Widersprüche

Ermächtigung: Annäherungen an das Konzept

Die Widersprüche und das Weiterdenken

MEHRSPRACHIGKEIT, ABER MONOLINGUALER ZWANG

ERMÄCHTIGUNG UND PATERNALISMUS

Klassischer Paternalismus und Neo-Paternalismus

Zulässiger, unzulässiger Paternalismus und Pseudo-Paternalismus. Oder: Wer wird ermächtigt?

LITERATUR

ANHÄNGE

Anhang 1: Aussagen zur Frage der Ermächtigung

Anhang 2: Interviewleitfaden

Anhang 3: Angaben zu den befragten Bildungseinrichtungen

VERORTUNGEN ALS VORWORT

Noch vor dem *eigentlichen* Bericht möchte ich den Ort meines Sprechens, Schreibens und Denkens darstellen. Oder es versuchen:

Ich erwähne wiederholend beim Sprechen über die Arbeit im Feld Deutsch als Zweitsprache, dass mein Referenzort die Praxis sei. Praxis, die als Aktion und Reflexion verstanden wird.

Im Denken, Sprechen und Schreiben über die Erkenntnisse und Prozesse der Forschungsarbeit bilde ich ein *Wir*, das mich in die Gruppe der im Forschungsprojekt Interviewten inkludiert und gleichzeitig auf ein Nicht-dazu-Gehören hinweist. Ein sich hinterfragendes *Wir*. *Wir* und *ich als Migrant_in* bilden hier den Plural. Eine strategisch gedachte und konstruierte Identität. Die Identität als *Migrant_in* als ein Gegenentwurf, als die Bezeichnung eines oppositionellen Standorts (FeMigra 1994). Nicht essentialistisch. Strategisch.

Ich spreche, schreibe, denke nicht über *die* DaZ-Lehrer_innen, sondern über *uns* DaZ- Lehrer_innen in Hinblick auf *unsere* professionelle pädagogische Handlung. Die Bildung eines *Wir* als Offert zur Reflexivität und gleichzeitig als Herausforderung zur Reflexivität. Unter anderem, indem meine Anwesenheit als *ich, Migrant_in* in diesem *Wir* nicht als Alibi, sondern als Hinweis auf eine strukturelle Leere fungiert und stört. Und gleichzeitig einlädt, ein Angebot macht. Dialog.

Ein *Wir*, das sich hinterfragt und stört.

Da kaum *Migrant_innen* als Unterrichtende im Feld.

Ein *Wir*, das sich hinterfragt und stört.

Denn das *Wir* wirft forschende Blicke hinter geläufige Selbstverständlichkeiten unserer alltäglichen professionellen Handlungen als

DaZ-Lehrer_innen. Und enthüllt dabei Praxen, die unreflektiert Vorherrschendes reproduzieren. Und enthüllt im eigenen Sprechen das Fortsetzen ungleicher Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft und die Nicht-Problematisierung der eigenen privilegierten Position. Denn dieses sich hinterfragende *Wir* reflektiert sich im Verhältnis zu den Lernenden im gesellschaftspolitischen Kontext seiner Praxis.

Und es stört, denn es geht nicht von der Annahme aus, dass es selbst, also wir, DaZ- Lehrer_innen in der Erwachsenenbildung, qua Profession nicht rassistisch oder gar antirassistisch handelt.

Denn das *Wir* fragt sich, also uns, DaZ-Lehrer_innen in der Erwachsenenbildung, in wie weit unsere Praxen sich in die gewaltvolle koloniale westeuropäische Tradition der „Zivilisierung der Anderen“ durch das Aufzwingen von westlichen Werten, Verhaltensnormen und Wissen einschreiben. (Kien Nghi Ha 2007)

Und mit einem Schritt rückwärts befragt es sich nach der Entstehung und nach der Beschaffenheit des Wissens über die lernenden *Migrant_innen*, das (verborgen) die pädagogischen Handlungen bestimmt und untermauert, sowie nach den Effekten dieses Wissens auf die pädagogischen Handlungen selbst und darüber hinaus. (Mecheril et al. 2010, 191)

Es befasst sich mit Kritiken von Schwarzen Frauen, Lesben, *Migrant_innen* am/an weißen westlichen Feminismus/Feminismen und befragt unsere Praxen nach eingefahrenen Selbstverständlichkeiten sowie gewaltvollen Beurteilungen und Handlungen.

Das *Wir* hinterfragt sich, bemüht sich um Reflexivität und Selbstreflexivität, es ist aber auf keinen Fall selbstdestruktiv. Es erkennt unsere professionellen Kompetenzen und unser Wissen, unseren

Mut und unser Engagement und es verstärkt sie, indem es versucht, bestehende Räume des professionellen Dialogs und der Auseinandersetzung zu erweitern.

Dieses durch die Leere unterbrochene *Wir* lädt zum Dialog ein.

Dialog wird hier nicht bloß als Interaktion verstanden und erschöpft sich nicht im Austausch über Erfahrungen, Wissen, Meinungen usw. Im Sinn einer radikalen pädagogischen Praxis wird Dialog hier als dialektisch und problematisierend verstanden. Ein Dialog, der einen Blick auf unsere gesellschaftliche Existenz als Prozess ermöglicht, als etwas, das aufgebaut wird, das nicht gegeben, sondern veränderbar ist. Ein Dialog, der zwar Interaktion und das Mit-Teilen unterschiedlichen Wissens und unterschiedlicher Realitäten ermöglicht, aber das Ziel verfolgt, dadurch neues Wissen herzustellen, um in der geteilten Hoffnung etwas anderes („um ser mais“) aufzubauen. Außerdem impliziert Dialog gesellschaftliche Handlung, er erschöpft sich nicht im Sprechen. (Streck / Redin / Zitkoski 2008, 115-117)

Die Berichte und Analysen, die im Rahmen des Projektes entstanden sind und die entlang der nächsten Seiten dieses Texts dargestellt werden, sind also von der Intention markiert, eine herausfordernde Einladung zum Dialog zu sein, eine Einladung vor allem an Akteur_innen im Feld der Erwachsenenbildung mit Migrant_innen.

EINLEITUNG: RAHMEN UND METHODEN

Dieser Bericht versteht sich nicht ausschließlich als eine Präsentation von Projektergebnissen, sondern auch als Versuch, einen Prozess abzubilden. Dieser Prozess bestand aus der qualitativen Erhebung von Datenmaterial und dessen Analyse durch Interpretationsgruppen. In der analytischen Arbeit wurden Kategorien generiert, die

neue Perspektiven aufzeigten und zur Formulierung von weiteren Fragestellungen führten. Den Rahmen für diesen Prozess bildete das Projekt Deutsch als Zweitsprache¹, das maiz, das autonome Zentrum von und für Migrantinnen in Linz/Oberösterreich in Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck² im Zeitraum Dezember 2010 bis März 2012 durchgeführt hat. Der Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Institut für Germanistik, Universität Wien³) übernahm die Funktion der wissenschaftlichen Begleitung des Projektteils von maiz.

Das Projekt war der erste Schritt zur Entwicklung bzw. (Re-)Konzeptionalisierung sowohl eines Curriculums für Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung als auch von didaktischen Materialien und eines Fortbildungskonzeptes für DaZ-Lehrer_innen in Österreich. Im ersten Projektteil (2011) beschäftigten wir uns mit der Ausarbeitung von Grundlagen für die zukünftige Entwicklungsarbeit. Es wurden theoretische Konzepte, die aktuellen DaZ-Angeboten in der Erwachsenenbildung zugrunde lagen und deren Umsetzung in die Praxis (in Österreich) untersucht. Die hier vorgestellten Erkenntnisse gehen auf 13 Gruppen- und Einzelinterviews mit 25 Unterrichtenden und Projektleiter_innen in vier verschiedenen Bundesländern zurück. Im Rahmen des Projekts führten wir zudem zahlreiche Recherchen durch, um empirisches Material zu den bereits vorhandenen Formaten, Inhalten und Strukturen des Feldes bzw. der DaZ-Angebote in Österreich zu sammeln. Dabei

¹ Projektleitung: Rubia Salgado; Projektmitarbeiterin: Elisabeth Cepek-Neuhauser; mit Unterstützung von Assimina Gouma und Gergana Mineva.

² Das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck realisierte ein Teilprojekt unter dem Titel „DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung“. Projektleitung: Paul Mecheril; Projektkoordination: Elisabeth Romaner; Projektmitarbeiter: Matthias Drexel, Claudia Ohmle, Matthias Weiss.

³ İnci Dirim und Marion Döll.

handelte es sich vor allem um die Einbeziehung von online verfügbaren Konzepten, Leitlinien und Curricula sowie der Ergebnisse aus den Recherchen des Teilprojektes der Forscher_innengruppe an der Universität Innsbruck. (siehe dazu: Forschungsbericht des Instituts für Erziehungswissenschaft / Innsbruck)

Es wurde die Methode des qualitativen Interviews gewählt, da diese einen Einblick in das interpretative Schema der sozialen Akteur_innen gibt. Die Gruppeninterviews haben zusätzlich ermöglicht, strukturelle „Hintergründe von Meinungen, Ansichten oder Handlungsweisen“ (Krotz 2003, 254) zu erkennen und ein breites Spektrum an Erfahrungen und Meinungen zu explorieren. In unserer Forschungsarbeit orientierten wir uns dabei am sozialwissenschaftlichen Ansatz der Grounded Theory, der mit der Funktion des ständigen Vergleichens und des theoretischen Samplings die methodologische Grundlage bildete. Parallel dazu erlaubte die Arbeit mit der Grounded Theory, der Heterogenität des Materials und des Forschungsfeldes zu entsprechen, da „in a ‚Grounded Theory‘ paradigm the researcher is not limited to one set of data“. (Weiss 2005, 7)

In den qualitativen Interviews standen zu Beginn folgende Themenbereiche im Zentrum der Fragestellungen: Ziele des DaZ-Unterrichts (Ermächtigung, Selbstermächtigung, Handlungsfähigkeit, Integration, Anerkennung); didaktische Materialien; didaktisch-methodische Ansätze im DaZ-Unterricht; (Funktionen und Verständnis von) Sprache, Mehrsprachigkeit; Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden (siehe Leitfaden im Anhang 2). Der Prozess der Dateninterpretation hat eine Reihe von weiteren Kategorien für die Analyse generiert.

Die Interpretation der Daten erfolgte nach dem Kodierparadigma und in unterschiedlichen Settings. Das Interviewmaterial haben die

Forscher_innen in Gruppen, gemeinsam mit anderen Sozialwissenschaftler_innen interpretiert. Der prozessorientierte Charakter des Projekts bestimmte diese Vorgangsweise: Im Vordergrund stand die Frage der theoretischen Sensibilität im Forschungsfeld, die neben dem theoretischen Sampling zu den Kernelementen der Grounded Theory zählt.⁴

Die Ergebnisse der Interviews stellten die Grundlage für eine exemplarische Bearbeitung, Didaktisierung und Erprobung von Unterrichtseinheiten zu ausgewählten Themen dar. Die Erprobung wurde anhand teilnehmender Beobachtung, Fokusgruppen und Interviews durch das Forschungsteam des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck wissenschaftlich begleitet. (siehe dazu: Forschungsbericht des Instituts für Erziehungswissenschaft / Innsbruck)

Die Bereitschaft zur Unterstützung des Vorhabens seitens der kontaktierten Bildungseinrichtungen, Lehrenden und Projektleiter_innen ermöglichte uns, die Erhebung von Daten in einem breiteren Ausmaß durchzuführen als ursprünglich geplant. Dadurch wurden uns Daten für die Auswertung zur Verfügung gestellt, die im Zuge der Interpretation zahlreiche für die Weiterarbeit in den Folgeprojekten relevante Themenfelder eröffneten. Für die Analyse aller gesammelten Daten in ihrer thematischen Vielfalt und Tiefe standen die notwendigen Ressourcen im Rahmen dieses ersten Teilprojektes jedoch nicht zur Verfügung, weshalb eine Prioritätensetzung ge-

⁴ Die theoretische Sensibilität im Forschungsfeld wird erst später in der Grounded Theory ausformuliert. Im Gegensatz zu früheren Adaptionen und Lesarten der Grounded Theory verwerfen Anselm Strauss und Juliet Corbin (1997, 42-43) den Anspruch, das Forschungsfeld ohne wissenschaftliche vortheoretische Kenntnisse oder diesbezügliche persönliche Erfahrungen zu betreten. In Übereinstimmung mit Udo Kelle (1994) und Jörg Strübing (2004) war der Begriff der theoretischen Sensibilität nie von bereits angeeignetem theoretischen Wissen befreit. Dennoch: Der Anspruch der Grounded Theory ist der differenzierte Zugang zu diesem Wissen während des Forschungsprozesses. (siehe auch Kelle 1994)

troffen werden musste. Die zentrale inhaltliche Achse in der Analyse bildete deshalb in diesem Schritt unserer Projektarbeit das Themenfeld um das Konzept der Ermächtigung. Die Beschäftigung mit weiteren Themen wie Mehrsprachigkeit, das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, die pädagogische Reflexivität usw. fanden entlang dieser Achse statt. In der Fortsetzung des Projektes (2012/14) wurde die Analyse erweitert.

ANSPRÜCHE UND WIDERSPRÜCHE DER BILDUNGSARBEIT MIT ERWACHSENEN MIGRANT_ INNEN IM FACH DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Ermächtigung: Ein (fast) unbestrittener Auftrag

Der Bildungsarbeit mit erwachsenen Migrant_innen im Fach Deutsch als Zweitsprache wurden in den durchgeführten Interviews, unabhängig vom Typus der Bildungseinrichtung (NGOs, Erwachsenenbildungseinrichtungen, private Sprachschulen, kirchliche Einrichtungen, Selbstorganisationen), in der die Interviewpartner_innen tätig waren, ermächtigende Ansprüche zugeordnet. Es wird jedoch angemerkt, dass in den Interviews die Frage zur Bedeutung von Ermächtigung erst nach der Frage zu den allgemeinen Zielen, die im Rahmen der Arbeit im Feld DaZ verfolgt werden, gestellt wurde. Lediglich in einem Interview wurde bereits bei der Frage nach den allgemeinen Zielen explizit zur Relevanz einer ermächtigenden pädagogischen Praxis Stellung genommen. Die folgenden Zitate aus den Interviews fungieren als Beispiele und ermöglichen einen Einblick in die Grundeinstellungen der Interviewten zum Thema.⁵ Es sind Antworten auf die Frage nach der Bedeutung, die dem Thema Ermächtigung im Rahmen der DaZ- Kurse zukommt:

⁵ Weitere Passagen befinden sich im Anhang 1 (unter dem Punkt „Aussagen zur Frage der Ermächtigung“)

„Also das ist total zentral. Also ich würde sagen, das steht eigentlich an erster Stelle, ja also dass man sie einfach bestärkt, in den verschiedensten Bereichen selbstbestimmt zu leben, also sei es da im Deutschkurs oder dann auch eben... wir haben ja auch die Beratung, dass die auch wirklich das Beratungsangebot auch selber in Anspruch nehmen.“ (Interview Nr. 3)

„Ja, also Ermächtigung, wie gesagt, ist eines der wichtigsten Themen.“ (Interview Nr. 6)

„Ich denke, das ist grundsätzlich sehr wichtig, also, wichtig und Teil unserer Aufgabe oder unseres Tuns.“ (Interview Nr. 4)

Wie erwähnt, nahm eine der interviewten Lehrer_innen Bezug auf das Thema, noch bevor die Frage nach der Relevanz von Ermächtigung gestellt wurde. Auf die Frage „Welche Ziele würdet ihr in euren DaZ-Kursen als vorrangig bezeichnen?“ antwortete die Interviewte:

„Also schon einmal die Selbstermächtigung. Und und selbstständiges Lernen und ein Stück weit auch Selbstreflexion. Also das ist uns, sind uns die wichtigsten Ziele.“ (Interview Nr. 5)

In einem einzigen Interview (Nr. 3) wurde seitens einer Lehrerin eine ablehnende Position in Bezug auf Ermächtigung – vor allem betreffend ihre eigene Rolle als Lehrerin – geäußert. Eine Kollegin dieser Lehrerin, die eine leitende Funktion in der Organisation ausübte und auch am Interview teilnahm, vertrat eine etwas differenzierte Meinung. Sie merkte an, dass „Macht“ ein negatives Wort für sie sei, dass sie das Ziel der Ermächtigung in der Organisation nicht verfolgen würden, dass die Lernenden aber doch einen Prozess der Stärkung des Selbstvertrauens erleben würden.

Auf die Frage, ob Ermächtigung ein Ziel ihrer Bildungsarbeit im Bereich DaZ wäre, problematisierte eine interviewte Lehrer_in in einem anderen Interview (Nr. 9) das Verfolgen des Ziels der Ermächtigung im Rahmen eines Deutschkurses, ohne jedoch das Ziel zu bestreiten.

Sowohl in der Distanzierung als auch in der Problematisierung des Ziels der Ermächtigung kann eine Kritik an einer vermeintlichen „Ideologisierung“ oder Instrumentalisierung des DaZ-Unterrichts zum Zweck der (politischen) Manipulation von lernenden Migrant_innen interpretiert werden. Diese Interpretation wurde in der Analysearbeit als eine eventuell absichtliche „Inszenierung“ von Abstand zur befragenden Organisation (Verein maiz) berücksichtigt.

Die Ansprüche und die Widersprüche

Die Analyse der Daten führte zur Beobachtung, dass den Ansprüchen auf Ermächtigung Widersprüche gegenüberstehen. Diese werden hier im Bericht unter anderem ausgehend von Fragen aufgespürt: Kann das Lernen der dominanten Sprache Ermächtigung bewirken? Wenn ja, unter welchen Bedingungen? Wer definiert Ermächtigung und Selbstermächtigung im Rahmen von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung mit Migrant_innen? Wer soll ermächtigt werden? Kann Selbstermächtigung im neoliberalen Kontext zu einem Imperativ zur Selbstoptimierung werden? Können die Forderung nach und die Förderung von Selbstermächtigung und Ermächtigung einer liberal-paternalistischen Logik dienen? Ist der Anspruch auf Transformation von Individuen oder sozialer Ungerechtigkeit erfüllt, wenn Ermächtigung oder Selbstermächtigung die Integration der Einzelnen in die dominanten Verhältnisse bewirkt? Bewirkt Ermächtigung die Integration in die dominanten Verhältnisse? Wie wird Handlungsfähigkeit definiert? Wird ein Defizit an Handlungsfähigkeit als Rechtfertigung einer

ermächtigenden pädagogischen Handlung angenommen? Wer ist handlungsfähiger im Rahmen von DaZ-Kursen? Wer ist weniger handlungsfähig? Stehen Handlungsfähigkeit und Kenntnis der hegemonialen Sprache im Verhältnis zueinander?

Im Hintergrund der Entscheidung, durch ein fragendes Aufspüren begleitender Widersprüche über die Ansprüche einer ermächtigenden Bildungsarbeit mit erwachsenen Migrant_innen im Fach DaZ nachzudenken, steht die Absicht, die Auseinandersetzungen mit Widersprüchen innerhalb der (eigenen) pädagogischen Handlungen als produktive Momente, als Ansatzpunkte für die Veränderung des Bestehenden zu sehen und zu gestalten. Denn dadurch gelingt es, vielleicht, eine Bildungsarbeit zu realisieren, die bemüht ist, der Gewalt der Orthodoxien keinen Raum zu lassen, eine Arbeit im Zuge derer die Akteur_innen ihre eigene Verstricktheit innerhalb der Herrschaftsstrukturen reflektieren können (Messerschmidt 2009), eine Arbeit in der die Akteur_innen sich selbst widersprechen können (Haug 2004).

Aussagen aus den Interviews werden in den nächsten Abschnitten, im Lichte einiger der vorhin gestellten Fragen, analysiert. Dahinter steht die Absicht, Perspektiven und Spuren für das Weiterdenken zu entdecken und weitere Fragen im Hinblick auf die Ausarbeitung von Grundlagen für die Entwicklung eines Curriculums aufzuwerfen und zu erwecken.

Ermächtigung: Annäherungen an das Konzept

Das Verständnis von Ermächtigung in den Interviews und die Beschreibung ihrer Umsetzung in die Praxis

Die Entscheidung für den Terminus „Ermächtigung“ bei der Durchführung der Interviews informiert über eine beabsichtigte

Distanz zum häufig benutzten Begriff „Empowerment“. Die Auswahl zielte vor allem auf eine Abgrenzung zum aktuell verbreiteten Verständnis von Empowerment im neoliberalen Kontext. Einige der Interviewten benutzten trotzdem die Bezeichnung „Empowerment“ in den Gesprächen. Die Gründe für die Wortwahl wurden den Interviewpartner_innen gegenüber nicht expliziert, denn in den Interviews ging es nicht darum, das Verständnis oder die Definition des Begriffes zu diskutieren oder zu verhandeln, sondern um die Ermöglichung einer Situation, in der die Interviewten ihre Auslegung des Konzepts (welches sie als Ermächtigung oder Empowerment benannten) und dessen Umsetzung in ihre Praxis des DaZ-Unterrichts darstellen können. In diesem Bericht wird weiterhin der Terminus „Ermächtigung“ verwendet. In den eingefügten Zitaten (aus den Interviews und aus der Fachliteratur zum Thema) kommt gelegentlich der Begriff „Empowerment“ vor.

Ermächtigung wurde in den Interviews sowohl als Ziel, das verfolgt wird (oder nicht), als auch als Mittel (im Sinn von Methode oder von Strategie) beschrieben, das eine Veränderung erreichen, bewirken oder ermöglichen soll oder kann. Sie wurde an manchen Stellen als Prozess, an anderen wiederum als Ergebnis dargestellt. Die Interviewten sprachen in manchen Momenten von Ermächtigung/Empowerment, in anderen legten sie die Betonung auf das Konzept der Selbstermächtigung/Selfempowerment. Diese Beobachtung einer „Ungenauigkeit“ in den Beschreibungen wird auch in der Fachliteratur gemacht: „Die Sichtung der einschlägigen Literatur bestätigt die Schwierigkeiten einer präzisen Begriffsbestimmung: Empowerment hat danach eine deskriptive wie eine präskriptive Seite; es ist gleichermaßen Ziel, Mittel, Prozess und Ergebnis persönlicher wie sozialer Veränderungen. (...) Die professionelle Unterstützung eigenverantwortlichen Alltagsmanagements fällt ebenso darunter wie die ‚Selbst-Bemächtigung‘ und ‚Selbst- Aneignung von Lebenskräften‘.“ (Bröckling 2004, 55)

Einige Merkmale durchziehen dennoch die meisten Darstellungen von Ermächtigung in den Interviews: Ermächtigung wird über eine Stärkung des Selbstvertrauens und/oder Selbstbewusstseins der Lernenden definiert; sie steht (als Prozess oder als Ergebnis) im Zusammenhang mit persönlichen Veränderungen; sie ermöglicht die selbstständige Bewältigung der alltäglichen Aufgaben; und sie bewirkt gesellschaftliche Integration. In allen Interviews wurde dem Erlernen der dominanten Sprache Deutsch eine gesonderte, zentrale und unabdingbare Funktion im Hinblick auf Ermächtigung zugeschrieben. Über diese Feststellung und ihre Implikationen wird im Abschnitt „Die Widersprüche und das Weiterdenken“ berichtet. Um die genannten Widersprüche weiter aufzuspüren, ist die Darstellung von zwei Konzepten der Ermächtigung notwendig: die neoliberale und die emanzipatorische Variante.

Ermächtigung im neoliberalen Kontext

In seiner Ausführung zum Konzept des Empowerments im Glossar der Gegenwart, das in Anlehnung an Michel Foucaults Studien zur modernen Gouvernementalität erschienen ist, beschreibt Ulrich Bröckling die neoliberale Auslegung und Umsetzung des Begriffs und eröffnet durch seine Analysen die Möglichkeit einer kritischen Distanzierung zum Begriff. Ermächtigung (Empowerment) wird je nach politischen Absichten unterschiedlich aufgefasst und als Konzept in die Praxis umgesetzt: Es kann zur Mobilisierung von politischem Widerstand (linke Politik), zur Stärkung traditioneller Werte und Lebensformen (konservative Politik) oder als Strategie zur Befriedung sozialer Konflikte und zur Hervorhebung ökonomisch rationaler Akteur_innen, die von staatlicher Unterstützung unabhängig handeln (liberale Politik), eingesetzt werden. (Bröckling 2004, 57) Bröckling benennt gemeinsame Grundannahmen aller unterschiedlichen Umsetzungen des Empowermentkonzeptes: Macht wird als eine soziale Ressource betrachtet, die allen zwar zu-

gänglich, aber doch höchst ungleich verteilt sei; das Interesse der Empowermentprotagonist_innen richtet sich weniger auf die Ursachen der Machtasymmetrie, als auf ihre individuellen wie sozialpsychologischen Effekte. „Im Vordergrund stehen nicht die Machtverhältnisse selbst, sondern das Gefühl der Ohnmacht, das sie bei den Have-nots erzeugen.“ (ebd.) Empowerment würde als Antwort auf das diagnostizierte Machtdefizit gelten und Machtasymmetrien würden anhand subjektiver Verarbeitungsformen behandelt.

Somit würde ermächtigendes Handeln in erster Linie das Ziel verfolgen, die Ohnmachtsgefühle zu überwinden; das Ziel einer Machtumverteilung würde erst an einer untergeordneten Stelle vorkommen. Da die Ohnmächtigen ihre Macht noch nicht erkannt und erfahren hätten, müsste die Betonung auf die Subjekte gelegt werden, die sich der eigenen Stärke bewusst werden und Problemlösungskompetenz erwerben sollten, um so die „objektiven“ Veränderungen durchführen zu können. „Um sie aus ihrer Lethargie zu erwecken, bedarf es daher Experten, die sie als Zielgruppe bemächtigender Programme identifizieren, sozialwissenschaftlich durchleuchten, pädagogisch anleiten und psychologisch unterstützen. Deren Selbstbeschreibung unterscheidet sich allerdings von traditionellen Forscher- und Helferrollen: Sie erlassen keine Vorschriften, sondern liefern Zuschreibungen; sie degradieren niemanden zu passiven Empfängern von Hilfsleistungen, aber sie bestimmen, wer aktiviert werden soll.“ (ebd., 59)

Im Prozess der Stärkung der Stärken würde es weder um eine Analyse der vorhandenen Schwächen noch um die Suche nach Problemursachen gehen. Die Frage nach der Verantwortung anderer Instanzen („Gesellschaft“, „Familien“, „Kapitalismus“ usw.) träte ebenfalls nicht auf, alle Kräfte würden sich auf die Problemlösung richten.

Empowerment sei demnach ein Motivierungsprogramm, das Merkmale bestimmter Führungsmodelle verwirklicht: anstatt formaler Autorität Commitment; anstatt hierarchischer Kontrolle Eigenverantwortung. Die liberale Empowerment-Variante hätte laut Bröckling die andere (linke und konservative) verdrängt und das Sich-Bemächtigen der Machtlosen wäre in den Hintergrund getreten. Bröckling schließt seinen Beitrag zum Begriff Empowerment im Glossar der Gegenwart mit der Anmerkung, dass der Bemächtigungsimperativ auf ein Defizit verweisen würde: „Um Ohnmachtsgefühle abzubauen, müssen sie als gegeben unterstellt werden. Wem man Bemächtigung verordnet, der wird sie nötig haben.“ (ebd., 61) Auf diese letzte Anmerkung, konzentriert und scharf formuliert im letzten Satz des Textes „Auch Aufrichten ist Zurichten“ (ebd., 62) wird in weiteren Passagen dieses Berichtes Bezug genommen. Dies geschieht vor allem ausgehend von einer Beschäftigung mit Aussagen, die Feststellungen über „Handlungsmachtdefizit“ und über die „benötigte Ermächtigung“ beinhalten.

(Selbst)Ermächtigung als Emanzipation und Transformation Oder: „Sich nicht trotzdem, sondern dagegen ermächtigen“

Nach dem Pädagogen Paulo Freire unterscheidet sich Ermächtigung vom Ziel des Erwerbs und Aufbaus von Fähigkeiten und Kompetenzen. Bildung durch Ermächtigung, die letztendlich eine ermächtigende Bildung implizieren würde, priorisiere die kollektive Dimension im Gegensatz zur Förderung einer individuellen Ermächtigung und fokussiere weniger die gesellschaftliche Insertion in die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse als die Transformation dieser. Ermächtigung würde im Sinn seiner Pädagogik nicht erteilt werden, sie wäre Ergebnis einer Reflexionspraxis, die, durch problematisierende Fragestellungen provoziert, die Lernenden zur Aktion bewegen würde. „Die Frage zu stellen“ übernimmt, im von

ihm entworfenen pädagogischen Prozess, eine essentielle Funktion: Es geht um die Fragen, die befreien, das heißt um Fragen, die ermächtigen und die Lernenden folglich „freier machen“ würden. Ermächtigung würde laut Freire im Rahmen sozialer Interaktionen entstehen, in denen die beteiligten Personen durch die Problematisierung der Wirklichkeit einen Prozess der „Bewusstwerdung“ (Conscientização) erleben würden. Diese Bewusstwerdung würde den Menschen ermächtigen, die Machtverhältnisse zu transformieren und sich zu befreien. (Guareschi 2010)

Wie bereits erwähnt merkt Bröckling an, dass der Ansatz des „Sich-Bemächtigen der Machtlosen“ zugunsten der (neo)liberalen Variante von Ermächtigung in den Hintergrund getreten ist. (Bröckling 2006, 60) Es sind jedoch weiterhin differenzierte Positionen im aktuellen Feld der antirassistischen Arbeit in Österreich wahrnehmbar, die, wie zum Beispiel im Fall des Politischen Antirassismus oder in der Arbeit Schwarzer Aktivist_innen und Theoretiker_innen, den Aspekt der Selbstermächtigung priorisieren.

Im Einklang mit einem emanzipatorischen und gesellschaftskritischen Verständnis des Begriffes und in Abgrenzung zum neoliberalen Konzept wird Ermächtigung im Ansatz des politischen Antirassismus als ein Prozess definiert, im Rahmen dessen eine Gegenmacht aufgebaut wird. Dazu soll die „(...) Stärkung der gemeinsamen Handlungs-, Entscheidungs- und Interventionskompetenzen der gesellschaftlich systematisch diskriminierten Gruppen“ vorangetrieben werden. (Johnston Arthur / Görg)

Ähnlich wie in der von Paulo Freire entwickelten Pädagogik der Unterdrückten, die Ermächtigung als einen Prozess sieht, der zur Aktion und zur Transformation befähigt, würde Ermächtigung im Sinn des politischen Antirassismus dazu führen, „dass sich rassisi-

tisch Diskriminierte nicht trotz, sondern gegen Rassismen durchsetzen und rassistische Machtasymmetrien abflachen“ (ebd.) Ermächtigung würde sich nicht in der Vermittlung von allgemeinen Handlungs- und Organisationskompetenzen erschöpfen, sondern vielmehr die Vorbereitung für Konfliktaustragung bedeuten.

Im Ermächtigungskonzept, das die Schwarze Aktivistin und Theoretikerin Araba Evelyn Johnston Arthur gemeinsam mit Andreas Görg im vorher zitierten Glossar des thematischen Netzwerks Antirassismus darstellt, wird das Ziel verfolgt, die umfassenden Folgen der sozialen und politischen Entmachtung Schwarzer Menschen zu beheben. Auch hier würde der Ermächtigungsprozess eine Bewusstwerdung über die eigene gesellschaftliche Lage implizieren; er würde sowohl eine Phase der Entwicklung von handlungsorientierten Perspektiven und Strategien (um sich selbst von rassistischer Unterdrückung zu befreien) als auch die Phase der Umsetzung dieser Strategien (d.h. Handlung zur Transformation und Befreiung) beinhalten (Anm.: An dieser Stelle beziehen sich die Autor_innen im Online-Glossar auf die Schwarze Theoretikerin Maureen Maisha Eggers, vgl. ebd.). Die Autor_innen verbinden Ermächtigung mit der Vision einer umfassenden Befreiung und nicht mit individuellen Veränderungen und beziehen sich dabei auf bell hooks (1996), Schwarze feministische Pädagogin, für welche wiederum die Theorie von Paulo Freire eine wichtige Referenz bildet. „Dieser Prozess [empowerment] setzt ein, wenn wir beginnen zu verstehen, welche Weiße Herrschaftsstrukturen das eigene Leben bestimmen, wenn wir ein kritisches Bewusstsein und die Fähigkeit zum kritischen Denken entwickeln, wenn wir neue alternative Lebensgewohnheiten ersinnen und aufgrund dieses marginalen Raums von Differenz in uns Widerstand leisten.“ (bell hooks 1996, zit. nach Johnston Arthur / Görg)

Unterschiede zwischen den Konzepten und weitere Fragestellungen

Das vorher umrissene emanzipatorische Konzept von Ermächtigung unterscheidet sich von einem neoliberalen Verständnis von Ermächtigung vor allem durch die kritische und problematisierende Reflexion über ungleiche und diskriminierende Machtverhältnisse, durch die Priorisierung der kollektiven Dimension der Ermächtigung (anstatt von Prozessen der persönlichen Veränderung), durch die Entwicklung von widerständigen und emanzipatorischen Handlungsperspektiven (anstatt von Befähigung zu eigenverantwortlichem Alltagsmanagement), sowie durch das Verfolgen des Ziels einer Transformation der gegebenen sozialen und ökonomischen Verhältnisse (anstatt von gesellschaftlicher Integration).

Eine weiterführende Fragestellung in der Auseinandersetzung mit dem Thema der Ermächtigung im Kontext der pädagogischen Handlung im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung mit Migrant_innen würde diejenige sein, die nach eventuellen Gemeinsamkeiten zwischen emanzipatorischen und neoliberalen Konzepten/Praxen sucht. Die bereits zitierte Bemerkung „Aufrichtung ist auch Zurichtung“ (Bröckling, 2004) würde hier zum Beispiel eine herausfordernde Perspektive in der Reflexion eröffnen. Denn falls die Behauptung, dass die Feststellung der Notwendigkeit von Ermächtigung gleichzeitig die Lernenden als ohnmächtige Subjekte herstellt und somit gegebene Machtverhältnisse legitimiert und die machtvolle Position der „diagnostizierenden“ Lehrenden stabilisiert, als angemessene Kritik an einem neoliberalen Verständnis der Ermächtigung betrachtet wird, dann sollte gefragt werden, inwieweit dieselbe Kritik auch für emanzipatorische Ermächtigungskonzepte in der Bildungsarbeit mit Migrant_innen gelten würde bzw. warum sie hier nicht geltend gemacht werden könnte.

An dieser Stelle treten die anfangs formulierten Fragen wieder in den Vordergrund: Wer definiert Ermächtigung und Selbstermäch-

tigung im Rahmen von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung mit Migrant_innen? Wer soll ermächtigt werden? Warum?

Die Widersprüche und das Weiterdenken

In den Interviews werden vier Gruppen widersprüchlicher Aussagen beobachtet:

- Selbstermächtigung, *aber* Ermächtigung: die Lernenden sollen sich selbst ermächtigen, aber sie werden ermächtigt;
- Anerkennung, *aber* unhinterfragte Definitionsmacht: Ressourcen und mitgebrachte Kompetenzen werden anerkannt, aber die Definitionsmacht über Handlungsfähigkeit, Defizite und Bedarfe liegt bei den Lehrenden;
- Ermächtigung, *aber* Integration: Die Lernenden werden ermächtigt um sich zu integrieren;
- Keine Ermächtigung, *aber* Ermächtigung: Ein Deutschkurs ist kein Ort der Ermächtigung, aber Deutsch lernen ermächtigt.

Selbstermächtigung, *aber* Ermächtigung

Das folgende Zitat aus einem der Interviews verdeutlicht die widersprüchliche Position von manchen interviewten Lehrenden im Dilemma zwischen Ermächtigung und Selbstermächtigung: „Und wir verstehen unseren Auftrag, mehr den Frauen und mit den Frauen sozusagen die Werkzeuge in die Hand zu nehmen und dieses Leben hier selbst ein Stück weit selbst in die Hand zu können.“ (Interview Nr. 5) Mit den lernenden Frauen die Werkzeuge in die Hand zu nehmen. Aber den lernenden Frauen die Werkzeuge in die Hand? Welches Verb könnte hier folgen? Die Aussage wird umgeleitet: Mit den Lernenden die Werkzeuge in die Hand zu nehmen, um das Leben in die Hand nehmen zu können. Die Aussage wird im Sprechfluss korrigiert, die Erzählung wird von einer (potentiellen) paternalistischen oder bevormundeten Haltung („den Frauen Werk-

zeuge geben?“) in Richtung einer partizipativen oder (selbst)ermächtigenden Handlung („mit den Frauen“) umgeleitet. Das Sprechen über die ermächtigende pädagogische Handlung wird durch die Sprecher_in selbst zensiert, indem die Selbstermächtigung als die eigentliche Form zur Reduzierung des Handlungsfähigkeitsdefizits suggeriert wird.

Die nächste Passage illustriert hingegen die Position einer anderen Interviewten, die ihre Selbstdarstellung als Agent_in der Ermächtigung abseits des Dilemmas zwischen Selbstermächtigung und Ermächtigung formuliert: „(...) also dass eben durch den Sprachunterricht schon ihnen auch oft aufgezeigt wird, da sind Grenzen, oder da sind Mängel noch da, die kann man zum Beispiel mit einer entsprechenden Beratung über Bildung und Beruf (...) und das, denke ich, ist doch auch für mich zumindest im Sinne von: Man gibt ihnen ein Stück weit, man ermächtigt sie ein Stück weit, in ihrer eigenen Positionierung weiterzukommen.“ (Interview Nr. 1) Hier wird über Grenzen und Mängel offen gesprochen, der Sprachkurs wird als der Ort beschrieben, wo Lernende professionelle Beratung erhalten, um „weiterzukommen“. Sie werden ermächtigt, weil sie Mängel und Bedarf aufweisen, und damit sie diese überwinden und „weiterkommen“ können. Obwohl die Lehrer_in sich für die unpersönliche Formulierung „man“ entscheidet und der Aussage dadurch einen Allgemeinheitscharakter verleiht, stellt sie ihre Funktion im Prozess der Ermächtigung klar dar: Sie ist diejenige, die ermächtigt. Die Lernenden bewegen sich zwar im Einklang mit ihren „eigenen Positionierungen“, die Lehrerin äußert jedoch keine Bedenken hinsichtlich der Angemessenheit ihrer Handlung.

Diese letzte Passage wurde zitiert, um einerseits offenzulegen, dass die vorher als widersprüchlich beschriebene Haltung nicht in allen Interviews erkennbar ist; andererseits konnte dadurch die Gleichzeitigkeit von konträren Wahrnehmungen und Beschreibungen der

eigenen Haltungen als DaZ-Lehrende in Bezug auf das Thema Ermächtigung sichtbar gemacht werden.⁶

Die Analyse der Interviews wirft die Frage nach möglichen Gründen für das Bestreben einiger der Interviewten, ihre beabsichtigte ermächtigende Handlung eigentlich als Selbstermächtigung darzustellen, auf. Die folgende Annahme geht von der Idee einer doppelten Verpflichtung aus. Die Lehrenden würden sich verpflichtet sehen, zwei Diskursen Rechnung zu tragen: einerseits dem neoliberalen Imperativ nach Selbststeuerung, und andererseits den widerständigen Forderungen von Migrant_innen nach Selbstermächtigung und Selbstvertretung, die wiederum von gesellschaftskritischen (pädagogischen) Positionen mitgetragen werden. Die Umsetzung beider Diskurse in die Praxis erfolgt anhand partizipativer Methodologie. Das Bewusstsein über die Verpflichtung pädagogisch informiert (Orientierung an aktuell dominante pädagogische Ansätze) und politisch korrekt (nicht paternalistisch, Berücksichtigung widerständiger Forderungen von Migrant_innen) zu handeln, könnte unseres Erachtens manche Lehrende dazu gebracht haben, den selbst erteilten Ermächtigungsauftrag im Sprechen darüber teilweise mit ergänzenden oder korrigierenden Anmerkungen zu versehen und ihn auf diese Weise als Prozess der Selbstermächtigung zumindest ansatzweise zu charakterisieren. Aus der Analyse der Daten ergibt sich ein paradoxes Bild, das hier in die irritierende Konstruktion „Selbstermächtigung, *aber* Ermächtigung“ übersetzt wurde.

⁶ Ein weiteres Beispiel für die Gleichzeitigkeit der Funktion der Lehrenden als Agent_innen der Ermächtigung und als diejenigen, die Selbstermächtigung ermöglichen, ist in einem anderen Interview zu finden: „Ich denke eben, für uns ist wichtig, dass wir uns an den Frauen orientieren. Dass wir nicht sagen, ihr lernt jetzt das und das, aber natürlich es gibt schon diesen Aspekt, dass wir auch wissen, gewisse Sachen sind einfach notwendig. Ich mein, ein Formular auszufüllen oder so, ist einfach notwendig. Das wird auch oft als Ziel genannt, aber nicht immer. Und da sind wir halt im Dialog und schauen, welche Ziele es geben kann. Manche Frauen können genau sagen und auch sehr differenziert sagen, was sie brauchen. Anderen fällt das schwerer, da brauchen wir dann halt einen längeren Dialog, bis wir uns auf irgendwas einigen.“ (Interview Nr. 8)

*Der Imperativ zur (Selbst)Ermächtigung
Oder: Ermächtigung als Zurichtung?*

In Anlehnung an Michel Foucaults Studien zur modernen Gouvernementalität entstehen Fragen zu den Ansätzen der Ermächtigung, wie bereits anhand der Darstellung des Konzeptes sichtbar wurde. Es könnte gefragt werden, ob es sich bei der in den Interviews angekündigten Ermächtigung, die durch das Erlernen der hegemonialen Sprache und den Besuch eines DaZ-Kurses eintreten würde, um einen Imperativ zur Selbstermächtigung handelt, der in diesem Bericht als ein gouvernementales Ermächtigen bezeichnet wird, oder ob, wie Mark Fisher in Anlehnung an Žižek vorschlägt, sie als neoliberaler Anti-Paternalismus aufgefasst werden könnte. (Fisher 2009)

Mit dem Begriff „Gouvernementalität“ schuf Foucault einen Neologismus, der Regieren (gouverner) und Denkweise (mentalité) semantisch miteinander verbindet. Anhand dieses Konzeptes werden Analysen der Gegenwartsgesellschaft geführt, die sich auf die Untersuchung von Rationalitäten und Technologien des Regierens konzentrieren. Es wird gefragt, wie sich Herrschaftstechniken mit Selbsttechniken (Selbstverantwortung, Selbstorganisation, Autonomie usw.) verschränken und wie sich Regierungspraktiken auf Selbstpraktiken stützen. Das Regieren würde demnach nicht nur auf äußerlichen Zwängen, sondern auch auf Selbsttechnologien der regierten Individuen basieren. (Lemke 2002) „Auf den Punkt gebracht, geht es dabei um Fragen der soziopolitischen und -ökonomischen Steuerung, welche die Regierung der anderen und die Regierung des Selbst ins Zentrum der Analyse stellt.“ (Dzierzbicka / Schirlbauer 2006, 10)

Im Sinn einer gouvernementalen Ermächtigung wird man gehalten, das zu wollen, was man soll. Übersetzt auf das Feld des DaZ-Unterrichts in der Migrationsgesellschaft würde es lauten: Migrant_in-

nen werden gehalten, sich selbst ermächtigen zu wollen, indem sie (vor allem) die hegemoniale Sprache Deutsch und dominante Verhaltensnormen erlernen wollen.

Die Analyse der Interviews führte zu folgender Annahme: Der Imperativ („Ermächtigt euch (selbst)!“) würde im neoliberalen Kontext den lernenden Migrant_innen als Selbsttechnologie präsentiert und als Handlungsoption zur Verfügung gestellt. In pädagogischen Diskursen im Rahmen der Arbeit mit erwachsenen Migrant_innen übernehme dieser paradoxerweise darüber hinaus auch die Gestalt einer gesellschaftskritischen Handlung seitens der Lehrenden. Daraus ergebe sich ein Widerspruch, der auf eine Überlappung von (systemerhaltenden) neoliberalen und (systemkritischen) widerständigen Diskursen der Migrant_innen und der kritischen Pädagogik zurückgeführt werden kann. Emanzipatorische und gesellschaftskritische pädagogische Ansätze sowie die Forderungen von politisch organisierten Migrant_innen nach Selbstvertretung und Selbstbestimmung und ihre Ablehnung viktimisierender Diskurse und paternalistischer Praxen würden in der Sprachbildung mit erwachsenen Migrant_innen Berücksichtigung finden, indem neoliberale Maxime umgesetzt werden: Selbstorganisation, Selbstverantwortung, Empowerment, Autonomie. Ermächtigung als Ziel von Deutschkursen zu definieren, könnte in diesem Sinn sowohl als Ergebnis der Rezeption kritischer Positionen und widerständiger Forderungen als auch als Umsetzung neoliberaler Maxime verstanden werden.

Die komplexe, widersprüchliche und irritierende Nähe zwischen gesellschaftskritischen Forderungen diskriminierter Minderheiten einerseits und neoliberalen Konzepten andererseits wurde im Zusammenhang mit den Studien zur Gouvernementalität bereits beleuchtet. (Bröckling 2004; Neumann 2010) Darauf beziehen sich auch Dzierzbicka und Schirlbauer in dem von ihnen herausgegebe-

nen „Pädagogisches Glossar der Gegenwart“. Begründet durch die Annahme, „dass die Begriffe unserer Sprache Anzeige dafür sind, wie es um die Sache der Erziehung und Bildung heute bestellt ist“ (Dzierzbicka / Schirlbauer 2006, 11) unternehmen die Herausgeber_innen den Versuch, den im pädagogischen Feld aktuell verwendeten Begriffen eine „kritische Aufmerksamkeit“ zu schenken. Sie erwähnen die Einschleusung von Neologismen, die traditionelle Begriffe ersetzen oder ergänzen, und die auf längere Zeit den älteren die Bedeutung nehmen würden. Auch Bedeutungsverschiebungen und Bedeutungsverdrehungen werden thematisiert und über die Beobachtung berichtet, „dass A nach einer derartigen Prozedur auf einmal Non-A meint“. (ebd., 11)

Zumal in den meisten Aussagen zum Thema Ermächtigung weder das Ziel der Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse noch der Ansatz der Selbstbemächtigung der „Machtlosen“ (zwei Hauptmerkmale eines emanzipatorischen Verständnisses von Ermächtigung) als vordergründig erkannt werden können, wird hier die Frage gestellt, ob die Verwendung der Begriffe Empowerment und Selfempowerment (bzw. Ermächtigung und Selbstermächtigung) im Kontext von DaZ-Kursen als ein Beispiel für den erwähnten Prozess der Verzerrung von Bedeutung ausgelegt werden könnte.

In der Mehrzahl der Interviews wird das Konzept der Ermächtigung nicht in einen Zusammenhang mit Prozessen der Transformation gegebener gesellschaftlicher Verhältnisse gestellt. Begründet durch die Absicht der Erhöhung ihres eigenen Wohls liegt der Fokus vielmehr auf der Transformation der Lernenden. Durch Stärkung von Selbstbewusstsein, Gewinn an Informationen, Erwerb von Deutschkenntnissen und bestimmter Kompetenzen würden die Lernenden sich ermächtigen (oder wie es in zahlreichen Interviewpassagen formuliert wird: „würden sie ermächtigt werden“), um „hinauszugehen“ (wie es ebenfalls mehrmals in den Interviews arti-

kuliert wird) und sich einen Platz in der Gesellschaft (der Mehrheit) zu erobern. Es würde in diesem Sinn nicht um die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse gehen, sondern um die Eingliederung der lernenden Migrant_innen in die gegebene Realität. Den Lernenden wird die Botschaft vermittelt, die ermächtigenden Maßnahmen und die dadurch erworbenen Kompetenzen seien Voraussetzung für den Erfolg im Projekt der Integration, der unhinterfragt als ein selbstverständliches Ziel der Lernenden behandelt wird.

Ebenfalls unterscheidet sich die Anwendung des Begriffs der Selbstermächtigung bzw. des Selfempowerments in den meisten Interviews von seiner Definition innerhalb eines emanzipatorischen Konzeptes, wie im Fall des antirassistischen Schwarzen Aktivismus. Diese emanzipatorische Definition basiert auf der Einsicht, dass diskriminierte Personen nicht von Angehörigen der diskriminierenden Mehrheit ermächtigt werden können. In diesem Sinn ist die Forderung von Schwarzen Aktivist_innen nach Selbstermächtigung (oder Selfempowerment) zu lesen: „In seiner abzulehnenden paternalistischen Form bemäntelt der Empowermentbegriff die Vorstellung, dass Mächtigere ihre Macht an Ohnmächtige weitergeben. (...) Um die Paternalismusfalle von vornherein zu umschiffen, sollte empowerment daher besser mit ‚Selbstermächtigung‘ übersetzt werden, oder es sollte von vornherein von selfempowerment gesprochen werden, um den Begriff aus der sozialarbeiterisch helfenden Traditionslinie wieder in den politischen Kontext der Selbstorganisationen zurückzuholen. (...) Selfempowerment kann nur von rassistisch diskriminierten Personen selbst/gegenseitig erfolgen, wenn es um Selbstermächtigung gegen Rassismen geht.“ (Johnston Arthur / Görg)

Es muss an dieser Stelle allerdings betont werden, dass das in diesem Bericht als emanzipatorisch benannte Verständnis von Ermächtigung in den Interviews nicht ganz abwesend ist. In min-

destens zwei Interviews kann das Verständnis von Ermächtigung im Sinn einer emanzipatorischen Pädagogik beobachtet werden. In einem Interview werden zum Beispiel Lernende als Angehörige von systematisch diskriminierten Gruppen betrachtet und die daraus resultierende Förderung von gemeinsamen Handlungs-, Entscheidungs- und Interventionskompetenzen thematisiert. In einem anderen Interview reflektieren zwei Lehrer_innen über die Ebenen der bewirkten (oder beabsichtigten) Transformation. Sie stellen sich die Frage, wo Veränderungen als Ergebnis des Ermächtigungsprozesses geschehen würden. Veränderungen auf der persönlichen Ebene werden behauptet, die auf der gesellschaftlichen Ebene werden durch eine ergänzende Frage ins Gespräch eingefügt. Im eingebrachten Beispiel geht es um eine lernende Migrantin, die ihr Bedürfnis nach Stärkung ihres Selbstvertrauens und ihres Selbstbewusstseins im Rahmen einer Aktivität, die anlässlich des Frauentags im Unterricht durchgeführt wurde, berichtet. Durch die Erweiterung/Verbesserung ihrer Ausdrucksfähigkeiten im Deutschen erwartet sich die Lernende weniger Angstgefühle in Situationen, wie bei Besprechungen mit der Lehrerin ihrer Tochter.

Fragt man sich nach den Transformationen, die notwendig wären, damit Migrant_innen vor Gesprächen mit den Lehrer_innen ihrer Kinder keine Angst haben müssten, d.h. damit Menschen ohne Deutsch als Erstsprache in österreichischen Schulen nicht diskriminiert werden, dann beschäftigt man sich unausweichlich mit den weiteren Fragen danach, ob und in welchem Maße die Tatsache, dass eine Mutter selbstbewusster gegenüber der Lehrerin ihrer Tochter auftreten und sich selbstsicherer (auf Deutsch) ausdrücken kann, zur Veränderung der Diskriminierungssituation und ihrer Ursachen führen würde.

Dieses Beispiel eröffnet eine weitere Entfaltung in der Auseinandersetzung mit dem Thema der Ermächtigung. Diese würde sich

auf das Verhältnis zwischen dem Ziel der Erweiterung der Handlungsfähigkeit im Rahmen der Bildungsarbeit im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung und den Handlungsbedingungen in der österreichischen Gesellschaft beziehen. Kritische Anmerkungen zu emanzipatorischen Bildungsansätzen behaupten, dass die Handlungsbedingungen, verstanden als Strukturen sozialen Zusammenlebens, die durch Herrschaft und Ungleichheit geprägt sind, im Einflussbereich der Politik und der Wirtschaft und nicht der Bildung liegen würden. Die Demokratisierung des sozialen Zusammenlebens wäre nicht einfach eine Folge, sondern vor allem Bedingung von politischer Bildung. (Da Rin / Künkli 2008)

Anerkennung, *aber* unhinterfragte Definitionsmacht

Oder: Paradoxien der Ermächtigung zur Handlungsfähigkeit

Die Lernenden werden sowohl innerhalb eines anerkennenden Diskurses charakterisiert, der vorhandene (für die Lehrenden erkennbare) Ressourcen und Kompetenzen berücksichtigt, als auch anhand von impliziten bzw. weniger impliziten Behauptungen über ihre Defizite. Noch bevor das anerkennende Sprechen über die lernenden Migrant_innen thematisiert wird, werden einige Passagen kommentiert, die Defizite oder Mängel in den Vordergrund stellen.

„Also ich denke mal schon, in erster Linie also geht's uns darum, einfach den Frauen, ja Mittel mitzugeben, um sich halt selbständig einfach zurechtzufinden.“ (Interview Nr. 2)

„Ermächtigung im Sinne sozusagen, das eigene Leben in die Hand nehmen und da selber was weiter zu werden in der Selbstgestaltung oder in der eigenen Gestaltung, ist insbesondere in [Projektname] ist diese Angebote natürlich ein Thema, das ist ja eigentlich das zentrale Ziel.“ (Interview Nr. 10)

Die Lernenden haben das Leben nicht selbst in ihren eigenen Händen, oder nicht selbst genug in ihren eigenen Händen; sie haben das Leben nicht unter Kontrolle, oder nicht genug unter Kontrolle; sie sind nicht handlungsfähig, oder sie sind weniger handlungsfähig; sie können sich nicht zurechtfinden, oder sie können sich nicht ausreichend zurechtfinden. Sind weniger handlungsfähig als die lehrenden Personen. Eine Beurteilung, die in unserem Fall von den lehrenden Personen selbst gemacht wird. Das unterschiedliche Handlungsvermögen gilt als Differenzmerkmal zwischen Lehrenden und Lernenden im Handlungsfeld Deutsch als Zweitsprache. Die indirekte Verkündung des Handlungsfähigkeitsdefizits fungiert als implizite Rechtfertigung für die notwendige Handlung zur Reduzierung des Defizits. Eine pädagogische Handlung, die Ermächtigung bewirken will, wird durch die Annahme eines Defizits begründet.

Das nächste Zitat gibt ein Beispiel für das Vorhandensein eines Wissens über den Bedarf an Ermächtigung: „Auch, wenn ich mich sprachlich noch nicht so gut ausdrücken kann, dann trotzdem auch, ich würde sagen, dieses besser Stehen lernen. Dieses ... drum ist uns auch das Rausgehen auch so wichtig. Wir kriegen dann immer die Rückmeldungen: ‚Jetzt traue ich mich da alleine auch hingehen‘ oder ‚Ich kenne mich jetzt besser aus‘. Oder ‚Das habe ich gar nicht gewusst‘. Und auch Frauen, die jetzt noch nicht einwandfrei lesen können oder sonst irgendwas, haben einfach so das Gefühl, dass sie auch Selbstermächtigung kriegen dadurch.“ (Interview Nr. 8)

Das „besser Stehen lernen“ als Metapher für erhöhte Eigenständigkeit und Handlungsfähigkeit evoziert das Bild eines Kinds beim Üben des Stehens oder Gehens und fungiert als Beweis für die Annahme eines Defizits. Der Bedarf nach Ermächtigung wird durch die Metapher unhinterfragbar gemacht und zusätzlich

durch die Wiedergabe von Rückmeldungen der Lernenden in seiner Richtigkeit unterstrichen⁷. Darüber hinaus werden hier bisher gesammelte/s und erarbeitete/s Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden aberkannt. Die offensichtliche Tatsache, dass die Lernenden bis zum Zeitpunkt des Deutschkursbesuchs in unterschiedlichen Lebenskontexten „schon gestanden“ sind und vermutlich andere Hindernisse und Herausforderungen bereits „überstanden“ haben, bleibt im Interview unberücksichtigt. Handlungsfähigkeit wird in Abhängigkeit zum Besuch eines Deutschkurses gestellt.

Eine interviewte Projektleiter_in bezeichnet Ermächtigung wie folgt:

„Die Menschen eben, wie du sagst, stark machen, ausrüsten, Rüstzeug mitgeben und natürlich auch, das Selbstbewusstsein, immer wieder im Kurs zu sagen: Schau, Sie sprechen gut, das ist okay, ja. Probieren Sie.“ (Interview Nr. 7)

Daraufhin ergänzt ihre Kolleg_in, die als Lehrer_in der Organisation tätig ist:

„Dass sie viele Kompetenzen auch die sie mitbringen. Allein wie viele Sprachen, die sie sprechen. Das sind oft einfach, es fehlt das Selbstbewusstsein auch, nicht so groß. Und natürlich muss man das auch stärken.“ (Interview Nr. 7)

Die Koexistenz zwischen jenen Aussagen, die vorhandene Kompetenzen der Lernenden anerkennen und jenen, die ihnen ein be-

⁷ Ein interessanter Aspekt in dieser Passage bezieht sich auf das Sprechen in der ersten Person, ein Sprechen anstatt der Lernenden, wie im ersten Satz „wenn ich mich sprachlich noch nicht so gut ausdrücken kann“. Diese Art des anstelle von jemand zu sprechen („Sprechen als die Andere“) kommt in den Interviews mehrmals vor und wurde in einem anderen Projekt von maiz („Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung“: <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung>, 21.11.2014) behandelt.

stimmtes Wissen oder bestimmte Kompetenzen aberkennen, könnte in Verbindung mit einer Paradoxie des Anerkennungsansatzes gelesen werden. Dieser im Rahmen der Migrationspädagogik beschriebenen Paradoxie liegt eine dekonstruktivistische Perspektive zugrunde.

Der Gleichheitsgrundsatz, der die Basis der Programmatik des demokratischen Staates und seines Bildungswesens bildet (Mecheril et al. 2010, 182), stellt die Frage der Anerkennung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden ins Zentrum der pädagogischen Geschehen. Denn alle Lernenden gleich zu behandeln, ohne gegebene Unterschiede und ungleiche Bedingungen zu berücksichtigen, würde Benachteiligung bewirken und bestätigen. Daher erkenne die interkulturelle Pädagogik im Konzept (und in der Praxis) der Anerkennung von Differenzen ein zentrales Prinzip demokratischer Bildung in der Migrationsgesellschaft. (ebd., 180)

Die Missachtung unterschiedlicher Voraussetzungen, Differenzen und kultureller Einbindungen würde, so die Argumentation, die Entwicklung von Handlungsfähigkeit verhindern. Paul Mecheril merkt jedoch an: „Eine pädagogische Anerkennungspraxis, die sich bejahend auf den Subjektstatus der Individuen einer Migrationsgesellschaft bezieht, bezieht sich indirekt auch immer affirmativ auf die in dieser Gesellschaft geltenden formellen und informellen Machtverhältnisse. Pädagogisches Handeln, das ‚Migrant/innen‘ als ‚Migrant/innen‘ anerkennt, bestätigt insofern das Schema, das zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ unterscheidet, bestätigt die Differenz zwischen dem deplatzierten Habitus und dem nicht deplatzierten Habitus.“ (ebd., 187)

Da Handlungsfähigkeit an Anerkennung verknüpft wäre, und Anerkennung wiederum den untergeordneten Status der Anderen (gegenüber denjenigen, die Subjekte der Anerkennungshandlung selbst sind) bestätigen und hervorbringen würde, ergäbe sich eine

unausweichliche Paradoxie der pädagogischen Handlung in der Migrationsgesellschaft. Um im Prozess der Anerkennung zu einem handlungsfähigen Subjekt „gemacht zu werden“, ist es notwendig, merkt Mecheril an, dass man sich „in jener vorherrschenden gesellschaftlichen Struktur darstellen, einordnen, begreifen und artikulieren“ kann. (ebd., 187-188)

Mit diesen kritischen Anmerkungen im Hintergrund werden Fragen an die gesammelten Daten adressiert. Die erste Frage bezieht sich auf die Konsequenzen der Anerkennung auf die pädagogische Praxis im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung. Die zweite Frage untersucht das Sprechen der Lehrenden auf Aussagen zur professionellen Reflexivität im Hinblick auf ihre eigene Position im pädagogischen Verhältnis.

Im Einklang mit der Argumentation für den Anerkennungsansatz sollten die Grundsätze und die didaktische Umsetzung des DaZ-Unterrichtes die unterschiedlichen Lebensformen und Erfahrungen der Lernenden ansprechen und diesen entsprechen. In den Interviews wird über die Anerkennung der Kompetenzen der Lernenden gesprochen, ohne dass jedoch diese Kompetenzen erklärt oder benannt werden. Es wird ebenso auf die Anerkennung der Sprachkenntnisse der Lernenden hingewiesen, ohne dass die dominante Stellung der deutschen Sprache in der Darstellung der Lernprozesse als Voraussetzung für Integration und Ermächtigung hinterfragt oder problematisiert wird. Eine Darstellung der Konsequenzen, die sich aus der ausgesprochenen Anerkennung von Wissen, Kompetenzen oder Sprachen der Lernenden auf die Unterrichtspraxis ergeben würden, konnte in der Analyse der Interviews nur in einem geringen Ausmaß erkannt werden. In einem Interview behauptet eine Lehr_in zum Beispiel, dass sie die Kompetenzen der Lernenden „gerne in den Kurs hinein nimmt“ (Interview Nr. 7) und dass im Kurs ein Austausch auf Augenhöhe stattfindet. Es

gibt weitere ähnliche Passagen, in denen auf die Bestrebung nach Wechselseitigkeit im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden hingewiesen wird. Dies könnte als eine mögliche Konsequenz von Anerkennung interpretiert werden.

Diese Möglichkeit der Interpretation von Aussagen über die Wechselseitigkeit und den „Austausch auf Augenhöhe“ als Konsequenzen für die Übernahme einer anerkennenden Haltung als Lehrende in der Bildungsarbeit mit Migrant_innen stellt den Übergang dar zur Frage nach der Reflexion der eigenen Position im pädagogischen Verhältnis. Die Analyse der Interviews weist auf die Abwesenheit einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen hin, die die pädagogischen Verhältnisse strukturieren würden. Die Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der Realisierung eines wechselseitigen Verhältnisses stehen würden, werden nicht thematisiert. Eine Problematisierung der eigenen Definiensmacht über das Vermögen, das Handlungsfähigkeit charakterisieren würde, wird nicht festgestellt. Fragen nach den Effekten, die aus der anerkennenden Handlung resultieren würden, oder nach den Ordnungen und Normen, die dadurch erhalten und hergestellt werden, bleiben ebenso unformuliert.

Ermächtigung, *aber* Integration Oder: Normative Ermächtigung?

Wie am Anfang angemerkt, strukturiert sich dieser Textabschnitt entlang dem Aufspüren von Widersprüchen, die die Ermächtigungsansprüche begleiten würden. Hier wird ausgehend von den bisher präsentierten Beobachtungen und Analysen eine Problematisierung des Ermächtigungskonzeptes benannt, die weitere Auseinandersetzungen mit einem „aufgespürten“ Widerspruch hervorufen könnte: Die Analyse der gesammelten Materialien weist auf ein dominant vorherrschendes Verständnis von Ermächtigung hin, das

Ermächtigung als ein Konzept und eine Praxis beschreibt, die Abgrenzungen zu dem markieren würden, was nicht sein sollte. Eine weiterführende Fragestellung wäre daher jene nach dem normativen Charakter von ermächtigenden Konzepten und Zielen im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung im Kontext der Migrationsgesellschaft.

In einer Analyse der Integrations- und Sprachpolitiken Deutschlands im Kontext postkolonialer Theorie beschäftigt sich Kien Nghi Ha (2007) mit der normativen Dimension der Arbeit im Feld DaZ. Seine Kritik an der Integrationskurseverordnung als Kontinuität der kolonialen Pädagogik wäre in gleicher Weise für die Arbeit im Feld DaZ in Österreich als kritische Annäherung in Betracht zu ziehen. Es könnte weiters überprüft werden, ob die Ähnlichkeiten zu einer kolonialen Pädagogik nicht nur im Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen Integrationskurse, sondern allgemein im Feld DaZ festzustellen wären.

An dieser Stelle wird außerdem auf den Prozess der Herstellung der „Nicht-Emanzipierten“ hingewiesen, auf den sich die postkolonialen Theoretikerinnen Castro Varela und Dhawan (2004) beziehen, und eine Interviewpassage zitiert, in welcher der Umgang mit einem als westlich bezeichneten Konzept von Emanzipation (die Interviewte spricht undifferenziert von Emanzipation und Ermächtigung) aus einer kritischen Perspektive thematisiert wird. Nachdem die Interviewte erzählt, dass in der Organisation versucht wird, mit den jeweiligen Lernenden Ermächtigung zu definieren, anstatt dass Lehrende ihr Verständnis den Lernenden vorgeben, illustriert sie ihr Vorgehen anhand eines Beispiels:

„Weil wir erleben oft, dass Frauen, wenn sie in unsere Kurse kommen eben mit, kommen sie mit so ganz fertigen Sätzen: ‚Mein Mann kocht nicht.‘; ‚Mein Mann raucht.‘; ‚Mein Mann arbeitet nicht.‘ (...) Wir schauen im Kurs zum Beispiel, wenn eine Frau

wirklich, man merkt, wenn eine Frau ein Problem hat, ja. (...) Wir haben eine Sozialberaterin, wir haben einfach eine Juristin, alles ist da. Nur im Kurs wird das nicht thematisiert. (...) was wir erwähnen oft sind auch, was unsere Frauen auch sehr, manchmal auch wenig wissen sind auch ihre Rechte im Islam. Weil das, was der Mann zum Beispiel tut und so dem Islam zuschreibt, ist oft meistens nicht richtig eigentlich, was der Mann macht. Es entspricht dem Islam nicht. Und dann (...) wir kopieren oder wir drucken auch so einen schönen Hadith, zum Beispiel, das ist Überlieferung, eben wie unser Prophet gelebt hat. Und er lautet zum Beispiel: ‚Einer der Besten unter euch ist jener, der der Beste zu seiner Frau ist.‘ (...) wenn die Frau zum Beispiel mit so einem Hadith nach Hause kommt, (...) sie kann irgendwie argumentieren, das hat der Prophet gesagt, das hat keine Lehrerin gesagt, ja. Aber wir sagen auf keinen Fall jetzt, jetzt sollst du das und der Mann sollte das und das tun. (...) weil wir es einfach so sehen, dass in meisten Deutschkursen hier, (...) dass dieses Thema eben so gemacht wird. Der Mann soll das und das machen.“ (Interview Nr. 6)

Die interviewte Lehrerin vertritt die Annahme, dass die anderen Deutschkurse „hier“, also Kurse in Österreich, den Lernenden ein normatives emanzipatorisches Lernen anbieten. In diesen Kursen würden die lernenden Frauen unterrichtet bekommen, wie ein Ehemann „hier“ sich zu verhalten hat, und wie sich eine Ehefrau „hier“ dazu verhalten soll.

Diese ist in den gesamten Interviews die einzige Stelle, in der Kritik an westeuropäischen Ermächtigungs- oder Emanzipationskonzepten geäußert wird, und gleichzeitig über die Umsetzung einer als ermächtigenden bezeichnete Methodologie berichtet wird, die sich nicht an einem westlichen Konzept orientiert.

Eine Vertiefung der Analyse bzw. der Beschäftigung mit der Thematik aus einer antirassistischen und feministischen Perspektive wäre relevant. Das Verhältnis zwischen Ermächtigung, Normativität und Bevormundung im Zusammenhang mit der Frage nach der Kontinuität einer kolonialen Pädagogik würde u.a. den Inhalt der Reflexion bilden. Eine mögliche Entfaltung und gleichzeitig Vertiefung der Auseinandersetzung könnte sich u.a. aus der Berücksichtigung der Frage ergeben, ob der von der interviewten Lehrerin vorgeschlagene alternative Zugang auch inhaltlich normativ strukturiert wäre.

Keine Ermächtigung, *aber* Ermächtigung

Oder: Deutsch lernen ermächtigt

In allen Interviews wird dem Erlernen der hegemonialen Sprache Deutsch eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Teilnahme an gesellschaftlichen Leben und der Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens in Österreich zugemessen. Ein Überblick über die wiederkehrenden Aussagen zum Verhältnis zwischen Ermächtigung und Erlernen der dominanten Sprache, die in den Interviews gemacht wurden, könnte in folgender Gliederung strukturiert werden:

Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch „handlungsfähig(er) werden bzw. gemacht werden“; Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch „selbstbestimmter leben“; Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch „mehr Selbstvertrauen“ erlangen; Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch „einen Platz in der Gesellschaft finden können“.

Diesen Ansprüchen stehen Widersprüche gegenüber, die im Einklang mit dem inhaltlichen Aufbau dieses Textabschnitts näher be-

leuchtet werden. Nach einigen Beispielen von Aussagen, die die Artikulation der Ansprüche belegen würden, werden die bei der Analyse des Materials erkannten Widersprüche benannt und eine Perspektive für die weiterführende kritische und produktive Behandlung dieser skizziert.

Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch „handlungsfähig(er) werden bzw. gemacht werden“

Das Motto, dass Deutschkenntnisse dazu benötigt werden, um „nach Außen gehen zu können“ oder „draußen handlungsfähig zu sein“, erscheint wiederholt im Zusammenhang mit der Idee einer Ermächtigung durch das Beherrschen der hegemonialen Sprache.

Die Ermächtigungswirkung der Deutschkenntnisse würde sich nicht auf die Befähigung, „hinausgehen zu können“, beschränken, sondern sich auch auf die Fähigkeit „etwas selbstständig zu erleben“ erstrecken.

„Es ist sehr wichtig für uns, dass die Leute deutsch sprechen lernen, dass sie dann selbstständig hinausgehen können und selbstständig etwas erleben können. Das ist etwas, was wir immer wieder erfahren, wenn Leute zu uns kommen und sagen: Ich war heute da und dort und ich hab den Dialog führen können und das war so gut! Das ist das, was mir persönlich so gut gefällt. Wir schauen schon, dass die Leute hier was lernen, was sie da draußen wirklich auch verwenden können.“ (Interview Nr. 12)

Hinausgehen wird als das Verlassen eines imaginierten Innens präsentiert. Der Deutschunterricht wird durch das Ziel der Befähigung zur selbständigen Handlung in einem Außerhalb des imaginierten Innens charakterisiert. Ein imaginiertes Innen der Unselbstständigkeit. Aber auch der Deutschunterricht wäre demzufolge ein Innen-

raum, oder vielleicht ein Zwischenraum. Die vorausgesetzte Unfähigkeit der Lernenden, das Leben draußen selbstständig zu leben, erleben, organisieren, strukturieren, gestalten usw. sowie das Ziel der Befähigung der Lernenden dazu dienen als Legitimation und Rechtfertigung für die Existenz des Innen- oder Zwischenraums „Deutschunterricht“.

Die Beschreibung oder die Benennung eines Innen wird in den Interviews nicht gemacht, nur das Außen wird benannt: Es ist der öffentliche Raum mit seinen Plätzen, Orten des Konsums und Institutionen, wie die Schule, das Krankenhaus, die Ärzt_inordination oder die kulturellen Einrichtungen. Allen gemeinsam ist, dass sie eine bestimmte Fähigkeit zur selbständigen Handlung innerhalb ihrer Grenzen voraussetzen. Diese Fähigkeit zur selbständigen Handlung innerhalb dieses hegemonialen Außens wird den lernenden Migrant_innen (nicht durchgehend, aber in den meisten Interviews) abgesprochen, vor allem weil sie die hegemoniale Sprache nicht oder nicht ausreichend beherrschen. Wenn die Beschreibung des Außens als monolingual strukturierter Raum, der in einem Akt der Selbstständigkeit zu betreten ist, vor dem Hintergrund feministischer und antirassistischer Forderungen nach Teilhabe und Mitgestaltung des öffentlichen Raums / des öffentlichen Lebens in Westeuropa betrachtet wird, dann könnte der öffentliche Raum als ein notwendiges Außen (oder genauer gesagt ein als notwendig oktroyiertes Außen) gelesen werden. Das (feministische) Ziel der Befähigung zur Interaktion im öffentlichen Raum gekoppelt mit der Enttennung der Fähigkeit der lernenden Migrant_innen sich trotz weniger Kenntnisse der hegemonialen Sprache selbstständig im öffentlichen Raum zu bewegen und dort in soziale Interaktion zu treten, könnte auf einem „Wissen“ über die Notwendigkeit und Richtigkeit einer bestimmten Form der Interaktion im öffentlichen Raum in westlichen, europäischen Gesellschaften beruhen. Vor allem wenn es um lernende Migrantinnen (Frauen) geht, sollen Standarderzählungen

(Mohanty 1991, zit. nach Brunner / Hrzán 2009, 97) über Isolation und Abschottung der Migrantinnen durch patriarchale Gewalt berücksichtigt werden. Die vermeintliche „Ohnmachtssituation der Migrantinnen“ als boundary object zu betrachten, würde der Analyse eine zusätzliche kritische Dimension eröffnen. Boundary objects sind nach Brunner und Hrzán Wissensobjekte, „(...) anhand derer ‚andere‘ (im Sinne von gerade deshalb explizit nicht-westliche) patriarchale Geschlechterordnungen thematisiert und kritisiert werden, woraus sich schließlich der Impetus der Befreiung der betroffenen Frauen ableitet.“ (Brunner / Hrzán 2009, 95)

In diesem Sinn wäre das Ziel der Befähigung der Migrant_innen, ein imaginiertes Innen zu verlassen, ein notwendiges Außen zu betreten und dort selbstständig zu handeln, kritisch zu untersuchen. Es stellt sich die Frage, ob es sich hier um einen verborgenen Befreiungsimpetus handelt. (Castro Vaela / Dhawan 2004) Es könnte auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit dieses Ziel von zwei Standarderzählungen beeinflusst bzw. erst möglich gemacht wird: die Betrachtung der Migrantinnen (Frauen) als Opfer vermuteter patriarchaler Abschottungsgewalt und die Erzählung über das Migrant_innenleben (nicht nur Frauen gemeint), das sich abgekapselt von einer (vermeintlich homogenen) Mehrheitsgesellschaft abspielen würde. Es scheint interessant anzumerken, dass in Alltagsdiskursen das vermeintlich abgekapselte Leben der Migrant_innen als ein Leben „außerhalb“ beschrieben wird.

Es wird behauptet, dass die lernenden Migrant_innen die hegemoniale Sprache brauchen würden, um „nach Außen zu gehen“. Das Leben in diesem imaginierten „Außen“ wäre ohne diese Sprache nicht zu „meistern“. Das Leben in diesem imaginierten „Außen“ ist monolingual strukturiert.

Auf die Frage „Warum Migrant_innen Deutsch lernen sollten?“ antwortet eine Lehrerin: „Man fühlt sich nicht so ohnmächtig.“ (Interview Nr. 10)

Lernende Migrant_innen aufgrund der – aus der Perspektive der Lehrenden – nicht ausreichenden Kenntnisse der deutschen Sprache als „ohnmächtig“ zu charakterisieren und das Erlernen der hegemonialen Sprache als Bedingung zur Entstehung von Handlungsfähigkeit zu begreifen, würde auf eine Vernachlässigung der Tatsache hinweisen, dass die Lernenden nicht sprachlos sind. (Krumm 2002) Die Entnennung des Evidenten.

Krankenhäuser oder Ärzt_inordinationen wurden in den Interviews als Beispiele für Räume „draußen“ erwähnt, in denen die Lernenden selbstständig handeln sollten.

„Ich denke mal, wenn man zum Beispiel Familien anschaut, wo dann die Kinder alles dolmetschen, wie eben beim Arzt und beim Rechtsanwalt und weiss ich nicht wo, da ist es sehr wichtig, dass gerade auch die Eltern, also wenn wir jetzt von Erwachsenen sprechen, die Sprache beherrschen, damit eben die Kinder nicht diese Zusatzaufgabe, die eigentlich für die Kinder gar nicht bestimmt ist, mittragen müssen. Das wäre eben ein Grund [unverständlich] einfach dass sie das eigene Leben richtig da meistern können. Allein.“ (Interview Nr. 10)

Die Problematik des Einbeziehens von Kindern als Dolmetscher_innen wird in zwei Interviews thematisiert. Beide Passagen zeichnen sich durch einen appellativen Charakter aus und wirken im ersten Moment als unschlagbares Argument für die Behauptung, dass das Erlernen der hegemonialen Sprache eine unabdingbare Bedingung

für ein Leben in Würde und Selbstständigkeit sei. Wird jedoch die Selbstverständlichkeit des monolingualen Habitus der (österreichischen) Gesellschaft hinterfragt, vermindert sich die Argumentationskraft. Die Unangemessenheit von Kindern in der Funktion von Dolmetscher_innen (vor allem in bestimmten Belangen wie im Fall der Begleitung bei Ärzt_innengesprächen) wird hier nicht relativiert, im Gegenteil: Es gilt nach Lösungen und Alternativen zu suchen, darunter fällt auch das Erlernen der hegemonialen Sprache Deutsch. In beiden Interviews wird aber die Option „Deutsch lernen“ als einzige Lösung für das „Problem“ thematisiert. Andere Möglichkeiten (mehrsprachiges Gesundheitspersonal, gratis Übersetzungsdienst usw.) werden nicht erwähnt. Diese Argumentation erzählt möglicherweise von ihrer Insertion in einen Diskurs, der von der Selbstverständlichkeit eines monolingualen Gesellschaftslebens ausgeht bzw. dieses gleichzeitig als Wahrheit konstituiert.

Die implizite Affirmation des monolingualen Habitus (Gogolin 1994) steht im Widerspruch zum Ansatz der Anerkennung der „anderen Sprachen“ der Lernenden, die im Einklang mit dem Konzept der Mehrsprachigkeit in den meisten Interviews beobachtet wird. Es ist auffallend, dass die Lehrer_innen über die Umsetzung der Förderung der Mehrsprachigkeit im Rahmen der DaZ-Praxis kaum berichten konnten. Der Bedarf an Methoden und Materialien wurde erkannt und benannt, der latente Widerspruch wurde dennoch in den Interviews nicht thematisiert.

Die Vermutung des Widerspruchs veranlasste eine nähere Betrachtung der Aussagen, in denen sich die interviewten Lehrer_innen und Projektleiter_innen zum Ansatz der Mehrsprachigkeit positionierten.

Können wir die Behauptung „Sie haben natürlich ein Sprache“, wie sie im folgenden Zitat steht, als Hinweis auf eine anerken-

nende Haltung gegenüber den „anderen“ Sprachen der lernenden Migrant_innen identifizieren? Bedeutet die Feststellung „Sie haben natürlich eine Sprache“, dass die Lehrenden sich für die Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden engagieren? Oder beschränkt sich die Aussage auf die Funktion einer Benennung? Kann man in der Aussage ihre eigene Negation vermuten?

Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch „selbstbestimmter leben“

„Und das ist nicht der alleinige Schlüssel zur Integration, da gehört noch sehr viel anderes dazu natürlich, aber was wir ihnen also jetzt in den Sprach-, in den Deutschkursen mitgeben können, das ist eben dieses Werkzeug Sprache, dass sie Deutsch... das passiert mir immer wieder, dass ich die Sprache – sie haben natürlich eine Sprache... Deutsch, dass wir ihnen wirklich dieses Werkzeug Deutsch mitgeben, um ihren Alltag dann auch wirklich so gestalten zu können, wie sie das selber wollen, und dass sie das auch erkennen, was sie wollen, und welche Möglichkeiten sie überhaupt haben und damit auch selbstbestimmter, ja, leben können, ja.“ (Interview Nr. 2)

Diese Passage beinhaltet einige für das Aufspüren von Widersprüchen relevante Aussagen:

(1) Die Lehrerin spricht von der deutschen Sprache als „die Sprache“; sie korrigiert sich prompt, vervollständigt ihre Aussage durch die im erstem Moment nicht ausgesprochene „natürliche“ Tatsache, dass die Lernenden sprechen können.

(2) Es wird behauptet, dass Integration nicht nur vom Erwerb der hegemonialen Sprache abhängig ist.

(3) Die hegemoniale Sprache wird als Werkzeug beschrieben, das den Lernenden von den Lehrenden mitgegeben wird; Deutsch als Zweitsprache wäre etwas „Äußerliches“, das passiv entgegen genommen wird, und dennoch zur Handlungsfähigkeit führen würde.

(4) Den Kenntnissen der hegemonialen Sprache wird die Funktion der Ermöglichung der selbstständigen Gestaltung des Lebens zugesprochen.

(5) (Erst) durch die Deutschkenntnisse seien die Lernenden in der Lage zu erkennen, was sie wollen und was sie machen können.

An dieser Stelle kommt die im vorigen Abschnitt bereits angesprochene Perspektive der Lehrenden neuerlich zum Ausdruck, wonach das Erlernen der hegemonialen Sprache als Bedingung für die Entstehung von Handlungsfähigkeit begriffen wird und auf eine Vernachlässigung der Tatsache hinweist, dass die Lernenden nicht sprachlos sind. (Krumm 2002)

Die Betonung der Funktion der deutschen Sprache als Werkzeug erzählt außerdem von der Priorisierung eines Verständnisses von Sprache als Instrument, das erstens bewusst und zweckgemäß eingesetzt werden kann/soll und zweitens die Eigenschaften eines für die Benutzer_innen äußeren Gegenstands hat, der von diesen nicht mit/aufgebaut wird, sondern ihnen „mitgegeben“ wird. Diese erwähnte Priorisierung und das Ausblenden anderer Funktionen und Betrachtungen von Sprachen, die in den meisten Interviews zu beobachten sind, deuten in Richtung eines blinden Flecks im Diskurs im untersuchten Feld: Die deutsche Sprache verkörpere das äußerliche und zu erwerbende Mittel zur Erlösung und zur Befreiung aus der Ohnmacht, in der sich die lernenden Migrant_innen befinden würden. Sie eröffne ihnen zudem die Möglichkeit, den eigenen Willen zu erkennen. Sprache wird jedoch nicht im Zusammenhang

mit der Entstehung oder mit der Aufrechterhaltung der beschriebenen Ohnmachtssituation bedacht und noch weniger wird darüber reflektiert, inwieweit das eigene Sprechen ebenfalls mit der Entstehung oder mit der Aufrechterhaltung ungleicher gesellschaftlicher Machtverhältnisse einhergeht. Die Behauptungen, dass die lernenden Migrant_innen auf Grund der „fehlenden“ Deutschkenntnisse Handlungsfähigkeitsdefizite aufweisen würden, und dass sie diese Defizite durch das Erwerben der dominanten Sprache und durch das richtige „Einsetzen“ dieser (denn sie würden dann wissen, was sie wollen und dürfen) aufheben könnten, und somit „selbstbestimmter leben“, lassen eine Betrachtung von Sprache in ihrer sozialen und gesellschaftlichen Dimension außer Acht. Sprachlich Kompetente wären demnach nicht nur diejenigen, die sich in der gelernten Sprache äußern und andere verstehen können, sondern vor allem diejenigen, die sich Gehör und Glaubwürdigkeit verschaffen würden. Ohne dass den Lernenden das Recht zu sprechen zuerkannt wird, ohne dass die Zuhörer_innen der Ansicht sind, dass die Sprecher_innen Aufmerksamkeit verdienen und befugt sind zu sprechen (Thompson 2005), kann Sprache die Funktion der Ermöglichung eines „selbstbestimmten Lebens“ nicht erfüllen.

Die Klärung und Er-Klärung der Funktionen der Sprache aus einer machttheoretischen Perspektive erscheint daher als notwendiger Schritt. Eine Sprache als Instrument oder Werkzeug der „Ermächtigung“ unabhängig von Machtverhältnissen und von den jeweiligen gesellschaftlichen Positionen der Sprechenden zu begreifen, erweist sich als ein Konzept, das in seiner Umsetzung im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung nicht geeignet ist, erfolgreich die beabsichtigte Überwindung der diagnostizierten „Ohnmachtssituation“ zu bewirken. Denn diese Betrachtungsweise würde die Ebene der Transformation der bestehenden ungleichen Verhältnisse nicht einschließen oder zumindest nicht berücksichtigen. Diesem Konzept gilt es vor allem auch deshalb kritisch zu begegnen, weil der Akt der Beurtei-

lung und der Bezeichnung der Situation der lernenden Migrant_innen als eine „Ohnmachtssituation“ von den Sprechenden selbst nicht kritisch reflektiert wird und der Komplexität der Verhältnisse in der aktuellen Migrationsgesellschaft im Allgemeinen und innerhalb der DaZ-Kursen im Spezifischen nicht entspricht.

María do Mar Castro Varela formuliert pointiert, dass in der aktuellen Debatte um Integration vor allem beabsichtigt wird, Migrant_innen zum Schweigen zu bringen:

„Auffällig ist schon, dass von ‚Sprache‘, aber nicht vom ‚Sprechen‘ die Rede ist: Migrant_innen sollen die dominante Sprache erlernen, sie sollen aber nicht sprechen, d.h. politisch partizipieren. Insoweit ist die Debatte um ‚Sprachdefizite‘ eine entscheidende, die im Grunde eine Legitimierung für das ‚Nicht-Zuhören‘ der hegemonialen Gruppen ist.“ (Castro Varela 2008, 11)

Im Essay *Can the subaltern speak?* beschäftigt sich die postkoloniale Theoretikerin Gayatri C. Spivak mit der Frage, „ob die Subalternen für sich selbst sprechen können oder quasi dazu verdammt bleiben, dass für sie gesprochen wird – und sie mithin repräsentiert werden, anstatt sich selbst zu repräsentieren.“ (Castro Varela / Dhanwan 2005, 69) Spivak behauptet zwar, dass die Subalternen nicht sprechen können, hebt aber hervor, dass es nicht um die Sprachlosigkeit der Subalternen geht, sondern darum, dass das Hören hegemonial strukturiert ist. (ebd., 76)

Die Frage nach den Konsequenzen dieser kritischen Annahmen, wenn sie auf den Fachdiskurs und auf die Praxis des DaZ-Unterrichts im Kontext der Migrationsgesellschaft übertragen werden, sollte als Gegenstand der Auseinandersetzung im Feld betrachtet werden. Ebenfalls zu empfehlen wäre, die kontinuierliche Reflexion der beteiligten Pädagog_innen über die eigene Verstricktheit in die

hegemonialen Strukturen, über das eigene hegemonial strukturierte Hören, über die eigene gesellschaftliche Position und die daraus resultierenden Privilegien als konstituierenden Bestandteil der pädagogischen Prozesse zu erforschen und zu fördern.

Der Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bietet ebenso eine weiterführende analytische Annäherung an das Thema. Sprache wird hier nicht nur als technisches Kommunikationsmittel, sondern auch als Mittel zur Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung gesehen. Ausgehend von dieser Betrachtung werden zentrale Fragen bezüglich der sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen von Sprachen im Kontext von Migration gestellt: „Wer ist befugt wann, wie, zu wem und über wen und was zu sprechen? [...] Wer gilt als legitime/r Sprecher/in einer Sprache? [...] Sollte pädagogisches Handeln diese ‚Prestigehierarchie‘ bestätigen oder problematisieren?“ (Dirim / Mecheril 2010, 100)

Eine weitere/ergänzende Perspektive ergibt sich durch die Beschäftigung mit dem Verständnis von Sprache in der kritischen Pädagogik. Zusätzlich zur Funktion der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung betont Freire, Sprache sei Mittel zur Mutmaßung einer veränderten Realität.

„(...) weil wir die Welt benennen können, und sie daher erfassen können, ist es uns möglich, über ihre Bedeutung zu reflektieren und uns eine veränderte Welt vorzustellen. Die Sprache ist das Mittel, um ein kritisches Bewusstsein zu erreichen, welches wiederum das Mittel zur Vorstellung einer Veränderung und zur Formulierung von Optionen für weitere Veränderungen ist. So, indem wir die Welt benennen, verwandeln wir die Wirklichkeit (...).“ (Freire / Macedo 1990, XVIII, Übersetzung: Salgado)

Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch „mehr Selbstvertrauen“ erlangen

Das Herstellen eines Zusammenhangs zwischen dem Erlernen der hegemonialen Sprache und der Stärkung des Selbstvertrauens der lernenden Migrant_innen spiegelt möglicherweise eine in dominanten Alltags- und Fachdiskursen über Migration und Integration unhinterfragte Überzeugung wider: Je besser die Deutschkenntnisse, desto mehr würden sich die Migrant_innen zutrauen. Fehlende Kenntnisse der hegemonialen Sprache würden zudem in einem kausalen Verhältnis zu einem Mangel an Selbstwertgefühl stehen.

„Sie haben sicher mehr Selbstvertrauen, Selbstwertgefühle sind sicher stärker und also, das ist, ich glaub‘ das ist ein Hauptziel bei, bei uns, für unsere Frauen, was wir erreichen möchten, also, das, dass sie mehr Selbstwertgefühle haben und sich mehr Vertrauen haben und da möchten wir ihnen mehr Wissen vermitteln, also durch Deutschkurse aber auch durch andere Aktivitäten vom Verein.“ (Interview Nr. 3)

In einem anderen Zitat wird das Thema des Selbstvertrauens differenzierter dargestellt. „Perfekte“ Deutschkenntnisse seien kein Garant für Kommunikation und diese Erfahrung verursache eine Schwächung des Selbstvertrauens:

„Also ich muss sagen, es gibt Menschen, die reden perfekt Deutsch, aber diesen Menschen kann trotzdem noch eine große Portion Selbstvertrauen abhandenkommen, wenn sie merken, also, in der Umwelt wo Sie leben, trotz perfekter Sprachkenntnisse keine Kommunikation stattfindet. Das eine hat mit dem anderen nichts zu tun. Und gleichzeitig gibt es effektiv auch Leute, je mehr sie sicher sind in der Anwendung der Sprache, desto mehr trauen sie sich irgendwelche Probleme anzufassen oder neue Wege auszuprobieren.“ (Interview Nr. 11)

Diese Passage eröffnet einen Zugang zum Thema (Verhältnis zwischen dem Erlernen der hegemonialen Sprache und der Überwindung eines vermeintlichen Mangels an Selbstvertrauen), der seiner Komplexität und seiner Widersprüchlichkeit Rechnung tragen könnte. In einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema sollte zudem eine genderspezifische Perspektive priorisiert werden.

Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch „einen Platz in der Gesellschaft finden“

Eine Lehrerin behauptet, Migrant_innen sollen die hegemoniale Sprache lernen, um sich „behaupten zu können“, bedauert aber die durch den Staat ausgeübte Fremdbestimmung über die Gestaltung des Lernprozesses:

„Für die Selbstbestimmung, die Selbstbehauptung, braucht man Sprache. Dass man nicht so anhängig ist von den Strukturen, von wohlmeinenden Menschen, von den Kindern. Dass man wirklich sich selbst behaupten kann. Und das ist ganz wichtig, dass man seinen Platz findet in der Gesellschaft. Also schon mit einem Ziel. Aber es ist so schade, weil das Gesetz sagt eben, das und das und das muss sein. Ich würde sagen, man sollte selbst bestimmen, was man braucht und wie weit man kommen möchte.“ (Interview Nr. 10)

Es ist hier darüber hinaus anzumerken, dass über Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird, ohne strukturelle Rahmenbedingungen und Benachteiligungen zu erwähnen. In den Interviews wird mehrmals über Probleme der Lernenden mit Staatsbürgerschaftsanträgen, über Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Bleiberecht, mit Niederlassungsbewilligung usw. berichtet. Diese Probleme und Schwierigkeiten werden dennoch in manchen Interviews eingeordnet, als wären sie „privater Natur“. Die strukturellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen werden

selten erwähnt. Darüber hinaus wird der Zwang, die Integrationsvereinbarung zu erfüllen, in einem Interview als vorteilhaft beschrieben.

Relevant erscheint uns die Anmerkung einer Lehrerin zur Unterscheidung zwischen dem gesetzlich aufgesetzten Integrationsverständnis und einem selbstformulierten Anliegen der Lernenden, sich hier zu integrieren. In weiterführenden Überlegungen könnte eine Aufforderung, die Paulo Freire an Lehrende formuliert, Impulse für eine Auseinandersetzung mit dem Widerspruch liefern, der der Arbeit im Feld DaZ innenwohnt – vor allem in Anbetracht der in Österreich geltenden Integrationsvereinbarung. Dieser Widerspruch artikuliert sich in den Interviews erstens durch die Tatsache, dass die Mehrheit der Interviewten in Integrationskursen unterrichtet, Migrant_innen also für die Integrationsprüfungen vorbereitet und teilweise die Prüfungen selbst abnimmt, wobei sie gleichzeitig eine kritische Haltung gegenüber den Bestimmungen der Integrationsvereinbarung einnimmt; zweitens bildet der Prozess des Erlernens der hegemonialen Sprache ein explizites Beispiel für den Widerspruch zwischen einer emanzipatorischen und einer systemerhaltenden Funktion von Bildung.

In seinen Schriften zur Pädagogik der Unterdrückten fordert Paulo Freire (1990) die Lehrenden auf, sich die Frage zu stellen, für wen und in wessen Interesse sie arbeiten. Und im Sinne einer radikalen Pädagogik formuliert er die Entscheidung, die die Lehrenden zu treffen haben: für die Interessen der ausgegrenzten Lernenden, für die soziale und politische Veränderung, für die „Befreiung der Unterdrückten“. Diese Aufforderung stellt er in einen Zusammenhang mit der Analyse der Verschränkungen zwischen Bildung und Herrschaftsinteressen und mit der daraus resultierenden Behauptung, dass Bildung immer politisch und daher nie neutral sei. Pädagog_

innen, die ihre Praxis als neutral bezeichnen, würden nach Freire letztendlich die vorherrschend diskriminierenden und ausbeuterischen Verhältnisse und Strukturen unterstützen.

Die Auseinandersetzung mit der Frage, in wessen Interesse DaZ-Lehrende im Kontext der Migrationsgesellschaft arbeiten würden, gewinnt an Spannung, wenn zudem sowohl eine mögliche Übereinstimmung als auch eine eventuelle Divergenz zwischen den artikulierten Interessen der Lernenden und der herrschenden Regierung und Gruppen berücksichtigt werden.

Wenn Lehrende die Frage, in wessen Interesse sie arbeiten, mit der Erklärung beantworten, im Interesse der Migrant_innen handeln zu wollen, dann kann auch der Wunsch oder die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, um „einen Platz in der Gesellschaft zu finden“, nicht ignoriert werden. Bei der Analyse der Interviews entsteht jedoch die Frage nach der Entstehung der als Wünsche der Lernenden dargestellten Anliegen. Es ist nicht möglich zu erfahren, ob es sich um Interpretationen und/oder Projektionen der Wünsche und Meinungen der Lehrenden handelt oder um von den Lernenden selbst artikuliert Anliegen und Interessen.

In einem Interview meinte eine Lehrerin zum Beispiel, dass Migrant_innen durch Deutschkenntnisse nicht nur handlungsfähiger, sondern auch glücklicher werden:

„(...) es vereinfacht auch das Leben da. Zum Beispiel, wenn ich mit Nachbarn sprechen kann und wenn ich beim Einkaufen Leute treffe und Freundschaften schließen kann oder wie immer, das gehört zum alltäglichen Leben dazu. Es vereinfacht einfach das Leben auch, und ich glaub es macht auch glücklicher. Also es geht einem besser.“ (Interview Nr. 10)

Ein anderes Beispiel ist der Glaube an Kommunikation (auf Deutsch) als Mittel zur Lösung von interkulturellen Problemen:

„Ja und so allein, so ich bin anders wie die Österreicher und mich versteht keiner und mich will keiner, also ich glaube, wenn man diskutieren kann oder wenn man über gewisse Sachen sprechen kann, dann lösen sich auch viele Probleme oder lösen sich auch Dinge und man kriegt ein anderes Verständnis im Leben hier.“ (Interview Nr. 10)

MEHRSPRACHIGKEIT, ABER MONOLINGUALER ZWANG

Eine bestimmte Perspektive der Lehrenden kommt in der zitierten Passage im Abschnitt „Deutsch lernen ermächtigt, weil ...“ zum Ausdruck: Das Erlernen der hegemonialen Sprache wird als Bedingung für die Entstehung von Handlungsfähigkeit begriffen; verknüpft damit ist die Vernachlässigung der Tatsache, dass die Lernenden nicht sprachlos sind. (Krumm 2002) Die Aussage „Sie haben natürlich eine Sprache“ steht exemplarisch für einen hier vermuteten Widerspruch zwischen der offenkundigen Befürwortung einer Bildung zur Mehrsprachigkeit und dem Zwang zur Monolingualität.

Der Idee sprachlich homogener Nationalstaaten wird seitens der Sprach- und Erziehungswissenschaftler_innen unter dem Begriff der Mehrsprachigkeit die Existenz sprachlicher Vielfalt innerhalb der europäischen Staaten entgegengesetzt. Das Muster der Assimilation würde aufgrund der vielfältigen demografischen, technischen und kulturellen Veränderungen nicht mehr gelten, und Zwei- und Mehrsprachigkeit seien die Realität in Zuwanderungsregionen Europas, behauptet zum Beispiel Ingrid Gogolin (2008). Die Erziehungswissenschaftler_in bezieht sich auf den Reichtum, der durch

diese Vielfalt entstehen würde, und wirft Deutschland wegen seiner Sprachpolitik und Sprachbildungspolitik „Kapitalvernichtung“ vor.

„Der offizielle Umgang, den sich Deutschland mit den Sprachen Zugewanderter leistet, trägt Züge von Kapitalvernichtung. Eine Sprachpolitik und Sprachbildungspolitik, die nicht auf Kapitalvernichtung setzen würde, sondern auf die Vermehrung des sprachlichen Reichtums in Deutschland, könnte aus dem Vollen schöpfen. Sie müsste sich nur darum bemühen, die unter den Menschen vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten aufzugreifen und anzuerkennen, sie zur vollen Entfaltung zu führen und ein Klima zu schaffen, in dem jeder Mann, jede Frau die sprachliche Vielfalt um sie oder ihn herum als Reichtum zu erleben im Stande ist.“ (Gogolin 2001, 11)

In einem anderen Text erklärt Ingrid Gogolin, dass die Sprachen der Zugewanderten eine enorme gesellschaftliche Ressource darstellen, weil wir in einer Zeit leben, „(...) in der das wirtschaftliche Wohlergehen einer Gemeinschaft immer stärker abhängig wird von einer zunehmenden Internationalisierung der Weltgesellschaft“. (Gogolin 2008) Die Beherrschung der vielen Sprachen gemeinsam mit dem Deutschen würde „eine friedliche und verantwortliche Teilhabe am Leben in einer pluralen und demokratischen Gesellschaft“ ermöglichen. (ebd. 15)

Die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit wird einer defizitorientierten Betrachtung der Migrant_innen hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse entgegengesetzt (Krumm 2002; Gogolin 1994; 2001; 2008). Im Einklang mit diesem Verständnis wird im Feld Deutsch als Zweitsprache der Frage nachgegangen, wie der „Sprachenreichtum“ der Migrant_innen und der Minderheiten nicht als Störung, sondern als Ressourcen betrachtet und genutzt werden kann.

Der Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit (Dirim / Mecheril 2010) unterscheidet sich von Positionen, die sich auf einen durch Sprachenvielfalt entstandenen Reichtum beziehen. (Krumm 2004; Gogolin 1994; 2001, 2008; Barkowski 2008) In diesem Ansatz wird das Verständnis von Mehrsprachigkeit als Umstand, dass einer Person oder einem System mehrere Sprachen zur Verfügung stehen (Barkowski / Krumm 2010), durch das Einbeziehen von unterschiedlichen Varietäten einer bestimmten Sprache erweitert. Es wird hier von einer inneren Mehrsprachigkeit gesprochen, die einerseits auf das Nicht-Statistisch-Sein von Sprachen hinweist (Sprachen als Instrumente und Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen) und gleichzeitig das Erfordernis zum situationsadäquaten Gebrauch dieser Varietäten darstellt. Im Gegensatz zur vorher angesprochenen Betrachtung wird Mehrsprachigkeit verknüpft mit einer kritischen Analyse der bestehenden Machtverhältnisse und der damit verbundenen sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen von Sprachen gedacht. (Dirim / Mecheril 2010, 103)

Sprache wird als Raum beschrieben, in dem soziale Unterscheidungen stattfinden. In Anlehnung an Bourdieu behaupten die Autor_innen, dass der Zugang zu gesellschaftlichen Kontexten nicht nur von den Sprachkompetenzen der Individuen, sondern vor allem von der Anerkennung der angewendeten Sprache bzw. der Sprachvariante abhängen würde. Es wird die Aufgabe formuliert, Sprachproduktion nicht abgekoppelt von den sozialen Umständen zu denken. In ihren pädagogischen Analysen der Funktion von Sprache betonen İnci Dirim und Paul Mecheril, dass der schriftliche und mündliche Gebrauch von Sprache eine soziale Praxis sei, die mehr als die Fertigkeit umfassen würde, Äußerungen hervorzubringen, die semantisch und grammatisch korrekt wären. Die Wirksamkeit von Sprache würde von politischen, kulturellen, sozialen und rechtlichen Bedingungen abhängig sein. Aufgrund dieser Bedingungen würden Sprachen und Sprachvarietäten unterschiedliche Werte zu-

geteilt werden. Es gilt daher, so die Autor_innen, die gesellschaftlichen und interaktiven Voraussetzungen sowie die Möglichkeiten und Restriktionen konkreter sprachlicher Produktionssituationen und konkreter Sprecher_innen bei jeder pädagogischen Sprachanalyse zu berücksichtigen. Anders gesagt, die migrationspädagogische Annäherung impliziere ein kritisches Verhältnis zur Struktur, in der der Wert der Sprachen hierarchisch geordnet ist. (ebd., 102)

Im Alltagverständnis herrsche demnach die Vorstellung einer internen Konsistenz, durch die „die Sprache“ klar von anderen unterschieden werden könnte. Sich mit Sprachen in ihren sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen auseinanderzusetzen bedeute auch, sich Fragen der Herstellung von Zugehörigkeit und Identität zu stellen und somit, sich mit der Bildung eines vermeintlichen „wir“, das eine nationale Sprache sprechen würde, zu beschäftigen. Die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit beschäftigt sich vor allem mit der Institution Schule und beschreibt diese als Mitproduzentin von Wert-Differenzen zwischen sprachlichen Praxen der Migrationsgesellschaft sowie als Ort, an dem der Fortbestand einer als Nationalsprache legitimierten Varietät („Standardsprache“) gepflegt wird. (ebd., 108) Die Priorisierung einer Sprache wird in einen Zusammenhang mit dem historischen Prozess der Durchsetzung der Idee moderner Nationen gebracht. Monolingualität wäre in diesem Sinn als ideologisch zu betrachten.

