



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Bedeutung des Erwerbs der deutschen Sprache  
für die Handlungsfähigkeit von Geflüchteten  
PERSPEKTIVEN VON DEUTSCHLEHRENDEN“

verfasst von / submitted by

Lisa Schleser, BEd

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



## Inhaltsverzeichnis

|       |                                                                                                            |    |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | Einleitung .....                                                                                           | 5  |
| 2     | Theoretische Konzepte von Diskurs, Handlungsfähigkeit und Ermächtigung.....                                | 8  |
| 2.1   | Diskurskritische und machttheoretische Vorüberlegungen.....                                                | 8  |
| 2.1.1 | Der Diskursbegriff.....                                                                                    | 8  |
| 2.1.2 | Diskurs und Macht im Zusammenspiel mit dem Sozialsystem einer Gesellschaft ...                             | 10 |
| 2.1.3 | Diskurse und Subjekte.....                                                                                 | 13 |
| 2.2   | Theoretische Bedeutung von Handlungsfähigkeit .....                                                        | 17 |
| 2.2.1 | Vom Foucault'schen Subjekt zur dialektischen Fassung menschlicher Handlungsfähigkeit.....                  | 17 |
| 2.2.2 | Akteurinnen und Akteure in der politikwissenschaftlichen Literatur .....                                   | 19 |
| 2.2.3 | Handlungsfähigkeit im Sinne des <i>Agency</i> -Konzepts .....                                              | 20 |
| 2.2.4 | Theorie und Praxis von Handlungsfähigkeit in einem Fallbeispiel nach Riegel .....                          | 21 |
| 2.3   | Handlungsfähigkeit und Pädagogik .....                                                                     | 25 |
| 2.3.1 | Verständnis und Begriffe eines migrationspädagogischen Blicks.....                                         | 25 |
| 2.3.2 | Anerkennungstheorie.....                                                                                   | 29 |
| 2.3.3 | Chancen und Grenzen einer Anerkennungspädagogik für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit.....            | 32 |
| 2.4   | Verortung von Handlungsfähigkeit in Konzepten der Ermächtigung.....                                        | 35 |
| 2.4.1 | Das neoliberale Konzept und das <i>consumerist model</i> .....                                             | 36 |
| 2.4.2 | Das emanzipatorische Konzept und das <i>liberational model</i> .....                                       | 37 |
| 2.4.3 | Professionalität und Ermächtigung – Zwischen Befreiung und Beschränkung.....                               | 38 |
| 2.4.4 | Wege zu pädagogischer Professionalität in widersprüchlichen Verhältnissen .....                            | 41 |
| 2.5   | Handlungsfähigkeit und Ermächtigung in ihrer Bedeutung für die empirische Untersuchung .....               | 46 |
| 3     | Untersuchung der Bedeutung von Handlungsfähigkeit im Kontext von Deutsch als Zweitsprache-Unterricht ..... | 49 |
| 3.1   | Methodisches Vorgehen zur Datenerhebung .....                                                              | 49 |
| 3.1.1 | Erstellung des Interviewleitfadens.....                                                                    | 49 |
| 3.1.2 | Interviewdurchführung .....                                                                                | 50 |
| 3.1.3 | Verfahren der Materialauswertung .....                                                                     | 50 |
| 3.2   | Auswertung der Ergebnisse .....                                                                            | 52 |
| 3.2.1 | Hintergründe zur Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen.....                                                | 52 |

|       |                                                                                          |    |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.2.2 | Beschreibung des Lernortes und seiner Grenzen .....                                      | 55 |
| 3.2.3 | Sprechen/Sprechweisen über die Lernenden .....                                           | 57 |
| 3.2.4 | Die deutsche Sprache im Diskurs .....                                                    | 62 |
| 3.2.5 | Faktoren für die Verteilung von Entscheidungsrechten im Lehr- und<br>Lerngeschehen ..... | 65 |
| 3.2.6 | Bedeutung von Handlungsfähigkeit (der Lernenden) für die Lehrpersonen .....              | 75 |
| 3.2.7 | Asyl- und Migrationspolitik in Österreich .....                                          | 80 |
| 3.2.8 | Prüfung der Vorannahmen .....                                                            | 81 |
| 4     | Zusammenfassung und Fazit .....                                                          | 84 |
| 5     | Literaturverzeichnis .....                                                               | 92 |
| 6     | Anhang .....                                                                             | 96 |
| 6.1   | Abstract .....                                                                           | 96 |
| 6.2   | <i>Lay summary</i> .....                                                                 | 97 |
| 6.3   | Interviewleitfaden und Interviewtranskripte .....                                        | 98 |

## 1 Einleitung

„Wer will denn nicht handlungsfähig sein?“ (UNI:VIEW Magazin 2016) – Mit dieser Suggestivfrage unterstreicht Inci Dirim, Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien, ihre Hypothese, dass Menschen, die in Österreich leben wollen, auch Deutsch lernen möchten und politische Maßnahmen, die Sprachkenntnisse als Voraussetzung für soziale Hilfe festlegen, ein Misstrauen schüren, das Flüchtende als lernunwillig darstellt. Sie weist aber auch daraufhin, dass der alleinige Fokus auf Sprache andere Aspekte in den Hintergrund treten lässt, wie beispielsweise traumatisierende Erlebnisse geflüchteter Menschen, die es ihnen unter Umständen gar nicht möglich machen, sofort eine neue Sprache zu erlernen (vgl. UNI:VIEW Magazin 2016).

Die von Dirim angedeutete Tendenz, Integration auf sprachliches Lernen zu reduzieren, kann als ein in der Politik weit verbreitetes Phänomen wahrgenommen werden. Der Aspekt von Sprache als weit über ein rein funktionales Kommunikationsmittel hinausgehendes, individuelles Kapital zur gesellschaftlichen Partizipationsbefähigung ist grundsätzlich als bedeutsam zu verstehen:

*„Sprache stellt einen zentralen Weg zur Erschließung der Welt und eine wesentliche Voraussetzung für soziale, ökonomische und politische Teilhabe dar. Das Individuum [...] erweitert im Prozess der Aneignung von Sprache seine individuelle, soziale und schließlich politische Handlungsfähigkeit“*  
(Dirim & Mecheril 2010: 100).

Bedeutsam ist aber auch, Sprachen im Rahmen von gesellschaftlichen Machtdimensionen zu denken, in denen diesen ein bestimmter Status zugeteilt wird. Ob Menschen Zugang zu gesellschaftlichen Kontexten erhalten hängt maßgeblich davon ab, ob ihre Sprache im politischen und gesellschaftlichen Raum anerkannt wird oder nicht (vgl. Dirim & Mecheril 2010: 100f). Unter der in Österreich gegebenen gesellschaftspolitischen Bedingung der Monolingualität, in der die Sprache der Elite zur Norm erhoben wird, sind bestimmte gesellschaftliche Ressourcen auch nur für die Gruppe der „Muttersprachler\_innen“ zugänglich. Daraus folgt ein ungleiches Verhältnis für die Handlungsmöglichkeiten verschiedener sozialer Gruppen (vgl. Maiz 2015: 9).

Wenn sich politische Maßnahmen zur Förderung individueller Handlungsfähigkeit nun auf das Erlernen der dominanten Sprache richten, wird das Prinzip der Einsprachigkeit gestärkt. Die deutsche Sprache wird zum Instrument, um ungleiche Machtverhältnisse und gesellschaftliche Strukturen, in denen bestimmte Gruppen diskriminiert werden, zu stabilisieren. Der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht befindet sich in einem Dilemma, da er einerseits seinen Adressat\_inn\_en Chancengleichheit verschaffen möchte und andererseits dazu beiträgt, ein auf Einsprachigkeit anstelle von Mehrsprachigkeit ausgerichtetes System zu erhalten (vgl. Dirim et. al. 2016: 85). Vor diesem Hintergrund muss das Ziel der Förderung von Handlungsfähigkeit problematisiert werden.

Der Begriff der Handlungsfähigkeit wird von Disziplinen wie der Soziologie oder der Politikwissenschaft aufgegriffen und auf vielfältige Weise diskutiert. Die Vielfalt der

Verwendungsweisen geht einher mit verschiedenen Termini, z.B. Handlungsbefähigung oder Handlungsmächtigkeit bzw. im englischsprachigen Raum *Agency*.

Im Feld der Sozialwissenschaft wird Handlungsfähigkeit primär auf Zusammenhänge zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen hin untersucht. In extremen Ansätzen der vergangenen Jahrzehnte wurde der Mensch einmal wenig autonom und stark abhängig von gesellschaftlichen Strukturen gesehen und einmal als unabhängig von sozialem Einwirken bzw. als zur aktiven Einflussnahme auf äußere Bedingungen fähig verstanden. Eine Verknüpfung der struktur- und der subjektzentrierten Perspektive schlägt sich nun im *Agency*-Konzept nieder, das in der relationalen Sozialwissenschaft angesiedelt ist und der die Annahme zugrunde liegt, dass Eigenschaften von Individuen nicht als fixiert betrachtet und nicht losgelöst von ihrem Kontext gedacht werden können. Wesentlich ist die Suche nach einem angemessenen Verhältnis von Individuum und Struktur als Bedingungsfaktoren für Handlungsfähigkeit (vgl. Geiger 2016: 44ff). Dieses Verhältnis untersuchte bereits auch der französische Soziologe Pierre Bourdieu, der menschliches Handeln in einem durch Erfahrung geprägten Rahmen von Wahrnehmungs- und Denkmustern ansiedelt, dem Habitus. Der Habitus unterliegt vor allem dem Kapital, das Individuen auch aufgrund ihres sozialen Status zur Verfügung steht. Alle Handlungen der Gegenwart und der Zukunft werden durch erlernte Schema der Vergangenheit und damit verbundenen Erwartungshaltungen gelenkt. Dies trägt bei zur Erhaltung sozialer Klasseneinteilung und zur Stabilisierung vorherrschender Machtstrukturen (vgl. Bozay 2016: 51; Geiger 2016: 45f). Die Frage, ob menschliches Handeln diese gegebenen Ordnungen verändern kann, wird bei Bourdieu nicht analysiert (vgl. Geiger 2016: 46), dafür aber bei Emirbayer und Mische. Sie definieren *Agency*

*„[...] as a temporally embedded process of social engagement, informed by the past (in its ‚iterational‘ or habitual aspect) but also oriented toward the future (as a ‚projective‘ capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a ‚practical-evaluative‘ capacity contextualize past habits and future projects within the contingencies of the moment)“* (Emirbayer & Mische 1998: 962).

Durch eine genauere Analyse von *Agency* innerhalb der Faktoren Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kann erklärt werden, wie sowohl Subjekte Strukturen und Kontexte formen als auch ihre Handlungsfähigkeit dabei geformt wird. Insbesondere die Dimension der Zukunft unterscheidet das *Agency*-Konzept von der Habitusidee Bourdieus, indem nicht nur davon ausgegangen wird, dass Denk- und Handlungsmuster jede Wahrnehmung und jedes Handeln vorbestimmen, sondern indem der Mensch auch als fähig verstanden wird, in Distanz zu eingeübten Handlungsrouinen zu treten (vgl. Emirbayer & Mische 1998: 962f, 984). Der Mensch wird innerhalb dieses Ansatzes stets als handlungsfähig betrachtet (vgl. Geiger 2016: 53).

Welche Auffassung von Handlungsfähigkeit besteht nun an jenen Orten, an denen Deutschunterricht stattfindet? Wie wirkt der Diskurs über legitimierte Einsprachigkeit auf Institutionen des Deutsch als Zweitsprachen-Unterrichts? Findet auch dort ein Festmachen von Handlungsfähigkeit am Erlernen der deutschen Sprache statt? Aus dem Interesse an diesen Fragestellungen ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Was bedeutet für Deutschlehrende Handlungsfähigkeit von Geflüchteten und welche Rolle spielt dabei aus ihrer Sicht das Erlernen der deutschen Sprache?*

Die Beschäftigung mit dieser Fragestellung erfolgt unter der Annahme einiger Prämissen. Die erste Vorannahme ist, dass Handlungsfähigkeit gemäß neoliberaler Ermächtigungskonzepte stark individuell und nicht im Kontext gesellschaftlicher Voraussetzungen gedacht wird. Das hat zur Folge, dass ein Zuwachs an Handlungsfähigkeit allein in der Verantwortung des\_der Einzelnen gesehen wird und Beschränkungen durch gesellschaftliche Strukturen weder problematisiert noch verändert werden können.

Durch die Forschungsfrage soll zweitens überprüft werden, ob Handlungsfähigkeit im Rahmen von Zweitsprachenunterricht auf einen rein sprachlichen Aspekt reduziert wird. Dies ist relevant, da davon ausgegangen wird, dass damit die vehementen Sprachfördermaßnahmen legitimiert werden können, welche wiederum ein monolinguales Gesellschaftssystem und die darin bestehenden ungleichen Machtverhältnisse stärken.

Wenn sich diese Vorannahmen bestätigen, so wird drittens angenommen, dass im Rahmen von Deutschkursen Ermächtigungsstrategien (un)bewusst zum Einsatz kommen, welchen nicht nur eine befreiende, sondern auch eine beschränkende Wirkung innewohnt. Die Ansprache von Lernenden als zu „ermächtigend Notwendige“ bringt ihre „Hilfsbedürftigkeit“ überhaupt erst hervor und ermöglicht ein machtvolleres Sprechen und Entscheiden von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft über die Bedürfnisse der Lernenden.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage erfolgte neben der Sichtung einschlägiger Literatur eine qualitative Untersuchung. Als Methode wurden leitfadengestützte Interviews gewählt, welche in Deutschkursen für Flüchtende mit vier (teils ehrenamtlich) tätigen Lehrpersonen durchgeführt und entsprechend der Kriterien qualitativer Forschung methodengestützt und nachvollziehbar bearbeitet wurden.

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert. In der Einleitung wurden Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage vorgestellt, sowie vorab angestellte Vorannahmen skizziert. Dem folgt in Kapitel 2 eine theoretische Einbettung der Forschungsfrage in diskurs- und machttheoretische Überlegungen. Der Terminus „Handlungsfähigkeit“ wird unter Rückgriff auf das *Agency*-Konzept definiert und in Verbindung mit dem Begriff der „Ermächtigung“ gebracht. Weitere theoretische Konzepte, darunter das neoliberale und das emanzipatorische Konzept von Ermächtigung sowie die Bedeutung von Professionalität im Ermächtigungskontext, werden in Anlehnung an verschiedene Theoretiker\_innen erörtert, sodass letztlich das für die Arbeit präferierte Verständnis von Handlungsfähigkeit abgeleitet werden kann. Der dritte und letzte Teil der Arbeit (siehe Kapitel 3) befasst sich zunächst mit der detaillierten Darstellung des Forschungsdesigns. Die Beschreibung des methodischen Vorgehens umfasst alle Schritte der Datenerhebung, d.h. die Erstellung des Interviewleitfadens, die Interviewdurchführung und das Verfahren der Materialbearbeitung. Nach der ausführlichen Auswertung und Präsentation der Ergebnisse schließt ein Vergleich der angestellten Vorannahmen mit den tatsächlichen Forschungsergebnissen die Arbeit ab. Vor dem Hintergrund der gesammelten Ergebnisse wird im Fazit versucht, Handlungsfelder zu formulieren, in denen im Zuge der Ausbildung von Fachlehrkräften eine Professionalisierung notwendig erscheint.

## 2 Theoretische Konzepte von Diskurs, Handlungsfähigkeit und Ermächtigung

In der Einleitung wurde die Forschungsfrage dieser Arbeit vorgestellt und die Relevanz des Themas beleuchtet. Im zweiten Teil der Arbeit erfolgt nun eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Handlungsfähigkeit“ innerhalb des *Agency*-Konzepts und mit dem Konstrukt der Ermächtigung – Termini, welche der Untersuchung als theoretischer sowie analytischer Bezugsrahmen dienen. Zur Einbettung der Ansätze in einen diskurskritischen Blickwinkel, unter dem die empirische Untersuchung vorgenommen wurde, werden zuallererst diskurs- und machttheoretische Überlegungen angestellt.

### 2.1 Diskurskritische und machttheoretische Vorüberlegungen

Um darzustellen, mit welcher theoretischen Perspektive an die Durchführung und Auswertung der Interviews herangegangen wurde, werden zunächst mehrere Definitionen des Diskursbegriffs innerhalb der Sozialwissenschaft erläutert. Anschließend werden die Aspekte Macht, Subjekt und Sozialsystem bzw. Sozialintegration in ihrem Zusammenwirken mit Diskursen diskutiert.

#### 2.1.1 Der Diskursbegriff

Der Diskursbegriff wird wie viele andere Begriffe zu unterschiedlichen Zwecken herangezogen. In der Sprachwissenschaft wird über diesen Terminus zwischen der grammatiktheoretischen und der literaturwissenschaftlich ausgerichteten Analyse von Texten unterschieden. Mit „Diskurs“ werden hier bestimmte textliche Intentionen untersucht, die vor dem Hintergrund einer bestimmten sozialen Praxis stattfinden. Habermas wiederum beschäftigt sich innerhalb seiner Theorie des kommunikativen Handelns mit Diskursen als Argumentationen, die Verständigungsprozesse durch ihren rationalen Charakter verbessern sollen (vgl. Lutz 1994: 44).

