universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z“

verfasst von / submitted by

Mag.[a] Corinna Widhalm, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066814
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von / Supervisor:	Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle zunächst meinen Interviewpartnerinnen danken, die sich die Zeit genommen haben, mir meine Fragen zu beantworten und ohne die diese Arbeit nicht in der Form existieren würde. Die Gespräche mit ihnen haben noch lange nachgewirkt.

Ebenso danke ich meinen Kursteilnehmer_innen, die mich immer wieder aufs Neue herausfordern und durch die ich meine Annahmen und Perspektiven hinterfragt und erweitert habe.

Ich danke meinem Betreuer Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger für seine freundliche und motivierende Unterstützung sowie seine scharfsinnigen und wertvollen Inputs und Anregungen.

Mein Dank gebührt außerdem Prof.i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer, die für meine Entwicklung sehr prägend war und Dr. Alisha M.B. Heinemann, deren Seminar den Anstoß zu meiner Arbeit gab.

Auch möchte ich meinen Freundinnen für den wertvollen Austausch und die emotionale und intellektuelle Unterstützung danken. Spezieller Dank gilt Daniela Patz, Ulli Mayer, Ulrike Repnik und Lisa Wawrusch.

Zuletzt möchte ich besonders meinen Eltern, Karl und Gertrude Widhalm, für ihren Rückhalt danken. Sie schafften die Rahmenbedingungen, die mir ein weiteres Studium ermöglichten und haben mir gelernt, stets die Frage zu stellen, für wen ich eigentlich schreibe.

Inhalt

1. Einleitung 5

2. Forschungsstand 8

2.1. Pädagogik, Migration, Herrschaftskritik: Theoretische Ansätze und eigene Verortung 8

2.2. Forschungsarbeiten und praktische Zugänge zu herrschaftskritischem Unterricht im Bereich DaF/Z 13

2.2.1. Das Projekt von maiz 13

2.2.2. Exkurs: Selbstermächtigung und Paternalismus 18

2.2.3. Der Zugang von LEFÖ 19

2.3 Zusammenfassung 23

3. Theoretischer Rahmen 24

3.1. DaF/Z aus herrschaftskritischer und migrationspädagogischer Perspektive 24

3.1.1. Exkurs: der DaF/Z-Kurs 27

3.2. Das Konzept der Selbstermächtigung 30

3.2.1. Selbstermächtigung im neoliberalen Kontext 31

3.2.2. Selbstermächtigung in emanzipatorischen und antirassistischen Kontexten 34

3.2.3. Empowerment und Bildung 37

3.2.4. Mehrsprachigkeit und Selbstermächtigung 42

3.3. Zusammenfassung und Ausblick 43

4. Methode 45

4.1. Forschungsdesign 45

4.1.1. Frage und Untersuchung 45

4.1.2. Gütekriterien 46

4.1.3. Über die eigene Involviertheit in Machtverhältnisse 47

4.1.4. Ethische Fragen 49

4.2. Datenerhebung 50

4.2.1. Sampling 50

4.2.2. Die Interviewpartner_innen 51

4.2.3. Das Erhebungsinstrument: Expert_inneninterview 52

4.2.4. Der Leitfaden 53

4.2.5. Reflexion der Datenerhebung 55

4.3. Datenaufbereitung 56

4.4. Datenauswertung 57

4.4.1. Protoypische und problematische Auswertungsbeispiele 59

5. Ergebnisse 62
5.1. Was bedeutet Selbstermächtigung im Unterrichtskontext? 63
5.1.2. Selbstermächtigung als Erweiterung des Handlungsspielraums 63
5.1.3. Sprachliche Ermächtigung und das Leisten von Widerstand 65
5.1.4. Selbstermächtigung als Reflexion und Bewusstwerdung 67
5.1.5. Selbstermächtigung als Selbststärkung 70
5.1.6. Die Rolle des Kollektivs 71
5.2. Inhalte und Themen 73
5.2.1 Gegenhegemoniale, politische sowie kritische Themen und Inhalte 73
5.2.2. Lehrwerkskritik und eigene Materialien 76
5.2.3. Raum für das Thematisieren von Diskriminierungserfahrungen 77
5.3. Methoden 79
5.3.1. Wer bestimmt was? Rahmen und Inhalte 79
5.3.2. Dialog und Diskussion sowie authentischer Austausch 83
5.4. Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen 87
5.4.1. Hierarchie, Rollen und Zuschreibungen 87
5.4.2. Lehrende als Lernende und Empathie gegenüber den Kursteilnehmer_innen 91
5.5. Eigene Haltung und das Selbstverständnis als Lehrende 93
5.5.1. Selbstreflexion und das Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten 93
5.5.2. DaF/Z als politischer Raum und die Teilnehmer_innen als Wissende 99
6. Conclusio 102
6.1. Selbstermächtigender Unterricht - Zusammenfassung 104
6.2. Ausblick 110
7. Literatur: 114
Anhang 123
A Einverständniserklärung 123
B Interviewleitfaden 124
C Codierleitfaden 127
D Liste der Codes 141
E Transkriptionen 143
Transkription I1: Angelika Hrubesch, 4.12.2017, 56:12 143
Transkription I2: Heidi Pichler, 7.12.2017, 64:34 154
Transkription I3: Rubia Salgado, 12.12.2018, 63:57 169
Transkription I4: Ines Garnitschnig, 23.4.2018, 112:22 180
F Abstract 200

1. Einleitung

Als ich vor sechs Jahren zum ersten Mal DaF/Z in Kolumbien unterrichtete, tat ich das in dem Bewusstsein, dass meine Tätigkeit eine politische Komponente hat und zwar deshalb, weil ich es war, die entschied, welche Inhalte ich einbrachte und unter welcher Perspektive dies geschah. Ich wusste zudem, dass mich meine Kursteilnehmer_innen als ‚Repräsentantin' Österreichs wahrnahmen, mir war klar, dass ich oft ihr erster Kontakt zu den amtlich deutschsprachigen Ländern war, ich würde ihren ersten Eindruck entscheidend prägen. Sie hatten Fragen zu Österreich, den Menschen und was sie dort erwarten würde: Was also sollte ich erzählen? Welchen Ausschnitt wählen? Wie sollte ich Fragen zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit beantworten? Was bedeutete es überhaupt als weiße, junge, queere Frau in Kolumbien Deutsch zu unterrichten? Damals stellte ich mir zum ersten Mal die Frage nach dem Zusammenhang von Unterricht, Bildung und Politik und meiner eigenen Rolle als Lehrende darin. Diese Frage war eine der Gründe dafür meine Ausbildung in DaF/Z zu vertiefen und gab nun auch den Anstoß für meine MA-Arbeit.

Im Kontext von Migrationsbewegungen, verschärfter globaler Ungleichheit, neoliberaler Politiken und rassistischer, autoritärer Tendenzen ist es meiner Meinung nach unerlässlich Position zu beziehen. Wissenschaft findet nicht im machtfreien Raum statt, es stellte sich für mich also die Frage, was das Ziel meiner MA- Arbeit ist bzw. wem diese nützen soll, welches Wissen sie stützt und welchem sie sich entgegenstellt. Blickt man_frau auf das Feld DaF/Z, so fällt auf, dass verschärfte Integrations- und Migrationspolitiken großen Einfluss auf die Gestaltung und Organisation von DaF/Z-Kursen nahmen bzw. nehmen. Mit der 2003 in Kraft getretenen Integrationsvereinbarung wurden in Österreich Deutschkenntnisse zum ersten Mal an Aufenthaltstitel geknüpft und so offizieller Maßstab für gelungene Integration. Die Bestimmungen wurden seither verschärft, der für die Umsetzung der Integrationsvereinbarung mitverantwortliche Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) nimmt mittlerweile eine zentrale Rolle in der österreichischen DaF/Z-Landschaft ein, er entwickelt Prüfungen sowie Lehrmaterialien und zertifiziert Lehrwerke, Institute und Lehrende. Seit Kurzem sind auch Werte- und Orientierungskurse für Geflüchtete sowie die Behandlung ebenjener Themen in den ‚Integrationskursen' für Drittstaatenangehörige verpflichtend.

Ich erachte diese Entwicklung als höchst problematisch, da über das Differenzmerkmal Sprache Ausgrenzung und gesellschaftliche Unterordnung gerechtfertigt werden. Die

Heilsformel ‚Deutsch ist der Schlüssel zu erfolgreicher Integration' steht zudem im Kontrast zu den sich verschärfenden Arbeitsmarkt- und Sozial- und Grenzpolitiken gegenüber geflüchteten Menschen und Nicht-EU-Bürger_innen. Die Verantwortung der Mehrheitsgesellschaft und der politischen Entscheidungsträger_innen für gesellschaftliche Partizipation, Chancengleichheit und Integration wird außen vor gelassen. Im Zentrum des Deutschunterrichts – wie er sich in den vom ÖIF entwickelten und empfohlenen Materialien und Curricula widerspiegelt – steht die Alltagsbewältigung und ein erzieherischer Gestus, der zur Integration mahnt und häufig mittels defizitärer und rassistischer Zuschreibungen operiert (Stichwort: Wertekurse). Motivation und Grund, warum ich mich für selbstermächtigenden Unterricht als Thema meiner MA-Arbeit entschied, war der Wunsch, diesen Entwicklungen und Diskursen etwas entgegen zu setzen. Ich möchte zeigen, dass zum einen DaF/Z-Unterricht etwas anderes sein kann/soll, als das, was im politisch dominanten Diskurs im Moment als hegemonial gesetzt wird und zum anderen, dass widerständiger, herrschaftskritischer Unterricht trotz der vorherrschenden Rahmenbedingungen möglich ist.

Wie Bildung, Politik und Unterricht zusammenhängen, beschäftigt mich nicht nur als Forschende, sondern auch – wie bereits erwähnt – als im DaF/Z-Kontext Lehrende. Wie geht man_frau mit der eigenen Rolle in einem von rassistischen und rechtskonservativen Diskursen geprägten Arbeitsfeld um? Wie schafft man_frau es als DaF/Z-Lehrende nicht selbst Handlanger_in rassistischer, Ungleichverhältnisse produzierender Politiken zu werden? Wie geht man_frau mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen um? Welche Spielräume hat man_frau? Wo sind die eigenen Grenzen und wie agiert man_frau politisch, aber nicht paternalistisch? Wie setzt man_frau hegemonialer Macht etwas entgegen?

Den Ausgangspunkt meiner Arbeit bilden also persönliche und politische Fragen. Um diese zu beantworten, möchte ich nach Unterricht fragen, der herrschaftskritisch und emanzipatorisch ist und der somit ein Gegenmodell zu jenen Diskursen darstellt, die DaF/Z mit neoliberalen, rassistischen und ausgrenzenden Politiken verbinden. Dazu greife ich auf ein Konzept zurück, das mir im Rahmen des von Alisha Heinemann geleiteten Seminars ‚DaF/Z im Kontext von Flucht und Migration' begegnete und welches mir aufgrund seiner Vieldeutigkeit und vielfältiger Verwendungskontexte als ideal erscheint, um widerständigen, herrschaftskritischen Unterricht zu untersuchen: Selbstermächtigung. Die Forschungsfrage lautet also: Was bedeutet selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z? Dabei ist mein Ziel diese Frage aus Lehrendenperspektive zu beantworten, das heißt zu fragen, wie

Lehrende selbstermächtigenden Unterricht gestalten können bzw. was selbstermächtigender Unterricht aus herrschaftskritischer Perspektive impliziert und welche Fragen und Ebenen hier berücksichtigt werden müssen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage soll in Kapitel 2 zunächst die eigene theoretische Verortung im Kontext bisheriger Forschungsarbeiten erfolgen. Dabei werde ich mich innerhalb herrschaftskritischer, theoretischer Ansätze im Bereich Bildung und DaF/Z positionieren und den eigenen Fokus in Abgrenzung zu bisherigen Arbeiten verdeutlichen. Den Ausgangspunkt bilden migrationspädagogische Ansätze, die das Feld Bildung macht- und rassismuskritisch reflektieren. Auch möchte ich bisherige Untersuchungen in Bezug auf herrschaftskritischen, emanzipatorischen Unterricht im Kontext DaF/Z präsentieren und auf die Publikationen der Vereine maiz und LEFÖ hinweisen.

Der eigene theoretische Rahmen, innerhalb dessen die empirische Forschung stattfindet, soll in Kapitel 3 dargelegt werden. Wichtig sind hier migrationspädagogische sowie postkoloniale und feministische Ansätze. Insbesondere auf das Konzept der Selbstermächtigung wird näher eingegangen werden. Dieses wird in seinen unterschiedlichen Verwendungskontexten präsentiert werden, um jene Elemente ausfindig zu machen, die auch für diesen Untersuchungskontext relevant sind. Dabei nehmen die Arbeit Paulo Freires eine zentrale Rolle ein. Zudem sollen auch problematische Inhalte, die dieses Konzept birgt, aufgezeigt werden, um eine Abgrenzung zu ermöglichen. Ebenso wird auf die Frage der Rolle von Mehrsprachigkeit für selbstermächtigenden Unterricht eingegangen werden.

In Kapitel 4 möchte ich mein methodisches Vorgehen darlegen und begründen. Meine Forschungsfrage soll im Rahmen einer empirischen Untersuchung mittels Expert_inneninterviews mit Lehrenden, die sich im Bildungs- bzw. DaF/Z-Kontext herrschaftskritisch positionieren, beantwortet werden. Dabei werde ich zwischen den Analyseebenen Inhalte, Methoden, Verhältnis Lehrende-Lernende und Selbstverständnis/Haltung Lehrende unterscheiden[1], an denen sich auch der Interviewleitfaden orientiert (vgl. Baltruschat 2018, S. 42-60; Hyry-Beihammer 2018, S. 26-27; Fritz 2010). Die Auswertung der Daten erfolgt induktiv wie deduktiv mittels der

[1] Diese Ebenen orientieren sich am Didaktischen Dreieck und an einer Unterscheidung von Thomas Fritz (vgl. Baltruschat 2018, S. 42-60; Hyry-Beihammer 2018, 26-27; Fritz 2010).

Auswertungssoftware MAXQDA und orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2010).

Den Kern der Untersuchung bildet Kapitel 5, in dem die Ergebnisse präsentiert und mit den theoretischen Untersuchungen und bisherigen Arbeiten in Bezug gesetzt werden sollen. Im letzten Kapitel möchte ich die Ergebnisse noch einmal pointiert zusammenfassen und auf die Forschungsfrage zurückbeziehen und die Frage, was selbstermächtigender Unterricht im Kontext DaF/Z bedeutet, schlüssig beantworten. Auch soll abschließend auf offen gebliebene Fragen und zukünftige Forschungsdesiderata hingewiesen werden.

2. Forschungsstand

Wie man_frau unterrichten soll bzw. – damit zusammenhängend – was Bildung ist oder sein kann, sind zentrale Fragen in der Pädagogik und wurden im Laufe der Jahrhunderte je nach vorherrschenden Diskursen und Machtverhältnissen unterschiedlich beantwortet (einen Überblick über pädagogische Theoriegeschichte gibt Kuhlmann 2013; einführend auch Raithel u.a. 2009). Auch die in meiner Arbeit diskutierten Fragen, das heißt, welche Inhalte gelehrt und wie sie festgelegt werden sollen, welche Methoden verwendet werden, was die Unterrichtsziele sind und wie das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Haltung der Lehrenden ist bzw. sein soll, wurden in der fremd- und zweitsprachendidaktischen sowie bildungswissenschaftlichen Forschungsliteratur ausgiebig diskutiert (vgl. Burwitz-Melzer u.a. 2016; Böhm/Döll 2018; für DaF/Z: Rösler 2012; Krumm u.a. 2010, Faistauer/Fritz 2008, Buttaroni/Knapp 1988). Macht- und herrschaftskritische Zugänge finden sich hierbei jedoch selten. Ziel dieses Kapitels ist, einen Überblick über jene Theorien bzw. Ansätze zu geben, die das Thema Bildung und Unterricht im DaF/Z-Kontext aus herrschaftskritischer Perspektive behandeln, um zum einen den Kontext für die eigene Arbeit darzulegen und diese außerdem von anderen bisher getätigten abzugrenzen.

2.1. Pädagogik, Migration, Herrschaftskritik: Theoretische Ansätze und eigene Verortung

Das Thema Migration bzw. die Tatsache, dass Österreich und Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg (erneut) zu Einwanderungsländern wurden und die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit spiegelten sich auch in pädagogischen Diskursen wider. Mit der Anwerbung von

Gastarbeiter_innen ab den 1960er Jahren aus der Türkei und dem damaligen Jugoslawien und stieg auch der Anteil an Kindern türkischer oder jugoslawischer Herkunft in Schulen, womit sich – in Reaktion darauf – die sogenannte Ausländerpädagogik beschäftigte[2]. Ihr Ziel war durch spezifische Förderungen die Assimilation der ‚Anderen' (meist waren damit die Schulkinder migrantischer Herkunft gemeint), die als – vor allem sprachlich – defizitär betrachtet wurden. Dieser Ansatz wurde insbesondere von der interkulturellen Pädagogik kritisiert. Anders als die Ausländerpädagogik war ihr theoretischer Ausgangspunkt Kultur und Differenz. Ziel war das gegenseitige Verstehen in einer multikulturellen Gesellschaft. Die interkulturelle Pädagogik wurde in der Folge von der Migrationspädagogik stark infrage gestellt. Hinter dem Kulturbegriff würden sich ‚Rasse'konstruktionen verstecken, Differenzen würden kulturalisiert werden und ökonomische, politische und rechtliche Dimensionen würden so aus dem Blickfeld geraten. Zudem sei der Kulturbegriff per se problematisch, da sich dahinter häufig essentialistische, starre Vorstellungen befänden (vgl. Mecheril u.a. 2010, S. 59-66).

Die Migrationspädagogik behandelt die Frage der Bildung aus einer herrschaftskritischen Perspektive unter Bezugnahme diverser theoretischer Zugänge, dazu zählen Subjektivierungstheorien und postkoloniale Theorien. Sie nimmt Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick, analysiert Zugehörigkeitsordnungen und wie Menschen in einer Gesellschaft anhand natio-ethno-kultureller Kategorien bestimmte Positionen innerhalb einer auf Differenz basierenden Ordnung zugewiesen werden. Ihr geht es weniger um den Umgang mit kultureller Differenz als um deren Herstellung, in der auch Sprache bzw. Sprachverhältnisse in der Analyse eine zentrale Rolle spielen (vgl. Mecheril 2015, Dirim 2016). Migrationspädagogik als Perspektive richtet den Fokus außerdem auf den Beitrag der Bildungsinstitutionen zur Reproduktion ebendieser Machtverhältnisse bzw. lotet die Möglichkeiten der Verschiebung aus. Das heißt auch die Frage, wie Zugehörigkeitsordnungen in Bildungseinrichtungen, das heißt durch pädagogische Praxen und Diskurse reproduziert bzw. verändert werden können, ist zentral (vgl. Mecheril 2016, S. 20 ff). Im Kontext bzw. anknüpfend an migrationspädagogische Theoriebildung entstanden zahlreiche Beiträge, die Fragen rund um Sprache und Bildung in der Migrationsgesellschaft untersuchten (vgl. Knappik/ Thoma 2015, Rose 2012). Hierbei kommen vor allem

[2] ‚Ausländerpädagogik' ist ein Begriff, der erst im Nachhinein in der Kritik formuliert wurde (vgl. Mecheril u.a. 2010, S. 60).

diskriminierende Subjektivierungsprozesse, die ‚Andere' hervorbringen, die Verknüpfung von Sprache mit nationalstaatlicher Reproduktion, Neolinguizismen, verhinderte Bildungswege und Ausschlüsse Migrationsanderer sowie die fehlende Anerkennung von Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen in den Blick. Migrationspädagogische Überlegungen führten auch zu einer selbstkritischen Auseinandersetzung innerhalb des Fachbereichs selbst. So stellte Dirim in Bezug auf das Fach ‚Deutsch als Zweitsprache' fest, dass es ein

> Forschungs- und Arbeitsgebiet (ist), das zwar in erster Linie mit empirischen Untersuchungen und darauf basierenden Konzeptionalisierungen das Ziel verfolgt, Sprachförderung im Deutschen zu ermöglichen. Zugleich handelt es sich um ein Fach, das eng mit migrationspolitischen Diskursen verknüpft ist und sich einer Reihe von Begriffen und Perspektiven bedient, die verschiedene diskursive Figuren hervorrufen bzw. bedienen. Referenzen, die häufig herangezogen werden, bestärken auch oft – ungewollt – die Konstruktion einer Zielgruppe, die in inferiorisierte gesellschaftliche Positionen gedrängt wird (Dirim 2015, S. 308).

Auch wenn die Felder migrationspädagogischen Handelns von Schule bis sozialer Arbeit und Hochschulbildung reichen, so liegt der Fokus vor allem auf Schulen (vgl. Mecheril 2016, Mecheril u.a. 2010; Knappik/Thoma 2015). Dies mag darin begründet liegen, dass Schulen einen besonderen Beitrag zum Fortbestand der nationalstaatlichen Ordnung leisten (vgl. Knappik u.a. 2013, Althusser 1977, S. 119-120). Obwohl DaF/DaZ-Kurse für Erwachsene per se Ausdruck und Spielfeld migrations- und integrationspolitischer Politiken und Verhältnisse sind, bilden sie selten ein eigenes Untersuchungsfeld. Im Handbuch Migrationspädagogik wird die Erwachsenenbildung zwar als ein Feld migrationspädagogischen Handelns genannt und Deutschkurse kommen in einem halbseitigen Unterkapitel vor, jedoch wird vor allem auf deren problematischen sprachpolitischen Rahmenbedingungen verwiesen wird (vgl. Sprung 2016, S. 374-375, S. 379).

Auch wenn das Anliegen der Migrationspädagogik letztendlich auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse abzielt, so befassen sich doch die Mehrzahl der mir bekannten Arbeiten, die sich im migrationspädagogischen Kontext verorten lassen, mit einer kritischen Analyse des Ist-Zustandes. Das heißt die Untersuchungen zielen meist auf eine Analyse migrationsgesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und der (Re-)Produktion von Zugehörigkeitsordnungen ab, selten jedoch auf konkrete Möglichkeiten der Verschiebungen und Veränderung, diese werden meist nur abstrakt als Ausblick gestreift (vgl. Mecheril u.a. 2010, Mecheril 2016). Auch wird der Klassen- bzw. Unterrichtsraum selbst

kaum besprochen, die Frage, wie Unterricht gestaltet sein muss, der mit der Zugehörigkeitsordnung bricht, wird nicht bzw. kaum behandelt. Die diesbezüglichen Empfehlungen beschränken sich meist auf eine selbstkritische bzw. selbstreflexive Haltung bzw. Professionalisierung der Lehrperson (vgl. Messerschmmidt 2016, Mecheril 2008, Mecheril u.a. 2010, Doğmuş u.a. 2016). DaF/Z-Kurse für Erwachsene kommen kaum in den Blick.

Die Migrationspädagogik eignet sich aufgrund ihrer Berücksichtigung von Herrschafts- und Machtverhältnissen im Bildungskontext also sehr gut als theoretischer Hintergrund für diese Arbeit, der Fokus ist allerdings ein anderer. So möchte ich in dieser Arbeit danach fragen, was – unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Machtverhältnisse – herrschaftskritischer und selbstermächtigender Unterricht bedeuten kann.

Bevor ich auf eine Arbeit zu sprechen komme, die eine Brücke zwischen migrationspädagogischen Theorien und herrschaftskritischer Praxis im DaF/Z-Kontext schlägt, möchte ich einen Punkt ansprechen, den ich in der Migrationspädagogik als sehr problematisch erachte und von dem ich mich an dieser Stelle abgrenzen möchte: die mangelnde intersektionale Ausrichtung. Auch wenn peripher immer wieder von Geschlecht oder Klasse die Rede ist, so werden diese in der Analyse kaum berücksichtigt. Als Beispiel sei der Sammelband *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* genannt, in dem sich kein einziger Artikel findet, der Geschlechterverhältnisse oder Klasse analytisch mitberücksichtigt (vgl. Doğmuş u.a. 2016). Beide sind jedoch neben Körper und Kultur/Nation/Ethnie die zentralen gesellschaftlichen Strukturkategorien im modernen Kapitalismus (vgl. Degele/Winker 2009, S. 206). Im 2016 herausgegebenen Handbuch Migrationspädagogik findet sich in einem eigenen Artikel zum Thema Geschlechterverhältnisse zunächst die Aussage, dass „migrationsgesellschaftlich natio-ethno-kulturelle, religiöse und rassistische Konstruktionen und Machtverhältnisse relevant sind“ (Melter/Schäfferling 2016, S. 285). Diese seien jedoch „neben Klassen- und Behinderungsverhältnissen auch mit Geschlechterverhältnissen verwoben“ (ebd.). Andere Kategorien erscheinen demnach zwar mit den zentralen (natio-ethno-kulturellen) verwoben, jedoch sekundär, wie sich auch in den Analysen zeigt, wo Geschlecht und Klasse zwar manchmal erwähnt werden, jedoch nicht als Analysekategorien dienen. Ich halte diesen Zugang für sehr problematisch, da sich gesellschaftliche Verhältnisse nicht einzig über die Analyse natio-ethno-kultureller Zuweisungen und Differenzierungen erklären lassen. Als

Gegenbeispiel sei das Werk *Bildung – Intersektionalität – Othering* von Christine Riegel genannt, die einen intersektionalen Ansatz bei der Untersuchung von Otheringprozessen im Bildungsbereich verfolgt und deren Überlegungen in Kapitel 3.2.1. noch einmal aufgegriffen werden (vgl. Riegel 2016).

Neben der mangelnden intersektionalen Ausrichtung bei der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse kommt auch die kapitalismuskritische Perspektive zu kurz. Wie Kapitalismus und Nationenbildung zusammenhängen wird nicht behandelt, vielmehr werden die ökonomischen Verhältnisse als gegeben angenommen. Auch Rubia Salgado kritisiert das Ausblenden ökonomischer Verhältnisse bzw. die fehlende Kapitalismuskritik in der Migrationspädagogik, da „(e)ine kritische Analyse der Herstellung nationaler Subjektivität nicht auf der Naturalisierung ökonomischer Verhältnisse (…) basieren (kann)“ (Salgado 2013, S. 120). Ich möchte an dieser Stelle festhalten, dass auch diese Arbeit keine explizite Kapitalismuskritik leistet, dass ich aber davon ausgehe, dass die Aufrechterhaltung der ökonomischen Ordnung stark mit Bildungseinrichtungen verknüpft ist (vgl. Althusser 1977[3]). Der angesprochene Widerstand in Form von Selbstermächtigung kann und soll sehr wohl auch kapitalismuskritisch sein und über das Dekonstruieren von Kategorien hinausgehen. Ziel ist letztendlich die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, dazu zählen auch die Produktionsverhältnisse, genauso wie Geschlechterverhältnisse. Wenn also in dieser Arbeit die Rede von Zuschreibungen, Verhältnissen und Kategorien ist, so sind damit nicht nur rassialisierende oder kulturalisierende gemeint, sondern ebenso sozio-ökonomische und geschlechtliche sowie die intersektionale Verknüpfung derselben. Nur der Einbezug unterschiedlicher gesellschaftlicher Dominanz- und Differenzverhältnisse kann – aus meiner Sicht – zu einer tatsächlich kritischen und reflexiven pädagogischen Praxis führen.

Neben der Migrationspädagogik, die sich mit Bildung aus herrschaftskritischer, antirassistischer Perspektive befasst und deshalb für den DaF/Z-Kontext besonders fruchtbar ist, möchte ich auch Paulo Freires Befreiungspädagogik und im Anschluss an jene die Werke bell hooks nennen, auf die in Kapitel 3 näher eingegangen wird. Diese Autor_innen verorten sich in antikolonialen bzw. antirassistischen, feministischen Kontexten und haben Selbstermächtigung als Zielsetzung, ihre Ansätze zu Bildung haben jedoch keinen DaF/Z-Bezug. Bezogen auf DaF/Z-Kurse gibt es Arbeiten, die sich kritisch mit deren

[3] Althusser prägte hierfür den Begriff der Ideologischen Staatsapparate. Dazu gehören Schule, Familie, Religion, Medien usw. Diese gewährleisten die Reproduktion der Arbeitskraft und damit der Produktionsbedingungen mittels ideologischer Anrufung der Subjekte (vgl. Althusser 1997).

Rahmenbedingungen auseinandersetzen und Teilaspekte näher beleuchten, zum Beispiel Mehrsprachigkeit (vgl. Niedrig 2015, Mineva/Salgado 2015, Salgado 2013). Abgesehen von den im nächsten Kapitel behandelten Forschungsprojekten gibt es jedoch keine mir bekannten, wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit selbstermächtigenden, herrschaftskritischen Unterricht im DaF/Z-Kontext beschäftigen[4]. Die Frage, wie im Kontext migrations- und integrationspolitischer Verordnungen, emanzipatorischer Unterricht stattfinden kann, behandeln neben der bereits genannten Migrationspädagogik, die auch universitär institutionalisiert ist und damit auch in der Ausbildung von DaF/Z-Studierenden eine Rolle spielt (vgl. Dirim 2015) – zumindest in Österreich – vor allem Migrantinnenorganisationen wie LEFÖ, maiz oder Peregrina. Diese möchte ich im Folgenden Kapitel besprechen.

2.2. Forschungsarbeiten und praktische Zugänge zu herrschaftskritischem Unterricht im Bereich DaF/Z

2.2.1. Das Projekt von maiz

Eine Arbeit, die sehr umfassend ist und Theorie und Praxis miteinander verbindet, stammt von dem Verein maiz[5], der zusammen mit der Universität Innsbruck, der Universität Wien und der Universität Paderborn zwei Forschungsprojekte durchgeführt hat, die in dem Sammelband *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses* veröffentlicht wurden. Da diese Forschungsprojekte Ausgangspunkt und Anstoß für die in dieser Arbeit entwickelte Fragestellung waren, möchte ich im Folgenden näher auf sie eingehen. Die Autor_innen befassten sich auf Basis postkolonialer, migrationspädagogischer und anderer gesellschaftskritischer Zugänge sehr konkret mit der Frage nach Unterricht und relevanten Kompetenzen für DaZ-Lernende (vgl. maiz 2014). Die entstandenen Beiträge beschäftigen sich mit „Ansprüchen und Widersprüchen, Konzepten und Methodologien einer gesellschaftskritischen und selbstreflexiven Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Erwachsenenbildung“ (Romaner 2014, S.11). Dabei wird u.a. der DaZ-Kurs als Raum sprachlicher Ermächtigung besprochen, ein Curriculum für DaZ-Lernende erstellt sowie nach jenen Kompetenzen gefragt, die DaZ-

[4] Ausnahme bildet die vor Kurzem veröffentlichte MA-Arbeit von Jasmin Sitter (2017)

[5] Maiz ist ein von und für Migrantinnen gegründeter Verein mit unterschiedlichen Schwerpunkten, einer davon ist Bildung. Ziel ist die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen von Migrantinnen in Österreich.

Lehrende im Rahmen ihrer Ausbildung erlangen sollen (vgl. maiz 2014). Ein Teil der gewonnenen Erkenntnisse wird auch in diese Arbeit einfließen bzw. mit den Expert_inneninterviews in Bezug gesetzt werden, weshalb ich im Folgenden kurz auf die zentralen Ergebnisse dieser Studie eingehen möchte:

Der erste Teil der Forschungsarbeit behandelt ein Konzept, das auch für diese Arbeit zentral ist: (Selbst-)Ermächtigung. Mittels Interviews von DaF/Z-Lehrkräften wurden Ansprüche und Widersprüche in Bezug auf das eigene Unterrichten bzw. Einstellungen aufgezeigt. Selbstermächtigung bildete dafür das Konzept anhand dessen die Widersprüche des eigenen Handelns deutlich gemacht wurden, da sich sowohl ein neoliberales, hegemoniale Strukturen bestätigendes Verständnis, als auch emanzipatorische Auslegungen des Konzepts in den Interviews aufzeigen ließen. Vor allem auf das Spannungsfeld ‚Monolingualer Zwang/Mehrsprachigkeit' und paternalistische Tendenzen wurde kritisch eingegangen. Daran anschließend wurde Selbstermächtigung auf sprachliche Ermächtigung beschränkt und mittels teilnehmender Beobachtung dem Begriff in der Empirie nachgespürt (vgl. Drexel u.a. 2014). Als Beispiele für sprachliche Ermächtigung wurden jene Momente identifiziert, in denen die Wissensasymmetrie Lernende/Lehrende aufgebrochen wurde, zum Beispiel durch gemeinsames Verbessern oder durch die Verwendung der Sprache für eigene Belange bzw. durch sprachliche Handlungen, die eigeninitiativ gesetzt wurden und Handlung sowie Wissen auf die Lernenden verlagerten (vgl. ebd.). Diese Untersuchungen bildeten die erste theoretische und empirische Annäherung sowie Auseinandersetzung zur Beantwortung der Frage nach gesellschaftlicher und selbstreflexiver Bildungsarbeit mit dem Ziel Kompetenzen für die Ausbildung von DaF/Z-Lehrenden zu definieren sowie ein Curriculum und Materialien für DaZ-Lernende zu konzipieren (vgl. Romaner 2014, S. 11-15). Zunächst möchte ich kurz auf jene Untersuchung eingehen, die zum Ziel hatte, Kompetenzen für DaZ-Lehrende festzulegen, um Impulse für zukünftige Ausbildungscurricula zu liefern (vgl. Döll/ Hägi/ Dirim 2014). In der Arbeit wird von einem Strukturmodell nach Baumert/Kunter ausgegangen, das vier Dimensionen der Handlungskompetenz Lehrender definiert: motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten und Professionswissen (vgl. ebd. 2013, S. 292, zit. nach Döll u.a. 2014, S. 164). Döll u.a. kommen zu dem Schluss, dass in aktuellen Ausbildungscurricula die drei erstgenannten Dimensionen kaum Beachtung finden und die Ausbildungen vor allem Professionswissen in Form von fachdidaktischem und fachlichem Wissen zum Ziel haben, wobei auch hier eine

machtkritische Perspektive außen vor bleibt (vgl. Döll u.a. 2014, S. 165, dazu auch Knappik u.a. 2013, S. 13). Infolgedessen legen sie den Fokus auf eben jene drei vernachlässigten Dimensionen und versuchen mittels Werkstätten mit zum einen DaZ-Lernenden, zum anderen DaZ-Lehrenden herauszufinden, welche Kompetenzen eine Lehrkraft mitbringen sollte (vgl. Döll u.a. 2014). Diese setzen sie in Bezug mit einem von Magdalena Knappik, Inci Dirim und Marion Döll entwickelten Framework für DaF/Z, der das ‚klassische' Professionswissen um herrschaftskritische Zugänge, wie Critical Whiteness, Rassismuskritik, Postkoloniale Theorie, Hegemoniekritik usw. erweitert (vgl. ebd., S. 13)[6]. Bei der Auswertung der Werkstätten zeigten sich sehr wohl Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden in der Bewertung und Gewichtung der Kompetenzen. Während zum Beispiel für die Lernenden vor allem Werthaltungen, wie ein wertschätzender, respektvoller Umgang im Zentrum standen, war für Lehrende die Erweiterung des Fachwissens (u.a. gesellschaftliche Rahmenbedingungen, hegemoniekritische Zugänge etc.) zentral. Auch wurde beispielsweise das hierarchische Verhältnis Lehrende/Lernende von Lernenden weitaus weniger kritisch betrachtet als von den Lehrenden (vgl. Döll u.a. 2014, S. 174-176).

Im letzten und jenen Teil des Forschungsprojekts, in welchen die vorangegangenen Untersuchungen einmünden, wird der Entwurf eines gegenhegemonialen DaZ-Curriculums präsentiert. Es werden weder Zielvorgaben nach dem europäischen Referenzrahmen noch Inhalte oder Themen genannt, da die Bestimmung eben dieser der Ausverhandlung durch Lehrende und Lernende obliegt. Vielmehr definiert sich das Curriculum über generelle und methodische Grundsätze, auch die Anforderungen an Lehrkräfte werden noch einmal zusammengefasst. Zu den Grundsätzen zählen, dass Bildung, Unterricht und Sprachen politisch sind, dass alle im Klassenraum Anwesende Wissende sind, das heißt auch die Lernenden, sowie die kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen. Methodisch kreisen die genannten Grundsätze um Wissensproduktion, die reflexiv ist und Kategorien sowie hegemoniales Wissen hinterfragt und dekonstruiert, den Einbezug von Mehrsprachigkeit und das Vermitteln von Sprache, dessen Ziel über Alltagsbewältigung hinausgeht. Ähnlich wie bei der inhaltlichen Ebene sind auch hier die Mitsprache und Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse, Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden zentral

[6] Ich möchte an dieser Stelle kritisch anmerken, dass Feministische Theorie oder Sexismuskritik im von Dirim/Döll/Knappik entwickelten Framework ausgespart bleibt.

(vgl. Mineva/ Salgado 2014). Im letzten Punkt wird auf die Anforderungen an die Lehrperson eingegangen und Professionalisierung sowie Reflexivität genannt.

Was bedeuten diese im Rahmen des Forschungsprojektes gewonnen Erkenntnisse? Was ist für diese Arbeit relevant? Wo finden sich Abgrenzungen?

Der Ausgangspunkt und der theoretische Rahmen des von maiz durchgeführten Forschungsprojekts decken sich großteils mit dieser Arbeit, weshalb einige der zentralen Kategorien bzw. theoretischen Ansätze auch in dieser Arbeit von großer Relevanz sind. Allerdings sind die Zielsetzungen unterschiedlich. Während maiz zum Ziel hatte Impulse für ein Ausbildungscurriculum für DaZ-Lehrende bzw. ein DaZ-Curriculum aus herrschaftskritischer Perspektive auszuarbeiten, liegt der Fokus dieser Arbeit darauf Prinzipien für selbstermächtigenden Unterricht zu definieren. Damit ist der Fokus zum einen enger, zum anderen jedoch auch weiter gefasst. Enger deshalb, weil ein Begriff – Selbstermächtigung – bestimmend ist, während er für maiz bloß den exemplarischen Ausgangspunkt zur Exploration des Untersuchungsfeldes bildet, und weiter deshalb, weil zwar DaF/Z der Kontext ist, viele der Prinzipien jedoch – so die Annahme – auf diverse Bildungskontexte übertragbar sind. Außerdem steht die Lehrendenperspektive in dieser Arbeit im Zentrum. Die vorgestellten Grundsätze für ein gegenhegemoniales DaF/Z-Curriculum in der Ausbildung der Lehrenden aber auch das Curriculum für Lernende werden jedoch in diese Arbeit einfließen und in Beziehung mit den eigenen Ergebnissen aus den Expert_innen-Interviews gestellt werden. Viele der von maiz genannten Grundsätze bleiben jedoch wenig konkret und sind auch aus der Theorie ableitbar, zum Beispiel die Feststellung, dass Bildung und Unterricht politisch sind. Auch die methodischen Grundsätze oszillieren zwischen konkreten Methoden und vagen Theoretisierungen, nichtsdestotrotz geben sie eine erste Richtung vor.

Wie bereits erwähnt wird auch bei maiz das Konzept der Selbstermächtigung aufgegriffen. Maiz analysiert anhand dessen exemplarisch die Widersprüche, innerhalb derer sich DaF/Z-Lehrende bewegen und die sie zum Teil selbst internalisiert haben, nämlich der Anpassung an vorherrschende Normen und Strukturen auf der einen Seite (Stichwort: Integrationsvereinbarung, Wertekurse) und dem Anspruch auf ermächtigenden Unterricht auf der anderen Seite. Die Autorinnen gehen der Frage nach, welche Konzeptionen von Selbstermächtigung im Selbstverständnis und Unterricht der Lehrenden zutage treten. (vgl.

Salgado 2014; 2013). Dabei stehen sie dem Konzept der Selbstermächtigung vor allem aufgrund seiner paternalistischen Tendenzen sehr kritisch gegenüber, definieren jedoch sprachliche Ermächtigung, das heißt die bewusste und kritische Aneignung sowie den Gebrauch der dominanten Sprache als das Ziel ihrer Kurse (vgl. Salgado 2014, maiz). Der Fokus dieser Arbeit ist ein anderer und liegt auf Selbstermächtigung im emanzipatorischen Sinne. Es geht also nicht darum, Widersprüche in der Praxis und unterschiedliche Realisierungen des Begriffs im Unterricht ausfindig zu machen, sondern darum, herauszufinden, was selbstermächtigender Unterricht im emanzipatorischen, herrschaftskritischen Sinne ist bzw. sein kann. Das bedeutet nicht, dass die von maiz angesprochenen Widersprüche, die den DaF/Z-Kontext prägen, ausgeblendet werden, im Gegenteil diese sind der Ausgangspunkt, bilden den Rahmen und werden in der Auswertung mitberücksichtigt.

Maiz arbeitete bei der Frage nach den Kompetenzen, die eine ‚gute' Lehrende auszeichnen sowohl mit Lehrenden als auch mit Lernenden. Ich werde das nicht tun und mich bei der Frage nach selbstermächtigenden Unterricht auf im Bildungsbereich tätige Personen, also Lehrende, beschränken. Der Grund liegt darin, dass hier zwei Ebenen und zwei Perspektiven zum Tragen kommen. Die der Konzeption und die der Praxis sowie die der Lehrenden und die der Lernenden. Was Lernende tatsächlich als selbstermächtigend empfinden bzw. was selbstermächtigend wirkt, lässt sich nur anhand der Praxis bzw. indem man_frau mit den Lernenden selbst spricht, zeigen. Hier müssten zum einen Unterrichtsbeobachtungen als auch Interviews mit Lernenden durchgeführt werden. Wie sich im Projekt von maiz, das nach relevanten und erwünschten Kompetenzen Lehrender gefragt hat, gezeigt hat, finden sich neben vielen Überschneidungen durchaus auch sehr unterschiedliche Ansprüche und Schwerpunkte zwischen Lehrenden und Lernenden. Da der Einbezug der praktischen Umsetzung und der Perspektive Lernender den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, habe ich beschlossen bei der Konzeption von Unterricht aus Lehrendenperspektive anzusetzen und hierzu Expert_innen aus dem Bereich herrschafts- und gesellschaftskritische Bildung zu befragen. Das bedeutet auch, dass die tatsächliche Umsetzung bzw. Anwendung und selbstermächtigende Strategien der Lernenden bzw. deren Perspektive nicht in den Blick kommen werden. Zweifelsfrei wäre eine Untersuchung der Anwendung in der Praxis der nächste Schritt, der jedoch an dieser Stelle nicht geleistet werden kann.

Da die paternalistischen Tendenzen, die dem Konzept der Selbstermächtigung innewohnen in der Arbeit von maiz bereits angesprochen wurden, möchte ich – bevor ich auf die Arbeit von LEFÖ zu sprechen komme – dieses Thema in einem kurzen Exkurs aufgreifen.

2.2.2. Exkurs: Selbstermächtigung und Paternalismus

Wie sich im weiteren Verlauf zeigen wird, spielt die Auseinandersetzung mit Paternalismus bei der Frage nach selbstermächtigendem Unterricht eine wichtige Rolle in dieser Arbeit. Beschäftigt man_frau sich mit DaF/Z aus herrschaftskritischer Perspektive ist dies unumgänglich. Paternalismus ist pädagogischem Handeln gewissermaßen eingeschrieben, da die Lehrer_in-Schüler_in – Beziehung per se asymmetrisch ist und eine Autorität begründet (vgl. Hyry-Beihammer 2018, S. 25-26). In einer allgemein gehaltenen Definition, wie sie sich im Cambridge Dictionary of Philosophy findet, bedeutet Paternalismus das Bevormunden von Personen durch andere zum Wohle der ersteren, das heißt die "interference with the liberty or autonomy of another person, with justifications referring to the promotion of the person's good or the prevention of harm to the person" (Audi 1995, S.649).

Einen großen Beitrag in der Auseinandersetzung mit paternalistischen und pseudopaternalistischen Tendenzen im DaZ-Unterricht haben maiz in Zusammenarbeit mit den Universitäten Innsbruck und Wien mit ihren bereits erwähnten Forschungsarbeiten geleistet (vgl. Salgado 2014). Im Rahmen dieser wurde 2012 eine Tagung organisiert, nämlich ‚Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung - Erkundungen eines migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisses'. Die AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik hat im Anschluss daran einen Text veröffentlicht, in dem sie die zentralen, dort diskutierten Überlegungen präsentieren, welche ich hier kurz aufgreifen möchte. Innerhalb migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse finden sich diverse paternalistische Argumentationsfiguren gegenüber Migrant_innen, um diese zu ‚integrieren'. Dabei kann zwischen Paternalismus und Pseudopaternalismus unterschieden werden. Letzterer bezeichnet eine Form von Paternalismus, der zwar angibt, das Wohl des Gegenübers zum Ziel zu haben, faktisch aber andere Ziele verfolgt. Ein aktuelles und sehr markantes Beispiel sind die für Drittstaatenangehörige verpflichtenden Werte- und Orientierungskurse, in denen Pädagog_innen bzw. DaF/Z-Trainer_innen den Kursteilnehmer_innen ‚österreichische' Werte' zum Zwecke der erfolgreichen Integration vermitteln sollen. Hier

geht es jedoch vor allem um imaginierte Vorstellungen nationaler Identität, also das Wohl der ‚Gesellschaft', als um tatsächliche Integration und das Wohl der Betroffenen. Die AG plädiert deshalb dafür, zunächst zu fragen, um welche Form von Paternalismus es sich handelt und grenzt Pseudopaternalismus und unzulässigen Paternalismus von zulässigem Paternalismus – der letztlich auf die Autonomie und Handlungsfähigkeit der betroffenen Personen abzielt – ab (vgl. Arens u.a. 2012). Dabei könne der Begriff des Paternalismus als Analyseperspektive dienen, um das eigene pädagogische Handeln kritisch zu reflektieren. Eine Möglichkeit mit Paternalismus und Hierarchie in der Erwachsenenbildung umzugehen wäre demnach Erwachsenenbildung als Raum zu gestalten,

> in dem jederzeit ein „Nein" der pädagogischen Gegenüber möglich ist, […] um unzulässige pädagogische Macht zu verhindern, um Dominanzverhältnisse zu schwächen, die die Beschränkung des Willens und der Freiheit des und der Einzelnen unter der Vorgabe, dies diene dem Wohl der Anderen, zu legitimieren suchen (Arens u.a. 2012).

Ebenfalls mit der Rolle von Paternalismus und Affekten in der kulturellen Bildungsarbeit haben sich Castro Varela und Heinemann auseinandergesetzt. Sie sehen Paternalismus eng mit Nationenbildung und nationalistischer Überheblichkeit verknüpft und weisen – mit Spivak sprechend – darauf hin, dass paternalistisches Handeln die hilfsbedürftigen oder entrechteten Anderen gleichzeitig in dieser Position festschreibe (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016, S. 60).

Ich stimme Castro Varela/Heinemann in ihrer Analyse zu, gehe aber gleichzeitig davon aus, dass jedem pädagogischen Verhältnis paternalistische Elemente innewohnen, da in diesem eine Hierarchie eingeschrieben ist, die Autorität und Entscheidungsmacht ungleich verteilt. Paternalismus kann – wie Arens u.a. (2012) gezeigt haben – unterschiedliche Formen annehmen und auch als kritische Perspektive für das eigene Handeln dienen, um Bevormundung, Othering sowie rassistische Zuschreibungen zu vermeiden. Wie bereits erwähnt wird im Laufe der Arbeit diese Frage noch mehrmals aufgegriffen.

2.2.3. Der Zugang von LEFÖ

Neben maiz beschäftigt sich auch der Verein LEFÖ mit DaZ aus gegenhegemonialer Perspektive, allerdings weniger auf theoretischer, wissenschaftlicher Ebene, sondern vor

allem in der Praxis[7]. LEFÖ ist ein Verein mit unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen, einer davon ist ihr Bildungsangebot für Frauen, das DaF/Z-Kurse sowie Basisbildungsangebote umfasst. Dabei gehen sie davon aus, dass Sprachenlernen bzw. Bildung ein Prozess ist, der auch die Persönlichkeitsbildung umfasst (vgl. LEFÖ 2010). Der ‚anderskulturelle' Hintergrund der Teilnehmerinnen und dessen Verschränkung mit geschlechtsspezifischen Machtstrukturen soll kritisch reflektiert und produktiv nutzbar gemacht werden. LEFÖ möchte mit seinem Lernzentrum einen ‚geschützten' Raum bereitstellen, „in dem (Weiter-) Bildung, Kommunikation, Austausch und Information stattfinden, als Grundlage für und Sprungbrett zu weiterführender Bildung, Qualifikation und zum Arbeitsmarkt". (LEFÖ 2010). Bezogen auf die eigene Rolle als Erwachsenenbildner_innen in der Migrationsgesellschaft, soll diese selbstkritisch und selbstreflexiv ausgestaltet werden, „sowohl hinsichtlich der eigenen Wertvorstellungen und Haltungen, als auch bezüglich einer pädagogischen Praxis und Methodologie" (LEFÖ 2010). Einer ihrer Schwerpunkte liegt auf dem Thema Mehrsprachigkeit. Zusammen mit Peregrina, Miteinander Lernen und Orient Express führte LEFÖ das vom ESF geförderte Projekt ‚Mehr Sprachen = mehr (Mit) Sprache"' durch, im Zuge dessen u.a. DaZ-Materialien und ein eigenes Handbuch zu Mehrsprachigkeit und Diversität publiziert wurden (vgl. Vlatka Frketić 2014). Ähnlich wie maiz machen sie auf die Widersprüche, die das Feld DaF/Z prägen, aufmerksam, da jeder DaF/Z-Kurs per se die Hegemonie der deutschen Sprache festige und DaZ vermehrt mit integrationspolitischen, rassistischen Politiken verknüpft wird (vgl. LEFÖ 2013a). Den Materialien, die sie auf dem Blog ‚mehrsprachen.files.wordpress.com' präsentieren, geht ein Text zum Thema Grundsätze und Haltungen voraus, in dem sie festhalten, dass beim Sprachenlernen immer auch Inhalte mittransportiert werden. Das heißt „es geht eben nicht nur um die Frage, ob Materialien und Methoden funktionieren, gut einsetzbar sind im Unterricht, sondern auch darum welches Wissen (der Dominanzkultur!?) über die Materialien und Methoden vermittelt und reproduziert wird" (LEFÖ 2013b, S.2). Damit rücken sie den Fokus auf hegemonial gesetzte Normierungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse, die über das sprachliche Lernen mitgelernt werden. In vielen der für DaF/Z konzipierten Materialien wird

[7] Der Vollständigkeit wegen muss auch das „Bildungs-, Beratungs-, und Therapiezentrum für Immigrantinnen" Peregrina (2017) an dieser Stelle genannt werden, die jedoch kaum publizieren. Im Gegensatz zu maiz oder LEFÖ findet sich auch auf ihrer Homepage deutlich weniger über ihr Selbstverständnis und ihren Zugang zu Bildungsarbeit und DaF/Z. Hervorzuheben sind jedoch ihre Kurse im Rahmen des Projekts ‚Deutsch zum Mitnehmen und Anknüpfen', deren Ziel die Erweiterung des sozialen und kulturellen Netzwerks der Teilnehmerinnen ist und die auch in einem Interview zur Sprache kommen (vgl. Peregrina 2017).

nicht nur Sprache transportiert, sondern auch die vorherrschende Ordnung und so das dominante Wissenssystem reproduziert. Ziel ist letztendlich „lehrbuch-perfekt“ (LEFÖ 2013b) zu sprechen. Als Beispiel nennen sie, dass in diversen Lehrbüchern zwar viel über Gebote, Verbote und wie man_frau sich bedankt oder höflich bittet, zu lernen ist, dass jedoch Sprachhandlungen, die ‚sich verweigern‘, ‚wehren‘ oder ‚beschweren‘ beinhalten, weitaus seltener behandelt werden. Auch die Standardfrage jedes DaF/Z-Kurses: ‚Woher kommst du?‘ enthält problematische Zu- und Festschreibungen. Sie fragen außerdem danach, wer überhaupt die Deutungsmacht über die Inhalte hat und wer in der Position ist, zu bestimmen, welches Deutsch als richtig und welches als falsch gilt. Die Frage nach dem ‚richtigen‘ Sprechen, das heißt dem ‚richtigen‘ Deutsch verknüpfen sie mit jener der Mehrsprachigkeit. LEFÖ geht von einem weiten Verständnis von Mehrsprachigkeit aus und versteht darunter die „Pluralität von Stimmen, von (transnationalem) Wissen, von den vielen Sichtweisen, Blicken und Bildern, im Sinne der Kontroverse und der Notwendigkeit der Pluralisierung dieses Wissens, der Sichtbarmachung und Hinterfragung der einen dominanten Sprache als Wissen und zum Machterhalt“ (LEFÖ 2013b). Sprache ist für sie demnach nicht auf Nationalsprachen bezogen, sondern auf unterschiedliche Stimmen, die aus unterschiedlichen Positionierungen heraus sprechen. Mehrsprachigkeit heißt, diese zu Wort kommen zu lassen und zuzuhören. Dazu gehören auch unterschiedliche Dialekte, Register, Codes und Stile sowie ‚unreine‘ Zwei- oder Mehrsprachigkeit (vgl. Mecheril 2009). Ein kritischer Blick auf Sprache beinhaltet außerdem das Infragestellen von Sprachnormen und Prestigesprachen genauso wie der nationalen einsprachigen Wissensordnung und ihrem Beitrag zur Reproduktion der nationalen Identität und Nation. LEFÖ plädiert gegen die Idee einer fixen einheitlichen Nationalsprache und für „Mehrsprachigkeit im Sinne der Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit aller Sprachen. (…). Mehrsprachigkeit im Sinne der Anerkennung der Uneinheitlichkeit der nationalisierten Einzelsprachen. Sprachnorm als Fiktion und Machtinstrument“ (LEFÖ 2013b, S.4).

LEFÖ gibt auch sehr konkrete Hinweise, was dies übertragen auf den Unterricht bedeutet: So sollen nicht nur lehrbuchtaugliche Dialoge verwendet werden, sondern auch solche, die aus der Lebenswelt der Lernenden stammen, die nicht nur beibringen, wie man_frau sich bedankt, sondern auch, wie man_sich wehrt oder Grenzen setzt. Außerdem solle bei der Auswahl der Materialien darauf geachtet werden, welche Inhalte und welches Wissen transportiert bzw. gefestigt werden, welche Perspektiven und Lebensrealitäten rezipiert

werden und welche nicht. Das heißt nicht, dass DaZ-Lehrwerke keine Verwendung finden, jedoch sollen diese offen für Interventionen sein. Beispielsweise durch Aufgabenstellungen, die die darin vorkommenden Inhalte kritisch befragen (wer schreibt das? Welche Realität wird beschrieben? Aus welcher Sicht? Wer wird wie repräsentiert). Andere methodische Möglichkeiten sind, Teile umformulieren zu lassen, Geschichten zu ergänzen, das Ende eines Textes zu verändern oder als Ausgangspunkt für alternative Entwürfe zu verwenden. Bezogen auf Mehrsprachigkeit stelle sich die Frage nach der (Häufigkeit der) Korrektur von nicht ‚korrektem' Deutsch, zum Beispiel auf phonetischer oder syntaktischer Ebene bzw. auch die eigene Definition von ‚korrektem' Deutsch zu erweitern. Wann wird wo welches Deutsch gesprochen und welches Deutsch soll gelehrt werden?! Auch sollen die Erstsprachen oder weitere Sprachen der Lehrenden in den Unterricht einbezogen werden bzw. Raum erhalten und Wertschätzung erlangen. So kann zum Beispiel in der Erstsprache diskutiert, Wörter übersetzt und/oder Strukturen verglichen werden (vgl. LEFÖ 2013b, S. 4ff, S.12). Des Weiteren weist LEFÖ darauf hin, unterschiedliche Arten von Wissen und unterschiedliche Lernzugänge zu berücksichtigen (basierend zum Beispiel auf unterschiedlichen Bildungshintergründen), um die Hierarchie Wissende/Nichtwissende nicht weiter zu bestärken, sondern aufzubrechen. Zudem sollen Freiräume geschaffen werden, um den Lernenden zu ermöglichen, ihre eigenen Themen, Inhalte einzubringen und nicht einen starren Plan abzuarbeiten. Auch LEFÖ kommt in dem Text auf Selbstermächtigung zu sprechen und differenziert zwischen in neoliberalen Diskursen geforderter individueller Selbstermächtigung und kollektiver Selbstermächtigung, die das Aufbrechen von Strukturen miteinschließt (vgl. LEFÖ 2013b, S. 13).

Ähnlich wie maiz formuliert auch LEFÖ Grundhaltungen und methodische Vorschläge mit dem Unterschied, dass diese nicht im Rahmen eines – wissenschaftlich begleiteten – Forschungsprojektes entwickelt wurden, sondern aus den Erfahrungen in der Praxis in Kombination mit eigenen theoretischen und persönlichen Zugängen stammen. LEFÖ nennen in dem Text sehr konkrete Maßnahmen, wie herrschaftskritischer Unterricht gestaltet werden kann und soll. Interessant dabei finde ich vor allem ihren Fokus auf den Umstand, dass Sprachenlernen nie nur Sprachenlernen ist, sondern immer auch eine Wissensordnung vermittelt (vgl. auch Döll/Fröhlich/Hägi 2015). Außerdem liefern ihre Definition von Mehrsprachigkeit sowie die konkreten methodischen Hinweise im Umgang mit Materialien wichtige Impulse für diese Arbeit und können mit theoretischen Zugängen und

Erkenntnissen verknüpft werden (vgl. zu Mehrsprachigkeit auch Busch 2003). Auch wenn die Schriften LEFÖs nicht im wissenschaftlichen Kontext zu verorten sind, so geben sie doch eine erste Richtung dahingehend vor, was selbstermächtigender Unterricht bedeuten kann.

2.3 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war, die eigene Arbeit in der wissenschaftlichen Forschung zu verorten. DaF/Z aus herrschaftskritischer Perspektive zu betrachten und Machtverhältnisse mitzuberücksichtigen ist ein relativ neuer Ansatz[8], wobei zentrale Anstöße dazu vor allem von der Migrationspädagogik stammen, die wichtige Arbeiten in Bezug auf Migration, Herrschaftskritik und Bildung hervorgebracht hat. Kritisch angemerkt wurde ihre mangelnde intersektionale Ausrichtung und der kaum vorhandene Blick auf die tatsächliche Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Mit den Themen Unterricht, Bildung und Macht haben sich auch Theoretiker_innen aus marxistischer, antikolonialer/postkolonialer und feministischer Sicht kritisch befasst, – wenn auch nicht mit dem Fokus auf DAF/Z – auf die ich im Theorieteil genauer zu sprechen kommen werde. Neben der universitären Auseinandersetzung mit dieser Frage, sind auch in der Praxis herrschaftskritische Zugänge zu DAF/Z zu finden, die wichtige, zum Teil auch sehr konkrete Impulse, Vorschläge, Entwürfe oder Prinzipien zum Thema herrschaftskritisches bzw. gegenhegemoniales Unterrichten entwickelt haben. Diese sollen zum einen mit den theoretischen Ansätzen in Bezug gesetzt werden und kontrastierend sowie ergänzend in die eigene Arbeit einfließen. Die vorliegende Arbeit verortet sich in – aber nicht nur – migrationspädagogischen Diskursen, diese dienen, ähnlich wie die Arbeiten von maiz oder LEFÖ, als erster Ausgangspunkt, um eine Perspektive auf das Forschungsfeld zu erarbeiten. Die zentrale Frage – ‚Was bedeutet selbstermächtigender Unterricht?' – wurde in der Form in bisherigen Forschungsarbeiten nicht beantwortet. Eine Antwort darauf sollen die nächsten Kapitel bringen. Zunächst möchte ich beim Begriff selbst ansetzen und den theoretischen Rahmen verdeutlichen.

[8] Dazu ist anzumerken, dass auch die Etablierung von DaF/Z als wissenschaftlichem Fach und Gegenstand relativ neu ist.

3. Theoretischer Rahmen

3.1. DaF/Z aus herrschaftskritischer und migrationspädagogischer Perspektive

Den theoretischen Rahmen der nachfolgenden Arbeit bilden kritische, antirassistische und feministische Ansätze sowie poststrukturalistische und postkoloniale Theorien zu Subjekt, Diskurse und Macht, wie sie auch in die Migrationspädagogik Eingang gefunden haben (vgl. Mecheril 2013; 2015; 2016). Ich möchte im Folgenden deshalb einige zentrale Annahmen, die diesen theoretischen Zugängen zugrunde liegen bzw. aus diesen hervorgegangen sind und die für diese Arbeit relevant sind, kurz darlegen.

So gehe ich – migrationspädagogischer Theoriebildung folgend – davon aus, dass sich in DaF/Z-Kursen staatliche Bildungsdiskurse genauso wie Diskurse zu Migration und Nation kristallisieren und materialisieren. Im Zentrum dieser Arbeit steht jedoch nicht die Analyse der Reproduktion von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen[9] sowie der in diesem Rahmen stattfindenden Subjektivierungsprozesse, sondern die Frage wie Widerstand – in Form von Selbstermächtigung – möglich ist und wie Unterricht, der dies ermöglicht, konzipiert sein muss.

Wie diverse Theoretiker_innen gezeigt haben, sind Bildungsinstitutionen Orte, wo Machtverhältnisse und Subjektpositionen nicht nur verwaltet, sondern auch reproduziert werden (vgl. für das Beispiel Schule Gomollla/Radtke 2009). Diese Unabgeschlossenheit impliziert jedoch auch, dass es Raum für Brüche, Verschiebungen und Widerstand gibt. Strukturelle Machtverhältnisse sind auf einer Mikroebene nicht zu ändern, trotzdem sollte daraus nicht der Trugschluss gezogen werden, dass irrelevant ist, wie und was unterrichtet wird. Der Klassenraum bleibt „the most radical space of possibility in the academy“ (hooks 1994, S. 11). Diese Möglichkeiten gilt es – mit Fokus auf der Rolle der Lehrperson und deren Unterrichtsgestaltung – auszuloten.

Unterricht ist ein Prozess, der diverse Faktoren beinhaltet und deren Zusammenspiel ein komplexes ist. Ob und wie also Selbstermächtigung im oder durch Unterricht stattfindet,

[9] Die Migrationspädagogik richtet den „Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft“ (vgl. Mecheril 2016, S: 19). Zentrale Annahme ist, dass Menschen anhand natio-ethno-kultureller Kategorien verschieden hierarchisierten Positionen innerhalb einer Gesellschaft bzw. Differenzordnung zugewiesen werden. Ein wichtiges Mittel der Zuordnung ist das Differenzmerkmal Sprache. Eine bestimmte Sprache (nicht) zu sprechen, beeinflusst die gesellschaftliche Positionierung eines Subjekts. Sprachliche Verhältnisse sind daher immer schon hegemoniale Verhältnisse, die über die gesellschaftliche Teilhabe von Subjekten (mit)bestimmen (vgl. Dirim 2016, S. 311-312).

hängt deshalb von verschiedenen Variablen ab und ist nicht allein dem Unterrichts- und Bildungskonzept der Lehrperson geschuldet, sondern auch den Lernenden, der vorhandenden Infrastruktur, den Rahmenbedingungen usw. Es soll also keinesfalls zu der falschen und problematischen Annahme verleitet werden, dass der Zugang der Lehrperson zum Unterricht und deren Zielsetzung verantwortlich oder bestimmend für stattfindende Selbstermächtigung in DaF/Z-Kontexten ist. Selbstermächtigung braucht – wie auch weiter unten ausgeführt wird – keine vermittelnde Person bzw. kann auch trotz oder in Gegenposition zu dieser stattfinden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die eigene Auseinandersetzung mit Unterricht und Bildung als Lehrperson unerlässlich ist, da es in diesem Kontext keine ‚neutrale' Position gibt. Bildung und Pädagogik sind immer schon politisch, da durch sie bestehende Verhältnisse konsolidiert oder verändert werden können (vgl. Sternfeld 2009, S. 19). Das pädagogische Verhältnis bleibt – wie Sternfeld formuliert – ein pädagogisches Unverhältnis, da die Hierarchie Schüler_in/Lehrer_in bzw. Lehrende/Lernende und die Machtverhältnisse, in denen Bildung stattfindet nicht aufgelöst werden können (vgl. Sternfeld 2009). Gerade deshalb ist die eigene Positionierung als Lehrkraft und die Frage, wie mit der eigenen Verantwortung und diesem Machtverhältnis umgegangen wird, zentral, da davon (mit)abhängt, ob der Klassenraum tatsächlich „the most radical space of possibility in the academy" (hooks 1994, S. 11) ist[10].

In migrationspädagogischen Texten wird bei der Frage nach dem Umgang mit Machtstrukturen immer wieder die Reflexion der eigenen Positionierung als Ausgangspunkt genannt (z.B. Messerschmidt 2016; Ortner/Özayli 2015). Das bedeutet, dass es als Lehrkraft zentral ist, sich zum einen der migrationsgesellschaftlichen Differenzordnung sowie der Position in derselben und damit einhergehender, möglicher Privilegien bewusst zu sein[11]. Aus Lehrer_innenperspektive stellt sich zudem die Frage nach den Vermittlungszielen und dem Bildungsbegriff, der dem eigenen Handeln zugrunde liegt. Die Ökonomisierung der Bildung und die Verwendung eines ökonomisch-funktionalistischen Bildungsbegriffs schlägt sich auch in DaF/Z-Kursen wider. Deutsch wird häufig als Heilsformel für sozialen Aufstieg und Integration sowie als wichtige Ressource im kapitalistischen Wettkampf propagiert. Aus migrationspädagogischer und herrschaftskritischer Sicht, die die Frage nach

[10] Dies soll nicht den Eindruck erwecken, dass einzig die Lehrkraft als handlungsmächtiges Subjekt im Unterrichtskontext verstanden wird. Widerstand und Brüche können natürlich unter allen Umständen stattfinden und müssen auch nicht von der Lehrperson initiiert oder angeregt werden.

[11] Zur Frage meiner eigenen Positionierung siehe Kapitel 4.1.3. und 4.1.4.

selbstermächtigendem Unterricht stellt, ist dieser Bildungsbegriff zu hinterfragen. Die Aufgabe lautet demnach auch, wie ein emanzipatorischer, kritischer Bildungsbegriff, der kritisches Denken fördert und Individuen befähigen soll gegen ihre eigene Verzweckung und Funktionalisierung aufzutreten, in DaF/Z-Kursen umgesetzt werden kann (vgl. Mecheril 2013, Hentig 1996, Rose 2012)[12].

Als letztes wichtiges theoretisches Konzept für diese Arbeit, das aus der postkolonialen Theoriebildung stammt und auch in migrationspädagogischen Kontexten stark rezipiert wurde, möchte ich Othering nennen. Othering meint die Konstituierung des ‚Wir' über die abgrenzende Konstituierung ‚der Anderen'. Dadurch werden binäre, dichotome Kategorien geschaffen, wo ‚die Anderen' jene Zuschreibungen erhalten, die selbst unerwünscht sind und geringgeschätzt werden. Das Verhältnis ist damit ein hierarchisches. Postkoloniale Theoretiker_innen stellten die Frage, ob die Menschen in unterworfenen Positionen bzw. jene ‚Anderen' überhaupt sprechen (schreiben) können und gehört werden und wer in der Position ist, Wissen zu produzieren (vgl. Spivak 2007, hooks 1994). Sprechen sowie Schreiben, im Sinne von ‚die eigene Stimme erheben', ‚Zurücksprechen', die eigene Geschichte erzählen, um sich gegen Fremdbestimmung und dominante Wissensformen zu erheben, kann somit ein selbstsetzender Akt des Subjekts und wichtige Strategie gegen Othering sein. Umgekehrt liegt es auch an den Lehrkräften selbstkritisch Zuschreibungen, die Othering beinhalten, zu hinterfragen. Auf den Zusammenhang zwischen Othering und Selbstermächtigung und was dies für den DaF/Z-Kontext bedeutet, möchte ich in Kapitel 3.2.1. noch näher eingehen (vgl. auch Turecek 2015).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegende Arbeit aus einer migrationspädagogischen und herrschaftskritischen Perspektive verfasst ist, um der Frage nachzugehen, was selbstermächtigender Unterricht bedeutet. DaF/Z-Kurse werden als eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse und hegemoniale Diskurse betrachtet, was die Möglichkeit von Widerstand jedoch nicht ausschließt, sondern im Gegenteil – wie schon Foucault formuliert hat – erst ermöglicht: „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand (Foucault 1977, S.93). Um der Frage nach widerständigem, selbstermächtigendem Unterricht genauer nachgehen zu können, soll zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff

[12] Diese Frage wird in Kapitel 3.2.3. weiter ausgeführt.

Selbstermächtigung bzw. Empowerment[13] verstanden wird. Da der Begriff in diversen Kontexten auftaucht und um die Verwendung desselben in dieser Arbeit klar abgrenzen und bestimmen zu können, soll sowohl auf die Entstehungsgeschichte als auch auf die diversen Kontexte seiner Verwendung eingegangen werden. Was Selbstermächtigung heißt bzw. impliziert (implizieren kann), soll mit der Fragestellung der Arbeit kritisch in Bezug gesetzt werden, mit dem Ziel die relevanten Inhalte bzw. Punkte des Konzepts für den DaF/Z-Kurs festlegen zu können.

Bevor ich jedoch auf das Konzept der Selbstermächtigung näher eingehe, möchte ich in einem kurzen Exkurs auf die Unterscheidung zwischen DaF und DaZ eingehen und darlegen, warum ich von DaF/Z spreche.

3.1.1. Exkurs: der DaF/Z-Kurs

In dieser Arbeit wird bewusst der Ausdruck DaF/Z (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) und nicht etwa DaZ (Deutsch als Zweitsprache) verwendet, auch wenn in migrationspädagogischen Texten meist nur auf DaZ Bezug genommen wird und auch die Zielgruppe, die von integrationspolitischen Maßnahmen wie verpflichtenden Deutschkursen am meisten betroffen ist, als ‚klassische' DaZ-Sprecher_innen fungieren.

Der Grund, warum ich diese Unterscheidung in dieser Arbeit nicht treffe, ist zum einen der, dass DaF und DaZ erstens nicht tatsächlich zwei völlig unterscheidbare Gruppen definieren, sondern, dass es vielfältige Überlappungen, fließende Übergänge oder Wechsel – DaF-Lernende, die zum Beispiel zwecks Arbeit oder Studium in amtlich deutschsprachige Länder ziehen und somit zu DaZ wechseln – und nicht klar einordenbare Fälle gibt (vgl. Springsits 2012). Selbst in ein und demselben Kurs können sich Teilnehmer_innen finden, die ihren PhD an einer englischsprachigen Universität in Wien abschließen und andere, die seit 10 Jahren in Österreich leben und nun ihren ersten Deutschkurs machen. Der andere und noch wichtigere ist, dass sich durch diese Trennung mittlerweile zwei (Forschungs-)Bereiche gebildet haben, die scheinbar nichts miteinander zu tun haben. Häufig wird dabei das Feld DaZ als das politisch umstrittene definiert, die dazugehörige Theoriebildung schließt sozialwissenschaftliche Forschungen zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen mit ein, während DaF vor allem durch sprachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Fragestellungen geprägt ist. Ich finde diese Entwicklung problematisch, weil diese

[13] Empowerment und Selbstermächtigung werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

analytische Trennung mitsamt ihrer unterschiedlichen Forschungsgebiete in der Praxis nicht haltbar ist. Rassistische, zuschreibende Diskurse, die sich in Lehrwerken niederschlagen, betreffen alle DaF/Z-Kurse, ganz gleich ob dies ein im Rahmen der Integrationsvereinbarung zu erfüllender Kurs ist oder ein auf freiwilliger Basis im Rahmen eines Ferienaufenthaltes oder neu angenommenen Beschäftigungsverhältnisses in einem internationalen Konzern mit Sitz in Österreich ist. Auch wenn man_frau außerhalb Österreichs bzw. von amtlich deutschsprachigen Ländern blickt, also in Kontexten, wo vor allem – nach klassischer Unterscheidung – Deutsch als Fremdsprache gelehrt wird, so ist auch hier der Fall keineswegs eindeutig. Zum Teil kommen dieselben Materialien zum Einsatz, die auch im amtlich deutschsprachigen Raum verwendet werden bzw. in einem von Werte- und Integrationskursen geprägten Umfeld konzipiert wurden. Abgesehen davon ist die Annahme eines ‚unpolitischeren' DaF-Kontextes, der sich vor allem auf Fragen der Didaktik und Methodik konzentrieren könne, per se problematisch. Jede Art von Bildung und Unterricht findet innerhalb politischer Rahmenbedingungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse statt. Wie Döll u.a. in ihrer Analyse aktueller DaF-Lehrwerke eindrucksvoll zeigen, finden sich auch in scheinbar ‚harmlosen' Themen wie der Essenskultur aufgeladene, ideologische Konstrukte, wodurch pauschalisierende Bilder und eine als hegemonial gesetzte Normalität – weiß, bürgerlich, mittelständisch- reproduziert werden (vgl. 2015, S. 16-20).