„Die Gleichsetzung von ‚Volk‘, ‚Sprache‘ und ‚Nation‘ in monolingual verfassten Nationalstaaten führt zum vermeintlich legitim wirkenden Zwang von sprachlicher Vereinheitlichung und zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bedrohung.“ (Dirim / Mecheril 2010, 109)

Gemischter Sprachgebrauch und Sprachalternationen wie Code-Switching, werden aus der Sicht der monolingualen Sprachstandards als Defizit und/oder Bedrohung bewertet.

An dieser Stelle wird auf eine Nähe zwischen der Kritik an Monolingualität im Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und der von Naoki Sakai formulierten Kritik an ein vorherrschendes Übersetzungsregime aufmerksam gemacht. Es handelt sich um ein Regime von Übersetzung, in welchem eine Sprache als äußerlich zu einer anderen Sprache repräsentiert wird. Auf dieses Regime bezieht er sich als eine „homolinguale Adressierung“.

Die „homolinguale Adressierung“ erhalte demzufolge ihre Legitimität durch die Vision einer modernen internationalen Welt als Nebeneinanderstellung staatlicher Souveränitäten sowie als gegenseitige Anerkennung zwischen Nationalstaaten. Die Einheit der nationalen Sprache würde als naturgegeben behandelt und – verschränkt damit – die Vorstellung einer homogenen Nationalgemeinschaft konstruiert werden. (Sakai 2010)

Ähnlich wie im Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit betont der Autor, dass die Idee der Einheit einer nationalen Sprache fundamental für die Herstellung nationaler Subjektivität war; und dass die Herstellung von nationalen Subjekten durch Abschiebung und durch Integration jener, die nicht zur nationalen Bevölkerung gehören, erfolgen würde.

Die Argumentation, dass für die Realisierung des Ideals der Demokratie eine homogene nationale Sprache notwendig sei, wäre heute nicht mehr vertretbar, denn die Nationen würden von Subjekten bewohnt werden, die heterogen zur vermeintlichen Homogenität der Nation sind. Sakai schlägt daher vor, sich eine demokratische Gesellschaft vorzustellen, die nicht auf einer nationalen Sprache, sondern auf der Sprache der Übersetzung basiert.

In der Migrationspädagogik, die den theoretischen Rahmen der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bildet, wird Migra-

tion als Phänomen beschrieben, das Grenzen der Zugehörigkeit, Grenzen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘, zwischen ‚wir‘ und ‚nicht wir‘ thematisiert und problematisiert. Die Migrationspädagogik ist interessiert an der Frage einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, „(...) in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden.“ (Dirim / Mecheril 2010, 15) Auch die Frage nach dem Beitrag, den Pädagogik zur (Re-)Produktion einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung leisten würde, wird gestellt; sie erörtert Möglichkeiten der Veränderung dieser Ordnung und andere Alternativen ihrer Transformation, die noch zu entwickeln wären.

Die Migrationspädagogik beschäftigt sich mit den Kategorien ‚Nationalität‘, ‚Ethnie‘ und ‚Kultur‘. Andere Differenzlinien (Geschlecht, Sexualität, Religion, Alter, Besitz, Sprache, Klasse/Sozialstatus, Gesundheit) treten in den Hintergrund. Es wird aber nicht behauptet, dass die Bildungs- und Lebenssituation von Migrant_innen allein von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverhältnissen abhängig sei. Möglichkeiten der Verwobenheit der Perspektive natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit mit anderen Dimensionen der Analyse könnten erforscht und reflektiert werden.

Bei der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Veränderung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung wird – im Einklang mit einer dekonstruktiven Differenztheorie – eine Achtsamkeit für Formen bevorzugt, „in denen hegemoniale Zugehörigkeitsgrenzen sprachlicher und kultureller Art überschritten werden.“ (Dirim / Mecheril et al. 2010, 189-190) Der Blick und die Aufmerksamkeit richten sich auf Phänomene der Mehrfachzugehörigkeit, des Grenzgängertums, der Hybridität, der Transkontextualität. Das Ziel ist, das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln zu schwächen und zu unterlaufen.

In beiden Positionen (Migrationspädagogik und Kritik an einer „homolingualen Adressierung“ sowie Positionierung für eine „heterolinguale Adressierung“) ist die Problematisierung von Grenzen der Unterscheidung zwischen den nationalen Sprachen zu beobachten. Sowohl die Idee der Einheit einer Sprache als Naturgegebenheit als auch die Identifizierung mit der nationalen Sprache werden problematisiert. Beim Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wird außerdem die Überschreitung innerer Grenzen einer vermeintlich homogenen Sprache thematisiert.

In Anlehnung an Naoki Sakai, könnte vermutet werden, dass die Konsequenzen dieser Problematisierung für die pädagogische Handlung im Feld Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung in erster Linie eine Herausforderung an alle im Lernprozess beteiligte Akteur_innen hervorbringen würde: die Beschäftigung mit Bedeutung und Funktionen von Unverständlichkeiten und Verständlichkeiten. Oder wie es in der Migrationspädagogik vermutlich ausgedrückt werden würde: die Beschäftigung mit der Bedeutung und den Funktionen von Uneindeutigkeiten und Eindeutigkeiten, mit klassifizierenden und hierarchisierenden Ordnungen.

Wenn davon ausgegangen wird, dass Kommunikation und Interaktion nicht nur anhand von Verstehen stattfinden, sondern auch beim Nicht-ganz-Verstehen, beim Nicht-Verstehen, beim Missverstehen, dann könnte man sich mit der Möglichkeit einer pädagogischen Praxis im Feld DaZ beschäftigen, die nicht nur das Nicht-Verstehen ins Verstehen zu übersetzen versuchen würde, sondern die das Nicht-Verstehen und das Missverstehen als Bestandteil von Interaktionsprozessen in der Migrationsgesellschaft wahrnehmen und diese unter den Bedingungen von Rassismus und Sexismus kritisch beleuchten würde: Wie passiert das Nicht-Verstehen? Wie als Angehörige einer diskriminierten Minderheit mit dem hegemonialen

Nicht-Verstehen und dem hegemonial strukturierten Verstehen (Spivak 2008) strategisch umgehen? usw.

Eine pädagogische Praxis die sich zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden bekennt und einen Beitrag zur Gestaltung einer mehrsprachigen Gesellschaft leisten will, muss sich bewusst sein, dass dies Handlungen und Positionierungen gegen einen monolingualen Zwang erfordert, und dass Kritik an Monolingualität eine kritische Haltung gegenüber monolingual verfassten Nationalstaaten bedingt und impliziert. Kritik am Nationalstaat, Problematisierung von Grenzen und von Zugehörigkeitsordnungen bedeuten außerdem eine Problematisierung von ungleichen Machtverhältnissen und letztendlich von der eigenen privilegierten Position innerhalb der dominanten Verhältnisse.

Eine kritische Anmerkung an die Migrationspädagogik: Bei der Auseinandersetzung mit dominanten ungerechten Machtverhältnissen werden in der Migrationspädagogik die Grenzen zwischen dekonstruktiven Fragestellungen und Kapitalismuskritik nicht überschritten. Ökonomische Bedingungen, Produktionsverhältnisse, Arbeitsteilung werden nicht thematisiert.

Naoki Sakai hingegen berücksichtigt die Kapitalakkumulation als einen der Hauptpfeiler, worauf die Entwicklung der modernen internationalen Welt beruht. Der zweite von ihm benannte Pfeiler ist die Klassifizierung der globalen Menschheit in Nationalstaaten (also die Herstellung von nationalen Subjekten). Eine kritische Analyse des Kapitalismus, die auf der Annahme eines nationalen Subjektes aufbauen würde, könnte im Einklang mit seiner Argumentation nicht durchgeführt werden. Denn solch eine Analyse würde übersehen, dass die beiden Hauptpfeiler Komplizen sind und zusammen wirken.

Die Relevanz dieser Argumentation für unsere Arbeit im Feld DaZ entsteht durch die Umkehrung des Gedankens: Eine kritische Analyse der Herstellung nationaler Subjektivität kann nicht auf der Naturalisierung ökonomischer Verhältnisse und Bewegungen (wie die der Kapitalakkumulation) basieren. Denn beide Pfeiler der Entwicklung der modernen internationalen Welt wirken zusammen und sind Komplizen.

Sich für Mehrsprachigkeit zu engagieren, bedeutet eine Radikalisierung des Verständnisses von Demokratie und in Folge dessen eine Radikalisierung einer pädagogischen Praxis, die in ihrem aktuellen Selbstverständnis als demokratisch gelten will. Es gilt sich die Frage nach den demokratischen Subjekten in den aktuellen Migrationsgesellschaften zu stellen. Es gilt sich zu fragen, ob die Lernenden als demokratische politische Subjekte adressiert werden, wenn die Lehrenden über Mehrsprachigkeit reden bzw. Mehrsprachigkeit fördern wollen. Der anfangs vermutete Widerspruch zwischen der in den Interviews verbreiteten Befürwortung des Ansatzes der Mehrsprachigkeitsförderung und dem monolingualen Habitus nahm durch die hier dargestellten Überlegungen (hoffentlich) Gestalt an: Ohne den monolingual verfassten Nationalstaat zu kritisieren, also ohne die Regime, die sowohl die Grenzen des Nationalstaates als auch die der nationalen Sprachen implementieren und legitimieren, in ihrer Ausgrenzungsgewalt kritisch zu hinterfragen und zu unterlaufen, würde die Befürwortung der Mehrsprachigkeitsförderung als ein schein-widerständiges Sprechen klingen, das keine Transformation der gegebenen Verhältnisse bewirken könnte, sondern im Gegenteil zu deren Verfestigung beitragen und die vorherrschenden Machtverhältnisse stabilisieren würde.

ERMÄCHTIGUNG UND PATERNALISMUS

Klassischer Paternalismus und Neo-Paternalismus

Die differenzierte Betrachtung vom Paternalismus in seinen klassischen und liberalen Manifestationen bietet eine weitere Perspektive für die Analyse der im Abschnitt zum Thema Ermächtigung besprochenen Ambivalenz, die in der Handlungsorientierung mancher der interviewten Lehrenden beobachtet wurde.

Im paternalistischen Verhältnis wird zwischen denen, die unterstützen, und denen, die unterstützt werden, unterschieden. Paternalistische Handlungen beschränken die Freiheit (oder äußere Autonomie) der Unterstützten, um deren Wohlergehen zu schützen. (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik 2012)

„Paternalistische Konstellationen finden sich daher ‚klassischerweise‘ zwischen Kindern und Erwachsenen oder gegenüber Personen, deren Autonomie partiell eingeschränkt ist, mit dem Ziel, Autonomie dann über paternalistisches Handeln (wieder) herzustellen, wenn diese Autonomie lediglich temporär und nicht grundsätzlich eingeschränkt ist.“ (ebd.)

Das als dominant beobachtete Verständnis von Ermächtigung in den Interviews verweist auf eine kaum hinterfragte Definitionsmacht über die Bedürfnisse der Lernenden sowie über die Zielsetzungen und Methoden der Ermächtigung. Dieses Konzept von Ermächtigung korrespondiert mit der Beschreibung eines klassischen Paternalismus, der Bevormundung als Merkmal aufweist. Gleichzeitig wird in den Interviews wiederholt über Strategien zum Erlernen

bzw. zur Stärkung von Selbsttechnologien gesprochen. Diese oft als Selbstermächtigung oder Selfempowerment dargestellten Ziele oder Strategien sind hingegen dem Konzept eines liberalen Paternalismus zuzuordnen. Diese Form von (Neo-)Paternalismus würde sich auf die Selbststeuerung der Lernenden, auf ihre aktive Mitgestaltung im Prozess der Ermächtigung, sowie auf ihre Selbstverantwortung für den Erfolg oder Misserfolg des Prozesses stützen. Sie verschränkt jedoch Selbststeuerung mit Bevormundung. In Anlehnung an das Konzept eines „Neo-Paternalismus“ (Sutter / Maasen 2010) schreiben Dorostkar und Preisinger (2012) in einer Abhandlung zur Integrationspolitik in Österreich über diese neue und paradoxe Form des Paternalismus („neo-paternalistisches Modell“), welche die Betonung der individuellen Freiheit und des Selbstbestimmungsrechts (liberale Grundsätze) mit normativen Forderungen, Zwang, Bevormundung und Freiheitseinschränkungen (klassisch-paternalistische Praktiken) kombiniert („Integration durch Leistung“ neben Anpassungsanforderungen).

Die liberal-paternalistische Logik besagt zwar, dass Bürger_innen prinzipiell selbstbestimmt sind, sie würden aber „(...) hin und wieder einen ‚Stups‘ (engl. ‚nudge‘) benötigen, um die ‚richtige‘ Entscheidung zu treffen. (...) Migrant_innen werden in diesem neo-paternalistischen Diskurs nicht mehr als prinzipiell handlungsunfähig konstruiert, sondern ‚nur‘ noch als willens- oder entscheidungs-schwach und somit als hilfs- und motivationsbedürftig.“ (ebd.)

Die Analyse der Interviews zeugt ebenso von dieser paradoxen Form von Paternalismus. Im Sinne eines klassischen Paternalismus schreiben sich Lehrende das Wissen über die Bedürfnisse und die didaktischen/methodischen Kompetenzen zu, um die Lernenden zur Überwindung ihrer Mängel zu motivieren. Gleichzeitig beschreiben sie ihre Handlung als unterstützende Anleitung zur (Selbst)Ermächtigung. Im Einklang mit dem li-

beralen Modell wird beabsichtigt, die Lernenden zu unterstützen, damit sie sich „ein Stück weiter selbst befreien“ können. Das Wissen um die Handlungsfähigkeitsdefizite der Lernenden rechtfertigt die paternalistische Handlung, die darauf zielt, ein selbstständiges, selbstbewusstes, unternehmerisches Tun bei den Lernenden zu fördern.

Die Antworten einer Lehrerin in einer der befragten Einrichtungen auf die Frage nach der Bedeutung des Ermächtigungsansatzes in der Arbeit im Rahmen der DaZ-Kurse mit erwachsenen Migrant_innen verdeutlichen die Annahme:

„Ja, ich bin als Lehrerin eigentlich oder als Trainerin so in der Schiebefunktion, dass ich ihnen oder dass ich sie im Prinzip abhole an dem Ort und dass ich ihnen Wege aufzeige, wie sie sich dann vielleicht auch selbst organisieren können, um sich auch weiterhin zu entwickeln, das heißt, wir haben jetzt beispielsweise angeregt, dass sich die Schülerinnen bei uns auch treffen, um gemeinsame Spielabende zu machen, das heißt, einfach nur einen Abend, wo sie in gemütlicher Atmosphäre wieder sich sprachlich verbessern können, wenn es nur einfache Spiele wie Tabu sind, wo sie Begriffe erklären und diese auch wieder erraten und sich so ausdrücken. Also es ist eigentlich schon ein großes Thema, ja.“ (Interview Nr. 1)

Doch auch in diesem Zusammenhang zeichnen sich die Interviews durch die heterogenen und konträren Positionierungen der Lehrenden aus. In diesem Sinn kann in einem anderen Interview beobachtet werden, dass eine Lehrerin sich im Sprechen über ihre pädagogische Handlung von Praxen der Bevormundung distanziert und ihr vermeintliches Wissen über die Lernenden hinterfragt. Anders als der Neo-Paternalist und der klassische Paternalist, würde sie nicht davon ausgehen, dass sie besser als die Lernenden über deren Bedürfnisse Bescheid weiß.

„Ja, ja. Natürlich wie gesagt eben, durch diese Inhalte versuchen wir Ermächtigung der Teilnehmerinnen zu stärken (...). Aber auch natürlich uns als Trainerinnen zu hinterfragen, ja. (...) Was verstehen wir jetzt unter Ermächtigung, ja? Ist das jetzt das, was ich als Trainerin Ermächtigung finde, ja? Oder ich überlasse es einfach den Kursteilnehmerinnen, also dass sie einfach selbst, wie weit sie geht? Will sie das oder will sie nicht? Also das immer wieder bei uns selber, hab ich, zurückziehen, reflektieren, ja. Ist das das, was eigentlich sein soll oder auch wieder, wieder Perspektive? Oder nur weil ich denke, sie sollte jetzt so und so sein? Also es ist ein einfach in dem Prozess.“ (Interview Nr. 6)

Diese Aussage wurde von einer Lehrerin gemacht, die sich selbst als Migrantin definiert und die über ihre Tätigkeit in einer Selbstorganisation von Migrant_innen berichtet. Diese Tatsachen wurden im Rahmen der Analyse der gesammelten Daten auf ihre Bedeutung hinterfragt. Die Beschäftigung damit (unter Berücksichtigung anderer Aspekte, wie z.B. die geringere Präsenz von Migrant_innen als Lehrende im Feld DaZ) bestätigte die Notwendigkeit der Fortsetzung einer Auseinandersetzung mit Barrieren, die den Zugang von Migrant_innen zu diesem beruflichen Feld erschweren, und der Schaffung entsprechender Förderungsmaßnahmen.

Zulässiger, unzulässiger Paternalismus und Pseudo-Paternalismus. Oder: Wer wird ermächtigt?

Die Beschäftigung mit Kriterien zur Analyse und Reflexion von paternalistischen Praxen bietet einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Bevormundung und Ermächtigung an. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Differenzierung zwischen zulässigem und unzulässigem Paternalismus sowie zwischen einem echten und einem Pseudo-Paternalismus gegeben. Der Überblick erfolgt in Anlehnung an einen Text der

interuniversitären Arbeitsgruppe Sprache, Bildung und Rassismuskritik⁸, der anlässlich der Tagung zum Thema „Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung“, die im Rahmen dieses Projektes stattgefunden hat, veröffentlicht wurde.

Zuerst zu den Kriterien der Unterscheidung zwischen zulässigem und unzulässigem Paternalismus:

„Zulässigkeit können solche paternalistischen Praxen beanspruchen, wenn sie tatsächlich das Wohl, die Handlungsfähigkeit oder die Autonomie des Gegenübers im Blick haben und die paternalistische Handlung einen Bestandteil der (Wieder-)Herstellung des Wohls, der Handlungsfähigkeit oder der Autonomie des behandelten Gegenübers darstellt. Unzulässig sind jene paternalistischen Interventionen, die zwar Wohl, Handlungsfähigkeit oder Autonomie des oder der Behandelten primär im Blick haben, aber auf der Grundlage irrtümlicher Annahmen (Annahmen etwa über den Grad der Autonomieeinschränkung des oder der Behandelten oder über die Wirksamkeit der zum Einsatz kommenden Mittel) misslingen.“ (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik 2012)

Die Beschreibung beider Formen und die hier vorgeschlagene Unterscheidung könnten im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung eine produktive und kritische Orientierung zur Durchführung einer Auseinandersetzung mit den Annahmen, die eine paternalistische Handlung rechtfertigen würden, dienen. Im Vorfeld wäre jedoch die Beschäftigung mit der im zitierten Text impliziten Hypothese, dass pädagogische Handlungen per se paternalistische Handlungen sind, notwendig.

⁸ Siehe u.a. <http://daf.univie.ac.at/> (21.11.2014)

Eine weitere Beschreibung von (vermeintlich) paternalistischen Praxen, die ebenfalls für die weiterführende Arbeit relevant ist, erfolgt im zitierten Text unter der Bezeichnung Pseudo-Paternalismus: Dieser würde sich rhetorisch auf das Ziel der des Wohls, der Erweiterung der Handlungsfähigkeit oder der Autonomie der Lernenden beziehen; faktisch würde dadurch ein anderes Ziel verfolgt werden. Darunter wären Handlungen gemeint, die Migrant_innen durch Verpflichtungen, Freiheitseinschränkungen und Sanktionen das Erlernen der hegemonialen Sprache Deutsch vorschreiben und eine Erhöhung des Wohls und der Handlungsfähigkeiten als Rechtfertigung für die Handlung präsentieren. Denn Deutschkenntnisse würden zum jetzigen Zeitpunkt keinen zuverlässigen Garant für sozialen Aufstieg bedeuten, argumentieren die Autor_innen im Text, vor allem weil dafür eine Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen und der Gesetzeslage notwendig wäre. Pseudo-Paternalismus wäre in diesem Sinn „eine Maßnahme der Disziplinierung“ und würde das Ziel der Herstellung oder der Legitimation von Dominanzverhältnissen verfolgen. Übersetzt auf das pädagogische Feld wirft diese Betrachtung von Paternalismus Fragen nach seiner eigentlichen Funktion auf:

„Auf der Ebene pädagogischen Handelns wäre hierbei zu hinterfragen, inwiefern die Sicherung der Handlungsfähigkeit der (mehrheitsangehörigen) PädagogInnen und die Konservierung bildungsinstitutioneller Routinen eigentliche Ziele pseudo-paternalistisch begründeter Praxen darstellen. Die Rede vom Wohl der MigrantInnen wird benutzt, um disziplinierende Interventionen zu legitimieren, z.B. wenn mit Ausweisung oder Geldstrafe gedroht wird, sollten nach dem Besuch eines ‚Integrationskurses‘ nicht die erwarteten Deutschkenntnisse präsentiert werden können.“ (ebd.)

Es handelt sich bei der oben zitierten Problematisierung um eine radikale Hinterfragung, im Licht derer die Selbstverständlichkeit

der Argumentation „Deutsch lernen ermächtigt“ untersucht werden sollte.

Literatur

AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (2012): Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Die Gaste, Ausgabe 21. (<http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html>, 21.11.2014).

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5., ergänzte Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Barkowski, Hans (2008): Alles wird gut ... Sprachenlernen im 21. Jahrhundert und das Mehrsprachigkeitsaxiom des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildung. 10-13. VÖV-Edition Sprachen 2. Wien.

Biff, Gudrun/ Simonitsch, Günther (2008): Bildung und Sprache. Nachfrage nach höheren Qualifikationen. In: <http://www.integrationsfonds.at/nap/integrationsplattform/expertenbeitraege/> (21.11.2014).

bell hooks (1996): Sehnsucht und Widerstand. Kultur, Ethnie, Geschlecht. Orlanda Frauenverlag. Berlin.

Bröckling, Ulrich (2004): Empowerment. In: Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (Hg.): Glossar der Gegenwart. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Brunner, Claudia / Hrzán, Daniela (2009): Female Suicide Bombing – Female Genital Cutting: Wissen über „die ganz andere

Andere“ im Spannungsfeld von physischer, politischer und epistemischer Gewalt. In: *Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 2/2009, 95-105.

Bundesministerium für Inneres: Nationaler Aktionsplan für Integration. Bericht. In: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/nap_bericht.pdf (21.11.2014).

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2004): Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention. In: Ross, Bettina (Hrg.). *Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Weiterdenken für antirassistische, feministische Politik/-wissenschaft.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. Opladen, 203-225.

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung.* Transcript. Bielefeld.

Castro Varela, María do Mar (2008): Das Begehren neu ordnen. *Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive.* In: *Frauensolidarität* 1/2008. Wien, 10-11.

Da Rin, Sandra / Künkli, Sibylle (2008): Politische Bildung und demokratische Erziehung. Studie zum Politikverständnis von Lehrkräften. In: *Widerspruch* 55/08, 137.

Dirim, İnci / Mecheril, Paul. Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft (2010). In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kapalka, Annita / Melter, Claus. *Migrationspädagogik.* Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 99-120.

Dorostkar, Niku / Preisinger, Alexander (2012): Integration durch Leistung. In: www.migrazine.at (21.11.2014).

Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (2006): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung.* Wien.

Fisher, Mark (2009): *Capitalist Realism. Is there no alternative?* Zero Books.

Foucault, Michel (2000): Die „Gouvernementalität“. In: Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen.* Frankfurt am Main, 41-71.

Freire, Paulo (1990): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Reinbek bei Hamburg.

Freire, Paulo / Macedo, Donald (1990): *Alfabetização: Leitura do mundo pela palavra.* São Paulo.

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Waxmann Verlag. Münster/New York.

Gogolin, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? In: www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf (21.11.2014).

Gogolin, Ingrid (2008): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhrner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachenentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache.* 2. Auflage, Juventa Verlag. Weinheim und München.

Guareschi, Pedrinho (2010): Empoderamento. In: Streck, Danilo R. / Redin, Euclides / Zitzkoski, Jaime, José (Orgs.): *Dicionário Paulo Freire.* Editora autêntica. Belo Horizonte.

- Haug, Frigga (2004): Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung. In: Forum kritische Psychologie. Heft 47, 56-72.
- Integrationsleitbild Oberösterreich. Einbeziehen statt einordnen. In: http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/SID-3DCFCFC3-E807D78D/ooe/hs.xsl/26903_DEU_HTML.htm (21.11.2014).
- Johnston Arthur, Araba Evelyn / Görg, Andreas: empowerment. In: Glossar. Thematisches Netzwerk Antirassismus. <http://www.noracism.net/antirassismus/glossar/empowerment.htm> (21.11.2014).
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung: zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Deutscher Studien Verlag. Weinheim.
- Kien Nghi Ha (2007): Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In: Kien Nghi Ha / Lauré al-Samarai, Nicola / Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Unrast. Münster, 113-128.
- Krotz, Friedrich (2003): Qualitative Methoden der Kommunikationsforschung. In:
- Bentele, Günter / Brosius, Hans-Bernd / Jarren, Otfried (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation Handbuch. Kommunikations- und Medienwissenschaft. Westdeutscher Verlag. Wiesbaden, 245-261.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Sprache und Integration“.
- In: <https://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/critics/KrSuI1.pdf> (21.11.2014).
- Krumm, Hans-Jürgen / Barkowski, H. (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen. Francke.
- Lemke, Thomas (2002): Die politische Theorie der Gouvernementalität: Michel Foucault. In: Brodocz, André / Schaal, Gary (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart I. Eine Einführung. Opladen, 471-501.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Brandes & Apsel. Frankfurt am Main.
- Neumann, Arndt (2010): Erfolgreich gescheitert. In: <http://arranca.org/ausgabe/39/erfolgreich-gescheitert> (21.11.2014).
- Sakai, Naoki (2010): Übersetzung als Filter. Unveröffentlichte Übersetzung von Birgit Mennel aus dem Original. In: Transeuropéennes. International Journal of Critical Thought. Vgl.: http://www.transeuropeennes.eu/en/articles/200/Translation_as_a_filter (21.11.2014).
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Übersetzt von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Turia + Kant. Wien.
- Thompson, John B. (2005): Einführung. In: Bourdieu, Pierre. Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Braumüller. Wien. 1-37.
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1997): Grounded theory in practice. Thousand Oaks. Sage Publications.

Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.) (2008): *Dicionário Paulo Freire*. Editora Autêntica, Belo Horizonte.

Strübing, Jörg (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Sutter, Barbara / Maasen, Sabine (2010): „Bürgergesellschaft“. *Der verdeckte Paternalismus eines politischen Programms*. In: Fateh-Moghadem, Bijan et al. (Hrsg.): *Grenzen des Paternalismus*. Kohlhammer. Stuttgart, 318-340.

Thompson, John B. (2005): Einführung. In: Bourdieu, Pierre. *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Braumüller. Wien. 1-37.

Weiss, Anja (2005): *Comparative Research on Highly Skilled Migrants or: Can Qualitative Interviews Be Used in Order to Reconstruct a Class Position?* Paper presented at the Research Network “Qualitative Methods” at the 7th Conference of the ESA “Rethinking Inequalities”. Torun (Polen), 9-12 September 2005.

Anhänge

Anhang 1: Aussagen zur Frage der Ermächtigung

Die folgenden Zitate aus den Interviews ermöglichen einen Überblick über die Grundeinstellungen der Interviewten zum Thema. Es sind Antworten auf die Frage nach der Bedeutung, die dem Thema Ermächtigung im Rahmen der DaZ-Kurse zukommt:

„Also das ist total zentral. Also ich würde sagen, das steht eigentlich an erster Stelle, ja also dass man sie einfach bestärkt, in den verschiedensten Bereichen selbstbestimmt zu leben, also sei es da im Deutschkurs oder dann auch eben... wir haben ja auch die Beratung, dass die auch wirklich das Beratungsangebot auch selber in Anspruch nehmen.“ (Interview Nr. 3)

„Ja, also nachdem es, ja, auch generell von der Organisation her zur Frage steht, ist, denke ich, schon ganz ein wichtiger Aspekt, dass wir sehr auf das Selbstempowerment gerade speziell bei Frauen, bei jungen Frauen, bei Mädchen und eben in den Frauenprojekten sehr darauf achten, dass sie eben befähigt, bemächtigt werden, sich mit... keine Ahnung, Ausbildung, Weiterbildung, Fortbildung und so weiter ein Stück weit sich selbst befreien können.“ (Interview Nr. 2)

„Ja, also Ermächtigung, wie gesagt, ist eine der wichtigsten Themen.“ (Interview Nr. 6)

„Empowerment-Strategie zieht sich durch alle Kurse eigentlich durch, also als Hauptmethode.“ (Interview Nr. 6) „Ich denke das ist grundsätzlich sehr wichtig also, wichtig und Teil unserer Aufgabe oder unsers Tuns.“ (Interview Nr. 4)

Auch in der Form „sprachlicher Ermächtigung“ wurde dem Thema Bedeutung verliehen:

„(...) also es ist für mich die sprachliche Ermächtigung, also was wir da in den Kursen lernen, wie das eine Beispiel, das ich auch schon gesagt habe, wie die eine Teilnehmerin gesagt hat, ich war gestern da und da, und ich habe das Gespräch führen können und das war so gut, also diese sprachliche Ermächtigung, das ist das was ich meine und was auch wichtig ist. Dass die Teilnehmer nicht nur grammatische Strukturen lernen, nicht nur, weiß nicht, so Prüfungsaufgaben lösen, sondern das lernen, was sie da draußen auch benutzen können und das ist das, was wichtig ist für mich und für alle anderen auch.“ (Interview Nr. 12)

Auf die Frage „Welche Ziele würdet ihr in euren DaZ-Kursen als vorrangig bezeichnen?“ antwortet eine Lehrerin bereits bevor die Frage nach der Relevanz von Ermächtigung gestellt wurde:

„Also schon einmal die Selbstermächtigung. Und und selbstständiges Lernen und ein Stück weit auch Selbstreflexion. Also das ist uns, sind uns die wichtigsten Ziele.“ (Interview Nr. 5)

In einem einzigen Interview wurde seitens einer Lehrerin eine ablehnende Position in Bezug auf Ermächtigung – vor allem betreffend ihre eigene Rolle als Lehrerin – geäußert:

„(...) also Bildung ermächtigt, ja. (...) und jede Art von Bildung, ja, macht Menschen stärker. Und was sie dann damit tun, ja, ist ihre Sache, ja. Ich ermächtige niemanden, das ist nicht meine Aufgabe, ja. Und ich würde mir nie anmaßen, ich hab, also ich persönlich, für mich ist das ein bisserl erzieherisch und ich hab das überhaupt nicht, ja.“ (Interview Nr. 3)

Eine Kollegin dieser Lehrerin, die eine leitende Funktion in der Organisation ausübt und auch am Interview teilnimmt, vertritt eine

etwas differenzierte Meinung. Sie merkt an, dass „Macht“ ein negatives Wort für sie sei, dass sie das Ziel der Ermächtigung in der Organisation nicht verfolgen würden, dass die Lernenden aber doch einen Prozess der Stärkung des Selbstvertrauens erleben:

„(...) ich glaub das ist ein Hauptziel bei, bei uns, für unsere Frauen, was wir erreichen möchten, also, dass sie mehr Selbstwertgefühle haben und mehr Vertrauen haben und da möchten wir ihnen mehr Wissen vermitteln, also durch Deutschkurse aber auch durch andere Aktivitäten (...), dass diese Frauen so mehr Selbstvertrauen haben und mehr auch, also eigenständig agieren können, wenn Sachen sind, die sie betreffen oder ihre Familie.“ (Interview Nr. 3)

Auf die Frage, ob Ermächtigung ein Ziel ihrer Bildungsarbeit im Bereich DaZ wäre, problematisiert eine interviewte Lehrer_in in einem anderen Interview das Verfolgen des Ziels der Ermächtigung im Rahmen eines Deutschkurses, ohne jedoch das Ziel zu bestreiten:

„Ermächtigung sehe ich in dem Zusammenhang erst, wenn ich erstens mich sprachlich in einer Gesellschaft ausdrücken kann, und zweitens mal durchschauen kann die wichtigsten Sachen, wie funktioniert eine Gesellschaft, dann werde ich erst mal überhaupt ermächtigt, teilzunehmen daran, weil die, die das nicht kennen sind ohnmächtig, also durch diese Informationen krieg' ich überhaupt erst die Ermächtigung, da auch mitzuwirken. Meiner Meinung nach ist ein Deutschkurs für mich nicht die Zielsetzung, in dem Punkt die darüber hinausgeht, sonst wär's kein Deutschkurs, sonst müsste ich ihn anders bezeichnen. Also ich möchte nicht unterm Deutschkurs dann ganz was anderes verstecken. Aber Wissen über die Gesellschaft und die Sprache beherrschen, ist eine Form von Ermächtigung.“ (Interview Nr. 9)

Anhang 2: Interviewleitfaden

Thema 1: Aufbau der Kurse

- Wie sind die Kurse organisatorisch aufgebaut? (Dauer, Anzahl der TN, Niveaus, ...)
- In welchem Verhältnis stehen die Kurse zum Europäischen Referenzrahmen für Sprachen?

Thema 2: Ziele

- Welche Ziele würden Sie in Ihrem DaZ-Unterricht als vorrangig bezeichnen?
- Welche Rolle spielt das Thema Integration?
- Welche Bedeutung kommt dem Thema Ermächtigung zu?
- Welche Rolle spielt das Thema Kultur?

Thema 3: Materialien

- Welche Materialien werden benutzt? Warum?
- Was möchten Sie fördern?
- Welche Ziele verfolgen Sie mit dieser Auswahl?
- Was vermissen Sie bei den Materialien?
- Wie wäre aus Ihrer Sicht das optimale Material gestaltet?

Thema 4: Didaktisch-Methodische Ansätze im DaZ-Unterricht

- Wie würden Sie ihre Arbeit im Hinblick auf die Methodik beschreiben?
- Grenzen / Probleme der Methoden oder Ansätze?
- Vorschläge? Visionen?

Thema 5: Sprache, Mehrsprachigkeit

- Warum braucht man/frau Sprache? (Welche Funktionen kann Sprache haben?)
- Warum sollen Migrant_innen Deutsch lernen?
- Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht? Werden die Sprachkenntnisse der TN im Unterricht aktiv einbezogen?
- Werden unterschiedliche Varietäten der deutschen Sprache im Unterricht behandelt?

Thema 6: Verhältnisse zw. Lehrenden und Lernenden

- Welche Rolle übernehmen Sie im Unterricht? (Wie bezeichnen Sie sich in Ihrer Funktion?)
- Welche Rolle übernehmen die Teilnehmer_innen?
- Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und den Kurs-TN bezeichnen?

Anhang 3: Angaben zu den befragten Bildungseinrichtungen

I. Allgemeine Angaben zu den befragten Einrichtungen:

| Anzahl | | | | | |
|--|---------|---|-----------|------------------------|------------------|
| kontaktierte Einrichtungen | Zusagen | Absagen | Gespräche | Interviewpartner_innen | Einrichtungen |
| 19 schriftliche und telefonische Kontaktaufnahmen ⁹ | 16 | 32 ¹⁰ 2 spätere Absagen ¹¹ | 13 | 25 | 14 ¹² |

Verteilung der Einrichtungen nach Bundesländern

| Bundesländer | Anzahl |
|-----------------------|------------------------------------|
| Steiermark / Graz | 3 |
| Oberösterreich / Linz | 3 |
| Tirol / Innsbruck | 2 |
| Wien | 6 (inkl. 2 Expert_inneninterviews) |

⁹ weitere zusätzliche telefonische Kontaktaufnahmen im Vorfeld zur Abklärung des aktuellen Angebotes im Bezug auf DaZ-Kurse

¹⁰ 1x derzeit kein DaZ-Angebot, 1x keine Antwort auf Mail und Telefon, 1x kein Interesse seitens der Lehrer_innen

¹¹ 1x terminliche Schwierigkeiten, 1x gesundheitliche Gründe

¹² 2 Interviewpartner_innen wurden nicht vordergründig als DaZ-Unterrichtende oder pädagogische Leiter_innen ihrer Einrichtungen befragt, sondern aufgrund ihrer Expertise im Bezug auf die Entwicklung von DaZ-Curricula bzw. im Bereich der Lehrer_innenfortbildung.

II. Angaben der Einrichtungen zu ihren DaZ-Angeboten:

| Angebote der befragten Einrichtungen ¹³ im Feld DaZ seit | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1969 | 1984 | 1988 | 1990 | 1991 | 1996 | 2002 | 2004 | 2007 | 2008 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |

DaZ-Angebote der Einrichtungen für Migrant_innen:

- DaZ im Rahmen der Integrationsvereinbarung (IV)
 - Integrationskurse
- DaZ Kurse ohne IV
- Zertifizierte Einrichtung – Deutsch Integrationsprüfung
- Individuelle Lernbetreuung
- Einzel-Sprachkurse
- Alphabetisierung / Grundbildung
- Lernzentrum mit Selbstlernangeboten
- Fremdsprachen-Bibliothek
- Sprachkurs und Lernberatung

Weitere Angebote der Einrichtungen für die Zielgruppe der Migrant_innen:

Beratung (Familien-, Sozialberatung), Psychotherapie, EU-Projekte, Mädchen- und Frauenprojekte, Fortbildung für Multiplikator_innen, Kultur-, Freizeit-, Sportangebote, selbstorganisierte Gruppen, sozialer Treffpunkt, Gesundheitstreff, Info-Vorträge, Therapie, spezielle Angebote für Migrant_innen in der Sexarbeit, spezielle Angebote für Frauen mit Mindestsicherung, Mädchengruppen, Kinderbetreuung, Ausbildungs- und Berufsvorbereitungskurse, Basisbildung, Lernförderung (Kinder, Jugendliche und Erwachsene), Deutschkurse für spezielle Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Asylberechtigte), Sprachkompetenzförderung, Förderung sozialer Mobilität und Partizipationsfähigkeit, 2. Bildungsweg; Bildungsberatung; IKT-Kurse; außerschulische Schüler_innenprojekte; Projekte an der Schnittstelle Schule und Beruf.

¹³ Zwei Einrichtungen bieten keine DaZ-Kurse an.

III. Soziodemographische Angaben zu den Interviewpartner_innen:

a) Berufliche Tätigkeit der Interviewten im Feld DaZ¹⁴

| | Gesamt | Migrant_innen | Mehrheitsangehörige |
|------------------------|---------------|----------------------|----------------------------|
| Interviewpartner_innen | 25 | 5 | 20 |
| DaZ-Lehrer_innen | 17 | 4 | 13 |
| Leitende Positionen | 12 | 4 | 8 |

b) Alter der Interviewpartner_innen

| Alter der Interviewpartner_innen und eigene Angaben zum Geschlecht | Gesamt | ♀ | ♂ |
|---|---------------|----|---|
| 20-30 | 4 | 4 | 0 |
| 31-50 | 14 | 13 | 1 |
| 51+ | 7 | 6 | 1 |

c) Art des Beschäftigungsverhältnisses

| Beschäftigungsverhältnis der interviewten DaZ-Lehrer_innen | |
|---|-----------|
| angestellt | 12 |
| freier Dienstnehmer_innenvertrag | 1 |
| Freiberuflich | 2 |
| Geringfügig beschäftigt | 1 |
| Selbständig | 1 |
| Keine Angabe | 8 |
| gesamt | 25 |

¹⁴ Bei den Kategorien „DaZ-Lehrer_innen“ und „Leitende Position“ waren Mehrfachnennungen möglich.

DAZ-KURSE ALS RAUM SPRACHLICHER ERMÄCHTIGUNG¹

Matthias Drexel / Claudia Ohmle / Elisabeth Romaner / Matthias Weiss

INHALT

EINLEITENDES ZUM FORSCHUNGSPROJEKT

BESCHREIBUNG DER PROJEKTIDEE UND DER GRUNDLEGENDEN HEURISTIK

Die Forschungsperspektive: heuristische Grundlagen

Grounded Theory als Vorgehen im Forschungsprozess

RECHERCHE ZUM FELD DAZ UNTER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE

Methodisches Vorgehen

Rechercheergebnisse im Hinblick auf (sprachliche) Ermächtigung

METHODISCHES VORGEHEN UND METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

Ethnographie als Forschungsmethode im Feld des DaZ-Unterrichts

Teilnehmende Beobachtung und das Entstehen empirischer Daten

EINE EMPIRISCHE HERANFÜHRUNG

Interpretation und Strukturierung des empirischen Materials

DaZ-Kurse vor dem Hintergrund des empirischen Materials

DIDAKTIK ALS SPEZIFISCHE PRAXIS DER WISSENSVERMITTLUNG

Eine (erkenntnis)politisch motivierte, kritische „Brille“

Doing „tourist guide“

Didaktisches Material und der Anspruch „sprachlicher Ermächtigung“

Bedeutung des Materials (für die Kurse/das Projekt)

Wissen in DaZ-Kursen

Konstituierung eines Lehr-Lern-Verhältnisses durch das didaktische Material

¹ Der vorliegende Text ist der im April 2012 fertiggestellte Forschungsbericht des Teilprojektes am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck unter der Projektleitung von Paul Mecheril.

INTERAKTIV HERGESTELLTE UND DESTABILISIERTE WISSENSORDNUNGEN IN DAZ-KURSEN

Rhetorische Aufhebungen von (positionsbezogenen) Wissensasymmetrien am Beispiel der Praxis der Fehlerkorrektur

Interaktiv hergestellte Wissensasymmetrien zugunsten der Lernenden

Eigeninitiativen zur Überwindung von Wissensasymmetrien oder eine Annäherung an Praktiken der „Sprachlichen Ermächtigung“?

Schlussfolgerungen

LEGITIMATION VON WISSEN UND HILFESTELLUNG ALS CHARAKTERISTIKA DES UNTERSUCHTEN FELDES

Das Feld – zwei Charakteristika

Empirische Annäherungen

Die Folie als „Ort“ für legitimes Wissen

Reflexionen als „Hilfestellung“?

Schlussfolgerungen

RESÜMEE: DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE-KURSE ALS RÄUME SPRACHLICHER ERMÄCHTIGUNG

Gemeinsames Verbessern – Community of practice

Emanzipative Bildungspolitik und ihre didaktischen Grenzlinien

Situative „Überwindung“ der Wissensasymmetrie

LITERATUR

EINLEITENDES ZUM FORSCHUNGSPROJEKT

Das Forschungsprojekt „DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung“ konkretisiert sich in einer Perspektive, von der behauptet werden kann, dass sie in dominanten wissenschaftlichen, politischen als auch alltäglichen Diskursen, die auf das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache Bezug nehmen, vernachlässigt wird. Denn der vordergründig präsenten, vielfach formulierten und rezipierten Forderung danach, dass Deutsch erlernt werden soll bzw. muss, um den Integrationsanforderungen zu entsprechen, die von der Mehrheitsgesellschaft formuliert werden, fehlt bislang ein breiterer und differenzierter Diskurs, der versucht, „Standpunkt-Epistemologien“ (Winter 2011, 82) zu formulieren, die den mehrheitlichen und mitunter herrschaftlichen Diskurs nicht zu stärken, sondern zu unterminieren beabsichtigen. Die im Rahmen des Gesamtprojektes formulierte emanzipative Perspektive und die damit verknüpften Ambitionen und Spannungsverhältnisse aufzugreifen, empirisch zu vertiefen und zugleich forschend infrage zu stellen, ist demnach die Zielsetzung dieses Forschungszusammenhangs.

Eine solchermaßen kritisch ambitionierte qualitative Sozialforschung möchte „Veränderungen im Alltagsleben von Menschen bewirken. Es sollen Differenzen, die von Bedeutung sind und die neue Perspektiven und Konstruktionen erlauben, erzeugt sowie Handlungsmöglichkeiten und alternative Formen des Zusammenlebens eröffnet werden.“ (Winter 2011, 76) Damit nimmt diese Art der Forschung eine Haltung an bzw. versucht eine Praxis anzustreben, die sich als engagierte Distanz und zugleich als distanzierendes Engagement beschreiben lässt. (vgl. Mecheril / Thomas-Olalde / Melter / Arens / Romaner 2013). Darin gewinnt sie eine Signatur, die sich als „Politik des Möglichen“ kennzeichnen lässt, „die die Hoffnung auf demokratische Veränderungen und utopische Visionen bewahrt.“ (Winter 2011, 76)

Der hier vorliegende Forschungsbericht dokumentiert dabei gewissermaßen eine erste Etappe. Diese Relativierung ist bedeutsam, da die im Antrag formulierte Forschungsperspektive eine viel umfassendere inhaltliche Spannweite eröffnet, als in einem knapp einjährigen Prozess bearbeitet werden könnte. Diese Forschungsphase kann aber als eine erste literarische und empirische Annäherung verstanden werden, auf die in einer vertiefenden Weise in Folge aufgebaut werden kann, insbesondere deshalb, weil der Projektgesamtzusammenhang als ein sich fortsetzender Prozess konzipiert ist.

Eine wesentliche einleitende Beschreibung dessen, was in diesem Forschungsbericht nun über den Forschungsprozess und insbesondere über die interpretativen Ergebnisse gesagt wird, soll hier kurz dargestellt werden: Die hier beschriebenen und analysierten Erfahrungen und Perspektiven sind in keiner Weise als wiedergebende Abbildung einer unabhängigen Wirklichkeit zu verstehen; vielmehr werden diese (niemals objektiven) „Wirklichkeiten“ erst durch den Prozess selbst hervorgebracht und innerhalb dieses Prozesses wird das, was beschrieben wird, modelliert, transformiert und aufgeschoben; damit sind Forschung und Wirklichkeit unauflöslich miteinander verknüpft und erst in der Interaktion von Forschenden und Untersuchten wird die Wirklichkeit geschaffen, über die geforscht wird. (vgl. ebd., 77f) Dies folgt einem Verständnis von textueller Repräsentation, das insbesondere im Zuge des kritischen Poststrukturalismus entwickelt wurde. (vgl. ebd., 77ff)

Zugleich gehen wir davon aus, dass jegliche Repräsentation der „Untersuchten“ eng mit der Selbstrepräsentation der Forschenden verknüpft ist und jegliche „Bilder von Anderen“ immer auch auf die Forschenden verweisen. (vgl. ebd., 78) Unsere Forschungsgruppe setzt sich zusammen aus zwei Forscherinnen und zwei Forschern, die sich im österreichischen Kontext als mehrheitsangehörig verstehen, die dominante Sprache sprechen, eine westeuropäische bildungs-

institutionelle Sozialisation erfahren haben, die mit der Universität abschließt; aus einer solchermaßen holzschnittartig skizzierten gesellschaftlichen Positionierung heraus treten die Forschenden in den Forschungsprozess ein und gestalten diesen. Damit zeigt sich immer eine Form von „situiertem Wissen“ (Haraway 1995), das notwendiger Selbstreflexion im eigenen Forschungshandeln, der damit verknüpften Wissensproduktion und erkenntnispolitischen Positionierung bedarf.

Daran schließt sich ein Verständnis von Legitimität und zugleich Validität dieser qualitativen Forschung an, das als „vielfältig, partiell und endlos aufgeschoben“ (Winter 2011, 79) beschrieben werden kann: jegliche Forschungspraktiken, wie sie hier insbesondere durch Beobachtung und Gesprächsführung in Form von Einzel- und Gruppengesprächen durchgeführt wurden, sind als Handlungsformen zu verstehen, die „partikulare, situierte Formen des Verstehens hervorbringen [...], die [...] flüchtige Augenblicke bzw. Ausschnitte der prozesshaften Wirklichkeit einsehbar [machen]“. (ebd.) Die etappenweise Beteiligung an unterschiedlichen Forschungsphasen kannte dabei verschiedene Schwerpunkte und Verantwortungsbereiche im Forschungsteam. Allerdings kann aber gerade im Anschluss an die empirische Untersuchung aufgezeigt werden, dass es einer poststrukturalistisch inspirierten Ethnographie „weniger um Beschreibung, als um Momente der Einschreibung geht, in denen eine Forscherin eine situierte Version der untersuchten Welt schafft“. (ebd., 83)

Die zum Tragen kommenden Formen der Validität sind gewissermaßen ethisch und politisch verankert, indem es etwa um die „Entfaltung demokratischer, partizipatorischer und emanzipatorischer Perspektiven“ (ebd., 80) geht und um die damit verknüpfte Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

In der größeren Perspektive des Forschungszusammenhangs können wir uns zudem an eine Formulierung von Rainer Winter anlehnen, demzufolge es darum gehe, „eine Ermächtigung der Erforschten, die zu Co-Forschern [und Forscherinnen, Anm. der Autor_innen] werden sollen, und auch der Forscher und Forscherinnen herbeizuführen“. (ebd.) Damit ist der bereits im Titel des Forschungsprojektes angeführte Ermächtigungsbegriff auch auf methodologischer Ebene lesbar – mit seinen Herausforderungen, Widersprüchlichkeiten und damit einhergehenden Momenten des Scheiterns, die als konstruktive Formen notwendiger Transformationen dem weiteren Verlauf des Forschungsprozesses dienen können. Dieses Scheitern formuliert sich im Kontext der ethischen Verpflichtung der Forscher_innen², den „untersuchten Welten gerecht zu werden“ (ebd., 81): Im bisherigen Forschungsprozess kann insbesondere von einer unzureichenden Berücksichtigung unterschiedlicher Blickwinkel gesprochen werden, mit denen die untersuchten Phänomene konstruiert werden. Darin wird der „Vielstimmigkeit des Feldes“ (ebd.) Beachtung geschenkt, die den ethnographischen Text bereichert. Dieses Scheitern ist in erster Linie dem breiten Forschungsfokus, der kurzen Dauer des Feldaufenthalts wie auch der Interpretations- und Auswertungsphase geschuldet und verweist somit wiederum auf die Fortsetzung des Projektes.

Der nun folgende Bericht befasst sich im ersten Teil mit grundlegenden Einführungen zur Perspektive und den damit verbundenen methodologischen Rahmungen. Daran schließt sich die Be-

² Die in diesem Bericht gewählte geschlechtersensible Schreibweise lehnt sich an eine Argumentation an, die die Schreibweise mit Unterstrich als eine performative Aufführung nützt, um innerhalb der gesellschaftlich binär codierten machtvollen Geschlechterordnung eine Leerstelle als neuen Raum einzufordern. So wählt etwa Steffen Kitty Herrmann die performative Schreibweise des Unterstrichs, um „einen anderen Ort von Geschlechtlichkeit [zu] setzen, einen Ort, den es zu erforschen gilt und um den wir kämpfen sollten“, um damit einer Verleugnung zu entgegnen, die die hegemoniale Ordnung hervorbringt, mit der „der Vorstellungshorizont unserer Sprache [...] auf eine binäre Struktur eingegrenzt [ist]“. (2003, 22)

schreibung der ersten ausgedehnten Phase der Literaturrecherche an, nach welcher im darauffolgenden Kapitel die methodische und vertiefende methodologische Herangehensweise ausgeführt wird. Überleitend zur Beschreibung der empirischen Interpretationen und Ergebnisse in den letzten drei Kapiteln wird eine hinführende Skizze zum Interpretations- und Auswertungsprozess als auch zum untersuchten Feld der DaZ-Kurse dargestellt, in denen die Erhebung stattfand (Kapitel „Eine empirische Heranführung“). Der Bericht schließt mit resümierenden Ausführungen, die als zusammenführende Ergebnisse und weiterführende Gedanken gelesen werden können.

BESCHREIBUNG DER PROJEKTIDEE UND DER GRUNDLEGENDEN HEURISTIK

Die im Forschungsantrag eröffnete Perspektive, sprachliche Ermächtigung als spannungsreiche pädagogische Praxis in den Blick zu nehmen, baut auf Überlegungen auf, die nun im folgenden Abschnitt skizziert werden. Diese Überlegungen dienen als Heuristik, die als ein „Instrument des Sehens“ den forschenden Blick anleitet und damit eine grundlegende Konturierung darstellt, die im Forschungsverlauf konkretisiert wurde.

Die Forschungsperspektive: heuristische Grundlagen

Das pädagogische Handeln in Deutsch als Zweitsprache-Kursen durch ein empirisch-analytisches Herangehen gewissermaßen in Frage zu stellen, um damit Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, ist dabei eine wesentliche Zielsetzung, die in das größere – über den begleitenden Forschungsfokus dieses etwa eineinhalbjährigen Teilprojektes hinausweisende – Gesamtziel eingelassen ist, zur Erarbeitung eines differenzierten Curriculums im Bereich Deutsch als Zweitsprache beizutragen. In einer ersten Beschreibung der hier angestrebten Beschäftigung mit dem spezifischen pädagogischen

Handlungsfeld von Deutsch-Kursen für Migrant_innen in der Erwachsenenbildung gilt es darauf hinzuweisen, dass pädagogisches Handeln immer vor dem Hintergrund theoretischer Kenntnisse über die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Sprache entworfen wird und zudem gesellschaftliche und institutionelle Möglichkeiten als auch Einschränkungen dieses Handelns reflektiert werden können. Pädagogische Praxis, die mit dem Anspruch von Professionalität ausgeübt wird, ist an gesellschaftlichen Orten eingerichtet, die zumeist als „Institutionen“ oder „Organisationen“ benannt werden (vgl. Göhlich 2011). Beide Begriffe sind in ihrer Verwendung vordergründig soziologisch bestimmt, im pädagogischen Diskurs wird ihre Verwendung nur randständig thematisiert und nur unscharf zueinander hin abgegrenzt. (vgl. ebd., 97ff)³ Wenn hier allerdings von institutionellen Möglichkeiten die Rede ist, dann soll damit vielmehr verdeutlicht werden, dass es um „Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung und daraus abgeleiteter Verbindlichkeit für das Handeln“ (ebd.) geht.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage der Angemessenheit dominierender didaktischer Ansätze und das damit einhergehende Anliegen, Grundlagen für differenzierte Unterrichtsmaterialien und -methoden zu erarbeiten. Dies beschreibt das Forschungsvorhaben des Gesamtprojektes, das von maiz als Selbstorganisation von und für Migrant_innen initiiert wurde, um die aktuellen Möglichkeiten und Restriktionen für das erwachsenenbildnerische Handeln in

³ Mit Organisationen, so Michael Göhlich, werden eher Sozialgebilde bezeichnet, „die durch das Zusammenwirken ihrer Mitglieder, spezifische Zweckorientierung, geregelte Arbeitsteilung, beständige Grenzen und eigene Kultur gekennzeichnet sind“ (2011, 100). Die Begriffe werden hier nicht weiter analytisch getrennt, sondern dienen einer ersten Beschreibung des Ortes pädagogischer Praxis, um die es im Forschungsprojekt gehen soll. Von Organisation ist im Kontext des Gesamtprojektes etwa die Rede, wenn es um den Verein maiz als Hauptprojekträger geht, der sich als „Selbstorganisation von und für Migrant_innen“ bezeichnet; im Kontext dieses Handlungsfeldes werden Deutschkurse angeboten und wurden zudem die didaktischen Kursmaterialien für die empirische Erhebung entwickelt. Genauere Beschreibung dazu folgen insbesondere im Kapitel „Eine empirische Heranführung“.

Deutsch-Kursen für Migrant_innen in den Blick zu nehmen mit der Ambition einer kritischen Bildungsarbeit, die die gesellschaftlichen Voraussetzungen des Sprachen-Lernens und -Lehrens und damit verbundener Lebensbereiche reflektiert und verändert.

Das begleitende Teilprojekt, das vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck getragen wird, folgt nun einem Anliegen, das in diesem hier kurz dargestellten Zusammenhang – und in enger Zusammenarbeit mit den Projektpartnerinnen des Gesamtprojektes realisiert – nun genauer beschrieben werden soll. Da die Laufzeit dieses Projektes unter der Perspektive der Erarbeitung eines Folgeprojektes stand und damit eine erste – mitunter empirische – Annäherung an das Forschungsfeld darstellt, um eine differenziertere Forschungsperspektive entwickeln zu können, sind die Ergebnisse dieser Projektlaufzeit gewissermaßen als Etappe zu verstehen, an die angeknüpft werden kann. Deshalb ist die Beschreibung des Forschungsvorhabens retrospektiv und zugleich ein inhaltlicher Bogen, der über die zeitliche Beschränkung hinausweisen möchte.

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive dieser begleitenden Forschungsarbeit rückt Herausforderungen einer kritisch orientierten pädagogischen Praxis in den Mittelpunkt, indem ein Spannungsverhältnis markiert wird, das für diesen pädagogischen Handlungskontext als kennzeichnend gelesen werden kann. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich folgendermaßen beschreiben:

Wenn die Position der Kursteilnehmer_innen als Teilhaber_innen an der nationalstaatlich verfassten österreichischen Migrationsgesellschaft gestärkt werden soll – und dies ist der normative Ausgangspunkt dieses Forschungsprojektes –, verlangt dies eine Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass die migrationsgesellschaftliche Realität von Ungleichheitsverhältnissen, von ungerech-

ten Verteilungsstrukturen, von Herrschafts- und Dominanzverhältnissen sowie damit einhergehenden hierarchisch angeordneten (Selbst- und Fremd-)Positionierungen von Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen grundlegend strukturiert ist.

Die Möglichkeit, eine spezielle Varietät des Deutschen als dominanter Sprache im nach wie vor vordergründig monolingualen öffentlichen Raum „Österreich“ zu erlernen, ist eine wesentliche Voraussetzung für erhöhte Chancengleichheit und Teilhabe innerhalb politischer, sozialer, ökonomischer, kultureller, ... Lebensbereiche. Denn mit dem Sprechen der mitunter hegemonialen Sprache Deutsch sind u.a. zukunfts- und existenzsichernde, prestigeträchtige und monetär effektive Erträge einer Vielzahl von Handlungen verknüpft. „Die Ermächtigung in der in Österreich vorrangigen Sprache, dem Deutschen“, so wurde im Antragstext formuliert, „ist für jede migrationspädagogische Perspektive deshalb unumgänglich. Diese Ermächtigung suspendiert jedoch nicht die Erfordernisse der Kritik an lingualem Macht- und Herrschaftsstrukturen.“ (2010, 11) Die Orientierung an einem reflexiv-kritischen migrationspädagogischen Ansatz (Mecheril 2004, Mecheril et al. 2010) nimmt gerade diese Ambivalenz zum Ausgangspunkt und fordert eine selbst-kritische Distanznahme zu den Un-Möglichkeiten von Ermächtigungsprozessen ein – hier in der Bezogenheit auf Spracherwerb in einem mitunter hoch politisierten Bildungskontext.

Dominanzgesellschaftliche und hegemoniale Lebens- und Bildungsverhältnisse zu hinterfragen und zu verändern als Anliegen kritisch ambitionierter pädagogischer Praxis ist immer auch selbst in die gesellschaftlichen ReProduktionen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verstrickt. Auch die Sprach(en)- und Sprechräume der Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik sind Teil und Arena dieser Prozesse der Herstellung und zugleich Infragestellung der Über- und Unterordnungen, der Produktion und Subversion legitimen Wis-

sens, der Ignoranz und Bewusstwerdung von Handlungsfähigkeiten in der Verwobenheit von Unterwerfung und Widerstand.

Die Einbindung von Lehr-Lernverhältnissen in globale und lokale Dominanzverhältnisse und die Einbindung europäischer Wissensstrukturen in historisch begründete Dominanzverhältnisse zeigt die Machtförmigkeit an, die sowohl mit der Aneignung als auch mit der Vermittlung von „Sprach-Wissen“ verknüpft ist. Astrid Messerschmidt weist darauf hin, dass die Verstrickungen in Dominanzstrukturen die Reflexion der Privilegierung und Ent-Privilegierung der einzelnen Akteur_innen notwendig mache. (vgl. Messerschmidt 2009, 96f) Im Gegensatz zum Begriff der Herrschaft, der einen Prozess aktiver Unterdrückung bezeichnet, basiere Dominanz auf Zustimmung, „darauf, dass die Verhältnisse der Diskriminierung, Ausgrenzung und Ungleichheit hingenommen werden. Die Dominanzkultur stabilisiert sich durch den Mangel an Kritik, und das Fehlen von Kritik bedeutet effektiv Zustimmung“. (Rommelspacher 1995, zit. in ebd.) Mit dem Begriff der Dominanzkultur allerdings kann es gelingen, über die Funktionalität von Konsensstrukturen die Praktiken sozialer Spaltung in den Blick zu nehmen. (vgl. ebd.)

Ebenso verweist der Begriff der Hegemonie – im Anschluss an Antonio Gramsci – auf ein Verhältnis, das nicht vordergründig Herrschaft ökonomisch und durch Zwang absichert, sondern durch Deutungshoheit und Konsensproduktion. (vgl. Sternfeld 2009, 61f) Damit besteht eine wesentliche Frage selbst-kritischer Bildungsarbeit in Kontexten globaler Migrationen darin, „wie gesellschaftliche Zustimmung durch die dominanten Gruppen etabliert und erhalten wird“. (ebd.) Gerade in institutionalisierten Bildungszusammenhängen⁴ ermöglicht eine

⁴ Wenn sich hier, wie im weiter oben angedeuteten Sinne, von Institution – bei aller Unklarheit des Begriffes – sprechen lässt, dann soll von „Einrichtungen im Sinne einer (Handlungs-)Vorgabe“ bzw. von „Handlungsregeln“ die Rede sein. (Göhlich 2011, 99f) Mit der sozialen Praxis, die darin wirksam ist und wird, können Ambivalenzen virulent werden, die für den Forschungszusammenhang bedeutsam sind.

solchermaßen eröffnete Perspektive, die Spannungsverhältnisse zu thematisieren, die mit den Wissensproduktionen verbunden sind. Hegemoniales Wissen und damit verknüpfte Normen und Kategorien als auch legitimierte oder nicht legitime Positionen des Sprechens sollen in dieser theoretischen Einstellung befragt werden, um diese Perspektive auch für das pädagogische Feld der Deutsch-Kurse fruchtbar zu machen. Die pädagogische Bezugnahme auf die gesellschaftliche Position „Migrant_in“ findet in prominenter Weise mit Ansätzen Interkultureller Pädagogik (etwa Auernheimer 1996; Gogolin / Krüger-Potratz 2006) statt; so auch in diesem migrationspädagogischen Feld, wo professionelles Handeln unter Bedingungen kultureller Vielfalt⁵ geschieht. Wie nun aber die Differenzlinie „Kultur“ zum Thema gemacht wird, wie stark diese Praxis des Differenzierens im Vordergrund steht bzw. welche Zuschreibungen, Handlungsbefugnisse, Prestigehierarchien usw. damit verknüpft sind, kann mehr oder weniger zur Diskussion gestellt werden. Die Migrationspädagogik formuliert hier allerdings einen Anspruch, der in Abgrenzung zu Konjunkturen interkultureller Pädagogiken die Bereitschaft einfordert, „die Illusion der Kompetenz zu verlieren, d.h. sich von einem instrumentellen Zugriff auf das ‚Wissen über Andere‘ zu verabschieden“. (Kalpaka / Mecheril 2010, 96)

Das einschränkende, festlegende und auch gewaltförmige Potenzial von Wissen wird vielleicht nirgends so deutlich wie im wissensbegründeten Umgang mit den natio-ethno-kulturell Anderen. Als wohl prominentestes Verfahren des „interkulturellen Erkennens“ der Anderen kann der Kulturalismus bezeichnet werden. Er kann als Indiz

⁵ Dieser Begriff folgt hier keinem statischen Verständnis, das „Kultur“ als eine unveränderliche Größe markiert oder Verschiedenheiten beschreiben soll, die als gegeben angenommen werden. Vielmehr lehnt sich die Beschreibung an eine Begriffsentwicklung an, die mit den Auseinandersetzungen der Cultural Studies einhergeht. In diesem Verständnis wird das Kulturelle zum Bestandteil jeglicher Praxis und kennzeichnet Sinnstiftungsprozesse als auch Weisen, in denen sich Individuen ihre Lebensbedingungen unter den je spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen symbolisch aneignen. (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010, 59f)

der Hilflosigkeit eines bloß wissensbegründeten Handelns verstanden werden, das die eindeutige Anwendbarkeit von Wissen voraussetzt und dem ein mögliches Nicht-Wissen zu einem bedrohenden und Unsicherheiten auslösendem Faktor werden muss. (ebd., 96f)

Erst die Anerkennung von Nicht-Wissen ermögli-che eine Bezugnahme auf die Anderen (Migrationsandere oder Nicht-Migrationsandere), die nicht von vornherein in den Kategorien jener, die Bezug nehmen (etwa Nicht-Migrationsandere oder Migrationsandere) dargestellt werden, womit die Unzugänglichkeit des Anderen zum Ausgangspunkt und damit die Gefahr verringert würde, den Anderen durch Wissen und Verstehen zu vereinnahmen. (vgl. ebd.)

Auch die Vermittlung und Aneignung jener Varietät des Deutschen, die als Lernziel der Kurse vorgegeben ist, geschieht in Lehr-Lernsettings, die sich in und mit Wissenskomplexen realisieren, die es in der hier eingenommenen Perspektive zu befragen gilt. In DaZ-Kursen zeigen sich Prozesse, die Reaktionen auf Widersprüche und politische/alltagsweltliche Kämpfe um die Legitimität sprachlicher Ausdrucksweisen darstellen. Eine kritische Reflexion auf diese Strukturbedingung von DaZ-Kursen und die Schwächung ihrer problematischen Wirkungen ist Kennzeichen eines pädagogischen Handelns, das an der Idee einer gerechteren Gesellschaft orientiert ist. (vgl. Mecheril / Quehl 2006, 380 sowie Forschungsantrag 2010)

Das analytische Herangehen muss sich in dieser Hinsicht auf drei Ebenen beziehen, um eine umfassende Befragung des Handlungsraums „DaZ-Kurse“ anzustreben: Zum einen ist dies die institutionelle Ebene der Organisationen, die Deutsch-Kurse anbieten. Die Ausgangslage dieses Projektes bringt es mit sich, dass die empirische Analyse der Deutsch-Kurse sich auf Lehr-Lernsituationen bezieht, die anhand eines didaktisch-methodischen Materials (mit strukturiert sind, das ebenso im Rahmen des Hauptprojektes ent-

wickelt wurde und damit einem speziellen Anspruch folgt (siehe Beschreibung des Projektantrags und des Tätigkeitsberichts der Projektpartnerinnen von maiz). Beide Vereine, die die untersuchten Kurse anboten, folgen demnach auch mithilfe des entwickelten didaktischen Materials einem kritischen Bildungsanspruch, dessen Widersprüchlichkeiten es in den Handlungszusammenhängen der jeweiligen Lehr-Lernsituationen zu reflektieren gilt. Da die Kurse zudem nicht mit einer Prüfung im Sinne der Integrationsvereinbarungen enden und damit keine direkte Vorbereitung darstellen, gibt es sowohl einen strukturellen als auch inhaltlichen Gestaltungsspielraum, der sich von anderen Kurssituationen unterscheidet.⁶

Auf der Ebene des Handelns und des Habitus⁷ der Lehrenden lassen sich Interaktionszusammenhänge in den Blick nehmen, die sich mit impliziten oder auch expliziten Verständnissen professionellen pädagogischen Handelns strukturieren und gestalten. Wiederum der Idee des Gesamtprojektes geschuldet ist die Bedingung, dass die Lehrenden der jeweiligen Kurssituationen der empirischen Phase sich gewissermaßen zum „Auftrag“ der Umsetzung jener didaktischen Materialien, die im Projekt entwickelt wurden, in ein Verhältnis setzten. In den Gesprächen und durchgeführten Interviews wurde dies vonseiten der Lehrenden durchgehend thematisiert,

⁶ So gibt es etwa Auseinandersetzungen zum Problem eines „heimlichen Curriculums“, das die Kurseinheiten vordergründig im Hinblick auf die abschließende Prüfung hin gestaltet. Weiteres dazu findet sich im Recherchebericht der Literaturrecherchephase.

⁷ Der praxistheoretische Begriff Habitus wurde vom Soziologen Pierre Bourdieu dahingehend entwickelt, eine Verknüpfung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln zu schaffen, um damit die Routiniertheit von Handlungen erklär- und analysierbar zu machen. Der Habitus stellt ein komplexes System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskategorien dar, das das körperliche und symbolische Handeln von Subjekten strukturiert und darin auf ihren Möglichkeitsraum in und zugleich ihren Beitrag zu symbolischen Ordnungen verweist (vgl. etwa Kraus / Gebauer 2002). „Der Habitus ist gleichzeitig ein System von Schemata der Produktion von Praktiken und ein System von Schemata der Wahrnehmung und Bewertung der Praktiken. Und beide Male kommt in seinen Operationen die soziale Position zum Ausdruck, in denen er sich entwickelt hat“. (Bourdieu 1992, 144)

allerdings konnte die empirisch-analytische Arbeit mit diesen Gesprächspassagen im Rahmen der vorgesehenen Interpretationsphase nicht eingehender berücksichtigt werden. Deshalb soll an dieser Stelle auf die Eigenart dieser Situation verwiesen werden⁸, die damit einhergeht, dass das didaktische Material und der Lehrplan von den beteiligten Lehrerinnen nicht selbst gewählt und vorbereitet wurde; zudem werden im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ noch einige Interpretationen dazu aufgrund der Teilnehmenden Beobachtung ausgeführt. Auf der Ebene der Situation und des Handelns der Migrant_innen, die die Kurse in Anspruch nehmen, ist schließlich die Freiwilligkeit der Teilnahme als Kriterium in den Vordergrund zu rücken – zum Einen im Hinblick auf das Feld der Erwachsenenbildung, das sich in dieser Hinsicht etwa vom pädagogischen Feld der Schule prinzipiell unterscheidet⁹; zum anderen aufgrund des angenommenen Eigeninteresses am Kurs, da die Teilnahme nicht aufgrund von strukturellen Vorgaben verpflichtend ist.

Diese kurze Darstellung der drei Ebenen folgt einer analytischen und darin künstlichen Trennung, die der Ausdifferenzierung des Handlungsfeldes dienen soll; die ethnographische Perspektive richtet sich letztlich auf das Interaktionsgeschehen zwischen den einzelnen Akteur_innen im Feld und auf die Praxen des Lehrens und Lernens, die sich darin unterscheiden lassen. Das empirische Herangehen des Projektes war in dieser Perspektive von der grundlegenden Frage angeleitet: Was passiert hier eigentlich? Diese allgemeine Aufmerksamkeitsrichtung ermöglicht es, den eigenen Blick für das „Gewöhnliche“ zu verfremden, um eine interpretativ-analytische Zugangsweise zur jeweiligen Gestaltung der

⁸ Dies hatte unter anderem etwa die habituelle Unsicherheit der Lehrerinnen zur Folge, dem vorbereiteten Material und der dahinterstehenden Projektidee entsprechen zu müssen.

⁹ Spannungsverhältnisse in diesem Zusammenhang, die sich gerade mit den politisch-strukturellen Entwicklungen ergeben, werden im Kapitel „Methodisches Vorgehen und methodologische Überlegungen“ thematisiert.

pädagogischen Verhältnisse zu gewinnen. Genauere Ausführungen dazu folgen im Abschnitt zu „Methodisches Vorgehen und methodologische Überlegungen“.

Grounded Theory als Vorgehen im Forschungsprozess

Die hier angestrebte Einführung in die u.a. auch theoretischen Zusammenhänge des Herangehens in diesem Forschungszusammenhang sind der Annahme geschuldet, dass auch jegliche empirische Forschung immer theoriegeleitet arbeitet und sich darin auch erkenntnispolitisch positioniert. Es geht weder darum, vorgefertigte Hypothesen anhand empirischer Untersuchungen zu bestätigen bzw. zu widerlegen, noch um einen „bloß registrierenden Empirismus“, dem es an einem Standpunkt der Kritik und der Beurteilung mangelt, der außerhalb des Feldes der empirischen Untersuchungen gewonnen wurde. (vgl. Messerschmidt / Mecheril 2007, 266)

Der Ansatz der Grounded Theory (Glaser / Strauss 1967) ermöglicht es, eine Forschungspraxis zu gestalten, die sich im weitesten Sinn als theoriegenerierend versteht, d.h. dass anhand der Auseinandersetzung mit dem empirischen Feld theoretische Begrifflichkeiten erarbeitet werden: Der Forschungs- und Erkenntnisprozess ist mit der grundlegenden Annahme konzipiert, dass Datensammlung, -analyse und Theorieformulierung ineinander verschränkt sind. (vgl. Böhm 2000, 475) Das Datenmaterial als Text im weiteren Sinn (Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle, verschriftlichte Interviews) entsteht aus einer Datensammlung, die sich am „Theoretical Sampling“ orientiert; dies beschreibt den Forschungsprozess, mit welchem das zu Beginn weite Spektrum, nach dem Personen, Situationen, Dokumente ausgewählt werden, um Daten zu gewinnen, im Forschungsverlauf spezifiziert wird, um Daten zu suchen, die die vorläufig entwickelten Kategorien der Theorie bestätigen bzw. differenzieren (vgl. ebd.).

In welchem Verhältnis nun das theoretische Vorwissen und das zu erarbeitende theoretische Verständnis des empirischen Feldes zueinander stehen, ist eine methodologische Kerndiskussion, die noch lange nicht ausgefochten ist. (vgl. dazu etwa Kelle 1996) Das Konzept der „theoretischen Sensibilität“ als Fähigkeit der Forschenden, über empirische Materialien in theoretischen Begriffen zu reflektieren wurde von Barney Glaser und Anselm Strauss eingeführt, aber nicht in ein methodologisches Regelwerk überführt (vgl. ebd., 29ff), weshalb das Vorgehen der Grounded Theory viel eher als anregendes „Kunstverfahren“ denn als strenge Methodologie gelesen werden kann. Das hier favorisierte Verständnis ist der Weiterentwicklung der Grounded Theory näher, die mit Strauss und Corbin in einer heuristischen Herangehensweise liegt, mit welcher es möglich wird, in „theoretisch sensibilisierter“ Weise im empirischen Feld Phänomene zu entdecken, welche durch „Theorien großer Reichweite“ (ebd., 29) zu sehen gelernt wurden. „Theoretische Sensibilität“, schreibt Udo Kelle, bedeutet demnach die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial ermöglicht. Eine wesentliche Grundlage bilden leitende Annahmen und zentrale Konzepte großer Theorien. Dabei zeigt sich, dass eine begriffliche Analyse solcher Annahmen und Konzepte für die empirisch begründete Theoriebildung von ebenso großer Bedeutung ist wie eine empirische Untersuchung der damit bezeichneten Phänomene. (1996, 32)

Der heuristische Rahmen, der mit der leitenden Begrifflichkeit der „sprachlichen Ermächtigung“ gesteckt wurde, wurde demnach auch im Forschungsprozess einer begrifflichen Analyse unterzogen. In einer letztlich recht ausgedehnten Literaturrecherche fanden erste Annäherungen statt, die im nächsten Kapitel genauer dargestellt werden.

RECHERCHE ZUM FELD DAZ UNTER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE

In diesem Kapitel geht es um eine Skizzierung des operativen Vorgehens der Recherchephase sowie eine zusammenfassende Wiedergabe der Rechercheergebnisse mit besonderem Blick auf den Begriff der (sprachlichen) Ermächtigung.¹⁰

Methodisches Vorgehen

Zu Beginn des Forschungsprojekts ersuchten wir durch eine Literaturrecherche im Feld Deutsch als Zweitsprache aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive einen Überblick über den Stand der Forschung sowie über das Vorhandensein von themenspezifischen Publikationen zu erhalten. Um den Pool der recherchierten Literatur zu systematisieren, wurde eine Matrix entwickelt, mit welcher die Texte nach den thematischen Kategorien „Unterricht: Lehrende, Didaktik, Manuale“, „Politische Rahmenbedingungen und Deutschlernen“ sowie „Allgemeine Literatur zu Sprache, Migration, Integration“ geordnet werden konnten – jeweils aus drei unterschiedlichen perspektivischen Standorten: wissenschaftlich, praxisbezogen oder politisch. Im Anschluss daran wurden aus der Fülle der recherchierten Texte aus den horizontalen Matrix-Zeilen „Unterricht: Lehrende, Didaktik, Manuale“ und „Politische Rahmenbedingungen und Deutschlernen“ jeweils drei Texte nach möglichst kontrastierenden Kriterien im Hinblick auf den Grad der Affirmation bzw. Kritik der dominanten Sichtweise sowie Erscheinungsdatum ausgewählt.

Die ausgewählten Texte wurden anhand eines Rasters, welches vor dem Hintergrund der Perspektive des Gesamtprojektes entwickelt

¹⁰ Ausführliche Erläuterungen zum methodischen Vorgehen sowie differenziertere Rechercheergebnisse können im gesondert verfassten Recherchebericht nachgelesen werden, der zwar nicht Teil dieser Publikation, aber bei Interesse einsehbar ist.

wurde, analysiert und umfasste im Wesentlichen drei Teile: Der erste Teil bestand darin, die relevanten Inhalte der Texte zusammenzufassen, während im zweiten Teil der implizite und/oder explizite historisch-politisch-diskursive Kontext des Textes dargelegt wurde. Im dritten Teil sollte der „Binnenraum“ der DaZ-Praxis erörtert werden, indem der Text mit verschiedenen Fragestellungen bearbeitet wurde, wie z.B. „Was wird über die Lernenden/Lehrenden gesagt? Wie wird die Adressat_innengruppe konstruiert?“, „Welche Lernziele/Maßnahmenziele werden explizit/implizit formuliert?“, „Welche Idee von Sprache und von Spracherwerb wird deutlich?“ oder „Was wird implizit/explicit zu sprachlicher Ermächtigung/Empowerment/gesellschaftlicher Teilhabe gesagt?“. Diese Fragestellungen wurden während des Analyseprozesses immer wieder reflexiv überdacht und vereinzelt entsprechend modifiziert oder erweitert. Durch das Lesen der Texte im Hinblick auf das Analyseraster fand einerseits eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten statt und andererseits konnten wir durch die einheitlichen Fragestellungen eine „Übersicht“ gewinnen, die einen analytischen Vergleich der Texte erst ermöglichte.

Neben der Auswertung der Texte, welche in die Matrix eingeordnet wurden, fand eine eigene Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Curricula für DaZ-Kurse statt.

Die Ergebnisse der Recherchephase konnten in die Entwicklung der Forschungsheuristik vor Beginn der empirischen Erhebung eingearbeitet werden; zudem gab es inhaltliche Verknüpfungsmöglichkeiten beim Verfassen der Interpretationstexte im Rahmen der Auswertung der empirischen Materialien.

Rechercheergebnisse im Hinblick auf (sprachliche) Ermächtigung

In der Recherche gab es im Hinblick auf den Begriff der (sprachlichen) Ermächtigung kaum explizite Hinweise, es können jedoch einige Implikationen unter der Perspektive „Ermächtigung“ aus den Texten sichtbar gemacht werden. Die Spezifizierung des Ermächtigungsbegriffs hin auf sprachlich verfasste Zusammenhänge wurde zudem in dieser Forschungsphase vernachlässigt, da dieser Fokus in der Literatur kaum zu finden ist.

In wissenschaftlicher Perspektivierung können einige Konzepte, die auf eine Annäherung an den Begriff der Ermächtigung hindeuten, ausgemacht werden. Zunächst wird die Bezeichnung der „sozialen Handlungsfähigkeit“ von Ulrich Steinmüller (1978) verwendet, um die Fähigkeit zu beschreiben, sich im Zusammenhang mit seiner Umwelt zu reflektieren und deren Bedingungen zu erkennen, um in einem weiteren Schritt die Ursachen von wiederkehrenden Konflikten und Problemen zu analysieren sowie Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Diesen Aspekt von sozialer Handlungsfähigkeit expliziert er im Kontrast zu Anpassung an die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie Unterordnung unter gesellschaftliche Zwänge. Vielmehr soll die Entfaltung von sozialer Handlungsfähigkeit das Bewältigen von Problemen ermöglichen, ohne dem Gefühl des Unterdrückt- und Ausgeliefertseins und der als unwürdig empfundenen Hilflosigkeit überantwortet zu sein. Um dies zu erreichen, schlägt er einen partizipativen Einbezug von Migrant_innen vor, insbesondere in sie betreffenden Belangen. (vgl. Steinmüller 1978, 2; 9-15)

Einen anderen, aber ähnlich gestalteten Zugang eröffnet Markus Auditor (2003), indem er den Begriff des „Selbstständigen Handelns“ aus dem Integrationsauftrag der Bundesregierung in Deutschland aufgreift, um seine Kritik an der vorherrschenden

Integrationspolitik zu entfalten. Ebenso wie Steinmüller entwickelt auch Auditor seinen Begriff vom „Selbstständigen Handeln“ kontrastierend zum Begriff der Assimilation: Grundsätzlich kann selbstständiges Handeln „nur von kulturell emanzipierten und sozio-ökonomisch autonomen Individuen ausgehen, die ihre kulturelle Integrität aufrechterhalten und dennoch zu einem integralen Teil der Mehrheitsgesellschaft werden“. (Auditor 2003, 7) Im Umkehrschluss werden Migrant_innen durch die Erfüllung der Assimilationsforderung zu „Objekten der Fremdbestimmung, ohne dass sie – oder zumindest: kaum dass sie – noch Möglichkeiten haben, ihre Identität als handelnde Subjekte für sich biographisch anschlussfähig neu bestimmen zu können“. (Auditor 2003, 6) Als Ergebnis seiner theoretischen Auseinandersetzung schlägt Auditor eine analytische Trennung von zwei Handlungsebenen vor, die pädagogische Aspekte mit der gesellschaftspolitischen Dimension von Integrationsprozessen verbinden. Auf der pädagogisch-didaktischen Ebene sollen alltägliche Interaktionsprozesse der Migrant_innen im (DaZ-)Kurs Raum bekommen, was durch Methoden wie forschendes, selbstgesteuertes Lernen, die die Autonomie der lernenden Subjekte mitberücksichtigt, realisiert werden soll. Auf der pädagogisch-politischen Ebene hingegen sollen sich alle Beteiligten (Migrant_innen, Dozent_innen, Einrichtungen, ...) politisch artikulieren, mit dem Ziel, sich bessere Rahmenbedingungen für die Integration von Migrant_innen und die pädagogische Arbeit zu verschaffen. (vgl. Auditor 2003, 8f)

Die Analyse einer weiteren wissenschaftlich verorteten Perspektive betont die Anerkennung der Selbstständigkeit der Lernenden. Dies bedeutet, dass Kurse derart gestaltet sein müssen, dass sie den Lernenden ihre Selbstständigkeit nicht absprechen und sie sich in dieser auch angesprochen fühlen. Um dies leisten zu können, wird die Relevanz der (universitären) Professionalisierung der Lehrenden unterstrichen. Bildungsarbeit in und durch Kurse wird dabei

als Möglichkeit zur Verbesserung der Situation verstanden, welche mit dem Anspruch verbunden ist, dass Lernende zu Subjekten ihrer Bildungsarbeit als auch ihrer Erfahrung werden. In diesem Zusammenhang soll es zu einem „Versprachlichen“ der gemachten Erfahrungen, sozusagen einer Aufarbeitung des Erlebten, kommen. Die Orientierung an den (Interessen der) Lernenden ist dabei die Grundlage, um durch den Erwerb der deutschen Sprache zu Handlungsfähigkeit zu gelangen.

Unter der praxisbezogenen Perspektive wird der Begriff der Ermächtigung ebenfalls nicht explizit erwähnt; die Debatte steht zudem in starkem Zusammenhang mit den integrationspolitischen Regelungen in Deutschland und Österreich. Dabei gibt es affirmative Stimmen, welche die Integrationsvereinbarung als die entscheidende Motivation zur Anmeldung für Kurse darstellen: Ohne die Verpflichtung hätten es einige nicht „geschafft“, sich für Kurse anzumelden. Es wird argumentiert, dass die Teilnahme an den Kursen den Lernenden die Partizipation am gesellschaftlichen Leben erst ermögliche. Insbesondere Frauen profitierten von Deutschkursen, da diese eine Teilnahme am Leben ihrer Kinder, einen Zugang zum Arbeitsmarkt und damit einen Austritt aus der sozialen Isolation befördern könnten. Das Lernen der deutschen Sprache stelle somit insgesamt eine Verbesserungsmöglichkeit der Verhältnisse dar. Neben der Diskussion um integrationspolitische Regelungen in affirmativer Blickrichtung, gibt es einen Diskurs zur Qualifikation der Lehrenden sowie zu Gestaltungsideen für DaZ-Kurse. Dabei wird ein Zusammenhang zwischen der Qualifikation der Lehrenden und der Fähigkeit, die Heterogenität der Lernenden als Ressource zu erachten, angenommen. Die Aufgabe der Lehrenden soll in der Begleitung der Lernenden bei der Entwicklung eines (Sprach-)Bewusstseins bestehen. Das bedeutet, dass ihre Kompetenzen wahr- und aufgenommen werden sollen, was ebenfalls eine entlastende Funktion für die prekäre Situation darstellen könne.

Demnach haben sich Kurse ausschließlich an den Verbalisierungsbedürfnissen der Lernenden zu orientieren, womit gleichzeitig von linearen Progressionsvorstellungen Abstand genommen wird. Als Ziel der Kurse wird die Ermöglichung eines „guten Einstiegs“ in Deutschland genannt, was etwa durch eine lebensweltliche Orientierung gewährleistet werden könne. Grundsätzlich sollten Kurse auf den Spracherfahrungen der Lernenden aufbauend ansetzen und diese in den Unterricht einbauen. Eine Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit kann z.B. durch „Übersetzen“ stattfinden. Auch der Austausch in den jeweiligen Erstsprachen wird als begrüßenswerter Schritt hin zu einem mehrsprachigen Unterricht angesehen. Zudem wird die Bedeutung einer freundlichen Atmosphäre, in der ausreichend gelobt wird, als wichtig erachtet. Thomas Fritz verwendet den Begriff der „Lernendenautonomie“ und bezeichnet damit sowohl eine Lernmethode als auch ein politisch relevantes Konzept, da es in pädagogischen Kontexten immer um die Verteilung von Machtpositionen gehe. (vgl. 2010, 16) Clalüna spricht sich für eine bedürfnisorientierte Unterrichtsgestaltung aus, in der Themen aufgenommen werden, die für den Alltag der Lernenden wichtig seien; zudem sollten Kursteilnehmer_innen „im Deutschunterricht lernen können, das zu sagen, was sie sagen wollen und was ihnen hilft, ihren Alltag zu bewältigen“. (Clalüna 2008, 3f)

Während unter der wissenschaftlichen wie der praxisbezogenen Perspektive eher kritische Stimmen zu finden sind, variieren die politischen Positionen kaum und verwenden durchgehend ein ähnliches Verständnis von „Ermächtigung“, welches am ehesten in dem Begriff der „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ zum Ausdruck kommt. Dabei wird der Erwerb von Deutschkenntnissen als Schlüssel zur Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dargestellt. Der Fokus ist auf das defizitbelastete Individuum gerichtet, das durch die Integrationsvereinbarung zum Erlernen der deutschen Sprache verpflichtet werden soll, um dadurch Zugang zu den gesell-

schaftlichen Ressourcen zu erhalten. Auch unter dieser Perspektive wird auf die Qualifikation der Lehrenden verwiesen mit der Betonung, dass es in den Kursen neben sprachlichen Zielen auch um den Ausbau von Schlüsselqualifikation gehe, worunter beispielsweise soziale Kompetenz verstanden wird. (vgl. Buhlmann 2005)

Vor dem Hintergrund der hier referierten Literatur im Anschluss an die ausgedehnte Recherchephase, kann nun im Hinblick auf die Projektidee „DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung“ zu beforschen, insbesondere der Begriff der Handlungsfähigkeit in den Vordergrund der Aufmerksamkeit gerückt werden. Allerdings soll es abschließend in diesem Kapitel nun darum gehen, ein Spannungsverhältnis zu beschreiben, das für den hier angestrebten Forschungsfokus sehr bedeutsam erscheint: Die recherchierten Ausführungen, die Handlungsfähigkeit beschreiben bzw. konzeptionalisieren, werden als Kritik an einem instrumentellen und/oder assimilationistischen Verständnis von Handlungsfähigkeit lesbar. (vgl. insbesondere Auditor 2003 und Steinmüller 1978) Diese Kritik wird allerdings formuliert, indem damit zugleich eine Idee von Autonomie in den Vordergrund rückt, die für unsere Heuristik nicht haltbar ist, da damit jene subjekttheoretisch verankerte Grundspannung aufgehoben wird, die Subjekte immer innerhalb von Unterwerfung und Widerstand konzipiert: Zwar muss das Handeln von Subjekten nicht innerhalb determinierender gesellschaftlicher Bedingungen gelesen werden, zugleich gilt es aber eine Vorstellung von autonomem Handeln gewissermaßen jenseits gesellschaftlicher Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse einer Kritik zu unterziehen. Dieser subjekttheoretischen Grundspannung möchten wir in unserem Forschungsfokus im Hinblick auf den Handlungskontext der DaZ-Kurse gewahr bleiben: Einerseits gilt es eine Kritik daran zu formulieren, dass DaZ-Kurse überwiegend als heteronome Veranstaltungen zur Geltung kommen. Andererseits kann diese Kritik nur angemessen formuliert werden, wenn nicht autonomistische Vor-

stellungen von Handlungsmöglichkeiten einen phantasmatischen Fluchtpunkt eröffnen, mit dem zugleich die Verwobenheit von individuellem Handeln und gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen aufgelöst wird. Diese Grundspannung ist für den Projektzusammenhang kennzeichnend und soll in der, bereits im Antrag formulierten Doppelerorientierung zur Geltung kommen.

METHODISCHES VORGEHEN UND METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

Im Anschluss an die Darstellung der (letztlich relativ ausgedehnten und intensiven) Forschungsphase der Literaturrecherche, um die Fragestellung vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes im deutschsprachigen wissenschaftlichen Kontext zu konkretisieren, soll es im folgenden Kapitel nun darum gehen, das methodische Vorgehen bei den empirischen Erhebungen im Feld der Deutsch-Kurse genauer zu beschreiben.

Ethnographie als Forschungsmethode im Feld des DaZ-Unterrichts

Das ethnographische Herangehen war für den empirischen Forschungsprozess leitend. Warum Ethnographie als Methode für unser Interesse als angemessen empfunden wurde, kann insbesondere mit der ethnographischen Qualität begründet werden, die Klaus Amann und Stefan Hirschauer aus soziologischer Perspektive folgendermaßen beschreiben: „Es gilt [...] gewöhnlichste Ereignisse und Felder zu soziologischen Phänomenen zu machen und durch die Entwicklung eines neuen Blicks auf sie, eine Fachlichkeit und Professionalität voranzutreiben, die sich im Modus einer falschen Vertrautheit mit der eigenen Kultur nicht weiterentwickeln kann.“ (1997, 9f) Gerade das Feld des Unterrichts – zunächst in einem breiten Verständnis von Lehr-Lernverhältnissen –, besitzt eine

Vertrautheit, die etwa mit der schulischen Sozialisation und den jeweiligen Bildungsbiographien zusammenhängt. Das Feld der DaZ-Kurse kann zugleich aber auch im Kontext von Migration und Differenzierung von Lebensstilen gelesen werden, was für die Ethnographie neben einer Aufmerksamkeit auf das „Allzuvertraute“ auch eine „Exploration ‚fremdartiger‘ Spezialbereiche der Gesellschaft“ (ebd., 13) bedeuten kann. In beiderlei Hinsichten geht es darum, sich ein beobachtendes Verhältnis zur eigenen Kultur zu erarbeiten, bei dem „die Erkenntnisleistung beim ‚Othering‘ des Eigenen nicht primär im Erklären oder im Verstehen [liegt]: sie liegt in der Explikation“. (ebd., 13)

Mit welchem Ziel sollten wir nun ausgerechnet Unterricht zum Gegenstand der Analyse machen? Natürlich ergibt sich eine erste Antwort aus dem Forschungsinteresse des Gesamtprojektes an einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion der im Unterricht umgesetzten didaktischen Materialien. Wir können diese Frage aber auch in Anlehnung an Georg Breidensteins Überlegungen zu ethnographischer Forschung im schulischen Bereich stellen, um damit darüber nachzudenken, warum sie auch im Bereich der Erwachsenenbildung von entscheidender Bedeutung ist. In diesem Sinne knüpft sich die Frage zunächst an bislang formulierte Forschungsdesiderate in diesem Bereich, der insgesamt im Vergleich zur Schulpädagogik Forschungsbedarf aufweist – verbunden mit der Notwendigkeit differenzierter Konzeptionsentwicklungen. (vgl. etwa Messerschmidt 2006, Plutzar 2008)

Wenn es nun aber darum geht, diese formulierte Notwendigkeit mit Blick auf das spezifische Feld des DaZ-Unterrichts zu argumentieren, kann dies ebenso mit der Frage und zugleich Feststellung Breidensteins eingeleitet werden, was denn die Ethnographie Neues ausgerechnet über schulischen Unterricht sagen könne, „ein[em] Feld pädagogischer Praxis, das wie kein anderes durchzogen ist von

normativen Diskursen und neuerdings eben auch Versuchen empirischer Vermessung“ (2008, 108). Im Feld des Sprachunterrichts bilden Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse ähnlich dem schulischen Kontext ein Lehr- Lernarrangement, das gerade im aktuellen bildungspolitischen Diskurs ebenso von normativen Positionen, von normativem Widerstreit durchzogen ist.¹¹ Die Anforderung, mit ethnographischer Forschung einen gewissermaßen eigenständigen Beitrag zur wissenschaftlichen Analyse dieses Feldes zu leisten, versucht demnach sich einerseits an eine ethnographische Forschungstradition anzulehnen, die sich mit Effekten schulischer Organisation und Institutionalisierung auseinandersetzt und darin wesentliche Beiträge zum theoretischen Verständnis von Unterrichtssituationen leistet. (vgl. dazu etwa den kurzen Überblick in Breidenstein 2008, 108f). Durch die zunehmende Institutionalisierung des historisch relativ jungen Feldes der Deutsch als Zweitsprache-Kurse (vgl. etwa Plutzar 2008), die sich vom klassischen Fremdsprachenunterricht unterscheiden, und es demnach angemessen ist, sie als eigenständiges Praxisfeld wahrzunehmen, erscheint der ethnographische Zugang im Rahmen eines qualitativ-interpretativen Paradigmas der sozialwissenschaftlichen Forschung¹² geeignet. Geeignet deshalb, da er u.a. einen Ansatz darstellt, der etwa in Abgrenzung zur Lehr-Lern-Forschung gelesen werden kann, die sich verstärkt in den letzten Jahren im Kontext der Rezeption der internationalen Schulleistungsstudien etabliert und beansprucht, die realen Effekte von Unterricht zu bestimmen. Dies geschieht

¹¹ Die während des Projektverlaufs mit hoher gesamtgesellschaftlicher Aufmerksamkeit geführte (bildungs)politische Diskussion um die Notwendigkeit des Deutschlernens vonseiten der Migrant_innen, hatte gerade seit der Schaffung eines „Staatssekretariats für Integration“ neuen Aufwind erhalten und weist im Kontext der Erwachsenenbildung eine durchwegs neoliberale, spätkapitalistische Argumentationsstruktur auf, indem sie etwa aufgrund der Erfordernisse des Marktes nach leistungsstarken Individuen das Erlernen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft einfordert.

¹² Dieses Paradigma verpflichtet sich Prozessen des Verstehens und der Rekonstruktion subjektiven Sinns und sozialer Prozesse. (vgl. Egloff 2008, 96)

vordergründig durch Leistungsmessungen von Lernenden in Form operationalisierter Kompetenzen, die schließlich durch die Erfassung von Kompetenzunterschieden in Verbindung zu spezifischen Merkmalen des Unterrichts gesetzt werden.¹³

Zum anderen ist dieser Forschungsbeitrag im Kontext systematischer Forschung im Bereich des Lernens und der Bildung von Erwachsenen zu lesen, die sich etwa ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat. (vgl. Egloff 2008, 95; Egloff / Kade 2006). Wie anschlussfähig ethnographische Methoden für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Fragen u.a. in der Erwachsenenbildung seien, führt etwa Wolfgang Seitter aus, indem er die These einer historisch kontinuierlichen, allerdings wenig explizierten Affinität ethnographischer Methoden zur Erwachsenenbildung vertritt (Seitter 2002). Diese baut auf dem „doppelten Dilemma der inhaltlichen und sozialen Passung“ (ebd., 919f) der Erwachsenenbildung auf: Das Problem der inhaltlichen Passung fokussiert das spezifische Merkmal der freiwilligen Teilnahme, die die Erwachsenenbildung in historischer Perspektive von der Schule abgrenze und durch die gewissermaßen immer mit einer bestimmten Prekarität und Instabilität in der Teilnehmer_innenschaft gerechnet werden muss. Allerdings kann dieses Theorem durch aktuell zunehmende Weiterbildungsverpflichtungen in Frage gestellt werden, was gerade im Bereich des Erlernens der hegemonialen Sprache Deutsch im Zusammenhang mit Regelungen der Integrationsvereinbarungen eine wesentliche gesellschaftspolitische Veränderung darstellt. Die Teilnahme an den untersuchten Kursen im Forschungskontext ist allerdings im Hinblick auf eine mögliche strukturell festgelegte Verpflichtung freiwillig. Das Problem der sozialen Passung, das Seitter mit der sozialen Differenz zwischen

¹³ Diese Herangehensweise wird von Georg Breidenstein in Anlehnung an grundsätzliche Diskussionen zu Schulforschung und Unterrichtswissenschaft problematisiert, da für das Feststellen „einfacher Wirkungsmechanismen“ gerade schulischer Unterricht „zu komplex und vielschichtig“ sei. (2008, 107)

Anbietenden und Nachfragenden darstellt (vgl. ebd., 920), kann in diesem spezifischen Feld etwa im Hinblick auf die Differenzlinie Mehrheits- und Minderheitsangehörigkeit erweitert werden.

Der Einsatz ethnographischer Methoden sei nun eine der Möglichkeiten, um aus diesem doppelten Dilemma heraus auf Lösungen hinzuwirken. (vgl. ebd., 921). Die „Unterrichtsethnographie“ richte dabei im Speziellen ihr Augenmerk darauf, wie Kursleitende und Teilnehmende miteinander umgehen und sich aufeinander beziehen; sie versuche anhand der Kriterien der Angemessenheit und Methodisierbarkeit den Unterricht allgemein als das Fremde zu betrachten und dessen Struktur und Verlauf zu erforschen. (vgl. ebd., 928).

Der Beitrag der Ethnographie zur Unterrichtsforschung, so Georg Breidenstein wiederum, müsse in systematischer Weise gegenstandstheoretisch ausgewiesen werden (2008, 109): „Die Bestimmung des Gegenstandes ethnographischer Unterrichtsforschung ist in den gegenwärtigen Bemühungen um eine ‚Theorie sozialer Praktiken‘ zu suchen“. (ebd.) Denn was letztlich überhaupt als Gegenstandsbereich der Untersuchung bestimmt werden soll, sei eine Herausforderung und zugleich Notwendigkeit der grundlagentheoretischen Arbeit. (vgl. ebd., 109f) In Anlehnung an aktuelle Arbeiten zu einer Theorie sozialer Praktiken (etwa Reckwitz 2000, 2003; Schatzki et al. 2001) expliziert der Autor: „Die Praxisanalyse richtet sich weniger auf die hermeneutische Entschlüsselung von Sinn und Bedeutung, als auf die beobachtende Entdeckung der Praktiken. Praktiken sind in der Vielgestaltigkeit des alltäglichen Geschehens zuallererst als solche zu identifizieren, um sie der Analyse zu erschließen“. (ebd., 110)

Damit gehe eine methodologische Konsequenz der praxistheoretischen Perspektive einher, die „in der Beschränkung auf die Situ-

ation, auf den Kontext, in dem die beobachteten Praktiken stattfinden [liegt]“. (ebd.) Damit versucht die_der Forschende, „das in der Unterrichtssituation beobachtbare Geschehen aus sich und aus der Logik der situativen Bedingungen heraus zu verstehen“ (ebd.) ohne dabei etwa auf Erklärungen zurückzugreifen, wie etwa auf „biographische Prägungen“ der Beteiligten oder aber auf „gesellschaftliche Bedingungen“. (ebd.) Diese mitunter umstrittene Beschränkung auf die Mikro-Ebene des Sozialen hält Breidenstein für gewinnbringend, wenn sie zumindest als „vorläufige, heuristische Strategie“ eingesetzt wird. (vgl. ebd., 110f.). Auch in unserem Forschungsvorhaben kann diese Beschränkung als eine solchermaßen angewandte Strategie gesehen werden, denn gerade der gesellschaftliche Bedingungsrahmen war auch Teil der vorgängigen Recherchephase zum bisherigen Forschungsstand wie auch immer wieder Thema im theoriegenerierenden Interpretationsverfahren der empirischen Daten. Dennoch kann von einer methodischen Beschränkung auf den Mikrokontext der jeweiligen Kurssituationen gesprochen werden, wenn es um die engere Durchführung der empirischen Phase im Feld sowie die interpretativ-analytische Auswertungsphase der entstandenen Materialien ging. Eine solche Heuristik orientiert sich an der „Performanz des Lehrens und Lernens, an dem situativen und praktischen Vollzug von ‚Unterricht‘. [...] Dabei gilt die Aufmerksamkeit durchaus den unterrichtlichen Tätigkeiten im engeren Sinne [...] Die Unterscheidung zwischen ‚unterrichtlichen‘ und ‚außerunterrichtlichen‘ Tätigkeiten ist [dabei, Hinzuf. d. Autor_innen] eine, die in der Unterrichtssituation von Teilnehmern selbst vorgenommen wird. Um diese Unterscheidung beobachten zu können, darf die Analyse sie nicht voraussetzen. Was den Unterricht ausmacht (und ihn von ‚außerunterrichtlichen‘ Geschehen unterscheidet) wird so zur empirischen Frage“. (ebd., 111f)

Im ethnographischen Herangehen wird die forschende Aufmerksamkeit weder auf Lernprozesse, noch auf die didaktischen Über-

legungen und Ziele von Lehrpersonen gerichtet, sondern auf das konkrete Tun der Beteiligten, woran sich die Frage anschließt, was sich in einer solchen Beobachtung zeigt und wie sich dies beschreiben lässt. (vgl. ebd., 112)

Ein wesentliches Spannungsfeld, das allerdings in diesem konkreten Praxisfeld mitgedacht werden muss, ist das Verhältnis von Ethnographie und Didaktik. Breidenstein entwirft hier folgende These: „Ethnographische Unterrichtsforschung muss sich in Auseinandersetzung mit und in Spannung zu didaktischem Denken entwerfen“ (ebd., 115): „Die Didaktik denkt den Unterricht von seinen Zielen her und muss dies auch tun. Dies ist notwendig – nicht zuletzt mit Blick auf die Lehrerbildung: Es geht um die Qualität von Unterricht, um die Planung von Unterricht, um die unzähligen Entscheidungen, die die Lehrperson im Unterrichtsverlauf zu treffen hat. Diese Entscheidungen mit Blick auf die Ziele schulischen Unterrichts zu reflektieren und womöglich zu begründen macht das Anliegen der Didaktik aus. Man sieht, welches Spannungsverhältnis zu einer praxistheoretischen Perspektive auf Unterricht sich hier ergibt: Die Didaktik besteht auf der Intentionalität des Lehrens, sie versucht die Entscheidungshaltigkeit und damit die Begründbarkeit pädagogischen Handelns zu erhöhen. Demgegenüber verzichtet eine praxistheoretisch orientierte Forschung [...] gerade auf den überlegen und rational handelnden Akteur und fragt stattdessen nach den inkorporierten Routinen und dem impliziten praktischen Wissen der Teilnehmer, das jene Praktiken konstituiert.“ (ebd., 113)

Dieses Spannungsverhältnis zwischen einem pädagogisch-didaktischen Blick auf Unterricht und einem praxistheoretisch-ethnographischen könne, so der Autor, nicht aufgelöst werden, sondern müsse bewusst als solches gehandhabt und gestaltet werden. „Für die pädagogisch-didaktische Reflexion schulischen Unterrichts kann die ethnographische Analyse immerhin die Bedeutung haben,

auf den hohen Anteil an Selbstläufigkeit, auf die situativen Bedingungen schulischen Unterrichts, und letztlich auf die Grenzen der Gestaltbarkeit von Unterricht aufmerksam zu machen.“ (ebd., 113) Auch unsere Studie bewegt sich demnach in diesem Spannungsfeld.