Solche Ansätze sind im Rahmen dieser Arbeit nicht relevant, stattdessen wird ein soziolinguistischer Blick präferiert, der sich diskurskritisch und im Zusammenhang mit der Frage von Macht mit der Thematik „Diskurs“ auseinandersetzt. So definiert beispielsweise Mecheril den Begriff des Diskurses als Fluss von Wissen:

*„In Diskursen ‚fließt‘ Wissen über einen Gegenstand. So gibt es etwa Diskurse über Flucht (mit dem abenteuerlichen Begriff der Flüchtlingskrise [...]), Diskurse über europäische Werte, über Armutsmigration und soziale Ungleichheit [...], über die Frage, welche Migrant/innen willkommen und welche gefährlich sind. Der Gegenstand eines Diskurses wird im und vom Diskurs erst hervorgebracht. Das diskursive Wissen ist eines, das soziale Wirklichkeiten schafft, also Zusammenhänge zur Folge hat, die das Handeln von Menschen ermöglichen und verhindern“ (Mecheril 2016: 10).*

Diskurse beinhalten nach diesem Verständnis also Wissen. Nicht irgendein Wissen, sondern spezifisch gewachsenes Wissen, über das die Mehrheit einer Bevölkerung verfügt und das die menschliche Wahrnehmung, das menschliche Denken entscheidend vorstrukturiert und lenkt. Wenn Mecheril schreibt, dass Diskurse soziale Wirklichkeiten schaffen, so liegt dem Begriff „schaffen“ zu eigen, dass diese Wirklichkeiten nicht von vornherein existieren, sondern erst in



Abhängigkeit von diskursiven Bedingungen der Welt konstruiert werden. Auch Thompson beschreibt in ihrem Text über Differenz wie Bedeutungsgebung von den jeweiligen Wissensbeständen abhängt und deshalb die klassisch philosophische Überzeugung von einer „Metaphysik der Präsenz“ – also dem objektiven Bestehen eines Kerns einer Sache – nicht haltbar ist. Bezeichnungen können nicht als Abbilder einer Sache verstanden werden und deren Wesen nicht als durch Vernunft erschließbar (vgl. Thompson 2016: 61f).

Für die Auffassung von Wirklichkeit ist Sprache ausschlaggebend. Über Sprache werden Diskurse aufgenommen, verbreitet und soziale Wirklichkeit vorstrukturiert. Um den Zusammenhang von Sprachlichem, Kognitivem und Sozialem zu begreifen und Realitäten als sprachlich vermittelte und hergestellte Wirklichkeiten zu lesen, sind der Diskursbegriff und mit ihm einhergehende Analysen von zentraler Bedeutung (vgl. Luutz 1994: 44f). Im Gegensatz zu natürlichen Sprachen zeichnen sich Diskurse durch eine historisch-kulturell viel höhere Variabilität aus. Diskurse können über Sprachgrenzen hinweg existieren, aber sie bestimmen stets gewisse Sagbarkeits- und Wissensräume. Diese Räume sind institutionalisiert und bieten als solche regelhafte Sprechweisen als mögliche Aussagen, welche wiederum mit Handlungen verknüpft sind. Jürgen Link spricht von historisch entstandenen Objektivitäten und Subjektivitäten. Unter Ersteres fasst er Themen, Begriffe, Klassifikationen und Argumente, Zweiteres meint spezifische Sprecherpositionen, die als legitim gelten. Darüber hinaus gehören auch Genderrollen, körperliche bzw. habituelle Ausprägungen und weitere Sprecher- und Rezipient\_innenrollen zu diesen Subjektivitäten (vgl. Link 2012: 57).

Eine Vielzahl an Theoretiker\_innen – allen voran Michel Foucault – heben das Zusammenspiel von Diskurs und Macht hervor. In Halls Ausführungen zu „Der Westen und der Rest“ wird beispielsweise deutlich, dass Diskurse als machtvollere Sprechweisen verstanden werden können. Machtvoll, weil in ihnen eine Art „Differenzwissen“ repräsentiert ist, das für verschiedene Gruppen unterschiedliche bevorzugende bzw. benachteiligende Auswirkungen hat. An seinem Beispiel „Der Westen und der Rest“ erläutert Hall wie Diskurse auf enorm vereinfachende Weise unterscheiden, nämlich zwischen schwarz und weiß, zwischen Ost und West, zwischen Migrant und Nicht-Migrant usw., so, als gebe es dazwischen keine Abstufungen, keine Nuancen und keine Übergänge, nur den Westen und den Rest (vgl. Hall 1994: 142; 150f).

*„Das ist es, was den Diskurs des ‚Westens und des Rests‘ so zerstörerisch macht – er trifft grobe und vereinfachte Unterscheidungen und konstruiert eine absolut vereinfachte Konzeption von ‚Differenz‘“ (Hall 1994: 142f).*

Auch Pease betont das Gefahrenpotential von Diskursen, wenn diese eine vermeintlich objektive und wahre Wirklichkeit konstruieren, auf die in sozialen Prozessen Bezug genommen wird:

*„Postmodern analysis alerts us to the potentially oppressive role of professional and scientific discourse in the power to define the social world. Such discourses claim objectivity and portray themselves as part of moral and social progress“ (Pease 2002: 137).*

Diskurse müssen als bedeutungsproduzierende Praxis verstanden werden, die nicht abgeschlossen ist, sondern die an Elemente anderer Diskurse anknüpft, ideologisch geprägt ist und so stark in soziale Praktiken einfließt, dass man sich nicht „nicht zu ihr verhalten“ kann (vgl.

Hall 1994: 150f). Aus der Summe dieser Bestandteile und ihrer gegenseitigen Beschränkungen erwachsen Komplexität, Reichweite und Wirkmächtigkeit von Diskursen:

*„Aus der Eingrenzung von Sag- und Wissbarkeit, der Sprechersubjektivität sowie den Kopplungsflächen zur Handlung generiert sich der Machteffekt der Diskurse“*  
(Link 2012: 58).

In mehreren der hier angeführten Definitionen des Begriffs „Diskurs“ wurde ein gewisses Machtpotential der in einer Gesellschaft verbreiteten Redeweisen angedeutet. In enger Verbindung mit diskurstheoretischen Überlegungen stehen daher Konzepte von Macht und Herrschaft. Der Machtbegriff wird in der Literatur vielfach behandelt und ist auch für den Gegenstand der „Ermächtigung“, in dem das Wort Macht selbst enthalten ist, von Relevanz. Im Anschluss werden eine diesbezügliche Untersuchung an der Universität Leipzig beleuchtet sowie machttheoretische Ansätze der drei Theoretiker Bourdieu, Foucault und Gramsci diskutiert. Eine Rolle spielt dabei jeweils die Frage nach Zusammenhängen und Auswirkungen von Machtstrukturen mit bzw. auf das Sozialsystem einer Gesellschaft.

### **2.1.2 Diskurs und Macht im Zusammenspiel mit dem Sozialsystem einer Gesellschaft**

Nach dem aufgezeigten Verständnis von Pease und Hall könnte man Diskurse als Sprech- und Denkweisen bezeichnen, die sich im sozialen Feld verbreiten. An der Universität Leipzig wurden solche Sprechweisen 1992 aus kommunikationstheoretischer Sicht analysiert. Untersuchungsgegenstand war dabei kein beliebiger Diskurs, sondern der politische Diskurs um 1989 innerhalb der SED-Bezirksleitung Leipzig (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands). Die Autor\_inn\_en zeigen in dem aus der Forschung resultierenden Werk „Das soziale Band ist zerrissen“ auf, wie es im Diskurs zu einer wechselseitigen Stabilisierung von Sprachlichem und Sozialem kommt und wie insbesondere Formen sozialer Integration und Desintegration mit diskursiven Sprachpraktiken verbunden sein können (vgl. Lutz 1994: 9ff). Sie bezeichnen diese als sogenannte Ausschlussprozeduren, die „im Diskurs als soziale Ordnungsprozeduren wirksam wurden“ (Lutz 1994: 11).

Auch wenn es sich bei der Erforschung politischer Texte der SED um sehr spezifisches Material handelt und daher keine direkten inhaltlichen Vergleiche zwischen der damaligen und der heutigen Politik gezogen werden können, so dient das Forschungsprojekt dennoch als Beispiel dafür, dass (politischen) Diskursen gerade in sozialen Krisenzeiten desintegrative Wirkungen innewohnen können. Die Autor\_inn\_en selbst weisen auf Parallelen zum damals aktuellen Diskurs über die DDR-Vergangenheit hin. Sprachliche Unterscheidungen wie Opfer/Täter\_in, Schuldige/Unschuldige bzw. staatsnah/staatsfern nahmen Einfluss auf die Art und Weise, wie die Vergangenheit aufgearbeitet wurde (vgl. Lutz 1994: 46).

*„Wer als Täter identifiziert ist, ist plötzlich ohne Stimme (d.h. ohne Medium der Verbreitung) und ohne Echo (ohne Publikum, das ihn hören will). Er wird vom Diskurs ausgeschlossen“* (Lutz 1994: 46).

Insbesondere die Begriffe staatsnah/staatsfern und mit ihnen einhergehende Ausgrenzungseffekte weisen heute mindestens ebensolche Aktualität auf wie damals. Substituiert man das Wort „Täter\_in“ mit „staatsfern“ bzw. mit „sprachfern“, ließe sich obiges Zitat ohne weiteres Modifizieren auf heute umlegen. Die Frage der sprachlichen Kompetenz ist

hierbei zentral und wird von machtvollen Diskursen begleitet. Der Kulturosoziologe Pierre Bourdieu hebt hervor, dass es weniger um die Fähigkeit geht, (grammatikalisch) korrekte Sätze bilden zu können, sondern vielmehr darum, über jenes Sprachmaterial zu verfügen, das auch sozial gehört und anerkannt wird. Diskurse müssen in diesem Zusammenhang als machtvoll und gewaltsam gelten, weil sie darüber bestimmen, welche Sprachen und Sprechweisen im sozialen Raum legitimiert sind und welche nicht. (vgl. Dirim & Mecheril 2010: 101). In anderen Worten:

*„Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 1990: 60, zit. n. Dirim & Mecheril 2010: 101).*

Machtvoll erweisen sich in weiterer Folge auch Initiativen von linken Gruppierungen, ehrenamtlichen Helfer\_innen und sonstigen politisch engagierten Mehrheitsangehörigen, die vermeintlich stellvertretend für Migrant\_innen, Flüchtlinge und Asylwerbende sprechen und in diesem „Sprechen für“ auf subtile Weise einen Diskurs stützen, der Migrant\_innen als hilfsbedürftige Opfer darstellt und Möglichkeiten zur Selbstrepräsentation, zum selbst Sprechen, limitiert (vgl. Maiz 2015: 244). Inwiefern Geflüchtete durch Maßnahmen wie diese Ermächtigung oder Entmündigung erfahren, ist eine Frage, die in Kapitel 2.4 ausführlicher gestellt wird.

Auch Foucault vertritt den Standpunkt, dass jegliche Art von Gesellschaft durch Ausschlussprozeduren geprägt ist, welche zum Einen den Diskurs und zum anderen soziale Grenzziehungen bzw. soziale Beziehungen erhärten (vgl. Lutz 1994: 46f). Für Foucault wird Macht nicht von einer bestimmten Person, einer Gruppe oder von der Regierung ausgeübt, sondern sie ist immer in eine bestimmte Richtung ausgerichtet. Foucault untersucht Macht in erster Linie als die Vielfalt von Kräfteverhältnissen, die innerhalb eines Raumes funktional wirken. Wesentlich ist für ihn, dass Macht nicht vertikal beschrieben werden kann, d.h. sie wird nicht von oben nach unten ausgeübt und sie ist auch nicht alleiniges Mittel des Staates. Macht beginnt auf kleinster Ebene – mit der Begegnung von Menschen – und setzt sich in allen gesellschaftlichen Bereichen fort. Auf diese Weise erzeugt Macht stets Wissen in Form von dominanten und weniger dominanten Diskursen (vgl. Starkey 2003: 275; Bozay 2016: 43ff). Diese Diskurse sind es, denen die Macht anonym und transsubjektiv innewohnt und nicht personifizierten Subjekten der vorherrschenden Gesellschaftsschichten (vgl. Renn 2012: 37).

Bei Bourdieu gibt es im Gegensatz zu Foucault Individuen und herrschende Klassen, die sich ihre Position durch die gegebenen Machtverhältnisse sichern. Der Staat erzeugt Unterscheidungen, die in den Köpfen der Menschen weitergetragen werden. Bourdieu differenziert die Begriffe Macht, Herrschaft und Hegemonie nur gering. Für ihn existieren zwei wesentliche Formen von Herrschaft bzw. Gewalt: die materielle und die symbolische. Ersteres meint ein ökonomisches, physisches und kulturelles Kapital, das auf die Einstellungen und Handlungen der Akteurinnen und Akteure wirkt. Letzteres geschieht vor allem unbewusst durch Sprache und geteilte Denk- und Wahrnehmungsmuster (vgl. Bozay 2016: 49ff).

Gramsci wiederum beschreibt mit dem „aktiven Konsens der Regierten“ eine Bedingung für die Aufrechterhaltung hegemonialer Gesellschaftsstrukturen. Nur indem die verschiedenen Klassen einer Gesellschaft im Einverständnis mit Über- und Unterordnungen, mit Dominanz und Schlechterstellung leben, können diese Verhältnisse bestehen. Widerstände und neue

ideologische Formen können den Status einer Vorherrschaft gefährden und zu einer alternativen Hegemonie führen. Diese Auseinandersetzungen werden auf der Ebene der Zivilgesellschaft ausgetragen und kennzeichnen sich durch den Kampf um Ideen, Normen und Werte. Die Zivilgesellschaft umfasst den gesamten sozialen Raum und kann staatliches Handeln und hegemoniale Strukturen ebenso (re-) produzieren und anerkennen. Herrschaftsverhältnisse können daher nicht rein durch Unterdrückung erzwungen werden, sondern werden stets durch das Erteilen von Rechten an große Menschengruppen unterstützt (vgl. Bozay 2016: 40ff).

Allen dreien Theoretikern gemeinsam ist die Ansicht, dass die Verteilung von Macht durch kulturelle Prozesse bestätigt und über Denk- und Wissensmuster (Diskurse) aufrechterhalten wird, wodurch bis zu einem gewissen Grad auch die Unterworfenen ihre Unterwerfung absurderweise selbst reproduzieren und legitimieren (vgl. Bozay 2016: 40ff).

Obwohl soziale Prozesse demnach zur Stabilisierung von Machtverhältnissen beitragen, ist Macht dennoch nicht fixiert, sondern wird andauernd weiterentwickelt:

*„Macht ist [...] eine soziale Ressource, die grundsätzlich allen zugänglich, tatsächlich aber höchst ungleich verteilt ist. [...] In jedem Fall sind asymmetrische Machtverhältnisse nicht ein für alle Mal Gegebenes, sondern Gegenstand fortwährender Auseinandersetzungen“* (Bröckling 2003: 327).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Macht und die Ordnung von Machtverhältnissen nicht losgelöst vom sozialen Gefüge, von gesellschaftlichen Klassen und dem individuellen Kapital von Mitgliedern der Gesellschaft zu denken sind. Folglich spielt Macht auch eine Rolle bei der Frage der sozialen Integration, welche nach Lutz als Verflechtung personaler und sozialer Systeme verstanden werden kann:

*„Sozialintegration meint den Vermittlungsvorgang, in dem die Entwicklungserfordernisse des Individuums mit denen der Sozietät vernetzt werden“* (Lutz 1994: 19).

Nach den Autor\_innen des bereits erwähnten Leipziger Universitätsprojekts zeichnet sich der Mensch durch seine Gleichzeitigkeit als individuelles und soziales, sprich gemeinschaftliches Lebewesen aus. Sozialintegration erfordert einerseits eine bewusste Auseinandersetzung des Einzelnen mit den Erfordernissen einer Gemeinschaft und andererseits Strukturen, in denen individuelle Identifikationsprozesse im Sinne der Entwicklung eines „Wir-Gefühls“ möglich sind. Dass sich Gesellschaften und ihre Strukturen im Laufe der Zeit verändern und weiterentwickeln und somit auch neue Formen sozialer Integration die alten, traditionellen ablösen müssen, liegt auf der Hand. Kritisch zu sehen sind Machtsysteme, in denen Sozialintegration auf Basis von Ideologie geründet wird, wie beispielsweise im Realsozialismus, wo davon ausgegangen wurde, dass eine Einheit von individuellen und gesellschaftlichen Interessen natürlich gegeben sei und durch Institutionen und deren Vertreter gesichert werde. Ein solches Machtsystem versucht das Individuum zu kontrollieren und nutzt Sozialintegration für die Realisierung eigener Zwecke. Macht und Geld werden hier als systemische Steuerungsmedien bezeichnet, die „in Form von Ausschlussprozeduren unauffällig in die Kommunikation eingelassen“ (Lutz 1994: 20) sind. Um nun Formen gelingender sozialer Integration zu schaffen, die für den Erhalt einer funktions- und lebensfähigen Gesellschaft unabdingbar sind, ist es, so Lutz, gerade in komplexen, vielfältig

ausdifferenzierten Gesellschaften notwendig, einen „qualitativ neuartigen Integrationsbedarf“ zu formulieren und Maßnahmen seiner Vermittlung zu setzen (vgl. Luutz 1994: 19ff).