Die Entwicklung der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlernens sowie die landeskundlichen Inhalte, die vermittelt werden, können zudem nicht getrennt von sozio-ökonomischen und politischen Entwicklungen betrachtet werden. Als Beispiel sei die Ablösung der Grammatik-Übersetzungs-Methode durch die Direkte Methode genannt, die nur im Kontext der ökonomischen und politischen Expansion Deutschlands Ende des 19. Jahrhunderts erklärt werden kann. Deutschland erlebte einen wirtschaftlichen Aufschwung und seine kolonialpolitischen Ambitionen verlangten nach Menschen, die über alltagstaugliche Fremdsprachenkenntnisse verfügten, aber auch über kulturelles und wirtschaftliches Faktenwissen zu ‚Land und Leuten' (vgl. Lüger 1991, S. 22-23; Hunfeld/ Neuner 1993, S. 33-35)[14]. Deutschlands Bestrebungen zur Weltmacht, die rassistische

[14] Die direkte Methode gilt als Vorläuferin der audiolingualen/audiovisuellen Methode. Hier ist anzumerken, dass auch diese Ansätze ihren praktischen Hintergrund in den politischen Entwicklungen Europas fanden. So wurde mit Ausbruch des 2. Weltkriegs deutlich, dass Menschen mit „exotischen" Fremdsprachenkenntnissen wie Chinesisch, Japanisch usw. fehlten. Daraufhin wurden im Auftrag des Militärs (audiolinguale) Sprachprogramme entwickelt, die den Fremdspracherwerb in möglichst kurzer Zeit ermöglichen sollten (vgl. Hunfeld/ Neuner 1993, S.45)

Kolonialpolitik und die zunehmenden Spannungen in Europa Anfang des 20. Jahrhunderts schlugen sich in einer ethnozentrischen und chauvinistischen Landeskunde nieder, die vor allem die ‚rassischen' Unterschiede zwischen den „Völkern" bei gleichzeitiger Überlegenheit betonte. (vgl. Leupold 2007). Die Verstrickungen von Machtansprüchen, Politik und Sprachenlernen – auch im DaF-Kontext – lässt sich u.a. sehr gut am Goethe-Institut nachzeichnen, das nach dem 2. Weltkrieg gegründet wurde, allerdings zumindest auf personeller Ebene erhebliche Kontinuitäten zur nationalsozialistischen Vorgängerorganisation ‚Deutsche Akademie' aufwies. Im Kalten Krieg war das Goethe-Institut wichtige Institution im Kampf um internationale Einflussname und Vormachtstellung gegenüber der DDR. Heute ist das Goethe-Institut – finanziert vom deutschen Außenministerium – in über 98 Ländern tätig mit den Zielen der Förderung der deutschen Sprache und kulturellen Zusammenarbeit sowie der Vermittlung eines umfassenden Deutschlandbildes (vgl. Goethe-Institut 2017). Das Goethe-Institut ist somit zentral für Deutschlands ‚soft power'[15].

Mittels der genannten Beispiele sollte gezeigt werden, dass zum einen eine vollständige Trennung von DaF und DaZ aus meiner Sicht wenig Sinn macht und das zum anderen gesellschaftliche Machtverhältnisse und damit auch Widerstand gegen diese sowohl für DaZ als auch DaF relevant sind. Auch im DaF-Kontext und gerade in Ländern mit kolonialer Vergangenheit ist es zentral, die eigene Rolle als weiße Lehrende aus Westeuropa zu reflektieren. Es ging und geht mir nicht darum zu sagen, dass die Unterscheidung DaF und DaZ obsolet sei, für den Kontext dieser Arbeit möchte ich sie aus genannten Gründen jedoch nicht treffen. Bezogen auf Selbstermächtigung heißt dies nicht, dass dies nicht je nach Gruppe und Ausgangslage bzw. gesellschaftliche Positionierung etwas anderes bedeutet oder dass Menschen, die rechtlich, politisch, ökonomisch und/oder sozial marginalisiert werden vielleicht mehr als andere von Unterricht profitieren, der versucht mit Ungleichheitsverhältnissen zu brechen.

Umgekehrt möchte ich jedoch nicht, dass wenn von selbstermächtigendem Unterricht die Rede ist, ‚entmächtigte' Personengruppen in den Sinn kommen, die der Ermächtigung von Außen benötigen. Selbstermächtigung, wie es im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird, ist ein Konzept, dass – auch wenn hier der Fokus auf DaF/Z-Kurse in Österreich und der hier

[15] ‚soft power' ist ein von Joseph Nye geprägter Begriff. Er stammt aus der Politikwissenschaft und bezeichnet eine Form der Machtausübung, die nicht auf Zwang, in Form ökonomischer oder militärischer Macht abzielt, sondern die über Ideologie, kulturelle Einflussnahme und Anziehungskraft erfolgt.

existierenden politischen Diskurse und Machtverhältnisse liegt – prinzipiell für jede Art von Bildung und Unterricht relevant ist. Genauso kann also selbstermächtigender Unterricht oder Elemente davon zum Beispiel auch im Ausland in klassischen DaF-Kontexten stattfinden.

3.2. Das Konzept der Selbstermächtigung

Im Folgenden möchte ich auf den zentralen Begriff dieser Arbeit näher eingehen. Selbstermächtigung ist ein Begriff, der seit den 1980ern vermehrt rezipiert wird und im Laufe seiner Geschichte unterschiedliche Deutungen erfahren hat. Selbstermächtigung kann sowohl Ziel, als auch Strategie sein, sein Fokus kann auf persönlicher wie auf gesellschaftlicher Veränderung liegen (vgl. Bröckling 2004). Auch die Anwendungsbereiche sind vielfältig und reichen von feministischen, antirassistischen Projekten hin zu Bürgerinitiativen, Gesundheits- und Sozialbereich bis zu Programmen der Weltbank oder neoliberalen Thinktanks. Ich möchte deshalb auf seine Ursprünge und die unterschiedlichen Deutungen und Verwendungskontexte eingehen sowie Potentiale und Risiken, die dieser Begriff birgt, darlegen.

Das Konzept Empowerment aus wissenschaftlicher Sicht wurde durch den US-amerikanischen Gemeindepsychologen Julian Rappaport bekannt gemacht. Der Fokus der Gemeindepsychologie liegt auf gesellschaftlichen Ungleichheiten und der Wechselwirkung zwischen Individuum und den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen es sich befindet. Seine Definition von Empowerment ist, „dass es unser Ziel sein sollte, für Menschen die Möglichkeiten zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen“ (Rappaport 1985, zit. nach Bröckling 2004, S. 55). Die Idee des Empowerments ist jedoch nicht neu, Ermächtigungsprozesse sind in Form sozialer und politischer Bewegungen und Kämpfe Teil der menschlichen Geschichte. Als politisch-praktisches Konzept erfuhr es besonders nach dem 2. Weltkrieg Verbreitung, also noch bevor Rappaport es in die Gemeindepsychologie einführte. So war Empowerment in der Bürgerrechtsbewegung der Afroamerikaner_innen in den USA in den 1960er Jahren, in feministischen Bewegungen in den 1970er Jahren, aber auch in den antikolonialen Befreiungskämpfen ein zentrales Handlungskonzept (vgl. Meza Torres/ Can 2013, S.26; Bröckling 2004, S. 56; Herriger 2006). Die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins, die Bewusstmachung und Artikulation von Diskriminierung- und Gewalterfahrungen und

politisches Agieren ‚von unten' waren selbstermächtigende Praxen. Selbstermächtigung ist jedoch ein Konzept, das von Beginn an nicht nur in progressiven, linken Bewegungen Anklang fand, sondern auch in konservativen Kreisen rezipiert wurde. Bröckling sieht den Grund dafür vor allem in der machttheoretischen Fundierung des Konzepts. Macht wird als eine ungleich verteilte Ressource wahrgenommen, die Hintergründe und Ursachen für diese Ungleichverteilung werden jedoch nicht weiter beachtet, im Zentrum steht lediglich, wie der_die Einzelne Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit überwinden kann, um sich eigener Potentiale bewusst zu werden, die aufgrund von Fremdbestimmung, fehlender Anerkennung und Unterdrückung ‚begraben' liegen (vgl. Bröckling 2004, S. 59). An erster Stelle steht also die Bewusstwerdung eigener Stärken und der eigenen Handlungsmacht, erst nach diesem Schritt können Machtverhältnisse tatsächlich geändert werden. Die Frage ist jedoch, ob es zu diesem nächsten Schritt überhaupt kommt und was nach der Überwindung subjektiver Ohnmachtsgefühle passiert.

> Ob die ‚empowerten' Bei-sich-selbst-Anfänger ebenda auch schon wieder aufhören oder ob sie an den gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu rütteln versuchen, ob das gewonnene Selbstbewusstsein sie rebellisch oder regierbar macht, ob es sie die Nestwärme von Selbsthilfegruppen und Nachbarschaftsnetzwerken suchen lässt oder ob sie sich in scharf kalkulierende Kosten-Nutzer-Maximierer verwandeln, die sich fit für den täglichen *survival of the fittest* fühlen – all das und mehr kann das Ziel von Empowerment-Prozessen sein (Bröckling 2004, S. 58).

Das Auftreten des Empowerment-Begriffs in höchst unterschiedlichen Kontexten ist also schon im Konzept selbst angelegt, da dieses vor allem auf eine Haltung, ein Bewusstsein, einen Prozess abzielt, das Ziel aber erst definiert werden muss. Durch diese Mehrdeutigkeit findet der Begriff in unterschiedlichen Diskursen Anklang. Im Folgenden möchte ich zunächst kurz auf den neoliberalen Verwendungskontextes des Begriffs eingehen, der vor allem in den letzten Jahren an Bedeutung gewann, um diesen von einer Definition und einem Gebrauch von Selbstermächtigung abzugrenzen, die für diese Arbeit zentral sind.

3.2.1. Selbstermächtigung im neoliberalen Kontext

Das Konzept des Empowerments hat sich – wie schon erwähnt – als äußerst fruchtbar für den neoliberalen Kontext erwiesen. Der Glaube an sich selbst und die eigenen Stärken als Ausgangspunkt für Veränderung sind Prämissen, die auch in neoliberalen Diskursen vermittelt werden. Ziel ist die größtmögliche ökonomische Produktivität, Erfolg im

kapitalistischen System kann jede_r haben, solange er_sie nur hart genug arbeitet und an sich glaubt. Damit einher gehen die beständige Arbeit an sich selbst und im Zuge des Neoliberalismus populär gewordene bzw. neu gedeutete Konzepte wie Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Autonomie, Selbstoptimierung und das Übernehmen von Verantwortung – häufig für Dinge, die außerhalb des eigenen Einflussbereiches liegen. Die gesellschaftlichen Strukturen, die unterschiedliche Positionen innerhalb der Gesellschaftsordnung hervorbringen, bleiben unberücksichtigt. Nach den Ursachen für die Ungleichverteilung von Macht und Kapital wird nicht gefragt, im Zentrum steht die Lösung der Probleme, nicht deren Ursache. ‚Jede_r ist seines_ihres Glückes Schmied' wird zur Prämisse und Empowerment eine Strategie das eigene Leben in die Hand zu nehmen (vgl. Bröckling 2014). Empowerment in diesem Kontext zielt also nicht auf die Veränderung gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse ab, sondern auf das Funktionieren in ebendiesen. Besondere Verwendung fand dieses Konzept in der sozialen Arbeit und Entwicklungszusammenarbeit bzw. ‚Entwicklungshilfe'. Bröckling weist auf einen weiteren Widerspruch hin, der vor allem in Kontexten wirksam wird, wo Empowerment ‚von oben' verordnet wird: Bevor jemand ‚empowert' werden kann, muss diese Person als ohnmächtig bzw. machtlos wahrgenommen/definiert werden. Dies bedeutet, dass hier eine Hierarchie eingeschrieben ist und reproduziert wird, nämlich die der untergeordneten, machtlosen Subjekte einerseits und (bereits) ermächtigte Subjekte bzw. Expert_innen, die den Machtlosen zu ihrem Empowerment verhelfen. Hinzu kommt die Frage, wer über die Entscheidungs- und Definitionsmacht verfügt, zu bestimmen, welche Personen Empowerment brauchen und bekommen (vgl. Bröckling 2014).

Zweifelsohne schwingt eine neoliberale Version von Selbstermächtigung in Bezug auf DaF/Z-Kurse in all jenen Diskursen mit, die Deutsch als ‚Schlüssel' zur Integration verklären und an die Eigenverantwortung und Leistungswillen der Betroffenen appellieren. Doch auch wenn sich diese Arbeit klar von diesem Konzept von Selbstermächtigung abgrenzt, so lässt sich nicht von der Hand weisen, dass der von Bröckling genannte Widerspruch ein DaF/Z-Kursen innewohnendes Merkmal ist. Auch hier ist die Ausgangsposition, dass die Lehrperson (zumindest) zunächst die Inhalte, Ablauf und Struktur des Unterrichts festlegt. Auch wenn zum Beispiel entschieden wird, dass Lernen in autonom arbeitenden Gruppen stattfindet oder die Teilnehmer_innen die Inhalte bestimmen sollen, so liegt die Entscheidungsmacht doch bei der Lehrperson. Wird also selbstermächtigender Unterricht angestrebt, so liegt hier

genau jene von Bröckling genannte Konstellation vor, dass ‚von oben' entschieden wird, dass und wer Selbstermächtigung benötigt (wird) (vgl. kritisch dazu auch Mineva/Salgado 2015, S. 245; Drexel u.a. 2014). Fällt dies schon unter Othering? Wie also mit diesem Dilemma umgehen? Ich denke, zwei Punkte sind hier zentral, einer wurde weiter oben bereits genannt: Die grundlegende Hierarchie Lehrende/Lernende ist allen Bildungseinrichtungen zu eigen, ebenso die Verortung in Herrschaftsverhältnissen, die Frage ist also nicht, wie sie aufgelöst werden können, sondern wie mit ihnen umgegangen werden kann, sodass Widerstand gegen rassistische und Ungleichheit reproduzierende Diskurse möglich ist. Damit kommt die Rolle der Lehrperson selbst in den Fokus. Riegel schreibt davon, dass pädagogisch tätige Personen durch ihr Handeln entweder zur Bestätigung und Reproduktion von Ungleichverhältnissen beitragen oder die vorherrschende Ordnung in Frage stellen und zu Veränderung beitragen können (vgl. Riegel 2016, S. 115). Ist Veränderung das Ziel so bedeutet dies zweierlei, nämlich veränderndes und verändertes Handeln. Ersteres bedeutet

> als Professionelle in der Wahrnehmung und Deutung, in Diskursen und Interaktionen (selbst)kritisch gegenüber vorherrschenden ein- und ausgrenzenden Kategorisierungen, Grenzziehungen und Normalitätsvorstellungen zu handeln und in der pädagogischen Arbeit ein- und ausgrenzende Ordnungen, Diskurse und Praxen sowie Ungleichheitsverhältnisse aufzuzeigen, in ihrer Selbstverständlichkeit zu hinterfragen und mit den Adressat_innen gemeinsam Möglichkeiten der Veränderung zu suchen (ebd., S. 116).

Verändertes Handeln ist auf das Handeln der Lehrperson selbst bezogen und heißt die eigenen Handlungs- und Denkmuster kritisch auf etwaige Reproduktionen von Ausschlüssen, Rassismen oder Sexismen zu befragen und sich selbst in seinem Denken und Handeln zu verändern. Die Lehrende wird selbst zur Lernenden, aus dieser Perspektive findet Selbstermächtigung, im Sinne kritischer Bewusstseinsbildung auch bei den Lehrenden selbst statt. Selbstermächtigung wäre damit nicht ein Prozess der von der bereits ermächtigten Lehrperson den nicht ermächtigten Lernenden verordnet wird, sondern einer, der alle im Unterrichtsraum anwesenden Personen einschließt.

Riegel untersucht in ihrer Arbeit den Zusammenhang von Bildung und Othering, weshalb sie die getroffene Unterscheidung zwischen ‚veränderndes' und ‚verändertes Handeln' auch in Bezug auf Othering verwendet. Veränderndes Handeln richtet sich somit gegen jene Strukturen und Mechanismen, die Menschen zu ‚Anderen' machen und/oder ausgrenzen. Das bedeutet, dass jene Strukturen in Bildungskontexten thematisiert und behandelt werden

müssen, mit dem Ziel ausgrenzende, ‚othernde' Denkweisen aufzuzeigen und zu verändern. Verändertes Handeln bedeutet wiederum die eigenen Denkmuster kritisch zu hinterfragen. Der Vorteil an diesem Ansatz ist, dass es Othering nicht einfach umgehen oder nach gutem Vorsatz vermeiden möchte, sondern offensiv aufgreift und in der pädagogischen Praxis zum Thema macht. Ich denke, dass dieses Modell von Riegel und vor allem die Idee, dass auch die Lehrperson ermächtigt wird, – ein Gedanke, der sich mit Freires dialogischem Lernen verbinden lässt – sehr hilfreich sind, um die Möglichkeiten von Selbstermächtigung im DaF/Z-Kontext auszuloten und gleichzeitig einen paternalistischen, neoliberalen Zugang zu vermeiden.

Im nächsten Kapitel soll Selbstermächtigung in emanzipatorischen und antirassistischen Kontexten behandelt werden. Denn auch wenn der Begriff des Empowerments von neoliberalen Diskursen aufgegriffen und in Projekte der Selbstoptimierung und Leistungssteigerung integriert wurde, bedeutet dies nicht, dass diesem Begriff – wie schon seine bisherige Verwendungsgeschichte zeigt – nicht durchaus emanzipatorisches Potential innewohnt.

3.2.2. Selbstermächtigung in emanzipatorischen und antirassistischen Kontexten

Meza Torres/ Can (2013) argumentieren, dass Empowerment seit den 1980ern auch in schwarzen deutschen Diskursen sowie feministischen Diskursen schwarzer Frauen als politische Strategie und Konzept eine tragende Rolle spielte (ebd. S. 28). Empowerment aus der Perspektive von People of Color bedeutet vor allem Selbstorganisierung, die Entwicklung eines kollektiven, solidarischen Bewusstseins sowie die Schaffung geschützter Räume mit dem Ziel auf individueller und kollektiver Ebene Widerstand gegen rassistische Strukturen zu leisten (vgl. ebd. S. 29).

> Der ressourcenorientierte und machtkritische Ansatz des Empowerment-Konzepts bricht mit defizitorientierten, hierarchisierenden und entwertenden Ansätzen und Politiken. Vor diesem Hintergrund bildet er für People of Color ein wichtiges philosophisches, praktisches und politisches Instrument für die politische Selbstorganisierung, für die Entwicklung einer kollektiven Kultur des selbstbewussten Widerstands gegen Ungleichheit sowie rassistische und diskriminierende soziale Gewalt- und Unterdrückungsstrukturen als auch für Selbststärkung, Selbstbestimmung und Partizipation im Sinne individueller und gesellschaftspolitischer Veränderungen. (Meza Torres/ Can 2013, S. 29).

Auch in dieser Definition ist der Fokus nicht auf Defizite, sondern auf Ressourcen gerichtet. Ein Unterschied ist, dass Empowerment als machtkritischer Ansatz präsentiert wird. Wichtig ist außerdem die Betonung des Kollektivs, es geht nicht um individuelle Ermächtigung, sondern um Ermächtigung, die kollektiv stattfindet und zu kollektivem Handeln führt. Ziel sind gesellschaftspolitische Veränderungen, die Ermächtigung des Selbst ist der Ausgangspunkt, aber nicht das Ziel. Damit wird also – wie weiter oben unter Bezugnahme von Bröckling beschrieben – nicht bei der Überwindung eigener Ohnmachtsgefühle Halt gemacht, um im bestehenden System ‚trotzdem' zu funktionieren, sondern um eben diese Machtverhältnisse zu verändern. Dazu sind das gemeinsame Erinnern und Dokumentieren der eigenen Geschichte und Erfahrungen wichtig, um eine Art Gegendiskurs zu vorherrschenden Positionen zu eröffnen.

Im Glossar des thematischen Netzwerks Antirassismus gehen Araba Evelyn Johnston Arthur und Andreas Görg ebenfalls auf die transformatorische Seite des Empowerment-Konzepts ein und kritisieren zugleich dessen neoliberalen ‚Abverkauf'. Für sie war und ist Empowerment ein wichtiges Werkzeug und Grundlage in antirassistischen Befreiungskämpfen, die Übernahme dieses Konzepts in der Entwicklungs- und Sozialarbeit kritisieren sie, da in diesen die Herkunft des Begriffs nicht thematisiert werde. Durch die Integration des Konzepts in einen weißen (antirassistischen) Diskurs werden People of Color zu Objekten des Wissens gemacht, die ‚empowert' werden müssen. Die Rolle, die Empowerment in selbstorganisierten, politischen Kämpfen und Zusammenhängen von People of Color spielte, werde ausgeblendet. Dem stellen sie ein Konzept von Empowerment gegenüber, das klar auf die politische Veränderung rassistischer Strukturen abzielt und nicht auf individuelle Veränderung. Es geht darum, schwarze Menschen auf die „erfolgreiche Konfliktaustragung aus einer spezifischen sozialen Position heraus" vorzubereiten (Johnston Arthur/Görg o.A.).

In Anlehnung an Maureen Maisha Eggers definieren sie drei maßgebliche Punkte, die Empowerment-Arbeit kennzeichnen: An erster Stelle steht ein Bewusstwerdungsprozess um die eigene gesellschaftliche Lage und Position, darauf folgt die Entwicklung von Perspektiven und Strategien, um sich aus unterdrückenden Strukturen zu befreien und zuletzt folgen die tatsächlichen Handlungen. Wichtig dabei ist, dass Empowerment durch und über die betroffenen Personen selbst erfolgt (vgl. ebd.).

Viele der hier genannten Punkte, die kennzeichnend für Selbstermächtigung sind, können nicht eins zu eins auf einen DaF/Z-Kurs umgelegt werden bzw. manche liegen sogar im Widerspruch mit den Rahmenbedingungen ebendieser. Trotzdem liefern sie wichtige Überlegungen, die in diese Arbeit Eingang finden sollen. So muss gerade die Kritik an der Übernahme des Konzepts in entwicklungspolitische Zusammenhänge, in denen weiße Ermächtigte marginalisierten oder schwarzen Gruppen zu Ermächtigung verhelfen, auch in Bezug auf DaF/Z-Kurse ernst genommen werden und gefragt werden, ob und wie diese paternalistische Variante der Selbstermächtigung vermieden werden kann (vgl. Kapitel 2.2.2.). Auch muss betont werden, dass Selbstermächtigung keine vermittelnde Person benötigt und dass selbstermächtigender Unterricht Empowerment-Prozesse wie sie in selbstorganisierten Gruppen stattfinden nicht ersetzen kann oder gleichbedeutend ist. Der DaF/Z-Kurs ist zudem nur bedingt ein geschützter Raum, um sich über kollektive Erfahrungen auszutauschen. Dies deshalb, weil die Hintergründe und Erfahrungen der Kursteilnehmer_innen meist sehr heterogen sind, die Zusammensetzung der Gruppe auf ‚Zufall' basiert und nicht aufgrund einer bewussten Entscheidung und bestimmte, einschränkende Rahmenbedingungen wirken (wie zum Beispiel Anwesenheitspflicht oder die hierarchisch übergeordnete Rolle der Lehrperson).

Dennoch ist die Betonung von Selbstermächtigung, die über die Überwindung individueller Ohnmachtsgefühle hinausgehen soll und strukturelle Veränderungen zum Ziel hat, auch für den DaF/Z-Kontext relevant. Umgelegt auf diesen bedeutet es, dass Selbstermächtigung nicht – im neoliberalen Sinne – auf den Erwerb der deutschen Sprache als ‚Schlüssel zur erfolgreichen Integration' reduziert werden kann, sondern dass Selbstermächtigung (auch) das Anstoßen von Denkprozessen bedeutet, die genau diese ‚Heilsformel' hinterfragen. Auch die kollektive, solidarische Dimension des Konzepts halte ich für wichtig, das heißt das gemeinsame Erarbeiten eines kritischen Bewusstseins sowie herrschaftskritischer Perspektiven und Strategien.

Zuletzt möchte ich auf Theoretiker_innen eingehen, die ein emanzipatorisches, kritisches Selbstermächtigungskonzept auf den Bildungskontext angewandt bzw. für diesen entwickelt haben und deren Ideen für diese Arbeit zentral sind[16].

[16] Der Frage von möglichen Selbstermächtigung(sstrategien) im Bildungs- und Universitätskontext wird in diesen Artikeln nachgegangen: vgl. Aslan (2017), Doğmuş *(*2017).

3.2.3. Empowerment und Bildung

Herriger (2006) sieht die Ursprünge des Empowerment-Konzepts nicht nur in der schwarzen Bürgerrechtsbewegung, feministischen Bewegungen und Selbsthilfebewegungen, sondern macht eine weitere Entwicklungslinie aus, die für die darauffolgende, weitverbreitete Rezeption von Empowerment in den USA maßgeblich war: die Befreiungspädagogik des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire. Paulo Freire, der seit 1947 Alphabetisierungskampagnen in Brasilien durchführte, begann in den 1960er Jahren diese mit politischer Mobilisierung zu verknüpfen. Ziel war nicht nur der großteils nicht alphabetisierten Landbevölkerung Lesen und Schreiben beizubringen, sondern im Zuge des Lernprozesses auch eine Auseinandersetzung über die eigenen Lebensverhältnisse anzustoßen. Dies geschah für Freire, selbst Marxist und Katholik, über Bewusstwerdungsprozesse bzw. Bewusstseinsbildung, die sogenannte ‚conscientização'[17]. Diese bezeichnet einen Lernvorgang, in der die Wirklichkeit entmythologisiert und kritisch erfasst wird (vgl. Jacob 2008, S. 61 ff.).

Methodisch steht zu Beginn das Kennenlernen und der Austausch mit den Lernenden, um jene Themen und Wörter ausfindig zu machen, die für sie von besonderer Bedeutung sind und direkt aus ihrer Erfahrungswelt stammen, ihr ‚thematisches Universum' (vgl. Freire 1996, S. 79; Hernández 1977, S. 69-71, Jacob 2008, S. 75). Freire nannte diese Themen ‚generativ'. „In der Art und Weise, in der sie über die Welt denken und der Welt begegnen – fatalistisch, dynamisch oder statisch – ‚begegnet man ihren generativen Themen" (Freire 1996, S. 88). Diese sogenannten generativen Wörter und Themen waren in der Folge Ausgangspunkt der Alphabetisierung, das heißt diese wurden visualisiert, nach Silben getrennt und zu neuen Wörtern zusammengesetzt. Neben der eigentlichen Alphabetisierung wurde aber auch immer eine Diskussion über jene Wörter angestoßen (vgl. ebd., S. 79 ff) [18].

Erziehung bzw. Bildung ist bei Freire stets an Normen orientiert und interessengeleitet, er verwehrt sich gegen einen neutralen Bildungsbegriff[19]. Gerade Bildung, die von sich

[17] Ähnlich wie Bröckling zum Konzept der Selbstermächtigung anmerkt, führt auch bei Freire die conscientização nicht automatisch zu Praxis und politischem Engagement, sie ist aber gewissermaßen die Bedingung dafür bzw. erster Schritt. (vgl. Jacob 2008, S. 63).

[18] Diesen Prozess der Verbildlichung der generativen Wörter bzw. Themen und der anschließenden Diskussion darüber nannte Freire Kodifizierung/Kodierung und Dekodifzierung/Dekodierung (vgl. Hernández 1977, 73-76; Jacob 2008, S. 76-78).

[19] Ernst Lange, der das Vorwort in der deutschen Auflage der ‚Pädagogik der Unterdrückten' verfasste, greift die Verbindung von Politik und Bildung auf und kontrastiert den von Freire formulierten emanzipatorischen

behauptet unpolitisch zu sein, ist besonders gefährdet, herrschaftsstabilisierend zu wirken (vgl. auch Lange 1996). Bildung solle vielmehr einen Raum schaffen, in dem Herrschaftsverhältnisse thematisiert werden können. Freires Ziel ist „Menschen das Werkzeug an die Hand zu geben, durch das sie ein kritisch-analytisches Verständnis ihrer Welt gewinnen und zu Subjekten der sozialen und politischen Selbstgestaltung werden können“ (vgl. Herriger 2006, S. 35). Entgegen eines Bildungsbegriffs, wo die Lernenden als Objekte angesehen werden, die mit Wissen befüllt werden müssen, – er nennt dies die Bankiers-Methode – sieht er sie als handelnde Subjekte, die ihr Wissen selbst prozesshaft und kollektiv generieren (vgl. Freire 1996, S. 58-64; Hernández 1977, S. 57-59; Jacob 2008, S. 31-33). Dabei tritt der_die Pädagog_in nicht als wissendes Subjekt auf, das die Unterdrückten aus ihrer Unmündigkeit befreit und ihnen kritisches Wissen und Handlungsmacht verleiht. Vielmehr sieht Freire das Verhältnis zwischen Schüler_in und Lehrer_in als dialogisches, auch der_die Lehrende wird zum Lernenden. Alle am Lernprozess Beteiligten bringen Wissen und ihre Erfahrungen ein, weshalb Lernergebnisse auch prinzipiell offen sind (vgl. Herriger 2006, S. 35ff; Freire 1996).

Bildung als Dialog bedeutet zunächst, dass auf die Lebensrealität der Lernenden Bezug genommen wird[20], da diese auch in den Unterricht einfließen soll. Das, was die Lernenden lernen, muss für sie und ihre Wirklichkeit Bedeutung haben. Dabei ist Dialog mehr als eine Technik oder Methode, die bloß lerner_innenzentrierte Unterrichtsmethoden wie etwa Sesselkreise oder Unterrichtsgespräche meint oder den Versuch ein freundschaftliches Verhältnis zu den Lernenden aufzubauen (vgl. Freire/Shor 1987, S. 11-14). Vielmehr geht es darum, Wissen über den Dialog zu generieren und eigene Vorannahmen infrage zu stellen.

> Die Schüler – nicht länger brave Zuhörer – sind nunmehr die kritischen Mitforscher im Dialog mit dem Lehrer. Der Lehrer legt das Material den Schülern zur eigenen Überlegung vor und überlegt seine früheren Überlegungen neu, während die Schüler die ihren formulieren (Freire 1996, S. 65).

Auch wenn der/die Lehrende in der die Inhalte auswählenden Position ist, bedeutet dies nicht, dass damit ein bereits vollständiges Wissen über die betreffende Sache gegeben ist.

Bildungsbegriff mit Bildung, die den status quo stützt (als Beispiele nennt er sowohl aktuelle Bildungskonzepte als auch die Bildung der kolonisierten Bevölkerung in den Kolonien) (vgl. Lange 1996).

[20] Der Mensch wird nicht als abstraktes Wesen gefasst, dass unabhängig von seiner eigenen Realität mit ‚objektivem Wissen‘ befüllt werden kann, sondern als immer schon eingebettet in die ihm eigene Wirklichkeit, die wiederum auch nur in Abhängigkeit von ihm existiert (vgl. Freire 1996, S. 66).

Freire spricht davon, dass das Wissensobjekt auf einen Tisch gelegt wird, wo sich sowohl Lernende wie Lehrende treffen, um es kritisch zu befragen (vgl. Freire/Shor 1987, S.14). Im Zuge dieser Auseinandersetzung formiert sich auch das Wissen des/der Lehrenden neu. Bezogen auf Selbstermächtigung bedeutet dies, dass auch der/die Lernende ermächtigt wird, da auch sein/ihr Wissen hinterfragt wird und kritische Denk- und Bewusstseinsbildungsprozesse angeregt werden (vgl. Kapitel 3.2.1). Selbstermächtigung ist letztendlich also ein Prozess, der alle am Prozess der Wissensgenerierung Beteiligten betrifft, also auch die Lehrperson – umgekehrt bedeutet dies jedoch nicht, dass das hierarchische Verhältnis zwischen Lernenden/Lehrenden ausgeblendet wird. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch bell hooks, – auf die weiter unten eingegangen wird – die ebenfalls davon spricht, dass "(e)ngaged pedagogy does not seek simply to empower students. Any classroom that employs a holistic model of learning will also be a place where teachers grow, and are empowered by the process" (hooks 1994, S. 21).

Im Dialog, wie Freire in definiert, stecken zudem sowohl die Reflexion als auch die Aktion, da die Art, wie die Welt in Worte gefasst wird, immer auch schon ein wirklichkeitsverändernder und damit praxisbezogener Akt ist. In dem Moment, wo über die Welt nachgedacht und sie versprachlicht wird, wird sie auch verändert (vgl. Jacob 2008, S. 72, Freire 1996, S. 71-72). Dialog, wie Freire ihn definiert, ist „eine existentielle Notwendigkeit", da er „die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen" ist (Freire 1996, S. 72). Es wird hier deutlich, warum der Dialog auch die Grundlage für einen bewusstseinsbildenden (selbstermächtigenden) Unterricht bildet, da erst durch den Dialog Erkenntnis möglich wird.

Aktion und Reflexion stecken auch in der Praxis, das heißt intentionalem Handeln. So bezeichnet Freire Reflexion ohne Aktion als Verbalismus, reine Aktion als ‚blinden' Aktionismus (vgl. Freire 1996, S. 125-126). Die Bewusstwerdung der eigenen Lebenslage, die Reflexion von eigenem Wissen und Erfahrungen führen zur Handlung (vgl. Freire 1996, S. 71). Aktion und Reflexion wechseln einander ab, so schreibt er,

> daß die Form der Aktion, die Menschen wählen, zu einem weiten Maß davon abhängt, wie sie sich selbst in der Welt begreifen. Deshalb reflektieren auch der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer gleichzeitig auf sich und die Welt, ohne diese Reflexion von der Aktion zu trennen, und gestalten so eine echte Form von Denken und Handeln (Freire 1996, S. 67).

Sich der eigenen Position bewusst zu werden und daraus Handlungen abzuleiten, betrifft also nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden. Die Aufgabe der Lehrenden besteht nun darin, Fragen aufzuwerfen und zu problematisieren. Auch hier ist die Betonung des Werdens und Unabgeschlossenen zentral (vgl. zum Thema Freire und Bildung auch: Messerschmidt, 2009, S.54-58). Selbstermächtigung ist also – wie auch schon in davor präsentierten Ansätzen (vgl. Kapitel 3.2.2.) – mit der Bewusstseinsbildung allein nicht abgeschlossen, vielmehr muss diese in Handeln übergehen.

Paulo Freires Theorie der Befreiungspädagogik übte großen Einfluss auf nachfolgende kritische Bildungstheoretiker_innen aus, unter anderem auf die schwarze, feministische Aktivistin und Theoretikerin bell hooks. Sie kritisierte Freire aufgrund seiner blinden Flecken vor allem Feminismus und Geschlechterverhältnisse betreffend, nahm aber viele seiner Ideen für ihre eigenen Überlegungen zu Bildung und Pädagogik auf (vgl. hooks 1994, S. 45-58). Ausgangspunkt ihres Konzeptes der engaged pedagogy ist ähnlich wie bei Freire die Erkenntnis, dass Bildung immer schon politisch ist, da diese in einem bestimmten Kontext und mit bestimmten Zielsetzungen entsteht, die wiederum auf das Gesellschaftliche rückwirken. So ist es unerlässlich, die eigene Positionierung in einer von Rassismus, Sexismus und Heteronormativät geprägten Gesellschaft zu reflektieren. Ebenso plädiert sie dafür, – anschließende an Freires Konzept von Aktion und Reflexion – Theorie und Praxis zusammenzudenken und geht davon aus, dass Bildung eine befreiende Wirkung haben kann, da durch Bildung diskriminierende Strukturen erkannt und verändert werden können. Dabei bilden die eigenen (diskriminierenden) Erfahrungen den Ausgangspunkt für kritische Bewusstseinsbildung (vgl. hooks 1994). Ähnlich wie bei Freire findet Selbstermächtigung also innerhalb und durch Bildung statt. Lehren sieht sie als performativen Akt, der „offers the space for change, invention, spontaneous shifts, that can serve as a catalyst drawing out the unique elements in each classroom (hooks 1994, S. 11). Lehren bedeutet auch Risiko einzugehen und ‘loszulassen’ und Kontrolle abzugeben. Auch für sie ist Selbstermächtigung in und durch Unterricht möglich, in einem imaginierten Dialog mit Paolo Freire greift sie die Kritik an selbstermächtigenden Unterricht auf:

> there is an attack on the notion of the classroom as a space where students are empowered. Yet the classroom should be a space where we're all in power in different ways. That means we professors should be empowered by our interactions with students. In my books I try to

> show how much my work is influenced by what students say in the classroom, what they do, what they express to me. Along with them I grow intellectually, developing sharper understandings of how to share knowledge and what to do in my participatory role with students. This is one of the primary differences between education as a practice of freedom and the conservative banking system which encourages professors to believe deep clown in the core of their being that they have nothing to learn from their students (hooks 1994, S. 152).

Ich denke, dass die in diesem Zitat geäußerte Idee ‚Auch Lehrende sind Lernende' zentral ist, auch wenn die Bemerkung auf den ersten Blick banal klingen mag. Geht man_frau tiefer, hat dies jedoch viel mit dem Abgeben von Kontrolle zu tun, dem sich Einlassen auf anderes Wissen und Lebensrealitäten und der Bereitschaft zu beständiger Selbstreflexion.

Viele von Freires und bell hooks Überlegungen lassen sich auch auf den DaF/DaZ-Kontext übertragen bzw. mit Blick auf diesen weiterdenken. Beide betonen, dass Bildung immer schon politisch ist, das trifft auch und besonders auf DaF/Z zu, da DaF/Z-Kurse in hegemonialen Diskursen zu Integrations-, Bildungs- und Sprachenpolitik eingebettet sind. Die Vermittlung der deutschen Sprache ist gekoppelt an die ‚Integration' in die österreichische Gesellschaft. Wie Fritz formuliert sind DaZ-Lehrende „ein Bestandteil der Maschinerie, die sie [die Lernenden] zu integrierten MigrantInnen machen soll, mit allen positiven und vor allem negativen Charakteristika" (Fritz 2010, S. 17). Es ist also zentral als Lehrkraft Bewusstsein für die eigene Position im politischen Feld DaF/Z zu haben und eine Haltung zum vorherrschenden Integrationsdiskurs einzunehmen. Gerade weil das Erlernen der deutschen Sprache an diese integrationspolitischen Diskurse geknüpft ist, ist die Frage, ob und wie in solch einem Raum Selbstermächtigung stattfinden kann, interessant.
Bezieht man_frau Freires Konzept von Bildung durch Dialog auf den DaF/Z-Unterricht, so bedeutet dies, dass auch die Erfahrungen, das Wissen und die Perspektive der Migrationsanderen in den Kursen miteinbezogen werden und Raum bekommen. Der Fokus darf nicht einzig auf die Mehrheitsgesellschaft und das Funktionieren in derselben gerichtet werden. Ähnlich wie die Vereine maiz und LEFÖ sieht Freire Alphabetisierung bzw. Sprache nicht getrennt von den Inhalten. Es ist nicht egal, welche Wörter und welche Themen zum Erlernen von Lesen und Schreiben verwendet werden, ähnlich wie das Erlernen der deutschen Sprache nicht von den Inhalten getrennt werden kann. Damit einhergehend stellt sich auch die Frage der verwendeten Sprache(n). Wenn Dialog bedeutet, dass verschiedene Subjekte ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu einem bestimmten Gegenstand einbringen,

dann müssen auch die Sprachen, in der diese ausgedrückt werden können/wollen, ihren Platz finden. Diesen Zusammenhang möchte ich in einem eigenen Unterkapitel noch genauer ausführen.

3.2.4. Mehrsprachigkeit und Selbstermächtigung

Wie bereits erwähnt wird das Beherrschen der deutschen Sprache als zentral für erfolgreiche Integration ausgemacht. Sprache(n), die Menschen bereits sprechen, bleiben häufig außen vor. Auch wird nicht hinterfragt, welche Norm der deutschen Sprache überhaupt vermittelt wird. Aus migrationspädagogischer Perspektive zeigt Inci Dirim, wie Menschen aufgrund des Differenzmerkmals Sprache intentional oder auch unbewusst bestimmten gesellschaftlichen Positionen zugewiesen werden (vgl. Dirim 2016, S. 311). So werden Sprachkenntnisse höchst unterschiedlich bewertet, abhängig vom Prestige und sozialen Status der Sprache. Wenn zum Beispiel über das Sprachvermögen von Menschen ‚mit Migrationshintergrund' berichtet wird, stehen weniger deren tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen im Vordergrund, sondern vor allem mangelnde Deutschkenntnisse. Sprachvermögen bedeutet in diesem Kontext somit einzig das Beherrschen eines bestimmten Registers der deutschen Sprache. Andere Sprachkenntnisse werden nicht berücksichtigt oder nicht wertgeschätzt, im Vordergrund steht ein Defizit, das wiederum Grundlage von Zuweisungen und Zuschreibungen ist (vgl. auch Knappik u.a. 2013). Gerade deshalb und auch im Kontext von Freires Konzeption des Dialogs erscheint mir die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachlichen Kompetenzen im Kontext DaF/Z als zentral für selbstermächtigenden Unterricht. Das impliziert zum einen, dass entgegen des ‚monolingualen Habitus' (vgl. Gogolin 1994) Mehrsprachigkeit bewusst thematisiert wird und Raum bekommt, zum anderen aber auch, dass ein Bewusstsein dafür existiert, dass Sprache politisch ist und der Erwerb der deutschen Sprache in einem System stattfindet, das diese als hegemonial setzt und DaZ-Kurse diese Hegemonie bestärken (vgl. Salgado 2013, Niedrig 2015). Niedrig spricht davon, dass unterschiedliche Funktionen der Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht ihre Berechtigung haben (vgl. ebd). So können ‚mitgebrachte' Sprachen sowohl als Sprungbrett zum Erlernen der dominanten Sprache, zur symbolischen Anerkennung aber auch zum reflexiv-kritischen Umgang mit eigenen dominanten Sprachvorstellungen dienen (Niedrig 2015, S. 85). Auch LEFÖ und maiz setzen sich – wie im vorherigen Kapitel gezeigt wurde – mit dem Thema Mehrsprachigkeit intensiv

auseinander und fordern den Einbezug und die Anerkennung der diversen Sprachen sowie einen Bruch mit der Hegemonialsetzung der einen (bestimmten) deutschen Sprache. Geht man_frau von einem Begriff von Mehrsprachigkeit aus, der sich nicht an Nationalsprachen orientiert, sondern unterschiedliche Register, Stile, Codes, Dialekte usw. meint und zudem die postkoloniale Frage stellt, wer überhaupt die Möglichkeit hat zu sprechen und gehört zu werden, so rückt bezogen auf Selbstermächtigung die Artikulation der ‚eigenen Stimme' ins Zentrum (vgl. zu Mehrsprachigkeit: Busch 2013) .

3.3. Zusammenfassung und Ausblick

Es wurde gezeigt, dass der Begriff Empowerment in unterschiedlichen Kontexten aufgegriffen wurde/wird. In Abgrenzung zu neoliberalen Verwendungskontexten ist in dieser Arbeit ein Konzept von Selbstermächtigung relevant, in dem es nicht um das Funktionieren in bestehenden Machtverhältnissen geht, sondern wo diese selbst zum Thema gemacht werden. Für Bewegungen von People of Color war (und ist) Empowerment ein Konzept zur Selbstorganisation und zur Schaffung von eigenen Schutzräumen, in denen Bewusstseinsbildung stattfindet und Gegendiskurse sowie Strategien gegen Rassismus entwickelt werden können. Auch wenn DaF/Z-Kurse keine selbstorganisierten Schutzräume marginalisierter Menschen darstellen, so können einige der Überlegungen – wie die kollektive Dimension, der herrschaftskritische Anspruch und der gemeinsame Austausch[21] – trotzdem auf DaF/Z übertragen werden.

Für den Kontext DaF/Z erweist es sich als besonders fruchtbar auf die Verbindung von Selbstermächtigung und Bildung hinzuweisen, wie sie in den Arbeiten von Paulo Freire und bell hooks ausgeführt wurde. Dabei kommt dem Verhältnis Lehrende/Lernende eine zentrale Rolle zu. Dieses wird als dialogisches konzipiert, das heißt Wissen wird gemeinsam generiert, auch der_die Lehrende lernt. Selbstermächtigung findet dabei über Bildung statt, die über die direkt vermittelnden Inhalte hinausgeht, bei den Erfahrungen und dem Wissen der Lernenden ansetzt und mit dem Ziel der Gesellschaftsveränderung kritisches Denken und Bewusstseinsbildung anregen soll. Bei den Erfahrungen und dem Wissen der Lernenden anzusetzen, bedeutet bezogen auf den DaF/Z-Kontext, auch die Sprachen der Lernenden miteinzubeziehen.

[21] Konkretere Ausführungen finden sich dazu in Kapitel 3.2.2.

Selbstermächtigung ist ein Prozess, der kollektiv und selbstorganisiert stattfinden kann, wie u.a. die Bürgerrechtsbewegung und feministische Bewegungen gezeigt haben. Eine mittelnde Person, die – selbst nicht entmächtigt, da in einer gesellschaftlich privilegierteren Position – den ‚Entmächtigten' zur Befreiung aus ihrer Ohnmacht hilft, ist nicht nur nicht notwendig, vielmehr kann diese Konstellation sogar paternalistische Züge annehmen und bestehende Ungleichverhältnisse bestärken und reproduzieren (vgl. Kapitel. 2.2.2.). Wenn im Folgenden trotzdem Selbstermächtigung aus Lehrendenperspektive untersucht wird, dann nicht deshalb, weil davon ausgegangen wird, dass die Lehrperson unabdingbar oder tragend für solche Prozesse wäre. Untersucht man_frau jedoch DaF/Z-Kurse im Hinblick auf Selbstermächtigung, so ist die Rolle des_der Lehrenden ein existenter Faktor und Teil des Gefüges, das Selbstermächtigung (mit)ermöglichen kann. Die Hierarchie und die daraus resultierenden unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten, die jeden DaF/Z-Kontext prägen, sollen ernst genommen und nicht ausgeblendet werden. Im Hinblick auf die Frage nach selbstermächtigenden Unterricht bedeutet dies, dass Machtverhältnisse und unterschiedliche Positionierungen benannt werden und gefragt wird, wie mit diesen umgegangen werden kann bzw. soll, um einen Raum zu schaffen, in dem Selbstermächtigung im herrschaftskritischen Sinn stattfinden kann. Das bedeutet als Lehrkraft der Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse und Selbstkritik offen gegenüber zu stehen und dezidiert nicht, sich als ermächtigte Person zu inszenieren, die den Entmächtigten zu ihrer Ermächtigung ‚verhilft'.

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Selbstermächtigung in diversen Kontexten habe ich versucht, diesen für den Unterrichtskontext fruchtbar zu machen, das heißt jene Elemente bzw. Kategorien zu identifizieren, die auch für den Daf/Z-Kontext Relevanz haben. Die Eckpunkte, die sich aus der Theorie und bisherigen empirischen und theoretischen Untersuchungen in Bezug auf selbstermächtigenden DaF/Z-Unterricht ableiten lassen, sind somit folgende: die Bereitschaft der Lehrkraft Bildung und Sprache als politisch anzuerkennen, das heißt u.a. die Machtverhältnisse und politischen Diskurse, die das Feld DaF/Z prägen bzw. darauf Einfluss nehmen, zu kennen und kritisch zu reflektieren sowie die eigene Positionierung und das eigene Handeln in Bezug auf kulturalisierende oder rassialisierende Zuschreibungen (Othering) selbstkritisch zu hinterfragen bzw. zu ändern; der Einbezug von Wissen, Interessen und den Erfahrungen der Kursteilnehmer_innen, dies

schließt auch deren Sprachen mit ein; die Thematisierung von Ungleichverhältnissen und ausgrenzenden, zuschreibenden (‚othernden') Diskursen im Unterricht selbst, ein Unterrichtsraum, der den Austausch (kollektiver) – auch diskriminierender – Erfahrungen ermöglicht und herrschaftskritisches Denken, sowie das Entwickeln von Bewusstsein, Perspektiven und einer ‚eigenen Stimme' fördert; ein dialogisches Verhältnis Lehrende/Lernende, das gemeinsames (voneinander) Lernen impliziert;
Um die genannten Kategorien konkreter ausformulieren bzw. erweitern zu können, sollen diese theoretischen Überlegungen im Folgenden mittels Expert_innen-Interviews geprüft, vertieft und ergänzt werden, mit dem Ziel die Frage nach selbstermächtigendem Unterricht im Daf/Z-Kontext beantworten zu können.

4. Methode

Im folgenden Kapitel möchte ich die Umsetzung des Forschungsvorhabens darlegen. Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Kapitel 4.1.2.) sollen die einzelnen Schritte, Überlegungen und Entscheidungen präsentiert und begründet werden. Beginnen möchte ich mit dem Forschungsdesign der Arbeit, das die Grundlage und den Rahmen des Forschungsprozesses bildet.

4.1. Forschungsdesign

4.1.1. Frage und Untersuchung

Für die Fragestellung, was selbstermächtigenden Unterricht kennzeichnet, wurden zunächst herrschaftskritische Forschungsarbeiten im Feld DaF/Z sowie Zugänge aus der Praxis, die sich mit selbstermächtigenden Unterricht beschäftigt haben, diskutiert. Daran anschließend wurde der Begriff der Selbstermächtigung in seinen diversen Kontexten erläutert und mit DaF/Z in Bezug gestellt. Dabei konnten bereits einige Kategorien bzw. Eckpunkte herausgearbeitet werden, die in Bezug auf Selbstermächtigung im DaF/Z-Kurs relevant sind. Im Folgenden wurden diese empirisch erforscht bzw. überprüft und gegebenenfalls auch verworfen oder erweitert. Wie bereits erwähnt liegt der Fokus des Erkenntnisinteresses auf der Konzeption von Unterricht aus Lehrendenperspektive. Im Zentrum stand deshalb die Expertise von Lehrenden bzw. Expert_innen, die sich kritisch zu Herrschaftsverhältnissen und

aktuellen Diskursen rund um DaF/Z positionieren und selbst auf emanzipatorische, kritische Wissensvermittlung abzielen. Die Erforschung der Forschungsfrage erfolgte qualitativ, da dies eine explorative, das heißt entdeckende Datenerhebung besagter Expertise erlaubte. Der offene und auf eine geringere Datenmenge fokussierte Zugang ermöglichte, Wissensbestände zur Beantwortung meiner Forschungsfrage im Detail zu erheben und gewährte eine tiefgehende, interpretative Auseinandersetzung mit den gewonnenen Daten. Die Entscheidung für ein qualitatives Verfahren wurde zudem deshalb getroffen, da diese im Gegensatz zu quantitativen, nicht (nur) hypothesenüberprüfend, sondern auch hypothesengenerierend wirken. Dadurch kann ein zirkulärer Forschungsprozess angeregt werden, der Theorie und Empirie in Wechselwirkung treten lässt, ein Ansatz, der meinem Erkenntnisinteresse sowie Wissenschafts- und Wirklichkeitsverständnis entgegen kommt – (für einen groben Überblick vgl.: Grotjahn 2006, S.254).

Der Forschungsprozess kann dabei in den klassischen Dreier-Schritt, Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung, gegliedert werden. Die Datenerhebung erfolgte mittels Expert_inneninterviews, die in der Folge transkribiert wurden. Anschließend wurden die erhobenen Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und mithilfe des Programs MAXQDA analysiert (vgl. Mayring/Fenzl 2014, Burwitz-Melzer/Steininger 2016). Die einzelnen Schritte werden in den jeweiligen Kapiteln genauer beschrieben. Zunächst möchte ich auf die Gütekriterien der Arbeit zu sprechen zu kommen.

4.1.2. Gütekriterien

Diese Arbeit versteht sich – wie bereits erwähnt – als empirische Arbeit, die sich in der qualitativen Forschung verortet und Daten mittels Expert_inneninterviews erhebt. In qualitativen Forschungsdesigns sind die Gütekriterien andere als in der quantitativen Forschung, wo als oberste Gütekriterien meist Objektivität, Reliabilität und Validität genannt werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass qualitative Forschung nicht ebenso wie quantitative Forschung um wissenschaftliche Standards bemüht ist, die Beliebigkeit und Zufälligkeit ausschließen bzw. größtmöglich reduzieren sollen. Es konnten jedoch bisher keine einheitlichen, allgemein gültigen Kriterien definiert werden (vgl. Schmelter 2014, S. 42). Flick unterscheidet zwei Richtungen: jene, die quantitative Gütekriterien für qualitative Forschungen adaptieren bzw. reformulieren will und jene, die neue, eigene, methodenspezifische Kriterien definieren möchte (vgl. 2014, S. 411-413). Für welche

Kriterien und Zugang man_frau sich letztlich entscheidet, ist abhängig von der eigenen Methode und Fragestellung. Wichtig sei Flick zufolge, dass jede Forschungsarbeit ihre Methoden begründet darlegt, die Vorgehensweise expliziert und offenlegt sowie die eigenen Ansprüche und das eigene Vorverständnis transparent macht (vgl. ebd., S. 422). Diese Transparenz wird durch das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, das immer wieder als zentral für qualitative Forschung genannt wird, erreicht (vgl. Steinke 2010 vgl. auch Schmelter 2014, S. 42; Grotjahn 2006, S. 258; Steinke 1999, S. 209, zit. nach Schmelter 2014, S. 42). Das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit war bzw. ist deshalb auch zentrales Kriterium dieser Arbeit. Sie wird dadurch gewährleistet, dass die einzelnen Arbeitsschritte expliziert und begründet werden und das erhobene Material im Anhang beigefügt ist. Zudem werden Widersprüche und ungelöste Fragen, die im Laufe des Forschungsprozesses auftraten, offen gelegt. Steinke nennt weitere Kriterien qualitativer Forschung, drei davon erschienen mir für diese Arbeit als ebenfalls besonders wichtig: die Indikation, das heißt die Gegenstandsangemessenheit, die reflektierte Subjektivität sowie die Relevanz der Arbeit. Letztere habe ich im Einleitungskapitel bereits beantwortet. Die Indikation, das heißt die Gegenstandsangemessenheit des Forschungsprozesses in Bezug auf die Forschungsfrage, wird in den folgenden Kapiteln versucht, darzulegen. Im Sinne der Transparenz, aber auch der – von Steinke so genannten – reflektierten Subjektivität – möchte ich zudem mein eigenes Verständnis von Wissenschaft und meine Positionierung und Verwobenheit in Machtverhältnissen explizieren (vgl. Steinke 2010). Dies ist Thema des nächsten Kapitels.

4.1.3. Über die eigene Involviertheit in Machtverhältnisse

Wie bereits erwähnt, ist die hier eingenommene Perspektive der Migrationspädagogik, sowie feministischen, postkolonialen und herrschaftskritischen Ansätzen verpflichtet. Wie feministische und/oder schwarze Wissenschafter_innen gezeigt haben, ist Wissenschaft nie wertfrei (vgl. Mies 1987, hooks 1994, Spivak 2007) Dies bedeutet, dass Wissenschaft nie eine ‚neutrale' oder ‚objektive' Position einnimmt, sondern immer schon (bewusst oder im schlechteren Fall unbewusst) Position bezieht[22]. In diesem Fall wird eine klar herrschaftskritische bezogen. Dies impliziert, dass zum einen nach den gesellschaftlichen

[22] Die Idee der Wertfreiheit der Wissenschaft wurde von feministischen Theoretikerinnen bereits in den 1970er Jahren scharf kritisiert (vgl. Mies 1978).

Verhältnissen, unter denen Forschung stattfindet, gefragt werden muss, zum anderen nach der eigenen gesellschaftlichen Verortung in denselben und wer von dieser Arbeit begünstigt werden wird. Die ersten beiden Fragen möchte ich in diesem Kapitel beantworten, letztere im nächsten (vgl. Kapitel 1.1.2.)

Diese Arbeit ist vor dem theoretischen Hintergrund geschrieben, dass die gesellschaftliche Ordnung kapitalistisch und auf Basis natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten organisiert ist. Neben diesen werden Gender und Klasse als zentrale, platzanweisende Kategorien betrachtet (vgl. Degele/ Winker 2009). Das bedeutet zum einen, dass Wissenschaft und die Produktion von Wissen als nicht unabhängig von Machtverhältnissen gesehen werden, im Gegenteil Macht und Wissen(schaft) bedingen und stützen einander (vgl. Foucault 1976, 1977). Hegemoniales Wissen stützt die hegemoniale Ordnung und viceversa. Zum anderen bedeutet dies, dass ich als weiße Österreicherin ohne ‚Migrationshintergrund' und als Forschende eine privilegierte Position einnehme. Mein *Weißsein* ist nicht nur mit bestimmten Privilegien behaftet, sondern auch mit einer Wissenskultur, die *Andere* hervorbringt und abwertet. Das heißt, dass nicht nur die eigene unmarkierte weiße Norm hinterfragt werden muss, sondern auch rassistische Denkmuster, Zugänge sowie eventuelle internalisierte Handlungen, die kulturalisierend wirken. Auch muss die eigene Verwobenheit in (rassistische) Machtverhältnisse anerkannt und selbstkritisch reflektieren werden. Messerschmidt spricht in diesem Kontext von (rassismus-)kritischer Professionalisierung (vgl. 2016, S. 62 ff.). Damit meint sie, dass „das eigene Involviertsein in die Dynamiken der Verwertung von Bildung sichtbar gemacht wird" (ebd.). Plakativ ausgedrückt bedeutet dies, dass meine Arbeit als DaF/Z-Forschende und die vorliegende Arbeit unter anderem deshalb möglich sind, weil eben Ungleichheitsverhältnisse bestehen. So sind Lehrende wie auch Forschende, die im Kontext Migration und Bildung tätig sind, immer auch Nutznießer_innen eines Diskurses, der Migrationsandere[23] und damit einhergehende ‚Probleme' und Handlungsfelder erst erzeugt (vgl. Messerschmidt 2016, S. 68). Es gilt also „eine Forschungshaltung der reflektierten Positionierung einzunehmen, bei der es darum geht, mit der Verantwortlichkeit gegenüber den Praktiken, die Macht verleihen, umzugehen" (Messerschmidt 2011, S. 89). Als Forschende nimmt man_frau zudem per se schon eine machtvolle Rolle ein, da man_frau bestimmt, wer oder was es wert ist, untersucht zu werden und zum anderen Wissen produziert. Das Subjekt Forscher_in steht also in einem

[23] Zum Begriff Migrationsandere vgl. Mecheril 2010;

hierarchischen Verhältnis zum erforschten Objekt. Eine selbstkritische Position als Forschende impliziert also die Anerkennung der eigenen Involviertheit in Machtverhältnisse, ein bewusster Umgang damit sowie eine kritische, reflexive und offene Haltung und die Bereitschaft eigene Annahmen beständig infrage zu stellen (vgl. Messerschmidt 2011).

4.1.4. Ethische Fragen

Gerade für qualitative Forschung funktioniert die starre Umsetzung von Regeln nicht, da diese per se zu komplex und unvorhersehbar ist, um sich an ein starres Gerüst zu klammern (vgl. Miethe 2010). Miethe unterscheidet drei Themenfelder, um die forschungsethische Fragen kreisen: Informed Consent, die Frage der Anonymisierung sowie Publikation und Rückmeldung.

Alle interviewten Expert_innen wurden bereits bei der E-Mail-Anfrage schriftlich über Ziel und Dauer der Interviews sowie die Tonaufnahme derselben informiert. Etwaige Fragen zur Untersuchung und Ablauf wurden daran anschließend per Mail, Telefon oder am Tag des Interviews selbst geklärt. Auf Wunsch wurden die erhobenen Daten sowie die Ergebnisse dieser Arbeit auf Basis des eigenen wissenschaftlichen Anspruchs (siehe nächster Absatz) und im Sinne einer Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. – wie Freire und hooks formulieren – Reflexion und Aktion den interviewten Teilnehmer_innen zur Verfügung gestellt (vgl. hooks 1994, S. 59-76, Freire 1996).

Die Frage der Anonymisierung stellt sich bei Expert_inneninterviews anders, da Expert_innen zum einen häufig genannt werden wollen, umgekehrt auch relativ leicht ‚enttarnbar' sind. Im Falle der von mir geführten Expert_inneninterviews waren alle Interviewpartnerinnen damit einverstanden, nicht anonymisiert zu werden (vgl. Anhang A)

Eine Frage, die ich für besonders wichtig erachte, ist jene, die ich bereits im vorherigen Kapitel erwähnt habe: Wem nützt diese Forschungsarbeit? Tatsächlich war diese Frage sehr wichtig für mich bei der Festlegung des Themas. Wenn wie oben beschrieben, Wissen und Macht untrennbar zusammengehören, so stellt sich die Frage, ob und welche Diskurse bzw. Machtverhältnisse durch die eigene Arbeit reproduziert werden und welche verschoben oder gebrochen werden. Es war mir ein Anliegen mit dieser Arbeit Widerstand gegen jene Bestrebungen zu leisten, die rassistische Integrationspolitik am Rücken von DaF/Z-Kursen austragen. Außerdem war mir wichtig einen Bildungsbegriff zu vertreten, der sich gegen die kapitalistische Verwertungslogik stellt und Sprachlernen nicht mit Alltagsbewältigung

gleichsetzt. Der universitären Logik und kapitalistischen Gesellschaftsordnung folgend wird diese Arbeit jedoch in erster Linie mir nützen, da ich dadurch einen Titel erlangen werde, der kulturelles Kapital bedeutet und der im Idealfall auch mit ökonomischen Vorteilen einhergehen wird. Dieser Widerspruch ist (im Moment) nicht auflösbar, aber ich hoffe dennoch, dass diese Arbeit zur Diskussion und zum Nachdenken anregt, dass sie für manche, Lehrende und Lernende inspirierend ist und einen Beitrag zu herrschaftskritischem Unterricht leistet.

4.2. Datenerhebung

4.2.1. Sampling

Das Sample in der qualitativen Forschung zeichnet sich anders als in quantitativen Studien nicht durch statistische, sondern durch inhaltliche Repräsentativität aus. Zentral ist also nicht die Frage ‚wie viele', sondern ‚welche' (vgl. Settinieri 2014, S. 60). Die Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner_innen ergaben sich somit aus der Forschungsfrage bzw. dem theoretischen Zugang. Das heißt, es wurden jene Personen interviewt, die für die Fragestellung die größte Relevanz aufwiesen und zudem zugänglich waren. Als relevant und der Forschungsfrage angemessen wurden im DaF/Z bzw. Bildungskontext tätige Personen erachtet, die sich selbst mit Selbstermächtigung und Unterricht/Wissensvermittlung innerhalb hegemonialer Verhältnisse aus herrschaftskritischer, feministischer und antirassistischer Perspektive über mehrere Jahre beschäftigen/beschäftigt haben sowie selbst Unterrichtserfahrung haben. Sofern Institutionen angefragt wurden, wurde der Fokus auf Personen gelegt, die aufgrund ihrer Erfahrung, Funktion und ihres Arbeitsbereichs als besonders geeignete Expert_in erachtet wurden. Die Zugänglichkeit stellte sich tatsächlich als nicht zu unterschätzendes Problem dar, da die Anzahl der Expert_innen in diesem Bereich begrenzt ist und ein Ausweichen auf andere Interviewpartner_innen daher sehr schwierig war.

Ziel war durch den Einbezug kontrastierender ‚Fälle' eine relative Sättigung[24] des Samples zu erreichen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 126-127). Konkret bedeutete dies, dass es mir wichtig war, ein Feld abzustecken, das über den eigenen DaF/Z-Tellerrand blickt, da ich

[24] ‚Relativ' deshalb, da meines Erachtens im Rahmen einer MA-Arbeit eine tatsächliche Sättigung des Samples schwer zu erreichen ist.

davon ausging, dass auch in anderen Unterrichts-/Bildungskontexten die Frage nach selbstermächtigenden Unterricht gestellt wird und dementsprechende Konzepte und Herangehensweisen entwickelt wurden, die auch für den DaF/Z-Kontext von Bedeutung sind.

Wichtiges Kriterium bei der Auswahl war außerdem, dass nicht nur Institutionen bzw. Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und Positionen, die als privilegiert gelten, Gehör fanden. Das bedeutete, plakativ ausgedrückt, dass das Sprechen über Selbstermächtigung nicht aus einer überwiegend reichen, weißen, männlichen und heterosexuellen Perspektive stattfinden sollte, sondern Ungleichverhältnisse auch bei der Auswahl der Interviewpartner_innen berücksichtig werden sollten[25].

Dass nur Frauen interviewt wurden, liegt vor allem daran, dass das Feld DaF/Z, aber auch der Bildungsbereich generell – abgesehen von jenen Positionen, die mit symbolischem und ökonomischem Kapitel verknüpft sind – von Frauen dominiert ist und der Großteil der Kursleiter_innen Frauen sind. Zudem sind die in dem Feld Herrschaftskritik/ Selbstermächtigung und DaF/Z sehr wichtigen Organisationen maiz, LEFÖ und Peregrina von und für Frauen. Mir sind keine Pendants unter männlicher Leitung bekannt. Die Auswahl ist somit durchaus repräsentativ.

4.2.2. Die Interviewpartner_innen

Es wurden insgesamt vier Interviews geführt. Die Interviewpartner_innen waren folgende: Angelika Hrubesch, Leiterin des Alfazentrums der Wiener VHS und seit 2011 Lehrgangsleiterin des Lehrgangs für Basisbildung/Alphabetisierung mit Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft, davor seit 1999 als Kursleiterin für DaF/Z- und Basisbildungskurse tätig. Rubia Salgado, Aktivistin und Mitbegründerin der Organisation maiz[26], nun bei das kollektiv[27] tätig und Koordinatorin sowie Projektleiterin der Basisbildung Frauen, unterrichtet selbst in der Basisbildung und ist Verfasserin diverser Texte zu DaF/Z-Unterricht aus herrschaftskritischer Perspektive (vgl. 2010; 2013). Heidi Pichler, Universitätslektorin

[25] Dieses Kriterium löste sich letztendlich „selbst“ ein, da die zentralen im DaF/Z-Bereich herrschaftskritisch positionierten Organisationen von Migrant_innen gegründet wurden und die Selbstorganisation zentrales Prinzip ist.

[26] maiz-Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen ist ein von Migrantinnen gegründeter, selbstorganisierter Verein, der die Lebens- und Arbeitssituation von Migrantinnen verbessern und ihre politische und kulturelle Partizipation fördern möchte.

[27] das kollektiv ist ein Verein, der von Vertreterinnen von maiz gegründet wurde, beide Vereine hängen zusammen.

und Trainerin in der feministischen Erwachsenenbildung, arbeitet bei Peregrina[28] in dem Projekt ‚Deutsch zum Mitnehmen' tätig als Trainerin für Kultur und Kommunikation. Ines Garnitschnig, Sozialwissenschafterin mit den Schwerpunkten Migrationsgesellschaft, Mehrsprachigkeit und Antirassismus, ist Projektmitarbeiterin und Vorstand bei trafo k und selbst in Vermittlungsprojekten mit Jugendlichen und Erwachsenen tätig[29].

Die Interviews wurden bei der Auswertung chronologisch nummeriert, dabei ist die Zuordnung wie folgt: I1: Angelika Hrubesch, I2: Heidi Pichler, I3: Rubia Salgado und I4: Ines Garnitschnig.

4.2.3. Das Erhebungsinstrument: Expert_inneninterview

Zur Erforschung der Fragestellung wurde auf Expert_inneninterviews zurückgegriffen. Wie der Name schon sagt, werden im Rahmen eines Expert_inneninterviews Personen befragt, die aufgrund ihrer Expertise, das heißt ihres Wissens in einem Feld oder zu einem Thema als Expert_innen definiert werden. Dieses Instrument eignete sich aufgrund meines Fokus auf selbstermächtigenden Unterricht aus Lehrendenperspektive besonders. Wer nun genau als Expert_in gilt, wird unterschiedlich bewertet, hier stehen sehr weit gefasste Definitionen (‚Alle Menschen sind Expert_innen') sehr engen (‚Expert_in als Funktionselite') gegenüber (vgl. Helfferich 2014, S.570-571). Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass nicht die Person an sich (wie zum Beispiel bei biografischen Interviews) im Fokus ist, sondern einzig ihr Wissen zu einem Thema oder Bereich (vgl. Poscheschnik u.a. 2010, S. 104).

Helfferich plädiert unter Bezugnahme auf Przyborski/Wohlrab-Sahr dafür Expert_innentum nicht über Funktion oder Status, sondern über Rollenwissen zu definieren (vgl. Helfferich 2014, S. 571). Dieser Definition folgt auch diese Arbeit. Damit schlägt Helfferich einen Mittelweg zwischen sehr engen und eher weitgefassten Definitionen ein. Rollenwissen kann unterschiedliche Arten von Wissen umfassen, dazu zählen sowohl Deutungswissen, als auch Insiderwissen, Erfahrungswissen oder implizites Wissen und es ist nicht zwangsläufig an Beruf oder Status gekoppelt (ebd.). Die Entscheidung, wer als Expert_in gilt, ist – im Kontext wissenschaftlicher Forschung – letztlich an die Fragestellung gekoppelt. Im Rahmen dieser

[28] Peregrina ist Bildungs-, Beratungs-, und Therapiezentrum für Migrantinnen, die unter anderem Deutschkurse anbieten. „Deutsch zum Mitnehmen" ist ein Projekt, das verbale Sprache sowie Körpersprache und Stimmbildung miteinander verbindet und auf ganzheitliches Lernen abzielt, um trotz hierarchisierter Sprechsituationen angstfreies Sprechen zu ermöglichen.

[29] Trafo k ist ein Verein, der an Forschungs- und Vermittlungsprojekten an der Schnittstelle von Bildung und kritischer Wissensproduktion arbeitet. Dies umfasst unter anderem Workshops mit Kindern und Jugendlichen, Medien- und Jugendprojekte, künstlerische Interventionen, wissenschaftliche Studien usw.

Arbeit werden Expert_inneninterviews mit Personen geführt, die sich mit herrschaftskritischem, antirassistischem und/oder Lehren aus migrationspädagogischer Perspektive beschäftigen und selbst im Bildungsbereich bzw. DaZ-Kontext als Lehrende tätig sind.

Des Weiteren wird in der wissenschaftlichen Diskussion die Frage gestellt, welches Wissen Expert_innen-Interviews eigentlich abfragen und wie dieses in der Folge ausgewertet werden soll (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 445 ff[30]). Bogner/Menz (2009) schlagen eine Typologie vor, die sich am Erkenntnisinteresse der Interviews bzw. an deren „erkenntnisleitenden Funktion“ (ebd. S. 64) orientiert. Sie unterscheiden zwischen dem theoriegenerierendem Verfahren, dem explorativen, das vor allem in der Anfangsphase des Forschungsprozesses verwendet wird, um eine erste Orientierung über das Feld zu erlangen, und dem systematisierenden Expert_inneninterview, das eingesetzt wird, um Fachwissen und Informationen zu erlangen. Der_die Interviewte nimmt hier vor allem die Rolle der Ratgeberin bzw. des Ratgebers ein und gibt Handlungs- und Erfahrungswissen weiter. Das abgefragte Wissen steht dem_der Befragten reflexiv zur Verfügung (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 24). Im Unterschied zum theoriegenerierenden Wissen steht das ‚objektive‘ Fachwissen im Vordergrund und nicht die subjektive Dimension des Expert_innenwissens, wie Deutungswissen, Handlungsroutinen oder Weltbilder (vgl. ebd. 63 ff, Meuser/Nagel 1991). Im Kontext dieser Typologisierung ordne ich meine Arbeit dem systematisierenden Expert_inneninterview zu, da Sach- und Erfahrungswissen abgefragt werden.

4.2.4. Der Leitfaden

Expertinnen_interviews sind – wie auch in diesem Fall – meist durch einen stärker strukturierten und fokussierten Leitfaden als in ‚klassischen‘ Leitfadeninterviews charakterisiert, da häufig nach Sachwissen, Informationen, Abläufen oder Zusammenhängen gefragt wird. Außerdem soll das Abfragen bereits bekannter Sachverhalte vermieden werden (vgl. Helfferich 2014, S. 571-572; Bogner/Littig/Menz 2014, S. 27-34). Ziel bei der Entwicklung des Leitfadens war die aus der Theorie entwickelten Kategorien und Inhalte, die für selbstermächtigenden Unterricht relevant sind (sein können), aufzunehmen, um sie einer Überprüfung, Ausformulierung bzw. Erweiterung zu unterziehen. Gleichzeitig sollte der

[30] Meuser/Nagel waren eine der ersten, die hier Unterscheidungen trafen und zwischen Betriebs- und Kontextwissen unterschieden. Expert_inneninterviews im eigentlichen Sinne fragen für sie Betriebswissen ab und werden in der Folge theoriegenerierend ausgewertet.

Leitfaden offen genug sein, um andere Aspekte, die für selbstermächtigenden Unterricht relevant sind nicht durch eine zu enge Fokussierung auszuschließen und den Interviewpartner_innnen Raum für ‚ihre Anliegen' zu geben. Anders ausgedrückt ging es nicht um die bloße Bestätigung, sondern genauso um die (Weiter-)Entwicklung von Hypothesen. Dabei kamen unterschiedliche Fragetypen zur Anwendung und das Fragespektrum reichte von erzählgenerierenden Fragen hin zu Faktenfragen und Bewertungsfragen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 62). Neben der Ausgewogenheit von Struktur und Offenheit war zudem die Verständlichkeit wichtiges Anliegen: wissenschaftliche Termini und komplexe Satzstrukturen wurden wo möglich vermieden[31].

Der Leitfaden wurde – neben allgemeinen Fragen zu Beginn nach Unterricht und Selbstermächtigung – anhand von vier Ebenen strukturiert, die jeweils eigene ‚Abschnitte' bildeten (siehe Anhang B). Diese Ebenen orientieren sich am bildungswissenschaftlichen Unterrichtsmodell des didaktischen Dreiecks, das über die Jahrzehnte in unterschiedlichen Versionen konzipiert wurde (vgl. Baltruschat 2018, S. 42-60; Hyry-Beihammer 2018, 26-27). Sie sind außerdem eine adaptierte Version einer Unterscheidung von Thomas Fritz, die er trifft, um zu zeigen anhand welcher Ebenen sich die politische Meinung bzw. Positionierung von Lehrenden zeigt und die sich meines Erachtens auch sehr gut eignet, um die Ebenen selbstermächtigenden Unterrichts (aus Lehrendenperspektive) festzulegen: die Auswahl der Inhalte, die Methoden, die Beziehung/das Verhältnis zu den Lernenden und das Selbstverständnis/die Haltung der Lehrenden (vgl. Fritz 2010, S. 15). Die Gestaltung dieser Ebenen in Hinblick auf selbstermächtigenden Unterricht sollte Aufschluss darüber geben, was diesen kennzeichnet bzw. ermöglicht. Einen weiteren Bereich, den ich in Zusammenhang mit Selbstermächtigung im DaF/Z-Kontext – wie bereits im theoretischen Teil ausgeführt wurde – als äußerst relevant erachte, ist der sprachliche, das heißt welche Sprachen/Stimmen Raum, Aufmerksamkeit und Wertschätzung bekommen, welche gesprochen werden dürfen oder sollen. Die Frage der Mehrsprachigkeit und wie damit im DaZ-Kontext umgegangen wird, wurde somit in den Leitfaden als Querschnittsthema

[31] Bei der Interviewführung folgte ich ‚den Sieben goldenen Regeln der Interviewtechnik' von Poscheschnik u.a. (vgl. 2010, S. 105f). Diese Regeln mögen auf den ersten Blick banal wirken, bei genauerem Hinsehen offenbaren sie sich als sehr wertvolle Tipps, nicht nur für Anfänger_innen.

aufgenommen, da Selbstermächtigung ohne der Möglichkeit in der Sprache zu sprechen, in der man_frau will, nicht möglich ist.