Teilnehmende Beobachtung und das Entstehen empirischer Daten

Die „Erhebungsstrecke“ (Amann / Hirschauer 1997, 16) des empirischen Datenmaterials verlief über einen Zeitraum von mehreren Wochen. Sie begann gegen Ende August 2011 und dauerte bis Mitte Oktober 2011. Der Aufenthalt der Forscherin im Feld belief sich jeweils auf zwei Tage, an denen die Kurseinheiten in der ersten Organisation stattfanden und jeweils auf drei Tage in der zweiten Organisation. Im Gesamten waren es vier Kurse, in denen die entwickelten didaktischen Materialien von insgesamt drei Kursleiterinnen umgesetzt wurden.¹⁴

Im Rahmen der Idee des Gesamtprojektes war die Wahl der Kurs-situationen bereits mit dem Forschungsantrag entschieden, zumal auch der zeitlich knappe Forschungsverlauf keine weiteren (Vergleichs-)Erhebungen möglich gemacht hätte; auch der Aufenthalt im Feld war innerhalb dieser Bedingungen vergleichsweise kurz, wobei in Relation dazu allerdings eine recht große Fülle an empirischen Daten entstand, die innerhalb der zeitlichen Beschränkungen allerdings nur in reduziertem Umfang berücksichtigt werden konnte. Die letztliche Kernausswahl der empirischen Materialien, die die Grundlage für die „Auswertung“ innerhalb dieses interpretativen Paradigmas qualitativer Sozialforschung bilden, beschränkt sich in erster Linie auf die Textsorte der Beobachtungsprotokolle,

¹⁴ Die Kurse in der ersten anbietenden Organisation fanden in der letzten August- und in der zweiten Oktoberwoche statt, die Kurseinheiten der zweiten Organisation in der ersten Oktoberwoche.

wie weiter unten noch beschrieben wird. Der Aufenthalt im Feld bestand letztlich aus 10 Unterrichtseinheiten zu drei Stunden, die mit Orientierung am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ den Niveaustufen A1 und A2 zugeordnet sind. Zusätzlich dazu fanden nach einem jeweiligen Erstgespräch mit den Kursleiterinnen einleitende als auch abschließende Gespräche statt. Mit den Kursteilnehmerinnen wurde jeweils ein abschließendes Gespräch in Form einer Focus Group (vgl. etwa Flick 2009, 295ff) durchgeführt, das den Charakter einer etwa halbstündigen Reflexion der Kurseinheiten entwickelte und in deutscher Sprache stattfand; die Grenzen der Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten in sprachlicher Hinsicht waren in diesem Forschungskontext sehr eng gesteckt und blieben zumeist innerhalb der Spielräume der dominanten Sprache.

Die angewandte Methode der „Teilnehmenden Beobachtung“ (vgl. ebd., 287ff) stellte den grundlegenden Prozess dar, mit dem ein teilnehmender Zugang zum Feld als auch zu den Personen gewonnen wurde. Das Problem des Feldzugangs (vgl. ebd., 290) war in dieser Studie durch das Gesamtprojekt und gewissermaßen über unsere Projektpartnerinnen als „Schlüsselpersonen“ bereits geregelt. Mit dieser ethnographischen Methode wird für die Forschenden eine Möglichkeit eröffnet, im Spannungsverhältnis zwischen dem Prozess des „going native“ und der „Distanz des ‚professionellen Fremden‘“ (ebd., 291) nicht nur einen punktuellen Einblick zu erhalten, sondern einen begleitenden Blick für das Besondere im Alltäglichen und für die Routinen im Feld zu gewinnen. Zusätzlich galt es, die Beobachtungen durch zusätzliche Befragungen der beteiligten Akteurinnen im Feld zu verdichten. Dazu schreibt etwa Uwe Flick, dass damit „[nicht beobachtbare; Hinzufüg. d. Autor_innen] Wissensbestände, die den Hintergrund für aktuell beobachtbare Handlungsweisen bilden, rekonstruiert werden können“. (ebd., 295)

Da die Teilnehmerinnen an den Kursen wie auch die Lehrerinnen ausschließlich Frauen waren, ist hier mit Bezugnahme auf diese Adressatinnenorientierung von Akteurinnen die Rede. Beide Vereine beschreiben zudem ihre Ausrichtung explizit als feministische, antirassistische und antidiskriminierende Bildungsarbeit.

Von der Forscherin, die die empirische Erhebung durchführte, wurden während ihres Feldaufenthalts in erster Linie Feldnotizen angefertigt, die die Grundlage für Beobachtungsprotokolle bildeten, welche letztlich in der Interpretationsphase die Hauptreferenz in der Auseinandersetzung mit dem Material bildeten.¹⁵ Aufgrund dieser Fokussierung sprechen wir im Rahmen des Forschungsberichts auch immer wieder von Protokollantin. Neben den handgeschriebenen Feldnotizen wurden auch Audioaufnahmen gemacht, sofern die Akteurinnen damit einverstanden waren.¹⁶ Die Transkripte der Tonspuren fanden zum Teil ebenso Eingang in die Protokolle, welche auch Beschreibungen aus den entwickelten didaktischen Materialien enthielten.

So kann hier festgehalten werden, dass im Verlauf des Erhebungsprozesses im Feld eine Fülle an Dokumenten entstand: u.a. Konversationsmitschnitte, Aufnahmen der Gesprächs- bzw. Interviewsituationen, von den Teilnehmerinnen erstellte Artefakte bzw. Schriftstücke. Was allerdings letztlich in einer methodologischen Hinsicht den Forschungsprozess als einen ethnographischen kennzeichnet, ist „ihre Einbettung in den Kontext einer andauernden teilnehmenden Beobachtung“. (Amann / Hirschauer 1997, 16)

Die „Versprachlichung der ‚schweigsamen‘ Dimension des Sozialen“ (Hirschauer 2001, 492) kann dabei durchaus als eine Herausforderung

¹⁵ Ausführlicher dazu im nächsten Kapitel.

¹⁶ In einem Kurs wurde auf die Audioaufnahmen verzichtet.

zung des ethnographischen Schreibens betrachtet werden, da dieses u.a. auch den Versuch unternimmt, etwas zur Sprache zu bringen, was vorher nicht Sprache war. (vgl. ebd., 430). Zugleich galt der Fokus dieser Teilnehmenden Beobachtung aber insbesondere der sprachlichen Interaktion, womit das bereits in Sprache gefasste Soziale gewiss im Vordergrund stand, dennoch aber damit der Anspruch verknüpft war, zu dem, was sich als stummer Prozess vollzieht, einen zunächst schreibenden und in der Folge interpretativen Zugang entwickeln zu können. Mit der Hinwendung zur Entstehung des ethnographischen Textes soll hier zudem auch darauf hingewiesen werden, dass die analytisch-interpretative Bezugnahme der Forschenden zu den Kurs-Realitäten eine vermittelte Bezugnahme darstellt: Der in der Erhebungsphase entstandene Text ist bereits eine Interpretations- und Selektionsleistung vonseiten der Protokollantin, auf die in der Interpretationsphase aufgebaut wird, und nur anhand dieses Textes und dem damit verknüpften notwendigen Ausschnitt einer beschreibenden Bezugnahme auf eine wahrgenommene „Realität“ ist die Interpretation möglich und vollzieht sich innerhalb der damit gezogenen Grenzen.

EINE EMPIRISCHE HERANFÜHRUNG

Dieses Kapitel soll als Einbettung sowie Überleitung vom methodischen zum analytischen Teil unseres Forschungsberichts gelesen werden. Zunächst möchten wir einen Eindruck vom Umgang mit und der Reichhaltigkeit des empirischen Materials vermitteln und anschließend beschreiben, wie sich DaZ-Kurse vor dem Hintergrund der Beobachtungsprotokolle darstellen. Darüber hinaus werden wir unseren analytischen Fokus auf „Praxen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung“ bzw. Wissensasymmetrien skizzieren und darstellen, wie sich die daraus ergebenden sozialen Positionen einleitend figurieren, die eine erste Grundlage für die weiteren analytischen Ausführungen bilden sollen.

Interpretation und Strukturierung des empirischen Materials

Neben den fünf Beobachtungsprotokollen, auf die wir uns in der Analyse des empirischen Materials fokussiert haben, gibt es noch weitere Feldnotizen und Audio-Aufnahmen sowie Aufzeichnungen von Gesprächen mit Kursleiterinnen und auch Gruppendiskussionen mit den Kursteilnehmerinnen als ergänzende Erhebungsmethoden zur Teilnehmenden Beobachtung. Aus pragmatischen Gründen, die mit dem Zeithorizont des Projekts zusammenhängen, beschränkte sich unsere Aufmerksamkeit in der Auswertung und Interpretation auf die Beobachtungsprotokolle der DaZ-Kurse. Die Berücksichtigung des gesamten Materials war in der bisherigen Projektlaufzeit nicht möglich, könnte aber möglicherweise im Rahmen einer Projektfortsetzung von Nutzen sein. Nach der Sichtung der fünf Beobachtungsprotokolle und ersten Deutungen zum Gesamteindruck, wählten wir einzelne Sequenzen aus, die wir Line-by-Line interpretiert und offen kodiert haben.

Durch die intensiven Interpretationssessions haben sich gewissermaßen Themen herauskristallisiert, welche herausgehoben und anschließend mit inhaltlichen Facetten markiert wurden. Dabei haben sich folgende Themen ergeben:

- Praxen der Aushandlung von Redezeiten bzw. Redebeziehungen, z.B. Verteilung der Redezeiten, Unterbrechung von Rede
- Praxen der Ansprache, Praxen der Sprachwahl, z.B. Verwendung der Erstsprache im Unterricht, Codeswitching/-mixing, Nicht-Verwendung des Deutschen und der jeweiligen Erstsprache, Didaktische Praxen der Sprachwahl
- Praxen der Anerkennung, z.B. Anerkennung von Kompetenz und Wissen, Lobende Anerkennung von Leistung
- Praxen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung, z.B. Angebot und Aufnahme von Wissen, Nachfragen, Umgang mit sich entwickelnden Themen, Umgang mit geteiltem und nicht-geteiltem Wissen, Reflexionen über die didaktischen Ma-

terialien, Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung, Legitimierungspotential, -befugnis der Akteurinnen, Modi und Akteurinnen der Hilfestellung, Irritation der Norm-Wissensasymmetrie/Destabilisierung von Wissensposition

- Praxen der Konstruktion und Destabilisierung von Machtverhältnissen, z.B. Verteilung der „Rederechte“, Sprechen als Selbstverständlichkeit, Sprechen als Unterbrechung, Praxen der Positionsaneignung, Irritationen von Ordnungen oder Positionsverschiebungen
- Praxen der Bildung eines Kollektivs, z.B. Zuordnung zu einem Kollektiv, (Selbst-) Inszenierung der Akteurinnen
- Umgangsweisen mit „Fehlern“, z.B. Herstellung einer Analogie zwischen Lernen und Fehlermachen, Aufmerksamkeitsasymmetrie zwischen „Gutgemachtem“ und „Fehlern, die korrigiert werden“, Spannung zwischen Korrigieren als (inszenierte) kollektive Tätigkeit und Kursleiterin als Korrektiv, Norm der Verbesserung, Normatives Wissen über die deutsche Sprache
- Idee von Lernen, z.B. Vorstellung von Lernen als „Archivierung“, diverse Modi der Hilfestellung, Korrektur von Fehlern, Verständnis vs. Grammatik
- Praxen des Schweigens, z.B. Schweigen als Ansprache bzw. Aufforderung zum Reden, Reden als Unterbrechung des Schweigens, Angesprochen-Werden und Schweigen als Reaktion, Schweigen als Nicht-Passivität
- Beobachtbare Praxen der Nähe und Distanz, z.B. räumliche Nähe-Distanz-Regulierung, Spannung zwischen Herstellung von Vertrauen oder unangenehmer Nähe.

Aus dieser reichhaltigen Menge an zu bearbeitenden Themen, wählen wir zunächst die „Praxen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung“ aus. Einerseits fiel unsere Wahl darauf, weil die Erprobung des didaktischen Materials überhaupt Anlass der Teilnehmenden Beobachtung in diesen spezifischen Kursen war. Andererseits kann dies

dem langfristigen Forschungsinteresse, ein alternatives Curriculum für DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung auszuarbeiten, dienen. Im Folgenden haben wir die Unterthemen durch die erneute Sichtung der Beobachtungsprotokolle mit diesem spezifischen thematischen Fokus überarbeitet, gesättigt und mit konkreten Zitaten aus den Beobachtungsprotokollen versehen, um die Verankerung zum empirischen Material nachvollziehbar zu machen. Durch den engen Zusammenhang der Themen insgesamt konnten Aspekte, die zunächst nicht dem Themenkomplex der „Praxen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung“ zugeordnet wurden, zum Teil in den Analyse-Texten wieder aufgenommen und eingewebt werden. Die thematische Fokussierung von „Praxen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung“ stellt somit das Kernstück unseres analytischen Teils des Forschungsprojekts dar. Durch die Auseinandersetzung mit diesem Thema wurde der Begriff der Wissensasymmetrie präsent, welcher eine Beziehungskonstellation zwischen Lehrenden und Lernenden impliziert, die mit einer ungleichen Wissensverteilung bezogen auf den Gegenstand „Deutsch als Sprache“ einhergeht. An dieser Stelle soll aber auf die Ausführungen in den entsprechenden Folgekapiteln verwiesen werden; zuvor allerdings möchten wir Charakteristika von DaZ-Kursen beschreiben, die aus dem empirischen Material entwickelt wurden. Eventuell augenscheinlich wirkende Merkmale sollen hier nun im Folgenden dennoch als Beschreibung der DaZ-Kurse angeführt werden, um damit den ethnographischen Blick auf das Handlungsfeld zu kennzeichnen und kenntlich zu machen, der u.a. auch darin besteht, einen gewissermaßen „fremden“ und möglichst unvoreingenommenen Blick zu gewinnen, der auch „Selbstverständlichkeiten“ zu verfremden versucht, um damit zum vermeintlich Selbstverständlichen möglicherweise einen anderen/veränderten Zugang zu gewinnen. Damit geht es nicht darum, für den Forschungskontext bereits konstitutive Merkmale so darzustellen, als wären sie in der empirischen Untersuchung als Ergebnis gewonnen worden. Viel eher geht es um einen Nachvollzug eines

ethnographischen Blicks auf das Handlungsfeld, der soziale Praxen nicht in ihren immer schon bereits mitunter vorstrukturierten Praxiskontexten wahrzunehmen versucht, sondern eine achtsame Annäherung über die Beschreibung – auch für den Forschungskontext bereits konstitutiver Merkmale (etwa dass es sich um einen pädagogischen Zusammenhang handelt, der Frauen als Zielgruppe der Deutsch-Kurse anspricht) – vornimmt.

DaZ-Kurse vor dem Hintergrund des empirischen Materials

Vor dem Hintergrund der Beobachtungsprotokolle stellen sich die beobachteten DaZ-Kurse als ein Zusammenhang dar, in dem sich eine Gruppe von Frauen regelmäßig trifft. Das Verhältnis zueinander scheint insgesamt zwar vertraut, da sich die Frauen gegenseitig mit dem Vornamen ansprechen, aber nicht unbedingt freundschaftlich zu sein. Der Fokus, der mit der Verfasstheit der Beobachtungsprotokolle zusammenhängt, liegt auf sprachlichen Interaktionen zwischen den verschiedenen Akteurinnen. Im Zuge der Teilnehmenden Beobachtungen wurden zwei unterschiedliche Kurse beobachtet und protokolliert. Damit verbunden war eine Änderung der jeweiligen Kursteilnehmerinnen als auch Kursleiterinnen, die Protokollantin war in beiden Fällen dieselbe Person. Auf einer allgemeinen Ebene stellten sich in der Interpretation der Beobachtungsprotokolle folgende Themen heraus, welche DaZ-Kurse charakterisieren: die Bezeichnungen der Akteurinnen und damit verbundene Positionen, der Sprachgebrauch in den DaZ-Kursen, die Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden als pädagogisches Verhältnis wie auch daraus resultierende Wissensasymmetrien.

Bezeichnungen von Akteurinnen in DaZ-Kursen

Durch unterschiedliche Praktiken, Sprech- und Ansprechweisen sowie ein Ungleichgewicht der Redebeiträge kann eine Differenz

zwischen einer Person, die im Folgenden als Kursleiterin bezeichnet wird, und den anderen Frauen, den Kursteilnehmerinnen ausgemacht werden. In den Protokollen werden diese Positionen auch mit jenen Begriffen durch die Protokollantin markiert. So zeigen sich in allen vorliegenden Beobachtungsprotokollen drei relevante Personen(gruppen). In den fünf Protokollen wird jeweils eine Person als Kursleiterin (KL) bezeichnet. Neben dieser Einzelperson existiert eine größere Gruppe, die als Kursteilnehmerinnen (KTen) bezeichnet werden. Diese Gruppe wird hierbei nicht immer als gesamte Gruppe adressiert, da an unterschiedlichen Stellen im Beobachtungsprotokoll von „einigen KTen“ die Rede ist oder die Kursteilnehmerinnen auch einzeln in Erscheinung treten. Als dritte relevante Person wird die Protokollantin markiert. Sie ist dabei ebenso wie die Kursleiterin durchgehend als Einzelperson angeführt. Neben den überwiegenden Bezeichnungen als KL, KT und Protokollantin kommt es in den Beobachtungsprotokollen zusätzlich zu einer namentlichen Markierung der beschriebenen Personen. Dies geschieht einerseits in direkten Reden, in denen die Personen beim Namen angesprochen werden und andererseits durch die namentliche Erwähnung der Personen im Protokoll durch die Protokollantin. In den Protokollen 3, 4 und 5 gibt es zudem noch zwei Praktikantinnen, die von der Protokollantin entweder in dieser Funktion oder mit ihrem Namen markiert werden, deren Aufgaben und Einfluss im Kapitel „Legitimation von Wissen und Hilfestellung als Charakteristika des untersuchten Feldes“ beschrieben werden. Dort werden ebenfalls die Ausprägungen und Modi der Hilfestellung sowie die unterschiedlichen Legitimationsbefugnisse der Akteurinnen analysiert und gedeutet. Diese verschiedenen Bezeichnungen gehen mit sozialen Differenzierungen einher, welche durch die Ausführung von unterschiedlichen Handlungsweisen zwischen den Akteurinnen hervorgerufen werden, so in unterschiedliche Positionen münden und in Wissensasymmetrien offenbar werden. Die in der Weise hergestellte soziale Differenzierung wird unter anderem dadurch gestärkt, dass es kaum Verhandlungen

zwischen den beteiligten Akteurinnen darüber gibt, welche Aufgaben ausgeführt oder welche Themen besprochen werden, denn die Struktur und der Verlauf der Kurse werden stark von der Kursleiterin vorgegeben, was auf deren Kenntnis über das didaktische Material sowie dessen wissenschaftliche Beobachtung zurückgeführt werden könnte. Dieser Aspekt wird im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ ausführlich erläutert.

Sprachgebrauch in DaZ-Kursen

In den beobachteten Gruppen werden Deutsch aber auch Sprachen wie z.B. Pashto, Spanisch, Türkisch, Italienisch oder Englisch gesprochen. Es wird angedeutet, dass noch andere Erstsprachen wie z.B. Bosnisch in der Gruppe vorhanden sind, welche aber nicht zur Anwendung kommen, da dem Anschein nach keine weitere Kursteilnehmerin in der Sprache kommuniziert. Die deutsche Sprache kann während den beobachteten Interaktionen als die dominante Sprache gelesen werden, da sie zeitlich am häufigsten und von den meisten Frauen verwendet wird sowie ein expliziter Hinweis, Deutsch zu sprechen, in einem Beobachtungsprotokoll aufscheint. Situativ, z.B. in Pausen oder Gruppenarbeiten, können auch andere Sprachen dominant werden. Außerdem wechselt die Kursleiterin von einem schriftsprachlichen Deutsch in ein dialektales Deutsch, wenn sie sich im Dialog mit der Protokollantin oder Personen, die als mehrheitsangehörig beschreibbar werden, sieht und markiert mit diesem Registerwechsel gleichzeitig einen Adressatinnenwechsel. Daraus kann geschlossen werden, dass die Kursleiterin die Norm des schriftsprachlichen Deutsch auf die Kursteilnehmerinnen bezieht, wohingegen sie Menschen mit deutscher Erstsprache in dialektalem Sprachgebrauch begegnet und nicht weiter nach regionaler Herkunft oder anderen Kriterien differenziert. Es wird auch bald klar, dass der Gegenstand Deutsch als Sprache neben inhaltlichen Themen und Tätigkeiten wie z.B. der Besuch eines Museums, das

Schreiben einer Postkarte oder Gespräche über Berufe, eine besondere Bedeutung hat. Der Inhalt des Sprechens hat insofern Relevanz, als dass über Themen gesprochen wird und die Sprache mit einem *Was* gefüllt wird, dennoch wird aus den Beobachtungsprotokollen ersichtlich, dass dem *Wie* des Sprechens ebenfalls ein hohes Maß an Aufmerksamkeit gewidmet wird. Zudem fällt auf, dass zu meist „einfach“ konstruierte Sätze verwendet werden und es Frauen gibt, die laut direkter Rede, nicht in der gleichen Weise Deutsch sprechen wie andere Frauen, sich aber einander im sprachlichen Ausdruck helfen und unterstützen. Neben der Verwendung des Deutschen werden auch geteilte Erstsprachen als Verständigungshilfe eingesetzt. Ansonsten wirkt das Englische an vereinzelter Situationen als alternative Sprache, von der ausgegangen wird, dass sie von den meisten Akteurinnen verstanden wird, um beispielsweise eine Vokabel zu übersetzen. In der Bezugnahme der einzelnen Akteurinnen auf „Deutsch als Sprache“ kann in einer ersten groben, binär gehaltenen Unterscheidung zwischen einer vermittelnden und einer lernenden Bezugnahme differenziert werden.

Das Lehr-Lern-Verhältnis

Vor dem Hintergrund des empirischen Materials kann neben den Bezeichnungen von Kursleiterinnen und Kursteilnehmerinnen eine Übernahme der Funktionen von Lehrenden und Lernenden ausgemacht werden. Zum einen kann dies durch die große Relevanz des Themas Deutsch als Sprache und zum anderen durch sich überwiegend eindeutig formierende Tätigkeits- und Aufgabenbereiche, die Personen(gruppen) zugeordnet werden können, wahrgenommen werden. Die Funktion der Lehrenden zeichnet sich im Hinblick auf das empirische Material beispielsweise dadurch aus, dass die Kursleiterin häufiger und länger redet als die Kursteilnehmerinnen, „Arbeitsaufträge“ erklärt, sich für etwaige Fragen und Hilfestellungen zur Verfügung stellt, inhaltliche Impulse setzt, Sachverhalte erläu-

tert, zum Sprechen auffordert oder die Auswertung der Aufgaben begleitet. Zudem scheint sie im Blick zu haben, was schon gelehrt wurde bzw. was die Lernenden bereits gelernt haben müssten. Das Lehr-Lern-Verhältnis zeigt sich darüber hinaus in der Art und Weise des Sprechens. Die Kursleiterin spricht mit den Lernenden in einer – je nach Situation – betonten, langsamen oder besonders deutlichen Weise die Variante des schriftsprachlichen Deutsch. Die Funktion der Lernenden hingegen zeigt sich z.B. in der Ausführung von Aufgaben, der Präsentation ihrer Arbeiten im Plenum oder in Zweier-Gruppen, im Ansprechen der Kursleiterin bei Unklarheiten (in den meisten Fällen), der Reaktion auf die Anforderungen der Kursleiterin und dem Sich-Einbringen in der deutschen Sprache, das dann zumeist einer Bewertung der Lehrenden ausgesetzt ist, etwa durch Lob oder Verbesserungsvorschläge (siehe auch Kapitel „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“). Zudem bezieht sich die Kursleiterin, wie in den Beobachtungsprotokollen durch die Einschübe der didaktischen Materialien ersichtlich wird, auf eine didaktische Grundlage, die ihr als für den Kurs strukturierende Handlungsgrundlage dient („Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“). In diesen Merkmalen kennzeichnet sich in ersten holzschnittartigen empirisch sich annähernden Beschreibungsentwürfen von „Praxen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung“ das pädagogische Verhältnis zwischen Kursleiterin und Kursteilnehmerinnen.

Wissensasymmetrien

Mit dem oben beschriebenen pädagogischen Verhältnis ist in den beobachteten DaZ-Kursen nicht nur eine Differenzierung zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern ebenfalls zwischen Mehrheits- und Minderheitenangehörigen verbunden, was aus dem Material durch die Verwendung eines dialektalen Deutsch zwischen

Personen, deren Erstsprache Deutsch ist, abgeleitet werden kann. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass auch das gesamtgesellschaftliche Verhältnis, welches durch hegemoniale Praxen geprägt ist, in DaZ-Kursen eine Rolle spielt. Durch das pädagogisch intendierte Verhältnis ergeben sich darüber hinaus Wissensasymmetrien zugunsten der Kursleiterin, vor allem im Bereich des Gebrauchs und des Wissens um die deutsche Sprache. Dieses „Sprach-Wissen“ beinhaltet aufgrund der hegemonialen Prägung immer auch eine normative Komponente, sowohl in Bezug auf das formale, also grammatikalisch, phonologisch usw. „richtige“ Deutsch als auch auf die „richtige“ Verwendung der Vokabeln, Floskeln oder die diskursive Geltung von inhaltlichen Aussagen. Dabei stellt sich der Bezugspunkt auf das Deutsche als schriftsprachliche Standardsprache als dominant dar, obwohl sich die deutsche Sprache in diversen Varietäten zu erkennen gibt. Dieses „Norm-Wissen“ über die deutsche Sprache qualifiziert aber vermutlich die Kursleiterin gerade für ihre Position in den Augen der DaZ-anbietenden Einrichtung, was im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ genauer nachgelesen werden kann. Außerdem werden immer wieder Normen von der Kursleiterin markiert, wie beispielsweise die explizite Aufforderung pünktlich zu sein oder den über die interaktive Verständlichkeit des Deutschen hinausgehenden Anspruch des „fehlerfreien“ Deutsch zu erheben, was durchaus auf gegenseitigen Erwartungen beruhen kann, aber eben nicht deutlich in einem Dialog verhandelt wird. Von den Kursteilnehmerinnen werden diese vorgegebenen Normen und damit das hegemoniale Verhältnis insofern gestützt und legitimiert, als dass sie sich „freiwillig“ in die Kurssituation begeben. Eine weitere Wissensasymmetrie wird dadurch erzeugt, dass die Kursleiterin über das didaktische Material Bescheid weiß, auf wessen Grundlage sie den DaZ-Kurs gestaltet und so in gewisser Weise die „Leitung“ inne hat. Die Fokussierung des Einflusses des didaktischen Konzepts auf

das Kursgeschehen wird ebenfalls im vorher genannten Abschnitt vertiefend analysiert.

Aufgrund dieser auf verschiedenen Ebenen verankerten Wissensasymmetrien, die in hegemoniale Verhältnisse und damit verbundene Normen und Regelsysteme verstrickt sind und sich in unterschiedlichen Positionen auswirken, möchten wir dieses so gestaltete pädagogische Verhältnis mit dem Begriff der Norm-Wissensasymmetrie charakterisieren. Dieser Kunstbegriff wird im vorliegenden Text so verstanden, als dass er sich auf eine Verschränkung von zwei Merkmalen bezieht: einerseits lässt sich aus den Beobachtungsprotokollen und dem didaktischen Material entnehmen, dass es sich beim Wissen um den Gegenstand Deutsch als Sprache im oben beschriebenen Sinne um normiertes Wissen handelt. Andererseits wirkt sich eine ungleiche Wissensverteilung im Hinblick auf die deutsche Sprache auf die sozialen Positionen, die sich innerhalb des Kurssettings formieren, aus, womit eine Wissensasymmetrie zwischen Kursleiterin und Kursteilnehmerinnen verläuft, was wiederum eine für den untersuchten Kontext relevante Norm darzustellen scheint. Diese Norm kann durch das Setting des „Kurses“, durch das didaktische Material oder auch durch Zuschreibungen und Interaktionen hergestellt werden. Wenngleich diese Norm-Wissensasymmetrie durch unterschiedliche Praktiken hergestellt wird, scheint sie dennoch in einer gewissen Art und Weise für die Praxis in DaZ-Kursen Relevanz zu haben. Dies zeigt sich vor allem in ihrer „Abwesenheit“.

So wird an einigen Stellen in den Beobachtungsprotokollen eine Erwartung an die sozialen Praktiken im Feld markiert, indem etwas fehlt oder nicht in dem Maße eintritt, wie es der Logik des Feldes zu entsprechen scheint.

Allerdings werden die Kursteilnehmerinnen nicht als passiv Anwesende ohne Einfluss auf ihre Situation und die Kursleiterin als

einseitig bestimmende Entscheidungsträgerin konzipiert, sondern vielmehr verwenden wir eine Analogie zu der Denkfigur der Beziehung zwischen Reiseführerin und Touristinnen, insbesondere mit dem Blick auf die spezifische Art des Übertragens von Aufgaben und damit verknüpften Handlungsweisen. Die Kursteilnehmerinnen „buchen“ sozusagen ihre Kursleiterin und übergeben ihr damit in gewisser Weise eine Verantwortung mit dem Ziel, die deutsche Sprache zu lernen (siehe Abschnitt zu „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“). Damit erfährt die Rolle der Kursleiterin eine gewisse Legitimation bzw. wird mit einer bestimmten Legitimationsbefugnis ausgestattet (ausführlicher dazu im Abschnitt „Legitimation von Wissen und Hilfestellung als Charakteristika des untersuchten Feldes“). Aus den beobachteten DaZ-Kursen kann ebenso herausgelesen werden, dass diese beiden zunächst gegensätzlich erscheinenden Positionen, die aus den beschriebenen Wissensasymmetrien hervorgehen, auch immer wieder in der Kursituation interaktiv hergestellt werden müssen, um wirksam zu sein und dadurch Brüche zur hegemonialen Praxis der Kursleiterin in Erscheinung treten (siehe Abschnitt zu „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“).

DIDAKTIK ALS SPEZIFISCHE PRAXIS DER WISSENSVERMITTLUNG

Innerhalb dieses Kapitels rücken zwei Aspekte von DaZ-Kursen in den Blick, die beide in der Interpretation des empirischen Materials gründen. Verstanden werden DaZ-Kurse bei beiden als Zusammenhänge, in denen „Wissen“ eine bedeutsame Position einnimmt. So wird zum einen das Verhältnis der Akteur_innen innerhalb der beobachteten Kurse aus einer subjekttheoretischen Perspektive in den Blick genommen, die die Kursleiterin als „tourist guide“ konzipiert, die qua Bezahlung Verantwortung für die sprachliche Ermächtigung zu übernehmen hat. Als zweiter wesentlicher Punkt wird die

didaktische Konzeption der Kursleiterin markiert. So wird deutlich, dass durch das didaktische Material der Rahmen von DaZ-Kursen strukturiert wird, hierüber aber so etwas wie eine Praxis des Einverständnisses beobachtbar ist.

Eine (erkenntnis)politisch motivierte, kritische „Brille“

Die in den Beobachtungsprotokollen beschriebenen Zusammenhänge stellen DaZ-Kurse dar, welche allgemein, für die Nachvollziehbarkeit der weiteren Ausführungen, dem pädagogischen Bereich der Erwachsenenbildung zugeordnet werden. Dabei handelt es sich um ein spezielles pädagogisches Verhältnis. Denn, im Gegensatz zum größten Feld der Pädagogik, dem Schulsystem, nehmen die Kursteilnehmerinnen an den jeweiligen Kursen freiwillig¹⁷ teil bzw. bezahlen diese (im Gegensatz zum meist kostenlosen Schulsystem) mit einem Kursbeitrag, der ihnen die Teilnahme ermöglicht. Vor diesem Hintergrund stellen die beobachteten Kurse einen spezifischen, institutionellen pädagogischen Raum dar, in dem Migrantinnen Deutsch als Zweitsprache lernen. Es kann also zum jetzigen Zeitpunkt festgehalten werden, dass Personen freiwillig an einem sozialen pädagogischen Kurszusammenhang partizipieren, für den sie einen finanziellen Beitrag entrichten.

Dies wird besonders ausführlich erwähnt, um deutlich zu machen, um welche Art des sozialen Zusammenhangs es sich in den Beschreibungen, durch die Einnahme einer Meta-Ebene, handelt.

¹⁷ Wir verwenden im Rahmen der Beschreibung das Wort „freiwillig“ trotz des Wissens über die hegemonialen Ordnungen, die es Migrant_innen zumuten, die dominante Sprache lernen zu müssen. Da es sich bei den beobachteten Kurseinheiten aber nicht um sogenannte Integrationskurse handelt, erachten wir die Bezeichnung „freiwillig“ also angemessen unter der bereits markierten Differenzierung. Insbesondere ein Verein, dessen Kurse beobachtet wurden, versteht sich als politischer Akteur, der damit gegen Integrationskurse Stellung bezieht. Dies vor dem Hintergrund, dass es sich dabei um die dominante Teilnehmep Praxis an Kursen der Erwachsenenbildung handelt.

Darunter wird eine Beschreibung des sozialen Zusammenhangs verstanden, die den Kontext aus einer anderen Perspektive in den Blick nimmt, als dies durch die Beobachtungsprotokolle passiert. Es geht uns zu diesem Zeitpunkt daher weniger um eine Beschreibung und Interpretation der sozialen Interaktionen, die beobachtet wurden, als um die Markierung des Zusammenhangs, über den in den Beobachtungsprotokollen geschrieben wird. Denn im Kontrast zu beispielsweise schulischen Beobachtungsprotokollen sind alle Personen, die beschrieben werden, erwachsene Menschen, die, wie zuvor erwähnt, freiwillig und gegen Bezahlung an dem Setting teilnehmen. In gewisser Weise wird durch diese hervorhebende Kontextbeschreibung eine „Brille“ in die Hand genommen, die das soziale Geschehen, das in den Protokollen beschrieben wird, unter einer bestimmten Einstellung in den Blick nimmt. Die Inanspruchnahme dieser gewissermaßen erkenntnispolitischen „Brille“ ermöglicht es, einige Punkte sichtbar zu machen, andere Aspekte können damit hingegen aus dem Blick geraten, womit die Unvollständigkeit jeglicher Interpretationsleistung angedeutet werden soll, die hier gemacht wird; zugleich aber geht es uns um eine erkenntnispolitische Einschreibung in den diskursiven Kontext, der machtvoll gesellschaftliche Subjektivierungsverhältnisse bestimmt. Der (erkenntnis) politische Anspruch kommt darin zum Ausdruck, dass der Projektzusammenhang kritisch auf bestehende Verhältnisse blicken möchte, um damit den Blick auf das Veränderungspotenzial innerhalb von DaZ- Kursen zu lenken.

Wie bereits in der ersten Projektphase anhand der Rechercheergebnisse markiert, werden „Zuwanderer_innen“ im hegemonialen nationalstaatlich geprägten Diskurs überwiegend als defizitär beschrieben.¹⁸ Gerade vor dem Hintergrund der Recherche (neben dem gesamtgesellschaftlich wahrnehmbaren Diskurs) und den

¹⁸ Ausführlichere Ausführungen dazu im gesondert verfassten Recherchebericht.

damit einhergehenden diskursiven Darstellungen von Migrant_innen als Objekte statt als Subjekte, erscheint eine Beschreibung der kritisch ambitionierten Absicht des Forschungsprojektes noch bedeutsamer zu sein. Dem Anspruch des Projektes folgend mit der Ambition, diese hegemoniale Perspektive zu irritieren und mitunter zu brechen, fand einen entscheidenden interpretativen Ausdruck bei einem Interpretationsworkshop des gesamten Projektteams. Bei der gemeinsamen Interpretation einer Sequenz aus dem ersten Beobachtungsprotokoll, wurde der Schritt aus dieser diskursiven Spur, die Migrantinnen als defizitär beschreibt, unternommen.

Doing „tourist guide“

Die KL steht bei der Eiche und erklärt den KT, die vor ihr stehen, den ersten Arbeitsauftrag. Es ist sehr heiß – die Anwesenden suchen deshalb Schatten unter dem Baum, einige Frauen fächern sich Luft zu. (*Beobachtungsprotokoll 1, Zeile 70-72*)

Beim gemeinsamen assoziativen Interpretieren dieser Sequenz, kamen durch die bildliche Imagination der Szene Erinnerungen an eine Gruppe von Touristinnen auf, die im Schatten sitzend den Ausführungen des „tourist guide“ mehr oder minder aufmerksam lauschen. Mit dieser Assoziation an eine derartige soziale Konstellation erfolgte eine signifikante „Blickverschiebung“. Denn in der Konstellation Touristinnen – „tourist guide“ kommt das Anstellungsverhältnis deutlicher zum Ausdruck.

Das in der deutschen Übersetzung „Fremdenführerin“ enthaltene Wort „führen“, verschleiert diese Art des Verhältnisses, da es die „Fremdenführerin“ in gewisser Weise in eine Machtposition rückt. Bei näherer Betrachtung wandelt sich diese Machtposition hingegen in eine Verantwortungsposition. Denn die Fremdenführerin wird von der Gruppe von Touristinnen dazu „geführt“, ihnen etwas

zu zeigen. Somit wird der „tourist guide“ in gewisser Weise zugemutet für die Gruppe Verantwortung zu übernehmen bzw., um die Perspektive zu verdeutlichen, verantwortlich gemacht qua Bezahlung. Übertragen auf den sozialen Zusammenhang des DaZ-Kurses erfolgte damit eine Entrückung der „Migrantinnen“ aus der hegemonialen Diskursposition in jenen Subjektstatus zurück, der ihnen im hegemonialen Diskurs aberkannt wird. Anders gesprochen wird die Kursleiterin jener „Macht“ entraubt, die ihr in dieser dominanten Lesart zugesprochen wird. Durch diese Perspektive, die die Kursleiterin als einzige Akteurin im Zusammenhang versteht, geraten die Teilnehmerinnen im Kurs in eine Position, die ihnen den Subjektstatus aberkennt und sie in die Position „Objekt“ rückt.

Aus den bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel sollte vor allem eines deutlich geworden sein: das Prinzip der Freiwilligkeit, das der Teilnahme der Migrantinnen am Kurs zugrunde liegt. Der andere Aspekt, der bisher nur knapp beschrieben wurde, ist jener der „Verantwortungszumutung“. Darunter wird verstanden, dass mit der Verrichtung des Teilnahmebeitrages die Migrantinnen sich Rechte erwerben, die in diesem Fall an den Erwerb der Zweitsprache Deutsch geknüpft sind. Dadurch wird die Kursleiterin in eine Position gebracht, die ihr in gewisser Weise eine Verantwortung für den Lernerfolg der Teilnehmerinnen in der Zweitsprache Deutsch zumutet.¹⁹ Während damit eine Verantwortungsverteilung zwischen den beiden Parteien stattfindet, wird jedoch noch nicht definiert, wie diese Verantwortung durch die Kursleiterin ausgefüllt werden kann bzw. ob sie dies aus der Sicht der Teilnehmerinnen denn überhaupt muss.²⁰ Die Füllung dieser Verantwortung erfolgt

¹⁹ Dabei wird die Ebene des Vereins, der die Kursleiterin anstellt, an dieser Stelle ausgespart, da sie für die Essenz der Aussage nicht derart relevant erscheint.

²⁰ Auf die Frage des Müssens wird im Rahmen dieses Forschungsprojektes nicht ausführlicher eingegangen. Dennoch erscheint diese Frage durchaus als bedeutsam für die Ausarbeitung eines Curriculums zu sein. Denn wie die Position der Kursleitung im Rahmen des Lehr-Lern-Zusammenhangs von DaZ-Kursen in der Erwachse-

durch mehrere unterschiedliche Aspekte (so sind z.B. die räumliche Struktur ebenso relevant wie das (politische) Selbstverständnis des Kursträgers/der Kursträgerin). Mit der Perspektive des Gesamtprojektes ein Curriculum für DaZ-Kurse zu entwickeln, wie auch vor dem Hintergrund der Interpretationen wird nun in weiterer Folge insbesondere die Füllung der Verantwortungsposition durch das didaktische Material in den Blick genommen. Dabei geht es vor allem darum, inwiefern diese „Füllung“ den Zusammenhang DaZ-Kurs in der Erwachsenenbildung strukturiert.

Wenn im Folgenden in einer theoretisierenden Einstellung bearbeitet wird, wie die beobachteten Zusammenhänge durch das didaktische Material strukturiert werden, so geschieht dies vor dem Hintergrund der zuvor ausgeführten Blickverschiebung. Insgesamt liegt den weiteren Ausführungen die theoretische Annahme zugrunde, dass die didaktischen Unterlagen Einfluss auf das Setting im Kurs haben. Grundlage für die Analyse sind dabei sowohl die Beobachtungsprotokolle als auch das didaktische Material selbst. Diese Analysen werden anhand theoretischer Auseinandersetzungen über Didaktik sowie theoretischer Texte über die Praxis des Unterrichtens differenziert, die sich mitunter über die Analyse empirischer Daten ergeben – wie etwa in der Studie von Christiane Hof (2001).

In dieser Studie zeichnet Hof (2001) anhand von Interviewtranskripten nach, welche unterschiedlichen Zugänge es gibt, wie in Kursen innerhalb der Erwachsenenbildung Wissen vermittelt wird. Sie versucht dabei aus den Transkripten die subjektiven Modelle des Wissenserwerbes der jeweiligen Kursleiter_innen in der Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Dabei verwendet sie interessanterweise nicht den Begriff der Didaktik, wie er im Rahmen dieses Textes

verwendet wird. Stattdessen schreibt sie von „subjektiven Konzepten[n] des Unterrichts“ (Hof 2001, 73) denen die „subjektive[n] Modelle des Wissenserwerbs“ (Hof 2001, 54) vorangehen. Darunter versteht sie, den Ausführungen der Kursleiter_innen folgend, dass aufgrund des subjektiven Verständnisses von Wissenserwerb Kursleiter_innen ihre Kurse konzipieren mit dem Ziel, dass das zu vermittelnde Wissen von den Kursteilnehmer_innen bestmöglichst angeeignet wird. „Im Hinblick auf das unterrichtsbezogene Handeln werden die Vorstellungen der Kursleiter[innen] über die Inhalte des Lehr-Lern-Prozesses als zentral angesehen, so dass die Frage in den Mittelpunkt rückt, mit Hilfe welcher subjektiven Wissenstheorien Kursleiter[innen] ihre Seminare konzipieren.“ (Hof 2001, 41)

An dieser Stelle soll dabei nicht näher auf die verschiedenen Modelle eingegangen werden, wie es Hof in ihrer Studie vornimmt. Vielmehr geht es in diesem Text darum, das rekonstruierende Vorgehen Hofs auf die Beobachtungsprotokolle dieses Projektes als Heuristik anzulegen. Dieser heuristischen Perspektive von Hof folgend, gilt es für die hier besprochenen Zusammenhänge mindestens zwei Adaptierungen vorzunehmen. Einerseits geht es in den hier folgenden Ausführungen nicht darum, die subjektiven Wissenstheorien der Kursleiterinnen zu rekonstruieren, sondern darum, welchen Einfluss diese subjektive Wissenstheorie auf den interaktiv hergestellten Kurszusammenhang hat. Denn auf der Grundlage des subjektiven Verständnisses von Wissenserwerb, damit Hof in ihren Analysen folgend, wird das Vorhaben „DaZ-Kurs“ in eine didaktische Rahmung gebracht. Andererseits, und das wird im Folgenden ausführlicher markiert, kann in den Beobachtungsprotokollen nicht die subjektive Wissenstheorie der Kursleiterin aus dem didaktischen Material rekonstruiert werden, da das didaktische Material von einer Kursleiterin erstellt wurde, die selbst nie die Kurse gehalten hat. In gewisser Weise sind also die Kursleiterinnen der beobachteten Kurse lediglich Ausführende eines didaktischen Konzepts. Deswe-

nenbildung gestaltet ist, ist Bestandteil wissenschaftlicher Kontroversen insbesondere innerhalb der Schulpädagogik, die durchaus konstruktiv in den Bereich der Erwachsenenbildung transferiert werden könnte. (vgl. u.a. Gudjons 1995)

gen erscheint es nicht sinnvoll, dem Zugang von Hof unmodifiziert zu folgen. Festzuhalten gilt also, dass es in weiterer Folge darum gehen wird, welchen Einfluss das didaktische Konzept auf das Kursgeschehen nimmt und bei dieser Analyse in den Blick zu nehmen, welche Theorie von Wissenserwerb dem didaktischen Material zugrunde liegt.

Didaktisches Material und der Anspruch „sprachlicher Ermächtigung“

Die beschriebenen Unterrichtssequenzen werden von einer didaktischen Vorlage „gerahmt“. Bei dieser handelt es sich um ein spezifisches Material, das im Kontext des Gesamtprojektes steht. So ist mit dem didaktischen Material der Anspruch verbunden, im Setting der beobachteten Deutsch als Zweitsprache-Kurse Bildungsarbeit kritisch zu gestalten. Wenn also die Erstellung des didaktischen Materials von diesem Anspruch motiviert ist, liegt die Vermutung nahe, dass sich in diesem Konzept auch die Idee wiederfinden lässt, wie „sprachliche Ermächtigung“ in DaZ-Kursen erfolgen kann.

In den Interpretationssessions, deren Grundlagen stets die Beobachtungsprotokolle waren, tauchte das didaktische Material auf eine mindestens doppelte Art und Weise auf. So tritt es in einigen Beobachtungsprotokollen implizit in Erscheinung, und zugleich ist es an anderen protokollierten Stellen des Kursgeschehens explizit in das Textgefüge des Protokolls eingewebt. Insbesondere in der zweiten Variante zeigt sich so etwas wie ein didaktischer Prolog zur „Szene“, in welcher der Prolog des didaktischen Materials selbst interaktiv „aufgeführt“ wird. Dabei erfolgt die Setzung des Prologs durch die Protokollantin. Denn aus den Interaktionen erschließt sich zwar das behandelte didaktische Material, es wird jedoch in den Interaktionen nie explizit auf das didaktische Material verwiesen. In den beschriebenen Interaktionen wird dann mehr oder minder aus-

föhrlich der zu behandelnde Inhalt aus dem didaktischen Material „aufgeführt“. Dabei wird der Begriff der Aufführung so verstanden, als dass die didaktische Rahmung von den Personen gefüllt wird, in Analogie zu einem Theaterstück, das auch auf einer mehr oder minder ausführlichen Textgrundlage gespielt wird.²¹

Diese Textform findet sich jedoch nicht in allen Beobachtungsprotokollen wider. Dennoch zeigt sich durch einen Vergleich der Beobachtungsprotokolle der jeweiligen Kurse mit dem ihnen zugrundeliegenden didaktischen Material eine ähnliche Konstellation wieder. So gibt es auch hier Sequenzen, die sich sehr stark am didaktischen Material orientieren und sich die Aufführung im Beobachtungsprotokoll damit sehr deckt.

Bedeutung des Materials (für die Kurse/das Projekt)

Da den Kursleiterinnen vor den Beobachtungen mitgeteilt wurde, dass es sich bei den Beobachtungen weniger um ein Beobachten ihrer individuellen Praxis denn um ein Beobachten des Materials und seiner Auswirkungen auf den Kurs handelt, erfährt das didaktische Material eine relevante Setzung. Das Material wurde dabei von keiner der beiden Kursleiterinnen selbst erstellt, sondern von einer weiteren Person erarbeitet, die die entsprechenden Lehr-Lerneinheiten selbst jedoch nicht im Rahmen der beobachteten Kurse durchgeführt bzw. angewandt hat. Die beobachteten Kursleiterinnen orientieren sich daher an einem didaktischen Material, das sie selbst nicht ausgearbeitet haben, aufgrund dessen sie aber innerhalb der Kurseinheiten beobachtet werden. Es stehen daher weniger sie als Kursleiterinnen im Fokus, denn die „Erprobung des Materials“ selbst. Die These lautet daher, dass die Kursleiterinnen sehr darauf

²¹ Mit dem Begriff des Spiels sollen hingegen keine denunzierenden Analogien geweckt werden, sondern darauf verwiesen werden, wie wir die Relation „Didaktisches Material – Interaktionen“ (bzw. deren Beschreibungen) konzeptionell zu fassen versuchen.

achten, dem didaktischen Material zu folgen²², um so etwas wie eine authentische Beobachtung zu ermöglichen.

Ein derartiges „Folgen“ zeigt sich insbesondere einem der Beobachtungsprotokolle, welches auch sehr stark die Grundlage für die theoretisierenden Überlegungen dieses Kapitels ist. Gleichzeitig ist dieses Protokoll auch eines jener Protokolle in denen die didaktischen Prologe der „jeweiligen Szene“ vorausgehen.²³ Die Markierung des „Folgens“ wird an dieser Stelle damit begründet, als dass sich dadurch eine Kurssituation ergibt, die viel stärker durch die didaktische Rahmung geprägt ist. Denn durch die künstliche Herbeiführung und Umsetzung der Erprobung erfolgt so etwas wie ein „soziales Experiment“ im Rahmen der beobachteten Kurse. An dieser Stelle soll es nun aber weniger darum gehen, das „Folgen“ und den Umgang der Kursleiterinnen mit dem didaktischen Material ausführlicher zu bearbeiten, da dies zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen wird.

Insbesondere auf der Grundlage des dritten Beobachtungsprotokolls werden nun in weiterer Folge bedeutsame Ergebnisse aus den Analysen und Interpretationen markiert. Zu Beginn wird darauf eingegangen, dass, vor dem Hintergrund der empirischen Daten, DaZ-Kurse pädagogische Lehr-Lern-Konstellationen darstellen, in denen Wissen um den Gegenstand der deutschen Sprache einerseits vermittelt sowie andererseits angeeignet wird. Daran anschließend wird auf der Grundlage des Materials herausgearbeitet, wie durch das didaktische Material innerhalb des Kurssettings sowohl Positionen als auch Inhalte rahmend strukturiert werden.

²² Dieses Folgeleiten wird von den Kursleiterinnen auch im Austausch mit der Beobachterin angedeutet. Zu diesen Momenten der Reflexion/Diskussion des Materials wird am Ende dieses Kapitels noch einmal näher eingegangen.

²³ Da ein Zitieren aus diesem Protokoll (Beobachtungsprotokoll 3) nur begrenzt möglich ist und aufgrund der Länge der Zitate auch nur bedingt sinnvoll wäre, erscheint es uns an dieser Stelle als angemessen, darauf hinzuweisen, dass diese bei näherem Interesse einsehbar sind, hier aber aufgrund des Umfangs nicht Teil der Publikation sind.

Wissen in DaZ-Kursen

Aus den Ausführungen der Protokolle wird deutlich, dass in den beschriebenen sozialen Zusammenhängen vorrangig ein spezifischer Gegenstand zum Thema gemacht wird. Diesen Gegenstand möchten wir grob mit „Wissen“ umreißen, um ihn für eine weitere Heuristik nutzbar zu machen. Dieser Begriff wird, so zeigt sich aus dem Material, spezifisch verstanden. Nahezu alle verhandelten Wissensformen orientieren sich vorrangig an der Sprache Deutsch als Gegenstand. Zudem findet der überwiegende Teil der Kurse in deutscher Sprache statt, was den Gegenstand auch zum Medium der Vermittlung desselbigen werden lässt.

Bewusst wird in diesem Text der Begriff des „Verhandelns“ von Wissen verwendet, um darauf hinzuweisen, dass das relevante Wissen durch das didaktische Material zwar eine gewisse Setzung erhält; die Relevanz dieser Setzung ist aber kontingent. Denn wie im Kapitel „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“ ausgeführt wird, erfolgt diese Setzung nicht ausschließlich durch das didaktische Material. Vielmehr werden relevante Wissenskategorien²⁴ im Kurssetting zwischen den anwesenden Personen interaktiv verhandelt. An dieser Stelle soll lediglich auf diesen Aspekt hingewiesen werden. Wie diese Interaktionen gestaltet sind und wie sie in den Kurs „eingebracht“ werden, ist Bestandteil des nächsten Kapitels. Im folgenden Abschnitt soll diese Setzung, die im weiteren Verlauf als Konstituierung begrifflich gefasst wird, durch das didaktische Material stärker herausgearbeitet werden. Denn durch die „Aufführung“ des didaktischen Materials erfolgt eine Setzung innerhalb des Kurssettings, die kontingent, aber dennoch strukturierend auf das Geschehen Einfluss nimmt.

²⁴ Mit dem Begriff der Wissenskategorien wird markiert, dass in den Kursen nicht ausschließlich das Wissen um die Verwendung der deutschen Sprache von Relevanz ist, sondern, dass es auch andere Wissensbestände gibt, die im Kurssetting Relevanz erhalten, wenngleich weniger prominent wie jener um die Sprache Deutsch.

Konstituierung eines Lehr-Lern-Verhältnisses durch das didaktische Material

Wie bereits weiter oben markiert, orientieren sich die folgenden Ausführungen sehr stark am Beobachtungsprotokoll 3 bzw. an dem didaktischen Material, das dieser Kurseinheit zugrunde liegt. Darin wird zu großen Teilen die Kursleiterin als jene Person angeführt, der es obliegt, wesentliche Steuerungen im Kurs vorzunehmen. Darunter werden im Wesentlichen zwei Elemente verstanden. So „sucht KL eine der abgebildeten Frauen aus“. Nachdem die Abbildung ausgewählt ist „beginnt KL über die Frau zu erzählen, indem sie, mit den der Frau zugeordneten Attributen, Sätze bildet“. (*Beobachtungsprotokoll 3, Z 208 und 212*)

Durch derartige Formulierungen im didaktischen Material werden innerhalb des Kursraumes unterschiedlichste Aspekte organisiert. So wird, aus einer allgemeinen Perspektive betrachtet, das inhaltliche Geschehen zu einem großen Teil didaktisch vorstrukturiert. Welche Inhalte besprochen werden, von wem dies vorgenommen wird, welches Material zu verwenden ist, und welche Themen dabei behandelt werden, wird durch das didaktische Material nicht ausschließlich, aber dennoch sehr präsent gerahmt. Auf diese „Abweichungen“ vom didaktischen Material wird im Kapitel „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“ ausführlicher eingegangen.

Neben diesen eher allgemein gehaltenen inhaltlichen Aspekten, wird durch das didaktische Material jene „Norm-Wissensasymmetrie“ gesetzt, die in Bezug auf den Gegenstand „Deutsch“ innerhalb der beschriebenen Kurse eine dominante Relevanz hat.

Dadurch, dass didaktisch vorgegeben wird, wer sich der inhaltlichen Themen „anzunehmen hat“, wird die Wissensdifferenz entlang der Differenz Kursleiterin-Kursteilnehmerin(nen) festgesetzt. Das didak-

tische Material operiert mit der Kursleiterin als „tourist guide“. Sie gerät durch das didaktische Material in jene Position, die ihr zumutet, für die inhaltliche Gestaltung des Kurses die Regie zu übernehmen. Dabei steht die Übernahme der Regie für den Einfluss der Kursleiterin auf das Kursgeschehen. Wenngleich sie nicht immer als Sprecherin in Erscheinung tritt bzw. treten muss, liegt es doch an ihr, die einzelnen Schritte im Kurs zu setzen bzw. an einigen Punkten auch dafür zu sorgen, dass sie gesetzt werden. So wird überwiegend jenes Material im Kurs bearbeitet bzw. behandelt, das entweder sie vorbereitet oder im Verlauf des Kurses von ihr eingebracht wird. Als Regisseurin behält sie dabei zum überwiegenden Teil die Fäden des Geschehens in der Hand, indem sie sich an den Anweisungen im didaktischen Material orientiert. Darin enthalten sind auch jene Strukturierungsmomente, in denen die Kursleiterin Vorbereitungen zu treffen hat, die wiederum den Kursverlauf gestalten, jedoch bereits zeitlich gesehen dem Kurs vorgelagert sind. Das Kursgeschehen orientiert sich dabei an einer Kursleiterin, die durch das didaktische Material in zwei unterschiedlichen Varianten das Setting strukturiert. So obliegt ihr im didaktischen Material einerseits die Aufgabe stärker interaktiv Akzente zu setzen, indem sie innerhalb des Kursgeschehens Kursteilnehmerinnen anspricht, Fragen stellt, Verbesserungsvorschläge macht. Andererseits hat sie aber vor dem Hintergrund des Materials Vorbereitungen für den Kurs zu treffen, für den z.B. Plakate vorzubereiten sind, Vorlagen vervielfältigt gehören etc.

Während es beispielsweise im Beobachtungsprotokoll 2 durchaus interaktive Abweichungen von den Vorgaben des didaktischen Materials gibt, zeigen sich derartige Momente in den Protokollen 3 bis 5 nur sehr vereinzelt. Mit dem Blick durch die zuvor beschriebene Brille erscheint die Interpretation als legitim, dass das gebuchte Kursprogramm von den Teilnehmerinnen als passend empfunden wird. Dieser Aspekt wird dadurch noch einmal bestärkt, als dass die Kursteilnehmerinnen im Gegensatz zur Kursleitern keinen Einblick

in das didaktische Material haben. Während das Ziel, Deutsch als Zweitsprache zu erlernen, klar ist, haben sie keine Einsicht in jene Unterlagen, die ihren Weg zum Ziel strukturieren. Diese Konstellation und die damit verknüpfte Ausgangslage, scheint keine der teilnehmenden Personen zu irritieren, womit die Interpretation des Einverständnisses zulässig erscheint.

Neben dem „Wer“ wird auch das „Was“ im didaktischen Konzept sehr stark gerahmt. Jenes Wissen, das durch das didaktische Material von den Kursteilnehmerinnen eingebracht werden soll, ist Wissen, das insbesondere in den Protokollen 3, 4 und 5 nicht über die inhaltlichen Vorgaben des didaktischen Materials hinausgeht. Beim Vergleich zwischen diesen drei Protokollen und den ersten beiden Protokollen fällt auf, dass es nahezu keine lebensweltlichen Bezüge zu Wissensgebieten der Kursteilnehmerinnen gibt. Während in den Protokollen 1 und 2 einige Bezüge zur Lebenswelt vorhanden sind, orientieren sich die Interaktionen in den restlichen drei Protokollen sehr stark an der didaktischen Vorgabe.

Im Zusammenhang mit vorhandenen Wissensgebieten wird in der Literatur der Bezug zu Interessen der Kursteilnehmer_innen angeführt. Damit soll die Relevanz der Sprache Deutsch innerhalb des sozialen Kontextes der Teilnehmenden berücksichtigt werden. Darunter werden daher weniger Deutschkurse für „reibungsfreiere“ betriebliche Abläufe gemeint, sondern der Anspruch, dass mittels der Kurse Teilnehmer_innen ihren je individuellen Alltag derart gestalten, als dass es ihnen dadurch ermöglicht wird, ihn in einer für sie „besseren“ Weise gestalten zu können.

Damit grenzt sich diese Perspektive deutlich von einer Instrumentalisierung von DaZ-Kursen ab, deren Ziele sich nicht mit jenen der Teilnehmer_innen decken. An dieser Stelle wird lediglich darauf verwiesen, dass es derartige Bezüge nicht in einer expliziten

Einstellung gibt. So finden sich im didaktischen Material viel stärker Annahmen über die potentiellen Lebensumstände der Teilnehmerinnen, die dann auf einer abstrakteren Ebene zum Gegenstand des Kurses gemacht werden. Wie diese Bezüge zur Lebenswelt von den Teilnehmerinnen selbst eingebracht werden, wird an einer anderen Stelle ausführlich behandelt.

Dadurch, dass große Bereiche dessen, was die Kursteilnehmerinnen an Wissen haben, ausgeblendet bzw. nur rudimentär didaktisch eingebunden wird, wird aufgrund der relevanten Wissenskategorie „Deutsch“ eine Positionenzuteilung unternommen. Wenngleich das Wissen – um den Aspekt von vorhin wieder aufzugreifen – auch keinen Anschluss an die Lebenswelt der Kursleiterin hat, so hat sie dennoch, aufgrund ihres Wissens und ihrer Kompetenz in der deutschen Sprache eine Position im Kurs, die sie innerhalb der anwesenden Personengruppe in einer spezifischen Weise unterscheidbar macht. Das didaktische Material beruht dabei in gewisser Weise auf der Voraussetzung, dass dieser Wissens- und Kompetenzvorsprung der Kursleiterin gegeben ist bzw. in gewisser Weise auch notwendig erscheint. Dies zeigt sich unter anderem in Ausführungen im didaktischen Material wie „KL geht zu den TN, beobachtet die Arbeit, macht Vorschläge, stellt Fragen, macht Hinweise auf Rechtschreibfehler usw.“. Diese „Norm-Wissensasymmetrie“ zugunsten der Kursleiterin scheint in den beobachtenden Kursen passend für das Setting wie auch die Teilnehmerinnen zu sein. Denn es zeigt sich keinerlei Irritation an dieser Form der Interaktion. Zudem wird auch in den Interaktionen zwischen der Kursleiterin und den Kursteilnehmerinnen jene didaktische Rahmung selten „ausverhandelt“. Viel eher kann die fehlende Irritation der Struktur durch die Beteiligten vor allem in den Protokollen 3 bis 5 augenscheinlich als Anzeichen dafür gelten, dass die Kursteilnehmerinnen mit dem Kurs zufrieden sind, wie dies bereits zuvor markiert wurde.

INTERAKTIV HERGESTELLTE UND DESTABILISIERTE WISSENSORDNUNGEN IN DAZ-KURSEN

Neben asymmetrischen Wissensordnungen, die sich durch den Einfluss des didaktischen Konzeptes auf das Kursgeschehen ergeben und im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ bereits beschrieben wurden, möchten wir nun die interaktiv, also durch Handlungen zwischen den Akteurinnen in den DaZ-Kursen selbst, hergestellten Wissensasymmetrien sowie etwaige Destabilisierungen von beobachteten Wissensordnungen analysieren. Dabei sollen Formen von und Umgangsweisen mit Wissensasymmetrien in den Blick kommen sowie mögliche Hindeutungen zur Füllung des Begriffs der „Sprachlichen Ermächtigung“ erarbeitet werden.

Die Bezeichnung der „Sprachlichen Ermächtigung“ ist sowohl im wissenschaftlich-theoretischen Kontext als auch im praktischen Umfeld (noch) nicht sehr geläufig. Zumindest findet sie in dieser Versprachlichung kaum Anwendung. Der selbstorganisierte Verein maiz, Partner dieses Projektzusammenhangs und selbst Anbieter von DaZ-Kursen, formuliert „Sprachliche Ermächtigung“ als Ziel ihrer DaZ-Kurse und versteht darunter „die kritische und bewusste Aneignung und den ebensolchen Gebrauch der dominanten Sprache“. (<http://www.maiz.at/maiz-bildung-frauen/deutsch-alphabetisierungskurs>, 21.11.2014) Nehmen wir dieses erste Angebot eines Vorstellungsinhaltes zum Begriff der „Sprachlichen Ermächtigung“ als Ausgangs- und ersten Bezugspunkt, um ein Charakteristikum von DaZ-Kursen zu beschreiben: Im untersuchten Kontext von DaZ-Kursen geht es also vordergründig um die Aneignung und den Gebrauch der deutschen Sprache, womit in erster Linie die Sicht der Lernenden eingenommen wird. Doch damit sich die Kursteilnehmerinnen, die ihnen zunächst nicht ausreichend erscheinenden deutschen Sprachkenntnisse, was in der Teilnahme an einem DaZ-Kurs begründet liegt, bewusst und

kritisch aneignen sowie gebrauchen können, kann es als hilfreich erachtet werden, während dieses Lernprozesses eine Sprech- sowie Ansprechperson gegenwärtig zu haben, die die deutsche Sprache in qualifizierter Weise gebraucht und vermittelt. In dieser Hinsicht kann eine Wissensasymmetrie in Bezug auf das Wissen um die Vermittlung sowie den Gebrauch der deutschen Sprache zugunsten der Kursleiterin erwartet werden, welche zugleich als Vorzug für ein produktives Lehr-Lern-Verhältnis angesehen werden kann. Wenn die Lernenden das Gefühl haben, dass die Lehrende mehr über die deutsche Sprache weiß als die Lernenden selbst und sie dieses Wissen sowohl anwendet als auch vermittelt, fördert dies vermutlich das Vertrauen in die Kompetenz der Kursleiterin. Es kann zudem angenommen werden, dass die Kursleiterin über mehr Wissen um das „richtige“ bzw. das normierte Deutsch verfügt, was sich gleichzeitig auf die sozialen Positionen im Kurs auswirkt. In den folgenden Ausführungen wird diese Form der ungleichen Wissensverteilung, welches auf das Lehr-Lern-Verhältnis rückführbar ist, als Norm-Wissensasymmetrie (siehe Abschnitt zu „Eine empirische Heranführung“) oder positionsbezogene Wissensasymmetrie bezeichnet.

DaZ-Kurse können – wie es auch in den Beobachtungsprotokollen zum Ausdruck kommt – als Räume betrachtet werden, in welchen die deutsche Sprache von einer Lehrenden vermittelt und von den Kursteilnehmerinnen gelernt werden soll. In diesem Zusammenhang spielt Wissen, insbesondere um die deutsche Sprache, eine zentrale Rolle. Einerseits ist „Wissen [...] das Medium, durch das Räume in vielfältiger Weise strukturiert werden – lebensweltlich oder sozial in der Form von Sinn und Bedeutung. Wissen erst ermöglicht Lernen [und] geht ihm zeitlich voraus“. (Höhne 2004, 98) Somit werden auch DaZ-Kurse durch bereits vorhandenes Wissen der Akteurinnen, aber auch durch zu vermittelndes Wissen strukturiert, was einem Prozess des Lernens vorausgeht. Lernen kann wie bei

Bettina Hünersdorf dann auch als ein Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen (vgl. Hünersdorf 2010, 31) konzipiert werden, was einen Zusammenhang von Lernen und Wissen aufzeigt. Andererseits kritisiert Thomas Höhne, dass zwar beispielsweise „Lernen“ und „Bildung“ als pädagogische Leitkategorien gelten, „Wissen“ als Strukturkategorie hingegen zu wenig Bedeutung zuerkannt wird. (vgl. Höhne 2004, 7f) Dabei kommt Wissen selbst eine „zentrale Vermittlungsrolle zu – etwa in der Vermittlung der Beziehung von Individuum und Welt oder bei der Kommunikation zwischen Individuen. Wenn Wissen als notwendiges und grundsätzliches ‚Dazwischen‘ angesehen wird, so wird damit auf die symbolische Ebene sozialer Praktiken fokussiert. Jede Art der Zuweisung, der Benennung und Kategorisierung hat sozialen Charakter, womit eine Positionierung der Subjekte innerhalb einer vorgängigen symbolischen (Wissens)Ordnung stattfindet.“ (Höhne 2004, 7f) Die Beobachtung von Wissen als Strukturmerkmal in DaZ-Kursen lenkt den Blick dementsprechend auf soziale Praktiken, die durch den ethnographischen Zugang erkennbar werden. Gleichzeitig kommen hier die funktionale Differenz zwischen der Kursleiterin und den Kursteilnehmerinnen sowie die damit einhergehende Verknüpfung von Wissen und Positionen zum Ausdruck, was den Rahmen für die anschließenden Ausführungen spannt.

Eine Differenz zwischen Kursleiterin und Kursteilnehmerinnen wird sowohl in den Beobachtungsprotokollen markiert als auch in den Kurssituationen immer wieder interaktiv hergestellt. Dabei stellt sich die Frage, wie diese Differenz, die mit ungleich verteiltem Wissen bezüglich der deutschen Sprache sowie ungleichen Positionen und damit Machtverhältnissen einhergeht, legitimiert werden kann. Alfred Schäfer erläutert diesen normativen Anspruch insofern, dass sich die im pädagogischen Verhältnis innewohnende Macht selbst überflüssig machen soll „und das wird sie dann, wenn ihr Adressat aus eigener vernünftiger Einsicht sich selbst zu be-

stimmen in der Lage ist. Dann wird jeder pädagogische Anspruch illegitim.“. (Schäfer 2004, 146) Da es sich im Falle von DaZ-Kursen bei der Adressat_innengruppe um Erwachsene handelt, kann bereits von einer grundsätzlichen Fähigkeit zur Selbstbestimmung bzw. Handlungsfähigkeit ausgegangen werden. Allerdings ist die Kompetenz, diese in der dominanten Sprache zu artikulieren, möglicherweise noch unzureichend vorhanden. Dabei ist in den Blick zu nehmen, dass die Forderung, die eigenen Anliegen und Bedürfnisse in der dominanten Sprache auszusprechen in ein gesellschaftliches Machtverhältnis eingebettet ist, welches die dominante Sprache als hegemoniales Werkzeug instrumentalisiert. Damit sich jedoch Selbstbestimmung in einem Gesellschaftssystem entfalten kann, ist es erforderlich, dass die sprachlichen Manifestationen der Selbstbestimmung von den Menschen in der unmittelbaren Umgebung sowie von den Menschen, die Entscheidungsträger sind, wenn es um gesellschaftliche Ressourcen geht, auch kommunikativ verstanden und gehört werden. Genau dazu sollen DaZ-Kurse beitragen und so gesehen ist das pädagogische Machtverhältnis zeitlich begrenzt, ein projektbezogenes Machtverhältnis sozusagen, welches dem Ziel der Vermittlung sowie der Aneignung von deutsch-sprachlichen Kenntnissen nützt. Doch das ist nur eine Seite des normativen Anspruchs an DaZ-Kurse im Rahmen kritischer Bildungsarbeit: Die Aneignung der deutschen Sprache wird als notwendig erachtet, um im überwiegend monolingual strukturierten Raum gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, gleichzeitig jedoch sollen DaZ-Kurse als Reflexionsräume dienen, um sich mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie mit deren Normen und Kategorien kritisch auseinanderzusetzen.

Die Kursleiterin wird, wie im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ beschrieben, als „tourist guide“ verstanden, die von den Kursteilnehmerinnen auf freiwilliger Basis „gebucht“ wird, woraus resultiert, dass ihr in gewisser Weise Verantwortung

für die Vermittlung der deutschen Sprache auferlegt wird. Mit diesem „Auftrag“ gehen spezifische Aufgaben und Handlungsweisen einher, aus denen sich wiederum differenzierte Positionen zwischen den Kursteilnehmerinnen und der Kursleiterin ergeben und nun skizziert werden sollen. Die Form der deutschsprachlichen und dadurch positionsbezogenen Wissensasymmetrie tritt in den beobachteten DaZ-Kursen beinahe durchgehend durch Sprechweisen und Handlungen zu Tage, die dieses Wissen in ihrer Anwendung zeigen. Beispielsweise lassen sich deutlich ungleiche Redebeziehungen sowohl in der Häufigkeit als auch in der Dauer zugunsten der Lehrenden beobachten. Die Lehrende leitet die gemeinsame Zeit im Kurs an, indem sie, zumeist angelehnt an das didaktische Material, Lernimpulse gibt, also Sachverhalte oder Aufgaben erklärt. Die Aufgaben zu erledigen, liegt in den Händen der Lernenden. Die Lehrende steht für etwaige Anliegen und Fragen zur Verfügung und hilft anschließend bei der gemeinsamen Auswertung und Aufarbeitung der Aufgaben „entscheidend“ mit. Die Wissensasymmetrie im Hinblick auf die deutsche Sprache zugunsten der Kursleiterin wird von den Lernenden anerkannt und in ihrem Interesse genutzt, was vermutlich auch der freiwilligen Anwesenheit geschuldet ist. Im empirischen Material lässt sich das daran festmachen, dass die Lernenden die ihnen aufgetragenen Aufgaben erfüllen, in den meisten Fällen die Kursleiterin bei Unklarheiten ansprechen, ihren Antworten selten widersprechen oder auf ihre Fragen sowie Aufforderungen reagieren. Diese deutsch-sprachliche Form der Wissensasymmetrie erzeugt somit auch die Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. Kursleiterin und Kursteilnehmerin, die sich in Positionen und damit verbundenen Handlungsmustern manifestieren. So zeigt sich diese Differenz auch in räumlichen Positionen. Die Lehrende steht in der Regel vorne, in der Nähe der Tafel und die Lernenden sitzen hinter Tischen, womit sowohl eine horizontale als auch vertikale Asymmetrie in räumlicher Hinsicht praktiziert wird. Die Tafel repräsentiert eine öffentliche Fläche, auf der die

Kursleiterin das Wissen, welches sie als legitim und richtig sowie für die Kursteilnehmerinnen als relevant einstuft, mit Hilfe der Kreide materialisiert. In den von uns beobachteten Kursen wird die Tafel ausschließlich von den Kursleiterinnen benutzt. Dieses eher banale, aber doch grundlegende Beispiel soll veranschaulichen, dass die Positionen, die aus der Wissensasymmetrie hervorgehen, auch in der räumlichen Dimension interaktiv hergestellt werden und mit spezifischen Handlungen verknüpft sind.

Neben diesen allgemeineren Beobachtungen, die die positionsbezogene Norm-Wissensasymmetrie eher bestätigen, möchten wir im Folgenden besondere Situationen aus dem empirischen Material aufzeigen, in denen die für das DaZ-Kurssetting implizit angenommene und oben dargestellte Wissensordnung irritiert wird. Wir möchten einerseits von ausgewählten Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen ausgehen, um uns in Anlehnung an die Grounded Theory vom empirischen Material zu analytischen Theoretisierungen hin zu bewegen und andererseits, um die Lebhaftigkeit der Kurssituationen nicht außer Acht zu lassen und so einen unvermittelten Eindruck zu illustrieren.

Rhetorische Aufhebungen von (positionsbezogenen) Wissensasymmetrien am Beispiel der Praxis der Fehlerkorrektur

In diesem Abschnitt möchten wir anhand von Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen Praxen aufzeigen, die von Seiten der Lehrenden initiiert werden und die Wissensasymmetrie, die sich aus den Positionen der Kursleiterinnen ergeben, zumindest rhetorisch und zeitweilig aufhebt. Besonders augenscheinlich wird dies in Bewertungssituationen im Hinblick auf die deutsche Sprache bzw. wenn es um Fehlerkorrekturen geht. Dabei wird ein Spannungsfeld zwischen der involvierenden Selbsterkundung auf Seiten der Lernenden sowie der Kontrollfunktion des Lernprozesses auf Seiten

der Lehrenden sichtbar. Den Lernenden wird zwar Raum gegeben, sich und ihre bereits erworbenen Fähigkeiten auszuprobieren, aber dennoch leitet die Lehrende die Lernsituation an. Zudem wird die Praxis „Fehler zu korrigieren“ als gängiges Lernkonzept sichtbar, da sie in den beobachteten Kursen häufig angewandt wird und somit dominierend erscheint.

In einem der beobachteten DaZ-Kurse ist eine Praxis zu erkennen, in denen die Kursleiterin von einer Ich-Sprechweise zu einer kollektivierten Sprechweise übergeht. Die Kursleiterin hebt die Wissensasymmetrie in der Weise rhetorisch auf, als dass sie die Kursteilnehmerinnen einschließlich sich selbst durch die Wir-Sprechweise als einheitliche Gruppe ohne sprachlich differenzierte Positionsunterschiede entwirft und den Kursteilnehmerinnen dementsprechend das dafür notwendige Wissen sowie die Kompetenz zuschreibt, diese Positionen auch auszuführen. Eine Aufforderung zur gemeinsamen Fehlerkorrektur sowie deren Legitimierung kommt in nachfolgender Sequenz zur Geltung.

Die Lehrende hat den Kursteilnehmerinnen aufgetragen, eine Postkarte über ihren Museumsbesuch der letzten Kurseinheit zu schreiben. Anschließend fordert sie einzelne Teilnehmerinnen auf, ihre Karten laut vorzulesen. Aisha liest ihre Karte als Erste vor, woraufhin die Kursleiterin kommentiert:

KL: „Ok, du hast noch nicht ah Tschüss, Sadika geschrieben, oder so ähnlich! Ok! Ich möchte jetzt mit euch gemeinsam die(!) Karte von(!) Aisha korrigieren, ja? Aisha hat das super gemacht, ganz prima, aber es sind ein paar kleine Fehler drinnen, ja? Das ist bei uns allen wahrscheinlich so und wenn ich jetzt in Afghanistan wäre und plötzlich Farsi oder Pastho schreiben würde, dann ohhhh hätte ich viele Fehler, ja!“ Eine KT lächelt kurz. KL: „Ja, das ist ganz normal. Aber wir wollen uns immer mehr verbessern und jetzt schau

mal gemeinsam, wie wir diese Fehler korrigieren können. Liest du mir noch mal die Karte vor, ganz langsam und laut, Aisha.“
(*Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 515-521*)

Eine Wissensasymmetrie zeigt sich hier in der Funktion der Kursleiterin in Bezug auf das, was als Nächstes gemacht werden soll, als Wertende, indem sie Lob ausspricht und auf Fehler hinweist sowie als Legitimierende. Der Prozess der Legitimierung wird im vorletzten Kapitel ausführlich erläutert. An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass sich das Angebot, welches von der Kursleiterin durch die Schaffung eines kollektiven Wirs gemacht wird und einen Legitimierungsprozess durchläuft, auf das gemeinsame Verbessern der Fehler bezieht. Sprachlich fällt auf, dass die Kursleiterin zwischen einer Ich- und einer Wir-Sprechweise pendelt. Die eher heikle Situation der Fehlerkorrektur, worauf die Notwendigkeit der Legitimierung hinweist, soll durch den sprachlichen Verweis auf ein Wir solidarisch entschärft werden. Zum einen durch den Hinweis der Universalität des Fehlermachens im Allgemeinen und insbesondere in einer Sprache, welche nicht die Erstsprache ist und an einem Ort, in welchem die Erstsprache nicht die dominante Sprache ist. Zum anderen nimmt die Kursleiterin alle Kursteilnehmerinnen rhetorisch mit ins Boot, indem sie ihnen zuschreibt, ein Wissen um die Korrektheit von Sprache zu haben und das grammatikalisch richtige Deutsch auch äußern zu können. Sie relativiert somit ihre Wissenshoheit auf einer rhetorischen Ebene. Im weiteren Verlauf des Beobachtungsprotokolls zeigt sich, dass die Lernenden zwar sehr rege an der Fehlerkorrektur mitarbeiten, die definitive Entscheidung über das grammatikalisch richtige bzw. falsche Deutsch trifft jedoch die Kursleiterin. Sie setzt somit das letztlich gültige Wissen über die deutschsprachliche Korrektheit.

Gerade wenn die Wissensasymmetrie über die deutsche Sprache zugunsten der Lehrenden besonders deutlich zu Tage tritt, wie

beispielsweise bei der Fehlerkorrektur, wird in der Praxis auf die rhetorische Schaffung eines kollektiven Wirs zurückgegriffen. Hier kann somit eine Umgangsweise mit der Wissensasymmetrie in deutsch-sprachlicher Hinsicht beobachtet werden, indem die Kursleiterin ihre Position mit den Kursteilnehmerinnen teilt.

In einem weiteren beobachteten DaZ-Kurs einer anderen Einrichtung ist eine ähnliche Praxis zu erkennen. Im Vergleich zur oben beschriebenen Umgangsweise, wird in der nachfolgenden Sequenz die Position der Kursleiterin mit den Lernenden nicht nur geteilt, sondern die Kursleiterin geht noch einen Schritt weiter, wenn sie den Kursteilnehmerinnen ihre Position als Lehrerin anbietet.

Die Kursleiterin erklärt nach einer bereits durchgeführten Aufgabe das weitere Vorgehen der Kurseinheit:

Nach ein paar Minuten sagt die KL: „Jetzt stoppen wir. Alle haben eine Beschreibung. Jetzt lesen wir die Beschreibung. Noemi und Amina tauschen den Text und lesen ihn (-) Amina liest Noemis Text und wenn ihr einen Fehler seht, dann sagt ihr: ‚Hm, ich glaube, das ist falsch‘ (-) Ihr seid jetzt Lehrerin(!)“. (*Beobachtungsprotokoll 4, Zeile 228-230*)

Die handlungsanleitende Haltung der Kursleiterin wird auch hier wieder augenscheinlich. Die Kursleiterin scheint überprüft zu haben, dass alle Kursteilnehmerinnen mit ihrer Beschreibung fertig sind, was ihr Anlass dazu gibt, zur nächsten Aufgabe überzuleiten und diese zu erklären. Sie macht die Aufgabenstellung zunächst am Beispiel der Namen von zwei Kursteilnehmerinnen fest und anschließend an der bereits bekannt scheinenden Funktion einer Lehrerin. Die Lehrende verdeutlicht die Aufgabe also, indem sie den Kursteilnehmerinnen anbietet, ihre Position einzunehmen. Höhne schreibt dazu: „Subjekte werden innerhalb dieser dominanten und normalisierenden Diskurs- und Wissensordnungen kon-

stituiert, wenn auch nicht determiniert (Butler 1993, 44), indem sie über entsprechende Formen der Selbst- und Fremdbeschreibung Positionen einnehmen“. (Höhne 2004, 101) Damit soll einerseits deutlich werden, dass sich die Kursleiterin den Kurs betreffender Rollenvorstellungen bedient, um ihr Anliegen zu veranschaulichen und andererseits, dass durch die Ansprache, die von der Kursleiterin getätigt wird, die Position der Kursteilnehmerinnen erweitert wird, und zwar dahingehend, dass sie neben der versuchenden Rolle auch eine bewertende Rolle einnehmen. Aus diesem Angebot kann abgelesen werden, dass sich die Kursleiterin durchaus ihrer Position als „Wächterin über das Richtige und Falsche“ bewusst ist und sie diese Rolle nun sowohl explizit als auch mit einer zeitlichen Einschränkung den Kursteilnehmerinnen leiht. Somit „arbeitet“ die Kursleiterin mit den zugewiesenen Rollen, die aus der Wissensasymmetrie hervorgehen und macht sie für den Kurs als Verdeutlichungsmittel fruchtbar. Sie verwendet in den letzten Teilen des Satzes die Ihr-Form, womit sie sich selbst ausnimmt und die Aufgabe zunächst voll und ganz an die Kursteilnehmerinnen abgibt. Gleichzeitig spricht sie den Lernenden die Fähigkeit und das Wissen zu, diese Rolle zu erfüllen. Sie werden dazu aufgefordert, die Fehler nicht nur zu verbessern, sondern auch zu identifizieren.

Hier kann also ebenfalls ein Umgang mit der oben beschriebenen Wissensasymmetrie herausgestellt werden. Allerdings bedarf die Kursleiterin in dieser Sequenz offensichtlich keiner Legitimierung, da sie nicht für sich allein beansprucht, das Richtige und Falsche der deutschen Sprache herauszuhören, sondern sie teilt auch diesen Aspekt ihrer Rolle und traut den Kursteilnehmerinnen die Fähigkeit zu, richtiges von falschem Deutsch zu unterscheiden. Zudem kann angenommen werden, dass eine sprachliche Vorstellung über „richtig“ und „falsch“ von allen Anwesenden geteilt wird. Kontrastierend zur vorherigen Sequenz, welche aus einem anderen Kurszusammenhang stammt, bekamen die Kursteilnehmerinnen nicht die

Kompetenz zugeschrieben, über richtig und falsch zu urteilen, sondern die Aufgabe wurde darauf beschränkt, die Fehler zu verbessern, nachdem sie von der Kursleiterin identifiziert wurden.

Im weiteren Verlauf dieses beobachteten Kurses geschieht dies zunächst auch in dieser Weise. Als jedoch die Kursteilnehmerin Selda ihre selbstgeschriebene Postkarte vorliest, wird diese Praxis der Beschränkung auf die Verbesserung der Fehler von der Kursteilnehmerin Arzu unterbrochen:

Selda liest weiter: „Mir geht es gut! Ich wünsche dir alles Gute. Ich bin in Salzburg, es ist sehr schön, ähm, gestern bin ich im Museum gewesen, ich habe gestern alte Haus gesehen, ich habe alte Kleidung und Kasten gesehen, ich habe viele schöne Bilder gesehen (.) ah (.) das ist alles schön (.) ah (.)“ Arzu unterbricht und sagt (während sie sich im Stuhl zurücklehnt): „Ah, alles falsch!“ Selda liest weiter: „Tschüss, deine Freundin Selda!“ KL: „ja! Ganz ganz toll! Ich hab da auch nur einen ganz kleinen Fehler gehört – also faszinierend, wirklich! Ihr seid genial! (lacht) Super! Arzu, möchtest du auch deine Karte vorlesen? Sie sagt alles falsch im Übrigen – alles richtig, Selda, lass dich nicht irritieren (Arzu lacht) alles richtig (Selda: „Ok“) ganz ein kleiner Fehler, fast nicht auffallend!“ (*Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 657- 667*)

Diese Sequenz kann als subversives Moment gegen die Praxis des Bewertens von Fehlern seitens der Kursleiterin gelesen werden. Arzu adaptiert die in dieser Kurseinheit durchgehend präsenten Kategorien von Richtig und Falsch, indem sie Seldas Rede unterbricht und das von ihr Vorgelesene mit „Ah, alles falsch!“ bewertet. Dass Arzu das Vorlesen der Karte in der Weise unterbricht, könnte Ausdruck dessen sein, dass sie beim Lesen von Seldas Karte einen, mehrere oder ausschließlich Fehler gehört hat oder aber, dass sie mit dem Inhalt des Textes nicht übereinstimmt. Sie erfüllt damit in

gewisser Weise die Funktion, die zuerst von der Kursleiterin gefordert wurde, nämlich die des gemeinsamen Korrigierens. Allerdings verbessert Arzu die gehörten Fehler nicht, sondern stellt viel mehr fest, dass generell „alles falsch“ ist, sie qualifiziert mit ihrer Aussage den gesamten bisher verlesenen Text ab, indem sie mit den absoluten Kategorien von richtig und falsch hantiert. Damit übernimmt sie in diesem Teil die bisherige Aufgabe der Kursleiterin, die an den anderen Stellen die Fehler markiert, obgleich nicht in dieser verallgemeinernden Variante.

Die Reaktion auf diesen Einwurf erfolgt allerdings mit zeitlicher Verzögerung, da Selda mit dem Vorlesen ihrer Karte eher unbeeindruckt fortfährt. Anschließend verfällt die Kursleiterin in ein überschwängliches Lob, welches sie mit „Ihr seid genial!“ verkollektiviert. Ihre erste Reaktion gegenüber Arzu ist die Aufforderung, ihre Karte vorzulesen, da sie durch ihr – im Kontext der Kurskultur – „auffälliges“ Benehmen ins Blickfeld für das weitere Vorgehen der Kursleiterin gerät. Daraufhin wechselt die Kursleiterin in eine Rede über Arzu in der dritten Person und negiert ihren Einwurf in ebenso absoluter Weise, wie ihn Arzu vorgetragen hat: „Sie sagt alles falsch im Übrigen – alles richtig, Selda“. Die gegensätzlich markierte Aussage der Kursleiterin zeigt zwei konträre Positionen auf, die im Eigentlichen nicht relativiert werden können, da es sich um absolute Kategorien handelt. Dennoch schwächt sie ihre Aussage im Anschluss durch die Ergänzung, dass ein kleiner Fehler vorhanden ist, ab. Die Absolutheit der begrifflichen Kategorien von „alles falsch“ und „alles richtig“ scheinen in diesem Zusammenhang dehnbar zu sein, insbesondere das Attribut „alles“, welches die absoluten Wertungskategorien von Richtig und Falsch auf den gesamten Inhalt des Geschriebenen ausweitet. Da der Fehler aber nicht auffällt, ist trotzdem alles richtig. Vermutlich hat dies etwas mit den Erwartungen der Kursleiterin an die Kursteilnehmerinnen zu tun. Durch die situative Bedeutungsebene des Begriffes „alles“ eröffnet sich hier

so etwas wie ein Spielraum der Toleranz. Zudem wird angesichts der kompletten Negation von Arzus Aussage durch die Kursleiterin ihr Wertungsversuch ebenso strikt untergraben wie auch die Ordnung über die Wertungsinstanz von „Richtig“ und „Falsch“ im Hinblick auf die deutsche Sprache wieder hergestellt wird. Obwohl die Kursleiterin die Lernenden dazu aufgefordert hat, die Postkarten gemeinsam zu korrigieren, macht sie ihren deutsch-sprachlichen Wissensvorsprung deutlich, indem es ihr obliegt, letztlich über richtiges und falsches Deutsch zu entscheiden, was schließlich von den Kursteilnehmerinnen auch anerkannt wird. Insgesamt erwirkt Arzu mit ihrem Einwurf aber eine doppelte „Destabilisierung“: einerseits entscheidet sie statt der Kursleiterin über richtig und falsch, andererseits stellt sie die Praxis des Markierens an sich in Frage, indem sie mit einem Lachen „antwortet“, nachdem die Kursleiterin die Ordnung durch die „Richtigstellung der Bewertung“ sowie die Aufforderung an Selda, sich nicht irritieren zu lassen, wieder hergestellt hat. Das bestätigende „Ok“ von Selda, weist auf die Anerkennung des Legitimierungspotenzials und der Position der Kursleiterin hin.

In den beobachteten DaZ-Kursen tritt die Praxis der Korrektur von Fehlern als angewandtes Lehrkonzept recht oft in Erscheinung. Dabei scheint es als wichtig erachtet zu werden, die Lernenden als aktive Akteurinnen an der Fehlerkorrektur teilhaben zu lassen. Um Raum dafür zu schaffen, wird von der Lehrenden eine Situation „auf Augenhöhe“ rhetorisch konstruiert, indem sie sich durch eine Wir-Sprechweise mit den Kursteilnehmerinnen gleichsetzt oder sogar die Aufgabe und ihre Funktion als Lehrerin den Kursteilnehmerinnen übergibt. Gleichzeitig wird so die Wissensasymmetrie, die aus dem Wissensvorsprung der Lehrenden im Hinblick auf die deutsche Sprache resultiert, rhetorisch und zeitlich beschränkt, aufgehoben. Wenn es allerdings zu Unstimmigkeiten bezüglich der Bewertung von Fehlern auf Seiten der Kursteilnehmerinnen kommt, behält die Kursleiterin die Oberhand in der Entscheidung

über richtig und falsch sowie dem Wissen über die deutsche Sprache. In solchen Situationen wird die vorher rhetorisch geschaffene Wissenssymmetrie wieder aufgehoben und die positionsbezogene Wissensasymmetrie, die sich aus dem Kurssetting ergibt, gewinnt wieder an Gültigkeit.

Interaktiv hergestellte Wissensasymmetrien zugunsten der Lernenden

In diesem Abschnitt möchten wir zwei Situationen aus den Beobachtungsprotokollen herausnehmen, die Wissensasymmetrien zugunsten der Lernenden zeigen, da sie explizit Wissen in den Kurs einbringen, welches von der Kursleiterin zunächst nicht geteilt wird. Hier soll vor allem der konstruierte Charakter von Wissensasymmetrien veranschaulicht werden. Im ersten Beispiel wird die inhaltliche Bedeutung des infrage gestellten Wissens zwar geteilt, aber die formale Verschriftlichung dessen wird nachgefragt. Im zweiten Beispiel geht es um inhaltlich nicht geteiltes Wissen zwischen einer Lernenden und der Kursleiterin sowie die damit einhergehende Umgangsweise.

In der folgenden Situation schreibt Irene, die Kursleiterin, die Namen der Gruppenmitglieder der vorangegangenen Aufgabe auf die von ihnen bearbeiteten Plakate:

„Felizitas und Hülya“ KL: „Und Özgül“ Özgül bestätigt und lacht. KL: „und?“ Ping: „Ping“ KL schreibend: „So?“ Ping: „Ja“ KL: „und?“ XiuXiu: „XiuXiu“ Die KL macht eine etwas entmutigte, aber zugleich belustigte Geste, alle KTen lachen. Daraufhin beginnt XiuXiu den Namen zu buchstabieren und Irene schreibt mit. Ping lacht nochmals. Irene fragt: „Falsch?“ XiuXiu sagt „Richtig, richtig“ Ping lacht und einige KTen klatschen in die Hände. (*Beobachtungsprotokoll 5, Zeile 340-344*)

Als die Kursleiterin den Namen von XiuXiu hört, „macht [sie] eine etwas entmutigte, aber zugleich belustigte Geste“, woraufhin alle Kursteilnehmerinnen lachen. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie so durch Körpersprache zu verstehen geben will, dass sie nicht recht weiß, wie sie den Namen schreiben soll. Als Reaktion buchstabiert die Namensträgerin ihren Namen und es scheint eine hilfreiche Geste zu sein, da die Kursleiterin sogleich mitschreibt. Das Lachen von Ping scheint sie dann aber doch zu verunsichern, da sie im Folgenden die Richtigkeit ihrer Schreibweise bestätigt haben möchte, was dann auch geschieht. Die Situation scheint den Kursteilnehmerinnen Vergnügen zu bereiten, da einige von ihnen lachen und in die Hände klatschen. Zudem kann Klatschen, interpretiert als Applaudieren, auch als anerkennende Geste gedeutet werden und betont vielleicht die Seltenheit der Situation, in der die Lernenden den „Lernerfolg“ der Kursleiterin bewerten.

Die Wissensasymmetrie ist in dieser Situation zugunsten der Kursteilnehmerinnen, da es um die Schreibweise ihrer Namen geht, die der Kursleiterin nicht geläufig zu sein scheinen und sie deshalb darauf angewiesen ist, bei den Lernenden bzw. den jeweiligen Namensträgerinnen nachzufragen. Zugleich kann dies als eine Geste der Wertschätzung interpretiert werden, da es der Lehrenden wichtig zu sein scheint, dass die Namen in der richtigen Diktion angeführt sind. Auch hier kommen wieder die Kategorien von Richtig und Falsch zum Tragen, die dieses Mal von den Lernenden auf die Lehrende angewendet werden. Die Lehrende befindet sich in dieser Situation nicht im Besitz des Wissens um die Schreibweise der Namen der angesprochenen Kursteilnehmerinnen. Hier zeigt sich, dass die Wissensasymmetrie eben nicht per se auf der Seite der Lehrenden ist. Die Kursteilnehmerinnen werden hier durch das Agieren der Kursleiterin in das Kursgeschehen miteinbezogen, indem die Rollen der versuchenden Lernenden sowie die diesen Versuch bewertenden Lehrenden getauscht werden. Die grundsätzliche

Struktur des Kurses, also dass jemand etwas weiß, was der andere nicht (sicher) weiß, wird beibehalten, aber umgekehrt. Durch die Umkehr der Norm-Wissensasymmetrie wird eine Auflockerung der sonst üblichen Positionen spürbar, wenn das Lachen und Klatschen der Lernenden dahingehend interpretiert wird.

In der nächsten Kurssequenz hören sich die Lernenden ein Lied an. In der darauf folgenden Reflexion wird von einer Kursteilnehmerin Wissen in die Situation eingebracht. Es handelt sich dabei um Wissen, welches nicht von der Kursleiterin abgefragt und, wie sich herausstellt, nicht mit dieser geteilt wird, aber dennoch mit der inhaltlichen Bearbeitung der Kurssituation in Zusammenhang steht:

KL: „Wo ist New York?“ Aisha antwortet: „Amerika!“ KL: „Super!“ Aisha meint: „Ich glaube Rambo spielt?“ KL fragt: „Wer ist Rambo?“ und wendet dabei ihr Gesicht von Aisha ab. Aisha erklärt, dass es Musik sei. Marina reagiert darauf und sagt etwas sehr leise zu Aisha. Die KL dreht sich um Richtung Tafel und geht nicht weiter darauf ein. (*Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 813-817*)

Nach einer Situation, in der die Kursteilnehmerin Aisha, nach Anfrage der Lehrenden Wissen zur Verfügung gestellt hat und dies von ihr Anerkennung erfährt, bringt Aisha ungefragt weiteres Wissen – vermutlich aus ihrer lebensweltlichen Situation – ein. Die Lehrende geht zwar verbal auf ihre Frage ein, indem sie mit der Gegenfrage „Wer ist Rambo?“ einräumt, dass sie nicht bestätigen kann, dass Rambo spielt und sie dieses Wissen um Rambo auch nicht teilen kann. Körperlich hingegen wendet sie bereits ihr Gesicht und somit auch ihren Blick von Aisha ab. Aisha startet einen Erklärungsversuch und eine weitere Lernende scheint Interesse zu zeigen, indem sie sich in dieses Gespräch einschaltet. Die Lehrende distanziert sich durch ihre körperliche Bewegung bzw. Geste weiter vom Gespräch. Es wird auch von der Protokollantin markiert, dass

sie nicht weiter auf dieses zur Verfügung gestellte Wissen eingeht. Im weiteren Verlauf des Beobachtungsprotokolls zeigt sich, dass sich die Lehrende inhaltlich wieder auf den geplanten Kursverlauf konzentriert. Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass der Bezug zu Rambo nicht Inhalt des didaktischen Materials darstellt, aber die Erprobung des didaktischen Materials in dieser Situation unter wissenschaftlicher Beobachtung steht.

In dieser Sequenz stellt sich eine Wissensasymmetrie zugunsten der Lernenden ein, indem eine Kursteilnehmerin offensichtlich ungeteiltes Wissen einbringt. Hier wird sozusagen ein Wissenspotenzial von einer Lernenden in die Kurseinheit getragen, das auch eine andere Teilnehmerin zu interessieren scheint.

Die Lehrende geht aber nicht darauf ein, und somit wird auch kein „öffentlicher“ Raum für das Thema geöffnet. Marina zeigt ihr Interesse, indem sie leise, also „privat“ darauf reagiert. In dieser Sequenz zeigt sich, dass die Kursleiterin letztlich bestimmt, über welche Inhalte im DaZ-Kurs laut gesprochen werden.

In dieser Situation hätte sich ein Anknüpfungspunkt für die Kursleiterin geboten, kurzzeitig sozusagen die Norm-Wissensasymmetrie aufzuweichen und so dem Wissen von Aisha „Gesprächsraum“ zu verleihen. Die bewusste Beachtung oder Förderung von Wissensasymmetrien zugunsten der Lernenden durch die Kursleiterin könnte einer partizipativen Lernidee durchaus zugute kommen, da durch den Einbezug des Wissens von Kursteilnehmerinnen zu Themen, auch außerhalb des didaktischen Materials, Anlässe für die Kursteilnehmerinnen geschaffen werden, sich selbst einzubringen und gleichzeitig Sprechpraxis zu sammeln. Zudem findet durch eine derartige Aufweichung der Lehrenden-Lernenden-Positionen ein Stück weit eine Begegnung „auf Augenhöhe“ statt, in der die Aner-

kennung des Wissens der Lernenden sowie dadurch implizit die Wertschätzung ihrer Person zum Ausdruck kommt.

Eigeninitiativen zur Überwindung von Wissensasymmetrien oder eine Annäherung an Praktiken der „Sprachlichen Ermächtigung“?

In den nachstehenden Ausschnitten aus Transskripten sollen Situationen aufgezeigt werden, in denen die Kursteilnehmerinnen auf verschiedene Weisen eigeninitiativ handeln. Im ersten Beispiel übernimmt eine Kursteilnehmerin unaufgefordert die Rolle der Kursleiterin, wodurch auf der positionsbezogenen Ebene eine Irritation stattzufinden scheint. In der darauf anschließenden Sequenz werden inhaltliche Informationen, die für eine geplante Handlung einer Lernenden Relevanz besitzen, von der Kursleiterin eingefordert und in der dritten Konstellation geht es um eine von der Kursteilnehmerin ausgehende formale Rückvergewisserung, hinsichtlich eines gelungenen oder nicht gelungenen kreativen Aneignungsversuchs der deutschen Sprache.