Im theoretischen Einführungskapitel über Gestalt und Macht von Diskursen wurde mehrmals gezeigt, dass eine enge Verwobenheit der beiden Termini mit sozialen Verhältnissen besteht. In erster Linie wurde dabei eine wechselseitige Abhängigkeit mit dem sozialen System als Ganzes festgestellt, hingegen eine genauere Beschäftigung mit dem Individuum nur am Rande bzw. nur im Zusammenhang mit der Frage der Sozialintegration erwähnt. Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand nun dahingehend befragt, inwiefern Diskurse auf Einzelbiografien Einfluss nehmen, eine Thematik, die im Anschluss zur Frage der Handlungsfähigkeiten von Subjekten führt.

### 2.1.3 Diskurse und Subjekte

In der Epoche der Aufklärung ging man von einem stark Ich-bestimmten und stabilen Identitätskern eines jeden Menschen aus, der sich im Verlauf des Lebens nicht verändert. Das menschliche Ich wurde anknüpfend an Descartes als zentriert, einheitlich und unveränderlich beschrieben und ihm wurden die Fähigkeiten der Vernunft, des Bewusstseins und der Handlungsfähigkeit zugesprochen (vgl. Hall 1994: 181). Dabei bleibt die personale Identität stets dieselbe, denn sie besteht aus einem

*„[...] wirklichen Ich, das in uns vorhanden und in den Schalen all der zahlreichen falschen Ichs verborgen ist, die wir dem Rest der Welt präsentieren“* (Hall 1994: 67, zit. nach Spies 2009: 4).

Stuart Hall nennt diese Vorstellung des menschlichen Ichs das Subjekt der Moderne bzw. das Subjekt der Aufklärung. Demgegenüber steht eine These, nach der sich persönliche Identität stets in Abhängigkeit kultureller und gesellschaftlicher Gegebenheiten, Einflüsse und Traditionen formt. Hall bezeichnet sie als das soziologische Subjekt. Identität beinhaltet einerseits einen wahren Kern, jedoch steht sie zugleich in einem ständigen Dialog mit der kulturellen und gesellschaftlichen Außenwelt und wird auf diese Weise (um-)gestaltet (vgl. Hall 1994: 181f).

Auch in der Biografieforschung lässt sich in jüngeren Jahren eine Tendenz beobachten, die Subjektwerdung nicht allein auf einzelfallspezifische Umstände zurückzuführen, sondern Diskurse sowie die Gesamtheit gesellschaftlicher, institutioneller und gruppenspezifischer Regeln als wesentliche Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Eine Lebensgeschichte entsteht demnach im Zusammenspiel aktueller diskursbedingter Rahmenbedingungen der Gesellschaft und der Art und Weise, wie sich biografisches Erleben in der Vergangenheit und im Jetzt vollzieht (vgl. Spies 2009: 2). Vor dem Hintergrund dieser Annahmen kann eine Reihe relevanter Fragen gestellt werden, welche sich auf die biografische Wirkmächtigkeit von Diskursen beziehen:

*„Ist das Subjekt dem Diskurs vorgängig oder sind alle Subjektpositionen, die eingenommen werden können, hervorgegangen aus Diskursen? Sind Subjekte also nur als Effekte von Diskursen zu verstehen? Oder gibt es eine Möglichkeit der Handlungsmacht, die sich dann auch in biografischen Erzählungen widerspiegelt?“* (Spies 2009: 2).

Eine Antwort basierend auf den Überzeugungen der traditionellen Diskurstheorie, welche wiederum auf Michel Foucault zurückgeht, würde das Vorhandensein eines individuellen

Autonomiepotentials verneinen. Gemäß der dritten dezentrierenden Kränkung der humanen Selbsteinschätzung nach Freud ist das individuelle Bewusstsein nicht Herr im eigenen Hause und kann erst durch eine erfolgreiche Psychoanalyse zu autonomer Selbstbestimmung gelangen (vgl. Renn 2012: 35). Auch diese Möglichkeit wird von der Diskurstheorie Foucaults zunichte gemacht, indem er Subjekte lediglich als Effekte von Diskursen und diese somit eindeutig als dem Subjekt vorgängig beschreibt (vgl. Spies 2009: 7).

*„Das Subjekt findet ‚seine‘ Subjektposition, indem es sich von einem diskursiven Ereignis anrufen lässt. Es ist also dem Diskurs nicht vorgängig, sondern wird erst durch diesen hervorgebracht“ (Spies 2009: 7).*

Hall knüpfte zunächst an die Überlegung von Foucault an, dass Denk- und Handlungsprozesse nicht durch das Subjekt bestimmt werden, sondern dass zuvor Diskurse Subjekte erschaffen. Zugleich aber arbeitete er ein Subjektverständnis aus, das es erlaubt, Diskurse in der Entwicklung von Subjekten zu berücksichtigen, ohne diese als rein hervorgebrachtes Produkt von Diskursen zu verstehen (vgl. Spies 2009: 3ff).

Ebenso wie das Extrem des Subjekts der Aufklärung heute keine Befürworter mehr findet, wird auch die radikale diskursive Subjektivierung Foucaults in den letzten Jahren von Vertreter\_inne\_n des Fachs zunehmend kritisiert. Neuere Diskurstheorien beginnen wieder verstärkt dem Subjekt Einflussmöglichkeiten einzuräumen (vgl. Renn 2012: 35) und auch bei Foucault taucht in späteren Werken erstmals der Gedanke an eine mögliche aktive Teilnahme des Subjekts an der Hervorbringung seiner Subjektivierungen auf (vgl. Spies 2009: 9). Der Mensch wird nicht länger als reine Marionette von Macht gleichgesetzt, sondern es kreisen neue Ansätze beispielsweise um die Metapher des sogenannten „Aushandelns“. Man beschäftigt sich mit der Fragestellung, ob bei der Herstellung von Diskursen Subjekte als wesentliche Instanz auftreten, indem sie interaktiv und dialogisch Diskurse aushandeln oder ob Subjekte, bevor sie überhaupt zu Aushandlungsprozessen fähig sind, durch individuell verfestigte Subjektivitäten von Diskursen generiert werden (vgl. Link 2012: 54). In der Rezeptionstheorie verglich man den Aushandlungsprozess („*negotiating*“) mit der Bedeutungsgenerierung beim Fernsehen:

*„Morley defines reading a television text as that moment when the discourses of the reader meet the discourses of the text. Reading becomes a negotiation between the social sense inscribed in the program and the meanings of social experience made by its wide variety of viewers, this negotiation is a discursive one“ (Fiske 1998: 129, zit. n. Link 2012: 53).*

Vergleichen lässt sich dieser Vorgang auch mit den „*bottom-up*“ und „*top-down*-Prozessen“, durch die jede\_r Leser\_in zu einer differenten Deutung eines Textes kommt. Im *bottom-up*-Prozess wird der lautliche und visuelle Impuls aufgenommen und dekodiert. Die jeweils spezifische Textinterpretation ergibt sich dann im *top-down*-Prozess, nämlich aus dem Anknüpfen des wahrgenommenen Inputs an bereits vorhandenes Sprach- und Weltwissen des Individuums (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 40).

Weder die Überlegungen der Rezeptionstheorie noch die des „Aushandelns“ beantworten jedoch die Frage, welches Element dem jeweils anderen nun voraus geht – Diskurs oder Subjekt? Ein anschauliches, wenngleich rein rhetorisches Gedankenexperiment zur zeitlichen Existenz von



Diskursen und Subjekten, liefert Jürgen Link, indem er zunächst einen Schritt zurückgeht und das Erlernen von Diskursen mit dem Erlernen von Sprache vergleicht. Er stellt sich die Frage, ob Shakespeare als Kleinkind seine Muttersprache mit seinen Bezugspersonen ausgehandelt haben kann. Ohne darauf explizit zu antworten, schlussfolgert er, dass bei jedem Lernprozess auch Subjektivität erlernt werde. Gerade beim Spracherwerbsprozess findet ein Hineinwachsen in Diskurse statt, wobei das Kind, indem es beim Lernen andauernd selektiert, seine spezifische Subjektivität entwickelt, bis es eine mehr oder weniger stabile Persönlichkeit ausgebildet hat (vgl. Link 2012: 55ff).

*„So ließe sich sagen: Nicht Subjekte handeln Diskurse unter sich aus, sondern sie können nur deshalb innerhalb von Diskursen etwas aushandeln, weil sie zuvor durch einen Aushandeln-Diskurs zu Aushandeln-Subjekten subjektiviert wurden. Das Aushandeln ist Diskurs – genauer gesagt: Das Aushandeln ist ein Dispositiv, das vom Diskurs parat gehalten wird“ (Link 2012:57).*

Das Fazit von Link befürwortet gewissermaßen das Argument, das zeitlich gesehen Diskurse vor Subjekte ordnet, da sie zum Zeitpunkt ihres Sprechens immer schon in ein vorab bestehendes diskursives Feld eintreten und dort nur unter einer endlichen Zahl an Subjektpositionen wählen können. Trotz dieser plausibel wirkenden Analytik gibt es eine Vielzahl an Befürwortern der Gegenseite, die nicht weniger überzeugend argumentieren und eine Untergrabung der Freiheit des Menschen, der politisch handelt, Ziele anstrebt und sich widersetzt, nicht zulassen wollen. Das Vorhandensein von Diskursen ist ihnen zufolge unausweichlich von sich äußernden und artikulierenden Subjekten abhängig (vgl. Nonhoff & Gronau 2012: 122).

Eine dritte Lösung in der Diskussion um die Henne-Ei-Problematik von Diskurs und Subjekt bieten Nonhoff und Gronau, indem sie für die Gleichursprünglichkeit und eine wechselseitige Abhängigkeit von Diskurs und Subjekt plädieren. Dazu treffen sie eine zusätzliche, wesentliche Unterscheidung zwischen Individuum und Subjekt. Das Individuum meint den körperlichen, durch Laute und Gesten artikulierenden Menschen, der damit die Materialität des Diskurses produziert. Gleichzeitig werden Individuen zu jeder Zeit diskursiv angerufen, was sie zu Subjekten macht, die in von Diskursen zur Verfügung gestellte Subjektpositionen eintreten können. Mit ihren Artikulationen entwickeln Subjekte das Diskursnetz und die darin enthaltenen Subjektivierungsangebote weiter. Welche Subjektpositionen eingenommen werden bleibt kontingent, denn es ist immer eine Investition von Seiten der Subjekte in Subjektpositionen notwendig (vgl. Nonhoff & Gronau 2012: 122f). Es können außerdem mehrere Subjektpositionen gleichzeitig eingenommen werden, die miteinander korrelieren oder einander widersprechen können. Durch die Unabgeschlossenheit der Diskurse verändern sich diskursive Räume und es entstehen Lücken, wodurch Subjekte vorübergehend ihr diskursives Moment, d.h. ihre Positionierung verlieren, bevor sie sich in anderen artikulierten Diskursen neu einordnen (vgl. Spies 2009: 14ff).

Das Konzept der Artikulation findet sich bei einer Reihe von Diskurstheoretiker\_inne\_n, unter anderen bei Laclau und Mouffe (vgl. Spies 2009: 11ff) und bei Nonhoff und Gronau:

*„Subjekte [...] performieren Akte der Artikulation und halten damit Diskurse in Bewegung. Mit dem Moment des artikulatorischen Aktes verbinden sich also der (teil-)aktive Status und die Freiheit des Subjekts“ (Nonhoff & Gronau 2012:124).*

Mit dem Verweis auf ein sogenanntes performatives Subjekt schlussfolgert ebenso Renn, dass Diskurse erst dann auf außerdiskursive Körper wirken,

*„[...] wenn sie die machtkompatible Freiheit der Personen einspannen können [...]. Das Individuum muss sich entwerfen [...], weil nur es selbst einen Entwurf seiner selbst praktisch behaupten kann, der auf alle jene Behauptungen seines Selbst, die diskursiv zugemutet werden, angemessen reagieren [...] kann“ (Renn 2012: 50).*

Diese Vielzahl an diskursiven Zumutungen beschreibt auch Hall als Charakteristikum moderner Gesellschaften. Er skizziert ein modernes Subjekt, das insofern durch besondere Instabilität, Brüchigkeit und Vielförmigkeit gekennzeichnet ist als auch die heutige Welt von Schnelllebigkeit, Wandel und Diskontinuität geprägt ist. Das moderne Subjekt muss demnach nicht als kohärent, sondern zunehmend als "de-zentriert" bzw. zerstreut gelesen werden (vgl. Hall 1994: 182f, 193ff). Trotz der Anrufung in Positionen, die dem Subjekt unter Umständen gar nicht bewusst ist, schreibt Hall dem Subjekt Handlungsmacht zu und versteht darunter einerseits ein kreatives Ausgestalten von Positionen und andererseits den beständigen Widerstand gegen bestimmte Positionierungen. Er erweitert die bereits mehrmals erwähnte, notwendige Investition von Subjekten in Subjektpositionen mit dem Begriff der Handlungsmacht (vgl. Spies 2009: 19). Der Terminus Handlungsmacht, innerhalb dieser Arbeit als Handlungsfähigkeit thematisiert, wird im folgenden Abschnitt theoretisch analysiert.



## **2.2 Theoretische Bedeutung von Handlungsfähigkeit**

Konzepte der Handlungsfähigkeit weisen in der Geschichte ähnliche Entwicklungen auf wie die vorab erläuterten Subjekt- und Subjektivierungstheorien. Es bestehen nicht nur inhaltliche Beziehungen – die Handlungsfähigkeit galt schon zur Zeit der Aufklärung als eine das Subjekt näher bestimmende Eigenschaft (vgl. Hall 1994: 181) – beide Forschungsfelder beschäftigen sich darüber hinaus mit der gleichen Fragestellung, nämlich mit den wechselseitigen Einflüssen von Individuum bzw. individuellen Handlungsprozessen und Gesellschaft. In beiden Fällen gibt es Thesen, die den Menschen einmal als ausschließlich abhängig von gesellschaftlichen Ordnungen zeichnen und ein andermal als weitgehend autonom. Auch Nonhoff und Gronau vergleichen das Begriffspaar „Subjekt und Diskurs“ mit der sozialtheoretischen Diskussion um „Praxis und Struktur“ oder „*Agency and Structure*“. Sie weisen auf ähnliche Argumentationsstränge hin und auf die zunehmend erkennbare Neigung, weder das eine noch das andere Extrem zu vertreten, d.h. die individuelle Handlungsfähigkeit wird nicht als ausschließlich von sozialen Strukturen bestimmt verstanden, aber auch nicht als völlig losgelöst von ihnen (vgl. Nonhoff & Gronau 2012: 109). Diese Parallelen werden in der nachfolgenden Analyse von Handlungsfähigkeit und in der Darstellung des sogenannten „*Agency*-Konzepts“ deutlich. Für die an die Theorie dieser Arbeit anknüpfende empirische Untersuchung steht die Frage nach einem geeigneten Konzept der Handlungsfähigkeit im Vordergrund. Zweifellos sind aber im Kontext von Unterricht und Ermächtigung auch Überlegungen zu Subjektivierungsmöglichkeiten der geflüchteten Lernenden relevant.

Im Folgenden werden daher drei verschiedene Zugänge zum Begriff der Handlungsfähigkeit erläutert: Erstens die Ausführungen von Reiner Keller, der eine Brücke zwischen dem Foucault'schen Subjektverständnis, der wissenssoziologischen Diskursanalyse und akteurs- und handlungszentrierten Konzepten zu schlagen versucht, zweitens von Nonhoff und Gronau gesammelte Definitionen der handelnden Akteurinnen und Akteure aus dem politikwissenschaftlichen Feld und drittens das aus dem englischsprachigen Raum stammende, sozialwissenschaftliche *Agency*-Konzept von Emirbayer und Mische. Den Abschluss bildet ein Fallbeispiel auf der Grundlage einer biografischen Untersuchung von Christine Riegel, welches die hier angestellten theoretischen Überlegungen auch für die Praxis nachvollziehbar werden lässt.

### **2.2.1 Vom Foucault'schen Subjekt zur dialektischen Fassung menschlicher Handlungsfähigkeit**

Die Ausführungen aus dem einführenden Kapitel dieser Arbeit (siehe 2.1) haben gezeigt, dass Michel Foucault und seine begrifflichen Interpretationen die Diskurs- und Machtforschung maßgebend geprägt haben. Es gibt kaum Autor\_innen in diesem Gebiet, die sich nicht auf seine Werke stützen und diese zitieren. Gleichzeitig zu bemerken ist – insbesondere in jüngster Zeit – die Entwicklung mehrerer Lesarten von Foucaults diskursiven Ansätzen. Man diskutiert, interpretiert und legt sein Verständnis einer Disziplinarmacht, die den Menschen kontrollierbar und függig zu machen versucht (vgl. Hall 1994: 197) und Subjekte zunächst nur als reine Effekte von Diskursen darstellt (vgl. Spies 2009: 7), neu aus.

Neben bereits erwähnten Autor\_inn\_en wie Hall, Renn oder Link spannt auch Reiner Keller Foucaults Subjektidee weiter. Er geht davon aus, dass die Formulierung „Diskurs macht Subjekt“ der Komplexität der sozialen und menschlichen Welt nicht gerecht wird. In Bezug auf Louis Althussters bekanntes Anrufungs-Beispiel, in dem ein Polizist eine zu Fuß gehende Person aus der Ferne ruft und diese reagieren muss, bezieht sich Keller auf die entscheidende Möglichkeit der Person, die Anrufung zu missachten und auf diese Weise sein Imaginationspotential auszuschöpfen. Ohne eine existierende Handlungsträgerschaft, das sei klar, könne aber das Zusammenwirken von Anrufung, Subjektwerdung und Missachtung nicht nachvollziehbar erklärt werden. Auch wenn demnach diskursiv angebotene Subjektpositionen bestehen, so kann man angesichts des vielfältigen menschlichen Erlebens und Fühlens und der zahlreichen Momente, in denen individuelles Deuten, Ermessen, Improvisieren und Handeln stattfinden muss, lediglich von Interpretationen dieser Subjektpositionen sprechen (vgl. Keller 2012: 69ff).