4.2.5. Reflexion der Datenerhebung

Bevor ich zur Datenaufbereitung komme, möchte ich im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit eine kurze Reflexion zu den Interviews leisten.

Das Finden der Interviewpartner_innen gestaltete sich schwieriger und langwieriger als im Vorfeld angenommen wurde, was möglicherweise am Zeitpunkt der Anfrage (Vorweihnachtszeit) gelegen sein könnte. Von dem ursprünglichen Plan fünf Personen zu interviewen wurde letztlich aufgrund der eigenen begrenzten zeitlichen Ressourcen und der bereits erfolgten relativen Datensättigung abgesehen. Generell ist anzumerken, dass alle Interviews in allen Fällen in einer freundlichen, offenen Atmosphäre stattfanden und die Interviewpartnerinnen sehr gesprächsbereit und auch interessiert am Thema waren. Machtverhältnisse und Hierarchien, die auch bei der Durchführung der Expert_inneninterviews zum Tragen kommen, wurden von mir als relativ gering wahrgenommen, was möglicherweise an meiner eigenen Nähe zum Feld der Expert_innen liegt, dem vergleichsweise geringen Altersunterschied zwischen mir und den interviewten Personen und dass der Faktor Geschlecht keine bzw. eine geringe Rolle spielte. (vgl. auch Meuser/Nagel 1991; Helfferich 2014) [32]. Im Vorfeld wurden die Interviewpartner_innen per Mail über das Thema, Forschungsvorhaben und Zeitaufwand informiert und etwaige Fragen geklärt. Das Setting der Interviews war jedoch relativ unterschiedlich, was daran lag, dass aufgrund der begrenzten zeitlichen und räumlichen Ressourcen es in zwei Fällen nicht möglich war, die Interviews in ruhigen, geschlossenen Räumen abzuhalten. Dies wirkte sich zum Teil störend auf die Aufmerksamkeit und Konzentration, aber vor allem auf die Qualität der Aufnahme aus.

Wie zu erwarten entwickelte ich als Interviewerin mit jedem Interview mehr Sicherheit und Routiniertheit, erkannte Tücken meines eigenen Leitfadens und adaptierte diesen dementsprechend geringfügig. Im ersten Interview zeigt sich in der Transkription außerdem, dass mein eigener Redeanteil im Vergleich zu den restlichen Interviews deutlich höher war, eine mögliche Erklärung hierfür könnte die eigene Nervosität bzw. Sorge, alle Themen

[32] Bogner/Menz 2009 entwickeln eine eigene Typologie von Zuschreibungen durch den_die Interviewte_n, die vom Laien bis zum Komplizen oder Kritiker reichen.

abzudecken bzw. klar verstanden zu werden, sein. Eine weitere Besonderheit ist, dass, auch wenn der Rahmen und grobe Ablauf durch den Leitfaden vorgegeben war, durch die unterschiedlichen Betätigungsfelder der Interviewpartnerinnen jedes Interview sehr für sich stand. Das bedeutet auch, dass nicht alle Fragen allen Interviewpartnerinnen gestellt wurden – zum Beispiel jene den Umgang mit Lehrwerken betreffend, da nicht alle im DaF/Z-Bereich tätig sind. Außerdem gab ich den Interviewpartnerinnen relativ viele Freiheiten, wenn ich bemerkte, dass sich das Gespräch in eine Richtung entwickelt, die relevante Inhalte betrifft, auch wenn dies nicht in der Reihenfolge der Fragen im Leitfaden geschah. Die Länge der Interviews betrug mit Ausnahme des letzten, das fast zwei Stunden dauerte rund eine Stunde, was meiner Erwartung entsprach.

4.3. Datenaufbereitung

Die Interviews wurden digital aufgenommen und anschließend transkribiert. Jede Transkription beinhaltet bereits eine Interpretation, da die Entscheidung für ein Transkriptionsmodell festlegt, wie und welche Daten überhaupt aufbereitet werden (vgl. Langer 2010, S. 516). Was und wie nun transkribiert wird, liegt im Forschungsinteresse begründet. So erfordert eine Konversationsanalyse oder die Untersuchung phonetischer Phänomene eine andere Detailliertheit in der Transkription als ein Expert_inneninterview. Langer fasst dies mit den Worten zusammen: „Sinnvoll ist, nur jene Parameter zu transkribieren, die tatsächlich analysiert werden sollen“ (ebd., S. 524). Die Aufzeichnung jedes Lachens oder Hüstelns wäre in meinem Fall für die Analyse der Daten hinderlich, da der Fokus auf dem Inhalt des Gesagten lag. Im Vordergrund stand die Lesbarkeit und Übersichtlichkeit. Transkribiert wurde deshalb nach der Standardorthographie, das heißt Interpunktion und Sprache wurden geglättet, notiert wurde in einfacher Zeilennotation. Wortverschleifungen, Dialekte, Wortdoppelungen oder Stottern wurden somit in der Transkription nicht berücksichtigt. Längere Pausen, Überlappungen sowie markante nonverbale Ausdrücke wurden transkribiert, da sie auf Unsicherheiten, besonders feste Überzeugungen etc. schließen lassen können. Zustimmungen oder Bestätigungen der Interviewerin, also ‚mhms‘, wurden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der interviewten Person nicht unterbrochen haben. Insgesamt ergab sich dadurch ein zeitliches Verhältnis zwischen Audiodaten und Transkription von 1:5 bis 1:10 bei einem Datenkorpus

von rund fünf Stunden (297 Minuten). Zur besseren Darstellung werden die an Dresing/Pehl und Kuckartz angelehnten Transkriptionszeichen und -regeln in der folgenden Tabelle dargestellt (vgl. Dresing/ Pehl 2011 und Kuckartz 2012, S. 135 zit. nach Kuckartz/Rädiker2014, S. 391).

Zeichen	**Bedeutung**
( )	unverständliche Passage
(MurmelMurmel)	vermuteter Wortlaut, nicht ganz verständlich
LAUT	Betonung
(…)	Pause
((kratzt sich am Kopf))	nonverbale Äußerung
[beide gleichzeitig]	Überlappung

4.4. Datenauswertung

Bogner/Littig/Menz gehen davon aus, dass sich je nach Typ des Expert_innen-Interviews unterschiedliche Auswertungsverfahren favorisieren lassen (vgl. 2014, S.71 ff). Für Expert_inneninterviews, die auf Systemwissen abzielen, schlagen sie vor, diese mittels der qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten. Einer der prominentesten Vertreter_innen dieses Verfahrens ist Philipp Mayring (vgl. Mayring/Fenzl 2014, Burwitz-Melzer/Steininger 2016).
Die qualitative Inhaltsanalyse wird sowohl zur Theoriegenerierung als auch zur Theorieüberprüfung angewendet. Im Zentrum steht die Kategorienbildung, die induktiv oder deduktiv erfolgen kann (vgl. Kuckartz/Rädiker 2014, S. 394-395). Bei der deduktiven Analyse wird das Material anhand der zuvor aus der Theorie gebildeten oder abgeleiteten Kategorien analysiert. Beim induktiven Verfahren werden die Kategorien aus dem Material selbst heraus gebildet und versucht diese mit theoretischen Vorannahmen in Einklang zu bringen. Häufig kommen auch Mischformen zur Anwendung, da diese ein zunächst theoriegeleitetes Vorgehen erlauben, gleichzeitig aber die Möglichkeit bieten Kategorien zu modifizieren oder zu ergänzen (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016, S. 259). Diesen Wege ging auch diese Arbeit, das heißt die Auswertung der Daten erfolgte in einer Mischform sowohl deduktiv als auch induktiv mittels strukturierender und zusammenfassender Auswertungstechniken (vgl.

Mayring/Fenzl 2014, S. 547-548). Die induktiv-deduktiv angelegte Vorgehensweise bot sich für dies Arbeit deshalb besonders an, da zum einen ein bereits sehr fester, umfangreicher theoretischer Rahmen existierte, an dem sich auch die Erstellung des Interviewleitfadens orientierte, zum anderen jedoch eine Offenheit bewahrt werden sollte, auch weil es wenig Bezugsforschungen gibt, die sich mit der Thematik Selbstermächtigung und DaZ-Unterricht beschäftigen. Auch sollte die häufig vorgebrachte Kritik an die qualitative Inhaltsanalyse, nur jene Daten zu finden, nach denen gesucht wird, umgangen werden (vgl. Aguado 2013, S. 126). Dabei folgte ich einem von Kuckartz vorgeschlagenen Modell, das sich an der strukturierenden Inhaltsanalyse orientiert – jedoch auch induktive Techniken miteinbezieht – und das sich folgendermaßen gliedern lässt (vgl. 2012):

1: Initiierende Textarbeit
2: Entwicklung thematischer Hauptkategorien (theoriegeleitet, aber auch Aspekte aus dem ersten Punkt aufnehmend)
3: Codierung des Materials
4: Zusammenstellung der Textstellen
5: Induktives Bestimmen von Subkategorien
6: Codierung des kompletten Materials
7: Kategorienbasierte Auswertung

Anders als in Kuckartz' Modell wurde in dieser Arbeit jedoch der zirkuläre Aspekt stärker in den Vordergrund gestellt, das heißt die Kategorien wurden nicht nur aus der Theorie abgeleitet, sondern im Laufe der Codierung[33] wurden auch neue Kategorien aus dem Material selbst heraus entwickelt. Zur besseren Nachvollziehbarkeit und Übersicht kam die Auswertungssoftware MAXQDA zur Anwendung (vgl. Kuckartz 2010)[34].
Zunächst wurde das erste Interview intensiv gelesen und entsprechende Textstellen den aus der Theorie entwickelten Kategorien bzw. Aspekten zum Thema Selbstermächtigung zugeordnet. Im Zuge der weiteren Auseinandersetzung mit dem Text wurden zudem weitere

[33] Code und Kategorie werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Codierung bezeichnet demnach die Zuordnung von Textstellen zu Codes bzw. Kategorien. Kategorien sind Kuckartz folgend „Werkzeuge zur Phänomenklassifizierung mit der Möglichkeit der Bildung von Unterklassen" (vgl. Kuckartz 2010, S. 62)

[34] Aguado weist darauf hin, dass fast jede Untersuchung die qualitative Inhaltsanalyse adaptiert verwendet und auf eigene Bedürfnisse anpasst, also kaum jemand dem Ursprungsmodell folgt (vgl. Aguado 2013, S. 130)

Haupt- und Subkategorien gebildet und bereits bestehende Kategorien ausdifferenziert. Dieser Vorgang wiederholte sich bei den restlichen Interviews, wobei alle Interviews mehrmals gelesen wurden. Dabei kam es während des gesamten Auswertungsprozesses zu Modifikationen, Verwerfungen und Neubildungen von Kategorien. Die zugeordneten, das heißt codierten Textstellen weisen dabei unterschiedliche Größen auf, ausschlaggebend war der inhaltliche Bezug zur entsprechenden Kategorie. Im Zweifelsfall wurden die codierten Textstellen größer gefasst, um einer Dekontextualisierung entgegen zu wirken.

Der Codierleitfaden wurde zwecks Struktur und Verständlichkeit ähnlich dem Interviewleitfaden anhand der vier Ebenen Inhalte, Methoden, Verhältnis zu den Lernenden und Selbstverständnis gegliedert und ist im Anhang beigefügt (vgl. Anhang C). Diese Ebenen beinhalten die Haupt- und Unterkategorien, die induktiv und deduktiv gebildet wurden. Daneben finden sich die allgemeinen Kategorien Selbstermächtigung und Mehrsprachigkeit. Dabei kam es durchaus zu Mehrfachzuordnungen einzelner Textstellen, allerdings wurde versucht Mehrfachzuordnungen zu Kategorien, die derselben übergreifenden Kategorie (Inhalte, Methoden, Verhältnis Lernende/Lehrende, Selbstverständnis, Mehrsprachigkeit und Selbstermächtigung) angehören, zu vermeiden[35]. Es gibt jedoch Fälle, wo es zu teilweisen Überlappungen kam, entweder weil aufgrund der Kontextualisierung Textstellen entsprechend großzügig codiert wurden oder weil in den betreffenden Stellen tatsächlich mehrere Aspekte beinhaltet waren, die unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden konnten. Dazu werde ich im nächsten Kapitel ein Beispiel geben. Es gibt außerdem einzelne, wenige Textstellen, die für das Erkenntnisinteresse nicht von Belang waren und somit nicht codiert bzw. nicht in die Auswertung miteinbezogen wurden.

4.4.1. Protoypische und problematische Auswertungsbeispiele

Ich möchte nun zum Zwecke der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit anhand prototypischer als auch problematischer Auswertungsbeispiele darstellen, wie sich die Auswertung konkret gestaltet hat. Zunächst möchte ich auf eine prototypische Auswertung – das heißt eine Auswertung, wo die Zuordnung der Textstelle zur Kategorie zweifelsfrei erfolgte – aus dem Themenblock Inhalte und Themen eingehen. Hier findet sich die Hauptkategorie ‚gegenhegemoniale/kritische Inhalte', die in einer allgemein gefassten Version aus der

[35] Ist eine Textpassage mehreren Subkategorien einer Hauptkategorie zuordenbar, kann dies auf überlappende und unscharfe Kategorien hindeuten, die gegebenenfalls zu modifizieren wären.

Theorie abgeleitet wurde, aber im Zuge der Auswertung spezifiziert wurde. Diese umfasst Aussagen, die das Einbringen kritischer, gegenhegemonialer, politisch besetzter Inhalte durch die Lehrperson oder das Behandeln solcher Inhalte im Unterrichtssetting (positiv) erwähnen, insgesamt konnten dieser Kategorie 22 Textstellen zugeordnet werden, exemplarisch seien zwei davon in Auszügen genannt.

> Es geht eigentlich immer um Themen, wo wir sehen, dass es eine Hegemonie gibt, wo wir versuchen, was gegenzusetzen [..] (I4, 95).

> Was ist mir auch wichtig ist, ist immer auch das Verdeutlichen von Vielfalt, von verschiedenen Lebensformen, Lebensweisen, Beziehungsformen, die verschiedenen Möglichkeiten, die Breite einfach auch, im Sinne jetzt von, diverse Lebensformen, diverse Ausdrucksmittel, das man einfach verschiedene Aspekte, Varianten, Lebensformen vorstellt und sie damit auch, ja auch ein Stück weit konfrontiert oder damit einfach ihnen auch, sie nachdenken lässt, was heißt das, als Single-Frau zu leben, was heißt das, wenn zwei Frauen zusammen sind und ein Kind adoptieren und das gilt auch als Familie […] (I2, 34).

Beide genannten Beispiele beziehen sich sehr deutlich auf die entsprechende Kategorie. Das erste verdeutlicht kurz und prägnant, dass das Ziel der Interviewpartnerin ist, hegemonialen Positionen etwas entgegenzustellen, das heißt Inhalte zu vermitteln, die diese Hegemonie nicht reproduzieren. Im zweiten Beispiel gibt die Interviewpartnerin konkrete Beispiele dafür, welche Inhalte ihr wichtig sind und auch hier zeigt sich, dass hegemonialen Vorstellungen – von in diesem Beispiel ‚Familie' – andere Entwürfe entgegen gesetzt werden.

Als problematisch haben sich jene Auswertungsfälle erwiesen, wo die Zuordnung nicht eindeutig war, da die betreffenden Textstellen mehrdeutig waren bzw. verschiedene Aspekte umfassten und damit mehrere Subkategorien (derselben Hauptkategorie) infrage kamen. Eine weitere Schwierigkeit war dann gegeben, wenn die betreffenden Textstellen nicht direkt, sondern nur indirekt und über den allgemeinen Kontext bzw. der Kontextualisierung/Interpretation der auswertenden Person der Kategorie zuordenbar war.

Als Beispiel für die erste Schwierigkeit möchte ich die beiden Kategorien ‚Rahmen/Richtung/Perspektive bestimmen die Lehrenden' und ‚Interessen/Bedürfnisse der Teilnehmenden im Zentrum' heranziehen. Beide bezeichnen zwei Seiten derselben Medaille

– auch wenn sie auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen – nämlich teilnehmer_innenzentrierten Unterricht, der aber letztlich auf eine Entscheidung der Lehrperson zurückzuführen ist. Als Beispiel sei eine Aussage genannt, der beide Codes zugeordnet wurden:

> […] und mit diesen Texten [von den Lernenden, Anmerkung C.W.] passiert das Lernen in diesen Gruppen und da sind sehr, sehr viele spannende. Das heißt es gibt kein Thema, das vorgegeben wird, es gibt keine Progression, die vorgegeben wird, es hängt von der Gruppe ab, was hier bearbeitet und gelernt wird, nur ich lenke, ja, meine direktive Funktion ist sehr wichtig (I3, 27).

Das war vereinzelt auch bei anderen Kategorien der Fall, da dies aber nur einzelne Aussagen betraf, die zudem tatsächlich mehrere Aspekte beinhalteten, akzeptierte ich diese ‚Uneindeutigkeit'. Zuletzt möchte ich noch ein Beispiel für die zweite genannte Schwierigkeit nennen, nämlich jene, dass manche der zugeordneten Passagen nicht direkt auf die zugeordneten Kategorien bezogen waren, sondern diese indirekt betrafen und einer entsprechenden– durch die Autorin getroffene – Kontextualiserung/Interpretation bedurften.

> Und vieles von dem, was ich erkläre, also eigentlich, wenn ich jetzt eine feministische Idee auch mittransportieren will, also wie ist der öffentliche Raum organisiert, männliche und weibliche, wer nimmt wieviel Raum ein, männliche, weibliche Körpersprache, was ist Gewalt, was heißt, das Ganze, wenn man belästigt wird und man ist momentan so (zeigt starre Haltung), was macht die Angst mit einem (I2, 16).

Dies ist ein Ausschnitt aus einem Abschnitt, in dem die Interviewpartnerin über die Gestaltung ihres Unterrichts spricht und wie sie versucht, ihre Inhalte so zu vermitteln, dass sie ankommen. Zugeordnet wurde diese Textpassage der Kategorie ‚Wahrnehmung DaF/Z/Bildung als politisch/Position beziehen', auch wenn es nicht direkt um diese Themen geht. Durch die Aussage, dass sie eine feministische Idee (mit)transportieren will, macht die Interviewpartnerin jedoch klar, dass sie Unterricht als politischen Raum begreift. Durch ihren Rekurs auf feministische Inhalte bezieht sie außerdem zugleich Position.

Zum Ende noch eine Anmerkung zu einem ‚wunden' Punkt in dieser Arbeit. Thema ist Empowerment in DaZ/F-Kursen mit dem Fokus auf die Lehrperson bzw. die Gestaltung des Unterrichts. Das Thema würde jedoch in einem weiteren Schritt verlangen, dass auch die unterrichteten Subjekte selbst zu Wort kommen, da sie (auch) die Betroffenen sind. Wie im

theoretischen Teil dargelegt, ist Empowerment außerdem keine von oben verordnete Strategie, sondern ein Prozess, an dem die Lernenden maßgeblich beteiligt sind. In dieser Arbeit liegt der Fokus jedoch ausschließlich auf der Lehrendenperspektive. Die Gründe dafür sind, dass zum einen der Miteinbezug der Lernendenperspektive den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, zum anderen geht es mir – nicht zuletzt aus persönlichen und politischen Gründen – tatsächlich um die Lehrenden und ihre Gestaltung von selbstermächtigenden Unterricht. Ich denke, dass in diesem Fall die Trennung der Ebenen und Perspektiven gewinnbringend ist, was jedoch nicht heißt, dass (an diese Arbeit anschließende) Forschungen, die den Fokus auf die Lernenden und die Umsetzung setzen, nicht dringend notwendig und wünschenswert wären.

5. Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln sollen die erhobenen und ausgewerteten Daten in Bezug auf die Forschungsfrage und den theoretischen Rahmen präsentiert und diskutiert werden. Dabei werden nicht alle erhobenen Daten im gleichen Ausmaß diskutiert werden, was aufgrund der Menge, aber auch aufgrund des spezifischen Erkenntnisinteresses, wie es im theoretischen Teil dargelegt wurde, weder sinnvoll noch notwendig ist.

Kennzeichnend für qualitative Forschung ist der iterative Prozess, das heißt der ständige Rückbezug von Theorie auf Empirie und umgekehrt. Das bedeutet auch, dass im Zuge der Auswertung die Perspektive auf den Forschungsstand und den theoretischen Rahmen neu geformt wurde und es zu Neubewertungen oder vertiefte bzw. erweiterte Lektüren kam, mit denen die Ergebnisse wiederum in Bezug gesetzt wurden.

Forschungsfrage war, was selbstermächtigender Unterricht im DaF/Z-Kontext bedeutet. Hierzu wurden die Ebenen Inhalte, Methoden, Verhältnis Kursteilnehmer_innen/ Kursleiter_in und Selbstverständnis als unterrichtskonstituierend und strukturierende Kategorien festgelegt, denen die Interviewfragen, die aus der theoretischen Auseinandersetzung abgeleitet wurden, zugeordnet wurden. Die Interviews hatten, den Interviewpartnerinnen folgend, unterschiedliche Schwerpunkte, wobei gelegentlich auch vom Interviewleitfaden abgewichen wurde, wenn die geäußerten Inhalte dem Erkenntnisinteresse entsprachen. Als Einstieg wurde nach der allgemeinen Bedeutung von Selbstermächtigung gefragt, weshalb ich die hier genannten Aspekte an erster Stelle

besprechen möchte. Die Definitionen bzw. inhaltlichen Aspekte von Selbstermächtigung, die von den Interviewpartner_innen genannt wurden, dienen in der Folge auch als Hintergrundfolie bzw. werden als Querschnitts'inhalte' mit den restlichen Auswertungskategorien in Bezug gesetzt. Ähnlich wurde mit der Kategorie Mehrsprachigkeit vorgegangen. In den Interviews wurde direkt nach dem Umgang bzw. der Definition von Mehrsprachigkeit gefragt, die Antworten bzw. relevante Aussagen dazu wurden mit den anderen Kategorien in Bezug gesetzt. Von einem eigenen – geplanten – Kapitel zum Thema Mehrsprachigkeit wurde aufgrund der relativ geringen Datenmenge abgesehen, das Thema wird jedoch noch einmal in der Conclusio (Kapitel 6.2) aufgegriffen.

5.1. Was bedeutet Selbstermächtigung im Unterrichtskontext?

In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Aspekte, die von den Interviewpartner_innen in Bezug auf Selbstermächtigung bzw. selbstermächtigenden Unterricht genannt wurden, näher erläutert und mit theoretischen Konzepten in Bezug gesetzt. Im Zuge der Auswertung konnten insgesamt vier Kategorien und eine Subkategorie definiert werden, die im Folgenden die einzelnen Kapitel bilden werden. Begonnen wird mit der zentralsten, nämlich ‚Selbstermächtigung als Erweiterung des Handlungsspielraums' und der dazugehörigen Subkategorie ‚sprachliche Ermächtigung'.

5.1.2. Selbstermächtigung als Erweiterung des Handlungsspielraums

Als übergreifende Definition von Selbstermächtigung wurde von allen Interviewpartner_innen die Erweiterung des Handlungsspielraums genannt. Dieser ‚gemeinsame Nenner' entspricht somit der allgemein gehaltenen Definition von Selbstermächtigung wie sie im Theoriekapitel dargelegt wurde (vgl. 3.2.). Zwei von vier Interviewpartnerinnen bezogen außerdem eine gesellschaftsverändernde Dimension mit ein.

> Grundsätzlich würde ich so spontan sagen, einen selbstermächtigenden Unterricht würde ich einen bezeichnen, der darauf abzielt, dass Teilnehmende ihre Handlungsspielräume erkennen zum einen und zum anderen dann erweitern können und jetzt quasi nicht nur sprachlich, nachdem es um Sprachunterricht geht, agieren in dem quasi was ihnen vorgegeben ist, sondern möglicherweise auch sprachliche Mittel lernen oder Situationen in diesem Unterricht vorkommen, die darauf abzielen, dass eben die Teilnehmenden die sprachlichen Mitteln haben an Situationen etwas zu verändern oder ihre Position in diesem Gefüge irgendwie gut auch einsehen, überblicken können und sich situieren können (I1, 6).

In dieser Aussage steckt sowohl das Erkennen und Bewusstwerden der eigenen (Handlungs-) Möglichkeiten als auch das Erweitern derselben. Sprachliche Ermächtigung, das heißt die Aneignung sprachlicher Mittel, soll die Möglichkeit geben, sich nicht nur innerhalb eines vorgegebenen Rahmens zu bewegen, sondern darüber hinauszugehen und an Situationen an sich etwas zu verändern. Selbstermächtigung ist in dieser Aussage jedoch nicht auf sprachliche Ermächtigung beschränkt, sondern betont auch eine Einsicht in soziale Zusammenhänge und die eigene Positionierung. Hier sind Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse angesprochen, die sich auch bei Freire wiederfinden (vgl. 1996).
Stärker noch wird die Zielsetzung der gesellschaftlichen Veränderung von dieser Interviewpartnerin betont:

> Selbstermächtigung wäre für mich in dem Sinne, ja, ich meine ganz, wenn ich es jetzt noch nicht auf Bildung beziehe und ( ) bleibe, würde ich jetzt sagen, so quasi die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit in einem Sinn, der sozusagen jetzt in unserem sage ich einmal, wenn es nicht um reine Selbstermächtigung als Selbstzweck, sondern auch im Sinne einer gesellschaftlichen Veränderung geht, was es ein bisschen tut, so quasi, weit gefasst könnte man ihn ja auf Neonazis auch anwenden. Dann wäre das in dem Sinne, dass die Gesellschaft damit auch, dass man sich in gesellschaftliche Verhältnisse auch so einbringt, dass sich da Entwicklungen vollziehen können, die auch andere dazu anregen, sich zu ermächtigen, so in die Richtung (I4, 4).

Wie im Theorieteil dargelegt verorten neoliberale Selbstermächtigungskonzepte Selbstermächtigung auf rein individueller Ebene, das heißt eine kollektive und strukturelle Dimension von Selbstermächtigung wird außen vor gelassen und Selbstermächtigung als Selbstzweck definiert. In dieser Aussage wird ein solches Konzept klar abgelehnt und die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse als Ziel von Selbstermächtigung definiert. Außerdem wird auch die kollektive Dimension miteinbezogen, da es nicht (nur) um das einzelne Individuum geht, sondern Ziel auch die anderen sind. Auch wenn nicht alle Interviewpartnerinnen die Veränderungen gesellschaftlicher Machtverhältnisse als dezidiertes Ziel angaben, so war Selbstermächtigung immer mit Handeln verbunden, genauso wie gesellschaftliche Machtverhältnisse und deren Bedeutung für das Individuum in allen Interviews, direkt oder indirekt, thematisiert wurden.

Eine der Interviewpartnerinnen konnte keinen positiven Bezug zu dem Begriff herstellen und stand ihm sehr ablehnend gegenüber, da dieser von einem Defizit ausgehe.

> Zuerst gehe ich meistens davon aus, dass es, also Ermächtigung nicht wirklich oder Selbstermächtigung. Ich gehe davon aus, dass die Teilnehmer_nnen, die Lernenden ermächtigt sind. Ich attestiere im Vorfeld kein Defizit an Ermächtigung. Also sprachliche Ermächtigung, da könnte ich eher damit ( ), sprachliche (Selbstermächtigung) indem sie sich bestimmte Register dieser dominanten Sprache erwerben im Bewusstsein über die gesellschaftliche Relevanz der Anwendung in bestimmten Kontexten (I3, 29).

In dieser Aussage zeigt sich zum einen, dass sich die Interviewpartnerin paternalistischer Ansätze und stereotyper Bilder im Umgang mit Migrant_innen sehr bewusst ist und diese nicht reproduzieren will. Damit ist ein Punkt angesprochen, der tatsächlich sehr wichtig ist und der bereits in Kapitel 3 ausführlich besprochen wurde. Die Verwendung dieses Begriffs im DaF/Z-Kontext birgt eine Reihe an Gefahren, die nicht ausgeblendet werden sollen und in den folgenden Kapiteln immer wieder aufgegriffen werden.[36]

Sprachliche Ermächtigung wurde nicht nur von ihr, sondern auch von den anderen Interviewpartnerinnen – die im Sprachunterricht tätig sind – als zentral genannt. Diese bildete die wichtigste Subkategorie – das heißt sie konnte allen Interviewpartnerinnen mehrfach zugeordnet werden, weshalb ich auf sie im Folgenden näher eingehen möchte.

5.1.3. Sprachliche Ermächtigung und das Leisten von Widerstand

Sprachunterricht per se kann als Unterricht definiert werden, der sprachliche Ermächtigung zum Ziel hat, die Frage ist also, was konkret unter sprachlicher Ermächtigung verstanden wird. In den Interviews wurde sprachliche Ermächtigung nicht mit dem Beherrschen der deutschen Sprache gleichgesetzt, das heißt dem Lernen von Vokabeln und Grammatikregeln mittels Lehrwerk mit dem Ziel am Ende eine standardisierte Prüfung zu bestehen. Vielmehr standen die kritische Aneignung und kreative Verwendung von Sprache(n) im Zentrum – und zwar von Anfang an.

> […] da wird immer wieder thematisiert, „das geht nicht, zuerst muss man bisschen mehr die Sprache lernen, um dann sich kritisch in dieser Sprache sich zu äußern, zu dieser Sprache sich zu äußern“ und wir gehen davon aus, dass es von Anfang an, also von Buchstabe, Verb aus, auch für Leute, die mündlich die Sprache noch nicht, noch nicht viel gelernt haben (I3, 7)

[36] An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass trotz der mehr als berechtigten Kritik der Interviewpartnerin an dem Konzept, einer der Vorzüge des Konzepts sein Bruch mit entwertenden oder defizitorientierten Ansätzen ist.

Das Ziel der sprachlichen Ermächtigung zeigte sich in den Interviews dadurch, dass dies entweder ausdrücklich artikuliert wurde oder entsprechende Beispiele und Vorgangsweisen geschildert wurden. Wie die folgenden Beispiele zeigen werden, umfasst sprachliche Ermächtigung im hier gemeinten Sinn somit die kritische Aneignung von Sprache mit dem Ziel der Erweiterung der sprachlichen Handlungsmacht. Das beinhaltet das Erlernen von Redemitteln und Sprachhandlungen, die das ‚Festlegen von Grenzen', ‚sich wehren', ‚Meinung und Kritik äußern' oder ‚sich behaupten' in hierarchisch strukturierten Gesprächssituationen zum Thema haben. Sprachliche Ermächtigung bedeutet auch sich kritisch in Diskurse einmischen und partizipieren zu können. Das heißt für die Lehrperson auch von realen Erfahrungen auszugehen und Materialien und standardisierte Dialoge kritisch zu hinterfragen, wie dieses Beispiel zeigt:

> […] ist immer die Situation Arztbesuch in gängigen Lehrwerken und das sind immer so Musterdialoge, "ja wie geht es Ihnen" und kann man sagen man hat Bauchweh oder Kopfweh und der Arzt sagt was dazu und gibt ein Medikament und meine Arzterfahrung, vielleicht ist es eine persönliche, ist ganz eine andere. Die ist meistens ein bisschen angstbesetzt oder ich hab das Gefühl ich komm gar nicht dazu, zu sagen, was ich eigentlich habe oder was mich eigentlich bewegt oder warum ich vielleicht Bauchweh haben könnte und dann wäre das zum Beispiel eine Situation, die man im Unterricht auch anders aufgreifen oder anders behandeln könnte als eben in einem Lehrwerk und wo Teilnehmer_innen lernen zu sagen, ja aber ich bin noch nicht fertig, oder ich brauche noch das von ihnen oder ich möchte noch so behandelt werden oder wie auch immer. Oder überhaupt drankommen (I1, 10).

Sprachliche Ermächtigung geht in diesem Kontext somit nicht von idealisierter Alltagskommunikation aus, sondern nimmt die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie hierarchisierte Kommunikationssituationen und daraus resultierende Schwierigkeiten mit in den Blick. Ziel ist Redemittel zu vermitteln, die die sprachliche Handlungsmacht der Kursteilnehmer_innen stärken. Dazu gehört auch, zu wissen, wie man_frau sprachlich auf rassistische oder sexistische Erfahrungen reagieren kann:

> Ich meine, wenn jemand sagt, wenn es um rassistisch motivierte Belästigung geht "Nehmen Sie Ihr Kopftuch runter", ich meine da sage ich, da ist das Schlüsselwort zu sagen für mich einfach "Respekt", "Bleiben Sie höflich!", also ( ) Respekt, bleiben Sie höflich und das mit einer Körperhaltung, die beide Füße am Boden und so, dass man sich von den Händen her auch den persönlichen Raum nimmt, sich selber Platz nimmt (I2, 70).

Gesprächskonstellationen, wo Menschen mit rassistischer Belästigung konfrontiert werden bzw. generell Streitgespräche, der Umgang mit Anschuldigungen, Grenzen setzen, das Sich-

Wehren bei Ungerechtigkeiten sind in Lehrwerken in der Regel nicht zu finden, umgekehrt sind dies Sprachhandlungen, die für alle Menschen und gerade marginalisierte Gruppen wichtig sind. Häufig werden zudem Sprachhandlungen, wie das Ausdrücken der eigenen Meinung oder das Führen von Diskussionen erst in fortgeschrittenen Niveaustufen eingeführt. Ein Beispiel dafür, dass bereits bei sehr geringen Sprachkenntnissen das Setzen von Grenzen oder das Leisten von Widerstand möglich ist, wird in dieser Aussage deutlich:

> Also banales Beispiel ist permanentes Duzen, also zu Hören, „Aha, ich werde hier geduzt und das ist eigentlich nicht gerechtfertigt" und auch sagen zu können „Bitte sagen Sie Sie zu mir". Da gehört dann immer noch der Mut dazu das zu sagen, aber allein vom, wo ich mir denke, das ist etwas was der Sprachenunterricht leisten kann und zum andern das halt zu vermitteln (I1, 82).

Ein anderer Aspekt sprachlicher Ermächtigung ebenfalls mit einem kritischen Blick auf die oftmalige Fixierung auf klassische Alltagsthemen, wie sie in aktuellen Lehrwerken präsentiert werden, wird hier genannt:

> Und außerdem versuchen wir die Themen, deswegen dieses aufmachen hier, weil wir sehen das nicht nur diese Alltagsthemen, die traditionell in den Lehrwerken vertreten sind, wie Wohnen, Arbeit, Gesundheit, Freizeit, was kommt noch, Mülltrennung ((lacht)). Die kommen schon, aber nicht nur, es kommen andere, die nicht nur Alltag sind. Warum müssen wir die Kursteilnehmer_innen nur für den Alltag vorbereiten? Warum? Warum nicht Bildungssprache hier? Warum nicht manchmal hier eine Metaebene einschalten zu den Themen? Warum? (I3, 54)

Sprachliche Ermächtigung umfasst damit unterschiedliche Aspekte mit dem Ziel der Erweiterung der (sprachlichen) Handlungsmöglichkeiten. Dabei wird die Position der Sprecher_innen innerhalb migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse miteinbezogen. Im Zentrum steht neben der kritischen Sprachaneignung auch das Vermitteln sprachlicher Strategien, Handlungen und Redemittel, die Partizipation und Widerstand ermöglichen. Hier zeigt sich bereits, dass sprachliche Ermächtigung eng mit den verwendeten Materialien und Inhalten zusammenhängt. Dies wird in Kapitel 5.1., vertiefend ausgeführt.

5.1.4. Selbstermächtigung als Reflexion und Bewusstwerdung

Selbstermächtigung in Zusammenhang mit Reflexion und Bewusstwerdungsprozessen zu fassen, war auch eine der zentralen Komponenten bei Freires Befreiungspädagogik (auch wenn er selbst nicht den Begriff Selbstermächtigung sondern Befreiung benutzte) und wurde

in Kapitel 3.2.3. genauer ausgeführt. Zu beachten ist hier die schon thematisierte paternalistische Komponente, die der Idee der Bewusstwerdung bzw. des intransitiven Bewusstseins innewohnt (innewohnen kann) (vgl. zu den Stufen des Bewusstseins bei Freire: Jacob 2008, S. 58ff). Umgekehrt sind Bewusstwerdungsprozesse Lern- und Erkenntnisprozesse, die allen Menschen eigen sind. Auch bei bell hooks hat Bildung die Aufgabe, „dass wir die Welt um uns, und unsere Positionierung in derselben, kritisch reflektieren und verändern können (vgl. hooks 1989, S. 102 zit. nach Kazeem-Kaminski 2016, S 104). In folgender Aussage wird das Ziel, Erkenntnisprozesse anzuleiten, die zu einem Bewusstsein für Ungerechtigkeiten und etwaigen Handlungsspielräumen führen, klar angegeben:

> Das wäre dann auch etwas, wo ich sage, ok, dann wäre ich zufrieden, wenn da eine gewisse Erkenntnis da wäre, wenn Teilnehmer_innen eben auch erkennen würden, dass das nicht gerecht ist. Dass sie da auch Spielräume haben, was zu ändern oder zu sagen, das ist ungerecht und dass es Orte gibt, wo man das deponieren kann und quasi, wenn die Teilnehmer_innen möglicherweise an diese Orte oder an Personen, die sie dabei unterstützen könnten, diese Orte aufzusuchen, vermittelt hätte (I1, 82).

Diese Erkenntnis soll in einem nächsten Schritt zur Handlung führen, dabei kommt der Lehrperson die Rolle zu, etwaige Handlungsspielräume aufzuzeigen bzw. Wissen in Bezug auf Institutionen, die weiterhelfen können, weiterzugeben. Ein weiteres Beispiel, wo ein Bewusstwerdungsprozess im Zentrum steht, gab die Interviewpartnerin von Peregrina, die mit Frauengruppen arbeitet. Hier stehen nicht der Umgang mit und die Benennung von diskriminierenden Erfahrungen oder Ungerechtigkeiten im Vordergrund, sondern das Erkennen der eigenen Ziele:

> Wir haben zu dem Thema Rollenbilder gearbeitet und es war eine neue Gruppe und das waren einfach alle Frauen, unter Anführungszeichen Hausfrauen und mit Kindern, mit drei, vier, fünf Kindern und die haben einfach, das Thema ‚Ich und meine Ziele', das war irgendwann einmal. Oder ‚Ich und meine Wünsche' und so, das ist überhaupt, das hat irgendwie eine Zeitlang gebraucht, weil es ist alles, im Erzählen geht es immer nur um die anderen (I2, 28)

Die Frage nach den eigenen Zielen mag auf den ersten Blick banal wirken, ist aber gleichzeitig eine, die gerade Personen, die marginalisierten Gruppen angehören und/oder aufgrund ihrer gesellschaftlichen Positionierung eingeschränkte Möglichkeiten haben, selten gestellt wird. Wie dieses Beispiel zeigt, kann die Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen auch Ausgangspunkt für verändertes bzw. veränderndes Handeln sein.

Auch in den Workshops von trafo k stehen Reflexion und Auseinandersetzung im Zentrum, Selbstverständlichkeiten werden hinterfragt und Zusammenhänge zwischen sozialen Verhältnissen und dem eigenen Leben hergestellt.

> […] da geht es ja schon ganz viel darum sozusagen von Fragen auszugehen an das, was ist und was uns selbstverständlich erscheint, (oft) sind die Haltungen oder so da stellen wir uns eigentlich so Fragen wie, es heißt auch, es gibt auch immer so Projekte, die so heißen wie ‚Was hat das mit mir zu tun?' oder ‚Warum ist das so?' oder ‚Ist das so?', wo schon dieses Moment drin liegt, zu schauen, was die Welt mit mir zu tun hat und was die Welt, was überhaupt als soziale ( ) beschrieben werden kann und wie es vielleicht ganz anders beschrieben werden kann (I4, 14)

Nicht nur der Bezug der politischen und sozialen Machtverhältnisse auf das eigene Dasein, sondern auch die Frage, wie Dinge anders sein könnten, wird hier als zentraler Moment genannt. Reflexion und Bewusstwerdung heißt also nicht nur Auseinandersetzung mit dem status quo, sondern auch – in einem weiteren Schritt – die Suche nach Alternativen.

Alle genannten Beispiele lassen sich mit Freires und hooks Verständnis von Bildung als bewusstseinsschaffender Prozess, der hilft Diskriminierungs- und Herrschaftsstrukturen sowie die eigene Position in denselben sichtbar und damit veränderbar zu machen, verbinden (vgl. Freire 1996; hooks 1994; hooks 2009; vgl. zu den unterschiedlichen Bewusstseinsformen bei Freire: Hernández 1977, S.77-80; Jacob 2008, S. 58-60)[37]. Die Bildung eines kritischen Bewusstseins, „when one begins to think critically about the self and identity in relation to one's political circumstance" (hooks 1994, S. 47) ist jedoch kein Selbstzweck, sondern Ausgangspunkt einer veränderten und verändernden Praxis, wie sich auch in den Beispielen gezeigt hat.

Ausgangspunkt der Reflexion sind die Alltagserfahrungen bzw. die spezifische Eingebundenheit der Teilnehmer_innen. Ziel ist das Erkennen und Bewusstwerden, wie gesellschaftliche Verhältnisse und die eigene Lebensrealität zusammenhängen, um daraus kritisches Handeln abzuleiten. In den zitierten Beispielen wird auch die genannte Gefahr der Paternalisierung deutlich, da es die Lehrpersonen sind, die diese Prozesse initiieren. Eine Möglichkeit damit umzugehen, ist die Gruppe bzw. die Kursteilnehmer_innen (mit)entscheiden zu lassen, welche Inhalte wie behandelt werden.

[37] Freire verwendete dafür den Ausdruck „conscientization". Hooks griff diesen Begriff auf und zog Parallelen zum Begriff der Dekolonialisierung, der ebenfalls die Befreiung

> Und darüber zu sprechen „Also was bedeutet das? Was bedeutet dieses Wort? Kauen wir!“ Und das ist, was wir immer wieder machen, mit verschiedenen Begriffen. „Woher kommt das? Was ist das? Wie können wir das interpretieren?“ Insofern ja, die Kurse sind ein Raum des Angebots der Reflexion, wenn die Gruppe will, wenn die Leute wollen (I3, 58)

Hier wird der Kursraum ebenfalls als Raum der Reflexion beschrieben, wo der Herkunft und Bedeutung von Wörtern nachgegangen wird, allerdings wird betont, dass dies nur ein Angebot ist, dass auch abgelehnt werden kann, die Entscheidung liegt also bei den Kursteilnehmer_innen.

5.1.5. Selbstermächtigung als Selbststärkung

Mit Selbststärkung ist in diesem Kontext gemeint einen möglichst wert- und diskriminierungsfreien Raum zu schaffen, das heißt, rassistische oder sexistische Zuschreibungen nicht zu reproduzieren und die Teilnehmer_innen durch Ermutigung, positive Bewertungen, dem bewussten Nennen und Anerkennen von Kompetenzen und Wissen oder durch Übungen, die auf die ein gestärktes Selbstbewusstsein oder bewusste Raumeinnahme abzielen, zu stärken. Diese Kategorie umfasst großteils Aussagen der Interviewpartnerin von Peregrina, konnte aber auch zwei anderen Interviewpartnerinnen zugeordnet werden. Die Interviewpartnerin von Peregrina, Heidi Pichler, versucht die Kursteilnehmerinnen vor allem mittels körperzentrierter Übungen zu stärken.

> Aber nicht nur, aber schon auch im Hinblick auf, man kann sich ja so bestimmte Strategien, da geht s ja nicht nur darum, dass dich jemand haut, sondern auch im Vorfeld schon oder eben auch so stärkende körperzentrierte Übungen, um sich eben, wenn man sich für ein Bewerbungsgespräch vorbereiten muss oder für ein Gespräch mit Menschen, die einem nicht sehr angenehm sind, dass man sich halt irgendwie gut fühlt, dass das möglich ist. Auch dass man weiß, was mache ich, wenn ich mich unwohl fühle, wie bringe ich mich wieder in eine Haltung, die mir ermöglicht überhaupt Worte zu finden und das geht mit körpersprachlichen Übungen (I2, 64).

In den Interviews wurde zudem die positive Anerkennung von Mehrsprachigkeit und den Erstsprachen genannt, um der häufig gemachten Erfahrung der Abwertung der Erstsprache(n) und nicht prestigeträchtigen anderen Sprachkenntnissen entgegen zu treten. Diese Kategorie bzw. wie mit mitgebrachten Kompetenzen und Wissen der Lernenden umgegangen wird, hängt eng mit dem Verhältnis der Lehrperson zu den Lernenden zusammen sowie der Frage, was rassistischen oder inferiorisierenden Zuschreibungen

entgegengesetzt werden kann und ob und wie (be)stärkende Strategien durch die Lehrperson eingesetzt werden können. Dies wird in Kapitel 5.4.2. näher behandelt.

5.1.6. Die Rolle des Kollektivs

Zuletzt möchte ich auf einen Punkt zu sprechen kommen, der in zwei Interviews genannt und positiv hervorgehoben wurde. Dies betrifft die Rolle des Kollektivs bzw. kollektiven Austauschs als Teil von Selbstermächtigung. Im Interview mit Heidi Pichler kam dies mehrmals zur Sprache:

> Also das ist, wenn die Lernatmosphäre eine ist, wo klar ist, das verbindende ist, also wir sind Frauen und wir wollen hier auch miteinander uns, wir wollen nicht nur Deutsch lernen, sondern wir haben eine Kommunikationsaufgabe, wir wollen uns austauschen, uns unterstützen, dann ist das Kollektiv, dann funktioniert das nämlich, dann ist das ein unheimlich tragendes Setting, dann kann ein Deutschkurs auch ganz ein wichtiger, fördernder Rahmen für die Frauen sein. Wenn das Vertrauen unter den Frauen hergestellt ist, wenn sie anfangen sich auszutauschen in der Pause auch (I2, 106).

Die Rolle des Kollektivs ist ein Punkt, der für selbstorganisierte, antirassistische und/oder feministische Gruppen zentrales Element von Selbstermächtigung war und ist, wie in Kapitel 3.2.2. dargelegt wurde. Ziel ist das Bilden solidarischer Strukturen, politischen Widerstands und von Bündnissen durch kollektiven Austausch. Dieses Verständnis kann nicht auf ein Deutschkurs-Setting übertragen werden, nicht zuletzt weil diese Zusammenschlüsse (meist) nicht selbstorganisiert sind und zudem eine – meist der Mehrheitsgesellschaft angehörige – Lehrperson anwesend ist. Trotzdem können hier Räume eröffnet werden, die unterstützenden und bereichernden Austausch und Vernetzung ermöglichen, gerade wenn die Deutschkurse von selbstorganisierten Vereinen von und für Migrantinnen organisiert werden, wie dies bei Peregrina, maiz oder LEFÖ der Fall ist. Dass es einen Unterschied macht, wo Deutschkurse stattfinden und von wem sie organisiert werden, zeigt auch diese Aussage von Ines Garnitschnig die ein Projekt von maiz mitbegleitet hat:

> Ich glaube, da ist schon dieses Ding, es ist halt eine Migrantinnenorganisation, da macht tatsächlich einen Unterschied. Und was ich da bei ihnen entwickelt hat an Gemeinschaft, das war echt cool und das war total spannend auch in den Interviews, die ich dann geführt habe mit ihnen. Wir haben das evaluiert und begleitet das Projekt. Was das für einen extremen Stellenwert dieses Zusammenleben für sie hat, mit andern zusammensein (I4, 97).

Da diese Kategorie nicht in allen Interviews vertreten war, können keine allgemeinen Aussagen getroffen werden. Wie schon angemerkt ist die Bildung eines Kollektivs selbstorganisiert, bewusst und freiwillig und kann nicht von oben, der_dem Lehrenden oder zufällig verordnet werden. Gerade im Kontext der oft unfreiwilligen Teilnahme, der Verknüpfung von Deutschprüfungen an Visa und dem damit einhergehenden oft geringem Gestaltungspielraum, sind die Möglichkeiten sehr eingeschränkt. Trotzdem ist gerade bei homogenen Gruppen, die in Migrant_innenorganisationen (freiwillig) Deutschkurse besuchen, die Möglichkeit, einen Raum zur kollektiven Unterstützung zu finden und schaffen zu wollen, durchaus denkbar und können Elemente kollektiver Selbstermächtigung auch in Deutschkursen gefunden werden. Als Beispiel sei das Projekt ‚Deutsch zum Mitnehmen' von Peregrina genannt, das neben Deutsch Kommunikation und Netzwerkbildung zum Ziel hat. Festgehalten muss an dieser Stelle noch einmal werden, dass dies Prozesse sind, die von der Gruppe ausgehen und nicht von der Lehrkraft. Das heißt diese kann zwar eine angenehme, auf Austausch und Respekt beruhende Unterrichtsatmosphäre schaffen oder durch das Einbringen bestimmter Inhalte oder Perspektiven zu Diskussionen und Reflexion anregen (siehe dazu die nachfolgenden Kapitel), allerdings liegt die Initiierung bzw. Bildung eines selbstermächtigenden Kollektivs ganz bei der Gruppe.

In all den genannten Aspekten, die im Hinblick auf Selbstermächtigung und Unterricht als relevant genannt wurden bzw. die aus den getroffenen Aussagen als relevant hervorgingen, wird deutlich, dass diese noch relativ abstrakt gefassten Ideen höchst unterschiedlich konkretisiert werden können. Ein Punkt, der bereits als kritisch genannt wurde, ist die paternalisierende Komponente, die Selbstermächtigung innewohnt. Ob also die Erweiterung von Handlungsspielräumen, die sprachliche Ermächtigung, Reflexionsprozesse, Bewusstwerdung und Selbststärkung tatsächlich herrschaftskritisch oder doch paternalisierend umgesetzt werden, hängt stark von der konkreten Vorgehensweise und auch dem eigenen Selbstverständnis und Haltung der Lehrperson ab. Deshalb soll in den nächsten Kapiteln dargelegt werden, was selbstermächtigender Unterricht in Hinblick auf Inhalte, Methoden, das Verhältnis Kursteilnehmer_innen/Kursleiter_in und Selbstverständnis der Lehrperson konkret bedeutet und diese Ergebnisse mit dem in den vorangegangene Kapiteln ausgeführten, allgemein gehaltenen Verständnis von Selbstermächtigung und Unterricht in Bezug gesetzt werden.

5.2. Inhalte und Themen

Unter diese übergreifende Kategorie wurden jene Kategorien subsumiert, die sich auf Unterrichtsinhalte und -themen bezogen. Insgesamt konnten drei Hauptkategorien und eine Subkategorie gebildet werden. Die Gliederung der Kapitel orientiert sich an den entwickelten Hauptkategorien, wobei mit der am öftesten zugeordneten Kategorie, das heißt der relevantesten, begonnen wird.

5.2.1 Gegenhegemoniale, politische sowie kritische Themen und Inhalte

Diese Kategorie stellt die wichtigste dar, da diese in allen Interviews mehrfach verteilt bzw. deduktiv aus allen Interviews abgeleitet werden konnte. Sie umfasst ein weites Spektrum an Aussagen, die sich auf Themen und Inhalte beziehen, die als gegenhegemonial, politisch oder kritisch bezeichnet werden können. Damit sind Inhalte gemeint, die sich direkt mit politischen Fragestellungen (wie Migrationspolitik, Frauenpolitik) beschäftigen, aber auch indirekt politisch sind, das heißt zum Beispiel Fragen des Zusammenlebens stellen oder Vorstellungen, Rollen, Ordnungen oder Perspektiven aufmachen und/oder hinterfragen[38]. Das bedeutet Materialien zu verwenden, die Herrschaftsverhältnisse nicht reproduzieren, sondern Alternativen bzw. Brüche darstellen[39]. Ebenfalls unter diese Kategorie fällt aber auch die Auseinandersetzung mit Sprache an sich, politischen Theorien, Rassismus oder Sexismus sowie allgemeinen Themen, die in Bezug zum eigenen Leben gestellt werden. Auch Museumsbesuche zur Auseinandersetzung mit der Geschichte Österreichs oder „dem Schönen“ (I2, 10) zählen dazu. Es sind also Themen und Inhalte, die den Blick auf die Welt oder sich selbst verändern können, zur kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst, der Sprache und sozialen Verhältnissen anregen wollen und häufig im Widerspruch zu den heute klassischen Lehrwerksthemen stehen, deren Fokus auf Alltagsbewältigung liegt. Diese Fokussierung auf den Alltag und (idealisierte) Alltagskommunikation wurde mehrmals kritisiert. In der folgenden Aussage wird hinterfragt, wem diese Alltagsorientierung unter Vernachlässigung von Grammatik und Bildungssprache eigentlich nützt:

[38] Zum Beispiel: Wie wird das Thema Familie behandelt? Wer zählt dazu? Was ist Arbeit? Wie arbeiten? Wie leben?

[39] Zum Beispiel: Wer wird wie repräsentiert? Wer hat welche Position inne? Welche Realität wird dargestellt?

> Warum müssen wir die KursteilnehmerInnen nur für den Alltag vorbereiten? Warum? Warum nicht Bildungssprache hier? Warum nicht manchmal hier eine Metaebene einschalten zu den Themen? Warum? Und auch Grammatikunterricht, wir sagen ‚Alle haben das Recht auf Grammatik.Alle.' […] Weil dahinter steckt die wichtige Frage, dass erwachsene Migrant_innen, die hier Deutsch als Zweitsprache erlernen für einen bestimmten Sektor ( ) vorbereitet werden, nur für diesen bestimmten und was ist das? Niedriglohnsektor, das ist vor allem Putzen. Und da müssen wir aufpassen. Dass wir nicht diejenigen sind, die unreflektierten Zusammenhang tatsächlich einen Riesenbeitrag für (konservativen) Mainstream, (exploitativ) (I3, 54).

Das heißt Unterricht, der kritisch und selbstermächtigend sein will, muss seine eigenen Materialien, Inhalte und Ziele be- und hinterfragen. Warum und welchen Themen wird der Vorzug gegeben, worauf wird der Fokus gelegt, worauf bereitet man_frau die Kursteilnehmer_innen vor? Sprache transportiert immer Inhalte und Bilder, sie bildet Wirklichkeit nicht (nur) ab, sondern stellt sie diskursiv her, weil sie den Zugang zur Welt bestimmt, Selbst- und Fremdwahrnehmung werden erst durch sie ermöglicht (vgl. dazu Butler 1997). Sprachbildung ist somit – ob gewollt oder ungewollt, bewusst oder unbewusst – immer mehr als das bloße Lernen/Lehren formaler Strukturen. Wenn man_frau Sprachbildung also „nicht nur als Erwerb von semantischen und syntaktischen Mitteln von Sprache, sondern auch als Ermöglichung einer Auseinandersetzung mit der symbolischen Funktion von Sprache" (Eder 2015, S. 143) versteht, so bedeutet dies, dass auch die repräsentierten Inhalte im Unterricht mitreflektiert werden müssen bzw. so wie von Rubia Salgado angesprochen, auch über Sprache auf einer Metaebene reflektiert werden darf und soll (vgl. Kapitel 5.1.3.).

Die konkreten thematischen und inhaltlichen Schwerpunkte der befragten Expert_innen waren dabei unterschiedlich gelagert, was nicht zuletzt an den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und Kurssettings liegt. Rubia Salgado nannte konkret vor allem sprachliche Schwerpunktsetzungen, das heißt Bildungssprache zu vermitteln und auf einer Metaebene über Sprache und Sprachnormen zu reflektieren. Angelika Hrubesch betonte den Einbezug von Themen und Inhalten, – dazu gehören auch politische, wie zum Beispiel Migrationspolitik – die die Kursteilnehmer_innen direkt betreffen und ihnen „was bringen" (I1, 16). Sie zeigte zudem anhand des bereits in Kapitel 5.1.3.erwähnten Arztbesuches, wie klassische – häufig idealisiert dargestellte – Kommunikationssituationen anhand realer

Erfahrungen und unter Reflexion der innewohnenden Hierarchien berarbeitet werden können. Sowohl Rubia Salgado als auch Angelika Hrubesch gaben an, dass die Kursteilnehmer_innen die Auswahl der Inhalte (mit)bestimmen[40], ein Punkt der unter dem Abschnitt Methoden noch einmal aufgegriffen wird. Die Inhalte ausschließlich von den Teilnehmenden und ihren Bedürfnissen, Erfahrungen und Lebenslagen abhängig zu machen, spiegelt Paulo Freires Ansatz wider, der in seiner Alphabetisierung ebenfalls von der Lebenswelt bzw. dem „thematischen Universum" der Lernenden ausging. (vgl. Freire 1996, S. 84)

Für Heidi Pichler waren vor allem frauenspezifische Fragestellungen zentral, wie der Umgang mit Sexismus, sexueller Belästigung und Rassismus, Raumeinnahme, die Reflexion der eigenen Rolle, die Artikulation und das Durchsetzen eigener Wünsche oder das zur Sprache kommen in hierarchisch angelegten Gesprächssituationen. Der Fokus darauf erklärt sich aus ihrer spezifischen Rolle als Trainerin für Kultur und Kommunikation, die sie im Rahmen des Programms „Deutsch zum Mitnehmen", einnimmt. In diesem liegt der Fokus darauf „zur Sprache zu kommen" und zwar mittels ganzheitlicher Lernmethoden, die neben Sprache, auch Stimme und Körper miteinbeziehen (vgl. Dallinger/Pichler 2013). Die genannten Schwerpunkte sind also aus dem Kontext erklär- und ableitbar. Ähnliches lässt sich für die Projekte von trafo k sagen, deren Vermittler_innen häufig in Workshop-Settings arbeiten und die dadurch in ihrer Gestaltung sehr frei sind, da sie keiner schulischen (Fächer-) Logik folgen müssen. Die Ziele der kritischen Wissensproduktion, des Infragestellens von Selbstverständlichkeiten und des Kreierens alternativer Bilder werden anhand von Themen wie Demokratie, Geschlechterverhältnisse oder oder Teilhabe verhandelt (vgl. trafo k). Dabei wollen sie, mittels der verwendeten Materialien, zum einen an Erfahrungen der meist jugendlichen Workshop-Teilnehmer_innen anknüpfen, jedoch auch neue Bilder und Perspektiven eröffnen, jenseits tradierter Normen. Dabei kommt – wie auch bei Rubia Salgado der Arbeit mit Bildmaterial ein zentraler Stellenwert zu. Sehr klar kommt dies in folgender Aussage von Ines Garnitschnig zur Sprache:

> Wir wollen Bilder stark machen, die es auch geben könnte und die es auch gibt, und, aber die uns gleichzeitig ermöglichen über das, was ist, hinauszugehen und uns die Welt anders vorzustellen und nicht bei dieser Kritik an den Verhältnissen, die man jetzt gerade so in dem

[40] Angelika Hrubesch legte den Fokus auf Mitbestimmung und erwähnte, dass sie auch Inhalte einbringe, die nicht direkt gewünscht werden, sie allerdings als relevant erachte. Rubia Salgado gab an, dass einzig die Kursteilnehmer_innen über die Inhalte entscheiden und sie lediglich eine Perspektive einbringe.

> Bereich Arbeit mit Bildern sehr stark hat, weil es ist ur leicht sich irgendwelche Zeitungen herzunehmen und die krassesten Beispiele für Geschlechterverhältnisse und Darstellungen von Frauen und was auch immer, oder Männern, Wie?-Sein oder was auch immer zu finden. Und das ist so ein Ansatzpunkt, der für mich auch viel, der eher mal eine Strategie ist, der aber auch auf dieses Ziel hinweist andere mögliche Verhältnisse stark zu machen und in dieser Situation ganz allgemein im Prozess Jugendliche davon freizusetzen sich auf irgendwas beziehen zu müssen, dass so diesen Nimbus des Normalen hat (...) (I3, 14).

Hier ist ein Punkt angesprochen, der mir sehr wichtig erscheint, nämlich dass zwar einerseits die kritische Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten oder dem Status Quo im Kursraum sehr wichtig ist. Andererseits können jedoch Normen bzw. Normalitätsvorstellungen auch gebrochen werden, indem Materialien verwendet werden, die sich nicht daran orientieren, sondern alternative Bilder oder Geschichten transportieren. Gerade die von der Interviewpartnerin beschriebene „Freisetzung" davon, sich auf die Normalität oder Realität beziehen zu müssen, kann umgekehrt sehr befreiend wirken, da neue Räume eröffnet werden und Alternativen ins Bewusstsein rücken. Das von ihr genannte Beispiel der Geschlechterrepräsentationen zeigt sehr deutlich, was dies konkret heißen kann. Der Bezug auf mögliche Verhältnisse mag auch mit weniger Frustration und mehr Kreativität und Spaß verbunden sein, als jener auf die tatsächlichen.

5.2.2. Lehrwerkskritik und eigene Materialien

Zuletzt möchte ich noch genauer auf die schon angesprochene Lehrwerkskritik zu sprechen kommen. Alle im Daf/Z-Kontext verorteten Personen haben Lehrwerkskritik angebracht und/oder Lehrwerke gänzlich abgelehnt, wie sich anhand der gebildeten Subkategorie ‚Lehrwerkskritik/eigene Materialien' gut zeigen lässt. Dies bedeutet, dass Lehrwerke entweder nicht verwendet werden bzw. nur auszugsweise, in adaptierter Form und/oder überwiegend mit selbsterstellten Materialien gearbeitet wird. Kritisiert an Lehrwerken wird die allzu starke Fokussierung auf die Bewältigung des Alltags bzw. idealisierte oder stereotype Darstellungen, die an der Lebensrealität der meisten Kursteilnehmer_innen vorbeigehen. Auch wenn an dieser Stelle keine fundierte Lehrwerksanalyse geleistet bzw. Überblick über für den DaF/Z-Kontext aktuelle und relevante Lehrwerke gegeben werden kann, so sei exemplarisch auf die empfohlenen und selbstentwickelten Lehrmaterialien des ÖIF hingewiesen, die auf dessen Website ‚Mein Sprachportal' angegeben werden (vgl. ebd.). Diese sind neben selbst verfassten Gratis-Materialien wie dem Magazin *Deutsch lernen* die Lehrwerke *Schritte Plus Neu Österreich, Pluspunkt Deutsch Österreich* und *Linie 1* – alle

inklusive Werte- und Orientierungsmodule (vgl. ÖIF, Mein Sprachenportal). Allen gemein ist die in den Interviews angesprochene starke Fokussierung auf Alltag und idealisierte, essentialisierende Darstellungen des „Lebens in Österreichs“ bzw. eine imaginierte Zielgruppe, der paternalisierend begegnet wird (vgl. zur Konstruktion nationaler Identität in Lehrwerken: Döll u.a. 2015). Umgekehrt bedeutet dies nicht, dass Alltagsthemen oder Themen, die von unmittelbaren Nutzen sind, keinen Raum haben sollen, allerdings stellt sich die Frage, welche Perspektive hier angelegt und worauf der Fokus gelegt wird. Dass Alltagsbewältigung auch in kritischer Art bzw. realitätsbezogener vermittelt werden kann, zeigte Angelika Hrubesch anhand des Beispiels des Arztbesuchs auf (vgl. Kapitel 5.1.3.). Hier wurde der klassische Arztdialog an eigene Arztbesuchserfahrungen angepasst und mit sprachlichem Agieren in stresshaften Situationen verknüpft.

5.2.3. Raum für das Thematisieren von Diskriminierungserfahrungen

Eine weitere Hauptkategorie war das Thematisieren von Diskriminierungserfahrungen. Alle Interviewpartner_innen gaben an, dass Diskriminierungserfahrungen der Kursteilnehmer_innen in ihren Kursen zur Sprache kommen, entweder weil die Kursteilnehmer_innen oder die Lehrpersonen diese Thematiken einbringen. Die Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen im Kollektiv und die selbstermächtigende Wirkung, die der Austausch und das eventuell daraus folgende Bilden von Bündnissen oder Strategien haben kann, wird auch von feministischen oder antirassistischen, schwarzen Autor_innen und Aktivist_innen stark gemacht (vgl. Johnston Arthur/Görg, Meza Torres/Can 2013). Doch dieser Kategorie ist, wie schon der Frage nach der Bildung eines selbstermächtigenden Kollektivs – wie in Kapitel 5.1.6. ausgeführt wurde–, im DaF/Z-Kontext mit Vorsicht zu begegnen, da die genannten Autor_innen von selbstorganisierten und freiwilligen Zusammenschlüssen ohne eine vermittelnde (im DaF/Z-Kontext häufig weiße) Person ausgingen. Dies heißt jedoch nicht, dass für die Erfahrungen der Kursteilnehmer_innen kein Raum gegeben werden soll, allerdings liegt die Entscheidungsmacht, wie damit umgegangen wird bzw. was und ob etwas daraus erfolgt bei den Kursteilnehmer_innen. Auch bell hooks plädiert dafür den Klassenraum zu einem Ort zu machen, wo Erfahrungen jeglicher Art Raum bekommen, das heißt auch Erfahrungen marginalisierter Menschen (vgl. hooks 1994, S. 83-84). Gerade Angehörige marginalisierter Gruppen sind aufgrund strukturell bedingter Diskriminierung nicht immer gewohnt, auch

gehört zu werden, umso wichtiger ist, dass der Klassenraum ein Ort ist, wo alle Stimmen „Gewicht“ haben. Mitzubedenken im DaF/Z-Kontext ist zudem, dass die Gruppen teilweise sehr heterogen strukturiert sind und mit sehr unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen konfrontiert sind. So macht ein weißer Franzose, der im diplomatischen Dienst arbeitet, andere Erfahrungen, als eine afghanische geflüchtete Frau, die im Niedriglohnsektor tätig ist (vgl. auch hooks 1994, S. 81-82). Auch die Raumnahme ist möglicherweise aufgrund der gesellschaftlichen Position und Erfahrungen eine andere als diejenige der afghanischen Frau. Die Aufgabe der Lehrperson ist also nicht die Diskriminierungserfahrungen aufzulösen oder Bündnisse zu initiieren, sondern zuallererst einen Raum zu schaffen, wo alle Erfahrungen Raum haben und auch gehört werden[41].

Anhand der vorangegangenen Beispiele zeigt sich sehr gut, dass und wie sprachliche Ermächtigung mit der Auswahl der Inhalte zusammenhängt. Sprachliche Ermächtigung im Sinne der Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, die auch Widerstand impliziert, muss auch ‚sich wehren‘, ‚sich beschweren‘, ‚Forderungen stellen‘ oder ‚Kritik äußern‘ als sprachliche Handlungen umfassen (vgl. dazu auch LEFÖ 2013b). Das heißt diese müssen im Kurs behandelt werden. Auch das Anregen von Reflexionsprozessen oder die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten hängt zu einem großen Teil davon ab, welche Inhalte wie präsentiert werden. Die Möglichkeiten sind – wie gezeigt wurde – sehr divers. So können Inhalte an sich politisch oder kritisch sein, es kann aber auch eine kritische, kreative Perspektive auf alltägliche Themen geworfen werden oder Bilder und Erzählungen gewählt werden, die Alternativen abseits normierter Vorstellungen vermitteln. Gegenhegemonial kann auch bedeuten, einer bestimmten Logik nicht folgen zu wollen, zum Beispiel Sprachkenntnisse nicht einzig als Ressource oder Kompetenz für den Arbeitsmarkt zu begreifen, sondern Sprachlernen als eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, eigenen Wünschen oder Träumen zu gestalten und einen kreativen, fantasievollen Zugang zu Inhalten zu favorisieren.

[41] Das Beispiel des französischen Diplomaten und der afghanischen Frau ist absichtlich sehr plakativ gewählt, um unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen und mögliche Machtverhältnisse im Kurs darzustellen, keineswegs sollen damit Stereotype bestätigt werden. Hinzugefügt sei außerdem, dass die Frage, wie mit Machtverhältnissen und den unterschiedlichen Positionierungen/Erfahrungen innerhalb einer Gruppe im Kurs umgegangen werden kann, von den Interviewpartner_innen selbst nicht thematisiert wurde.

5.3. Methoden

Unter die methodischen Aspekte fallen jene Aussagen, die sich mit dem ‚wie' der Vermittlung beschäftigen. Wie schon bei den vorangegangenen Kategorien sollen die empirischen Ergebnisse mit der Theorie in Bezug gesetzt werden. Insgesamt wurden drei Hauptkategorien gebildet. Zentrale Kategorie, das heißt jene Kategorie, der die meisten Textstellen zugeordnet werden konnten, war die Kategorie ‚Interessen/Bedürfnisse der Teilnehmer_innen im Zentrum/Mitbestimmung', die außerdem vier Subkategorien umfasst. Sie hängt eng mit der Kategorie „Lehrende bestimmen den Rahmen" zusammen, weshalb beide im Folgenden gemeinsam behandelt werden. Eine ebenfalls mehrfach genannte Kategorie war ‚Dialog und Diskussion/authentischer Austausch', die daran anschließend diskutiert wird.

5.3.1. Wer bestimmt was? Rahmen und Inhalte

Die Kategorie ‚Interessen/Bedürfnisse der Teilnehmer_innen im Zentrum/Mitbestimmung' umfasst alle Aussagen, die die Teilnehmer_innen bei der Unterrichtsplanung ins Zentrum stellen. Insgesamt wurden vier Subkategorien zu dieser Hauptkategorie gebildet, nämlich ‚Einbezug von Bildmaterial', ‚mehrere Ebenen berücksichtigen/ganze Person', ‚Pluralität an Methoden' und ‚Räume eröffnen/geben', die die einzelnen Schwerpunkte der Interviewpartner_innen offenlegen und in Bezug zum übergeordneten Ziel der Teilnehmer_innenorientierung stehen. In allen Interviews konnten der Hauptkategorie mehrere Aussagen zugeordnet werden, das heißt es herrschte in diesem Punkt große Übereinstimmung unter den Interviewpartner_innen, was jedoch nicht bedeutet, dass das Ausmaß der Mitbestimmung bzw. die konkrete Ausgestaltung immer gleich ist. Es gibt Kurse oder Workshops, wo manche Inhalte im Vorfeld (oft schon aufgrund der Rahmenbedingungen, die zum Beispiel ein Projektantrag auferlegt) definiert werden, wie in dem Projekt „Deutsch zum Mitnehmen" von Peregrina oder auch in manchen Workshops von trafo k. Den Teilnehmer_innen kommt dann die Rolle zu, zusätzlich oder zusammen mit den Kursleiter_innen Inhalte einzubringen oder allgemein gehaltene Themen (zum Beispiel „Familie" oder „hierarchische Gesprächssituationen") ihren Bedürfnissen entsprechend zu konkretisieren. In anderen Fällen, wie bei maiz bzw. das kollektiv, wird die Bestimmung der Themen vollständig den Kursteilnehmer_innen überlassen. Allen gemein ist jedoch, dass die Rahmenbedingungen von außen vorgegeben werden und die Lehrperson bestimmt, wie die

gewünschten Inhalte methodisch vermittelt bzw. welche Perspektive an diese Inhalte angelegt werden. Das bedeutet zum einen, dass der (Mit-)Bestimmung durch die Teilnehmer_innen eine methodische Entscheidung durch die Lehrperson vorausgehen muss, zum anderen, dass ein Bewusstsein für die eingeschriebene, pädagogische Hierarchie gegeben sein muss, um mit diesem Verhältnis verantwortungsvoll umzugehen. Den Kursteilnehmer_innen Raum für das Einbringen eigener Erfahrungen, Wünsche, Themen oder Bedürfnisse zu geben, bedeutet nämlich im Umkehrschluss nicht, die eigene pädagogische Rolle zu verkennen. Die Entscheidungsmacht, wie der Kurs abläuft, liegt bei der Lehrperson, gerade deshalb kann entschieden werden, dass die Teilnehmer_innen (mit)bestimmen. Diese direktive Funktion kann nicht abgegeben werden.

> Also ich werde beauftragt, ich habe eine große Verantwortung hier als Lehrende auf der Ebene der Leitung, so Gruppendynamik, auf der Ebene der Entscheidung eben wie der Kurs stattfindet inhaltlich, methodisch und ich entscheide mich für dieses ‚Sie bestimmen mit', aber ich weiß, dass ich eine direktive Rolle habe. (I3, 74)

Die Orientierung an den Teilnehmer_innen kann bedeuten, dass diese vollständig über die zu behandelnden Inhalte im Kurs bestimmen oder dass ein gemeinsamer Entscheidungsprozess zwischen Lehrperson und Kursteilnehmer_innen stattfindet und beispielsweise zu Kursbeginn die Lernenden nach jenen Themen gefragt werden, die für sie wichtig sind:

> Aber schon so vom Herangehen an den Unterricht, also einfach dass ich mich als Unterrichtende von Anfang an nicht als die diejenige präsentiere, die hier ein Programm mitbringt, das wir abspulen werden von der ersten bis zur letzten Stunde und dass ich von Anfang an die Teilnehmer_innen bitte um ihre Beiträge […] (I1, 38).

Eine ähnliche Herangehensweise, die ebenfalls zum Ziel hat, die Teilnehmer_innen bestimmen zu lassen, jedoch die Entscheidungsmacht noch stärker an die Gruppe abgibt, formuliert Rubia Salgado. Sie gibt an, selbst keine Inhalte einzubringen, stattdessen werden alle Inhalte und relevanten Themen in den ersten Kurswochen erhoben:

> Aber wenn sie dann in den weiteren Kurs einsteigen, werden die Themen dann ebenso erhoben, besprochen, was wird im Kurs passieren, das dauert lange, zwei Wochen meistens bis das geklärt ist in der Gruppe. Und dann ist die Rolle der Lehrerinnen einerseits Perspektiven in der Behandlung der Themen vorzuschlagen und auch zu hören, was ist hier wichtig, Syntax, was muss hier bearbeitet werden, was könnten wir bearbeiten, oder können wir hier. Welcher

> Grammatikschwerpunkt ist für die Gruppe jetzt sinnvoll und passt auch zu den Themen, die sie vorschlagen, welchen Phonetikschwerpunkt werden wir hier legen, aber alles ausgehend von diesen Themen (I3, 41).