In diesem Beispiel kann eine Situation beobachtet werden, in der sich eine Kursteilnehmerin dazu ermächtigt, eine spontan eintretende Situation zu klären:

Der Kurs wird durch ein Klopfgeräusch an der Tür kurzzeitig gestört. Die Kursleiterin reagiert zwar auf das Klopfen: „Ja, bitte!“ (*Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 460*) und fühlt sich somit zuständig, die Situation zu regeln, aber eine Kursteilnehmerin, die der Tür räumlich näher ist, übernimmt die Klärung der Situation ohne irgendwelche Informationen an die Lehrende weiterzugeben. Die Reaktion der Kursleiterin besteht in der Aussage: „Ja super Yildiz, hast du mir geholfen! Sehr gut! Danke!“ (*Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 459-466*). Sie könnte ihr so zu verstehen geben, dass es normaler-

weise ihre Aufgabe gewesen wäre und es nicht selbstverständlich ist, dass eine Kursteilnehmerin eine „Störung“ des Kurses regelt. Ungewöhnlich bzw. in gewisser Weise infantilisierend mutet an, dass die Lehrende die Handlung der Lernenden bewertet, indem sie erwähnt, dass Yildiz ihr nicht nur geholfen, sondern „super geholfen“ hat.

Diese Situation scheint im Gegensatz zu den anderen Sequenzen keine vorhandene Asymmetrie auf der Wissensebene aufzuzeigen, dennoch kommt es auf der Positionsebene, welche durch die Wissensasymmetrie mit konstituiert wird, zu einer Irritation, die im Hinblick auf Thema der „Sprachlichen Ermächtigung“ bzw. Handlungsfähigkeit erhellend sein kann. Yildiz bringt durch ihre unaufgeforderte Handlung die Norm durcheinander, dass sich die Lehrende um Irritationen des Kurses kümmert. Die Norm ihrer Zuständigkeit zeigt sich sowohl in der Reaktion der Kursleiterin auf das Klopfen sowie in der Antwort, welche die Kursleiterin der Lernenden gibt und damit die positionsbezogene Ordnung wiederherstellt. Gleichzeitig scheint es die Kursleiterin zu begrüßen, da sie Yildiz lobt. Was an der Antwort auffällt, ist die fehlende Selbstverständlichkeit, dass eine Kursteilnehmerin eine eigenständige, von der Kursleiterin unaufgeforderte Handlung vollführt. Yildiz entzieht sich der üblichen Regel, dass die Kursleiterin die Situation klärt und spricht sich selbst diese Rolle zu, was als Selbstsubjektivierung und als Voraussetzung für Selbstermächtigung gedeutet werden kann.

Anschließend geht es um eine Sequenz, in der eine Kursteilnehmerin die Initiative ergreift und die Kursleiterin als Informantin anspricht. Während der Überleitung zu einer neuen Aufgabenstellung unterbricht die Kursteilnehmerin Aisha die Kursleiterin, um eine Frage im Zusammenhang mit dem Museumsbesuch, den die Gruppe in der letzten Kurseinheit unternommen hat, zu stellen:

„KL: Genau, Aisha! Und ähm – es ist jetzt ein bisschen schade, dass du nicht dabei warst, weil das die nächste Aufgabe ist (dies sagt die KL zur KT, die bei der Kurseinheit im Museum nicht anwesend war). Aisha: Wieviel kostet die (–) ich will einmal mit meine Tochter gehn!“ KL: „ähm, ein Gruppenticket kostet 5 Euro, aber ihr seid ja nur zwei Personen, du musst 6,50 bezahlen für dich, 6 Euro 50 (Aisha: Ja e ja, mit Family Card oder mit andere ist (.) mh, ich glaube eine, also auf jeden Fall bekommt ein Kind eine Ermäßigung. Vielleicht ist deine Tochter noch so klein, dass sie freien Eintritt hat, ich weiß es nicht, das kann ich nicht sagen. Ich weiß, dass die Gruppe billiger ist und wenn du eine Karte hast, vielleicht Aktiv-Pass oder so, ist auch billiger, (Aisha: – diese(.)) sonst 6,50 (Aisha: –) ja? Na gut! Es ist leider schlecht, dass so wenige hier sind, ich habe extra gesagt, bitte, wir brauchen heute noch länger Zeit, na ja, wir müssen nehmen, was wir haben, nicht? Wir machen jetzt weiter!“ (*Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 122-131*)

In dieser Sequenz unterbricht Aisha aufgrund eines Eigeninteresses die Kursleiterin und somit auch den geplanten Verlauf der Kurseinheit und holt sich Informationen, die einen möglichen Museumsbesuch mit ihrer Tochter betreffen. Die unterbrechende Frage von Aisha wird nicht explizit verständlich, dafür aber ihr Anliegen. Die Frage erschließt sich nachfolgend aus der Antwort der Kursleiterin. Sie gibt darüber Auskunft, in Folge dessen Aisha das Gespräch auf Ermäßigungsmodi richtet, da sie die Family Card zur Sprache bringt und die Kursleiterin anschließend laut über Ermäßigungen nachdenkt. An dieser Stelle kommt zugleich eine ökonomische Komponente, welche relevant zu sein scheint, zum Ausdruck. Die Kursleiterin gibt auch darüber Auskunft, dass sie diesbezüglich keine zuverlässige Informationsquelle ist. Ohne auf eine Rückmeldung bzw. Rückvergewisserung von Aisha zu warten, fährt die Kursleiterin mit dem Fortgang der Kurseinheit, wie es in den didaktischen Materialien vorgesehen ist, fort. Aisha spricht die Kursleiterin als

Expertin für „Museumsfragen“ an, da sie die letzte Kurseinheit in einem Museum verbracht haben, welche die Kursleiterin organisiert hat. Daher nimmt sie eine Wissensasymmetrie bezüglich der Informationen über einen Museumsbesuch zugunsten der Kursleiterin an und möchte davon „profitieren“. Hier handelt es sich also um eine Wissensasymmetrie, die inhaltliche Informationen über die Zugangsbedingungen öffentlicher Räume und kein Wissen über die deutsche Sprache betrifft. Eine weitere Komponente, die in dieser Sequenz beobachtet werden kann, ist die Erkundung nach für Aisha relevant erscheinenden Informationen, die ihre Absicht bzw. Überlegungen ausdrücken, den von ihr in der letzten Kurseinheit betretenen öffentlichen Raum des Museums auch für ihre Tochter zu erschließen. Der Museumsbesuch kann in diesem Zusammenhang als Impulsgeber für eine Erkundung des öffentlichen Raums gelesen werden, ebenso wie die Weitergabe von Lernprozessen dieser Art an die Tochter. Dabei soll jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass es den Kursteilnehmerinnen ohne diesen Impuls nicht möglich wäre, den öffentlichen Raum zu erkunden, aber durch den Kurs scheint ein erhöhtes bzw. sensibilisiertes Interesse dazu vorhanden zu sein.

Aisha scheint sich in dieser Situation ermächtigt zu fühlen, die Kursleiterin zu unterbrechen und sich durch das sprachlich Gelernte Informationen zu holen, die sie für ihre Überlegungen, mit ihrer Tochter ins Museum zu gehen, offensichtlich braucht. Jedenfalls nutzt Aisha die deutsche Sprache als Verständigungsmittel und es glückt ihr, sich mit Hilfe der Kursleiterin, die sie auch ohne die korrekte Formulierung versteht, verständlich zu machen. Aisha gelingt es, ihr Anliegen zu äußern und bekommt das der Kursleiterin zur Verfügung stehende Wissen in Bezug auf das angesprochene Thema mitgeteilt. Diese Sequenz ist außerdem bezeichnend, weil Fragen aus Eigeninteresse in den beobachteten Kursen kaum zu finden sind, was als Indiz für eine Distanz zwischen Kursinhalt und Lebenswelt inter-

pretiert werden kann. Es stellt sich daher die Frage, welche Faktoren entscheidend für die Seltenheit solch einer Praxis sind.

Im nächsten Beispiel geht es weniger um eine inhaltlich-informative Frage, die eine Kursteilnehmerin von sich aus an die Kursleiterin stellt, sondern um die Rückvergewisserung einer selbst entwickelten Annahme, welche die Grammatik der deutschen Sprache betrifft. Die Kursleiterin erklärt mit Hilfe der Körpersprache Adjektive, die für die Umsetzung einer Lernübung notwendig sind:

Dann macht sie [KL] ein lachendes Gesicht, deutet darauf und sagt: „äh, wie bin ich?“ einige KTen: „Lachen“ KL: „Ja, ich lache. Ich bin (.)“ Einige KTen sprechen leise. Yasmin sagt: „Glücklich“ und die KL wiederholt: „Ich bin glücklich (!)“ Diesen Satz schreibt sie ebenso auf, wiederholt ihn nochmals mit der Beifügung „Super!“ und sagt: „Alles ist gut (!) ich bin glücklich (.) ich lache. Und jetzt?“ Dann macht sie ein trauriges Gesicht. Özgül antwortet: „Traurig“ KL: „mhm. Traurig. Ich bin traurig“ und schreibt dies auf die Tafel, antwortet und sagt: „oder (.) ich bin un(.)“ woraufhin einige KTen leise etwas sagen, eine KT sagt: „unglücklich“, was die KL wiederholt („genau, unglücklich“) und dann aufschreibt: „Traurig = unglücklich“ Dann sagt sie: „Glücklich (.) unglücklich (.) bezahlt (.) unbezahlt“. Es ist leise im Raum, die KTen schreiben auf ihre Blätter. Nach einer Weile meint Yasmin: „untraurig?“ woraufhin die KL erwidert: „untraurig gibt es nicht – nur unglücklich.“ Yasmin: „Ok (!)“. (*Beobachtungsprotokoll 5, Zeile 179-189*)

Hier verwendet die Kursleiterin eine Form der Körpersprache zum Zweck der Verständigung bzw. Veranschaulichung von Begriffen. Zudem verschriftlicht sie eine weitere deutsche Variante, mit welcher gegenteilige Bedeutungen ausgedrückt werden können, indem die Vorsilbe „un-“ vor dem Adjektiv angehängt wird. Anschließend kann in dieser Sequenz ein eigenständiger Schritt der Kursteilneh-

merin Yasmin zum Zweck der Aneignung der deutschen Sprache beobachtet werden. Yasmin greift das Beispiel, welches gleichnishaft auf der Tafel steht, auf und versucht dieses auf die gegenteilige Variante anzuwenden. Sie folgert logisch: traurig = unglücklich, glücklich = untraurig? Yasmin zeigt in dieser Situation einen kreativen Umgang mit der deutschen Sprache, indem sie aus dem Vorangegangenen die grammatikalische Regel, dass die deutsche Vorsilbe „un-“ das nachstehende Wort in die gegenteilige Bedeutung umwandelt, welche aber nicht explizit gemacht wurde, folgert. Als sie ihre „These“ verbal äußert und offensichtlich eine Bewertung der Kursleiterin erfragt, bekommt sie die Antwort: „untraurig gibt es nicht – nur unglücklich.“ Die Kursleiterin bleibt in der Situation verhaftet und die Antwort wirkt dementsprechend verkürzt und im Eigentlichen ergibt sie auch keinen Sinn, da es nicht nur „unglücklich“ gibt, sondern viele andere Worte, die mit der Vorsilbe „un-“ gebildet werden können. Die Kursleiterin scheint in diesem Moment die Leistung von Yasmin zu verkennen, da sie in keiner Weise auf die Existenz einer grammatikalischen Regel mit der deutschen Vorsilbe „un-“ eingeht, obwohl Yasmin offensichtlich eine Regel vermutet.

Die Kursleiterin könnte an dieser Stelle die Wissensasymmetrie um diese grammatikalische Regel auflösen, antwortet aber nur auf die spezielle Situation und die Kursteilnehmerin nimmt die Antwort ohne weitere Frage hin.

Das Besondere an dieser Sequenz ist die Beobachtbarkeit im Hinblick auf die Aneignung der deutschen Sprache. Durch die versprachlichte Aussage Yasmins wird der dahinter liegende Lernprozess ersichtlich und kann als „bewusste“ Aneignung sowie Äußerung der deutschen Sprache verstanden werden. Vielleicht kann die vorliegende Sequenz insofern als „Sprachliche Ermächtigung“ interpretiert werden, als dass Yasmin etwas von der Kurslei-

terin „Gezeigtes“ in eine Regel umwandelt und selbstständig dazu ein angewandtes Beispiel formuliert.

Schlussfolgerungen

In dieser Zusammenschau von Sequenzen aus Beobachtungsprotokollen wurden speziell Beispiele ausgewählt, die nicht die Wissensasymmetrie zugunsten der Kursleiterin bestätigen, sondern diese irritieren, um deren Konstruktionscharakter und die dementsprechende Dynamik aufzuzeigen. Es wird also davon ausgegangen, dass die dahinter liegenden vorherrschenden Ordnungen besonders erkennbar werden, wenn die als „normal“ angenommene Wissensasymmetrie zugunsten der Lehrenden durch die Kursteilnehmerinnen destabilisiert werden. Gleichzeitig darf dabei nicht aus den Augen verloren werden, dass die Kursleiterin für die Gestaltung des DaZ-Kurses engagiert und die Strukturierung solch einer Ordnung möglicherweise auch von den Lernenden erwartet wird.

Wissensasymmetrien finden sich in den beobachteten DaZ-Kursen in sowohl deutschsprachlich als auch inhaltlich bestimmter Art. Erstere liegt vor allem in der Funktion der Kursleiterin sich als Vermittlerin der deutschen Sprache im Sinne eines Korrektivs zu verstehen. In der zweiten Form der Wissensasymmetrie, in der es um inhaltliches Wissen geht, wird die Kursleiterin in der Funktion als vermutliche Expertin angesprochen. Beide Arten der Wissensasymmetrien wirken sich auf die Positionen, die dementsprechend zugeordnet werden, aus. Die interaktiv hergestellte Wissensasymmetrie, konstituiert somit die Funktion und Position der an der Interaktion beteiligten Akteure. Alfred Schäfer schreibt dazu: „Auch wenn positional Weisungsverhältnisse festgelegt sein mögen, so besteht deren Durchsetzung doch in einem Spiel, in dem jeder verlieren kann. Von Machtverhältnissen ist dann zu sprechen, wenn der Einsatz mit dem Spiel entsteht und sich verändert. Der Ort der

Distanzierung, des Markierens von Unterschieden, des Kampfes ist ein ‚Nicht- Ort‘ (Foucault 1974, 77) insofern, als die Fronten nicht die Voraussetzung, sondern das immer wieder neu entstehende Ergebnis des Kampfes sind.“ (Schäfer 2004, 155)

Es werden von beiden Seiten, also Ausgang nehmend von den Lehrenden wie auch den Lernenden, Handlungen unternommen, um Wissensasymmetrien interaktiv herzustellen wie zu unterminieren. In den beobachteten DaZ-Kursen finden sich einerseits immer wieder Versuche seitens der Kursleiterinnen, die konventionelle Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf deutsch-sprachliches Wissen aufzuweichen, indem sie sich mit den Kursteilnehmerinnen zumindest situativ solidarisieren sowie ihnen den Wissensstand bzw. die Kompetenzen zusprechen, welche für die Bewältigung der Aufgaben erforderlich sind, was hier insbesondere anhand der Praxis der Fehlerkorrektur gezeigt werden konnte. Diese rhetorisch konstruierte Aufgabe der positionsbezogenen Wissensasymmetrie ist lediglich imaginiert, denn in den meisten Situationen liegt die Entscheidungsmacht bei der Kursleiterin, da sie den Verlauf der Situation strukturiert und die Korrektheit der deutschen Sprache zu bestimmen befugt ist (mehr dazu im Kapitel „Legitimation von Wissen und Hilfestellung als Charakteristika des untersuchten Feldes“). Außerdem lässt sich die Praxis der Destabilisierung von Wissensordnungen bzw. Wissenspositionen beobachten: einerseits von der Kursleiterin ausgehend, indem sie sich auf einen vorübergehenden Rollentausch z.B. hinsichtlich der Korrektur von Fehlern einlässt und andererseits vonseiten einer Lernenden, die ungeteiltes Wissen in die Kursituation miteinbringt, wodurch die Norm-Wissensasymmetrie ebenfalls zeitweilig aufgeweicht wird. Als weitere analytisch unterscheidbare Praxis wurden Beobachtungen herangezogen, die eine situative Überwindung der Wissensasymmetrie vermuten lassen. Eventuell können hier gleichzeitig Annäherungs- oder An-

knüpfungspunkte für die Füllung des Begriffs der „Sprachlichen Ermächtigung“ gefunden werden, da damit Eigeninitiative und Handlungsfähigkeit auf Seiten der Lernenden mit einhergehen können. Dies wird zum Beispiel ersichtlich, wenn die deutsche Sprache bewusst als Mittel zum (Eigen)Zweck gebraucht wird wie beim Transkriptausschnitt bezüglich der Frage nach dem Museumsticket oder bereits Gelerntes in deutsch-sprachlicher Hinsicht eigenständig durch die Anwendung von Varianten erweitert wird und eine Rückvergewisserung nach der grammatikalischen Zulässigkeit von „untraurig“ erfragt wird. Zudem geht mit „Sprachlicher Ermächtigung“ möglicherweise ein Prozess des Verstehens, Durchschauens und Erkennens von Zusammenhängen einher, um handlungsfähig zu werden, wenn die Akteurinnen beispielsweise das Gefüge der Positionen verstehen und dementsprechend subversiv agieren bzw. sich darin einen eigenen Platz interaktiv zuordnen wie es in der Sequenz mit dem Einwand „Ah, alles falsch!“ einer Kursteilnehmerin gezeigt werden konnte. Nicht zuletzt ist beinahe durchgehend zu beobachten, dass es Impulse sind, meist von der Kursleiterin ausgehend, welche die Kursteilnehmerinnen dazu veranlassen, sich in der Situation zu positionieren. Nach Judith Butler „wird aus den expliziten Selbst- und Fremdbeschreibungen der Subjekte gerade der angedeutete ‚konstituierte Charakter des Subjekts‘ deutlich, der [...] ‚die Vorbedingung für seine Handlungsfähigkeit‘ darstellt (Butler 1993, 44)“. (Höhne 2004, 101f)

Es kann angenommen werden, dass „Sprachliche Ermächtigung“ etwas mit der Handlungsfähigkeit der Akteurinnen zu tun hat. Dabei geht es allerdings nicht um eine Handlungsfähigkeit an sich, sondern zunächst um die Handlungsfähigkeit in und durch die deutsche Sprache, welche überdies mit Inhalt gefüllt wird. In den beobachteten Daz-Kursen stellen deren Inhalte aber nur selten einen handlungsorientierten Bezug zur Lebenswelt der Kursteilnehmerinnen her, welcher Handlungsfähigkeit in zweifacher Wei-

se, nämlich formal-sprachlich wie inhaltlich-thematisch, fördern könnte. Handlungsfähigkeit durch und in der deutschen Sprache wird von der Kursleiterin durchgängig erwartet und von den Kursteilnehmerinnen vermutlich als erwünschtes Ziel des DaZ-Kurses gesetzt. Die Aufgabe, die den Lernenden von DaZ-Kursen gestellt wird, ist somit nichts Geringeres als eine Welt in Bezug auf die dominante Sprache und die eigene Position in dieser Welt in einer anderen Sprache als ihrer Erstsprache kennenzulernen und diese in der deutschen Sprache zu beschreiben sowie ihre eigene Innenwelt in dieser Sprache zu artikulieren. In dieser Untersuchung können Praxen der „Sprachlichen Ermächtigung“ allerdings nur interpretiert werden, wenn diese auch in Aussagen oder Handlungen veräußert werden, was im Gegensatz dazu im Denken der Akteurinnen an „Sprachlicher Ermächtigung“ erfolgt, bleibt in dieser Analyse unsichtbar.

Wenn sich die Norm-Wissensasymmetrie verschiebt oder annähert, finden auch auf der Ebene der Positionen Veränderungen statt, wozu verschiedene Umgangsweisen ersichtlich werden. Entweder fühlt sich die Kursleiterin dazu veranlasst, die Ordnung durch verbale Positionierung wieder herzustellen, was ihr in einem Beispiel durch eine die Kursteilnehmerin bewertende Redeweise gelingt, in einem anderen durch die konträre Entgegensetzung ihrer Aussage, welche sie als wahr anerkennt und die Aussage einer Kursteilnehmerin damit negiert, oder die rhetorisch konstruierte Aufhebung der Norm-Wissensasymmetrie wird (bewusst) als Mittel zur Aufweichung der Rollenverteilung und des Einbezugs sowie der Anerkennung des Wissens und der persönlichen Wertschätzung der Lernenden eingesetzt.

Die Darstellung der Interpretationsergebnisse soll sowohl den engen Zusammenhang zwischen der Wissensverteilung und der Posi-

tion im DaZ-Kursgefüge als auch den Konstruktionscharakter sowie die dementsprechende Dynamik von Wissensasymmetrien, die erst durch die interaktive Herstellung wirksam werden, aufzeigen. Die Kursteilnehmerinnen können durch das Einbringen von Wissen oder von ihnen ausgehenden Handlungen das Kursgeschehen mitgestalten und haben auch die Macht, Kurssituationen und -konstellationen im Rahmen ihrer Verständigungsmöglichkeiten, also auch ohne „fehlerfreie“ Deutschkenntnisse zu irritieren. Allerdings wurde ebenso erkennbar, dass die Reaktions- und Umgangsweisen der Kursleiterin auf die Mitgestaltungsinteraktionen der Kursteilnehmerinnen entscheidend für deren Anerkennung und dementsprechend den weiteren Einbezug in das Kursgeschehen sind. Es kann somit in gewisser Weise eine dominierende Definitionsmacht über planbare Situationen im Kurszusammenhang auf Seiten der Lehrenden ausgemacht werden, was in ihrer Funktion als Kursleiterin begründet zu liegen scheint. Wenn in diesem Zusammenhang von „Macht“ gesprochen wird, ist nicht ein einseitiges Machtverständnis als rein unterdrückende Kraft gemeint, sondern vielmehr im Sinne Foucaults, als Kraft, die in Beziehungen wirkt und in Interaktionen ständig neu ausgehandelt wird. Macht wirkt somit produktiv in zwei Richtungen, zum einen hat sie ein unterdrückendes und zum anderen ein empanzipatives Potenzial. (vgl. Messerschmidt 2011, 289) Um dieses emanzipatorische Potenzial aber ausschöpfen zu können, müsste vielleicht ein anderes Verständnis über die Funktion der Lehrenden und deren Grenzen mit den Lernenden explizit ausgehandelt werden. Voraussetzung dafür wäre eine Sensibilisierung bzw. Bewusstmachung über das Vorhandensein und mögliche Wirkungs- sowie Umgangsweisen mit Wissensasymmetrien, welche einer „ermächtigenden“ Lernidee möglicherweise zugute kommen könnte. Darüber hinaus stellt die Auseinandersetzung mit pädagogischen Verhältnissen sozusagen den Raum dar, in dem „Sprachliche Ermächtigung“ ermöglicht werden soll.

LEGITIMATION VON WISSEN UND HILFESTELLUNG ALS CHARAKTERISTIKA DES UNTERSUCHTEN FELDES

Die Analyse von Passagen aus den Beobachtungsprotokollen unter der Perspektive von „welche Personen nehmen welche Rollen im Rahmen des beobachteten Bildungskontextes ein und was passiert dadurch?“ bringt Fragen nach dem Mandat zur Legitimation von Wissen hervor. Diese Ausstattung mit verschieden ausgeprägter Berechtigung zur Legitimation ist unter anderem ein Ergebnis der im Kapitel „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“ angesprochenen interaktiv hergestellten Wissensasymmetrie. Diese ersten Ergebnisse machen deutlich, dass die Beschreibungen der Beobachtungen und deren Interpretationen ein allgemeines Nachdenken über die Legitimität von pädagogischen Eingriffen in der Erwachsenenbildung erfordern. Diesem Erfordernis wird dieser Text insofern nur zum Teil gerecht, als dass er dieser pädagogischen Grundsatzfrage in der Analyse des empirischen Materials auf den Grund geht und nur in geringem Maße Bezüge zu bestehenden Theorien der Legitimität von pädagogischen Eingriffen herstellt.

Die pädagogischen Eingriffe, so zeigen die Analysen und Interpretationen der Beobachtungsprotokolle, äußern sich häufig als Hilfestellungen der Kursleiterin. Diese (Lern-)Hilfestellung kann auch als generelles Charakteristikum von Lehr-Lern-Settings verstanden werden und ist somit ein zweiter Gegenstand, der sich im untersuchten Feld als relevant erweist und gleichzeitig als pädagogisches Spannungsfeld gesehen werden kann. Der vorliegende Text soll dazu dienen, anhand von Auszügen aus dem empirischen Material zwei ausgewählte Charakteristika des untersuchten Feldes präziser fassen und beschreiben zu können.

Das Feld – zwei Charakteristika

Der untersuchte Kontext der Deutsch als Zweitsprache-Kurse, verstanden und gelesen als ein pädagogisches Setting, ist zum einen dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene sich im Feld befindende Akteurinnen Wissen²⁵ und wissensbezogene Handlungen unterschiedlich und zu unterschiedlichen Zeitpunkten legitimieren können bzw. zur Legitimation befugt oder berechtigt sind.

Dabei scheint sich der beobachtete Kontext nicht außergewöhnlich von anderen pädagogischen (Lern-)zusammenhängen²⁶ zu unterscheiden. Anhand der Analyse der empirischen Materialien wird deutlich, dass die Frage nach der Legitimität von pädagogischen Eingriffen, (auch) in unserem Fall, einer speziellen Form der Erwachsenenbildung, Relevanz zu haben scheint. Die Relevanz dieser Spannung äußert sich unter anderem darin, dass die den Beobachtungen zugrunde liegenden didaktischen Materialien und der Anspruch des Forschungsantrags einen emanzipativen Bildungsbegriff vertreten und „klassische“, mglw. unreflektierte pädagogische Zusammenhänge kritisch befragt werden (siehe dazu auch den Abschnitt zu „Beschreibung der Projektidee und der grundlegenden Heuristik“). Gerade aus diesem Grund scheint es angemessen und gleichzeitig für den Forschungsprojektzusammenhang sinnvoll, sich die empirischen Materialien unter dieser Perspektive genauer anzusehen. Auf die angesprochene „pädagogische Grundspannung“ der Frage nach der Legitimität von pädagogischen Eingriffen kann hier

²⁵ Wie bereits im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ erläutert, geht es im untersuchten Feld um eine spezifische Form des Wissens. Die Kursleiterin ist hauptsächlich „Wächterin“ des „Norm-Sprach-Wissens“, dies wird in verschiedenen Situationen auch von den Kursteilnehmerinnen eingefordert. Wissen, welches auf den Gegenstand Deutsch als Sprache bezogen ist, wird anhand dieser Norm als legitim oder illegitim „bewertet“. Durch die weiter unten genauer beschriebene Unterscheidung zwischen „richtig“ und „falsch“ wird klar zwischen legitimum und illegitimem Wissen differenziert.

²⁶ Andere pädagogische (Lern-)zusammenhänge, allen voran Schule, leben von einem ausgeprägten (Macht)Ungleichgewicht bezogen auf das Lehr-Lernverhältnis.

nur deskriptiv und analytisch hingewiesen werden. Ein Versuch diese aufzulösen²⁷, falls das überhaupt möglich oder zielführend sei, wird hier nicht geleistet.

Das zweite Charakteristikum des Feldes, welches in diesem Text bearbeitet wird, sind Hilfeleistungen bei der Wissensaneignung. Wobei an dieser Stelle vorweggenommen werden kann, dass zum einen die meisten Hilfeleistungen, die als solche erkannt werden, von der Kursleiterin geleistet werden und zum anderen beziehen sich die Hilfestellungen auf den Kursgegenstand Deutsch als Sprache.

In diesem Text werden zwei aus den Analysen der Beobachtungsprotokolle ausgewählte Gegenstände besprochen und deren Ausprägungen in unterschiedlichen Facetten beschrieben. Die Gegenstände sind zum einen die Legitimations- oder Definitionsbefugnis, welche den unterschiedlichen Akteurinnen im Feld zu unterschiedlichen Zeitpunkten wechselseitig zugeschrieben wird.²⁸

Der zweite Gegenstand könnte mit „Ausprägungen und Modi der Hilfestellung“ begrifflich gefasst werden.

²⁷ Der Anspruch diese Grundspannung aufzulösen, würde wohl auch der Pädagogik zuwiderlaufen, weil jedem pädagogischen Verhältnis diese Spannung grundgelegt ist. Festzuhalten gilt es an dieser Stelle, dass Verhandlungen, Kritik oder Befragung der Befugnis in den Beobachtungsprotokollen nicht auffindbar waren.

²⁸ Die Begriffe „Hilfe“, „Helfende“, „Hilfestellung“ werden in Zusammenhängen der Öffentlichkeitsarbeit von entwicklungspolitisch aktiven Organisationen kritisiert. „So werden Schwarze und People of Color im Nord-Süd-Kontext häufig als Objekte und EmpfängerInnen von Hilfe oder Unterstützung dargestellt, Weiße dagegen als handelnde Subjekte und ExpertInnen.“ (Von Trommlern und Helfern, Checkliste zur Vermeidung von Rassismen in entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit, Hrsg. Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag, Oktober 2010, <http://ber-ev.de/unterseiten/trommler-und-helfer-1/trommler-und-helfer>, 21.11.2014). Wolfgang Schmidbauer prägt mit seinem Buch „Hilflose Helfer“ eine breite Diskussion über diese Begriffe und die Schwierigkeiten von Helfenden Berufen aus psychohygienischer Sicht. (vgl. Schmidbauer 1997)

Die Grunddisposition der Kursleiterin gegenüber den Kursteilnehmerinnen kann durch folgendes Zitat veranschaulicht werden: „(...) wenn ihr Fragen oder Probleme habt, dann (.) einfach fragen, ja? E. [sie nennt ihren eigenen Namen] stopp, ich habe ein Problem, ich habe eine Frage – dann komme ich sofort!“ (*Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 368-369*). Ob die begriffliche Fassung dessen, was hier ausgedrückt ist, mit „Hilfestellung“ glückt bleibt zu befragen. Einerseits macht die Kursleiterin durch ein „fragt mich“ klar, dass sie für eine Kooperation, Unterstützung oder Hilfestellung bei Fragen oder Problemen zur Verfügung steht. Andererseits werden durch die Verwendung des Begriffes „Hilfe“ die „problematischen“ Rollen der Hilfestellenden und der Hilfsbedürftigen geschaffen.

Bei einer Verwendung bzw. beim Rückgriff auf solche Begriffe muss zumindest begründet werden, warum es plausibel scheint, sich für die Bezeichnung des Gegenstandes als „Hilfestellung“ zu entscheiden. Wenn wir erneut die „tourist guide“-Brille (siehe hierzu das Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“) auf den beobachteten Kontext anwenden, dann könnte die Kursleiterin als „gebuchte“ Helferin verstanden werden. Die Kursteilnehmerinnen können als lerninteressiert und deshalb in gewisser Weise als „Hilfe annehmend“ angesehen werden, ohne dass sie dadurch zu bevormundeten Objekten werden.

Empirische Annäherungen

Durch die Analyse des empirischen Materials lassen sich zahlreiche verschiedene Ausprägungen und Modi der Hilfestellung rekonstruieren, die zum Teil von verschiedenen Akteurinnen, die unterschiedliche Rollen innehaben, geleistet werden. Anhand einiger Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen wird im Folgenden versucht, die sozialen Praxen der relevanten Personengruppen und Akteurinnen genauer zu erkunden.

Die in den Beobachtungsprotokollen prominent vorkommenden Rollen der Kursleiterin und der Kursteilnehmerinnen sind sowohl vom Kurssetting (Deutsch als Zweitsprache-Kurs wird samt Lehrerin gebucht [vgl. dazu das Kapitel zu „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ sowie das darauffolgende Kapitel]), als auch vom zugrunde liegenden didaktischen Material, vorgegeben. Gleichzeitig werden diese, so zeigt sich häufig in den Beobachtungsprotokollen, immer wieder interaktiv durch Zuschreibung hergestellt (vgl. dazu Kapitel „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“). Ein besonderes Augenmerk wird bei der Analyse auf die zugeschriebenen Rollen und Rollenübernahmen gelegt.

Claudia steht bei Noemi, liest ebenso auf dem Arbeitsblatt und spricht laut (mit etwas verwunderter und zugleich freudiger Stimme): „Oh, Doktor (!) – super (!)“ und lacht anschließend. Selma fragt Irene: „Wie alt sie ist?“ Irene antwortet: „Ja (!) sie ist (!) (-)“.
(*Beobachtungsprotokoll 3, Zeile 361-363*)

In der vorliegenden Sequenz kommen vier unterschiedliche, namentlich genannte Personen vor. In den Beobachtungsprotokollen wird Claudia als eine (es gibt noch eine andere) im Raum anwesende Praktikantin beschrieben, Noemi und Selma sind die Namen von zwei Kursteilnehmerinnen. Irene ist der Name der Kursleiterin.²⁹ Die Sequenz wird für die folgende Analyse in zwei Teile geteilt, diese werden daraufhin interpretiert und analysiert.

Claudia, die Praktikantin, liest einen Satz den Noemi auf ihr Arbeitsblatt geschrieben hat und bestätigt dessen „Zulässigkeit“, in-

²⁹ Wie bereits im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ erwähnt, gibt es unterschiedliche Arten der Beschreibung der beobachteten Personen. Die Kursteilnehmerinnen werden zum Teil mit Namen angesprochen und beschrieben, zum Teil einfach „eine Kursteilnehmerin“ genannt. Die Benennungen der Kursleiterin verhalten sich ähnlich, wobei diese nur selten mit Namen genannt wird.

dem sie einen Teil wiederholt und dann „super“ hinzufügt. Sie liest den Satz ohne dazu von Noemi aufgefordert bzw. gefragt zu werden, ob sie ihn lesen möchte. Aus den, dieser Sequenz vorangehenden Aufzeichnungen lässt sich entnehmen, dass die beiden Praktikantinnen Claudia und Sara von der Kursleiterin gefragt werden, ob sie, sofern das für sie in Ordnung gehe, herumgehen und auf die Blätter der Kursteilnehmerinnen schauen würden: „Die KL kommt zum Tisch, an dem die Praktikantinnen und ich sitzen und bittet Claudia und Sara, heruzugehen und auf die geschriebenen Texte der KTen zu schauen, wenn dies für beide ok sei.“ (*Beobachtungsprotokoll 3, Zeile 355-357*) Die Aufzeichnungen der Beobachtungen zeigen an dieser Stelle zwei Dinge: a) Claudia und Sara werden von der Kursleiterin mit dem „Herumgehen und auf das Geschriebene schauen“ betraut, wodurch sie zu Koalitierten der Kursleiterin werden sowie b) die Praktikantinnen werden gefragt ob diese „neue“ Aufgabenübernahme für sie „ok“ wäre, die Kursteilnehmerinnen werden in diese Entscheidung nicht mit einbezogen.

Vor dem Hintergrund dieser Interpretationen könnte die Handlung von Claudia so beschrieben werden, als die Aufforderung den Satz zu lesen und zu kommentieren von der Kursleiterin kommt und nicht von Noemi als Kursteilnehmerin.

Es scheint im untersuchten Kontext Rollen zu geben, die mit mehr Legitimationsbefugnis und Rollen, die mit weniger Legitimationsbefugnis ausgestattet sind. Gleichzeitig wird diese asymmetrische Verteilung von Legitimationsbefugnis dadurch, dass diese von keiner der anwesenden Akteurinnen befragt, kritisiert oder nicht akzeptiert wird durch die sozialen Praktiken reproduziert. Inwiefern das didaktische Die Legitimation kann auch als Mandat gelesen werden: Die Kursteilnehmerinnen „beauftragen“ die Kursleiterin, durch das Buchen des Kurses damit, ihre Aussagen und Fragen in Bezug auf den Gegenstand „Deutsch als Sprache“ auf Legitimität

zu prüfen. In dieser Lesart, die sich an jene im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ als „tourist guide“ beschriebene anlehnt, wird das Legitimationsmandat klar der Kursleiterin übertragen. Diese kann ihr Mandat in bestimmten Situationen weitergeben; in der oben stehenden Passage an die Praktikantinnen. Dabei, und das könnte überraschen, fragt sie nur diese und nicht die Kursteilnehmerinnen um das „ok“.

Inwiefern das didaktische Material, bezogen auf mögliche Eingriffe und/oder Interventionen durch die Kursleiterin oder durch Personen, die von der Kursleiterin delegiert/beauftragt/gefragt werden, handlungsleitende Vorschläge macht, wäre interessant zu befragen. Und falls der bestehende didaktische Entwurf auf pädagogische Eingriffe keinen Bezug nimmt, wäre es sinnvoll im Zuge einer neuen Ausarbeitung zu reflektieren, inwieweit solche Fragestellungen in ein Curriculum oder in ein didaktisches Rahmenmaterial einfließen sollen oder auch nicht.

Im zweiten Teil der Sequenz wird Irene, die Kursleiterin, von Selma angesprochen. Selma fragt „Wie alt sie ist?“, Irene antwortet nicht mit einer Altersangabe, sondern mit „ja, sie ist“. Dass Selma auf diese Antwort weder überrascht reagiert, noch genauer nachfragt, lässt die Interpretation zu, dass sie von Irene die Antwort erhalten hat, die sie haben wollte, sprich, dass sie nicht wissen wollte, wie alt jemand sei, sondern welches Verb im Zusammenhang mit der Nachfrage des Alters verwendet wird. Die Anfrage, die keine Anfrage nach dem Alter, sondern eine Frage nach der Richtigkeit der formulierten Frage ist, scheint im beobachteten Kontext logisch. Charakteristisch scheint, in einem Lernenden-Lehrenden-Verhältnis³⁰, auch die Beantwortung der Frage durch die lehrende Per-

son und eine Legitimation des Befragten durch die Antwort. In der beschriebenen Situation scheint die Person (Irene) als legitim Wissende angesprochen zu werden. Dadurch wird deren Rolle als Lehrende interaktiv hergestellt und damit kommt auch das Legitimationsmandat zum Tragen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Praktikantin Claudia ungefragt von Noemi, jedoch implizit durch die Aufforderung der Kursleiterin, herumzugehen und auf die Arbeitsblätter zu schauen, zur Legitimation befugt wurde. Anders gesagt hat die Kursleiterin ihr Legitimationsmandat mit der Praktikantin geteilt. Die Kursleiterin und die Praktikantin scheinen in der vorliegenden Sequenz befugt, Aussagen der Kursteilnehmerinnen, welche sich auf den Kursgegenstand beziehen, zu legitimieren. Dies überrascht in einem Kontext, in dem klar scheint, dass eine oder mehrere Personen über relevantes Wissen verfügen und diese Wissenden-Nichtwissenden Unterscheidung immer wieder interaktiv hergestellt wird, nicht. Es überrascht deshalb nicht, weil davon ausgegangen werden kann, dass wie im (wie im Kapitel zu „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“) ausführlicher beschrieben, die Kursteilnehmerinnen die Rolle der Kursleiterin einfordern. Durch die Buchung des Kurses als auch der „Lehrerin“ übertragen die Kursteilnehmerinnen das Mandat der Legitimation von Wissen, bezogen auf den Kursgegenstand, der Kursleiterin. Im untersuchten empirischen Material hat sich gezeigt, dass die Kursleiterin ihr Mandat auch teilen (mit den Praktikantinnen) oder abgeben (an die Kursteilnehmerinnen „ihr seid jetzt Lehrerin“ – siehe Kapitel „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“) kann.

Wie schon einleitend erwähnt können laut Material gewisse Personen bestimmte Aussagen, oder bestimmtes Wissen legitimieren. Bisher waren das Personen, welche entweder die Rolle der Kursleitung oder Praktikantin innehatten, insofern, kann vermutet werden, dass

³⁰ Begrifflich kann zwischen Kursleiterin und Lehrender unterschieden werden, im beobachteten Kontext zeigt sich allerdings, dass die Kursleiterin auch die Lehrende bezogen auf den Kursgegenstand ist.

die Legitimationsbefugnis mit der Rolle zusammenhängt, die von der jeweiligen Person gerade eingenommen wird. Die Vergabe der Rolle scheint im Fall von Kursleiterin und Kursteilnehmerinnen qua didaktischem Material vorgegeben und interaktiv durch Ansprache als Inhaberinnen dieser Rollen hergestellt. Dass die Praktikantinnen, die nicht in allen Kursen anwesend sind, von der Kursleiterin zu Akteurinnen gemacht werden, die Legitimationspotenzial haben ist nicht vom didaktischen Material so vorgesehen (darin kommen die Praktikantinnen nicht vor), sondern beruht auf einem Vorschlag der Kursleiterin und der Zustimmung der Praktikantinnen. Dies kann als Beispiel dafür gesehen werden, dass die Rollenvergabe, welche das didaktische Material vorsieht nicht „statisch“ eingehalten wird, sondern Möglichkeiten der Rollenzuschreibung und Rollenübernahmen bestehen. Es wäre interessant sich näher anzusehen, welche genauen Ausprägungen der Abweichung zwischen Rolleneinteilung durch das didaktische Material und Rolleneinnahme in den Kursen im empirischen Material zu finden sind.

In der nachstehenden Sequenz hat die Beobachterin eine Rolle inne, in der sie nach legitimem Wissen gefragt wird. Sie wird, so könnte dieser Ausschnitt interpretiert werden, als eine Person angesprochen, die Wissen darüber hat, wie der Gegenstand auf den gedeutet wird, in deutscher Sprache genannt wird. Der Beobachterin wird eine Expertinnenrolle zugeschrieben. Das was sie sagt scheint durch diese Zuschreibung als legitim zu gelten. Worauf diese Zuschreibung beruht wird aus dem Protokoll nicht deutlich:

Eine KT (Soraia) deutet auf eine Stiege im Raum und fragt mich: „Sag mal was steht denn?“ Ich antworte: „Stiege.“ Soraia: „Stiegen?“ Ich: „Stiege. Stiege (-) (Soraia schreibt das Wort auf ihr Blatt, ich weise sie auf die Schreibweise mit langem i hin) „und genau: da (.) ist noch ein e, aber das sprichst du nicht.“ (*Beobachtungsprotokoll 1, Zeile 374-380*)

Die beobachtende Person wird als eine Expertin angesprochen. Die ansprechende Kursteilnehmerin scheint davon auszugehen, dass die Beobachterin weiß, wie man den befragten Gegenstand auf Deutsch nennt. Die beobachtende Person nimmt durch ihre Handlung die Rolle einer legitim Wissenden ein, bzw. scheint sie diese Rolle durch die entsprechende Ansprache von einer Kursteilnehmerin zugeschrieben zu bekommen. Dieses Wissen bezieht sich sowohl darauf, wie der befragte Gegenstand genannt wird, als auch darauf, wie er geschrieben wird. Die Rollenübernahme der beobachtenden Person als Person, die Wissen hat, legitime Aussagen treffen kann und Aussagen anderer legitimieren kann, wird in der Interaktion durch die Ansprache einer Kursteilnehmerin hergestellt.

Bisher kann festgestellt werden, dass die Rollen von Kursleiterinnen und Kursteilnehmerinnen durch das didaktische Material und das Setting vorgegeben sind und laufend wieder hergestellt werden. Im Material lassen sich auch Beispiele für Irritationen dieser Rollenverteilung finden. Die nächste Sequenz ist ein Beispiel hierfür.

In der folgenden Passage aus dem Beobachtungsprotokoll wird eine spezifische Form von sozialen Praxen im untersuchten Feld beschrieben, welche dabei dahingehend analysiert werden, ob durch das didaktische Material vorgegebene Rollenaufteilungsmuster irritiert werden. Reha, eine Kursteilnehmerin, befragt bzw. kritisiert darin, was die Kursleiterin an die Tafel geschrieben hat. Es scheint sich beim Hinweis von Reha allerdings nicht um eine inhaltliche, auf den Gegenstand Deutsch als Sprache bezogene, Anmerkung zu handeln, sondern um eine formale.

Reha weist auf die Farbverwendung hin, indem sie sagt: „(für mich unverständlicher Teil) ist grün, aber ist richtig! (lacht kurz)“ KL: „ja, das ist richtig, das habe ich falsch geschrieben, das Rote ist richtig, danke(!) Reha du bist total genau, ja?“ (*Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 574-577*)

Reha scheint darauf hinzuweisen, dass die Kursleiterin, die bisher beachtete Logik (BP2 525: Richtiger Satz wird in roter Farbe, falscher Satz in grüner Farbe an die Tafel geschrieben) der Farbverwendung an der Tafel nicht berücksichtigt. Die Verwendung scheint eine gewisse Bedeutung zu haben und nicht willkürlich zu erfolgen, welche, dieser Sequenz zufolge, von der Kursleiterin und Reha geteilt wird. Reha äußert ihren Hinweis in einer vorsichtig wirkenden Art und Weise. Das kurze Lachen könnte so verstanden werden, als wäre Reha bewusst, dass die Kursleiterin normalerweise legitimes Wissen produziert, welches in diesem Fall aber hinterfragbar ist. Der Kursleiterin scheint der Einwand von Reha plausibel, sie spricht davon, einen Fehler gemacht zu haben und bedankt sich bei Reha für den Hinweis und drückt ihr gegenüber aus, dass sie „total genau“ sei. In der Logik der Sequenz und im Zusammenhang mit dem Dank der Kursleiterin an Reha könnte dieses „du bist total genau“ als Kompliment³¹ gelesen werden. Das Wissen welches in der ausgewählten Passage zur Debatte steht, ist kein Wissen über den Kursgegenstand, sondern ein Wissen über eine bisher befolgte Praxis im Kurs. Bezogen auf dieses Wissen scheint es keine klare, durch Rollen vorgegebene Verteilungsasymmetrie zu geben.

Die Folie als „Ort“ für legitimes Wissen

Anhand der Analyse der folgenden Sequenz lässt sich eine weitere Facette im Bereich des Themenkomplexes „Legitimation von Wissen“ erkennen. Die Kursleiterin, schreibt von ihr als legitim empfundenen Wissen auf die Folie, nicht als legitim erachtetes Wissen wird nicht aufgeschrieben. Während die Kursleiterin in der folgenden Sequenz die Schreibende ist, erfolgt die Legitimation dennoch durchaus interaktiv unter Beteiligung der Kursteilnehmerinnen.

³¹ An dieser Stelle scheint es wichtig zu erwähnen, dass der oben angewandten Lesart der Passage aus dem Beobachtungsprotokoll die Vermutung zugrunde liegt, dass die Kursleiterin nicht gelobt wird. Deshalb ist oben gewählte Lesart etwas auf die Rollen der vorkommenden Personen „reduziert“.

KL: „Sprechen“ Hülya: „Ich spreche“ KL: „Super!“ und schreibt das Wort in die Tabelle. Hülya: „Du sprichst. Er sprichst“ Die KL schaut die Runde und Selma sagt: „er spricht“. Dies schreibt die KL auf die Folie. (*Beobachtungsprotokoll 4, Zeile 133-137*)

Die vorliegende Sequenz, so kann interpretiert werden, bringt mehrerlei zum Ausdruck. Einmal scheint es um die Deklination des Wortes „sprechen“ zu gehen und bei dieser Deklination scheint es wie öfters schon im Material über den Gegenstand Deutsch und im Kontext Sprache³² „bekannt“ ein Richtig und ein Falsch zu geben. Dieser Unterscheidung zwischen richtig und falsch folgend und um den Unterschied wissend scheint die Kursleiterin, die aus ihrer Sicht richtige Version auf die Folie zu schreiben. Eine Version die auch unter den anderen Kursteilnehmerinnen auf Zustimmung trifft. Die Rolle der Lehrerin, kombiniert mit ihrem Wissen über den Gegenstand scheinen ihr in dieser Sequenz die Macht zu geben, ihr Legitimationspotenzial abzurufen und somit die Aussage von Selma als richtig zu definieren. Mit der Version von Hülya „er sprichst“ scheint die Kursleiterin und auch mehrere andere Kursteilnehmerinnen nicht zufrieden, sie spricht kein Lob aus, schreibt nichts auf die Folie und schaut stattdessen in die Runde. Dieses in die Runde schauen könnte als „ihr seid dran zu verbessern“, oder „gibt es hierzu noch Anmerkungen“ aufgefasst werden. So wird es von Selma auch interpretiert. Auf die Folie scheint legitimes – in diesem Fall von der Kursleiterin und einigen Kursteilnehmerinnen gemeinsam legitimiertes Wissen –, der Norm des Gegenstandes „Deutsch“ entsprechendes, Wissen geschrieben zu werden.

³² Wenn sich der Begriff der sprachlichen Ermächtigung annähernd als die bewusste und kritische Aneignung und Verwendung der dominanten Sprache verstehen lässt, dann sollte mitgedacht werden, dass in diesem Fall mit „dominanter Sprache“ nur eine gewisse Varietät von Deutsch gemeint sein kann, die klare Normen des richtig und falsch vorsieht. Insofern kann es als logisch und sinnvoll verstanden werden, wenn Lehrende im Bereich DaZ sich an dieser Norm orientieren bzw. diese Norm lehrend einfordern.

Die Befugnis bzw. das Mandat zur Legitimation hängt, so eine plausible Vermutung, mit einer Macht zusammen, welche auch mit der Wissensasymmetrie und den Rollenverteilungen im Feld in Verbindung zu stehen scheint. Dies wird im Kapitel „Eine empirische Heranführung“ genauer beschrieben. Die Legitimationsmacht scheint deshalb, der Logik des Kontextes folgend, in der Rolle der Kursleiterin konzentriert, weil die didaktischen Materialien, vor deren Hintergrund die beobachteten Kurseinheiten abgehalten werden, eine Rollenverteilung vorsehen, die a) legitimes Wissen über den Gegenstand „Deutsch“ klar bei der Kursleiterin verorten und b) implizit davon ausgehen, dass es ein Richtig gibt und dass die Kursleiterin darüber Kenntnis hat und auch weiß, wie dieses aussieht und deshalb auch „beurteilen“ kann, wie legitim Wissen ist oder eben nicht. Wie bereits im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ erläutert, kann diese „Machtposition“ auch als „Verantwortungsposition“ für die Kursleiterin gesehen werden, denn ihr wird das Mandat für die Legitimation von Wissen von den Kursteilnehmerinnen gegeben. Sie hat also in einem gewissen Sinne nicht nur die Macht Wissen zu legitimieren, sondern auch die Pflicht, da sie von den Kursteilnehmerinnen immer wieder als Expertin und „Wächterin“ über die Einhaltung der sprachlichen Norm angesprochen wird.

Reflexionen als „Hilfestellung“?³³

Im Text wurde bisher dargestellt, wie welche unterschiedlichen Personen bzw. Personengruppen Legitimations- bzw. Definitionsmandate zugeschrieben bekommen, davon Gebrauch machen oder auch nicht. In einem „klassischen“ Verhältnis zwischen Lehrenden

und Lernenden scheint, auch bedingt durch die strukturelle und interaktiv hergestellte Wissensasymmetrie, jemand die Rolle inne zu haben, zu wissen (auch wissen zu müssen), welches Wissen (bezogen auf den Gegenstand des Kurses) legitim ist.

Wie bereits mehrmals angedeutet ist dies auch insofern logisch, als dass es als die Absicht von Kursbesuchenden vermutet werden kann, dass sie sich jemanden „buchen“, um Wissen über einen bestimmten Gegenstand zu erhalten. Dieser Absicht scheint ein bestimmtes Verständnis von Wissen (Wissen als Gegenstand, der weitergegeben werden kann) zugrunde zu liegen und auch ein bestimmtes Verständnis dessen, wie Lernen funktionieren kann.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, wie im angesprochenen Verhältnis Lehrende- Lernende „versucht“ wird, durch Hilfestellung die Wissensasymmetrie abzuschwächen, oder anders formuliert: Wie wird unter Beobachtung der Interaktionen und Herstellungsprozesse von Wissen gelehrt und wie wird gelernt? Anhand von Beispielsequenzen aus den Beobachtungsprotokollen soll gezeigt werden, welche unterschiedlichen Modi der Hilfeleistung im Material zu finden sind.

Durch Analyse des ausgewählten Ausschnitts aus einem Beobachtungsprotokoll können mehrere Dinge deutlich werden. Die beschriebene Handlung besteht in der sozialen Praxis des gemeinsamen „Korrigierens“. Einige Zeilen zuvor schlägt die Kursleiterin vor, gemeinsam zu korrigieren. Aisha hat ihren Brief zuvor vorgelesen, der sei „ganz prima“, „sie hat das super gemacht“, nur ein paar kleine Fehler wären darin, lautet die Einschätzung der Kursleiterin. Gleich anschließend wird die Absicht des Korrigierens in den Beschreibungen wie folgt charakterisiert: KL: „Ja, das [das Machen von Fehlern, Anm. MW] ist ganz normal. Aber wir wollen uns immer mehr verbessern und jetzt schäumer mal gemeinsam, wie wir diese Fehler korrigieren können. Liest du mir noch mal die Karte

³³ Mit und unter diesem Titel wird versucht verschiedene Dinge anzusprechen: Einerseits wird Bezug auf die kritische Befragung und Reflexion der Verwendung des Begriffes „Hilfe“ genommen. Andererseits soll der Titel ein Hinweis sein, möglicherweise reflexive Methoden in Deutsch als Zweitsprache-Kursen als „Hilfestellung“ heranzuziehen.

vor, ganz langsam und laut, Aisha.“ (*Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 520-522*). Ziel des Korrigierens, so wird es von der Kursleiterin artikuliert, ist es, sich zu verbessern. Dabei scheint sie einerseits davon auszugehen, dass die Anwesenden, die ins Kollektiv mit einbezogen werden Verbesserungspotenzial³⁴ haben und zweitens sei es dieser Gruppe auch möglich sich zu verbessern.

Es kann angenommen werden, dass dies in einem pädagogischen Bildungszusammenhang der auf „freiwilliger“ Teilnahmebasis beruht bzw. für dessen Teilnahme bezahlt wird, sowohl im Interesse der Kursteilnehmerinnen als auch der Kursleiterin ist. Bei der Bitte um das Vorlesen der Karte spricht die Kursleiterin wieder von „liest du mir...“. Dieser Wechsel zwischen den unterschiedlichen Personalpronomen wird an dieser Stelle nicht weiter analysiert und kommentiert, sondern zur Kenntnis genommen. Aisha wird von der Kursleiterin zudem gebeten „ganz langsam und laut“ vorzulesen. Aisha kommt dieser Bitte nach, wie im folgenden Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll gelesen werden kann:

Aisha (sie liest mit fester Stimme): „Hallo Sadika, wie geht es dir? Mir ist gut!“ KL: „Stopp! Jetzt hat die (.)“ Marina unterbricht und sagt: „Mir geht es gut!“ Die KL schreibt einen Satz, den Aisha auf ihre Postkarte geschrieben und vorgelesen hat in grüner Farbe an die Tafel. KL: „Genau, jetzt hat die Aisha mir ist gut geschrieben, ja? Wir wissen, was sie meint, aber (– Aisha sagt parallel etwas) Mir geht es gut (!) genau! Es heißt eigentlich: Miir (.) geht (.) ees (–) (dies ist laut und langsam gesprochen, während die KL den Satz in roter Farbe an die Tafel unterhalb des grünen Satzes schreibt). Prima! Mir geht es gut! Deine Kolleginnen haben jetzt mit dir selbst gemeinsam geholfen, das ganz ganz richtig deutsch auszudrücken!

34 Mit Verbesserungspotenzial ist hier gemeint, dass die Kursteilnehmerinnen einerseits Verbesserung bezogen auf den Gegenstand „Deutsch als Sprache“, „brauchen“, andererseits reicht ihr Wissen soweit aus, dass ein „gemeinsames Verbessern“ möglich ist.

Ja? Lesen wir bitte weiter, Aisha?“ (*Beobachtungsprotokoll 2, Zeilen 524-531*)

In der vorliegenden Sequenz wird die soziale Praxis des „gemeinsamen Korrigierens“ beschrieben. An der Stelle, wo es etwas zu korrigieren gibt, interveniert die Kursleiterin mit „stopp“, woraufhin sie beim Versuch ihr Stoppen zu erläutern, von Marina unterbrochen wird. Auf diese Aussage von Marina wird von keiner Seite eingegangen. Die Kursleiterin fährt fort indem sie mit grüner Farbe etwas an die Tafel schreibt und wiederholt, was Aisha vorgelesen hat. Dabei spricht sie auch davon, dass „wir wissen, was sie meint, aber“. Im Anschluss daran wird im Beobachtungsprotokoll geschildert, dass die Kursleiterin laut und langsam spricht wie es „eigentlich“ heißt. Dieser Satz wird auch, diesmal in roter Farbe, an die Tafel geschrieben. Mit der Aussage dass die Kolleginnen und Aisha selbst geholfen haben, den Satz „ganz, ganz richtig deutsch“ auszudrücken, nimmt sich die Kursleiterin aus dem Geschehen heraus, obwohl sie den Beschreibungen zufolge eine entscheidende Rolle spielt.

Auch mit dem darauffolgenden „lesen wir bitte weiter, Aisha“ wird ein Kollektiv bedient. Aus den folgenden Aufzeichnungen wird jedoch klar, dass keine Gruppe laut liest, sondern Aisha. Es kann allerdings vermutet werden, dass mehrere Leute mitlesen bzw. von der Kursleiterin durch die Verwendung eines Personalpronomens im Plural in der Ansprache an Aisha aufgefordert/eingeladen wurden mitzulesen.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die im Kontext „freiwillig“ anwesenden Kursteilnehmerinnen, den Kurs besuchen um eine gewisse Varietät, die „standardsprachliche Varietät“ des Deutschen zu lernen, kann die gesamte Praxis des „gemeinsamen Korrigierens“ als eine (Hilfe)leistung gelesen werden. Wie bereits angesprochen soll das gemeinsame Korrigieren zu einer Verbesserung führen,

dabei scheint es um eine Verbesserung bezogen auf den Kursgegenstand „Deutsch“ zu gehen, dafür spricht auch die Aussage der Kursleiterin, dass Aisha den Satz mit Hilfe ihrer Kolleginnen zur Norm „ganz, ganz richtig deutsch“ hin gestaltet hat.

Der ausgewählte Abschnitt gibt zudem Aufschluss über unterschiedliche Modi der Hilfestellung, gemeint ist damit z.B. das langsame und laute Vorsprechen der „richtigen“ Version des Satzes oder die Verwendung von unterschiedlichen Kreidefarben an der Tafel. Auch im restlichen Teil des empirischen Materials sind Hilfestellungen darauf bezogen, wie mehr „Wissen“ über den Gegenstand des Kurses erlernt werden kann.

Exemplarisch werden wir ohne ausführliche Interpretationen einige weitere Modi der Hilfeleistung mit dem jeweiligen Hinweis darauf, wo diese in den Beobachtungsprotokollen zu finden waren, paraphrasieren.

In Beobachtungsprotokoll 1 wiederholt die Kursleiterin Passagen eines Satzes, die falsch gesprochen worden sind in der richtigen Weise (Zeile 218–220). Gestikulationen werden des Öfteren von der Kursleiterin herangezogen um zu verdeutlichen, was sie meint (BP2, Zeile 495; BP4, Zeile 201; BP5, Zeile 359).

Bei vermuteten oder sich manifestierenden Verständnisschwierigkeiten werden andere Sprachen als Deutsch herangezogen. An einer Stelle (BP5, Zeile 417–418) ist es das Englische, welches die Kommunikation zwischen einer Kursteilnehmerin und der Kursleiterin zu erleichtern scheint. In anderen Passagen fungiert eine geteilte „nicht-deutsche“ Sprache zwischen zwei Kursteilnehmerinnen als Hilfe (BP5, Zeile 370). Diese anderen Sprachen als Deutsch scheinen im Zusammenhang des offiziellen Kursgeschehens lediglich „Brückenfunktionen“ zu erfüllen.

Schlussfolgerungen

In diesem Abschnitt ging es darum, vor dem Hintergrund der Analyse von Passagen aus dem empirischen Material und den Darstellungen in den drei vorangegangenen Kapiteln zwei Charakteristika des untersuchten Kontextes genauer zu beschreiben. Beim ersten Charakteristikum geht es um die Frage nach dem Verhältnis zwischen Rollenverteilung und der Möglichkeit, dem Mandat und der Befugnis Wissen zu legitimieren. Dabei wird u.a. ersichtlich, dass es im Kurs vor allem um ein bestimmtes „Norm-Wissen“ geht, auf welches die Legitimationen bezogen sind. Die Kursleiterin hat qua vorgegebener Rolle und interaktiver Herstellung ein Legitimationsmandat inne, sie kann dieses, so kann schlussgefolgert werden, teilen und zwischenzeitlich abgeben. Als zweites Charakteristikum lassen sich die Modi der Hilfestellung bezeichnen. Die Praxis des gemeinsamen Verbesserns, als Beispiel dafür und verstanden als partizipative und bedürfnisbezogene Tätigkeit wird dabei genauer untersucht und auch im Resümee noch einmal aufgegriffen und in ein Verhältnis mit dem Konzept der „Community of Practice“ gebracht.

RESÜMEE: DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE-KURSE ALS RÄUME SPRACHLICHER ERMÄCHTIGUNG

Ein wesentliches Ziel des Teilprojektes bestand darin, DaZ-Kurse als Räume sprachlicher Ermächtigung in den Blick zu nehmen. Dabei sollte vor allem aus der Analyse und Interpretation der empirischen Materialien ein theoretisches Verständnis des Begriffes „sprachliche Ermächtigung“ gefunden werden. Vor dem Hintergrund der empirischen Analysen in den letzten Kapiteln lassen sich zum Begriff der „sprachlichen Ermächtigung“ jedoch keine klaren Aussagen treffen. Der Begriff, dem man in der Empirie nachspüren wollte, zeigt sich vornehmlich in einer schwierig greifbaren Form. Die Neuartigkeit des Konzeptes der „sprachlichen Ermächtigung“

und die Art des Vorgehens im Projekt ließen davon ausgehen, dass sich das Phänomen nur ansatzweise in Praxen, die sich als sprachliche Ermächtigungspraxen verstehen lassen, äußert. Trotz dieser schwierigen Fassbarkeit zeigen sich in den Interpretationen implizite Spuren und Facetten, die es ermöglichen, sich dem Begriff der sprachlichen Ermächtigung in einer ersten theoretisierenden Einstellung anzunähern.

Daher sind die folgenden Ausführungen als ein erstes Zwischenergebnis zu verstehen, die bei einer weiterführenden Studie als Grundlage verwendet werden können. Der folgende Text orientiert sich hierbei an den bisherigen Ausführungen in den letzten Kapiteln, versucht aber jene Ergebnisse in einer weiterführenden Einstellung für die Annäherung an den Begriff der sprachlichen Ermächtigung nutzbar zu machen.

Im folgenden Text werden drei Momente dargestellt, in denen sich möglicherweise implizite Spuren von sprachlicher Ermächtigung finden lassen. Das erste Momentum besteht in der Praxis des gemeinsamen Verbesserns, die mit Bezugnahme auf das theoretische Konzept der „community of practice“ als Praxis der sprachlichen Ermächtigung in den Blick genommen werden kann. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird im Hinblick auf die Erstellung eines neuen Curriculums für DaZ-Kurse das didaktische Material der beobachteten Kurseinheiten mit Blick auf eine emanzipatorische und kritische Bildungsperspektive betrachtet. Bei dieser Betrachtung wird auf wesentliche Aspekte, die auf der Paternalismustagung in Wien besprochen und diskutiert wurden, Bezug genommen. Das dritte Moment versucht eine Annäherung an den Begriff der sprachlichen Ermächtigung anhand näherer Betrachtung der situativ überwundenen Wissensasymmetrie.

Gemeinsames Verbessern – Community of practice

Im Projektantrag wird es als Ziel formuliert, einen Beitrag zur „Auseinandersetzung mit Herausforderungen einer kritischen pädagogischen Praxis und der Verbesserung von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten von Migrant_innen“ leisten zu wollen. In dieser Formulierung findet sich wie in der Analyse des empirischen Materials der Begriff der „Verbesserung“ wieder. Es werden jedoch zwei unterschiedliche Ausprägungen dieses Begriffes deutlich. Zum einen wird im Antragstext auf eine Verbesserung einer gesellschaftlichen Positionierung Bezug genommen, zum anderen geht es beim „Verbessern“ im untersuchten Feld um eine Verbesserung in Bezug auf die deutsche Sprache. Wenn wir sprachliche Ermächtigung als bewusste und kritische Aneignung und Gebrauch der dominanten deutschen Sprache verstehen wollen, dann scheint dieses Verständnis beide dargestellten Verbesserungsbegriffe zu verschränken. Eine solche Verschränkung lässt sich vor dem Hintergrund der angestellten Analysen empirisch noch nicht füllen. Die bisherigen Analysen brachten Ergebnisse zu Praxen der Aneignung, Vermittlung und Erprobung von sprachlicher Handlungsfähigkeit zutage. Inwiefern sich sprachliche Handlungsfähigkeit sinnvoll in einem Deutsch als Zweitsprache-Kurs mit dem Ziel der sozialen Handlungsfähigkeit, nicht verstanden als reine Unterordnung und Anpassung an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse³⁵ verknüpfen lässt, bleibt interessant weiter zu befragen.

Es könnte interessant sein, im Zusammenhang mit der Praxis des gemeinsamen Verbesserns das Konzept der „Community of Practice“ anzusehen. Dieses durch Etienne Wenger und Jean Lave geprägte Konzept stellt das Lernen in den Kontext sozialer Beziehungen. In ihrer Studie (1991) verstehen sie Lernen primär als sozialen Prozess, welcher die Partizipation des oder der Lernenden

³⁵ Einige Ausführungen dazu finden sich im 2011 erstellten Literaturrecherchebericht.

am Geschehen in der Gesellschaft verändert. Wenger beschreibt das Lernverständnis so: „Learning is changing participation in the practices of one or more communities.“ (2002, zit. in Lembke 2005, 66) Partizipation wird dabei als Teilhabe des Individuums am sozial-verteilten und geteilten Wissen verstanden. (vgl. ebd., 67) Zwar bezeichnet das Konzept der „Community of Practice“ eine praxisbezogene Gruppe von Personen, die informell miteinander verbunden sind und ähnlichen Aufgaben gegenüberstehen. (vgl. ebd., 69). Die Grundannahmen und Möglichkeiten dieses Konzeptes scheinen auch für den analysierten Kontext relevant zu sein. Insbesondere bei den Gestaltungsdimensionen für die Themenauswahl scheint es noch große Möglichkeiten des Einbezugs der Kursteilnehmerinnen zu geben.

Das gemeinsame Verbessern könnte als eine Praxis gelesen werden, die auch im Konzept der „Community of Practice“ zum Tragen kommt: Situationsbezogen wird auf freiwilliger, partizipativer Basis eine Aushandlung über Wissen geführt, moderiert durch die Kursleiterin. Dabei soll auch ein Austausch im informellen Rahmen ermöglicht und idealerweise eine wissensförderliche Lernkultur geschaffen werden (vgl. ebd., 67). Die Schaffung dieser lernfördernden Kultur könnte im Zusammenhang mit dem Ziel der sprachlichen Ermächtigung genauer angesehen werden.

Wenn im „Community of Practice“ Konzept Partizipation auch als Schaffung von Beziehungen in der Wissensgemeinschaft gemeint ist, in der Wissen zwischen „Neulingen“ und „erfahrenen Mitgliedern“ internalisiert, externalisiert und gemeinsam ausgehandelt wird, dann könnte dies ein weiterer Aspekt der sprachlichen Ermächtigung sein. Eine Ermächtigung durch Beziehungen zu anderen in der gleichen Wissensgemeinschaft, (vgl. ebd., 67). Auf das Konzept der „Community of Practice“ kann hier leider nur in aller Kürze verwiesen werden. Inwiefern sich dieses Konzept auf den un-

tersuchten Kontext anwenden lässt, müsste im Detail noch geklärt werden. In jedem Fall scheint es interessant und sinnvoll, sich die aufgezeigten Parallelen genauer anzusehen.

Emanzipative Bildungspolitik und ihre didaktischen Grenzlinien

Dem didaktischen Material kommt innerhalb der beschriebenen DaZ-Kurse eine besondere Bedeutung zu. So wird durch das didaktische Material der soziale Zusammenhang des Kurses in einer bestimmten Art und Weise strukturiert. Im Gegensatz zu den Überlegungen, die hierzu bereits im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ ausgeführt wurden, wird in diesem Abschnitt eher der Anspruch verfolgt, darüber zu reflektieren, wo und wie emanzipative Bildungsarbeit an ihre (didaktischen) Grenzen kommt. Diese Überlegungen schließen dabei sowohl an die empirischen Ergebnisse einerseits an, als auch andererseits an Erkenntnisse, die auf der Paternalismustagung³⁶ im Januar 2012 in Wien ihren Ursprung hatten.

Insbesondere aufgrund der Tagung stellte sich vor dem Hintergrund der Analyse der empirischen Daten die Frage, inwiefern jene didaktischen Materialien, die Grundlage der Erprobungsphase waren, dem Anspruch der emanzipativen Bildungsarbeit entsprechen. Dabei ist es das Anliegen des Textes unter Bezugnahme auf das didaktische Material eine erste theoretische Annäherung zu skizzieren, wie eine didaktische Konzeption gestaltet sein könnte, die einerseits Ergebnisse der Tagung zur Kenntnis nimmt und andererseits bzw. verknüpfend, ihrem emanzipativen Anspruch folgt. Es wird daher an dieser Stelle zu keiner Evaluation der Materialien

³⁶ Am 19. und 20. Jänner 2012 fand in Wien eine Tagung zum Thema „Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung. Erkundungen eines migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisses“ statt. Im Zuge dieser wurde das Projekt „Deutsch als Zweitsprache-Kurse im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“ vorgestellt und erste Zwischenergebnisse präsentiert. In einem von der Forschungsgruppe gestalteten Workshop wurde mit den Tagungsteilnehmer_innen an den empirischen Materialien weitergearbeitet.

kommen, sondern das Material zur Grundlage weiterführender Gedanken verwendet.

Theoretisch basieren diese Ausführungen dabei auf einem der Hauptvorträge der Tagung, jenem von Paul Mecheril.³⁷ In seinen Ausführungen versuchte er das Feld der DaZ-Kurse im Rahmen der Erwachsenenbildung abzustecken, indem er das Feld unter der Brille „Paternalismus“ skizzierte. Trotz der pädagogischen Figur des Paternalismus erschöpft sich die erziehungswissenschaftliche Debatte recht bald. Feststellbar wäre aber, so seine Aussage, dass es öfter pseudopaternalistische Tendenzen, denn paternalistische Tendenzen gäbe. So würde sich der Paternalismus unter der Wahrung der Autonomie des Einzelnen dennoch dem Wohl der Gesellschaft oder eines Funktionszusammenhanges widmen. Pseudopaternalismus hingegen würde sich nicht der Frage der Autonomieverletzung des Einzelnen widmen und stellt das Wohl der Gemeinschaft an die erste Stelle. So versteht er den aktuellen Diskurs um die Pflicht für Migrant_innen Deutsch zu lernen als ein derartiges Anzeichen. Denn begründet wird diese Forderung damit, dass es der „Gemeinschaft“ nützlich ist. In weiterer Folge orientiert sich der Text an dieser hier sehr knapp gehaltenen Darstellung. Dabei wird theoretisch davon ausgegangen, dass emanzipative Bildungsarbeit sich an der Autonomie der Teilnehmenden orientiert.

In Hinblick auf das weitere Projektvorhaben, ein Curriculum für DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung zu entwickeln, erscheint es aufgrund dieses „größeren“ Vorhabens von Relevanz, ob und wenn ja wie emanzipative Bildungsarbeit in didaktische Konzeptionen einfließen kann. Denn insbesondere dann, wenn der Kurs dem Anspruch einer emanzipativen Bildungsarbeit gerecht werden möchte, sollte sich die Frage stellen (gestellt werden), wel-

che didaktischen Prinzipien sinnvoll bzw. zielführend sind und welche nicht.

Denn mit der Berücksichtigung der Vorträge und Statements auf der Paternalismustagung in Wien erscheint eine kritische Auseinandersetzung mit der Didaktikkonzeption durchaus ein relevanter Punkt zu sein, um dem politisch motivierten Vorhaben auch innerhalb des Kurssettings zu entsprechen. Darunter wird an dieser Stelle verstanden, dass emanzipative Bildungsarbeit nur dann möglich ist, wenn Teilnehmer_innen von DaZ-Kursen in ihrer Autonomie anerkannt werden. Die Autonomie der und des Einzelnen wird somit zur unabdingbaren Ausgangsposition für sich als kritisch verstehende Bildungsarbeit.

Denn vor dem Hintergrund, dass es sich bei der Konzeption des weiteren Vorhabens stets um DaZ-Kurse im Rahmen der Erwachsenenbildung handelt, gilt es, so betonte Mecheril in seinen Ausführungen auf der Tagung, sich permanent mit der Frage der Autonomieorientierung auseinanderzusetzen. Damit erfolgt so etwas wie eine doppelte Notwendigkeit der Auseinandersetzung. Denn deutlich zeigt sich, dass sich innerhalb der Erwachsenenbildung, die sich vorrangig an „Migrant_innen“ richtet, vermehrt jene Form des Paternalismus vorgefunden wird, die Mecheril mit „hartem Paternalismus“ umschreibt. Darunter versteht er, dass es zu einer Einschränkung von Autonomie und Freiheit von Personen kommt, denen generell totale Autonomie zugestanden wird, nämlich Erwachsenen. Derartige Autonomieeinschränkungen bedürfen, im Gegensatz zur Einschränkung von Autonomie von beispielsweise Erwachsenen mit Behinderung, besonderer Argumentation, um als legitim erachtet zu werden. Die Legitimationsschwelle wird daher diskursiv dadurch heruntersgesetzt, dass erwachsenen „Migrant_innen“ der „totale“ Autonomiestatus aberkannt wird. Dies wurde bereits kurz im Kapitel „Didaktik als spezifische Praxis der Wissensvermittlung“ markiert, in

³⁷ Der Vortrag kann unter <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> (21.11.2014) nachgelesen werden.

dem darauf hingewiesen wurde, dass insbesondere „Migrantinnen“ diskursiv die Position Objekt, statt die Position Subjekt besetzen.

Die zweite Notwendigkeit der Auseinandersetzung begründet sich wiederum darin, dass innerhalb des pädagogischen Arrangements die Möglichkeit eröffnet werden sollte, ausreichend Raum zur Artikulation zu schaffen. Damit ist einerseits gemeint, dass es in Bezug auf so etwas wie „Lernerfolg“ hilfreich sein kann, wenn es Kursteilnehmer_innen ermöglicht wird, innerhalb von Sprachkursen sich aktiv mit Sprache auseinanderzusetzen. Andererseits bezieht sich dieser Raum der Artikulation auch darauf, dass es des Raums der Artikulation bedarf, um die Autonomie der bzw. des Einzelnen zu wahren. Denn sofern der Artikulation des Willens kein oder wenig Raum innerhalb von DaZ-Kursen gegeben wird, wird dadurch ein Mehr³⁸ an Möglichkeitsraum eröffnet, den Willen der Teilnehmer_innen zur Artikulation zu bringen.

Wenn nun also von dem vorliegenden didaktischen Material ausgehend ein erster theoretischer Versuch unternommen wird, sich zu überlegen wie ein Curriculum zu emanzipativen DaZ-Kursen gestaltet werden kann, so lässt sich dies an den bereits markierten Punkten festmachen. Es gilt in angemessener Art und Weise jenen Raum didaktisch zu eröffnen, der in einer ermöglichenden, aber keineswegs zumutenden Art Artikulation des Willens ermöglicht. Dadurch wird der Punkt der Autonomieorientierung, die Mecheril in seinem Vortrag skizzierte, eingelöst, jedoch nicht als technokratisches Moment von DaZ-Kursen verstanden werden wollend. Denn wie bereits zu Beginn markiert, zeichnet sich jene hier vorgestellte

³⁸ Es wird bewusst an dieser Stelle von einem Mehr geschrieben, um damit zu markieren, dass das didaktische Material lediglich in einer kontingenten Weise den Kurszusammenhang strukturiert. Denn, wie insbesondere im Kapitel „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“ herausgearbeitet wurde, kommt es auch zu Artikulationen in Momenten, in denen diese didaktisch nicht vorgesehen waren.

te Form des professionellen pädagogischen Handelns dadurch aus, sich in einem reflexiven Setting jener Sicherheiten zu entledigen, die Pädagogik als technokratische Disziplin versteht.

Situative „Überwindung“ der Wissensasymmetrie

Wie bereits im Kapitel „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“ beschrieben, kann die situative „Überwindung“ der Wissensasymmetrie zugunsten der Kursteilnehmerinnen als eine empirische Facette für den Begriff der sprachlichen Ermächtigung verstanden werden. In diesem Zusammenhang soll hier noch einmal die Definition von maiz aufgegriffen werden, laut welcher sprachliche Ermächtigung „die kritische und bewusste Aneignung und den ebensolchen Gebrauch der dominanten Sprache“ bezeichnet. In diesem Zitat wird auch, wie im Kapitel „Interaktiv hergestellte und destabilisierte Wissensordnungen in DaZ-Kursen“, ein Zusammenhang zwischen Handlungsfähigkeit und sprachlicher Ermächtigung hergestellt. Dabei geht es insbesondere um eine Handlungsfähigkeit in und durch die deutsche Sprache. Es könnte deshalb als ein wichtiges Ergebnis dieser Forschung gesehen werden, dass sich in den analysierten empirischen Materialien selten handlungsorientierte Bezüge zu den jeweiligen Alltagswelten der Kursteilnehmerinnen finden lassen. Gleichzeitig zeugen die empirischen Untersuchungen davon, dass die Kursteilnehmerinnen über eine sprachliche Handlungsfähigkeit verfügen, die sie neben sprachlich-formalen auch inhaltlich-thematische Informationen erfragen lassen. Demzufolge scheint es sinnvoll, sich am Zusammenhang zwischen sprachlicher Ermächtigung und sprachlicher Handlungsfähigkeit zu orientieren. Genauso sinnvoll erscheint es, die Reflexionen über emanzipatives didaktisches Material und die Ausführungen zu der Form des Wissenszusammenhangs als „Community of Practice“ in weiterführende Überlegungen mit einzubeziehen.

Literatur

Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Ebd. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M. Suhrkamp. 7-52.

Arbeitsgruppe Sprache, Migration und Rassismuskritik: Paternalismus als migrationsgesellschaftlicher Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> (21.11.2014).

Auditor, Markus (2003): „Sie sprechen fließend Deutsch, haben aber nichts zu sagen“. Integrationsförderung zwischen Politik und Pädagogik. Deutsch als Zweitsprache Nr. 2/03, Sprachverband Deutsch e.V. Mainz. 14-22.

Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt. Primus.

Böhm, Andreas (2000): Theoretisches Codieren. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Sozialforschung. ein Handbuch. Reinbek. 475-485.

Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M. Suhrkamp [Orig. Choses dites; Paris 1987].

Breidenstein, Georg (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, Bettina / Müller, Burkhard / Maeder, Christoph (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München. Juventa. 107-117.

Buhlmann, Rosemarie (2005): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. 1-24.

Clatüna, Monika (2008): Das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ zwischen politischen Forderungen und fachlichen Positionen. Referat anlässlich der Fachveranstaltung „Wie viel Sprache braucht die Integration?“ der Informationsstelle für Ausländerinnen- und Ausländerfragen isa. Bern.

Drexel, Matthias/Ohmle, Claudia /Weiss, Matthias (2011): Unveröffentlichter Recherchebericht im Rahmen des Forschungsprojektes „Deutsch als Zweitsprache-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung“. Eingereicht beim BMUKK.

Egloff, Birte (2008): Pädagogische Arrangements in der sozialen Welt eines Unternehmens. Der Beitrag der pädagogischen Ethnographieforschung zur „Be-Grenzung“ der Erwachsenenbildung. In: Hünersdorf, Bettina / Müller, Burkhard / Maeder, Christoph (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München. Juventa. 95-106.

Egloff, Birte / Kade, Jochen (2006): Erwachsenenbildungsforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills. Verlag Barbara Budrich. 133-140.

Faust, Marianne und Flaßpöhler, Hermann (2001): Job-Rotation und Deutsch am Arbeitsplatz konkret. In: Landeszentrum für

- Zuwanderung Nordrhein-Westfalen (2001): Dokumentation der Werkstatt Weiterbildung: Sprachförderung und mehr Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern.
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Überarbeitete Auflage. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Fritz, Thomas (2010): Wie politisch ist das DaZ (Sprachen) unterrichten??? (k)eine Polemik. In: Ödaf-Mitteilungen. Die Politik des DaF/ DaZ-Unterrichts. Heft 2/2010.
- Glaser, Barney / Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills. Barbara Budrich.
- Göhlich, Michael (2011): Institutionen und Organisationen. In: Kade, Jochen (Hg.): Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart. Kohlhammer. 93-101.
- Gudjons, Herbert (1995): Didaktische Theorien. Bergmann & Helbig. Hamburg.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Ebd. / Hammer, Carmen (Hrsg.): Die Neuerfindung der Natur : Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt (u.a.). Campus. 73-97.
- Herrmann, Steffen Kitty (2003): Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: arranca! Nr. 28, Aneignung I, Berlin, 22-26. (Wiederabdruck in: A.G.Gender-Killer (Hg.), Das gute Leben, a.a.O. 195-204). Online unter: <http://arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap> (21.11.2014)
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 30, H. 6, Stuttgart. Lucius&Lucius. 429-451.
- Hof, Christiane (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. Bertelsmann. Bielefeld. Onlineunter: www.die-bonn.de/doks/hof0101.pdf (21.11.2014).
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wissen. Publikationen der eb. giessen. Online unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1830/pdf/thomashoehne_paedagogikundwissen.pdf (21.11.2014).
- Hünersdorf, Bettina (2010): Zur Beobachtbarkeit von Pädagogik. Wie kann empirisch etwas als etwas Pädagogisches rekonstruiert werden? In: Neumann, Sascha (Hg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Université du Luxembourg. 27-36.
- Kalpaka, Annita / Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril et al.: Migrationspädagogik. Bachelor I Master. Weinheim und Basel. Beltz. 77-98.
- Krais, Beate / Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld. transcript.

Kelle, Udo (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden. Nomos. 23-48.

Lembke, Gerald (2005). Wissenskooperation in Wissensgemeinschaften. Förderung des Wissensaustausches in Organisationen. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. LernAct Verlagsgesellschaft.

maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen: Deutsch- und Alphabetisierungskurse. <http://www.maiz.at/maiz-bildung-frauen/deutsch-alphabetisierungskurs> (21.11.2014).

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel. Beltz.

Mecheril, Paul / Messerschmidt, Astrid (2007): Subjektorientierung als Kritik. Ansatzpunkte non-affirmativer Migrationsforschung. In: Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften, 16, 2. 264-285.

Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar / Melter, Claus / Arens, Susanne / Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Ebd. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Kontur einer Forschungsperspektive. Wiesbaden. Springer VS. 7-55.

Messerschmidt, Astrid (2006): Transformationen des Interkulturellen – Postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften. In: Wiesner, Gisela [Hrsg.] / Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Sektion Erwachsenenbildung: Teilhabe an der Erwachsenenbildung und ge-

sellschaftliche Modernisierung : Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Hohengehren. Schneider. 51-64.

Messerschmidt, Astrid (2011): Michel Foucault (1926-1984). Den Befreiungen misstrauen – Foucaults Rekonstruktionen moderner Macht und der Aufstieg kontrollierter Subjekte. In: Dollinger, Bernd (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. VS Verlag. Wiesbaden. 289-310.

Plutzer, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener Migrantinnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck/Bozen/Wien. Studienverlag. 103-120.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Vol. 32, 4, 282-301.

Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist. Velbrück Wissenschaft.

Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. VS Verlag. Wiesbaden. 145-163.

Schatzki, T. R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge. Cambridge University Press.

Schmidbauer, Wolfgang (1997). *Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.

Seitter, Wolfgang (2002): *Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 6. 918-937.

Steinmüller, Ulrich (1978): *Sprachunterricht für ausländische Arbeiter? Überlegungen zu Kommunikationsfähigkeit und Sprachvermittlung*. In: *Linguistische Berichte – Papier Nr. 56*.

Transnationales ExpertInnenforum (2010): *Integration fördern – Menschenrechte verwirklichen. Für eine ressourcenorientierte Integration statt verpflichtender Nachweise von Sprachkenntnissen. Abschlusserklärung des 9. Transnationalen ExpertInnenforums Sprache und Migration*. Wien, im Mai 2010. In: *Ödaf-Mitteilungen. Die Politik des DaF-/DaZ-Unterrichts*. Heft 2/2010.

Winter, Rainer (2011): *Kritik, soziale Gerechtigkeit und Intervention: Qualitative Forschung in der amerikanischen Tradition*. In: Ebd. (Hg.): *Die Zukunft der Cultural Studies. Theorie, Kultur und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Bielefeld. transcript. 75-93.

TEIL 2 . DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT. REFLEXIVE UND GESELLSCHAFTSKRITISCHE ZUGÄNGE

INHALT

EINLEITEND ZUM PROJEKTZUSAMMENHANG / 124

İnci Dirim / Gergana Mineva / Elisabeth Romaner / Rubia Salgado / Oscar Thomas-Olalde

„MATERIALISIERTE DISKURSE“

Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien / 130

Elisabeth Romaner / Oscar Thomas-Olalde

KOMPETENZEN FÜR EINE KRITISCHE BILDUNGSARBEIT IM BEREICH DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Impulse für Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden / 162

Marion Döll / Sara Hägi / İnci Dirim

WAS DIE LERNENDEN LERNEN WOLLEN SOLLEN:

Einblicke in Curricula für Deutsch als Zweitsprache aus subjektivierungstheoretischer und postkolonialer Perspektive / 178

Gergana Mineva / Rubia Salgado

EINLEITEND ZUM PROJEKTZUSAMMENHANG

Inci Dirim / Gergana Mineva / Elisabeth Romaner / Rubia Salgado / Oscar Thomas-Olalde

DaZ – Deutsch als Zweitsprache ist ein komplexes und auch widerspruchreiches Handlungsfeld. Es ist ein Handlungsfeld, in dem nicht nur pädagogische oder fachdidaktische, sondern auch gesellschaftspolitische und emanzipatorische Dimensionen und Ansprüche diskutiert und erhoben werden.

Doch finden Lernen und Lehren des Deutschen nicht in einem herrschaftsfreien Raum statt. Im Gegenteil: So unerlässlich es auch erscheinen mag, dass Deutsch gelernt wird, sind Deutschlernarrangements auch als Zugriffe auf Individuen zu sehen. Deutsch-Sprechen und Deutsch-Lernen sind in Verhältnisse eingelassen, in denen ein monolingualer und ein monokultureller Habitus vorherrschen und in denen Sprachpraxen und Selbstverständnisse misachtet oder herabgesetzt werden, die die Grenzen der mit dem Habitus verbundenen normativen Setzungen überschreiten. Darüber hinaus ist Deutsch in Strukturen, Gesetze, Regierungsformen und Diskurse eingelassen, die mit Begriffen wie „Integrationsregime“ und „Deutsch-Lern-Dispositiv“ wiedergegeben werden können, was wir in Folge noch genauer ausführen möchten. Unter diesen Umständen ist Deutsch-Lehren eine widersprüchliche Praxis.

Unterschiedlichste Initiativen, Selbstinitiativen und Interventionen versuchen migrationsgesellschaftliche Verhältnisse zu gestalten und zu verändern, während sie gleichzeitig auf unterschiedliche Weise in die politischen Reglementierungen selbst verstrickt sind. Deutsch-Lernen und Deutsch-Lehren sind soziale Praxen, die politische und gesellschaftliche Verhältnisse affirmieren und gleichzeitig aber auch Räume der Selbstermächtigung und der (deutschsprachlichen) (widerständigen) Handlungsfähigkeit unterstützen können.¹

In diesem Zusammenhang wird sprachliche Bildung in Deutsch nicht nur zu einem Angebot des Kompetenzerwerbs, wie sie meistens dargestellt wird, sondern auch zu einem Angebot der Positionierung in der Gesellschaft, auch wenn dies nicht expliziert wird. Sprachliche Bildung geht somit einher mit einer „Subjektivierung“ ihrer Adressat_innen/Teilnehmer_innen. Diese werden durch institutionelle und pädagogische Adressierung als bestimmte Subjekte angesehen, angesprochen und angerufen. In diesem Sinne sprechen wir von „Subjektivierung durch Bildung“. Diese ist ambivalent, denn sie kann Menschen auf bestimmte Subjekt-Positionen fixieren, indem sie z.B. Menschen infantilisiert, kulturalisiert, exotisiert oder idealisiert. Bildung kann aber auch durch Wissenszuwachs und Wissensproduktion dazu beitragen, dass Subjekte ihr Wissen, ihre Handlungsressourcen und ihre Handlungsfähigkeit reflektieren, erweitern und kritisch einsetzen können.

Ein zentraler Anspruch des Projektes „Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft: reflexive und gesellschaftskritische Zugänge“ ist das Benennen und Analysieren des Zusammenhangs von pädagogischen Praxen, didaktischen Ansätzen, fachspezifischen Positionierungen, dominanten Diskursen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Diese Verbindung – das ist unsere Ausgangsthese – muss nicht konstruiert werden, denn sie ist sozusagen bereits gegeben. Die Aufgabe einer analytischen Herangehensweise besteht unseres Erachtens vielmehr darin, die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen, politischen Rahmenbedingungen und pädagogischen Praxen sichtbar werden zu lassen. Deutsch als Zweitsprache kann demnach als ein diskursiv-pädagogisches Feld verstanden werden, das unterschiedliche und widersprüchliche Praxen, bildungs- und gesellschaftspolitische Diskurse, sowie soziale und politische Verhältnisse umfasst. DaZ ist ein Feld, das mit den Verhältnissen der Migrationsgesellschaft auf eine konstitutive Art und Weise verbunden ist. So schreiben sich institutionelle und or-

¹ Vgl. dazu auch die Ausführungen im ersten Teil dieses Buches bzw. in „Was die Lernenden lernen wollen sollen: Einblicke in Curricula für Deutsch als Zweitsprache aus subjektivierungstheoretischer und postkolonialer Perspektive“.

ganisationale Maßnahmen zu DaZ in Österreich in die Praxen, die Diskurse und die Politiken eines Integrationsregimes ein, das als staatliche und politische Antwort auf migrationsgesellschaftliche Transformationen aufzufassen ist.

Den Begriff des „Integrationsregimes“ verwenden wir hier analog und in Anlehnung an den in den sozialwissenschaftlichen Diskussionen der letzten Jahre immer öfter verwendeten Begriff des „Migrationsregimes“ (Vgl. Karakayalı / Tsianos 2002; Nghi Ha / Schmitz 2006; Bojadžijev 2007; Bojadžijev / Karakayalı 2007; Hess / Tsianos 2007; Bojadžijev 2008; Castro Varela 2008 u.a.). „Integrationsregime“ beschreibt und analysiert in diesem Sinne ein machtvolles Ensemble von Politiken, Praktiken und Diskursen, das die Grenzen des Denkbaren, des Sagbaren und des Machbaren innerhalb eines Handlungsfeldes, das es selbst hervorbringt (das Handlungsfeld der „Integration“), zieht.

Als Regime² erscheint Integration als „ein Bündel (sozial-)politischer Maßnahmen, welche für die hiervon Regierten ein beständiges Mehr an Ausschluss und Kontrolle bedeuten“ (Castro Varela 2008,

79). Integrationsregime kann somit als ein komplexes und dynamisches Netz an gesetzlichen und gesellschaftlichen Normen, Denkmustern, Distinktionsschemata, sowie sozialen und pädagogischen Praxen erfasst werden, das einerseits bestimmte Subjektpositionen hervorbringt und andererseits bestimmte Formen der Ansprache und der Interaktion als „angemessen“ oder „legitim“ erscheinen lässt.

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftstheoretischen Überlegungen ging es uns darum, eine Forschungsstrategie zu entwerfen, die es zum einen ermöglicht, in analytische Distanz zu den Lehr- und Lernarrangements im Feld der DaZ-Didaktik zu treten und zum anderen zugleich an Gegenentwürfen für die DaZ-Praxis zu arbeiten, die kritische Bildungsarbeit intendiert und selbst-kritisch reflektiert.

Wir begannen 2010 mit der Erarbeitung einer Forschungs- und Entwicklungsperspektive für „Deutsch als Zweitsprache im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“ in Kooperation mit der Universität Innsbruck/Institut für Erziehungswissenschaft, der Universität Wien/Institut für Germanistik – Fachbereich DaF/DaZ und unter

2 Dieser Begriff bietet für die Projektperspektive einige Anknüpfungsmomente: Vereinfachend gesagt geht es bei der Regime-Forschung um die Analyse von politischen, kulturellen und interaktiven Mechanismen der Regulation und Steuerung von Migration bzw. globalen Wanderungsprozessen (vgl. Düvell 2003). Allerdings gehen Begriffe wie „Politik“ oder „Regierung“ im Denkhorizont der Regimeforschung nicht von einer zentrierten, souveränen Macht wie etwa dem Staat aus. Momente der Regulation von Migration artikulieren sich vielmehr in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kontexten und werden unter Beteiligung verschiedener gesellschaftlicher Akteur_innen (staatliche und suprastaatliche Akteur_innen, transnationale Konzerne, internationale Organisationen, aber auch Migrationsnetzwerke etc.) hervorgebracht, bestätigt und transformiert. Die Migrationsbewegung stellt in diesem Zusammenhang selbst ein wesentliches Moment dar, welches (bestätigend und transformierend) in die Regulierungsprozesse eingreift.

Regimeanalysen stellen die Frage, wie durch die Vielzahl auch widersprüchlicher gesellschaftlicher Praktiken und Bewegungen hindurch Verfestigungsmomente und -strukturen als Institutionen von Kontrolle und Regierung entstehen. Migration wird somit niemals ausschließlich auf externe, etwa ökonomische oder politische Faktoren zurückgeführt bzw. reduktiv als ihre Funktion verstanden, sondern kommt selbst als soziale Bewegung und „generische Kraft“ in den Blick (vgl. Mecheril / Thomas-Olalde / Melter / Arens / Romaner 2013, 19-20). So untersucht die Migrationsregime-Forschung etwa nicht nur die staatlichen oder suprastaatlichen Politiken der Migration, sondern die Alltagspraxen der Subjekte, die den Mechanismen der Regulierung und Ausbeutung von Migration unterworfen sind, die aber auch gleichzeitig diese Machtmechanismen unterlaufen und subversiv transformieren, sei es durch ihre Lebensgestaltung selbst oder durch politische und strategische Organisation. In unseren Untersuchungen spielt der Begriff keine vordergründige Rolle, wenngleich wir ihn in unseren Diskussionen und Perspektivierungen im Hinblick auf Fragen des „Integrationsdispositivs“ rezipiert haben.

schiedlichen Expert_innen aus dem Bereich DaZ für Migrant_innen in der Erwachsenenbildung.³ Die an die erste Projektlaufzeit anschließende vertiefte Auseinandersetzung mit zentralen Ergebnissen wurde im Zusammenhang mit methodologischen Überlegungen neu fokussiert und ergab jene Projektstruktur, auf die der nachfolgende Text aufbaut.

Die Notwendigkeit von analytischer wie auch Entwicklungsarbeit auf den Ebenen (1) von didaktischem Material für DaZ-Kurse, (2) von Curricula für die Lehrenden-Weiterbildung und schließlich (3) von Curricula für den Bereich DaZ in der Erwachsenenbildung führte zu einer modularen Projektstruktur, die diese drei Schwerpunkte im Projektverlauf widerspiegelte. Das Hauptanliegen des Gesamtprojektes bildet demnach die Ausarbeitung von Grundlagen für die Analyse von Materialien, für die Analyse von Maßnahmen der Lehrer_innen-Fortbildungen, der Analyse von DaZ Curricula, sowie die Erstellung eines neuen DaZ-Curriculums, die den Ansprüchen einer kritischen Bildungspraxis gerecht werden bzw. diese operativ zur Geltung bringen können.

Im Modul zur Analyse von didaktischen Materialien, dem sich das erste Kapitel „*Materialisierte Diskurse*“. *Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien* widmet, beschäftigten wir uns mit Materialien, die im Lehr-/Lern-Kontext Deutsch als Zweitsprache verwendet werden bzw. potenziell verwendet werden können, da sie dafür konzipiert wurden. Unsere Aufmerksamkeit galt dabei den Subjektivierungseffekten dieser DaZ-Materialien.

Mit Subjektivierungseffekten meinen wir Dynamiken der gesellschaftlichen und persönlichen Wirksamkeit, die durch die Ver-

wendung von Materialien in Gang gesetzt werden. So werden zum Beispiel durch Materialien bestimmte Konstruktionen von gesellschaftlicher Normalität reproduziert und aktiviert, die wortwörtlich „im Raum stehen“. Zu diesen verhält frau_man sich als Lehrende_r und als Lernende_r im Rahmen der Deutschkurse – bewusst oder unbewusst, explizit oder implizit – in unterschiedlichen Formen: frau_man bestätigt, reproduziert, bejaht, hinterfragt, kritisiert, transformiert, übernimmt, verweigert und/oder relativiert diese Normalitätskonstruktionen in und durch die pädagogischen Interaktionen.

Anders formuliert: In Materialien eingelagerte Diskursfragmente (re-)produzieren bestimmte Subjektpositionen, die wiederum das Handeln der Akteur_innen rahmen.

Die Frage nach den Subjektpositionen, die in einem gesellschaftlich und politisch so brisanten Handlungsfeld entstehen und bestimmten Subjekten nahegelegt werden oder eben nicht, ist ein zentraler Aspekt, um die Verbindung zwischen dem Integrationsregime und den konkreten pädagogischen Praxen im Rahmen von DaZ nachvollziehen zu können. Superiore und inferiore Subjektpositionen, sowie Normalitätskonstruktionen, Zugehörigkeitszuschreibungen und Differenzkonstruktionen sind Effekte von bestimmten Diskursfragmenten, die sich auch in den Materialien zu Deutsch als Zweitsprache sedimentieren und Interaktionen rahmen.

Das darauffolgende Kapitel *Kompetenzen für eine kritische Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Impulse für Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden* fokussiert die Ergebnisse jenes Moduls, das sich mit der Analyse von Curricula der Lehrenden-Weiterbildung beschäftigt hat. Darin wird die Entwicklung eines Kompetenzmodells für das Lehrendenhandeln nachgezeichnet, das auf der Basis von Werkstätten mit Lernenden und Lehrenden

³ Vgl. dazu die einleitenden Darstellungen zur Gesamtpublikation, die einen chronologischen Entwurf des Gesamtprojektes anbieten, als auch den darauf folgenden ersten Teil.

erarbeitet wurde. Kennzeichnend für das entwickelte Kompetenzmodell ist, dass darin gesellschafts- und machtkritische Orientierungen der Lehrenden eine zentrale Rolle spielen.

Die analytischen Erarbeitungen im Modul, das den fragenden Blick auf Curriculertexte von DaZ in der Erwachsenenbildung gerichtet hat, sind Grundlage für das dritte und letzte Kapitel *Was die Lernenden lernen wollen sollen: Einblicke in Curricula für Deutsch als Zweitsprache aus subjektivierungstheoretischer und postkolonialer Perspektive*. Ausgehend von subjektivierungstheoretischen Ansätzen und feministischen Postkolonialen Theorien fragten wir nach Konzepten von Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit dem Erlernen der deutschen Sprache innerhalb dieser Curriculertexte, nach Zuschreibungen an die Lernenden und ihre möglichen Effekte, nach dem Wissen der Verfasser_innen über die lernenden Migrant_innen. Entlang dieser Auseinandersetzungen wurden 5 Curricula für Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung analysiert. Daraus erstellten wir (u.a. im Rahmen der Arbeit mit eingeladenen Expert_innen bei den Werkstätten) eine Auswahl an Passagen, die exemplarisch eine verdichtete Darstellung der Annäherungen an unsere Fragen anboten und vertiefend analysiert wurden. Bei der Ausarbeitung der Ergebnisse ergaben sich folgende Fragen, die sich auch in der Gliederung der hier abgebildeten Analyse widerspiegeln: „Was die Lernenden wollen sollen“ oder die Frage nach Handlungsfähigkeit; Was die Lernenden können sollen oder die Frage nach dem kolonialen Projekt; „Was ist das, was die Lernenden bewahren sollen?“ oder die Frage nach Identität; „Was ist das, was die Lernenden erlernen sollen, um lernen zu können?“ – oder die Frage nach der Konstruktion defizitärer Subjekte bzw. nach der (Selbst)Produktion lernfähiger Subjekte.

Die einzelnen Projektmitarbeiter_innen beschäftigten sich in Arbeitsgruppen zu den jeweiligen modulspezifischen Schwerpunkten

mit einer vertiefenden Analyse in der Zusammenarbeit mit Expert_innen im Kontext der DaZ-Kurse. Dafür wurden innerhalb jedes Moduls Werkstätten konzipiert, deren Ausgangspunkt es war, Allianzen zu bilden, um einen angemessenen analytischen Zugang zur Bildungsarbeit im Feld der DaZ-Erwachsenenbildung in Österreich und einen Kommunikationsraum zur Praxisreflexion zu schaffen, mit dem Ziel, daraus Perspektiven für eine weiterführende Entwicklungsarbeit zu gewinnen. Eine forschungsstrategische Allianz beinhaltet in diesem Sinne eine Zusammenarbeit mit Lernenden wie auch mit Lehrenden⁴ in DaZ-Kursen, die bereit waren, über die eigene Subjektposition und die eigene Praxis zu reflektieren. Wichtig bei dieser Form der Zusammenarbeit und der methodologischen Konzeption des Projektes war die Offenlegung unserer theoretischen Ansätze und erkenntnispolitischen Perspektiven gegenüber unseren Forschungspartner_innen. Alle Beteiligten an den Werkstätten, die im Rahmen dieser Publikation auch namentlich erwähnt werden möchten, sind hier in alphabetischer Reihung angeführt: Akiko Breitfuss, Haydee Capco, Maria Dolores Jimenez, Khatera Ghafuri, Mursal Ghul, Katharina Lhotta, Selma Mujic, Daniela Rechling, Verena Sperr, Amelework Tawu.