*„Das, was als mögliche, [...], erwünschte, geforderte, zu verhindernde Subjektposition auf der Oberfläche der Diskurse konturiert [...], entspricht selten dem, was die so Adressierten aus dieser Adressierung machen [...]. Das kann sich im gesamten Spektrum möglicher Reaktionsformen entfalten: als bemühte Einnahme der gewünschten Subjektposition, als ihre Subversion, als Fehlinterpretation, als Adaption in Teilen, als Umdeutung, als Ignorieren, als hochreflexive Auseinandersetzung oder naiver Vollzug [...]“ (Keller 2012: 102)*

Das, was Akteurinnen und Akteure auszeichnet, ist das Moment der aktiven und reflexiven Auseinandersetzung mit Deutungs- und Handlungsproblemen. So können sowohl regelhafte als auch kreative, aus Wünschen und Vorstellungskraft resultierende Lösungen ersinnt werden. Neue Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure können zu Wandlungen des eigenen Ichs und darüber hinaus auch zur Verschiebung struktureller Rahmungen führen (vgl. Keller 2012: 94ff).

Mit der Annahme, dass Subjekte in der Gesamtheit ihrer möglichen Reaktionsformen von Hybridität und Inkonsequenz geprägt sind und Handlungen von der spezifischen sozialen Einbettung und Erfahrung abhängig sind, weist Keller auf die Grenzen sozialwissenschaftlicher Diskursforschung hin. Die Überzeugung von diskursiv verankerten Interessenslagen und Machtpositionen, aus denen unausweichlich bestimmte Positionen und Effekte entstehen, ist, so Keller, für die Analyse der tatsächlichen Subjektivierungen, von Lebenswelten, Erfahrungs- und Handlungsweisen nicht geeignet. Dies wäre nicht Aufgabe der Diskursanalyse, sondern von Verfahren der Ethnographie, Interviewführung und Gruppendiskussion. Diese müssen wiederum mit einbeziehen, dass strukturelle Bedingungen und Kontexte herrschen, die nicht von den Handelnden erschaffen und kontrolliert werden, jedes Handeln aber zugleich diskursive Anknüpfungspunkte berührt (vgl. Keller 2012: 97ff). „[...] Entsprechende Analysen bleiben umgekehrt ohne [...] Diskursperspektiven soziologisch uninformiert“ (Keller 2012: 104).

Keller kommt zu dem Schluss, dass der menschliche Faktor insofern dialektisch angelegt ist als objektivierte und subjektivierte Wirklichkeiten ineinandergreifen und es für die Untersuchung menschlicher Handlungsfähigkeit die Berücksichtigung gelebter Subjektwelten sowie ihrer kontextuellen Einbettung in historische Diskurse und damit die Verknüpfung von wissenschaftlichen Ansätzen und Methoden braucht (vgl. Keller 2012: 102f).

### **2.2.2 Akteurinnen und Akteure in der politikwissenschaftlichen Literatur**

Während in der Diskursforschung der Begriff der Akteurin bzw. des Akteurs deutlich unterrepräsentiert ist, kommt der Begriff des Subjekts wiederum in der Politikwissenschaft so gut wie nicht vor. Eine umso größere Rolle spielen Konzepte um selbstbestimmt handelnde und unabhängig von Struktur und Gesellschaft konstituierte Akteurinnen und Akteure. Für den/die Akteur\_in charakteristische Eigenschaften sind nach diesen Konzepten Zweckrationalität, eine kontinuierliche Ordnung der eigenen Präferenzen, Planungsfähigkeit und Entscheidungsfreiheit. Beim Aspekt der Entscheidungsfreiheit werden andere Akteurinnen und Akteure als einschränkende Größe hinzugedacht, nicht aber Strukturen, die deterministisch auf den/die autonome\_n Akteur\_in wirken könnten (vgl. Nonhoff & Gronau 2012: 114ff).

Ein besonderes Element in der Argumentation um das Autonomiepotential von Akteur\_inn\_en und einer daraus resultierenden gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit individueller Handlungsweisen liegt im Verweis auf einzelne Persönlichkeiten, die in der Geschichte durch ihre Entscheidungen folgenreiche gesellschaftspolitische Entwicklungen herbeigeführt haben. So waren beispielsweise Kanzler Adenauer für die Erklärung der deutschen Außenpolitik und Michael Gorbatschow im Zusammenhang mit dem Scheitern des Sowjetkommunismus von Bedeutsamkeit (vgl. Nonhoff & Gronau 2012: 115).

Trotz überwiegend akteurszentrierter Ansätze zeigen sich in der Politikwissenschaft gerade in jüngerer Zeit auch Einflüsse der soziologischen Diskursforschung und damit eine Tendenz, die strukturelle Bedingtheit des Handelns in bisherige Überlegungen aufzunehmen und weiterzudenken. Neuere Ansätze sind durch die Berücksichtigung des Wechselspiels von Akteur\_in und Struktur und der Besinnung auf eine bedeutsame soziale, kulturelle und institutionelle Außenwelt gekennzeichnet. Als ein Beispiel sei der akteurszentrierte Institutionalismus nach Fritz Scharpf genannt, der zwar die soziale und politische Welt als Produkt des Handelns von steuerungsfähigen Akteur\_inn\_en versteht, dennoch ein Ineinandergreifen struktureller Rahmungen und individueller Lebensführung einräumt. Eine Parallele zur Habitusidee des Soziologen Bourdieus (siehe Kapitel 2.2.3) liefern die Überlegungen von Thiery, nach denen sich die Handlungen von Akteur\_inn\_en nicht primär an Eigeninteresse und -nutzen orientieren, sondern an gewohnten und regelhaften Schemata, die sich in der Vergangenheit bewährt haben. An dieser Stelle kommen Wertevorstellungen, Normen, kulturelle Grundsätze und kollektive Wissensmuster ins Spiel (vgl. Nonhoff & Gronau 2012: 114ff).

Wie in Kapitel 2.2 angesprochen, wird Handlungsfähigkeit nun im Feld der Sozialwissenschaft primär auf Zusammenhänge zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen hin untersucht, um deren wechselseitige Beeinflussungspotentiale zu bestimmen. In extremen Ansätzen wie dem Strukturfunktionalismus der 60er Jahre wurde die Auffassung, dass die Gesellschaft individuelle Autonomiemöglichkeit limitiere, sehr vehement vertreten. Der Mensch als eigenständig handelndes und aktives Subjekt wurde dabei vernachlässigt. Als Antwort und Kritik zu einer solchen Überzeugung entstand ein konträres Extrem, das den Menschen als unabhängig von sozialem Einwirken bezeichnete und als zur aktiven Einflussnahme auf äußere Bedingungen fähig verstand (vgl. Geiger 2016: 44f).

Eine Verknüpfung der struktur- und der subjektzentrierten Perspektive schlägt sich nun unter anderem im *Agency*-Konzept von Emirbayer und Mische nieder, mit dem sich für diese Arbeit eine genauere Auseinandersetzung lohnt.

### 2.2.3 Handlungsfähigkeit im Sinne des *Agency*-Konzepts

Das *Agency*-Konzept ist in der relationalen Sozialwissenschaft angesiedelt, der die Annahme zugrunde liegt, dass Eigenschaften von Individuen nicht als fixiert betrachtet und nicht losgelöst von ihrem Kontext gedacht werden können. Im *Agency*-Konzept wird der Terminus der Handlungsfähigkeit dialogisch gelesen, nämlich in einem Wechselspiel aus sozialer Bedingtheit und individueller Ermöglichung. Wesentlich ist die Suche nach einem angemessenen Verhältnis von Individuum und Struktur als Bedingungsfaktoren für Handlungsfähigkeit (vgl. Geiger 2016: 47). Dieses Verhältnis untersuchte bereits auch der französische Soziologe Pierre Bourdieu, der menschliches Handeln in einem durch Erfahrung geprägten Rahmen von Wahrnehmungs- und Denkmustern ansiedelt, dem Habitus. Der Habitus unterliegt vor allem dem Kapital, das Individuen auch aufgrund ihres sozialen Status zur Verfügung steht. Alle Handlungen der Gegenwart und der Zukunft werden durch erlernte Schema der Vergangenheit und damit verbundenen Erwartungshaltungen gelenkt. Dies trägt bei zur Erhaltung sozialer Klasseneinteilung und zur Stabilisierung vorherrschender Machtstrukturen (vgl. Bozay 2016: 51; Geiger 2016: 45f). Die Frage, ob menschliches Handeln diese gegebenen Ordnungen verändern kann, wird bei Bourdieu nicht analysiert (vgl. Geiger 2016: 46). Emirbayer und Mische betonen nun, dass der Kern von *Agency* in seiner zeitlichen Beschaffenheit untersucht werden muss, um sein Zusammenspiel mit Struktur näher erklären zu können (vgl. Emirbayer&Mische 20: 963). Sie definieren *Agency*

*„[...] as a temporally embedded process of social engagement, informed by the past (in its ‚iterational‘ or habitual aspect) but also oriented toward the future (as a ‚projective‘ capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a ‚practical-evaluative‘ capacity contextualize past habits and future projects within the contingencies of the moment)“* (Emirbayer&Mische 1998: 962).

Durch eine genauere Analyse von *Agency* innerhalb der zeitlichen Faktoren Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kann, so Emirbayer und Mische, erklärt werden, wie sowohl Subjekte Strukturen und Kontext formen als auch ihre Handlungsfähigkeit dabei geformt wird. Die Autor\_innen differenzieren zwischen einem habituellen Aspekt informiert durch die Vergangenheit, der zukunftsorientierten Fähigkeit, mögliche Alternativen zu entwerfen und der Ausrichtung auf die Gegenwart, in der durch die Vergangenheit erlernte Gewohnheiten und Imaginationen der Zukunft aufeinander bezogen und gegenwärtiges Handeln als kontingent verstanden wird (vgl. Emirbayer & Mische 1998: 962f). Insbesondere die Dimension der Zukunft unterscheidet das *Agency*-Konzept von der Habitusidee Bourdieus, indem nicht nur davon ausgegangen wird, dass Denk- und Handlungsmuster jede Wahrnehmung und jedes Handeln vorbestimmen, sondern indem der Mensch auch als fähig verstanden wird, in Distanz zu eingeübten Handlungsrouitinen zu treten (Emirbayer & Mische 1998: 984). Dies fördert seine Reflexivität und legt das kreative Potential menschlichen Handelns frei (vgl. Emirbayer & Mische 1998: 973), wodurch nicht mehr allein eine „Entweder-oder-Relation“ von gesellschaftlicher Bestimmung und individueller Autonomie gedacht wird. Der Mensch wird innerhalb dieses Ansatzes stets als handlungsfähig betrachtet, aber es muss unterschieden werden, ob sein

Handeln routinemäßig zur Alltagsbewältigung dient oder ob er – trotz der Einschränkung durch strukturelle Bedingungen – alternative Handlungsoptionen und Zukunftsperspektiven ersinnen kann. Die Komplexität von menschlichem Handeln wird berücksichtigt und die Gefahr, es allein unter dem Aspekt von Gewohnheit zu lesen, wird durch diese Perspektive abgeschwächt (vgl. Geiger 2016: 53).

Die Zukunftsdimension im *Agency*-Konzept von Emirbayer und Mische erinnert an den Faktor des Imaginierens, welcher bereits in Kapitel 2.2.1 unter Bezug auf Althusser's Anrufungsbeispiel (vgl. Keller 2012: 77) als dem Menschen eigen proklamiert wurde. Auch Hall spricht von hybriden, unvollständigen Subjekten, denen das Element der Imagination innewohnt. Er plädiert dafür, anstelle von Identität Identifikation zu denken und diese als immer währenden, unabgeschlossenen Prozess zu verstehen:

*„Identität ist also etwas, das in andauernd wirksamen und unbewußten (sic!) Prozessen über die Zeit hinweg gebildet wird; sie ist nicht seit der Geburt von Natur aus im Bewußtsein (sic!). Es gibt immer etwas ‚Imaginiertes‘, Phantasiertes an ihrer Einheit. Sie bleibt immer unvollständig, befindet sich immer im Prozeß (sic!), im ‚Gebildet-Werden‘. [...] Statt von Identität als einem abgeschlossenen Ding zu sprechen, sollten wir von Identifikation sprechen und dies als einen andauernden Prozeß (sic!) sehen“ (Hall 1994: 195f).*

Auf welche Weise Individuen ihre Zukunftsperspektiven ersinnen können, in dieser Fähigkeit zugleich von äußeren Einflüssen eingeschränkt werden und dadurch stets neue, unabgeschlossene Identifikationsprozesse durchlaufen, wird in einem Beispiel im nachfolgenden Kapitel gezeigt.

#### **2.2.4 Theorie und Praxis von Handlungsfähigkeit in einem Fallbeispiel nach Riegel**

Wenn Handlungsfähigkeit teilweise durch strukturelle Bedingungen determiniert ist und strukturelle Bedingungen soziale Ungleichheit schaffen, dann ist der logische Schluss zu ziehen, dass auch die Handlungsfähigkeit von sozialen Gruppen unterschiedlich stark beschränkt wird. Dazu beschäftigt sich Christine Riegel mit Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen- und Ethnizitätsverhältnisse. Ihr Beitrag „Zwischen Kämpfen und Leiden“ dreht sich um die Biografie einer jungen Frau, die als Tochter einer Arbeitermigrantin und eines Arbeitermigranten sowohl familiäre als auch soziale Restriktionen erfährt und somit Handlungsstrategien entwickeln muss, um autonome Wege gehen und gesellschaftliche Zugehörigkeit finden zu können. Riegel interessiert sich für eben diese Handlungsstrategien sowie für Herausforderungen, die sich durch soziale Ein- und Ausgrenzungsprozesse des Einwanderungslandes für die Handlungsräume der jungen Frau ergeben. Sie zeigt, dass durch Ungleichheitsverhältnisse, welche auch als Intersektionalität bezeichnet werden und sich auf Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Alter, Sexualität, Bildung, Subkultur, Wohnort etc. beziehen, Subjekte über mehr oder weniger Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Privilegien verfügen. Die jeweilige Positionierung ist bedeutsam für soziale Zuschreibungen, d.h., ob Subjekte der sozialen Norm entsprechend oder als abweichend von dieser, sprich als anders eingestuft werden (vgl. Riegel 2007: 250f).

An dieser Stelle betont Riegel, dass parallel zu Einflüssen der Außenwelt auf die Handlungsmacht von Personen, diese gleichzeitig über eine personale Handlungsfähigkeit verfügen:

*„Die soziale Positionierung prägt also einerseits die Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen der jeweiligen Personen (objektiver Möglichkeitsraum). Gleichzeitig entwickeln die Individuen von dort aus ihre subjektiven Denk- und Handlungsperspektiven (subjektiver Möglichkeitsraum). Der vorliegende Fall verdeutlicht, dass Subjekte, hier junge Migrantinnen, nicht deterministisch dieser (konflikthafter) Lebenssituation ausgeliefert sind, sondern, dass sie im Rahmen der ihnen subjektiv erkennbaren Handlungsmöglichkeiten versuchen, über ihre Lebensbedingungen zu verfügen und diese zu erweitern.“ (Riegel 2007: 251).*

Riegel bringt mit ihrer Fallstudie ein sehr anschauliches Beispiel, wie sich das Handeln von Individuen und diskursive sowie machtbedingte gesellschaftliche Rahmenbedingungen im Kleinen wie im Großen wechselseitig beeinflussen können. Sie schildert nicht nur bedeutungsvolle Erfahrungen der jungen Frau, sondern führt diese auch mit den soziologischen Theorien über Subjekte und Subjektivierungen (siehe Kapitel 2.1.3) zusammen und argumentiert für das Vorhandensein personaler Handlungsfähigkeit und Autonomie. Aus diesem Grund wird die Fallstudie Riegels nachfolgend ausführlich dargestellt.

Die theoretische Basis, auf die sich Riegel stützt, ist der Ansatz der Intersektionalitätsanalyse. Die sogenannten sozialen Segmentierungslinien Geschlecht, Ethnizität, Religion, Nationalität, (Aus-)Bildung, Generation und Migrationssituation stellen das Feld dar, in dem Subjekte aufgrund ihrer jeweiligen Positionierung ihre Handlungs- und Zukunftsperspektiven sowie Zugehörigkeiten, Macht- und Möglichkeitsräume aushandeln (vgl. Riegel 2007: 265f).

Die von Riegel geschilderte schwierige familiäre Lebenssituation der jungen Frau Tülin ergibt sich aus einem ungleichen Macht- und Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kindern und Eltern und deren verschiedenen Vorstellungen über Lebens- und Zukunftspläne. Eine Rolle spielen zudem die Haltungen des Vaters in Bezug auf Geschlechterrollen und die damit verbundenen zu- bzw. abgesprochenen Rechte Tülin als „türkische Frau“. Während Tülin bezüglich der Segmentierungslinien Geschlecht und Generation mit eingeschränkten Möglichkeitsräumen zu kämpfen hat, ist sie auf der Ebene Bildung besser positioniert als ihr Vater. Dies verschafft ihr eine gewisse Macht und Ressourcen, die sie bewusst einsetzt, um ihren Handlungsraum zu vergrößern und das hierarchische Abhängigkeitsverhältnis innerhalb ihrer Familie abzuschwächen bzw. zu durchdringen (vgl. Riegel 2007: 267f).