Die hier geschilderte Vorgehensweise erinnert stark an Freires methodisches Vorgehen, wie es im Theoriekapitel näher ausgeführt wurde (vgl. Kapitel 3.2.3., Freire 1996, S. 78 ff). Auch er stellte an den Beginn seiner Alphabetisierungsarbeit das Kennenlernen der Gruppe und ihrer (sprachlichen) Lebenswelt. Ausgehend davon entwickeln sich die relevanten Wörter und Themen, die folglich in der Gruppe diskutiert und ausgiebig behandelt werden und mittels derer anschließend die Alphabetisierungsarbeit geleistet wird (vgl. Freire ebd., Jacob 2008, S. 71 ff.). Die Alphabetisierungsarbeit ging somit Hand in Hand mit kritischer Bewusstseinsbildung und mit dem Ziel der Erweiterung von Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten, Alphabetisierung war kein Selbstzweck.
Eine weitere methodische Parallele findet sich im Einbezug von Bildmaterial, wobei hier direkt auf Freire Bezug genommen wurde:

> Und da kommt Freire ins Spiel, also da ist schon Freire längst im Spiel. Freire arbeitet ebenso sehr viel mit Bildmaterial, mit Kodifizierung und Dekodifizierung, das ist etwas, wie aber nicht ganz wie bei Freire, bei Freire je nach (da sind so manchmal Fotos, wo irgendeine reale Situation), ein Stadtteil mit irgendeinem Problem mit der Asphaltierung. Aber da arbeiten wir mit künstlerischen Arbeiten, es passiert eine Dekodifizierung auch hier und das, was am Anfang stellvertretend aufgeschrieben wird, was sie erzählen, welche Assoziationen, welche Erzählungen entstehen und mit der Zeit beginnen sie dann selber einzelne von diesen Wörtern und je nachdem, was hier kommt, mir ist wichtig, was sind die Schlüsselwörter und was ist das Schlüsselthema, das ist dann mein Teil, diese Schlüssel suche ich nach bestimmten Kriterien auch und da sind phonologische Phänomene und auch Semantik und lexikalische Kriterien und dann semantisch, inhaltlich auch (I3, 21)

Freire visualisierte die im Vorfeld herausgearbeiteten generativen Themen mittels Bildmaterial (Kodifizierung), das dann wiederum den Teilnehmer_innen vorgelegt wurde und zu Diskussionen und dem eigenen sich-in-Bezug-setzen führen sollte (Dekodifizierung). Im Unterschied dazu verwendet die Interviewpartnerin künstlerische Arbeiten und die Kursteilnehmer_innen wählen jene Bildkarten, die sie ansprechen. Der Einbezug von Bildkarten ist auch zentrale Methode bei trafo k, wobei hier zwar zum einen das Anknüpfen an Bilder wichtig ist, gleichzeitig jedoch auch versucht wird, die Workshop-Teilnehmer_innen vom „Nimbus des Normalen“ freizusetzen, das heißt Bilder stark zu machen, die mit Normen bzw. herrschenden Verhältnissen brechen oder diese unterlaufen, und dadurch eine andere Welt bzw. Möglichkeiten aufzeigen.

> Ein Beispiel, das für mich immer recht anschaulich ist, in flicflac, diesem Projekt, das wir entwickelt haben, so als queer-feministisches Projekt für Berufsschulen, da gibt es unter anderem so Bildkarten, die unterschiedlichste künstlerische Arbeiten, aber auch soziale Kämpfe, historische Dokumente und zum Beispiel Frauenwahlrecht und so weiter darstellen und wo so ein bisschen die Idee dahintersteht zu sagen, wir wollen uns nicht an dem, was ist, abarbeiten und gleichzeitig dadurch diese Bilder die ganze Zeit in unseren Köpfen auch stark machen. Wir wollen Bilder stark machen, die es auch geben könnte und die es auch gibt, und, aber die uns gleichzeitig ermöglichen über das, was ist, hinauszugehen und uns die Welt anders vorzustellen und nicht bei dieser Kritik an den Verhältnissen [stehenzubleiben] (I4, 14)

Das heißt hier wird durch die Arbeit mit Bildern versucht, nicht nur an Lebensrealitäten oder „Gewohntem" anzuknüpfen, sondern auch neue Räume zu eröffnen. Dieser Punkt wurde von derselben Interviewpartnerin – Ines Garnitschnig – mehrmals als zentral erwähnt, weshalb ihre Aussagen unter der Subkategorie ‚Räume öffnen/geben' subsumiert wurden[42]. Die Teilnehmer_innen ins Zentrum zu stellen, bedeutet demnach auch, Räume zu eröffnen und zu geben. Damit ist zum einen gemeint möglichst wenig Druck, Zwang bzw. Vorgaben von Richtig/Falsch zu erzeugen und gleichzeitig Raum für eigene Gedanken, Fragestellungen und Entwicklung zu geben, das heißt, „dass alle einen Raum haben zu sprechen, sich auszudrücken, sich gleichzeitig nicht gezwungen oder gedrängt fühlen, da jetzt irgendwie das oder das zu tun" (vgl. I4, 74). Räume zu geben und zu (er)öffnen, kann auch bedeuten, andere Sprachen und anderes Wissen zuzulassen bzw. bewusst miteinzubeziehen oder ein Projekt so zu gestalten, dass alle darin ihren Platz finden. Es kann jedoch auch als gesamtgesellschaftliches Ziel definiert werden, nämlich eine Gesellschaft anzustreben, wo allen ihr Raum zugestanden wird. Dies im Klassenraum zu verwirklichen, wäre dann ein erster Schritt und logische Konsequenz.

Andere wesentliche Aspekte, die für einen lerner_innenzentrierten Unterricht genannt wurden, waren neben dem Geben und Eröffnen von Räumen, das Einsetzen vielfältiger Methoden, um möglichst alle Kursteilnehmer_innen anzusprechen und zu erreichen. Dazu zählt auch das Einbringen unterschiedlicher Perspektiven auf Themen, in dem beispielsweise unterschiedlich positionierte Personen in Projekte einbezogen werden, um „möglichst unterschiedliche Perspektiven abzulichten als eine weiße Perspektive" (I4, 72). Unterschiedliche Perspektiven einzubringen kann aber auch bedeuten, dass neben der klassischen Sprachtrainerin auch eine Stimmtrainerin, eine Übersetzerin oder Trainerin für körperbezogene Aspekte anwesend sind – wie bei Peregrina der Fall. Als weiterer Punkt von

[42] Auch einer anderen Interviewpartnerin konnte diese Kategorie zugeordnet werden.

teilnehmer_innenzentrierten Unterricht konnte das Berücksichtigen mehrerer Ebenen bzw. das Wahrnehmen der Kursteilnehmer_innen in ihrer Ganzheitlichkeit identifiziert werden. Damit ist gemeint – wie im Falle von DaF/Z – im Sprachunterricht nicht nur sprachliche Aspekte miteinzubeziehen, sondern auch die körperliche Ebene oder strukturell bedingte Positionen, die die jeweiligen Lernenden einnehmen und zum Beispiel zu Sprachhemmung führen können oder Situationen bedingen, die sprechen erschweren. So wird im Projekt von Peregrina viel mit körperzentrierten oder stimmbildenden Übungen gearbeitet, um zum Beispiel Raumeinnahme, den Einsatz der eigenen Stimme oder eine selbstbewusste Körpersprache zu üben.

In den hier genannten methodischen Ansätzen zeigen sich unterschiedliche Schwerpunkte und Zugänge der Interviewpartner_innen, weshalb die entsprechenden Subkategorien (Einbezug von Bildmaterial, Räume geben/eröffnen, Pluralität an Methoden/Perspektiven, mehrere Ebenen berücksichtigen/ganze Person) ungleich auf die Interviewpartner_innen verteilt sind, das heißt meist gibt es Mehrfachnennungen von ein oder zwei Personen zu einer dieser Kategorien. Allen ist jedoch gemein, dass der Ausgangspunkt die Teilnehmer_innen selbst sind.

5.3.2. Dialog und Diskussion sowie authentischer Austausch

Eine weitere methodisch sehr relevante Kategorie, die in allen Interviews mehrfach vergeben werden konnte, ist Dialog und Diskussion/authentischer Austausch. Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, die Dialog und Meinungsaustausch als wichtige Elemente der Kurse hervorheben oder in denen Unterrichtsituationen beschrieben werden, in denen Austausch stattfindet. Authentischer Austausch ist deshalb betont, weil es vor allem um jene Art von Austausch und Diskussion geht, wo die Kursteilnehmer_innen sich als sie selbst einbringen und artikulieren bzw. Position zu einem Thema beziehen, also keine fiktiven Rollen eingenommen werden oder gelenkte Diskussionen geführt werden[43]. Das heißt – idealerweise – stammen die Diskussionsthemen aus der Gruppe selbst bzw. werden gemeinsam ermittelt und/oder wird das Gespräch von den Kursteilnehmer_innen initiiert. Mögliche Gesprächsanlässe reichen von Diskussionen über die Unterrichtsgestaltung bis hin zu Themen, die die Kursteilnehmer_innen beschäftigen. Im folgenden Beispiel wird eine

[43] Dies bedeutet nicht, dass Rollenspiele, vorgegebene Dialoge oder gelenkte Gespräche im Rahmen eines Deutschkurses nicht wichtige methodische Mittel sein können bzw. diese auch zur Vorbereitung für authentischen Austausch dienen können.

Situation geschildert, in der eine Diskussion über die Inhalte stattfindet, die im Unterricht behandelt werden sollen:

> Und erst, wenn die Gruppe einverstanden ist, manchmal haben sie andere Vorschläge und Wünsche, zur Grammatik zum Beispiel und sagen, nein, nein, das brauchen wir nicht, wir brauchen das und das wird dann diskutiert (I3, 41).

Authentischer Austausch kann aber auch nur teilweise zutreffen, zum Beispiel weil Diskussionsthemen oder zumindest der grobe inhaltliche Rahmen innerhalb dessen eine Auseinandersetzung zu einem Thema stattfindet, vorgegeben werden. Generell bieten gerade Sprachkurse – aufgrund ihres Fokus auf Sprache – eine Vielzahl an (methodischen) Möglichkeiten, um die Lernenden miteinander in Austausch zu bringen. In folgenden Aussagen kommen die unterschiedlichen Formen von Dialog und Diskussion im Deutschkurs-Setting zum Vorschein:

> Dialog und Austausch würde ich mal sagen, ist ganz, in verschiedensten Varianten immer ein Teil, den ich gewinnbringend finde, nämlich durchaus auch mit unterschiedlichen Positionen und ja auch nicht mit dem Ziel, dass am Ende eine gemeinsame da sein muss, aber jetzt in verschiedensten Formen von Gruppenarbeiten, Diskussionen, Gesprächen (I1, 24).

> […] und ich sag: „wir müssen ja nicht alle Freundinnen sein, aber wir haben einen Salon, einen Diskutierraum und es geht auch um die Anerkennung von Meinungen und um Zuhören" (I2, 88).

> Für mich ist es immer dann toll, wenn die unterschiedlichen Meinungen in einer Gruppe, die unterschiedlichen Meinungen zu einem Thema, jetzt wenn es um Frauenpolitik oder die Situation der Frauen in der Gesellschaft geht oder um Emanzipation, wenn da in der Gruppe unterschiedliche Meinungen formuliert werden und die Frauen untereinander diskutieren und ich nur mehr moderiere. Das ist einmal das erste Erfolgserlebnis. Das zweite ist dann, und das findet statt, in den B1-Kursen findet das wirklich statt, dass die unterschiedlichen Meinungen da plötzlich sichtbar werden und die dann Pro und Contra diskutieren (I2, 100).

Mit Dialog und Diskussion ist jedoch nicht nur Meinungsaustausch gemeint, sondern auch Austausch, der die persönliche Ebene betreffen kann, wie in dieser Aussage beschrieben wird.

> Es kommen immer wieder persönliche Erzählungen. Und es kommt sehr viel an, persönliches Leiden hat sehr viel Platz auch und auch die Freude. Das ist sehr markant für die (I3, 74).

Das Teilen von persönlichen Erfahrungen setzt voraus, dass sich die Lernenden sicher fühlen, diese zu äußern. Dialog und Diskussion als Methode implizieren zudem, dass alle anwesenden Stimmen Raum bekommen und sich einbringen können und Austausch gefördert wird. Dies bedeutet, dass ein entsprechendes Klima herrschen muss, das es den Kursteilnehmer_innen ermöglicht, sich offen zu äußern, wie bereits in Kapitel 5.2.3. angesprochen, wo das Thematisieren und Raum geben von/für Diskriminierungserfahrungen diskutiert wurde. Eine erfolgreiche Gruppendiskussion impliziert nicht zwingend, dass sich alle Teilnehmer_innen zu Wort melden, dies wäre nämlich in authentischen Diskussions-Settings auch nicht der Fall (vgl. Buttaroni/Knapp 1988, S. 47-48). Allerdings sollten auch Machtverhältnisse innerhalb der Gruppe nicht außer Acht gelassen werden, die bewirken, dass manche Kursteilnehmer_innen mehr bzw. weniger gewohnt sind, Raum zu haben und sich Raum zu nehmen (vgl. hooks 1994, S. 81-84). Eine Strategie, die hooks vorschlägt, um den Stimmen und Erfahrungen aller Anwesenden Raum und Gewicht zu verleihen, ist das Schreiben kurzer Absätze zu bestimmten Themen, die anschließend laut vorgelesen werden (vgl. ebd. S. 84; hooks 2009, S. 57-58).

Meinungsaustausch und Diskussion sind mit Redemitteln (wie ‚zustimmen', ‚widersprechen', ‚Meinung ausdrücken') und sprachlichen Strukturen verknüpft (zum Beispiel Nebensätze). Diese werden häufig erst ab höheren Niveaus gelehrt und dementsprechend auch erst in späteren Kursstufen relevant. Dass Dialog und Austausch von Anfang an als Methode eingesetzt werden können und nicht an das sprachliche Deutschniveau geknüpft sind, zeigt diese Aussage:

> [U]nd dass ich von Anfang an die Teilnehmer_innen bitte um ihre Beiträge oder sie einlade oder eben auch so Banalitäten, die inzwischen Banalitäten sind, wie Verwendung von anderen Sprachen nicht nur erlaube, sondern initiiere, zu sagen, "Was interessiert euch denn?", ich muss das auch nicht verstehen. Also wenn das möglich ist in einer anderen Sprache als Deutsch einen Austausch zu pflegen, darüber was die Leute einbringen möchten, dann regt das allein das Nachdenken darüber an, dann findet der Austausch in dieser Gruppe statt, dann wird das vielleicht sofort an mich herangetragen, aber vielleicht auch erst später, aber das Nachdenken ist zu einem Zeitpunkt erfolgt, wo ich es mir gewünscht habe (I1, 38).

Hier wird der Einbezug anderer Sprachen angeregt, um sich über Dinge austauschen zu können, die zum momentanen Zeitpunkt (noch) nicht auf Deutsch ausdrückbar sind.

Relevant in diesem Kontext sind auch jene Aussagen der Interviewpartnerinnen zu Mehrsprachigkeit, in denen sie sich für das Verwenden anderer Sprachen als Deutsch je nach Unterrichtsziel aussprachen. Auch im Deutschkurs-Setting muss also nicht zwingend permanent die deutsche Sprache im Vordergrund stehen, im Gegenteil, es kann Situationen und Ziele geben, wo der Einbezug oder das Wechseln auf andere Sprachen sinnvoll ist. Diese Meinung teilten alle Interviewpartner_innen, wie sich anhand der gebildeten Kategorie ‚Mehrsprachigkeit Raum geben' zeigen lässt. Ein Beispiel dafür sind die körperzentrierten und stimmbildenden Module bei Peregrina im Rahmen des Programms „Deutsch zum Mitnehmen. Die dort stattfindenden Übungen sind eingebettet in einen theoretischen Rahmen, der sprachlich auf einem A1-Niveau unmöglich vermittelt und verstanden werden kann. In diesem Fall übernehmen Dolmetscher_innen die Übersetzung (vgl. I2, 92). Andere Beispiele, die zeigen, wann das Verwenden anderer Sprachen relevant und sinnvoll ist, nennt Angelika Hrubesch:

> Also zum Beispiel eine ganz einfache ist, dass wir mit einer Methode oder einem Zugang oft arbeiten, dass sich Fremdsprachenwachstum nennt, wo es Aktivitäten gibt, wie eine Höraktivität, wo die Teilnehmenden dann Informationen austauschen sollen, immer wieder. Und diese Austauschphasen sind in Deutsch extrem schwer zu bewältigen, weil etwas, was ich gerade in einer Fremdsprache gehört habe, soll ich dann in derselben Fremdsprache zusammenfassen. Das war immer etwas, wo ich angeregt habe, "verwendet bitte andere Sprachen als Deutsch, wenn ihr die besser könnt", weil ja das extrem schwierig ist. Oder auch in Gruppenarbeiten, wenn es eben nicht um das Lernziel Deutsch geht, also nicht um das Lernziel sprachliche Mittel auf Deutsch erarbeiten, sondern wenn es um einen Informationsaustausch geht, wenn es um Diskussion geht, einmal nur das sagen zu können, was mich interessiert, weil ja das sonst ein extrem reduzierter sprachlicher Raum immer ist in Gruppen, die noch nicht so hohe Deutschkenntnisse haben und da das eben auch nicht nur zuzulassen, sondern auch zu initiieren und darum zu bitten, dass andere Sprachen als Deutsch verwendet werden (I1, 42).

Gerade der angesprochene reduzierte sprachliche Raum (zusammen mit emotionalen, sozialen Faktoren) zu Beginn kann die Teilnahme an Austausch und Dialog verhindern. Dadurch werden Kursteilnehmer_innen „sprachlos" gemacht, weshalb der (zumindest punktuelle) Einbezug anderer Sprachen sinnvoll ist, da er den Kursteilnehmer_innen mehr Möglichkeiten gibt und damit ihr Handlungsspielraum im Deutschkurs erweitert wird. Auch kann der Wunsch vorhanden sein, einzelne Themen, Fragen oder Probleme nicht auf Deutsch verhandeln zu wollen, dieser sollte von Deutschlehrer_innen nicht infrage gestellt

werden. Nicht außer Acht gelassen darf, dass dies nur in sprachlich relativ homogenen Gruppen funktioniert oder dass zumindest mehrere Sprecher_innen einer Sprache vorhanden sein müssen, damit es nicht zum Ausschluss einzelner Personen kommt.

5.4. Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen

Darunter fallen jene Aspekte, die von den Interviewpartner_innen das Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen betreffend genannt wurden. Insgesamt konnten vier Hauptkategorien und vier Subkategorien gebildet werden. Besonders häufig wurde das Aufbrechen des Verhältnisses bzw. klassischer Rollenverteilungen genannt. Das heißt nicht, dass die Hierarchie von Lehrenden und Lernenden in Frage gestellt wurde, sondern dass es vielmehr um spezifische Zuschreibungen geht, die zu durchbrechen versucht werden bzw. wo zumindest das punktuelle „Auflösen" dieser Hierarchie oder Heraustreten aus Rollen als positiv bewertet wurde. Im Folgenden sollen die beiden gebildeten Kategorien – ‚Aufbrechen von Verhältnis/Rollen' (diese beinhalten die Subkategorien ‚Zuschreibungen aufbrechen' sowie ‚echter Austausch/persönliche Beziehung)' und ‚Hierarchie Kursteilnehmer_innen-Lehrende' – gemeinsam präsentiert werden, da diese eng zusammen gehören. Daran anschließend wird auf die beiden weiteren Hauptkategorien ‚Lehrende als Lernende' und ‚Empatie und Wertschätzung' näher eingegangen.

5.4.1. Hierarchie, Rollen und Zuschreibungen

Das Aufbrechen von Rollen und Zuschreibungen kann diverse Ebenen betreffen, gemeinsamer Nenner ist, dass das klassische Deutschkurs-Setting – zumindest punktuell – überschritten wird und über das Verhältnis bzw. die Rollen „Lehrende-Lernende" hinausgegangen wird. Dies kann geschehen, indem die Lernenden ermutigt werden, sich aktiv in die Kursgestaltung miteinzubringen und auch Kritik, eigene Vorschläge oder Beschwerden zu äußern, also die Rolle der/des allwissenden/unantastbaren und bestimmenden Lehrenden infrage gestellt wird bzw. auch jene des_der passiven, unwissenden Kursteilnehmer_in (vgl. I3, 41; I1,76). Eine Interviewpartnerin schilderte hierzu folgendes Beispiel:

> Also, es gibt Kollegen, die sich beschweren, manchmal so Vertretungen, die kommen dann, (ich weiß einmal, da hab ich Kurse koordiniert): „Aber eure Teilnehmerinnen sind so

> verwöhnt“. Und ich frage: „Was meinst, warum verwöhnt?“ Und das war der Punkt ( ) „Na sie wollen, dass wir das machen, was sie sagen“ Und ich sage „Ja, und ich bin sehr froh, dass sie sie sich äußern und sich beschweren und sagen, warum soll ich diese Übung machen“. Das ist ein super Prozess, dass sie das in Ruhe, hier können sie sich äußern, es gibt keine Sanktionen, sie können kritisieren, das ist für mich großartig, wenn sowas passiert (I3, 41).

Eine andere Möglichkeit sind gezielte Aufgabenstellungen, in denen die Rollen „getauscht“ werden bzw. wo Lernende in die Rolle der Wissenden oder Expert_innen kommen, wie hier der Fall ist:

> Das heißt, dass man immer unterschiedliche Settings schafft, die unterschiedliche Sprecherinnenrollen ermöglichen, sich selber auch mal als Lehrerin sehen, manchmal auch mal vorne hinstellen, zum Beispiel, wenn sie kleine Referate machen, kleine Referate zum Lieblingsthema, nur zehn Minuten oder was. Und sie steht dann vorne und ist die Lehrerin und vermittelt das Thema, da sind sie professionell. Da können sie auch aus ihren fachlichen Hintergründen, die sie ja alle mitbringen, das kommt da mit, das können sie da zeigen, das wird sichtbar einfach, das ist total interessant, wenn man ihnen die Gelegenheit dazu gibt (I2, 82).

Hier werden Wissensbestände sichtbar, die sonst eventuell nicht zur Sprache kommen würden, weil nicht danach gefragt wird oder weil die Möglichkeit diese zu zeigen oder zu artikulieren nicht gegeben wird. Dies kann am Unterrichtssetting an sich liegen, das eine Wissenshierarchie – zumindest zu einem bestimmten Bereich/Thema – voraussetzt und die Anwesenden in Lehrende und Lernende unterteilt. Im Falle von DaZ-Kursen sind zudem die politischen Rahmenbedingungen und migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse miteinzubeziehen, die bewirken, dass das Wissen und Kenntnisse von Migrant_innen häufig nicht wertgeschätzt werden bzw. die Hegemonie der deutschen Sprache so stark ist, dass anderes Sprachwissen oder Kompetenzen häufig nicht anerkannt werden (vgl. Dirim 2016; Dirim/Mecheril 2010; Knappik u.a. 2013; Castro Varela/Heinemann 2017).

> Es wird oft über die Lernenden dann gesprochen als hätten sie gar keine Sprache. Sie haben viele Sprachen meistens zur Verfügung und sie haben sehr viel Erfahrung und sehr viel Wissen und das ist manchmal nicht gerade das, was hier gefragt wird, aber dann fragt man sich, ist das Problem bei ihnen oder ist das Problem in den Institutionen und in der Gesellschaft (I3, 31).

Das heißt nicht nur das Aufbrechen von Rollen, sondern auch das Aufbrechen von Zuschreibungen ist im Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen in Hinblick auf selbstermächtigenden Unterricht zentral. Um abwertende Zuschreibungen nicht weiter zu reproduzieren, ist ein Bewusstsein für und Reflexion von migrationsgesellschaftlichen Diskursen und Rassismen ein wichtiger Punkt. Dazu gehört auch die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstreflexion und Selbstkritik sowie die an sich selbst als Lehrperson gerichtete Frage, welche Bilder, Vorstellungen und Einstellungen, man_frau selbst in die Unterrichtssituation hineinbringt und wie diese Zuschreibungen an die Lernenden strukturieren (vgl. Messerschmidt 2016):

> Mit den Vorstellungen, die man hat von den Schüler_innen oder oft noch nicht einmal von den Schüler_innen, sondern von Menschen, die aus einem bestimmten Land kommen, sage ich jetzt einmal platt, sehr, sehr vorsichtig umzugehen beziehungsweise Vorstellungen von den SchülerInnen wenigstens zu entwickeln, die konkret an dem orientiert sind, was in dieser Vermittlungssituation passiert und sich selber halt auch anzuschauen, was man da für Bilder mitreinnimmt aufgrund von ( ) weil jemand irgendwoher kommt oder ein Kopftuch trägt oder so und so ausschaut oder so und so redet oder so und so mich anschaut […] (I4, 10).

Um mit abwertenden Zuschreibungen zu brechen, können auch Stärkung und positives Feedback eingesetzt werden, wie eingangs in Kapitel 5.1.5. festgehalten wurde. Dies ist keineswegs im Sinne einer positiven Umkehrung gemeint, wo jegliche Äußerung oder Tat positiven Zuspruch erhält, was zum einen paternalisierend aber auch (positiv) diskriminierend wäre. Vielmehr geht es darum eigene Zuschreibungen und Bewertungslogiken zu hinterfragen, mit ihnen zu brechen und Räume zu eröffnen, wo Menschen sich abseits klassischer Zuschreibungen bewegen und/oder artikulieren können sowie das Wissen und die Bedürfnisse der Kursteilnehmer_innen gehört und ernst genommen werden. Ines Garnitschnig erläutert dies sehr gut am Kontext Schule:

> Von den Verhältnissen freisetzen, sich von dem freisetzen zum Beispiel, wenn ich es jetzt zum Beispiel auf unsere Projekte beziehe, erleben wir das sehr oft, dass uns Lehrer_innen auch im Vorfeld, wenn wir mit einer Gruppe von Jugendlichen arbeiten bei trafo k, zum Beispiel sagen, "Na mit der Klasse, das könnt ihr eh vergessen, das sind alle Trotteln", so, ja. Und, ich meine, das sind natürlich extreme Geschichten, aber es passiert gar nicht so selten und selbst die, die das nicht sagen, glaube ich, haben oft so eine Vorstellung von wie die SchülerInnen, mit denen sie zum Beispiel arbeiten, sind und geben ihnen gar nicht den Raum über die Vorstellung, die sie von ihnen haben, hinauszugehen. Und das wäre jetzt zum Beispiel einmal im Kontext von

> Schule für mich ein freisetzen von den Bildern, die andere von mir haben und in die andere mich sofort zwängen, in dem, wie sie mit mir umgehen, auch wenn das jetzt nicht immer direkt so abwertend sein muss, wie ich das jetzt gerade beschrieben habe, aber sehr oft ist es halt doch auf eine Art beschränkend (I4, 6).

Es geht also darum Freiräume zu schaffen und eigene Bewertungen zu hinterfragen bzw. diese zunächst einmal zu vermeiden. Starre Strukturen, wie sie häufig in Unterrichtsettings vorherrschen bzw. aus der eigenen schulischen Sozialisation bekannt sind und übernommen werden, können beengend wirken und Menschen in festgefahrenen Rollen und Positionen halten. Indem Zuschreibungen und Rollen aufgebrochen werden, kann Raum für Wissen und Potentiale gegeben werden. Dass starre Strukturen sowie Zuschreibungen Lernenden gegenüber äußerst wirkmächtig sein können und damit Zuweisungen stattfinden, die oft performativ übernommen werden und die Selbstwahrnehmung beeinflussen, zeigt diese Aussage:

> Zum Beispiel bei diesen flicflac workshops finde ich halt schon immer sehr schön, das ist noch dazu wirklich eine kurze, das sind so dreistündige Workshops meistens, finde ich es schon sehr schön, da rauszugehen und so das Gefühl zu haben, die Schüler_innen haben sich selber jetzt einmal anders erlebt. Und das Schräge ist, dass irrsinnig oft die Lehrer_innen, wenn sie überhaupt irgendwie ihre Schüler_innen in Workshops mitkriegen, dass sie dann irrsinnig oft sagen "So habe ich die überhaupt noch nie erlebt" (I4, 14).

Aber nicht nur die Lernenden auch die Lehrenden sind von Rollenzuschreibungen betroffen und können den Wunsch hegen, abseits davon agieren zu wollen bzw. nicht auf eine bestimmte Rolle reduziert zu werden, wie in dieser Aussage artikuliert

> Also mir ist es schon wichtig, so ein bisschen was von mir, mich da als Mensch fühlen zu können, der da mit ihnen etwas gemeinsam macht und nicht eine Rolle zu haben oder so (I4, 74).

Hier wird der Wunsch artikuliert, ‚man_frau selbst sein zu können', das heißt keine Rolle zu erfüllen, sondern sich selbst als Mensch einzubringen. Dazu gehört auch ‚echter' Austausch, das heißt Austausch, der eine persönliche Ebene und eine persönliche Beziehung beinhaltet[44]. Das bedeutet nicht, dass Grenzen überschritten werden sollen oder

[44] ‚Austausch und Dialog' ist eine Kategorie, die auch unter ‚Methoden' (Kapitel 5.3.2.) behandelt wurde. Die Doppelung wird damit gerechtfertigt, dass an dieser Stelle vor allem der Austausch zwischen Lehrenden und

Freundschaft simuliert wird, die nicht eingelöst werden kann. Das Unterrichtssetting ist nach wie vor der vorgegebene Rahmen und wie viel Lehrende von sich selbst preisgeben, welche Räume aufgemacht werden, wie Beziehungen konkret gestaltet werden, ist letztlich eine sehr persönliche und individuelle Frage. In den Interviews wurden unterschiedliche Aspekte angesprochen, die vom Zulassen von Emotionen, dem Erzählen persönlicher Geschichten bis hin zum Geben der Nummer, um in Notfällen – wie Abschiebungen – erreichbar zu sein, reichen. Umgekehrt bedeutet dies nicht, dass die Hierarchie, die dem Lehrenden-Lernenden-Verhältnis eingeschrieben ist, nicht bewusst ist oder diese ausgeblendet werden soll.

> Ich bin nicht autoritär, aber ich bin eine Autorität, also diese Unterscheidung ist sehr wichtig. Und die Bemühungen einen demokratischen Bildungsprozess durchzuführen, einen kritischen, demokratischen, ohne zu sagen, wir sind auf Augenhöhe, sind wir nicht. Ich kann nur dort sein, weil es einen Unterschied zwischen uns gibt. Gäbe es diesen Unterschied in Bezug auf etwas, das ich weiß und das sie noch nicht wissen, nicht, dann gäbe es keinen Sinn für diese Zusammenarbeit. Also die Rechtfertigung für jede pädagogische Handlung ist eine Wissensasymmetrie und das ist mir klar. Und ich habe Verantwortung und ich werde von diesen Leuten beauftragt etwas zu machen, in dieser (Funktion) bin ich, aber halt eine sehr nahe Beziehung (I4, 74).

Umgekehrt kann argumentiert werden, dass nur ein kritisches Bewusstsein für dieses hierarchische Verhältnis und unterschiedliche Positionierungen – so sind Lehrende zudem häufig Angehörige der Mehrheitsgesellschaft mit entsprechenden Privilegien – ermöglicht, Zuschreibungen oder die klassische Rollenverteilung aufzubrechen und zu überschreiten.

5.4.2. Lehrende als Lernende und Empathie gegenüber den Kursteilnehmer_innen

Zwei weitere Kategorien, die gebildet werden konnten, waren ‚Empathie und Wertschätzung' sowie ‚Lehrende als Lernende'. Wie bei erster bereits aus dem Namen hervorgeht, wurden unter diese Kategorie jene Aussagen subsumiert, die Empathie, Respekt und Wertschätzung als zentral im Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen angaben oder solche, in denen ein wertschätzender, empathischer Umgang beschrieben wird. Diese Kategorie wurde zwar insgesamt nicht oft, jedoch in jedem Interview einmal vergeben. Respekt, Empathie und Wertschätzung können sich sehr unterschiedlich ausdrücken und sind zudem Eigenschaften, die für jegliche menschliche Beziehung relevant sind, weshalb es

---

Lernenden im Fokus steht, während unter ‚Methoden' vor allem der Austausch zwischen den Lernenden als methodisches Mittel verhandelt wurde.

schwierig ist hier genauere Aussagen zu treffen. Ich möchte sie an dieser Stelle daher nur als grobe, richtungsweisende Eckpunkte stehen lassen.

Die Kategorie ‚Lehrende als Lernende' basiert auf einem Konzept von Freire, der ein dialogisches Bildungskonzept vertrat und für den Lehrende auch immer Lernende – nämlich von den Lernenden lernende – sind. „Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren" (Freire 1996, S. 65). In den Interviews wurde direkt nach einer Bewertung dieser Aussage gefragt, also ob die Interviewpartner_innen der Einschätzung, dass auch die Lehrenden Lernende sind zustimmen und worin sich dies zeigt. Alle Interviewpartner_innen haben dies bejaht, wobei zwei Interviewpartnerinnen auch dezidiert zwischen Wissen, das nur bestätigt wird, also Wissen, das sich auf Informationen bezieht bzw. Dinge, die man_frau „vorher schon [hätte] wissen können" (I1, 66) und jenem, das tatsächlich neues Wissen darstellt, unterschieden haben. Letzteres betrifft Lernprozesse, wo Normen, Überzeugungen oder Vorstellungen infrage gestellt werden:

> Also ja, absolut, ich lerne unheimlich viel ((lacht)). Zum einen lerne ich viel über die Grenzen dessen, wo, wie weit, wie soll ich sagen. Also mit bestimmten Vorstellungen über Feminismus, die ich habe und die ich selbstverständlich mitbringe und selbstverständlich annehme, was da nicht selbstverständlich ist und das meine ich jetzt nicht in der Abwertung oder im Vergleich […] (I2, 112).

Häufig gehen diesem Lernen Irritationen oder Unterrichtsmomente voraus, wo man_frau mit eigenen Ansätzen oder Vorstellungen an Grenzen gerät und die eigenen Normen dadurch erst bewusst und infrage gestellt werden:

> Also auf meinen Versuch eine Leseübung und Planleseübung mit dem U-Bahn-Plan in einer Gruppe zu machen, weil ich mir eingebildet habe, es ist total wichtig, dass man einen U-Bahn-Plan lesen kann, bin ich draufgekommen, die Teilnehmer_innen in dieser Gruppe oder zumindest eine Kleingruppe in dieser Gruppe hat alles, hat den U-Bahn-Plan auswendig gewusst. Also die haben gewusst, das war so eine Leseübung nämlich, ich hab dann so eine Lückenübung dazugemacht, wo sie quasi mit Hilfe des Plans auch abzählen und lesen sollten, Basisbildung ja, von der Station Karlsplatz mit der U4 in Richtung Heiligenstadt, nach drei Stationen kommt man zu. Und dann haben sie das auswendig hingeschrieben oder mich gefragt, mir das auswendig gesagt, aber nicht hinschreiben können, weil sie es am Plan nicht gefunden haben oder ( ) und mit dem Plan haben sie gar nichts angefangen. Und meine erste Antwort war so irgendwie: "Na aber du sollst doch da am Plan schauen". Und dann hab ich mir gedacht, was ist denn das für ein Schwachsinn, sie weiß, wo sie [hin] (I1, 66).

In einem solchen Moment, wie er in dieser Aussage beschrieben wurde, so zu reagieren, dass eigene Vorstellungen hinterfragt werden anstelle sie den Lernenden überzustülpen und die eigenen Wertigkeiten als Norm zu setzen, erfordert Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstkritik. Auch die im Kapitel zuvor behandelten Kategorien des Aufbrechens von Zuschreibungen und Rollen hängen – wie bereits angesprochen wurde – mit der Bereitschaft zusammen, sich selbst als Lernende zu begreifen. Die Frage des eigenen Selbstverständnis bzw. der eigenen Haltung wird im nächsten Kapitel ausführlicher besprochen.

5.5. Eigene Haltung und das Selbstverständnis als Lehrende

Unter diese strukturierende Kategorie wurden jene Antworten zusammengefasst, die das Selbst- und Rollenverständnis sowie die eigene Haltung explizit oder implizit zum Inhalt hatten. Die eigene Rolle bzw. Position im Deutschkurssetting innerhalb migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse kritisch zu reflektieren, wird in diversen innerhalb migrationspädagogischer Theorien verorteten Texten als zentral definiert (vgl Özayli/Ortner 2015, Riegel 2016). Diese Wichtigkeit spiegelt sich auch in den Interviews wieder, da die mit Abstand wichtigste Kategorie Selbstverständnis und Haltung betreffend ‚Selbstreflexion und eigene Selbstverständlichkeiten hinterfragen' war, der wiederum mehrere Subkategorien zugeordnet werden konnten. Weitere Hauptkategorien sind ‚Wahrnehmung von Daf/Z als politischer Raum' sowie die ‚Wahrnehmung der Teilnehmer_innen als emanzipiert und Wissende'. Diese werden im Anschluss besprochen.

5.5.1. Selbstreflexion und das Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten

Diese Kategorie umfasst das Hinterfragen und Reflektieren eigener Selbstverständlichkeiten. Diese können das eigene normierte Wahrnehmen, Vorstellungen oder den Umgang mit Menschen in Unterrichts- und Vermittlungskontexten betreffen.

> Es hat halt schon damit zu tun, meine eigene Art gerade mich auch mit anderen Menschen in Beziehung zu setzen, nicht als die einzige mögliche Art zu betrachten und halt auch zu schauen, wie trete ich Menschen gegenüber, die das in anderen Formen tun oder halt anderes gewohnt sind. Obwohl ich nicht so das Gefühl habe, dass ich deshalb jetzt wer anderer sein muss, aber ein bisschen ein Gefühl dafür zu haben, wie man Menschen konkret entgegen treten kann (I4, 86).

Hier wird die Wichtigkeit angesprochen, eigene Zugänge oder Wirklichkeiten nicht als universell zu setzen und die Bereitschaft aufzubringen, offen gegenüber anderen Zugängen oder Menschen, die sich anders zur Welt in Bezug setzen, zu sein. Dies impliziert auch, hegemoniale Diskurse, die Wissen und Wahrnehmung formen, zu reflektieren, wie in diesem Beispiel thematisiert wird:

> Ich denke, dass Hören sehr wichtig ist. Dass wir uns bewusst sind, dass unser Hören und da denke ich mit Spivak sehr, ich glaube, dass sie hier überhaupt sehr wichtig ist für uns, inwiefern ist mein Hören hegemonial strukturiert. Was, wie höre ich? Wie nehme ich Widerstand wahr? Was bedeutet das? Widerstände sind ein sehr wichtiges Thema für mich, zu überwachen, wo gibt es Widerstände und diese Widerstände nicht sofort als Desinteresse abzustempeln (I3, 86)

Selbstreflexion bedeutet somit die eigene Verwobenheit in Machtverhältnisse anzuerkennen und zu fragen, wie diese die eigene Wahrnehmung und das eigene Handeln prägen. Es heißt eigene Interpretations- oder Bewertungsmuster infrage zu stellen bzw. eine Offenheit anderen Möglichkeiten gegenüber zu bewahren. Unpünktlichkeit muss nicht Respektlosigkeit den Anwesenden gegenüber bedeuten, fehlende Mitarbeit nicht Desinteresse an der Sprache. Dahinter können diverse Gründe liegen, die vor allem dann erkundet werden können, wenn nicht vorschnell auf bekannte Bewertungen oder ‚naheliegende' Interpretationen zurückgegriffen wird. Ein Beispiel, wie mit einer Irritation bzw. nicht gelungenen Kursstunde umgegangen werden kann, lieferte Heidi Pichler, die bei Peregrina im Projekt „Deutsch zum Mitnehmen" arbeitet und aus einer feministischen Perspektive frauenspezifische Themen behandelt, unter anderem Sexualität und Verhütung:

> Und erlebe dann in der ersten Sitzung, ich habe das auch gar nicht groß hinterfragt, auch nicht groß besprochen im Team mit den muttersprachlichen Kolleginnen und komme mit denselben Unterrichtstools, die ich früher in der Mädchenarbeit verwendet hatte in den Schulen, zum Thema Sexualität und Verhütung, mit dem Verhütungskoffer mit der Menstruationsschlange und so Sachen, um dann die Sitzung zu machen. Verhütung ist noch irgendwie, nein Menstruation ist noch gut gegangen, bei der Verhütung war es dann schon irgendwie so, dass es so zäh war. Und dann habe ich nach der Sitzung, zwei Tage später, von der muttersprachlichen Kollegin gehört, dass zwei Mädchen zu ihr gegangen sind und gefragt haben "Warum macht die Heidi dieses Thema mit uns? Das Wissen das brauchen wir nicht, wir sind noch nicht verheiratet, bis 18 wollen wir das gar nicht, also wir brauchen das Wissen nicht". Und da habe ich mal nur geschluckt, was ist denn das jetzt und wie gehe ich jetzt damit um eigentlich (I2, 112).

An diesem Beispiel zeigt sich sehr gut, wie eigenes Wissen, Zugänge oder Wichtigkeiten als universell gesetzt werden und dabei an Grenzen gestoßen wird bzw. Grenzen der Lernenden übertreten werden. Eine selbstreflexive Haltung bedeutet nicht, dass keine Fehler gemacht werden dürfen, sondern bezieht sich auf den Umgang mit diesen. In Hinblick auf dieses Beispiel heißt dies, auf die Ablehnung dieser Themen nicht ‚aufklärerisch' bzw. in kolonialistischem Gestus zu reagieren und mangelnde Emanzipation oder Wissen zu konstatieren. Vielmehr ist zu fragen, ob und wie solche Inhalte vermittelt werden können oder müssen, also auch bei sich selbst anzusetzen und die eigenen Vorannahmen zu hinterfragen. Die Interviewpartnerin löste das Problem, indem sie dieses Erlebnis als Ausgangspunkt zur Reflexion nahm und ein neues Projekt entwickelte, in welchem ältere, ebenfalls Farsi und Arabisch sprechende Frauen[45], die schon länger in Österreich leben, ihr Wissen zu den Theme Sexualität und Verhütung an jüngere Frauen weitergeben und ein Wissensaustausch zwischen diesen Gruppen initiiert wird. Sie selbst nahm sich als Wissensvermittlerin bezüglich Sexualität und Verhütung heraus und übernahm die Organisation und Vorbereitung.

Das Hinterfragen des eigenen Tuns betrifft nicht nur die eigene Wahrnehmung, eingebrachte Inhalte und Wertungen, sondern auch die methodischen Mittel:

> Es ist sehr ein breites Methodenrepertoire zu haben, das finde ich sehr wichtig, aber es ist sehr wichtig, auch ein Repertoire an Fragen an diese Methoden zu haben, also Methoden sind ideologisch markiert auch und Methoden und Didaktik sind nicht ideologiefrei und das ist alles abzuklopfen, was ist das, was bedeutet das, warum mache ich gerade das? (I3, 86).

Auch Methoden sind nie ideologiefrei, sondern rückgekoppelt an gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse, das heißt welche Methoden zu einem bestimmten Zeitpunkt besondere Relevanz erlangen, hängt stark mit gesellschaftlichen Fragstellungen zusammen. So ist kein Zufall, dass die kommunikative Didaktik mit der steigenden Globalisierung und Mobilität ab den 1970er Jahren zusammenfällt. Pragmatische Ziele rückten in den Vordergrund, anders als Latein sollten ‚lebende' Sprachen vor allem zur Alltagskommunikation befähigen (vgl. Hunfeld/ Neuner 1993). Diese Zielsetzung verstärkte sich mit neoliberalen ökonomischen und politischen Forderungen der letzten Jahre, die den

[45] Die L1 der Mädchen war Arabisch oder Farsi.

Schlüssel für erfolgreiche Integration im Erlernen der deutschen Sprache verorteten. Auch wenn pragmatisch oder an wirtschaftlicher Teilhabe orientierte Sprachziele per se nichts Schlechtes sein müssen, so sollten aktuelle, integrationspolitische Tendenzen, die sich auch in den gängigen Lehrwerken wiederfinden, – und die mittlerweile in Kooperation mit dem ÖIF (zum Beispiel: *Pluspunkt Deutsch Österreich*) publiziert werden – doch hinterfragt werden. Das heißt Lehrende müssen sich fragen, was die Ziele von Deutschkursen sind bzw. sein können und welche Ordnung man_frau selbst (mit-)reproduziert. Rubia Salgado formuliert dies folgendermaßen:

> Der kommunikative Ansatz lässt die Grammatikvermittlung eher, es ist eher so eingebettet und nicht so explizit und wir sagen "Nein, alle haben das Recht". Wenn die Gruppe das will, wenn einzelne das wollen, sie haben das Recht auf Grammatik. Weil dahinter steckt die wichtige Frage, dass erwachsene Migrant_innen, die hier Deutsch als Zweitsprache erlernen für einen bestimmten Sektor ( ) vorbereitet werden, nur für diesen bestimmten und was ist das? Niedriglohnsektor, das ist vor allem Putzen. Und da müssen wir aufpassen. Dass wir nicht diejenigen sind, die unreflektierten Zusammenhang tatsächlich einen Riesenbeitrag für (konservativen) Mainstream (I3, 54).

In diesem Beispiel wird die Problematik der Einbettung von DaF/Z-Kursen in gesellschaftliche, politische Diskurse und Gesetzgebung zu Migration und Integration sehr deutlich. DaF/Z ist ein Feld, das weit über das Erlernen der deutschen Sprache hinausgeht. Sich dessen als Lehrende bewusst zu sein, ist wichtig, um sich selbst positionieren und die eigenen Ziele einordnen zu können sowie um zu wissen, welche sozialen Verhältnisse man_frau selbst (mit)stützt bzw. wo der eigene Widerstand beginnt.

Wie anhand diverser Beispiele gezeigt wurde, kann Selbstreflexion und das Überprüfen eigener Selbstverständlichkeiten verschiedene Ebenen (persönliche Überzeugungen, Zugänge, Inhalte, Methoden usw.) betreffen. Die Selbstreflexion als DaF/Z-Lehrer_in kann (muss?) auch die Reflexion eigener Privilegien und der eigenen Position in einer Gesellschaft, die von diskriminierenden Zugehörigkeiten geprägt ist, umfassen. Dazu fanden sich in zwei Interviews Aussagen, die zeigen, dass die Interviewpartner_innen auch ihre eigene Positionierung bzw. ihr eigenes Weiß-Sein innerhalb der Migrationsgesellschaft sowie Privilegien, die damit einhergehen – und die sie damit im Gegensatz zu den meisten Kursteilnehmer_innen innehaben – reflektieren.

Eine weitere Subkategorie, die der Selbstreflexion zugeordnet wurde, ist ‚Rollen reflektieren/abgrenzen'. Alle Interviewpartner_innen bezogen sich im Laufe des Interviews auf Rollen, grenzten sich von anderen ab und/oder begrenzten ihren eigenen ‚Zuständigkeitsbereich'. Diese Kategorie ist auch im Verhältnis mit dem Wunsch Rollen aufzubrechen bzw. authentischen Austausch zu ermöglichen und dem gleichzeitigen Anerkennen eines hierarchischen Unterrichtssettings – wie in Kapitel 5.4.1. besprochen – zu betrachten und steht mit diesen Kategorien in einem Spannungsverhältnis. Auch wenn ein (kurzfristiges) Aufbrechen von oder Hinausgehen über Rollen durchaus wünschenswert ist und praktiziert wird, so müssen gleichzeitig auch Grenzen gewahrt, neu gesteckt und beständig überprüft werden. Dieser Widerspruch bzw. dieses Spannungsverhältnis kommt in dieser Aussage sehr gut zum Vorschein:

> Weil, was mache ich mit der Person, die dann berichtet von einer massiven Diskriminierungserfahrung, der sie ständig auch noch ausgesetzt ist, was weiß denn ich, vom Vermieter oder am Arbeitsplatz oder wie auch immer. Also muss ich einerseits eine Lösung finden, dafür Raum zu geben, (aber zu sagen ja, wo ist, ja) aber nicht rauszugehen damit zu sagen, "schön, dass du es versprachlichen kannst jetzt, aber fürs Weitere sind wir nicht zuständig, weil das ist der Deutschkurs" (...) Genau, jetzt kann ich es nicht fertigführen. Gleichzeitig glaube ich, irgendwo muss es die Grenze geben, ich bin nicht Sozialberaterin, ich kann viele Probleme auch nicht lösen, also da auch noch einmal sich das auch, ich bin wieder bei dem Wort Bewusstsein und reflektieren, also wichtig ist es einfach diese unterschiedlichen Rollen zu reflektieren, sich derer bewusst zu sein und dann, wenn ich Themen aufmache, auch mir zu überlegen, was kann damit zusammenhängen und wo kann ich im Kurs Spielräume aufzeigen und wo sind aber auch Momente, wo ich dann sagen muss, du, da ist eine Telefonnummer oder ich rufe hier für dich an, damit werden wir im Kurs nicht fertig (I1, 78).

Das Öffnen von Räumen, Rollen und starren Verhältnissen birgt eine Reihe an Möglichkeiten, allerdings muss damit – wie die Aussage zeigt – behutsam umgegangen werden. Das erfordert ein Bewusstsein für die eigenen Grenzen und Rollen, die man_frau einnehmen kann und will und dass sich diese ändern können bzw. immer wieder neu definiert werden müssen. Themen anzuschneiden, die bei den Kursteilnehmer_innen eventuell sehr persönliche Erzählungen oder Probleme zum Vorschein bringen, ist nur dann sinnvoll, wenn auch der Raum gegeben ist, diese dann zu besprechen und/oder Möglichkeiten des Umgangs damit aufgezeigt werden können, sei es auch nur, indem auf andere Stellen verwiesen wird. Kontraproduktiv ist jedoch das Suggerieren von Freundschaft oder Problemlösungskompetenzen, die in der Realität nicht eingelöst werden können, was zu Überforderung und Frustration bei allen Beteiligten führt. Das heißt das

Übernehmen/Einnehmen von ‚Rollen' geht immer auch mit Verantwortung einher, weshalb ein bewusster Umgang damit sehr wichtig ist.

Neben den bereits genannten Aspekten wurden zwei weitere Punkte genannt, die von den Lehrenden ebenfalls als zentral für Selbstreflexion bzw. Reflexionsprozesse erachtet wurden. Zum einen Raum und Zeit zu haben, um sich im Kollektiv mit anderen Lehrer_innen austauschen zu können, und zum anderen die Verbindung von Reflexion und Aktion. Ersteres betreffend wurden die problematischen Rahmenbedingungen angesprochen, die dies häufig verhindern, da weder zeitliche noch finanzielle Ressourcen für Supervision, gemeinsame Nachbesprechungen oder Diskussionen gegeben sind:

> Da gäbe es ja ganz viele Aspekte, die da interessant wären, zu reflektieren und da habe ich den Eindruck, da ist jede Trainerin alleine damit und entweder schafft sie, findest du dir den Rahmen im Freundinnenkreis, aber so von der Struktur her ist es, glaube ich kaum in einem Projekt vorgesehen, dass das irgendwie ausgetauscht wird. Man hat alle zwei Wochen mal eine Stunde oder so. Es gibt einfach nicht die Zeit und nicht das Geld dafür und dann geht jede heim mit ihrem Paket (I2, 152).

Die Verbindung von Reflexion und Aktion ist wiederum ein Aspekt, der auch von Freire und in der Folge von bell hooks als zentral genannt wurde (vgl. Kapitel 3.2.3.). Der Mensch zeichnet sich dadurch aus, dass er die Welt transzendieren und reflektieren kann (vgl. Freire 1996, S. 66 ff.; Jacob 2008, S.56 ff). Menschliche Praxis impliziert immer Reflexion und Aktion: „Menschlich existieren heißt die Welt benennen, sie verändern. Einmal bei Namen benannt, erscheint die Welt wiederum den Benennern als Problem und verlangt von ihnen neue Benennung" (vgl. Freire 1996, S. 71). Reine Aktion, das heißt Tun ohne Reflexion und nur des Tuns wegen, bezeichnet er als Aktionismus, Reflexion ohne Praxis als Verbalismus (vgl. Freire 1996, S. 71). Bezogen auf die Tätigkeit als Lehrer_in bedeutet dies, dass bereits in der Ausbildung, aber auch in der Praxis das eigene Handeln stets reflektiert und überprüft werden muss. Rubia Salgado von maiz formuliert dazu folgendermaßen:

> Lehrer_innen wollen immer praxisbezogene Inputs und so weiter. Ich weiß das, ich unterrichte viel in diesen Ausbildungen, seit Jahren. Ja, praxisbezogen, sehr wichtig, aber wenn wir nur auf der Praxis bleiben, ist gefährlich, glaube ich. Zu Professionalität gehört die Meinung ( ), dieses Kontinuum zwischen Praxis und Reflexion. Kritische Ansätze anschauen, historisch auch, zurückschauen, was ist schon passiert, was könnten wir noch wieder aus der Vergangenheit hier einsetzen. Warum müssen wir immer innovativ sein zum Beispiel, warum, sich so etwas fragen, solche Fragen zu stellen (I3, 86).

Dies bedeutet, dass die eigenen Normen, Bilder und Zugänge befragt und eine begriffliche, das heißt theoretische Auseinandersetzung mit der Welt geleistet werden muss. Bezogen auf DaF/Z sind hier vor allem feministische, postkoloniale und/oder migrationspädagogische Diskurse relevant, die sich mit Herrschafts- und Ungleichverhältnissen auseinandersetzen und helfen können, die eigene Positionierung und Zielsetzungen zu reflektieren und formulieren. Nur auf die Praxis und methodische Fragen zu fokussieren ohne Berücksichtigung einer Metaebene kann schnell zur unkritischen Reproduktion der hegemonialen Ordnung führen, was gerade bei einem so politisierten Feld wie DaF/Z als besonders problematisch zu sehen ist. Es sei in diesem Kontext noch einmal auf die Arbeiten von Döll u.a. (2014) sowie Knappik u.a. (2013) hingewiesen, die festellen, dass in aktuellen Ausbildungscurricula machtkritische Inhalte und Zugänge kaum vertreten sind. Letztere plädieren für ein theoretisches Framework, dass sich aus machtkritischen, postkolonialen und rassismuskritischen Perspektiven zusammensetzt und Lehrenden wie Forschenden „ein begriffliches Werkzeug“ (ebd. S. 12) an die Hand gibt mittels dessen sie Vorgangsweisen, Unterrichtsmethoden und Wahrnehmungen reflektieren können.

5.5.2. DaF/Z als politischer Raum und die Teilnehmer_innen als Wissende

Zuletzt möchte ich auf zwei Punkte eingehen, die ebenfalls in Bezug auf Selbstverständnis und Haltung mehrmals genannt wurden und zwar die Wahrnehmung von DaF/Z als politischer Raum sowie die Wahrnehmung der Teilnehmer_innen als emanzipiert und Wissende. Unter der Kategorie ‚Wahrnehmung von DaF/Z als politischer Raum‘ wurden all jene Aussagen zusammengefasst, in denen entweder direkt die Wichtigkeit artikuliert wird, die eigene Arbeit als politisch wahrzunehmen oder aus denen implizit, wie anhand von Beispielen oder der Themenwahl hervorgeht, dass die Interviewpartnerin dies tut. Diese Kategorie konnte allen Interviewpartnerinnen mehrfach zugeordnet werden. DaF/Z als politischen Raum wahrzunehmen bedeutet, den Kontext des eigenen Handelns zu reflektieren, ein Punkt dessen Wichtigkeit in den vorhergegangenen Kapiteln ausführlich diskutiert wurde. Dass viele Lehrende in der Ausbildung ‚nur Lehrende‘, ‚unpolitisch‘ und ‚neutral‘ sein wollen sowie die problematischen Konsequenzen dieser Aussage, thematisiert diese Interviewpartnerin:

> A: Ja, ja. Wo ich einerseits so das Gefühl habe, wäre stärker denn je notwendig mit dieser Integrationsgesetzgebung und gleichzeitig habe ich das Gefühl (...) erlebe ich oft Unterrichtende, die mir sagen "Nein, also politisch.."
> I: Nichts damit zu tun?
> A: Ja, also sie unterrichten nur Deutsch. Und das halte ich aber für grundlegend. Weil sonst ist es schwierig, sich so ein Lehrwerk oder solche Situationen auch kritisch anzuschauen (...) (I1, 74)

DaF/Z und Pädagogik als politische Räume und eingebettet in Machtverhältnissen wahrzunehmen, ist somit Voraussetzung dafür, sich überhaupt kritisch positionieren zu können. Wenn davon ausgegangen wird, dass Unterricht und Lehre getrennt von ihrem gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden können, muss auch die Frage nach der Positionierung nicht gestellt werden, vielmehr kann auf die eigene ‚Neutralität' verwiesen werden. Dies kann nur dadurch gelöst werden, indem schon in der Ausbildung von Lehrer_innen – wie auch Döll u.a. (2014) und Knappik u.a. (2013) vorschlagen – ein Fokus auf die strukturellen Rahmenbedingungen von DaF/Z, die sozialen Verhältnisse und kritische Zugangsweisen gelegt wird.

In folgender Aussage kommt sehr gut zum Ausdruck, wie politisches Bewusstsein, kritische Selbstreflexion und Unterrichtsziele zusammenhängen:

> Gesamtgesellschaftlich betrachtet geht es darum, (wer) einen Anspruch hat gleich und solidarisch zu leben. Für ganz viele ganz viel an dem, was ist, zu verschieben, so zu verschieben, dass für alle Menschen Raum ist und zwar in allen Situationen und nicht nur in einem Workshop drin. Die Workshops bieten eine Möglichkeit bis zu einem gewissen Grad, wir sind jetzt natürlich auch nicht die besten und auserwählten Personen, das so zu transportieren, auch in unserem weiße Österreicher_innen-Sein (I4, 91)

Hier zeigt sich, dass gesellschaftspolitische Ansprüche – genannt werden ‚Raum für alle' sowie ‚gleich und solidarisch leben' – sowohl im Unterrichtssetting als auch als politische Vision eine Rolle spielen. Das heißt die Ebenen Unterricht und Gesellschaftspolitik werden nicht als voneinander getrennt betrachtet. Wie ich mich in der Welt und innerhalb sozialer Verhältnisse positioniere, welche Ziele ich verfolge, welche Meinung ich vertrete, spiegelt sich in der Art des Unterrichts und in den Unterrichtszielen wider – unbewusst oder im besseren Falle: bewusst. Damit zusammenhängend ist auch die Wahrnehmung der Lernenden als Wissende zu betrachten.

> Ihnen Respekt entgegen zu bringen und auch zu vermitteln und ihnen zu vermitteln, dass das, was sie in die Situation hineinbringen, ich glaube, das ist auch eine sehr konkrete Form der Wertschätzung in unseren Workshops, dass es schon auch darum geht, dem Wissen, das sie haben und dem, was sie mitbringen, Raum zu bringen und das Wissen aller Leute im Raum auch zu verbinden, dass aus dem was gemeinsames entstehen kann (I4, 82)

Die Lernenden als Wissende wahrzunehmen, bedeutet auch, paternalisierende Zugangsweisen oder inferiorisierende Zuschreibungen zu vermeiden. So betonte eine der Interviewpartnerinnen mehrmals, dass für sie weder Selbstermächtigung noch kritische Bewusstseinsbildung Unterrichtsziele seien, da sie nicht davon ausgehe, „dass die Leute nicht über kritisches Bewusstsein verfügen“ (I3, 62). Die Problematik der Paternalisierung wurde bereits mehrmals angesprochen und ist eng mit der eigenen Haltung und dem eigenen Selbstverständnis verknüpft, da sich diese in der Wahrnehmung und den Umgang Kursteilnehmer_innen widerspiegeln. Es ist außerdem wichtig hervorzustreichen, dass sich diese Unterrichtsprinzipien nicht auf den DaF/Z-Unterricht bzw. Unterricht mit besonders marginalisierten Gruppen beschränken, sondern prinzipiell auf jede Art von pädagogischem Setting anwendbar sind, wie auch diese Interviewpartnerin betont:

> Vielleicht nur als ganz kleine Fußnote, dass ich vieles von dem, was in (den) Prinzipien drinnen steht oder was wir jetzt über selbstermächtigenden Unterricht gesprochen haben, natürlich grundsätzlich für die Erwachsenenbildung gültig sehen würde, also […] nicht nur im Kontext Migration oder Alphabetisierung. Ich habe nur das Gefühl, dort ist es immer so groß, da ist es immer so ganz wichtig, dass man den Leuten, die sonst ja eigentlich nicht eine Stimme haben, und das stimmt ja auch, aber da muss man schon auch aufpassen, habe ich das Gefühl, wenn über selbstermächtigenden Unterricht geredet wird, dass er nicht nur im Kontext von zu alphabetisierenden Migrant_innen als wichtig erachtet, sondern, dass das eigentlich ein Grundprinzip, wie wir sie auch als Teilnehmer_innen wahrnehmen sollten, ist. Also, dass das quasi nicht reduziert wird auf die, die es am dringendsten brauchen“ (I1, 112).

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Ergebnisse der Auswertung anhand der zentralen übergreifenden Kategorien Inhalte, Methoden, Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen sowie Selbstverständnis/Haltung dargestellt und diskutiert. Dabei wurden die induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien präsentiert und in Bezug zu den theoretischen Ansätzen gestellt, die im Theoriekapitel (vgl. Kapitel 3) ausführlich dargelegt wurden. Im Zuge der Auswertung konnte gezeigt werden, dass die aus der Theorie abgeleiteten Eckpunkte und Inhalte, die einem emanzipatorischen Konzept von Selbstermächtigung innewohnen in der Empirie großteils bestätigt wurden, wobei einzelne Aspekte hinzu kamen, manche kaum erwähnt oder anders gewichtet wurden. Im letzten

Kapitel sollen die Ergebnisse noch einmal auf die Forschungsfrage rückbezogen werden und versucht werden, zusammenfassend und kompakt eine Antwort darauf zu geben, was selbstermächtigender Unterricht mit Fokus auf DaF/Z bedeutet. Dabei wird auch noch einmal ein Bogen zum theoretischen Bezugsrahmen und bisherigen Forschungsarbeiten gespannt. Zudem sollen offen gebliebene Fragen thematisiert werden und ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungen gegeben werden. Zunächst jedoch möchte ich eine Zusammenfassung des ‚bisher Geschehenen' geben.

6. Conclusio

Motivation, diese Arbeit zu schreiben, war den dominanten migrations- und integrationspolitischen Diskursen zu DaF/Z, die einen großen Einfluss darauf haben, wie DaF/Z-Unterricht zu einem großen Teil strukturiert ist und unter welchen Bedingungen er stattfindet, etwas entgegen zu setzen. Grundannahme war und ist, dass trotz der ‚widrigen' Bedingungen, selbstermächtigender Unterricht möglich ist und es gerade deshalb notwendig ist, sich mit dieser Frage auseinander zu setzen, da es als Lehrende unerlässlich ist, sich selbst zu positionieren und mit den Bedingungen des eigenen Handelns auseinanderzusetzen.

Ausgangspunkt waren herrschaftskritische, postkoloniale und migrationspädagogische Theorien, mittels derer ein Blick auf jene gesellschaftlichen Verhältnissen und Herrschaftsstrukturen geworfen wurde, die im Kontext von DaF/Z besonders relevant sind. Bildungseinrichtungen wurden als Orte definiert, in denen sich Machtverhältnisse widerspiegeln und reproduzieren. Subjekte bzw. Subjektpositionen werden in Bildungsinstitutionen – wie auch in anderen Einrichtungen – beständig erzeugt bzw. reproduziert, indem mittels subjektivierender, ‚othernder' Anrufungen und Zuschreibungen Plätze und Identitäten zugewiesen bzw. bestärkt werden (vgl. Althusser 1977).

Die Frage war somit, in welcher Form widerständiger, herrschaftskritischer Unterricht möglich ist, der mit diskriminierenden integrations- und migrationspolitischen Diskursen und Zuschreibungen bricht bzw. diese nicht reproduziert und der einen emanzipatorischen, kritischen Bildungsanspruch verfolgt. Zu diesem Zweck wurde auf das Konzept der Selbstermächtigung zurückgegriffen. Grund dafür war, dass dieses sehr viele Anknüpfungspunkte bietet, da es in unterschiedlichen Kontexten – von feministischen und

antirassistischen bis hin zu neoliberalen – Verwendung fand bzw. findet. Selbstermächtigung ist ein Begriff, der in politischen Basisbewegungen, in der Wissenschaft genauso wie in der Bildung- und Sozialarbeit aufgegriffen und rezipiert wurde. Diese Vieldeutigkeit und unterschiedlichen Verwendungskontexte ermöglichten, sich dem Begriff von mehreren Seiten zu nähern und verschiedene Aspekte aufzunehmen. Dabei wurde versucht, sich von neoliberalen Verwendungszusammenhängen abzugrenzen. Besonders relevant für diese Arbeit waren die emanzipatorischen Bildungsansätze Paulo Freires und bell hooks, die Bildungsprozesse mit eigenen Erfahrungen, kritischer Reflexion, dem Hinterfragen des Status Quo und Bewusstseinsbildung verknüpften. Ihr Ziel war bzw. ist die Transformation der gesellschaftlichen Verhältnisse, indem diese problematisiert und zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Ermächtigung in diesem Sinne bleibt somit nicht beim Individuum stehen, sondern hat eine kollektive, politische und gesellschaftliche Dimension[46]. Was herrschaftskritischer, selbstermächtigender Unterricht im DaF/Z-Kontext bedeuten kann, haben vor allem selbstorganisierte Migrant_innenorganisationen in theoretischen und praxisbezogenen Arbeiten herausgearbeitet, wie im Kapitel zum Forschungsstand gezeigt wurde. Der Hinweis auf paternalistische Tendenzen, die dem Konzept Selbstermächtigung innewohnen, wie sie im Forschungsprojekt von maiz herausgearbeitet wurden, wurde aufgenommen und versucht, kritisch in die eigene Arbeit einzubauen. Aber auch die sehr konkreten Vorschläge von LEFÖ, die Mehrsprachigkeit, Lehrwerkskritik und ein Bewusstsein für die Inhalte und Bilder, die im Sprachunterricht transportiert werden, stark machten, gaben eine erste Richtung vor, was selbstermächtigender Unterricht im DaF/Z-Kontext bedeuten kann.

Durch die Auseinandersetzung mit Theorie und Forschungsstand wurde ein Interviewleitfaden erarbeitet, der vier Ebenen des Unterrichts unterschied. Zum einen wurden sehr offene Fragen zu Selbstermächtigung in Bezug auf die unterschiedlichen Ebenen gestellt, zum anderen Fragen, die konkret auf bisher - durch die Auseinandersetzung mit Theorie und Forschungsarbeiten – erarbeitete Punkte Bezug nahmen. Die Auswertung erfolgte gegliedert nach den gebildeten Kategorien und in Bezug zum theoretischen Rahmen. Es wurde versucht, einen möglichst umfassenden Einblick in die Daten zu geben

[46] Freire und hooks verwenden den Begriff ‚Selbstermächtigung' oder ‚Empowerment' kaum (Ausnahme ist: Freire/Shor 1987a). Freire spricht vor allem von Emanzipation und Bewusstwerdungsprozessen (*conscientização)*, auf die sich auch bell hooks bezieht, die Parallelen zum Begriff der Dekolonialisierung zieht (hooks 1994, S. 46-47). Der Bezug zu Selbstermächtigung leitet sich aufgrund der inhaltlichen Nähe ab, wodurch beide auch im Kontext von Selbstermächtigungsansätzen rezipiert werden.

und gleichzeitig den Schwerpunkt auf jene Ergebnisse zu legen, die zentral und für das eigene Forschungsinteresse besonders relevant waren.
Im folgenden Kapitel möchte ich nun unter Bezugnahme auf Theorie und Forschungsstand die Ergebnisse der Untersuchung kompakt präsentieren und die eingangs formulierte Forschungsfrage – ‚Was bedeutet selbstermächtigender Unterricht im DaF/Z-Kontext?' – beantworten.

6.1. Selbstermächtigender Unterricht - Zusammenfassung

Ausgangspunkt von selbstermächtigenden Unterricht ist, **Unterricht als politisch** anzuerkennen, da Bildungseinrichtungen Ort von Reproduktion oder Subversion hegemonialer Diskurse und Machtverhältnisse sind. Das Bewusstsein dafür zog sich durch alle Interviews durch. Eine Lehrperson, die auf selbstermächtigenden Unterricht abzielt, muss also zunächst die Bedingungen ihres eigenen Handelns reflektieren, das heißt die gesellschaftlichen Verhältnisse innerhalb derer der Unterricht stattfindet. Bildung, DaF/Z und Unterricht als politische Räume wahrzunehmen, bedeutet in einem nächsten Schritt nach der **eigenen Positionierung** in diesen Räumen zu fragen. Selbstermächtigender Unterricht beginnt also bei der Lehrperson selbst, indem sie die sozialen Verhältnisse kritisch reflektiert, sich selbst situiert und die Ziele ihres Handelns definiert. Sie ist es, die in der Folge die Entscheidung trifft, wie der Unterricht strukturiert wird, welche Inhalte wie vermittelt werden sollen und welche Ziele verfolgt werden. Sich diesem pädagogischen Ungleichverhältnis bewusst zu sein, ist wichtig, um mit dieser ‚Macht' verantwortungsvoll umgehen zu können und sich nicht auf eine Position der ‚falschen Gleichberechtigung' zurückzuziehen. Was also ist selbstermächtigender Unterricht?

Selbstermächtigung im Unterrichtskontext bedeutet – den Definitionen der Interviewpartner_innen folgend – in erster Linie **die Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums bzw. der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten sowie Reflexion und ‚Bewusstwerdung'[47].** Dabei wurde der gesellschaftliche Kontext und widerständiges Handeln durchaus miteinbezogen, das heißt die Interviewpartner_innen folgten einem Verständnis

[47] Der Begriff ist unter Anführungszeichen gesetzt, da hier keine Bewusstwerdung im Sinne einer ideologischen Verblendung, die aufgelöst wird, gemeint ist, sondern vielmehr das Infragestellen von Normen und Vorstellungen sowie das Erweitern von Perspektiven.

von Selbstermächtigung, das sich auch in emanzipatorischen Verwendungskontexten wiederfindet (vgl. Freire 1996, hooks 1994, siehe Kapitel 3.2.2.).

Die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten ist im Sprachunterricht eng mit sprachlicher Ermächtigung verknüpft. **Sprachliche Ermächtigung**, wie sie in den Interviews definiert wurde, bedeutet über „lehrbuch-perfekte" Sprache (LEFÖ 2013b) hinauszugehen und sprachliche Handlungen zu vermitteln, die das **Leisten von Widerstand**, beispielsweise ‚sich wehren', ‚sich beschweren', ‚etwas einfordern', ‚die Meinung äußern' – auch schon auf niedrigen Niveaustufen – ermöglichen. Es heißt für die Lehrperson zudem, sich zu fragen, welche Sprache und welche sprachlichen Handlungen mit welchem Ziel vermittelt werden. Der Fokus auf Alltagsbewältigung muss hinterfragt bzw. zumindest erweitert werden, um – plakativ formuliert – auf mehr vorzubereiten als auf niedrigqualifizierte Jobs. Sprachliche Ermächtigung zielt auf eine kritische, bewusste Sprachaneignung ab, indem sie die Auseinandersetzung mit Sprache an sich und die **Herausbildung eines kritischen Sprachbewusstseins** fördert.

Bezogen auf eine inhaltliche Ebene im DaF/Z-Unterrichtssetting bedeutet selbstermächtigender Unterricht, sich dessen bewusst zu sein, dass **Sprachlernen und Inhalte nicht voneinander getrennt** betrachtet werden können, ein Punkt, den bereits LEFÖ und maiz betonten und der sich auch in der Literatur wiederfindet (vgl. Döll u.a. 2015). Sprache ist mehr als ein formales Zeichensystem, sondern „ein Wissens- und Ordnungssystem, Sprache ist kulturell gemacht und vorläufig, über Sprache und das Sprechen werden Ideen und Interessen artikuliert, Identitäten dargestellt und hergestellt", wie LEFÖ formuliert (vgl. LEFÖ 2013b). Dieses Bewusstsein gilt es nicht nur zu haben, sondern auch zu vermitteln. Es ist also nicht egal mit welchen Texten und Bildern gearbeitet wird, wer in diesen in welcher Form repräsentiert wird und welche Vorstellungen von Normalität erzeugt werden.

Von allen Interviewpartnerinnen wurde die Wichtigkeit betont, Materialien zu verwenden, die zum einen an den Erfahrungen der Kursteilnehmer_innen anschließen und zum anderen ‚herausfordern', indem Normen verschoben werden, neue Perspektiven eingebracht oder Ordnungen hinterfragt werden, das heißt **Materialien, die eine kritische Auseinandersetzung ermöglichen und/oder einfordern.** Eine kritische Haltung Lehrwerken gegenüber – wie sie auch maiz und LEFÖ einnehmen – wurde in den Interviews bestätigt ((vgl. Romaner/Olalde-Thomas 2014; LEFÖ 2010). Umgekehrt bedeutet dies nicht

zwangsläufig, Lehrwerke nicht zu verwenden, sondern in diese zu intervenieren, sie zu adaptieren und kritisch zu rezipieren.

Ein Punkt, der sowohl bei Freire und hooks, aber auch klar in den Interviews geäußert wurde, ist das **Einbringen politischer Inhalte bzw. Perspektiven**. Politisch in diesem Kontext meint einen Bezug zwischen der eigenen Lebensrealität und den gesellschaftlichen Verhältnissen herzustellen und den Status Quo kritisch zu hinterfragen. Dies kann auch bedeuten, über Migrationspolitik oder **Diskriminierungserfahrungen** zu sprechen. Diese klare Betonung findet sich so weder bei LEFÖ noch maiz oder in anderen Forschungsarbeiten.