Was haben wir gelernt? Methodenreflexion und methodologische Überlegungen

„Was lernen wir, während wir forschen?“ ist eine Frage, die wir uns gestellt haben, um Perspektiven für eine weiterführende Entwicklungsarbeit zu entwerfen. Eine Frage, die unser Wissen und unsere „Wissenspositionen“ zu hinterfragen beabsichtigte. Eine Frage, die u.a. mit der Entscheidung im Zusammenhang stand, die Werkstätten durchzuführen. Sich zu fragen, was wir lernen, während wir forschen, expliziert eine spezifische Achtsamkeit für Lernprozesse,

⁴ Weitere Ausführungen zur Verwendungsweise der hier benannten Positionen der Lehrenden und Lernenden finden sich im Kapitel „Materialisierte Diskurse“.

die sich im Forschen vollziehen können. Lernen könnte hier im Sinne der Herstellung einer „Neu-Ordnung“ des Begehrens (vgl. Spivak, 2004) oder auch im Sinne eines Sich-selbst-Widersprechens (vgl. Haug, 2004, 70f) verstanden werden. Lernende und Lehrende als Expert_innen zu adressieren und einzuladen, stand im Einklang mit dieser Haltung. Die Werkstätten sollten als Räume fungieren, in denen unsere Annahmen im Rahmen der Analyse von DaZ-Curricula, Materialien und Weiterbildungen für Lehrende, die ausgehend von subjektivierungstheoretischen Grundlagen erarbeitet wurden, unter weiteren Perspektiven betrachtet werden können. Die Beschäftigung mit vermuteten Merkmalen dieser und unserer eigenen Perspektiven in der Mutmaßung über „andere“ Perspektiven waren für die methodologischen Überlegungen im Rahmen der Vorbereitung der Werkstätten ausschlaggebend. Die von uns bevorzugte Option eines sachlich strukturierten, transparenten, nicht differenzierenden Angebots – v.a. im Rahmen der Werkstätte mit „Lernenden“ – ist zurückzuführen auf das Bemühen, keine infantilisierende, inferiorisierende und/oder bevormundende Haltung zu reproduzieren bzw. einzunehmen. Die Kehrseite dieser Option ist die mangelnde Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen hinsichtlich der Zugänge zu bestimmten Wissensbeständen und -paradigmata. Dies verdeutlicht, dass die Beschäftigung mit der eigenen Haltung gegenüber den von uns eingeladenen Expert_innen vorrangig behandelt wurde. Wir beschäftigten uns mehr mit uns als mit den erwarteten Teilnehmer_innen. Möglicherweise eine narzisstische Haltung. Möglicherweise ein Anlass für die Revidierung der Begehren. Für das „Sich-selbst-Widersprechen“. Für das Lernen.

Und das Lernen erstreckte sich. Die „Lernenden“, die sich im Rahmen der Werkstätte am Projekt beteiligten, entschieden sich im Lauf des Projekts, einen Lehrplan für einen Deutschkurs zu erstellen (siehe dazu die Ausführungen im dritten Teil der Publikation im Anschluss an das Curriculum).

In selbstkritischer Reflexion haben wir versucht, die Herausforderungen und Fallstricke partizipativen Forschens als einem zentralen Begehren dieses Forschungsprozesses und der darin angestrebten Zusammenarbeit offenzuhalten. Im letzten Abschnitt des ersten Kapitels zu „Materialisierte Diskurse“. Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien wollen wir diese in einigen Argumentationsfäden nachzeichnen, um entlang dieser weiterzudenken. Das Problem, das wir gewissermaßen als eine Art Kluft zwischen den Forscher_innen und den eingeladenen Teilnehmer_innen am Forschungsprozess benennen möchten, soll zugleich eine Einladung sein, entlang dieser Widersprüche und Effekte unserer Praktiken der Wissensproduktion weitere herausfordernde Entwürfe für die DaZ-Forschungs- und Entwicklungsarbeit einzufordern.

Literatur

Bojadžijev, Manuela (2007): „Autonomie der Migration“. In: Brand, Ulrich / Lösch, Bettina / Thimmel, Stefan (Hrsg.): „ABC der Alternativen. Von ‚Ästhetik des Widerstands‘ bis ‚Ziviler Ungehorsam‘“. VSA. Hamburg.

Bojadžijev, Manuela (2008): „Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration“. Westfälisches Dampfboot. Münster.

Bojadžijev, Manuela / Karakayalı, Serhat (2007): „Autonomie der Migration. 10 Thesen zu einer Methode“. In: TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hrsg.): „Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas“. Bielefeld. transcript. 203-210.

Castro Varela, María Do Mar (2008): „Was heißt hier Integration?“. Integrationsdiskurse und Integrationsregime“. In: Landeshauptstadt München Sozialreferat. Stelle für interkulturelle Arbeit.

Fachtagung „Alle anders – alle gleich? Was heißt hier Identität? Was heißt hier Integration? Dokumentation“. München. Online unter: http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/266_aller_anders.pdf (21.11.2014).

Düvell, Franck (2003): Grundzüge des europäischen Migrationsregimes. Online unter: www-user.uni-bremen.de/~fduevell/EUMig.pdf (21.11.2014).

Haug, Frigga (2004): Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung, in: Forum kritische Psychologie, Heft 47. 56-72.

Hess, Sabine / Tsianos, Vassilis (2007): „Europeanizing Transnationalism! Provincializing Europe! – Konturen eines neuen Grenzregimes“. In: TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hrsg.): „Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas“. transcript. Bielefeld. 23-38.

Karakayalı, Serhat / Tsianos, Vassilis (2002): „Migrationsregimes in der Bundesrepublik Deutschland. Zum Verhältnis von Staatlichkeit und Rassismus“. In: Demirović, Alex / Bojadžijev, Manuela (Hrsg.): „Konjunkturen des Rassismus“. Westfälisches Dampfboot. Münster. 246-267.

Ha, Kien Nghi / Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel postkolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul / Witsch, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik, Bielefeld. transcript. 226-266.

Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar / Melter, Claus / Arens, Susanne / Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten.

In : Ebd. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden. Springer VS. 7- 55.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly 103:2/3, Spring/Summer 2004.

„MATERIALISIERTE DISKURSE“ - ASPEKTE EINER THEORIEGELEITETEN ANALYSE VON DAZ-MATERIALIEN

Elisabeth Romaner / Oscar Thomas-Olalde

INHALT

DIDAKTISCHES MATERIAL – EINIGE PERSPEKTIVIERUNGEN

Warum ist eine forschungsgeleitete Materialentwicklung bedeutsam?

Der Anspruch kritischer Bildungsarbeit - Versuch einer Konturierung „Sprachlicher Ermächtigung“

Subjektivierungsofferte im Kontext der Migrationsgesellschaft

Partizipative forschungsgeleitete Entwicklungsarbeit anhand des Konzeptes „Integrationsdispositiv“

GESELLSCHAFTSKRITISCHE ZUGÄNGE – DAZ IM KONTEXT DES INTEGRATIONSDISPOSITIVS

METHODOLOGISCHE ZUGÄNGE: EXPERT_INNENWERKSTÄTTEN MIT LEHRENDEN
UND LERNENDEN IN DAZ-KURSEN IM NATIONALSTAAT ÖSTERREICH

ANALYSE-BEISPIELE

Schlüsselbeispiel 1: „Ein Sprachgenie“

Schlüsselbeispiel 2: „Weihnachten im Schuhkarton“

ERGEBNISSE AUS DER WERKSTATT MIT LEHRENDEN: REFLEXIONSLINIEN

Eine erste qualitative Annäherung an DaZ-Materialien: Bestandsaufnahme und Analyse

Reflexionslinien als Anstoß zum Weiterdenken von kritischer Bildungsarbeit

ERGEBNISSE AUS DER WERKSTATT MIT LERNENDEN: EINE QUALITATIVE
ANNÄHERUNG AN DAZ-MATERIALIEN MIT KURSTEILNEHMER_INNEN

DER GAP ZWISCHEN FORSCHER_INNEN UND TEILNEHMER_INNEN: EINE SELBSTKRITISCHE REFLEXION

LITERATUR

DIDAKTISCHES MATERIAL – EINIGE PERSPEKTIVIERUNGEN

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Feststellung, dass didaktische Materialien für Deutsch als Zweitsprache alles andere als bloße „Instrumente der Vermittlung“ sind, mithilfe derer „eine Sprache“ *weitergegeben* wird. Diese Feststellung wird sowohl von Kursteilnehmerinnen, als auch von Lehrenden geteilt, mit denen wir im Rahmen des Projektes „DaZ in der Migrationsgesellschaft: reflexive und gesellschaftskritische Zugänge“ zusammengearbeitet haben.

Didaktische Materialien, die im Kontext von Deutsch als Zweitsprache zur Anwendung kommen, vermitteln nicht einfach „eine Sprache“. Die Vorstellung einer *neutralen Vermittlung von Sprache* erweist sich in mehreren Hinsichten einerseits als reifizierend (verdinglichend) und andererseits als reduktionistisch. „Reifizierend“ ist diese Vorstellung deswegen, weil sie (deutsche) „Sprache“ als ein statisches und einheitliches Gebilde auffasst, das als solches weitergereicht und erworben werden kann. In dieser Vorstellung spielen materielle und pädagogische Bedingungen nur insofern eine Rolle, als sie den Erwerb *der einen Sprache* erschweren oder begünstigen. Eine reifizierende Vorstellung der (deutschen) Sprache blendet die Dynamik und Heterogenität der Sprache aus. Regionale, dialektale, sozio- und ethnolektale Varietäten des Deutschen werden genauso wenig berücksichtigt, wie die Effekte der konkreten pädagogischen Praxis selbst, die nie so etwas wie ein neutrales „Deutsch“ vermitteln kann, sondern immer nur bestimmte linguistische und soziokulturelle Zugänge zur „Sprache“. „Reduktionistisch“ ist diese Vorstellung deswegen, weil sie die pädagogischen Praxen, die unter dem Begriff „Sprachvermittlung“ stattfinden, in historischer, sozialer, politischer und epistemologischer Hinsicht de-kontextualisiert. Pädagogische Arrangements der Sprachvermittlung finden nie in einem gesellschaftlich luftleeren Raum statt. Pädagogische Hand-

lungen zur „Sprachvermittlung“ sind immer *verortete Handlungen*. Sie sind nicht nur deswegen verortet, weil sie in einen bestimmten geographischen, politischen und gesellschaftlichen Ort eingebunden sind, sondern auch deswegen, weil sie sich in ein komplexes Netz von staatlichen, institutionellen, organisationalen, kollektiven und individuellen Praxen einschreiben. Diese verorteten Praxen sind von Machtdynamiken durchkreuzt.

„Deutsch-Lernen“ und „Deutsch-Lehren“ sind also Interaktionsformen, bei denen Machtdynamiken der Migrationsgesellschaft durch die Praxis, aber auch trotz der Praxis der Akteur_innen wirksam werden können. Akteur_innen sind im Hinblick auf die Machteffekte ihres Handelns weder machtlos, noch vollkommen autonom. Durch pädagogisch und institutionell organisiertes Handeln, das sich u.a. in bestimmten Formen der kommunikativen Interaktion (Ansprache, Befragung, Beantwortung, Anfrage, Abprüfung, Beschreibung, Interpretation, Korrektur, Beurteilung, etc.) konkretisiert, werden bestimmte Subjektpositionen hervorgebracht, die wiederum bestimmten Individuen *angeboten* werden. Bei DaZ-Kursen werden bestimmte Formen der Positionierung von Subjekten, die als „fremdsprachig“ und „nicht-zugehörig“ adressiert werden, aktiviert und auf vielfältige Art und Weise reproduziert. DaZ-Kurse vermitteln nicht einfach „Sprache“, sondern auch Gesellschaftsbilder und (hierarchisierte) gesellschaftliche Ordnungen, innerhalb derer Menschen zu bestimmten Subjekten werden und Subjekten bestimmte Plätze innerhalb der Gesellschaft zugewiesen werden. DaZ-Materialien gebärden sich in dieser Hinsicht als eine Art „Visitenkarte der Migrationsgesellschaft“.

Explizite oder implizite Adressierungsformen bei Deutschmaterialien entfalten eine ungeheure Subjektivierungsdynamik. Ein illustratives Beispiel dafür finden wir in der Deutscharbeitsmappe „Herzlich willkommen“ (Weissgärber 2004), die vom österreichischen

Integrationsfonds herausgegeben und bei unzähligen DaZ-Kursen – vor allem im Rahmen der Integrationsvereinbarung und im Kontext von DaZ-Kursen für Asyl-Berechtigte – verwendet werden. Im Vorwort selbst wird die Zielgruppe der Materialiensammlung folgendermaßen definiert: „Die Deutscharbeitsmappe HERZLICH WILLKOMMEN wurde für jene Asylberechtigten entwickelt, die außerhalb von Integrationswohnhäusern beispielsweise in Landesquartieren untergebracht sind. (...) [Es sind] Personen, die noch wenig Erfahrungen mit unserem Land und natürlich mit unserer Sprache gemacht [haben]“. (ebd., 4)

Im Kapitel 8 der Arbeitsmappe wird das Thema „Mein Körper“ behandelt. Anhand von Illustrationen werden Vokabeln eingeführt. Darauf folgen Übungen, bei denen der Wortschatz in einen lexikalischen Kontext gestellt werden soll: „Wer gesund bleiben will, muss seinen Körper regelmäßig pflegen. Unsaubere Menschen erkranken oft und sind nirgends gern gesehen. Saubere Menschen fühlen sich wohl.“ (ebd., 79)

8.2 Körperpflege (Hygiene)

Wer gesund bleiben will, muss seinen Körper regelmäßig pflegen. Unsaubere Menschen erkranken oft und sind nirgends gerne gesehen. Saubere Menschen fühlen sich wohl.

Ich dusche regelmäßig (täglich).
Du wäschst täglich deinen Körper mit Seife.
Er verwendet einen Waschlappen.
Sie wechselt täglich die Unterhose (Unterwäsche).
Es (das Kind) bürstet sein Haar.
Wir putzen unsere Zähne zweimal täglich.
Ihr schneidet die Fingernägel und die Zehennägel mit der Nagelschere.



KAPITEL 8 Mein Körper

Grafik 1: Übungsbeispiel aus „Herzlich Willkommen. Deutscharbeitsmappe“ (Weissgärber 2004, 79)

Die subjektivierenden Effekte dieser Adressierungen sind offenkundig: Hier werden Deutsch-Lernende durch die Materialien angesprochen. Kennzeichnend dabei ist die Verknüpfung einer Übung zur Lexikalisierung neuer Vokabel (Gegenstände für die Körperpflege) mit einer bestimmten Form der Ansprache, die durch die performative Kontextualisierung der Vokabel deutlich wird. Die Sätze, die in diesem Kapitel einen „inhaltlich-informativen“ Charakter haben, kreisen um die Verbindung „Sauberkeit („regelmäßige Pflege“) und „Wohlergehen“ (Gesundheit, Ansehen, Wohlbefinden). Diese semantische und diskursive Verbindung steht in einem konkreten Adressierungskontext: Der Kontext des „Integrationsdiskurses“ in Österreich. In diesem Kontext ist der infantilisierend-paternalistische Modus der Ansprache bezeichnend. DaZ-Lernende werden hier als Subjekte angesprochen, von denen Hygiene und Sauberkeit eingemahnt werden muss. Diese (durch und durch kolonialistische) Einmahnung wird pseudo-paternalistisch mit dem Wohlergehen der Adressat_innen selbst legitimiert. Wollen sie sich wohlfühlen, indem sie gesund sind und gern gesehen werden, so sollen sie dem behelrenden Appell Folge leisten. Neben der Adressierung als „Hygiene-Bedürftige“ erscheint hier auch das Motiv der Unmündigkeit.

DaZ-Materialien beinhalten bildliche und erzählerische Wir-Imaginationen, die in der Migrationsgesellschaft dominant sind. Die Kehrseite dieser „Wir-Bilder“ („Wir, die Österreicher_innen“, „Wir, die Deutschen“, „Wir, die Deutschsprachigen“, „Wir, die Nicht-Migrant_innen“) sind die „Sie-Bilder“, die Fremden-Konstruktionen, die machtvolle Erzählungen über jene mittransportieren, die nicht zur (imaginierten) Wir-Gruppe gehören. Es sind Bilder über „Die Anderen“. „Die Anderen“ sind in den DaZ-Materialien oft nur implizit (als *nicht sprechende Adressat_innen*) präsent. Sie werden definiert durch das, was nicht gesagt wird. Durch Betonung und Insistenz, durch Ansprache und Ausblendung, durch Aus- und Unterlassung. Bilder über *die Anderen* sind oft die unausgesprochene

Negativfolie dessen, was in den Materialien als gesellschaftliche und individuelle „Normalität“ mitkonstruiert wird. „Bilder über die Anderen“ sind aber auch plastisch gewordene Zugehörigkeitsregime, welche die Grenzen zwischen dem Selbstverständlichen und dem Zu-Erklärenden markieren. In didaktische Materialien eingelassene (explizite oder implizite) „*Bilder über die Anderen*“ sind Formen eines „didaktisierenden Otherings“,¹ das auch in der pädagogischen Interaktion seine Wirkungen entfaltet. Wie diese Wirkungsentfaltung vonstattengeht, war eine zentrale Frage im Forschungsprojekt „DaZ: reflexive und gesellschaftskritische Zugänge“. Dabei geht es keineswegs um eine dichotome Teilung des Handlungsfeldes nach dem Motto: „Hier die minorisierten Migrant_innen, dort die minorisierenden Mehrheitsangehörigen“. Die anscheinend zwingenden Subjektivierungsangebote des Integrationsdiskurses und der DaZ-Materialien, die diese widerspiegeln, sind keine schicksalhafte Bestimmung für Menschen bei den Deutschkursen. Kursleitende und Kursteilnehmende – das haben wir auch in den Werkstätten konstatieren können – können sich zwar der subjektivierenden Wirksamkeit des Integrationsdispositivs² nicht gänzlich entziehen, ihnen steht jedoch ein Türspalt offen, durch den widerständige Unterbrechungen, subversive Überschreibungen und destabilisierende

¹ Diese analytische Perspektive wurde vor allem durch die einflussreichen Arbeiten von Edward Said zur Konstruktion des „Orients“ als antagonistisches Gegenbild des „Okzidents“ bekannt. Ohne den Begriff des Othering zu verwenden – dieser wurde 1985 durch Spivak theoretisch geprägt – analysiert Said in seinem Werk „Orientalism“ (Said 2003 [1978]), das als Gründungsdokument postkolonialer Theorie angesehen werden kann (Castro Varela & Dhawan 2005, 29), jene diskursive Praxen, die „den Orient“ und „die Orientalen“ erst hervorbringen und in einer konstitutiven Relation zum Selbstbild des „Westens“ stellen. Die Mechanismen und die Wirkmächtigkeit dieser Praxen lassen sich – so Said – nur im Kontext des europäischen Imperialismus und dadurch als Legitimierungs- und Stabilisierungspraxis von Herrschaftsansprüchen gegenüber den konstruierten Anderen verstehen. In dieser Perspektive lässt sich *Othering* als doppelter Prozess beschreiben: die „Anderen“ werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimieren; es ist aber zugleich diese (politische, wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention, die die epistemischen Praxen als „plausibel“ und „nützlich“ erscheinen lässt.

² Weiter unten werden wir den Begriff „Integrationsdispositiv“ näher erläutern.

Fragen in den Kommunikationsraum Eingang finden können. Das ist auch oft der Fall.

DaZ-Materialien sind bemerkenswerte Auskunftgeber gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse in der Migrationsgesellschaft. Sie reproduzieren und festigen gleichzeitig diskursive Strukturen, die das Leben und das Sprechen von Menschen unter dem Vorzeichen der migrationsbedingten Pluralität der Positionen einrahmen und prägen. Anders formuliert: Didaktische Materialien widerspiegeln gesellschaftliche Realität und schaffen dabei – mit ihren machtvollen und nicht selten rassistischen Differenzierungen – gleichzeitig neue Realitäten, die in den DaZ-Kursen präsent und dominant sind.

In einem politisch so virulenten pädagogischen Handlungsfeld wie Deutsch als Zweitsprache ist Didaktik nie ein bloßes „germanistisches Fachgebiet“. Im DaZ-Kontext ist Didaktik vor allem eines: Vermittlung. Vermittelt werden unter anderem hegemoniale Selbstkonstruktionen, Normalitätsvorstellungen, Subjektpositionen und Zugehörigkeit-Regime. DaZ-didaktische Materialien sind wortwörtlich die materialisierte Form der Ansprache, die jenen zu gelten hat, die nicht als selbstverständlich-dazugehörig angesehen werden. Mehr noch: DaZ-Materialien sind ausgestattet mit der pädagogischen Macht, die daher rührt, dass sie im Unterricht als Referenz und Maßstab des *richtigen Sprechens* gelten. DaZ-Materialien fixieren gewissermaßen im Unterricht (d.h. in der pädagogischen hierarchiedurchsetzten Interaktion) die Sprechpositionen der Akteur_innen und etablieren gleichzeitig Normen und Grenzen des Sag- und Hörbaren. So werden unter anderem die Rollen des Wissenden und der Nicht-Wissenden, der Integrierten und der Zu-Integrierenden, der Sprechenden und der Hörenden, der Korrigierenden und der Korrekturbedürftigen aktiviert und verteilt. Diesen Dynamiken der Subjektivierung wollten wir gemeinsam mit

anderen (Kursteilnehmer_innen, Kursleitenden, critical friends...) im Rahmen des Projektes auf die Spur kommen.

In diesen ersten Überlegungen möchten wir unsere Vorgehensweise und unsere analytischen Konzepte nachvollziehbar machen. Zugleich möchten wir einige exemplarische Beispiele präsentieren, die cursorisch aufzeigen sollen, welche Perspektiven die analytischen Kategorien, die wir im Laufe vieler Auseinandersetzungen, Diskussionen, Gespräche und vor allem im Rahmen der Werkstätten gewonnen haben, eröffnen können.

Ein weiteres Anliegen ist das Aufzeigen von Möglichkeiten für die Entwicklung von Materialien bzw. das Aufzeigen von Handlungsstrategien im Umgang mit Materialien. Materialien sind nicht einfach das „was sie sind“, sondern auch immer das, was sie auslösen, verhindern, ausblenden, einrahmen, polarisieren, aufzeigen, de-thematisieren und fokussieren können.

DaZ-Materialien gehen oft mit naturalisierenden Vorstellungen über die Gesellschaft und ihre Subjekte einher. Materialien sind aber veränderbar. Sie sind auch das, was wir daraus machen. Dadurch tun sich zumindest theoretisch Möglichkeiten der transformativen Intervention und der aufbegehrenden Überschreibung auf. Ein *kritischer Umgang* mit Materialien oder – noch besser – eine transformative und auch widerständige Aneignung von Materialien ist möglich. Vor allem dann, wenn sie auch kommunikativ und diskursiv (aus)verhandelt wird.

Diese Reflexionen sollen eine Hilfe sein, um Handlungsstrategien zu entwickeln, die DaZ-Materialien gegenüber entnaturalisierend wirken. Das Ziel dieser Zeilen ist allerdings nicht die Etablierung eines neuen „Modells“ zur Beurteilung von Materialien, geschweige

denn die Erarbeitung eines allgemeingültigen Gütekataloges, anhand dessen „schlechte“ von „guten Materialien“ getrennt werden können. Der Umgang mit DaZ-Materialien im Rahmen des Integrationsregimes bleibt stets ein ambivalentes und widerspruchsvolles Handeln, indem z.B. die (subjektivierende, mimetische oder strategische) Übernahme von inferiorisierenden Subjektpositionen ein möglicher Effekt der didaktisch strukturierten Interaktion sein kann, genauso wie die Eröffnung von Kommunikationsräumen für Kritik³ und Selbstkritik. Auf einer anderen Ebene bleibt die DaZ-Praxis auch ambivalent: Sie schreibt sich zumeist institutionell in das nationalstaatlich organisierte Integrationsdispositiv ein. Für Einrichtungen der Erwachsenenbildung und für DaZ-Lehrende entsteht somit ein Spannungsfeld, in dem die Kritik am Dispositiv selbst und an seinen unterwerfenden und inferiorisierenden Subjektivierungsformen nur mehr denkbar und möglich ist, wenn Kritik auch und vielleicht in erster Linie als ein reflexives, selbstkritisches und selbsttransformatives Unterfangen verstanden wird. Dieses Unterfangen der *involvierten aber auch verstrickten Kritik* lässt sich mit einer Beschreibung von „Dekonstruktion“ der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak umschreiben: „*Persistently to critique a structure that one cannot not (wish to) inhabit (...) is the deconstructive stance*“ (Spivak 1983, 284): Eine hartnä-

3 Vor allem die poststrukturalistische, feministische und Queer-Theoretikerin Judith Butler erarbeitet in ihrer Rezeption des Begriffes „Anrufung“ von Louis Althusser die ambivalente Dimension von Interpellationen und Anrufungen. Mit dem Begriff der Interpellation benennt Butler komplexe Prozesse der Benennung, durch die aus einem Individuum ein Subjekt wird. Subjekte sind nur denkbar als Produkt eines Rufs, der aus den Räumen der Macht und der Diskurse kommt. So entsteht z.B. nach Butler „Geschlecht“ als Ergebnis mehrerer machtvoller Ausrufe. Der Ausruf der Hebamme „Es ist ein Mädchen“ oder „Es ist ein Junge“ ist nur der erste. (vgl. Butler 1993) Butler arbeitet auch die Prozesse der Selbstsubjektivierung heraus, in denen Menschen sich mitunter „leidenschaftlich“ der unterwerfenden Subjektivierung annehmen, sich diese zu eigen machen und dadurch subjektivierende Machtformen reproduzieren und stabilisieren. Butler spricht in diesem Zusammenhang vom „leidenschaftlichen Verhaftetsein“. (Butler 2001, 121) Darauf wird im Kapitel zur Curricula-Analyse hingewiesen.

ckige Kritik an dem (nationalstaatlichen, politischen, diskursiven, institutionellen) Ort, den wir selbst „bewohnen“.

Warum ist eine forschungsgeleitete Materialentwicklung bedeutsam?

Die Notwendigkeit, sich mit didaktischem Material auseinanderzusetzen, wird in wissenschaftlichen Kontexten zum Fachbereich DaZ, insbesondere im Hinblick auf zwei Argumente betont: Zum einen sei didaktisches Material ein wesentlich gestalterisches Strukturierungsmoment im Lehr-Lernverhältnis von DaZ-Kursen und spiele „im Bedingungsgefüge des DaZ-Unterrichts (...) eine zentrale Rolle“. (Baur / Schäfer 2010, 1081) Dementsprechend sei auch „das Thema ‚Lehrwerkanalyse‘ (...) in fast allen Ausbildungen obligatorisch“. (ebd.) Allerdings, so die Autor_innen in diesem Artikel aus dem aktuellen internationalen Handbuch zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, bilden Lehrwerkanalysen kaum die Grundlage für die Auswahl von Lehrwerken durch die Lehrenden. (vgl. ebd., 1082) Zum anderen kann von einem bestehenden Forschungsdesiderat ausgegangen werden, was die Lehrwerkforschung⁴ anlangt: Für den didaktischen Bereich Deutsch als Zweitsprache gäbe es – abgesehen von einzelnen Diplom- und Magisterarbeiten zu Einzelaspekten – überhaupt noch keine entwickelte Lehrwerkforschung. (vgl. Krumm 2010, 1221) Was sich hier neben dem Bedarf an Materialentwicklung für die Gestaltung und Strukturierung der Lehr-Lernsituation in den Kursen zeigt, ist die Notwendigkeit einer reflexiven forschungsorientierten Auseinandersetzung mit didaktischen Materialien. Der im Projekt fokussierte Ansatz

⁴ „Im Unterschied zur Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse, die das Lehrwerk als Produkt untersuchen, zielt Lehrwerkforschung im Sinne einer Wirkungsforschung auf den Lern- und Unterrichtsprozess. Dabei ist zwischen einer systematischen Erprobung von Lehrwerken eventuell schon im Rahmen ihrer Entwicklung und einer Wirkungsforschung, die die Nutzung der Lehrwerke durch Lehrende und Lernende und ihre Wirkung insgesamt oder aber von einzelnen Elementen auf die Beteiligten untersucht, zu unterscheiden. (vgl. Krumm 2010, 1219)

der „forschungsgeleiteten Entwicklungsarbeit“ versucht, sich in diesem Spannungsgefüge zwischen praxisnaher und anwendungsorientierter Herangehensweise einerseits und theoriegeleiteter kritisch-reflexiver Analyse andererseits, zu positionieren.

Der zur Frage stehende Gegenstand „*didaktisches Material für DaZ-Kurse*“ soll in diesem Sinne einer *Beunrubigung* zugeführt werden, indem die bestehenden praxisnahen Anwendungskontexte beleuchtet und mit Fragen konfrontiert werden, die aus der theoriegeleiteten Beschäftigung im Forschungsprojekt entstanden sind.

„In Westeuropa“, so konstatiert Hans Jürgen Krumm, „war und ist die Entwicklung von Lehrwerken nur selten Gegenstand wissenschaftlicher Überlegungen“ (ebd., 1217), was u.a. damit zu begründen sei, dass „in die Entwicklung von Lehrmaterial in hohem Maße kommerzielle Überlegungen einfließen“. (ebd.) Die Forderung nach einer stärker theoriegeleiteten Lehrwerkentwicklung ist keine unbekannte. (vgl. etwa Tulodziecki 1983, zit. in ebd.) Allerdings ist uns eine Auseinandersetzung mit der hier vorgeschlagenen Perspektive auf den Gegenstand der didaktischen Materialien nicht bekannt.

Der Anspruch kritischer Bildungsarbeit - Versuch einer Konturierung „Sprachlicher Ermächtigung“

Im Anschluss an die Auseinandersetzungen im Forschungsprojekt „DaZ-Kurse im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“⁵ haben sich Fragen herauskristallisiert, die sich im Besonderen auf die Frage nach angemessenen didaktischen Materialien fokussieren, um den

⁵ Das Projekt *Deutsch als Zweitsprache im Rahmen kritischer Bildungsarbeit* hat maiz in Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck im Zeitraum Dezember 2010 bis März 2012 durchgeführt. Der Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Institut für Germanistik, Universität Wien) übernahm die Funktion der wissenschaftlichen Begleitung des Projektteils von maiz.

Anspruch kritischer Bildungsarbeit im Lehr- und Lernverhältnis von DaZ-Kursen anhand von konkreten Ansätzen besprechen zu können. Dieser „Drang nach Operationalisierung“ von kritischen Impulsen in der Analyse von DaZ-Kursen ist unserer Meinung nach ein allzu verständlicher. Dahinter steht die Erfahrung vieler Lehrenden (und bis zu einem gewissen Grad auch Lernenden), die Kritik an den dominanten Konzepten, der gängigen Terminologie, der theoretischen Ausrichtung und der politischen Einbettung des eigenen Handlungsfeldes üben und den dominanten repressiven, infantilisierenden, paternalistischen, und sonst wie negativ subjektivierenden Praktiken konkret etwas entgegensetzen möchten. Nach der Kritik an gegebenen hegemonialen Verhältnissen und Diskursen wird oft schnell der Ruf nach „den richtigen Praxen“, „den nicht infantilisierenden Lehrmethoden“, „den richtigen Adressierungsformen“ und auch nach den „richtigen Materialien“ laut. Als Ergebnis der bisherigen Forschungsaktivitäten und der Werkstätten zeigt sich hier wiederum das, was wir „die Versuchung des abgesicherten pädagogischen Handelns“ nennen könnten. Der Anspruch, z.B. Materialien zu entwickeln, die rassismuskritisch „geprüft sind“ und die unter Berücksichtigung unterschiedlicher theoretischer und pädagogischer Theorien und Diskussionen erarbeitet werden, bleibt vollends unzulänglich, wenn Rassismuskritik bloß mit dem Anspruch der *Operationalisierung* auftritt und nicht vor allem in einer stetigen kritisch-reflexiven Praxis aktualisiert und erprobt wird. Nicht „rassismussfreie Materialien“ können wir als Ziel formulieren, sondern die kreative und stete Arbeit an einer handlungsleitenden rassismuskritischen Perspektive, die zu einer konkreten transformativen Praxis führt, zum Beispiel zur Einübung in einer rassismuskritischen Selbstreflexion zwischen DaZ-Lehrenden, Kursverantwortlichen, Institutionen und Gremien.

Für den Ansatz unseres Projektes war die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Praxis-Reflexion von zentraler Bedeutung.

Deswegen setzten wir thematisch strukturierte und modulbezogene Werkstätten mit Lernenden und Lehrenden in den Mittelpunkt unserer methodologischen Instrumente. In diesem Rahmen und im Anschluss an das Forschungsprojekt „DaZ-Kurse im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“ hat sich der Leitbegriff der *Sprachlichen Ermächtigung* insofern als ertragreich erwiesen, als dass in diesem Begriff das Ringen um einen Bedeutungshaushalt thematisiert werden kann, der sich auf aktuelle gesellschaftliche Widersprüche bezieht, die in alltäglichen – mitunter auch didaktischen – Praxen verhandelt werden.

So konnte etwa als ein Ergebnis der empirischen Studie gezeigt werden, dass nicht alle Praxen, die sich auf der normativen Ebene dem Ziel der sprachlichen Befähigung verschreiben, *ermächtigend* wirken. Unter anderem zeigte sich, wie zentral die Praxis des Verbesserns im Handlungskontext der Kurse ist – und zwar ein Verständnis von Verbesserung, das sich an einer als total imaginierten und darin zugleich wirksam gemachten grammatikalischen, lexikalischen, phonetischen [...] Norm orientiert, die entlang der Bewertungsachse „richtig-falsch“ zur Geltung gebracht wird. Ein effizientistisches und normfokussiertes Verständnis von „Verbesserung“ kann als Spielart bestimmter Disziplinierungs- und Normierungstechniken des Integrationsdispositivs gelesen werden, die bis in die mikro-morphologischen Strukturen des eigenen Sprechens hinein wirksam werden.

Mit dem Anspruch kritischer Bildungsarbeit geht es allerdings insbesondere darum, einem Verständnis von Verbesserung auf der Spur zu sein, das die gesamtgesellschaftliche Kontextualisierung der Lehr- und Lernstrategien für „richtiges Sprechen“ nicht aus dem Blick verliert und diese kritisch durchkreuzt, unterbricht, beunruhigt usw. Damit soll „richtiges Sprechen“ einer normhinterfragenden Praxis unterworfen werden, die den Fokus auf die *Verbesserung*

der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeit von Kursteilnehmerinnen lenkt. Ein Verständnis von sprachlicher Ermächtigung, das als *kritische und bewusste Aneignung und den ebensolchen Gebrauch der dominanten Sprache gelesen wird*,⁶ würde demnach beide Bedeutungsgehalte des Verbesserungsbegriffs verschränken und in einen – spannungsreichen – Zusammenhang stellen.

Für die Auseinandersetzung mit didaktischen Materialien für DaZ-Kurse kann diese Frage nach dem Verhältnis zwischen Verbesserung und sprachlicher Ermächtigung demnach weiterführend als eine Frage nach implizit und explizit gesetzten und verhandelten Normsetzungen gelesen werden. Diese kritische Lesart würde etwa in folgende Fragen einmünden: Welche *Normalitäten* werden in didaktischen Materialien konstruiert? Mit welchen (sprachlichen und diskursiven) Mitteln werden diese zu legitimierten Deutungsmustern gesellschaftlicher Realität gemacht? Wie werden aus Normalitätskonstruktionen Gesellschaftsbilder, die dann Subjekte schaffen und diese auch in die Mitte, an den Rand oder außerhalb der Gesellschaft setzen? Welche Wissensbestände werden in didaktischen Materialien (re)produziert und sind darin als konstituierender Teil einer hegemonialen Wissensordnung enthalten? Wie wird auf *hegemoniale* Wissensordnungen Bezug genommen?

Was hier zur Geltung gebracht werden soll, ist zum einen die Wirkmächtigkeit von didaktischen Materialien als eine Form von Wissen. Unser Begriff von Wissen ist einer, der vor allem auf die Studien Michel Foucaults Bezug nimmt, (vgl. Foucault 1981) Zentral für den Foucaultschen Wissensbegriff ist die Verbindung zwischen Wissen und Macht. Demnach ist Wissen nicht als unbewegliches Verhältnis zwischen Repräsentation und Wahrheit, wie in der traditionellen aristotelisch-thomistischen Erkenntnislehre, zu begrei-

fen. Wissen ist nichts Objektives, sondern immer ein Produkt von Machtdynamiken. Als „wahres Wissen“ erscheint das, was sich mittels epistemischer und diskursiver Macht als *wahr* durchgesetzt hat. Wissen ist sozusagen vor allem *Zeugnis des Triumphzuges* bestimmter mit Macht ausgestatteter Wissensbestände. Für Foucault gibt es *„keine Machtbeziehung, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehung voraussetzt und konstituiert“*. (vgl. Foucault 1977, 39)

Wenn wir hier also von „hegemonialem Wissen“ sprechen, sprechen wir nicht von einem inhaltlich-bestimmten Wissen, auch nicht per se von jeder Form von Wissen, die konsens- und anschlussfähig ist, sondern von einem Wissen, das dadurch gekennzeichnet ist, dass es bestehende Machtformationen stabilisiert, indem es ihre Genese als legitim (als „richtig“, zivilisatorisch, fortschrittlich, freiheitlich, demokratisch, gerecht etc.) legitimiert.

Die postkoloniale Theorie (etwa Edward Said) geht einen Schritt weiter als Foucault und führt die macht-historische Dimension ein. Für Said ist zum Beispiel das koloniale Wissen in Form von *Othering* nicht nur ein *zuschreibendes* oder ein *stereotypisches Wissen* (dies wäre eine sozio-psychologische Deutung des *Othering*), das der „komplexen Wirklichkeit“ nicht gerecht werde. Für Said ist das koloniale Wissen, das sich im „*Othering*“ kondensiert, macht-historisch „richtiges Wissen“ im Sinne dessen, dass gerade dieses Wissen mit den vorherrschenden Machtkonstellationen und gesellschaftlichen Hierarchien übereinstimmt. Im Sinne Saids lässt sich *Othering* als Institutionalisierung des „objektiven“ hegemonialen Wissens über *die Anderen* in einem politischen Machtzusammenhang verstehen.

Ein solches Wissen kann nun für gegenwärtige, postkoloniale Verhältnisse genutzt werden, um Prozesse der Herstellung der An-

⁶ vgl. <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/deutsch-alphabetisierungskurs>

deren, die an koloniale Figuren anschließen, zu erkennen und zu untersuchen. Unter der Perspektive von *Othering* werden spezifische Subjektivierungspraktiken für bestimmte Kontexte relevant. Für unser Vorhaben markieren wir „Othering“ als eine für DaZ-Lernkontexte relevante Subjektivierungspraxis, welche Episteme, Narrationen und Bilder, von denen der Integrationsdiskurs in Österreich durchsetzt ist, bestätigt und stabilisiert.

Beim Projekt ging es uns in erster Linie darum, diese Formen des Macht-Wissens als institutionell gebundenes, soziokulturell anerkanntes und im Kontext eines gesamtgesellschaftlichen Diskurses als *dominantes Wissen* zu lesen. Andererseits wollten wir das Strukturierungselement „didaktisches Material“ nützen, um danach zu fragen, welche Wissenskonstruktionen Möglichkeiten der Irritation, des In-Frage-Stellens und der Transformation hegemonialer Wissensordnungen bieten. Wie können hegemoniale Wissensordnungen anhand didaktischer Materialien zur Disposition gestellt werden?

Wie im oberen Abschnitt bereits angedeutet, sind *Lehr- und Lernmaterialien, Lehrwerke, Lehrbücher, Unterrichts- bzw. Lehrmedien etc.* zentrale Strukturierungsmomente des Lehr-Lernverhältnisses. Ein wesentliches Strukturierungsmoment bezieht sich dabei auf die Ordnung sozialer Positionen. Anhand des Wissens, das in und durch die verwendeten didaktischen Materialien vermittelt wird, werden soziale Positionen im gesamtgesellschaftlichen Raum verhandelt, was sowohl die soziale Positioniertheit der Lehrenden und Kursteilnehmer_innen als Subjekte innerhalb des Lehr- und Lernkontextes betrifft, als auch die des gesamtgesellschaftlichen Raums. Der Raum des DaZ-Kurses als ein „Raum sprachlicher Ermächtigung“⁷ ist somit immer in den gesamtgesellschaftlichen Raum

eingelagert und damit von den Koordinaten der Macht- und Dominanzverhältnisse durchzogen, die den Nationalstaat Österreich, die österreichische Migrationsgesellschaft, den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ usw. bestimmen und strukturieren.

Subjektivierungsofferte im Kontext der Migrationsgesellschaft

Somit stellt sich die Frage, in welches Verhältnis sich die verwendeten didaktischen Materialien in Deutsch-Kursen für Migrant_innen zu hegemonialen Wissensordnungen setzen, die die bestehenden Dominanzverhältnisse reproduzieren und legitimieren. Wenn wir die verwendeten *Lehr-Lernmaterialien, kurstragenden Lehrwerke, Unterrichtsmedien usw.* als Fragmente eines gesamtgesellschaftlich wirksamen Diskurses wahrnehmen, stellt sich die Frage nach *diskursiven Anrufungen*,⁸ die in und mittels der Materialien stattfinden. Wie werden anhand des Wissens, das in den verwendeten Materialien zur Geltung gebracht wird, zugleich Subjektivierungsofferte gemacht? Wie wird darin Subjektivierung verhandelt?

Die Frage danach, welche Subjektkonstruktionen im Material vorhanden sind, kann zugleich als Frage nach Sprachlicher Ermächtigung im Sinne von „Handlungsfähigkeit“ gelesen werden: Das in der breiteren sprach- und erziehungswissenschaftlichen Literatur recherchierbare Verständnis von Sprachlicher Ermächtigung bezieht sich – wie im vorhin genannten Forschungsprojekt gezeigt werden konnte⁹ – vordergründig auf den Begriff der Handlungsfähigkeit. Diese Verbindung kann hier insofern nützlich sein, als dass

⁷ Titel der empirischen Teilstudie zur Erprobung von didaktischem Material im Forschungsprojekt „DaZ-Kurse im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“, Laufzeit von Dezember 2010 bis März 2012.

⁸ Der Begriff „Anrufung“ spielt für unsere Überlegungen eine wichtige Rolle. In Anlehnung an Louis Althusser verstehen wir „Anrufung“ vor allem in einem ideologiekritischen Sinne. In der Althusser-Rezeption von Judith Butler gewinnt der Begriff eine neue Dimension, indem er für unterschiedliche Performanzen seitens der Subjekte sozusagen aufgemacht wird.

⁹ Vgl. dazu den Forschungsbericht aus der Projektlaufzeit von Dezember 2010 bis März 2012 (dieser ist im ersten Teil dieser Publikation nun nachlesbar).

das Individuum innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Dominanzverhältnisse als *Subjekt* Handlungsfähigkeit erlangt. Als *Lernende, Lebende, Kursteilnehmerin, Migrantin, Mehrheitsangehörige, Deutschsprechende, Nicht-Deutschsprechende, Aufenthaltsberechtigte, Integrierte, Zu-Integrierende ...* sind hier nur einige der gängigen Subjektpositionen angesprochen, die im aktuellen österreichischen, europäischen, *deutschsprachigen* Diskurs verteilt werden. In diesem Diskurs, der als ein Diskurs der vordergründig integrationspolitisch verhandelten Dominanzsprache Deutsch definiert werden kann, werden Individuen innerhalb solcher Subjektivierungsangebote zu *handelnden* Subjekten. Handlungsfähigkeit ist in diesem Sinne keine Frage nach dem Maß an Unabhängigkeit von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, sondern als solche in diese Verhältnisse selbst eingelagert. Mit einem Verständnis von poststrukturalistischer Subjektivität (Althusser, Derrida, Foucault, Butler), das der Vorstellung eines in sich ruhenden „autonomen Subjekts“ widerspricht und das „handelnde Subjekt“ in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Subjektivierungsangeboten zu analysieren versucht, muss auch die Frage nach Ermächtigung bzw. Selbstermächtigung neu gestellt werden:

Auch die Vorstellung von und Forderung nach Selbstermächtigung muss als solche, eingelagert in aktuelle gesellschaftlich wirksame Subjektivierungsangebote, analysiert werden.

Im Anschluss an das Forschungsprojekt „DaZ-Kurse im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“ konnte herausgearbeitet werden, dass im aktuellen Integrationsregime die Forderung nach „Selbstermächtigung“ sehr leicht vom dominanten Diskurs vereinnahmt wird: Sie kann als eine zentrale Anrufung im neoliberalen Regime gelesen werden und gewissermaßen als Voraussetzung für den Erfolg (im hegemonialen Sinn) der handelnden Subjekte im Projekt der Inte-

gration der lernenden Migrant_innen in die Mehrheitsgesellschaft, (vgl. Salgado 2013) Handlungsfähigkeit steht demnach nur in einem scheinbaren Widerspruch zum hegemonialen Projekt der Anpassung von „Migrant_innen“ an das „nationale Wir“.

Was sich darin zeigt ist die Notwendigkeit, den Leitbegriff der „sprachlichen Ermächtigung“ in diesem subjektivierungstheoretischen Spannungsfeld zu lesen – als eine Frage nach den Mechanismen der Unterwerfung unter das Integrationsregime und den davon ausgehenden Subjektivierungsangeboten und zugleich als eine Perspektive kritischer Bildungsarbeit, die sich die Frage nach Möglichkeiten der „Entunterwerfung“ (Foucault 1992) stellt.

„Sprachliche Ermächtigung“ ist für uns ein Leitbegriff, der eine Diagnosefolie für aktuelle Anrufungen und damit einhergehende unterscheidende und inferiorisierende Subjektpositionierungen bereitstellt, um in machtkritischer Perspektive „Technologien des Selbst“ im Integrations- und Migrationsregime zu analysieren.

Zugleich ist es eine Leitperspektive für die Frage des „notwendige(n) Traums von der sozialen Gerechtigkeit“. (Rauschenbach 2009, 163) Sprachliche Ermächtigung wird somit zu einem kritischen und einem utopischen Begriff in einem. Ein unmöglicher und notwendiger Begriff, der uns zum Widersprechen herausfordert. Auch zum Widersprechen unserer eigenen Annahmen und unserer eigenen Praxis.

Dieses Widersprechen soll im Hinblick auf eine hinterfragende Didaktisierung des Anspruchs sprachlicher Selbstermächtigung für Lehr-Lernverhältnisse in DaZ-Kursen fortlaufend neu gedacht werden.

Partizipative forschungsgeleitete Entwicklungsarbeit anhand des Konzeptes „Integrationsdispositiv“

Um diesen Anspruch der sprachlichen Selbstermächtigung methodisch und methodologisch zu übersetzen, sind einige Überlegungen bedeutsam, die im Folgenden knapp benannt werden sollen: Der Forschungstradition von *maiz* entsprechend, werden Forschungspraktiken außerhalb eines universitären Rahmens und innerhalb anderer Praxisfelder durchgeführt – wie in diesem Projektkontext im *Bildungsbereich der Sprachaneignung der Dominanzsprache Deutsch* – und in Zusammenarbeit mit Akteur_innen aus dem institutionalisierten wissenschaftlichen Bereich.

In diesem Forschungssetting soll die Praxis der Sprachaneignung und -vermittlung innerhalb des professionellen Feldes der DaZ-Kurse zum Gegenstand theoriegeleiteter Auseinandersetzung werden. Diese beschäftigt sich mit den in den vorhergehenden Abschnitten angedeuteten Fragen und Spannungsfeldern und versucht darin die Praxis der Sprachvermittlung und -aneignung selbst als ein Verhältnis von Aktion und Reflexion zu begreifen und als solches einzusetzen.

Die Praktiken der Sprachaneignung und -vermittlung *mittelbar* zu machen, bedeutet hier, die konstitutive Funktion von Sprache im Hinblick auf gesellschaftliche Realität zu beleuchten: Diskursive Praktiken erschaffen die soziale Wirklichkeit als jenen Handlungskontext, in dem die Individuen zu handelnden Subjekten (gemacht) werden – mit der Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenzordnungen, mit legitim(iert)en Gegenständen von Wissensfeldern, die aufgrund von Deutungsmacht in einer bestimmten Art und Weise besprochen werden – mit der beständigen Anrufung dessen, was als geläufige alltagsweltliche Ideen und Sprechweisen die Individuen in den (handelnden) Subjektstatus setzt.

Dabei geht es *nicht* darum, die Akteur_innen dieser Praxis selbst zum Gegenstand der Analyse zu machen. Es geht darum, *mit* den Akteur_innen dieser Praxis die Wissensgegenstände zu analysieren, die selbstverständlicher Teil der diskursiven Praxis der DaZ-Kurse sind. Ziel dieser Projektlaufzeit war es demnach, die Akteur_innen dieser Praxis in einen Forschungskontext zu involvieren, um die Praxis selbst in Frage zu stellen – eine reflexive mittelbare Distanz zur Praxis zu gewinnen, und darin die Expertise der Akteur_innen der Sprachaneignung und -vermittlung für eine weiterführende Entwicklungsarbeit für angemessene didaktische Materialien fruchtbar zu machen.

Ein solchermaßen partizipativer Forschungsansatz wurde in Form von Werkstätten mit Lehrenden und Lernenden in DaZ-Kursen realisiert, um in diesem Forschungssetting die (Sprach-)Bildungsarbeit im Kontext der Erwachsenenbildung anhand des wirkmächtigen Strukturierungs- und Gestaltungselements der didaktischen Materialien zu bearbeiten.

Für die method(olog)ische Konzeption war es bedeutsam, Ansätze zu recherchieren, die sich mit Praxisforschung im Bildungsbereich auseinandersetzen (was sehr häufig in der Tradition der Lehrer_innenforschung steht), zugleich Grundlagenforschung fokussieren und Ansätze partizipativer Forschungsmethoden qualitativer Sozialforschung wie auch die Gestaltung von Forschungswerkstätten in den Blick nehmen. (vgl. etwa Henkel / Keuffer 2005; Heimgartner / Pilch Ortega Hernández 2012; Flieger 2003; Sprung / Kukovetz 2014; Bergold / Thomas 2012)

Die Wahl der *Forschungsstrategie* des partizipativen Analysevorgehens mit Expert_innen im Feld der sprachbezogenen Erwachsenenbildung im DaZ-Bereich schreibt sich aber in erster Linie wie-

derum in die bereits angedeutete Forschungstradition ein, die *maiz* konsequent in der theoriegeleiteten Forschungsarbeit mit dem Ziel der praxisbezogenen Intervention verfolgt. Intervention meint hier insbesondere eine Beunruhigung von hegemonialen Wissensordnungen, die inferiorisierende Subjektpositionierungen erschaffen und aufrechterhalten – innerhalb des hegemonialen Diskurses des vordergründig integrationspolitisch verhandelten Imperativs des Deutsch-Lernen. Demnach stellt sich die zentrale Frage, welche aktuelle Wirklichkeit der „Integrationsbegriff“ zu schaffen vermag und welches Bündel von symbolischen und außersymbolischen Praktiken damit verknüpft ist, (vgl. Mecheril 2011)

Theoretisch gehen wir davon aus, dass „Integration“ nicht bloß ein sachpolitisches Handlungsfeld, auch nicht ein Diskurs oder ein Agglomerat von Diskursfragmenten ist. Unter Bezugnahme auf andere theoretische und empirische Arbeiten gehen wir von „Integration“ als Dispositiv aus. Diese theoretisch-analytische Perspektive ermöglicht uns, bestimmte hegemoniale Subjektivierungspraxen in ihrer stabilisierenden Funktion in den Blick zu bekommen. Weiter unten, in der Analyse, soll konkreter darauf hingewiesen werden.

GESELLSCHAFTSKRITISCHE ZUGÄNGE – DAZ IM KONTEXT DES INTEGRATIONSDISPOSITIVS

In unserem Projekt und im Rahmen unserer Werkstätten mit DaZ-Lernenden und DaZ-Lehrenden haben wir uns – von den theoretischen Annahmen geleitet, die in den bisherigen Abschnitten einführend geschildert wurden – auf die Suche nach subjektivierenden Diskursfragmenten bei DaZ-Materialien gemacht. Gefunden haben wir unterschiedliche Formen der Ansprache und der Subjekt-Positionierung, die von Materialien „nahegelegt werden“ und die das diskursive Feld, aber auch die Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Kurse sozusagen aufteilen.

Als Ergebnis dieser partizipativen Analyse konnten wir Formen der Subjektivierung finden, die sich als Teil eines „Integrationsdispositivs“ beschreiben lassen.

„Dispositiv“ ist ein Begriff, den wir der Terminologie der Diskurstheorie Michel Foucaults entnehmen. Foucault selbst hat sich nicht auf eine konkrete Definition von „Dispositiv“ festgelegt. Die Bedeutungsgrenzen zwischen „Dispositiv“ und „Diskurs“ sind in den Schriften Foucaults auch nicht so scharf konturiert. Nichtsdestotrotz erlaubt uns der Begriff einen analytischen Schritt zu machen: Es geht um die materielle, institutionelle und gesellschaftliche Wirksamkeit von Diskursen. „Dispositive“ sind die Gesamtheit von (sprachlichen und nichtsprachlichen, juristischen, technischen und militärischen, politischen und administrativen) Praktiken und Mechanismen (vgl. Agamben 2008, 17), die aus hegemonialen Diskursen entwachsen, wenn diese *wirksam* werden. Etwas vereinfachend formuliert: Dispositive sind in Normen, Regulierungen, Mechanismen und Praktiken geronnene Diskurse.

Mit dem Analyseinstrument des „Integrationsdispositivs“ können diskursive Strategien zum Thema gemacht werden, anhand derer sich aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse diagnostizieren lassen, die im Hinblick auf die hegemoniale Gestaltung der aktuellen (national)gesellschaftlichen Verhältnisse im österreichischen Kontext normativ und regulativ wirken.

„Dispositive sind strukturierte, gleichwohl bewegliche Bündel von Praktiken, die in einer spezifischen Weise – dies macht ihren Zusammenhang aus – in bestimmte Bereiche intervenieren: Dispositive haken positiv und negativ ein; sie bestätigen, behindern und leiten den Fluss des Gesagten, des Sagbaren, des vergegenständlichten Wissens und des nicht sagbaren Wissens um und ab; dadurch sichern und modifizieren sie diesen Fluss, ebenso wie sie Effekte dieses Flusses sind. Foucault bezeichnet das Dispo-

sitiv als ein heterogenes Netz, das zwischen Diskursivem und Nicht-Diskursivem geknüpft ist. Die Hauptfunktion von Dispositiven ist es, auf eine urgence, einen Notstand, eine Dringlichkeit, ein bestehendes oder eventuell eintretendes Problem zu reagieren.“ (Mecheril 2011, 2)

Das *Integrationsdispositiv* reagiert demnach auf die eine migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit, die anhand von machtvollen Diskursen als Problemlage definiert wird und bestimmte politische Ordnungen legitimiert. So werden bestimmte diskursive Praxen *selbstverständlich*, die als gesellschaftliche Platzanweiser funktionieren. Bestimmte Menschen werden durch das Integrationsdispositiv in prekäre Zugehörigkeitspositionen gebracht, sodass sie erst den „Beweis antreten müssen“, Teil der Gesellschaft zu sein. Das Integrationsdispositiv wird durch konkrete Politiken und Maßnahmen gesellschaftlich und lebensweltlich wirksam, z.B. durch die Regulierung von Migration anhand von sprachdiagnostischen Instrumenten, oder die Einführung von finanziellen und aufenthaltsrechtlichen Sanktionen im Zusammenhang mit der Prüfung von Deutschkenntnissen.

Dispositive als „Strategien von Kräfteverhältnissen“ (Foucault 1978, 120) – und nicht Strategien von Subjekten – organisieren und reglementieren gegensätzliche Interessenslagen und stellen unterschiedliche Ereignisse in einen Zusammenhang, um strategisch Bedeutungshaushalte und Sinnzusammenhänge zu steuern. (vgl. Mecheril 2011, 3) So organisierte Wissenssysteme, die in einem engen Verhältnis zu solchen Strategien stehen, gehen mit einem Bündel an Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen einher, mit dem es im öffentlichen Diskurs und im Bildungssystem gelingt, das integrierte vom nicht-integrierten Subjekt identifizierend zu unterscheiden und Interventionsformen zu legitimieren. Mit diesen gelingt es u.a. auch „die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen“. (ebd., 3)

„Diese Wissenssysteme wirken auf die Art und Weise, wie Ereignisse in einem gesellschaftlichen Kontext primär wahrgenommen und mit Bedeutung versehen werden, beziehungsweise welche Assoziation bestimmte Begriffe in den öffentlichen Debatten wecken. So wie das Wissen die Stütze des Dispositivs ist, so stützt das Dispositiv das Wissen.“ (ebd.)

Ein von der Diskurs- und Dispositivanalyse (Bühmann / Schneider 2008) inspiriertes Herangehen ermöglicht es, Wissensproduktionen im Hinblick auf ihre Machteffekte zu befragen und ein kritisches Verhältnis zu Praktiken zu gewinnen, die als selbstverständlich in die dominanten Ordnungen der Sprachaneignung und -vermittlung im hegemonialen nationalstaatlich organisierten Bildungskontext DaZ eingelassen sind.

METHODOLOGISCHE ZUGÄNGE: EXPERT_INNENWERKSTÄTTEN MIT LEHRENDEN UND LERNENDEN IN DAZ- KURSEN IM NATIONALSTAAT ÖSTERREICH

Für die so fokussierte Forschungs- und Entwicklungsarbeit ging es nun darum, Allianzen zu bilden, um einen analytischen Zugang zur Bildungsarbeit im Feld der DaZ-Erwachsenenbildung in Österreich zu gewinnen. Das Ziel war, an der weiterführenden Entwicklung von didaktischen Materialien zu arbeiten. Dies sollte aber unter Berücksichtigung von selbstartikulierter Praxisreflexion stattfinden; ein weiteres wichtiges Element für die methodologische Konzeption des Projektes war die Offenlegung unserer theoretischen Ansätze und erkenntnispolitischen Perspektiven gegenüber unseren Forschungspartner_innen.

Die Zusammenarbeit mit Lernenden wie auch Lehrenden in DaZ-Kursen als forschungsstrategische Allianz war zentral für die-

ses methodische Herangehen, mit dem Ziel, die eigene Subjektposition und die eigene Praxis zu reflektieren.

Vorgenommen haben wir uns unter anderem die Ermittlung einer Bestandsaufnahme von didaktischen Materialien, die Formulierung von persönlichen, organisationalen und kollektiven Ansprüchen an Materialien und die Reflexion von Dynamiken im Unterricht und im pädagogischen Verhältnis im Allgemeinen.

Die mitunter strategische Benennung der Subjektpositionen als *Lebrende* und *Lernende* knüpft an einen hegemonialen pädagogischen Diskurs an, in dem Definitions- und Entscheidungsmacht ungleich verteilt sind, weshalb es auch für den Forschungszusammenhang Sinn macht, diese soziale Ordnung in der Benennung der Positionen zu übernehmen, um das Machtgefüge transparent zu halten. Allerdings war es bedeutsam, die Werkstätten jeweils innerhalb der jeweiligen Gruppe der dichotom zugeschriebenen Positionierung zu gestalten, um einen Raum des Austauschs und Dialogs zu schaffen, der nicht von vornherein vom Machtgefälle des pädagogischen Verhältnisses durchzogen ist und spezifischere Fokussierungen der jeweiligen Interessen ermöglicht. Zudem kann hierin auch die hegemonial dichotom verortete Zuschreibung der Wissenden-Position zur Diskussion gestellt werden, und die Expertise in der jeweiligen Lernenden- bzw. Lehrenden-Position als entsprechend „situiertes Wissen“ (Haraway 1996) Gültigkeit erlangen für eine aus dieser Zusammenschau resultierende „Objektivität“.

Mit Donna Haraway verstehen wir „Objektivität“ immer als ein sozial, politisch, strategisch verortetes Wissen, das die eigene Positionalität in der Gesellschaft mit reflektiert. So werden Differenzlinien, die in der eigenen Erfahrung als relevant markiert werden, zum Wissenobjekt und gleichzeitig zum Referenzpunkt der Reflexion. Situiertes Wissen reflektiert die eigene Position z.B. im Hinblick auf

normierende und hierarchisierende Geschlechterordnungen. Diese Positionen werden „objektiv“, wenn nicht nur dominante (hier z.B. männliche und heteronormative) Positionen repräsentiert werden. Das Ent-Naturalisieren der mythischen und ominösen „natürlichen Sicht der Dinge“ (die immer auch nur eine „Sicht der Dinge“ ist, die aber mit normativer, materieller und diskursiver Macht ausgestattet ist) ist in diesem Sinne eine zentrale erkenntnispolitische Strategie, um uns einem Gegenstand kritisch und reflexiv anzunähern. Diese Position war für die Konzeption und Gestaltung unserer Werkstätte von zentraler Bedeutung.

Die *Werkstatt mit Lebrenden* wurde mit DaZ-Lehrerinnen durchgeführt, die in vier Bundesländern tätig sind und vereinsbasierte Kurse in Innsbruck, Wien, Graz und Linz ausrichten. Kriterium für die Auswahl der Organisationen war ein gemeinsamer Anspruch, Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft gesellschaftskritisch und gesellschaftsverändernd zu gestalten.

Die *Werkstatt mit Lernenden* wurde im Hinblick auf die kurze Projektlaufzeit sowie aufgrund der geringeren ökonomischen und mobilitätstechnischen Möglichkeiten nur mit Teilnehmerinnen des DaZ-Kursangebots von *maiz* in Linz durchgeführt.

Das grundlegende Konzept der Werkstatt war so angelegt, dass neben einer ersten allgemeinen Bestandsaufnahme von verwendeten Materialien in den Kursen eine Auswahl von Materialien besprochen wurde, die die Werkstatt-Teilnehmerinnen als bedeutsam für die Kurspraxis erachteten. Diese Materialauswahl wurde durch didaktische Materialien ergänzt, die wir als Werkstattinitiator_innen als Analyseauswahl mit einbrachten.

Damit sollte in den Werkstätten eine exemplarische Auswahl vorliegen, bei der davon auszugehen ist, dass die Lern- und Leh-

runterlagen, Lernbücher, Lehrwerke, Unterrichtsmedien usw. Diskurs-Topoi widerspiegeln, die im hegemonialen Diskurs zum Deutsch lernen und lehren in *affirmativer* oder *kritischer* Positionierung angesiedelt sind.

Anhand einer theoriengeleiteten exemplarisch-analytischen Annäherung sollten schließlich Leitlinien für eine weiterführende Entwicklungsarbeit formuliert werden, die zugleich auf eine curriculare Einbettung zielen (siehe Curriculum im Teil 3 dieser Publikation).

Diese Entwicklungsarbeit ist bedeutsam, da ein hoher Bedarf aus der Deutsch-Lehr- und Lern-Praxis signalisiert wird und zudem im Sinne der Projektperspektive Ansprüche einer kritischen Bildungsarbeit in das Praxisfeld übersetzt werden sollen, die sprachenpolitische Interventionen der Deutschlernpflicht hinterfragen und zugleich damit verknüpfte Bildungsangebote strategisch verändern. Didaktische Materialien bilden hierfür einen wirkmächtigen Ort der Auseinandersetzung, da sie etwa im Vergleich zu curricularen Bestimmungen und zu Fortbildungs- und Weiterbildungskonzeptionen von Lehrer_innen der alltäglichen Praxis der DaZ-Kurse sehr viel näher sind und diese entscheidend gestalten. Zudem kann für eine analytische Distanznahme im Sinne einer Praxisreflexion die Werkstatt als Ort der vertiefenden Befragung genutzt werden – insbesondere im Hinblick auf ein Dilemma, das im Anschluss an das wirkmächtige Integrationsdispositiv folgendermaßen formuliert werden kann:

„(...) wenn ‚Integration‘ mit Bezug auf Bildungsfragen zur zentralen Referenz wird, wird der pädagogische Handlungswiderspruch zwischen gesellschaftlicher Brauchbarkeit und ‚Selbstentfaltung‘ eindeutig zugunsten der Brauchbarkeit aufgelöst.“ (Mecheril 2011, 2)

In diesem Sinne ist die Werkstatt selbst zugleich als ein Ort der strategischen Intervention zu sehen, in dem der Gegenstand der

Formung von Subjektivität nicht nur zu einem erziehungs-, sprach- oder kulturwissenschaftlichen Analyseobjekt wird, sondern immer auch eine politische Auseinandersetzung im Kampf gegen identitäre Fixierungen bedeutet.

ANALYSE-BEISPIELE

Im folgenden Abschnitt soll es nun darum gehen, jene Perspektivierung, die mit der Thematisierung von Subjektivierung, Dispositiv-Analyse und Rassismuskritik benannt wurde, anhand exemplarischer analytischer Annäherungen an didaktische Materialien zugänglich zu machen. Ziel dieses Abschnitts ist es, auf exemplarische Auszüge aus Materialien, die für DaZ-Kurse konzipiert sind und die – aufgrund ihrer Verbreitung und institutionellen Einbindung – diskursive Wirkmächtigkeit besitzen, unsere analytischen Kategorien anzuwenden.

Diese sind für unsere benannte Aufmerksamkeitsrichtung eines gesellschaftskritischen Zugangs von Bedeutung und sollen hier in einer analytischen Einstellung voneinander getrennt aufgelistet werden, obwohl sie nicht unabhängig voneinander denkbar sind:

- a) Normalitätskonstruktionen
- b) Subjektpositionierungen
- c) Zugehörigkeitsregime

Die Auswahl der beispielhaften Sequenzen folgt keiner stringenten theoretisch-argumentativen Logik zur Reduktion der Materialauswahl, sondern ließ sich durch die Annahme leiten, dass anhand dieser gewählten Passagen die analytischen Kategorien deutlich herausgearbeitet werden können, und zwar so, dass in den gewählten Beispielen hegemoniale Diskursstränge zu Sprachaneignung und -vermittlung in verdichteter Form evident werden. Bei Sjaak Kroon

und Jan Sturm (2000) wird ein ähnlich inspiriertes Verfahren als „Key Incident Analyse“ benannt. Damit werden die hier vorgeschlagenen Kategorien nicht aus dem empirischen Material der Analyse gewonnen, sondern die gewählten Passagen aus dem didaktischen Material funktionieren gewissermaßen als Schlüssel, die das Potenzial besitzen, den als bedeutsam erachteten theoretischen Gehalt zu explizieren. (vgl. ebd.) Damit fungieren die gewählten Beispiele und die daran anknüpfende Explikation der Kategorien als Interpretation erzeugter Wirklichkeiten in und mittels didaktischer Materialien.

Damit wollen wir hier keine Beschreibung einer Forschungsmethode vorlegen, sondern vielmehr ein Verfahren markieren, das es uns ermöglicht hat, das spannungsreiche Herangehen zwischen theoriegeleiteter Analyse, Praxisreflexion und Entwicklungsarbeit im Hinblick auf ein produktives Vorgehen im Rahmen dieser Projektlaufzeit zuzuspitzen.

Schlüsselbeispiel 1: „Ein Sprachgenie“

Sprachgenie. Schreiben Sie Sätze.

en ist Niederländer und spricht fünf Fremdsprachen.

nglisch – gelernt – hat – Ruben / er – im Kindergarten – war – als
 r – in der 7. Klasse – war – als / Französisch – hat – gelernt – er
 panisch – hat – gelernt – er / er – hat – zwei Semester –
 ls – in Madrid – studiert
 r – besucht – einen Sprachkurs – als – am Goethe-Institut – hat /
 r – hat – gelernt – Deutsch
 at – gelernt – an einer Sprachschule – Finnisch – er /
 ls – geplant – seine Finnlandreise – er – hat



³ Ruben hat Englisch gelernt, als er im Kindergarten war.

Grafik 2: Übungsbeispiel aus „Menschen. Deutsch als Fremdsprache-Arbeitsbuch, A2.2“ (2013b, 7)

Bei diesem Beispiel kommt vor allem die analytische Kategorie der „Normalitätskonstruktion“ zur Anwendung. Was als *normal* gilt, ist abhängig von machtvollen Praktiken des Unterscheidens. Dieses Unterscheiden orientiert sich an Grenzziehungen, die innerhalb von gesellschaftlichen Machtverhältnissen als Normalitätsgrenzen ausgehandelt werden. Wie im oberen Abschnitt mit dem Begriff der Anrufung deutlich geworden ist, geht es darum, solche Normalitäten daraufhin zu befragen, in welcher Weise dadurch Subjekte hervorgebracht werden. Denn in einem Verständnis von Diskurs, das, wie es etwa Judith Butler im Anschluss an den Foucaultschen Diskursbegriff formuliert hat, geht es nicht nur darum, den Diskurs als ein Regelsystem für die Produktion von Aussagen zu lesen, sondern ihn als produktiv im Hinblick auf die Formung von Subjektivität zu sehen. (vgl. etwa Rose / Koller 2012, 82ff)

„Der Diskurs über Subjekte (ob es sich dabei um einen Diskurs über geistige Gesundheit, Rechte, Kriminalität oder Sexualität handelt) ist für die gelebte und aktuelle Erfahrung eines solchen Subjekts konstitutiv, weil ein solcher Diskurs nicht nur über Subjekte berichtet, sondern die Möglichkeiten artikuliert, in denen Subjekte Intelligibilität erreichen, und das heißt, in denen sie überhaupt zum Vorschein kommen.“ (Butler 1993, Hervorh. i. O., zit. in ebd., 82 f)

Das, was Subjekte in ihrem Sein konstituiert, das was die „Körper formt“ sind demnach diskursive Formationen, die sich eben auch in den didaktischen Materialien wiederfinden, denn diese sind in diese diskursiven Formationen eingelassen und in ihnen, wie bereits ausgeführt, sedimentieren sich gesellschaftliche Dynamiken in ihrer Regelmäßigkeit und Regelmäßigkeit.

Über didaktische Materialien finden demnach Prozesse der Normalisierung statt. Solche Konstruktionen dessen, was als machtvolle

Norm angerufen wird, wollen wir nun anhand des vorliegenden Schlüsselbeispiels plausibilisieren.

Es geht hier, wie die Benennung „*Sprachgenie*“ im Titel interpretiert werden kann, um eine verdichtete, gewissermaßen übersteigerte Form der Norm von Sprachaneignung. Diese Benennung lässt eine Beschreibung über eine Sprach-Lerner_in vermuten, die_ der über eine Form der gesellschaftlich legitimen Sprachaneignung *par excellence* verfügt.

Das Genie ist – wenn wir die Abbildung betrachten – männlich, weiß, jugendlichen Alters und über die Portraitaufnahme „kontextlos“ positioniert, da sich keine bildhaften Andeutungen über die Lokalisierung im gesellschaftlichen Raum finden. Damit kann die Abbildung als eine verallgemeinerbare Chiffre gelesen werden, die Normalität *par excellence* einsetzt.

In der gemeinsamen Analyse sind auch folgende analytische Zugänge besprochen worden:

Der Topos der „Genialität“ knüpft an Diskurse an, die in der europäischen Wissensproduktion tief verankert sind. Das „Genie“ ist Teil der machtvollen Erzählungen der europäischen Moderne und gewissermaßen die Verkörperung eines bestimmten (männlichen) autonomen Subjekts.

Das Beispiel thematisiert nicht nur das, wovon die Rede ist, sondern produziert (per Ausblendung) eine Negativfolie dessen, was nicht als sprachliche Genialität zu gelten hat. Die Daten, die im Beispiel einer Biographie-Konstruktion dienen, stehen auch für eine biographische „mythische Norm“ (Lorde 1984), die in Anlehnung an dominante Narrative (z.B. die Vermännlichung des Bildes des „Genies“) diskursive Macht entfaltet. So ist hier das Genie (wie

in vielen anderen literarischen und populärkulturellen Darstellungen sowie in schulischen Lehrwerken und in der etablierten Geschichtsschreibung) männlich und auch europäisch.

Im Beispiel wird eine bestimmte Form der „Genialität“ konstruiert: Es handelt sich nicht etwa um ein musikalisches oder literarisches Genie, sondern um ein Sprachgenie. „Sprachliche Genialität“ wird hier durch die Herstellung von Verbindungsketten auf eine bestimmte Art und Weise konnotiert: Sprachliche Genialität – so wird suggeriert – besteht vor allem darin, europäische international hegemonial gewordene Sprachen zu „beherrschen“.

Das Beispiel knüpft an dominante und funktionalistische Vorstellungen von Mehrsprachigkeit an, die hier auch in eine bestimmte Richtung konnotiert wird. Hier ist wiederum das Nicht-Gesagte bezeichnend. Bei dieser Form der Mehrsprachigkeit (die mit dem Attribut „genial“ qualifiziert werden kann) geht es nicht etwa um die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Menschen, die in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Sprachen verwenden. Es geht auch nicht um die Mehrsprachigkeit von Menschen, die in postkolonialen multilingualen Kontexten sozialisiert wurden.

Frau_man könnte über die subjektivierende Wirksamkeit reflektieren, die dieses Narrativ im DaZ-Kontext entfaltet: Menschen, die als „sprachlich zu Befähigende“ adressiert werden, wird vor Augen geführt, was ein Sprachgenie ist. Die bildhafte und narrative biographische Konstruktion bietet aber den Adressat_innen wahrscheinlich wenig bis keinen biographischen Anknüpfungspunkt. DaZ-Kurs-Teilnehmer_innen blicken in der Regel weder sprachlich noch sozial und gesellschaftlich auf eine Biographie, die der von „Ruben“ ähnlich ist.

Schlüsselbeispiel 2: „Weihnachten im Schuhkarton“



AB **Weihnachten im Schuhkarton**

a Was ist richtig? Überfliegen Sie den Zeitungsartikel und kreuzen Sie an.

- 1 Die Organisatoren von „Weihnachten im Schuhkarton“ verschicken
 Schuhe Geschenke an arme Kinder in Osteuropa und Asien.
 2 Das Projekt hat großen keinen Erfolg.

Weihnachten im Schuhkarton – eine schöne Idee!

Weihnachten! – Mit all seinen Lichtern und Geschenken sicher eines der schönsten Feste im Jahr. Ganz besonders für Kinder! Können Sie sich noch erinnern, wie Sie als Kind die Tage bis Heiligabend gezählt haben? Wie groß war dann die Freude! Diese Freude kennt leider nicht jedes Kind, weil vielen Familien das Geld für Geschenke fehlt. Deshalb werden bis Mitte November wieder fleißig Päckchen gepackt. Wie jedes Jahr bitten „Geschenke der Hoffnung“, die Organisatoren von dem Projekt „Weihnachten im Schuhkarton“, Menschen in Deutschland und Österreich um ihre Hilfe – um Geschenke in einem Schuhkarton. Im Dezember werden die Päckchen an arme Mädchen und Jungen in Osteuropa und Asien verschickt. Seit 1990 schon gibt es das Projekt „Weihnachten im Schuhkarton“. Da hat man zum ersten Mal 3000 Geschenk-Päckchen an rumänische Kinder verteilt. Heute sind es viel mehr. Im letzten Jahr hat man fast eine halbe Million Kinder glücklich gemacht. Für manche war es das erste Geschenk ihres Lebens.



Glückliche Kinder mit ihren „Schuhkartons“. Manche der Kinder haben noch nie in ihrem Leben ein Geschenk bekommen.

b Lesen Sie den Zeitungsartikel noch einmal und finden Sie passende Fragen zu den Antworten.

- | | |
|--|--|
| 1 _____ | Weihnachten. |
| 2 _____ | Menschen in Deutschland und in Österreich. |
| 3 _____ | Kinder in Osteuropa und Asien. |
| 4 <u>Wann schickt die Organisation Päckchen an die Kinder?</u> | Im Dezember. |
| 5 _____ | Seit 1990. |
| 6 _____ | 3000 Päckchen. |
| 7 _____ | Eine halbe Million Kinder. |

Bei diesem Beispiel kommen die analytischen Kategorien „Subjektposition“ und „Zugehörigkeitsregime“ zur Anwendung. Es ist lohnend, das Material zuerst auf einer deskriptiven Ebene zu untersuchen. Was ist hier zu sehen? Das Erste, was auffällt ist, dass das Bildmaterial thematisch und diskursiv fixiert wird. Die Bildunterschriften des Zeitungsartikels bieten nicht nur Information zu den Bildern an, sie fixieren vielmehr ihre Be-Deutung und verknüpfen das, was zu sehen ist, mit knappen und „selbstverständlichen“ (hegemonial naturalisierten) Diskursfragmenten. So „wissen“ wir, dass diese Kinder „glücklich“ sind. Der Grund ihres Glücks wird durch den Zeitungsartikel auch mittels „Kontextualisierung“ eindeutig fixiert. Sie sind glücklich – so müssten wir annehmen – weil sie im Unterschied zu vielen anderen Kindern (die eben noch nie ein Geschenk bekommen haben) diesmal Geschenkeempfänger_innen waren. Auf der Bildebene ist ein lachendes Kind im Freien, wahrscheinlich ein Mädchen, zu sehen, das einen offenen Schuhkarton auf dem Schoß hält, während sie etwas heraus nimmt. Im Bild unten sind mehrere Kinder zu sehen, die im Freien stehend auch Schuhkartons in Händen halten. Diese Bilder und die Bildunterschriften rahmen auf jeden Fall die Erzählung ein. Es geht um Kinder, die glücklich gemacht werden. Die Akteur_innen der Geschichte sind in zwei Gruppen geteilt: die Empfänger_innen (Kinder in Osteuropa und Asien, heißt es im Zeitungsartikel) und die Geber_innen (Menschen in Österreich und Deutschland, die von „Organisationen“ um Hilfe für die Kinder gebeten werden). Hier müssen wir an unsere theoretischen und methodologischen Überlegungen

anknüpfen: Bei der Materialanalyse ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass wir auf einer diskursiven Ebene verfahren, d.h. es geht hier nicht darum, das Lehrwerk an sich oder gar die Autor_innen individuell für mögliche Subjektivierungseffekte der Materialien kritisch in die „Verantwortung“ zu ziehen. Denn die Idee einer allumfassenden pädagogischen und didaktischen Intentionalität ist weder theoretisch noch praktisch haltbar. Vielmehr möchten wir hier an unser Verständnis von „Wissen“ und „Wissensgenerierung“ nach Foucault und nach einigen postkolonialen Theoretiker_innen (wie Edward Said und Gayatri Spivak) erinnern. Dieses ordnende Wissen, das hier die Subjektpositionen der „Gebenden“ und der „Empfänger_innen“ markiert und mittels Deutungsangebot gleichzeitig fixiert („Menschen in Österreich und Deutschland“ als Gebende und „Kinder in Osteuropa und Asien“ als Empfänger_innen) ist insofern kein „falsches Wissen“, sondern ein „richtiges Wissen“ im Sinne der machtvollen Diskurse. „Richtig“ heißt hier analytisch nur übereinstimmend mit den dominanten Diskursen und Erzählungen. So fügt sich die Erzählung des Zeitungsartikels nahtlos in unzählige koloniale und postkoloniale Bilder ein, die die Welt in einen „zivilisatorischen und gebenden Teil“ und einen „zu zivilisierenden empfangenden Teil“ aufteilt. Diese Aufteilung hatte und hat (wie z.B. Edward Said belegt) vor allem eine legitimierende Funktion im Hinblick auf das Projekt der Kolonialisierung, der Ausbeutung von natürlichen Ressourcen und der politischen und militärischen Unterwerfung breiter Teile der Erde.

All diese diskursiven Verbindungen werden implizit aktiviert durch diese Erzählung, die in einen bestimmten pädagogischen Adressierungskontext gestellt wird. Welche Subjektivierungspositionen werden dadurch im DaZ-Kontext zur Verfügung gestellt und welche subjektiven Identifikationsmöglichkeiten werden dadurch in den Raum gebracht? Im DaZ-Kontext wirkt die Erzählung subjektivierend, indem sie dem pädagogischen Verhältnis einen „in-

terpretativen Deutungsspiegel“ anbietet. Wer ist im Kurs der die Gebende? Und wer die Nehmenden? Durch die Geschichte und durch die explizite Arbeitsaufforderung („Lesen Sie [...] Finden Sie passende Fragen zu den Antworten“) werden Menschen in ein Diskursfragment involviert, dessen aufteilende, zuordnende und fixierende Wirksamkeit sich – in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Effekten – subjektivierend auswirkt.

In der gemeinsamen Analyse sind auch folgende analytische Zugänge besprochen worden:

a) Das Beispiel hat eine sehr starke adressierende Wirkung. Es ist schwierig, wenn nicht unmöglich, sich den Identifikationsangeboten, die durch die Geschichte gemacht werden, zu entziehen. Nicht nur die Rollen der „Gebenden“ und der „Nehmenden“ fixieren bestimmte Subjektpositionen. Hinzu kommen auch geographische und geopolitische Ordnungen, die die Subjektpositionen in einen historischen und globalen Kontext stellen. So wird durch das Beispiel die Teilung Europa und Rest der Welt re-produziert. DaZ-Adressat_innen identifizieren sich – aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Gründen, die hier nicht eruiert werden können – in der Regel nicht mit der Gruppe der „Europäer“. Dadurch wird die Subjektposition der *Nehmenden* zu einer indirekten Adressierung.

b) Die Erzählung reproduziert auch klare Zugehörigkeitsregime, die mit bestimmten Normalitätskonstruktionen verbunden sind. So werden diskursiv naturalisierte Bilder über die „Normgesellschaft“ hergestellt. Es wird hier z.B. von der Normalität einer religiösen Zugehörigkeit (der christlichen) ausgegangen. „*Weihnachten [...] das schönste Fest im Jahr*“ ist auch eine Aussage mit großer diskursiver Wirksamkeit. Das religiös konnotierte Fest (Weihnachten) wird zu einem zeit- und erlebnisstrukturierenden Bezugspunkt. Dass für

einige oder viele DaZ-Teilnehmer_innen Weihnachten vielleicht nicht als „das schönste Fest im Jahr“ angesehen wird, oder dass sie Weihnachten vielleicht gar nicht feiern, wird hier ausgeblendet. Durch die fehlende Kontextualisierung werden DaZ-Adressat_innen „machtvoll ignoriert“.

c) Mitunter werden auch Normalitätskonstruktionen über Familienverhältnisse transportiert. Der Zeitungsartikel (der didaktisch unkommentiert und dadurch bestätigend übernommen wird) spricht die Leser_innen (und durch die Didaktisierung die Kursteilnehmer_innen) direkt an: „Können Sie sich erinnern, wie Sie als Kind die Tage bis Heiligabend gezählt haben?“

d) Die Differenz zu dieser Normalitätskonstruktion wird im Text durch eine negative (sehr machtvolle) Konnotation sichtbar gemacht: *„Diese Freude kennt leider nicht jedes Kind, weil vielen Familien das Geld für Geschenke fehlt“*. Per Ausschluss wird hier ein einziges Subjektivierungsangebot an jene gemacht, die sich nicht mit der konstruierten Gruppe der „Weihnachten feiernden Familien“ identifizieren können oder wollen. *„Ihnen fehlt das Geld für Geschenke.“*

e) Wichtig ist hier zu fragen, welche Formen von Zugehörigkeit (welche Zugehörigkeitsordnungen) durch das Material eingeführt und relevant gesetzt werden. In diesem Fall handelt es sich v.a. um drei Zugehörigkeitsordnungen: eine religiöse, eine nationale und eine familiale. Diese sind auch miteinander verknüpft und werden dann auf eine breitere diskursive Ebene gestellt, die durch den narrativen Duktus des Beispiels (die Spendenaktion von Europa nach „Osteuropa“ und „Asien“) in den Raum gestellt wird und die auf ein diskursiv mächtiges Zugehörigkeitsregime („Europa“ oder „Westen“ und „Rest der Welt“) hinweist.

ERGEBNISSE AUS DER WERKSTATT MIT LEHRENDEN: REFLEXIONSLINIEN

Eine erste qualitative Annäherung an DaZ-Materialien: Bestandsaufnahme und Analyse

Im Folgenden sollen nun die Schritte und Ergebnisse nachgezeichnet werden, die mittels einer Bestandsaufnahme des Feldes der didaktischen Materialien und der reflexiv-analytischen Auseinandersetzung mit ausgewählten Materialien gemacht wurden.

Diese erste qualitative Annäherung wurde im Rahmen einer Werkstatt mit Lehrenden in DaZ-Kursen ermöglicht, die in vier Vereinen und Organisationen in vier unterschiedlichen Bundesländern tätig sind. Demnach hat diese Bestandsaufnahme und reflexiv-analytische „Materialienschau“ keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist nicht repräsentativ für die gesamte didaktische Landschaft in Österreich im DaZ-Bereich. Aber sie bietet einen Einblick in die Praxiszusammenhänge in unterschiedlichen regionalen Kontexten und erlaubt ein Befragen von Wissenskonstellationen, die die alltägliche Praxis in den Deutsch-Kursen quer durch Österreich mitstrukturieren.

Die eintägige Werkstatt in Linz im Dezember 2013 – von zwei Projektmitarbeiter_innen angeleitet – wurde mit sieben Werkstattteilnehmerinnen durchgeführt, die in Innsbruck, Graz, Wien und Linz tätig sind.

Ziel der Werkstatt war es, im ersten Schritt didaktische Materialien zu benennen, die die Expertinnen der Werkstatt als Teil des didaktischen Feldes in Österreich wahrnehmen und somit potenziell für die Lehrtätigkeit zur Verfügung stünden als auch solche Mate-

rialien herauszufiltern, die für sie in besonderer Weise bedeutsam sind: entweder weil sie für die eigene Praxis in den Deutsch-Kursen Anwendung finden oder von den Lehrerinnen selbst entwickelt wurden. Im zweiten Schritt ging es darum, didaktische Materialien mit einer theoriegeleiteten analytischen Befragung zu bearbeiten, die als Teil eines dominanten Diskurses identifiziert werden können. Die Wahl dieses didaktischen Materials wurde von den Projektmitarbeiter_innen getroffen, da es als kurstragendes Lehrwerk konzipiert ist, das insbesondere für die Didaktik in Integrationskursen empfohlen wird: Aufgrund des aktuellen Erscheinungsdatums 2013 finden wir es bedeutsam, das Lehrwerk „Menschen“ innerhalb jener Aufmerksamkeitsrichtung zu befragen, die wir mit „Integrationsdispositiv“ eingangs konturiert hatten. Dieses Lehrwerk des Hueber-Verlags, der im dominanzsprachlich deutschen Raum als sehr renommierter Verlag für DaF/DaZ-Materialien bekannt ist¹⁰, wurde im Paket mit dem Arbeitsbuch „Menschen“ als kurstragendes Lehrwerk auch für Integrationskurse konzipiert¹¹:

Alltag und Berufsleben stehen im Mittelpunkt des Kursbuchs *Menschen*, das sich daher auch optimal für den Einsatz in Integrationskursen eignet.¹²

Solchermaßen im Diskurs zu Sprachvermittlung und -aneignung im Bildungsbereich DaZ der Erwachsenenbildung positioniert, ergab sich durch unsere gewählte Aufmerksamkeitsrichtung für die Arbeit in den Werkstätten die Frage, welches Wissen durch die

¹⁰ In der Eigenbeschreibung der Verlagshomepage deklariert sich Hueber als weltmarktführend in der „Vermittlung der deutschen Sprache“ mit einem weltweiten Verkauf von Lehrwerken zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit 1995.

¹¹ aus dem Leitfaden des Verlags, abrufbar unter <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/meh-leitfaden.pdf> (21.11.2014)

¹² ebd., 5

Sprache des Lehrwerks erzeugt und legitimiert wird¹³: *Was wird in den Bildern und Texten des Lehrwerks als Normalität konstruiert?*

Aufgrund dieser reflexiv-analytischen Auseinandersetzungen, die im Anschluss an die Beschäftigung mit dem Lehrwerk „Menschen“ auch mit Materialien stattfanden, die die beteiligten Expertinnen als selbstentwickelte Materialien in die Werkstatt einbrachten, wurden diese analytischen Spuren schließlich hinsichtlich der Frage geclustert: Welche Ansprüche an didaktisches Material lassen sich formulieren, wenn es letztlich um eine Verschiebung von Dominanzordnungen, um eine Transformation hegemonialer Normalitäten gehen soll? –wie eingangs in Bezug auf den Begriff der „Sprachlichen Ermächtigung“ im Sinne einer kritischen Bildungsarbeit angedeutet wurde. Diese sollen hier nun, als Ergebnis der Expertinnenwerkstatt mit Lehrenden im nächsten Abschnitt benannt werden.

Reflexionslinien als Anstoß zum Weiterdenken von kritischer Bildungsarbeit

Die von den Lehrenden entwickelten Reflexionsangebote für bestehendes didaktisches Material, die zugleich als Anspruch für zu entwickelnde Materialien gelesen werden können, markieren den Anspruch kritischer Bildungsarbeit als notwendige Auseinandersetzung mit dominanzgesellschaftlichen Normsetzungen.

Diese Reflexionslinien sollen hier im Anschluss an die Werkstatt zitathaft wiedergegeben werden und bilden demnach Spuren, entlang derer in Folge weitergearbeitet werden kann, um an einer hinterfragenden Didaktik für DaZ-Kurse zu arbeiten, die sich im Macht- und Dominanzgefüge des „Integrationsdispositivs“ an

¹³ Vgl. hierzu das Verständnis von Diskurs als ein durch Sprache produziertes Wissen, das etwa Stuart Hall ausführt (1994, 150)

Praktiken orientieren könnte, die eine „*sich widersetzende Sprache*“ artikulieren, um dies in den Worten einer Werkstattteilnehmerin auszudrücken. Solche Widersetzungen sollen bruchstückhaft zu den jeweiligen Reflexionslinien angedeutet werden, da sie einige der identifizierten Herrschaftspraktiken bzw. entwickelten Kategorien der reflexiv-analytischen Auseinandersetzungen in der Werkstatt transparent machen.

Für die Erarbeitung bzw. den Umgang mit didaktischen Materialien ist es unabdingbar, Aufmerksamkeitsrichtungen zu entwickeln, die subjektivierungstheoretisch und rassismuskritisch fruchtbar gemacht werden können.

1. Genderpluralismus
Widersetzungen gegen eine heteronormative Sprache, ein essentialisierendes Frauenbild, den Ausschluss queerer Identitäten, eine dominante männliche Schreibweise
2. Keine Homogenisierung der Gruppe „Migrant_innen“
Widersetzungen gegen Konstrukte „normaler Biographien“
3. Entkoppelung von Heimat und Herkunft, „Heimat“ als flexible Kategorie
Widersetzungen gegen die essentialisierende Gleichsetzung des Begriffs Heimat mit Herkunft
4. Latente Diskriminierungen zugänglich machen
Widersetzungen gegen infantilisierende Darstellungen
5. Hinterfragung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, von Rassismus, Neoliberalismus ...
Widersetzungen gegen Eurozentrismus, Konsum- und Kapitalorientierung, Migrationsmanagement
6. Familienkonstellationspluralismus
Widersetzungen gegen Normkonstruktionen von Familie
7. Unterschiedliche Sprachressourcen zur Verfügung stellen (Hochsprache, Dialekte ...)

8. Dialekt nicht als Mittel zur Normalisierung von Zugehörigkeit verwenden
Widersetzungen gegen die Verwendung von Dialekt als Instrument der Zurichtung
9. Sprechen über soziale Ungleichheit, ohne damit Opferkonstruktionen und Viktimisierung zu affirmieren.

ERGEBNISSE AUS DER WERKSTATT MIT LERNENDEN: EINE QUALITATIVE ANNÄHERUNG AN DAZ- MATERIALIEN MIT KURSTEILNEHMER_INNEN

Wie bereits bei der Werkstatt mit Lehrenden beschrieben, wurde dasselbe Konzept einer partizipativen forschungsgeleiteten Entwicklungsarbeit auch in Zusammenarbeit mit Teilnehmer_innen an DaZ-Kursen durchgeführt. Anders als bei der Werkstatt mit Lehrenden wollen wir im Anschluss an die Thematisierung der analysierten und formulierten Aspekte allerdings auch Schwierigkeiten und Brüche in unserem Sprechen über die Werkstatt mit Kursteilnehmer_innen benennen, die sich in und nach der Durchführung der Werkstätte gezeigt haben. Nähere Ausführungen dazu finden sich im abschließenden Kapitel dieses Beitrags.

Die Thematisierung von didaktischen Materialien wurde zu Beginn der Werkstatt sehr eng innerhalb des Verhältnisses Lehrende – Lernende – Material benannt.¹⁴ Der Fokus des Moduls zu „didaktischen Materialien“ wird in diesem Abschnitt jene Ergebnisse der Diskussion bündeln, die sich in der Werkstatt in einem engeren Sinn auf das Material bezogen, obwohl die Übergänge fließend sind und dementsprechend in Ergänzung zu den beiden anderen Modulen gelesen werden können.

¹⁴ So wurde etwa das Verhältnis zwischen Lernen und Spaß, insbesondere in Bezugnahme auf das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden immer wieder kontrovers thematisiert.

Die Teilnehmerinnen an den DaZ-Kursen thematisierten Ansprüche an didaktisches Material, die in folgende Cluster zusammengefasst werden konnten:

- Materialart/-form
- Methode
- Themen/Inhalte

Bei der Thematisierung der *Materialarten* wurde insgesamt die Verwendung verschiedener Formen von Materialien als wesentlich erachtet. Dass unterschiedliche Materialien auch unterschiedliche Arbeits- und Diskussionsmöglichkeiten eröffnen, war eine stark vertretene Position. Doch es wurde immer wieder betont, wie wichtig es wäre, das gegenwärtig vorherrschende Arbeiten mit Kopiervorlagen einzuschränken und die Arbeit mit Lehrbüchern zu favorisieren, die im Rahmen von DaZ-Kursen zur Verfügung gestellt werden sollten. Neben passendem Bildmaterial wurden audiovisuelle Medien wie Film-Material und CD-Rom als auch EDV-basiertes Arbeiten durchgehend als wesentlich für angemessene DaZ-Kurse erachtet. Auch der selbstverständliche Rückgriff auf Wörterbücher stellt ein bedeutendes Moment dar, das die Auseinandersetzung im Kurs unterstützt.

Die damit verbundene Thematisierung *methodischer Schwerpunkte* reicht von der Ausgewogenheit schreibender, lesender, hörender, sehender Zugänge zu Sprache bis hin zur Notwendigkeit von Konversation und Diskussion im Anschluss an thematische Inputs – die u.a. auch mittels der Auswahl der oben angeführten unterschiedlichen Formen initiiert werden können. Eine besprochene Möglichkeit sind diskussionsleitende Fragen zu geschichtenerzählenden Inputs. Wenn es stärker um grammatikalische Aspekte geht, werden Visualisierungshilfen als bedeutsam empfunden, wie es etwa tabellarische Übersichten ermöglichen, als auch die Möglichkeit, aus Fehlern zu lernen durch Korrekturangebote der Lehrenden zur Selbstüberprüfung.

Bei der Diskussion um bevorzugte *Inhalte* für das Erarbeiten von Schwerpunkten in den Kursen kamen zwei kontroverse Positionen zum Tragen. Ausgangspunkt dieser Positionierungen war die Aufforderung, in die Werkstatt selbst Beispiele für didaktische Materialien einzubringen, die von den Teilnehmerinnen entweder als gelungen und ansprechend empfunden werden oder aber als Negativbeispiele dienen sollten. Anhand dieser zu Beginn der Werkstatt eingebrachten und diskutierten Materialien ergaben sich die oben genannten Cluster, die im Laufe der Werkstatt beibehalten und bei der abschließenden Formulierung der Ansprüche an didaktisches Material wieder aufgegriffen und gesättigt wurden. Dies geschah nach einer reflexiv-analytischen Auseinandersetzung mit dem Lehrwerk „*Menschen*“ und darin genauer besprochenen Beispielen anhand der Aufmerksamkeitsrichtung des Projektes, die in den vorhergehenden Kapiteln benannt wurde.

Die Diskussion, aus der sich nun diese kontroversen Positionen nachzeichnen lassen, kreiste um die Fragen, welche Inhalte wichtig seien bzw. ob denn Inhalte überhaupt für das Erlernen der deutschen Sprache relevant zu setzen seien. An dieser Stelle möchten wir beide Positionen in einer deskriptiven Einstellung wiedergeben. Dennoch rekurren wir dabei auf eine Terminologie, die in den Werkstätten nicht so verwendet wurde, die es aber erlaubt, diese Positionen in einen für unsere Reflexion erkenntnisbringenden Kontext zu stellen. Hier ist es uns wichtig, eine Bemerkung zum Umgang mit den Diskussionen aus den Werkstätten zu machen. Bereits in der Projektkonzeption war für das Projektteam klar, dass wir keine rekonstruktive und interpretative Forschung machen, sondern dass wir die Ergebnisse aus den Expertinnen-Werkstätten eben als solche behandeln und auswerten würden. D.h. die Diskussionen, Gespräche und Vorschläge aus den Werkstätten betrachten wir nicht als Material, das es zu interpretieren gilt, sondern als gegenstandsbezogene und fachkundige Positionen im Feld, mit

denen wir uns in unseren reflexiven Zusammenhängen auseinandersetzen.¹⁵

Nun zurück zur Frage, ob denn Inhalte überhaupt für das Erlernen der deutschen Sprache relevant zu setzen seien: Die eine Position, welche Inhalte als nicht vordergründig erachtet, um sich (die deutsche) Sprache anzueignen, fokussiert in der Debatte das korrekte Erlernen von grammatikalischen, phonetischen, lexikalischen, syntaktischen usw. Aspekten durch dafür geeignete Übungen. Die thematischen Inhalte dieser Übungen seien dabei zweitrangig, austauschbar und im Endeffekt vernachlässigbar.

Eine andere – der ersten entgegengesetzte und häufiger genannte – Position plädiert dafür, dass die Themenfelder, mit denen die jeweiligen Sprachlernübungen durchgeführt werden, sehr wohl von

vorrangiger Bedeutung seien, so sehr, dass sie für die Gestaltung einer angemessenen Lern- und Lehrsituation entscheidend seien.

Diese zweite Position lässt sich wiederum ausdifferenzieren: Zum einen kam der Ansatz zum Tragen, dass die besprochenen Inhalte sich durch die Themen bestimmen lassen, die in den Diskursen der „Mehrheitsgesellschaft“ präsent sind. Damit ginge es zugleich auch um Inhalte, die das fokussieren, was als Anforderungen an Migrant_innen formuliert wird. Dies zu thematisieren, sei eine wesentliche Strategie, um Zugang zur „Mehrheitsgesellschaft“ zu erhalten. Dieser Ansatz könnte mit dem Begriff der „strategischen sprachlich-diskursiven Anpassung“ typisiert werden. Diese abstrahierte Kategorie ist hier nur analytisch und nicht etwa epistemologisch oder integrationspolitisch zu verstehen. Diese Position manifestiert sich in Aussagen, die das Ziel der Teilhabe an mehrheitsgesellschaftlichen Ressourcen und Strukturen in den Mittelpunkt rücken. „So zu sprechen, wie die Anderen sprechen“ bzw. „über dieselben Themen zu sprechen“ (Alltagsgespräche, medial diskutierte Themen usw.) sind Momente, die mit unterschiedlichen Intentionen und Absichten in Verbindung gebracht werden können.

Der zweite Ansatz spricht sich dafür aus, Themen in den DaZ-Kursraum hineinzureklamieren, die die Probleme aus den eigenen alltäglichen Erfahrungsbereichen betreffen und den DaZ-Kurs somit als einen Ort zu nutzen, der die Bewältigung dieser benannten Probleme mitfokussiert. Mit „persönlicher Situation“ sind – so wurde in den Diskussionen im Rahmen der Werkstatt deutlich – unterschiedliche Dinge und Lebensbereiche gemeint, unter anderem: konkrete politische, (fremden)rechtliche und migrationsgesellschaftliche Verhältnisse, soziale Positioniertheit, eigene Geschichte und Biographie, Familienverhältnisse und Beziehungskonstellationen, Erfahrungen von Rassismus, Arbeitssituation bzw. Arbeitssuche, Erfahrungen von Freundschaft und Solidarität etc.

15 Methodologisch wäre es naiv, das Moment der Selektion und Interpretation bei der Darstellung von Forschungsergebnissen auszublenden. Natürlich selektieren und deuten wir auch Material, selbst wenn wir dieses als „Expert_innen-Wissen“ definieren. Die methodologisch relevante Klassifizierung der hier wiedergegebenen Positionen als Expert_innen-Wissen behält nichtsdestotrotz ihre erkenntnispolitische Bedeutung und hat auch konkrete Folgen für die Darstellung von Ergebnissen. Auf zwei dieser Folgen möchten wir hinweisen: Einerseits begegnen wir Auskünften von Expert_innen mit einer gewissen interpretativen Zurückhaltung. Diese basiert auf der Annahme, dass Expert_innen-Werkstätten unterschiedliche Wissensbestände zu Tage fördern. Manche erschließen sich uns leichter als andere. Schwerer zugängliche Wissensbestände sollen – in dieser zurückhaltenderen Einstellung – zuerst zur Befragung und Reflexion der eigenen Wissensposition führen und nicht zu einer „interpretativen Adaptation“ dessen, was an unsere eigenen Wissensbestände nicht unmittelbar andockt. Eine zweite Konsequenz betrifft den Umgang mit den Positionen der Expert_innen selbst und ihre Darstellung. Mit unseren Forschungspartner_innen der Werkstätten wurde vereinbart, dass die Ergebnisse der Diskussionen und Gespräche weder als Zitate Einzelnen zugewiesen noch weiteren Interpretationen zu Grunde gelegt werden würden. An diese Vereinbarungen, die von einer Idee „epistemischer Gleichberechtigung“ getragen werden, halten wir uns selbstverständlich. Und doch führen wir die Ergebnisse einer begrifflichen und konzeptuellen Umschreibung zu, sodass wir Argumentationslinien und Denkfiguren besprechbar machen können. Diese Form der „Typisierung“ kommt an dieser Stelle zur Anwendung. Auf den „Spalt“ bzw. den „Gap“ zwischen den Positionen der Teilnehmer_innen und unseren sowie auf einen eventuellen vereinnahmenden Verfremdungseffekt, zu dem diese Darstellungspraxis führen kann, gehen wir weiter unten ein.