Bedeutsam für die Handlungs- und Möglichkeitsräume von Tülin ist aber nicht nur ihre familiäre, sondern vor allem auch ihre soziale Stellung. Obwohl Tülin in Bezug auf ihre Bildungsabschlüsse und erworbenen Fähigkeiten den deutschen Jugendlichen in ihrem Alter in nichts nachsteht, werden ihre Potentiale kaum anerkannt (vgl. Riegel 2007: 268) und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind deutlich schlechter (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: 49). Benachteiligungen in Bildung und Beruf resultieren hier zum Großteil aus Formen institutioneller Diskriminierung, d.h. aus unreflektierten, eingelernten Praktiken und stereotypisierenden Schemata über Migrant\_inn\_en (vgl. Gomolla 2005: 57f). Strukturelle Ein- und Ausgrenzungen, die Schwierigkeiten bei der Arbeitsplatzsuche gepaart mit den Konflikten im Elternhaus sowie Zuschreibungen als „Andere“, die Tülin in der deutschen Gesellschaft erfährt,



erschweren ihre Identitätsfindung und führen Tülin dazu, die Remigration ins Herkunftsland oder eine frühe Heirat zu erwägen, was für sie bis dahin nicht infrage gekommen wäre (vgl. Riegel 2007: 269f).

*„Das Kriterium, aufgrund dessen über ihre Zugehörigkeit entschieden wird, entspricht dabei keinen formalen Kriterien, sondern vielmehr dem Aushandeln symbolischer Zugehörigkeiten bzw. der sozialen Normvorstellung des jeweiligen Kontextes. Dazu kommt, dass sie – weder von der Mehrheitsgesellschaft, noch von der unmittelbaren Umgebung [...] – in ihrer prekären [...] Lebenssituation ernst genommen [...] wird“ (Riegel 2007: 269).*

Aus dem Fallbeispiel von Riegel (2007: 270ff) sowie aus den bisher angestellten theoretischen Überlegungen zu Diskurs, Macht und Subjekt können eine Reihe an Schlüssen für das Verständnis von individueller Handlungsfähigkeit und die Kritik an national geprägten Gesellschaften gezogen werden:

- 1) Unter den gegebenen Verhältnissen herrschen Strukturen, die den Individuen im gesellschaftlichen Raum aufgrund ihrer Positionierung bezüglich Nationalität, Geschlecht, Bildung etc. durch Ein- und Ausgrenzungen ungleiche Handlungsräume zugestehen.
- 2) Trotz ungleicher Voraussetzungen beweisen Individuen durch ihre verschiedensten Widerstandsformen gegen familiäre und soziale Restriktionen ihr Agierungspotential und erweitern durch das Durchbrechen von Rollenzuweisungen ihre Freiheits- und Handlungsräume. Machtverhältnisse können dadurch destabilisiert und verändert werden, wie exemplarisch das Erschüttern männlicher Dominanz in Tülin's Familie zeigt.
- 3) Handlungsstrategien von Individuen wie Tülin sind nicht entweder kämpferisch oder assimilatörisch und sich unterordnend geprägt. Im Nebeneinander gegensätzlicher Handlungsstrategien dürfen Individuen nicht als orientierungslos und inkonsequent verstanden werden. Ihr Agieren zeugt viel eher davon, *„in widersprüchlichen Konstellationen und äußerst belastenden Lebenssituationen handlungsfähig zu bleiben“* (Riegel 2007: 271).
- 4) Für die Entwicklung von Eigenständigkeit und Widerstandsfähigkeit ist unabdingbare Voraussetzung, dass Individuen Perspektiven für die persönlichen Handlungsräume in der Gesellschaft sehen. Das Absprechen sozialer Zugehörigkeit durch die Betrachtung als Andere wirkt gepaart mit struktureller Ausgrenzung lähmend. Die Frage von Widerstand und Anpassung ist also nicht nur vom Individuum, sondern maßgeblich von gesellschaftlichen Verortungsmöglichkeiten abhängig.
- 5) Problematisch wirkt ein Diskurs, der sich nur auf die Verurteilung prekärer Familiensituationen und auf Frauen in der Opferrolle konzentriert, da auf diese Weise die eigenen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse tabuisiert und Frauen und Männer in ihrer Subjektivität verkannt werden. Neben den wichtigen Organisationen für Frauen und sozial Benachteiligte muss in erster Linie eine gesamtgesellschaftliche Neustrukturierung geschaffen werden, die Menschen mit Migrationshintergrund gleiche Rechte, soziale Partizipation und damit selbstbestimmte Lebensperspektiven ermöglicht.

Unter Punkt 4 der gezogenen Schlüsse aus Riegels ethnographischer Untersuchung kristallisiert sich heraus, dass gesellschaftliche Verortungsmöglichkeiten als Bedingung für individuelle Handlungsfähigkeit nur dann die Frage der Zugehörigkeit bejahen, wenn Migrant\_innen nicht als



„Andere“ adressiert werden. Der Begriff des\_der „Anderen“ ist insbesondere in gesellschaftlichen Verhältnissen migrationsbedingter Vielfalt relevant. Was macht einen Menschen zu einem\_r „Anderen“? Welche (diskursiven) Prozesse tragen zu einer Einteilung in ein sogenanntes „Wir“ und ein „Nicht-Wir“ bei und stabilisieren dadurch soziale Deprivilegierung? Auf welche Kategorien menschlicher Identität wird dabei zurückgegriffen? Und welche Auswirkungen haben solche Denkmuster auf gesellschaftliche Mitglieder wie Tülin? In der Diskussion um personale Handlungsfähigkeit spielen nicht zuletzt die Pädagogik und mit ihr einhergehende Lehr- und Lerntraditionen eine zentrale Rolle, die im folgenden Kapitel aufgegriffen werden.

## **2.3 Handlungsfähigkeit und Pädagogik**

Im Zuge dieser Arbeit wird Handlungsfähigkeit von Geflüchteten und deren Bedeutung aus der Perspektive von Deutschlehrenden thematisiert. Es handelt sich um ein pädagogisches Feld, welches in den letzten Jahren in Politik und Öffentlichkeit kontinuierlich präsenter geworden ist. In den hitzigen Diskussionen über Grenzzäune, Aufnahmestopps und verschärfte Integrationsmaßnahmen ist der Deutschunterricht zu einem Ort geworden, an dem Menschen strukturelle Ausgrenzung und Restriktionen erfahren und ihre individuellen Handlungsstrategien an stark diskursiv geprägte Machtverhältnisse geknüpft sind.

Unter diesen Bedingungen sind innerhalb der Pädagogik reflexive Prozesse des Nachdenkens erforderlich, die die gesellschaftliche Wirklichkeit kritisch hinterfragen und ihre Einflussfaktoren berücksichtigen. Die sogenannte Migrationspädagogik bietet einen theoretischen Blick auf ungleich verteilte Machtverhältnisse, in der personale Handlungsfähigkeit nicht losgelöst von strukturellen Ordnungen gedacht wird (vgl. Mecheril 2010a: 12ff). Sie schließt damit an die Auffassung einiger bereits diskutierter Konzepte von Handlungsfähigkeit aus der Diskursforschung, der Politik- und Sozialwissenschaft im deutsch- und englischsprachigen Raum an und erweitert diese um pädagogische Fragen, welche im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielen. Daher lohnt sich eine detailreichere Auseinandersetzung mit gängigen Bezeichnungen innerhalb der Migrationspädagogik, auf die in dieser Arbeit bereits Bezug genommen wurde bzw. noch Bezug genommen wird.

### **2.3.1 Verständnis und Begriffe eines migrationspädagogischen Blicks**

Der folgende Exkurs definiert die Begrifflichkeiten „Migrationsgesellschaft“, „Differenz“, „Nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“, „Migrationsandere“, „Kultur“, „Institutionelle Diskriminierung“ und „Linguizismus“, da diese für migrationspädagogische Analysen relevant sind und in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit (siehe Kapitel 3) herangezogen werden.

#### **Migrationsgesellschaft**

Die Migrationspädagogik wirft einen analytischen Blick auf Pädagogik in den Verhältnissen einer Migrationsgesellschaft. Sie befasst sich mit Zugehörigkeiten und wie diese „hergestellt“ werden sowie mit pädagogischen Folgen eines Differenzdenkens, das immer auch Hierarchisierungen und machtvollen Unterscheidungen zwischen „Anderen“ und „Nicht-Anderen“ hervorbringt (vgl. Mecheril 2010a: 18f). Der Begriff der Migrationsgesellschaft ermöglicht es, gesellschaftliche Phänomene wie (ir)reguläre Ein- und Auswanderung, Sprachvermischungen, die Entstehung von Zwischenwelten, hybriden Identitäten und neuen Formen von Ethnizität, Prozesse des alltäglichen Rassismus sowie Unterscheidungen zwischen Eigenem und Fremdem zu thematisieren. Für die Beschäftigung mit gesellschaftlicher Wirklichkeit ist es bedeutsam, diese als Migrationsgesellschaft zu verstehen, in der neues Wissen und neue Gruppierungen entstehen, sich Lebenspraxen überlagern und zu Mehrfahrzugehörigkeiten entwickeln (vgl. Mecheril 2010a: 11ff).

#### **Differenz**

Nach Thompson stellt "Differenz" einen wesentlichen Bedingungsfaktor für das Funktionieren von Herrschafts- und Machtverhältnissen dar. "Ohne Differenz kein Wissen", ist gewissermaßen

ihre These, denn um Sachverhalte oder Gegenstände in ihrer Beschaffenheit zu beschreiben, werden Merkmale festgelegt, die auf andere Sachverhalte nicht zutreffen, aber für Erstere verallgemeinert werden. In gesellschaftlichen Machtverhältnissen sind solche über Differenz vollzogenen Wissensbestände relevant, weil sich ihre Mitglieder zu ihnen verhalten müssen, weil sie als "dem Allgemeinen zugehörig" oder "nicht-zugehörig" eingeordnet werden (vgl. Thompson 2016: 59ff).

### **Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und der „Migrationsandere“**

Differenz wird in Gesellschaften häufig durch Begriffe wie „türkisch“, „italienisch“, „arabisch“, „deutsch“ etc. gezogen. Dabei bleibt unklar, was die so markierten Gruppen in ihrem Kern ausmacht. Zudem werden die Begriffe so vielfältig und beliebig eingesetzt, dass nicht mehr fassbar ist, ob nun ein räumliches Gebiet, eine Sprache, ein politisches Gefüge oder eine spezifische Lebensform von Menschengruppen gemeint ist. Mecheril verwendet in diesem Zusammenhang die Kunstbegriffe „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ und „der Migrationsandere“ als Problematisierung der Unschärfe und der Unterstellungen, die mit Anrufungen wie „türkisch“ einhergehen und sich in diffuser Weise gleichzeitig auf Nation, Ethnizität und Kultur beziehen. Er weist daraufhin, dass erst durch ein imaginiertes, scheinbar einheitliches „natio-ethno-kulturelles Wir“ und die Herstellung eines differenten „Nicht-Wirs“ soziale Zugehörigkeitsordnungen hervorgerufen und legitimiert werden, in denen „Andere“ vermeintlich nicht dazugehören und weniger Rechte haben (vgl. Mecheril 2010a: 14ff).

### **Kultur**

In der Postmoderne wird „Kultur“ als Wesensmerkmal des Menschen verstanden. Kultur sei dem Menschen eine von Natur aus zugehörige Lebens- und Denkweise, von Tradition geprägt, unveränderbar und an Nationen gebunden. Kulturelle Unterschiede dienen der Politik, in der sozialpädagogischen Arbeit oder im Nachbarschaftsstreit den Mehrheitsangehörigen als Erklärung *„[...] für das So-Sein bzw. für das Handeln von Migrantinnen/Migranten [...]“* (Kalpaka 2005: 387).

In Anlehnung an die Cultural Studies wird dieses statische Kulturverständnis von Annita Kalpaka stark problematisiert. Ein „Inseldenken“ von Kulturen, wie es auch in der Kritik an die Interkulturelle Pädagogik lautet, hat den Effekt, dass Unterschiede von vornherein vorausgesetzt werden. So wurden bei einem „Interkulturellen Frühstück“ in der Grundschule die Kinder aufgefordert, typisches Essen von zuhause mitzubringen. Die Lehrperson adressierte dabei die Kinder mit Migrationshintergrund als Vertreter\_innen einer Nationalgruppe und erwartete sich dementsprechend „anderes Essen“, ohne zu bedenken, dass sich dieses womöglich gar nicht mit den Essensgewohnheiten der Kinder deckte. Der Lehrperson zuliebe brachten die Kinder Oliven und Schafskäse mit und verschwiegen ihre tatsächlichen Frühstücksspeisen (vgl. Kalpaka 2005: 394). Auf struktureller Ebene sind die Folgen einer solchen Denkweise fatal. Schulische Rückstellungen werden oft mit einer mangelnden Schulsystemkenntnis der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund gerechtfertigt und Rücksendungen in Herkunftsländer legitimiert, weil gesellschaftliche Ordnungen (bestimmte!) andere Kulturen als unvereinbar mit der eigenen aufgreifen (vgl. Kalpaka & Mecheril 2010: 86). Ein anderes Beispiel zeigt, dass Mitarbeiter\_innen des Gesundheitsamtes schlechte Wohnverhältnisse ihrer Klient\_inn\_en auf deren Kultur

zurückführen, ihre soziale Schlechterstellung jedoch völlig außer Acht lassen (vgl. Kalpaka 2005: 388).

Diesem problematischen Kulturverständnis stellen die Cultural Studies einen Ansatz gegenüber, der Kultur unter Berücksichtigung von Machtverhältnissen und sozialer Ungleichheit analysiert. Kultur ist eine Praxis, durch die verschiedene soziale Gruppen versuchen, soziokulturelle Bedeutung und persönliche Identität zu konstruieren. Dabei werden Individuen insofern als aktive Subjekte verstanden, als sie etwas aus ihren Ausgangsbedingungen *machen*. Zugleich unterliegen diese Bedingungen aber gesellschaftlichen, strukturellen und zeitlichen Verhältnissen, sodass die Praxis, in der Gruppen oder Individuen aktiv handeln können, durch ein vorgegebenes „Feld der Möglichkeiten und Zwänge“ beschränkt ist. In diesem Sinne muss Kultur als dynamisch und prozesshaft verstanden und stets unter dem Einfluss von gesellschaftlichen Machtverhältnissen gedacht werden (vgl. Kalpaka 2005: 389ff).

Die Migrationspädagogik knüpft an die Kritik der Cultural Studies an und problematisiert vor allem eine Praxis, in der kulturelle Identität bzw. kulturelle Differenz als Begründung für pädagogisches Handeln herangezogen wird:

*„Im Rahmen der migrationspädagogischen Perspektive geht es aufgrund des Wissens um Probleme und Einseitigkeiten der Kulturperspektive nicht darum, „Kultur“ und kulturelle Identität“ schlicht als Erklärung [...] zu benutzen [...], sondern zuallererst als zu erklärendes Phänomen [...] und zu analysierende Praxis. [...] „Kulturelle Differenz“ ist kein bestehender und selbstverständlich existenter Unterschied, sondern vielmehr eine Praxis des Unterscheidens, auf die unter bestimmten Bedingungen Akteure (z.B. Pädagog/innen) zurückgreifen“* (Mecheril 2010a: 19).

Wie ursprünglich gute Absichten von Pädagog\_inn\_en zu machtvollen Ausgrenzungen führen können, erläutert der aus der Schulentwicklungsforschung stammende Ansatz der **Institutionellen Diskriminierung**. Er untersucht Bildungsungleichheiten als Resultat von Organisation und strukturellem Handeln in Bildungsinstitutionen. Der zentrale Fokus wird dabei nicht auf die Ebene von Werten und Einstellungen gelegt, sondern auf formale Strukturen, Rechte, Normen, organisatorische Strukturen etc. gerichtet, da der Großteil der Diskriminierungen aufgrund von Nationalität, Sprache, Kultur und Religion hier stattfindet. Es handelt sich um unreflektierte Praktiken, die, in gewisser Weise „eingelernt“, den Akteur\_inn\_en von Bildungseinrichtungen als gewohnt und selbstverständlich gelten. Diese unwissentliche Ignoranz führt zu Diskriminierung und dem Errichten stereotypisierender Schemata, welche nicht aufgebrochen werden können, weil sich die Institutionen weder ihrer bekennen, noch explizite Maßnahmen zur ihrer Dekonstruktion setzen. Ein auf diese Weise fest verankerter Ethos der Organisationen und der Gesellschaft kennzeichnet eine Form des Rassismus, der weit verbreitet ist. Der Terminus der institutionellen Diskriminierung wurde in der Rassismusdebatte in den USA und im Großbritannien der 1960er-Jahre von den beiden Aktivisten der Black-Power-Bewegung Stokely Carmichael und Charles Hamilton geprägt. Die damals hohe Sterblichkeitsrate schwarzer Neugeborener wurde auf die prekären Verhältnisse der schwarzen Bevölkerung, darunter strukturelle Armut und ein Leben in Slums, zurückgeführt. In Deutschland äußert sich institutionelle Diskriminierung beispielsweise über die gesetzliche Ungleichbehandlung von

Flüchtlingskindern oder dem zum Alltag gewordenen, üblichen Verfahren, Kinder mit Migrationshintergrund bei der Einschulung in den Kindergarten zu verweisen, um die deutsche Sprache zu erlernen. Aber auch ursprünglich gute Absichten von Pädagog\_inn\_en – wie das häufige Rückstellen von Kindern mit Migrationshintergrund – führen zu Formen der Diskriminierung, wenn die Kinder durch diese Prozesse als Problemfälle stigmatisiert werden und das Risiko zur Überstellung in die Sonderschule steigt (vgl. Gomolla 2005: 59ff).