Methodisch bedeutet selbstermächtigender Unterricht, dass **Themen und Inhalte von den Lernenden (mit)bestimmt und (mit)eingebracht werden und sich an ihren Wünschen, Bedürfnissen und Erfahrungen orientieren.** Dies ist ein Ansatz, der sich bei Freire wiederfindet, dessen Alphabetisierungsprogramm damit begann, in Gesprächsrunden und durch Beobachtung das ‚thematische Universum' der Menschen zu ermitteln und dieses zur Grundlage des Unterrichts zu machen (vgl. Jacob 2008, S. 74). Auch wenn die Rahmenbedingungen des DaF/Z-Unterrichts andere sind, so ist der zentrale Punkt, der sowohl bei Freire als auch in den Interviews genannt wurde, dass die Aufgabe der Lehrperson nicht nur ist, Themen einzubringen, sondern **zunächst einmal zuzuhören**: Was wird gebraucht, wo sind die Interessen, welche Erfahrungen und welches Wissen wird mitgebracht. Danach wird entschieden, wie und unter welchem Fokus oder welcher Perspektive diese Themen behandelt werden können, um Lern- und Reflexionsprozesse anzustoßen. Um möglichst alle Lernenden zu erreichen, ist es wichtig, auf unterschiedliche Methoden zurückzugreifen und die eigenen methodologischen Zugänge nicht als universell zu setzen, sondern an die Bedürfnisse der Gruppe anzupassen.

Wenn die Teilnehmenden den Unterricht aktiv mitbestimmen und ihre Erfahrungen Raum bekommen, schließt das auch Diskriminierungserfahrungen mit ein. Der Unterrichtsraum muss also ein Ort sein, der **Austausch, in Form von Dialog und Diskussion, ermöglicht und fördert.** Dies setzt voraus, dass sich die Anwesenden respektiert und wertgeschätzt fühlen und sich selbst einbringen wollen[48]. Austausch kann in Form von Gruppen- oder

[48] Dazu müssten auch hierarchische Verhältnisse, die innerhalb der Gruppe bestehen, mitbedacht und reflektiert werden, wie zum Beispiel die unterschiedliche Raumnahme von Männern und Frauen, aber auch

Partnerarbeiten, Dialogen, Diskussionen, Gruppengesprächen oder Gesprächen in der Pause stattfinden, es heißt jedoch nicht, dass er darauf reduziert werden soll. Echter Austausch impliziert die Bereitschaft, eigene Annahmen infrage zu stellen, zuzuhören und sein Gegenüber als wissend anzuerkennen (vgl. Freire 1996, S. 72 ff, Jacob 2008, S. 72). Es heißt, Raum für alle Stimmen zu geben und das impliziert auch **Raum für alle Sprachen**. Gerade weil die deutsche Sprache als hegemonial gesetzt wird und dadurch (bestimmte) bereits vorhandene Sprachkenntnisse unsichtbar bzw. unhörbar gemacht werden, ist es wichtig mit dieser Logik zu brechen. Der Rückgriff auf andere Sprachen soll nicht nur toleriert, sondern auch unterstützt und bewusst initiiert werden. Im Idealfall führt dieser Austausch zur Bildung einer Gemeinschaft, eines sich gegenseitig stützenden Kollektivs.
Selbstermächtigender Unterricht heißt außerdem die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen der Spracherwerb stattfindet, und die gesellschaftliche Positionierung, aus der heraus Migrationsandere sprechen und die häufig das ‚zur Sprache kommen' zusätzlich erschwert, mitzudenken. Sprachunterricht muss um Zugänge und Perspektiven erweitert werden, die den **sozialen Aspekt von Sprachenlernen berücksichtigen.** Als Beispiel sei an dieser Stelle noch einmal das Projekt von Peregrina genannt, in dem Sprachunterricht mit Körperarbeit und Kommunikationstraining verknüpft wird oder der Ansatz von trafo k, wo je nach Projekt auch externe Personen mit anderem Fokus oder anderer sozialen oder natio-ethno-kulturellen Positionierung miteinbezogen werden.

Bezogen auf das Verhältnis Lehrende-Lernende bedeutet selbstermächtigender Unterricht die **eigenen Zuschreibungen und Rollenverteilungen beständig zu überprüfen und die Lernende-Lehrende – Dichotomie zumindest punktuell aufzubrechen**, um den Lernenden Raum abseits starrer Zuschreibungen und fixer Rollen zu geben. Das bedeutet die Bilder und Vorstellungen, die man_frau sich von den Lernenden macht, zu hinterfragen, um zum Beispiel inferiorisierende oder ‚othernde' Anrufungen nicht zu reproduzieren. Es heißt auch, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich selbst als Wissende wahrzunehmen, sich in anderen Rollen oder Situationen ‚auszuprobieren', sich ‚anders' kennenzulernen und nicht ständig auf festgefahrene Bilder zurückgeworfen zu werden. Das Verhältnis zwischen Lernenden und

Faktoren wie Klasse, Religion oder Herkunft. Interessanterweise wurde dieser Punkt von den Interviewpartner_innen kaum erwähnt.

Lehrenden ist eines, dessen Rollen beständig (neu) definiert, aber auch überschritten und infrage gestellt werden (sollen).

Wichtig ist**, die Lernenden als Wissende** wahrzunehmen, um paternalistische Zuschreibungen oder Praxen zu vermeiden. Das bedeutet als Lehrende die Bereitschaft aufzubringen, das eigene Wissen und dessen Grenzen zu reflektieren. Viele der hiergenannten Punkte erinnern an Freires Modell der problemformulierenden Methode und wie er das Verhältnis Lehrer_in-Schüler_in konzipiert. Für ihn ist das Verhältnis ein dialektisches, das heißt Lehrende und Lernende sind miteinander im Dialog. „Der Lehrer ist nicht bloß länger der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrereits, während sie belehrt werden, auch lehren"(Freire 1996, S. 65).

Wissen ist also nichts statisches, das objekförmig weitergegeben bzw. übergestülpt wird, sondern formiert und re-formuiert sich im Dialog. Der_die Lehrende genauso wie die Lernenden müssen ihre Annahmen beständig in Frage stellen, Wissen wird zu Unwissen und neu formuliert.

Wie zu Beginn dieses Kapitels formuliert beginnt selbstermächtigender Unterricht mit der Lehrperson und ihrer Wahrnehmung bzw. Anerkennung von DaF/Z als politischen Raum. Dies heißt, dass auch die eigene Position in diesem Raum reflektiert werden muss. Dies betrifft die **Reflexion der eigenen Privilegien, die Bedingungen der eigenen Position, die man_frau als DaF/Z-Lehrende innehat, genauso wie eigene Selbstverständlichkeiten, die man_frau in den Unterricht mitnimmt**. Es heißt auch, sich selbst nach der eigenen Haltung zu fragen: Was sind meine Ziele? Wo sind meine Grenzen? Wie komme ich zu einer antidiskriminatorischen Haltung und Praxis? Wie vermeide ich Paternalismus?

All dies erfordert – wie auch in den Interviews betont wurde – Zeit und Möglichkeit zur Reflexion. Wie Knappik u.a. (2013) und maiz (2014) gezeigt haben, setzt eine kritische Reflektiertheit der Lehrperson die Auseinandersetzung mit herrschafts- und machtkritischer Theorie voraus. Dies benötigt zeitliche und finanzielle Ressourcen.

Die Umsetzung von selbstermächtigendem Unterricht – wie er in dieser Arbeit skizziert wurde – ist sehr aufwendig und setzt Zeit zur Vor- und Nachbereitung, zur Reflexion sowie theoretischen und kollektiven Auseinandersetzung voraus. Es wäre zynisch, in diesem Kontext und auch dem Selbstverständnis dieser Arbeit entsprechend, nicht darauf hinzuweisen, dass die Arbeitsbedingungen im DAF/Z-Bereich extrem prekär sind, was auch in

den Interviews thematisiert wurde[49]. Aufgrund der geringen Entlohnung und dem daraus resultierenden hohen Unterrichtspensum, bleibt oft wenig Zeit und Energie für aufwendige Vor- und Nachbereitungen oder das Nachdenken über die eigene Praxis. Eine Analyse der Arbeitsbedingungen geht über den Rahmen dieser Arbeit hinaus, an dieser Stelle sei deshalb nur darauf hingewiesen, dass selbstermächtigender, herrschaftskritischer Unterricht eine Kritik an den Arbeitsbedingungen für DaF/Z-Lehrkräfte impliziert, da diese eine der Voraussetzungen für selbstermächtigenden Unterricht bilden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten der Aspekte von Selbstermächtigung, wie sie aus der theoretischen Auseinandersetzung heraus für selbstermächtigenden Unterricht definiert wurden, auch in den Interviews thematisiert wurden, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Bildung als politisch anzuerkennen, das Wissen und die Interessen der Teilnehmer_innen einzubeziehen, die Thematisierung von Ungleichverhältnissen sowie die Reflexion der eigenen Positionierung wurden auch in den Interviews stark vertreten. Differenzen ergaben sich vor allem dort, wo in der Theorie paternalistische Tendenzen bestanden bzw. die pädagogische Hierarchie ausgeblendet wurde. Dazu zählen das Fördern von herrschaftskritischem Denken oder Bewusstseinsbildung sowie das dialogische Lehrenden-Lernenden-Verhältnis, das gemeinsames voneinander Lernen impliziert. Wenn auch kritische Reflexion oder Bewusstwerdung in den Interviews durchaus als Bestandteile von Unterricht thematisiert wurden, so wurden diese nicht als oberste Unterrichtsziele definiert, auch um nicht einer defizitorientierten Logik von ‚noch zu ermächtigenden Subjekten' zu folgen. Auch der zu Beginn von mir höher eingeschätzte Aspekt des dialogischen Lernens – wie es Freire formulierte – wurde in den Interviews relativiert und im Gegenzug dazu, das Wissen um die eigene pädagogische Positionierung stark gemacht[50]. Generell war das Thema der Paternalisierung für mich selbst sowie für einen Teil der Interviewpartner_innen sehr zentral

[49] Die Aussagen dazu wurden zwar codiert, jedoch in der Auswertung nicht weiter berücksichtigt, da sie nicht dem primären Forschungsinteresse dienen.
Die Entlohnung erfolgt meist nach dem BABE-Kollektivvertrag, Verwendungsgruppe 4a. In den ersten Dienstjahren beträgt die Entlohnung rund 2200 Euro. Da die Anrechnung der Vor- und Nachbereitung nicht klar definiert ist, werden 10%-20% der im Klassenraum verbrachten Zeit bezahlt. Das bedeutet, dass bei einem Unterrichtsaufwand von 20 -25 UE pro Woche die Entlohnung 1100 – 1300 Brutto beträgt, die meisten Lehrer_innen arbeiten also weitaus mehr. Auch sei darauf hingewiesen, dass viele DaF/Z-Trainer_innen ‚scheinselbstständig' unter freiem Dienstvertrag arbeiten.
[50] An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Freire dafür kritisiert wurde, dass er die Autorität der Lehrenden außer Acht ließ (vgl. Hernández 1977, S. 123).

und bei der Auseinandersetzung mit selbstermächtigenden Unterricht – wie sich zeigte – unumgänglich. Ich möchte an dieser Stelle deshalb noch einmal betonen, dass selbstermächtigender Unterricht nicht davon ausgeht, dass ermächtigte Lehrer_innen entmächtigten Kursteilnehmer_innen zu ihrer Macht verhelfen. Vielmehr sollte ein Gegenmodell zu herrschaftsreproduzierendem Unterrichten konzipiert werden. Ein zentraler Punkt davon ist – und in den Interviews auch stark vertreten – die sprachliche Ermächtigung. Was dies beinhaltet und bedeutet, wurde erst in und durch die Interviews klar. Auch die Auseinandersetzung mit der Funktion und der politischen Dimension von Sprache wurde in der Form in den von mir dargelegten Selbstermächtigungskonzepten nicht diskutiert – wohl aber in den Arbeiten von LEFÖ (2010) und maiz (2014).

Ein Aspekt, der umgekehrt in den Interviews kaum Erwähnung fand, war die Auseinandersetzung bzw. der Umgang mit Ungleichverhältnissen, die in der Gruppe selbst bestehen. Dies könnte dadurch – wenn auch nicht ausreichend – zu erklären sein, dass die Interviewpartner_innen großteils mit sehr homogenen Gruppen zu tun haben. Dieser Punkt wird im folgenden Kapitel noch einmal aufgegriffen.

Eine weitere Differenz zeigte sich bei der Frage der Haltung. Auch wenn Selbstreflexion stark betont wurde und zwei Interviewpartner_innen auch die Reflexion eigener Privilegien erwähnten, so wurde die dezidierte Auseinandersetzung mit eigenen Rassismen, Othering oder Kulturalisierungen nur von einer Interviewpartnerin thematisiert. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die Schwierigkeit sein, darüber in einer ‚offiziellen' Interviewsituation zu sprechen.

Ein Punkt, der in den Interviews – im Gegensatz zur theoretischen Auseinandersetzung damit – ebenfalls wenig ausgeführt wurde, ist der Umgang und die Rolle von Mehrsprachigkeit. Dieser wird im nächsten Kapitel behandelt, das offen gebliebene Fragen und zukünftige Forschungsdesiderata zum Inhalt hat.

6.2. Ausblick

Ziel dieser Arbeit war, zu zeigen, was selbstermächtigender Unterricht im DaF/Z- Kontext bezogen auf Inhalte, Methoden, Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen und Selbstverständnis bedeutet. Dabei wurde bewusst ein allgemein gehaltener Fokus gewählt, das heißt es wurde nicht zwischen DaF und DaZ differenziert und auch bei der Auswahl der Interviewpartner_innen wurde versucht, ein möglichst breites Feld abzudecken, um

auszuloten, was selbstermächtigender Unterricht in unterschiedlichen Kontexten heißen kann. Die Ergebnisse wurden letztlich auf DaF/Z (zurück)bezogen, wobei die meisten Resultate auch in anderen Unterrichtskontexten relevant bzw. übertragbar sind, und geben einen ersten Einblick, was selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z bedeutet. Weitere Forschungen zu diesem Thema, vor allem empirische Überprüfungen, der hier aufgestellten Prinzipien und wie diese in der Praxis konkretisierbar sind, sind wünschenswert. In einem nächsten Schritt wäre zudem interessant die Lernendenseite zu untersuchen. Das heißt, was bedeutet für sie selbstermächtigender Unterricht und wie wird selbstermächtigender Unterricht – wie er in dieser Arbeit konzipiert wurde – aufgenommen.

Eine – bereits genannte – offen gebliebene Frage ist jene nach den Macht- und Ungleichverhältnissen innerhalb von Lernendengruppen. Entgegen migrationspädagogischer Ansätze, die andere Kategorien häufig nebensächlich behandeln und besonders die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden im Blick haben, erscheint mir – wie ich auch in Kapitel 2.1. näher ausgeführt habe – der Hinweis auf intersektionale Machtverhältnisse innerhalb von Lernendengruppen als zentral. Im Kursraum kommen nicht nur natio-ethno-kulturelle Zuweisungen und Verhältnisse zum Wirken, sondern auch andere, wie Geschlecht, Alter, Klasse, Sexualität etc. Somit stellt(e) sich für mich die Frage, wie mit diesen als Lehrende herrschaftskritisch umgegangen werden kann (vgl. auch hooks 1994, S. 81-84; hooks 2009, S. 57-58). Diese Frage konnte mangels Daten im Rahmen dieser Arbeit leider nicht beantwortet werden, ich denke jedoch, dass dies ein Aspekt ist, der unbedingt weiterer Forschung Bedarf.

Ein weiterer aus meiner Sicht offen gebliebener Punkt ist jener der Mehrsprachigkeit.

Während Mehrsprachigkeit bei LEFÖ (vgl. 2010), aber auch in der Forschungsarbeit von maiz (vgl. 2014) zentralen Stellenwert einnimmt und deshalb sowie aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung in den Interviewleitfaden aufgenommen und in den Interviews thematisiert wurde, waren die Ergebnisse diesbezüglich eher spärlich. Mehrsprachigkeit kam in allen Interviews – entweder durch die Interviewpartnerinnen selbst oder durch mich eingebracht – zur Sprache, wobei in drei Interviews die Interviewpartnerinnen direkt nach der Definition von Mehrsprachigkeit gefragt wurden. Dabei wurden unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit hervorgehoben. Während Rubia Salgado die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit betonte, um mit dem monolingualen Habitus zu brechen und gleichzeitig deren Ausverkauf als Ressource kritisierte, bezog sich Ines Garnitschnig auf die

lebensweltliche Mehrsprachigkeit (vgl. auch Gogolin 2004). Angelika Hrubesch definierte das Beherrschen mehrerer Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus als Mehrsprachigkeit, wobei dies auch Dialekte (innere Mehrsprachigkeit) inkludierte. Aus den Interviews ging hervor, dass die Interviewpartnerinnen andere Sprachen nicht nur ‚dulden', sondern je nach Aufgabenstellung und Lernziel Teilnehmer_innen auch ermuntern, andere Sprachen zu verwenden oder von sich aus andere Sprachen als Deutsch (in Form Übersetzungen) miteinbeziehen. Auch wenn also alle Interviewpartner_innen die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit betonten und angaben, dass auch andere Sprachen als Deutsch im Unterricht Raum bekommen sollen, fiel doch auf, dass die theoretische und unterrichtspraktische Auseinandersetzung mit dem Begriff – im Vergleich mit anderen Themen – wenig ausgeprägt war. So wurde zwar auf Sprachvergleiche, einen kritischen, reflektierten Zugang zu Sprache(n), das Zulassen von Mischformen, Mehrdeutigkeiten und ‚Fehlern' hingewiesen, das heißt die Förderung bzw. Bildung eines kritischen Sprachbewusstseins betont, jedoch wurde kaum darauf eingegangen, wie ein kritisches Sprachbewusstsein und Mehrsprachigkeit zusammen hängen oder was ein herrschaftskritischer Umgang mit oder Bewusstsein für Mehrsprachigkeit (im weitesten Sinne) im DaF/Z-Kontext bedeuten kann. Dass keine entsprechenden Daten erhoben werden konnten, kann zum einen an der Führung der Interviews liegen, aber auch daran, dass nicht alle Interviewpartner_innen im gleichen Ausmaß in der Sprachvermittlung tätig sind bzw. ein norm- und herrschaftskritischer Umgang mit Mehrsprachigkeit im DaF/Z-Kontext ein relativ neues Thema ist, das auch in der Ausbildung kaum behandelt wird.

Ich halte den Zusammenhang von Sprachnormen, Registern, den Umgang mit Fehlern, Sprachbewusstsein, dem Raum geben unterschiedlicher Stimmen und der Hierarchisierung von Sprachen für ein spannendes Feld, das in Bezug auf Selbstermächtigung zentral ist. Gerade weil Identität und Sprache sehr eng miteinander verknüpft sind, ist nicht unerheblich, wann man_frau in welcher Sprache sprechen darf/soll, welche Sprachen wie bewertet werden und was die Abwertung ‚eigener' Sprachen für das Erlernen der deutschen Sprache bedeutet. So schreiben LEFÖ zu ihrem Verständnis von Sprache:

> Nicht alle Sprachen und nicht alle Sprechweisen gelten gleichermaßen als legitim, sind gleichermaßen sicht- und hörbar. Wir blenden die körperlich-emotionale, die gesellschaftliche (Macht-)Dimension von Sprache und Sprechen ein und gestalten davon ausgehend das pädagogische Handeln im Unterricht (vgl. 2010).

Als Lehrende ist es wichtig, sich der Hegemoniesetzung der deutschen Sprache bewusst zu sein und im Unterricht mit linguizistischen Sprachverhältnissen zu brechen. Das heißt Sprachkenntnisse der Lernenden aufzuwerten, ihnen Raum zu geben, mit Fehlern differenziert umzugehen und sich als Lehrende von der Vorstellung der einen guten, ‚reinen' Sprache zu befreien.

Die Umsetzung von selbstermächtigenden Unterricht erfordert entsprechende Rahmenbedingungen, dazu zählen Arbeitsbedingungen, die eine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Unterricht ermöglichen sowie Zeit und Raum für Reflexion und Austausch gewährleisten. Daneben muss bereits in der Ausbildung eine theoretische Auseinandersetzung mit der politischen Dimension von Unterricht ermöglicht werden und müssen Kompetenzen wie Selbstreflexion, die eigene Verortung in Machtverhältnissen und die kritische Befragung von eigenen Zugängen und Inhalten mitvermittelt werden. Gerade weil die Rahmenbedingungen unter denen DaF/Z-Kurse in Österreich stattfinden stark von integrations- und migrationspolitischer Gesetzgebung abhängen, darf die Definitionsmacht dessen, was und wie unterrichtet werden soll, nicht Institutionen wie dem ÖIF überlassen werden. Weitere Forschungsarbeiten, die sich dem Feld DaF/Z aus intersektionaler und herrschaftskritischer Perspektive nähern, wären aus dieser Sicht sehr wünschenswert.

7. Literatur:

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin/ Heine, Lena/ Schramm, Karen (Hg.): Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt, M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 48), S. 119-133.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg, Westberlin: VSA-Verlag.

Arens, Susanne/Dirim, İnci/Döll, Marion/Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul/Melter, Claus/Romaner, Elisabeth/Springits, Birgit/Thoma, Nadja/Thomas-Olalde, Oscar (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik) (2012): Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Die Gaste Ausgabe 21 / März-April. Online verfügbar unter: http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html.

Aslan, Emine (2017): Wem gehört der Campus? Weiße Unilandschaften und Widerstandsformen von Student_innen of Color in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/ El, Meral (Hg.) (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer, S. 749-770.

Audi, Robert (1995): The Cambridge Dictionary of Philosophy (1995). Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press.

Baltruschat, Astrid (2018): Didaktische Unterrichtsforschung, Wiesbaden: Springer VS.

Böhm, Jan/ Döll, Marion (Hg.): Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende*:* Eine Einführung in ihre Disziplinen, Münster: Waxmann.

Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden: Springer.

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

Burwitz-Melzer, Eva/ Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse, In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael K. /Schrammm Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch, Tübingen: Francke, S. 256-268.

Burwitz-Melzer Eva / Mehlhorn Grit / Riemer Claudia/ Bausch Karl-Richard/ Krumm Hans-Jürgen (Hg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit, Wien: utb Verlag/Facultas.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt am Main.

Buttaroni, Susanna/Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum, Wien: Fernkurse der Wiener Volkshochschulen.

Castro Varela, María do Mar; Heinemann, Alisha M.B. (2016): Mitleid, Paternalismus, Solidarität. Zur Rolle von Affekten in der politisch-kulturellen Arbeit. In: Gritschke, Caroline/ Ziese, Maren: Geflüchtete und Kulturelle Bildung, transcript Verlag: Bielefeld, S. 51-66.

Castro Varela, María do Mar; Heinemann, Alisha M. B. (2017): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Trafo.K. (Hrsg.): Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. (Schulheft 1/2017).

Dallinger, Lisa/ Pichler, Heidi (2013): „Jeder kann über mich sprechen und ich habe keine Antwort…" Macht, Geschlecht und Körper im Deutschunterricht. In: Stimme - Zeitschrift der Initiative Minderheiten, 89/2013, S. 25.

Degele, Nina/ Winker, Gabriele (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld.

Dirim, Inci (2015): Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Knappik, Magdalena/ Thoma, Nadja: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertesVerhältnis, Bielefeld: transcript Verlag, S. 299-316.

Dirim, Inci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim Basel: Beltz Verlag, 311-325.

Dirim, İnci/ Paul Mecheril (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Castro-Varela,María do Mar/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Anita/ Melter,Claus: Migrationspädagogik , 99-116. Weinheim: Beltz.

Doğmuş, Aysun/ Karakaşoğlu, Yasemin/ Mecheril, Paul (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Springer.

Doğmuş, Aysun (2017): Empowerment im Lehramtstudium. In: Fereidooni, Karim/ El, Meral (Hg.) (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer, S. 771-788.

Döll, Marion/ Hägi, Sara/ Dirim, Inci (2014): Kompetenzen für eine kritische Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache Impulse für Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden . In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag, 162-177.

Döll, Marion/ Fröhlich, Lisanne/ Hägi, Sara (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von „Essen und Trinken in Deutschland". In: Fremdsprache Deutsch 52, S. 16–21.

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme,Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen, Marburg: Eigenverlag.

Drexel, Matthias/ Ohmle, Claudia/ Romaner, Elisabeth/ Weiss, Matthias (2014): DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung. Forschungsbericht Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck (Projektleitung: Paul Mecheril). In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag, 60-121.

Eder, Ulrike (2015): „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. - Wien: praesens.

Faistauer, Renate/ Fritz, Thomas (2008): "Prinzipien eines Sprachunterrichts". In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung, Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, S. 125-133.

Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer, 411-423.

Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1977): Sexualität und Wahrheit. Erster Band. Der Wille zum Wissen, Frankfurt/Main.

Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten, Hamburg: Reinbeck.

Freire, Paulo/ Shor, Ira 1987): What ist the “Dialogical Method” of Teaching? In: The Journal of Education , Vol. 169, Nr. 3, Critical Teaching and Literatory Education, 11-31.

Frketić, Vlatka (2014): Mehrsprachigkeit & Diversität. Ein Handbuch aus der Arbeitspraxis von Migrantinnenorganisationen, herausgegeben von LEFÖ - Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen im Rahmen des Projektnetzwerkes Mehr Sprachen = mehr [Mit-]Sprache, Wien.

Fritz, Thomas (2010): Wie politisch ist das DaZ (Sprachen) unterrichten??? In: Österreichischer Verband für Deutsch als Zweitsprache (2010): ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2010, Wien: bm:ukk.

Goethe Institut (2017): Aufgaben und Ziele, https://www.goethe.de/ins/de/de/uun/auf.html

Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Springer.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 55-61.

Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter/ Wolff, Dieter (Hg.) Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 247–270.

Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden – und Experteninterviews. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 559-574.

Hentig, v. Hartmut (1996): Bildung. Ein Essay. München, Wien: Hanser Verlag.

Herriger, (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress, New York, London: Routledge.

hooks, bell (2009): Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom, New York, London: Routledge.

Hunfeld, Hans/ Neuner, Gerhard (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4 (DIFF, Universität Kassel, GI München), Berlin u.a.: Langenscheidt.

Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa (2018): Schulpädagogik und Unterrichtsforschung. In: Böhm, Jan/ Döll, Marion (Hg.): Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende*:* Eine Einführung in ihre Disziplinen, Münster: Waxmann, S. 17-42.

Jacob, Susanne (2008): Bildung als Bewusstwerdung. Die Pädagogik Paulo Freires, Paulo Freie Verlag, Oldenburg.

Johnston Arthur, Araba Evelyn / Görg, Andreas: empowerment. In: Glossar. Thematisches Netzwerk Antirassismus,
http://www.noracism.net/antirassismus/glossar/empowerment.htm [21.02.2017].

Kazeem-Kamiński, Belinda (2016): Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks. Wien: Zaglossus Verlag.

Knappik, Magdalena/ Dirim, Inci/ Döll, Marion (2013). „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“ Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung. In: ÖDaF-Mitteilungen: Band 29, Ausgabe 2, S. 7-15.

Knappik, Magdalena/ Thoma, Nadja (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch, 2 Bände, Berlin: de Gruyter.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3. akt. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan (2014): Datenaufbereitung *und* Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 383-396.

Kuhlman, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien, Wiesbaden: Springer.

Lange, Ernst (1996): Einführung von Ernst Lange. In: Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten, Hamburg: Reinbeck, S. 9-24.

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 515-526.

LEFÖ (2010): Lernzentrum für Migrantinnen, http://www.lefoe.at/index.php/bildungsangebote.html [17.04.2018].

LEFÖ (2013a): Wie kann man das Handlungsfeld DaZ beschreiben etc._Statement, https://mehrsprachen.files.wordpress.com/2013/11/wie-kann-man-das-handlungsfeld-daz-beschreiben-etc_statement.pdf [17.04.2018].

LEFÖ (2013b): Grundsätze_Haltungen, https://mehrsprachen.files.wordpress.com/2013/11/grundsc3a4tze_haltungen_.pdf [17.04.2018].

Leupold, Eynar (2007): „Landeskundliches Curriculum (Art. 21)“. In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Aufl., Tübingen, Basel: Francke (UTB), S. 127–133.

Lüger, Heinz-Helmut (1991): Landeskunde - Aspekte eines problematischen Begriffs. In: Lüger, H.H. (Hrsg.): Landeskunde und Lehrwerkanalyse. Konstanz (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 22), S. 4-37.

maiz: Deutsch- und Alphabetisierungskurs, www.maiz.at/maiz-bildung-frauen/deutsch-alphabetisierungskurs [11.4.2018].

maiz (2014): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken, Weinheim [u.a.] : Beltz.

Mayring, Philipp/ Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 543-556.

Mecheril, Paul (2008): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-34.

Mecheril, Paul (2009): Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität, Wien: Passagen Verlag.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, Maria/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Anita/ Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 7-22.

Mecheril, Paul (2013). Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft. In: Franco Zotta (Hg.): Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Gütersloh: Bertelsmann, 200-216.

Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1, Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25-53.

Mecheril, Paul(Hg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul/ do Mar Castro Varela, Maria/ Dirim, İnci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Melter, Claus/Schäfferling, Stefan (2016): Geschlechterverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hg): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

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, S. 81-95.

Messerschmidt, A. (2016): Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun/ Karakaşoğlu, Yasemin/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Springer, 59-70.

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/ Kraimer,

Klaus(Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung : Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen: Westdt. Verlag, S. 441-471.

Meza Torres, Andrea/Can, Halil (2013): Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color Perspektive. In: Brilling, Julia/Hamaz, Sofia/Ergün-Hamaz, Mutlu (2013): Editorial. In: Heinrich-Böll-Stiftung: Empowerment. MID-Dossier, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Mies, Maria (1978): Methodische Postulate zur Frauenforschung. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hg.) beiträge zur feministischen theorie und praxis. Frauenforschung oder feministische Forschung - dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. Heft 1, S. 41-63, Nachdruck: H. 11, 1984, S.7-25 .

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, 927–937.

Mineva, Gergana/ Salgado, Rubia (2014): [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag, 210-227.

Mineva, Gergana / Salgado, Rubia (2015): Mehrsprachigkeit: Relevant, aber kulturalisierend? In: Knappik, Magdalena/ Thoma, Nadja: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript Verlag, S. 245-262.

Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und »Deutsch als Zweitsprache«. In: Knappik, Magdalena/ Thoma, Nadja: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript Verlag, 69.86.

ÖIF: Mein Sprachenportal: https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutsch-lernen/kostenpflichtige-materialien/kursbuecher-mit-oesterreich-schwerpunkt?_ga=2.194722413.1157055695.1518864012-1542458552.1518864012 [17.02.2018].

Ortner, Rosemarie/ Özayli, Günay (2015): Wie über sich selbst nachdenken? In: Thomas, Nadja/ Knappik, Magdalena: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis, Bielefeld: Transcript Verlag, S. 195-209.

Peregrina (2017): Deutschkurse, http://www.peregrina.at/deutschkurse-menu [17.04.2018].

Poscheschnik, Gerald/ Lederer, Bernd. / Perzy, Anton/ Hug, Theo (2010): Datenerhebung und Datenaufbereitung. 1. Qualititative Forschungsmethoden. In: Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald: Empirisch Forschen. Studieren, aber richtig, Konstanz: UKV, 99-110.

Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2014) Forschungsdesigns für qualitative Sozialforschung: Leitfaden – und Experteninterviews. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer,S. 117-134.

Raithel, Jürgen/ Dollinger, Bernd/ Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe-Strömungen-Klassiker-Fachrichtungen, Wiesbaden: VS Verlag.

Riegel, Christine (2016): Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: Transcript Verlag.

Romaner, Elisabeth (2014): Einleitung. Versuch einer Chronologie des Gesamtprojekts. In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag, S.12-15.

Romaner, Elisabeth/ Thomas-Olalde, Oscar (2014): „Materialisierte Diskurse“ – Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien. In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag, S.130-161.

Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld: Transcript Verlag.

Rösler, Dietmar (2012). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Stuttgart: Metzler.

Salgado, Rubia (2010): Deutsch als Zweitsprache im Kontext hegemonialer Verhältnisse. Oder: Das Einzige, was wir wollen, ist, die Welt zu verändern. In: ÖDaF- Mitteilungen, Heft 2/2010, Wien, S. 38-44.

Salgado, Rubia (2013): Mehrsprachig, aber monolingual? Ansprüche und Widersprüche der pädagogischen Praxis im Fach Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. In: Buden, Boris/ Mennel, Birgit/ Nowotny, Stefan (Hg.): Translating Beyond Europe. Zur politischen Aufgabe der Übersetzung, Wien, Berlin: Turia + Kant, S. 109-122.

Salgado, Rubia (2014): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Ansprüche und Widersprüche. Forschungsbericht maiz (In Zusammenarbeit mit Elisabeth Cepek-Neuhauser / Assimina Gouma / Gergana Mineva). In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag, 18-59.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoc, Nazan/ Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 33-45.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh UTB, S. 57-72.

Shor, Ira/ Freire, Paulo (1987a): A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers.

Sitter, Jasmin (2017): Selbstermächtigende Handlungsstrategien in Deutsch als Zweitsprache-Erwachsenenbildungskursen und deren Wirkung auf die Lernenden, MA-Arbeit, Universität Wien.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien: Turia & Kant.

Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In ÖDaF-Mitteilungen 1/2012, Wien, S. 93-103.

Sprung, Annette (2016): Erwachsenenbildung. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim Basel: Beltz Verlag, 372-385.

Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Auflage, Reinbek: Rowohlt, 319-331.

Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis, Wien: Turia + Kant Verlag.

trafo k: http://www.trafo-k.at/ [17.04.2018].

Turecek, Martina (2015): Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/innenbildung. In: Scenario, Issue 1.

Anhang

A Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

- **zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten**

Ich, _____, bestätige hiermit, dass ich mit der Teilnahme am Interview, der Aufzeichnung des Interviews und der anschließenden Verwendung für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der Masterarbeit von Corinna Widhalm im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien einverstanden bin. Ich bin außerdem damit einverstanden, dass ich namentlich genannt werde.

Ort, Datum Unterschrift

B Interviewleitfaden

Was ist für dich selbstermächtigender, herrschaftskritischer Unterricht?
Was ist dein (Unterrichts-) Ziel?

Inhaltsebene:
Welche Inhalte hältst du für besonders wichtig?
Welche Inhalte hältst du in Hinblick auf kritisches Denken und/oder kritische Bewusstseinsbildung/Selbstermächtigung für besonders wichtig? (Wie können kritische Denkprozesse – auf einer Inhaltsebene – angeregt werden?)
Nach welchen Kriterien wählst du die Inhalte aus? (Welche Rolle spielen die Erfahrungen, Sprachen, Perspektiven der Kursteilnehmer_innen?)
Wie gehst du mit Lehrwerken oder vorgegebenen Materialien um? (Viele der DaF/Z-Lehrwerke beinhalten normierende, kulturalisierende und sexistische Zuschreibungen? Wie gehst du damit um?)
Thematisierst du auch Ungleichverhältnisse, politische Machtstrukturen oder rassistische, sexistische Zuschreibungen im Kurs? Wenn ja, wie?
Beispiele aus der Praxis?

Methodische Aspekte:
Welche Methoden haben sich für dich besonders bewährt? Wie vermittelst du Wissen und Inhalte?
Was hältst du – in Hinblick auf Selbstermächtigung – für zentral? Welche Methoden fördern kritische Bewusstseinsbildung? (Was bedeutet für dich kritisches Lehren methodisch? Kriterien?)
Wer bestimmt die Themen und Inhalte, die behandelt werden? Wie werden die Themen und Inhalte bestimmt?
Beziehst du die Kursteilnehmer_innen in der Auswahl mit ein? Wenn ja, wie?
Wie stehst du zu korrigieren? Wie soll damit umgegangen werden?
Wie gehst du mit unterschiedlich hierarchisierten Postionen um? Sowohl zwischen dir und ihnen, aber auch zwischen den Kursteilnehmer_innen!

Wie stellst du sicher, dass die Erfahrungen, Geschichte und Wissen der Kursteilnehmer_innen genug Raum bekommen? (Wie kann die Vielfalt an Wissen, Perspektiven etc der Kursteilnehmer_innen einbezogen werden?)
Wie kann ein Unterrichtsraum geschaffen werden, der den kollektiven Austausch der Lernenden fördert und Gemeinschaft stiftet?
Beziehst du die Erstsprachen der Lernenden mit ein? Wenn ja, wie?
Beispiele aus der Praxis?

Verhältnis Kursleiter_in – Kursteilnehmer_innen:
Wie siehst du dein Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen (in Hinblick auf Selbstermächtigung)?
Was ist dir besonders wichtig im Umgang? Wie stellst du das sicher?
Ich gehe davon aus, dass sowohl der_die Kursleiter_in als auch die Kursteilnehmer_innen Lernende sind. Stimmst du dem zu? Wenn ja, was bedeutet das für dich? Worin zeigt sich das?
Welche Punkte sind für dich im Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen zentral? Kriterien, Charakteristika?

Selbstverständnis/ Haltung der Lehrenden:
Wie definierst du die Rolle der/des Lehrenden in der Wissensvermittlung mit Erwachsenen?
Welche Punkte erscheinen dir wichtig?
Was muss die_der Lehrende für selbstermächtigenden Unterricht mitbringen? Welche Haltung als Lehrende ist für dich wichtig?
(Was ist für dich zentral für Lehrende im DaF/Z-Kontext?)
Was bedeutet für dich ein kritischer Umgang mit der eigenen Position?
Wie gelangt man_frau als Lehrkraft zu einer selbstkritischen/selbstreflexiven Praxis?
Wie gehst du mit eigenen Rassismen, Sexismen um?
Beispiele aus der Praxis?

Mehrsprachigkeit:
Was heißt Mehrsprachigkeit für dich?

Wie gehst du mit den unterschiedlichen Sprachen/ der Mehrsprachigkeit der Kursteilnehmer_innen um?

Hängen für dich Mehrsprachigkeit und Selbstermächtigung zusammen? Wenn ja, wie?

Was bedeutet ‚die eigene Stimme finden' für dich?

C Codierleitfaden

Kategorie: **Definitionen von Selbstermächtigung**		**Definition:**	**Ankerbeispiel:**
Selbstermächtigung als Erweiterung des Handlungsspielraums		umfasst allgemein gehaltene Aussagen zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit, von Perspektiven und des Handlungsspielraums in Bezug auf unterrichtsbezogene Zielsetzungen; die sprachliche Komponente ist nur eine von mehreren oder kommt gar nicht vor; umfasst auch Wissen und Perspektiven;	Bildung so zu gestalten, dass man nicht nur Wissen vermittelt oder unter Umständen auch mal gar nicht Wissen vermittelt, sondern, dass man quasi die Leute befähigt, sich etwas anzueignen und in diesem Prozess der Aneignung neue Perspektiven auf die Welt zu entwickeln, wo sich dann sozusagen, was verschiebt, wo sich der Blick der Welt so verschiebt, dass ich darin meine Handlungsfähigkeit erweitern kann (I4, 2).
	sprachliche Ermächtigung/ **Widerstand**	umfasst jene Aussagen, die ein kritisches Sprachbewusstsein oder die Aneignung von Sprache, sprachlicher Register und Redemittel mit dem Zweck die (sprachlichen) Handlungsmöglichkeiten zu erweitern als Ziel nennen; darunter fallen ebenso Aussagen, die auf die Aneignung von Redemitteln mittels derer sprachlicher Widerstand geleistet werden, positiv Bezug nehmen;	[Ziel ist, C.W.] also einen sehr starken Zusammenhang zu einer reflexiven, selbstreflexiven Haltung in diesem Moment, als Migrantinnen heute in dieser Gesellschaft, heute in der Welt, diese bestimmte Sprache zu lernen und warum und was bedeutet das diese Sprache zu lernen, was bedeutet das diese Sprache zu gebrauchen und zu versuchen, dass jede die Möglichkeit hat die Sprache zu gebrauchen, einzusetzen, dort wo sie sie brauchen, um ihre eigenen Ziele besser zu verfolgen, um sich zu schützen, um das Leben ein bisschen besser hier gestalten zu können (I3, 33).
Selbstermächtigung als		umfasst jene Aussagen, die Übungen oder Strategien oder Unterrichtssituationen aufzeigen, die die	Sehr schön ist natürlich auch dann "und das traue ich mich jetzt". Eine Frau hat, aber das erlebe ich dann oft Monate später oder wenn ich sie dann zu einem anderen Zeitpunkt

Selbststärkung/Selbstbestimmung	Selbststärkung/Selbstbestimmung der Kursteilnehmer_innen zum Ziel bzw. Inhalt haben;	wieder in einem Kurs habe, dass sie dann sagt "Ich gehe jetzt wieder auf die Uni und ich studiere jetzt ( )", "Ich mache das jetzt und du hast mir den Mut dazu gegeben" oder "unsere Sitzungen hier haben mir gezeigt, dass das gut für mich ist" (I2, 100).
Selbstermächtigung als Reflexion/Bewusstwerdung	umfasst Strategien, Übungen der Lehrenden, die auf Reflexion oder Bewusstwerdung abzielen oder die Beschreibung von Situationen und Zielen, die Reflexion und Bewusstwerdung beinhalten;	Ich denke mir, wenn der Unterricht dazu beigetragen hat, dass das überhaupt als Diskriminierungserfahrung bewusst gemacht wurde und das ist jetzt falsch, weil natürlich die Diskriminierung ist ihm eh vorher auch bewusst, das ist ja nicht was ( ), aber als Ungerechtigkeit auch, also auch der Unterricht dazu beigetragen hat, dass jemand sieht, das darf eigentlich nicht so sein (I1, 82).
Bildung eines unterstützenden Kollektivs	umfasst Aussagen, die die Rolle des Kursraums als Kollektiv bzw. die unterstützende Funktion der Gruppe betonen;	Also das ist, wenn die Lernatmosphäre eine ist, wo klar ist, das verbindende ist, also wir sind Frauen und wir wollen hier auch miteinander uns, wir wollen nicht nur Deutsch lernen, sondern wir haben eine Kommunikationsaufgabe, wir wollen uns austauschen, uns unterstützen, dann ist das Kollektiv, dann funktioniert das nämlich, dann ist das ein unheimliches tragendes Setting, dann kann ein Deutschkurs auch ganz ein wichtiger, fördernder Rahmen für die Frauen sein. Wenn das Vertrauen unter den Frauen hergestellt ist, wenn sie anfangen sich auszutauschen in der Pause auch (I2, 106).

Kategorie: **Inhalte und Themen**		**Definition:**	**Ankerbeispiel:**
kritische/gegenhegemoniale/politische Themen		umfasst Aussagen, die das Einbringen und Behandeln gegenhegemonialer, politischer oder kritischer Inhalte thematisieren und/oder darauf positiv Bezug nehme;	Es geht eigentlich immer um Themen, wo wir sehen, dass es eine Hegemonie gibt, wo wir versuchen, was gegenzusetzen. Also bei dem Beispiel mit der Geschichte ist es sehr deutlich geworden, also jetzt gerade in Bezug auf Zeitgeschichte und Schule (I4, 95).
	weg von Normen	umfasst Aussagen, die die Wichtigkeit thematisieren bzw. angeben, Material zu verwenden, das Normen und den Status Quo hinterfragt ;	Da geht es schon auch immer darum, dass explizit so viele Möglichkeiten und so viele Ausdrucksformen wie möglich da halt auch bereit zu stellen und da halt auch im Material logischerweise zu schauen, dass wir halt nicht lauter Zeitschriften haben, wo irgendwie genau diese Mainstream-Bilder wieder drinnen sind, da auch Ansatzpunkte ( ) (I4, 14).
Lehrwerkskritik/eigene Materialien		umfasst Aussagen, die sich kritisch auf Lehrwerke und deren Verwendung beziehen und/oder die Erstellung/Verwendung eigener Materialien betonen/erwähnen;	Nein. Also ich musste nie mit Lehrwerken arbeiten und vertrete da recht stark eigentlich die Position, dass es kein Lehrwerk gibt aktuell, das ich für passend hielte, das man verwenden könnte (I1, 20).
Raum für/ Thematisieren von Diskriminierungserfahrungen		umfasst Aussagen, die sich auf das Einbringen/Thematisieren /Raum geben von Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmer_innen beziehen;	[Ich] finde es total wichtig, dass diese Erfahrungen auch besprochen werden im Kurs und das ist auch so, dass einfach sichtbar wird, dass im letzten Jahr sich da einiges verschärft hat, also Erlebnisse werden da geschildert, die wirklich extrem sind. I: Also Sexismuserfahrungen, die sie gemacht haben,

		außerhalb, [ja?] H: Also Sexismuserfahrungen und rassistische Belästigung (I2, 38-40).

Kategorie : **Methodische Aspekte**	**Definition:**	**Ankerbeispiel:**
Dialog und Diskussion/authentischer Austausch	umfasst Aussagen, die die Wichtigkeit von Dialog und Diskussion im Unterrichtssetting thematisieren, vor allem authentischen Austausch; authentischer Austausch bedeutet, die Kursteilnehmer_innen bringen sich als sie selbst ein und spielen keine fiktive Rolle;	Dialog und Austausch würde ich mal sagen, ist ganz, in verschiedensten Varianten immer ein Teil, den ich gewinnbringend finde, nämlich durchaus auch mit unterschiedlichen Positionen und ja auch nicht mit dem Ziel, dass am Ende eine gemeinsame da sein muss, aber jetzt in verschiedensten Formen von Gruppenarbeiten, Diskussionen, Gesprächen (I1, 24).
Lehrende geben Rahmen/Richtung/Perspektive vor	umfasst Aussagen, aus denen hervorgeht, dass Lehrende den Rahmen, die Richtung oder Perspektive Inhalte und Ablauf betreffend vorgeben;	Ich sehe mich als mit sehr viel Verantwortung beauftragt. Also ich werde beauftragt, ich habe eine große Verantwortung hier als Lehrende auf der Ebene der Leitung, so Gruppendynamik, auf der Ebene der Entscheidung eben wie der Kurs stattfindet inhaltlich, methodisch und ich entschiede mich für dieses "sie bestimmten mit", aber ich weiß, dass ich eine direktive Rolle habe (I3, 74).
Teilnehmer_innen bestimmen Inhalte	Teilnehmende bestimmen die Inhalte (mit) und/oder haben die Möglichkeit ihre Wünsche/ Bedürfnisse/ Themen einzubringen, die dann	Es gibt immer Themenerhebung, es gibt nicht vorgegebene Themen. Das heißt die Teilnehmerinnen bringen die Inhalte oder die

(mit), bringen Themen ein, stehen im Mittelpunkt		aufgegriffen werden und behandelt werden; Aussagen, die direkt oder durch Beispiele betonen, dass die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer_innen im Zentrum stehen;	Wünsche, so was würden sie gern (I3, 35).
	Einbezug von Bildmaterial	umfasst Aussagen, die den Einbezug von (meist kritischem/alternativem) Bildmaterial beschreiben, um die Teilnehmer_innen in die Auswahl von Themen miteinzubeziehen oder um Anknüpfungspunkte, Sprechanlässe zu geben;	[Und wir adaptieren das] für die Alphabetisierung oder für DaZ-Unterricht ( ). Das ist ein Beispiel, wir haben einige, es sind viele Arbeiten von Künstler_innen aus dem Süden, es sind kritische Positionen, aber nicht nur. Es sind unterschiedliche, Fotos und Performances auch, Installationen, aber auch Malereien, Zeichnungen sind da auch dabei. Und die Frauen suchen sich selber ( ), also jede sucht sich ein Bild aus. Und diese Auswahl, um diese Bilder entsteht ein Text. Und das ist der Text, den die Gruppe webt, so sage ich immer wieder, während des Kurses und ausgehend von diesem Text, es sind oft viele Texte, also zehn Teilnehmer sind in der Regel in der Gruppe, dann haben wir zehn Geschichten (I3, 21).
	mehrere Ebenen berücksichtigen/ganze Person	umfasst Aussagen, die darauf eingehen oder beinhalten, nicht nur die sprachliche/ verbale Ebene zu berücksichtigen, sondern die Teilnehmer_innen in ihrer Ganzheit und Komplexität wahrzunehmen und z.B. auch körperliche Aspekte oder verschiedene Hintergründe miteinzubeziehen ;	Ja, dass es nicht nur Sprache ist, worum es geht, sondern, dass es ein ganzheitliches Lernen ist, im Sinne auch, ich habe es vorher schon gesagt, Körper und Emotionen miteinzubeziehen, dass es Rollen sind, die auch dazu führen, dass man in bestimmten Momenten nicht sprechen kann (I2, 122).

	Pluralität an Methoden/ Perspektivenvielfalt	umfasst Aussagen, die die Wichtigkeit pluraler methodischer Zugänge und unterschiedlicher Perspektiven auf ein Thema betonen oder dies durch Beispiele veranschaulichen;	Jetzt noch einmal so ein bisschen zusammenfassend und weiterdenkend könnte ich jetzt sagen, ich glaube, es braucht so eine Vielfalt an Strategien, es braucht im besten Fall mehrere (Falle), die das vermitteln, es braucht die Möglichkeit für sich etwas zu erarbeiten und kollektiv etwas zu erarbeiten (I4, 42).
	Räume geben/eröffnen	umfasst Aussagen, die sich auf das Eröffnen neuer Räume mittels Materialen und dem Geben von Räumen für die Entwicklung/Gestaltung/den Ausdruck der Kursteilnehmer_innen beziehen	Für mich geht es einerseits darum, dass alle einen Raum haben zu sprechen, sich auszudrücken, sich gleichzeitig nicht gezwungen oder gedrängt fühlen, da jetzt irgendwie das oder das zu tun (I4, 74)

Kategorie: **Verhältnis Kursleiter_in und Teilnehmer_innen**		**Definition:**	**Ankerbeispiel:**
Verhältnis/Rollen aufbrechen		umfasst Aussagen, die das Aufbrechen/Überschreiten oder Neudefinieren klassischer Rollen bzw. Positionen (Schüler_in/Lehrer_in) im Unterrichtskontext positiv thematisieren ;	Genau, also nicht nur Schülerin sein, nicht nur Studentin sein (I2, 84)
		umfasst Aussagen, die die Wichtigkeit betonen, Zuschreibungen die Lernenden	Was es bedeutet immer auf bestimmte (Dinge an)gesprochen zu werden, sei das die Herkunft

	Zuschreibungen Lernende betreffend aufbrechen	betreffend aufzubrechen bzw. zu hinterfragen;	betreffend oder das Aussehen betreffend oder die was auch immer betreffend. Und diese Lehr/Lernverhältnisse in alle Richtungen möglichst so zu gestalten, dass man da ein bisschen was aufmacht, dem nicht ständig ausgesetzt zu sein (I4, 91).
	echter Austausch/persönliche Beziehung	umfasst Aussagen, die das Verhältnis Lehrende-Lernende auch als persönliches charakterisieren und auf persönlichen Austausch hinweisen;	Es ist eine sehr nahe, es gibt sehr viel Berührung, es gibt sehr viel Persönliches. Es kommen immer wieder persönliche Erzählungen. Und es kommt sehr viel an, persönliches Leiden hat sehr viel Platz auch und auch die Freude. Das ist sehr markant für die (I3, 74).
Hierarchie Kursleiter_in/ Kursteilnehmer_innen		umfasst Aussagen, die die Hierarchie im Unterrichtssetting anerkennen und betonen	Aber es ist keine Beziehung auf Augenhöhe, es ist eine Beziehung, die ich versuche demokratisch und respektvoll und mit Verantwortung zu (gestalten) (I3, 74).
Respekt und Empathie		umfasst Aussagen, die Empathie, Respekt und/oder Wertschätzung als zentral im Umgang mit den Teilnehmer_innen erachten;	Also erstens fallen mir tatsächlich so Sachen ein und ich glaub ( ) als erstes ist mir einfach nur banal gut eingefallen und schon so was wie (...) warm ist das falsche Wort, aber tatsächlich glaube ich, dass das was ausmacht. Mein Verhältnis ist, ich mag Menschen und habe auch keine Berührungsängste und das macht glaube ich in Gruppen was aus. Gleichzeitig respektvoll, also immer herangehend an diese Arbeit mit dem Wissen und dem Gefühl: "Also ich bin in der Erwachsenenbildung, das sind erwachsene Leute, die können nachdenken und

		wissen für normal, was sie wollen“ (I1, 60).
Lehrende als Lernende - bestätigtes Wissen	umfasst Aussagen, wo das Lernen als Lehrende bestätigt wird und auf bestätigtes Wissen u.a. anhand von Beispielen in Abgrenzung zu ‚tatsächlichem Lernen‘ hingewiesen wird;	Ich denke, ich habe, also jetzt abgesehen von so tatsächlichen Wissenssachen, wo ich das Gefühl habe, da ist immer so die Frage, ist das wirklich lernen, das taucht als erstes auf, da könnte man auch sagen, das hätte ich vorher schon wissen können und ist quasi so ein bestätigtes Wissen. Ich habe tatsächlich viel über Geografie gelernt, weil ich ganz schlecht in Geografie immer war, ich habe tatsächlich so banales Sachwissen auch von Teilnehmer_innen gelernt oder darüber, dass ich dann nachgeschaut habe, wo was eigentlich genau ist und welche Länder da rundherum liegen und ich mich über Situationen in Ländern, also schon über die Geografie hinausgehend noch näher informiert habe (I1, 66).
Lehrende als Lernende - neues Wissen	umfasst Aussagen, wo das Lernen als Lehrende bestätigt wird und auf Lernen im eigentlichen Sinne, das heißt dem Infragestellen von Annahmen und Kategorien u.a. anhand von Beispielen hingewiesen wird;	Also, wie gesagt, ich lerne schon sehr viel, ich komme auch viel an meine Grenzen, immer wieder auch, so bemüht ich bin ((lacht)) und nehme aber für mich jetzt die Grenzen dann, diese Irritationen dann auch als Reflexionsmoment mit auf und überlege, ok, worum geht es da jetzt eigentlich, wie kann man das jetzt aufnehmen, um im Unterricht dann auch wieder gut zu landen (I2, 116).

Kategorie: **Selbstverständnis/eigene Haltung**		**Definition:**	**Ankerbeispiel:**
Selbstreflexion/Selbstverständlichkeiten hinterfragen		umfasst alle Aussagen, die die Wichtigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Reflexion des eigenen Handelns im Unterrichtssetting sowie das Hinterfragen eigener Selbstverständlichkeiten betonen bzw. Beispiele dafür geben;	Und ansonsten, ich weiß nicht, ich finde halt extrem wichtig auch, sich immer selber anzuschauen und sich selber zu hinterfragen und die eigene Position mir anzuschauen. Was machen bestimmte Lernsituationen mit mir, was macht die Arbeit mit bestimmten Menschen mit mir. Was hat das zu bedeuten, dass ich auf manche so reagiere und auf andere so reagiere, was heißt das für mich und was heißt das für den Prozess und wie kann ich da jetzt schauen, dass ich da einen guten Umgang finde in der Gruppe (I4, 42).
	Reflexion eigene Position/ **Privilegien in der Migrationsgesellschaft**	umfasst alle Aussagen, die auf die Reflexion der eigenen Position und/oder eigener Privilegien in der Migrationsgesellschaft abzielen bzw. dies beispielhaft schildern;	Aber vor allem das Hören, sich zu fragen, ich finde, dass Spivak tatsächlich oft sehr inspirierend ist. Diese Frage mit dem, was ist das, was ich nicht hören kann. Da kommen wir zu Privilegien, was sind unsere Privilegien hier, in dieser Arbeit mit diesen Menschen, was bedeutet das hier? (I3, 86).
	Rollen reflektieren und abgrenzen	umfasst Aussagen, die eigene und andere Rollen reflektieren und/oder sich gegenüber anderen Rollen auch abgrenzen bzw. die Wichtigkeit dies zu tun betonen;	Und manchmal bringe ich halt die Inputs, rechtliche Sachen, wo es notwendig ist. Aber ich bin jetzt keine Freundin, auch wenn wir manchmal in einer Sitzung total lebendig und super irgendwie berührend reden und so, ich finde, das kann ich nicht einlösen und ich

			bin auch nicht die Sozialarbeiterin (I2, 110).
	Reflexion und Aktion	umfasst Aussagen, die auf die Wichtigkeit von theoretischer Auseinandersetzung alleine oder mit anderen (u.a. beispielhaft) hinweisen und/oder die Wichtigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis betonen;	Und insofern denke ich, das wichtigste ist diese reflexive Haltung, die Auseinandersetzung auch mit Theorie ist sehr wichtig, nicht nur auf dieser Praxisebene. Lehrer_innen wollen immer praxisbezogene Inputs und so weiter. Ich weiß das, ich unterrichte viel in diesen Ausbildungen, seit Jahren. Ja, praxisbezogen sehr wichtig, aber wenn wir nur auf der Praxis bleiben, ist gefährlich, glaube ich. Zu Professionalität gehört die Meinung ( ), dieses Kontinuum zwischen Praxis und Reflexion. Kritische Ansätze anschauen, historisch auch, zurückschauen, was ist schon passiert, was könnten wir noch wieder aus der Vergangenheit hier einsetzen. Warum müssen wir immer innovativ sein zum Beispiel, warum, sich so etwas fragen, solche Fragen zu stellen (I3, 86).
	kollektive Reflexion/Austausch	umfasst Aussagen, die die Wichtigkeit kollektiver Reflexion und kollektiven Austauschs mit Kolleg_innen betonen bzw. dafür Beispiele geben;	Und sonst sich Gedanken machen und das ist sehr, sehr, sehr wichtig, einen kollektiven Raum zu haben, ein professionelles Team, ein Team, Kollektivität hier zu haben und mit Kolleg_innen da sich auseinanderzusetzen, nicht allein, sondern in einem ( ). Reflexivität kontinuierlich, eine Übung, systematisiert und kontinuierlich, wir haben im Kollektiv und in maiz den Raum der Selbst(reflexion), das finde ich sehr wichtig (I3, 86).

Wahrnehmung DaF/Z Bildung als politisch und Position beziehen	umfasst Aussagen, die die Wichtigkeit Bildung als politisch zu fassen, betonen aber auch solche, aus denen hervorgeht, dass die Person Bildung/DaF/Z als politischen Raum wahrnimmt (politischer Raum bedeutet, dass Rahmenbedingungen und Inhalte nicht frei von hegemonialen Diskursen/Machtverhältnissen zu denken sind und demnach im Unterrichtssetting reproduziert oder unterlaufen werden können);	Gleichzeitig glaube ich, ist dieses Bewusstsein, dass man sich in einem politischen Raum bewegt, ein wichtiges und das fällt mir wahrscheinlich auch deshalb so früh gerade ein, weil ich auch das Gefühl habe, da bin ich mir nicht sicher, wie sehr das momentan, oder ob das nicht schon einmal stärker da war, als es momentan auch ist (I1, 70).
Lernende sind selbstbestimmt/emanzipiert/Wissende	umfasst Aussagen, die die Lernenden als selbstbestimmt, emanzipiert und Wissende auffassen oder aus denen diese Wahrnehmung hervorgeht sowie Aussagen, die die Wichtigkeit einer solchen Einstellung/Wahrnehmung betonen;	Gleichzeitig respektvoll, also immer herangehend an diese Arbeit mit dem Wissen und dem Gefühl "Also ich bin in der Erwachsenenbildung, das sind erwachsene Leute, die können nachdenken und wissen für normal, was sie wollen". Das habe ich das Gefühl ist in der Basisbildung und generell im Bereich DazZ nicht einheitlich, wird das nicht einheitlich so gesehen. Ich höre oft "Die wissen ja gar nicht, was sie wollen". Glaube ich schon. Sie können es vielleicht auf Deutsch nicht sagen noch, in dem Moment, wo sie in den Kurs kommen (I1, 60).

Kategorie:		Definition:	Ankerbeispiel:
Mehrsprachigkeit			
Definition Mehrsprachigkeit		umfasst Aussagen, die Mehrsprachigkeit definieren	Ja, wobei jetzt zum Beispiel im Kontext Alphabetisierung würde ich sogar noch einmal auch innerhalb der Sprachen differenzieren, würde ich auch sagen, aus Niederösterreich kommend und Dialekt sprechend und dann Standarddeutsch schreibend ist auch schon eine Form von Mehrsprachigkeit (I1, 48).
Mehrsprachigkeit Raum geben		umfasst Aussagen, die die Wichtigkeit nennen, im Kursraum anderen Sprach als Deutsch Raum zu geben und/oder Beispiele dazu geben;	Und da geht es dann halt immer darum multiperspektivisch zum Beispiel zu arbeiten, mehrsprachig zu arbeiten, einem Umgang mit unterschiedlichen, mit Mehrsprachigkeit Raum zu geben (I4, 42).
	andere Sprachen je nach Ziel	umfasst Aussagen, die das Zulassen/Fördern der Verwendung anderer Sprachen als Deutsch je nach Unterrichts-/Vermittlungsziel beschreiben;	Oder eben auch so Banalitäten, die inzwischen Banalitäten sind, wie Verwendung von anderen Sprachen nicht nur erlaube, sondern initiiere, zu sagen: „Was interessiert euch denn?" Ich muss das auch nicht verstehen. Also wenn das möglich ist in einer anderen Sprache als Deutsch einen Austausch zu pflegen, darüber was die Leute einbringen möchten, dann regt das allein das Nachdenken darüber an, dann findet der Austausch in dieser Gruppe statt, dann wird das vielleicht sofort an mich

			herangetragen, aber vielleicht auch erst später, aber das Nachdenken ist zu einem Zeitpunkt erfolgt, wo ich es mir gewünscht habe (I1, 38).
	andere Sprachen als Brücke	umfasst Aussagen, die sich auf den Einbezug anderer Sprachen als Deutsch als Brücke oder als Anknüpfungspunkt zur deutschen Sprache beziehen;	Aber da irgendwie zu sagen: "Nützt alle Sprachen, die ihr könnt!" Um im nächsten Schritt sehr wohl natürlich dann geht es darum, weil können wir das jetzt auf Deutsch sagen oder was davon wollen wir oder können wir ins Deutsche übertragen (I1, 42).
kritisches Sprachbewusstsein		Aussagen, die das Bilden eines kritischen Sprachbewusstseins generell, das Nachdenken über Sprachnormen bzw. den Sprachvergleich als Ziel bzw. Thema im Kurs erwähnen bzw. Beispiele dazu schildern;	Und von diesen Strategien oder von diesem Sprachenlernen-Können lässt sich auch wieder was auf Deutsch übertragen, sozusagen, da auch Vergleiche, Sprachbewusstsein nicht nur am Deutschen aufhängen, sondern über Sprachen nachzudenken (I1, 42).
Kritische Aspekte		Aussagen, die sich auf kritische Aspekte in Bezug auf den Umgang bzw. das Konzept Mehrsprachigkeit beziehen;	Aber ich finde es skandalös, wie die Forderungen nach Mehrsprachigkeit verwertet worden ist durch Mainstream-Ideologien. Der Diskurs ist sehr vereinnahmt worden von so alten multikulturalistischen Ansätzen beziehungsweise von Diversity-Management-Ansatz und das ist tragisch (I3, 89).

Kategorie:	Definition:	Ankerbeispiel:
einengende Rahmenbedingungen	Aussagen, die unterschiedliche Aspekte der Rahmenbedingungen von Deutschkursen (indirekt) problematisierend ansprechen, zum Beispiel fehlende Supervision bzw. Austauschmöglichkeiten, prekäre Arbeitsbedingungen oder das Hinarbeiten auf Prüfungen aufgrund der politischen Rahmenbedingungen	Es ist jetzt noch nicht so, dass sie die Prüfung, dass jetzt die Kurse nicht mehr bezahlt werden, wenn weniger wie 50% die Prüfung nicht bestehen würden, aber man ist von dem wie man den Kurs aufbaut irgendwie, (es fließt in den) Aufbau eines Curriculums ein. Und in Wirklichkeit kommen die Frauen auch in unseren Kursen kommen sie natürlich auch wegen der Prüfung und nicht weil wir so tolle Module haben und das ist halt irgendwie schade. Wie soll ich sagen, dass es eigentlich in diesem Deutschkurs-Setting, ich meine, man kann es vom Engagement der Lehrerin her, da da kannst du dann die Themen und die Empowerment-Geschichten einbringen, aber wenn du es nicht machst, für die Frauen ist es wichtig am Schluss zählt die Prüfung sozusagen. (...) Obwohl sie vielleicht schöne Erfahrungen gemacht haben oder so (I2, 136)

D Liste der Codes

Liste der Codes	Memo	#
Codesystem		330
Selbstermächtigung: Definitionen		0
Selbstermächtigung als Erweiterung des Handlungsspielraums		9
sprachliche Ermächtigung/ Widerstand		23
Selbstermächtigung als Selbststärkung/Selbstbestimmtheit		8
Selbstermächtigung als Reflexion/ Bewusstwerdung		11
Bildung e. unterstützenden Kollektivs/ Kursraum als Kontaktzone		5
Inhalte und Themen		0
gegenhegemoniale/politische/ kritische Themen/Inhalte		20
weg von der Norm/Bewertung		6
Lehrwerkskritik/eigene Materialien		6
Raum für/ Thematisieren von Diskriminerungs(erfahrungen)		8
Methodische Aspekte		0
Dialog und Diskussion/authentischer Austausch		11
Rahmen/Perspektive/Richtung bestimmen Lehrende		15
Interessen/Bedürfnisse der TN im Zentrum, Mitbestimmung		24
Einbezug von Bildmaterial		7
mehrere Ebenen berücksichtigen/ ganze Person		4
Pluralität an Methoden/ Perspektiven		12
Räume geben/eröffnen		15
Umgang mit Korrigieren/korrekter Sprache		3
weg vom korrektem		1
Verhältnis Kursleiter_in und Kursteilnehmer_innen		0
Verhältnis/Rollen aufbrechen		9
Zuschreibungen aufbrechen		6
echter Austausch/persönliche Beziehung		7
Hierarchie Kursleiter_in und Teilnehmer_innen		6
Respekt und Empathie		4

Liste der Codes	Memo	#
Lehrende als Lernende		0
Lehrende als Lernende: bestätigtes Wissen		2
Lehrende als Lernende: neues Wissen		6
eigene Haltung		0
Selbstreflexion/ Selbstverständlichkeiten hinterfragen		11
Reflexion eigene Position/Privileg in der Migrationsgesellschaf		7
Rollen reflektieren u. abgrenzen		11
Reflexion und Aktion (theoretische Auseinandersetzung und Praxi		5
kollektive Reflexion/Austausch		6
Wahrnehmung DaF/Z, Bildung als pol. Raum u Position beziehen		14
Lernende selbstbestimmt/ emanzipiert/Wissende		10
Mehrsprachigkeit		0
Def. Mehrspachigkeit		4
Mehrsprachigkeit Raum geben		6
andere Sprachen je nach Ziel		7
andere Sprachen als Brücke		3
kritisches Sprachbewusstsein		9
kritische Aspekte		2
einengende Rahmenbedingungen		7

E Transkriptionen

Transkription I1: Angelika Hrubesch, 4.12.2017, 56:12

1	I: Das ist das erste Interview am 4.12. mit Angelika Hrubesch. Ich hätte gern allgemein angefangen, einfach, wenn du an selbstermächtigenden oder herrschaftskritischen Unterricht denkst, was wäre das für dich oder wie würdest du das charakterisieren?
2	A:(...) Mhm.
3	I: [Oder]
4	A: [Gleich] eine schwierige Frage ((lacht))
5	I:(/lacht)) Jaja, es wird dann eh spezifischer.
6	A: (...) Jetzt glaube ich bin ich in der Antwort schon gefangen in der aktuellen Situation von Migrant_innen, auch sehr konkret. Grundsätzlich würde ich so spontan sagen, einen selbstermächtigenden Unterricht würde ich einen bezeichnen, der darauf abzielt, dass Teilnehmende ihre Handlungsspielräume erkennen zum einen und zum anderen dann erweitern können und jetzt quasi nicht nur sprachlich, nachdem es um Sprachunterricht geht, agieren in dem quasi, was ihnen vorgegeben ist, sondern möglicherweise auch sprachliche Mittel lernen oder Situationen in diesem Unterricht vorkommen, die darauf abzielen, dass eben die Teilnehmenden die sprachlichen Mitteln haben an Situationen etwas zu verändern oder ihre Position in diesem Gefüge irgendwie gut auch einsehen, überblicken können und sich situieren können.
7	I: Könntest du da ein Beispiel nennen? Für so eine Situation, wo es dann quasi um Handlungsspielraum geht, die ich irgendwie bewältigen muss, aber vielleicht nicht nur sprachlich?!
8	A: Ein ganz konkretes Unterrichtsbeispiel?
9	I: Genau.
10	A: Puh, da bin ich jetzt schon weit weg vom Unterrichten. Was wir zuletzt diskutiert haben, weiß ich jetzt gar nicht, ob das genau dazu passt, aber ist gerade so präsent, weil es in einer Weiterbildung so eine Situation war, jetzt zum Beispiel im Vergleich zu, ist immer die Situation Arztbesuch in gängigen Lehrwerken und das sind immer so Musterdialoge, "Ja wie geht es Ihnen?" und kann man sagen man hat Bauchweh oder Kopfweh und der Arzt sagt was dazu und gibt ein Medikament und meine Arzterfahrung, vielleicht ist es eine persönliche, ist ganz eine andere. Die ist meistens ein bisschen angstbesetzt oder ich habe das Gefühl, ich komm gar nicht dazu zu sagen, was ich eigentlich habe oder was mich eigentlich bewegt oder warum ich vielleicht Bauchweh haben könnte und dann wäre das zum Beispiel eine Situation, die man im Unterricht auch anders aufgreifen oder anders behandeln könnte als eben in einem Lehrwerk und wo Teilnehmer_innen lernen zu sagen, "Ja, aber ich bin noch nicht fertig, oder ich brauche noch das von ihnen" oder "Ich möchte noch so behandelt werden" oder wie auch immer. Oder überhaupt drankommen ((lacht)).
11	I: (l(lacht)). Das stimmt, ja. Da sind wir eh schon ein bisschen beim Inhalt. Also, wenn du jetzt an Inhalte denkst, Unterrichtsinhalte, was wäre da, welche Inhalte wären für dich wichtig? Oder welche Kriterien würdest du da an Inhalte anlegen? Also wieder in Hinblick auf, dass

	diese Materialien auch selbstermächtigend oder irgendwie kritisch sind?
12	A: Also, Inhalte, die die Teilnehmenden einbringen. Wenn es mir möglich war und zu meiner Zeit war es mir noch möglich in Unterrichtssituationen zu gehen ohne eigentlich vorgefertigten Inhaltekatalog oder ohne vorgefertigten Plan, was ich in diesen, weiß ich nicht, zehn Wochen Unterricht dann mache. Jetzt habe ich den Faden verloren. Wie war die Frage genau?
13	I: Welche Inhalte, genau, also welche Inhalte du als wichtig erachtest, welche Kriterien die erfüllen müssen, diese Inhalte?
14	A: Inhalte oder Themen?
15	I: Beides.
16	A: Dass sie den Teilnehmer_innen was bringen, also dass sie auch von den Teilnehmer_innen gewünscht werden. Durchaus aber auch möglicherweise, dass sie so eine Weitersicht überhaupt erst ermöglichen, also jetzt denk ich so an tatsächlich politische Themen sage ich einmal, die Migrationspolitik betreffen, die vielleicht von den Teilnehmer_innen gar nicht unbedingt gewünscht werden, weil sie gar nicht daran denken, aber das wären aber Themen, die ich mir durchaus vorstellen könnte einzubringen, weil sie die Teilnehmenden betreffen, also einfach so. So als grobe Linie würde ich immer sagen, alles, was mit den Teilnehmenden was zu tun hat, nämlich tatsächlich so zu tun, dass die was damit anfangen können und da gehören natürlich eh viele Themen und Inhalte dazu, die eh in den klassischen Bereichen, eben Gesundheit, sich in der Stadt bewegen.
17	I: Das heißt, du würdest auch, du hast es jetzt eh gesagt, auch so Ungleichverhältnisse thematisieren, im Sinne von Rassismus oder Sexismus?
18	A: Ja, genau. Und das sind ja Sachen, die durchaus meistens eh von den Teilnehmer_innen kommen. Oder wenn ich das einbringe, ist mir noch selten passiert, dass in einer Gruppe niemand mit Rassismuserfahrung drinnen war, also da ist eher dann vielleicht in den unterschiedlichen Gruppen eher dann wieder von den Teilnehmer_innen ein Zögern, ob man das im Kurs behandeln oder besprechen will oder so. Also die Frage auch, wie man da herangeht oder wie man ein "Nein" nehmen kann, wenn jemand sagt: "Nein, das mag ich nicht in dieser Gruppe, da mag ich mich nicht damit auseinandersetzen", aber ja würde ich einbringen.
19	I: Und wie gehst du, bei den VHSen ist es soweit ich weiß eh so, dass es kein vorgegebenes Lehrwerk gibt, sondern mit Kopien oder selbst zusammengestellten Materialien gearbeitet wird. Wie gehst du mit Lehrwerken oder wie würdest du mit so Lehrwerken/Materialien umgehen, die Zuschreibungen beinhalten? Du hast jetzt eh das Beispiel genannt mit dem Arztbesuch. Die sind ja oft sehr standardisiert oder auch sehr zuschreibend. Würdest du das trotzdem verwenden oder?
20	A: Nein. Also ich musste nie mit Lehrwerken arbeiten und vertrete da recht stark eigentlich die Position, dass es kein Lehrwerk gibt aktuell, das ich für passend hielte, das man verwenden könnte.
21	I: Das heißt Materialien selbst entwickeln oder zusammenstellen aus verschiedenen Quellen.
22	A: Genau.
23	I: Ok, jetzt kommen wir zu den Methoden, den methodischen Bereich eher. Und nur zur Info, weil ich weiß und du hast gesagt, du unterrichtest schon länger keine DaF/Z oder Alpha-Gruppen selbst, aber du hast ja auch Lehrgangserfahrung mit Lehrenden, also das kannst du genauso einbringen, nur zur Info. Genau, welche Methoden, würdest du sagen, dass sich für

	dich im Unterricht besonders bewähren, also wie vermittelst du Wissen oder Inhalte? Was funktioniert da für dich?
24	A: (...) Dialog und Austausch würde ich mal sagen, ist ganz, in verschiedensten Varianten immer ein Teil, den ich gewinnbringend finde, nämlich durchaus auch mit unterschiedlichen Positionen und ja auch nicht mit dem Ziel, dass am Ende eine gemeinsame da sein muss, aber jetzt in verschiedensten Formen von Gruppenarbeiten, Diskussionen, Gesprächen,(...)
25	I: Würde dir methodisch was einfallen, wo du sagst, das ist besonders nützlich zum Beispiel für kritische Bewusstseinsbildung oder Kritik irgendwie zu fördern, kritisches Denken?
26	A: (...) Ist Provokation eine Methode?! ((lacht))
27	I: ((lacht)) Ja, [wahrscheinlich].
28	A: [Also] wenn ich so überlege, ich glaube, dass ich mitunter durchaus provokant bin (..) und das im Sinne auch dadurch, dass ich vielleicht - jetzt denke ich wirklich nur mehr an die Lehrgänge - weil in den Kursen würde ich es vielleicht noch mal anders handhaben. In den Lehrgängen habe ich zunehmend auch das Gefühl, dass ich mich provokant oder auch nicht, traue ganz konkret als Person Position zu beziehen. Also dass ich auch Inhalte, die jetzt unser Feld betreffen, also irgendwelche Beschlüsse in Bezug auf Alphabetisierung oder Integrationsgesetzgebung oder so nicht mehr versuche neutral vorzubringen, sondern von vornherein da auch dazusage, was ich davon halte und das löst Nachdenken aus ,glaube ich, aber durchaus auch kontroverse Diskussionen, weil ja nicht alle das so sehen wie ich und diese kontroversen Diskussionen noch einmal auf der doppelten Ebene, also einerseits unter den Teilnehmenden, also wie steht man zu diesem Gesetz, aber auch wie steht man dazu, dass ich als Lehrgangsleiterin mich da so positioniere, also das wird durchaus thematisiert habe ich das Gefühl, ohne dass es von mir intendiert ist, aber will ich [in einem]
29	I: [dass du quasi keine neutrale Position...]
30	A: Ja genau, will ich wo sein, wo das so ist, oder wie sehr geht mir das auch auf die Nerven und darf das so sein, dass in einem Ausbildungslehrgang dann gesagt wird, das ist schlimm oder...
31	I: Das wird dann von den Teilnehmer_innen [thematisiert]
32	A: [Ja]. Ja, ja.
33	I: Und wie gehst du damit um?
34	A: (...) Relativ offen aktuell, mit ((lacht)). Eine Variante ist einfach, es ist quasi mein Lehrgang und solange mir niemand verbietet da Position zu beziehen, tue ich das, gerade jetzt umso mehr. Ich habe das, glaube ich, in der Vergangenheit weniger gemacht. Und wenn es anfängt, dass es mir verboten würde, dann müsste ich mir überlegen, ob das noch mein Lehrgang sein könnte.(...) Jetzt habe ich ein bisschen den Faden verloren. Methoden (...)
35	I: Also zum Beispiel, du hast es eh schon angedeutet oder gesagt eigentlich, wer bestimmt die Inhalte, also die dann besprochen werden? Wie wird ausverhandelt, was überhaupt Thema des Kurses ist?
36	A: Da gibt's witzigerweise und das ist tatsächlich auch immer wieder Thema in den Lehrgängen, da gibt es tatsächlich einen Unterschied hab ich das Gefühl (...) Also wenn es tatsächlich um das Ausverhandeln von Themen und Inhalten geht, habe ich fast das Gefühl gelingt es mir in den Kursen oder wird das in den Kursen stärker berücksichtigt, dass das von den Teilnehmenden ausgehen soll, als in den Lehrgängen, also da ist das Curriculum tatsächlich bis zu weiten Teilen ein vorgegebenes und gibt es auch weniger Spielraum noch