Diese Position ließe sich mit dem Begriff der „problemzentrierten sprachlichen Aneignung“ typisieren. Diese Position geht davon aus, dass die zu erlernende Sprache zu einem Ort gemacht werden soll, an dem die eigene Situiertheit kommunizierbar ist.

In der Wiedergabe dieser Positionen geht es nicht darum, diese im Hinblick auf mögliche widerständige oder affirmative Potenziale zu interpretieren. Einerseits ist das weder unsere Absicht noch unser methodologisches Ziel. Andererseits wäre die diametrale Zuordnung dieser Interpretationspole gar nicht möglich, da sich affirmative oder widerständige Potenziale erst in der Kontextualisierung der jeweiligen (Sprach-)Handlungen, die sich von diesen formulierten Ansprüchen ableiten, interpretieren ließen. Beide Positionen bleiben auf dieser Ebene offen im Hinblick auf ihre möglichen Effekte. Mit dieser Ambivalenz umzugehen, ohne bestimmte Positionen antizipierend – und meistens romantisierend – als „emanzipatorisch“ zu stilisieren und andere von vornherein – und meistens paternalistisch – als „affirmativ“ abzutun, ist eine der reflexiven Aufgaben, die uns und andere Akteur_innen in privilegierten oder machtvollen Positionen immer wieder herausfordern.

Von jenen Sprecher_innenpositionen, die sich auf unterschiedliche Art und Weise für eine Verbindung der epistemischen Ebene mit dem didaktischen Material stark gemacht haben, sollen nun im Folgenden die meistgenannten thematischen Aspekte wiedergegeben werden. Diese können mitunter als Reflexionslinien für weitere Entwicklungsarbeiten für didaktische Materialien dienen – und zwar im Anschluss an die lernstrategischen Überlegungen sowie bildungsspezifischen Ansprüche der Kursteilnehmer_innen. Die Reihung der Inhalte bezieht sich nicht auf die Häufigkeit der Aussagen, sondern orientiert sich an der zeitlichen Abfolge der Statements:

- differenziertes und sorgfältiges Einüben der grammatikalischen Aspekte – insbesondere Deklinationen, Artikel und Präpositionen
- Thematisierung von Situationen aus dem Alltag mit authentischem Material (z.B. Formulare, Anzeigen, Zeitungsartikel ...)
- Thematisierung von *Rassismus*
- Thematisierung von *Integration*
- Thematisierung der *Rechte und Gesetze*, von *Informationen über das Land*
- Thematisierung des Zusammenhangs von *Frauen und Unterdrückung*, von *Frauenbewegungen*
- Thematisierung von *Gesundheit* und gesundheitsrelevanten Fragen.

DER GAP ZWISCHEN FORSCHER_INNEN UND TEILNEHMER_INNEN: EINE SELBSTKRITISCHE REFLEXION

Im Forschungsteam führten wir längere Diskussionen über die geeigneten Methoden und Darstellungsformen für die Ergebnisse aus den Werkstätten mit DaZ-Lernenden und DaZ-Lehrenden. In diesen Auseinandersetzungen wurde uns auch klar, dass unsere Schwierigkeiten nicht rein methodologischer Natur sind, sondern dass sie Wurzeln haben, die tiefer liegen. Die Frage nach der adäquaten Darstellung von Ergebnissen aus einer als *partizipativ* deklarierten Forschung ist keine rein methodologische Frage, die sich mithilfe von akademisch anerkannten *Wissenstechnologien* endgültig beantworten ließe. Die Frage(n), die unseren Schwierigkeiten zu Grunde liegen, sind sozialer und politischer Natur. Es handelt sich womöglich um die selbe(n) Frage(n), die die sozialwissenschaftliche Debatte über die „Krise der Repräsentation“ (vgl. Berger / Fuchs 1999a und Berger / Fuchs 1999b) ausgelöst hat. Dabei geht es –

sehr vereinfachend formuliert – um die Erkenntnis, dass sozialwissenschaftliche Forschung (wie auch immer diese sich politisch und gesellschaftlich positioniert) die „soziale Wirklichkeit“ nicht einfach abbildet, sondern diese konstituiert, indem sie mittels Begrifflichkeiten, Konzepten und Thematisierungen „soziale Sachverhalte“ erst einmal zur Sprache bringt und dadurch diskursiv hervorbringt (vgl. Mecheril / Broden 2007, 15-18). Eine erste Dimension der Frage, die sich uns bei der Darstellung von Forschungsergebnissen in unserem Projektkontext stellt ist, wie wir einerseits die Positionen der Akteur_innen, die wir als Expert_innen adressiert haben, ernst nehmen. Und andererseits: Wie wir dieses immer prekäre und provisorische „Ernst-Nehmen“ selbst reflektieren können. Unser „Ernst-Nehmen“ ist in diesem Fall eine Praxis der Selektion und der Verschriftlichung von Positionen der Akteur_innen, die unvermeidlich mit Prozessen der (begrifflichen) Verfremdung, der parteilichen Interpretation und der erkenntnistheoretischen und erkenntnispolitischen Vereinnahmung einhergeht. Diese Prozesse wollen wir nicht einfach als „forschungsinhärent“ hinnehmen, sondern sie zumindest einer kursorischen Reflexion unterziehen mit dem Ziel, Instrumente für die Praxis der Selbstkritik für weitere Forschungsprozesse zu gewinnen, die uns (und anderen) ermöglichen, epistemisch so wenig gewaltvoll wie nur möglich zu agieren.

Eine zweite Dimension unserer Schwierigkeit liegt darin, dass wir unsere Forschung als „partizipative Forschung“ konzipiert haben und als solche auch präsentieren. Dieser Anspruch ist sehr hoch. Wir verstehen unsere Praxis in dieser Hinsicht auch als prekär und gleichzeitig als utopisch. „Utopisch“ ist hier in zwei Konnotationen gemeint. Einerseits im alltagssprachlichen Sinne, der den Begriff „Utopie“ als etwas Unrealisierbares auffasst. Und andererseits im real-gedachten politischen Sinne, in dem „Utopie“ als das Bestehende verändernde Zukunft-Denken (vgl. Castro Varela 2007) verstanden werden kann. Eine partizipative Forschung, die Akteur_innen als

Expert_innen adressiert und sie in epistemologische und erkenntnispolitische Allianzen einbinden will, ist in diesem doppelten Sinne tatsächlich utopisch. Zuerst ist der Anspruch einer partizipativen und involvierten Forschung utopisch im Sinne von „unrealisierbar“, weil „Partizipation“ im Kontext von Forschung immer eine problematische Leitidee bleiben wird. Wie jedes andere Forschungsvorhaben ist unser Projekt eine Praxis, bei der unterschiedliche Machtasymmetrien sich stets vollziehen: Die Forschungsidee, das Konzept und der Prozess an sich sind immer an bestimmte Entscheidungs-, Steuerungs- und Repräsentationskompetenzen gebunden, die nicht allen Beteiligten gleichermaßen zur Verfügung stehen. Gerade jene, die eine gewisse Entscheidungsmacht im Hinblick auf den Forschungsverlauf innehaben (Forschungsteam), sind in der Regel auch jene, die finanziell und symbolisch von der „Forschung“ am meisten profitieren.¹⁶ Die Beteiligung von Akteur_innen an unterschiedlichen Phasen und Aspekten des Projektes wurde in einer partizipativen und prozessorientierten Einstellung programmiert. Menschen haben ihre Wissensbestände in diversen Formen (Konzeptarbeit, aktive Teilnahme an Werkstätten, Interviews, Gruppendiskussionen, Tagungen, Referate, kritische Beratungen, Textarbeit, etc.) eingebracht und unsere Konzepte zum Teil hinterfragt und revidiert. Doch blieb z.B. die Arbeit in der Endphase der Wissensproduktion eine Aufgabe des Forschungs- und Projektteams. Dieses asymmetrische Verhältnis ist allerdings nicht allein der *strukturellen Schiefelage* geschuldet, die empirischer Sozialforschung innewohnt; auch nicht allein den Unzulänglichkeiten des Konzepts selbst. Diese Asymmetrie findet auch einen Teil ihrer Begründung in der Option für eine erkenntnispolitische Program-

¹⁶ Diese strukturellen Asymmetrien sind in unserem Projektzusammenhang natürlich auch gegeben. Sie wurden thematisiert und es wurden Wege gesucht, ihre machtförmigen Effekte zu minimieren, z.B. durch die Entscheidung, dass der Zeitaufwand von Forschungspartner_innen (DaZ-Lernende, DaZ-Lehrende, critical friends etc.) im Rahmen der budgetären Möglichkeiten des Projektes finanziell entschädigt wird.

matik, der das Projekt sich verschrieben hat: die Option für eine gegenhegemoniale Wissensproduktion. Dieses kritische Begehren führt auch dazu, dass so etwas wie (erkenntnis-)politische Verantwortung dort übernommen wird, wo es notwendig ist. Es führt aber mit Sicherheit auch dazu, dass Positionen der Akteur_innen oft mittels des Filters der gemeinsamen theoretischen und politischen Positionen selektiert werden. So werden z.B. Positionen in der Ergebnisdarstellung favorisiert, die unserer Meinung nach eine rassismuskritische Perspektive stärken. Insofern handelt es sich bei diesen Forschungsergebnissen nicht um „objektive Forschung“ (eine Figur die epistemologisch und politisch zu hinterfragen ist), sondern um eine Forschung, die von Erfahrungen und Wissen der Subjekte ausgeht, um Verhältnisse, die als gewaltvoll und inferiorisierend erkannt werden, zu transformieren.

Zu einem zentralen Moment in reflexiven Wissenschaftstraditionen neueren Datums gehört seit der sogenannten „Krise der Repräsentation“ und v.a. als Folge von poststrukturalistischen, postkolonialen und queeren Wissenschaftspositionen eine selbstkritische Analyse der eigenen Situietheit innerhalb von rechtlichen, politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und symbolischen Verhältnissen. Die Position zu erkennen und zu markieren, von der aus frau_man spricht, ist ein wichtiges Moment, um mit einer ethnozentrischen „Tradition“ in der westlichen Wissensproduktion zu brechen, in der die eigene (unmarkierte) Position zur „Norm“ erklärt, die eigenen Interessen verallgemeinert und das eigene Begehren universalisiert werden. Dennoch dürfen Selbstpositionierungen nicht zu einer fast rituellen Performanz werden, die die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand selbst und mit den Kritiken anderer Akteur_innen eher verhindert als ermöglicht. Im Hinblick auf mögliche kritische Auseinandersetzungen mit dieser „Forschung“ stehen wir vor mehr Fragen als Antworten.

Gerade im Rahmen der Auswertung von Ergebnissen aus den Werkstätten ist uns aufgefallen, dass wir als Forschende größere Schwierigkeiten haben, angemessene Darstellungsformen für Ergebnisse aus den Werkstätten mit DaZ-Lernenden zu finden, als es bei den Ergebnissen aus den Werkstätten mit DaZ-Lehrenden der Fall ist. Eine Art „hermeneutical gap“, eine „Deutungskluft“ zwischen den Positionen der DaZ-Lernenden und unseren eigenen praxisbezogenen, theoretischen und politischen Positionen scheint hier zu bestehen. An dieser Stelle können wir nur einige Vermutungen anstellen, die diese Kluft plausibilisieren und eine Grundlage für weitere selbstkritische Reflexionsprozesse darstellen kann: Einerseits stehen wir bei der Deutung der Wissensbestände von DaZ-Lernenden vor einem Dilemma, das wir das Paternalismus-Heroisierungs-Dilemma nennen könnten. Im Versuch, Akteur_innen nicht belehrend und aufklärerisch zu begegnen, besteht die Gefahr, ihre Artikulationen interpretativ so zu modellieren, dass sie vorgefassten normativen Figuren (z.B. Kritik, Selbstbestimmung, Widerstand etc.) entsprechen und als besonders kritische und widerständige Positionen erscheinen. Auf der Kehrseite des Dilemmas steht die *Paternalismusfalle*, in die Forschende, die sich einer kritischen und emanzipatorischen Wissensproduktion verschreiben, leicht tappen können: Aus den Positionen und Artikulationen der „Beobachteten“, denen die ausgewiesenen Beobachter_innen eine inferiorisierte Position zuschreiben, werden Veranschaulichungsfolien für die subjektivierenden Auswirkungen der im Vorfeld bereits diagnostizierten sozialen Pathologien bzw. der von vornherein lokalisierten Herrschaftsdynamiken. Dieses Dilemma war stets vor unseren Augen und hat womöglich dazu geführt, dass wir gegenüber den Artikulationen von DaZ-Lernenden besonders zurückhaltend waren. Diese interpretative Zurückhaltung hat natürlich eine negative Kehrseite: Sie kann auch zu einer gewissen „De-Thematisierung“ bzw. zur Ausblendung widersprüchlicher Po-

sitionen im Forschungsverlauf zu Gunsten einer vermeintlich klaren kritischen Position führen. Als ein Forschungsteam, das aus sozial, kulturell und ökonomisch privilegierten weißen, europäischen Wissenschaftler_innen und/oder privilegierten Migrant_innen besteht, ist uns diese mögliche Ausblendung bewusst. Sie irritiert und schmerzt uns. Wie wir mit diesen – epistemischen, aber auch politischen – Widersprüchen zwischen unseren Ansprüchen und manchen Effekten unserer Praxis der Wissensproduktion umgehen, wissen wir noch nicht.

Literatur

Anderson, Benedict (1988): „Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts“. Frankfurt a.M./New York. Campus.

Baur, Rupprecht / Schäfer, Andrea (2010): „Spezifische Bedingungen und Zielsetzungen des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts“. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch“. 2. Halbband; Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft.

Berg, Eberhard / Fuchs, Martin (Hg.) (1999): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M. Suhrkamp.

Berg, Eberhard / Fuchs, Martin (1999): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg / Fuchs (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M. Suhrkamp. 11-108, 13.

Bhabha, Homi (Hg.) (1990): „Narrating the Nation“. London. Routledge.

Bojadžijev, Manuela (2007): „Autonomie der Migration“. In: Brand, Ulrich / Lösch, Bettina / Thimmel, Stefan (Hrsg.): „ABC der Alternativen. Von ‚Ästhetik des Widerstands‘ bis ‚Ziviler Ungehorsam‘“. VSA. Hamburg.

Bojadžijev, Manuela (2008): „Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration“. Westfälisches Dampfboot. Münster.

Bojadžijev, Manuela / Karakayalı, Serhat (2007): „Autonomie der Migration. 10 Thesen zu einer Methode“. In: TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hrsg.): „Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas“. Bielefeld. transcript, 203-210.

Breitsameter, Anna / Glas-Peters, Sabine / Pude, Angela (2013b): Menschen. Deutsch als Fremdsprache-Arbeitsbuch, A2.2. Ismaning. Hueber.

Broden, Anne / Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. In: Broden / Mecheril (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf. IDA-NRW.

Bührmann, Andrea D. / Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld. transcript.

Butler, Judith (1993): „Bodies that Matter. On the Discursive Limits of ‚Sex‘ [kommentiert (D)]“. New York/London. Routledge [dt.: Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1997]

- Butler, Judith (2001): „Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung“. Suhrkamp.
- Castro Varela, María Do Mar (2007): „Unzeitgemäße Utopien: Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung. Bielefeld. transcript.
- Castro Varela, María Do Mar (2008): „Was heißt hier Integration?‘: Integrationsdiskurse und Integrationsregime“. In: Landeshauptstadt München Sozialreferat. Stelle für interkulturelle Arbeit.“ Fachtagung Alle anders – alle gleich?. Was heißt hier Identität? Was heißt hier Integration? Dokumentation“. München. Online unter: http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/266_alle_anders.pdf (21.11.2014).
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. In: Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechthild / Hornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (Hrsg.): „Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung“. In: Ebd. (Hrsg.). Münster. Waxmann, 91-114.
- Foucault, Michel (1977): „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“. Frankfurt a.M. Suhrkamp
- Foucault, Michel (1978): „Dispositive der Macht“, Berlin. Merve.
- Foucault, Michel (1981): „Archäologie des Wissens“. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): „Was ist Kritik?“ Berlin. Merve.
- Habersack, Charlotte / Pude, Angela / Specht, Franz (2013a): Menschen. Deutsch als Fremdsprache-Kursbuch, A 2.2. Ismaning. Hueber.
- Hall, Stuart (1999): „Kulturelle Identität und Globalisierung“. In: Hörning, K. H. / Winter, R. (Hrsg.): „Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung“, Frankfurt a.M. Suhrkamp. 393-441.
- Haraway, Donna (1995): „Situieretes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive“. In: Ebd.: „Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen“. Frankfurt a.M. Campus. 73-97.
- Hess, Sabine / Tsianos, Vassilis (2007): „Europeanizing Transnationalism! Provincializing Europe! – Konturen eines neuen Grenzregimes“. In: TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hrsg.): „Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas“. transcript. Bielefeld. 23-38.
- Karakayalı, Serhat (2008): „Gespenster der Migration. Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland“. transcript. Bielefeld.
- Karakayalı, Serhat / Tsianos, Vassilis (2002): „Migrationsregimes in der Bundesrepublik Deutschland. Zum Verhältnis von Staatlichkeit und Rassismus“. In: Demirović, Alex / Bojadžijev, Manuela (Hrsg.): „Konjunkturen des Rassismus“. Westfälisches Dampfboot. Münster. 246-267.

Kroon, Sjaak / Sturm, Jan (2000): Comparative Case Study Research in Education. Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., H. 4, 559-576.

Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2011): Integration als (Bildungs-)Ziel? Kritische Anmerkungen. In: R. Spannring; S. Arens & P. Mecheril (Hrsg.): bildung – macht – unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs. Innsbruck: Studia. 119-131.

Mecheril, Paul (2011): „Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv“. In: APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte, 61. Jg., Heft 43, 49-54. Online unter: http://www.bpb.de/publikationen/3IV45A,2,0,Wirklichkeit_schaffen%3A_Integration_als_Dispositiv_Essay.html (21.11.2014)

Phillipson, Robert (1992): „Linguizismus: Strukturen und Ideologien im Sprach-Imperialismus“. In: Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, 17. Jg., Heft 1, 21-37.

Rauschenbach, Brigitte (2009): „Gleichheit, Differenz, Freiheit? Bewusstseinswenden im Feminismus nach 1968“. In: „Frauen-Fragen. 100 Jahre Bewegung, Reflexion, Vision“. Wien 2012. 147-165.

Rose, Nadine / Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Ricken, N. / Balzer N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 75-94.

Salgado, Rubia (2013): „Mehrsprachig aber monolingual? Deutsch als Zweitsprache als Feld kritischer Bildungsarbeit“. Online unter: <http://derstandard.at/1373513152070/Mehrsprachig-aber-monolingual> (21.11.2014).

Skutnabb-Kangas, Tove (1992): „Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern“. In: Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, 17. Jg., Heft 1. 38-67.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1983): „Outside in the Teaching Machine“, New York. Routledge.

Weissgärber, Patricia (2004): Herzlich Willkommen. Deutscharbeitsmappe. Herausgegeben vom Österreichischen Integrationsfonds. Online unter: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/x_Top-Services/x.2_Lehrmaterial/arbeitsmappe_herzlichwillkommen.pdf (21.11.2014)

KOMPETENZEN FÜR EINE KRITISCHE BILDUNGSARBEIT IM BEREICH DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE - IMPULSE FÜR CURRICULA FÜR DIE AUSBILDUNG VON DAZ-LEHRENDEN

Marion Döll / Sara Hägi / İnci Dirim

INHALT

EINFÜHRUNG

HEGEMONIETHEORETISCHE ZUGÄNGE ZUM FACH DEUTSCH ALS
ZWEITSPRACHE IN DER ERWACHSENENBILDUNG

WERKSTÄTTEN

Werkstatt mit DaZ-Lernenden

Werkstatt mit DaZ-Lehrenden

GESAMTSCHAU

LITERATUR

EINFÜHRUNG

In Österreich bestehen verschiedene Möglichkeiten, sich für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Erwachsenenbildungsbereich zu qualifizieren. Das Angebot an Qualifizierungsmaßnahmen reicht von kleinen Lehrgängen (z.B. bei IDEUM, im Umfang von 7,5 ECTS) über Lehrgänge an pädagogischen Hochschulen (z.B. PH Wien, 22 ECTS) bis hin zu universitären Masterstudiengängen (z.B. an der Universität Wien, 120 ECTS). Welche Maßnahmen und Zertifikate von DaZ-Kurs-Anbieter_innen akzeptiert werden, variiert stark (Polak 2014), d.h. es existieren keine einheitlichen Richtlinien. Für Kurse, die durch das AMS (Arbeitsmarktservice) finanziert oder im Rahmen der Integrationsvereinbarung durchgeführt werden, liegen von ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) und AMS Kriterienkataloge bzw. Aufstellungen offiziell anerkannter Ausbildungen vor.

Im Feld der Schulpädagogik wird seit einigen Jahren verstärkt der Frage nachgegangen, was professionelles Lehrendenhandeln ausmacht. Die in diesem Zusammenhang entstandenen Arbeiten sind durchaus auch für die Erwachsenenbildung inspirierend, da sie grundsätzliche Kategorisierungen vorgenommen haben, die für verschiedene Phasen und institutionelle Kontexte von formaler Bildung adaptierbar sind. Baumert und Kunter (2006/2013) legten im Zuge der einschlägigen fachdiskursiven Aushandlungen ein Strukturmodell vor, das vier grundlegende Dimensionen der Handlungskompetenz von Lehrenden beschreibt: 1) motivationale Orientierungen, 2) Überzeugungen/Werthaltungen, 3) selbstregulative Fähigkeiten und 4) Professionswissen, das wiederum in Subdimensionen, wie z.B. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen usw., untergliedert ist (s. Abbildung 1). In den aktuellen Curricula der Erwachsenenbildung ist die Fokussierung auf die vierte Dimension augenscheinlich. Unabhängig vom Umfang der Qualifizierungsmaßnahmen und Ausbildungen für Deutsch als Zweitspra-

che zeigen sich in den Curricula sehr einheitliche Schwerpunktsetzungen (Polak 2014, 113ff): Es soll v.a. Fachwissen zu Linguistik, Sprachlernprozessen und Mehrsprachigkeit vermittelt werden, im Bereich der Fachdidaktik sind Schwerpunkte in der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen, rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, sogenannter „Kulturvermittlung“ sowie den Themen Material und Medien im Unterricht erkennbar. Außerdem kommt der Bereich der „Sprachenpolitik“ zum Tragen. Ohne nun die Problematik der „Kulturperspektive“ und das Politikverständnis tiefer diskutieren zu wollen, möchten wir auf allgemein pädagogische Themen aufmerksam machen, die auch in der Erwachsenenbildung – wie in jedem Unterrichtskontext – eine konstitutive Rolle spielen und daher u.E. explizit benannt werden müssten. Allgemein pädagogische Themen werden allerdings in den wenigsten Curricula aufgegriffen, Organisations- und Beratungswissen spielen noch seltener eine Rolle.

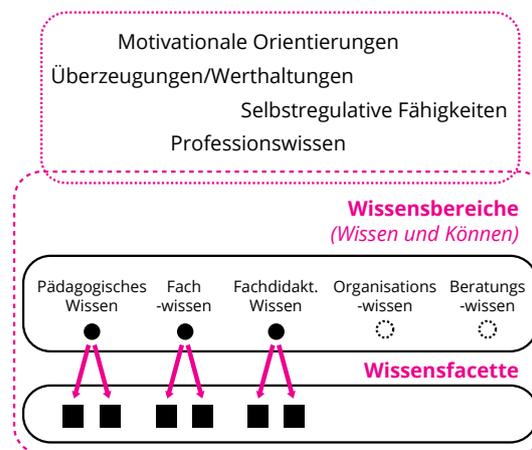


Abbildung 1: Modell professionellen Lehrendenhandelns (vgl. Baumert / Kunter 2013, 292)

Ausgehend von der Feststellung, dass drei von vier Strukturdimensionen der Handlungskompetenz von Lehrenden, nämlich motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen und selbstregulative Fähigkeiten, in den Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden bislang nicht berücksichtigt werden und auch die hegemonietheoretisch fundierte Modellierung von Professionswissen i.S.v. Berücksichtigung gesellschaftlicher Differenz- und Dominanzverhältnisse verglichen mit dem von Knappik / Dirim / Döll 2013 vorgestellten Framework für Deutsch als Zweitsprache recht einseitig ausfällt, verfolgt die Arbeit von Modul 3 das Ziel, ein Kerncurriculum für die Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung zu entwerfen, das bestehende Lücken schließt.

HEGEMONIETHEORETISCHE ZUGÄNGE ZUM FACH DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Das Fach Deutsch als Zweitsprache war und ist bezogen auf die Erwachsenenbildung eng mit politischen Integrationsvorstellungen und -vorgaben verknüpft. Die politischen Umstände haben sich seit Beginn der Arbeitsmigration stets auf die Gestaltung der Kurse ausgewirkt bzw. auf die Möglichkeiten und Perspektiven der Gestaltung der Deutschlernangebote. Die enge Verknüpfung der sprachlichen Bildungsangebote mit den politischen Rahmenbedingungen hängt auch mit der Finanzierung der Angebote zusammen, die zumeist staatlich organisiert sind und der Umsetzung von sogenannten integrationspolitischen Maßgaben dienen. Verena Plutzar zeichnet nach, wie sich (Staats-)Politik und Angebote sprachlicher Bildung seit dem Beginn der Deutschangebote für Erwachsene in Deutschland und in Österreich immer enger miteinander verwoben haben. Ein wichtiger Meilenstein der Entwicklung von DaZ-Kursangeboten war in Deutschland die Einrichtung des Sprachverbands

im Jahr 1974, dessen Mitglieder das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, die Bundesanstalt für Arbeit, der deutsche Gewerkschaftsbund u.a. waren. In dieser Zeit kam es in Österreich zu keiner vergleichbaren Institutionalisierung und es gab auch kaum Qualifizierungsangebote für Kursleiter_innen. 1992 wurde allerdings ein zweijähriger Lehrgang beim Verband Wiener Volksbildung (Fritz 1999) eingerichtet, der auf großes Interesse stieß. In den 1990er Jahren bot die Sprachoffensive der Stadt Wien (Sproff) Kurse an, u.a. für Asylwerbende. Es wurden neue Zielgruppen etabliert, u.a. Frauen und Fachkräfte im Berufsleben. Außerdem spielten Alphabetisierungskurse eine größere Rolle. In diesen Kursangeboten an verschiedene Zielgruppen spielten immer auch emanzipatorische Grundideen zur Ermöglichung von Handlungsfähigkeit eine Rolle, womit ein didaktisch relevanter Bezug zu den politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die für die Partizipation von Migrantinnen und Migranten am gesellschaftlichen Leben bedeutsam waren, hergestellt wurde. In Österreich trat allerdings 2003 die gesetzliche Integrationsvereinbarung in Kraft, womit die Finanzierung von vielen Kursen beim Innenministerium angesiedelt wurde – ein Ereignis, das die didaktische Gestaltung „offizieller Kurse“ nachhaltig bestimmen sollte. Vor allem das Fremdenrechtsänderungsgesetz von 2011, mit dem der Nachweis des Sprachkompetenzniveaus A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens vor der Einwanderung nach Österreich verpflichtend wurde und – um in Österreich bleiben zu können – das Niveau A2 innerhalb von 2 Jahren, und B1 innerhalb von 5 Jahren nach der Einreise nachgewiesen werden musste, lenkt offizielle Kurse in Richtung Prüfungsbewältigung. „Teaching to the test“-Strategien konkurrieren nun mit didaktischen Perspektiven der Lebens- und Arbeitsbewältigung in der Sprache Deutsch. Technizistischere Vorstellungen von „Integration“ geraten damit in den Vordergrund anstelle von früheren Vorstellungen von „Interkulturellem Lernen“, Arbeiter_innenqualifizierung (etwa: berufsbezogenes Deutsch)

und Emanzipation (etwa: Mama lernt Deutsch, vgl. Blaschitz u.a. 2008), die trotz Kulturalisierung und Essentialisierung von Zugehörigkeiten auf eine aktive und mitgestaltende Auseinandersetzung von Migrant_innen mit der Aufnahmegesellschaft abzielen.

In all den Auseinandersetzungen um die didaktische Modellierung von Deutschkursen in der Erwachsenenbildung spielte die gesellschaftliche Perspektive also zwar stets eine Rolle, die Analyseperspektiven, mit denen das Verhältnis zwischen der Gesellschaft und den Kursen reflektiert wird, waren jedoch eher nicht selbstreflexiv gesellschaftskritisch und machttheoretisch fundiert. Die Kurse wurden nicht in ihrer Verstrickung in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse reflektiert und wurden gewöhnlich eher als Schutzraum wahrgenommen. Auch die Rolle von Lehrkräften in diesem Zusammenhang war selten Bestandteil didaktischer Überlegungen zur Gestaltung der Kurse. Das Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Kursteilnehmer_innen wurde nicht als ein asymmetrisches Machtverhältnis wahrgenommen. An diesem Desiderat setzt die Entwicklung eines Curriculums für DaZ in der Erwachsenenbildung in der Zusammenarbeit zwischen dem Autonomen Zentrum von & für Migrantinnen maiz und den Universitäten Wien und Paderborn sowie der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich an. Die die Arbeit des Moduls 3 leitende Frage war, mit welchen Perspektiven und Zuschreibungen bzw. Subjektpositionierungsoptionen an die Teilnehmer_innen Lehrende die Sprachkurse DaZ gestalten. Im Zentrum dieser Frage steht die Annahme der Involviertheit (vgl. Messerschmidt 2011) bzw. die Erkenntnis, dass DaZ-Lehrende selbst nicht außerhalb des politischen und gesellschaftlichen Geschehens stehen und die Kurse vor dem Hintergrund der „Verstrickung“ in die Diskurse gestalten. Das Verhältnis zwischen den Lehrenden und den KursteilnehmerInnen wird als ein hierarchisches angesehen, das eben-

so als hegemoniales betrachtet werden kann. Wendet man den Hegemoniebegriff von Gramsci (vgl. Candeias 2007) an, so wird deutlich, dass die Lehrenden gesellschaftliche Hierarchien reproduzieren, z.B. mit der Etablierung der Sprache Deutsch, die auch immer Zurückdrängung anderer gesprochener Sprachen und inferiore Positionierungen von Sprecher_innen dieser Sprachen bedeutet – u.a. deshalb, weil Sprache eine symbolische Bedeutung besitzt, aber auch gesellschaftliches Handeln ermöglicht, z.B. durch die sichere und zielgerechte Anwendung der Sprache Deutsch. Das bewusste Umgehen mit diesem Spannungsverhältnis der Reproduktion von Hegemonie und der Ermöglichung der Verschiebung von hegemonialen gesellschaftlichen Ordnungen durch Partizipation und Widerstand eröffnet Perspektiven der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses als Kursleiter_in selbst unter den politischen Rahmenbedingungen von Integrationsvereinbarungen und -prüfungen. Es geht allerdings im Falle einer „involvierten Professionalisierung“ (vgl. Messerschmidt 2011) um mehr als den Umgang mit der Sprache Deutsch, denn Sprache ist nicht nur Kommunikationsmittel, Sprache ist auch soziale Praxis und durch Sprache werden symbolische Zugehörigkeitsordnungen repräsentiert. Die Verwendung und Benennung von Sprachen wie „Arabisch“, „Tschechisch“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ rufen Bewertungen hervor und befördern Werthierarchien auf die Tagesordnung. Die in diesem Zusammenhang interessierende Frage ist, mit welchen Zuschreibungen, Adressierungen und Positionierungsangeboten (vgl. Foucault 1982) die Unterrichtspraxis der Lehrenden einhergeht und wie diese Praxis gestaltet werden kann, um Teilnehmer_innen zu ermöglichen weitestgehend selbstbestimmt zu handeln. Um Kursleiter_innen zu befähigen, ihre Praxis als eine in gesellschaftliche Diskurse involvierte Praxis zu reflektieren, müssen Curricula auf spezifische Weise machtrelexiv gestaltet werden. Dies war Gegenstand des Moduls 3.

WERKSTÄTTEN

Parallel zur theoriegestützten Entwicklungsarbeit wurden Werkstätten mit DaZ-Lehrenden und DaZ-Lernenden des Autonomen Zentrums von & für Migrantinnen maiz durchgeführt, um Hinweise darauf zu gewinnen, welche Aspekte des Lehrendenhandelns diese Gruppen als besonders relevant erachten um ggf. theoretisch nicht erfasste Aspekte und Anforderungen an die Ausbildung von DaZ-Lehrenden erkennen und beleuchten zu können.

Werkstatt mit DaZ-Lernenden

[Rahmenbedingungen und Vorgehen] Die Werkstatt mit Lernenden fand, aufgeteilt auf zwei Halbtage (Donnerstagnachmittag und Freitagvormittag) im Dezember 2013 in den Räumen des Vereins maiz statt. Alle sieben Teilnehmerinnen der Werkstatt nahmen im Herbst/Winter 2013 an Bildungsangeboten des Vereins maiz teil, hatten bereits Erfahrungen mit Deutschkursen verschiedener Anbieter gesammelt und waren einander schon vor den Projekt-Werkstätten bekannt. In Bezug auf Alter, Herkunft, Aufenthaltsdauer in Österreich, Bildungshintergrund usw. ist Gruppe der Werkstattteilnehmerinnen als heterogen zu beschreiben.

Die Lernenden-Werkstatt des Moduls 3 war als Gruppendiskussion angelegt. Das Gruppenklima hatte sich in den Werkstätten der anderen Projektmodule bereits als positiv herausgestellt, die Arbeits- und Gesprächsatmosphäre in der Werkstatt war rückblickend von Offenheit und Ernsthaftigkeit geprägt. Neben zwei Modulverantwortlichen, die die Gruppendiskussion anleiteten und moderierten, war ein Projektmitarbeiter als Beobachter und Protokollant zugegen. Von Diskussionen der Werkstatt wurden zudem Audioaufnahmen angefertigt, um im Nachhinein ggf. auftretende Unklarheiten und Missverständnisse aufklären zu können. Es war ausdrücklicher Wunsch der Teilnehmerinnen, dass die Aufnahmen nicht transkri-

biert und keine Aussagen zitiert werden. Anhand der Protokolle der freien Beobachtung und gemeinsam mit den Werkstattteilnehmerinnen an Whiteboards erstellten Mindmaps können Verlauf und Ergebnisse der Diskussionen, Konsens und Dissens, Schwerpunkte und Strategien im Umgang mit als heikel und problematisch empfundenen Themen, wie z.B. Rassismus, nachgezeichnet werden.

[Schritt 1] Als Diskussionsimpulse wurden zwei Fragen und der Dokumentarfilm „Zertifikat Deutsch“ von Karin Jurschick verwendet. Nach einer kurzen Vorstellung der Modulmitarbeiterinnen wurde durch diese das Anliegen des dritten Moduls kurz erläutert und die erste Frage, „Welche Aufgaben sollten DaZ-Lehrer_innen übernehmen?“ diskutiert. Die von den Werkstattteilnehmerinnen formulierten Aufgaben und Attribute wurden für alle sichtbar am Whiteboard festgehalten. Im Laufe der Diskussionen äußerten sich die Teilnehmerinnen auch zu unangemessenen und inakzeptablen Verhaltensweisen von Lehrkräften und Unterrichtsaktivitäten, die sie ablehnen und gingen dabei fließend zur zweiten Frage, nämlich der Frage, was eine „gute DaZ-Lehrkraft“ ausmacht, über.

[Schritt 2] Nach diesem ersten Schritt des sehr freien Sammelns von Gedanken und Ideen, sahen sich die Moderatorinnen zusammen mit den Teilnehmerinnen einen Ausschnitt (Abschnitt 1: 0:00 bis 1:07) der Dokumentation „Zertifikat Deutsch“, in der DaZ-Lernende in Köln beim Besuch des Integrationskurses begleitet werden, an. Der gezeigte Ausschnitt umfasst Erlebnisse im Rahmen des 600stündigen Deutschkurses und biographische Portraits der Lernenden. Die Teilnehmerinnen waren gebeten, vor allem das Handeln der Deutschkurslehrkraft in den Blick zu nehmen. Nach Ende des Filmausschnitts wurde die Frage, welche Aufgaben eine DaZ-Lehrkraft übernehmen sollte, erneut aufgegriffen und um die Frage, was eine gute Lehrkraft ausmache, ergänzt und vertiefend diskutiert.

[Schritt 3] Der zweite Tag wurde mit dem Ansehen des zweiten Teils von „Zertifikat Deutsch“ (Abschnitt 2: 1:07 bis 1:30) eröffnet. Im Zentrum standen dabei Lehrkraft und Inhalte des zum Integrationskurs gehörenden Orientierungskurses. Gegenüber den Kursteilnehmer_innen verhält sich die Lehrkraft häufig infantilisierend, herablassend und schroff, so dass nach dem Ansehen des zweiten Teils des Films vor allem für die Gruppe inakzeptable Vorgehensweisen im Zentrum der Diskussion standen.

[Schritt 4] Im Anschluss an die Diskussion der zweiten Filmsequenz fand im vierten Schritt unter der Frage, was eine ‚gute Lehrkraft‘ für DaZ ausmache, eine umfassende Bilanzierung der an beiden Tagen geführten Diskussionen statt, die die Gruppe unter das selbst entwickelte und an das Prinzip von Casting-Shows anknüpfende Motto „maiz sucht die Super-Lehrkraft“ stellte. Als Strukturierungshilfe für die Diskussion wurden durch die Moderatorinnen drei Kategorien vorgegeben: notwendiges Wissen, notwendiges Können und Umgang mit den Teilnehmer_innen,. Die Diskussionsteilnehmerinnen handelten die Anforderungen untereinander aus und brachten sie anschließend im Hinblick auf ihre Priorität in eine Reihenfolge.

[Daten] Alle Diskussionsphasen wurden durch die Moderation durch das Erstellen von Mindmaps an Whiteboards begleitet. Hierdurch war es möglich, allen Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion fortlaufend einen Überblick über Stand und Verlauf der Diskussion zu geben. Darüber hinaus ist vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Sprachbiografien der Diskussionsteilnehmerinnen und Moderatorinnen (Sprecherinnen verschiedener Varietäten des Deutschen als Erst- und Zweitsprache) im Diskussionsprozess sehr darauf geachtet worden, begriffliche Unsicherheiten und Missverständnisse zu besprechen und zu reduzieren. Die notierten Begriffe und Phrasen sind in und mit der gesamten Gruppe aus-

gehandelt worden, wodurch weitgehend sichergestellt ist, dass das Notierte dem von den Diskutantinnen Gemeinten entspricht. Bei konträren Statements und Positionen wurden jeweils alle Ansichten festgehalten. Nach Abschluss der einzelnen Diskussionschritte wurden von den Mindmaps Fotoprotokolle angefertigt, um sie später einer Analyse unterziehen zu können.

[Analyse] Bei den vier im Rahmen der Werkstatt mit Lernenden erstellten Mindmaps (ein Mindmap je Diskussionsschritt) handelt es sich um mit allen Gruppendiskussionsteilnehmenden ausgehandelte Ergebnisprotokolle, die im Nachgang induktiv thematisch kategorisiert worden sind. Die Analyse hat gezeigt, dass die Teilnehmerinnen Kursinhalte und -themen, Methoden, Material und den Umgang von Lehrkräften mit KursteilnehmerInnen thematisieren (siehe Tabelle 1). Darüber hinaus wurde gleich zu Beginn der Diskussionen von den Diskutantinnen konstatiert, dass das Ziel von Deutschkursen sei, dass die Teilnehmenden dort „sehr gutes Deutsch“ (i.S.v. standardsprachlich korrekt) erlernen können sollen und das Handeln der Lehrkraft und die Gestaltung von Deutschkursen auf dieses Ziel hin ausgerichtet sein sollten.

[Kursinhalte und -themen] Der normativen Zielsetzung entsprechend, finden sich bei den gewünschten Kursthemen und -inhalten Orthografie und Grammatik. Es werden aber auch gesellschaftspolitische Themen wie Rassismus und der Integrationsbegriff genannt. Wichtig ist den Diskutantinnen darüber hinaus, dass an den Interessen und Vorerfahrungen der Kursteilnehmer_innen angesetzt wird. In diesem Zusammenhang wurde intensiv und sehr kontrovers die Frage diskutiert, inwieweit im Deutschkurs Raum für private Themen und Probleme gegeben werden sollte. Während einige Diskussionsteilnehmerinnen sehr für das Besprechen von Problemen plädierten, lehnten es andere strikt ab, da das Sprechen über Probleme und andere private Themen dem Deutschlernen

im Wege stehe, private Themen und Probleme daher besser in der Freizeit mit Freund_innen besprochen werden sollten. In der Diskussion zeigte sich, dass viele Teilnehmerinnen die Erfahrung gemacht haben, dass Lehrkräfte Kursteilnehmer_innen während des Kurses bitten, über ihre Biografie oder ihr Befinden zu sprechen. Aufforderungen über das eigene Schicksal und Probleme, für die es keine Lösung gibt, zu berichten, wird als Grenzüberschreitung erlebt, der in der hierarchischen Unterrichtssituation widerwillig nachgegeben wird. Im Laufe der Debatte erarbeiten die Diskussionsteilnehmerinnen die von allen geteilte Position, dass Lehrkräfte in der Lage sein sollten, gemeinsam mit den Kursteilnehmer_innen zu entscheiden, in welchem Umfang im Deutschkurs auch über private Probleme und Themen gesprochen werden kann bzw. soll.

[Methoden] Im Bereich der methodischen Gestaltung von Deutschkursen wurde in der Diskussion ein starkes Interesse an lerner_innenzentrierten Aktivitäten (z.B. Exkursionen) bzw. lerner_innenzentriertem Vorgehen (u.a. Sicherstellen, dass keine Teilnehmer_in ‚den Anschluss verliert‘) deutlich. Kontrovers diskutiert wurde jedoch der Einsatz von Mimik, Gestik und Lautmalerei in der Sprachvermittlung. Dieser sei einerseits besonders anschaulich, gleichzeitig jedoch auch, v.a. bei starker Übertreibung, auch infantilisiert. Dieselbe Kritik wurde an besonders langsamem und deutlichem Sprechen geäußert – es sei ggf. nützlich, aber auch infantilisiert und zugleich unrealistisch.

[Material] Im Vergleich zu den anderen thematischen Kategorien wurde die Kategorie Material von den Diskussionsteilnehmerinnen nur selten angesprochen, sodass auf der einen Seite davon ausgegangen werden kann, dass die Diskutantinnen der Materialauswahl als einen den Unterricht maßgeblich beeinflussenden Faktor und damit verbunden als zentralen Aspekt des Handelns von Lehrkräften wenig Relevanz zusprechen. Auf der anderen Seite wird das Material

ggf. auch als von der Lehrperson unabhängig bzw. ihrem Einfluss losgelöst gesehen. Artikuliert wurde der Wunsch nach der Verwendung von Lehrbüchern, da damit auch selbständig gearbeitet werden kann, zusätzlichem Material, das jedoch nicht näher spezifiziert wird, und Medien zur Veranschaulichung und Übung (z.B. Hörbeispiele und Hörübungen).

[Umgang mit Teilnehmer_innen] Sehr konkrete Vorstellungen haben die Diskutantinnen hingegen in Bezug auf den Umgang von Kursleiter_innen mit Teilnehmer_innen geäußert, in denen sich erneut der Wunsch nach einer lerner_innenorientierten Kursgestaltung und eine Zurückweisung von Infantilisierung (hier in Form von Unterschätzung des Leistungspotenzials) widerspiegelt: Lehrkräfte sollen in der Lage sein, Kursteilnehmer_innen zu motivieren, ihnen freundlich und respektvoll begegnen und geduldig sein. Sowohl den Kurs als auch dessen Teilnehmer_innen sollen sie ernst nehmen und dabei ruhig auch hin und wieder „streng“ auftreten. Die Erwartungen, die Kursleiter_innen an Teilnehmer_innen richten, sollen angemessen sein, nicht zu hoch und nicht zu niedrig. In den Diskussionen zum Umgang mit Kursteilnehmer_innen findet sich hierdurch erneut das Motiv der Lerner_innenorientierung.

[Kritik] Während der Herausarbeitung des Anforderungsprofils von Lehrkräften wurden immer wieder auch Verhaltensweisen oder Routinen angesprochen, denen die Diskutantinnen sehr kritisch gegenüberstehen. Dazu zählen u.a. Beschimpfung und das Bemitleiden der Teilnehmer_innen sowie als grenzüberschreitend empfundene Fragen nach der Biografie oder dem Grund der Migration nach Österreich (s. Kursinhalte und -themen).

[Zwischenbilanz] Während der Diskussionsschritte [1] bis [3] haben die Diskutantinnen ausgehend vom Erstellen eines Überblicks über die Aufgaben von DaZ-Kurs-Lehrenden sukzessive ein Profil

erwünschter bzw. als erforderlich betrachteter Kompetenzen von DaZ-Kurs-Lehrenden entwickelt. Die Auseinandersetzung mit den von den Diskutantinnen benannten Aspekten zeigt eine deutliche Fokussierung auf Fähigkeiten im Bereich der Unterrichtsgestaltung. Ein widerkehrendes Motiv ist dabei die Lerner_innenorientiertheit des Unterrichts, die sich sowohl in den Aussagen zu Inhalten und Themen als auch in Statements zu Methoden findet.

[Bilanz/Superlehrkraft] Der vierte und letzte Schritt der Diskussion diente einer Bilanzierung und Fokussierung der Resultate der Schritte [1] bis [3]. Zwischen Wissen, Können und dem Umgang mit Teilnehmer_innen differenzierend, wurden die den Diskutantinnen als zentral erscheinenden Anforderungen an Lehrkräfte abschließend zusammengestellt und im Hinblick auf ihre Relevanz in eine Rangordnung gebracht (s. Abbildung 2).

| Schritt | Ziel | Inhalte/Themen | Methoden | Material | Umgang mit TN |
|-------------------|----------------------|---|---|---------------------------------------|--|
| [1] | „sehr gutes Deutsch“ | Orthografie, Orientierung an Ressourcen und Interessen der TN ansetzend | korrekatives Feedback, Hausübungen | | motivierend, respektvoll, geduldig, freundlich, angemessene Erwartungen an TN richtend, TN und Kurs ernstnehmend (auch streng) |
| [2] | | Grammatik, Rassismus, Integrationsbegriff, private Themen* im Einklang mit der Lerngruppe | viele* Übungen und Wiederholungen, anschauliche Gestaltung (u.a. durch Einsatz von Mimik* und Gestik*), Exkursion | Lehrbücher und Zusatzmaterial, Medien | |
| [3] | | | Tempo, das ein Mitkommen aller sicherstellt Berücksichtigung verschiedener Lerntypen, (unrealistisch/übertrieben) deutliches Sprechen* | | den TN Raum geben |
| Kritik („No-Gos“) | | „zu private Themen“*, Frage „Warum bist du hier in Österreich?“ Grenzüberschreitende Fragen, z.B. nach der Biografie | Lehrer_innenzentrierter Unterricht | | Lustigmachen über TN, Bemitleiden der TN, Ängstigung der TN durch Beschimpfungen und ‚harten‘ Tonfall |

Tabelle 1: Thematisch kategorisierte Ergebnisse der Diskussionsschritte [1] bis [3] (kontrovers diskutierte Punkte sind mit * gekennzeichnet)

In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Diskutantinnen von Lehrkräften vornehmlich solide Fachkenntnisse, zu denen sowohl linguistisches Wissen als auch Wissen über zielgruppenrelevante Themen zu zählen ist, erwarten. Vor dem Hintergrund der normativen Orientierung (standardsprachlich korrektes Deutsch als Ziel des Besuchs eines DaZ-Kurses) ist diese Forderung durchaus plausibel.

Diese Kenntnisse sollten anschaulich vermittelt und erklärt werden können. Darüber hinaus spielt der Wunsch nach Offenheit der Lehrkraft für Themen und Inhalte, die die Kursteilnehmer_innen ggf. einbringen möchten, eine zentrale Rolle, genauso wie die Flexibilität, auf diese Anliegen einzugehen. Ebenso zentral ist für die Diskutantinnen ein respektvoller Umgang mit Kursteilnehmer_innen, der für sie einerseits in der Kursinteraktion und durch eine angstfreie Arbeitsatmosphäre deutlich, aber auch durch erkennbare Vorbereitung des Unterrichts sichtbar wird. Das Ausbleiben von Grenzüberschreitungen und Infantilisierungen ist hier gleichfalls hinzuzuzählen.

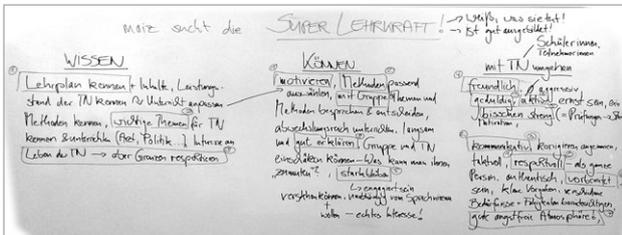


Abbildung 2: Bilanz der Diskussionen – Anforderungen und Wünsche an eine ideale DaZ-Lehrkraft (Fotoprotokoll des Mindmaps)

Werkstatt mit DaZ-Lehrenden

[Rahmenbedingungen und Vorgehen] Die Werkstatt mit den DaZ-Lehrenden fand in den Räumlichkeiten von maiz an zwei Terminen statt, einem ersten 90-minütigen im Oktober und einem zweiten halbtägigen im Dezember 2013. Die Gruppe setzte sich aus vier DaZ-Lehrerinnen zusammen, die aus Wien und Innsbruck anreisten, teils bereits viele Jahre unterrichteten, teils erst kurz davor damit angefangen haben. Alle Lehrenden haben bereits an Fortbildungen und Werkstätten teilgenommen, die von maiz organisiert wurden. Entsprechend zeichnete sich die Gruppe aus durch eine hochgradige, kritische Reflektiertheit, was Rolle, Anforderungen und Aufgaben einer DaZ-Lehrkraft betrifft. Der erste Teil wurde von einer Modulverantwortlichen durchgeführt und moderiert, eine Projektmitarbeiterin war als Beobachterin zugegen. Der zweite Teil wurde von zwei Modulverantwortlichen durchgeführt und moderiert, auch in diesem Teil war eine weitere Projektmitarbeiterin als Beobachterin und Protokollantin zugegen.

Ziel des ersten Teils der Werkstatt war es, die als notwendig erachteten Kompetenzen einer DaZ-Lehrkraft zu beschreiben und hierzu Meinung, Interessen und Bedarf der Lehrenden zu erheben, um u.a. festzustellen, welche Aus- und Fortbildungsinhalte als notwendig erachtet werden. In einem ersten Schritt wurden die Lehrenden also gebeten, folgende beiden Fragen zu beantworten:

1. Was macht eine kompetente DaZ-Lehrkraft aus?
2. Welche Aus- und Fortbildungsinhalte sind notwendig, um kompetente DaZ-Lehrkräfte auszubilden?

[Daten und Analyse] Um Bezug nehmen zu können auf die vier grundlegenden Dimensionen der Handlungskompetenz von Lehrenden, wie Baumert / Kunter (2013) sie beschreiben, wurde den Lehrenden das Modell in adaptierter Form vorgelegt. Die Lehrenden machten sich 20 Minuten lang, jede für sich, Notizen.

Die restliche Zeit wurde genutzt, die Notizen vorzustellen und im Austausch zu diskutieren. Verlauf und Ergebnisse der Diskussion wurden teilnehmend, offen und unstrukturiert beobachtet und als Audiomitschnitt dokumentiert, um im Nachhinein ggf. etwaige Missverständnisse aufklären zu können. Auf ausdrücklichen Wunsch der Werkstatteilnehmerinnen wurde die Aufnahme jedoch nicht transkribiert und analysiert. Stattdessen bildet das Beobachtungsprotokoll die Grundlage für die Analyse. Da während der Diskussion mit dem Raster von Baumert und Kunter gearbeitet wurde, sind die Strukturdimensionen des Modells als Kategorien für eine Inhaltsanalyse herangezogen worden. Im Folgenden werden die von den Diskussionsteilnehmerinnen artikulierten Bedarfe und aufgeworfenen Fragen wiedergegeben.

[Professionswissen] In Bezug auf Methodik/Didaktik erachten die Kursleitenden Unterrichtsstrukturierung und Binnendifferenzierung als wesentliche Aufgaben an den Unterricht. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Kursen wird als große didaktische Herausforderung gesehen, die natürlich auch ein entsprechendes Fachwissen voraussetzt. Genauso bedarf es eines theoretischen Hintergrundwissens zum Spracherwerb, ganz besonders zum Zweitspracherwerb. Als dringend relevant und in der Aus- und Fortbildung viel stärker zu berücksichtigen, werden Lernstandserhebung und Diagnostik benannt und die Berücksichtigung der politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Rechtslage, Migration) eingefordert. Das Wissen um Entstehung von sozialer Ungleichheit gehört für die Gruppe ebenfalls grundlegend zum Professionswissen einer DaZ-Lehrkraft.

[Überzeugungen und Werthaltungen] Die von den Kursleiterinnen im Bereich Überzeugungen und Werthaltungen geforderte Selbstreflexion und Sensibilisierung in Bezug auf Sprache, Bildungsbegriff, Methode und Ideologie zeigte sich in der Diskussion

auch darin, dass sie wesentliche Aspekte als Fragen formulierten, etwa: „Wie und wann werden Teilnehmer_innen in DaZ-Kursen fremdbestimmt?“, „Was bedeutet es, dass ich als Lehrperson der Mehrheitsgesellschaft angehöre?“. Diskriminierung (institutioneller und struktureller Rassismus, Sexismus...) und Emanzipation werden als zentrale und arbeitsfeldrelevante Schlüsselworte aufgeführt.

[Selbstregulative Fähigkeiten] Auch in diesem Bereich äußerten die Kursleiterinnen ihren großen Bedarf an Erfahrungsaustausch, den sie sich für die bzw. in der Praxis wünschen. In Bezug auf Alter und Autorität bzw. allgemein zur Rolle als Lehrkraft warfen sie Fragen auf wie:

- „Wie unterrichte ich als ganz junge DaZ-Lehrperson?“
- „Wie funktioniert eine Gruppe, wieweit kann/soll ich sie als Lehrperson steuern?“
- „Wo stehe ich als Lehrperson selber in der Gruppe?“
- „Wann erkläre ich was? Welche Funktion erfüllt das Erklären?“ und
- „Wie kann ich mich als Lehrperson zurücknehmen, eine moderierende Funktion einnehmen?“

Wichtig sei ein (psychologisches) Wissen um Alternativen zu bisherigen Handlungsmustern, ein Wissen um Macht im Unterricht und einen adäquaten Umgang damit. Nicht zuletzt sei ein Wissen über sich selbst unabdingbar, als Voraussetzung dafür, seine Kräfte zu regulieren und motiviert zu bleiben. Diesem Bedarf und diesen Auseinandersetzungen kommen Kursleitende, so die Erfahrung, bisher vor allem „privat“ nach, es handle sich aber um Aspekte, die angesichts der Anforderungen an DaZ-Lehrkräfte, in Aus- und Fortbildung viel stärker thematisiert werden müssten.

[Motivationale Orientierung] Im Kontext der motivationalen Orientierung drehte sich die Diskussion um die Fragen, die sich als

ganz zentral herausstellten: Wie kann DaZ und kritische Bildungsarbeit tatsächlich verbunden werden? Wo sind die Grenzen? Wie kann auf eine Veränderung der Gesellschaft hingearbeitet werden? Ansporn und Ziele sehen die Kursleiterinnen im Finden von Antworten auf diese Fragen. Aus- und Fortbildungsangebote haben, so die einhellige Meinung der Kursleitenden, die Aufgaben, sowohl den Widerspruch zu thematisieren, der in der hegemonialen Sprache Deutsch und einer angestrebten Praxis der Veränderung liegt, als auch die politischen und wirtschaftlichen Ziele von DaZ-Kursen transparent zu machen bzw. zu hinterfragen und Möglichkeiten der kritischen Bildungsarbeit aufzuzeigen, damit Kursteilnehmer_innen bestehende inferiorisierende Strukturen nicht reproduzieren.

[Zwischenbilanz] Ganz deutlich kristallisierte sich in der Diskussion heraus, dass ein Ergänzungsbedarf in der Aus- und Fortbildung in allen vier Strukturdimensionen nach Baumert / Kunter (2013) besteht: Die einleitend dargelegte Feststellung, dass drei von vier Strukturdimensionen der Handlungskompetenzen von Lehrenden – nämlich motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen und selbstregulative Fähigkeiten – in den Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden bislang kaum berücksichtigt werden, wurde von den Lehrkräften geteilt und kritisiert. Ebenfalls wurde eine hegemonietheoretisch fundierte Modellierung von Professionswissen vermisst. Vor allem das Wissen um die eigene Involviertheit in die Entstehung von sozialer Ungleichheit führte dazu, dass die Lehrenden ihre Sprachpraxis und den Umgang mit den Teilnehmer_innen so gestalten möchten, dass Hierarchien nicht über das notwendige Maß an Lehrenden-Teilnehmer_innendistanz hinaus wirksam werden können. Der Wunsch bestand darin, sich mit der Migrationsgesellschaft als Differenz- und Dominanzordnung (vgl. Mecheril 2004) und der eigenen Rolle der Reproduktion dieser Ordnung auseinander zu setzen. Wichtig ist den Werkstattteilnehmerinnen, dass die Kursteilnehmer_innen

nicht durch die Lehrenden inferior positioniert werden oder auch, dass sie die Möglichkeit bekommen, im Kursbereich sprachliche Formulierungen zu verstehen, die Inferiorisierungen erzeugen und ihnen sprachlich etwas zu entgegnen.

[Vorgehen Werkstatt mit den Lehrenden, 2. Teil] Im zweiten Teil des Workshops wurde direkt an diesen Wunsch der Selbstreflexion angeknüpft. Anhand des Dokumentarfilms „Zertifikat Deutsch“ wurde herausgearbeitet, inwiefern in dem betrachteten Film Teilnehmer_innen inferiorisiert werden. Dies geschah auf eine Art und Weise, in der ihnen Positionen nahegelegt wurden, die sie in der Differenzordnung der Gesellschaft Menschen ohne Migrationshintergrund unterordnen. Dazu muss angemerkt werden, dass jeder Erziehungs- und Bildungsprozess mit einer Inferiorisierung der Teilnehmer_innen durch die Lehrenden einhergeht. Allerdings bezog sich das Interesse der Lehrenden darauf zu erfahren, ob diese Inferiorisierung derart war, dass die Hierarchien zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund verstärkt bzw. reproduziert werden. Somit geht es um unterscheidende Inferiorisierungen.

[Daten und Analyse] Die von den Modulverantwortlichen vorgeschlagene Fragestellung „Welche Handlungsspielräume für die Reduktion von Inferiorisierungen sehen Kursleiter_innen?“ wurde von den Lehrenden gerne aufgegriffen: Während des Films, der zur Gänze angesehen wurde, machten sich die Werkstattteilnehmerinnen Notizen, auf deren Grundlage im Anschluss eine lebhafte und intensive Gruppendiskussion stattfand, welche vom Projektteam durch teilnehmende, offene und unstrukturierte Beobachtung begleitet wurde. Die gemeinsame Analyse und Diskussion des Filmmaterials förderte eine ganze Reihe an unterscheidend inferiorisierenden Handlungen seitens der Lehrenden zu Tage. Diese beobachteten Handlungen wurden in der Werkstatt diskutiert und mit Hilfe geeigneter Analyseperspektiven auf der Metaebene

theoretisiert. Die als passend empfundenen Begriffsangebote (z.B. „Inferiorisierung“) wurden als Bestandteile eines Mindmaps am Whiteboard festgehalten. Es ergab sich schließlich ein differenziertes Bild, das im unten stehenden Fotoprotokoll (s. Abbildung 3) zusammenfassend angeführt wird. Gemeinsam mit dem Protokoll der Beobachtung bildet es die Grundlage für weitere Analysen.



Abbildung 3: Inferiorisierungen in „Zertifikat Deutsch“

In Anlehnung an ethnographische Vorgehensweisen wurden die Beobachtungen zum Filmmaterial kodifiziert und fachdiskursiv erfasst. Dabei zeigte sich, dass Inferiorisierungen mit einer Reihe von Zuschreibungen legitimiert werden, die rassialisierend sind. D.h., dass Differenzen zwischen Menschen auf eine Weise bedeutsam gemacht werden, dass Gruppen von – in unserem Falle – „Migrationsanderen“ (Mecheril 2004) konstruiert werden, die gegen Gruppen ohne Migrationshintergrund defizitär erscheinen, sodass etwa Ansprachen wie gegenüber einem Kind (= Infantilisierungen) geradezu selbstverständlich erscheinen. Die Lehrenden deckten damit eine ganze Reihe an Rassialisierungen und Ausschlusshandlungen auf,

über deren Vermeidung bzw. Prävention sie nachdachten und bereits konkrete Handlungsspielräume formulierten.

Auf das Kompetenzmodell von Baumert / Kunter (2013) zurückkommend zeigte sich, dass der Bereich der Beratungsarbeit etwa Gefahr läuft, Raum einer Inferiorisierungspraxis zu werden, die mit Rassialisierungen, „Andersmachen“ (= Othering) und Kulturalisierungen einhergeht.

GESAMTSCHAU

Die Analyse der Diskussionsergebnisse zeigt, dass sich sowohl Lehrende als auch Lernende, ausgehend von der derzeitigen Kurspraxis und Ausbildungssituation, mit notwendigen Kompetenzen auseinandergesetzt haben. So wurde in der Werkstatt mit den Lernenden zwar artikuliert, dass Lehrende gut ausgebildet sein sollten und über im Lehrplan vorkommende Themen und Phänomene Bescheid wissen sollten, genauer wird auf notwendiges Fachwissen jedoch nicht eingegangen. Auch in der Werkstatt mit Lehrenden wurde basales Grundlagenwissen, z.B. im Bereich der Linguistik, nicht in Frage gestellt. Die von Lehrenden und Lernenden formulierten Kenntnisse und Kompetenzen sind daher überwiegend als notwendig erachtete Erweiterungen zu bestehenden Curricula zu sehen. Beide Gruppen setzten in ihren Diskussionen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte: Die Lehrenden plädierten vorwiegend für eine Erweiterung des Spektrums des zu vermittelnden fachdidaktischen Wissens (u.a. zu Binnendifferenzierung) und Fachwissens, wobei bei letzterem politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Deutschlernens, Entstehung von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und die Asymmetrie pädagogischer Verhältnisse besonders hervorgehoben wurden. Die Lernenden hingegen hatten einen starken Fokus auf den Bereich

der Überzeugungen und Werthaltungen, der sich für sie deutlich spürbar im Umgang von Lehrenden mit Kursteilnehmer_innen niederschlägt. Für sie stehen ein respektvoller, wertschätzender Umgang und eine Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden im Vordergrund. Auffallend ist dabei, dass die Lernenden, anders als die Lehrenden das hierarchische Verhältnis zwischen beiden Akteur_innengruppen nicht in Frage stellen. Während die Lehrenden sich stark damit auseinandersetzen, welche Rolle sie im DaZ-Kurs übernehmen und wie Asymmetrien in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden reduziert werden können, akzeptieren die Lernenden gegebene Verhältnisse und bestärken die paternalistische Position der Lehrenden, indem sie disziplinierende Maßnahmen („streng sein“) fordern. Infantilisierungen und andere Formen von Grenzüberschreitung (z.B. Fragen nach der Biografie, dem Grund der Anwesenheit in Österreich u.ä.) weisen sie jedoch strikt zurück. Diese Grenzüberschreitungen und die damit zusammenhängende Desubjektivierung/Objektivierung und Inferiorisierung von DaZ-Lernenden als solche erkennen und reflektieren zu können erfordert auf der Seite der Lehrenden eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Die Forderung nach einer Erweiterung bestehender Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden um hegemonietheoretische Inhalte wird somit von beiden Gruppen unterstützt. Neben diesen hegemonietheoretischen bzw. machtkritischen Inhalten, die von der Projektgruppe bereits im Vorfeld der Diskussionen mit Lernenden und Lehrenden als relevant für ein Kerncurriculum zur Ausbildung von DaZ-Lehrkräften erachtet wurden, benannten die Diskussionsteilnehmerinnen weitere Teilkompetenzen, v.a. im Bereich des Professionswissens, die aus ihrer Perspektive in der Ausbildung notwendigerweise berücksichtigt werden sollten (Überblick siehe Tabelle 2).

Auch wenn die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen für Österreich und den amtlich deutschsprachigen Raum nicht repräsentativ sind, zeigen die Ergebnisse der berichteten kleinen explorativen Untersuchung jedoch, dass Machtstrukturen sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden als sehr bedeutsam empfunden werden und sich beide Gruppen implizit oder explizit mit ihnen und ihren Folgen auseinandersetzen. Dass die Lernenden keine dezidiert herrschaftskritische Perspektive eingenommen haben, sollte nicht zum Anlass genommen werden, die bestehenden Vorgehensweisen in der Unterrichtspraxis als legitim anzuerkennen. Dass sie z.T. einer Herrschaftsstrukturen affirmierenden Argumentation folgen, zeugt davon, dass mit ihnen die Diskurse ‚mitsprechen‘ bzw. hier wird deutlich, dass es ein Sprechen außerhalb der dominanten Diskurse nicht gibt. Um dominante Diskurse befragendes Sprechen zu erzeugen, muss auf eine metadiskursive Ebene gegangen werden, was möglicherweise nur durch Irritationen des dominanten Diskurses bzw. durch metadiskursives Wissen ermöglicht werden kann. Die fehlende Herrschaftskritik von Seiten der Kursteilnehmer_innen zeugt davon, welche elementare Bedeutung theoretisches Wissen und damit verbundene Analyseperspektiven besitzen, mit denen Unterrichtspraxis auch von Teilnehmer_innen beobachtet, verstanden und verändert werden kann. Zudem muss immer berücksichtigt werden, dass Kursteilnehmer_innen in einer hierarchischen Situation von Forschenden und Beforschten unter einer Bedingung von Hierarchie und Abhängigkeit agieren, die in der Regel Artikulation der eigenen gesellschaftlichen Position ermöglicht, aber das Darüberhinausgehen eher einschränkt. Vor allem die Werkstatt mit den Lehrenden und die gemeinsame Analyse des Dokumentarfilms zeigt ein Fachverständnis von Deutsch als Zweitsprache, das nicht nur Wissenszuwächse in der Sprache Deutsch zum Gegenstand von Selbstreflexion und Erfolgskategorie erhebt, sondern auch berück-

sichtigt, welche subjektivierenden Effekte von der Art der Vermittlung des Wissens ausgehen (vgl. Rose 2012). Die Übernahme des Bildungsverständnisses von Nadine Rose (2012), die Bildung als Aktivität versteht, die sowohl Wissenseignung als auch Subjektivierung als Effekte des pädagogischen Tuns berücksichtigt, führt zum Einbezug einer Reihe von hegemonietheoretischen Analyseperspektiven, die bereits in dem DaZ-Framework von Knappik u.a. (2013) vorgeschlagen wurden (s. Abbildung 4). Es handelt sich vor allem um die rassismus- und subjektivierungskritischen Perspektiven, aber auch um die Perspektive der „Critical Whiteness“, mit der die Position der Lehrkraft als Angehörige_r der Majorität, reflektiert werden kann. Die vorgestellten Ergebnisse des Moduls 3 verweisen letztlich auf allgemein didaktische Aspekte des Lernens und Lehrens unter Bedingungen von Dominanz, die für andere Kontexte als Deutschkurse bzw. über den amtlich deutschsprachigen Raum hinaus relevant sind.



Abbildung 4: Framework Deutsch als Zweitsprache (vgl. Knappik / Dirim / Döll 2013, 13)



Abbildung 5: Von Lehrenden und Lernenden als notwendig erachtete Teilkompetenzen

Literatur

- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2013): „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. In: Gogolin, I. u.a. (Hrsg.): „Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“. Wiesbaden. Springer, 277-337.
- Blaschitz, Verena / Dorostkar, Niku & Rudolf de Cillia (2008): „Evaluation der Kursreihe «Mama lernt Deutsch»“. In: Erziehung und Unterricht 1-2/2008, 53-63.
- Candeias, Mario (2007): „Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen“, In: Argument Sonderheft, 15-32.
- Foucault, Michel (1982): „Subjekt und Macht“ (Original: “The Subject and Power”). In: Ders. (2005): „Schriften in vier Bänden. Dits et Ecits“. Bd. IV, 1980-1988. Hg. v. Daniel Defert und François Ewald unter Mitarb. v. Jacques Langrange. Frankfurt am Main. Suhrkamp, 269-294.
- Fritz, Thomas (1999): „Deutsch als Zweitsprache in Österreich“. In: Deutsch lernen 2, 1999, 107-122.
- Knappik, Magdalena / Dirim, İnci / Döll, Marion (2013): „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?! Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung“. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2013, 7-15.
- Mecheril, Paul (2004): „Einführung in die Migrationspädagogik“. Weinheim, Basel. Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2011): „Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern“. In: Breinbauer, Ines / Weiß, Gabriele (Hg.): „Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft“, Würzburg. Königshausen & Neumann, 81-95.
- Plutzar, Verena (2008): „Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung“. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Heft 5, <http://www.netzwerkmiika.at/images/downloads/Download%20Artikel%20Plutzar.pdf> (21.11.2014).
- Polak, Lisa (2014): „Berufsbild DaF/DaZ-TrainerInnen – Ausbildungswege und geforderte Qualifikationen“. Masterarbeit, Universität Wien.
- Rose, Nadine (2012): „Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien“. Bielefeld. transcript.
- „Zertifikat Deutsch“. R.: Karin Jurschick. Drehbuch: Karin Jurschick. D: Karin Jurschick, ZDF/ARTE 2009. Fassung: Fernsehschnitt. ARTE, 06.02.2013. 90 Minuten.

WAS DIE LERNENDEN LERNEN WOLLEN SOLLEN: EINBLICKE IN CURRICULA FÜR DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE AUS SUBJEKTIVIERUNGSTHEORETISCHER UND POSTKOLONIALER PERSPEKTIVE

Gergana Mineva / Rubia Salgado

INHALT

EINBETTUNG

DAZ(-CURRICULA) UND IDEOLOGIE

DIE DAZ-CURRICULA: EINE KURZE BESCHREIBUNG UND THEORETISCHE PERSPEKTIVEN DER ANALYSE

Subjekt

Subjektivierung

Scheitern

Postkoloniale Theorie

DER FRAGENDE BLICK: ANALYSE AUSGEWÄHLTER PASSAGEN

Was die Lernenden wollen sollen oder die Frage nach der Handlungsfähigkeit

Was die Lernenden können sollen oder die Frage nach dem kolonialen Projekt

Was ist das, was die Lernenden bewahren sollen? Oder die Frage nach der Identität

Was ist das, was die Lernenden erlernen sollen, um lernen zu können? Oder die Frage nach der Konstruktion defizitärer bzw. nach der (Selbst)Produktion lernfähiger Subjekte

AN DEN GRENZEN DES MÖGLICHEN: DER ENTWURF EINES DAZ-CURRICULUMS

LITERATUR

EINBETTUNG

Die Praxis in der Selbstorganisation von Migrantinnen maiz als forschende DaZ-Lehrer_innen in der Erwachsenenbildung bedingt unsere Betrachtung von Theorie als ein Instrumentarium zum reflexiven Denken und Handeln. Die Ziele unseres Tuns werden sowohl auf der Ebene der praktischen Arbeit, als auch auf der Ebene der wissenschaftlichen Produktion im Feld situiert: Interventionen und Impulse oder Angebote und Einladungen, um gesellschaftskritisches Hinterfragen im Feld zu erweitern. Curricula werden nicht nur als handlungsleitend für die Praxis im DaZ-Feld verstanden, es wird auch danach gefragt, welche „hidden curricula“ hinter den explizierten Anleitungen erkannt werden können. Wir beabsichtigen die Zwischenzeilen, die Schaltstellen zwischen theoretischen Hintergründen/Annahmen und praktischen Anleitungen in den analysierten Curriculertexten zu erforschen. Dieses Erforschen strukturiert sich ausgehend von theoretischen Ansätzen, die sowohl in der Einleitung dieses Buchs, als auch in den einzelnen Kapiteln skizziert und angewendet werden. In diesem Kapitel widmen wir uns den in den Curricula erkannten Konzepten von Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit dem Erlernen der deutschen Sprache, den als implizit betrachteten Zuschreibungen an die Lernenden und ihre möglichen Effekte auf der Ebene der pädagogischen Praxis sowie dem Wissen der Verfasser_innen über die lernenden Migrant_innen.

Die vorliegende Analyse versteht sich als Einladung und Angebot an DaZ-Lehrende, an die in der DaZ-Lehrendenausbildung Tätigen, an Programmplaner_innen, an Entscheidungsträger_innen im Bildungsbereich, ausgehend von den hier angewendeten theoretischen Ansätzen und Hinterfragungen, das Ideologische in den Hintergrundtexten der Curricula zu befragen und erforschen, um diese und letztendlich auch die Praxis zu reflektieren. Im Wissen darüber, dass es bereits viele gibt, die, ähnlich wie wir darum bemüht sind.

DAZ(-CURRICULA) UND IDEOLOGIE

„Ich bitte alle Lehrer um Verzeihung, die unter entsetzlichen Bedingungen den Versuch machen, die wenigen Waffen, die sie in der Geschichte und in dem Wissen, das sie ‚lehren‘, dafür finden können, gegen die Ideologie, gegen das System und gegen die Praktiken zu richten, in denen sie befangen sind.“ (Althusser, 2010, S. 69f)

Deutsch als Zweitsprache-Kurse in der Erwachsenenbildung werden hier in ihrer Funktion als Instanz der Reproduktion der kapitalistischen Produktionsverhältnisse und in diesem Sinn als ideologisch ausgerichtet betrachtet, z.B. in der Wahl der anzuwendenden didaktischen Modelle, auch wenn der ideologische Charakter weder im Fachdiskurs noch in den Curricula selbst explizit thematisiert wird. Althusser merkt an, dass es eine Wirkung der Ideologie sei, „dass durch die Ideologie der ideologische Charakter der Ideologie *geleugnet* wird“. (ebd., 89, Hervorh. im Original)

Ideologie ist nach Althusser (2010, 71) als ein System „von Ideen und Vorstellungen, die den Geist eines Menschen oder einer gesellschaftlichen Gruppe beherrscht“ zu verstehen. Er beschreibt, dass durch die Ideologie das „imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“ repräsentiert wird und betont die „materielle Existenz der Ideologie“ (ebd., 75ff). Eine Funktion der Ideologie besteht demnach darin, gesellschaftliche Verhältnisse zu stabilisieren¹. Althusser nimmt eine Differenzierung zwischen repressiven Staatsapparaten (RSA) (Regierung, Polizei, Gefängnisse, Armee, Verwaltung, etc.) und ideologischen Staatsapparaten (ISA) vor, die er als „eine bestimmte Anzahl von Realitäten, die sich dem unmittelbaren Beobachter in Form von unterschiedlichen und spezialisierten Institutionen darbieten“ beschreibt. (Althusser

¹ Auch die Subjektivität der Individuen wird nach Althusser ideologisch begründet. Das führt uns zum Konzept der „Anrufung“, das wir in der Folge weiter ausführen. Ausführlicher zum Konzept der Ideologie bei Althusser vgl. Emmerich (2013).

2010, 54) Er schlägt eine Liste (unter dem Vorbehalt, dass diese überarbeitet werden müsse) vor, die den religiösen, schulischen, familialen, juristischen, politischen, kulturellen ISA, den ISA der Interessensverbände und jenen der Information (Presse, Radio, Fernsehen usw.) beinhaltet. Als einen zentralen Unterschied zwischen den beiden hebt er die Funktionsweise hervor: Während der repressive Staatsapparat „durch den Rückgriff auf Gewalt“ funktioniert, würden die ideologischen Staatsapparate „durch den Rückgriff auf Ideologie“ funktionieren (ebd., 56, Hervorh. im Original). Die Einheit der ISA wird „durch die herrschende Ideologie gewährleistet, welche die Ideologie der herrschenden Klasse ist“. (ebd., 61)

Aufgrund ihrer Funktionsweisen und ihrer bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Ziele betrachten wir Erwachsenenbildung als einen weiteren ISA, als eine Erweiterung des schulischen Staatsapparats², obwohl sie von Althusser nicht explizit als solche erwähnt wird. Erwachsenenbildung würde von ihm dem privaten Bereich³ zugeordnet werden (ebenso wie die Parteien, die Verbände, die Kirche, die Familien, die Kulturverbände, etc.) im Gegensatz zum repressiven Staatsapparat, der gänzlich dem öffentlichen Bereich angehöre. Hierzu gilt es allerdings, wiederum mit Rückgriff auf Althusser zu betonen, dass von keinen ideologischen Staatsapparaten ausgegangen werden kann, die nicht in zweiter Linie durch den Rückgriff auf Gewalt funktionieren würden. Diese Unterscheidung erlaubt demnach zu begreifen, wie sich Verstrickungen oder Verknüpfungen unabhängig davon, ob sie sich als ausgesprochen, stillschweigend oder subtil artikulieren, zwischen den Funktionsweisen

² Althusser führt aus, dass die Schule einen ISA darstelle, der eine „ganz wirklich beherrschende Rolle“ übernehme, „obwohl man seiner Musik kaum Gehör schenkt: Sie ist so still!“ (Althusser 2010, 87)

³ Sich auf Gramsci beziehend betont Althusser, dass die Unterscheidung zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten „eine Unterscheidung innerhalb des bürgerlichen Rechts“ sei und für die „(untergeordneten) Bereiche, in denen das bürgerliche Recht seine ‚Macht‘ ausübt“ gelte. (ebd., 55f)

beider Arten von Staatsapparaten, ständig herstellen. (ebd., 57) Das führt uns zum Feld DaZ in der Erwachsenenbildung: Auch wenn wir festhalten können, dass einige der hier analysierten Curricula durchaus durch Rückgriff auf Gewalt funktionieren, denn Integrationskurse dienen der Umsetzung von gesetzlichen Regelungen („Integrationsvereinbarung“ in Österreich, „Integrationskursverordnung“ in Deutschland, „Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern“ in der Schweiz, sowie entsprechende Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetze), die Migrant_innen zum Erlernen der hegemonialen Sprache unter Androhung von aufenthaltsrechtlichen Sanktionen verpflichtet, können sie im Feld der ISA angesiedelt werden. Als situiert im Feld der ISA wäre ihre Funktion, die Reproduktion der Produktionsverhältnisse, also der kapitalistischen Ausbeutungsverhältnisse zu sichern (ebd., 60f). Die Funktion der Reproduktion der kapitalistischen Produktionsverhältnisse kann u.E. nicht getrennt von Migrations-, Asyl- und Arbeitsmarktpolitiken betrachtet werden. Staatliche und supra-staatliche bildungspolitische Ziele bilden in der Regel den Rahmen für die Konzeption und Realisierung der DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung. Die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Lernenden durch Maßnahmen der Erwachsenenbildung wird als ein zentrales Ziel in Dokumenten und Ausschreibungen zur Finanzierung formuliert, das DaZ-Kurse zu erfüllen haben. Dabei geraten oftmals die rassistische und sexistische Segregation des Arbeitsmarktes sowie die Ausschlüsse durch gesetzliche Regelungen (AuslBG, AsylG) aus dem Blick.

Curricula implizieren ideologische Grundsätze und sind in den jeweiligen sozialen Kontexten eingebettet. Sie sind nicht nur durch explizit formulierte Intentionen, sondern auch durch implizite oder versteckte Grundsätze und Ziele charakterisiert. Diese Intentionen stehen in Verbindung mit den Machtverhältnissen innerhalb einer bestimmten Gesellschaft. (Apple 1982, zit. nach Magalhães 2010, 7)

Noch bevor wir uns den Textpassagen aus den ausgewählten Curricula widmen, erachten wir als sinnvoll in Erinnerung zu bringen, dass Curriculertexte im Einklang mit unseren theoretischen Analyseperspektiven als eingebettet in einen (Fach)Diskurs zu lesen sind. „Nach Foucault sind Diskurse eine Menge von Aussagen, die demselben Formationsgebiet zugehören, wie z.B. der Klinik, der Psychiatrie, der Sexualwissenschaft oder der Ökonomie, und die auf geregelte Weise soziale Gegenstände wie Wahrheit, Realität und Normalität bzw. Wahnsinn, Lüge und Abweichung sowie die ihnen entsprechenden Subjektivitäten produzieren.“ (Babka 2003) Curricula sind legitimierte und legitimierende Texte, die sich an der Produktion von Wahrheit, Normalität und Realität beteiligen.

DIE DAZ-CURRICULA: EINE KURZE BESCHREIBUNG UND THEORETISCHE PERSPEKTIVEN DER ANALYSE

Es wurden 5 Curricula zur Analyse herangezogen, die in den letzten 10 Jahren in Deutschland, Österreich und der Schweiz als Rahmencurricula für die Konzipierung und Gestaltung von DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung veröffentlicht wurden. Die Auswahl der Curricula aus Österreich war, das ergab die im Vorfeld durchgeführte Recherche, auf die 3 hier herangezogenen Curricula beschränkt. Die Curricula aus Deutschland und der Schweiz wurden, um eine Vergleichbarkeit mit den in Österreich entwickelten Curricula zu gewährleisten, nach dem Kriterium der Auftragsvergabe durch öffentliche Stellen sowie nach dem Kriterium einer verbreiteten Anwendung im jeweiligen Kontext ausgewählt. Im Anschluss an die erste Recherchephase und unter Berücksichtigung der formulierten Kriterien ergab sich folgendes Sample für die Analyse:

- Das *Projektbezogene Curriculum* der Wiener „Mama lernt Deutsch“-Kurse wurde von den fünf Kursträgerorganisationen (Wiener Volkshochschulen 10, 12 und 15 sowie die Vereine „Interface“ und „Projekt Integrationshaus“) in Zusammenar-

beit mit der MA 17 (Magistrat Wien, Abteilung Integration und Diversität) und Dr. Thomas Fritz erstellt.

- Das *Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache* wurde im Auftrag des Bundesministeriums des Innern im Rahmen eines Projektes des Goethe Instituts in Deutschland entwickelt (Goethe Institut 2007).
- Das *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung* wurde im Auftrag der MA 17 (Magistrat Wien, Abteilung Integration und Diversität) von einem Autor_innenteam der folgenden Institutionen erstellt: Institut für Weiterbildung des Verbands Wiener Volksbildung, Universität Wien und AlfaZentrum der Volkshochschule Ottakring. (MA 17 2006a)
- Das *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten* wurde vom schweizerischen Bundesamt für Migration (BMF) herausgegeben. (BMF 2009)
- Das *Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse* findet sich in Anlage B des Handbuchs des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) (2009, 34-39); ÖIF ist seit 2002 für die Umsetzung der Integrationsvereinbarung in Österreich zuständig.

Die Auswahl an Passagen erfolgte eingebettet im Prozess der forschungsgeleiteten Entwicklungsarbeit (vgl. 141f). Der erste Schritt war die Formulierung von Fragen und Kategorien für ein Analyseraster, das das Lesen der Curricula einrahmte. Dies geschah im Austausch mit den Projektpartner_innen und eingeladenen Expert_innen und ausgehend von Fragestellungen und bisherigen Auseinandersetzungen im gesamten Projekt. Ergebnis dieser ersten Phase des analytischen Lesens war ein Sample von Passagen, die im Rahmen der Werkstätten mit Expert_innen (DaZ-Lernende und -Lehrende) anhand des Rasters weiterführend und vertiefend analysiert wurden. Diese Analysearbeit bildete die Grundlage für die endgültige Auswahl der hier abgebildeten Passagen, in denen wir verdichtete Hinweise auf die Fragen sehen, welche in der Nachbe-

reitung der Werkstätte für diesen Abschnitt der Analyse priorisiert wurden: Fragen nach dem Wissen über die Lernenden, das in die Curricula einfließt und herausgelesen werden kann, und Fragen nach den Effekten dieses Wissens, die ebenfalls im Text der Curricula zu erkennen sind.

Merkmal aller analysierten Curricula ist das Ziel, einen Rahmen für die DaZ-Kurse vorzugeben, in dem die anzueignenden Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden (also das, was die Lernenden können sollen) zumindest ansatzweise beschrieben und somit definiert werden. Es gilt anzumerken, dass wir dadurch, dass die Curricula entweder im Auftrag oder in Zusammenarbeit mit einer staatlichen Stelle entwickelt wurden, davon ausgehen, dass die Frage nach dem Verhältnis zu, der Verstrickung mit oder der Entsprechung staatlicher Migrations- und Sprachpolitiken Relevanz für die Analyse aufweist.

Ein weiteres gemeinsames Merkmal ist das wiederholte Aufscheitern von Beschreibungen der Lernenden im Gesamttext der Curricula (über die gesonderten Kapitel hinaus), die als „Zielgruppe“ adressiert werden. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich auf diese Be- bzw. Zuschreibungen und ihre möglichen Effekte. Um die Curricula diesbezüglich zu befragen, bedienen wir uns subjektivierungstheoretischer (vornehmlich beziehungsweise auf Althusser, Butler und Foucault) und postkolonialer Ansätze, die wir im Folgenden kurz anhand der Darstellung einiger für unsere Arbeit zentraler Begriffe und Zugänge skizzieren wollen. Diese Ausführungen werden an dieser Stelle als Umriss angeboten, die der leichteren Lesbarkeit der Analyse sowie der Transparenz der Bezugspunkte dienen sollen, trotz des Wissens um die Unmöglichkeit, die Erläuterung derart komplexer Inhalte auf einige Zeilen zu beschränken.

Anrufung

Nach Althusser ruft die Ideologie die Individuen als Subjekte an. Er veranschaulicht das Konzept anhand einer Szene, in der ein Polizist als Instanz des Gesetzes, ein Individuum ruft, mit dem Umdrehen des Individuums, geleitet von dem Ruf, wird dieses zum Subjekt. (Althusser 2010, 88) Es handelt sich also um einen Sprechakt, der nicht unbedingt ausgesprochen werden muss. (vgl. Wolf 2010, 74) Butler (2001, 101-122) betont stärker die Rolle des Gewissens und die Schuldübernahme bei Anrufungsprozessen. Sie spricht in diesem Sinne von einem „komplizenhaften Begehren“ (ebd., 103) und vom „leidenschaftlichen Verhaftetsein“ (ebd., 121).

Rose und Koller arbeiten die Implikationen der Theorie Butlers (u.a. ihre Auffassung und Weiterführung des Konzeptes der Anrufung) in bildungstheoretischer Hinsicht aus und halten fest: „Eine Konsequenz dieser Überlegungen für eine Bildungstheorie, die Bildung als Konstitution und Transformation des Verhältnisses begreift, in dem Menschen zur Welt und zu sich selber stehen, besteht darin, dass Bildung mit Butler nicht als ein vom Subjekt selbst ausgehendes Geschehen begriffen werden kann, sondern vielmehr als Prozess, der von der Anrufung durch einen oder mehrere andere aus gedacht werden muss. In diesem Sinne müsste die besondere Aufmerksamkeit einer Theorie der Bildung der Beziehung des Subjekts zu anderen gelten und die Kategorie des Welt- und Selbstverhältnisses um die Dimension des Verhältnisses *zu anderen* erweitert werden.“ (Rose / Koller 2012, 81)

Eine Bildungstheorie im Kontext der Migrationsgesellschaft muss u.E. um die Berücksichtigung von Prozessen der Anrufung in Verbindung mit dem Integrationsdispositiv (vgl. 142f, 235f) erweitert werden.

Subjekt

Wie bereits erwähnt, wird nach Althusser das Individuum zum Subjekt in der Unterwerfung unter die Ideologie und ihrer Anerkennung. Demnach handle das Subjekt innerhalb des Systems: „durch eine Ideologie, die innerhalb eines materiellen ideologischen Apparates existiert, materielle Praktiken vorschreibt, die durch ein materielles Ritual geregelt werden, wobei diese Praktiken wiederum in den materiellen Taten eines Subjekts existieren, das mit vollem Bewusstsein seinem Glauben entsprechend agiert.“ (Althusser 2010, 83f)

Foucault hingegen macht zwei Bedeutungen des Wortes „Subjekt“ aus: „Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist.“ (Foucault 2005, 275). Hier wird davon ausgegangen, dass Curricula für DaZ-Kurse materielle Praktiken vorschreiben würden, die von den Lernenden als Taten umzusetzen wären.

Subjektivierung

Subjektivierung bezeichnet nach Butler den Prozess der Subjektivierung und gleichzeitig den Prozess der Unterwerfung unter die Macht. Sie bezieht sich auf das Konzept der Anrufung von Althusser bzw. der diskursiven Produktivität von Foucault, wenn sie ausführt, dass mittels dieser Prozesse das Subjekt intelligibel ins Leben gerufen wird, „durch eine ursprüngliche Unterwerfung unter die Macht“. Wie bereits erwähnt, hebt sie allerdings die Bedeutung von Schuld hervor: „Zunächst gibt es eine Schuld, dann eine wiederholte Praxis des Erwerbs von Fertigkeiten und dann erst die Einnahme eines grammatischen Platzes als Subjekt im Gesellschaftlichen.“ (Butler 2001, 112) Sie betont, dass diese Prozesse sich in einer

grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs vollziehen, „den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit⁴ ermöglicht und erhält“. (Butler 2001, 8)

Foucault bedient sich ebenfalls des Begriffs der „Subjektivierung“, womit er den prozesshaften Charakter des Subjekt-werdens betonen will. Da der Prozess der Konstituierung des Subjekts sich innerhalb von Sozialisierungsprozessen und bestimmten politischen Zusammenhängen vollzieht, die keineswegs stabil seien, sei dieser Prozess auch nie abgeschlossen. (Lembke 2005) Das Subjekt unter der Perspektive der Subjektivierungsweisen bei Foucault wird als eine eher technische Angelegenheit gelesen. „Es sind bestimmte scheinbar profane Techniken, in denen eine bestimmte Subjektform immer wieder neu hervorgebracht wird – Techniken wie die des Schreibens von Manualen und der Teilnahme an Beichten, der systematischen Registrierung von Populationen, der Fremd- und Selbstbeobachtung körperlicher und psychischer Merkmale etc. Diese Techniken oder Praktiken sind wiederum mit bestimmten Diskursen verknüpft, welche die Klassifikationsraster bieten, nach denen Subjekte überhaupt vorgestellt, unterschieden und entsprechend produziert werden bzw. sich selbst produzieren können.“ (Reckwitz 2012, 24-25)

Scheitern

Im Zusammenhang mit „scheitern“ aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive beziehen wir uns wiederum auf Judith Butler. In ihren kritischen Ausführungen zum Konzept der Anrufung weist sie – in Anlehnung an Althusser – auf ein Risiko hin, das darin bestünde, dass bei der kritischen Analyse der Anrufung die „performative Anstrengung des Benennens“ missachtet werden könnte:

⁴ Zum Konzept der Handlungsfähigkeit vgl. Kapitel „Was die Lernenden wollen sollen oder die Frage nach der Handlungsfähigkeit“.

„Der Angerufene kann den Ruf beispielsweise überhören, er kann ihn mißachten oder sich in eine anderen Richtung wenden, auf einen anderen Namen reagieren, darauf beharren, auf diese Weise gar nicht angesprochen zu sein.“ (Butler 2001, 91f) Die Stabilität, die Routinen der gesellschaftlichen Ordnung können also in Frage gestellt werden, es können Risse in der scheinbar vollkommenen Determinierung der Subjektivierungsprozesse entstehen, in dem sich das Subjekt der Anrufung nicht unterwirft (vgl. Müller 2011), auch wenn das um den Preis „nicht zu sein“ geschieht. Nach Butler ist die Entstehung dieser Risse unabdingbar: „In diesem Sinn funktioniert die Interpellation oder Anrufung, indem sie scheitert, d.h. sie setzt ihr Subjekt als einen Handelnden genau in dem Maße ein, in dem sie daran scheitert, ein solches Subjekt erschöpfend in der Zeit zu bestimmen.“ (Butler 2001, 183) Um diese kurzen Umriss wiederum mit Butlers Worte abzuschließen: „Ein solches Scheitern der Anrufung mag sehr wohl die Fähigkeit des Subjekts untergraben, in einem selbstidentischen Sinne zu ‚sein‘, aber es kann auch den Weg in eine offenere, ethischere Art zu sein weisen, ein Sein der Zukunft oder für die Zukunft.“ (ebd., 123)

Postkoloniale Theorie

Postkoloniale Theoriebildung wird als die Verschränkung einer marxistisch gedachten Analyse der internationalen Arbeitsteilung und einer dekonstruktiven Beschäftigung mit epistemischer Gewalt als historisch gewachsene (eben koloniale) Produktion von „Erkenntnissen“, die gewaltförmige Verhältnisse und Praxen legitimieren und/oder begründen, verstanden. (vgl. Castro Varela / Dhawan 2005, 8)

Der Begriff „postkolonial“ verweist auf keine konkrete theoretische Schule. Die postkoloniale Theorie bedient sich vielmehr unterschiedlicher theoretischer Stränge wie Marxismus, Poststrukturalismus, Feminismus, Psychoanalyse, etc. und wird als eine Perspektive aufgefasst, die „sich der Rekonstruktion des europäischen Imperialismus verschrieben hat und gleichzeitig die Kämpfe gegen diese spezifischen Herrschaftsformen analysiert...“. (Castro Varela / Dhawan 2009, 10) Trotz der Gefahr der Popularisierung und Vereinnahmung, die als Kritik berechtigterweise wiederholt angeführt wird (u.a. Castro Varela / Dhawan 2009, Nghi Ha 2012), erscheint es uns unmöglich, postkoloniale Ansätze bei der Analyse der Curricula unberücksichtigt zu lassen, zumal sie Migrationsfragen in einen Rahmen einbetten, der Fragen nach Macht- und Ungleichheitsverhältnissen und ihre Verstrickungen mit kolonialen Diskursen aufwirft und weiterführt. Mit Kien Nghi Ha können wir davon ausgehen, dass in weltumspannenden Migrationen „die machtbesetzten Kontroll-, Verteilungs- und Verwertungsinteressen durch Vertreibung, Eroberung, Besiedelung und Versklavung eine kolonialisierende Form“ annehmen. (Nghi Ha 2012, 274) Nghi Ha analysiert den Prozess der Einverleibung und Internalisierung der kolonialisierten Anderen, betrachtet Kolonisierung als einen wechselseitigen Prozess und erkennt Integrationskurse in Deutschland, ihre Etablierung genauso wie ihre Durchführung als ein Kontinuum von Rassismus als politisches Konzept. „Diese Kurse beinhalten eine eurozentristische Machtkonfiguration, deren vielfältige Voraussetzungen und Settings auf einer Logik beruhen, die auf fatale Weise der Kolonialpädagogik ähnelt. Als politische und kulturelle Erziehungsmaßnahmen zielen die Integrationskurse mit ihren Defizitannahmen in spezifischer Weise auf postkoloniale MigrantInnen ab.“ (ebd., 275)

DER FRAGENDE BLICK: ANALYSE AUSGEWÄHLTER PASSAGEN

Was die Lernenden wollen sollen oder die Frage nach der Handlungsfähigkeit

Was ist das, was wir wollen können? Eine Frage, die uns auf der Suche nach strukturiert verfassten Gedanken über das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft sowie über das angespannte In-Verbindung-Sein der Handlungen und der Strukturen begegnet ist. *Was ist das, was wir wollen können?* erscheint als einleitende Frage in einem Buch von Hanna Meißner, in welchem sie sich ausgehend von und in Auseinandersetzung mit Butler, Foucault und Marx mit den Möglichkeiten von Handlungsfähigkeit als die Fähigkeit „sich zu den Verhältnissen zu verhalten und diese nicht nur zu reproduzieren“ beschäftigt, (Meißner 2010, 10) Die Relevanz ihrer Annäherung an Subjektivierungsprozesse für unsere Analysearbeit besteht vor allem darin, dass sich die Autorin ausgehend von der These, „dass Subjektivität und Handlungsfähigkeit gesellschaftlich konstituiert sind, dass es folglich auch keine Instanz außerhalb dieser Verhältnisse ‚gibt‘, auf die sich Kritik und Widerstand stützen können“ (ebd., S. 10) den theoretischen Entwürfen der drei bereits erwähnten Autor_innen zuwendet mit dem Ziel der Eruiierung von Möglichkeiten einer immanenten Kritikstrategie, die nichtsdestotrotz nicht im gesellschaftlich Gegebenen gefesselt bleiben würde. Somit eröffnet sich für uns eine doppelte Perspektive in der Analyse der Curricula: Im Einklang mit der These der gesellschaftlichen Konstituierung von Subjektivität und Handlungsfähigkeit richten wir unsere Aufmerksamkeit einerseits auf Hinweise auf Subjektivierungsprozesse in der Beschreibung der Lernenden, sowohl im Hinblick auf die in den Curricula genannten Lernvoraussetzungen als auch auf die postulierten Notwendigkeiten (*was sollen sie lernen, um ...*); andererseits eruiieren wir das Potenzial von DaZ-Curricula in ihrer Funktion als handlungsleitende Instanzen im Rahmen

pädagogischer Praxis, die Handlungsfähigkeit von Lernenden als eine solche zu konzipieren, die die gegebenen Verhältnisse nicht nur reproduzieren würde. Diese zweite Perspektive fungiert in dem vorliegenden Bericht jedoch als ein *fragender Blick*, den wir auf die Curricula richten, um anschließend konkrete Schritte bei der Entwicklung eines DaZ-Curriculums setzen zu können.

In der Analyse der ausgewählten Textpassagen in diesem Textabschnitt beabsichtigen wir in erster Linie, das Verständnis von Handlungsfähigkeit, das dem Text zugrunde liegt, aufzuspüren und theoretisch zu demarkieren. Zu diesem Zweck versuchen wir, Zuschreibungen zu identifizieren und ihre möglichen Effekte zu reflektieren.

Die Definition von Handlungsfähigkeit hängt vom jeweiligen theoretischen Ansatz ab, im Rahmen dessen das Verhältnis der Individuen zur Gesellschaft betrachtet wird. Um das Konzept von Handlungsfähigkeit, das im Curriculum umgesetzt wurde, aufzuspüren, mussten wir uns daher mit den unterschiedlichen Zugängen zu den genannten Verhältnissen beschäftigen.

In der klassischen Subjektphilosophie⁵ wird Handlungsfähigkeit ausgehend von der Idee eines autonomen und selbstbestimmten Subjektes aufgefasst, als Konzept entworfen und in unterschiedlichen Praxisfeldern (wie z.B. im pädagogischen Feld) umgesetzt. Das Subjekt kommt hier „(...) als eine irreduzible Instanz der Reflexion, des Ausdrucks, des Handelns in den Blick, die ihre Grundlage in sich selbst – und nicht in kontingenten Bedingungen – findet. Das klassische Subjekt versteht sich als eine selbsttransparente,

⁵ Die klassische Subjektphilosophie wird entlang dreier Stränge von Elisabeth Sattler dargestellt: (1.) der epistemologische und moraltheoretische Strang: von Descartes' Modell des Ich als cogito bis zum deutschen Idealismus; (2.) der vertragstheoretische Individualismus bei Hobbes und John Locke; (3.) der ästhetische Strang der Romantik: „Subjekt als expressiver Kern der Selbstverwirklichung“. (Sattler 2009, 9)

selbstbestimmte, souveräne Instanz des Erkennens und Handelns.“ (Sattler 2009, 9) Dem Subjekt werden universale Eigenschaften zugeschrieben und im Einklang mit einem bestimmten Verständnis der Moderne als Formation wird das Ziel der Emanzipation des Subjektes verfolgt, indem seine angelegten Potentiale der Autonomie und Souveränität zur Entbindung gebracht werden (sollen). (ebd.)

Die Vorstellung eines rational-autonomen Subjektes wird seit dem 19. Jahrhundert kritisiert: Marxistische, post-marxistische, psychoanalytische, strukturalistische und post-strukturalistische Theorien versuchen im Gegensatz zum klassischen subjektphilosophischen Diskurs heterogene Dezentrierungen des Subjektes vorzunehmen.