*„Institutionelle Diskriminierung kommt zustande im Zusammenwirken von Weichenstellungen auf der einwanderungs- und schulpolitischen Ebene, den lokalen Strukturen, Programmen und etablierten Praktiken in einzelnen Organisationen wie im lokalen Schulumfeld sowie einem pädagogischen Common Sense, der von defizitorientierten Handlungsansätzen der Ausländerpädagogik und statischen, rückwärtsgewandten Konzepten kultureller Identität bestimmt ist“ (Gomolla 2005: 62).*

### Linguizismus

Dirim beschreibt Linguizismus als

*„[...] eine spezielle Form von Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010: 91).*

Die Sprache der vorherrschenden Elite wird als Maßstab herangenommen. Personen, die diesem Maßstab beispielsweise aufgrund ihrer Herkunft nicht entsprechen, werden abgewertet und ausgegrenzt. Diese Handlungen führen wiederum dazu, dass bestimmte Rangordnungen in unserer Gesellschaft gewahrt werden und Sprache als Machtinstrument soziale Ungleichheiten erzeugt. Linguizismus kann auf unterschiedlichen Ebenen ausgeübt werden. Zum einen im privaten Bereich, indem abfällige Äußerungen über bestimmte Akzente oder Sprachen gemacht werden (z.B. über das Deutsch von Migrant\_inn\_en), zum anderen kann Linguizismus auf der offiziellen sprachpolitischen Ebene in Form von Verboten und Unterdrückungsmaßnahmen gegenüber bestimmten Sprachen stattfinden. Die historische Form des Linguizismus trat überwiegend mit offiziellen Sprachverböten von Minderheitssprachen in Erscheinung. Heutzutage sind offizielle Sprachverböte vielerorts abgeschafft, von einem Ende linguizistischer Mechanismen kann aber nicht ausgegangen werden. Dirim zeigt, wie sich anstelle des „historischen Linguizismus“ eine neue Form des Linguizismus, der **Neo- Linguizismus** entwickelt hat. Der Neo-Linguizismus ist subtil und schwer aufzudecken. Seine Entstehung liegt einem nationalstaatlichen Konstruktionsprinzip inne, das von einer Einheit von Nation, Staat und Sprache ausgeht. Personen, die die Landessprache nicht „perfekt“ beherrschen oder Migrant\_inn\_en, die Sprache in einer spezifischen Art verwenden, die durch ihre Herkunft beeinflusst ist, werden stigmatisiert und abgewertet. Diese Abwertungen führen dazu, dass diesen Personen der Zugang zu bestimmten Bildungseinrichtungen oder Bereichen der Arbeitswelt erschwert oder gar unmöglich gemacht wird. Sie wirken somit auch auf personale Handlungsfähigkeit. Linguizistische Herabsetzungen finden in allen gesellschaftlichen Bereichen statt, in Medien, Kunst und Literatur, in Fachpublikationen, in Schulen und Bildungsadministrationen sowie im Integrationsbereich. Dadurch wird ein monolingualer Habitus unterstützt, der unserer heutigen Gesellschaftsform nicht mehr gerecht wird. Das

Sprachenpotenzial von Personen mit Migrationshintergrund wird unterdrückt anstatt genützt (vgl. Dirim 2010: 91ff). Ein Beispiel des subtil wirkenden Neo-Linguizismus ist der in Österreich und Deutschland verbreitete Habitus, die schlechten Ergebnisse von PISA-Studien mit den zahlreichen Schüler\_inne\_n mit Migrationshintergrund zu begründen. Ihre spezifische Sprechweise wird als unzureichend erklärt, gleichzeitig werden durch den Gebrauch der Kategorie „ausländisch“ die Schüler\_innen sowie das Problem als „nicht zu uns gehörend“ markiert, wodurch wiederum von bildungspolitischen und institutionellen Versäumnissen abgelenkt werden kann (vgl. Mecheril 2005: 312).

Durch den vorgenommenen Exkurs über migrationspädagogische Kategorien und analytische Begriffe wird deutlich, wie und welche Diskurse und mit ihnen eingelagerte Denk- und Sprechmuster (siehe Kapitel 2.1) in subtiler Weise auf menschliche Handlungsräume wirken. In Gesellschaften, in denen die Weltanschauungen der Mehrheit dominieren, kämpfen soziale Gruppen („Schwarze“, Frauen, Homosexuelle, Minderheitenangehörige etc.) darum, ihren Anspruch auf Respekt und Anerkennung ihrer „Differenz“ geltend zu machen und maximale Handlungsfähigkeit zu erlangen. Doch was bedeutet Anerkennung? Was bedeutet es, sich als Mensch mit all seinen „inneren“ (geistig, körperlich, emotional) und „äußeren“ (Herkunft, Sprache, „Kultur“, soziale Schicht etc.) Voraussetzungen in seinem sozialen und gesellschaftlichen Feld als anerkanntes Subjekt zu fühlen? Wie kann den Phänomenen diskursiver Ausgrenzung gesamtgesellschaftlich entgegen gewirkt werden und was für eine Pädagogik antwortet auf eine migrationsgesellschaftliche Realität? Verhältnisse der Anerkennung sind hier relevant, aber auch widersprüchlich, weshalb in weiterer Folge die Anerkennungstheorie von Hegel bzw. Honneth vorgestellt wird und anschließend ihre Bedeutung für die Entwicklung personaler Handlungsfähigkeit in pädagogischen Kontexten behandelt wird.

### **2.3.2 Anerkennungstheorie**

Anknüpfend an Hegel vertritt Honneth die Vorstellung, dass erst Erfahrungen der „Anerkennung“ im Menschen die Herausbildung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung anbahnen (vgl. Mecheril 2005: 318). In dem moralphilosophischen Verständnis von Gerechtigkeit geht es insbesondere darum, wie und als was sich Subjekte wechselseitig anerkennen, da – so die These von Hegel – der Mensch in seinem Lebensvollzug auf Respekt und Wertschätzung seiner Mitmenschen angewiesen ist und nur dann Selbstbewusstsein entwickeln kann, wenn er soziale Anerkennung erfährt (vgl. Honneth 1997: 28).

*„Die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung, weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen“ (Honneth 1994: 148).*

Diese reziproke Anerkennung erfolgt in drei Stufen, von denen jede insofern in unmittelbarem Zusammenhang mit einer besonderen Form der menschlichen Selbstbeziehung steht, als mit jeder Stufe der wechselseitigen Achtung auch die Beziehung mit sich selbst schrittweise wächst. Die Ebenen, auf denen sich dann die jeweilige Anerkennungsweise vollzieht, sind bei Hegel Familie, bürgerliche Gesellschaft und Staat (vgl. Honneth 1994: 150f).



Die erste Stufe reziproker Anerkennung ist Liebe im Sinne von emotionaler Zuwendung. Liebe erfährt der Mensch in seiner Wiege, in der Regel zuallererst durch die Eltern. Nach der völligen Abhängigkeitsphase des Säuglings von der Mutter, beginnt das Kleinkind, das dabei ist, die Welt zu entdecken, sich erstmals von der Mutter zu lösen. Nicht selten kommt es dabei zu recht lauten Auseinandersetzungen und aggressivem Verhalten des Kindes, denn oft will das Kind genau das, was ihm die Mutter untersagt. In solchen Situationen lernt das Kind, dass es auf liebevolle Zuwendung einer von ihm unabhängigen Person mit eigenen Ansprüchen angewiesen ist und die Mutter muss umgekehrt die Unabhängigkeit ihres Kindes akzeptieren. Es entsteht ein wechselseitiger Prozess, in dem beide Parteien dem anderen seine Grenzen aufzeigen und beide eine wesentliche Erfahrung machen, nämlich *„sich von der Liebe des jeweils anderen abhängig zu wissen und trotzdem nicht miteinander symbiotisch verschmelzen zu müssen“* (Honneth 1994: 164). Wenn das Kind eine bedingungslose Liebe von Dauer erlebt, lernt es darauf zu vertrauen, dass seine Bedürfnisse erfüllt werden. Die Fähigkeit zum Alleinsein, das Wagnis seinen inneren Impulsen nachzugehen und sein Selbst auszubilden setzen ein solches Vertrauen und das Wissen, dass die Liebe nicht entzogen wird, voraus (vgl. Honneth 1994: 164ff).

*„Das Kleinkind gelangt dadurch, dass es sich der mütterlichen Liebe sicher wird, zu einem Vertrauen zu sich selber, das es ihm ermöglicht, sorglos mit sich allein zu sein“* (Honneth 1994: 168).

Erst mit dem nötigen Maß an Selbstvertrauen ist der erste Schritt zu einer individuellen Selbstbeziehung getan und der Grundstein für eine autonome Teilnahme am öffentlichen Leben gelegt (vgl. Honneth 1994: 174).

Die zweite Stufe reziproker Anerkennung ist Recht im Sinne von rechtlicher Anerkennung. Anders als bei der Liebe verstehen wir uns selber als Träger von Rechten erst in dem Augenblick, in dem wir erkennen, welche Verpflichtungen wir gegenüber anderen einhalten müssen. Das Wissen, dass einem Mitmenschen Rechte zustehen, lehrt uns, dass auch uns als Rechtsperson gewisse Ansprüche gebühren. Ein wechselseitiger Anerkennungsprozess vollzieht sich dann, wenn die Rechtssubjekte denselben Gesetzen folgen und im Gegenüber eine selbstbestimmte Person wahrnehmen, die dazu fähig ist, moralische Normen vernünftig zu bewerten. Ob ein allgemeingültiges Recht zu tragen kommt hängt davon ab, ob es sich um einen Kreis menschlicher Subjekte handelt, für die dieses Recht geltend gemacht wurde, weil sie der Klasse moralisch zurechnungsfähiger Personen angehören. Wenn der\_die Einzelne seine\_ihre Rechte in Anspruch nimmt, wird ihm\_ihr eine legitime Handlungsfähigkeit zugesprochen, durch die er\_sie sich wiederum von seinen Mitmenschen als geachtet fühlt. Dieses Wissen um die eigene Handlungsbemächtigung erweitert die positive Selbstbeziehung um den Aspekt der Selbstachtung. Ohne individuelle Rechte hieße folglich auch ohne Selbstachtung zu leben (vgl. Honneth 1994: 174ff).

Als dritte und letzte Stufe reziproker Anerkennung gilt die Solidarität, verstanden als solidarische Zustimmung. Neben den Stufen Liebe und Recht geht es bei der Solidarität um das Erleben sozialer Wertschätzung, um in ein positives Verhältnis zu seinen eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten treten zu können. Solidarische Zuwendung kann nur dann stattfinden, wenn ein gemeinsamer Wertehorizont besteht, d.h. wenn sich ein sozialer Lebenskontext aus den gleichen Zielvorstellungen der Gemeinschaftsmitglieder zusammensetzt. Das führt zu einer ähnlichen



Formbarkeit wie sie schon für die rechtliche Anerkennung wirksam wird, nämlich, dass die gesellschaftliche Reichweite der sozialen Wertschätzung vom Grad der Pluralisierung abhängt, also davon, für wie viele verschiedene Werte sich die Gesellschaft öffnet. Der Versuch der einzelnen Statusgruppen, das Ausmaß an Ansehen für die jeweils eigene Lebensart zu erhöhen, führt zu anhaltenden Spannungsverhältnissen, in denen jeder um soziale Wertschätzung kämpft. Innerhalb einer Gruppe mit sozial gleich gestellten Menschen entsteht wechselseitige Wertschätzung für eine Reihe von Begabungen, über die alle in dieser Gruppe verfügen und für die es das gleiche gesellschaftliche Ansehen gibt. Für eine wechselseitige Wertschätzung zwischen verschiedenen Statusgruppen gilt die Voraussetzung, dass die Begabungen des einen dazu beitragen die gemeinsam geteilten Werte zu realisieren. Die dem Einzelnen für seine Leistungen zuerkannte soziale Wertschätzung vermittelt ihm wiederum die Zuversicht, für eine Gemeinschaft von Wert sein zu können, wodurch die dritte Stufe der Selbstbeziehung, nämlich das Selbstwertgefühl bzw. Selbstschätzung, erreicht ist (vgl. Honneth 1994: 196ff). Soziale Verhältnisse, die in diesem Sinne als produktiv gelten, können als gesellschaftlich solidarisch verstanden werden (vgl. Mecheril 2005: 318). Wesentlich ist dabei eine Haltung, die

*„[...] nicht nur passive Toleranz, sondern aktive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person [gestattet, denn] nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, dass sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die uns gemeinsamen Ziele zu verwirklichen“*  
(Honneth 1994: 209f).

Es lässt sich zusammenfassen, dass nach dem Verständnis von Hegel bzw. Honneth ein positives Verhältnis eines Menschen zu und mit sich selbst aus drei Formen der praktischen Selbstbeziehung besteht: Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung. Der Mensch ist zur Ausbildung dieser auf sein soziales und gesellschaftliches Umfeld angewiesen. Auf diese Weise von anderen abhängig zu sein, bedeutet auch die Gefahr, statt Anerkennung Missachtung zu erfahren und in seinem positiven Verhältnis zu und mit sich selbst gekränkt zu werden. Dabei lassen sich jeder Stufe der praktischen Selbstbeziehung gewisse Formen der Missachtung zuordnen. Auf der Ebene der emotionalen Zuwendung als elementarste Anerkennungsform ist es die physische Misshandlung, die anstelle von Liebe dazu führt, dass der/die Einzelne der Fähigkeit, selbst über den eigenen Körper zu verfügen, beraubt wird. Mit der Selbstachtung als zweite Stufe korrespondieren Erniedrigung und Ausschluss. Dem Einzelnen werden bestimmte Rechte innerhalb der strukturellen Ordnung der Gesellschaft nicht zugesprochen, wodurch er nicht nur in seinem Status als Rechtsperson angegriffen, sondern auch als moralisch nicht zurechnungsfähig erklärt wird. Diese Art der Entrechtung geht mit einem Verlust der Selbstachtung einher, wenn auf diese Weise die autonome Entscheidungsfähigkeit über moralische Normen aberkannt wird. Schließlich steht die Entwürdigung als dritte Stufe der Missachtung der solidarischen Zuwendung gegenüber und beeinflusst den sozialen Wert eines Subjekts innerhalb der Gesellschaft. Wenn eine Person sich selbst nicht als ein Subjekt erfährt, deren spezifische Lebensweise und persönlichen Begabungen für die Gemeinschaft als nützlich bzw. wertvoll anerkannt werden, so kann diese Person auch keine Selbstschätzung ausbilden (vgl. Honneth 1994: 212ff).

Die Anerkennungstheorie von Hegel bzw. Honneth kann eng in Zusammenhang mit Handlungsfähigkeit gelesen werden. Folgt man dem Verständnis, dass der Mensch nur dann ein

positives Verhältnis zu sich selbst entwickeln kann, wenn er in seiner Individualität und mit all seinen Fähigkeiten von seinem sozialen Umfeld anerkannt wird, bedeutet das, dass das Maß an Handlungsfähigkeit, das Subjekte ausbilden können, an Erfahrungen der Anerkennung geknüpft ist. Folglich stellt der Anerkennungsgedanke auch für pädagogische Kontexte ein unentbehrliches Leit- und Handlungsmotiv dar. Was eine Anerkennungspädagogik diesbezüglich leisten kann, aber welche Grenzen ihr zugleich gesetzt sind, wird nachfolgend unter Bezugnahme auf Paul Mecheril erörtert.

### **2.3.3 Chancen und Grenzen einer Anerkennungspädagogik für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit**

Das Ziel des Anerkennungsgedankens ist es, Gegebenheiten zu schaffen, in denen der\_die Einzelne als handlungsfähiges Subjekt ernst genommen wird, ohne seine\_ihre spezifischen Lebensumstände, Dispositionen und sein\_ihr Vermögen ausblenden zu müssen. Das eigene Vermögen meint vor allem auch die jeweiligen Ausgangsbedingungen, unter denen sich gesellschaftliche Teilhabe konstituiert. Es reicht nicht aus, an den vorherrschenden Diskursen Anteil nehmen zu dürfen, sondern auch die Frage, unter welchen Voraussetzungen und woran wie teilgenommen werden kann, ist zentral. Die Achtung der kulturellen Eingebundenheit des\_der Einzelnen versteht Mecheril mit als Kern des Anerkennungsgedankens (vgl. Mecheril 2010b: 183f).