	Themen oder Wünsche einzubringen.
37	I: Wie, also du hast zuerst gesagt, sie sollen einbezogen werden die Kursteilnehmer_innen, wie macht man das? Wie gelingt das? Mir ist schon klar, alle sollen irgendwie Raum haben, die Erfahrungen, Geschichte, das Wissen. Aber wie schaut das dann konkret aus, dass tatsächlich alle gehört werden?
38	A: Ob immer alle gehört werden, ist eh die Frage, aber jetzt so aus meiner Erinnerung, aus meiner Arbeit und was ich so von Kolleg_innen weiß, würd halt (...) ist es halt tatsächlich auch ein methodischer Zugang von Anfang an sehr viel und dann eben noch ohne gemeinsame Sprache auch in die Hand und Entscheidungsmöglichkeiten der Teilnehmer_innen zu legen, zum Teil mittels Bildern, zum Beispiel zu fragen, was interessiert euch oder welches Bild spricht euch an und auf dem Bild vielleicht eine Situation dargestellt, wo jemand streitet oder eine Mutter ihr Kind in den Kindergarten bringt und anhand dessen können ja auch noch einmal Sachen aufgegriffen werden. Dass das natürlich, wenn man wirklich vom DaZ-Bereich redet und von Gruppen redet, die am Anfang keine gemeinsame Sprache haben oder nur in Kleingruppen, dann findet das natürlich auch am Anfang im Kleinen statt. Es ist jetzt nicht so, dass ich die Diskussion eröffnen kann am ersten Tag und sage, da wird kontrovers diskutiert. Aber schon so vom Herangehen an den Unterricht, also einfach dass ich mich als Unterrichtende von Anfang an nicht als die diejenige präsentiere, die hier ein Programm mitbringt, das wir abspulen werden von der ersten bis zur letzten Stunde und dass ich von Anfang an die Teilnehmer_innen bitte um ihre Beiträge oder sie einlade oder eben auch so Banalitäten, die inzwischen Banalitäten sind, wie Verwendung von anderen Sprachen nicht nur erlaube, sondern initiiere, zu sagen, "Was interessiert euch denn?", ich muss das auch nicht verstehen. Also wenn das möglich ist, in einer anderen Sprache als Deutsch einen Austausch zu pflegen, darüber, was die Leute einbringen möchten, dann regt das allein das Nachdenken darüber an, dann findet der Austausch in dieser Gruppe statt, dann wird das vielleicht sofort an mich herangetragen, aber vielleicht auch erst später, aber das Nachdenken ist zu einem Zeitpunkt erfolgt, wo ich es mir gewünscht habe.
39	I: Weil du das jetzt angesprochen hast mit Sprache der Kursteilnehmer_innen, kannst du noch mehr darauf eingehen, wie du damit umgehst, also mit den Sprachen, die sie mitbringen. Du hast das eh gesagt und ich finde nicht, dass das so banal klingt, wie du das gerade gemeint hast, ich glaube, dass das noch immer in vielen Kursen auch Standard ist, andere Sprachen möglichst zu verbannen aus dem Kursraum. Aber wie gehst du damit um? Weil du gesagt hast, du versuchst sie einzubeziehen, kannst du da noch mehr Beispiele nennen oder generell wie du zu dem Thema Mehrsprachigkeit im Kurs stehst?
40	A: Ich versuche es einzubeziehen, wobei ich jetzt gar nicht konkret, quasi dieses Einbeziehen, um Mehrsprachigkeit zu fördern, wie es aktuell viel diskutiert wird, hab ich das Gefühl, das ist schon ein bisschen an mir vorübergegangen oder an meiner aktiven Unterrichtszeit. Für mich war es immer selbstverständlich Mehrsprachigkeit zuzulassen, also Mehrsprachigkeit, andere Sprachen als Deutsch im Kurs zuzulassen, als Krücke ganz einfach auch.
41	I: Kannst du da ein Beispiel, also in welcher Situation zum Beispiel?
42	A: Also zum Beispiel eine ganz einfache ist, dass wir mit einer Methode oder einem Zugang oft arbeiten, dass sich Fremdsprachenwachstum nennt, wo es Aktivitäten gibt, wie eine Höraktivität, wo die Teilnehmenden dann Informationen austauschen sollen, immer wieder. Und diese Austauschphasen sind in Deutsch extrem schwer zu bewältigen, weil etwas, was ich gerade in einer Fremdsprache gehört habe, soll ich dann in derselben Fremdsprache zusammenfassen. Das war immer etwas, wo ich angeregt habe, "verwendet bitte andere Sprachen als Deutsch, wenn ihr die besser könnt", weil ja das extrem schwierig ist, oder auch

	in Gruppenarbeiten, wenn es eben nicht um das Lernziel Deutsch geht, also nicht um das Lernziel sprachliche Mittel auf Deutsch erarbeiten, sondern wenn es um einen Informationsaustausch geht, wenn es um Diskussion geht, einmal nur das sagen zu können, was mich interessiert, weil ja das sonst ein extrem reduzierter sprachlicher Raum immer ist in Gruppen, die noch nicht so hohe Deutschkenntnisse haben und da das eben auch nicht nur zuzulassen, sondern auch zu initiieren und darum zu bitten, dass andere Sprachen als Deutsch verwendet werden, um durchaus im nächsten Schritt, weil manchmal ist ja da auch Widerstand von den Teilnehmenden, die sagen: "Nein, im Deutschkurs wollen wir nur Deutsch reden" oder wo es schwierig ist manchmal ist auch, wenn es sehr dominante, im Sinne jetzt von zahlenmäßig, weil viele Sprecher_innen einer gemeinsamen Sprache und ein, zwei, drei Einzelsprachen dann noch drinnen sind, aber da irgendwie zu sagen, "Nützt alle Sprachen, die ihr könnt!", um im nächsten Schritt sehr wohl natürlich dann geht es darum, weil können wir das jetzt auf Deutsch sagen oder was davon wollen wir oder können wir ins Deutsche übertragen. Und das andere ist schon auch noch einmal so ein Bewusstsein, das hat vielleicht im weitesten Sinne auch mit Selbstermächtigung zu tun, ein Bewusstsein für die Wichtigkeit dieser anderen Sprachen, also ich habe so das Gefühl, viele Migrant_innen in Österreich erfahren, dass diese Sprachen auch keinen Wert haben, welche Informationen gibt es, jetzt dann wie ich abgeschoben werden kann oder so das erfahre ich auf Dari auch vielleicht, aber anderes nicht. Und ja, da auch noch einmal diese Sprachen einzubeziehen und denen auch einen Raum zu geben und auch noch einmal gerade auch, wenn es um Alphabetisierung geht, wo ja ganz viele Teilnehmende mehrsprachig sind, aber diese Sprachen halt nicht schreiben können, was aber noch einmal zu einer gesellschaftlichen Geringschätzung dieser Sprachen führt. "Also ich kann", gerade dass sie nicht sagen "keine Sprachen", aber vielleicht diese oder jene und wenn man dann ein bisschen nachfragt, kommt "naja, die kann ich auch, aber halt nur mit der Familie". Und das "nur", also da auch das aufzuwerten und zu sagen "Hey, und das bedeutet ja auch, dass du schon sechs Sprachen lernen konntest oder drei". Und von diesen Strategien oder von diesem Sprachenlernen-Können lässt sich auch wieder was auf Deutsch übertragen, sozusagen, da auch Vergleiche, Sprachbewusstsein nicht nur am Deutschen aufhängen, sondern über Sprachen nachzudenken.
43	I: Das heißt Selbstermächtigung und Mehrsprachigkeit hängt für dich zusammen, [oder]?
44	A: [Ja, schon]
45	I: (Der Raum). Eine Frage vielleicht noch: Was heißt Mehrsprachigkeit für dich? Was wäre das?
46	A:Ha! ((lacht)).Was heißt Mehrsprachigkeit für mich? Jetzt könnte ich eh gar keine gescheiten Referenzen heranziehen, also tatsächlich aus dem Bauch beantwortet (...) Also auf der individuellen Ebene, also nicht irgendwie gesellschaftlich, sondern so eine persönliche Mehrsprachigkeit, wenn jemand mehrere Sprachen kann im Sinne von versteht, also quasi jetzt nicht alle auf allen Niveaustufen oder in allen Fertigkeitsbereichen gleich gut kann.
47	I: Und Sprache wäre für dich dann zum Beispiel Deutsch oder Arabisch?!
48	A: Ja, wobei jetzt zum Beispiel im Kontext Alphabetisierung würde ich sogar noch einmal auch innerhalb der Sprachen differenzieren, würde ich auch sagen, aus Niederösterreich kommend und Dialekt sprechend und dann Standarddeutsch schreibend ist auch schon eine Form von Mehrsprachigkeit.
49	I: Ok. Gut, noch zu dem, was wir die letzte halbe Stunde besprochen haben, fällt dir noch ein Beispiel ein, jetzt inhaltlich oder methodisch, wo du im Unterricht gestanden bist, egal jetzt welche Art von Unterricht, wo du dir gedacht hast "Ach das ist jetzt irgendwie aufgegangen. Das hat jetzt genau (?)". So eine Unterrichtsstunde, so ein Unterrichtsmoment, wo man dieses Erfolgsgefühl, wo man sich denkt, das hat was angeregt, das hat irgendwie kritisches Denken

	jetzt gefördert oder ist über sprachliche Ziele hinausgegangen?
50	A: Also meistens sind es kleine Sachen habe ich das Gefühl und auch nicht jetzt in einer Gruppe spürbar, wo man sagt, es haben alle, sondern eher so kleine und auch nicht, nein, eigentlich eine Unterrichtssituation wenige, es sind eher dann Rückmeldungen, die irgendwo in einem Nebensatz kommen. Wo mir eine Teilnehmerin sagt, sie macht jetzt ihre Briefe selber auf. Sie hat jetzt gelernt ihre Adresse zu lesen, also ihren Namen auch darauf zu erkennen und zu wissen, sie muss nicht auf ihren Mann warten oder auf sonst irgendwen in ihrer Familie, sondern wenn sie weiß und wenn sie erkennt das ist für sie, dann macht sie das auf. Und im Größeren, ein so ein Beispiel fällt mir ein, und das ist aber glaub ich das einzige auch, das mir einfällt, wo ich wirklich so das Gefühl gehabt habe, das war einmal so ein Gruppenerlebnis, wo wir in dieser komischen Wienzeitung, wie heißt die?
51	I: [Heute?]
52	A: [Na,na, na]
53	I: Bezirksblatt?
54	A: Auch nicht. Die Stadt Wien gibt so Zeitungen heraus, da gibt es Jugend und Familie und für verschiedene Gruppen und ein allgemeines Wien.
55	I: Wien konkret?
56	A: Nein, ich glaube, es heißt [ist wurscht]
57	I: [Stadt Wien?]
58	A: Es gibt dann noch für die Tierfreund_innen und für die Eltern und für die Senior_innen und Forschen und Entdecken für die Wissenschaftsbegeisterten, so Einzelmagazine und eines, da waren Bürger_innen aufgerufen zu schreiben, was sie in ihrem Grätzel nervt und da haben wir Postkarten geschrieben. Und es war ein Gewinnspiel und eine Teilnehmerin hat eine Monatskarte gewonnen. Es war tatsächlich so ein, ich weiß nicht, ob sich in den Grätzeln was bewegt hat, aber es war so ein Erkennen, "Ich kann mich beteiligen" und das wird anscheinend gelesen. Und ob sich dann gleich was tut, so weit ist der Erfolg dann nicht gegangen, aber natürlich war die Monatskarte auch ein schöner Erfolg. Aber so überhaupt dieses ich kann in ein Büro gehen und sagen, was mich stört. Also nicht nur bitten, um eine Visumsverlängerung (…).
59	I: Jetzt würden wir noch zum Verhältnis zu den Lehrenden kommen. Und zwar zum einen, wie würdest du dein Verhältnis charakterisieren zu den Kursteilnehmer_innen?
60	A: Da fallen mir so Schlagworte ein, die jetzt nicht besonders originell sind, also erstens fallen mir tatsächlich so Sachen ein und ich glaub ( ) als erstes ist mir einfach nur banal gut eingefallen und schon so was wie (...) warm ist das falsche Wort, aber tatsächlich glaube ich, dass das was ausmacht. Mein Verhältnis ist, ich mag Menschen und habe auch keine Berührungsängste und das macht glaube ich in Gruppen was aus. Gleichzeitig respektvoll, also immer herangehend an diese Arbeit mit dem Wissen und dem Gefühl, also ich bin in der Erwachsenenbildung, das sind erwachsene Leute, die können nachdenken und wissen für normal, was sie wollen. Das, habe ich das Gefühl, ist in der Basisbildung und generell im Bereich DaZ nicht einheitlich, wird das nicht einheitlich so gesehen. Ich höre oft "Die wissen ja gar nicht, was sie wollen". Glaube ich schon. Sie können es vielleicht auf Deutsch nicht sagen noch, in dem Moment, wo sie in den Kurs kommen (...). Und schon auch, das fällt mir jetzt nur zufällig ein, weil gerade vor ein paar Tagen irgendwie in einem Gespräch das Wort gefallen ist, wo eine Kollegin gesagt hat "Na, ich bin ja keine Dienstleisterin" und ich habe mich bis zu

	einem gewissen Grad schon auch immer als Dienstleisterin begriffen als Kursleiterin. Also ich bin dafür da, das die Leute ihre Wünsche und Bedürfnisse da auch befriedigt kriegen in diesem Kurs, nicht meine.
61	I: Sonst noch etwas, das dir einfallen würde, was dir wichtig ist im Umgang mit den Teilnehmer_innen?
62	A: Nein, ich glaube nicht.
63	I: Dann noch eine Frage dazu: Ich würde davon ausgehen, dass sowohl Kursleiterin, als auch die Teilnehmenden lernen im Kurs, also beide lernen. Würdest du dem zustimmen und wenn ja, was heißt das für dich oder worin würde sich das zeigen für dich, dass beide lernen?
64	A: (...)
65	I: Oder was lernst du?
66	A: Ich wollte gerade sagen, worin es sich zeigen würde, weiß ich jetzt gar nicht.(...) Ich denke, ich habe, also jetzt abgesehen von so tatsächlichen Wissenssachen, wo ich das Gefühl habe, da ist immer so die Frage, ist das wirklich lernen, das taucht als erstes auf, da könnte man auch sagen, das hätte ich vorher schon wissen können und ist quasi so ein bestätigtes Wissen. Ich habe tatsächlich viel über Geografie gelernt, weil ich ganz schlecht in Geografie immer war, ich habe tatsächlich so banales Sachwissen auch von Teilnehmer_innen gelernt oder darüber, dass ich dann nachgeschaut habe, wo was eigentlich genau ist und welche Länder da rundherum liegen und ich mich über Situationen in Ländern, also schon über die Geografie hinausgehend noch näher informiert habe. Aber natürlich über die Lebenssituationen in Bezug auf Wohnen, in Bezug auf Diskriminierung oder auch nicht, in Bezug auf Zugang zum Arbeitsmarkt habe ich schon das Gefühl habe ich noch einmal sehr viel gelernt, über Geschichten, die da jetzt aufgetaucht sind oder mir erzählt wurden und die mir so nicht bewusst waren auch oder wo ich anderen Glauben hatte. Oder umgekehrt fällt mir gerade ein, ich weiß nicht, ob es genau dazu passt, auch darüber, was Teilnehmende, Personen können und sich auf andere Arten angeeignet hatten, als ich meinte, dass das notwendig wäre. Also auf meinen Versuch eine Leseübung und Planleseübung mit dem U-Bahn-Plan in einer Gruppe zu machen, weil ich mir eingebildet habe, es ist total wichtig, dass man einen U-Bahn-Plan lesen kann, bin ich draufgekommen, die Teilnehmer_innen in dieser Gruppe oder zumindest eine Kleingruppe in dieser Gruppe hat alles, hat den U-Bahn-Plan auswendig gewusst. Also die haben gewusst, das war so eine Leseübung nämlich, ich hab dann so eine Lückenübung dazu gemacht, wo sie quasi mit Hilfe des Plans auch abzählen und lesen sollten, Basisbildung ja, von der Station Karlsplatz mit der U4 in Richtung Heiligenstadt, nach drei Stationen kommt man zu. Und dann haben sie das auswendig hingeschrieben oder mich gefragt, mir das auswendig gesagt, aber nicht hinschreiben können, weil sie es am Plan nicht gefunden haben oder ( ) und mit dem Plan haben sie gar nichts angefangen. Und meine erste Antwort war so irgendwie: "Na aber du sollst doch da am Plan schauen" und dann hab ich mir gedacht, was ist denn das für ein Schwachsinn, sie weiß wo sie [hin]
67	I: [Sie hatten] das im Kopf abgespeichert ohne dass sie den Plan dazu benötigt hätten.
68	A: Genau. Konnten auch, weiß ich nicht, was ist die dritte Station, diese Station nicht aufschreiben und konnten sie auch auf dem Plan nicht finden, aber konnten sich offenbar so gut orientieren, dass meine Lehrintervention da, in Wien muss man einen U-Bahn-Plan lesen können, total unsinnig war und ich nach kurzem ((lacht)) Denken, man ist ja dann auch vor der Frage, "Naja, ist das jetzt wirklich sinnlos, aber wenn eine neue U-Bahn-Linie dazukommt, müssen sie es doch können oder wenn sie sich verirren" und irgendwie dann auch anerkennen konnte oder musste, nein, die vier zumindest, die da beisammen gesessen sind offenbar nicht

	und das würde ich durchaus auch als Lernen bezeichnen, habe ich gelernt.
69	I: Gut, dann noch ein paar Fragen zum Selbstverständnis, also von der Lehrperson, oder der Haltung. Also wie würdest du die Rolle des/der Lehrenden definieren in der Wissensvermittlung mit Erwachsenen. Oder Punkte, die dir da wichtig erscheinen.
70	A: Ich glaube, man hat total viele Rollen. Und ich glaube so eine Grundhaltung ist tatsächlich auch Bereitschaft zur Selbstreflexion und diese Rollen auch zu reflektieren. Gleichzeitig glaube ich, ist dieses Bewusstsein, dass man sich in einem politischen Raum bewegt, ein wichtiges und das fällt mir wahrscheinlich auch deshalb so früh gerade ein, weil ich auch das Gefühl habe, da bin ich mir nicht sicher, wie sehr das momentan, oder ob das nicht schon einmal stärker da war, als es momentan auch ist.
71	I: Dieses Bewusstsein?
72	A: Ja, ja. Wo ich einerseits so das Gefühl habe, wäre stärker denn je notwendig mit dieser Integrationsgesetzgebung und gleichzeitig habe ich das Gefühl (...) erlebe ich oft Unterrichtende, die mir sagen "Nein, also politisch.."
73	I: Nichts damit zu tun?
74	A: Ja, also sie unterrichten nur Deutsch. Und das halte ich aber für grundlegend. Weil sonst ist es schwierig, sich so ein Lehrwerk oder solche Situationen auch kritisch anzuschauen (...). Dann ja, ich glaube, es ist eh vieles, von dem, was ich schon gesagt habe, also so, ich weiß gar nicht mehr, was gefragt war, [welche Haltung]
75	I: [Genau], was, wie du die Rolle der Lehrenden definieren würdest, was wichtig wäre für dich?
76	A: (...) Also eben mir dessen bewusst zu sein, dass ich nicht alles weiß, also ich bin eine Lehrende, die da aber nicht den Anspruch hat andere zu belehren mit meinem Wissen, das ich da mitbringe. Und gleichzeitig jetzt von den Rollen her ist es für DaZ-Unterrichtende oder in der Alphabetisierung, wo ich unterrichtet habe, durchaus auch wichtig, verschiedene Rollen zu reflektieren und auch abzugrenzen. Also ich habe das Gefühl von den Rollen im Laufe so eines Kurses, gibt es eine Berater_innenrolle, gibt es durchaus auch eine Sozialberater_innenrolle, also da kommt ja extrem viel und für viele Teilnehmende bist du ja die erste Schnittstelle außer dem Magistratsbeamten, den man fünf Minuten sieht, zur Mehrheitsgesellschaft, wenn man das sagen will, wenn ich überhaupt Teil von der bin. Und quasi da schon auch noch einmal sich oder diesen Unterrich abzugrenzen von jetzt zum Beispiel Sozialberatung dann tatsächlich, glaube ich, ist auch etwas, was wichtig ist, und was man lernen muss als Unterrichtende.
77	I: Das Abgrenzen?
78	A: Das Abgrenzen, genau. Dass ich nicht, also, dass ich den Anspruch habe, also, weil es so eine schwierige Situation ist, einerseits, wenn ich den Anspruch habe, einen ermächtigenden Unterricht zu machen oder Selbstermächtigung zu ermöglichen, mache ich ja auch total viel auf. Also, da tauchen ja dann Sachen in den Kursen auf, wo ich mir überlegen muss, ob ich überhaupt damit auch noch zurechtkomme. Weil, was mache ich mit der Person, die dann berichtet von einer massiven Diskriminierungserfahrung, der sie ständig auch noch ausgesetzt ist, was weiß denn ich, vom Vermieter oder am Arbeitsplatz oder wie auch immer. Also muss ich einerseits eine Lösung finden, dafür Raum zu geben, (aber zu sagen ja, wo ist, ja) aber nicht rauszugehen damit zu sagen, "Schön, dass du es versprachlichen kannst jetzt, aber fürs Weitere sind wir nicht zuständig, weil das ist der Deutschkurs" (...) Genau, jetzt kann ich es nicht fertigführen. Gleichzeitig glaube ich, irgendwo muss es die Grenze geben, ich bin nicht Sozialberaterin, ich kann viele Probleme auch nicht lösen, also da auch noch einmal sich das

	auch, ich bin wieder bei dem Wort Bewusstsein und reflektieren, also wichtig ist es einfach diese unterschiedlichen Rollen zu reflektieren, sich derer bewusst zu sein und dann, wenn ich Themen aufmache, auch mir zu überlegen, was kann damit zusammenhängen und wo kann ich im Kurs Spielräume aufzeigen und wo sind aber auch Momente, wo ich dann sagen muss, du, da ist eine Telefonnummer oder ich rufe hier für dich an, damit werden wir im Kurs nicht fertig.
79	I: Aber das Beispiel, das du gerade genannt hast (mit dem), eine Teilnehmerin, ein Teilnehmer redet über Diskriminierungserfahrung, was, du hast gesagt Abgrenzung ist dann auch wichtig oder Raum geben, aber eben nur bis zu einem gewissen Grad. Aber wie würdest du dann konkret damit umgehen, wenn das so wäre, also das Thema Diskriminierung, es wird gesprochen, was wäre dann das Ziel für dich, wie müsste es sein, damit du dann zufrieden raus gehst ?
80	A: Zufrieden glaube ich kann man da nicht rausgehen, also das ist dann glaube ich auch eine Unzufriedenheit mit der man umgehen muss. Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich zufrieden raus gehe, aus einem Unterricht [wo]
81	I: [zufrieden] im Sinne wie die Situation aufgelöst wurde oder wie du damit [umgegangen]
82	A:[Naja], aufgelöst, ich denke mir, wenn der Unterricht dazu beigetragen hat, dass das überhaupt als Diskriminierungserfahrung bewusst gemacht wurde und das ist jetzt falsch, weil natürlich die Diskriminierung ist ihm eh vorher auch bewusst, das ist ja nicht was ( ), aber als Ungerechtigkeit auch, also auch der Unterricht dazu beigetragen hat, dass jemand sieht, das darf eigentlich nicht so sein. Und da gibt es ja, und jetzt sind wir ja im Sprachunterricht, das ist Gespräch oder man hat dann eine (Diskussion) dazu oder wie auch immer und möglicherweise sprachliche Mittel lernt mit dieser Diskriminierung oder solchen Diskriminierungserfahrungen zum Teil auch anders zu begegnen. Also banales Beispiel ist permanentes Duzen, also zu Hören, "Aha, ich werde hier geduzt und das ist eigentlich nicht gerechtfertigt" und auch sagen zu können "Bitte sagen Sie Sie zu mir". Da gehört dann immer noch der Mut dazu, das zu sagen, aber allein vom, wo ich mir denke, das ist etwas, was der Sprachenunterricht leisten kann und zum andern das halt zu vermitteln. Das wäre dann auch etwas, wo ich sage, ok, dann wäre ich zufrieden, wenn da eine gewisse Erkenntnis da wäre, wenn Teilnehmer_innen eben auch erkennen würden, dass das nicht gerecht ist. Dass sie da auch Spielräume haben, was zu ändern oder zu sagen, das ist ungerecht und dass es Orte gibt, wo man das deponieren kann und quasi, wenn die Teilnehmer_innen möglicherweise an diese Orte oder an Personen, die sie dabei unterstützen könnten, diese Orte aufzusuchen, vermittelt hätte.
83	I: Mhm.
84	A: War immer noch vage?
85	I: Nein, ich hab mitgedacht. Also du dann vermittelst auch, wo sie sich hinwenden können zum Beispiel?
86	A: Genau. Wobei eben, da wird es schon schwierig, weil wenn ich ihnen, ich war oft in Kurssituationen, wo wir sozialarbeiterische Betreuung auch hatten. Also wo es einfach [ging zu sagen]
87	I: [Die waren anwesend dann oder wie?]
88	A: Ja, genau. Das waren Sozialarbeiter, die in dem Haus tätig waren und für viele Teilnehmer_innen zuständig waren, aber wo ich sagen konnte, aber mit dem gehen wir in ( ) zur Karin und die ruft für dich oder mit dir dort an oder begleitet dich dorthin auch, wenn es jetzt darum ging irgendeine Ombudsstelle aufzusuchen oder irgendeine Beschwerdestelle

	oder die Wiener Linien oder wen auch immer. Schwierig ist es natürlich dann, wenn es diese Vermittlerperson nicht gibt, weil dann bin ich vielmehr in der Situation, also begleite ich, ich als Deutschkursleiterin dann die Person zu den Wiener Linien oder zur Ombudsstelle und habe ich dann meine Grenze schon überschritten oder bin ich dann wo, wo ich wirklich sage, ok, dann komme ich nicht mehr raus aus dem Arbeiten oder auch aus dieser Begleitung, weil ich weiß oder annehmen muss, wenn ich sie nur allein zur Ombudsstelle vermittle, ist das schwierig, also da sind glaube ich Momente, wo es mir auch schwergefallen ist, wo man dann natürlich an andere Beratungsstellen weitervermittelt, aber wo es dann auch sehr viel unverbindlicher auch wird und man nicht so schnell auch nachvollziehen kann, ob da was getan wurde.
89	I: Weil du zuerst genannt hast Selbstreflexion. Wie würde das aussehen? Also, wie komme ich zu so einer selbstreflexiven Praxis? Also wie mit eigenen Sexismen, Rassismen umgehen? Oder wie die bewusst machen?
90	A: Also ich glaube zum einen tatsächlich, also ich glaube bis zu einem gewissen Teil kann man das auch ein bissel alleine, also durch Lektüre, Nachdenken etc., da braucht man Zeit, das erlebe ich gerade momentan, dass Kursleiter_innen gerade viel weniger Zeit haben, als ich hatte, über meinen Unterricht oder über mich selbst auch noch nachzudenken, bevor ich in die nächste Gruppe gehen muss und zum anderen glaube ich schon einfach sowas wie kollegialer Austausch, dass der da extrem hilfreich oder notwendig ist, nämlich wirklich mit diesem Ziel der gemeinsamen Reflexion, sich gemeinsam Sachen anzuschauen.
91	I: Wobei da die entsprechenden Arbeitsbedingungen auch wichtig wären?!
92	A: Genau!
93	I: Jetzt habe ich selber ein bisschen den Faden verloren. Irgendetwas, was dir noch einfällt zum Thema Haltung der Lehrenden oder kritische eigene Praxis oder ( ) was eine gute Lehrperson, die selbstermächtigend unterrichtet, auszeichnet?
94	A: (...) Nein, also, tatsächlich ( ) was uns beschäftigt immer wieder auch, also uns in der Ausbildung, ist ja auch die Frage, kann man bestimmte Haltung vermitteln und zum anderen auch, wollen wir eine bestimmte Haltung vermitteln, wie sehr ist denn das nicht schon wieder gar nicht erwachsenenbildungsgerecht, wenn wir sagen, Unterrichtende sollen diese oder jene Haltung (einnehmen) oder eben diese Prinzipien der Basisbildung, die da alle verinnerlicht haben sollen und dann kommen wir immer mit Lehrgangsteilnehmer_innen zusammen, wo wir das Gefühl haben, die haben ganz eine andere Haltung und vor der Frage zertifizieren wir die dann oder nicht? Können wir eine andere Haltung als die unsere, können wir da eine Unterschrift daruntersetzen und einen Stempel? Das finde ich eine schwierige Frage.
95	I: Hast du eine Antwort?
96	A: Nein.
97	I: (Was) mir nur zum Thema Alphabetisierung einfällt, weil der theoretische Rahmen meiner Arbeit, ist auch ein bisschen Paulo Freire, der auch zu Alphabetisierung, ich weiß nicht [ob]
98	A: [Mhm.].
99	I: Ist das in euer Curriculum, also ich hab mir das durchgelesen, das DaF/Z-, Alphabetisierungscurriculum
100	A: das alte?

101	I: Das ( )
102	A: 2005 oder so?
103	I. Ja?!
104	A. Die MA 17
105	I: Du warst dabei glaube ich, [die]
106	A: [die] Monika Ritter, Thomas und Renate Faistauer.
107	I: Ist das das alte?
108	A: Mhm. Also alte, das war ein Auftrag von der MA 17 noch. Nein, da habe ich das Gefühl liest man wahrscheinlich wenig Freire drinnen oder wenig, aber ich bin mir gar nicht so sicher, aber nicht so explizit. Oder ja, hab ich schon das Gefühl ein bissel. In dem was aktuell Grundlage ist, sieht man noch mehr. Jetzt gibt es ja die Initiative Erwachsenenbildung und die MA 17- Gelder fließen ja auch in die Initiative Erwachsenenbildung, insofern weiß ich auch gar nicht, ob dieses Curriculum noch gilt oder in welcher Relation das jetzt auch die MA 17 sehen würde zu dem, was die Vorgabe von Seiten des Bundes ist und das sind ja diese Prinzipien und Rahmenrichtlinien für Basisbildung heißt es, glaube ich und da habe ich das Gefühl ist Freire noch stärker sichtbar. Aber ja, ganz grundsätzlich beziehen wir uns in der Alphabetisierungsarbeit ganz stark auf Freire.
109	I: Noch irgendetwas, wo du sagst, das möchtest du noch loswerden oder irgendetwas, was dir noch einfällt aus der Praxis zum Thema selbstermächtigender Unterricht, irgendetwas, was dir noch wichtig ist, was nicht Thema war bisher?
110	A: Nein, vielleicht nur als ganz kleine Fußnote, dass ich vieles von dem, was in (den) Prinzipien drinnen steht oder was wir jetzt über selbstermächtigenden Unterricht gesprochen haben natürlich grundsätzlich für die Erwachsenenbildung gültig sehen würde, also
111	I: Allg[ ]
112	A: [Ja], genau. Also nicht nur im Kontext Migration oder Alphabetisierung. Ich habe nur das Gefühl dort ist es immer so groß, da ist es immer so ganz wichtig, dass man den Leuten, die sonst ja eigentlich nicht eine Stimme haben, und das stimmt ja auch, aber da muss man schon auch aufpassen, habe ich das Gefühl, wenn über selbstermächtigenden Unterricht geredet wird, dass er nicht nur im Kontext von zu alphabetisierenden Migrant_innen als wichtig erachtet, sondern, dass das eigentlich ein Grundprinzip, wie wir sie auch als Teilnehmer_innen wahrnehmen sollten, ist. Also dass das quasi nicht reduziert wird auf die, die es am dringendsten brauchen.
113	I: Eine ganz kleine Frage fällt mir noch ein, weil ich sie zuvor ausgelassen habe. Korrigieren, wie stehst du dazu? Wie viel korrigieren?

114	A: Also ja, korrigieren natürlich, gerade auch schriftlich, jetzt wenn es wieder um Alphabetisierung geht. Wenig von mir, ich bemühe mich oder habe mich immer sehr bemüht, Teilnehmer_innen zur Selbstkorrektur zu bringen, mit Anleitung, also sie kriegen nicht von mir ein korrigiertes Blatt zurück, aber sie kriegen von mir das Blatt und ein zweites dazu, wo drauf steht, was sie korrigieren könnten, weil ja auch das im Sinne von Selbstermächtigung ist, dass sie lernen, ihre Fehler zu erkennen. Mündlich habe ich keine Antwort. Mündlich habe ich das Gefühl, solange ich unterrichtet habe, stand es auf meiner ewigen Weiterbildungswunschliste, wie und ob mündlich korrigieren. Ich habe eine Tendenz sehr wenig zu korrigieren, vor allem dann, wenn es, vielleicht wäre für mich wieder die Unterscheidung, die ich vorher auch in Bezug auf Mehrsprachigkeit getroffen habe. Wenn es mir um den Inhalt geht und wenn ich verstehen will, was mir wer erzählt und wenn ich das verstehen kann, dann korrigiere ich auch nicht. Ich frage dort nach, wo ich etwas nimmer verstehe, weil ich verstehen mag. Und in sehr stark gelenkten Gesprächssituationen, also wo es wirklich darum geht Dialoge zu reproduzieren oder jetzt eben Gespräche zu rekonstruieren im Sinne von Fremdsprachenwachstum oder so, da korrigiere ich schon, glaube ich. Da geht es ja wirklich auch um ein Einüben von Strukturen, das man ja auch nicht falsch dann einüben mag.
115	I: Gut, das war meine letzte Frage, ich glaube, du bist auch fertig denke ich, dann vielen Dank.

Transkription I2: Heidi Pichler, 7.12.2017, 64:34

1	I: Gut, das ist das zweite Interview mit Heidi Pichler, am 7.12. Magst du am Anfang vielleicht kurz erzählen vom Projekt, wo du jetzt bei Peregrina arbeitest? Was dieses Projekt ist und was du da machst?
2	H: Also, ich arbeite bei Peregrina in zwei Projekten. Das eine ist, dass ich als Modultrainerin, nenne ich das einmal, zum Thema, Fachbereich 'Kultur und Kommunikation' angehängt bin in einem B1-Deutschkurs, also das sogenannte Deutsch zum Mitnehmen-Projekt und da bin ich sozusagen für zwölf Vormittage immer einmal in der Woche, für zwölf Vormittage übers Semester, konkret ist das dann ein Vormittag pro Woche, während der gesamten Kurszeit bin ich auch im Deutschkurs tätig. Das ist das eine Projekt. Und das zweite Projekt ist, dass ich seit Kurzem, seit einem Jahr in derselben Rolle, also auch Modulleitern unter dem Thema Kultur und Kommunikation in den Mädchenkursen, also in den Kursen für asylsuchende, asylwerbende Mädchen auch Themenbereiche, die mit Kultur und allgemein mit Kultur und Kommunikation zusammenzufassen sind, unterrichte oder mit den Mädchen arbeite.
3	I: Das erste Projekt, das du genannt hast. Was ist da konkret deine Rolle?
4	H: Also bei Deutsch zum Mitnehmen ist es so, der Kurs geht über vier Tage in der Woche, ich beginne immer am ersten Tag dieser Woche und arbeite zu einem bestimmten Thema, die Deutschlehrerin, die Kathrin in dem Fall, ist anwesend. Was ist deine Frage? Meine Aufgabe?
5	I: Was, genau, was du da ma[ ]
6	H: Also meine Aufgabe ist jetzt sozusagen, dass wir, also es in dem Sinne nicht Teamteaching, sondern es geht darum, meine Aufgabe ist, dass ich die Frauen zum Sprechen bringe. Dass ich mit Methoden und Übungen arbeite, die es den Frauen erleichtern, den Deutschlernenden ermöglichen und erleichtern, einfach ohne nachdenken, ohne Scham, ohne irgendwie, selbstvergessen zu sprechen. Die Sprache zu nutzen, die Sprache anzuwenden. Das heißt, ich

	mache keine Grammatik, ich arbeite nicht mit Arbeitsblättern oder ganz selten, sondern es geht um Auseinandersetzung zu Themen mit Methoden die körperzentriert sind, die gesprächszentriert sein können, die kreativ angelegt sind. Das ist meine Aufgabe sozusagen, diese Methoden auch anzubieten und dann mithilfe dieser Methoden auch die Sitzungen zu moderieren, sodass die Frauen möglichst viel ins Reden kommen.
7	I: Du hast es schon angedeutet, was wäre dann dein Ziel in dem Kurs für dich?
8	H: Das Ziel ist, dass die Frauen das passive Repertoire an Sprache einfach aktiv nutzen, verstärkt nutzen, dass sie selbstvergessen sprechen, dass sie aus der Emotion, dass man ermöglicht oder versucht Rahmenbedingungen zu kreieren, die einfach selbstvergessenes Sprechen erlauben und das Ziel ist, dass sie Sprache anwenden.
9	I: Und was für (Situationen) wären das zum Beispiel von selbstvergessenem Sprechen?
10	H: Das ist egal. Die Themen sind sehr breit auch, von dem was ich an Themen mache. Ich persönlich, also naheliegend sind, dass wir auch Rollenbilder in den Familien, Aufgabenverteilung, wer macht was, ist das gerecht, solche Themen zum Beispiel. Themen, Gesprächssituationen bei Ämtern, in hierarchisierten Gesprächssituationen, wie fühle ich mich da, auch überhaupt, dass wir im Vorfeld klären, was sind Gesprächssituationen, in denen es besonders schwierig ist, zur Sprache zu finden, die Sprache zu nutzen und da kommt dann eben sehr oft bei Arzt oder Ärztin, bei Ämtern, bei Auseinandersetzungen im öffentlichen Raum. Dazu gehören auch Themen, wenn es um Belästigungen geht, im öffentlichen Raum, in der Straßenbahn, unterlassene Hilfeleistung, Begrapschtwerden, Beschimpftwerden, solche Situationen kommen genauso zur Sprache, dann Themen, die wir auch machen, das ist jetzt fernab von diesen schwierigen Gesprächssituationen, das ist ein bissel Kultur, im Sinne von, ich gehe mit ihnen total gern ins Museum, ins kunsthistorische Museum, ich versuche irgendwie auch sozusagen die Rolle des Museums als Bildungseinrichtung, als die Auseinandersetzung mit dem Schönen auch irgendwie zu ermöglichen und da auch, da entstehen Zeichnungen, da entstehen Ideen, Verständnis auch für die im weitesten Sinne Geschichte Österreichs, wenn man sich fragt, wie kommen diese Objekte ins Museum und ich kann eigentlich vom Rahmen her die Themen selber wählen, also ich kann die Themen aussuchen in Kooperation mit den Frauen und dann auch in Rücksprache mit den Deutschlehrerinnen. Die Kathrin in dem Fall ist immer anwesend, was auch sehr angenehm ist, wenn bestimmte grammatikalische Formen erforderlich sind für Diskussionen, wie führe ich Diskussionen, wie drücke ich meine Meinung aus, wie schicke ich wen weg, wie weise ich jemanden weg, wenn mir etwas unangenehm ( ), grammatikalische Formen, die nimmt sie dann auf und sie arbeitet dann an einem der nächsten Tage mit diesem Thema weiter und vertieft das dann sprachlich ( ). So gesehen ist das eigentlich eine sehr schöne Kooperation und ein sehr schönes Zusammenspiel von Bausteinen, weil da gibt es dieses thematische Modul und dann gibt es dieses sprachliche Modul und die zwei sind einfach sehr schön verschränkt.
11	I: Du hast gemeint du bist in zwei Projekten. Das zweite [ist]
12	H: [Genau]
13	I: Das ist ja das Deutsch zum Mitnehmen, das du gerade beschrieben hast.
14	H: Genau. Der Punkt ist, bei dem Deutsch zum Mitnehmen sind die Frauen von den Sprachkenntnissen her ja schon relativ fortgeschritten, auf B1+ Niveau, jetzt haben wir sogar einen B2-Kurs gehabt und da kann ich, von dem, was ich da vorhabe, auch gut landen, weil ich sprachlich ja reden kann, wie ich sonst auch spreche, aber jetzt bin ich eben auch seit einem Jahr in den Basisbildungskursen für asylwerbende Mädchen, auch mit diesem Modul eingehängt und kann nur sagen rückblickend aus den Erfahrungen des letzten Jahres, dass es

	natürlich sprachlich ganz was anderes ist, viel, viel schwieriger ist und für mich auch eine große Herausforderung ist und auch ein bisschen ein Nachteil ist, ich weiß nicht, auf jeden Fall eine Herausforderung ist, dass ich eben keine Deutschlehrerin bin, weil wenn ich, bei den Anfängerinnen funktionieren die Themen, die Gespräche oder die Auseinandersetzungen immer nur dann gut, wenn auch ein bissel ein Grammatikteil dabei ist. Also wenn ich jetzt zum Beispiel Museumsbesuch vorbereite, dann ist gut, wenn die Deutschlehrerin mir sagt, bitte machen wir vorher ein paar Vergangenheitsformen oder wenn ich Drehungen mache, Selbstbehauptung und Abgrenzen gegen Belästigung, was kann ich sagen, wenn wir vorher im Unterricht Imperativ üben. Und das sind eben so Hinweise, die checke ich jetzt langsam aufgrund der Erfahrung, da merke ich schon, dass die Anwesenheit der Deutschlehrerin und der Übersetzerin wichtiger ist, sehr wichtig ist einfach im Unterschied zum B1-Kurs.
15	I: Und in dem Kurs jetzt mit den Mädchen mit den Asylwerberinnen, weil du meinst, da ist sprachlich noch nicht so viel da, wie gestaltet sich das dann. Du zeigst dann quasi viele nonverbale Übungen?
16	H: Ja, das ist ganz unterschiedlich. Also Drehungen zum Beispiel geht, also Selbstbehauptung. Also, was tue ich, wenn mich jemand in der Straße belästigt, das geht, das geht ohne, das beruht eher auf Körpererfahrungen. Aber der Unterricht funktioniert halt dann durch Vorzeigen und Nachmachen und Herausfinden, ok, was will sie, worum geht's. Und vieles von dem, was ich erkläre, also eigentlich, wenn ich jetzt eine feministische Idee auch mittransportieren will, also wie ist der öffentliche Raum organisiert, männliche und weibliche, wer nimmt wie viel Raum ein, männliche, weibliche Körpersprache, was ist Gewalt, was heißt das Ganze, wenn man belästigt wird und man ist momentan so ((zeigt starre Haltung)), was macht die Angst mit einem, also da kann ich nur annehmen, dass ich mich verständlich ausdrücke, ich bin mir nie ganz sicher und es hilft natürlich, wenn die Übersetzerin da ist. Da gibt es schon auch einen großen Bereich, wo ich nur annehme, dass es rüberkommt, aber nie genau weiß, was rüberkommt. Ich meine, sie üben es dann. Sie probieren es dann aus im Rollenspiel. Rollenspiele mache ich auch viele.
17	I: Rollenspiele?
18	H: Rollenspiele bewähren sich dann sehr, bestimmte Sätze verwenden "Gehen Sie weg", "Schauen Sie mich nicht so blöd an", "Respekt", also solche Sachen bewähren sich dann schon, aber ich kann eben vom Allgemeinen nicht so viel mittransportieren. Aber es ist gut, dass es zur Sprache ( ), aber es ist auch für die Gruppe total wichtig, dass es möglich, dass sie das überhaupt ausdrücken können, dass es ein Angebot ist, um mit diesen Situationen, die sie erleben im Alltag, dass sie da auch ausprobieren können, wie sie reagieren können, erzählen können, was sie erleben.
19	I: Was wäre für dich dann, eh in dem Kontext von deinem Tätigkeitsbereich, jetzt selbstermächtigend daran oder was wäre für dich selbstermächtigende Wissensvermittlung oder Unterricht?
20	H: ((lacht)): ( ).
21	I: ((lacht))
22	H: ( ) (dass jede ihre Möglichkeiten handlungsfähig), das Repertoire an Handlungsmöglichkeiten erweitert, das ist es für mich, das ist für mich Selbstermächtigung. Dass jede einzelne im Rahmen dessen, was du ohnehin schon zur Verfügung hast, dass du dein Repertoire erweiterst, um deine Handlungsfähigkeit und deine aktive Mitwirkung im Leben, im Sozialen einfach zu erweitern.
23	I: Jetzt nochmal kurz zur Inhaltsebene.

24	H: Ja.
25	I: Du hast eh schon en bisschen gesagt, eben unterschiedliche Themen, aber gibt es irgendetwas, wo du sagst die Inhalte sind dir wichtig, dass ihr durchnehmt? Oder die, du hast gesagt ihr arbeitet viel mit Situationen, gibt es irgendwelche Themen, wo du sagst, das findest du besonders zentral jetzt durchzunehmen auch eben in Hinblick auf Selbstermächtigung, (Erweiterung)?
26	H: Also ich arbeite sehr viel und in beiden Gruppen zum Thema und das ist mir auch persönlich ein großes Anliegen, zu frauenspezifischen Thematiken, dazu gehört Körper, Sexualität, Verhütung, Selbstbestimmung, also zum Themenfeld Selbstbestimmung, was das auch heiß,t (Protektion) und Gesundheit. Dann sehr viel auch zum Thema 'Meine Grenzen und ich', was ist mir wichtig, also einfach auch sozusagen diese Fokussierung auf mein Eigenes und das ist auch gar nicht so selbstverständlich, das lerne ich auch immer dazu, das erlebe ich auch immer wieder, diese Annahme, dass das Ego einfach wichtig ist, dass es Voraussetzung ist, sich selber gut zu spüren, um dann auch zu wissen, wo, was mir gut tut und was nicht, dass das nicht so selbstverständlich ist, sage ich mal, wenn ich an die heutige Sitzung denke.
27	I: Was war da?
28	H: Wir haben zu dem Thema Rollenbilder gearbeitet und es war eine neue Gruppe und das waren einfach alle Frauen, unter Anführungszeichen Hausfrauen und mit Kindern, mit drei, vier, fünf Kindern und die haben einfach, das Thema 'Ich und meine Ziele', das war irgendwann einmal. Oder 'Ich und meine Wünsche' und so, das ist überhaupt, das hat irgendwie eine zeitlang gebraucht, weil es ist alles, im Erzählen geht es immer nur um die Anderen. (...). Also
29	I: Inhalte.
30	H: Du meinst jetzt einfach nach Themen, so wie die Stunden ( )
31	I: Ja, oder einfach, was dir wichtig ist, auch in Hinblick eben auf Selbstermächtigung, wo du sagst, mit denen kann man das gut umsetzen.
32	H: Die Inhalte jetzt einmal und die Methoden ist noch eine andere
33	I: Die Methoden kommen dann, ja.
34	H: Ja, ja. Was mir auch wichtig ist, ist immer auch das Verdeutlichen von Vielfalt, von verschiedenen Lebensformen, Lebensweisen, Beziehungsformen, die verschiedenen Möglichkeiten, die Breite einfach auch, im Sinne jetzt von, diverse Lebensformen, diverse Ausdrucksmittel, das man einfach verschiedene Aspekte, Varianten, Lebensformen vorstellt und sie damit auch, ja auch ein Stück weit konfrontiert oder damit einfach ihnen auch, sie nachdenken lässt, was heißt das, als Single-Frau zu leben, was heißt das, wenn zwei Frauen zusammen sind und ein Kind adoptieren und das gilt auch als Familie und wie denken sie darüber und dass sie da auch die Meinung dazu austauschen, selbst wenn dann sehr bekannte Vorstellungen kommen vielleicht, ja von manchen. Aber mir ist es zumindest wichtig, dass man diese Breite auch im Kurs thematisiert. Dann Themen von ihnen selber, je nachdem, es kommen schon auch immer wieder Wünsche, Familie ist schon zentral auch ganz.
35	I: Und wie gehst du dann zum Beispiel mit sexistischen, rassistischen Zuschreibungen um, die im Kurs von den Kursteilnehmerinnen kommen?
36	H: Wechselweise? [Eine]
37	I: [Ja], genau. Wechselweise, oder auch Erfahrungen, die sie gemacht haben und erzählen, aber auch eben jetzt sexistische Äußerungen zum Beispiel. Wie greifst du die auf? Oder [wie]

38	H: [Ich] finde es total wichtig, dass diese Erfahrungen auch besprochen werden im Kurs und das ist auch so, dass einfach sichtbar wird, dass im letzten Jahr sich da einiges verschärft hat, also Erlebnisse werden da geschildert, die wirklich extrem sind.
39	I: Also Sexismuserfahrungen, die sie gemacht haben, außerhalb, [ja?]
40	H: Also Sexismuserfahrungen und rassistische Belästigung. Also das ist, eine Frau steigt in die Straßenbahn ein und es greift ihr jemand zwischen die Beine und die war so erschüttert, die wollte Österreich verlassen. Die war so irgendwie irritiert. Oder eine andere, die vom Kurs nachhause geht, Kopftuchträgerin, sitzt in der U-Bahn und eine Frau spricht sie an, beschimpft sie nur und sagt "Warum tragen sie das Kopftuch? Nehmen Sie das Kopftuch runter, das ist hier nicht üblich". Und das ist kein Einzelfall mehr, also das finde ich schon sehr dramatisch. Oder eine andere, die die Rolltreppe runtergeht, auch Kopftuchträgerin, geht zur Rolltreppe, von hinten geht eine ältere Frau vorbei, greift ihr am Kopftuch, reißt am Kopftuch und drängt sie auf die Stiege, dass sie fast stolpert. Also das sind jetzt nur einzelne Geschichten, ich könnte dir noch mehrere Geschichten auch bringen, wo ich mir denke, das muss man auch aufnehmen, besprechen und klar hilft mir jetzt, dass ich ja sowieso mit Frauen arbeite zu dem Thema mit Drehungen. Deshalb bin ich unter anderem jetzt auch in Peregrina drin, deswegen arbeite ich auch in Peregrina.
41	I: Du zeigst da Strategien auf, wie [man]?
42	H: [Ja, ja], ich mache da richtige Schulungen, wir üben das in Form von Rollenspielen, aber auch in Form von körpersprachlichen Grenzsetzungen und verbalen Grenzsetzungen. Da geht es um Körpersprache, Blick, Grenzen setzen ( ), was mache ich, wenn ich so Angst kriege, da muss man sich körperliche Strategien auch (zurechtlegen), um überhaupt reagieren (zu können, irgendwas zu können). Das machen wir dann nicht in jedem Kurs, aber wenn die Stimmung danach ist.
43	( )
44	I: Du meintest du machst das nicht in jedem Kurs.
45	H: Zum Beispiel im Sommer habe ich mit den Frauen drei Vormittage lang wirklich Drehungen gemacht. Also wirklich einen Selbstverteidigungskurs. Weil sie es wollten, weil sie es gut angenommen haben. Jetzt im Herbst haben wir das nicht mehr.
46	I: (...) Das heißt die Materialien kannst eh du aussuchen, wenn ich das richtig verstanden habe, oder wird da was vorgegeben?
47	H: Nein.
48	I: Ok, dann ( ). Gut, jetzt eher so im Bereich Methoden, du meintest eh schon, die Inhalte bzw. die Gestaltung von den Kursen, wer entscheidet was vermittelt wird?
49	H: Meinst du jetzt für die einzelne Sitzung oder fürs gesamte, den Antrag?
50	I: Beides.
51	H: (...). Also den Antrag schreiben wir immer im Team gemeinsam, wobei da sind eh die Antragsformate sind da relativ einheitlich und da muss man auch immer sehr allgemeine Ziele angeben.
52	I: Ok.
53	H: Aber wir geben da sehr wohl Durchsetzungsstrategien an, Berufsorientierung, Lebensplanung, Familienplanung ist da schon drinnen, feministische Auseinandersetzung mit

	weiblichen Rollenbildern geben wir da schon an im Antrag auch. Das machen wir als Team, also im Kernteam, wir machen das gemeinsam und überlegen auch, wie viele Stunden für was, wobei klar ist, dass die Deutschlehrerin schon drei Tage unterrichtet und das Modul maximal für einen Tag dabei ist.
54	H: Das haben wir auch selber so konzipiert, 'Deutsch zum Mitnehmen', weil sonst sind die Deutschkurse entweder zwei Tage oder vier Tage und das war ein eigener, ein eigenes Format, das wir entwickelt haben.
55	I: Und was dann im Kurs selber durchgenommen wird, das?
56	H: Also für meine Einheiten kann ich das natürlich auch in Absprache mit der Katrin machen, aber wir haben eigentlich, das hat sich so entwickelt, dass wir in bestimmten Phasen des Semesters Sitzungen machen und dann die Themen mal so durchgehen und dann überlegen, was würde da gut passen und meistens mache, was meine Module betrifft, ich die Vorschläge. Und was da auch hineingehört, ist, dass wir da auch eine Stimmtrainerin dabei haben, also eine Frau, die vom Theater kommt.
57	I: Die dann bei dir im Modul?
58	H: Die statt mir ist. Die ist bei mir in meinen Stunden, einfach eine Sprechlehrerin, die phonetische Übungen mit den Frauen macht. Ja, das ist auch total gut, dass sie einfach Ausspracheübungen machen, weil so je nach Herkunftsland ganz spezifische Probleme mit der Aussprache gibt. Das ist eine Frau vom Schauspiel, die auch Sprechlehrerin ist und das ist auch ganz toll, was sie macht.
59	I: Und die Methoden, die du verwendest, du hast schon gesagt, die aus der Theater[pädagogik kommen]
60	H: [Also ich] selber mache ja, ich arbeite mit Drehungen, Theaterarbeit, Rollenspiele in dem Sinne, wie ich es halt für Drehungen auch gelernt habe. Weiß nicht, kennst du Wen Do oder irgendwas?
61	I: Ja, kenne ich, habe ich nie gemacht, aber ich weiß, was das ist.
62	H: Ja, und Drehungen ist die softere Variante. Wen Do ist einfach auch auf Angriff und wir machen hauptsächlich Verteidigung und Prävention.
63	I: Das heißt du zeigst im Kurs so richtig auch Selbstverteidigung?
64	H: Aber nicht nur, aber schon auch im Hinblick auf, man kann sich ja so bestimmte Strategien, da geht's ja nicht nur darum, dass dich jemand haut, sondern auch im Vorfeld schon oder eben auch so stärkende körperzentrierte Übungen, um sich eben, wenn man sich für ein Bewerbungsgespräch vorbereiten muss oder für ein Gespräch mit Menschen, die einem nicht sehr angenehm sind, dass man sich halt irgendwie gut fühlt, dass das möglich ist. Auch dass man weiß, was mache ich, wenn ich mich unwohl fühle, wie bringe ich mich wieder in eine Haltung, die mir ermöglicht überhaupt Worte zu finden und das geht mit körpersprachlichen Übungen.
65	I: Kannst du ein Beispiel geben dafür?
66	H: Ja, aus welcher Richtung jetzt?
67	I: Jetzt eher Richtung körpersprachliche Übungen.
68	H: Soll ich dir jetzt methodisch genau durchdeklinieren, wie ich es mache, wie ich es aufbaue, von den Vorübungen bis zu, oder? [ ]

69	I: [ ] Du kannst es schon gröber. [ ]
70	H: Also meine Technik ist Drehungen und die zweite Technik ist (Marshall Rosenthal), Dialog auf Augenhöhe, wie geht das, dass man eine Kommunikationssituation schafft, dass ich, dass, wenn man sich irgendwie benachteiligt fühlt, dass man ein Gespräch auf Augenhöhe führen kann und das sind sehr enggeführte Übungen, die man da anwenden kann und wir im Kurs, je nach Beispiel, was die Frauen halt bringen, mache ich das. Ich meine, wenn jemand sagt, wenn es um rassistisch motivierte Belästigung geht "Nehmen Sie Ihr Kopftuch runter", ich meine da sage ich, da ist das Schlüsselwort zu sagen für mich einfach "Respekt", "Bleiben Sie höflich!", also ( ) Respekt, bleiben Sie höflich und das mit einer Körperhaltung, die beide Füße am Boden und so, dass man sich von den Händen her auch den persönlichen Raum nimmt, sich selber Platz nimmt, Platz gibt, immer das erste überhaupt, einmal Platz nehmen. Also das Stichwort 'Platz nehmen' ist auch ein Thema für zwei Sitzungen, das ist sozusagen der Einstieg (bis zur U-Bahn). Kannst du dir was vorstellen oder ist das zu schnell?
71	I: Nein, kann ich. Aber ich glaube, was mir noch nicht so klar ist, weil du meintest die Themen sind schon im Vorhinein vorgegeben, es werden dann aber auch rassistische, sexistische Erfahrungen der Kursteilnehmerinnen miteinbezogen. Gehst du dann rein mit dem Thema, "Heute ist das Thema sich Platz nehmen" und dann schaust du, was kommt von ihnen oder?
72	H: Ich gehe rein mit dem Thema, zum Beispiel 'Platz nehmen', "was klingt da an?". Das ist die Aufwärmrunde. Oder ich gehe rein mit dem Thema ( ) 'sich durchsetzen', "was fällt mir dazu ein?". Wann habe ich mich gut durchgesetzt, wann hätte ich mich gerne gut durchgesetzt und es ist mir nicht gelungen oder wann war es nicht möglich und warum war es nicht möglich und dann kommen die Beispiele. Und das lasse ich sie dann in Kleingruppen, entweder in Plena oder in kleineren Gruppen erzählen, was sie erlebt haben und dann suchen wir uns die eine oder andere Szene aus und spielen das dann in einem Rollenspiel, das Susanne Bischof, da gibt es so einen dreiteiligen, vier-, fünfteiligen Schritt, um eben eine Situation so zu beenden oder so zu klären, dass "ok, so passt's für mich", dass man nicht mit einem beschämten Gefühl oder (Beleidigung) weggeht. Da gibt es kein Rezept, wie es ausgehen soll, sondern was für mich in Ordnung ist.
73	I: Das heißt du gibst die groben Themen vor, aber mit Inhalt wird das Thema dann eigentlich von den Kursteilnehmerinnen gefüllt?!
74	H: Ja, genau.
75	I: Also die erzählen [dann]
76	H: [Da] kommt viel, wirklich, auf dem Sprachniveau sowieso, die haben da viel zu erzählen.
77	I: Ja. Noch irgendetwas, was du in Hinblick auf Selbstermächtigung zentral findest, also methodisch?
78	H: Ist der Einbezug von Körper und Stimme, also dass das zur Sprache kommen keinesfalls nur über Sprachvermittlung und Vokabel und Grammatikformen funktioniert, sondern dass man da auch die ganze Person, auch von ihrer körperlichen Befindlichkeit, von der Emotionalität her mit im Blick hat und deswegen auch methodisch mit Übungen arbeitet von ganzheitlichen Ansätzen. Weil nur über das Kognitive funktioniert das nicht. Das wissen wir eh alle "darfst halt keine Angst haben" oder "musst dich halt durchsetzen", aber es ist ja der Körper, der lähmt und es ist ja eine körperliche Reaktion, die einen verhindert in dem Moment so zu agieren, wie man es vom Kopf her eh weiß und dazu Übungen zu entwickeln und zu überlegen, die diese Blockade, die einem den Atem nimmt und man nicht mehr zur Stimme kommt, dass man das gut einbezieht, das ist ganz wichtig ja.

79	I: Also der Einbezug von einer körperlichen Ebene, nicht nur einer rein sprachlichen?
80	H: Ja. Oder auch, dass man jetzt nur über das Thema Ermächtigung über die rechtliche Situation spricht. Die rechtliche Situation ist auch natürlich sehr wichtig, weil Selbstermächtigung hat ja nicht nur mit (Integrierung), dem was eine Gesellschaft rein vom rechtlichen Setting her zugesteht und nicht, was ist Tabu und wo gibt es klare Gesetze, die sagen, das ist Belästigung und das ist Rassismus und da musst du eine Anzeige machen oder da kannst du deinen Mann wegweisen. Das ist immer eine Verbindung und in den Herkunftsländern schaut die rechtliche Ebene so und so aus. Man kann es natürlich auch auf der Ebene besprechen, aber ich versuche es halt möglichst mit Körperübungen heranzuführen, den Körper mit einzubeziehen in die Auseinandersetzung.
81	I: (...) Wie schaffst du, oder wie kann man Unterrichtsraum schaffen, der ermöglicht oder der, dass tatsächlich die Teilnehmerinnen sich einbringen können. Also ein Unterrichtsraum, der quasi den kollektiven Austausch ermöglicht, die Bedingungen oder die Atmosphäre schafft, es gibt immer Ungleichverhältnisse natürlich, aber das trotzdem der Versuch da ist?
82	H: Ich meine das Setting ist, das pädagogische Setting ist ja schon per se ungleich und ist bei allem Bemühen und bei allen Antragsformulierungen sozusagen ((lacht)) bleibt es ein Unverhältnis. Und das ist ein pädagogisches Setting und die Machtstrukturen sind einfach eingebettet in das Setting und dennoch meine ich, dass es ein Stück weit Interventionen geben kann, die diese strukturell vorgegebenen Machtpositionen sozusagen auch aufbrechen können, indem man nämlich die Frauen unterschiedliche Sprecherinnenpositionen einnehmen lasst. Also es ist total interessant, das klingt jetzt banal, wenn man Bewerbungsgespräche übt und sie können alle super Chefin spielen, sie können alle super Macho spielen und da ist es auch gar nicht schwierig auch eloquent, einfach zu reden mit dem was du zur Verfügung hast. Und das dann auch zum Thema zu machen, warum ist es in der Rolle viel leichter einfach zu quatschen und dann über solche Sprecherinnenrollen zu reflektieren und über Macht und Ohnmacht nachzudenken und über Ermächtigung. Das heißt, dass man immer unterschiedliche Settings schafft, die unterschiedliche Sprecherinnenrollen ermöglichen, sich selber auch mal als Lehrerin sehen, manchmal auch mal vorne hinstellen, zum Beispiel, wenn sie kleine Referate machen, kleine Referate zum Lieblingsthema, nur zehn Minuten oder was. Und sie steht dann vorne und ist die Lehrerin und vermittelt das Thema, da sind sie professionell. Da können sie auch aus ihren fachlichen Hintergründen, die sie ja alle mitbringen, das kommt da mit, das können sie da zeigen, das wird sichtbar einfach, das ist total interessant, wenn man ihnen die Gelegenheit dazu gibt.
83	I: Also auch über andere Rollen, andere Rollen einnehmen und da[durch]
84	H: [Genau], also nicht nur Schülerin sein, nicht nur Studentin [sein]
85	I: [Auch] Platz bekommen für (eine andere Art von Raum)
86	H: Ja, und dadurch auch die Sprache, der Umgang mit der Sprache für die Frauen ändert sich, wenn sie dann als Lehrerin vorne steht und irgendein Referat über ein Bild oder über ihr Land erzählt, ist egal, aber da kommen, da werden Stärken sichtbar, die total schön sind, die sonst nicht so gut sichtbar wären.
87	I: Und wie gehst du damit um, mit diesen unterschiedlich hierarchisierten ( ) um, zwischen dir und den Kursteilnehmerinnen auf der einen Seite, aber auch unter den Kursteilnehmerinnen, in Bezug auf Klasse oder race oder?
88	H: Ja, das Thema taucht manchmal auf, ich meine da gibt es auch kein Rezept, aber es ist einfach auch zu thematisieren, wenn es, wobei ich habe das Gefühl in der Art der Themen, in dem Rahmen, in dem ich mit den Frauen zu tun habe, geht es, ist ein das Thema Respekt

	unter- und miteinander sehr wichtig und auch die Unterschiedlichkeit, die Eigenwilligkeit der einzelnen Frauen und ich sage: "Wir müssen ja nicht alle Freundinnen sein, aber wir haben einen Salon, einen Diskutierraum und es geht auch um die Anerkennung von Meinungen und um Zuhören" und das funktioniert und das ist so, wie wenn man sagt, du liebst die Lieblingsautorin und ich habe die Lieblingsautorin, wir können total streiten über die, ich kann deine total blöd finden und du meine, aber trotzdem gibt es irgendwas, was es interessant macht in der Unterschiedlichkeit darüber zu streiten und es geht ja eigentlich um das, dass wir hier eine Streitkultur entwickeln. Und trotzdem respektiere ich dich als Mensch, als Frau, ( ) du mich respektierst. Und das ist es, auf was ich hinaus will, dass auch trotz unterschiedlicher Meinungen, das auch bündnisfähig bleiben, trotz Unterschiedlichkeit, das versuche ich im Kurs zu vermitteln, auch wenn man völlig aus zwei Welten, aber Methode habe ich dabei keine.
89	I: Beziehst du die Erstsprachen der Kursteilnehmerinnen mit ein?
90	H: Also ich, wenn ich ganz ehrlich bin, im B1-Kurs eigentlich so viel wie gar nicht, aber ich lasse sie ganz selten in ihren Herkunftssprachen, wenn sich so Grüppchen bilden würden, lasse ich sie manchmal in den Herkunftssprachen sprechen, meistens [so]
91	I: [Aber] entscheidest du das dann oder passiert das automatisch oder sagst du "sprecht jetzt..."?
92	H: Also bei Kleingruppen gebe ich das dann manchmal vor, dass sie in den Herkunftssprachen zusammenkommen sollen, wobei ich mehr schaue, dass sie gemischtsprachlich zusammenkommen. Bei den Mädchen da, die sind aber auch auf Alpha-Niveau, das ist für mich sowieso total schwierig, das ist echt eine große Herausforderung da wirklich das Gefühl zu haben, das ist jetzt ein Unterricht. Das ist wirklich schwierig, finde ich, das ist eigentlich das Herausforderndste für mich, da arbeite ich schon viel in den Herkunftssprachen mit der Dolmetscherin, wenn wir Themen bearbeiten.
93	I: Also diskutieren sie dann in der Erstsprache und später wird dann übersetzt.
94	H: Ja, genau.
95	I: Noch eine allgemeine Frage: Wenn du zurück denkst, würde dir ein Beispiel einfallen
96	(Pause)
97	I: Genau, würde dir irgendein Beispiel einfallen aus deiner Praxis, irgendwas, wo du sagst, das war so ein Moment, wo du dir gedacht hast, das hat jetzt total gut funktioniert und das wäre jetzt für dich so ein Beispiel für selbstermächtigenden Unterricht oder Training?
98	H: Also ich persönlich bin ja (...) Ja fallen mir mehrere Beispiele ein, weil ich mache die Arbeit total gern und ich finde es eben extrem schön, dass es immer wieder so Momente auftauchen und auch entstehen in der Gruppe. Von daher schätze ich das sehr sozusagen. Soll ich dir jetzt Rückmeldungen von Frauen geben?
99	I: Na eher sowas, wo du dir denkst, ein Beispiel für eine Unterrichtssituation, wo du sagst, das hat [super funktioniert]
100	H: [Also erstens] ist für mich eine Unterrichtssituation, wo (...) Für mich ist es immer dann toll, wenn die unterschiedlichen Meinungen in einer Gruppe, die unterschiedlichen Meinungen zu einem Thema, jetzt wenn es um Frauenpolitik oder die Situation der Frauen in der Gesellschaft geht oder um Emanzipation, wenn da in der Gruppe unterschiedliche Meinungen formuliert werden und die Frauen untereinander diskutieren und ich nur mehr moderiere. Das ist einmal das erste Erfolgserlebnis. Das zweite ist dann, und das findet statt, in den B1-Kursen findet das wirklich statt, dass die unterschiedlichen Meinungen da plötzlich sichtbar werden und die

	dann Pro und Contra diskutieren. Sehr schön ist natürlich auch dann: "Und das traue ich mich jetzt". Eine Frau hat, aber das erlebe ich dann oft Monate später oder wenn ich sie dann zu einem anderen Zeitpunkt wieder in einem Kurs habe, dass sie dann sagt "Ich gehe jetzt wieder auf die Uni und ich studiere jetzt ( )", "Ich mache das jetzt und du hast mir den Mut dazu gegeben" oder "Unsere Sitzungen hier haben mir gezeigt, dass das gut für mich ist". Was ist für mich noch eine gute Sitzung? Ich meine, das sind jetzt wirklich, ich weiß nicht ob das ist, worauf du hinauswillst, es geht mir ja auch als Zielsetzung im weiteren Sinn, einfach die Sprache zu nutzen und mit Sprache kreativ umzugehen. Und es gab einen Kurs vor einem Jahr, da haben die Frauen zum Abschluss ein Gedicht für uns geschrieben, wirklich ein Gedicht mit Reimen am Schluss. Ich habe mir wirklich gedacht: "Das gibt's nicht". Das hängt bei uns, ich kann dir das zeigen. Die haben die Kursreflexion in Form eines Gedichtes gemacht und das war einfach schön. Das habe ich nicht, keine hat, wir haben das nicht erwartet.
101	I: Super, ja.
102	H: Das sind solche Erfahrungen und dann halt bei diesen Durchsetzungsgeschichten, da passiert auch sehr viel, wenn man da in einen Prozess reinkommt, können da schon kleine Veränderungen stattfinden, das sie sagt: "Ok, das probiere ich jetzt" oder "Jetzt weiß ich, was ich sagen kann".
103	I: Welche Rolle spielt das für dich, dass das [im Kollektiv]
104	H: [in der Gruppe]
105	I: stattfindet.
106	H: Also das ist, wenn die Lernatmosphäre eine ist, wo klar ist, das verbindende ist, also wir sind Frauen und wir wollen hier auch miteinander uns, wir wollen nicht nur Deutsch lernen, sondern wir haben eine Kommunikationsaufgabe, wir wollen uns austauschen, uns unterstützen, dann ist das Kollektiv, dann funktioniert das nämlich, dann ist das ein unheimlich tragendes Setting, dann kann ein Deutschkurs auch ganz ein wichtiger, fördernder Rahmen für die Frauen sein. Wenn das Vertrauen unter den Frauen hergestellt ist, wenn sie anfangen sich auszutauschen in der Pause auch.
107	I: Würdest du dann sagen Selbstermächtigung ist ein kollektiver Prozess?
108	H: Hat dann sicher auch. Ich denke mir, im Deutschkurs kann Selbstermächtigung schon auch das sein, dass man sagt, es ist nicht nur meine individuelle Situation, sondern es geht anderen Frauen auch so und die Erfahrung, es geht mir besser mit meiner Sphäre, wie es anderen, es geht den anderen auch so oder wir überlegen gemeinsam, wie wir tun und so gesehen das Kollektiv wirklich auch als eine Politisierung zu nutzen (für sich). Wichtig ist das Reden, Adressieren, Benennen, was los ist, Lösungen suchen, so wirklich an der Basis quasi. ( ) Das sind jetzt alles wieder Schlagworte, aber ich glaube, wenn so Erfahrungen passieren, dass sie ein Stückweit aus ihrer Isolation, weil viele leben, beschreiben sich auch als in der Isolation lebend, wenn das ein bissel aufgebrochen ist, ist da schon viel möglich, kann viel passieren.
109	I: Noch zu deinem Verhältnis zu den Lernenden: Und zwar, wie würdest du das beschreiben, also wie siehst du dein Verhältnis zu den Kursteilnehmerinnen?
11	H: Also ich versuche da jetzt dreieinhalb Monate zusammenzuarbeiten, ich bin einerseits

0	Trainerin und Lehrerin, aber wir sind auch ein Team sozusagen und wir versuchen die Zeit möglichst gut zu nutzen für alle und ich sehe mich eigentlich in meiner Rolle, ich bring Themen ein, aber ich sehe mich hauptsächlich als Moderatorin. Das heißt die Themen, die wichtig sind, die Ideen dazu von ihrer Seite, dass ich immer versuche, das in die Gruppe zurückzuspielen und zu moderieren, im weitesten Sinne. Und manchmal bringe ich halt die Inputs, rechtliche Sachen, wo es notwendig ist. Aber ich bin jetzt keine Freundin, auch wenn wir manchmal in einer Sitzung total lebendig und super irgendwie berührend reden und so, ich finde, das kann ich nicht einlösen und ich bin auch nicht die Sozialarbeiterin.
111	I: (...) Ich würde davon ausgehen, dass sowohl die Kursleiterin, als auch die Kursteilnehmerinnen Lernende sind. Also beide lernen in dieser Situation, auch wenn natürlich das hierarchische pädagogische Verhältnis eingeschrieben ist. Würdest du dem zustimmen und wenn ja, worin zeigt sich das für dich oder was bedeutet das für dich konkret?
112	H: Also ja, absolut, ich lerne unheimlich viel ((lacht)). Zum einen lerne ich viel über die Grenzen dessen, wo, wie weit, wie soll ich sagen. Also mit bestimmten Vorstellungen über Feminismus, die ich habe und die ich selbstverständlich mitbringe und selbstverständlich annehme, was da nicht selbstverständlich ist und das meine ich jetzt nicht in der Abwertung oder im Vergleich, sondern zum Beispiel im Mädchenkurs ist das ganz dramatisch und zwar beim Thema Sexualität. ich komme aus der feministischen Mädchenarbeit und da war es, ist es immer, ich bin mit der Haltung sozusagen in den Unterricht hineingegangen, gleiches Wissen für alle. Also egal, welchen geografischen Hintergrund du mitbringst, bestimmte Grundinformationen zum Thema Verhütung zum Beispiel und zum Thema Körper sind einfach für alle Mädchen wichtig. Und erlebe dann in der ersten Sitzung, ich habe das auch gar nicht groß hinterfragt, auch nicht groß besprochen im Team mit den muttersprachlichen Kolleginnen und komme mit denselben Unterrichtstools, die ich früher in der Mädchenarbeit verwendet hatte in den Schulen, zum Thema Sexualität und Verhütung, mit dem Verhütungskoffer, mit der Menstruationsschlange und so Sachen, um dann die Sitzung zu machen. Verhütung ist noch irgendwie, nein Menstruation ist noch gut gegangen, bei der Verhütung war es dann schon irgendwie so, dass es so zäh war. Und dann habe ich nach der Sitzung, zwei Tage später, von der muttersprachlichen Kollegin gehört, dass zwei Mädchen zu ihr gegangen sind und gefragt haben "Warum macht die Heidi dieses Thema mit uns? Das Wissen das brauchen wir nicht, wir sind noch nicht verheiratet, bis 18 wollen wir das gar nicht, also wir brauchen das Wissen nicht". Und da habe ich mal nur geschluckt, was ist denn das jetzt und wie gehe ich jetzt damit um eigentlich. Und man muss, ich habe das Gefühl gehabt, man muss bestimmte Tabus ernsthaft miteinbeziehen und überlegen, wie spreche ich über das Thema, damit die Mädchen damit können, ohne, dass es grenzüberschreitend ist, ohne dass ich sie, was ihre eigenen religiösen Vorstellungen betrifft in eine Konfliktsituation bringe, ohne dass sie die Unterlagen im Kurs liegen lassen müssen, weil da Verhütungsmittel drauf sind. Ich habe da dazu gelernt ja. Da war ich erstaunt. Ich bin dann so umgegangen damit, ich habe dann ein eigenes Projekt entwickelt und bei der Stadt Wien eingereicht und genehmigt bekommen. Ein Projekt, das wir jetzt auch in Peregrina durchführen gerade. Frauenwissen in der Migration. Ich habe dann überlegt, wie kann ich zu diesen Themen, Lebensformen und Sexualität, Partner_innenwahl und so, wie kann man das kommunizieren, was ist da kultursensibles Wissen. Und ich habe mir dann gedacht ältere Frauen, die schon längere Zeit in Österreich leben, Arabisch-sprechend oder Farsi-sprechend, sollen über diese Themen reden und ihre Erfahrungen an die jungen Frauen weitergeben und das machen wir jetzt. Bin ich gerade mittendrin. Also wir machen jetzt ein Generationenprojekt, wo ältere Migrantinnen, die längere Zeit schon in Österreich leben, mit denen arbeite ich zu den Themen und mit den Mädchen arbeite ich auch und jetzt haben wir noch demnächst zwei Sitzungen, wo sie sich dann wechselseitig interviewen, die jungen Frauen fragen die älteren Frauen.