In diesem Abschnitt zur Untersuchung des im jeweiligen Curriculum vorhandenen Handlungsfähigkeitskonzeptes fokussieren wir angelehnt an die o.e. Arbeit der Soziologin Hanna Meißner die Marx'sche Perspektive auf Subjektivität und subjektivierungstheoretische Ansätze post-strukturalistischer Theoretiker_innen. Meißner hebt hervor, dass sowohl Marx als auch Butler und Foucault davon ausgehen, „(...) dass keine Aussagen über ein allgemeines Wesen des Menschen möglich sind. Subjektivität wird viel mehr als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse betrachtet. Ausgangspunkt ihrer Analysen ist daher nicht der Mensch, sondern sind vielmehr die Strukturen, die bestimmte Formen von Subjektivität hervorbringen.“ (Meißner 2010, 11)

Geleitet von den o.e. Abhandlungen von Hanna Meißner zur Handlungsfähigkeit als die Fähigkeit, „sich zu den Verhältnissen zu verhalten und diese nicht nur zu reproduzieren“ wenden wir uns nun post-strukturalistischen Theorien zu (mit Schwerpunkt auf die Arbeiten von Foucault und Butler) mit einer für unsere Arbeit relevanten Frage, die gleichzeitig der Grund für die vielerorts formulierte Kritik an post-strukturalistischen Subjektivierungstheorien

bildet: Wie Handlungsfähigkeit als die Fähigkeit definieren, die die Subjekte in die Lage versetzen würde, die soziale Ordnung zu verändern, wenn sie dadurch jener Macht Widerstand leisten würden, durch die sie selbst konstituiert werden? (vgl. Posselt 2003)

In ihrer Subjekttheorie grenzt sich Butler von der Konzeption eines universellen und selbstidentischen Subjektes ab, und betrachtet es hingegen als „(...) Effekt von Prozessen der Bedeutungszuschreibung innerhalb eines offenen Systems diskursiver Möglichkeiten(...)“. (Meißner 2010, 22) Sie analysiert die normativ-diskursive Konstitution des Subjektes und anhand des Konzeptes der „Performativität“, das sie der Sprechakttheorie entlehnt, richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die performative kontinuierliche Selbstarbeit und Selbstpräsentation des Subjektes. (Reckwitz 2008, 82) Der Rahmen dieses Berichtes ermöglicht lediglich eine kurze Erwähnung von Butlers Theorie und wir heben daher nur einige Aspekte hervor, die für unsere Arbeit als relevant und im Sinn der Analyse der Curricula von uns als produktiv erachtet werden. Unter diesen Aspekten würden wir neben dem oben erwähnten Konzept der „Performativität“ die politische Dimension ihrer theoretischen Ausführungen erwähnen. Butler beschäftigt sich nicht nur mit der Frage nach den normativen Bedingungen, unter denen Subjekte hervorgebracht werden, sondern auch mit der Frage, wie diese Normen zugleich andere ausschließen. (Meißner 2010, 19)

Im Hinblick auf die vorher formulierte Frage nach der Möglichkeit einer (widerständigen) Handlungsfähigkeit würden wir hier hervorheben, dass Butler davon ausgeht, dass das Subjekt seine Handlungsfähigkeit gerade in der Unterwerfung unter heteronome Bedingungen erhalten würde. Daher wäre es nicht möglich, ein emanzipatorisches Handeln als eine im Subjekt selbst begründete Fähigkeit, sich von der Heteronomie zu befreien, zu konzipieren. Emanzipatorisches Handeln wäre nach Butler als eine kollektive

Arbeit an den Bedingungen der Heteronomie zu verstehen. Dadurch könnte das Ziel einer „Erweiterung der Lebensoptionen“ im Rahmen einer Praxis der dekonstruktiven Verschiebung von Normen verfolgt werden. (Meißner 2010, 24-25)

Die theoretischen Arbeiten von Michel Foucault werden von Meißner insgesamt als „Entwurf einer *historischen* Theorie der Subjektivität“ bezeichnet. Den gesellschaftskritischen Anspruch seines Projektes sieht sie darin begründet, „(...) das ‚Menschliche‘ als unentrinnbar gesellschaftlich und damit als historisch kontingent zu denken“. (ebd., 91) Die gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität und Handlungsfähigkeit wird von Foucault anhand einer Analyse historischer Verhältnisse gedacht und diese Verhältnisse als Macht-Wissen-Komplexe beschrieben. Unter der Annahme spezifischer Technologien der Selbstkonstitution betrachtet Foucault Subjekte jedoch nicht nur als Effekte von Macht-Wissen-Komplexen, sondern auch als selbstkonstituierend. Unter Einsatz bestimmter Techniken bestünde die Möglichkeit, sich widerständig zu den gesellschaftlichen Verhältnissen zu verhalten.

Ähnlich wie Butler und Foucault geht Marx von der Prämisse aus, dass das Subjekt durch die spezifischen Verhältnisse in seiner Subjektivität erst konstituiert wird. Gesellschaftliche Bedingungen werden nicht nur als Rahmen betrachtet, sondern als konstitutive Voraussetzung der subjektiven Handlungsfähigkeit. Während Butler Subjektivität und Handlungsfähigkeit als Effekt der Normen der symbolischen Ordnung analysiert und Foucault das Subjekt als Hervorbringung historischer Macht-Wissen-Komplexe auffasst, würde für Marx hingegen die Hervorbringung von Subjekten durch eine bestimmte Organisation der Produktionsweise stattfinden. (Meißner 2010, 197) In einer darauf folgenden Unterscheidung zu post-strukturalistischen Theoretiker_innen richtet sich der Fokus bei Marx auf die gesellschaftliche Objektivität, „(...) die als

vermeintlich sachliche Bedingung den Intentionen und dem Handeln gegenübersteht“. (Meißner 2010, 197) In der Marx'schen Perspektive wird die vermeintliche Natürlichkeit („*Naturwüchsigkeit*“) gesellschaftlicher Verhältnisse im Kapitalismus nicht nur als Effekt einer spezifischen Macht-Wissen-Ordnung begriffen und würde daher auch nicht nur auf dieser Ebene zu kritisieren sein. Hanna Meißner betont in diesem Zusammenhang, dass es Marx darum gehen würde, eine spezifische Versachlichung bzw. Verselbstständigung der gesellschaftlichen Verhältnisse in der kapitalistischen Produktionsweise zu konstatieren, die die Subjekte dazu führen würde, gesellschaftliche Verhältnisse als Wesenseigenschaften von Dingen und Menschen und Gesellschaft als Folge dieser Natur von Dingen und Menschen wahrzunehmen.

„Der Clou an der Marx'schen Perspektive besteht darin, diese objektiven Strukturen durch den Aufweis ihrer gesellschaftlichen Gestalt und historischen Gewordenheit prinzipiell der Intentionalität des Handelns zugänglich zu machen. Mittels seiner historischen Kritik dieser Strukturen kann er dann begründen, dass sich eine widerständige Intentionalität auf deren Veränderung richten kann und muss.“ (Meißner 2010, 199)

Ausgehend von der Darstellung der theoretischen Ansätze in der Betrachtung von Subjektivierungsweisen und (widerständiger) Handlungsfähigkeit widmen wir uns nun den ausgewählten Passagen entlang der Frage *Was ist das, was die Lernenden wollen sollen?*

Die erste in diesem Abschnitt analysierte Passage stammt aus dem *Rabmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache*, das im Auftrag des Bundesministeriums des Innern im Rahmen eines Projektes des Goethe Instituts in Deutschland entwickelt wurde. (Goethe Institut 2007)

Die zweite Passage stammt aus dem *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*, das im Auftrag der MA 17 (Magistrat Wien, Abteilung Integration und Diversität) von einem Autor_innenteam der folgenden Institutionen erstellt wurde: Institut für Weiterbildung des Verbands Wiener Volksbildung, Universität Wien und AlfaZentrum der Volkshochschule Ottakring. (MA 17 2006a)

Die dritte Passage wurde dem *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten* entnommen, das vom schweizerischen Bundesamt für Migration (BMF) herausgegeben wurde. (BMF 2009)

Was ist das, was die Lernenden wollen sollen?

„INTEGRATION DURCH SPRACHLICHE HANDLUNGSGSFÄHIGKEIT

Die deutsche Sprache spielt in alle Lebensbereiche der Zugewanderten in Deutschland hinein. Kommunikation in der deutschen Sprache ist die Basis für die Zugewanderten, damit sie sich mit ihrer Persönlichkeit und ihren Kompetenzen in die deutsche Gesellschaft einbringen, sich umfassend informieren, eigene Rechte wahrnehmen, an schulischer und beruflicher Bildung und Weiterbildung teilhaben und – nicht zuletzt – damit sie soziale Kontakte aufbauen und pflegen können. Mit anderen Worten: Der Erwerb oder die Verbesserung von Deutschkenntnissen ist nicht das ‚eigentliche‘ Ziel des Deutschlernens, sondern ein Mittel zur Partizipation an der Kommunikation in dem Land, in dem man lebt. (Szablewski-Çavuş 2006, 2)

„Sprache ist der hauptsächliche Träger des sozialen Handelns, mit ihr werden komplexe Handlungen gesteuert, sie ermöglicht Verständigung und Kooperation. Mit der Sprache wird Gruppenzugehörigkeit markiert; sprachlich handelnd nehmen wir teil an der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit, der Gesellschaft. Wer der Sprache nicht mächtig ist – auch in ihrer schriftlichen Ausprägung –, kann nicht aktiv an der Gestaltung seiner Welt teilnehmen.“ (Lüdi, 2006, S. 3)

Ein Rahmencurriculum für die Zielgruppe muss also definieren, in welchen gesellschaftlichen Bereichen Migrantinnen und Migranten sprachlich handeln müssen und wie sie schnellstmöglich zu einer sprachlichen Handlungsfähigkeit gelangen können.“ (Goethe Institut 2007, 10)

Zu Beginn ist es wichtig auf die Tatsache hinzuweisen, dass Adressat_innen eines Curriculums nicht die Lernenden selbst sind, sondern Lehrende und/oder Kursplaner_innen, und dass dieses „Wollen“ implizit als Gegenstand der pädagogischen Vermittlung dargestellt wird.

Die Besprechung der Passage beginnt mit dem fragenden Lesen einer Stelle, die unsere Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit den Überlegungen über die Beschaffenheit des Textes und über eine mögliche (indirekte) Adressierung der lernenden Migrant_innen erweckte. Es handelt sich um eine selbstreferenzielle Aussage im Textkörper des Curriculums, die erstens eine (Selbst)Legitimierung des Textes als Instanz der Beurteilung und der Handlungszuweisung markiert und zweitens eine der daraus resultierenden Aufgaben solcher Textsorten expliziert: „*Ein Rahmencurriculum für die Zielgruppe muss also definieren, in welchen gesellschaftlichen Bereichen Migrantinnen und Migranten sprachlich handeln müssen (...)*“. Wir vermuten erkennen zu können, dass in diesen beiden Sätzen eine Grundaussage zur Legitimierung einer infantilisierenden bzw. paternalisti-

schen Haltung seitens der Autor_innen und Herausgeber_in (ein Bundesministerium eines Nationalstaats) gegenüber der „Zielgruppe der Migrant_innen“ gegeben ist, mit der dieser Zielgruppe unterstellt wird, nicht selbst in der Lage zu sein, die gesellschaftlichen Bereiche zu definieren, in welchen sie (sprachlich) handeln würde, müsste und/oder wollte. In dieser Aussage spiegelt sich außerdem die Verdoppelung der gesellschaftlichen Strukturen wider, die einerseits die Entstehung des Curriculums selbst und andererseits die Anrufung des Subjektes als „Andere“ zu diesem bestimmten historischen Zeitpunkt und in der gegebenen geografischen Verortung bedingen: eine restriktive und rassistische Migrationspolitik, die Migrant_innen u.a. durch Gesetze und unter Androhung von Sanktionen zum Erlernen der hegemonialen Sprache verpflichtet, und die die Wirksamkeit der Unterscheidungslogik verdeutlicht, die in der Dichotomie von „wir“/„sie“, „Inländer“/„Ausländer“ begründet ist.

Eine Beantwortung unserer Frage liegt daher auf der Hand: Da den lernenden Migrant_innen erst durch den Erwerb oder durch die Verbesserung der Kenntnisse der hegemonialen Sprache Deutsch der Status eines (sprachlich) handlungsfähigen Subjektes zuerkannt wird (das sich informieren, Kontakte pflegen kann usw.), ist daraus zu schließen, dass sie sowohl die deutsche Sprache lernen, als auch sich mit dem Ziel des *schnellstmöglichen* Erreichens einer bestimmten Handlungsfähigkeit identifizieren wollen sollen. Diese bestimmte Handlungsfähigkeit wird im Text mit dem Konzept der Partizipation (*an der Kommunikation in dem Land, in dem man lebt*) gleichgesetzt. Und somit kommen wir zu einer weiteren möglichen Beantwortung der Frage. Da die Zuerkennung von Handlungsfähigkeit an das Konzept einer kooperativen und an Verständigung gerichteten Partizipation an die Konstruktion der (deutschen) Gesellschaft gekoppelt wird, ist daraus abzuleiten, dass dem angerufenen Subjekt Handlungsfähigkeit erst und nur dann zugebilligt wird, solange dieses sich zum Zweck der Affirmation der gegebenen

gesellschaftlichen Verhältnisse artikuliert. Migrant_innen würden lernen wollen sollen, sprachlich handlungsfähig zu werden, um sich integrieren zu können. Eine Botschaft, die in der Überschrift des Abschnittes als suggeriert gelesen werden kann. Eine Botschaft, die den Prozess der Subjektivierung beispielhaft darstellen würde.

In einer Analyse der Integrationspolitik des deutschen Staates und ausgehend von dem Konzept der Gouvernamentalität Michel Foucaults wird das Politikfeld Migration nicht nur „(...) mittels juridischer Instanzen reguliert, sondern auch durch staatliche Vorgaben einer ‚programmatischen Selbstführung‘“. (Gutiérrez Rodríguez 2003, 162) „Sich zu integrieren“ bilde einen Teil der ambivalenten Handlungsanforderungen und -vorgaben, die im Prozess der Anrufung als „Andere“/als „Ausländer_innen“ den Lernenden zugewiesen werden. Eine andere Vorgabe laute „anders sein“. (ebd.)

Ausgehend von der butlerschen Subjekttheorie mit der rekonstruktiven Erschließung von Subjektivierungsprozessen von „Migrationsanderen“ beschäftigt, werden für unsere Analyse relevante Fragen entworfen: erstens die Frage „nach den Bedeutungen von Zuschreibungen für Subjektivierungsprozesse“, und zweitens die Frage danach, „wie Rassismus, verstanden als dominantes System der bewerteten Unterscheidung, eigentlich subjektivieren kann und welche Formen der Resignifizierung (Bedeutungsverschiebung) sich dabei zeigen“. (Rose 2012, 16) Bildung wird hier nicht als Gegenteil von Subjektivierung, sondern als auf sie verweisend bzw. mit ihr verkoppelt betrachtet. Unter Einbeziehung der von Stuart Hall ausgearbeiteten Definition von Rassismus als wirksamer Diskurs, „der Subjekte bedeutet, wer sie sein sollen“, ergänzt Rose das butlersche Subjekt-konzept um ein Diskriminierungsverständnis. „Ähnlich wie Butler die Ausbildung eines vergeschlechtlichten Selbstverständnisses als wirksamen diskursiven Effekt liest, der einer Anrufung als ‚sie!‘ oder ‚er!‘ Folge leistet, kann mit Hall die Ausbildung eines

natio-ethno-kulturalisierten Selbstverständnisses als wirksamer diskursiver Effekt gelesen werden, der einer Anrufung als ‚fremde/r Andere/r!‘ Folge leistet – durch rassismurelevante Anrufungen können so de-privilegierte Subjektpositionen in der Gesellschaft zugewiesen werden.“ (ebd., 13)

Die im Text verwendete Bezeichnung des natio-ethno-kulturalisierten Selbstverständnisses wird angewendet, um „(...) der Unmöglichkeit trennscharf zwischen Differenzkonstruktionen, die auf ‚Nationalstaat‘, ‚Ethnie‘ oder ‚Kultur‘ referieren, unterscheiden zu können, (...) zu begegnen“ (vgl. Mecheril 2003, 24).“ (ebd., 13)

Ausgehend von den Fragen nach der Bedeutung von Zuschreibungen für Subjektivierungsprozesse und nach der Wirkung eines natio-ethno-kulturalisierten Selbstverständnisses im Kontext dieser Prozesse widmen wir uns der nächsten Passage aus dem Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. (MA 17 2006a)

„Was sind ihre Interessen?“

Der sozio-kulturelle Hintergrund mancher Zielgruppe bildet den Hintergrund für die Auswahl der Themen und Texte. Hier ist vor allem Rücksicht auf religiöse und andere ethische Wertvorstellungen der Lernenden geboten. Respekt vor Charakteristika der Kulture(n) der Lernenden ist wichtig, besonders was die Kursplanung und das Verhalten der Unterrichtenden angeht. Ein wichtiges kulturelles Merkmal ist die Art von Unterricht, den Lernende gewohnt sind, ihre Einstellung den Unterrichtenden gegenüber und die Frage, wie sie

mit den im Rahmen eines kommunikativen Unterrichts üblichen Arbeitsformen umgehen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine Hinwendung zu einem autoritären Frontalunterricht gerechtfertigt ist, sondern vielmehr, dass es notwendig ist, im Sinne einer Transparenz von Unterrichtskonzepten, mit den Lernenden über die, scheinbar, ungewohnten Arbeitsformen und deren Zielsetzungen zu diskutieren. Ein „Methoden-imperialismus“ ist immer unangebracht, ebenso wie eine unhinterfragte Anpassung an angenommene Vorstellungen der Lernenden. Das Konzept einer appropriate methodology (Holliday), also einer Umsetzung der methodischen Konzepte des kommunikativen Lernens mit hoher Kontextsensibilität erscheint hier als passende Herangehensweise. Die Einstellung der Lernenden gegenüber der deutschen Sprache und Österreich ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt. Wenn Deutsch als ‚verpflichtende‘ Herrschaftssprache angesehen wird und Österreich als fremdenfeindliches Land, so hat dies zweifellos Auswirkungen auf Motivation und Lernfortschritt.“ (MA 17 2006a, 11)

Respekt und Anerkennung von Differenzen bilden hier einen zentralen Grundsatz für die pädagogische Handlung, was u.E. eine Haltung widerspiegelt, die der interkulturellen Pädagogik zuzuordnen wäre: Im Sinne einer demokratischen Bildungsarbeit ist es unmöglich, Differenzen nicht anzuerkennen. Denn alle Lernenden gleich zu behandeln, ohne gegebene Unterschiede und ungleiche Bedingungen zu berücksichtigen, würde wiederum Benachteiligung bewirken und bestätigen. Um dies zu vermeiden bezieht sich die interkulturelle Pädagogik auf die Notwendigkeit der Anerkennung von Differenzen. Aus migrationspädagogischer Perspektive wird

jedoch das Prinzip der Anerkennung von Differenzen als Möglichkeit der Verfestigung der hegemonialen Ordnung problematisiert, denn dadurch würden „Andere“ im Gegensatz zur Imagination eines „Wir“ hergestellt und folglich eine Logik weitertradiert, die der Argumentation für Unterscheidungen, Diskriminierungen und Ausschlüssen dient. (Mecheril et al. 2010, 187)

„Die Paradoxie, die hier anklingt, besteht darin, dass Handlungsfähigkeit an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den untergeordneten Status der Anderen nicht nur bestätigt, sondern auch hervorbringt.“ (ebd., 187)

In der genannten Passage wird die Zuschreibung „kulturell anders“ mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit (implizite Adressierung der Lehrenden), ein bestimmtes kulturelles Merkmal zu beachten, konstruiert. Dieses Merkmal macht sich bemerkbar in der (fehlenden) Kenntnis bzw. Vertrautheit (im Text *gewohnt sein*) der Lernenden im Umgang mit Methoden (darunter würde u.E. auch die „Art von Unterricht“ zu verstehen sein) und in ihrer Auffassung über das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden. Die Lernenden werden anhand der Eigenschaften *gewohnt sein an autoritäre Unterrichtskonzepte* (Frontalunterricht) und *nicht gewohnt sein an übliche Arbeitsformen eines kommunikativen Unterrichts* beschrieben. Durch die Charakterisierung eines der Konzepte als autoritär eröffnet sich die Möglichkeit einer Lesart, die die verschiedenen Konzepte in einer hierarchisierenden Logik bewertet und darstellt. Das Subjekt, das dadurch hervorgebracht wird, weist einen Mangel im Umgang mit bzw. in der Kenntnis von nicht-autoritären Unterrichtsformen auf. Konterkariert wird dieses Subjekt mit dem aufgeklärten, demokratischen, über fachliches Wissen verfügende Subjekt, das in der Position der Lehrenden auftritt, und das unter den Rekurs auf den demokratischen Wert der Transparenz den Lernenden einen Raum der Diskussion über didaktische Entscheidungen bzgl. Kursgestal-

tung eröffnen soll. Der Mangel an Kenntnis von und Erfahrung im Umgang mit nicht-autoritären Unterrichtsformen wird als kulturalisiertes Selbstverständnis dargestellt, was wiederum als wirksamer diskursiver Effekt die Anrufung der Lernenden als „kulturell Andere_r“ zur Folge haben würde. Der Deutschkurs übernimmt auf diese Weise die Funktion eines Raums der kontextsensiblen „Aufklärung“, die Einfluss auf die Einstellung der Lernenden *gegenüber der deutschen Sprache und gegenüber Österreich* ausüben soll.

Der letzte Satz im zitierten Abschnitt kann als ein Versuch interpretiert werden, eine Parallele zwischen „Methodenimperialismus“, „verpflichtender Herrschaftssprache“ und „Österreich als fremdenfeindlichem Land“ herzustellen. Das Hervorheben der Kontextsensibilität, die als Alternative zum Methodenimperialismus empfohlen wird, könnte als eine Entledigung der Autor_innen bzgl. der eigenen Positionierung in Bezug auf den verpflichtenden Charakter, der dem Erwerb der Herrschaftssprache u.a. aufgrund geltender Gesetzgebung zugeteilt wird, und in Bezug auf das Ansehen von Österreich als fremdenfeindliches Land interpretiert werden. Die Bereitschaft, trotz des diagnostizierten Mangels der Lernenden im Umgang mit nicht-autoritären Unterrichtskonzepten nicht methodisch imperialistisch zu handeln, würde als ausreichender Beweis für den demokratischen Gehalt ihrer Haltung fungieren. Die Lernenden sollten nicht nur Deutsch lernen wollen, sondern motiviert Deutsch lernen wollen. Entscheidend für die Motivation wäre, den Unterricht so zu gestalten, dass der verpflichtende Charakter des Lernprozesses und die „Fremdenfeindlichkeit“ ausgeblendet sind. Somit würden wir Hinweise zur Beantwortung der Frage, die als Überschrift zur zitierten Passage formuliert wird (Was sind ihre Interessen?), in der widerspruchsvollen Situation, in der sich die Lernenden befinden, erkennen: einerseits anhand einer rassismusrelevanten Anrufung als „kulturell Andere_r“ adressiert zu werden und andererseits aufgefordert zu werden, Rassismus auszublenden,

um motiviert die „Herrschaftssprache“ zu erlernen und den eigenen Lernfortschritt nicht zu beeinträchtigen.

Über das Thema der Lernanforderungen im Kontext des DaZ-Unterrichts gelangen wir zur Analyse der nächsten Passage, die dem *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten* (BMF 2009) entnommen wurde. Geleitet von der Frage *Was ist das, was sie lernen wollen sollen?* unternehmen wir einen weiteren Schritt in der Auseinandersetzung mit identifizierbaren Subjektivierungspraxen im Text des Curriculums.

Was ist das, was die Lernenden lernen wollen sollen?

„Autonomisierung

Die Fähigkeit, möglichst vielfältig und selbstverantwortlich am gesellschaftlichen Leben im schweizerischen Kontext teilzunehmen, zählt zu den übergeordneten Zielen der Sprachförderung. Die Sprachförderungsangebote können dazu einen Beitrag leisten, nicht nur, indem sie helfen, die sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit zu entwickeln, sondern auch dadurch, dass sie ihre Lernangebote so gestalten, dass im Zuge des Sprachenlernens die Fähigkeit zum autonomen Lernen und Handeln ausgebaut werden kann.“ (BMF 2009, 45)

Eine erste Anmerkung zur Textpassage bezieht sich auf das Gleichsetzen von sprachlich-kommunikativer Handlungsfähigkeit mit der Fähigkeit, auf Deutsch zu kommunizieren. Somit wird die Fähigkeit der Lernenden durch Sprache überhaupt zu kommunizieren entnannt.

Eine weitere Annäherung, die im Gegensatz zur vorigen Anmerkung ausführlicher behandelt wird, erfolgt unter Einbezug des Begriffes *Selbsttechnologie*, der von Michel Foucault anhand seiner Ausführungen zu Gouvernementalität geprägt wurde. Im Vordergrund steht die Frage nach der Konstitution von Regierungstechnologien vor allem unter Berücksichtigung der Techniken der Selbstregierung und der Selbstführung. Demnach beziehe sich Regierung nicht „auf die Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf ihre ‚(Selbst-)Produktion‘, oder genauer, auf die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden können“. (Bröckling / Krasmann / Lemke 2000, 29)

Regierung wäre als eine Form der Menschenführung zu verstehen, die sich der Prozesse bedient, „(...) in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt und sie in Machttechniken und -technologien integriert. ‚Der Kontaktpunkt, an dem die Form der Lenkung der Individuen durch andere mit der Weise ihrer Selbstführung verknüpft ist‘, so Foucault, kann Regierung genannt werden.“ (Bublitz 2014, 84-85)

Das erklärte Ziel der Förderung von Selbstverantwortung und der Fähigkeit, autonom zu lernen und zu handeln, wäre im Einklang mit Foucault als Konkretisierung einer bestimmten Machttechnik im Rahmen pädagogischer Prozesse zu lesen. Die Aufgabe des Ausbaus der Fähigkeit der Lernenden im Hinblick auf autonomes Lernen und Handeln, die der unpersonalisierten Figur der „Sprachförderungsangebote“ erteilt wird, kann erst erfolgen, nachdem ein Bedarf festgehalten wird: Die Lernenden verfügen nicht über ausreichende Mittel, um autonom lernen und handeln zu können. Sie erscheinen erneut auch in diesem Curriculum als defizitär.

Abschließend wäre eine aus der Analyse hergeleitete Erkenntnis zu benennen, die als Antwort auf unseren suchenden Blick nach dem

in den Curricula aufspürbaren Verständnis von Handlungsfähigkeit entworfen wird. In den drei bisher angeführten Passagen wird Handlungsfähigkeit ausgehend von der Vorstellung eines autonomen und selbstbestimmten Subjektes definiert, wie in der Tradition einer klassischen Subjektphilosophie. Im Schatten dieses so aufgefassten Subjektes und der ihm zugeschriebenen Fähigkeiten stehen die Lernenden mit den von den Autor_innen diagnostizierten Mängeln und aufgeladen mit Nachholaufgaben, die aufgrund der Verfasstheit des Fachtextes eines Curriculums nicht direkt sondern vermittelt durch die Informierung der Lehrenden und der Kursplaner_innen an sie weitergeleitet werden.

Die Konstruktion von Migrant_innen als defizitäre Andere bildet den Inhalt der Analyse der beiden weiteren Passagen, die im folgenden Abschnitt – dieses Mal aus der Perspektive postkolonialer Theorien betrachtet – dargestellt wird.

Was die Lernenden können sollen oder die Frage nach dem kolonialen Projekt

Dieser Abschnitt schließt an zwei Stellen an die bisherigen Ausführungen an: Er entfaltet sich als eine Erweiterung der in der Einleitung skizzierten Darstellung Postkolonialer Theorie(n) im Sinne einer feministischen Perspektive und führt die Auseinandersetzung mit der Auffassung von Handlungsfähigkeit bzw. Subjektivierungsprozessen, die im vorigen Abschnitt ausgeführt wurden weiter, diesmal aus einer (feministisch) postkolonialen Perspektive⁶.

⁶ Encarnación Gutiérrez Rodríguez führt in ihrem Text „Postkolonialismus: Subjektivität, Rassismus und Geschlecht“ eine Differenzierung zwischen Herangehensweisen ein, die in den Postcolonial Studies aufgespürt werden können: eine sozialhistorische und eine gesellschaftskritisch-poststrukturalistisch-feministische. „Aus einer sozialhistorischen Perspektive wird der Schwerpunkt auf postkoloniale Räume, Erfahrungen und Kulturen von ehemaligen europäischen Kolonialgebieten gelegt, die die ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Merkmale aufweisen, welche ein entkolonisiertes Land prägen sowie die Art und Weise, in der das kolo-

Feministische postkoloniale Theorie findet ihren Ursprungsimpuls in der Formulierung zweier zentraler Ziele bzw. Projekte: „die Einführung einer kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus in der ‚mainstream‘-feministischen Theorie (vgl. Lewis / Mills 2003) und einer feministischen Konzeptualisierung des kolonialen und postkolonialen Momentes ((...) Spivak, Mohanty, Sharpe, Shohat)“.
(Gutiérrez Rodríguez 2010, 276)

Das Aufspüren der Verstrickungen von feministischen mit kolonialen Diskursen ist ebenso Gegenstand der feministischen postkolonialen Theorie wie das Ignorieren von Gender-Aspekten oder die Vernachlässigung der Rolle der weißen Frau in kolonialen Diskursanalysen (Castro Varela / Dhawan 2009, 12) „Die imperialistische Herrschaft bedurfte spezifisch vergeschlechtlichter weißer Subjekte, die als überlegen repräsentiert werden konnten, um ihre Herrschaft zu sichern.“ (ebd.) Ebenso hartnäckig, andauernd und konstituierend für den imperialen Anspruch ist die Konstruktion der „Anderen Frau“ als Opfer patriarchaler Verhältnisse und somit zu emanzipieren, im Gegensatz zur Konstruktion der christlich-weißen Europäerin, die als emanzipiert, fortschrittlich, letztendlich als zivilisiert gilt. (vgl. ebd.; vgl. auch Lutz 1991, zit. nach Baquero Torres 2012, 317)

Die Kontinuitäten zu aktuellen Debatten und Diskursen, in denen weiße Europäer_innen als diejenigen dargestellt werden, die sich des zivilisatorischen Auftrags annehmen, die unterdrückten Migrantinnen zu retten, sind evident. „Das Bild der ‚unterdrückten Anderen Frau‘ legitimierte gestern imperialistische Kriege, wie es

niale Erbe verhandelt wird. Die feministisch postkoloniale Perspektive wurde von Wissenschaftlerinnen und Aktivistinnen (u.a. Combahee River Collective, Barbara Smith, Audre Lorde, bell hooks, Angela Davis, Adrienne Rich, Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga, Crystos), die kritisch zu Imperialismus, Rassismus und Imperialismus arbeiteten, angeführt (vgl. Lewis / Mills 2003). Sie setzten die ersten Bausteine für die Auseinandersetzung mit Rassismus, Macht, Kultur und Imperialismus (vgl. Anzaldúa 1987).“ (Gutiérrez Rodríguez 2010, 275)

heute insbesondere restriktive Migrationspolitiken durchzusetzen hilft.“ (Castro Varela / Dhawan 2009, 12) Gerade die aktuellen Migrationspolitiken geben den Rahmen der hier analysierten Curriculapassagen vor, wenn auch in unterschiedlicher Weise; gerade die Konstruktion der vergeschlechtlichten, unterdrückten „Anderen“ ist in westeuropäischen Erwachsenenbildungs-Zusammenhängen prägend und manifestiert sich unter anderem in Angeboten, die erwachsene Migrantinnen als Zielgruppe fokussieren und nicht selten den Anspruch erheben, „die Frauen“ aus ihrem vermeintlichen Opferstatus zu befreien.

Exemplarisch für solche Angebote dient der Deutschkurs für Frauen, der unter der Bezeichnung „Mama lernt Deutsch“ in Wien an Schulen und Kindergärten stattfindet. „Mit ‚Mama lernt Deutsch‘ werden in erster Linie Mütter angesprochen, deren Kinder die Volksschule oder den Kindergarten besuchen und die noch kaum oder wenig Deutsch können. Es handelt sich dabei größtenteils um zugewanderte Frauen, die sich als Hausfrauen um die Kinder und Familie kümmern und im Moment keiner Erwerbsarbeit nachgehen.“ (http://www.wn-vielfalt.at/?page_id=472, 21.11.2014) Die hier ausgesuchte Passage aus dem Curriculum dieser Kurse in Wien zeichnet sich durch einen Anspruch aus, den wir vorerst „emanzipierend“ nennen wollen. Insofern widmen wir unsere Aufmerksamkeit im folgenden Abschnitt einer spezifischen Ausprägung der Frage „Was sie können sollen“ und zwar: „Was ist das, was sie können sollten und nicht können (können)“, geleitet von der Frage nach dem vermeintlichen Wissen über Migrantinnen und dessen Wirkung im Zusammenhang mit Subjektivierungsprozessen in den Curricula für DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung. Folgende Passage findet sich unter dem Übertitel: „Förderung der interkulturellen Kompetenz und Integration“ im Curriculum der Wiener „Mama lernt Deutsch“-Kurse:

Was ist das, was die Lernenden können sollten und nicht können (können)

„Viele Frauen sind auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter zurückgeworfen, manche haben außerhalb der Familie kaum soziale Kontakte und leben isoliert in ihren Wohnungen und Haushalten. Die Kursgruppe ermöglicht es ihnen, Frauen in ähnlichen Lebenssituationen kennen zu lernen und das Instrument der gemeinsamen Sprache Deutsch gibt ihnen die Möglichkeit, sich gegenseitig über Probleme und Freuden auszutauschen. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein im Umgang mit der neuen Sprache und ermutigt sie, von sich aus schrittweise mit der deutschsprachigen Umgebung in Kontakt zu treten. Sie sind zunehmend in der Lage, ihre privaten Angelegenheiten (z.B. Arztbesuche, Gespräche mit Lehrkräften oder LeiterInnen ...) ohne die Hilfe Dritter regeln zu können und werden mit der wachsenden Unabhängigkeit in ihrem Alltagsleben und in der schulischen Unterstützung ihrer Kinder aktiver und selbstbewusster. Die neue Kompetenz der Mütter stärkt das Selbstwertgefühl der Kinder, ihren Kindergärtnerinnen/LehrerInnen und FreundInnen/MitschülerInnen gegenüber und beeinflusst nachhaltig ihre schulische Entwicklung. Durch die im Kurs behandelten Themen lernen die Frauen das Leben im Kindergarten bzw. in der Schule ihrer Kinder und das Österreichische Schul- und Bildungssystem näher kennen. Im Rahmen der integrativen Bildungsmodule besuchen die Mütter die Einrichtungen ihres Wohnbezirkes und der Stadt Wien und werden ermutigt, sich selbstständig darin zu bewegen. Durch gemeinsame Exkursionen und Freizeitaktivitäten mit deutschsprachigen Frauen entstehen neue interkulturelle Begegnungsräume, die es ermöglichen, andere Kulturen, Religionen und Lebensauffassungen kennen zu lernen, Vorurteilen zu begegnen und sie zu überwinden.“ (MA 17 et al. 2006b, 4f)

Die Funktion, die die Zuschreibung bzw. Subjektivierung als Mutter übernimmt, wurde u.a. von der Soziologin Steph Lawler auch in Anlehnung an Foucault untersucht. Sie weist darauf hin, dass, während Frauen offenbar immer schon Kinder hatten, die Kategorie „Mutter“ besondere Bedeutungen einnimmt, die von den Definitionen der Kategorie „Kind“ abhängen. Diese Kategorie ist wiederum definiert und mit Bedeutung versehen, abhängig von dem spezifischen politischen und gesellschaftlichen Kontext, in dem sie konstruiert wird. „...women as mothers are subject to the gaze of those professionals – health visitors, doctors, social workers and so on – whose job is to ensure that they are getting it right. But more than this, they increasingly scrutinize themselves for signs of pathology. They act – indeed must act – on themselves. In taking up the subject position ‘good mother’ (and who wants to be a bad mother?) they are subjected to a range of discourses which specify what a good mother is. They must, then, try to approximate that discursive figure (knowing that if anything goes wrong in their children’s lives, they will be blamed).“ (Lawler 2008, 62f)

Schuld bzw. Übernahme von Schuld ist nach Butler (2001, 101f) mit Hinweis auf die Theorie der Interpellation/Anrufung von Althusser eine Bedingung der Subjektbildung. Subjekt-werden bedeutet demnach, „permanent damit beschäftigt zu sein, sich eines Schuldvorwurfs zu entledigen.“ (ebd., 112) Diese Anrufung artikuliert sich in einem gesellschaftlichen Kontext, der von bürgerlich-kapitalistischen Reproduktionsverhältnissen durchkreuzt ist und dadurch der Anrufung eine mächtige normative Wirkung verleiht. Ist die Berücksichtigung dessen, dass in den Kursen Subjekte adressiert werden, die zur Kategorie „zugewanderte Frauen, die sich als Hausfrauen um die Kinder und Familie kümmern und im Moment keiner Erwerbsarbeit nachgehen“ (vgl. http://www.wn-vielfalt.at/?page_id=472, 21.11.2014)⁷ gehören, in den obigen Ausführungen zur Anrufung als Mutter noch nicht vorhanden, wird in Anbetracht der kolonialen Implementierung der Kernfamilie als geltendes Familien- und somit Mutterschaftsmodell klar: Diejenigen, die gleichzeitig (zu) den Kategorien Migrantin, Frau, Mutter im westlichen Kontext zugeordnet bzw. zugewiesen werden, sind dreifach gewaltvoll adressiert. Sie sind dazu angehalten, unter der unhinterfragten Prämisse des Deutschlernens als vermeintliche Lösung für den ihnen zugeschriebenen Unterdrückten-Status in einer paradoxen Gleichzeitigkeit die koloniale und hegemoniale Konstruktion der „guten Mutter“ und der „emanzipierten Frau“ zu begehren und ihre Verkörperung anzustreben. Eine gute Mutter oder/und eine emanzipierte Frau zu sein stellen jedoch Funktionen dar, die ihnen stetig abgesprochen werden, um diese Konstruktionen in Abgrenzung zu einem imaginiert homogenen „Anderen“ erst zu konstituieren.⁸ Und das sollen sie können können.

Wenden wir uns nun dem ersten Satz in der Passage zu: Was ist das, was die Frauen auf diese „Rolle als Hausfrau und Mutter“ „zurückwirft“? Handelt es sich hier nicht in Anlehnung an Butler und Foucault um den Diskurs, der die Subjekte erst schafft, die es zu

Wenden wir uns nun dem ersten Satz in der Passage zu: Was ist das, was die Frauen auf diese „Rolle als Hausfrau und Mutter“ „zurückwirft“? Handelt es sich hier nicht in Anlehnung an Butler und Foucault um den Diskurs, der die Subjekte erst schafft, die es zu

⁷ übrigens ohne Berücksichtigung der Gründe für die Erwerbslosigkeit in ihrem Zusammenhang mit Rassismus und restriktiven Gesetzesregelungen.

⁸ Diese Anforderung wird umso komplizierter, wenn wir Zuschreibungen an Migrantinnen im Zusammenhang mit Hausarbeit in unterschiedlichen Kontexten berücksichtigen. So weist Carby im Text „White Woman Listen! Black Feminism and the Boundaries of Sisterhood“ darauf hin, dass andere Entwürfe von Geschlechterrollen von der hegemonialen Vorstellung unsichtbar gemacht werden: “How then can we account for situations in which black women may be heads of households, or where, because of an economic system that structures high black male unemployment, they are not financially dependent upon a black man? This condition exists in both colonial and metropolitan situations. Ideologies of black female domesticity and motherhood have been constructed through their employment (or chattel position) as domestics and surrogate mothers to white families rather than in relation to their own families.“ (Carby 1999, 71) U.a. die Arbeit von Helma Lutz bietet Einblick in die Zuschreibungen an migrantische Haushaltsangestellte im westeuropäischen Zusammenhang. (vgl. exemplarisch Lutz 2007)

befreien vorgibt (Castro Varela / Dhawan 2004, 204) Werden nicht die Subjekte u.a. durch diese Beschreibung im Curriculum als „zurückgeworfen“ erst geschaffen? Wo werden diese Subjekte *hin geworfen*? Zu einem imaginierten „zurück“ im Gegensatz zu einem phantasierten *fort-geworfenen* autonomen Subjekt, das in der Figur der emanzipierten europäischen weißen Frau Gestalt annimmt?

Im Einklang mit María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan stellen wir an dieser Stelle die Frage: „Warum etwa gilt die Managerin einer Bank als emanzipiert, während die marokkanische Putzfrau als nicht emanzipiert beurteilt wird? (...) Emanzipation zeigt sich hier eng verwoben mit einem humanistischen Diskurs, der der Wilden quasi bedarf, um Menschlichkeit bestimmen zu können.“ (ebd., 205)

Hier ergeben sich weitere mögliche Stränge der Analyse, u.a. Fragen nach dem kolonialen Gehalt der westlichen bürgerlichen Geschlechterordnung⁹, wie Geschlechtskategorien geopolitisch situiert sind¹⁰, Fragen nach Anrufung und Subjektivierung als („gute“) Mutter in Bezug auf Klassenzugehörigkeit¹¹, u.v.m. Vorrangig wollen wir allerdings auf die einleitenden Überlegungen und Bezüge zu postkolonialer Theorie und ihre Relevanz für die Analyse des Abschnitts fokussieren.

Wenn wir einen fragenden Blick hinsichtlich des Wissens über die Teilnehmerinnen auf diesen Abschnitt des Curriculums richten, ergibt sich das Bild der Migrantin, die erst durch den Besuch des Kurses bzw. durch den Erwerb der hegemonialen Sprache befähigt

werden soll, ihr Leben selbstbestimmt zu meistern und ein aktives, selbstbestimmtes Leben zu führen. Doch wie und von wem wird bestimmt, was unter einem „aktiven“, „selbstbestimmten“ Leben verstanden wird? Werden nicht somit Möglichkeiten, sich in einer anderen Sprache als Deutsch auszutauschen und Lebensentwürfe nach Logiken zu gestalten, die nicht mit den Konstruktionen der „emanzipierten Frau“ und des „rationalen Subjekts“ übereinstimmen, aberkannt? Wessen Vorurteile gilt es abzubauen, wenn die Beschreibung der Lernenden in kulturalisierenden und identitären Zuschreibungen verfangen bleibt?

Betrachten wir diese Passage unter der Perspektive postkolonialer Theorie unter Berücksichtigung von subjektivierungstheoretischen Ansätzen, so stellen wir fest, dass hier Zuschreibungen stattfinden, die „die Frauen“ als Isolierte und Abhängige adressieren, denen die Erlösung durch den Besuch des Kurses versprochen wird. Hier kann eine weitere Kontinuität zu kolonialen Diskursen ausgemacht werden, denn offenbar wird angenommen, dass „die Frauen“, die den Kurs besuchen, auf diese Anrufung zur Emanzipation adäquat in ihrer Subjektconstitution reagieren/sich verhalten können bzw. wollen. Anders formuliert: „Die Ambivalenz liegt also darin, dass den Kolonisierten einerseits die Fähigkeit, sich selbst zu regieren wie auch eine zivilisierte Sexualität und ein zivilisiertes Geschlecht zu haben, abgesprochen wurde und ihnen andererseits genau die Kompetenz zur Zivilisierung zugeschrieben werden musste, womit eine Rechtfertigung des imperialen Projekts einherging.“ (Hostettler / Vögele 2013, 16, verweisend auf Alexander 1994)

⁹ Zur weiteren Ausführung über die Durchsetzung der westlichen europäischen Geschlechterordnung als koloniales Projekt vgl. Hostettler / Vögele (Hg.) 2013: „Diesseits der imperialen Geschlechterordnung. (Post-) koloniale Reflexionen über den Westen“. transcript Verlag, u.a. die Einleitung der Herausgeberinnen.

¹⁰ Vgl. Mohanty 1988; Gutiérrez Rodríguez 1999.

¹¹ Vgl. u.a. Lawler 2004; Lawler 2008, besonders 61ff.

Koloniale und rassistische Praxen, die das imperiale Projekt der Zivilisierung bei gleichzeitiger ökonomischer Verwertung stützen, schreiben ihre Geschichte fort und manifestieren sich auf staatlicher Seite in Staatsrassismus, also in asyl- und migrationspolitischen Regime, die für das neoliberale Regieren, für sein Etablieren

und Funktionieren zentral sind.¹² Es werden Klassifizierungen und Kategorisierungen vorgenommen und eine Figur der „Anderen“ konstruiert, auf die zur Legitimierung von Ungleichheit, Repression und Gewalt zurückgegriffen wird. Wurde das herrschende Integrationskonzept bzw. der herrschende Integrationsimperativ, der in diesem Rahmen in Erscheinung tritt und wirkt, aus subjektivierungstheoretischer Sicht bereits beleuchtet, widmen wir uns nun dessen kolonialem Inhalt.

Ähnlich wie bei den Integrationsverordnungskursen in Deutschland, die durch implizite Annahmen zu Defizit und Devianz der migran-tischen Subjekte Normierungs- und Zivilisierungslogiken folgen, besteht hier eine Kontinuität der kolonialen Pädagogik. „Sowohl das aktuelle Integrationskonzept als auch die historischen Strategien der Zivilisierung und Missionierung beruhen auf einer manichäischen Differenzkonstruktion, die den Anderen als gänzlich anders entstellt. Diese Imaginierung findet in der Herstellung des Dualismus zwischen innen und außen, Subjekt und Objekt, rational und irrational, gut und böse ihre grundlegende Voraussetzung.“ (Nghì Ha 2007, 122) Somit wird eine Hierarchie konstituiert, die ihren Ausgangspunkt in einem phantasierten westlichen „Wir“ hat. „Dazu werden die postkolonialen Anderen in einem ersten Schritt, ungeachtet ihrer inneren Komplexität und Heterogenität, entindividualisiert, vereinheitlicht

12 Encarnación Gutiérrez Rodríguez führt in diesem Zusammenhang im Anschluss an Lewis das Konzept der *subjectless objects* als konstitutiv für die Herstellung des souveränen Subjekts ein. „Auf dieser Folie konstituiert sich das autonome Subjekt durch die Verwerfung der konstruierten Anderen.“ (Gutiérrez Rodríguez 2003, 168) Nausikaa Schirilla (2014,159) verweist im Einklang mit dem Konzept des „Subjekts des Westens – der Westen als Subjekt“ von Gayatri Chakravorty Spivak: „Die Herausbildung des westlichen Subjekts ist Spivak (1999) zufolge vom Kolonialismus nicht zu trennen und hat auf der ‚anderen‘ Seite ein subalternes Subjekt produziert. Spivak begreift die Geschichte Europas als Geschichte, in der, explizit oder implizit, ein souveränes, gewalt-sames Subjekt wirkt, das als ein mächtiger Akteur zu sehen ist und im Recht, in Politik, Wirtschaft sowie in Kunst und Literatur zum Ausdruck kommt.“ (ebd.) Auch María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan weisen darauf hin, dass „die gewaltvolle Prä-sentation der Anderen als unverrückbar different notwendig für die Konstruktion eines souveränen, überlegenen europäischen Selbst“ (2005, 16) war und ist.

und negativ konnotiert. Anschließend werden diese zugeschriebenen Kollektivmerkmale in einem Gegensatzverhältnis zu den in der BRD gültigen Normen und Werten des ‚Westens‘ fixiert.“ (ebd.) Die Kurse, die Migrant_innen¹³ unter Strafan-drohung bis hin zur Abschiebung verordnet werden, nennen sich im österreichischen Kontext „Integrationskurse“ und die entsprechende juristische Grundlage „Integrationsvereinbarung“. Aus dem Curriculum für Integrationskurse des Österreichischen Integrationsfonds (der für die Umsetzung der „Integrationsvereinbarung“ zuständig ist) stammt die nächste Passage, der wir uns mit der Frage nach kolonialen Spuren widmen:

Was ist das, was die Lernenden können sollten und nicht können

„I.6. Kursplanung

Die Planung des Kurses hat das Erreichen des Ziels, den Lernenden die Integration zu erleichtern und Ihnen die Möglichkeit zu geben, sich im österreichischen Alltag schnell und gut zurechtzufinden, zu berücksichtigen.

- Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihre Lebenssituation in Österreich einzuschätzen, das heißt, sich in Alltags-, Berufs-welt und der österreichischen Gesellschaft zurecht zu finden.
 - Die Lernenden sollen sich in der österreichischen Gesellschaft unter Wahrung ihrer eigenen Identität integrieren können.
 - Die Lernenden sollen mit der deutschen Sprache durch einen hohen authentischen Input vertraut gemacht werden, was ihnen die Möglichkeit einer grundlegenden Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenz geben soll.“ (ÖIF 2009, 37f)
- (http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/3_integrationsvereinbarung/downloads/handbuch_integrationsvereinbarung.pdf, 21.11.2014)

13 sogenannte „Drittstaatsangehörige“.

Wessen Ziel wird im ersten Satz der Passage geschildert? Die Lernenden sollen also das unerreichbare Ziel eines, wie oben angeführt, kolonialen Projekts verfolgen, ein diffuses Konzept, das dazu dient, sie als „Anderer“ herzustellen und besser regierbar zu machen. Sie sollen eine Zugehörigkeit, die ihnen ständig abgesprochen wird, begehren. Es wird ein defizitäres Bild gezeichnet, das als unzureichend unterstellte Deutschkenntnisse in einem Kontinuum von Hilfsbedürftigkeit („sich zurechtzufinden“) und Unmündigkeit ansiedelt. Mit den Worten von Kien Nghi Ha: „Dadurch wird ein Blick reproduziert, der auch den Umgang der Administration mit ihren kolonisierten Untertanen prägte. Darin erscheinen die Anderen nicht als Träger unveräußerlicher Individualrechte oder gar als politische Subjekte mit einem Recht auf Selbstbestimmung. Stattdessen setzt die Erziehung des kolonialisierten Anderen seine Verkindlichung und Entmündigung voraus.“ (Nghi Ha 2007, 122)

Gleichzeitig erscheinen die zugeschriebenen Defizite als persönliches, individuelles Unvermögen; gesellschaftliche Verhältnisse und der repressive Rahmen geraten aus dem Blick und sollen für die Lernenden ebenfalls unsichtbar bleiben, zumal „ihre Lebenssituation einschätzen“ scheinbar mit „sich in Alltags-, Berufswelt und der österreichischen Gesellschaft zurecht zu finden“ gleichgesetzt wird. Zurecht zu finden in einer von Rassismus strukturierten Gesellschaft, geprägt von Differenzierungs- und Hierarchisierungssystemen, von Überschreitung der postulierten Menschenrechte und kontinuierlicher Kontrolle (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003, 166) als individualisierte Aufforderung. *Zurecht* zu finden, „schnell und gut“ in einem nationalstaatlich begriffenen Alltag, der als ein mächtiges, homogenes „wir“ auftritt, dem jedoch den Lernenden weder gestattet wird beizutreten noch sich zu entziehen. *Zurecht* zu finden in einer „Berufswelt“, in einem rassistisch und sexistisch strukturierten Arbeitsmarkt, wo im Zuge des Rückzugs des Staates billige Arbeitskräfte in flexibilisierten, deregulierten und prekarisierten

Beschäftigungsfeldern nachgefragt werden.¹⁴ (vgl. Anderson 2000, zit. nach Gutiérrez Rodríguez 2005, 76)

Ein weiterer Widerspruch drängte sich in der Analyse der Passage auf: die Gleichzeitigkeit des Absprechens einer „grundlegenden Entwicklung“ der „sprachlichen¹⁵ Kompetenz“ und der Affirmation der „Wahrung der eigenen Identität“. Hier wird erneut die zuvor erwähnte ambivalente Anrufung belegt, die die widersprüchlichen Vorgaben „sich zu integrieren“ und „anders zu sein“ beinhaltet. (Gutiérrez Rodríguez 2003, 162) Während das erste Phänomen (das Absprechen der „sprachlichen Kompetenz“) sich durchaus in die obigen Ausführungen zu Infantilisierung einschreibt, entstehen Fragen vor allem hinsichtlich der Bedeutung des Postulats der „Wahrung der eigenen Identität“. Eine Interpretationsmöglichkeit würde die Annahme beinhalten, dass es sich hier um einen Nachweis handelt, dass die geübte Kritik an Assimilierungsansätzen rezipiert wurde und der Diskurs um Assimilierung, zumindest semantisch, umgangen wird. Die Befragung der Passage aus einer anderen Perspektive führt uns zu anderen Pfaden. Und zwar: Indem „Integration“ offenbar als nationalstaatlich definiert begriffen wird, handelt es sich hier möglicherweise um ein Verständnis von Identität als kulturell bzw. nationalstaatlich geprägt. Die „Anderen“ sollen also „Anderer“ bleiben. Es wäre im Einklang mit herrschenden Diskursen um das Verständnis von Differenzen als nicht genutzte Ressource und die Entwicklung von Strategien zu ihrer Verwertung, wie das Konzept von „Diversity“ bzw. Diversitätsmanagement (vgl. Kaloianov 2007, 122) oft verstanden wird¹⁶, wenn wir fest-

¹⁴ Die vorgeschriebenen Integrationskurse betreffen keine Migrant_innen, die den Status sogenannter „Schlüsselkräfte“ besitzen.

¹⁵ In kolonialer Manier ist darunter – so verstehen wir es – die deutsche Sprache gemeint.

¹⁶ Zur ausführlichen Darstellung der unterschiedlichen Bedeutungen, die sich hinter dem Begriff „Diversity“ verbergen, vgl. Castro Varela 2010.

halten, dass diese Passage eine Reproduktion der Verwertungslogik beinhalten könnte.

Was ist das, was die Lernenden bewahren sollen? Oder die Frage nach der Identität

Auch wenn, im Einklang mit Maureen Maisha Eggers, Diversität als umkämpfte Ressource anerkannt werden muss, wird der gesellschafts- und herrschaftskritische Charakter von Diversität „zunehmend von einer marktförmigen Ausrichtung abgelöst“. (Eggers 2010, 60) In einem Verständnis und einer Umsetzung von Diversity-Ansätzen, in denen der Kampf um Sichtbarkeit vereinnahmt, einer ökonomischen Logik unterworfen und am Markt verwertet wird, bleibt Diversity ein machtvolles Instrument der Herrschaftsauffirmation. „Ein oberflächliches Verständnis von Diversität als Möglichkeit einer ‚Auflösung‘ oder gar Auslöschung des Spannungsverhältnisses gesellschaftlicher Ungleichheit trägt zu ihrer sukzessiven Entpolitisierung bei. Kritiken an diesem normalisierenden Diversitätswissen – frei nach dem Motto ‚Bunte Vielfalt für alle‘ – mehren sich inzwischen“. (Eggers 2010, 69). Mit Maureen Maisha Eggers wären Diversitätsansätze zunehmend im Themenfeld Differenz, Vielfalt und Pluralität anzusiedeln, „bei gleichzeitiger Beibehaltung der hegemonialen Dividende“.¹⁷ (Eggers 2010, Hervorh. im Original, 60) Wird hier eine postkoloniale Perspektive herangezogen, kann der essentialistische Charakter von Diversity-Ansätzen herausgearbeitet werden und ein Potenzial vor allem in Hinblick auf symbolische Repräsentationen erkannt werden, was sich allerdings bestenfalls als unzureichend erweist: „Soziale und politische Veränderungen haben im Postkolonialismus Vorrang vor kostengünstiger Symbolpolitik. Postkolonialer Theorie geht

es darum, Rekolonisierungsprozesse herauszufordern, was kaum nur über eine Rekonstruktion des historischen Imperialismus zu bewerkstelligen ist.“ (Castro Varela 2010, 255) Demnach müssen transnationale Ausbeutungsverhältnisse bei gleichzeitiger Kritik an eurozentristischen und essentialistischen Diskursen in den Blick genommen werden: „Auch weil sich postkoloniale Studien stark von poststrukturalistischem Denken beeinflusst zeigen, stehen sie quasi quer zu normativen Ansätzen oder Identitätspolitiken. Das bedeutet nun nicht, dass sie sich mit diesen nicht auseinandersetzen, jedoch, dass postkoloniales Denken jene klaren Ziele verschiebt; Grundannahmen eben auf den Grund geht. ‚Buntheit‘ kann nicht das Ziel sein, sondern ist eher das Problem.“ (Castro Varela 2010, 254) Konzepte, die (kulturelle) „Vielfalt“ einfordern, verfestigen zugleich Zugehörigkeitsordnungen und zementieren zugewiesene Subjektpositionen, instrumentalisieren letztendlich die ‚Anderen‘. Migrant_innen werden nicht nur als „Andere“ konstruiert, sondern dazu angehalten, ihre „partikuläre Ressource, die der Ethnizität, als vielversprechende Marktanlage einzusetzen. Differenz und insbesondere Ethnizität fügen sich hier in die Mehrwertlogik des global agierenden Marktes ein.“ (Gutiérrez Rodríguez 2003, 176)

Nun glauben wir die *Entdeckung einer alten neuen Ressource* beobachten zu können, eine Ressource, die bislang kaum genützt wurde und deren Einsatz einer marktförmigen Logik bei gleichzeitiger Ausblendung von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und Konstituierung der „Anderen“ unterliegen könnte: die „Sprache(n) der Migrant_innen“. Hierfür betrachten wir exemplarisch zwei weitere Passagen von Rahmencurricula für DaZ in der Erwachsenenbildung näher, um uns dem Verständnis von Mehrsprachigkeit in beiden Curricula anzunähern.

Widmen wir uns nun der ersten ausgewählten Passage aus dem Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung.

¹⁷ Hier wird der Begriff „Dividende“ in Anlehnung an Connell als die „Begünstigung“ verstanden, mit der eine dominante gesellschaftliche Gruppe aufgrund der Gesellschaftsstruktur ausgestattet ist. (vgl. Eggers 2010, 60)

Dieses Curriculum wurde im Auftrag der MA 17 (Magistrat Wien, Abteilung Integration und Diversität) von einem Autor_innenteam der folgenden Institutionen erstellt: Institut für Weiterbildung des Verbands Wiener Volksbildung, Universität Wien und AlfaZentrum der Volkshochschule Ottakring. (MA 17 2006)

„Sprachförderung für MigrantInnen muss vor dem Spannungsfeld von Integration und Diversität gesehen werden, also vor dem Hintergrund der Förderung einer mehrsprachigen Gesellschaft einerseits und den Anforderung einer gemeinsamen Kommunikation als Grundlage von Partizipation andererseits (...)“

„Deshalb sollten auch in Österreich als Beitrag zu Integration MigrantInnen aller Altersstufen die Möglichkeit haben, Deutsch zu lernen, um ihre Möglichkeiten zur Kommunikation im privaten und öffentlichen Alltag (Beruf, Bildung, Ämter und Behörden, Kontakt mit anderen Menschen in der Stadt, etc.) zu erweitern - vor dem Hintergrund der Bewahrung ihrer jeweiligen mehrsprachigen Identität sowie unter Einbeziehung und Berücksichtigung ihrer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen.“ (MA 17 2006, 5)

Die Dichotomie, die im hier umrissenen Spannungsfeld angedeutet wird, lässt vermuten, dass „Integration“ und „Diversität“ als sich gegenüberstehende Pole betrachtet werden, deren Vereinbarung eine Herausforderung darstellen würde; gemeinsam bleibt ihnen jedoch, dass sie im autorisierten Sprechen dieser bestimmten Textorte als Wahrheit erscheinen, wodurch machtvolle Zuweisungen ausgesprochen werden. Zudem würde die Verwertung der Ressource Mehrsprachigkeit, die im Diversitätsansatz angestrebt wird, den

Anspruch auf Integration (zumindest auf der Ebene des Arbeitsmarkts) verfolgen.

In der Befragung des Textes nach dem Wissen der Autor_innen über die Lernenden zeichnen sich einige Annahmen ab: Migrant_innen würden an der vorgefundenen Gesellschaft partizipieren wollen, dafür würden sie die Mehrheitssprache brauchen; Migrant_innen würden partizipieren können, sobald sie die Mehrheitssprache erlernt hätten; Migrant_innen würden eine mehrsprachige Identität *besitzen*, die zu bewahren wäre und würden über mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen verfügen.

Das Ersetzen des Attributs „kulturell“ durch „mehrsprachig“ deutet auf Fortsetzung einer essentialistischen Zuschreibungspraxis hin, die die Frage nach der Möglichkeit der Abgrenzung zwischen sprachlicher und kultureller Identität aufwirft. „Bewahrung der mehrsprachigen Identität“ fungiert hier als ein mögliches Korrelat zu Formulierungen wie „Integration unter Wahrung der kulturellen Identität“, die in politischen und wissenschaftlichen Debatten um Interkulturalität und Integration sowie in einigen der hier analysierten Curriculapassagen (siehe v.a. Curriculum von ÖIF) häufig zu finden sind; Aussagen, die eine Vernachlässigung der Prozesshaftigkeit von Kultur sowie von Identitäten implizieren. Hierbei unterstreichen wir die Notwendigkeit, dass wissenschaftliche Positionen, die sich aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive für die Förderung von Mehrsprachigkeit aussprechen, explizit mögliche *essentialistische Übertragungen* thematisieren und problematisieren.

Das Fehlen einer Begründung für die postulierte Relevanz der Mehrsprachigkeitsförderung im zitierten Text evoziert Fragen: Wer profitiert von einer Beibehaltung der Mehrsprachigkeit? (bzw. von einer „Förderung einer mehrsprachigen Gesellschaft“,

ein Ziel, das als eine Ausblendung der bestehenden Mehrsprachigkeit der Gesellschaft gelesen werden kann). Und weiter: Welche Kulturalisierungseffekte können mit der Förderung der Mehrsprachigkeit einhergehen? In welche ökonomischen Logiken ist der Diskurs um Mehrsprachigkeit, wie wir ihn in der Passage verstehen, verstrickt?

Wenn Mehrsprachigkeit als Mehrwert für die Mehrheitsgesellschaft verstanden wird, wenn Mehrsprachigkeit eingefordert wird, ohne eine mit struktureller Veränderung einhergehenden Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnissen und der machtvollen Hierarchisierung von Sprachen, die Prozesse der An- und Aberkennung bestimmt, ohne Problematisierung des Konstrukts Nationalstaat, der mit der aufgezwungenen Herstellung von Nationalsprachen verwoben ist, bleibt die Positionierung für Mehrsprachigkeitsförderung ein Lippenbekenntnis, das zugewiesene gesellschaftliche Positionen zementiert, anstatt darin Risse zu erzeugen.

Was ist das, was die Lernenden erlernen sollen, um lernen zu können? Oder die Frage nach der Konstruktion defizitärer bzw. nach der (Selbst)Produktion lernfähiger Subjekte

Ähnliche Spuren, diesmal zu „innerer Mehrsprachigkeit“ (vgl. Wandruszka 1979) finden wir in der zweiten Passage des Rahmencurriculums für Integrationskurse des Goethe Instituts. Das Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache wurde im Auftrag des Bundesministeriums des Innern im Rahmen eines Projektes des Goethe Instituts in Deutschland entwickelt. (Goethe Institut 2007)

„Aus der Fülle der kausalen Faktoren für Fossilierung ergeben sich entsprechend viele Forderungen an den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Eine wesentliche und grundlegende Forderung ist die Notwendigkeit der Förderung der Motivation und Zielorientierung der Lernenden, denn ohne eine starke und positive Sprachlernmotivation werden Lerner die Mühen, die es bedeuten würde, besser zu werden, nicht auf sich nehmen.“

Um nun diesen multiplen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Integrationskurs gerecht zu werden, ist es unabdingbar, dass Teilnehmende sich über ihren eigenen Umgang mit dem Sprachenlernen austauschen, dass sie Strategien zum Sprachenlernen erwerben und ihre bereits erworbenen Deutsch- bzw. Fremdsprachenkenntnisse oder ihre Mehrsprachigkeit einbringen können.

Die Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstsein ist ein wesentlicher Bestandteil jedes Sprachlernprozesses. Gerade Migrantinnen und Migranten müssen sich sprachliche Phänomene bewusst machen, um Sprache lernen zu können. Sie müssen sensibilisiert werden für Sprache(n) und ihre Formen, Strukturen, Funktionen sowie ihren Gebrauch. Gleichzeitig ist es für diese Zielgruppe wichtig, Sensibilität für Registerdifferenzierungen zu entwickeln. Die Beherrschung förmlicher, sprachlich verdichteter und elaborierter Register ist besonders in asymmetrischen mündlichen Kommunikationssituationen (z.B. bei Behörden, beim Arzt) und in der schriftlichen Interaktion wichtig. Substandardsprachliche und regional variierende mündliche Formen des Deutschen spielen wiederum im Alltag eine wesentliche Rolle, z.B. in der Interaktion mit Gleichgestellten (vgl. Maas / Mehlem 2003, 111).“ (Goethe Institut 2007, 8-9)

Nach dem Feststellen der Lernvoraussetzungen, nach der Diagnose, nach dem Benennen der Mängel, der Schwierigkeiten, die nur anhand einer „starken und positiven Sprachlernmotivation“ zu überwinden wären, nach der Hervorhebung der allgemeingültigen Relevanz der Entwicklung eines Sprach- und Sprachlernbewusstseins für Sprachlernprozesse wird behauptet, dass „gerade“ Migrant_innen einen Nachholbedarf aufweisen würden: Sie „müssen sich sprachliche Phänomene bewusst machen, um Sprache lernen zu können“. Neben der Aussage, die Migrant_innen als Lernende charakterisiert, die aufgrund des Fehlens der Fähigkeit zur Bewusstmachung sprachlicher Phänomene nie *Sprache* gelernt hätten, wäre hier u.E. noch wichtig, die vorgeschriebenen Maßnahmen zur Ermöglichung eines erfolgreichen Lernprozesses im Licht der Beschreibung von Prozessen der Subjektivierungsweisen zu betrachten. Dazu rufen wir uns nochmals in Erinnerung, dass das Subjekt (nach den hier vertretenen theoretischen Perspektiven) eher als eine technische Angelegenheit zu sehen ist. Die Techniken, die Subjektformen wiederholt hervorbringen, können nicht losgelöst von bestimmten Diskursen betrachtet werden, innerhalb dieser Diskurse werden auch die „Klassifikationsraster“ festgelegt, nach denen Vorstellungen, Unterscheidungen formuliert und umgesetzt werden, die ihrerseits den Rahmen vorgeben, in dem sich Subjekte produzieren können und in dem sie produziert werden. (Reckwitz 2012, 24f)

An dieser Stelle korrelieren die Klassifikationsraster mit den Annäherungen an die Frage nach den konstruierten Voraussetzungen für die lernenden Migrant_innen: Es werden defizitäre Subjekte konstruiert, die dazu motiviert werden müssen, „sich selbst zu produzieren“, um innerhalb hierarchisierender Verhältnisse ihren zugewiesenen Platz in der Gesellschaft einzunehmen.

Die Behauptung, dass „gerade“ Migrant_innen ein Bewusstsein über sprachliche Phänomene entwickeln sollen, kann im Umkehrschluss die Annahme implizieren, dass sie dieses erst erwerben müssen, sprich, dass sie vor dem Besuch des Integrationskurses über dieses Bewusstsein nicht verfügen. Ein weiteres fehlendes Bewusstsein sehen die Autor_innen in Bezug auf Registerdifferenzierungen. Es handelt sich hier, so eine mögliche Lesart, um Platzzuweisungen im Einklang mit vorherrschenden Festschreibungen und Zuweisungen: Unterwerfung in Situationen, in denen die Machtpositionen ungleich verteilt sind, ohne Problematisierung von „Asymetrie“; „Substandard“ und Dialekt im Alltag unter vermeintlich „Gleichgestellten“. Die Positionen und die Räume, die Migrant_innen zu bewohnen hätten, wären somit festgeschrieben.

AN DEN GRENZEN DES MÖGLICHEN: DER ENTWURF EINES DAZ-CURRICULUMS

Das bereits in der Analyse der Curricula behandelte Thema der Festschreibung von Positionen bildete den Ausgangspunkt für eine zentrale Frage: Wie kann ein Curriculum, geleitet von subjektivierungstheoretischen, postkolonialen Ansätzen gestaltet werden? Diese Frage stellte sich im Zusammenhang mit der Erstellung des im folgenden Kapitel dargestellten DaZ-Curriculums. Denn Festschreibungen können als ein immanenter Bestandteil der in Curricula in der Regel enthaltenen Anweisungen verstanden werden. Durch diese Anweisungen würden sich letztendlich hegemoniale Diskurse auf materieller Ebene ausdrücken und ihre Wirkung entfalten. Das Annähern an und das Eintauchen in diese Frage in allen Phasen und Konstellationen des Projekts führte zur Entscheidung, so wenig wie möglich gesellschaftliche Verhältnisse und somit auch Anrufungen oder Zuweisungen von Rollen und Positionen,

zu reproduzieren. Daher finden sich im von uns erarbeiteten Curriculum keine definierte Zielgruppen, keine vorgeschriebenen Themen, keine standardisierten Hinweise auf Sprachbeherrschungsniveaus.

Vielmehr ist das Curriculum an das Ziel orientiert, wiederum mit Rückgriff auf die Arbeit von Hanna Meißner, die Anregung an DaZ-Kurse auszusprechen: „An den Grenzen des Wirklichen das Mögliche erfinden“. (Meißner 2010, 271) Und so kommen wir zur Frage nach den Möglichkeiten widerständiger Handlungsfähigkeit zurück, die gewissermaßen diese Publikation umrahmt. Und an dieser Stelle gilt es anzumerken, dass die hier verwendeten theoretischen Bezüge keine absoluten Wahrheiten liefern können, denn sie sind ebenso gesellschaftlich-historisch situiert. Mit Meißner (und somit mit Butler, Foucault und Marx) betrachten wir eine bestimmte Subjektformation: „das moderne abendländische Subjekt und seine spezifische Handlungsfähigkeit“. (Meißner 2010, 282) Dennoch kann angenommen werden, dass die kapitalistischen Bedingungen eine strukturelle Gemeinsamkeit bilden, zugleich bewegen wir uns mit dieser (Selbst-)Kritik an den Grenzen des Möglichen.

Literatur

Althusser, Louis (2010): „Ideologie und ideologische Staatsapparate“, in: Wolf, Frieder Otto (Hg.) (2010): „Luis Althusser. Gesammelte Schriften“, Halbband 1. VSA Verlag, 38-102.

Babka, Anna (2003): Diskurs. In: produktive differenzen. forum für differenz- und genderforschung, online unter: <http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=15> (21.11.2014).

Baquero Torres, Patricia (2012): „Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz“. In: Reu-

ter, Julia / Karentzos, Alexandra (Hg.) (2012): „Schlüsselwerke der Postcolonial Studies“. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blaschitz, Verena / Dorostkar, Niku (2007): „Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann.“, Evaluation und Dokumentation der „Mama lernt Deutsch“-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007, Band 1 Endbericht, online unter: <http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/mama-lernt-deutsch-evaluation.pdf> (21.11.2014).

Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (2000): „Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung“. In: Bröckling, Ulrich / Lemke, Thomas / Krasmann, Susanne (Hg.) (2000): „Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen“. Suhrkamp Verlag, 7-40.

Blublitz, Hannelore (2014): „Gouvernementalität, Normalisierung und Selbstführung“. In: Vasilache, Andreas (Hg.): „Gouvernementalität, Staat und Weltgesellschaft. Studien zum Regieren im Anschluss an Foucault“. Springer Verlag.

Butler, Judith (2001): „Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung“. Suhrkamp.

Carby, Hazel V. (1999): „Cultures in Babylon: Black Britain and African America“. Verso Verlag.

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2004): „Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention“. In: Roß, Bettina (Hg.) (2004): „Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Weiterdenken für antirassistische, feministische Politik/-wissenschaft“. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203-225.

- Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005): „Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung“. transcript Verlag.
- Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2009): „Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie?“. In: „Femina Politica“, Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft (02/2009): „Feministische Postkoloniale Theorie: Gender und (De-)Kolonisierungsprozesse“. Verlag Barbara Budrich.
- Castro Varela, María do Mar (2010): „Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity“. In: Kessler, Fabian / Plößler, Melanie (2010): „Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen“. VS Verlag, 249-262.
- Emmerich, Markus (2013): „Ideologien und Diskurse“. In: Scherr, Albert (Hg.) (2013): „Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe“. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111-118.
- Foucault, Michel (2005): „Subjekt und Macht“. In: Foucault, Michel (2005): „Schriften in vier Bänden“, Band 4. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 269-294.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): „Fallstricke des Feminismus: Das Denken „kritischer Differenzen“ ohne geopolitische Kontextualisierung. Einige Überlegungen zur Rezeption antirassistischer und postkolonialer Kritik im deutschsprachigen Feminismus.“ In: „Polylog – Zeitschrift für interkulturelle Philosophie“, 13-24.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003): „Gouvernementalität und die Ethnisierung des Sozialen. Migration, Arbeit und Biopolitik“. In: Pieper, Marianne / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.) (2003): „Gouvernementalität: ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault“. Campus Verlag, 161-178.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2005): „Das postkoloniale Europa dekonstruieren. Zu Prekarisierung, Migration und Arbeit in der EU“. In: Widerspruch 48/05 (2005), 71-83.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2010): „Postkolonialismus: Subjektivität, Rassismus und Geschlecht“. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.) (2010): „Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie“. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 274-282.
- Hostettler, Karin / Vögele, Sophie (2013): „Diesseits der imperialen Geschlechterordnung. Eine Einleitung“. In: Hostettler, Karin / Vögele, Sophie (Hg.) (2013): „Diesseits der imperialen Geschlechterordnung. (Post-)koloniale Reflexionen über den Westen“. transcript Verlag, 7-35.
- Kaloianov, Radostin (2007): „Politiken der Differenz. Affirmative Action und die Fallen des Diversitätsmanagements.“ In: „Fields of Transfer. MigrantInnen in der Kulturarbeit“. IG Kultur Österreich, 121-124.
- Lawler, Steph (2004): „Rules of engagement: Habitus, power and resistance“. In: „Sociological Review“, Nr. 52/2004, 110-128.
- Lawler, Steph (2008): „Identity: Sociological Perspectives“. Polity Press.
- Lembke, Robert (2005): „Der Mensch als Untertan. Zum Begriff der Subjektivierung bei Michel Foucault“. In: „Tabula Rasa, Jenenser Zeitschrift für kritisches Denken“, Ausgabe 23/Okto-

ber 2005, online unter: <http://www.tabvlarasa.de/23/lembke.php> (21.11.2014).

Lutz, Helma (2007): „Intime Fremde – Migrantinnen als Haus-
haltsarbeiterinnen in Westeuropa“. *L'Homme Z.F.G.* 18, 1/2007.

Vasconcellos de Magalhães, Sônia Maria (2010): Currículo: uma con-
versa sobre crenças e ideologias. In: *Revista Interlocução*, v.2, n.2, 3-8.

Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, İnci / Kapalka,
Annita / Melter, Claus (2010): „Migrationspädagogik“. Beltz Verlag.

Meißner, Hanna (2010): „Jenseits des autonomen Subjekts. Zur ge-
sellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss
an Butler, Foucault und Marx“. transcript Verlag.

Mohanty, Chandra Talpade (1988): „Aus westlicher Sicht: feminis-
tische Theorie und koloniale Diskurse“. In: „Beiträge zur Feminis-
tischen Theorie und Praxis“, 11. Jg., 149-162.

Müller, Anna-Lisa (2011): „Worte schaffen Soziales: Wie Spra-
che Gesellschaft verändert“. *Journal für Psychologie*, online unter:
[http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/
view/14/87](http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/14/87) (21.11.2014).

Nghi Ha, Kien (2007): „Deutsche Integrationspolitik als koloniale
Praxis“. In: Nghi Ha, Kien / Lauré al-Samarai, Nicola / Mysorekar,
Sheila (Hg.) (2007): „re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von
People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in
Deutschland.“ Unrast Verlag, 113-128.

Nghi Ha, Kien (2012): „Postkoloniale Kritik als politisches Pro-
jekt“. In: Reuter, Julia / Villa, Paula-Irene (Hg.) (2012): „Postko-

loniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Ausschlüsse,
politische Intervention“. Transcript Verlag, 259-280.

Posselt, Gerald (2003): Handlungsfähigkeit. In: produktive diffe-
renzen. forum für differenz- und genderforschung, online unter:
<http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=26> (21.11.2014).

Reckwitz, Andreas (2012): „Subjekt“. transcript Verlag.

Rose, Nadine / Koller, Hans-Christoph (2012): „Interpellation –
Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk
Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen“. In:
Ricken, Norbert / Balzer, Nicole (Hg.) (2012): „Judith Butler: Päd-
agogische Lektüren“. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75-94.

Rose, Nadine (2012): „Migration als Bildungsherausforderung Sub-
jektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbio-
graphien“. transcript Verlag.

Sattler, Elisabeth (2009): „Die riskierte Souveränität. Erziehungs-
wissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität“. transcript
Verlag.

Schirilla, Nausikaa (2014): „Postkoloniale Kritik an Interkulturel-
ler Philosophie als Herausforderung für Ansätze interkultureller
Kommunikation“. In: Jammal, Elias (2014) (Hg.): „Kultur und In-
terkulturalität, Perspectives of the Other. Studies on Intercultural
Communication“. Springer VS, 157-168.

Wolf, Peggy (2010): „Gouvernementalität: Kritische Ansätze zur
Reflexion des Regiertwerdens am Beispiel des Debattierwettbe-
werbs Jugend debattiert“. Peter Lang Verlag.

Curricula

Bundesamt für Migration BFM (Hg.), Lenz, Peter / Andrey, Stephanie / Lindt-Bangerter, Bernhard (Autor_innen) (2009): „Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten“: http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf (21.11.2014)

Goethe Institut (Hg.), Buhlmann, Rosemarie / Ende, Karin/ Kaufmann, Susan / Kilimann, Angela / Schmitz, Helen (Autor_innen) (2007): „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“: http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum_online_final_Version5.pdf (21.11.2014).

MA 17, Autor_innenteam vom Institut für Weiterbildung des Verbands Wiener Volksbildung, Universität Wien und AlfaZentrum der Volkshochschule Ottakring: Faistauer, Renate / Fritz, Thomas / Ritter, Monika / Hrubesch, Angelika (2006a): „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“: <http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> (21.11.2014).

MA 17 in Zusammenarbeit mit Wiener Volkshochschulen 10, 12 und 15, „Interface“, „Projekt Integrationshaus“ und Fritz, Thomas (2006b): Projektbezogenes Curriculum „Mama lernt Deutsch“: <http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/mama-lernt-deutsch-curriculum.pdf> (21.11.2014).

Österreichischer Integrationsfonds, Team Integrationsvereinbarung (Schnedhuber, Michael / Waida, Tina / Powischer, Christine / George, Marlen) (2009): „Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse“. In: Handbuch Integrationsvereinbarung, 34-39: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/3_integrationsvereinbarung/downloads/handbuch_integrationsvereinbarung.pdf (21.11.2014).

TEIL 3 . DIE ARBEIT AN DER ERFINDUNG DES MÖGLICHEN

INHALT

[D_A_] CURRICULUM FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG: DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IM DISSENS / 210

Gergana Mineva / Rubia Salgado

WENN MIGRANTINNEN EINEN DAZ-LEHRPLAN ERARBEITEN / 228

María Dolores Jiménez / Khatera Ghafuri / Mursal Ghul / Amelework Tawu

EINIGE KONZEPTE FÜR DIE REFLEXION DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS. ANSTATT EINES GLOSSARS / 230

Christina Altenstrasser / Gergana Mineva / Rubia Salgado / Jo Schmeiser / Oscar Thomas-Olalde

[D_A_] CURRICULUM FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG: DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IM DISSENS

Gergana Mineva / Rubia Salgado

INHALT

EINLEITUNG

VORANNAHMEN

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE-KURSE IN DER ERWACHSENENBILDUNG

GRUNDSÄTZE

Bildung ist politisch

Sprache ist politisch

Alle wissen

Unterrichten ist politisch

Kritik

ARTIKULIERENDE ACHSEN

Kontextualisierung

Dekonstruktion

METHODISCHE GRUNDSÄTZE

Der Prozess der Wissensproduktion

Wissensproduktion und Sprache(n)

Wissensproduktion und Lernprozesse

Mehrsprachigkeit

Methoden aus der Kunstvermittlung

Methoden der Sprachaneignung

Generative Themen

ANFORDERUNGEN AN LEHRENDE

Professionalisierung und Weiterbildung

Bereitschaft und Interesse an Reflexivität

LITERATUR

EINLEITUNG

Im Bewusstsein, dass Deutsch als Zweitsprache-Kurse in der Erwachsenenbildung als Instanz der Reproduktion der Produktionsverhältnisse und damit auch der kapitalistischen Ausbeutungsverhältnisse fungieren können, versteht sich dieses Curriculum als Versuch, die DaZ-Bildungsarbeit als gegenhegemonial und nicht als systemerhaltend zu konzipieren und zu entwerfen.

Im Curriculum befinden sich keine Angaben zu sogenannten Zielgruppen und zu Sprachbeherrschungsniveaus. Ausgehend von den leitenden analytischen Ansätzen im Projekt wurde entschieden, die Lernenden nicht zu beschreiben, weil dadurch unausweichlich Zuschreibungen vorgenommen worden wären. Anstatt Zuschreibungen und die damit einhergehenden Subjektivierungseffekte zu re-produzieren, wird hier beabsichtigt, Impulse zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen zu setzen.

Beschreibungen von Kompetenzen entlang Sprachbeherrschungsniveaus (derzeit in DaZ-Curricula meistens unter Verweis auf GERS – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen¹ formuliert) werden hier nicht abgebildet. Ebenfalls werden die Leser_innen keine thematischen Vorgaben im Curriculum finden. Denn sowohl die zu erwerbenden bzw. zu erweiternden Kompetenzen als auch die zu behandelnden Themen sollen im Einklang mit den Grundsätzen dieses Curriculums im Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden festgelegt werden (siehe u.a. Abschnitt zu generativen Themen). Der Rückgriff auf fachspezifisches Wissen in Bezug auf Zweitspracherwerbsprozesse und -methoden, der ergänzend zu den in diesem Curriculum ausgearbeiteten Inhalten fungieren kann/soll, bleibt den Lehrenden überlassen. In Anerkennung von sowie gleichzeitig in Abgrenzung zu und Ergänzung von

vorhandenen DaZ-Curricula, DaZ-Lehrwerken und Weiterbildungen für DaZ-Lehrende wird der Schwerpunkt hier auf das Fehlende gesetzt, indem der Fokus nicht auf die Lernenden oder auf Themen, Kompetenzen und Handlungsfelder, sondern auf das *pädagogische Handeln* im Fach gerichtet wird.

Kurse, die nach diesem Curriculum gestaltet werden, bieten den Lernenden kein Zertifikat, das behördliche oder aufenthaltsrechtliche Voraussetzungen erfüllen würde. Mit dieser Entscheidung distanziert sich das Curriculum vom geltenden Integrationskonzept, das Sanktionen und Zwang als Instrumente anwendet. Der Forderung nach der Entkoppelung von Sprachförderung und aufenthaltsrechtlichen Maßnahmen wird somit Rechnung getragen.

VORANNAHMEN

Alle pädagogischen Verhältnisse sind innerhalb gesellschaftlicher Kontexte situiert und von Machtverhältnissen durchkreuzt, die eine bestimmte Gesellschaft kennzeichnen.

Konzeption und Aufbau eines Curriculums erfolgen ausgehend von gewählten Kriterien, die gesellschaftspolitisch bestimmt sind. Die Auswahl der theoretischen Zugänge, der Ziele, der methodologischen Vorgänge, der behandelten Inhalte und der Struktur/Organisation des Curriculums werden von diesen Kriterien bestimmt. Ein Curriculum kann daher nicht als politisch neutral bezeichnet werden.

Die epistemologischen Prinzipien und Inhalte eines Curriculums werden im Einklang mit bestimmten Diskursen ausgewählt und organisiert. Ein Curriculum ist gleichzeitig Instrument der Legitimierung/Institutionalisierung von Wissen und Instrument der Herstellung von hegemonialen Diskursen.

¹ Siehe u.a.: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>; <https://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cef>

Ein curricularer Vorschlag ist in seiner Gestaltung abhängig von den Subjekten, die in den Prozess involviert sind und von den historischen und politischen Dimensionen, in denen das Curriculum eingebettet ist.

Konkretisierungs-Fenster: die Autor_innen

Wir verfassen dieses Curriculum geleitet von unserer Praxis in der Selbstorganisation von Migrant_innen maiz als forschende DaZ-Lehrer_innen in der Erwachsenenbildung. In einer retro-avantgardistischen Haltung werfen wir das Denken in einer Loopingbewegung in die Vergangenheit und entwerfen Perspektiven für die Gegenwart. Die in den Konkretisierungs-Fenstern ausgeführten Beispiele entnehmen wir unserer Praxis als Lehrer_innen in DaZ-Kursen, in der Basisbildung mit Migrant_innen und in der Lehrer_innenausbildung. Wir teilen diese in der Absicht eines Dialogs.

Um ein Curriculum ausgehend von seinen Verhältnissen/Verschränkungen zu/mit dem gesellschaftspolitischen Kontext zu konzipieren und zu organisieren, sind Kategorien notwendig, die nicht nur der reinen Deskription der gesellschaftlichen Wirklichkeit dienen. In einer Sichtweise, die gegebene gesellschaftliche Zustände als Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse entlarvt, sind u.a. folgende Kategorien von Bedeutung, die die Verschränkungen des Curriculums mit dem gesellschaftspolitischen Kontext fokussieren: Macht, Herrschaft, Ideologie, Hegemonie, soziale Kontrolle, Normativität.

Der Prozess der Hinterfragung dieses Curriculums in seinem Verhältnis zum gesellschaftspolitischen Kontext bildete die Voraussetzung für das Entstehen einer Perspektive in der curricularen Ent-

wicklungsarbeit für die Erwachsenenbildung mit Migrant_innen, die nicht konservative (im Sinn der Stabilisierung der gegebenen Verhältnisse), sondern transformative Ziele verfolgen will. (vgl. Ciavatta / Rummert 2010)

Daraus ergibt sich das erste (widersprüchliche) Ziel dieses Curriculums:

Ziel-Fenster

Mittels eines Instruments hegemonialer Diskurse die Transformation der gegebenen Verhältnisse und der hegemonialen Diskurse selbst bewirken.

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE-KURSE IN DER ERWACHSENENBILDUNG

DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung für Migrant_innen werden als Räume verstanden, die gemeinhin dem Auftrag zur Stabilisierung hegemonialer gesellschaftlicher Verhältnisse folgen (ein Auftrag, der sich in Curricula als machtvolle Norm(alis)ierungsinstrumente expliziert), gleichzeitig jedoch als Räume, in denen Erkennen und Entwicklung von Widerstandsstrategien möglich sind. Widersprüche werden dabei nicht geleugnet, sondern reflektiert.

Ausgangspunkte für die Erstellung des Curriculums bildeten Auseinandersetzungen zur gesellschaftlichen Konstituierung von Subjektivität und Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung (vgl. Teil 2 dieser Publikation) sowie die Frage nach dem Potenzial von DaZ-Curricula in ihrer Funktion als handlungsleitende Instanzen im Rahmen pädagogischer Praxis, die Handlungsfähigkeit von Lernenden als eine solche

zu konzipieren, die die gegebenen Verhältnisse nicht nur reproduzieren würde. Ein Versuch.

Gegebene Verhältnisse nicht nur zu reproduzieren würde nach unserer Auffassung u.a. bedeuten: Irritationen von Normen, Hinterfragung von(m) Gesetz(t)en, das Brechen von Regeln, Empörung und Handlung gegen kapitalistische Ausbeutungsverhältnisse, gegen Rassismus, gegen Linguizismus, gegen patriarchale und heteronormative Strukturen und Gewalt. Entwürfe von Perspektiven und das Pflegen eines utopischen Horizontes. Ohne ein besseres System zu propagieren.

GRUNDSÄTZE

Die folgenden Grundsätze wurden gemeinsam mit weiteren Lehrenden, die in Mainz in der Erwachsenenbildung mit Migrant_innen tätig sind, im Rahmen eines kollektiven Reflexionsprozesses entwickelt.

Bildung ist politisch

Formale Bildung ist ein Recht und kein Zugeständnis: Alle haben das Recht auf formale Bildung und auf die Anerkennung formaler, informeller und nicht-formaler Bildung.

Die Bildungsarbeit geschieht im Bewusstsein, dass Bildung den *status quo* der gesellschaftlichen Verhältnisse bestätigen oder im Sinne einer gegenhegemonialen Arbeit hinterfragen und verändern kann.

Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit sind die Ziele, Interessen, Wünsche, Notwendigkeiten, die Praxis und das Wissen der Lernenden.

Ziel-Fenster

Veränderungsperspektiven auf individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Ebene entwerfen und diese in Handlung übersetzen.

Kritische Bildungsarbeit ist eine von mehreren Möglichkeiten, einen Zugang zur Mehrheitsgesellschaft zu verschaffen sowie diese gleichzeitig zu transformieren; sie eröffnet einen Raum zur Reflexion und Veränderung auf individueller Ebene sowie Zugang zu kollektiven Ressourcen der Selbstbildung und -positionierung.

Sprache ist politisch

Das Erlernen der deutschen Sprache ist nur *eine* von mehreren Strategien in Interaktionsprozessen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft.

Alle haben das Recht Deutsch nicht zu lernen, zu lernen bzw. so zu lernen (wie und welches Deutsch) und so viel zu lernen, wie sie es wollen oder brauchen – ohne rechtliche, soziale und/oder ökonomische Sanktionen.

Ziel-Fenster

Sprachliche Ermächtigung:

- beinhaltet die kritische Aneignung der hegemonialen Sprache in ihren unterschiedlichen Varietäten und Registern;
- aktualisiert sich unter anderem in einer ungehorsamen Haltung gegenüber sprachlichen Normen und normierender Sprache;

- geschieht im Bewusstsein von Sprache als einem Mittel zum Ausschluss sowie zur Herstellung gesellschaftlicher Anerkennung und leitet zur Verschiebung von zugeschriebenen Positionen;
- ermöglicht einen strategischen Umgang mit der neoliberalen Verwertungslogik von Mehrsprachigkeit;
- hinterfragt die Konstruktion von nationaler Sprache
- und thematisiert die Hierarchisierung von Sprachen.

Sprachkenntnisse werden nicht nur als für die Mehrheitsgesellschaft gewinnbringende Ressourcen betrachtet.

Das Benennen der Welt schafft Welt: Sprache wird als realitätskonstituierend betrachtet. Sprachliche Ermächtigung kann zur Veränderung gesellschaftlicher Wirklichkeiten beitragen.

Alle wissen

Niemand ist „tabula rasa“!

Wissen wird als Werkzeug für Veränderungen verstanden. Wissensbestände werden sowohl in ihrem Status als hegemonial legitimiertes Wissen reflektiert, als auch in ihrer potentiellen Funktion als widerständige Ressource betrachtet.

Ziel-Fenster

Alle lernen: Wechselseitigkeit (lernende Lehrende und lehrende Lernende) geschieht im Wissen um die Differenz zwischen beiden Positionen; Lehrende und Lernende sind nicht auf Augenhöhe; Lehrende haben eine direktive Aufgabe und eine evaluative Macht.

Anerkennungsprozesse von Wissen werden als Hierarchisierungs-, Legitimierungs- und Delegitimierungsvorgänge reflektiert (Was gilt wann, wo und warum als Wissen?).

Wissen und Annahmen über die „Andere/n“ werden hinterfragt. Lehrende setzen sich mit den Bedingungen der Entstehung dieser Annahmen sowie mit ihren Effekten im pädagogischen Prozess auseinander.

Unterrichten ist politisch

Die Bildungsarbeit gestaltet sich als politischer Prozess und berücksichtigt die ideologische Dimension in den Bereichen Didaktik, Methode, pädagogische Verhältnisse, Themen, Zielformulierungen usw. Es wird nach dem ideologischen Inhalt didaktischer und methodischer Entscheidungen gefragt, und dieser wird im Unterricht diskutiert.

Die Bildungsarbeit vollzieht sich im Bewusstsein um die ungleichen gesellschaftlichen Positionen der beteiligten Akteur_innen und um deren Effekte auf den Unterricht und den Lernprozess.

Ziel-Fenster

Räume für kritische Reflexion, für Umkehrungen und für Irritationen der Machtverhältnisse werden geschaffen.

Konzepte und auch Praxen wie *Respekt*, *Wertschätzung*, *Empathie*, *Solidarität*, *Ermächtigung* oder *Selbstermächtigung* werden machtkritisch hinterfragt. Es wird danach gefragt, aus welchen Positionen heraus diese Ansprüche formuliert werden und was sie für den Unterricht bedeuten. Denn beispielsweise den Anspruch zu erheben,

empathisch zu sein, sich also in die Position der „Anderen“ einfühlen zu können (beispielsweise ausgesprochen aus der Position einer weißen Akademiker_in), kann mit einer Ausblendung der Differenzen in der gesellschaftlichen Positionierung einhergehen.

Anerkennung im pädagogischen Prozess vollzieht sich im Bewusstsein der Widersprüche, die das Prinzip der Anerkennung impliziert. (vgl. 32ff)

Methoden, Lernmaterialien und Arbeitsformen werden im Einklang mit diesen Grundsätzen und mit der Zusammensetzung und den Zielformulierungen der Gruppen ausgewählt und eingesetzt. Das impliziert beispielsweise, dass Materialien eingesetzt werden, die nicht für den Sprachunterricht hergestellt wurden (z.B. Zeitungsartikel, Fahrpläne, Beipackzettel von Medikamenten, Curriculertexte, Radio- und Fernsehbeiträge, Lieder etc.).

Der Unterricht ist themenorientiert. Die zu behandelnden Themen werden von den Lernenden im Austausch mit den Lehrenden festgelegt. (siehe Methode zur Ausarbeitung generativer Themen)

Unterrichten ist reflektiertes Handeln und lässt Platz für Mitgestaltung, Feedback und Kritik. Es gibt Raum für den Austausch über Geschehnisse, die Irritationen auslösen.

Die Bildungsarbeit wird so weit wie möglich gewaltfrei gestaltet (z.B. keine infantilisierende Haltung, Reflexion zur epistemischen Gewalt – siehe Abschnitt „Konzepte“).

Es gibt keinen Deutschunterricht ohne Inhalt – also keinen inhaltsfreien und keinen politisch neutralen Unterricht.

Kritik

Die gesellschaftlichen Machtpositionen, Differenzierungs- und Diskriminierungsmechanismen werden kritisch reflektiert.

Es bestehen kollektive Räume für kritische Auseinandersetzungen im Sinne von pädagogischer Reflexivität.

Keine paternalistische Haltung: Verwundbarkeit wird nicht getrennt von Widerstandspotentialen betrachtet.

Die Bildungsarbeit orientiert sich an utopischen Horizonten und setzt Schritte Richtung Transformation der gegebenen Verhältnisse.

Ziel-Fenster

DaZ-Kurse gestalten sich als macht- und gesellschaftskritische Bildungsarbeit.

ARTIKULIERENDE ACHSEN

Im Einklang mit Au (2012, 32f) ist die Erstellung dieses Curriculums von der Intention geleitet, jene Aspekte, die meist in Curricula ausgeblendet bleiben, zu befragen und zu beleuchten, die mit dem Ziel des kritischen Widerstands zu und der Transformation von dominanten politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnissen einhergehen.

Es wird davon ausgegangen, dass kein inhaltsfreier Unterricht stattfinden kann, gleichzeitig werden keine Themen festgeschrieben. Der Vorschlag ist vielmehr, die Bearbeitung der Themen, die ausge-

hend von kollektiven Prozessen in der Gruppe ausgewählt werden, entlang zweier Achsen zu vollziehen, die ineinander verschränkt sind und aufeinander verweisen: Kontextualisierung und Dekonstruktion. Dieser Vorschlag versteht sich als eine Einladung zur Reflexivität, geleitet durch den Blick auf die im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen zu bearbeitenden Themen in ihrer sozial-historischen und gleichzeitig konstruierten Dimension. Es sollen Differenzen thematisiert, jedoch auch in einem kritischen Umgang destabilisiert werden.

Kontextualisierung

Differenzen bilden auch den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der ersten Achse: Kontextualisierung. „Der *Kontext* ist keine alle Mehrdeutigkeiten reduzierende Grenze; er kann das Spiel der Differenzen, die *différance*, nicht beenden. Kontextualisierung ist notwendig, aber der endgültige Kontext existiert nicht (Biti 2001).“ (Pössel, 2003) Hiermit meinen wir den kritischen Blick auf Themen und Materialien aus verschiedenen Perspektiven, die eine zeitliche, räumliche, politische, geschlechtsspezifische Kontextualisierung beabsichtigen. Es handelt sich hierbei nicht um die Benützung von kontrastiven Methoden im Sinne einer interkulturellen Pädagogik, vielmehr begründet sich die Empfehlung auf die Annahme, dass Themen nur ausgehend von ihrer historisch-räumlichen (und hier verstehen wir Räume nicht nur geografisch) Verortung bearbeitet werden können.

Dies würde beispielsweise erfordern, dass die Gegenwart widerständiger Handlungen im Rahmen des Prozesses der Aneignung der dominanten Sprache anhand der Rekonstruktion historischer Prozesse der emanzipatorischen Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen sowie anhand der Analyse der Bedingungen, unter denen solche Prozesse stattgefunden haben, entworfen wird.

Dekonstruktion

„Nach Derrida ist Dekonstruktion – in Abgrenzung zu einem falsch verstandenen Dekonstruktivismus – weder Analyse noch Kritik, weder Methode noch Akt oder Operation insofern diese Begriffe selbst wiederum Gegenstand der Dekonstruktion sind. Das einzige, was sich von der Dekonstruktion positiv sagen lässt, ist, dass sie *stattfindet*.“ (Babka / Pössel 2003)

Konkretisierungs-Fenster

Arbeit mit Bildern im Unterricht: Dekonstruktive Herangehensweisen beschränken sich nicht nur auf Textarbeit im engeren Sinne. Sie gehen vielmehr davon aus, dass auch Bildern ein bestimmter Text (eine Erzählung) bzw. ein bestimmter Kontext (ein Zusammenhang) eingeschrieben ist. Was bedeutet ein Wort oder Bild? Welche Assoziationen oder Erinnerungen ruft es bei wem auf? Welche Einstellungen werden dadurch verfestigt? Welche gesellschaftlichen Situationen werden normalisiert? Im Prozess der Dekonstruktion geht es also darum, Text(e) und Kontext(e) von Äußerungen, Bildern und Begriffen im gesellschaftspolitischen Zusammenhang zu betrachten, zu untersuchen, zu hinterfragen und zu verändern und diese Veränderung ebenso in Frage zu stellen. (vgl. maiz 2014a)

Durch diese Haltung werden Begriffe, Kategorien, Konzepte in behandelten Texten in Bezug auf ihre hierarchischen Positionierungen zueinander hinterfragt. Die Beziehung zwischen Begriffen wird umgekehrt und die binäre, hierarchische Logik entlarvt. „Würden die Begriffe allein umgekehrt, bliebe die Dekonstruktion in diesem binären Verhältnis der Begriffe verhaftet, nur umgekehrt. Deshalb wird in einem zweiten Schritt auch die neue Ordnung wieder in Frage

gestellt. Auch der gerade zentrierte Begriff wird wieder dezentriert und verschoben, um damit das unentschiedene Verhältnis der Begriffe zueinander deutlich zu machen.“ (<http://www.krass-mag.net/glossar/test-2/> 21.11.2014)

METHODISCHE GRUNDSÄTZE

Der Prozess der Wissensproduktion

Das Wissen der Lernenden und der Lehrenden sowie die Erfahrung der Lernenden (mit der deutschen Sprache und mit anderen Sprachen) werden sowohl in einer retrospektiven als auch in einer prospektiven Perspektive betrachtet. Es geht um eine kritische Erneuerung des Alltagsverständes² der Lernenden und der Lehrenden sowie um eine kritische Aneignung der dominanten Sprache und des hegemonial legitimierten Wissens.

Der Prozess von Wissensproduktion erstreckt sich vom Empirischen über das Abstrakte bis zum reflektierten Konkreten. Das Empirische und das Abstrakte bilden Momente im Prozess der Wissensproduktion, das heißt im Prozess der Herstellung des reflektierten Konkreten. Es handelt sich deshalb um einen Prozess, weil das Konkrete nicht gegeben ist (wie es oft betrachtet wird), sondern Ergebnis einer konstruierten Wirklichkeit. Das Konkrete ist historisch und ergibt sich in der Praxis. (vgl. Saviani 1980) Das reflektierte Konkrete ist also auch Ergebnis bestimmter Lektüren, De-Konstruktionen und Re-Konstruktionen einer scheinbar objektiven Darstellung der Wirklichkeit.

² Mit dem Begriff „Alltagsverstand“ wird hier Bezug auf ein Konzept von Antonio Gramsci genommen. „Die spontane Philosophie enthält die Alltagssprache inclusive ihrer alltagsweltlichen Sinndimensionen ebenso wie den Alltagsverstand, den gesunden Menschenverstand, die Populärreligion und die Folklore. (...) Die spontane Philosophie ist demgemäß die epistemologische Basis von Bildung, an der sie ansetzen muss, nicht etwa um diese Alltagsphilosophie zu überwinden, sondern um sie mit neuen Erkenntnissen anzureichern.“ (Armin 2006)

Konkretisierungs-Fenster

In der Erarbeitung des Begriffs und des Themenfeldes „Tagesablauf“ in DaZ-Kursen kommt die Tagesgestaltung von Frauen (Haushalts-, Pflege- und Erziehungspflichten bzw. -tätigkeiten) zum Ausdruck (empirische Ebene). Ausgehend von den in den Erzählungen beschriebenen Problemsituationen (z.B. im Zusammenhang mit Überforderungen, fehlender Anerkennung, finanzieller Notlage, Konflikten in familiären und/oder beruflichen Kontexten usw.) werden Begriffe und Konzepte wie „Reproduktionsarbeit“, „Lohn- bzw. Erwerbsarbeit“, „Care-Arbeit“, etc. behandelt und in ihrer historischen und gesellschaftlichen Einbettung reflektiert (Ebene des Abstrakten). Die Benennung und Reflexion dieser Tätigkeiten als „Arbeit“ seitens der Lernenden entspricht in diesem Beispiel dem Schritt zum reflektierten Konkreten, der möglicherweise Veränderungen in der Interaktion mit dem gesellschaftlichen Umfeld der Lernenden bewirken kann.

Der Zugang zum reflektierten Konkreten wird durch Reflexion (das Abstrakte: Analyse- oder Metaebene) vermittelt. Reflexion ist die Antwort auf identifizierte Probleme auf der Ebene des Empirischen. Reflexion wird hier als ein Denken verstanden, das selbstreflexiv ist, das sich in seinem Verhältnis zu den objektiven (als objektiv betrachteten) Daten evaluieren kann, das sich der Grenzen dieser Evaluation bewusst ist, das bei der Befragung nach der Bedeutung von Eindrücken, Meinungen, technischen oder wissenschaftlichen Kenntnissen usw. angewendet wird. „Reflektieren ist das Wiederbetrachten der verfügbaren Daten, das Nachprüfen, das Stöbern auf der Suche nach Bedeutung. Es ist das näher und genau Untersuchen, das Aufpassen, das vorsichtig Analysieren.“ (Saviani 1980, 15, Übersetzung durch die Autor_innen)

Die Reflexion ist

- radikal
Das Attribut radikal wird hier in seiner ursprünglichen Bedeutung aufgefasst: die Wurzeln des Problems betreffend.
- rigoros/präzise
Sie wird systematisch, nach bestimmten Methoden durchgeführt.
- kontextualisiert
Der befragte Aspekt wird in ein Verhältnis zu anderen Aspekten gestellt.