In Gesellschaften, in denen politische Führungspersonen die herrschende Migrationsrealität, wie sie in Deutschland und Österreich spätestens seit 1950 durch intensive Zu- und Abwanderung stattfindet, nicht anerkennen, entstehen die beschriebenen, machtvollen Einteilungen in „Eigenes“ und „Fremdes“, in „zugehörig“ und „nicht zugehörig“ (vgl. Mecheril 2005: 311) und mit ihnen Konsequenzen für die Praxis von Institutionen, so auch für Bildungseinrichtungen. Differenz – im Sinne von individuell unterschiedlichem Vermögen – ist für pädagogische Kontexte immer eine Bezugsgröße. Anstelle einer Gleichbehandlung von Schüler\_inne\_n, welche zwar als Grundsatz einer pädagogischen Praxis verstanden werden kann, aber mit der Berücksichtigung von ungleichen Startbedingungen stattdessen zu Benachteiligung führen würde, beruft man sich auf eine Anerkennung der Differenzen und fordert Lehr- und Lernformen, in denen nach dem unterschiedlichen Vermögen der Lernenden differenziert wird. Wenn sich pädagogische Konzepte von einem normativ motivierten Gleichheitsgrundsatz lösen, in dem letztlich durch Anpassung Differenz abgebaut werden soll und sich stattdessen bemühen, unterschiedliche Lebensformen anzusprechen, dann besteht hier eine Verknüpfung zum Anerkennungsgedanken (vgl. Mecheril 2010b: 180ff), der neue Räume zur Entwicklung personaler Handlungsfähigkeit schafft.

In Ansätzen einer Pädagogik der Anerkennung soll das an kulturelle Zugehörigkeit geknüpfte, spezifische Vermögen strukturell berücksichtigt werden und zu einer Steigerung individueller Handlungsmöglichkeiten führen. Handlungsfähigkeit ist hier nicht einseitig auf die gleichberechtigte Teilnahme an allgemeinen Kapitalien beschränkt, sondern

*„[...] vielmehr an ein responsives Verhältnis zwischen Handlungssubjekt und Handlungsraum gebunden, in dem das Handlungssubjekt in seinen spezifischen, nur im Rahmen seiner besonderen Geschichte und Biographie verstehbaren Dispositionen und Vermögen angesprochen und zur Geltung gebracht wird. Dieser*

*starke Bezug auf biographische und dispositionale Besonderheit macht den Anerkennungsansatz für ein Nachdenken über Differenz und Identität attraktiv [...]“ (Mecheril 2005: 319).*

Aus Mecherils Überlegungen werden zwei Bedingungen für die Generierung von Handlungsfähigkeit deutlich: Erstens die Anerkennung von Personen als politisch, sozial und individuell handlungsfähig und zweitens das Ansprechen, Respektieren und Achten ihres sozial-biographischen Rahmens, in dem sie sich selbst zu verstehen und zu achten lernen. Die Kluft zwischen einem auf Monolingualität, -kulturalität und -nationalität ausgerichteten Bildungssystem und den diesbezüglich konträren Voraussetzungen ethnisch-kultureller Minderheiten bedeutet aus anerkennungstheoretischer Sicht eine Missachtung der kulturellen Eingebundenheit von Individuen und damit eine Einschränkung ihres Handlungspotentials (vgl. Mecheril 2005: 320).

An dieser Stelle müssen jedoch auch die Grenzen einer Pädagogik der Anerkennung thematisiert werden, die Parallelen zur Kritik an der Interkulturellen Pädagogik aufweisen (siehe auch Kapitel 0). Sobald nämlich pädagogisches Handeln unterschiedliche Identitätsentwürfe, Migrant\_inn\_en und Nicht-Migrant\_inn\_en anerkennt, werden Differenzschemata und Zugehörigkeitsordnungen hegemonialer Verhältnisse fortgeschrieben. Der Status der „Anderen“ wird als solcher aufgegriffen und reproduziert. Es ergibt sich also ein Dilemma, indem einerseits Individuen mit ihren individuellen Voraussetzungen anerkannt werden und andererseits dieses Anerkennen ihre deprivilegierte Position und damit gesellschaftliche Ordnungen und Machtverhältnisse festschreibt (vgl. Mecheril 2010b: 188f).

In dem beschriebenen Dilemma verweist Mecheril auf die Notwendigkeit dekonstruktiver Ansätze, die zu analysieren versuchen, welche Auswirkungen der Einsatz für die Anerkennung von Migrant\_inn\_en hat:

*„In dekonstruktiven Differenzverständnissen wird nicht erst die Ausblendung von Differenz oder die Diskriminierung minoritärer Positionen als problematisch betrachtet, sondern die einer binären und ausschließenden Logik folgende Einteilung selbst, durch die zum Beispiel der Differenzausdruck ‚Migrant/in‘ und die diesem zugeordnete gesellschaftliche Relation und gesellschaftliche Position gesichert und gestützt werden“ (Mecheril 2010b: 188).*

In der Dekonstruktion ist eine Auffassung von Differenz verankert, die Differenz nicht als fixiert und natürlich gegeben, sondern als kontextbezogen und zur Weiterentwicklung notwendig versteht. Zugehörigkeitsverhältnisse müssen nach dieser Idee stets aufs Neue befragt und verschoben werden (vgl. Mecheril 2010b: 187ff).

Die hier aufgezeigte Paradoxie zwischen der Anerkennung und der Festschreibung sozialer Klassen weist auf eine Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse hin, innerhalb derer pädagogisch sinnvolles Handeln unmöglich scheint. Nicht selten erwachsen aus dem Einsatz für die Anerkennung marginalisierter Gruppen abermals Ausgrenzungsmechanismen, die als festverankerte Routinen in Sozialarbeit, Pädagogik und Politik kaum mehr reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Auf diese Weise kommt es auch zu sogenannten Ermächtigungsstrategien, die entgegen ihrer Absichten auch *entmächtigend* wirken können (vgl. Bröckling 2003: 328).

Die Forschungsfrage dieser Arbeit beschäftigt sich nicht alleine mit der Bedeutung von Handlungsfähigkeit, sondern auch mit der Frage von Ermächtigung des\_der Einzelnen durch das Erlernen der deutschen Sprache. Die dritte Vorannahme, die im Zuge der empirischen Untersuchung dieser Arbeit geprüft werden soll, geht davon aus, dass die Ansprache von Lernenden als zu „ermächtigend Notwendige“ ihre „Hilfsbedürftigkeit“ überhaupt erst hervorbringt. In weitere Folge wird Handlungsfähigkeit innerhalb von Ermächtigungskonzepten verortet und analysiert.

## 2.4 Verortung von Handlungsfähigkeit in Konzepten der Ermächtigung

Der Begriff der Handlungsfähigkeit wird im Rahmen dieser Arbeit in Verbindung mit dem im Fach diskutierten Konzept der Ermächtigung (im englischsprachigen Forschungsfeld: *Empowerment*) aufgegriffen, da Deutschkurse für Geflüchtete häufig als Orte der Ermächtigung diskutiert werden und mit der Thematisierung von Handlungsfähigkeit stets auch Handlungsbefähigung eine Rolle spielt.

Generell versteht das Ermächtigungskonzept Handeln als Mittel, um die Mündigkeit seiner Adressat\_inn\_en, aber auch des\_der Handelnden selbst zu vergrößern. Mit der Absicht sich selbst („*self-empowerment*“) oder andere zu beeinflussen („*to empower people*“) entstehen Bedingungen des Regierens und des Regiert-werdens, die, nach Bröckling, letztlich immer auf die Stärkung der Selbstregierungsfähigkeit zielen. Abgesehen von dieser stärker individuell fokussierten Ebene, gehen mit dem Begriff der Ermächtigung aber auch ein Blick auf Machtverhältnisse und Überlegungen zur Verschiebung dieser einher (vgl. Bröckling 2003: 324). Macht, verstanden als ungleich verteiltes Kapital, das gesellschaftliche Verhältnisse in höchstem Maße formt, ist also die eine Dimension, die für die Analyse von Ermächtigungsverständnissen und -gebrauchsweisen relevant ist (vgl. Maiz 2014: 25f).

Eine weitere Dimension der Ermächtigungsidee ist die der Politik. Auch wenn die jeweiligen Fraktionen Ermächtigung unterschiedlich interpretieren, wird sie von allen für die Umsetzung der eigenen Ziele instrumentalisiert. So hat Ermächtigung im Feld der konservativen Politik den Zweck, traditionelles Gut, d.h. überlieferte Wertvorstellungen und Lebensweisen, zu bekräftigen. In der linken Politik dient Ermächtigung wiederum zum Aufruf für politischen Widerstand, während die Liberalen das Ermächtigungskonzept im Zusammenhang mit ökonomisch autonomem Denken und Handeln gebrauchen (vgl. Maiz 2014: 25).

*„Es handelt sich jedenfalls um ein Konstrukt von hoher Attraktivität, das als Patentrezept gegen gesellschaftliche Übel aller Art firmiert und über politische Fraktionierungen und soziale Milieus, über Disziplinargrenzen und fachliche Zuständigkeiten hinweg fraglose Plausibilität beanspruchen kann – und zwar nicht trotz, sondern gerade wegen seiner Vieldeutigkeit“ (Bröckling 2003: 324).*

Die Vieldeutigkeit von Ermächtigung schlägt sich auch in der Literatur nieder, sodass keine einheitlichen Definitionen bzw. keine klar abgegrenzten Theorien zum Ermächtigungsverständnis bestehen.

*„Die Sichtung der einschlägigen Literatur bestätigt die Schwierigkeiten einer präzisen Begriffsbestimmung: Empowerment hat eine deskriptive wie eine präskriptive Seite; es ist gleichermaßen Ziel, Mittel, Prozess und Ergebnis persönlicher wie sozialer Veränderungen (Bröckling 2003: 323).“*

Im Fach finden sich verschiedene Ansätze und Auslegungen des Ermächtigungsverständnisses, aber auch verschiedene Bezeichnungen für ähnliche Deutungen. So lassen sich Parallelen zwischen dem „neoliberalen Konzept“ und dem *consumerist model* feststellen, sowie zwischen dem „emanzipatorischen Konzept“ und dem *liberational model*. In den folgenden Subkapiteln werden diese Ansätze näher ausgeführt.

#### 2.4.1 Das neoliberale Konzept und das *consumerist model*

Im neoliberalen Konzept von Ermächtigung ist der Blick auf die sozial-psychologischen Auswirkungen asymmetrisch verteilter Macht gerichtet. Die Frage, wie damit einhergehende Ohnmachtsgefühle bewältigt werden können, ist der zentrale Bezugspunkt (vgl. Maiz 2014: 26). Durch den starken Fokus auf das eigene Verschulden und auf die Suche nach möglichen Auswegen werden die noch vorhandenen Autonomie- und Partizipationspotentiale, so Bröckling, übersehen. Stattdessen kommt es zu einer Art „erlernter Hilflosigkeit“, die durch die Hilfe von außen nur noch stärker festgeschrieben wird:

*„Der Verlust an eigenständiger Lebensregie setzt sich fort in der fürsorglichen Belagerung durch professionelle Helfer, die mit jeder Intervention neben ihrer eigenen Autorität auch die Unmündigkeit ihrer Klienten zementieren“* (Bröckling 2003: 328).

Durch dieses Phänomen geraten Problemanalyse und -ursache sowie Verantwortungen anderer Stellen, wie der Gesellschaft oder der Familie, und vor allem die Untersuchung der Ursachen für ungleiche Machtverhältnisse aus dem Blick (vgl. Maiz 2014: 26). Die Unterscheidung zwischen Mächtigen und Ohnmächtigen zusammen mit der Konzentration auf Selbststigmatisierungsprozesse hat zwei Effekte, durch die Ermächtigung überhaupt erst notwendig wird. Erstens werden Lebensbedingungen und Problemlagen von Menschen unter einem Nenner subsumiert, nämlich dem der Machtlosigkeit. Für die auf diese Weise homogen erscheinende, hilfsbedürftige Gruppe gibt es, zweitens, eine gemeinsame Lösung: *Empowerment*. Die jeweiligen *Empowerment*strategien mögen sich unterscheiden, aber allen ist gemein, dass sie durch die Adressierung der Machtlosen als „machtlos“ selbst zur Herstellung von Differenz und Hilfsbedürftigkeit beitragen. Maßnahmen zur Ermächtigung können deshalb so fatal wirken, weil ihnen in der Bestimmung von Mächtigen und Ohnmächtigen selbst eine mächtige Entscheidungsgewalt innewohnt (vgl. Bröckling 2003: 328). In anderen Worten:

*„[...] conceptualizing a powerful-powerlessness dichotomy may itself disempower and marginalize clients“* (Pease 2002: 138).

In einem neoliberalen Verständnis von Ermächtigung wird diese auf Prozesse der individuellen Veränderung reduziert, auf die Befähigung zu einer selbstständigen Bewältigung des Alltags sowie auf Wege zu gesellschaftlicher Integration. Ermächtigung kann dann als Motivierungsprogramm bezeichnet werden, das sich rein auf die Stärkung individueller Kompetenzen bezieht (vgl. Maiz 2014: 26ff). Eine ähnliche Kritik äußert auch Starkey an dem in Großbritannien durch das *consumerist model* geprägten Zugang des nationalen Gesundheitsdienstes (*National Health Service*) zu Ermächtigung bzw. zu *Empowerment*. Im Zuge des *Community Care Acts* im Jahre 1990 fand eine Neuorientierung auf Bürger\_innen als Konsument\_inn\_en und auf deren Fähigkeiten zur selbstbestimmten Wahl der verfügbaren Dienste und Angebote statt. Ermächtigt gelten Bürger\_innen, weil sie zwischen den verschiedenen Alternativen der angebotenen Dienstleistungen wählen und bei Bedarf diese auch wieder quittieren können, wodurch ihnen zugleich eine Stimme in der Bewertung und Veränderung von Diensten gegeben wird (vgl. Starkey 276). Problematisch sei dieser Ansatz deshalb, weil er die mächtigere Konsumentengruppe durch die stärkere Gewichtung ihrer



Stimme bevorteilt und weil er die Unterdrückungspotentiale gesellschaftlicher Strukturen ausblendet:

„[...] it ignores service users' own perception of changes required in their lives. The individualistic emphasis also ignores and deflects attention from the issue of oppressive social structures and power relations in society“ (Starkey 2003: 277).

Welches Ermächtigungsverständnis in der Kritik am neoliberalen Konzept von Ermächtigung bzw. am *consumerist model* entstanden ist, wird im nächsten Unterkapitel durch das Aufgreifen emanzipatorischer Ansätze dargelegt.

#### **2.4.2 Das emanzipatorische Konzept und das *liberational model***

In ihrem Versuch, Anstöße für ein Curriculum für die Erwachsenenbildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache zu geben, treten Maiz bewusst in Distanz zu dem von Bröckling kritisierten neoliberalen Verständnis von Ermächtigung und skizzieren alternativ ein auf die Transformation von Machtverhältnissen abzielendes, emanzipatorisches Prinzip der Ermächtigung.

Unter Bezugnahme auf Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten soll Ermächtigung hier nicht als etwas verstanden werden, das von Pädagog\_inn\_en erteilt werden kann (vgl. Freire 1996: 58ff), sondern als Resultat von einer reflexiven Frage- und Analysetätigkeit, die sich mit der Problematisierung von Wirklichkeit beschäftigt. In einem sozial-interaktionalen Raum werden Fragen gestellt, die das Potential haben, den\_die Einzelne\_n zu „befreien“, indem Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Möglichkeiten ihrer Transformation ausgehandelt werden (vgl. Maiz 2014: 27).

Allen emanzipatorisch motivierten Lesarten von Ermächtigung, beispielsweise der des politischen Antirassismus oder der von der Schwarzen Aktivistin und Theoretikerin Johnston Arthur, ist ein kritischer Blick jenseits der bloßen individuellen Ebene auf ungleiche und diskriminierende Machtverhältnisse sowie ein Prozess zur Bewusstmachung dieser gemein. Die Erkenntnis, welchen Einfluss gesellschaftliche Strukturen auf das eigene Leben ausüben, fördert den kritischen und nach Veränderung strebenden Geist. Handlungsstrategien können ausgelotet und in einem gemeinschaftlichen Rahmen der diskriminierten Gruppe zu einem Aufbau einer Gegenmacht führen (vgl. Maiz 2014: 27).

Die dargelegten Prinzipien eines emanzipatorischen Konzepts von Ermächtigung weisen Ähnlichkeiten mit dem *liberational model* von *Empowerment* auf. Anstelle der alleinigen Konzentration auf die individuelle Ebene werden hier gesellschaftliche, soziale und politische Strukturen ins Auge gefasst, aus denen Ausschluss und Unterdrückung resultieren. Die Erkenntnis, dass gesellschaftliche Ordnungen Ermächtigung ermöglichen, aber auch behindern können und dass diese gewaltvollen Einflüsse nicht nur auf individueller, sondern auch auf struktureller Ebene wirken, gilt als zentral. Ermächtigung wird dann als Prozess persönlicher Entwicklung verstanden, in dem Menschen ihre Bedürfnisse selbst erklären und gleichberechtigt an gesellschaftlicher Praxis partizipieren können sollen (vgl. Starkey 2003: 277).



Bevor unter Punkt 2.5 das für diese Arbeit präferierte Verständnis von Handlungsfähigkeit und Ermächtigung als Überleitung zum empirischen Teil dargelegt wird, wird Ermächtigung im Zusammenhang mit Professionalität beleuchtet, da diese im Kontext von Unterricht stets eine Bezugsgröße darstellt.

#### **2.4.3 Professionalität und Ermächtigung – Zwischen Befreiung und Beschränkung**

Die Verknüpfung von Ermächtigung mit professionellem Handeln weist hohe Aktualität auf. Es lassen sich einige der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Ermächtigungsansätze seitens professionell Handelnder wahrnehmen. In der Literatur wird häufig angenommen, dass im Gesundheitsberuf in erster Linie ein durch das *consumerist model* geprägtes Verständnis von Ermächtigung vorherrscht, während die Praxis der Sozialarbeit stärker mit dem *liberational model* vereint werden kann (vgl. Starkey 2003: 278).