113	I: Zu welchen Themen?
114	H: Zu den Themen Lebensformen, Verhütung, Sexualität, wie lange dauert es bis man sich in Österreich wohlfühlt.(...) Also wir haben einen Fragebogen entwickelt, einfach weil ich gemerkt habe, wenn ich das alleine bespielen will oder mir denke gleiches Wissen für alle, muss man mal schauen, was das Wissen ist, das die Frauen bringen ( ). Und erfreulicherweise ist die Stadt Wien darauf eingegangen, auf das Kleinprojekt, die MA 17 war das und hat ein kleines Budget dafür ( ).
115	I: Sonst noch irgendwas, was du zu dem Thema Verhältnis zu den Lernenden, Punkte, die für dich da noch zentral wären oder?
116	H: Also, wie gesagt ich lerne schon sehr viel, ich komme auch viel an meine Grenzen, immer wieder auch, so bemüht ich bin ((lacht)) und nehme aber für mich jetzt die Grenzen dann, diese Irritationen dann auch als Reflexionsmoment mit auf und überlege, ok, worum geht es da jetzt eigentlich, wie kann man das jetzt aufnehmen, um im Unterricht dann auch wieder gut zu landen.
117	I: Letzter Punkt wäre noch dein Selbstverständnis, die Haltung mit der du reingehst? Und zwar, als erste Frage, wie würdest du die Rolle von dir definieren? Was ist da zentral für dich? ( ) (...) Wieder in Hinblick auch auf selbstermächtigenden Unterricht.
118	H: Ja, also ich sehe meine Rolle schon auch dahin, das zum einen habe ich schon auch bestimmte pragmatische Anliegen, die ich für wichtig erachte, die ich auch unterrichten möchte. Also bestimmte Inhalte möchte ich einfach gerne besprochen. Das ist das eine, das klingt zwar jetzt im Widerspruch dazu, dass sie immer die Themen vorgeben, aber es gibt bestimmte Sachen, wo ich sage, dass hätte ich gerne, dass wir das besprechen. Ich selber habe auch über einen Zeitraum von fast 15 Jahren ziemlich viel im Ausland gelebt und weiß auch um die Anstrengung, um die Müdigkeit, ich weiß auch, was es heißt, in einem Land zu leben, wo man nicht die Muttersprache spricht und sich da auch professionell zu bewegen oder sich irgendwie als Nichtmuttersprachlerin in einem anderen Land zu leben und ich glaube, dass ich diesen Hintergrund auf jeden Fall miteinbringe, auch im Verständnis und in dem, dass ich weiß, wie schwierig das sein kann. Was ist noch meine Rolle?
119	I: Oder welche Haltung ist für dich wichtig?
120	H: Mein Rollenverständnis oder meine Haltung? Jetzt muss ich überlegen, was du mit Haltung genau meinst. Also (...) Haltung ist einfach, du meinst in Bezug auf Lernen und so oder wie man?
121	I: Deine Haltung in Bezug auf dich selbst als Lehrende oder Trainerin, je nachdem wie du dich definierst. Was siehst du da als zentral an?
122	H: Ja, das was ich versuche, ist Zeitlassen, bissel versuchen (mich) zurücknehmen, Selbstverständlichkeiten hinterfragen, das klingt jetzt wieder so. Ja, dass es nicht nur Sprache ist, worum es geht, sondern, dass es ein ganzheitliches Lernen ist, im Sinne auch, ich habe es vorher schon gesagt, Körper und Emotionen miteinzubeziehen, dass es Rollen sind, die auch dazu führen, dass man in bestimmten Momenten nicht sprechen kann. Aber wichtige Haltung ist für mich auch, dass ich für mich, für mich ist eine Stunde schön oder gelungen, wenn es lebendig ist, also, wenn es irgendwie, also wenn verschiedene Skalen von Freude und (Wut) durchgespielt sind, gar nicht so einfach die Haltung, habe ich schon lange nicht mehr nachgedacht, was ist meine Haltung.

123	I: Vielleicht auch in Hinblick, weil du das zuerst erwähnt hast, eben, dass es ja, dass das pädagogische Verhältnis ja per se hierarchisch immer schon ist. Wie würdest du da, was heißt das für dich, für deine Position. Wie gehst du damit um mit dem Verhältnis, mit dieser Hierarchie?
124	H: Naja, in meinem Fall ist es ja so, ich bin ja, ich musste ja, die Hierarchie ist natürlich gegeben und ich habe eine bestimmte Aufgabenstellung mit diesem Stichwort 'zur Sprache kommen ermöglichen', aber ich bin nicht die Person, die die Prüfung abnimmt und bei mir geht's auch nicht um Grammatik und ich kann auch keine Grammatik vermitteln, das habe ich nie gelernt, das wäre ein Fehler und das mache ich nicht. Und das heißt mal sozusagen, ich bin nicht die Prüferin, das ist einmal das eine und ich muss auch nicht darauf achten, dass sie mit dem, was sie bei mir lernen, die Prüfung besser schaffen und das wird jetzt nicht evaluiert, wie das Zusammenspiel mit dem Spracherwerb. Und es ist spürbar, es ist in den Ergebnissen irgendwie sichtbar, aber ich selber muss das in keinster Weise irgendwie abgleichen, da sind wir relativ frei, was auch gut ist, weil sonst könnte ich das nicht machen, sonst wäre ich nicht befugt. Was ist da meine Haltung? Ich weiß auch nicht, möglichst viel auf die Frauen einzu( ), das klingt jetzt komisch, viel auch zu ermöglichen, was den Frauen wichtig ist und sie im Ankommen zu unterstützen.
125	I: Was würde das heißen für dich, ein eigener kritischer Umgang mit deiner Position? Also auf was würde sich das kritisch beziehen?
126	H: Ja, also ich selber bin ja. Zwei Möglichkeiten, entweder im Kurs oder außerhalb des Kurses. Außerhalb des Kurses versuche ich schon mich sehr damit auseinanderzusetzen, auch in verschiedenen Kontexten fachlichen Austausches und [im]
127	I: [Fachlicher] Austausch?
128	H: Mhm, mit Kolleginnen und auch mit Kolleginnen, die nicht Deutschlehrerinnen sind, sondern sich mit kritischer Theorie beschäftigen. Im Setting immer auch die eigenen Normen zu prüfen und zu schauen, das eigene Rollenverständnis auch immer wieder zu prüfen. Wobei auf das wird man eh verwiesen. Bin ich jetzt ein bisschen, nicht sicher, ob ich da die richtige. Von der Haltung her?
129	I: Noch irgendwas, was dir wichtig ist, was du noch nicht angebracht hast, wo du sagst, das möchte ich noch loswerden?
130	H: Ich meine rein strukturell ist es so, das, was interessant ist. Das ist einer der wenigen Kurse auch in Peregrina, die so von Ministeriumsseite her finanziert werden, wo so Zusatzmodule, die an diesen Inhalten orientiert sind, wie ich sie beschrieben habe, wo das möglich ist. Die meisten anderen Kurse sind einfach Deutschkurse mit der Auflage, dass die Frauen einfach die Prüfung bestehen müssen und wir haben da sozusagen ein bissel einen Freiraum.
131	I: Die Auflage kommt von?
132	H: Von außen.
133	I: Damit, das ist gekoppelt an den Förderungsbetrag?
134	H: Genau.

135	I: Damit sie die Prüfung bestehen oder wie?
136	H: Es ist jetzt noch nicht so, dass sie die Prüfung, dass jetzt die Kurse nicht mehr bezahlt werden, wenn weniger wie 50% die Prüfung nicht bestehen würden, aber man ist von dem wie man den Kurs aufbaut irgendwie, (es fließt in den) Aufbau eines Curriculums ein. Und in Wirklichkeit kommen die Frauen auch in unseren Kursen kommen sie natürlich auch wegen der Prüfung und nicht, weil wir so tolle Module haben und das ist halt irgendwie schade. Wie soll ich sagen, dass es eigentlich in diesem Deutschkurs-Setting, ich meine, man kann es vom Engagement der Lehrerin her, da da kannst du dann die Themen und die Empowerment-Geschichten einbringen, aber wenn du es nicht machst, für die Frauen ist es wichtig am Schluss zählt die Prüfung sozusagen. (...) Obwohl sie vielleicht schöne Erfahrungen gemacht haben oder so.
137	I: Und in dem Projekt, das Deutsch zum Mitnehmen, das schließt aber nicht mit einer Prüfung ab, oder?
138	H: Doch, auch mit einer Prüfung.
139	I: Und da kann ich im Vorfeld entscheiden, ob ich 'Deutsch zum Mitnehmen' mache als Kurs oder einen [normalen B1].
140	H: [Deutsch zum Mitnehmen] ist auch Prüfung, [aber]
141	I: Ja, eh, aber ich könnte auch unter Anführungszeichen einen normalen B1-Kurs machen oder ich sage, ich mache bei dem Projekt mit.
142	H: Ja, genau. Mein Teil läuft so unter Konversation.
143	I: Aber auch der ist am Ende mit einer Prüfung, eine offizielle?
144	H: ((nickt)). Mhm.
145	I: Aber weil du meintest, dass die strukturellen Rahmenbedingungen verhindern auch so ein bisschen, dass man eben selbstermächtigende Themen macht, aber ist das dann nicht eigentlich ein Gegenbeispiel dann, was du machst?
146	H: Wir haben ein eigenes, wir haben das extra entwickelt.
147	I: Eh, aber es ist trotzdem möglich. [Ihr nutzt quasi die Vorgaben von außen und gleichzeitig]
148	H: [Es ist möglich jaja]. Und die Frauen machen es auch und es findet auch in den Kursen statt. Im Grunde könnte man sagen und Hauptsache die Frauen schaffen die Prüfung.
149	I: Was ja strukturell bedingt normalerweise nicht so ist.
150	H: Ja, ja. Aber, jetzt muss ich mal ein bissl nachdenken, was mir sonst noch wichtig ist.(...) Ich meine, die Frage, dass es halt auch für die Trainerinnen, für die Lehrerinnen viel zu wenig, von den Rahmenbedingungen her viel zu wenig Zeit gibt, um über Erfahrungen und Erlebnisse

	nachzudenken und gemeinsam in den Austausch zu gehen, das ist, es gibt kaum. Die Teamsitzungen sind irgendwie zugepflastert mit Administrationsfragen und das, dass man sich irgendwie wie vorhin die Frage mal war, wie gehst du um, wenn irgendwie innerhalb der Gruppe rassistische Ressentiments auftauchen und wie verhältst du dich dazu. Das, wenn man das als Trainerin erlebt und da plötzlich in eine Situation hineingerät oder selber Teil dazu beiträgt, dass das irgendwie eskaliert, wie gehe ich damit um, das ist nicht oder eigentlich ganz selten oder ganz schwer. Das ist wirklich schade, dass es keine Supervision gibt sozusagen für Trainerinnen, die in diesem interkulturellen Feld arbeiten.
151	I: So [Austausch]?
152	H: Ja, das schafft man [sich immer außerhalb.] Ja, Austausch und Reflexion darüber, was da los ist, was die eigenen Anteile sind, was die von den Frauen sind, was der traditionelle Rahmen ist, wie man das Thema angegangen ist, dass das so (hinhaut), was da gruppendynamisch stattfindet. Da gäbe es ja ganz viele Aspekte, die da interessant wären zu reflektieren und da habe ich den Eindruck, da ist jede Trainerin alleine damit und entweder schafft sie, findest du dir den Rahmen im Freundinnenkreis, aber so von der Struktur her ist es, glaube ich, kaum in einem Projekt vorgesehen, dass das irgendwie ausgetauscht wird. Man hat alle zwei Wochen mal eine Stunde oder so. Es gibt einfach nicht die Zeit und nicht das Geld dafür und dann geht jede heim mit ihrem Paket.
153	I: Wäre das auch die Bedingung würdest du sagen für eine selbstkritische Praxis?
154	H: Das wäre eine wichtige Rahmenbedingung, ja schon. Bedingung, aber es wäre halt, es würde das erleichtern, ja. (...) Dann die Frage mit den Unterrichtsmaterialien ist ja auch so ein Thema, mit welchen Unterrichtsmaterialien wird eigentlich gearbeitet.
155	I: Aber du bist ja davon aus[geklammert],
156	H: [Davon bin ich]
157	I: Weil du sowieso ganz was Eigenes machst.
158	H: Ja, ich kann machen [wie ich, was]
159	I: [Und] die Kollegin macht die Lehrwerk?
160	H: Wir haben keine fixen, die Kollegin und die (Regina) haben keine fixen Bücher, sondern sie stellen es auch selber zusammen.
161	I: Umgang mit vorgegebenen Lehrmaterialien wäre eh auch so eine Frage, die hab ich jetzt gar nicht gestellt, weil ich weiß, dass [du]
162	H: [eh] ein offenes Setting habe.
163	I: Genau.
16	H: Mhm.

4	
165	I: Dann vielen lieben Dank.

Transkription I3: Rubia Salgado, 12.12.2018, 63:57

1	I: Gut, das ist ein Interview mit Rubia Salgado am 12.12. Gut, das Interview ist aufgebaut, es geht um Inhalte, methodisch, Verhältnis Kursteilnehmer_innen und auch dein Selbstverständnis. Allgemein würde mich mal interessieren, was wäre für dich oder was sind deine Ziele im Unterricht? Was sind dein, mit welchem Anspruch gehst du in den Unterricht?
2	R: Im Allgemeinen jetzt, es kommt darauf an. Ich bin in der letzten Zeit viel mehr in der Alphabetisierung als in klassischen DaZ-Kursen, weil wir schon seit. Also vielleicht muss ich ein bisschen nachholen. Die Kurse, die wir durchführen in maiz und in das kollektiv waren immer schon, aber jetzt ist es noch viel stärker, wir haben immer Teilnehmerinnen vor Augen gehabt und haben immer die Teilnehmerinnen mit wenigen Privilegien. Und insofern sind die Kurse etwas besonders, es sind einige Merkmale hier und heute ist es tatsächlich so, vor allem aufgrund dieser Basisbildungsförderung, wofür wir uns entschieden haben, anstatt Integrationskurse, also andere Quellen der Finanzierung, wir haben uns entschieden für die Basisbildung, ist das dann auch explizit und so gewollt. Wir arbeiten vor allem mit Frauen, die sehr wenig oder gar keine schulische Erfahrungen (haben) und da auch innerhalb dieser Gruppen gibt es verschiedene, also je nachdem welche Gruppe, wo ich unterrichte. Grundsätze kennst du, die haben wir schon publiziert, die Grundsätze der Arbeit und da gibt es einige Grundsätze, die für alle gelten und auch einige Ziele. Vor allem die Aneignung, also wir reden nicht von Erwerb oder manchmal, aber vor allem reden wir von Aneignung der dominanten Sprache oder wir bezeichnen es manchmal hegemoniale Sprache, obwohl es (ein bisschen) und dann wird es noch differenziert, also die Aneignung von der dominanten, jetzt im Kontext von Migration, das ist die dominante Sprache und jetzt im Allgemeinen ist die deutsche Sprache. Wenn wir dann die deutsche Sprache näher anschauen, wissen wir, dass unterschiedliche Register im Umlauf sind und dann bemühen wir uns auch um das Ziel der Aneignung der Register, inklusive der Bildungssprache und das kann nachdem mit welcher Gruppe man arbeitet, wie viel mündliche Deutschkenntnisse sie haben, wie viel Kenntnisse sie über die Schriftsprache mitbringen, je nachdem kann man das intensiver, weniger, also die Schwerpunktsetzungen sind unterschiedlich. (Aber da sind so sehr). Und Aneignung sagen wir kritische Aneignung, das heißt es ist ein reflektiertes, das Ziel ist ein reflektierter Zugang zur Sprache, nicht nur zur deutschen Sprache, überhaupt zur Sprache, also was ist Sprache, was macht Sprache, was macht Sprache mit uns und sich diese Sprache kritisch anzueignen und das Bewusstsein, welche Sprache brauchen wir, wann, wo warum, welches Register ( )
3	(UNTERBRECHUNG)
4	I: Warum Aneignung und nicht Erwerb?
5	R: Um einen differenzierten Begriff hier zu setzen und ein bisschen Aufmerksamkeit und zweitens, weil wir, ich weiß jetzt nicht ganz genau, weil soweit ich mich erinnere, leiten wir uns hier von Gramsci ab, er erzählt über die Arbeit mit den Bauern in Süditalien, dieses Lernen von, was ist das, was sind die notwendigen Lernprozesse, und - gegenstände, aber nicht, um als Papageien, [ ]

6	I: [also aktiven]
7	R: und kritisch, also aus einer bestimmten Perspektive, also die kritisch, aus einer feministisch, aus einer queer-feministischen Perspektive, aus einer antikapitalistischen Perspektive, aus einer antirassistischen oder rassismuskritischen Perspektive, also es gibt beide im Verein. Und die sind noch sehr allgemein und schwierig zu übersetzen in die Praxis, das sind große Herausforderungen, also wie dieses Ziel zu verfolgen, da wird immer wieder thematisiert: "Das geht nicht, zuerst muss man bisschen mehr die Sprache lernen, um dann sich kritisch in dieser Sprache sich zu äußern, zu dieser Sprache sich zu äußern". Und wir gehen davon aus, dass es von Anfang an, also von Buchstabe, Verb aus, auch für Leute, die mündlich die Sprache noch nicht, noch nicht viel gelernt haben.
8	I: Wie machst du das?
9	R: Das sind methodische Herausforderungen. Aber ähnlich wie ich bei dieser Podiumsdiskussion gesagt habe, du kannst mit allem kritische Bildung machen, du kannst in jeder Situation kritische Bildung mit jedem Material machen, aber es muss dir bewusst sein, was da abläuft, wie du vorbereitest, das ist klar. Nur, ich kann dir von meinem Zugang erzählen, wie ich zum Beispiel jetzt in der Alphabetisierung arbeite ( ). Zur Zeit bin ich dabei eine Methode zu erproben, zu entwickeln, sehr banal, aber sehr komplex ((lacht)). Was auch für unsere Arbeit charakteristisch ist in maiz und im kollektiv ist der Zusammenhang mit der Kulturarbeit. Bildung und Kulturarbeit sind oft sehr verschränkt und oft früher in maiz sind die Ideen für die Kulturarbeit immer aus den Kursen gekommen und Kunst hat immer wieder eine Rolle gespielt und spielt immer noch, Kunstvermittlung auch. DaZ-Methoden und Methoden der Kunstvermittlung verschränken wir immer wieder sehr experimentell und ich mache zum Beispiel, sehr inspiriert von Freires Methode in Kombination mit anderen, nicht unbedingt kritischer Methodologie für die Alphabetisierungsarbeit in der zweiten Sprache, beginnen wir eigentlich mit der Arbeit von Künstler_innen, also Abbildungen von künstlerischen Arbeiten, das ist ein Schritt, den ich noch genauer, den müssen wir noch, also diesen Pool, wir haben schon über 50 Abbildungen gesammelt und ausgewählt, aber da ist für mich noch viel Arbeit drin.
10	I: Aber künstlerische Arbeiten von?
11	R: Meistens Künstlerinnen, meistens feministische Künstlerinnen, aber nicht nur. Wir arbeiten mit zwei Sets auch von Abbildungen, die in London herausgegeben worden sind, eine Organisation, die ich kenne, die kritische Kunstvermittlung macht, Iniva heißen sie.
12	I: Wie heißen sie?
13	R: Inivia. Inivia.
14	I: Inivia?
15	R: Inivia. ((buchstabiert)) I-n-i-v-i-a. Da haben wir gekauft. Ich glaube, das wurde in Zusammenhang, sie haben in London eine Galerie, einen Cultural Space und das ist, ich glaube eine der Gründe war Stuart Hall. Das liegt schon eine Weile zurück und dort beschäftigen sie sich sehr stark mit postkolonialen, künstlerischen Arbeiten, postkolonialen, postmigrantischen Positionen in der Kunstvermittlung, Künstler_innen aus dem Süden, die eingeladen werden und da gibt es auch einen sehr starken Schwerpunkt, da ist auch eine Bibliothek dabei, Riverside irgendwas, das ist so ein Zentrum, eine sehr spannende Bibliothek, die haben da auch eine Galerie und auch sehr viel diese Geschichten in Zusammenhang mit kritischer Kunstvermittlung. Und von ihnen haben wir auch eine [Sammlung]
16	I:[diesen Ansatz]

17	R: Nein, nein, die Bilder.
18	I: Ok.
19	R: Die Bilder, so eine Auswahl von Arbeiten, die sie für die Kunstvermittlung herausgegeben haben.
20	I: Und ihr adaptiert für die [Alphabetisierung]
21	R: [Und wir adaptieren das] für die Alphabetisierung oder für DaZ-Unterricht ( ). Das ist ein Beispiel, wir haben einige, es sind viele Arbeiten von Künstler_innen aus dem Süden, es sind kritische Positionen, aber nicht nur. Es sind unterschiedliche, Fotos und Performances auch, Installationen, aber auch Malereien, Zeichnungen sind da auch dabei. Und die Frauen suchen sich selber ( ), also jede sucht sich ein Bild aus. Und diese Auswahl, um diese Bilder entsteht ein Text. Und das ist der Text, den die Gruppe webt, so sage ich immer wieder, während des Kurses und ausgehend von diesem Text, es sind oft viele Texte, also 10 Teilnehmer sind in der Regel in der Gruppe, dann haben wir 10 Geschichten (aber diese 10 Geschichten werden). Es gibt eine erste Autorin, aber mit der Zeit beziehen sich auch andere Teilnehmer_innen auf diese erste Geschichte, die wird immer länger und immer komplexer und mit diesen Geschichten wird gearbeitet im Kurs und ausgehend von diesen Bildern. Und da kommt Freire ins Spiel, also da ist schon Freire längst im Spiel. Freire arbeitet ebenso sehr viel mit Bildmaterial, mit Kodifizierung und Dekodifizierung, das ist etwas, wie, aber nicht ganz wie bei Freire, bei Freire je nach (da sind so manchmal Fotos, wo irgendeine reale Situation), ein Stadtteil mit irgendeinem Problem mit der Asphaltierung. Aber da arbeiten wir mit künstlerischen Arbeiten, es passiert eine Dekodifizierung auch hier und das, was am Anfang stellvertretend aufgeschrieben wird, was sie erzählen, welche Assoziationen, welche Erzählungen entstehen und mit der Zeit beginnen sie dann selber einzelne von diesen Wörtern und je nachdem, was hier kommt, mir ist wichtig, was sind die Schlüsselwörter und was ist das Schlüsselthema, das ist dann mein Teil, diese Schlüssel suche ich nach bestimmten Kriterien auch und da sind phonologische Phänomene und auch Semantik und lexikalische Kriterien und dann semantisch, inhaltlich auch.
22	I: Diese Geschichten schreiben oder erzählen sie [von diesen Bildern aus]?
23	R: [Am Anfang] meistens mündlich und [ich schreibe]
24	I: [und du]
25	R: und ich schreibe stellvertretend, den Anfang machen die Lehrerinnen.
26	I: Und in welcher Sprache?
27	R: Deutsch, ich verstehe nicht ( ) und mit diesen Texten passiert das Lernen in diesen Gruppen und da sind sehr, sehr viele spannende. Das heißt es gibt kein Thema, das vorgegeben wird, es gibt keine Progression, die vorgegeben wird, es hängt von der Gruppe ab, was hier bearbeitet und gelernt wird, nur ich lenke, ja, meine direktive Funktion ist sehr wichtig.
28	I: Was wäre dann für dich selbstermächtigender, herrschaftskritischer Unterricht? Kannst du das definieren?
29	R: Zuerst gehe ich meistens davon aus, dass es, also Ermächtigung nicht wirklich oder Selbstermächtigung. Ich gehe davon aus, dass die Teilnehmer_innen, die Lernenden ermächtigt sind. Ich attestiere im Vorfeld kein Defizit an Ermächtigung. Also sprachliche Ermächtigung, da könnte ich eher damit ( ), sprachliche (Selbstermächtigung) indem sie sich bestimmte Register dieser dominanten Sprache erwerben im Bewusstsein über die gesellschaftliche Relevanz der Anwendung in bestimmten Kontexten. Was bedeutet

	Sprachgebrauch? Wofür können wir, was können wir? Und was bedeutet gehört zu ( ), sprechen? Viele sprechen super, die Frage ist vielmehr, wer wird gehört? und wie wird gehört? Und wer ist autorisiert zu sprechen? Das sind für mich die Hauptfragen.
30	(UNTERBRECHUNG)
31	R: Also ich gehe davon aus, ich versuche diese Annahme, dass Migrant_innen, die Deutschkurse oder Basisbildungskurse besuchen einen Mangel an Handlungsfähigkeit usw. aufweisen, das versuche ich nicht in den Vordergrund zu stellen, sondern das sind Menschen, die bis heute vieles im Leben geschafft. Viele der Frauen, die allein geflüchtet sind, viele, die mit Kindern geflüchtet sind, die enorm viel geleistet haben schon in ihrem Leben, die schon längst arbeiten, auch wenn das, was als Tätigkeit ausgeführt wird, nicht als Arbeit anerkannt wird oder auch beruflich-formal gelernt hat. Das sind Menschen mit sehr vielen Erfahrungen und Wissen und so versuche ich ihnen zu begegnen und nicht im Vorhinein sagen die Leiden an Ermächtigungsdefizit. Und von ihnen kommen dann die Bedürfnisse, also das zu hören, was brauchen sie, wo gibt es. Und vor allem steht das in Zusammenhang mit Rassismus, also wie in einer rassistischen Gesellschaft sich zu wehren und wie ein bisschen Glück zu erreichen und zu schützen. Das ist ( ). Es geht nicht um die Frauen, es geht nicht um die Lernenden, es ist auch problematisch zu sagen, sie brauchen Ermächtigung, weiß ich nicht warum. Was wir brauchen, ist eine Gesellschaft, die weniger diskriminierend ist, eine Gesellschaft, wo die Migrant_innen sich nicht fürchten müssen, wenn sie in eine Straßenbahn einsteigen und beschimpft werden. Das ist, da müsste man eigentlich mit der Bevölkerung, mit der Gesamtbevölkerung ernsthaft Bildungsprogramme starten, politische Bildungsprogramme. Aber halt, es kommen sogar solche: "Ich möchte Deutsch lernen, um das und das machen zu können". Ja, gut, aber es bedeutet nicht, dass diese Person verfügt über wenig Macht. Ja, wegen den gesellschaftlichen, politischen Verhältnissen, aber nicht, weil sie Deutsch nicht kann. Das ist sehr schwierig. Es wird oft über die Lernenden dann gesprochen als hätten sie gar keine Sprache. Sie haben viele Sprachen meistens zur Verfügung und sie haben sehr viel Erfahrung und sehr viel Wissen und das ist manchmal nicht gerade das, was hier gefragt wird, aber dann fragt man sich, ist das Problem bei ihnen oder ist das Problem in den Institutionen und in der Gesellschaft.
32	I: Und was wäre dein Ziel von Unterricht?
33	R: Habe ich am Anfang gesagt, also einen sehr starken Zusammenhang zu einer reflexiven, selbstreflexiven Haltung in diesem Moment, als Migrant_innen heute in dieser Gesellschaft, heute in der Welt, diese bestimmte Sprache zu lernen und warum und was bedeutet das diese Sprache zu lernen, was bedeutet das diese Sprache zu gebrauchen und zu versuchen, dass jede die Möglichkeit hat die Sprache zu gebrauchen, einzusetzen, dort wo sie sie brauchen, um ihre eigenen Ziele besser zu verfolgen, um sich zu schützen, um das Leben ein bisschen besser hier gestalten zu können. Aber ich komme wieder zurück, es hilft nicht die Sprache zu lernen, wenn du nicht gehört wirst.
34	I: Zu den Inhalten vielleicht: Thematisierst du im Kurs Ungleichverhältnisse? Rassismus, Sexismus, politische Verhältnisse?
35	R: Meistens, also wie gesagt, alle Kurse im kollektiv und maiz, es gibt immer Themenerhebung, es gibt nicht vorgegebene Themen. Das heißt die Teilnehmerinnen bringen die Inhalte oder die Wünsche, so was würden sie gern und hier ist schon Aufgabe der Lehrerinnen auch kritische Thematisierung der Inhalte hier vorzuschlagen, andere Perspektiven, andere Blicke. Und Rassismus kommt sowieso. Sexismus ist auch oft, es kommt sehr viel von den Teilnehmenden. Homophobie ist tatsächlich ein sehr schwieriges Kapitel, wie das zu bearbeiten. Oft machen wir es so, wenn wir über Rassismus, wir reden über verschiedene Diskriminierungsgründe, Erfahrungen und beginnen wir meistens über Rassismus und so

	kommen wir auch zu anderen Formen wie Homophobie, Transphobie und thematisieren das auch im Kurs. Sexismus ist fast immer.
36	I: Nach welchen Kriterien wählst du die Inhalte aus? Also es [kommt]
37	R: [Ich wähle keine]
38	I: Also es kommt gar nichts. Es kommt rein von ihnen.
39	R: Wählen gar keine. Was wir machen als Lehrende ist bestimmte Perspektiven auf die Themen zu werfen.
40	I: Eine Perspektive?
41	R: Genau, aber nicht (Themen) vorschlagen. Was wir auch machen, es gibt das Thema Jagd, zum Beispiel, Fußball, das kommt alles vor. Und hier dann zu schauen, so wie ich in der Alphabetisierung so bestimmte Kriterien habe, lexikalisch, semantisch, phonologisch usw. für die Auswahl von Schlüsselwörter zum Beispiel, gibt es auch in den Basisbildungskursen, die schon fortgeschritten sind, wo die Leute schon die Alphabetisierung halbwegs (sie gehen dann weiter). Es heißt A1 dann und A2, aber es ist so ungefähr A1, das ist formell so, aber nicht so ganz so, aber wenn sie dann in den weiteren Kurs einsteigen, werden die Themen dann ebenso erhoben, besprochen, was wird im Kurs passieren, das dauert lange, zwei Wochen meistens bis das geklärt ist in der Gruppe. Und dann ist die Rolle der Lehrerinnen einerseits Perspektiven in der Behandlung der Themen vorzuschlagen und auch zu hören, was ist hier wichtig, Synthax, was muss hier bearbeitet werden, was könnten wir bearbeiten, oder können wir hier. Welcher Grammatikschwerpunkt ist für die Gruppe jetzt sinnvoll und passt auch zu den Themen, die sie vorschlagen, welchen Phonetikschwerpunkt werden wir hier legen, aber alles ausgehend von diesen Themen. Und dann planen wir. Wir sind immer zu zweit und diese zwei Lehrerinnen haben dann eine Menge Arbeit und müssen dann das mitnehmen, hören, was hier im Raum steht und dann Vorschläge machen, das wird dann der Gruppe auch vorgeschlagen, wie das zu bearbeiten bestimmte Themen. Und erst, wenn die Gruppe einverstanden ist, manchmal haben sie andere Vorschläge und Wünsche, zur Grammatik zum Beispiel und sagen: "Nein, nein, das brauchen wir nicht, wir brauchen das" und das wird dann diskutiert. Aber meistens schon werden wir die Vorschläge von den Lehrerinnen, sie sind als Autorität auch da, also Fachautorität, die sind soweit ich mitbekomme ( ). Interessant ist eben zu sehen, wenn die Teilnehmerinnen länger bei uns Kurse besuchen, je länger sie die Kurse besuchen, desto mehr ist dieser Prozess selbstverständlich, dass sie Mitverantwortung tragen und bestimmen, was hier bestimmt. Und sich beschweren. ( ) Du kannst da zum Unterricht mit einer bestimmten Übung und es kann wirklich sehr wahrscheinlich passieren, dass sie dich fragen "Warum diese Übung?" und du musst erklären, warum du diese Übung machst. Also, es gibt Kollegen, die sich beschweren, manchmal so Vertretungen, die kommen dann, (ich weiß einmal, da hab ich Kurse koordiniert): "Aber eure Teilnehmerinnen sind so verwöhnt". Und ich frage "was meinst, warum verwöhnt". Und das war der Punkt ( ): "Na sie wollen, dass wir das machen, was sie sagen" Und ich sage: "Ja, und ich bin sehr froh, dass sie sie sich äußern und sich beschweren und sagen, warum soll ich diese Übung machen". Das ist ein super Prozess, dass sie das in Ruhe, hier können sie sich äußern, es gibt keine Sanktionen, sie können kritisieren, das ist für mich großartig, wenn sowas passiert.
42	I: Wenn sie kritisch [agieren]?
43	R: [Aja], wenn sie hinterfragen, wenn sie uns, finde ich sehr wichtig, bin ich sehr froh und das ist auch ein Ziel, dieses ( ) es gibt oft in den Kursen so eine Dankbarkeitshaltung und alles ist gut, ist alles gut. Wenn das beginnt, wenn Kritiken kommen, finde ich großartig. Anerkennung, meistens sind die Leute sehr anerkennend in unseren Kursen, also Lehrerinnen

	sehr dankbar schon, aber es gibt auch so ( ) "Warum das?!", das ist super ((lacht)).
44	I: Methodisch, du hast schon gesagt, dass die Kursteilnehmer_innen die Inhalte stark bestimmen, das Beispiel mit den Bildern, aber hast du sonst noch Methoden, wo du sagst, die haben sich für dich bewährt? Auch eben in Hinblick auf diese kritischen Denkprozesse?
45	R: Es ist sehr schwierig, Methoden, was meinst du jetzt, also kommunikativer Ansatz? Wie?
46	I: Eben, was du gemeint hast mit den Bildern oder, dass die Teilnehmerinnen stark den Unterricht bestimmen?
47	R: Ja, das ist [grund]
48	I: Also du hast eh schon, wenn dir jetzt noch was einfällt?
49	R: Also ich, wir, der kommunikative Ansatz ist schon immer noch ein wichtiger Ansatz, wobei der schon seit langem, seit den 80ern oder 90ern spätestens der Ansatz herrschend im DaZ-Feld ist und das ist für uns, also ich glaube schon, dass viele der Übungen, die wir durchführen und alle Unterlagen werden selbst erstellt.
50	I: Das wollte ich eh fragen, Lehrwerke verwendet ihr keine?
51	R: In der Alphabetisierung alle Unterlagen selbst erstellt.
52	I: Und in den normalen DaF/Z-Kursen?
53	R: Fast alles selbst erstellt. Aber es gibt schon, wir greifen schon, wir haben sehr viele Lehrwerke in unserem Verein, und adaptieren wir, die Lehrwerke nehmen wir eher so Ideen oder halt adaptiert. Und der kommunikative Ansatz ist schon sehr wichtig für uns, wobei wir hier auch Erfahrungen machen immer wieder, wo ich mir denke "Ohoh, passt das wirklich?" So die Arbeit mit Menschen, die wenig schulische Erfahrung haben bzw. in anderen schulischen Strukturen sozialisiert (sind) als westeuropäischen. Es gibt immer wieder und das kennen wir von der Literatur auch, dass die Kursteilnehmer_innen sich dann wehren und eher traditionelle Methoden erwarten, verlangen, meistens redet man von Frontalunterricht und so weiter. Wir haben kein Problem mit Frontalunterricht, Frontalunterricht hat seine Berechtigung, in bestimmten Momenten finde ich auch, ist er sehr wichtig und sehr berechtigt. Und mit dem kommunikativen Ansatz gibt es manchmal tatsächlich Irritationen. Es sind bestimmte Selbstverständlichkeiten hier, die gar nicht selbstverständlich sind, gar nicht. Rollenspiele sind überhaupt nicht selbstverständlich, wir gehen davon aus, aber es ist nicht selbstverständlich. Da ist etwas mit einem make-believe, diese fiktionale Ebene, die viele Leute nicht kennen. Also warum müssen wir etwas machen, das für manche irritierend ist. Ich erinnere mich an eine Situation, die ich beobachtet habe mal. Ich habe einen Kollegen beobachtet und er hat so ein Rollenspiel gemacht, aber mit einer Vorgabe. Zuerst haben sie einen Dialog lesen oder spielen müssen und nachher sollten sie selbst. Und da ging es um Freizeitgestaltung, Termin ausmachen, Treffpunkt, treffen wir uns, was machen wir heute. Zwei Frauen, so mit Rücken zueinander, so Telefongespräch, haben das vorgespielt und mitten in der Übung, da ginge es um: "Ok, wann treffen wir uns?" "Um1 9 Uhr"
54	"Gehen wir in die Disko?" und die eine Frau hat gemeint: "Nein, ich will nicht in die Disko". Das heißt das Spiel, das wir nehmen als Selbstverständlichkeit, dass ich jetzt in eine Rolle einsteige und etwas vorspiele, ist nicht immer möglich. Insofern kommunikativer Ansatz mit vielen dieser Alltagssituationen, Schwerpunkt auf Alltagssituationen und dass die Leute für die Kommunikation vor allem in Alltagssituationen vorbereitet werden, machen wir, aber mit auch einer kritischen Achtsamkeit auf alles hier, ist passend für alle. Und außerdem versuchen wir die Themen, deswegen dieses aufmachen hier, weil wir sehen das nicht nur diese

	Alltagsthemen, die traditionell in den Lehrwerken vertreten sind, wie Wohnen, Arbeit, Gesundheit, Freizeit, was kommt noch, Mülltrennung ((lacht)). Die kommen schon, aber nicht nur, es kommen andere, die nicht nur Alltag sind. Warum müssen wir die Kursteilnehmer_innen nur für den Alltag vorbereiten? Warum? Warum nicht Bildungssprache hier? Warum nicht manchmal hier eine Metaebene einschalten zu den Themen? Warum? Und auch Grammatikunterricht, wir sagen: "Alle haben das Recht auf Grammatik". Alle. Der kommunikative Ansatz lässt die Grammatikvermittlung eher, es ist eher so eingebettet und nicht so explizit und wir sagen: "Nein, alle haben das Recht". Wenn die Gruppe das will, wenn einzelne das wollen, sie haben das Recht auf Grammatik. Weil dahinter steckt die wichtige Frage, dass erwachsene Migrantinnen, die hier Deutsch als Zweitsprache erlernen für einen bestimmten Sektor ( ) vorbereitet werden, nur für diesen bestimmten und was ist das? Niedriglohnsektor, das ist vor allem Putzen. Und da müssen wir aufpassen. Dass wir nicht diejenigen sind, die unreflektierten Zusammenhang tatsächlich einen Riesenbeitrag für (konservativen) Mainstream, (exploitativ) ( ).
55	I: Das heißt, es geht schon darum auch die Teilnehmer_innen auf eine Reflexionsebene zu bringen über zum Beispiel Arbeitsverhältnisse?
56	R: Ja, also Reflexionsebene haben sie, es geht darum [der Raum]
57	I: [Aber diese zu thematisieren]
58	R: Der Raum, den Kursraum als einen Raum der Reflexion auch zu gestalten. Ich habe immer den Ausdruck 'Kauen', 'Wörterkauen', 'Wir kauen Wörter'. Ich arbeite sehr viel mit Etymologie in der Alphabetisierung, es ist alles möglich. Viel Latein in Alphabetisierung. Wir gehen zurück zu Latein, wir schauen mal, auch zum Griechischen. Wir schauen, was ist das? Ein Beispiel ist das Wort 'normal'. Was ist normal? Woher (kommt) dieses Adjektiv? Und da kannst du so viel, was ist ein Adjektiv? Und woher kommt Norm? Und ich bin darauf gekommen, dass 'normal', dieses Wort in vielen Sprachen der Teilnehmerinnen, die derzeit unseren Kurs besuchen auch so, als solches existiert. Im Arabischen, in Farsi, in Dari, Somalisch. Viele der Teilnehmerinnen haben in ihren früheren oder anderen Sprachen, kennen sie das Vokabel, auch auf Deutsch, es ist ein Internationalismus.
59	I: Normal?
60	R: Ich habe das nicht gewusst, aber anscheinend ist es ein Internationalismus. Und darüber zu sprechen, also was bedeutet das? Was bedeutet dieses Wort? Kauen wir! Und das ist, was wir immer wieder machen, mit verschiedenen Begriffen. Woher kommt das? Was ist das? Wie können wir das interpretieren? Insofern ja, die Kurse sind ein Raum des Angebots der Reflexion, wenn die Gruppe will, wenn die Leute wollen.
61	I: Und kritische Bewusstseinsbildung anzuregen oder würdest du? Ist das das Ziel von solchem Definieren?
62	R: Ja, aber nicht. Noch einmal: Ich habe nicht die Annahme, dass die Leute nicht über kritisches Bewusstsein verfügen. Das muss immer klar sein. Also ich gehe davon aus, dass ich weiß es nicht, ich vermute, dass ich wahrscheinlich ja, sie haben auch wie wir zum Beispiel Kolonialgeschichte. Ich habe schon postkoloniale Theorien mit Gruppen in der Alphabetisierung bearbeitet. Du kannst alles bearbeiten. Du musst nur vermitteln Wissen. Du musst wissen, wie methodisch bestimmte Themen hier einzubringen, so dass die Leute da folgen und nicht überfordert sind und so weiter. Das Wissen über die Kolonialgeschichte dieser Menschen, extrem reflektiert, extrem kritisch, fast alle, mit denen ich das bis heute gemacht habe. Es geht darum in Deutsch, in dieser Sprache, auch weiter diesen Prozess zu führen. Manche sind konservativ, ja. Es gibt Teilnehmerinnen, die sehr konservativ sind,

	konservativer als die Konservativsten hier in Österreich, aber nicht nur.
63	I: (...) Wie stehst du zu korrigieren?
64	R: Korrigieren? Es gibt bestimmte Momente, wo es sinnvoll ist. Aber auch das passiert in der Gruppe. ( ) Transparent gemacht werden, dann warum. Weil manchmal gibt es: "Aber du korrigierst nicht", dann erkläre ich, warum. "Also jetzt ist mir total wichtig, dass du einfach sprichst". Aber es gibt Momente, wo die Korrektur Sinn macht, aber hier auch, ich glaube auch in dieser Publikation von diesen Forschungsprojekten, ich weiß nicht, ob es dort erzählt wird, aber es gibt so Momente, wo es wichtig auch ist, über Fehler, was ist ein Fehler zu sprechen. Wie entstehen Grammatiken, wie entstehen Wörterbücher? Sie sind nicht naiv, sie sind nicht unschuldig und das mit ihnen zu besprechen. Bestimmte Formen wurden in die Wörterbücher aufgenommen, aber wir wissen, dass morphologisch auch andere Formen möglich gewesen wären, nur es hat sich eine durchgesetzt aus verschiedenen Gründen, soweit kommt man nicht. Aber auch das mit den Teilnehmerinnen zu besprechen. Es gibt das Beispiel von einer Lehrerin, die Gegensätze zu Adjektiven geübt hat, sicher- unsicher, und eine Teilnehmerin sagt dann "traurig-untraurig" und die Lehrerin korrigiert, sagt dann: "Untraurig gibt es nicht". Das sind Momente, die wir nicht verpassen sollten, die Form ist möglich, es ist nicht falsch, nur es steht nicht im Wörterbuch. Nicht, weil es nicht im Wörterbuch steht, wird es falsch geheißen. Aber eigentlich ist es manchmal Zufall in der Geschichte der Entwicklung dieser Sprache. So gehe ich und andere Kolleginnen auch oft mit Fehlern um. Oder bestimmte ( ): Wo können wir das sagen? Wo wäre es nicht so gut, das zu sagen? Da kommen wir wieder zu Registern, zu Konventionen, Situationen, Kontexten, mit wem reden wir wie, um wenige Probleme hier zu bekommen zum Beispiel.
65	I: Kannst du, weil du es schon öfter genannt hast ein Beispiel für so Register geben oder Übungen, wo das wichtig wird zu thematisieren?
66	R: Also ganz banal ist Anrede (...). Auch vom Satzbau, Auswahl von Verben manchmal. Also, wenn wir sagen: "Ich mache etwas" und dann gibt es in unterschiedlichen Situationen, spezifische, genauere Zeitwörter für eine bestimmte Tätigkeit. Das dann mit ihnen anzuschauen. Wenn wir zum Arzt gehen, wie können wir die Sachen erklären. Wenn du das sagst, wie wenn du mit einem Kind redest über Bauchschmerzen oder so bestimmte Sachen. Wie sagst du das dann, damit. Die Chance der Asymmetrie ist eben sehr groß. Die Chance, dass sie ein bisschen mehr gehört werden. Also ich werde gehört, aber ich weiß, was es bedeutet, nicht gehört zu werden. Ich erinnere mich an meinen Anfang in Österreich und ich weiß, dass ich weiß bin, dass ich westlich sozialisiert bin, dass ich aus einer christlichen Gesellschaft, ich weiß, dass ich gebildet bin im westlichen Bildungskanon. Also ich habe total viele Privilegien und trotzdem habe ich die Erfahrung gemacht. Und das ist auch wahrscheinlich ein Unterschied zu Lehrer_innen, die Deutsch als Erstsprache haben, die hier aufgewachsen sind, die hier zur Mehrheitsgesellschaft gehören. Es ist eine andere, ich glaube, das macht bei mir sehr viel aus. Die Erfahrungen, die ich damals gemacht habe, sind wie Wunden manchmal in mir noch. Das mit ihnen zu teilen und wie wehren wir uns und was können wir hier machen, um das zu verändern ein bisschen.
67	I: Die Erstsprachen der Lernenden beziehst du sie mit ein und wenn ja, wie?
68	R: Ich glaube, da brauchen wir noch mehr Forschung, mehr Recherchen in Zusammenhang. Was mich am wenigsten interessiert sind die Übersetzungen, also wie heißt das in deiner Sprache, das können sie eh selber checken, das checken sie eh. Meistens was Satzbau betrifft, eher so auf syntaktischer Ebene. Da sind schon oft sehr tiefgehende Unterschiede, die produktiv gemacht werden können, indem man das sichtbar macht. Ich mache das oft mit Gegenständen. Jedes Satzglied hat einen Gegenstand, und das in der einen Sprache, das in der

	anderen Sprache und in manchen Sprachen ist ein bestimmtes Satzglied nicht mehr da, so wie das 'es' oder das 'man'. Und das dann festzuhalten: "das ist ein 'es' und das machen wir mit diesem 'es'", "Was ist das und so?" Das hilft. Ich glaube jetzt weniger auf lexikalischer Ebene mehr auf Syntax.
69	I: Und die anderen Sprachen der Kursteilnehmer_innen haben Raum im Kurs? Wie soll ich sagen, gibt es Übungen oder Momente, wo die Kursteilnehmer_innen auch auf anderen Sprachen als auf Deutsch sprechen?
70	R: Oja, die ganze Zeit ((lacht)).
71	I: Und geduldet?
72	R: Jaja, ja. Das einzige Problem ist, wenn in der Gruppe eine zum Beispiel ist, die allein die anderen Sprachen nicht spricht. Das passiert zur Zeit sehr oft, weil viele der Teilnehmerinnen bei uns aus Afghanistan kommen, die Mehrheit und da gibt es immer wieder in der Gruppe die Situation, das muss dann thematisiert werden. Aber die Sprachen sind schon da und jetzt auch mit diesem Internet, Google und Handys, das ist auch sehr praktisch. Obwohl ich bin nicht so überzeugt von dieser Geschichte mit der Übersetzung. Es gibt sehr viele Übungen in diesen Lehrwerken und auch im Internet auf Arbeitsblättern, wie heißt das auf deiner Sprache. Da weiß ich nicht, ob das wirklich. Ich bemühe mich viel mehr, dass wir Begriffe in Deutsch klären, nur wirklich bei sehr abstrakten, wo wir wirklich dann eine dreiviertel Stunde, zu übersetzen.
73	I: Wie würdest du dein Verhältnis zu den Kursteilnehmer_innen charakterisieren?
74	R: Ich sehe mich als mit sehr viel Verantwortung beauftragt. Also ich werde beauftragt, ich habe eine große Verantwortung hier als Lehrende auf der Ebene der Leitung, so Gruppendynamik, auf der Ebene der Entscheidung eben wie der Kurs stattfindet inhaltlich, methodisch und ich entschiede mich für dieses 'sie bestimmten mit', aber ich weiß, dass ich eine direktive Rolle habe. Die Beziehung ist auf persönlicher Ebene oft sehr nah. Es drückt sich jetzt vor allem in Gruppen, ich habe diese Gruppen sehr stark, Gruppen mit sehr wenigen mündlichen Kenntnissen Deutsch und ich spreche die Sprache der Frauen meistens nicht und da ist die Körpersprache meistens sehr wichtig, Körperkontakt. Es ist eine sehr nahe, es gibt sehr viel Berührung, es gibt sehr viel Persönliches. Es kommen immer wieder persönliche Erzählungen. Und es kommt sehr viel an, persönliches Leiden hat sehr viel Platz auch und auch die Freude. Das ist sehr markant für die. Eigentlich beobachte ich das in den Alphagruppen, ich habe früher wirklich nur im DaZ_kurs gearbeitet und Alphabetisierung, aber mehr eigentlich in DAZ-Gruppen und jetzt seit 2009 nur mehr in Alphagruppen, fast nur mehr in Alphagruppen. Und mein Eindruck ist hier, es gibt mehr Nähe, was das ist, wahrscheinlich weil es ist ein sehr intensiver Prozess. Es ist ein Prozess, in dem die Teilnehmerinnen und ich mich auch an meine Grenzen, wir exponieren uns sehr viel. Es ist sehr hart die Arbeit, es ist eine sehr, sehr harte Arbeit. Sehr schwierige Arbeit, sehr anstrengende Arbeit. In der Gesellschaft ist Analphabetismus sehr stigmatisiert, also in unserer Gesellschaft hier in Österreich, im Westen. Es ist eine Belastung, es ist wie ein Stigma. Und diese Komplizität dann in der Gruppe schafft, ich weiß nicht, also, das ist etwas, was mich auch beschäftigt und ich kann nicht genau beantworten, warum, aber es ist eine, sehr nahe. Und ich bin sehr bewusst in der Position, wofür ich beauftragt bin, ich bin hier fachkompetent, Fachautorität, ich muss kompetent sein und ich werde adressiert als diese Autorität. Ich bin nicht autoritär, aber ich bin eine Autorität, also diese Unterscheidung ist sehr wichtig. Und die Bemühungen einen demokratischen Bildungsprozess durchzuführen, einen kritischen, demokratischen, ohne zu sagen, wir sind auf Augenhöhe, sind wir nicht. Ich kann nur dort sein, weil es einen Unterschied zwischen uns gibt. Gäbe es diesen Unterschied in Bezug auf etwas, das ich weiß und das sie noch nicht wissen, nicht, dann gäbe es keinen Sinn für diese Zusammenarbeit. Also die Rechtfertigung für

	jede pädagogische Handlung ist eine Wissensasymmetrie und das ist mir klar. Und ich habe Verantwortung und ich werde von diesen Leuten beauftragt etwas zu machen, in dieser (Funktion) bin ich, aber halt eine sehr nahe Beziehung. Es ist nicht so, dass sie mich zuhause besuchen, das nicht, ich sie auch selten, früher gab es mehr Einladungen. Aber es geht sehr um das Leben und je nachdem in welcher Gruppe, es sind schon sehr persönliche. Sprache ist etwas, das, wahrscheinlich ist es etwas anderes, wenn wir Mathematik-Unterricht haben. Es kann sein, dass es Momente gibt, wo es ( ), aber die Sprache hat sehr viel mit so wie, es ist sehr unmittelbar, vielleicht, ich weiß es nicht. Aber alle haben meine Telefonnummer, meine Handynummer. Seit ich unterrichte, mache ich das, seit dreißig Jahren. Und niemand ruft mich an, wenn es nicht wirklich dringend ist. Angerufen werde ich in Fall von Abschiebung, in Fall von Unfällen, in Fall von wirklich dramatischen Ereignissen und das finde ich auch sehr interessant. Alle Kursteilnehmer_innen, die ich je gehabt habe, haben meine Telefonnummer, sie wissen, dass sie mich nicht informieren müssen, wenn sie nicht kommen, es gibt eine Nummer im Verein, aber manchmal, wenn es notwendig ist. Aber es ist keine Beziehung auf Augenhöhe, es ist eine Beziehung, die ich versuche demokratisch und respektvoll und mit Verantwortung zu (gestalten).
75	I: Ich würde davon ausgehen, dass sowohl Kursleiter_in als auch Teilnehmende Lernende sind.
76	R: Wie?
77	I: Dass sowohl die Kursleiter_in als auch die Kursteilnehmer_innen Lernende sind, also eben im Verständnis von Freire. Würdest du dem zustimmen?
78	R: Prinzipiell ja, aber ich pflege immer wieder zu sagen, dass ich halte sehr viel von Wechselseitigkeit, also Lehrende-Lernende, Lernende-Lehrende, sehr, ich finde dass das ein absolut zentraler Grundsatz ist für jede Form von Bildungsarbeit, aber, wenn man mich fragt, was ich von den Lernenden in all diesen Jahren gelernt habe und wenn ich zu dieser Frage noch sage: "Was habe ich gelernt, dass mein Vorwissen nicht bestätigt?". Also, was habe ich gelernt, das bedeutet hat, ich muss mich widersprechen, das ist schwierig zu benennen. Ich glaube, dass ich kritisch informierte Pädagogin bin. Ich bin sehr reflektiert (Jahren) und das hat maiz schon, das war für uns immer so, dieser Verein, es ist sehr wichtig, dass wir einen Raum der Reflexion haben, so alle ,die hier arbeiten, sind mit sehr viel Theorie. Aber trotzdem sage ich dir wenig, also dieses bestimmte Lernen. Also bestimmtes Lernen, [dass]
79	I: [Eines], dass deine Kategorien infrage gestellt hätte.
80	R: Genau. Wenn du fragst: "Was lernst du?" "Aja, ich lerne von den Kursteilnehmer_innen." "Was lernst du?" "Von den Jugendlichen lerne ich zum Beispiel mit neuen Medien umzugehen". Das ist ein Wissen, dass du nur bestätigst oder kulinarisch oder irgendwie Musik von anderen Regionen oder Tanzen. Das ist nicht das, was ich meine. Ich meine Lernen als dieser Moment der Veränderung, wo du etwas, wo du dich widersprichst.
81	I: Und das würdest du jetzt mit Nein beantworten.
82	R: Nein, ich würde sagen, das ist das schwierigste überhaupt. Aber in bestimmten Momenten, es passiert. Ich werde dir ein paar Beispiele [nennen]
83	I: Aber [selten jetzt].
84	R: Da brauchst du total viel Aufmerksamkeit. Das gehört zu unserer Professionalität, diese Frage sich zu stellen und zu fragen, was mache ich, warum das? Es ist sehr ernst, es ist sehr ernst.

85	I: Da bin ich eh schon fast beim letzten Thema, nämlich was muss die Lehrende mitbringen, welche Haltung als Lehrende ist wichtig für dich? In Bezug auf beide jetzt, selbstermächtigenden, herrschaftskritischen Unterricht?
86	R: Ich denke, dass Hören sehr wichtig ist. Dass wir uns bewusst sind, dass unser Hören und da denke ich mit Spivak sehr, ich glaube, dass sie hier überhaupt sehr wichtig ist für uns, inwiefern ist mein Hören hegemonial strukturiert. Was, wie höre ich? Wie nehme ich Widerstand wahr? Was bedeutet das? Widerstände sind ein sehr wichtiges Thema für mich, zu überwachen, wo gibt es Widerstände und diese Widerstände nicht sofort als Desinteresse abzustempeln. Und sonst sich Gedanken machen und das ist sehr, sehr, sehr wichtig, einen kollektiven Raum zu haben, ein professionelles Team, ein Team, Kollektivität hier zu haben und mit Kolleginnen da sich auseinanderzusetzen, nicht allein, sondern in einem ( ). Reflexivität kontinuierlich, eine Übung, systematisiert und kontinuierlich, wir haben im kollektiv und in maiz den Raum der Selbst(reflexion), das finde ich sehr wichtig. Das ist ein Raum, wo man sich das. Aber vor allem das Hören, sich zu fragen, ich finde, dass Spivak tatsächlich oft sehr inspirierend ist. Diese Frage mit dem, was ist das, was ich nicht hören kann. Da kommen wir zu Privilegien, was sind unsere Privilegien hier, in dieser Arbeit mit diesen Menschen, was bedeutet das hier? Und das andere: Es ist sehr ein breites Methodenrepertoire zu haben, das finde ich sehr wichtig, aber es ist sehr wichtig, auch ein Repertoire an Fragen an diese Methoden zu haben, also Methoden sind ideologisch markiert auch und Methoden und Didaktik sind nicht ideologiefrei und das ist alles abzuklopfen, was ist das, was bedeutet das, warum mache ich gerade das? Also, warum nehme ich ( ). Ich arbeite jetzt an einer Methode, dieser Methode mit den Bildern in der Alphabetisierung und ich will noch ein Projekt machen, das genauer anzuschauen, aber das sind Jahre Arbeit. Ich habe bis heute nicht publiziert dazu, weil es ist noch nicht soweit. Es ist eine sehr herausfordernde Arbeit, es ist sehr komplex heute Deutsch zu unterrichten, sehr komplex, es sind so viele Herausforderungen hier und insofern denke ich, das wichtigste ist diese reflexive Haltung, die Auseinandersetzung auch mit Theorie ist sehr wichtig, nicht nur auf dieser Praxisebene. Lehrer_innen wollen immer praxisbezogene Inputs und so weiter. Ich weiß das, ich unterrichte viel in diesen Ausbildungen, seit Jahren. Ja, praxisbezogen sehr wichtig, aber wenn wir nur auf der Praxis bleiben, ist gefährlich, glaube ich. Zu Professionalität gehört die Meinung ( ), dieses Kontinuum zwischen Praxis und Reflexion. Kritische Ansätze anschauen, historisch auch, zurückschauen, was ist schon passiert, was könnten wir noch wieder aus der Vergangenheit hier einsetzen. Warum müssen wir immer innovativ sein zum Beispiel, warum, sich so etwas fragen, solche Fragen zu stellen.
87	(UNTERBRECHUNG)
88	I: Letzte Frage: Was heißt Mehrsprachigkeit für dich?

89	R: (...) Eine, leider sehr gefährdet, sehr wichtig. Also Mehrsprachigkeitsförderung finde ich absolut wichtig, sprachpolitisch, bildungspolitisch sehr relevant, sehr wichtig. Es ist sehr wichtig diese Selbstverständlichkeit der Monolingualität in einem Land wie Österreich wirklich zu erschüttern. Wir müssten das jeden Tag eigentlich machen. Es ist skandalös, dass in diesem Land, dass in der Geschichte dieses Landes, dieses Territoriums. Aber ich finde es skandalös, wie die Forderungen nach Mehrsprachigkeit verwertet worden ist durch Mainstream-Ideologien. Der Diskurs ist sehr vereinnahmt worden von so alten multikulturalistischen Ansätzen beziehungsweise von Diversity-Management-Ansatz und das ist tragisch.
90	I: Als Ressource sozusagen?
91	R: Aja, zu verwerten, in der Logik der Wirtschaft und des Arbeitsmarkt und das ist dramatisch, es ist tragisch, dramatisch, sehr gefährlich.
92	I: Dann Danke!
93	R: Bitte!

Transkription I4: Ines Garnitschnig, 23.4.2018, 112:22

1	I: Das ist ein Interview mit Ines Garnitschnig am 18. Dezember. Gleich einmal sehr allgemein gehalten, aber spezifisch auch, was ist für dich, was wäre für dich selbstermächtigende, herrschaftskritische Wissensvermittlung, Unterricht? Oder würdest du überhaupt den Begriff Selbstermächtigung oder selbstermächtigend verwenden?
2	I: Ja, den Begriff würde ich schon verwenden. Ja, also jetzt von der Idee, die wir bei trafo k dazu haben, gibt es schon dieses Verständnis davon, Leute zu befähigen ihre Handlungsfähigkeit sozusagen zu erweitern in Hinblick auch auf eine, quasi Bildung so zu gestalten, dass man nicht nur Wissen vermittelt oder unter Umständen auch mal gar nicht Wissen vermittelt, sondern, dass man quasi die Leute befähigt, sich etwas anzueignen und in diesem Prozess der Aneignung neue Perspektiven auf die Welt zu entwickeln, wo sich dann sozusagen, was verschiebt, wo sich der Blick der Welt so verschiebt, dass ich darin meine Handlungsfähigkeit erweitern kann. Was man jetzt vielleicht an diesem Begriff ein bisschen kritisch betrachten kann, für uns bei trafo k ist die Logik schon sehr stark, nicht von so einer Idee des Selbst auszugehen, das so quasi in sich schon alles angelegt und dem wir zum Ausdruck verhelfen müssen, also im Sinne von dem, wie das manchmal in dieser Logik des 'Menschen haben Talente und die Talente muss man fördern' passiert, sondern wir haben eher diesen Ausgangspunkt zu sagen, man muss die Leute auch ein bisschen von dem freisetzen, wo sie stehen. Die Nora Sternfeld hat das einmal vor vielen Jahren den Taxispielertrick genannt, diese Logik, man tut so, als würde man die Leute da abholen, wo sie stehen. Und sie sagt halt eigentlich geht's auch darum, sie auch von dem freizusetzen, wo sie stehen sozusagen. Und ihnen auch einen Raum zu geben, wo sie sich überhaupt erst selbst ermächtigen können, also auch zu Selbstermächtigung muss man unter Umständen erst einmal freigesetzt werden. In dem Sinne, dass man so quasi nicht von den Verhältnissen so beengt ist oder in der Logik in dem eigenen Sein oder in der Art und Weise, wie man von den

	anderen wahrgenommen und quasi festgemacht, dass man daraus raustreten kann. Und die Vorstellung von Selbst, es gibt so ein Zitat von Foucault, das ich auch von der Nora kenne, ich glaube in dem 'pädagogischen Unverhältnis', in ihrem Buch kommt das vor, das ich sehr schön finde, wo er sagt: "Im Leben und in der Bildung kommt es darauf an zu etwas zu werden, was man nicht war". Also in dem Sinne, nicht diese Logik, wir müssen oder ja, keine Ahnung, ich glaube es ist auch zum Teil einfach eine Frage der Perspektivierung, nicht zu schauen, was steckt drinnen, sondern einfach davon auszugehen, dass man bestimmte Prozesse mit allen Menschen auf eine Art und Weise initiieren kann, wenn sie sich so einbringen können und für sich da was darin entdecken können, vielleicht so auf die Art.
3	
4	I: Mhm, Selbstermächtigung wäre für mich in dem Sinne, ja, ich meine ganz, wenn ich es jetzt noch nicht auf Bildung beziehe und ( ) bleibe, würde ich jetzt sagen, so quasi die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit in einem Sinn, der sozusagen jetzt in unserem sage ich einmal, wenn es nicht um reine Selbstermächtigung als Selbstzweck, sondern auch im Sinne einer gesellschaftlichen Veränderung geht, was es ein bisschen tut, so quasi, weit gefasst könnte man ihn ja auf Neonazis auch anwenden. Dann wäre das in dem Sinne, dass die Gesellschaft damit auch, dass man sich in gesellschaftliche Verhältnisse auch so einbringt, dass sich da Entwicklungen vollziehen können, die auch andere dazu anregen, sich zu ermächtigen, so in die Richtung. Aber prinzipiell, wenn ich ihn jetzt eng sehe, (für mich heißen) Handlungsfähigkeit erweitern, wo ich jetzt ein bisschen, nicht streng an Holzkamp orientiert bin sozusagen mit diesem Handlungsfähigkeitsbegriff, aber so ein bisschen diese Vorstellung habe, dass es etwas ist, wo man sich von Verhältnissen freisetzt. Bei Holzkamp ist es ja relativ klar, dass du innerhalb unserer gesellschaftlichen Strukturen eigentlich immer nur restriktiv handlungsfähig bist und dass die erweiterte Handlungsfähigkeit bei dir dort ansetzt, wo dieses System eigentlich nicht mehr existiert oder wo du darüber hinausgehst. So quasi für mich würde es in so einem Zwischenraum so etwas geben, wo ich sage, da gibt es Möglichkeiten Veränderungen zu initiieren.
5	I: Was heißt das? Freisetzen von den Verhältnissen?
6	I: ((lacht)). Von den Verhältnissen freisetzen, sich von dem freisetzen zum Beispiel, wenn ich es jetzt zum Beispiel auf unsere Projekte beziehe, erleben wir das sehr oft, dass uns Lehrer_innen auch im Vorfeld, wenn wir mit einer Gruppe von Jugendlichen arbeiten bei trafo k, zum Beispiel sagen: "Na mit der Klasse, das könnt ihr eh vergessen, das sind alle Trotteln", so, ja. Und ich meine, das sind natürlich extreme Geschichten, aber es passiert gar nicht so selten und selbst die, die das nicht sagen, glaube ich, haben oft so eine Vorstellung von wie die Schüler_innen, mit denen sie zum Beispiel arbeiten, sind und geben ihnen gar nicht den Raum über die Vorstellung, die sie von ihnen haben, hinauszugehen. Und das wäre jetzt zum Beispiel einmal im Kontext von Schule für mich ein Freisetzen von den Bildern, die andere von mir haben und in die andere mich sofort zwängen, in dem, wie sie mit mir umgehen, auch wenn das jetzt nicht immer direkt so abwertend sein muss, wie ich das jetzt gerade beschrieben habe, aber sehr oft ist es halt doch auf eine Art beschränkend. Und ich glaube, das ist so quasi innerhalb dieses Systems Schule sehr stark so und ich glaube, dass man das für die Gesellschaft als gesamtes sagen kann, dass wir halt durch unterschiedliche Arten und Weisen miteinander umzugehen, durch die Bilder, die wir uns machen von anderen, durch gesellschaftliche Strukturen, durch Diskriminierung und so weiter und so fort und auch durch unser eigenes Blickfeld und dem, was uns dieser Blick auch verstellt, und selbst beschränkt sind, in dem, wie wir auf die Verhältnisse schauen und da gibt es so quasi unterschiedliche Möglichkeiten jeweils sich freizusetzen.
7	I: Was würde das für den DaF/DaZ-Kontext bezogen bedeuten?