Die Reflexion geschieht ausgehend von der Identifizierung eines Problems. Ein Problem ist gegeben, wenn die Antwort auf eine bestimmte Frage nicht bekannt ist, und wenn die Beantwortung dieser Frage als notwendig für die Akteur_innen im Lernprozess erscheint. Gleichzeitig bildet die Reflexion eine Antwort auf das Problem. (vgl. Saviani 1980, 14)

Konkretisierungs-Fenster

Zwei Beispiele:

Empirische Ebene und Identifizierung eines Problems: Kurs Teilnehmer_innen haben keinen formalen Zugang zum Arbeitsmarkt; befinden sich in prekären finanziellen Situationen.

Analytische Ebene: Informationen und Austausch über Gesetzgebung und strukturellen Rassismus. Ausgehend vom Reflexionsprozess organisieren die Lernenden informelle Dienstleistungsbörsen und tauschen Dienstleistungen aus: Kinderbetreuung, Sprach- oder IKT-Unterricht etc.

Empirische Ebene und Identifizierung eines Problems: Migrant_innen, die über eine berufliche Ausbildung verfügen, haben trotzdem keine ihrer Qualifikation entsprechende Stelle und müssen Arbeitsstellen annehmen, die im Niedriglohnssektor liegen.

Analytische Ebene: Ausgehend von der Reflexion der strukturellen Lage (Regelungen zur Anerkennung von Bildungsabschlüssen) und der diskriminierenden und dequalifizierenden Praxis am Arbeitsmarkt wird sich über Strategien zur Veränderung arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen ausgetauscht und widerständige Handlungsperspektiven entworfen.

Der Prozess der Wissensproduktion wird also als problematisierendes Lernen aufgefasst.

Wissensproduktion und Sprache(n)

Der Prozess der Wissensproduktion überschreitet die Grenzen der Kommunikation auf der Ebene der *Alltagsbewältigung*, und eröffnet zudem für alle Akteur_innen die Anwendung der dominanten Sprache (Deutsch) in hegemonialen Kontexten, in denen die Bildungssprache gefordert wird. Denn die Priorisierung des Erwerbs der dominanten Sprache auf der Ebene der Alltagskommunikation kann als eine systematische Vorbereitung von Arbeitskräften für bestimmte Segmente des Arbeitsmarktes gesehen werden.

Unterschiedliche Register, auch das Register Bildungssprache, werden problematisierend und nicht affirmativ erworben und vermittelt. (vgl. 14, Fußnote 7)

Die Methode der Wissensproduktion wird auf den Prozess des Erwerbs bzw. der Erweiterung der Kenntnisse der deutschen Sprache angewendet. Sprachliche Zeichen/Repräsentationen/Konstruktionen/Äußerungen/Ausdrücke bilden die Ebene des Empirischen; die Beschäftigung mit diesen aus unterschiedlichen analytischen Perspektiven (grammatikalisch, etymologisch, semantisch, soziolinguistisch usw.) findet im Rahmen der vorgeschlagenen Phase der Analyse statt; analytisches Instrumentarium wird den Lernenden nicht vorenthalten, sondern explizit zur Verfügung gestellt, das analytische Wissen (u.a. das grammatikalische Wissen) der Lernenden wird in den Prozess einbezogen; das reflektierte Konkrete würde hier einem bestimmten Wissen über Sprache entsprechen. Dieses bestimmte Wissen entsteht durch das Aufgreifen bzw. durch das In-Besitz-Nehmen analytischer Instrumente und durch eine (macht-)kritische Auseinandersetzung mit Sprache und Normen. Oder anders formuliert: durch kritische Aneignung der Bildungssprache.

Die abstrahierende Metaebene enthält also die Aneignung von Begriffen, die der Beschreibung und der Analyse von sprachlichen Phänomenen (der linguistischen und soziolinguistischen Analyse) dienen. Diese Auseinandersetzungen geschehen entlang der in diesem Curriculum vorgeschlagenen Achsen *Kontextualisierung* und *Dekonstruktion*: Der Gebrauch von Sprache wird unter dem Aspekt der Normativität betrachtet, sprachliche Normen werden hinsichtlich ihrer Machtdimension und ihrer Konstruiertheit befragt und reflektiert – v.a. im Zusammenhang mit „Abweichungen“ von der Norm im Sprachgebrauch (im Kontext der Migrationsgesellschaft) und den darauf gerichteten Sanktionen. Die Beschäftigung mit der Funktion von Sprache als Mittel zur Herstellung gesellschaftlicher

Anerkennung wird ausgehend von (Diskriminierungs-)Erfahrungen der Lernenden kontextualisiert.

Konkretisierungs-Fenster

Eine Kursteilnehmer_in berichtet, mit der Frage „Was wollen du?“ angesprochen worden zu sein. Mögliche Bearbeitungen: Thematisierung der „Du“-Form und der Positionszuweisung, die damit einhergeht; Bearbeitung von Verbkonjugationen; Auslegung der Benützung des Infinitivs im Satz; Auseinandersetzung mit „Fehlern“ im Zusammenhang mit Sprecher_innenpositionen; Ausarbeiten und Üben von möglichen sprachlichen Äußerungen als Reaktion auf ähnliche Adressierungen.

Wissensproduktion und Lernprozesse

Hierbei handelt es sich um die Eröffnung von Räumen innerhalb des DaZ-Unterrichts, in denen reflexives Lernen stattfinden kann. Reflexives Lernen ist unumgänglich bei einer kritischen Haltung. Es handelt sich um einen Prozess der Aneignung der dominanten Sprache als ein Lernen, das eingebettet in einer kollektiven Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse und Positionierungen stattfindet. (vgl. Brookfield 2005, 250) Ein Lernen, das des Dialogs bedarf, um sich zu entfalten. In diesen Prozess schreiben sich auch die Reflexion über das Lernen und der Austausch von Strategien des Lernens ein.

„Lernen lernen“ wird also jenseits der Unterstellung verstanden, dass die Lernenden erst das „richtige“ Lernen lernen müssten, um lernen zu können. Und auch jenseits des mittlerweile vielerorts kritisierten Postulats des „lebenslangen Lernens“, das längst als gouvernementale Regierungsstrategie erkannt wurde. (vgl. bei-

spielsweise Holzer 2010, Pongratz 2007, 15) Demnach würde es sich beim „Lernen lernen“ um Prozesse handeln, in denen Fragen, Annäherungen, Antworten sowie Hinterfragungen im Sinne einer kollektiven Wissensproduktion entworfen werden, die sich von Wissensvermittlung unterscheidet – ausgehend vom Austausch über Strategien und Techniken zu Erwerb, Produktion und Einsatz von Wissen. Ausgangspunkt dafür bilden die Interessen, Notwendigkeiten und Erfahrungen der Lernenden.

Mehrsprachigkeit

Die Kenntnisse der Lernenden in und über andere/n Sprachen (auch im Sinn einer „inneren Mehrsprachigkeit“) werden im Prozess der Aneignung der deutschen Sprache berücksichtigt und in den Lernprozess eingebunden³. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um ein „Feiern“ der „Ressource“ Mehrsprachigkeit – dieses Konzept wird in seiner Nähe zu kulturalisierenden Diskursen kritisch hinterfragt (vgl. 200f). Besonders achtsam sollten Lehrende in Bezug auf mögliche Reproduktionen von Sprachhierarchisierungen vorgehen, auch in scheinbar banalen Situationen wie der Klärung von Begriffen.

Konkretisierungs-Fenster

Hierarchisierung von Sprachen und Klärung von Begriffen: Eine Lehrerin erklärt im Unterricht die Bedeutung des Wortes „Bau“. Eine Kursteilnehmerin schlägt als Erklärung „Konstruktion“ (ein Begriff mit lateinischem Ursprung) vor. Die Lehrerin greift dieses Synonym auf, übersieht jedoch, dass ein Teil der Teilnehmerinnen keine romanischen Sprachen beherrschen.

³ Vgl. hierzu die vom Verein LEFÖ erstellten Materialien für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in DaZ-Kursen.

Methoden aus der Kunstvermittlung

Beim Anwenden von Methoden einer Kunstvermittlung, die sich als kritische Praxis versteht, geht es um eine methodologische Erweiterung mit dem Ziel der Verschiebung gesellschaftlicher Normen, um die Benennung von Ein- und Ausschlüssen und um die Suche nach bzw. die Erweiterung von Handlungsräumen sowie sprachlichen Handlungsstrategien und -kompetenzen.

In der Zusammenarbeit mit den Teilnehmer_innen werden unterschiedliche künstlerische Strategien und Arbeiten, die im erarbeiteten Lehrplan thematisch eingebettet sind, untersucht und besprochen. Auf der Basis von gemeinsamen Reflexionen werden Bezüge zum Alltag hergestellt, Erfahrungen ausgetauscht sowie die jeweils eigenen Positionen zu Bildpolitiken immer wieder neu verhandelt. Dabei gerät auch die Vermittlung als Form des Wissenstransfers selbst in den Blick: Herangehensweisen und Methoden werden laufend durch neue Überlegungen und Infragestellungen gemeinsam verändert. (vgl. maiz 2014a)

Künstlerische Arbeiten werden nicht nur als geeignete Sprechkanäle in DaZ-Kurse einbezogen. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten ermöglicht zwar das Sprechen über eigene Gedanken, Interessen und Meinungen und das aktive Konstruieren von Bedeutungen in der Zweitsprache. Zusätzlich zur aktiven Aneignung der Sprache wird darüber hinaus ein Sich-Aneignen des (auch nicht-affirmativen) Sprechens über Kunst und damit ein Selbstverständnis als berechnete Nutzer_innen beider Ressourcen gefördert.

Konkretisierungs-Fenster

Eine Gruppe von Lernenden besucht eine Vernissage. Jede_r Teilnehmer_in sucht sich einen der ausgestellten Gegenstände aus. Jede_r Teilnehmer_in verbleibt über einen zuvor vereinbarten Zeitraum in der Nähe des ausgewählten Gegenstandes. Während dieser Zeit sammelt sie_er Wörter und/oder Ausdrücke, die sie_er von anderen Vernissagenbesucher_innen hört („Wörter-fischen“). Anschließend trifft sich die Gruppe und besichtigt die jeweils ausgesuchten Gegenstände. Die Lernenden erzählen über den Grund für die Auswahl und über die gesammelten Wörter. Begriffe werden geklärt, es wird sich über Assoziationen und mögliche Zusammenhänge zwischen ihren Wahrnehmungen und den „gefischten“ Wörtern ausgetauscht. Im Unterricht werden weitere Bearbeitungen des gesammelten „Sprachmaterials“ durchgeführt.

Methoden der Sprachaneignung

Elemente unterschiedlicher methodischer Sprachlern- und -lehrensätze sollen je nach Lernsituation ausgehend von den im Curriculum formulierten Grundsätzen angewendet werden.

Eine zentrale Voraussetzung für das Anwenden aktuell geläufiger didaktischer Ansätze für die Sprachaneignung ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem oft postulierten Grundsatz der Orientierung an Lebenssituationen, (Lern-)Biografien, Interessen usw. der Lernenden nicht nur auf der inhaltlichen Ebene, sondern auch auf der Ebene der methodischen Gestaltung des Unterrichtes. Die Entscheidung für die Gestaltung des Unterrichtes in der dominanten Sprache nach bestimmten methodischen Ansätzen ohne Berücksichtigung spezifischer Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden

bezüglich Lehr- und Lernmethoden sowie der ideologischen Dimension von Methoden würde im Widerspruch zum Ziel stehen, den Unterricht ausgehend von einer nicht eurozentristischen epistemologischen Haltung zu gestalten. Die kontextualisierte Hinterfragung der Angemessenheit der didaktischen Ansätze, auch wenn sie als progressiv, partizipativ, nicht autoritär, autonomiefördernd usw. gelten, bildet die Grundlage für die Adaptierung von Methoden und Materialien für den Unterricht.

Generative Themen

Generative Themen konkretisieren und entfalten sich ausgehend von den generativen Wörtern. Sie tragen Unvollständigkeiten und Mängel in sich. Die generativen Wörter begründen ein thematisches Bedeutungsuniversum, also ein generatives Thema. Die Wörter werden bei formalen und informellen Gesprächen und Aktivitäten gesammelt, Lehrende werden dabei in ihrer professionellen Kompetenz als Forschende und Pädagog_innen angesprochen, indem sie wissen, dass sie nicht wissen und deswegen hören sie und pflegen das epistemologische Interesse. Das generative Thema ist ein epistemologisch-pädagogisch-politischer Ort. Es stützt und fördert das Lernen, die Reflexivität auf individueller und kollektiver Ebene, stets ausgehend von der gelebten Geschichte. Es ermöglicht eine Re-Lektüre der Welt. (vgl. Passos 2010, 388ff)

Der Prozess der Er- und Bearbeitung generativer Themen folgt den Schritten, die zum reflektierten Konkreten als Ziel der Bildungsarbeit führen, wenn diese wie in diesem Curriculum als ein Prozess der Wissensproduktion verstanden wird. Das Sammeln und die Auswahl der generativen Wörter und Themen entsprechen der Phase der Arbeit auf der Ebene des Empirischen. Durch die Schritte der (abstrakten) analytischen Auseinandersetzung ausgehend vom Unterrichtsthema wird beabsichtigt, verschränkt mit der

Erweiterung der Kenntnisse der dominanten Sprache in den Bereichen Morpho-Syntax, Lexik, Phonologie und Pragmatik, eine Re-Lektüre der Wirklichkeit zu entwerfen. Eine Re-Lektüre, die hier als reflektiertes Konkretes bezeichnet wird, und die wiederum als Ergebnis einer konstruierten Wirklichkeit aufgefasst werden soll. Denn wie bereits angemerkt, ist das Konkrete historisch, es ergibt, widerspricht und verändert sich in der und durch die Praxis.

Konkretisierungs- Fenster

Methoden zur Themenauswahl/Themenerarbeitung:
einige Beispiele

- Arbeit mit unterschiedlichen Bildmaterialien (z.B. künstlerische Arbeiten)

Anmerkung: Wichtig ist, dass das Bildmaterial sehr breit ausgewählt wird und vielfältige Lesarten ermöglicht. Aber: Dadurch, dass die Vorauswahl durch die Lehrer_in passiert, ist auch eine stärkere Steuerung durch die Lehrer_in gegeben.

- „Fotospaziergänge“ (mit sehr offenen Aufforderungen, etwa: Was prägt Ihr Leben (in Österreich)? Was beschäftigt Sie (macht Sie glücklich, macht Sie traurig, macht Sie besorgt etc.)?)

Anmerkung: „Fotospaziergänge“ können mit spezifischeren Fragen auch bei einer Themenbearbeitung angewendet werden; für die Entwicklung der Themen (Themenerarbeitung) sollte darauf geachtet werden, den „Auftrag“ für das Fotografieren nicht zu eng zu fassen, da ansonsten stärker gesteuert wird.

- Arbeit mit Tagesabläufen (Erarbeitung von Themen und Wörtern aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen).

Spontan: Bei Erzählungen/Diskussionen von Teilnehmer_innen vor oder während des Kurses (und sofern sie vor allen Teilnehmer_innen und vor der Lehrer_in erfolgen!) könnten diese mitnotiert werden oder das Besprochene kann gemeinsam abschließend festgehalten und als eigenes Thema wieder aufgegriffen werden. Z.B. Teilnehmer_innen entwickeln Handlungsstrategien, unterschiedliche Szenarien (mündlich und/oder schriftlich), etwa im Sinne der „Simultanen Dramaturgie“ oder des „Forumtheaters“ nach Augusto Boal, ohne dass es tatsächlich als „Theater“ umgesetzt werden muss.

ANFORDERUNGEN AN LEHRENDE

Professionalisierung und Weiterbildung

Weiterbildung und Professionalisierung werden hier als Räume außerhalb des Weiterbildungszwangs entworfen. Dieses Verständnis leistet Widerstand gegen die Doktrin des lebenslangen Lernens. Es widersteht der neoliberalen Logik, die Lernen auf das bessere Funktionieren am Arbeitsmarkt hin konzipiert. Stattdessen eröffnet es Räume der Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung in ihrer Funktion als Instanz der Reproduktion der kapitalistischen Produktionsverhältnisse, Räume zur Herstellung gegenhegemonialen Wissens und Räume zur Erarbeitung von kollektiven Strategien zur Transformation der gegebenen ungleichen Verhältnisse.

Bereitschaft und Interesse an Reflexivität

Selbstevaluation

Selbstevaluation wird als eine Möglichkeit der systematischen und professionellen Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln verstanden.

Selbstevaluation besteht „(...) in der Kunst, das eigene Wertesystem, welches Antriebskraft, Gegenwartsbewältigung und Zukunftsgestaltung jedes Handelns und Denkens ist, zu verstehen, zu durchleuchten, zu verändern und zu vermitteln. Dahingehend ist S/E eben auch ein Mittel der Selbstdistanzierung, die notwendig ist, will nicht in der ewigen Wiederkehr des Gleichen in der Gegend herumgetappt werden. Diese Art empirischer Selbstbeforschung ist also ein Mittel, die auf Erfahrung oder Ideologisierung beruhende ‚Verblindung‘ aufzuklären.“ (Krondorfer 2005b, 34)

Das eigene Handeln im pädagogischen Prozess wird im Rahmen der Selbstevaluation ausgehend von erhobenen Daten im Austausch mit den anderen Akteur_innen untersucht und bewertet. Es bedarf jedoch permanenter Achtsamkeit, um zwischen selbstkritischer Beobachtung und Selbstoptimierung im Sinne des biegsamen Funktionierens unterscheiden zu können. (vgl. Krondorfer 2005a, 6)

Im Sinne dieser Unterscheidung und aus der Notwendigkeit, ein Modell der Selbstevaluation zu entwickeln, das antirassistische und feministische Grundsätze in der Erwachsenenbildungsarbeit mit Migrant_innen berücksichtigen würde, entwickelte maiz in Zusammenarbeit mit anderen Selbstorganisationen ein Konzept zur Selbstevaluation, das im Rahmen der Publikation „Bildungskontext Frauenmigration, Rahmencurriculum, Selbst-Evaluation und Politik“ erschienen ist.

Pädagogische Reflexivität

Pädagogische Reflexivität bildet eine Möglichkeit der professionellen Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Wissen der Lehrenden über die lernenden Migrant_innen und nach den Auswirkungen dieses Wissens auf das pädagogische Handeln. In Anlehnung an die Definition wissenschaftlicher Reflexivität von Pierre Bourdieu entwirft Paul Mecheril für die Migrationspädagogik das Konzept einer pädagogischen Reflexivität. Diese unterscheidet sich von „interkultureller Kompetenz“ als technischem Vermögen für professionelles Agieren in Interaktionssituationen, in denen Differenz bedeutsam ist. Sie ist auch nicht als individuelle Reflexion, sondern als professionelle reflexive Haltung innerhalb eines reflexiven professionellen Feldes zu verstehen.

„Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltags-weltliche Wissen (zum Beispiel über ‚die Migrant_innen‘).“ (Mecheril 2010, S. 191).

Das vorhandene und nicht bewusste (oder nicht als solches explizit benannte) Wissen über die Migrant_innen im Hinblick auf seine Funktion im Prozess der Erzeugung „Anderer“ sowie auf seine diskriminierenden Effekte zu reflektieren und zu befragen, erscheint uns als – politisch und ethisch betrachtet – sinnvoller Ansatz zur Gestaltung einer kritischen und professionellen pädagogischen Praxis in der Migrationsgesellschaft. Wir möchten anmerken, dass der Gegenstand der Reflexivität, wie er in der Migrationspädagogik beschrieben wird, erweitert werden könnte. Nicht nur das scheinbare/bewusste/unbewusste Wissen über „die Migrant_innen“ müsste reflektiert werden, sondern auch das abwesende Wissen über die Migrant_innen. Damit könnte eine Auseinandersetzung mit einer bestimmten „privilegierten Distanz“ zur Realität von lernenden

Migrant_innen gewährleistet werden. Es handelt sich dabei um eine spezifische Distanz, die es Lehrenden erlaubt, vieles von den und über die Lernenden nicht zu wissen. Jene Distanz, die es akzeptabel macht zu denken, das eigene (westliche) Wissen reiche per se aus. Gayatri Chakravorty Spivak schreibt in diesem Zusammenhang über gestattete Ignoranz: Jene Ignoranz, „die nicht blamiert, sondern gegenteilig die eigene Position der Macht stabilisiert“. (Castro Varela 2007)

Konkretisierungs-Fenster

Ein Beispiel für „gestattete Ignoranz“:

Eine DaZ-Lehrerin berichtet, dass die Kursteilnehmer_innen nicht an politischen Inhalten interessiert wären und untermauert diese Aussage mit der Erzählung, dass sie in einer Gruppe, teilweise aus Migrant_innen aus Bosnien und Herzegowina bestehend, einen Zeitungsartikel über Srebrenica bearbeiten wollte und auf Widerstand seitens der Teilnehmer_innen gestoßen ist.

Die Praxis einer professionellen Reflexivität wirft eine Reihe von Fragen auf: nach den Grenzen des westlichen Wissens; nach gewaltvollen Prozessen der Aberkennung von Wissen; nach den Kriterien zur Legitimierung von Wissen; nach dem gestatteten Nichtwissen; Fragen, die Prozesse der Herstellung und Reproduktion von Wissen über die „Anderen“ (als different) unterbrechen und untersuchen; Fragen, die die eigene machtvolle Position in der Migrationsgesellschaft destabilisieren; Fragen durch die frau_man sich selbst widerspricht.

Ziel-Fenster

Das Wissen und das Nicht Wissen sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden haben Platz und Bedeutung; Wissens(bestände) und Nicht Wissen werden (macht-/ideologie-)kritisch behandelt/befragt.

Einige Konzepte, die als unterstützend für die Durchführung eines Prozesses im Sinne der pädagogischen Reflexivität erachtet werden, werden in dieser Publikation u.a. durch Reflexionsfragen erörtert.

Davor wird ein Lehrplan abgebildet, der von einer Gruppe von DaZ-Kursteilnehmerinnen erstellt wurde, die an den Werkstätten des Forschungsprojektes beteiligt waren. Dieser Lehrplan eröffnet eine bestimmte Annäherung an die Beantwortung der Frage nach dem Entwurf des Möglichen an den Grenzen des Wirklichen. Er erscheint in seiner Struktur in einem ersten Blick als ein *Duplikat* geläufiger Lehrpläne für DaZ-Kurse mit einem arbeitsmarktpolitischen Schwerpunkt. Das *Duplikat* kann jedoch bei einem genaueren Lesen als eine Kritik am *Original* interpretiert werden. Ein *Duplikat*, das das *Original* (hier als hegemonial verfasste Lehrpläne verstanden, die das Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt verfolgen, ohne einen Raum für den Entwurf gesellschaftskritischer und transformativer Perspektiven einzuräumen) unterminieren würde. Ein *Duplikat*, das als praktisch-immanente Diskurskritik aufgefasst werden kann: Praktisch, weil sie als ein Artefakt gesehen wird; immanent, weil sie nicht aus einer Meta-Ebene artikuliert, sondern innerhalb des Rahmens des vereinnahmten Diskurses thematisiert wird. (vgl. Doll 2012, 12)

Literatur

Armin, Bernhard (2006): Bildung als Kampf um Hegemonie. Oder: Entwicklung zur Widerständigkeit im Anschluss an Gramsci. Online unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/277026.html> (21.11.2014).

Au, Wayne (2012): *Critical Curriculum Studies: Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*. Routledge.

Babka, Anna / Pösselt, Gerald (2003): Dekonstruktion. In: produktive differenzen. forum für differenz- und genderforschung. Online unter: <http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=3> (21.11.2014).

Brookfield Stephen (2005): *The Power of Critical Theory for Adult Learning And Teaching*. Open University Press.

Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. *Bildung und Postkoloniale Kritik*. Online unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/wider-stand-macht-wissen/varela.htm> (21.11.2014).

Ciavatta, Maria / Rummert, Sonia Maria (2010): As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. Online unter: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000200009&script=sci_arttext#ntc (21.11.2014).

Frauenhetz, Initiative Minderheiten, maiz (Hg.) (2005): *Bildungskontext Frauenmigration, Rahmencurriculum, Selbst-Evaluation und Politik*. Veröffentlichung im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft open up.

Doll, Martin (2012): *Fälschung und Fake. Zur diskurskritischen Dimension des Täuschens*. Kulturverlag Kadmos.

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2010): *Durchgängige Sprachbildung in der Praxis*. Münster (Waxmann).

Holzer, Daniela (2010): Notwendige Ergänzung: ein Recht auf Widerstand gegen Weiterbildung. In: *Education Permanente 2010-3*, 18-19. Online unter: http://www.alice.ch/fileadmin/user_upload/alicech/dokumente/sveb/produkte/EP_2010-3_Holzer_d.pdf (21.11.2014).

KRASS (2011): Dekonstruktion. online unter: <http://www.krassmag.net/glossar/test-2/> (21.11.2014).

Krondorfer, Birge (2005a): Einführende Überführungen. *Selbstkritische Reflexionen*. In: Frauenhetz, Initiative Minderheiten, maiz (Hg.) (2005): *Bildungskontext Frauenmigration, Rahmencurriculum, Selbst-Evaluation und Politik*. Veröffentlichung im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft open up. 5-8.

Krondorfer, Birge (2005b): *Evaluation – Sinn, Bedeutung und Tun*. In: Frauenhetz, Initiative Minderheiten, maiz (Hg.) (2005): *Bildungskontext Frauenmigration, Rahmencurriculum, Selbst-Evaluation und Politik*. Veröffentlichung im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft open up. 20-38.

LEFÖ, Peregrina, Orient Express und Miteinander Lernen (2014): *mehr.sprache_dazmaterial*, Teilprojekt des Projekts Mehr Sprachen = mehr [Mit]Sprache. Online unter: <http://mehrsprachen.wordpress.com/daz-materialien/> (21.11.2014).

maiz (2014a): Famme. Berufsbilder_Konstruktion und Dekonstruktion, im Rahmen des Projekts „Berufsbilder_Konstruktion und Dekonstruktion. Erstellung von Instrumenten für eine queer-feministische Bildungs- und Berufsorientierung“, Teilprojekt der ESF-Netzwerkpartnerschaft FAMME 2012-2014.

maiz (2014b): Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung, im Rahmen des Projektes „Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung“, Teilprojekt der ESF- Netzwerkpartnerschaft MIKA, 2011-2014

Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, İnci / Kapalka, Annita / Melter, Claus (2010): „Migrationspädagogik“. Beltz Verlag.

Passos, Luiz Augusto (2010): Tema Gerador. In: Streck, Danilo R. / Redin, Euclides / Zitzoski, Jaime José (Hg.): Dicionário Paulo Freire. 2. Ed. Autêntica. 388-390.

Pongratz, Ludwig A. (2007): «Sammeln Sie Punkte?» Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007, S. 5-18. Online unter: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/-gerstner/V-Lebenslang-Lernen.pdf> (21.11.2014).

Posselt, Gerald (2003): Kontext. In: produktive differenzen. forum für differenz- und genderforschung. Online unter: <http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=54> (21.11.2014).

Saviani, D. (1980): *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados.

WENN MIGRANTINNEN EINEN DAZ-LEHRPLAN ERARBEITEN

María Dolores Jiménez / Khatera Ghafuri / Mursal Ghul / Amelework Tawu

WENN MIGRANTINNEN EINEN DAZ-LEHRPLAN ERARBEITEN

Dieser Lehrplan wurde erstellt im Rahmen des Projektes „DaZ-Kurse in der Migrationsgesellschaft: reflexive und gesellschaftskritische Zugänge, Teil II“ (ein Projekt von maiz finanziert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen).

Wozu? (Ziele)

- Zukunft und Gegenwart der Frauen verändern
- Orientierung am Arbeitsmarkt
- Kollektiv bilden/schaffen
- Austausch von Erfahrungen und Strategien
- Informationen bekommen

Was? (Themen)

- Präsentation
- Praktikum
- Integration: was ist das?
- Perspektiven: welche Möglichkeiten?, welche Jobs (außer Putzen)?
- Aktuelle Nachrichten: Zeitung, Fernsehen usw.
- Situation von nicht-jugendlichen Migrantinnen: Bildung und Arbeitsmarkt
- Arbeitssuche: Strategien (wo, welche Arbeit; auch im Internet), Lebenslauf, Bewerbungen
- Interessensvertretungen (Arbeiterkammer, Gewerkschaft)
- Arbeitsrecht
- Migrantinnen (Frauen) und Arbeit
- Strategien zur Veränderung der Gegenwart und der Zukunft
- Diskriminierungen (Rassismus, Sexismus,...) am Arbeitsplatz und bei der Arbeitssuche: Was können wir machen?

Wie? (Methoden)

- ein Mal pro Woche nur diskutieren
- Lesen, Schreiben, Hören (z.B. Nachrichten), Sprechen (z.B. Präsentation, Erfahrungen, Berichte, Austausch), Hausübungen
- Arbeit am Computer
- Teilnehmerinnen können Themen vorschlagen/bestimmen
- in der Gruppe wird über Erwartungen, Bedürfnisse und gegenseitige Unterstützung gesprochen
- Verhältnis von Grammatik und Kommunikation: es soll ausgeglichen sein, je nachdem, was die Gruppe braucht.

Rahmenbedingungen

- Wer? Erwachsene Migrantinnen
- Wo? Linz
- Wie oft? 4 x pro Woche
- Wie viele Teilnehmerinnen? Max 15
- Wie lange? 2 Monate
- Wann? Immer am Vormittag mit Kinderbetreuung
- Die Lehrerinnen (2): nett, geduldig, verständnisvoll, haben Fach- und Methodenwissen
- Die Lehrerinnen arbeiten zusammen mit dem Kollektiv; Die Frauen aus dem Kollektiv sind Teilnehmerinnen und Lehrerinnen
- Der Kurs ist gratis

EINIGE KONZEPTE FÜR DIE REFLEXION DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS. ANSTATT EINES GLOSSARS

Christina Altenstrasser / Gergana Mineva / Rubia Salgado / Jo Schmeiser / Oscar Thomas-Olalde

Die im Folgenden dargestellten Konzepte sollen einige unserer theoretischen Zugänge zu wichtigen Konzepten offenlegen.

Diese Überlegungen haben zwei Quellen:

1. Einige Begriffe wurden von maiz im Rahmen des Projekts „Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung“¹ erarbeitet und als Bestandteil der Anleitungen zur Durchführung der im Projekt entwickelten pädagogischen Reflexivitätswerkstätten veröffentlicht. Diese Konzepte wurden aus den Interviews mit Lehrenden, die die Grundlage für den ersten Teil dieser Publikation bildeten, abgeleitet: Die Auseinandersetzung damit erwies sich als unabdingbar für die Reflexion des pädagogischen Handelns zu den im Team erarbeiteten Themen.
2. Andere Begriffe haben wir im Zuge der Auswertung unserer Forschungsergebnisse hinzugefügt. Dabei handelt es sich um eine partielle und unsystematische Auswahl an theoriegesättigten Konzepten, auf die wir in dieser Publikation zurückgreifen. Die Absicht, einige unserer Zugänge offenzulegen ist weniger didaktisch als erkenntnispolitisch intendiert. Anstatt eines klärenden Glossars schreiben wir hier einige Momentaufnahmen unserer Reflexion fest, um sie wahrscheinlich in einem weiteren Schritt wieder zu erweitern, zu hinterfragen oder zu revidieren.

Die Fragen, die im Anschluss an die kurze Beschreibung der Konzepte zu finden sind, verstehen sich als eine Einladung zur Praxisreflexion. Dabei handelt es sich einerseits um Fragen, die wir uns aus der pädagogischen Praxis heraus gestellt haben. Andererseits

sind darin auch Fragen enthalten, die aus den Widersprüchen und Dilemmata der Forschungspraxis entwachsen sind. Es sind Fragen, die wir uns selber stellen. Immer wieder. Es sind Fragen, für die wir keine Eindeutigkeiten suchen. Dennoch müssen wir sie uns und anderen stellen, um weiter zu gehen. Um fragend weiter zu gehen.

DISPOSITIV /INTEGRATIONSDISPOSITIV

Den Begriff des „Dispositivs“ entnehmen wir der Begrifflichkeit aus der Diskurstheorie Michel Foucaults. Foucault selbst hat sich nicht auf eine konkrete Definition von „Dispositiv“ festgelegt. Es ist nicht immer so klar, wann bei Foucault die Rede von „Diskursen“ oder von „Dispositiven“ ist. Trotzdem geht der Begriff „Dispositiv“ im Allgemeinen weiter als der Begriff „Diskurs“. Bei Dispositiven handelt es sich um ein Bündel von Praktiken (aber auch Diskursen, Gesetzen, Politiken, Maßnahmen, Regulierungen, Mechanismen usw.), die darauf abzielen, in konkrete Bereiche des öffentlichen und des privaten Lebens einzugreifen.

Dispositive sind so etwas wie „Metastrukturen“, die Subjektivität produzieren. Die Bedeutungsgrenzen zwischen „Dispositiv“ und „Diskurs“ sind in den Schriften Foucaults auch nicht so scharf konturiert. Nichtsdestotrotz erlaubt uns der Begriff einen analytischen Schritt zu machen: Es geht um die materielle, institutionelle und gesellschaftliche Wirksamkeit von Diskursen. „Dispositive“ sind die Gesamtheit von (sprachlichen und nicht-sprachlichen, juristischen, technischen und militärischen, politischen und administrativen) Praktiken und Mechanismen (vgl. Agamben 2008, 17), die aus hegemonialen Diskursen entwachsen, wenn diese *wirksam* werden. Diese Mechanismen, die bis in die privatesten Lebenssphären der Menschen hineinwirken, sind gerade deswegen besonders machtvoll, weil sie den Anschein der Notwendigkeit haben. Sie erscheinen, durch die Diskurse, aus denen sie hervorgehen und diese selbst

¹ „Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung“ war ein Projekt von maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen im Rahmen der nationalen Netzwerkpartnerschaft MIKA „Migration – Kompetenz – Alphabetisierung“. Das Projekt wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen gefördert und im Zeitraum 2011 bis 2014 durchgeführt. Online unter: <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung> (21.11.2014).

re-produzieren, als unvermeidbare und notwendige Maßnahmen. In unserem Projektzusammenhang sprechen wir von „Integration“ als Dispositiv. Wir verstehen dieses Integrationsdispositiv als ein heterogenes aber machtvollens Ensemble von Politiken, Diskursen, Praktiken, Erzählungen, institutionellen Programmatiken, Leitbildern, Fördermodellen, Bildungsprogrammen etc., die alle von einem „Notstand“ ausgehen, der erst mit der (wie auch immer konnotierten) Anpassung und Unterwerfung bestimmter Subjekte behoben werden könnte.

Mit dem Analyseinstrument des „Integrationsdispositivs“ können diskursive Strategien zum Thema gemacht werden, anhand derer sich aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse diagnostizieren lassen, die im nationalstaatlichen österreichischen Kontext normativ und regulativ wirken. Durch das Integrationsdispositiv werden bestimmte Menschen in bestimmte prekäre Zugehörigkeitspositionen, aber auch in prekäre materielle, juristische und soziale Lebenslagen gebracht.

Mögliche Fragen

- Wie kann „Integration“ auch als ein Unterwerfungsdispositiv in den DaZ-Kursen besprochen werden, ohne paternalistisch aufzutreten?
- Welche Spielräume stehen der eigenen pädagogischen Praxis im Kontext des nationalstaatlichen Integrationsdispositivs noch offen?

Literatur

Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Zürich/Berlin. Diaphanes.

Bührmann, Andrea D. / Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld. transcript.

Deleuze, Gilles (1991): Was ist ein Dispositiv? In: Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Ewald, François und Waldenfels, Bernhard (Hg.). Frankfurt am Main. 153-62.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.

Foucault, Michel (1978): „Dispositive der Macht“. Berlin. Merve.

Mecheril, Paul (2011): „Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv“. In: APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte, 61. Jg., Heft 43. 49-54. Online unter: http://www.bpb.de/publikationen/3IV45A,2,0,Wirklichkeit_schaffen%3A_Integration_als_Dispositiv_Essay.html (21.11.2014).

DIVERSITÄT

„Im deutschsprachigen Raum ist die Vokabel ‚Diversity‘ in etwa seit den 1990er Jahren bekannt. Mit ihr ist – zunächst zumeist in Bildungszusammenhängen – der Versuch verknüpft, solche grundlegenden Fähigkeiten zu markieren und zu fördern, die einen angemessenen Umgang in und mit gesellschaftlicher Vielfalt ermöglichen. Seit Anfang des neuen Jahrtausends ist der Begriff verstärkt auch im Kontext betrieblichen und verwalterischen Managements zu finden. ‚Managing Diversity‘ bezeichnet ein Prinzip der Unternehmensführung, das Differenzen zwischen Menschen als Stärke und die Berücksichtigung von Unterschieden als Schlüssel zum unternehmerischen Erfolg betrachtet.“ (Mecheril 2007)

„Diversity und Multikulturalismus sind zu populären Schlagwörtern avanciert: als hipper Aufhänger für den Verkauf von Zeitschriften, als kosmopolitische Imagepolitik für Unternehmen oder gar ganzer Städte und Nationen. Kurz: Diversität bzw. Multikulturalität gewinnt als neoliberale Wettbewerbsstrategie zunehmend auch in Europa und Österreich an Bedeutung. Dass Anti-Rassismus dabei nicht (notwendigerweise) die Antriebsfeder bildet, zeigten etwa Online-Anzeigen von Microsoft, die in den Medien für Empörung sorgten. Das ursprüngliche Werbebild zeigte einen asiatischen und einen schwarzen Mann sowie eine weiße Frau im ‚Chefsessel‘, die gemeinsam lächelnd bei einer Firmenbesprechung sitzen. Für den Absatzmarkt in Polen wurde die Online-Anzeige adaptiert, in dem der Kopf des schwarzen Mannes durch einen weißen ersetzt wurde. Das Unternehmen gibt sich demnach nur so divers, wie es für das Unternehmen ökonomisch erfolgversprechend und rentabel erscheint. Dieses Beispiel verdeutlicht nicht nur einen zugrunde liegenden Rassismus, sondern auch, dass ‚Diversität‘ zur Ware wird, deren Einsatz flexibel und selektiv ist. Ähnlich verhält es sich mit den neuerdings populär gewordenen multikulturellen Städteleitbildern, die von so genannten Expert_innen als strategischer Wettbewerbsvorteil entwickelt und implementiert werden. Diversity Management und Multikulturalismuskonzepte werden dabei wie der Kauf eines teuren Paares Sportschuhe verstanden, für das man sich nach monatelangen Überlegungen entscheidet, um danach effizienter laufen zu können.“ (Neuhold / Scheibelhofer 2010, 176)

„Ein oberflächliches Verständnis von Diversität als Möglichkeit einer ‚Auflösung‘ oder gar Auslöschung des Spannungsverhältnisses gesellschaftlicher Ungleichheit trägt zu ihrer sukzessiven Entpolitisierung bei. Kritiken an diesem normalisierenden Diversitätswissen – frei nach dem Motto ‚Bunte Vielfalt für alle‘ – mehren sich inzwischen.“ (Eggers 2010, 59)

„Konzepte, die (kulturelle) ‚Vielfalt‘ einfordern, verfestigen zugleich Zugehörigkeitsordnungen und zementieren zugewiesene Subjektpositionen, instrumentalisieren letztendlich die ‚Anderen‘. Ebenso betonen diese Ansätze Nutzen und Gewinn von Vielfalt, ohne dass eine dekonstruktive Selbstkritik geleistet wird (Dhawan 2011).“ (Schirilla 2014, 163)

Mögliche Fragen

- Inwieweit lassen sich Kontinuitäten von kulturalisierenden Diskursen im Feld Mehrsprachigkeit beobachten und feststellen und was wäre notwendig, um das vermutete Fortsetzen zu unterbrechen?
- Welche sind die möglichen ökonomischen, politischen und sozialen Folgen einer pädagogischen Praxis, die Diversitätsansätzen affirmativ gegenüber steht?
- Wer profitiert von kulturalisierenden Diskursen?
- Was bedeutet die Beschäftigung mit dieser Frage für die eigene Praxis?

Literatur

Castro Varela, María do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessler, Fabian / Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden. 249-262.

Eggers, Maureen Maisha (2010): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Broden, Anne/ Mecheril Paul (Hg.): Rassismus

bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld. 59-85.

Mecheril, Paul (2007): Diversity. Die Macht des Einbezugs. In: <http://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs> (21.11.2014).

Neuhold, Petra / Scheibelhofer, Paul (2010): Gemanagte Vielfalt? Beiträge einer kritischen Migrationsforschung zu Diskussionen um Multikulturalismus, Diversität und Integration. In: Blaha, Barbara / Weidenholzer, Josef (Hg.): Freiheit. Beiträge für eine demokratische Gesellschaft (Kongressband, momentum09). Wien. 175-185. (Online unter: http://www.momentum-kongress.org/cms/uploads/13_Neuhold_Scheibelhofer_Multikulturalismus.pdf, 21.11.2014).

Schirilla, Nausikaa (2014): Postkoloniale Kritik an Interkultureller Philosophie als Herausforderung für Ansätze interkultureller Kommunikation. In: Jammal, Elias (Hg.): Kultur und Interkulturalität, Perspectives of the Other. Studies on Intercultural Communication. Wiesbaden. 157-168.

EMANZIPATION

In der Regel wird nicht thematisiert, dass die Emanzipation der Mehrheitsfrauen oft auf Kosten von Migrant_innen stattfindet, die als Hausangestellte die Erledigung von Reproduktionsarbeiten unter prekären Bedingungen übernehmen und somit den weißen emanzipierten westlichen Frauen Raum und Zeit für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten ermöglichen. (vgl. Castro Varela / Clayton 2003, 17)

„Durch Judith Butler – eigentlich bereits durch Michel Foucault – informiert, wissen wir, dass der Diskurs der Emanzipation die Subjekte schafft, die er zu befreien vorgibt. Bei dieser Produktion

werden jedoch gleichzeitig auch Jene hergestellt, für die Befreiung nicht vorgesehen ist und/oder unmöglich erscheint. Anders gesagt: Der normative Diskurs um Emanzipation produziert Kriterien der Emanzipation, die Jene ausschließen, die diese Kriterien scheinbar nicht erfüllen. Wann spricht wer oder welche aus der Position der Emanzipierten? Und wie wird diese Position beschrieben? Und was bedeutet sie? Das führt dann zu konkreten Fragen: Warum etwa gilt die Managerin einer Bank als emanzipiert, während die marokkanische Putzfrau als nicht emanzipiert beurteilt wird? Sprich: Der Diskurs um Emanzipation produziert Bilder von Emanzipierten und Un-Emanzipierten. Die Emanzipierten erkennen sich als solche in Abgrenzung zu den Nicht-Emanzipierten. Und die Strategien, die gewählt werden, um sich zu emanzipieren, die konkreten Ziele, die angestrebt werden, sind von vornherein festgelegt.“

„Emanzipation zeigt sich hier eng verwoben mit einem humanistischen Diskurs, der der *Wilden* quasi bedarf, um Menschlichkeit bestimmen zu können. Derselben Logik folgend, braucht die emanzipierte westliche Frau die unterdrückte *Andere*, um Befreiung überhaupt denken und leben zu können.“ (Castro Varela / Dhawan 2004)

„(lat.) E. [Emanzipation] bezeichnet einen Prozess der Befreiung aus Abhängigkeiten und Unmündigkeiten sowie der Verwirklichung der Selbstbestimmung, einem zentralen Ziel demokratischer Gesellschaften. Der Begriff wird oft im Zusammenhang mit der Unterprivilegierung gesellschaftlicher Gruppen (z.B. Frauen-E.) oder politischer Gemeinwesen (z.B. E. der Dritten Welt) verwendet. (http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=UY4ZTN, 21.11.2014)

„In einem emanzipatorischen Bildungsansatz geht Bildung immer über die bloße Vermittlung von Wissen hinaus. Sie stellt die gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne einer Emanzipation grundsätz-

lich in Frage und führt Diskussionen um alternative Gesellschaften und anderes Leben. Somit ist sie stets auch politische Bildung.“

„Die Gesellschaft durch Analyse und Kritik zu begreifen und Prozesse der Veränderung anzustoßen, ist Hauptziel emanzipatorischer Bildung. Ein wichtiger Anspruch dabei ist die Aufhebung der klassischen Trennung von Theorie und Praxis, also die Zusammenführung von Bewusstseinsbildung und Handlungskompetenz.“

„Ein stetiges, unformuliertes Lernziel emanzipatorischer Bildung ist ein kooperativer, respektvoller Umgang miteinander und die hierarchiefreie Organisation in Gruppen.“ (Flurschuetz 2004)

EPISTEMISCHE GEWALT

„Erkenntnistheorie oder Epistemologie (griechisch *épisteme* „Wissen, Erkenntnis“ und *logos* „Wissenschaft“) ist der Zweig der Philosophie, der sich mit der Frage beschäftigt, wie Wissen, Erkenntnis und Wahrheit prinzipiell zu erlangen und zu nutzen sind und welche natürlichen Grenzen der Erkenntnis gesetzt sind.“ (<http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Erkenntnistheorie.html>, 21.11.2014)

Epistemische Gewalt kann als „zwanghafte Delegitimierung, Sanktionierung und Verdrängung (Negativierung) bestimmter Erkenntnismöglichkeiten und die tendenzielle und versuchte Durchsetzung (Positivierung) von anderen“ bezeichnet werden. (Garbe 2013, 3) „Die epistemische Gewalt des Eurozentrismus besteht also in der gewaltsamen Durchsetzung einer für die kolonisierten Bevölkerungen fremden, das heißt europäischen kognitiven, kulturellen und epistemischen Perspektive: die Gewalt, die Welt nicht mit eigenen Augen erkennen zu können.“ (ebd., 5)

Mögliche Fragen

- Welche Rolle spielt epistemische Gewalt in DaZ-Kursen?
- Inwiefern ist epistemische Gewalt den DaZ-Kursen immanent?
- Wie kann innerhalb von DaZ-Kursen epistemischer Gewalt entgegengewirkt werden?

Literatur

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main.

Garbe, Sebastian: Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. In: <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-Journal-2013-01-DeskolonisierungDesWissens.pdf> (21.11.2014).

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien.

GOUVERNEMENTALITÄT

Mit dem Begriff „Gouvernementalität“ schuf Michel Foucault einen Neologismus, der Regieren (*gouverner*) und Denkweise (*mentalité*) semantisch miteinander verbindet. Anhand dieses Konzeptes werden Analysen der Gegenwartsgesellschaft geführt, die sich auf die Untersuchung von Rationalitäten und Technologien des Regierens

konzentrieren. Es wird gefragt, wie sich Herrschaftstechniken mit Selbsttechniken (Selbstverantwortung, Selbstorganisation, Autonomie etc.) verschränken und wie sich Regierungspraktiken auf Selbstpraktiken stützen. Das Regieren würde demnach nicht nur auf äußerlichen Zwängen, sondern auch auf Selbsttechnologien der regierten Individuen basieren. (Lemke 2002)

„Auf den Punkt gebracht, geht es dabei um Fragen der soziopolitischen und -ökonomischen Steuerung, welche die Regierung der anderen und die Regierung des Selbst ins Zentrum der Analyse stellt.“ (Dzierzbicka / Schirlbauer 2006, 10)

Im Sinn einer gouvernementalen Ermächtigung wird frau_man angehalten, das zu wollen, was frau-man soll. Übersetzt auf das Feld des DaZ-Unterrichts in der Migrationsgesellschaft würde es lauten: Migrant_innen werden angehalten, sich selbst ermächtigen zu wollen, indem sie (vor allem) die dominante Sprache Deutsch und hegemoniale Verhaltensnormen erlernen wollen.

Mögliche Fragen

- Wie sind Lehrende in der Basisbildung für Migrant_innen/ DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung in diese Steuerungsformen verstrickt?
- Gibt es Möglichkeiten, im pädagogischen Prozess Brüche in dieser Logik zu erzeugen?
- Wie kann in der pädagogischen Praxis die eigene Verstricktheit reflektiert werden?

Literatur

Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien.

Foucault, Michel (2000): Die „Gouvernementalität“. In: Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main. 41-71.

Lemke, Thomas (2002): Die politische Theorie der Gouvernementalität: Michel Foucault. In: Brodocz, André / Schaal, Gary (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart I. Eine Einführung. Opladen. 471-501.

INTEGRATION

„Integration“ ist vieles zugleich: Ein Bündel an Diskursen, Mechanismen und Praktiken (Dispositiv), ein Reizwort, eine Worthülse, ein machtvoller Begriff, ein leerer Signifikant, ein umstrittenes Politikfeld und ein umkämpfter politischer Begriff.

Unter dem Vorzeichen der „notwendigen Integration“ lassen sich unterschiedliche Machtpraktiken legitimieren. Einige Beispiele sind: restriktive Zugangsbestimmungen zu bestimmten politischen, materiellen, sozialen und kulturellen Gütern (Bildung, Sozialleistungen, Wahlrecht, Förderungen, Anerkennung, rechtliche Sicherheit, medizinische Versorgung etc.), finanzielle Sanktionen, soziale Exklusion, räumliche Segregation, (fremden)polizeiliche Kontrollen etc. Die Wirkungsmacht des Begriffes „Integration“ rührt aber nicht von seiner Bedeutung her. Ganz im Gegenteil: Sie rührt daher, dass der Begriff trotz kontroverser und polemischer Debatten bedeutungsoffen bleibt, sodass er immer wieder mit neuen „Anforderungen“ gefüllt werden kann.

„Integration“ ist keine Tatsache. Auch kein zu erreichender Zustand. Ab wann gilt ein_e Migrant_in als integriert? Wenn sie_er „Deutsch spricht“? Was heißt aber genau, Deutsch zu sprechen? Ist jede_r integriert, die_der die Staatsbürgerschaft besitzt? Und warum machen österreichische Staatsbürger_innen mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ immer wieder Diskriminierungserfahrungen am Arbeits- und Wohnungsmarkt, im öffentlichen Raum, im Bildungssystem etc.?

„Integration“ ist v.a. ein „Dispositiv“ (siehe den Begriff „Dispositiv/ Integrationsdispositiv“), das dazu führt, dass die Rechte eines Teils der Bevölkerung gewissermaßen zur Disposition gestellt werden. Die Konnotationen, die der Begriff *Integration* im Rahmen von politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen annimmt, sind unterschiedlich und veränderbar. Ja nach ordnungspolitischer Absicht meint der Begriff oft „(kulturelle) Anpassung“, „Assimilation“, „Akkulturation“, „dankbare Annahme einer gesellschaftlichen Schlechterstellung“, „Selbstperfektionierung“ (z.B. durch Bildung oder „Leistung“), „Unsichtbar-Werden“ etc. Allen diesen Konnotationen ist eines gemeinsam: die Markierung und Regulierung bestimmter Subjekte, deren Mitgliedschaft in der Gesellschaft zur Disposition steht.

Aber „Integration“ ist auch ein umkämpfter Begriff, oder kann – in Anlehnung an Pierre Bourdieu – als eine *politische Kampfarena*² beschrieben werden, in der unterschiedliche Akteur_innen um die Durchsetzung ihrer Positionen, also um die Erlangung kultureller Hegemonie³ kämpfen. Einige Migrant_innen-Organisationen

² Vgl. Pierre Bourdieu / Loïc J. D Wacquant: *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge 1992.

³ In Anlehnung an die Hegemonietheorie von Antonio Gramsci definieren wir hier kulturelle Hegemonie als eine Form der Macht, die nicht auf die Anwendung von Gewalt und Zwang angewiesen ist. Kulturelle Hegemonie ist nicht die gewaltvolle Durchsetzung der eigenen Sicht, sondern die Anwendung von (diskursiven und po-

greifen auf den Begriff der Integration zurück, um Teilhaberechte einzufordern.

Mögliche Fragen

- Inwieweit verwendet frau_man selbst den Begriff „Integration“ als Leitidee in der pädagogischen Praxis und was ist eigentlich damit gemeint?
- Wie kann frau_man die restriktiven, subjektivierenden und hierarchisierenden Dimensionen des Integrationsdiskurses thematisieren, sodass die Teilnehmer_innen sich auch dazu positionieren können?
- Wenn „Integration“ ein Begriff ist, der v.a. für die Zurichtung und Inferiorisierung von bestimmten Subjekten steht, welcher Begriff kann stattdessen genommen werden?
- Was soll eigentlich mit dem Begriff „Integration“ oder mit einem Ersatz davon tatsächlich bezeichnet werden?

Literatur

Geisen, Thomas (2011): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrationsparadigmas. In: Mecheril, Paul / Dirim, İnci u.a. (Hg.). *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturelle-pädagogische Forschung*. Münster. 13-34.

litischen) Machttechniken, mit denen eine Gruppe die eigene Perspektive (und die eigenen Interessen) als allgemeine, plausible und normale Sicht auf soziale Wirklichkeiten durchzusetzen versucht. Kulturell hegemoniale Wissensproduktion hat zum Ziel, partikuläre Betrachtungsweisen als allgemeine erscheinen zu lassen. Machtsichernde Perspektiven sollen als „kollektiver Wille“ gedeutet werden. Somit wird es möglich, das Alltagsbewusstsein von Subjekten im eigenen Sinne zu verändern.

Hess, Sabine / Binder, Jana / Moser, Johannes (Hg.) (2009): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld.

Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2011): Integration als (Bildungs-)Ziel? Kritische Anmerkungen. In: Spannring, Reinhard / Arens, Susanne / Mecheril, Paul (Hg.), *bildung – macht – unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs*. Innsbruck. 119-130.

Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechthild / Kornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (2010): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. In: Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechthild / Hornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster. Waxmann.

Ha, Kien Nghi (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel postkolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul / Witsch, Monika: *Cultural Studies und Pädagogik*. Bielefeld. transcript.

KULTURALISMUS

„Kulturalismus bedeutet die Überbetonung der ethnischen Anteile eines Kulturbegriffes oder die Ersetzung des Wortes Rasse durch Kultur. Da der Begriff Rasse in diesen Argumentationen in der Regel nicht vorkommt, kann der Kulturalismus auch als ein Rassismus ohne Rassen angesehen werden.

Kennzeichen kulturalistischer Ansätze sind: Ethnische Formulierung: Kultur sei alleine mit der Herkunft verbunden; Homogenität: Alle Mitglieder einer ethnischen Gruppe sollen die gleiche Kultur haben; Reduzierbarkeit: einzelne Menschen wären auf die kultu-

rellen Eigenschaften einer Gruppe beschränkt; Starrheit: Kulturen seien nicht oder nur über einen langen Zeitraum (im Rahmen von Generationen) veränderbar. Entsprechende kulturalistische Argumentationen kommen sowohl im Rechtsextremismus als auch in verkürzten multikulturalistischen Ansätzen vor.“ (Wikipedia 2004; <http://www.kulturglossar.de/html/k-begriffe.html>, 21.11.2014)

„In der wissenschaftlichen Debatte wird der Vorwurf des Kulturalismus oder auch Kulturessentialismus meist gegenüber Vertretern eines statischen Kulturbegriffs erhoben. Er meint in diesem Zusammenhang die zu starke Betonung des Kulturellen gegenüber dem Sozialen, Ökonomischen oder Geschichtlichen. (Kulturalisierung; Ethnopluralismus, Kultur als abgeschlossenes System). Im Kontext der Entwicklungstheorien ist der Huntington'sche Clash of Cultures-Ansatz (Entwicklungstheorie und Kultur) das Paradebeispiel einer kulturalistischen Argumentation.“ (<http://www.kulturglossar.de/html/k-begriffe.html>, 21.11.2014)

„Respekt und Anerkennung von Differenzen bilden einen zentralen Grundsatz für die pädagogische Handlung in der interkulturellen Pädagogik. Im Sinne einer demokratischen Bildungsarbeit ist es unmöglich, Differenzen nicht anzuerkennen. Denn alle Lernenden gleich zu behandeln, ohne gegebene Unterschiede und ungleiche Bedingungen zu berücksichtigen, würde wiederum Benachteiligung bewirken und bestätigen (Mecheril et al. 2010). Um dies zu vermeiden, bezieht sich die interkulturelle Pädagogik auf die Notwendigkeit der Anerkennung von Differenzen. Aus migrationspädagogischer Perspektive wird jedoch das Prinzip der Anerkennung von Differenzen als Möglichkeit der Verfestigung der hegemonialen Ordnung problematisiert, denn dadurch würden ‚Anderer‘ im Gegensatz zur Imagination eines ‚Wir‘ hergestellt und folglich eine Logik weitertradiert, die der Argumentation für Unterscheidungen, Diskriminierungen und Ausschlüsse dient (ebd., 187).“ (Salgado 2012)

Mögliche Fragen

- Aus welcher gesellschaftlichen Position heraus wird ein Thema betrachtet und wie wird der Unterricht konzipiert? Welche Bedeutung hat es für die pädagogische Handlung in dieser konkreten Situation?
- Übernimmt die_der Lehrende die Aufgabe der Befreiung/der Emanzipation der Lernenden?
- Was wären die Voraussetzungen, um beispielsweise das Thema „Kopftuch“ im Rahmen von DaZ- und/oder Basisbildungskursen zu bearbeiten, ohne kulturelle Differenzen zu verfestigen?
- Welche Konsequenzen für die Praxis würde der Versuch mit sich bringen, die hegemoniale Ordnung zu hinterfragen?

Literatur

Ahmed, Leila (2011): Imperialismus unterm Schleier. Online unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/debatte-ueber-frauenrechte-im-islam-imperialismus-unterm-schleier-1.1130470>. (21.11.2014).

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld. transcript.

Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. Online unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm>. (21.11.2014)

Castro Varela, María do Mar / Clayton, Dimitria (Hg.) (2003): Migration, Gender und Arbeitsmarkt, Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königstein. Ulrike Helmer Verlag.

Castro Varela, María do Mar / Nikita Dhawan (2004). Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention. In: Ross, Bettina (Hg.). Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Weiterdenken für antirassistische, feministische Politik/-wissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Opladen. 203-225.

Plädoyer für eine Synthese antirassistischer und interkultureller Bildungsarbeit. In: DGB-Bildungswerk Thüringer e.V. (Hg.): Baustein zu nicht rassistischer Bildungsarbeit. Online unter: www.baustein.dgb-bwt.de, 21.11.2014).

Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Karpalka, Annita / Melter, Claus (Hg.) (2010): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel.

Salgado, Rubia (2012): Aufrisse zur Reflexivität. Das Erlernen der hegemonialen Sprache in Museen. In: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6_Salgado.pdf (21.11.2014).

http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=UY4ZTN (21.11.2014).

Flurschuetz, Uwe (2004). Emanzipatorische Bildung - Bildung zur Emanzipation. Thesen zu politischer Bildung und dem Versuch der Verwirklichung in der Praxis. In: <http://www.linksnet.de/de/artikel/18698> (21.11.2014).

MEHRSPRACHIGKEIT

Die kritische Hinterfragung des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ gewinnt immer mehr an Bedeutung, parallel zu einem unhinterfragten Hype um die Entdeckung einer „neuen“ Ressource. Die Auffassung, dass Mehrsprachigkeit unter dem Begriff der Bilingualismus-Forschung zusammengefasst werden könne, wobei Zweisprachigkeit als ein Sonderfall der Norm „Einsprachigkeit“ betrachtet wurde, wird mittlerweile hinterfragt. „Manche benützten in der Folge auch den Begriff Trilingualismus, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass oft mehr als zwei Sprachen im Spiel sind. Um die Reihenfolge des Spracherwerbs oder Hierarchisierungen im individuellen sprachlichen Repertoire zu bezeichnen, hat man Begriffe und Abkürzungen wie Erstsprache, Zweitsprache, L1, L2, L3, Ln eingeführt. Das impliziert die Annahme, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar sind.“ (Busch 2013, 9)

Unter Mehrsprachigkeit wird das Phänomen bzw. die Tatsache verstanden, dass mehrere Sprachen (und hier wird ebenso „innere Mehrsprachigkeit“, also unterschiedliche Register, Ausdrucksformen, Dialekte etc.) benützt werden. Dabei werden keine Differenzierungen in Bezug auf den Grad der Beherrschung dieser Sprachen genommen, vielmehr wird Sprache als ein komplexes, dynamisches, sich wandelndes Gebilde verstanden. „Der Grad der Beherrschung differiert je nach Funktion der Sprache und je nach Sphäre, in der die Sprache benützt wird. Außerdem verändern sich Sprachkompetenzen je nach Lebenssituation, wenn sich damit zusammenhängend auch die Sprachverwendung ändert. Demnach ist Mehrsprachigkeit nicht als etwas Statisches zu betrachten, sondern vielmehr als etwas Dynamisches, das sich im Laufe des Lebens wandelt.“ (Hrubesch / Plutzar 2013)

Die Positionen, die dafür plädieren, Mehrsprachigkeit als Normalität nicht mehr zu ignorieren, mehren sich inzwischen. Es werden die

migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit, sowie die unterschiedlichen Varietäten und Dialekte hervorgehoben (vgl. Neumann 2003, 2).

Mehrsprachigkeit wird als eine Tatsache erkannt und in Verbindung zu Migrationsbewegungen gesetzt. Die Sprachen der Migrant_innen würden zu dieser festgestellten Realität gehören. „Auf unbestimmte Dauer wird in Deutschland nicht allein Deutsch, sondern werden in erheblichem Maße auch andere Sprachen gesprochen werden. Will man ihnen pädagogisch nicht mit der Gewalt eines Redeverbots begegnen, bleibt keine Alternative, als die faktische Pluralität der Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden, erstens zur Kenntnis zu nehmen und diese zweitens in einem grundlegenden Sinne zu achten.“ (Dirim/ Mecheril 2010, 115)

Mögliche Fragen

- Welche Bedeutung hat die Forderung nach dem Recht auf Mehrsprachigkeit im Kontext von Rassismus und anderen Diskriminierungsformen?
- In welchem Verhältnis kann diese Forderung nach bzw. die Förderung von Mehrsprachigkeit im eigenen Praxisfeld zu kulturalisierenden Diskursen stehen?

Literatur

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart.

Dirim, İnci /Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel. 99-120.

Hrubesch, Angelika und Plutzar, Verena (2008; überarbeitet 2013): Mehrsprachigkeit. Online unter: <http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php> (21.11.2014).

Neumann, Ursula (2003): Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine Umorientierung der Schule. In: Kerner, Hans-Jürgen / Marks, Erich (Hg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover. Online unter: <http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=42.html> (21.11.2014).

MIGRATIONSREGIME

Der Begriff „Migrationsregime“ ist in Österreich relativ neu und wird vor allem von Ansätzen in der Politikwissenschaft und der Migrationsforschung diskutiert, die auf Phänomene wie die Transnationalisierung von Staatsregimen aber auch auf Lebens- und Migrationsformen fokussieren, welche sich mit den traditionellen sozio-ökonomischen Theorien der Migration plausibel erklären lassen. Migrationstheorien unterschiedlicher Ausrichtung waren seit den 70er Jahren an makroökonomischen (an der transnationalen Ökonomie von „Migrationsströmen“) und an mikrosoziologischen (Migrationsentscheidungen, Migrations-Haushalt) Aspekten interessiert. Diese Perspektiven auf Migration räumten den nationalen und den supranationalen Akteur_innen der Migration eine zu starke Rolle bei der Gestaltung und Steuerung von Migrationsprozessen ein. Der Begriff des Regimes verweist auf das „mehr oder weniger ungeordnete Ensemble von Praktiken und Wissen-Macht-Komplexen“ (Karakayalı / Tsianos 2007, 13), in dem und durch welches sich gesellschaftliche Ordnungen (re-)konstituieren. Der Fokus der

Regimeanalysen liegt dabei auf Ebenen der Aushandlung, welche mit der Installierung eines Regimes entstehen und dieses hervorbringen. Ein Regime wird somit als ein relativ autonomes Prozessphänomen verstanden, das „die Akteure, die ihn installierten, für eine Zeit lang als objektives Regelwerk akzeptierten, dem sie sich unterwarfen“. (Tsianos 2010) In diesem Sinn können wir Regime als (historisch bedingte, aber nicht zwingende) Verstetigung von Verhältnissen begreifen, in welche die verschiedenen gesellschaftlichen Akteur_innen involviert sind. Grenz- und Migrationsregimeforschung bezieht sich damit nicht zuletzt auf das Inventar Foucaultscher Machtanalysen. (vgl. auch Hess / Kasperek 2010, 17) Hierbei rückt insbesondere diejenige Strukturierung von Gesellschaft ins Licht, die sich in Begriffen der modernen nationalen Ordnung der Welt artikuliert. Wichtig bei diesem Ansatz ist die Wahrnehmung der „Autonomie der Migration“, die Handlungsmomente und Handlungsentscheidungen von Migrant_innen in den Mittelpunkt stellt. Nicht nur wegen politischer und ökonomischer Verhältnisse migrieren Menschen. Sie machen es oft trotz der Verhältnisse. Migrationsbewegungen trotzen auch restriktiven Migrations- und Asylpolitiken und durchkreuzen rassistische Politiken. Dieser Ansatz postuliert die Koexistenz und Gleichzeitigkeit von restriktiven Politiken und autonomen Migrationsbewegungen, von rassistischen Regimen und Handlungsfähigkeit von Migrant_innen, von Exklusion durch Regulierung und subversiver Selbstinklusion, von Integrationsimperativ und Disziplinierung und von subjektiven und kollektiven Praxen des Widerstands. Der Ansatz von Migrationsregime hilft Migrationsdynamiken autonom zu sehen. Dies führt dazu, die restriktiven Verhältnisse, unter denen Migrationsbewegungen stattfinden, zu erkennen, bei gleichzeitiger Wahrnehmung der Autonomie von Migration.

Mögliche Fragen

- Wird „Migration“ in den DaZ-Lernwerken und DaZ-Materialien überhaupt thematisiert? In welcher Form?
- Wie wird „Migration“ in den Gruppendiskussionen zur Sprache gebracht? Welche Vorannahmen werden transportiert?
- Wie geht frau_man mit etwaigen eigenen entmündigenden und viktimisierenden Blick auf Migration und Migrationsbiographien um?

Literatur

Cuttitta, Paolo (2010): Das europäische Grenzregime: Dynamiken und Wechselwirkungen. Europäisierung und Globalisierung. In: Hess, Sabine / Kasperek, Bernd (Hg.): Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Berlin. Assoziation A.

Hess, Sabine / Kasperek, Bernd (Hg.) (2010): Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Berlin. Assoziation A.

Karakayalı, Serhat / Tsianos, Vassilis (2007): Movements That Matter. Eine Einleitung. In: Transit Migration Forschungsgruppe (Hg.): Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas. Bielefeld. transcript (Kultur und soziale Praxis). 7-22.

Transit Migration Forschungsgruppe (Hg.) (2007): Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas. Bielefeld. transcript (Kultur und soziale Praxis).

Tsianos, Vassilis (2010): Zur Genealogie und Praxis des Migrationsregimes. In: BILDPUKKT. Zeitschrift der IG Bildende Kunst. Wien. Online unter: <http://www.linksnet.de/de/artikel/25418> (21.11.2014).

NATIONALE UND SPRACHLICHE ZUGEHÖRIGKEIT/ZUORDNUNG

Die nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung definiert den Status von Personen in einer Gesellschaft, in einem Nationalstaat. Daran gekoppelt sind Grundrechte wie zum Beispiel das Wahlrecht oder das Recht auf Bewegungsfreiheit.

Personen, die nach dem Gesetz nicht zur Nation gehören, wie Geflüchtete oder Eingewanderte, werden diese politischen Rechte in westlichen Gesellschaften systematisch vorenthalten. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung ist eine wirksame Struktur, die nicht nur die Ausgeschlossenen, sondern auch die Eingeschlossenen prägt. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung lässt sich nicht einfach ignorieren oder ablegen. Sie prägt uns, auch wenn wir dies nicht wollen.

„Die Einheit der nationalen Sprache wird durch die Vorstellung einer homogenen Nationalgemeinschaft als eine Naturgegebenheit konstruiert (Sakai 2013). Ebenso wie Mecheril und Dirim im Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, betont der Autor [Sakai], dass die Idee der Einheit einer nationalen Sprache fundamental für die Herstellung nationaler Subjektivität war. Doch – so Sakai – es lässt sich heute nicht mehr vertreten, dass für die Realisierung eines Ideals von Demokratie eine homogene nationale Sprache notwendig ist. Denn Nationen werden von Subjekten bewohnt, die heterogen sind im Verhältnis zur vermeintlichen Homogenität der Nation.“ (Salgado 2012)

Mögliche Fragen

- Wie beeinflusst das Konzept der nationalen und sprachlichen Zugehörigkeit/Zuordnung die eigene Arbeit?

- Wo und auf welche Weise manifestieren sich Ein- und Ausschlussmechanismen im eigenen Arbeitsfeld?
- Gibt es Möglichkeiten eines individuellen oder kollektiven Handelns gegen diskriminierende Strukturen im eigenen Umfeld?
- In welchem Verhältnis steht die Kritik am Nationalstaat zur Förderung einer mehrsprachigen Gesellschaft?

Literatur

Anderson, Benedict (1988): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Berlin.

Schriften von Bauman, Zygmunt: siehe online etwa folgendes Interview von Jens Kastner mit dem Autor: <http://www.jenspetzkastner.de/artikel/diskurs/archiv-diskurs/bauman-argument.html> (21.11.2014).

Guillaumin, Collette (1995): Racism, Sexism, Power and Ideology. London/New York. (Insbesondere 222-223).

Schriften von Laclau, Ernesto und Mouffe, Chantal: siehe online etwa folgendes Interview von Markus Miessen mit Chantal Mouffe:

https://www.westminster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0004/6457/csd_mouffe_interview_with_miessen_ArticulatedPowerRelations.pdf (21.11.2014).

Laclau, Ernesto / Mouffe, Chantal (1998): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien.

Nghi Ha, Kien / Lauré al-Samarai, Nicola / Mysorekar, Sheila (Hg.) (2007): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster.

Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Karpalka, Annita / Melter, Claus (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.

Salgado, Rubia (2012): Mehrsprachig, aber monolingual? Ansprüche und Widersprüche der pädagogischen Praxis im Fach Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Online unter: <http://transversal.at/transversal/0613/salgado/de> (21.11.2014).

Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.) (2003): Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster.

OTHERING

Othering hat sich als Schlüsselbegriff postkolonialer Theorienbildung etabliert, der auch seinen Eingang in aktuelle rassismuskritische Analysen gefunden hat. In diesem Kontext wird Othering als Prozess beschrieben, in dem durch diskursive Praxen sowohl hegemoniale – in machtvollen Positionen befindliche – als auch den machtvollen Bedingungen unterworfenen Subjekte hergestellt werden. Eine andere Perspektive fokussiert gerade jene diskursiven Praxen, die Andere zu „Anderen“ machen (und dadurch ein kollektives Selbstbild erzeugen). Diese Perspektive wurde vor allem durch die einflussreichen Arbeiten von Edward Said zur Konstruktion des „Orient“ als antagonistisches Gegenbild des „Okzidents“ bekannt. Ohne den Begriff des Othering zu verwenden – dieser wurde 1985 durch Spivak theoretisch geprägt – analysiert Said in seinem Werk

„Orientalism“ (Said 2003, [1978]), das als Gründungsdokument postkolonialer Theorie angesehen werden kann (Castro Varela / Dhawan 2005, 29), jene diskursiven Praxen, die „den Orient“ und „die Orientalen“ erst hervorbringen und in eine konstitutive Relation zum Selbstbild des „Westens“ stellen. Die Mechanismen und die Wirkmächtigkeit dieser Praxen lassen sich – so Said – nur im Kontext des europäischen Kolonialismus als Legitimierungs- und Stabilisierungspraxis von Herrschaftsansprüchen gegenüber den konstruierten Anderen verstehen. In dieser Perspektive lässt sich *Othering* als doppelter Prozess beschreiben: Die „Anderen“ werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimieren; es ist aber zugleich diese (politische, wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention, die die epistemischen Praxen als „plausibel“ und „nützlich“ erscheinen lässt.

Der Prozess des „Menschen-Zu-Anderen-Menschen-Zu-Machen“ ist also das „Othering“. Wichtig bei diesem Konzept ist die Verbindung zwischen der epistemologischen und der herrschaftskritischen Dimension. So entsteht eine hegemonial-intentionale Wissensproduktion, die dann die Unterwerfung selbst legitimiert. Im Zuge dieser machtförmigen Wissenspraxen werden „Informationen“ über „die Anderen“ gesammelt und zu einem Wissenskorpus formiert, der „die Anderen“ erklärt, sich ihrer bemächtigt und dadurch dominiert. Diese „Erklärung“ setzt freilich voraus, dass in einem Prozess der Essentialisierung *die Anderen* als homogene Gruppe konstruiert werden. Kollektivierung und Essentialisierung sind zwei Momente ein und derselben epistemologischen Operation. „Epistemologie“ (verstanden als die Frage nach den Wissensformationen, welche die Konzeptualisierung der Welt konditionieren) ist in diesem Verständnis nie „neutral“, sondern immer sozial und „politisch“. Besonders wirkmächtige Formen dieser hegemonialen Wissensproduktion sind z.B. literarische Erzählungen über die An-

deren, die diese „essentialisieren“, aber auch die Bildproduktion, die Etablierung von stereotypen Darstellungen, die diskursive Hervorbringung von vermeintlich homogenen Kollektiven, die Reproduktion von abwertenden sprachlichen Codes, die Deutung inferiorisierender Praktiken als „normal“, die obsessive (wissenschaftliche und politische) Beschäftigung mit dem diskursiv hervorgebrachten Kollektiv etc.

Durch Essentialisierungspraktiken werden heterogene „Wissensbestände“ zu einer kompakten „Wissenshülle“ gemacht, die es ermöglicht, produzierte „Informationen“ zu relevanten (dominanten und machteffektiven) Aussagen über die „Wesenhaftigkeit“ der Anderen zu machen. Diese konstruierte „Wesenhaftigkeit“ ist nach Said immer durch die Ambivalenz gekennzeichnet, *die Andere* im Sinne *des Anderen* als *des abhistorischen, quasi-metaphysischen Subjekts* repräsentiert und gleichzeitig mit der „Historizität“ des eigenen produzierten Wissens argumentiert. Für Said sind Wissen (das immer von einer bestimmten Position aus hergestelltes Wissen ist) und Herrschaftsverhältnisse miteinander verknüpft.

Mögliche Fragen

- Was sind übliche Formen des Othering im Kontext der eigenen pädagogischen Praxis? Wie hängen sie mit Hierarchien und Hierarchisierungen zusammen?
- Wie kann ein Othering-kritisches Bewusstsein in der eigenen Institution vorangetrieben werden?
- Wie ist es möglich, routinisierte Formen der Ansprache, der Beschreibung, der Darstellung und der Wissensproduktion über „Andere“ zu erkennen, zu hinterfragen und zu verändern?

Literatur

Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld.

Castro Varela, María Do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.

Kilomba-Ferreira, Grada (2003): Die Kolonisierung des Selbst – Der Platz des Schwarzen. In: Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster. 146-165.

Messerschmidt, Astrid (2010): Zwischen Entnormalisierung und Distanzierung – vier Muster im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul: Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.

Said, Edward (2003): Orientalism. London. Penguin Books.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. Landry, Donna / MacLean, Gerald (Hg.). New York, London. Routledge.

Velho, Astrid (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul: Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld. 113-137.

Wollrad, Eske (2007): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. Online unter: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf (21.11.2011).

PATERNALISMUS UND HELFER_INNENSYNDROM

In den 1990er-Jahren wurden Formen der „Hilfe“ und „Unterstützung“ auch im deutschsprachigen Raum einem zunehmend kritischen Blick unterzogen. Selbstorganisierte Migrant_innen untersuchten die Motivationen, Hintergründe und Effekte von Stellvertreter_innenpolitik, wie sie von engagierten Aktivist_innen (Linken, Feministinnen etc.) im Bereich Flucht, Migration und Asyl vertreten wurden. Angegriffen wurde zum Beispiel das bis zu diesem Zeitpunkt wenig hinterfragte „Sprechen für“ (Migrant_innen, Flüchtlinge und Asylsuchende). Die selbstorganisierten Migrant_innen forderten gleiche politische Rechte und egalitäre Strukturen und sie fragten auch nach der gesellschaftlichen Position der selbst ernannten Fürsprecher_innen: Was bedeutet es, wenn privilegierte Mehrheitsangehörige ohne Migrationsgeschichte für Flüchtlinge und Migrant_innen sprechen? Wer zieht daraus welchen Profit? Im Zentrum der Kritik stand auch die (nach wie vor) verbreitete Darstellung von Migrant_innen und Flüchtlingen als Opfer, die sich angeblich nicht selbst artikulieren könnten und die Hilfe/Unterstützung der weißen Mehrheitsangehörigen brauchen würden.

Mögliche Fragen

- Was heißt „helfen“ und „unterstützen“ in der eigenen Organisation, in der eigenen Arbeit?
- Können konkrete Beispiele von Stellvertreter_innenpolitik, von einem „Sprechen für“ benannt werden?
- Wann ist Stellvertreter_innenpolitik sinnvoll, wann dient sie der Fortsetzung der geltenden asymmetrischen Machtverhältnisse?

Literatur

AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik: Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Die Gaste, 2012, Ausgabe 21 (online unter: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html>, 21.11.2014).

Brodén, Anne / Mecheril, Paul (Hg.) (2007): Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf.

Dorostkar, Niku / Preisinger, Alexander (2012): Integration durch Leistung. In: <http://www.migrazine.at/node/653> (21.11.2014).

Interview mit Elisabeth Cepek-Neuhauser, Gergana Mineva und Rubia Salgado: Das pädagogische Verhältnis emanzipieren. In: <http://www.migrazine.at/node/648> (21.11.2014).

Schriften von Kazeem, Belinda, etwa: „Energie sparen!“ oder „Ich bin Viele!“ (online unter: <http://www.conzepte.org/home.php?il=51&l=deu>; <http://www.conzepte.org/home.php?il=50&l=deu>, 21.11.2014).

Schriften von Minh-ha, Trinh T., etwa: *When the Moon Waxes Red*, London/New York, 1991.

Marth, Gabriele / Schmeiser, Jo, (Hg.) (1998): *Vor der Information 7/8/98: Staatsarchitektur*. Wien. Darin insbesondere „Niemand ist tabula rasa“ von maiz. Ausschnitte online unter: <http://no-racism.net/literatur/14> (21.11.2014).

Marth, Gabriele / Schmeiser, Jo, (Hg.) (2000): *Vor der Information 99/00: Antirassistische Öffentlichkeiten. Feministische Perspektiven*. Wien. Darin insbesondere „Arbeit mit der Öffentlichkeit“ von

Anna Kowalska. Ausschnitte online unter: <http://no-racism.net/literatur/15> (21.11.2014).

Schriften von Steyerl, Hito, etwa: *Eliminatorischer Exotismus. Besserweiße Fuck off!* In: *Zweite Hilfe*. München 1997. 37-39; oder: „Über jemand reden ...“, Hito Steyerl im Gespräch mit Helmut Draxler. In: *Springerin*, 1997, Heft 2. 34-37.

Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación, (Hg.) (2003): *Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Münster.

RASSISMUSKRITIK

„Rassismuskritik“ beschreibt ein Programm, bei dem eine genauere Analyse der strukturellen und historischen Dimensionen von Rassismus mit einem selbstanalytischen Blick auf die eigenen (individuellen aber auch gesellschaftlichen, institutionellen und historischen) Verstrickungen in rassistische Strukturen einhergeht. Zentral für eine rassismuskritische Haltung ist die Erkenntnis, dass es keine „rassismusfreien Zonen“ gibt, von denen aus die eigene Position beurteilt werden kann. Unsere Arbeit ist immer in Verhältnisse und in institutionalisierte Ausgrenzungssysteme eingebettet, die Unterschiede konstruieren und eine ungleiche Verteilung von Rechten und Möglichkeiten festschreiben. „Rassismuskritik“ beginnt gerade mit der oft beunruhigenden Feststellung, dass es keinen unschuldigen Ort für die Thematisierung von Rassismus gibt. Eine rassismuskritische Einstellung soll in einem ersten Schritt dazu führen, Räume zu schaffen, wo Rassismus thematisiert werden kann. Was heißt das aber konkret? Das würde unter anderem bedeuten, dass Rassismuserfahrungen ausgesprochen werden können, ohne dass Viktimisierung, Pathologisierung oder moralische Zensur einsetzen. Auf der anderen Seite ist es notwendig, die

eigene Position und die eigenen strukturellen, sozioökonomischen und symbolischen Privilegien zur Sprache zu bringen. Für die Reflexion der eigenen Position ist das Wissen um eine Ambivalenz von zentraler Bedeutung: „Wir leben in Widersprüchen, bereits unsere Rolle als Professionelle zeugt von einer persönlichen Privilegierung gegenüber anderen. Wie lässt sich aus dieser Position heraus, rassistiskritisch agieren?“ Rassismuskritik ist aus dieser Perspektive kein Programm, das irgendwann abgeschlossen ist, sondern eine Haltung die vom Scham und Schuld hin zur Solidarität und Verantwortung führt.

Mögliche Fragen

- Sucht frau_man als Pädagogin bzw. als Pädagoge (Zeit-)Räume, um sich mit den eigenen Rassismen auseinanderzusetzen?
- Sind die eigenen Privilegien bewusst, wenn frau_man über Rassismus spricht?
- Wie wird mit Berichten über Rassismuserfahrungen innerhalb des pädagogischen Arrangements umgegangen?

Literatur

Arndt, Susan / Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster.

Deilami, Zahra (2009): Zur Relevanz einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Alltagsrassismus. In: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Bd. 2 Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. Wochenschau. 366-375.

El-Tayeb, Fatima (2009): Vorwort. In: Arndt, Susan / Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada / Piesche, Peggy (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. überarbeitete Aufl. Münster. UNRAST-Verlag. 7-10.

Mecheril, Paul / Melter, Claus (2011): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Mecheril, Paul / Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Bd.1 Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. Wochenschau.

Mecheril, Paul / Scherschel, Karin (2011): Rassismus und „Rasse“. In: Mecheril, Paul / Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Bd.1 Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. Wochenschau. 39-58.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, Paul / Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Bd.1 Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. Wochenschau. 25-38.

REPRÄSENTATIONSKRITIK

Zwei mögliche Bedeutungen von Repräsentation sind Repräsentation als „sprechen für“, wie in der Politik, und Repräsentation als „Re-präsentation“, als „Darstellung“ bzw. „Vorstellung“, wie in der Kunst oder der Philosophie (Spivak 2008, 29). In der Praxis des „Sprechens für“ erkennen wir, wie oben ausgeführt, eine paternalistische Dimension. Doch weder lässt sich dieses Sprechen allein auf Paternalismus zurückführen, noch findet Paternalismus nur im „Sprechen für“ seinen Ausdruck.

Repräsentationskritische Ansätze gehen davon aus, dass es keine neutralen Darstellungs- und Ausdrucksformen gibt. Jedes Bild,

jeder Begriff, jedes Medium steht in einem bestimmten Zusammenhang: Sie können nicht losgelöst von den Menschen, die sie verwenden, von den Gesellschaften, in denen sie entstanden sind, und von den Geschichten und Ereignissen, die sie geprägt haben, verstanden werden. Repräsentationskritische Zugänge fragen daher nicht nur nach der Intention der Sprecher_in oder Autor_in: „Was soll mit einem Bild, einem Begriff ausgedrückt werden?“ Sondern sie fragen vielmehr: „Welche Bedeutungen produziert ein bestimmtes Bild, ein bestimmter Begriff neben dem Inhalt, der transportiert werden soll? Wie interagieren die unbeabsichtigten Inhalte mit den beabsichtigten? Was ändert sich in der Bedeutungsproduktion, wenn die gleiche Ausdrucksform von einer anderen Person verwendet wird? Was ändert sich, wenn unterschiedliche Betrachter_innen das gleiche Bild anschauen?“ Repräsentationskritik üben heißt demnach, die Politiken, die einer visuellen, textuellen oder sprachlichen Artikulation eingeschrieben sind, zu entdecken und sie kritisch zu untersuchen.

Mögliche Fragen

- Wie werden die Materialien für DaZ Kurse ausgesucht?
- Worauf wird dabei Wert gelegt?
- Welchen Stimmen wird Raum gegeben, welchen nicht?

Literatur

Diverse Schriften von Hall, Stuart, etwa: *Critical Dialogues in Cultural Studies*. New York/London 1996 oder Hall, Stuart (Hg.) (1997): *Representation. Cultural Representations and signifying practices*. London.

Schaffer, Johanna (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien.

Steyerl, Hito (2004): *Die Farbe der Wahrheit, Dokumentarismus und Dokumentalität*. In: Gludovatz, Karin (Hg.): *Auf den Spuren des Realen. Kunst und Dokumentarismus*. Wien. 91-107.

PROTAGONISMUS

Das Wort Protagonismus hat seine etymologischen Wurzeln in den griechischen Bezeichnungen *protos* „erster“ und *ágon* „Kampf“. Protagonist bedeutet (1.) erster Schauspieler (im altgriechischen Drama) und (2.) zentrale Gestalt bzw. Vorkämpfer. (siehe <http://www.duden.de/rechtschreibung/Protagonist>, 21.11.2014)

Die Positionierung für die Betrachtung der Migrant_innen als Protagonist_innen entsteht aus der Ablehnung einer Zuordnung der rassistisch Diskriminierten innerhalb einer Logik von Viktimisierung und/oder Kriminalisierung. In Anbetracht der von Migrant_innen entwickelten unterschiedlichen Strategien für den Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung benennt Luzeir Caixeta zwei Ebenen des Protagonismus: der nicht bewusste, der sich als Reaktion auf die strukturelle Dynamik äußert, und der bewusste Protagonismus, der auf Strategien der symbolischen und politischen Intervention basiert. (Caixeta 2003, 140)

Im Kontext einer Bildungsarbeit mit Migrant_innen, die sich als Gegenentwurf zu fürsorglichen und karitativen Ansätzen versteht,

sind Lehrende mit der Herausforderung konfrontiert, den pädagogischen Prozess als einen Raum zu gestalten, in welchem Protagonismus und widerständige Praxen thematisiert und (weiter)entwickelt werden können. Eine weitere Herausforderung, die auch im Rahmen der pädagogischen Reflexivitätswerkstätten eine zentrale Rolle spielte, besteht darin, widerständige Handlungen der Lernenden als mögliche Zeichen von Protagonismus zu erkennen.

Mögliche Fragen

- Welche Bedeutung hat die Entwicklung von strategischen Handlungen gegen Rassismus und andere Diskriminierungsformen im eigenen Arbeitsfeld?
- Welche Relevanz hat das Erkennen von Protagonismus der lernenden Migrant_innen im Kontext von DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung in Österreich?

Literatur

Caixeta, Luzenir (2011): „Wir sind prekär aber revolutionär!“ Widerstandsstrategien von Migrantinnen. In: *grundrisse* 38/2011, 32-37.

Caixeta, Luzenir (2003): Erlaubnis? Wir bitten nicht darum! Feministische Migrantinnen reflektieren über ihre Erfahrungen und Perspektiven in Österreich. In: *BUM – Büro für ungewöhnliche Maßnahmen* (Hg.): Politischer Antirassismus. Erfahrungen und Perspektiven. Wien. 30-32.

Spies, Tina (2013): Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): *Migrationsforschung als Kritik?* Wiesbaden. 157-169.

WISSEN UND MACHT

Nicht jedes externalisierte subjektive Wissen erfährt eine Objektivierung und Legitimierung. Es muss durch das Gegenüber erst gehört, erkannt und anerkannt werden, um zu einer allgemeingültigen sozialen Wirklichkeit zu werden. Und damit rückt wiederum die soziale Position der handelnden Person ins Blickfeld. Diese soziale Positioniertheit entscheidet über mögliche (erfolgreiche) Handlungsoptionen der Individuen, über ihren Zugang zu Wissen und damit über ihre subjektiven Wissensvorräte wie auch über die von ihnen verwendete Sprache.

Nicht alle Individuen werden gleichermaßen gehört. Gayatri Chakravorty Spivak spricht in diesem Zusammenhang von hegemonialem Hören und meint damit, dass subalterne Gruppen von der hegemonialen Gruppe nicht gehört werden. (Spivak 2008) Dieses Nicht-Gehört-Werden steht in engem Zusammenhang mit dem Nicht-Erkennen und damit auch mit dem Nicht-Anerkennen von Wissensvorräten. Prozesse der Legitimation stellen zudem immer auch Praktiken der Diskurskontrolle dar, zu der nicht nur die Ritualisierung von Redesituationen zu zählen ist, sondern auch Ausschluss, Verbot, Tabuisierung oder etwa die Grenzziehung zwischen wahr und falsch. Gesellschaftliche (legitimierte) Wissensvorräte sind demnach immer auch hegemoniale Wissensvorräte.

Inci Dirim und Paul Mecheril zeigen mit ihrem Konzept des „Sprachvermögens“, dass Nicht-Anerkannt-Werden auch eng mit dem Gebrauch von Sprache verbunden ist. „Sprachvermögen“ meint dabei nicht bzw. nicht primär die semantische und grammatikalische Korrektheit von Sprache, sondern bezieht die „Ortsgebundenheit“ der Sprecher_innen mit ein (Dirim / Mecheril 2010, 102). Der Wert der Sprachen (auch im Sinne von Umgangssprache und Hochsprache) ist sozial geordnet und damit hierarchisch.

Mögliche Fragen

- Wie kann die Hierarchisierung von Sprachen und Registern in DaZ-Kursen thematisiert werden?
- Wie reproduzieren Pädagog_innen das hegemoniale Hören und verfestigen somit ihre Machtposition?

Literatur

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld. 55-81.

Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel. 99-119.

Foucault, Michel (1994): Die Ordnung des Diskurses. München.

Foucault, Michel (2005): Die Gouvernementalität. In: Ders.: Analytik der Macht. Frankfurt am Main. 148-174.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien.

Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.) (2003): Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster.

WISSEN UND SOZIALE POSITIONIERUNG

Mit „Wissen“ wird meist ein Wissen verstanden, das gelernt und bewusst angeeignet wird. Die Wissenssoziologie wie auch der So-

zialkonstruktivismus – zwei unserer theoretischen Bezugspunkte – bezeichnen dieses Wissen als „Expert_innenwissen“, als „fachspezifisches“ oder „wissenschaftliches Wissen“. Diesem Wissen „im engeren Sinne“ wird ein sogenanntes „Alltagswelt-Wissen“ gegenübergestellt, womit ein allgemeiner Wissensvorrat der Individuen über sich und die Gesellschaft gemeint ist.

Zu diesem alltagsweltlichen Wissen zählt insbesondere das Wissen über die „Ortsbestimmung“ eines Individuums in einer Gesellschaft, das Wissen über seine Situation und seine (Handlungs-) Grenzen. Diese Positioniertheit eines Individuums wird dabei nicht als eine ontologische Konstante verstanden, sondern als ein Produkt gesellschaftlicher Herstellungs- bzw. Konstruktionsprozesse, die sich historisch und regional sehr variabel gestalten können. So ist die Zuweisung bestimmter Positionen wie auch bereits die Festbeschreibung von Differenzkategorien sowohl historisch als auch regional sehr unterschiedlich: Ob und wer in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit als „arm“ oder „reich“, als „Mann“ oder „Frau“, als „heimisch“ oder „fremd“ – um nur einige wenige Differenzierungskategorien zu nennen – positioniert wird, ist damit sozial hergestellt und folglich auch variabel. Akteur_innen, die über diesen spezifischen Wissensvorrat verfügen, wissen Bescheid über ihre „Ortsbestimmung“ und welche gesellschaftlichen Zuschreibungen, Zuweisungen und Möglichkeiten damit verbunden sind.

Diese alltagsweltlichen Wissensvorräte und damit die Positionszuweisung von Individuen werden allerdings von den gesellschaftlichen Individuen nicht als etwas sozial Hergestelltes wahrgenommen. Sie haben sich durch fortwährende Prozesse der Anerkennung, Reproduktion und Objektivierung quasi „vernäturlicht“, sie sind zur unhinterfragten Realität geworden. Der Prozess der Aneignung dieser Wissensvorräte ist aus dem Bewusstsein verschwunden, weshalb oftmals auch von einer „In-korporierung“ dieser Wissensbestände

gesprochen wird (etwa die Art und Weise, wie als Männer und Frauen positionierte Personen – um das Beispiel des Geschlechterwissens aufzugreifen – sich in bestimmten Situationen bewegen, handeln, aber auch fühlen, ohne dabei eine soziale Sanktionierung zu erfahren oder Irritation hervorzurufen). Auch die Differenzierung in Migrant_innen und Nicht_Migrant_innen und die damit verbundenen sozialen Positionierungen sind diesen alltagsweltlichen Wissensbeständen zuzuordnen.

Dass damit aber auch das sogenannte „fachspezifische“ oder „wissenschaftliche“ Wissen nicht unabhängig von „alltagsweltlichen Wissensbeständen“ gedacht werden kann und – mehr noch – dass es wesentlich zur Objektivierung von „Alltagswissen“ beiträgt, zeigen insbesondere feministisch und postkolonial orientierte Arbeiten (etwa von Donna Haraway oder María do Mar Castro Varela).

Mögliche Fragen

- Wie können die unterschiedlichen Zugänge zu Wissen und die damit einhergehenden sozialen Positionierungen in DaZ-Kursen sichtbar gemacht und reflektiert werden?
- Was bedeuten sie für das pädagogische Verhältnis?
- Was bedeuten sie für Lernprozesse, seitens der Lehrenden und der Lernenden?
- Wie unterscheiden sich diese Lernprozesse aufgrund der unterschiedlichen sozialen Positionierungen?

Literatur

L. Berger, Peter / Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main.

Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: Bildpunkt 2007 (online unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm>, 21.11.2014).

Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies. (Hg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main/New York. 73-97.

Hutson, Christiane (2007): Schwarzkrank? Post/koloniale Rassifizierungen von Krankheit in Deutschland. In: Nghi Ha, Kien / Lauré al-Samarai, Nicola / Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster. 229-241.

Knoblauch, Hubert (2005): Wissenssoziologie. Konstanz.

Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel. 179-191.

WISSEN UND SOZIALES HANDELN

Wissensbestände stellen wissenssoziologischen und sozialkonstruktivistischen Ansätzen zufolge sowohl Ausgangs- als auch Endpunkt sozialen Handelns dar. Sie erweisen sich zum einen als handlungsleitend für die einzelnen Individuen, sie sind also Bezugs- und Determinationsrahmen sozialen Handelns. Zum anderen sind sie gleichzeitig auch das Produkt sozialen Handelns, denn durch soziales Handeln bzw. Interaktionen wird Wissen erst zu gültigem Wissen, also zu dem, was in einer Gesellschaft als „Wissen“ gilt. Dieses „gültige Wissen“ beschreibt das, was als gesellschaftlich etablierte Wirklichkeit betrachtet wird.

Die Frage, mit der sich die Wissenssoziologie beschäftigt, zielt zum einen auf den Prozess der Umwandlung von subjektivem Wissen (der Handelnden) zu sozial geltendem Wissen ab: „Wie ist es möglich, dass subjektiv gemeinter Sinn zu objektiver Faktizität wird?“ (Berger / Luckmann 2004, 20) Zum anderen zielt sie auf die Frage ab, wie gesellschaftliches Wissen auf das subjektive Wissen zurückwirkt.

Diese Wechselprozesse werden als Prozesse der Externalisierung, der Objektivierung und der Internalisierung bezeichnet: Wissen wird in sozialen Interaktionen – wie etwa im Bereich der Basisbildung mit Migrant_innen – externalisiert, das heißt, formuliert, insbesondere durch sprachliche Kommunikation. Dabei symbolisiert auch Sprache selbst gesellschaftliches Wissen und damit soziale Ordnung. In Unterrichtssituationen, insbesondere im Bereich Deutsch als Zweitsprache, wird damit durch Sprachvermittlung auch die in der hegemonialen Gesellschaft herrschende soziale Ordnung mittransportiert. Erst durch das entsprechende Erkennen und auch Anerkennen der externalisierten Wissensvorräte durch fortwährendes Produzieren und Reproduzieren werden sie zu sozial verbindlichen Regeln und Normen, die sich letztlich in unterschiedlichen Institutionen manifestieren. Einmal als Norm legitimiert und objektiviert,

bestimmen sie über individuelles und soziales Handeln. Wie bereits oben erwähnt, verliert sich durch den Prozess der Objektivierung der Prozess der Herstellung einer Handlungsnorm, sie wird dann zu einem gegebenen, nicht hinterfragbaren, sozialen Faktum. (siehe dazu etwa die Krisenexperimente von Harold Garfinkel 2004, insbesondere 42-43, anhand derer die soziale Konstruiertheit sichtbar gemacht werden kann)

Mögliche Fragen

- In welchem Verhältnis kann widerständige Handlungsfähigkeit und Hinterfragung von Normen stehen?
- Wie werden Normen in DaZ-Kursen verfestigt oder hinterfragt?

Literatur

L. Berger, Peter / Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main.

Garfinkel, Harold (2004): Studies in Ethnomethodology. Oxford.

Kalpaka, Annita / Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel. 77-98.

Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms, Wiesbaden.

Knoblauch, Hubert (2005): Wissenssoziologie. Konstanz.

WEISSEIN, PRIVILEGIERUNG UND DEFINITIONSMACHT

Das Konzept des Weißseins wurde von Aktivist_innen / Intellektuellen aus der Schwarzen Feministischen Bewegung geprägt, um Macht- und Herrschaftsverhältnisse untersuchen und angreifen zu können. In ihren Forschungen machen sie deutlich, dass Weiße mittels ihres privilegierten gesellschaftlichen Status Schwarze markieren, während sie sich selbst als Norm setzen, die scheinbar außer Definition und Frage steht. Zudem bleibt diese Norm meist unsichtbar und unbenannt, während die sogenannten „Anderen“ sichtbar gemacht und in Kategorien eingeteilt werden. Weißsein ist und wirkt jedoch nicht überall gleich. Es gründet immer auf einer spezifischen Geschichte des Rassismus, des Antisemitismus und der Kolonialisierung.

Mögliche Fragen

- Wie zeigt sich das Konzept des Weißseins im eigenen Arbeitsfeld?
- In welchen historischen und aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhängen steht Weißsein in Österreich/Deutschland/der Schweiz?
- Welche Privilegien haben welche Personen? Kann frau_man sie an andere abgeben?
- Welche Definitions- und Markierungspraktiken gibt es? Was bedeuten sie?

Literatur

Amesberger, Helga / Halbmayr, Brigitte (2008): Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur. Wien.

Schriften von bell hooks, etwa: Black Looks. Popkultur – Medien – Rassismus. Berlin 1994; oder: Talking Back: thinking feminist, thinking black. Cambridge, Massachusetts 1989.

van den Broek, Lida (1993): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. Berlin.

Dyer, Richard (1997): White. London/New York.

Eggers, Maureen Maisha / Kilomba, Grada / Piesche, Peggy / Arndt, Susan (Hg.) (2005): Mythen. Masken. Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster.

Fanon, Frantz (1952): Peau noire, masques blancs. Paris. Auf Deutsch erschienen unter dem Titel: Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt am Main, 1980.

Frankenberg, Ruth (1991): White Women. Race Matters. The Social Construction of Whiteness. Minnesota.

Kazeem, Belinda / Schaffer, Johanna (2012): Talking back. bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung. In: Karentzos, Alexandra / Reuter, Julia (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden. 177-188.

Schriften von Morrison, Toni, etwa: Sehr blaue Augen, Reinbek 1979; oder: Playing In the Dark. Whiteness And The Literary Imagination. Cambridge, Massachusetts 1992.

Arbeiten und Schriften von Piper, Adrian, etwa: Out of Order, Out of Sight, 2 Bände. London 1996; Arbeiten auf Zeitungspapier Vanilla Nightmares, besonders Nr. #18 zu Privilegien und Nr. #3 zu Weißsein.

Reitsamer, Rosa / Schmeiser, Jo (Hg.) (2005): Born to be white. Rassismus und Antisemitismus in der weißen Mehrheitsgesellschaft. Wien.

Tate, Shirley Anne (2012): Die Realität des Schwarzseins: Die Psychodynamik weißer Mythen. Wien. (online unter: <http://www.conzepte.org/home.php?il=93&l=deu>, 21.11.2014); siehe online auch folgendes Interview mit der Autorin und Monika Bernold von Conzepte: <http://www.conzepte.org/home.php?il=94&l=deu> (21.11.2014).

Tate, Shirley Anne (2005): Black Skins, Black Masks. Aldershot.

[d_a_]



„In welche Widersprüche ist eine Deutsch als Zweitsprache-Praxis in Kursangeboten der Erwachsenenbildung, die sich dem Ziel sprachlicher Ermächtigung verschreibt, verstrickt? Woran orientieren sich Ansprüche gesellschaftskritischer Bildungsarbeit in diesem Kontext? Welche Formen gewaltvoller Wissensproduktionen fügen sich in ein Kontinuum postkolonialer Ungleichheitsverhältnisse ein? Welche mitunter inferiorisierenden, paternalistischen und/oder rassistischen Anrufungen und Festschreibungen sind in gängigen Sprech- und Handlungsweisen wie auch in didaktischen und curricularen DaZ-Unterlagen enthalten? Welche Strategien des Umgangs damit sind denkbar und können entworfen werden, um Alltagsrassismus in der DaZ-Lehr- und Lernpraxis infrage zu stellen und zu bekämpfen?

Diesen und ähnlichen Fragen widmet sich die vorliegende Publikation.“

maiz (Hg.) mit Beiträgen von Christina Altenstrasser, Elisabeth Cepek-Neuhauser, İnci Dirim, Marion Döll, Matthias Drexel, Khatera Ghafari, Mursal Ghul, Assimina Gouma, Sara Hägi, María Dolores Jiménez, Gergana Mineva, Claudia Ohmle, Elisabeth Romaner, Rubia Salgado, Jo Schmeiser, Amelework Tawu, Oscar Thomas-Olalde und Matthias Weiss.

ISBN 978-3-200-03913-1



[d_a_]