8	I: ((lacht)): ( ) über diese Sachen nachzudenken. Was würde das für den DaF/Z-Kontext bedeuten? Je nachdem für welche Position?
9	I: Für dich als Lehrende jetzt.
10	I:Für mich als Lehrende, ja? Das kann sehr viel bedeuten, glaube ich. Würde einerseits bedeuten mit den Vorstellungen, die man hat von den Schüler_innen oder oft noch nicht einmal von den Schüler_innen, sondern von Menschen, die aus einem bestimmten Land kommen, sage ich jetzt einmal platt, sehr, sehr vorsichtig umzugehen beziehungsweise Vorstellungen von den Schüler_innen wenigstens zu entwickeln, die konkret an dem orientiert sind, was in dieser Vermittlungssituation passiert und sich selber halt auch anzuschauen, was man da für Bilder mit reinnimmt aufgrund von ( ) weil jemand irgendwoher kommt oder ein Kopftuch trägt oder so und so ausschaut oder so und so redet oder so und so mich anschaut oder nicht anschaut, wenn ich mit ihm rede, also das ist zum Beispiel etwas, wo ich merke, dass ich darauf sehr stark reagiere, also es gibt ja auch sehr unterschiedliche Formen von Körper, von zwischenmenschlichem Umgang oft auf die man sehr unterschiedlich reagiert. Diese ganzen Dinge halt irgendwie mitzudenken in so einer Situation und mich halt auch zu fragen, wie ich selber so geworden bin, wie ich geworden bin und wo meine eigenen Weisen sind, Leuten was zu ermöglichen durch das, wie ich handle oder verstelle. Also was meine eigene Position und mein eigenes mich auf eine bestimmte Art in einen Prozess einzubringen bedeutet. Jetzt muss ich gerade so grinsen, weil ich habe letztens, ich finde es manchmal total schön in literarischen Texten sozusagen so Beschreibungen von Habitus zu finden und da ist mir letztens in diesem Buch von der Anna Gavalda, das war ja einmal so 'Eine Stadt. Ein Buch', dieses, wie heißt es 'Zusammen ist man weniger allein' und da habe ich so eine total schöne Beschreibung von so einem Habitus gefunden, den ich so bei mir selber auch sehe und ich grinse, aber ich kann sie nicht mehr auswendig, es ärgert mich total ((lacht)). Aber sie nennt also quasi drei Eigenschaften: Ungezwungenheit, Hochmut und, ich muss dann nachschauen. Wo sie sagt, das ist halt so ein bissel, das sieht sie einfach in einer konkreten Situation als quasi sozialisationsbedingte Eigenschaften, auch beschreibt und das fand ich ganz spannend, weil ich gerade die Ungezwungenheit für mich ein großes Thema ist, dass ich eigentlich so sehr nonchalant, so für mein Gefühl mit anderen Menschen, die ich nicht kenne, auch umgehe oder auch mit Situationen umgehe und mich ständig auch überall einmische, aber das gleichzeitig diese Ungezwungenheit auch eine bestimmte Geschichte hat. Dass sich halt anzuschauen, was das bedeutet, das auch haben zu können, was ich jetzt eher als Geschenk empfinde, aber was das halt für eine Geschichte hat und warum das halt ganz viele Leute nicht haben. Allein so dieses sich im öffentlichen Raum bewegen macht ja ganz viel sichtbar von Machtverhältnissen und Zuschreibungen, denen die Menschen ausgesetzt sind und zu denen sie sich auch verhalten, wenn sie sich im öffentlichen Raum bewegen. Jetzt habe ich ein bisschen weit.
11	I: Nein, das passt. Und könntest du ein Ziel nennen für dich, also für deinen Unterricht, also Wissensvermittlung, wenn du da reingehst, was wäre dein Ziel?
12	I: Ich kann jetzt natürlich [im]
13	I: Vielleicht jetzt abgesehen natürlich von so, jetzt zum Beispiel von der Sprache, von so augenscheinlichen Zielen eines bestimmten Projekts, also abgesehen von so ganz konkreten Inhalten, sondern so allgemein eher.
14	I: ich kann das jetzt natürlich wieder auf die Frage des emanzipatorischen Handelns oder der Selbstermächtigung beziehen und sagen, das wäre einmal ein mögliches (Ziel). Aber vielleicht fällt mir leichter einmal anzuschauen, was die Strategien sind, mit denen wir in den Projekten von trafo k arbeiten und da geht es ja schon ganz viel darum sozusagen von Fragen

auszugehen an das, was ist und was uns selbstverständlich erscheint, (oft) sind die Haltungen oder so, da stellen wir uns eigentlich so Fragen wie, es heißt auch, es gibt auch immer so Projekte, die so heißen wie 'Was hat das mit mir zu tun?' oder 'Warum ist das so?' oder 'Ist das so?', wo schon dieses Moment drin liegt, zu schauen, was die Welt mit mir zu tun hat und was die Welt, was überhaupt als soziale ( ) beschrieben werden kann und wie es vielleicht ganz anders beschrieben werden kann und wie vielleicht in dem, wie ich auf die Welt schaue, auch ein Moment der Veränderung schon mit drinnen sein kann oder nicht. Wir arbeiten ja bei trafo k zum Beispiel auch deshalb sehr viel mit künstlerischen Strategien, überhaupt halt mit diesem Ansatz der kritischen Vermittlung, weil es ja darum geht, auch über das, was ist, also abgesehen von der, ja aber das, was ist hinauszugehen. Ein Beispiel, das für mich immer recht anschaulich ist, in Flic Flac, diesem Projekt, das wir entwickelt haben, so als queer-feministisches Projekt für Berufsschulen, da gibt es unter anderem so Bildkarten, die unterschiedlichste künstlerische Arbeiten, aber auch soziale Kämpfe, historische Dokumente und zum Beispiel Frauenwahlrecht und so weiter darstellen und wobei so ein bisschen die Idee dahintersteht zu sagen, wir wollen uns nicht an dem, was ist, abarbeiten und gleichzeitig dadurch diese Bilder die ganze Zeit in unseren Köpfen auch stark machen. Wir wollen Bilder stark machen, die es auch geben könnte und die es auch gibt und, aber die uns gleichzeitig ermöglichen über das, was ist hinauszugehen und uns die Welt anders vorzustellen und nicht bei dieser Kritik an den Verhältnissen, die man jetzt gerade so in dem Bereich Arbeit mit Bildern sehr stark hat, weil es ist ur leicht sich irgendwelche Zeitungen herzunehmen und die krassesten Beispiele für Geschlechterverhältnisse und Darstellungen von Frauen und was auch immer, oder Männern, Weiß-Sein oder was auch immer zu finden. Und das ist so ein Ansatzpunkt, der für mich auch viel, der eher mal eine Strategie ist, der aber auch auf dieses Ziel hinweist, andere mögliche Verhältnisse stark zu machen und in dieser Situation ganz allgemein im Prozess Jugendliche davon freizusetzen sich auf irgendwas beziehen zu müssen, dass so diesen Nimbus des Normalen hat oder sich überhaupt ins Verhältnis, naja das tun sie dann eh von selber, aber sie setzen sich ganz anders zu Vorstellungen 'wie etwas sein soll' ins Verhältnis, wenn die Bilder sie da schon mal rausnehmen aus dem. (...) Ansonsten, ja es ist unterschiedlich, ich meine, hängt ab natürlich auch von dem konkreten Thema, welche Inhalte wir da transportieren wollen. Zum Beispiel bei diesen Flic Flac-Workshops find ich halt schon immer sehr schön, das ist noch dazu wirklich eine kurze, das sind so dreistündige Workshops meistens, finde ich es schon sehr schön, da rauszugehen und so das Gefühl zu haben, die Schüler_innen haben sich selber jetzt einmal anders erlebt. Und das Schräge ist, dass irrsinnig oft die Lehrer_innen, wenn sie überhaupt irgendwie ihre Schüler_innen im Workshops mitkriegen, dass sie dann irrsinnig oft sagen: "So habe ich die überhaupt noch nie erlebt". Und daran sieht man schon ein bisschen, wie die ganzen schulischen Verhältnisse auch sind und wie eben durch diese Vorstellungen, die man sich macht über die einzelnen, die einzelnen dann halt auch festgepappt werden in einer bestimmten Situation. Und ansonsten, keine Ahnung, kann man sagen, ist fast zentral, obwohl wir jetzt eigentlich, trafo k nie solche Begriffe irgendwo in den Konzepten haben, aber ich merke das immer wieder so im Unterschied auch zu anderen vermittlerischen Projekten, bei uns geht es zentral um die Frage, wie kann man die Leute erreichen, in dem Sinn, dass man was macht, was ihnen Spaß macht. Also Spaß kann auch heißen, ich vertiefe mich in was. Aber die Mittel, die wir dazu einsetzen, müssen welche sein, die so quasi den Menschen, mit denen wir arbeiten, halt wirklich konkret angemessen sind und deshalb arbeitet trafo k ja auch so, dass wir halt echt auch jetzt zum Beispiel in unserem Sparkling Science Projekt jeden Termin nachbesprechen und den nächsten Termin vorbesprechen und uns konkret überlegen, wo kann uns die Situation, in der wir sind, wo können wir davon ausgehend weitergehen, wo wollen wir hin und was braucht, damit die Leute, mit denen wir arbeiten, den Raum haben dort auch hin zu kommen. Das ist sehr viel Nach- und Vorbereitungsarbeit und gleichzeitig auch eine Vorbereitungsarbeit, die auch durchaus der Logik folgt, wenn der Prozess dann ein ganz

	anderer ist, dann ist man umso besser darauf vorbereitet, wenn man sich vorbereitet hat auf ganz was anderes, aber du bist so quasi darauf eingestellt wirklich dann auch in der Situation dem Prozess folgen zu können, ausgehend von dem, dass du es dir intensiv überlegt hast, auch wenn du vielleicht in den Überlegungen zu einem ganz anderen Ergebnis gekommen bist. Also dieses so quasi sich einstellen auf die Leute, mit denen wir arbeiten, das ist ein extrem wichtiger Punkt. In der konkreten Situation und auch schon in der Vorbereitung. Und ein Workshop, wo ich nicht dabei war, aber den die Renate und die Elke gemacht haben, das hat mich auch recht beeindruckt dann. Das war ein Workshop mit WUK m.power, mit denen wir immer wieder Sachen gemacht haben und jetzt vor Kurzem haben die Renate und die Elke wieder etwas mit ihnen gemacht und der Sebastian Behr hat dann irgendwie zu ihnen gesagt, so nach dem Motto, ich weiß jetzt nicht mehr genau, wie er es gesagt hat, aber dass er das merkt bei den Schüler_innen, dass sie das mitkriegen, dass sie so quasi jeden Tag neu anfangen können. Und das war eine extrem herausfordernde Situation, weil es einige Jugendliche gab, die extrem auf Widerstand und auch ziemlich so auf "eigentlich, wir wollen das überhaupt nicht" waren.
15	I: Und das war auch an einer Schule, ein Work[shop]
16	I:[Nein], bei WUK m.power. Und am Ende waren sie dabei, am Ende von diesen, ich weiß nicht, fünf Terminen oder wie viele das waren, vier, fünf Termine. Und ausgehend von einer Situation, wo sie gesagt haben "Warum kriegt ihr Geld für den Schas?" und "Warum macht ihr das überhaupt?" und halt im Workshop die ganze Zeit so geredet haben.
17	I: Die haben sich freiwillig gemeldet für den Workshop?
18	I: Das waren Klassen, die konnten sich, ich glaube, es gab eine andere Einrichtung, die auch Workshops gemacht hat parallel und es gab diesen Workshop, den wir gemacht haben und sie haben, na ich weiß nicht, wahrscheinlich sind sie als Klasse zugeteilt worden. Und es war echt so, also dieses ((lacht)). Das hat sich heftig angehört, ich war bei den Besprechungen manchmal dabei und hab mir gedacht: "Puh". Und da musst du auch damit umgehen, dass du dann irgendwie wütend bist und da halt jemand offensichtlich versaut auch allen anderen die Möglichkeit sich zu beteiligen, weil es ist ja uncool und du hast dann so quasi eine Gruppe, die eigentlich etwas hwill, aber völlig blockiert ist, weil da jemand so reinfährt und am Ende hat es funktioniert.
19	I: Aber vielleicht eh gleich dazu: Wie würdest du mit so Ungleichverhältnissen auch in einer Gruppe umgehen, die in einer Gruppe sind, auch um zu sichern, dass alle teilnehmen können oder den Raum haben?
20	I: (...) Das ist total unterschiedlich. In der Arbeit von trafo k, ich habe mich jetzt gerade an eine alte Situation aus einem, aus diesem einen Deutschkurs mit den Schüler_innen erinnert, deswegen muss ich jetzt gerade grinsen. Bei trafo k geht es bei uns immer ganz stark darum, vor allem wenn wir jetzt ein bisschen länger als drei Stunden mit einer Gruppe arbeiten, aber auch dann, auch dann gibt es Formen das zu tun, die Fragen der Jugendlichen stark zu machen, also ihnen den Raum zu geben, die Fragen, die sie für sich entwickeln, im Prozess zu bearbeiten. Und wir arbeiten ja auch meistens im Team und das ist ja nicht nur so quasi eine Situation, die ermöglicht so wirklich mit Kleingruppen, auch unter Umständen mal mit einzelnen an einem Thema zu arbeiten und mit ihnen zu überlegen, wie kann man weiter tun oder mehrere kleine Gruppen zu betreuen, sondern es ist auch eine Situation, die ermöglicht ganz viele unterschiedliche Perspektiven reinzubringen. Wir haben zum Beispiel in diesem 'Strategien für Zwischenräume' die Situation gehabt, dass wir die Workshops trafo k mit der Sheri Avraham gemeinsam mal prinzipiell geleitet haben, da war einerseits die Regina Wonisch vom FZHM, wo wir da angedockt waren, von diesem Forschungszentrum für

	historische Minderheiten zum Teil mit dabei war. Und das wir darüber hinaus für die einzelnen Workshops, die wir da mit unterschiedlichen Gruppen gemacht haben, also für die Workshopreihen, je nachdem wie sich die unterschiedlichen Themen entwickelt haben, auch Leute dazu geholt haben. Es war zum Beispiel so, dass der Workshop zu Stadt sich dann so entwickelt hat, dass da die Gabu Heindl dann dazu gekommen ist, weil dann klar war, da geht es konkret darum, was zu entwickeln, was Richtung Stadtgestaltung geht und wo wir dann wirklich eine Architektin im Team hatten, die mit ihnen dann auch Pläne gemacht hat und halt so ihr Wissen eingebracht haben. Dass wir halt sehr darauf achten, wer, wir hatten zum Beispiel den Arif Akkilic da auch mit drinnen im Team, je nachdem, wie die Gruppen aufgestellt sind, einfach um unterschiedliche Themen, aber auch unterschiedliche Positionen, die wir als Menschen verkörpern, abzudecken. Was natürlich auch irgendwie beinhaltet in einer Migrationsgesellschaft, dass wir bei trafo k ein bisschen das Problem haben, dass wir alle weiße Frauen sind und auch nicht mehr gerade die Jüngsten im Verhältnis zu den Jugendlichen und dass wir da sehr darauf schauen, obwohl das immer irrsinnig prekär ist von der finanziellen Situation die Teams so aufzustellen, dass wir da unterschiedliche Perspektiven drinnen haben, wo die Jugendlichen auch sehen, es gibt nicht diese (von oben), wir vermitteln ihnen etwas und wir haben die und die Position und das ist jetzt das Richtige, sondern es ist ein Team, das unterschiedliche Positionen vertritt, verkörpert, performt, wie auch immer. Und das zeigt auch schon auf, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt mit einer sozialen Situation umzugehen oder ein Thema zu behandeln oder sich zu positionieren. Aber irgendetwas anderes (wollte) ich sagen, sag noch einmal deine Frage! ((lacht))
21	I: Die Frage war, wie mit Ungleichverhältnissen in Gruppen umgehen!
22	I: Genau.
23	I: Wie der kollektive Austausch oder Raum für die Einzelnen ermöglicht wird!
24	I: Ja, also das sind jetzt einige wichtige Aspekte, die ich da gesagt habe. Ich glaube, wir haben auch öfter in Workshops Situationen, die nicht so ohne sind, gerade deshalb, weil die Jugendlichen Themen ja auch selbst einbringen und so weiter, wo dann durchaus auch Konfliktsituationen entstehen können.
25	I: Unter den Teilnehmer_innen?
26	I: Unter den Teilnehmer_innen, ja. Gerade bei Jugendlichen, die doch zum Teil, muss man schon auch sagen, extrem in schwierigen Situationen aufwachsen, sei das, weil sie von Armut betroffen sind, sei das, weil sie von Rassismus betroffen, weil sie von Ableism betroffen sind. Wir hatten zum Beispiel auch so eine Gruppe, das ist nicht so untypisch, wenn man mit Gruppen von so eher marginalisierten Jugendlichen arbeitet, passiert uns das öfter, dass wir Gruppen haben, wo es einerseits migrantische Jugendliche gibt und andererseits Jugendliche mit meistens eher leichten Behinderungen beziehungsweise Entwicklungsverzögerungen, wo du dann oft im sozialen Umgang auch merkst, dass die sich schwer tun in der Gruppe einen Platz zu haben und wo auch manchmal schwierige Situationen unter den Teilnehmer_innen bestehen, auch deshalb, weil dann, keine Ahnung aus ganz unterschiedlichen Gründen eigentlich, weil es halt nicht cool ist, nicht mal so aufs Erste schnell einmal zu reagieren auf eine Situation und wissen, wo es langgeht. In anderen Situationen auch, will halt die eine Seite, den Rassismus, mit dem die andere Seite konfrontiert ist, nicht so gut nachvollziehen kann und dann auch so Situationen entstehen, wo dann oft Missverständnisse oft die Basis sind, wo jemand sehr (springt) auf eine Aussage, die aus einer allgemeinen, zum Beispiel, das, was eine Situation, ich rede jetzt so allgemein, aber jetzt eine konkrete Situation, wo man gemerkt hat, da gibt es einen Jugendlichen, der schon irgendwie betreut ist und so weiter und emotional und psychisch keine Ahnung in einer schwierigen Situation ist, ich weiß nicht, was

	da war. Ich rede so allgemein, weil das natürlich auch schwierig ist mit der Anonymisierung, der aber gleichzeitig auch so Dinge gesagt hat, die andere als rassistisch interpretiert oder die aus einer (rassistischen) Logik gekommen sind. Der halt als Mehrheitsösterreicher das irgendwie mitgekriegt hat in seinem Umfeld und wo dann in einer Situation das tatsächlich aus meiner Perspektive, das war tatsächlich ein Missverständnis, auch ein akustisches Missverständnis, aber wo dann etwas, was er gesagt hat, vor dem Hintergrund, dass er öfters solche Dinge tut, sehr stark so interpretiert worden ist, dass da halt ein ziemlicher Eklat entstanden ist und gleichzeitig er auch in seinem Merken, dass er sozial nicht so gut kann dann auch wiederum sehr heftig reagiert, wenn dann so heftige Angriffe auf ihn kommen und dann das halt sich sehr schnell auch zuspitzen kann. In solchen Situationen geht es dann darum irgendwie konkret, letzten Endes ging es in der Situation dann darum, die halt auch irgendwie ein bissel auseinanderzuhalten und dann in der Folge halt einzeln mit ihnen das Gespräch zu suchen und das hat sich dann eh total schön entwickelt und es ist jetzt auch überhaupt nichts dramatisches oder sonst irgendwas, das sind so Situationen halt. Ansonsten glaube ich, dadurch, dass die Workshops so angelegt sind, dass alle für sich ihr Thema entwickeln, dass es diese Situation nicht gibt, dass jemand so quasi ganz verloren geht in einem Prozess, weil die anderen so laut sind oder so dominant sind oder weil eher sie, wie auch immer, nicht vor anderen sprechen will. Dazu sind die Situationen zu sehr auf die einzelnen abgestimmt, um so eine Situation entstehen zu lassen und dazu sind auch die Methoden, glaube ich, zu vielfältig, dass so eine Situation entstehen könnte, weil wir halt wirklich mit ganz vielen unterschiedlichen Methoden arbeiten. Ich habe jetzt das mit den Bildkarten beschrieben, es gibt halt viele Sachen, die sehr spielerisch sind, die ( ) für einen Workshop entwickelt werden, was weiß ich, ecriture automatique, wir arbeiten die ganze Zeit eigentlich fast nur mit konkreten methodischen Zugängen. Das ist selten so, dass wir jetzt sitzen und reden und reden und reden und reden, sondern es geht ganz immer in den Themen erarbeiten auch, immer auch um ganz konkretes Erarbeiten mit künstlerischen Strategien anhand von Materialien, in dem die Schüler_innen Zines produzieren, Filme machen, was auch immer sich da dann so entwickelt und da finden dann auch alle ihre Form.
27	I: Kannst du noch auf die Methoden ein bisschen eingehen? Du hast sehr viel aus der kritischen Kunstvermittlung, hast du gesagt: Welche haben sich da besonders für dich bewährt? Jetzt wieder in Hinblick auf das Ziel des emanzipatorischen Unterrichtens oder Vermittelns?
28	I: Bewährt, kann man das so allgemein sagen? [Es gibt schon]
29	I: [Oder wie vermittelt ihr?]
30	I: Es gibt schon so einzelne Dinge, die wir sehr gerne tun. Ich meine diese Arbeit mit den Bildkarten, das machen wir in recht vielen Projekten.
31	I. Wie funktioniert das?
32	I: Das ist konkret zum Beispiel so, dass das wirklich in jedem, wie beschrieben, eine Sammlung an Bildkarten ist mit einem Schwerpunkt auf zeitgenössische Kunst, zum Beispiel Performatives und so, aber nicht nur, wie gesagt auch Historisches. Aber eine große, große Menge an Bildkarten, das ist, was weiß ich 7-8 cm Stapel, die wir dann zu Beginn eines Flic Flacs ausbreiten am Boden, da ist dann alles voll mit Bildern und sie schauen sich das an und wählen dann eine Karte aus, die sie anspricht, warum auch immer, oder die sie halt auswählen wollen. Und stellen sich dann anhand dieser Karte vor, also sagen ihren Namen und sagen, warum sie diese Karte gewählt haben, also beschreiben, was auf der Karte drauf ist und wir versuchen halt oft dann auch von dem Deutenden noch einmal ein bisschen wegzukommen, das ist nämlich auch das Schwierige bei diesen Karten, die Situationen da, die

	nicht vertraut sind, wo Uneindeutigkeit in Bezug auf Geschlecht zum Beispiel oder wo halt queere Strategien eingesetzt werden (um das noch einmal gescheiter zu sagen). Wo mit Persiflage gearbeitet wird und so weiter und so fort, wo mit Übertreibung gearbeitet wird. Und dann wählen sie sich da ein Bild aus und oft stellt sich dann erst im Darüber reden raus, was das eigentlich da ist und oft ist es dann auch was anderes, was sie gedacht haben, was es ist. Und oft geht es dann auch darum so quasi von einem, zu einem Beschreiben zurückzukommen, von einer Wertung auch noch einmal wegzukommen oder von einem Interpretieren wegzukommen. Und natürlich gibt es kein 'es ist so oder so' im Sinne von 'sie haben sich jetzt geirrt', aber es gibt halt doch oft schon so Punkte, wir wissen wie es richtig zu lesen ist, ist jetzt nicht die Logik, aber es gibt jetzt schon auch so Punkte, wo man sieht, zum Beispiel gibt es Karten von der Lady Bitch Ray, die halt sehr explizit sind, wo sie auf irgendeinem Auto sitzt, in irgendeiner so lasziven Pose und mit irgendeinem argen Teil, dass halt irgendwie so vom Hautbedeckungsgrad a la Badeanzug maximal ist, so nach dem Motto und wo dann auf der Nummerntafel 'Vagina' steht und so. Und die Pose von ihr zu verstehen und zu deuten, ist oft halt auch eine gemeinsame Arbeit. Und überhaupt checken sie dann manchmal gar nicht, dass da auf der Nummerntafel jetzt, was anderes als die Autonummer ist zuerst und dann merken sie, dass das halt doch einer anderen Logik folgt, als es scheint zum Beispiel jetzt. Das ist aber gar nicht so ein gutes Beispiel jetzt, weil es in dem Fall oft ((lacht)), also das ist jetzt gar nicht so typisch, aber es ist halt witzig, weil es sehr oft gewählt wird die Karte auch und halt dann oft auch von Jugendlichen, die sich halt so positionieren auf sehr, du hast halt zum Beispiel oft jemanden, der halt die Karte nimmt und sagt: "Ich stehe halt auf geile Autos". Und in dem gemeinsamen Erarbeiten dieser Arbeit verschiebt sich das aber und oft geht es halt nur, dass man halt sieht, wie aufgrund der Vorannahmen, die wir haben über Geschlechter zum Beispiel, bestimmte Situationen gedeutet werden. Und das man das halt auch ganz anders framen kann, sei das jetzt zum Beispiel mit einer Arbeit vom Hansel Sato, diese Arbeit, wo er mit dem Kind im Arm sitzt und wo dann so Begriffe dabei stehen, die aus so einem Kontext von Bewerbungsgesprächen kommen, so, was steht da zum Beispiel 'Durchhaltevermögen', 'Teamfähigkeit' und diese Sachen, wo sich die Jugendlichen, die Arbeit taugt ihnen auch total, da beziehen sie sich ur gern drauf. Das ist auch so ein positives Bild von einer Vaterrolle, wo sie da anknüpfen können oder sagen wir so, von einer männlichen Rolle. Es sind ja oft auch Jugendliche, die sich viel um ihre Geschwister kümmern oder von einem Bild, wie sie halt einmal sein wollen, wenn sie eine Freundin haben oder Familie haben. Und das ist halt nie so eindeutig und es ist immer mit einer Kritik an einer bestehenden Situation verbunden und das lässt sich ganz schön ausarbeiten anhand von den Karten, also das wäre jetzt so ein Beispiel. Was wäre ein anderes Beispiel? Die Zines zum Beispiel. Das ist halt auch was, was von Bildmaterial ausgeht weitgehend, klar, wo sie dann dazu schreiben auch, wo sie halt selber ihre kleinen, also das ist halt meistens aus einem A3-Blatt so gefaltet, dass du ohne Kleber auskommst, das ist eine bestimmte Technik, das so zu falten, dass du das dann auch wieder aufbekommen und kopieren kannst, also halt klassische Zine-Logik. Und dadurch, dass wir halt da Bildmaterial ihnen anbieten, das auch halt eher nicht so eine reproduzierende Logik hat in Bezug auf die Verhältnisse, sondern eher eine hinterfragende oder dann halt auch andere Bilder beinhaltet, entstehen da oft sehr schöne Geschichten, die sie von dem Material ausgehend gestalten, echt schöne Dinge, die da entstehen.
33	I: Also sie gestalten die Zines neu?
34	I: Sie haben so quasi ein A3-Blatt, das wird dann so gefaltet, dass man eine Zeitschrift mit acht Seiten rausbringt, die ist dann so groß und da machen sie dann halt in Collage-Technik eine Zeitschrift draus.
35	I: Also sie gestalten die ganz neu? [ ]
36	I: Genau! [Es] ist gar nix. Sie kriegen nur ein leeres Blatt Papier und halt das ganze Material

	dazu, Stempel, Tixo, Klebeband, buntes oft, alles Mögliche halt so, Stifte ( ), Zeitschriften einfach, wo sie sich dann, was raussuchen. Da entstehen dann oft, ohne so wahnsinnig strategisch vorgehen zu müssen oder zu sagen, ich will jetzt das und das sagen, auf eine sehr freie Art schöne Dinge, die etwas erzählen und wo man davon ausgehen, weitererzählen kann. Sicher auch, wo sich für sie etwas entwickelt im Tun. Wo nicht so quasi man sagt, ok ich habe jetzt den Plan und das tue ich jetzt da rein, sondern, wo man tut etwas und das tun macht Freude und eröffnet irgendeinen Prozess und das Ergebnis eröffnet dann auch noch einmal etwas in dem Sprechen darüber, was ich da erzähle und was das heißen könnte. (...) Was könnte ich dir noch erzählen? ecriture automatique, da geht es dann eher darum ohne viel nachzu[denken]
37	I: [So] wie das Freewriting?
38	I: Ja, also eher, genau, also wir verwenden das zum Beispiel in dem Sinn, dass man eine Frage formuliert, also dass wir so einen Zettel haben und alle schreiben eine Frage, die mit 'wo' anfängt, falten das um, geben weiter, schreiben eine Frage, die mit 'wann' anfängt und das halt so schnell, dass du jetzt nicht in dieses Ding kommst dir ewig zu überlegen, was du jetzt für eine gescheite Frage stellen kannst, sondern du stellst da irgendeine Frage und dadurch entsteht halt wieder eine Situation, wo man dann so eine Mischung hat an Dingen, die direkt zum Thema sind und Dingen, die ganz was anderes betreffen, aber trotzdem relevant sind und die kann man dann auch gemeinsam wieder aufnehmen, in dem man die Zetteln zerschneidet und die Leute dann eine Frage ziehen und die beantworten oder wie auch immer.
39	I: So allgemein, was dir methodisch wichtig ist, um jetzt kritisches Lernen anzuregen?
40	I: Methoden, die mir allgemein wichtig sind?
41	I: Wie so vielleicht Prinzipien auch, also methodisch gesehen jetzt, wo du sagst, das ist notwendig, um überhaupt kritisches Lernen anzuregen?
42	I: (...) Jetzt noch einmal so ein bisschen zusammenfassend und weiterdenkend könnte ich jetzt sagen, ich glaube, es braucht so eine Vielfalt an Strategien, es braucht im besten Fall mehrere, die das vermitteln, es braucht die Möglichkeit für sich etwas zu erarbeiten und kollektiv etwas zu erarbeiten. Es braucht einen Raum, der halt möglichst frei ist von Bewertungen, was oft dann auch noch einmal, wenn ich diese Bewertungslogik dann mit reinnehme in die Arbeit mit dem Material, umso besser funktioniert, wenn man dann selber so Strategien verfolgt, wie die Dinge mal nur anzuschauen oder anzuhören und zu versuchen keine Deutungen hineinzulegen in einem ersten Schritt. Wir arbeiten ja zum Teil auch mit oder immer wieder partizipatorischen, sozialwissenschaftlichen, qualitativen Forschungsmethoden und da ist es auch super spannend, so quasi dieser Prozess anderen zuzuhören, anderen Fragen zu stellen, überhaupt einmal auf andere zuzugehen, dann oft noch auf Fremde zuzugehen, von denen was rauszukriegen und da sich zu überlegen, was steht da jetzt und was will mir die Person sagen. Und darüber hinaus dann quasi dieses 'gut zuzuhören' und gleichzeitig dann so quasi auch wissenschaftlich zu interpretieren, diese zwei Prozesse. Oft ist da ja so ein, oft fällt das ja so stark zusammen, dieses schnell was bewerten und gar nicht so genau zuzuhören, was die Person eigentlich sagen will. Und ansonsten, ich weiß nicht, ich finde halt extrem wichtig auch, sich immer selber anzuschauen und sich selber zu hinterfragen und die eigene Position mir anzuschauen. Was machen bestimmte Lernsituationen mit mir, was macht die Arbeit mit bestimmten Menschen mit mir. Was hat das zu bedeuten, dass ich auf manche so reagiere und auf andere so reagiere, was heißt das für mich und was heißt das für den Prozess und wie kann ich da jetzt schauen, dass ich da einen guten Umgang finde in der Gruppe. Ja, allgemein setzen wir unsere Themen meistens so auf, dass wir damit auch kritische Themen auch so

	vermitteln können. Zum Beispiel in diesem letzten 'Strategien für Zwischenräume-Projekt' haben wir da an diese Logik anknüpfend vier Themenbereiche gehabt, einerseits Kunst, das war noch einmal ein bisschen anders gelagert, aber andererseits dann drei noch viel stärker inhaltlich verortete Themen, nämlich Geschichte, Stadt und Sprache. Und da geht es dann halt immer darum multiperspektivisch zum Beispiel zu arbeiten, mehrsprachig zu arbeiten, einem Umgang mit unterschiedlichen, mit Mehrsprachigkeit Raum zu geben.
43	I: Was heißt das?
44	I: Das heißt, ja es heißt unterschiedliches ((lacht)). In dem Projekt hieß es zum Beispiel mit ihnen auch mit Übersetz[ung] zu arbeiten, einerseits ihrem Wunsch es richtig zu sagen, also grammatikalisch richtig und so, wie es halt jemand mit Deutsch als Erstsprache sagen würde, entgegenzukommen und gleichzeitig auch klarzumachen, dass auch andere Sprachen als das Deutsche da Raum haben können, dass sie mehrsprachig arbeiten können und dass es manchmal auch was ganz neues aufmacht eine Formulierung so zu lassen, wie sie ist, auch wenn sie jetzt nicht so ganz korrekt klingt, weil da ja auch ein Inhalt damit verbunden ist, der drinnen steckt, zum Beispiel jetzt. Also das war jetzt in einer konkreten Gruppe in diesem Projekt.
45	I: Das war aber dezidiert ein Projekt zu Mehrsprachigkeit?
46	I: Nein, das war ein Projekt zu Geschichte oder so, glaube ich, genau, [dass]
47	I:[und ( )] wie geht ihr um mit den unterschiedlichen Sprachen?
48	I: Wie?
49	I: Wie ihr umgeht mit den unterschiedlichen Sprachen? Es werden ja nicht alle Deutsch als Erstsprache haben, denke ich.
50	I: Ja, genau.
51	I: Werden da unter-, also
52	I: Na es ist schwierig und es kommt total darauf an. Wir haben jetzt zum Beispiel die Flic Flac-Karten, wir haben ewig herum überlegt, wie wir da tun. Jetzt ist es ja so, dass die Jugendlichen, die so eher zweite Generation sind, also die allermeisten Jugendlichen jetzt Deutsch reden wollen, das heißt auch nicht so diese Logik haben, es ist jetzt total cool jetzt irgendwie mit den Erstsprachen, also auch mit ihren eigenen Erstsprachen da irgendwie herumzutun. Das braucht auch oft irgendwie einen Raum, den man aufmachen kann und schon gar nicht kann man jetzt so eine Strategie fahren zu sagen, man übersetzt zum Beispiel einen Text in mehrere Sprachen und bietet ihn in mehrere Sprachen an, weil da haben sie dann eher das Gefühl ihnen wird Deutsch aberkannt als ihnen wird ihre Erstsprache zuerkannt. Das sind so ganz schwierige Situationen. Und bei den Flic Flac-Karten haben wir es dann so gelöst, würde ich jetzt gar nicht sagen, weil das ist echt, es ist total schwierig und es hat dann natürlich auch immer mit Ressourcen und so weiter zu tun, aber wir haben dann letzten Endes zumindest diese Glossar-Begriffe, es gibt nämlich zu dem Flic Flac nicht nur diese Bildkarten, sondern es gibt auch ein Glossar, wo bestimmte Begriffe drinnen sind. Und diese Glossar-Begriffe haben wir dann in zehn, zwölf, ich weiß jetzt gar nicht in wie viel verschiedene Sprachen da drauf gedruckt. Einfach einerseits ist es, habe ich festgestellt, dann im Prozess auch extrem schwierig überhaupt dann einmal Begriffe zu finden und es ist auch eine gute Strategie, die Begriffe so quasi auch ein bissel zu internationalisieren und auch bekannt zu machen, also internationalisieren nicht so, als ob jetzt im Deutschen so ding, sondern eher in dem Sinne, dass man in unterschiedlichen Sprachen einen Umgang damit findet oder einen Zugang dazu hat, weil man 'queer' nicht einmal auf Deutsch, das kennen ja

	viele nicht so. Irgendein Begriff, das war absurd schwer, was war denn das? Feminisierte Arbeit. ((lacht)) Also total schwierig verständlich zu machen, was damit gemeint ist überhaupt. Und ja, keine Ahnung, das war so eine Form irgendeinen Umgang damit zu finden und zumindest auch einmal optisch und irgendwie so einen Anknüpfungspunkt zu finden. Oder diese Logik von 'Es gibt nur Deutsch und Deutsch ist alles' ein bisschen zu verschieben, das ist halt dieses riesige Problem, das wir haben. Das ist jetzt eine Strategie. Das ist gar nicht so leicht. Wir haben zum Beispiel in dem Workshop zum Thema 'Sprache', da haben wir es ganz anders angelegt, da haben wir, also angelegt kann man gar nicht sagen, es hat sich dann im Prozess so ergeben, dass wir mit ihnen eigentlich dieses Verhältnis von Sprache zu Bildern ein bisschen erkundet haben und von Darstellung zu Sprechen und mit ihnen so einen Blog produziert haben, wo sie bestimmte Begriffe dargestellt haben mit dem Körper, auch zu mehrt zum Teil und auf die andere Seite haben wir diese Begriffe geschrieben, also gedruckt. Also dieser Blog besteht aus einem größeren Bildteil und einem kleineren Teil, wo eben diese Begriffe draufstehen und man kann das dann so kombinieren und sieht, wie sich durch die Deutungen zum Beispiel eines Bildes durch die Kombination eben mit einem bestimmten Wort, das Bild in der Wahrnehmung verschiebt. Wie so quasi Uneindeutigkeit, was Uneindeutigkeit bedeutet und wie wir eigentlich in unserer Wahrnehmung so Prozesse der Eindeutigkeit herstellen zum Beispiel, da stecken so viele Dinge darin in dem Material jetzt. Das funktioniert umgekehrt mit den Bildern genauso. Man kann auch zu einem Begriff verschiedene Bilder entwickeln und schauen, was das mit dem Begriff macht. Diese Frage, was transportieren Bilder und was transportieren Begriffe ( ) zu bearbeiten. (In dem haben wir auch Mehrsprachigkeit), aber halt nur so ansatzweise.
53	I: Und zu den Workshops selbst, zum Beispiel die Texte, die sie dann schreiben oder die Zines, die sie dann machen. Ist das dann auf Deutsch oder ist das dann ihnen überlassen, welche Sprache?
54	I: Das ist ihnen überlassen. Also wir hatten jetzt zum Beispiel, also ja, das ist ihnen überlassen. Die meisten wollen natürlich auf Deutsch, weil sie ja auch wollen, dass es alle verstehen, aber es gibt dann schon auch oft so Mischungen, wo sie dann, wenn sie das vorstellen, erzählen, was sie hier geschrieben haben und es gibt auch immer welche, die halt wirklich sagen, ich schreibe lieber in meiner Erstsprache, dann kann ich es nachher besser übertragen oder haben halt emotional auch einen leichteren Zugang auch zu dem Thema oder wie auch immer. Da geht es schon auch immer darum, dass explizit so viele Möglichkeiten und so viele Ausdrucksformen wie möglich da halt auch bereit zu stellen und da halt auch im Material logischerweise zu schauen, dass wir halt nicht lauter Zeitschriften haben, wo irgendwie genau diese Mainstream-Bilder wieder drinnen sind, da auch Ansatzpunkte ( ). Ich meine, total schwierig, dann Bildmaterial zu finden, wo was in anderen Sprachen darauf steht oder Zeitschriften zu finden, wo du nonkonforme Bilder hast und gleichzeitig auch andere Sprachen, aber da schauen wir halt ein bisschen darauf, solche Dinge zu finden.
55	I: Was wäre Mehrsprachigkeit für dich?
56	I: Was [wäre]
57	I: [Deine] Definition davon, ja!
58	I: ((lacht)) Von Mehrsprachigkeit, oh Gott.
59	I: ((lacht)): Ich lache nur, weil (auf diese Frage reagieren)
60	I: Ich habe da so unterschiedliche Zugänge, ich habe einerseits aus diesen Forschungsprojekten Kindergartenbereich, diesen Zugang zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, wo es schon ganz stark darum geht, diese Sprachen als Teil der eigenen

Lebenswelt zu begreifen und das ist glaube ich für mich schon ein bisschen diese allgemeine Logik nicht zu sagen, ich muss jetzt alle diese Sprachen perfekt sprechen und ich bin mehrsprachig, sondern ich lebe in einer Welt, die mehrsprachig ist und dieses in der Welt leben, setzt mich zu diesen Sprachen in Beziehung und dann wäre halt für mich der Anspruch zu schauen, dass diese Beziehung zu den Sprachen sich positiv entwickelt und dass ich da auch immer mehr Anknüpfungspunkte finde und gleichzeitig, finde ich ja zum Beispiel, habe ich total mit Genuss gelesen, diesen Text von der, verdammt, (Anja), ich bin echt schlecht. Es gibt einen total schönen Text, wo es mehr oder weniger so um verschiedene Ansätze geht, also ausgehend von Strategien im Rap im französischsprachigen Rap in dem Fall. Kennst du diesen Text? Amina Suchet heißt sie, nein, Amina Bensalah und die andere heißt irgendwas mit Suchet, es waren zwei Frauen, die den Text geschrieben haben und die da über Wiederaufnahme-Modifizierung schreiben, also so anknüpfend an den Naonki Sakai, die dem in französisch-arabischen in dem Fall glaube ich Rap nachgehen. Und so Konzepte wie Sprachenmischungen oder Sprachen, diese Öffnung der Sprachen eben für diese Mehrdeutigkeiten oder für das, was ich damit mache, in dem, dass ich es spreche oder anders spreche oder jemanden sprechen lassen oder mit jemandem darüber spreche. Das finde ich wichtige Elemente, nachdem ich ja auch nicht jetzt primär vom DaZ-Kontext spreche noch dazu noch mal mehr. DaF/Z-Kontext, also, wenn ich zum Beispiel DaF/Z unterrichtet habe, da arbeite ich halt auch immer so aus meiner Perspektive so mit allen Sprachen, die mir irgendwie einfallen und versuche halt auch die Leute untereinander dazu anzuregen sich auch über die Sprachen, die sie miteinander teilen, auszutauschen und halt die Dinge anzueignen. Das ist ja dann schon auch noch einmal irgendwo auch in der konkreten Situation oder bei konkreten Begriffen, die an bestimmte Konzepte gebunden sind, die gar nicht so leicht zu verstehen sind für alle, auch noch mal schwieriger und ja Bildmaterial finde ich prinzipiell immer einen Punkt. Das ist jetzt eher so jetzt wie gesagt (...). Und es geht halt schon finde ich auch ganz stark darum in diesem Mehrsprachigkeitsding Deutsch oder sagen wir so, die Sprache, aber in dem Fall jetzt noch einmal konkret Deutsch, die einem ja oft als Migrant_in eher aberkannt wird, die Sprache als eigene Sprache erfahren zu können. Also so quasi ich spreche diese Sprache und in dem Sprechen dieser Sprache kann ich mit dieser Sprache tun, was ich will, ja. So, ja. Das ist natürlich ganz, nicht so einfach, aber nachdem wir sehr spielerisch arbeiten, eröffnet das manchmal auch schon schöne Möglichkeiten. Wir haben jetzt zum Beispiel letztens, da ist dieser Kontext der Mehrsprachigkeit jetzt gar nicht so relevant gewesen in dem Workshopsetting von 'Making Democracy', weil die Gruppe nicht sehr, das ist halt eine normale Wiener Mittelschulklasse, die sprachlich nicht wahnsinnig muss man jetzt, also sicher, da gibt es sicher relativ viele Sprachen, sage ich mal, aber du hast jetzt nicht so eine Gruppe, die sich jetzt in dieser Sprache, die anders als Deutsch wäre, unterhalten würde. Ich glaube, es gibt auch jetzt nicht so klar mehrere Leute, die zu irgendeiner bestimmten Sprachgruppe gehören, weil es gibt auch sehr viele andere neben Deutsch als Erstsprache, aber die haben alle auch Deutsch als Erstsprache, aus meiner Perspektive, aber viele so mehrsprachige Schüler_innen, klassisch mehrsprachig jetzt in dem Sinn. Und da haben wir zum Beispiel letztens etwas gemacht, was eigentlich eine sehr schöne Strategie auch ist, wir haben Gedichte hergenommen, natürlich bestimmte Gedichte, in dem Fall von der Vlatka Frketic, die uns, das muss ich jetzt auch dazusagen, das dezidiert erlaubt hat, weil das mit dem Gedichte zerschneiden ist gar nicht so ohne auch als Strategie. Und wir haben so Gedichte genommen und die eben in einzelne Wörter, jetzt habe ich es schon gesagt, zerschnitten und einer Gruppe dann gegeben und die haben daraus zu einem bestimmten Thema ihr eigenes Gedicht oder ihren eigenen Word Rap, Word Rap ist jetzt übertrieben, also ihr eigenes Spiel mit diesen Worten gemacht. Und da sind eigentlich super schöne Arbeiten entstanden. Es ist auch eine schöne Strategie um Begriffe, die man nicht so im aktiven Sprachgebrauch hat, die aber sehr viel aufmachen und was verbildlichen oder wie auch immer oder die poetisch sind oder die was auch immer sind, sich anzueignen. Und auch

	da nicht immer, gerade da, weil du ja eingeschränkt bist und weil du gleichzeitig diesen Raum der Poesie hast und nicht immer auf korrekte Sätze angewiesen bist, das macht ganz schönes auf, finde ich. (...). Sonst, ich habe zum Beispiel früher auch im Deutschkurs, aber das ist jetzt keine klassische trafo k Strategie, mir hat das auch total Spaß gemacht, (ich habe einmal) auf einem Plakat so ein Spiel für sie gebastelt, eigentlich sowas wie ein Fragespiel, wo ich geschaut habe, dass ich Fragen hernehme, die mit ihren Kontexten was zu tun haben und halt nicht so eine Logik von 'hier in Österreich' (haben), sondern die aufmachen, was überall auf der Welt passiert und was für coole Leute es überall auf der Welt gab und was überall auf der Welt erfunden worden ist, obwohl das niemand weiß, so in die Richtung. Oder dann genau die Person weiß, die dann einen konkreten Bezug auch dazu hat oder wie auch immer. Könnte man jetzt wahrscheinlich mehr sagen, müsste ich überlegen.
61	I: Nur eine kleine Frage: ( ) Was wollte ich fragen?
62	I: Eine kleine Frage.
63	I: Achja, genau. Es ist jetzt so prinzipiell, dass die groben Themen, also ihr entscheidet euch im Vorfeld für ein Thema, das interessant sein könnte für eine Gruppe. Sehe ich das (richtig)?
64	I: Ja, nachdem wir ja immer Projektanträge schreiben müssen und Projekte einreichen müssen, gibt es halt meistens ein Thema, das das Projekt hat, so ja.
65	I:Von dem, prinzipiell übergreifendes Ziel wäre Erweiterung der Handlungs- oder der Perspektiven der Teilnehmer_innen, kann ich das so sagen?
66	I: Ja, genau, aber dadurch, dass es eine Aneignung, dass diese Perspektiven, diese Erweiterung der Perspektiven in der Aneignung der Welt ist, ist es aus meiner Perspektive eben auch eine Erweiterung von Handlungsfähigkeit.
67	I: Genau, dass den groben Rahmen ihr sozusagen vorgebt, aber die konkreten Inhalte werden dann in den Workshops selbst verhandelt, das bringen auch die Teilnehmer_innen ein, was dann wirklich passiert, wie diese Themen befüllt werden, kann ich das so sagen, im Großen und Ganzen?
68	I: Ja, genau. Im Großen und Ganzen, es kommt dann [halt]
69	I: [E]s ist eine Mischform, die Inhalte, die ihr einbringt sind der Rahmen und dann vielleicht die konkreten Themen?
70	I: Genau. Und manchmal gibt es auch so Situationen, wo man so frei ist, gar keinen Rahmen vorgeben zu müssen.
71	I: Ungleichverhältnisse thematisiert ihr auch im Kurs? Rassismen, Sexismen oder nur, wenn es aufkommt? Oder ist es, dass ihr mit dem ( ) als Inhaltspunkt?
72	I: Na, es kommt natürlich ganz viel durch die Jugendlichen auf, weil sie natürlich unsere Perspektive mitkriegen und weil sie ganz stark mitkriegen, dass wir gegen bestimmte Verhältnisse arbeiten. Zum Beispiel funktionieren aus meiner Perspektive gerade diese Flic Flac-Karten auch deshalb so gut, weil das halt für eine Gruppe von, das ist jetzt wirklich ganz klassisch für diese Flic Flac-Workshops, für eine Gruppe von Karosserie-Technikern durchwegs männliche Jugendliche zwischen, was weiß ich, fünfzehn und achtzehn, für sie interessant wird, dass diese Flic Flac-Karten dadurch für sie interessant werden, dass sie da anknüpfen können an Fragen von Normierung und von Grenzen, die das für uns alle setzt. Und da sind wir halt aufgrund der Karten selbst, aber auch aufgrund der Darstellung der Karten, wo wir halt auch versuchen irgendwie nicht so quasi auf 'weiß', also halt so ein bisschen möglichst unterschiedliche Perspektiven abzulichten als eine weiße Perspektive auch auf queer-

feministische Dinge abzubilden. Dass sie da halt anknüpfen können mit ihren Erfahrungen von Diskriminierung und in dem Sinne auch sehr oft oder meistens positiv anknüpfen können daran, dass andere Menschen von Diskriminierung, dass zum Beispiel Leute aufgrund ihrer Homosexualität von Diskriminierung, jetzt um nur ein Beispiel zu nennen, das halt bei den Flic Flac-Karten so quasi auf der oberflächlichen Ebene expliziter ist, weil es halt um Queer-Feminismus geht und weil es halt für sie dann auch sehr stark anspringt diese Themen, dass es Leute gibt, die aufgrund dessen diskriminiert sind und dass das ja nicht so eine unähnliche Erfahrung ist wie ihre eigene. Und das so quasi dieses Beschränktsein in dem eigenen, im eigenen Sein, in dem, wie man von anderen gesehen werden will, dadurch, dass die einem immer irgendeine Sichtweise aufdrucken, die man überhaupt nicht haben will. Das ist, glaube ich, ein Anknüpfungspunkt, der, wo sehr viel dann auch an diesen Themen aufkommt. Also was weiß ich, in diesem 'Strategien für Zwischenräume'-Projekt gab es eine Gruppe, die haben einen Film gemacht, der heißt 'Refugees Welcome', wo sie, wo die Gruppe selber zum Teil aus Refugees, also einige in der Gruppe Refugees waren, einige eher Migrant_innen, migrantische Jugendliche zweite Generation, so irgendwie, also wo sie halt gemeinsam sich dieses Thema angeschaut haben und angeschaut haben, wie ist die Situation. Die Jugendlichen kriegen über die Bilder, die wir bearbeiten, über die Orte, an denen wir auch sind, über die Leute, die wir einladen, über uns als Team, nämlich auch über das, wie wir das Team erweitern mit anderen Leuten schon sehr viel mit, worum es geht und dass das eben ein Raum ist, wo Rassismus kritisiert wird, wo Sexismus kritisiert wird, wo Homophobie kritisiert wird, Transphobie, was auch immer, alles quer durch. In einer prinzipiellen Logik von Arbeiten gegen Normierungen und gegen diese Grenzen, die sich durch die Bilder, die wir voneinander haben, auftun. Es ist dann für sie schon auch oft sehr konkret, wir hatten zum Beispiel in dem "Strategien für Zwischenräume"-Projekt zwei Mädchen, die sich dann für die Projektpräsentation vorgenommen haben, sie wollen bei der Projektpräsentation zu Homophobie arbeiten und die dann dazu gesprochen haben und eine ziemliche Diskussion losgetreten haben, weil bei dieser Präsentation dann auch Jugendliche waren, die nicht in den Workshops waren davor. Also nicht nur deshalb, auch in einem der anderen Workshops gab es so ein paar Jugendliche, die das 'Uhhh' fanden. Aber wo es halt einen total intensiven Austausch dann gab und wo es auch sehr viele gab, die sich klar positioniert haben. Wo sich gleichzeitig, es war irgendwie eine witzige Konstellation, ( ) die Konstellation war insofern witzig, weil das zwei Mädchen waren, die so um die sechzehn, siebzehn waren und die, weil ein Teil ihrer Klasse dabei war, da zuschauen gekommen sind bei einem anderen Workshop und die waren um einiges jünger. Und das war eine Gruppe von Burschen in dem Fall und da waren da eben zwei ältere Mädchen, die beide extrem hübsch und extrem cool waren und die dann halt so gesagt haben: "Es ist total scheiße, wenn ihr da so lacht über Schwule". Und die ihnen ziemlich Saures gegeben haben, woraufhin sie da jetzt natürlich nicht vor der Gruppe voll ihre Position über den Haufen werfen konnten, aber wo schon deutlich war, dass sich da sehr was verschoben hat, also jetzt so ein Beispiel. So wie wir die Projekte aufsetzen, keine Ahnung, ein anderes Beispiel vielleicht. Wir haben in diesem Projekt 'Und was hat das mit mir zu tun?!' uns, das war jetzt der Untertitel des Projekts 'Transnationale Geschichtsbilder zur NS-Vergangenheit zu Nazismus und Shoa', zweiten Weltkrieg angeschaut und da ist natürlich aus dieser Setzung des Themas heraus klar, dass diese nationale Orientierung, die du gerade beim Thema Nazismus und Shoa in Österreich hast für uns halt ein Problem ist und das hat halt die Möglichkeit aufgetan für die Jugendlichen zu sagen: "Ok, wir schauen uns als Gruppe an, was war mit der Türkei während dem zweiten Weltkrieg und zwei Jugendliche, die Möglichkeit aufzutun, zu sagen: "Ok, wir sind serbisch bzw. kroatisch, wir wollen uns gemeinsam anschauen, was hat der Balkankrieg mit dem zweiten Weltkrieg zu tun" und wie positionieren. Und da ist es ja noch dazu und das ist ja auch so ein Punkt, wo gerade an österreichischen Schulen extrem absurd ist, dass du diese nationale Orientierung so hast. Weil da ist ja nicht nur zweiter Weltkrieg logischerweise, wie überall, ganz stark Thema, sondern auch, weil ich

	meine, die Nazis waren dort und der Holocaust war dort. Dort halt konkret in Serbien sind die jüdischen Leute alle vertrieben oder ermordet worden. Ich weiß gar nicht von wem das Zitat ist, aber dass dann behauptet werden konnte: "Serbien ist jetzt judenfrei", also so, in der Diktion und wo man sich dann echt denkt: "Na scheiße, warum hat denn sowas bitte in den österreichischen Schulklassen keinen Raum?". Und das waren zum Teil sehr engagierte Jugendliche, die sich sehr intensiv dann halt auch mit der Geschichte, in dem Fall der Geschichte des ehemaligen Jugoslawiens, auseinandergesetzt haben und wo wir dann halt auch immer wieder Input gebracht haben, von bestimmten Ereignissen zu sprechen oder über eine Gedenkstätte zu sprechen und sich Strategien anzuschauen, wie da Geschichtspolitik gemacht wird, so Dinge. Dadurch, dass wir versuchen multiperspektivisch zu arbeiten und uns eben an diesen Fragen der Normen und Grenzen stark orientieren, kommen diese Themen sehr stark auf.
73	I: Noch zum Thema Verhältnis zu den Lernenden: Wie würdest du dein Verhältnis charakterisieren bzw. was ist dir wichtig im Umgang mit ihnen?
74	I: (...) Gar nicht so leicht. Für mich geht es einerseits darum, dass alle einen Raum haben zu sprechen, sich auszudrücken, sich gleichzeitig nicht gezwungen oder gedrängt fühlen, da jetzt irgendwie das oder das zu tun und mir taugt es immer irrsinnig. Ich bin auch emotional voll immer drinnen und gleichzeitig ist es auch oft sehr, sehr, sehr anstrengend und man kriegt schon auch irrsinnig viel auch von schwierigen Lebenssituationen mit, in denen viele von den Jugendlichen mit denen wir arbeiten, sind. Schön ist es halt immer, wenn man ein bisschen mehr Zeit hat. Diese Einmal-Workshops sind zwar auch super spannend, jetzt zum Beispiel bei Flic Flac klassischerweise, aber man denkt sich dann auch: "So schade, man macht sowas auf mit ihnen, so einen gemeinsamen Raum und dann sieht man sie gar nicht mehr". Das finde ich überhaupt schwierig, das wir halt wenig kontinuierlich arbeiten können, manchmal denke ich mir, ich wäre gern Lehrerin ((lacht)), aber schon tatsächlich um so einen intensiven Austausch zu haben und gleichzeitig merkt man dann halt, dass gerade dieses punktuelle 'wo drinnen sein' und einen anderen Raum aufmachen können, als es dieser schulische Rahmen eben ermöglicht, ermöglicht mit ihnen in die Tiefe zu gehen oder sich mit ihnen auch wirklich auszutauschen. Es sind oft dann auch privatere Dinge, die dann Thema sind, oft sehr persönliche Dinge. Ich habe dann oft auch das Glück in den Projekten, manchmal jetzt, teilweise bei trafo k, aber auch Projekten, die wir mit anderen gemacht haben, wo wir zum Beispiel die Evaluation gemacht haben, halt die Jugendlichen auch zu interviewen und das ist schon auch immer super schön, dann echt in so einen Austausch zu kommen, wo man wirklich auch von ihnen auch erfahren kann, was sie so bewegt oder was so ihre Geschichte ist. Also mir ist es schon wichtig, so ein bisschen was von mir, mich da als Mensch fühlen zu können, der da mit ihnen etwas gemeinsam macht und nicht eine Rolle zu haben oder so. Ich glaube, das kann ich auch gar nicht, in so was bin ich nicht gut. Das mag auch Nachteile haben ((lacht)). Und gleichzeitig ist es natürlich ein Verhältnis der Ungleichheit, weil es doch so ein Vermittlungsverhältnis ist, oder was heißt doch, es ist halt. Und das hat halt auch eine Bedeutung und nicht nur deshalb, weil es ein Vermittlungsverhältnis ist, sondern wirklich in vielen Zusammenhängen auch deshalb, was ich ganz am Anfang gesagt habe, dass sehr oft, die Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, wesentlich marginalisiert sind.
75	I: Würdest du dem zustimmen, dass sowohl du als die Leiterin des Workshops, als auch die Teilnehmenden Lernende sind?
76	I: Ja, na sicher, auf alle Fälle. Obwohl, wenn es irgendwie geht, machen wir die Workshops gemeinsam und als Leiterin, also ich verstehe mich schon als Vermittlerin, in dieser Logik auf alle Fälle. Und ich finde, also -
77	I: Worin zeigt sich das für dich?

78	I: Naja erstens mal in dem, was ich halt tatsächlich erfahre von ihnen. Für mich ist es schon auch immer diese Frage des Nichtwissens und der Umgang mit Nichtwissen ist tatsächlich in unseren Workshops schon auch immer ein großes Thema, weil wir ja dezidiert versuchen dieser schulischen Logik Nichtwissen zu verdecken beziehungsweise auszuschließen beziehungsweise als Lehrende Angst davor haben zu müssen, weil wir diese Logik dezidiert ablehnen auch und versuchen da dagegen zu arbeiten und gleichzeitig hat dieses Nichtwissen natürlich auch eine ganz starke, also nicht nur eine allgemein schulische Logik, sondern auch eine Logik von Diskriminierungsverhältnissen, Machtverhältnissen, also wenn man sich jetzt auch anschaut, wie das aufgenommen ist in der postkolonialen Theorie und so weiter. Und die Frage des Umgangs mit Nichtwissen ist auch gar nicht so einfach, stellen wir dann immer wieder fest, weil wenn man versucht weder ignorant zu sein noch alles super zu finden, was jetzt irgendwer behauptet, kommt auch vor, noch zu kontrollierend zu sein, so quasi anderen vorzuschreiben, was sie sagen dürfen und was nicht, so schafft das Situationen, wo es für uns ja schon immer darum geht, wir entwickeln ja die Dinge, wir entwickeln ja nicht nur für uns selber etwas in den Workshops, sondern die Workshops von trafo k sind ja immer so orientiert, dass es da auch um Dinge geht, die entstehen, es entsteht eigentlich immer in einer Art ein Produkt. Da geht es auch darum keinen Schas zu verzapfen, um es jetzt mal kurz zu sagen. Aber jetzt bin ich schon wieder ein bisschen abgeschweift, gell?!
79	I: Verhältnis zu den Lernenden.
80	I: Ja, Verhältnis zu den Lernenden.
81	I: Hat gepasst. Letzter Punkt wäre das Selbstverständnis beziehungsweise die Haltung. Du hast zuerst eh schon das Wort Haltung genannt. Welche Haltung ist wichtig für dich als Vermittelnde, als Lehrende?
82	I:(...) Haltung: ich unterscheide das jetzt von diesen ganzen anderen Begriffen, die wir da haben, keine Ahnung, gar nicht so einfach. Also die Haltung mit der ich auf die Leute zugehe, im Sinne einer pädagogischen Grundhaltung oder einer Haltung gegenüber Menschen, etwas, was mir sehr gut gefallen hat und wo ich Arbeit von trafo k ganz gut widergespiegelt sehe, ich habe letztens vom Kassimir Stojanov einen Artikel gelesen, wo er den Axel Honneth zitiert und von Beziehungen der Anerkennung spricht und er drei Aspekte ausmacht, die da enthalten sind, nämlich Liebe beziehungsweise Empathie, Wertschätzung und Respekt. Und das fand ich schon noch einmal spannend, das so ein bisschen aufzuschlüsseln, weil ich merke, dass diese Aspekte alle drei für mich sehr stark in diesen Verhältnissen mit drinstecken, zum Teil auch durchaus in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können. Also nämlich nicht prinzipiell, sondern aufgrund dessen, wo bei mir Empathie entsteht zum Beispiel, oder sicher im Spannungsverhältnis in Bezug auf Respekt auch oder keine Ahnung, jetzt mal abstrakt gesprochen. Ich glaube, das ist halt der grundlegende Zugang, schon der Wunsch oder der Anspruch sich einzufühlen in die, mit denen ich zu tun habe in der Situation. Ihnen Respekt entgegen zu bringen und auch zu vermitteln und ihnen zu vermitteln, dass das, was sie in die Situation hineinbringen, ich glaube, das ist auch eine sehr konkrete Form der Wertschätzung in unseren Workshops, dass es schon auch darum geht, dem Wissen, das sie haben und dem, was sie mitbringen, Raum zu bringen und das Wissen aller Leute im Raum auch zu verbinden, dass aus dem was gemeinsames entstehen kann. Haltung? Das ist jetzt alles so ein bisschen frei assoziiert für mich. Was steckt da noch drinnen? Ich glaube, da sind diese Aspekte einer Beziehung der Anerkennung die Basis dafür, den Leuten zu vermitteln, dass wir uns einander mitteilen müssen, um uns verstehen zu können, dass wir uns nicht voll verstehen können unter Umständen (...) dass das einander verstehen auch Fallen haben kann. (...) dass man es lustig haben kann, dass man traurig sein kann, Gefühle einen Raum haben sollen, sowas ist halt auch ein nicht so unwesentlicher Aspekt. Dass man keine dummen Fragen stellen darf, kann ((lacht)). Jetzt habe ich mich auch (böse) versprochen, also dass es keine dummen

	Fragen gibt, dass man alles fragen darf.
83	I: Wenn du noch einmal denkst an selbstermächtigenden, herrschaftskritischen Unterricht oder Vermittlung. In Hinblick auf das, was würde für dich ein kritischer Umgang mit der eigenen Position bedeuten?
84	I: Ein kritischer Umgang mit meiner [eigenen Position als]
85	I: [In diesem Lehrsetting] oder Vermittlungssetting.
86	I: Ja, habe ich vorher so ein bisschen angesprochen. Es hat halt schon damit zu tun, meine eigene Art gerade mich auch mit anderen Menschen in Beziehung zu setzen nicht als die einzige mögliche Art zu betrachten und halt auch zu schauen, wie trete ich Menschen gegenüber, die das in anderen Formen tun oder halt anderes gewohnt sind. Obwohl ich nicht so das Gefühl habe, dass ich deshalb jetzt wer anderer sein muss, aber ein bisschen ein Gefühl dafür zu haben, wie man Menschen konkret entgegen treten kann. Ansonsten bedeutet es für mich schon eine theoretische Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Formen von Diskriminierungen, eine theoretische Auseinandersetzung mit postkolonialer Theorie, durchaus auch eine theoretische Auseinandersetzung mit oder der Versuch sich Wissen anzueignen. Also nicht davon auszugehen, dass Nichtwissen eine Notwendigkeit ist, der ich eh nicht auskomme, das ist natürlich auch ein Aspekt davon, dass ich nur entspannt damit umgehen kann, wenn mir das klar ist. Aber das ich darüber hinaus halt auch versuche diese systematische Ignoranz, die in diesem Nichtwissen steckt, auch ein bisschen zu verringern vielleicht, indem ich mich selber mit Themen beschäftige, die da in dem Kontext stehen, sei das jetzt theoretisch oder in der Literatur, die ich lese oder in Bezug auf die Menschen mit denen ich zusammen (arbeite).
87	(UNTERBRECHUNG)
88	I: Du warst bei der theoretischen [Auseinandersetzung].
89	I: [Ja, genau, da war ich gerade]
90	I: [Bei Wissen, Nichtwissen]
91	I: Ja, genau. Für mich heißt es auch, in dem, was ich tue mir möglichst vor Augen zu halten, was die Welt, wie sie ist für andere Menschen bedeutet. Was es bedeutet, immer auf bestimmte (Dinge an)gesprochen zu werden, sei das die Herkunft betreffend oder das Aussehen betreffend oder die was auch immer betreffend. Und diese Lehr/Lernverhältnisse in alle Richtungen möglichst so zu gestalten, dass man da ein bisschen was aufmacht, dem nicht ständig ausgesetzt zu sein. Und gleichzeitig, weiß nicht, gibt es halt dieses Wissen oder ich weiß nicht, beschäftigt mich das schon dauernd oder immer wieder, um jetzt nicht zu übertreiben, wie viel schwieriger das Leben für viele Menschen ist als mein eigenes. Keine Ahnung, um jetzt bei einem Beispiel zu (leben), was es heißt als politischer Mensch in Österreich zu leben, wenn ich schwarz bin und was das allein aufmacht für viele Leute hinsichtlich der Zeitressourcen, die ihnen bleiben, was das aufmacht im Hinblick darauf, welchen Anspruch ich habe andere zu unterstützen in ihren Kämpfen, was das heißt. Ein Beispiel, das ich letztens mit einer Freundin aus Berlin besprochen habe, die in der Situation ist in ein Buchgeschäft zu gehen und ein Buch für mein Kind zu suchen und keines zu finden, das annähernd passt. Ich meine, das sind einfach heftige Dinge, die Menschen in ihrem Alltag ganz massiv betreffen und wie die Frage ist, wie kann man Räume schaffen, da gemeinsam etwas zu verschieben ohne gemeinsam in der Situation zu sein zuerst. Ich kann ja nicht behaupten, dass es mir genauso schlecht geht, nur weil ich weiß, dass es jemand anderem schlecht geht oder weil ich mir dessen bewusst bin. Und ich muss mir bei meinem Kind, ich mache mir diese Gedanken oft oder ich versuche da auch Literatur zu finden, die bestimmten

	Ansprüchen gerecht wird. Aber wenn ich dann nach einem bestimmten Thema suche und dazu ein Buch finde, wo ich mir denke, das spricht sie an und in dem Buch ist dann halt zufällig keine einzige Person darin die schwarz ist, was heißt zufällig, dann werde ich das Buch ziemlich sicher trotzdem kaufen. Also jetzt nur um ein Beispiel zu nennen. ( ) Gesamtgesellschaftlich betrachtet geht es darum, (wer) einen Anspruch hat gleich und solidarisch zu leben. Für ganz viele ganz viel an dem was ist zu verschieben, so zu verschieben, dass für alle Menschen Raum ist und zwar in allen Situationen und nicht nur in einem Workshop drin. Die Workshops bieten eine Möglichkeit bis zu einem gewissen Grad, wir sind jetzt natürlich auch nicht die besten und auserwählten Personen, das so zu transportieren, auch in unserem weiße Österreicher_innen-Sein. Aber der Versuch halt auch in unseren Kooperationen und durch das extrem große Wissen über Vermittlungsprozesse jetzt auch bei trafo k vor allem bei meinen Kolleg_innen, die das schon ewig lange machen, da halt zu schauen, Impulse auch in diese Richtung zu setzen. Und darüber hinaus, es geht, fällt mir jetzt die Ruth Frankenberg ein, es geht halt auch nicht ohne, wie soll ich sagen, bei ihr kommt das sehr schön raus, dass so quasi, dass antirassistische Arbeit immer eine Arbeit an der eigenen Person und eine Arbeit an den politischen Verhältnissen gleichzeitig sein muss. Antirassistisch oder antidiskriminerend, das klingt oft so allgemein, aber in Bezug auf all diese Verhältnisse, so quasi eine gegenhegemoniale Arbeit, dass es da immer um beides geht. Und darin auch, wie ich mit anderen Menschen in Beziehung trete. Vielleicht auch als Ebene, die da auch noch auf eine Art dazwischen ist. Und das halt vor dem Hintergrund von fehlender Finanzierung, von Prekarität, in der wir alle sind, das ist ja schon unglaublich, wie sich das auch entwickelt oder für wie viele Menschen es so viel schwieriger wird. (...). Ja, es ist ganz schwierig, weil ich jetzt so Idealbilder entwerfe, wie ich mir vorstelle, dass ich sein (soll) oder wie ich irgendwie denke, dass ich handle und bin. Und ich fühle mich, in bin ja die Jüngste bei trafo k, ich bin ja noch nicht so lange dabei und ich finde es schon einen extrem schönen Vermittlungskontext, wo ich das Gefühl habe, das eben ganz viel von dem möglich ist, das ich mir da so vorstelle. Das ist jetzt vielleicht auch ein bisschen, keine Ahnung, ob das jetzt zu idealisierend war. Es ist ja auch ein bisschen im Sinne von Ansprüchen oder Überlegungen, die man versucht da umzusetzen.
92	I: Nur noch einmal ganz kurz zu den Kriterien, weil du jetzt Ansprüche gebracht hast: Kriterien bei der Auswahl der Themen, die ihr behandelt oder wie ihr dann gestaltet, zum Beispiel die Kärtchen, die du da erwähnt hast für den Flic Flac-Koffer. Kannst du das noch einmal kurz, das muss jetzt nicht noch einmal ausführend sein, weil du hast eh schon total viel zu dem Thema gesprochen, zusammenfassen?
93	I: Die Kriterien für die Auswahl der Karten jetzt zum Beispiel?
94	I: Oder für Themen, Inhalte, die ihr behandelt.
95	I: Es geht eigentlich immer um Themen, wo wir sehen, dass es eine Hegemonie gibt, wo wir versuchen, was gegenzusetzen. Also bei dem Beispiel mit der Geschichte ist es sehr deutlich geworden, also jetzt gerade in Bezug auf Zeitgeschichte und Schule. Oft, oder sehr viele Arbeiten werden in Zusammenhang von Schule, da ist es dann oft noch mal deutlicher. Sprache ist für mich auch total deutlich. Stadt ist für uns zum Beispiel auch oft ein Thema, weil es für uns ganz viel um öffentlichen Raum geht und um die Frage, was wird sichtbar im Raum. Und das Kriterium, wir haben zum Beispiel in diesem 'Strategien für Zwischenräume' Projekt auch ein bisschen so angelegt, es sind Themen, wo sich ganz stark Ungleichheit auftut und wo es für uns gleichzeitig spannend ist Strategien zu entwickeln und wo sich oft auch schon einiges tut. Ich meine das Dritte wäre jetzt kein Kriterium, aber es sind oft so Themen anhand derer Ungleichheit sehr gut sichtbar wird, das ist, glaube ich, das Thema. Und wie das dann konkret befüllt wird, ist die Frage. Und Kriterien für die Auswahl der konkreten Partner, das ist ja dann noch einmal ein bisschen ein anderer Aspekt, aber da haben wir versucht eine

	ziemliche Breite an Strategien abzudecken, eh schon so wie beschrieben, verschiedene künstlerische Strategien, ganz verschiedene künstlerische und aktivistische Strategien eigentlich. Und ja, wenn es darum geht ein bestimmtes Thema zu vermitteln, wie das halt in vielen Projekten auch ist, ist natürlich die Frage, wie bettet man das so ein, dass man es gut öffnen, dass alle ihren Raum darin finden und sich damit beschäftigen.
96	I: Ich von meiner Seite hätte jetzt keine Frage mehr. Falls du noch was sagen willst, was dir wichtig ist, noch ein Anliegen in Bezug auf das Thema Selbstermächtigung, herrschaftskritisches Vermitteln, dann gerne, aber ich von meiner Seite wäre fertig. Wenn du irgendetwas noch nicht losgeworden bist?
97	I: Ich könnte jetzt höchstens noch ein Bild, das mir jetzt gerade noch einfällt, auch ein bisschen anschließend an die Strategien für das 'Zwischenräume' Projekt bzw. an das rundherum. Die Nora Sternfeld hat ja eigentlich im Rahmen 'Und was hat das mit mir zu tun?' Projekt auch ihre Dissertation geschrieben. Und da hat sie sich unter anderem recht stark auf die Idee der contact zone bezogen, wie sie die Mary Louise Pratt im Kontext von Arbeiten im Museum mit unterschiedlichen Gruppen, in dem Fall geht es um so einen Kontext der Überarbeitung eines Museums von einer Gruppe oder sagen wir so in einer Gruppe, wo Leute, die quasi in diesem Museum als Ethnisierte präsentiert waren als Gruppe, und Leuten, die das Museumskonzept aus der Perspektive der Museologie entwickelt haben und nicht dieser Gruppe angehört haben, gearbeitet haben. Und da gibt es in dieser Beschreibung der contact zone so diese Formulierung "Jeder hat Raum", das ist jetzt übersetzt und die Übersetzung, ich weiß jetzt nicht und im Kontext dessen haben wir das ein bisschen auch für uns mit aufgenommen oder übertragen diese Idee der contact zone oder die Nora vor allem. Das findet sich ein bisschen jetzt in der Arbeit von trafo k wieder und da gibt es diese Formulierung: "Jeder hat Raum und niemand ist sicher." Und das ist halt auch ein bisschen so ein Anspruch, diesen Raum bereitzustellen und gleichzeitig immer sich selbst zu hinterfragen. (...) Und halt gleichzeitig in Kontakt zu sein. Ich hab ein total wunderschönes, oder die Rubia, über das eine Projekt weiß ich jetzt nicht so viel, aber das ist eh typisch für maiz' Arbeit, ein wunderschönes Projekt begleitet, das ein bisschen einen absurden, na absurd kann ich jetzt nicht sagen ((lacht)), bitte streichen. Es ging um einen FGÖ-Antrag, also Fond Gesundes Österreich und es war eigentlich zum Thema, die Förderstelle war Essstörungen, es ging um Essstörungen letzten Endes und sie haben aus der Perspektive der besonderen Betroffenheit von Migrantinnen von Diskriminierung und dem Kontext mit Essstörungen ein Forschungsprojekt eingereicht (da waren wir auch involviert). Und da haben sie mit zwei Gruppen gearbeitet und die erste Gruppe war eine von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eher so aus Bildungsprojekten von maiz beziehungsweise möglicherweise kollektiv, das is ja jetzt so und das war so wunderschön mit denen zu arbeiten auch und zu sehen. Ich glaube, da ist schon dieses Ding, es ist halt eine Migrantinnenorganisation, das macht tatsächlich einen Unterschied. Und was ich da bei ihnen entwickelt hat an Gemeinschaft, das war echt cool und das war total spannend auch in den Interviews, die ich dann geführt habe mit ihnen. Wir haben das evaluiert und begleitet das Projekt. Was das für einen extremen Stellenwert dieses Zusammenleben für sie hat, mit anderen zusammen sein. Da waren einige drunter auch
98	I: Entschuldigung, im Rahmen dieses Projekts jetzt oder wie meinst du?
99	I: In dieser Gruppe, [in der sie waren]
100	I: [Das Zusammenleben in der]

101	I: Aber darüber hinaus bezogen auf wie wir in der Gesellschaft leben. Und das war total schön. Und das ist halt so für mich immer wieder so ein Punkt. Wie kann man in einer Gesellschaft, die so extrem fragmentiert und entsolidarisiert ist wie unsere so Räume schaffen auch, wo so eine contact zone möglich ist oder so Zwischenräume möglich sind. Also die contact zone würde sich für mich eher auf das, hat schon einen Zusammenhang mit dem Thema, aber hat halt stärker diesen Aspekt des Zusammenlebens, wie Zusammenlebens und diese Idee der Zwischenräume haben wir noch einmal stärker bezogen auf inhaltliche Fragen, auf Räume des Widerstands oder Möglichkeiten gegenhegemoniale Elemente einzuweben, wenn man da an die Spivak anknüpfen will mit ihrem Bild des Einwebens unsichtbarer Fäden in die vorhandenen Strukturen. Mehr ist es eh nicht, weniger sollte es halt auch nicht sein. Vielleicht mal soweit.
102	I: Gut, dann vielen Dank!

F Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage nach selbstermächtigendem Unterricht im Kontext von DaF/Z. Ziel ist zu zeigen, was selbstermächtigender Unterricht bezogen auf Inhalte, Methoden, das Verhältnis Lehrende und Lernende und die eigene Haltung bzw. das eigene Selbstverständnis der Lehrperson bedeutet. Den theoretischen Rahmen bilden postkoloniale, feministische und migrationspädagogische Ansätze. Besondere Relevanz haben die Arbeiten von Paulo Freire und bell hooks, die Selbstermächtigung im Bildungskontext thematisierten.

Zur Untersuchung der Frage wurden vier Expert_innen-Interviews mit Lehrenden, die eine herrschaftskritische Positionierung einnehmen, geführt. Die gewonnenen Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv und deduktiv ausgewertet.

Zentrale Merkmale selbstermächtigenden Unterrichts sind die kritische Selbstreflexion und Positionierung der Lehrperson in einem als politisch definierten Raum, der Fokus auf sprachliche Ermächtigung, der Einbezug politischer und gegenhegemonialer Inhalte sowie die Mitbestimmung der Lernenden und die Ermöglichung von Austausch. Ebenso müssen Rollenverteilungen und Zuschreibungen hinterfragt und die Lernenden als Wissende wahrgenommen werden. Es wird gezeigt, dass selbstermächtigender Unterricht auch unter den gegenwärtigen restriktiven politischen Rahmenbedingungen, die den Daf/Z-Kontext prägen, möglich ist.