Dem\_Der „Professionellen“ (vgl. Mecheril 2008) kommt stets eine wesentliche Rolle zu, da er\_sie in der Position steht, Bedürfnisse zu definieren und Ermächtigungsstrategien und -methoden zu entwickeln. Als professionell bezeichnete Personen definieren sich über ihr spezifisches Wissen. Ihnen wird Expertentum zugesprochen, welches als Grundlage und Rechtfertigung ihres Handelns dient. Ausgeblendet bleibt, dass in Expertenwissen selbst eine Macht innewohnt, die seine Adressat\_inn\_en *ent*mächtigen und die ursprünglichen Ziele untergraben kann. Als Werkzeug professionell Handelnder hat Ermächtigung nicht nur eine befreiende, sondern zugleich eine beschränkende Komponente. Diese Widersprüchlichkeit ist ein signifikantes Merkmal von Professionalität in Bezug auf Ermächtigung (vgl. Pease 2002: 137).

Im Hinblick auf pädagogische Professionalität und Migration wird Expertentum im Sinne der „Interkulturellen Kompetenz“ vielfach problematisiert (vgl. do Mar Castro Varela 2002; Gomolla 2005; Mecheril 2008). Kritisiert wird die Annahme, dass Professionelle für Lernsituationen mit Migrant\_inn\_en Wissen über fremde Kulturen und rezeptartige Fertigkeiten erwerben müssten, um pädagogisch professionell handeln zu können. Indem diese „Sonderkompetenz“ nur dann gefordert wird, wenn als „anders“ geltende Personen involviert sind, bedient sich das Konzept der Interkulturellen Kompetenz der Kategorie „Kultur“, versteht diese als stabile, unveränderliche Eigenschaft von Personen und (re-)produziert gesellschaftliche Differenzverhältnisse in Bezug auf ein „Wir“ und ein „Nicht-Wir“ (siehe Kapitel 2.3.1). Der Interkulturellen Kompetenz haftet ein technologisches Professionalitätsverständnis an, das von einem grundsätzlich gültigen Wissen über Kultur(en) ausgeht und dieses für die Deutung jeglicher lebensweltlicher Situationen instrumentalisiert (vgl. Mecheril 2008: 16ff). Castro Varela beschreibt die Folgen, die der „spezielle“ Umgang mit Migrant\_inn\_en auf der Arbeitsebene von Behörden hat, als institutionell rassistisch. Unter Anderen nennt sie Beratungsverweigerung, Ablehnung von Anträgen ohne Prüfung oder das Anraten, in die „Heimat“ zurückzukehren als schockierende Fallbeispiele, auf die von der Antidiskriminierungsbehörde in Berlin lediglich mit der Organisation von Seminaren zu Interkultureller Kompetenz geantwortet wurde. In den Schulungen wird dann erwartet, dass von der Leitung *Wissen* und kulturspezifische Patentrezepte angeboten werden, auf die die Mitarbeiter\_innen in Zukunft zurückgreifen können sollen. Völlig ausgeblendet bleiben das Unterdrückungspotential behördlicher Strukturen und ihre Arbeitsweisen, die die Ablehnung von Leistungen überhaupt erst erlauben

und von ihren Mitarbeiter\_inne\_n sogar in einem Mindestmaß erwarten (vgl. do Castro Varela 2002: 37ff). So zitiert Castro Varela eine der Teilnehmenden ihrer Untersuchung:

*„Von wegen professionelle Beratungskompetenz, das interessiert bei uns keinen! Hauptsache wir vermitteln nicht so viele Hilfen und lassen uns was anderes einfallen. Hauptsache wir stehen nicht in der Bild-Zeitung!“ (do Mar Castro Varela 2002: 40).*

Schockierend ist, dass in diesem Zusammenhang jene kompetent handeln, die ausreichend Gründe finden, um den Antragsteller\_inne\_n Leistungen verweigern zu können:

*„Diejenigen, die dabei ein Unwohlsein entwickelten, sagten dies selten laut [...]. Zivilcourage würde eine/n den Job kosten und zwar nicht durch Entlassung, sondern durch Mobbing. [...] Es ist hier zu fragen, was Kompetenz [...] bedeutet, insofern sie mit erfolgreichem professionellen Handeln gleichgesetzt wird. Denn als kompetent scheinen in diesem Kontext gerade diejenigen zu gelten, die die von ihnen geforderten Unmenschlichkeiten mitmachen [...]“ (do Mar Castro Varela 2002: 40).*

Die Auffassung eines allgemein gültigen Wissens ist nicht nur für das Konzept der Interkulturellen Kompetenz charakteristisch. Häufig besteht das alltägliche Pädagogikgeschäft darin, dass der\_die Lehrer\_in vermeintlich „echtes Wissen“, an die Schüler\_innen übermittelt:

*„Seine Aufgabe besteht darin, sie mit Inhalten seiner Übermittlung ‚zu füllen‘ – mit Inhalten, die von der Wirklichkeit losgelöst sind, ohne Verbindung zu jenem größeren Ganzen, das sie ins Leben rief und ihnen Bedeutung verleihen könnte. [...] Noch schlimmer aber ist es, daß [sic!] sie dadurch zu ‚Containern‘ gemacht werden, zu ‚Behältern‘, die vom Lehrer ‚gefüllt‘ werden müssen. Je williger die Behälter es zulassen, daß [sic!] sie gefüllt werden, umso bessere Schüler sind sie“ (Freire 1996: 57).*

Dieses Vermittlungsprinzip bezeichnet Freire als „Bankiers-Konzept“, indem er den Erziehungsprozess mit einer Spareinlage vergleicht. Der\_Die Lehrer\_in fungiert dann als Anleger\_in, während der\_die Schüler\_in das Anlage-Objekt repräsentiert, das zwar die erworbenen Informationen sammeln und systematisch ordnen kann, aber über keinerlei Möglichkeiten zu Kreativität, Veränderung und eigeninitiiertem Forschung verfügt. Eine Erziehung, die diesem Prinzip folgt, drängt den Menschen in eine Passivität und bewirkt einen einseitigen Lernprozess, in dem die Welt von den Lernenden lediglich empfangen wird. Sie dient, so Freire, den Unterdrückenden, den Herrschenden an der Macht, deren Ruhe davon abhängt, wie gut Menschen sich der von ihnen geschaffenen Welt anpassen, sie nicht hinterfragen und somit ihr Denken ausschalten. Missachtet wird insbesondere auch der für das Menschsein notwendige Akt der Kommunikation. Flößt die Lehrperson den ihr untergeordneten Lernenden ihre Denkweise ein, wird deren Entwicklung nicht gefördert, sondern gehemmt. Ein auf der Metaebene stattfindender Austausch zwischen Lehrperson und Lernendem\_r, bei dem beide ihr jeweils spezifisches Denken mitteilen können, ist die Voraussetzung, dass eine Auseinandersetzung mit Wirklichkeit erfolgt (vgl. Freire 1996: 57ff).

*„Für Freire ist Lernen und Lehren immer zweiseitig und grenzüberschreitend. Beide am Lernprozess beteiligten Seiten lehren und lernen. Pädagogik sei an dieser Stelle problematisiert in ihrer hegemonialen Strukturen stabilisierenden Funktion“ (do Mar Castro Varela 2002: 43f).*

Aus Hegemonie resultierend und nicht zu unterschätzen ist auch die Gefahr, die eine Repräsentationspraxis im Sinne eines „Sprechen fürs“ und eines „Sprechen übers“ mit sich bringt (siehe auch Kapitel 2.1.2). Als privilegierte Mehrheitsangehörige geraten Professionelle schnell in die Situation, anstelle ihrer Adressat\_inn\_en sprechen zu sollen. Wenn Lehrkräfte meinen, die Bedürfnisse ihrer Lernenden aufzeigen und vertreten zu müssen, geschieht dies nicht selten auf eine paternalistische Weise, in der die benachteiligte Gruppe – die Gruppe der Lernenden – bevormundet wird und Subjektpositionen abermals reproduziert werden (vgl. Dhawan & do Mar Castro Varela (2003): 281). Fraglich ist hier, wer das Recht und die Zuständigkeit hat, stellvertretend für bestimmte Gruppen zu sprechen, ohne diese an den Status von Objekten zu fesseln (vgl. Mecheril 2005: 314f).

Die in den letzten beiden Kapiteln erfolgte Betrachtung von Handlungsfähigkeit innerhalb einer Pädagogik der Anerkennung und innerhalb von Ermächtigungskonzepten bzw. Professionalitätsverständnissen weist auf einen gemeinsamen, zentralen Nenner hin, der um die Möglichkeitsräume personaler Handlungsfähigkeit kreist und als entscheidende Herausforderung für Staat, Gesellschaft und Pädagogik gelesen werden kann. Es ist das bereits mehrmals angesprochene Dilemma, welches aus einer Anerkennungspraxis heraus Individuen in ihrem jeweils spezifischen Vermögen achtet und anspricht und dadurch zugleich marginalisierte Positionen und Strukturen festigt. Es zeigt sich in Handlungsformen der Interkulturellen Kompetenz, welche zunächst darum bemüht sind, Differenz im Sinne einer Anerkennungspraxis nicht zu leugnen, sondern aufzugreifen und in pädagogischen Kontexten auf Erfahrungswelten der Schüler\_innen einzugehen, aber durch das Heranziehen der Kategorie „Kultur“ aufs Neue gewaltvolle Zuschreibungen schaffen. Und es zeigt sich auch in sozialen Diskursen, in denen einerseits Organisationen für Frauen und sozial Benachteiligte wesentlich zur Eindämmung sozialer Ungleichheiten beitragen und andererseits die dortige Ansprache von Opferrollen gemäß eines neoliberalen Verständnisses von Ermächtigung die Subjektivität und das Handlungspotential der Minderheitengruppen verkennen kann.

Trotz der hier aufgezeigten, von Widerspruch und Paradoxie geprägten Verhältnisse, darf ein Streben nach gesamtgesellschaftlicher Neustrukturierung, nach Gleichberechtigung, sozialer Partizipation, selbstbestimmten Lebens- und Subjektperspektiven und nach der Möglichkeit, pädagogisch „professionell“ handeln zu können, nicht aufgegeben werden. Im Gegenteil, es gilt Wege zu finden und zu erproben, mit denen auf diese Widersprüchlichkeit geantwortet werden kann und sich dieser dennoch stets bewusst zu sein. Das letzte Kapitel des Theorieteils widmet sich deshalb dem Versuch, unter Bezugnahme auf verschiedene Theoretiker\_innen, Perspektiven, Denk- und Handlungsweisen aufzuzeigen, die diesbezüglich als richtungsweisend gelesen werden können.

#### 2.4.4 Wege zu pädagogischer Professionalität in widersprüchlichen Verhältnissen

„Anerkennung ist unmöglich und unumgänglich“ (Mecheril 2010b: 190). Mit dieser Aussage weist Mecheril daraufhin, dass das Spannungsverhältnis zwischen der Anerkennung von Zugehörigkeiten und der dekonstruktiven Idee nicht lösbar ist. Die zwischen ihnen existierende Widersprüchlichkeit muss zunächst als notwendig verstanden werden. Ein Beispiel: Wenn wir darauf abzielen, gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu stärken, die das jeweilige Vermögen des\_der Einzelnen berücksichtigt, dann sind auch assimilatorische Angebote zur Teilhabe an der dominanten Lebensweise mit dem Anerkennungsgedanken vereinbar, wenn Mehrfachzugehörigkeit als Voraussetzung gilt. Pädagogische Professionalität besteht dann in der Beschreibung und der Reflexion davon, dass Anerkennung gleichzeitig Bedingung und Unmöglichkeit ist, welche Differenz- und Dominanzverhältnisse durch pädagogische Praxis gestärkt werden und diese so zu verändern, dass möglichst wenig Macht über Individuen ausgeübt wird (vgl. Mecheril 2010b: 185ff).

Für ein erstes Aufbrechen von gefestigten Strukturen und Haltungen in Gesellschaft und Pädagogik und die in ihrem Auftrag vermeintlich professionell handelnden, hoch formalisierten Bildungseinrichtungen wird vielfach auf Pierre Bourdieus Idee einer „wissenschaftstheoretischen Reflexivität“ verwiesen (vgl. Mecheril 2010b, Dausien 2007). Bourdieus Ansatz hebt sich insofern von anderen Reflexivitätsansätzen ab, da er als Gegenstand nicht die innerhalb der Wissenschaft tätige Einzelperson betrachtet, sondern die für ein Fach unbewusst eingenommenen, stabilen Haltungen und Praktiken, in seinen Worten das „kollektive Unbewusste“. Das Fach als Einheit und keine einzeln haftende Person muss unter die Lupe genommen werden. Darüber hinaus bekräftigt Bourdieus Reflexivitätsansatz eine allgemein wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung (vgl. Wacquant 1996: 63).

Umgelegt auf Bildungseinrichtungen und die durch ihre Akteurinnen und Akteure ausgeübte Pädagogik könnte eine reflexive Praxis im Sinne des Reflexivitätsverständnisses von Bourdieu dazu beitragen, dass organisationale Strukturen und gängige Handlungs- und Verfahrensweisen auf ihre Gefahr zur Schaffung missachtender und diskriminierender Verhältnisse gegenüber bestimmter sozialer Gruppen hin überprüft und sukzessive verändert werden würden (vgl. Mecheril 2010b: 191).

Ähnlich wie Gomolla in ihrem Verständnis der institutionellen Diskriminierung (siehe Kapitel 2.3.1), beschreibt auch Bourdieu eine strukturelle, wissenschaftsglobale Ordnung, die als stabile Praxis in den akademischen Köpfen wirksam ist und die es aufzubrechen gilt.

*„Also ist es die soziale Organisation [...] als einer zugleich in die mentalen und in die objektiven Mechanismen eingegangenen Institution, die zur Zielscheibe einer verändernden Praxis werden muß [sic!]“ (Wacquant 1996: 69).*

Es gehe nicht darum, so Bourdieu, dass der\_die Einzelne aus einer Ich-Perspektive heraus Tagebuch führt, sondern dass die Position des Beobachters kritisch analysiert und die dem individuellen Handeln zugrunde liegende wissenschaftstheoretische Wurzel freigelegt wird. Reflexivität muss dort ansetzen, wo sie sich auf die wissenschaftliche Praxis bezieht, *„auf die Verkettung der Akte und Operationen, die diese Person als Teil ihrer Arbeit ausführt“* (Wacquant 1996: 77). Dass eine derartige Form der Reflexivität nicht nur die Individualität als „heiliges“ Gut

des Westens (vgl. Wacquant 1996: 73), sondern auch die gesellschaftlich anerkannte Praxis von Schulen und Bildungseinrichtungen angreift und somit nicht mit offenen Armen empfangen werden wird, ist naheliegend, wenn gleich umso notwendiger.

*„Für Bourdieu ist die Reflexivität gerade das, was es uns ermöglicht, uns von derlei Illusionen zu befreien, weil sie uns das Gesellschaftliche im Individuellen entdecken läßt [sic!], das im Persönlichen verborgene Unpersönliche, das tief ins Besondere eingegangene Allgemeine“ (Wacquant 1996: 73f).*

Die Bedeutsamkeit einer mit der Wissenschaft einhergehenden Reflexivität unterstreicht auch Dausien. Sie geht davon aus, dass qualitatives Forschen und professionelles Handeln eng miteinander in Beziehung stehen und ähnliche Fähigkeiten wie Interpretation und methodische Kompetenz verlangen. Professionalität heißt dann, mit wissenschaftlichen Methoden Problemlagen zu analysieren und diese als Individualfälle, als „historische Singularitäten“ zu begreifen, *„die in ihrer je besonderen Struktur und Geschichte rekonstruiert werden müssen“* (Dausien 2007: 4). Durch die Beschäftigung mit qualitativer Forschung kann eine reflexive Haltung eingeübt werden, die es ermöglicht, Perspektiven zu wechseln, sich an Methodenvielfalt und Prozesshaftigkeit zu orientieren sowie mit komplexen und unabgeschlossenen (Deutungs-)problemen umzugehen. Wesentlich ist es, von selbstverständlichen, musterhaften Deutungen Abstand zu nehmen und „den eigenen Blick zu befremden“ (vgl. Dausien 2007: 2f).

Einen weiteren Aspekt für den Umgang mit Widersprüchlichkeit und für die Entwicklung von Professionalität, gerade in pädagogischen Kontexten, liefert Freire mit der sogenannten „problemformulierenden Bildungsarbeit“. Eine am Bankiers-Konzept orientierte Erziehungsarbeit, so kritisiert Freire, lehnt ab, was für die Generierung jeglicher Erkenntnis mit Wirklichkeitsbezug unabdingbar ist: den Dialog. In einer problemformulierenden Bildungsarbeit werden Schüler\_innen nicht als Objekte adressiert, sondern als kritische Denker\_innen. Entgegen dem Unterdrückungsdispositiv wird die Frage des Warums aufgegriffen und in forschend-kreativer, schöpferischer Tätigkeit bearbeitet sowie Raum für Dialog und für die Reflexion von Wirklichkeit geschaffen (vgl. Freire 1996: 68ff).

Anknüpfend an die Kritik am Bankiers-Konzept wird in den bereits dargelegten Konzepten emanzipatorischer Ermächtigung, diese nicht als etwas verstanden, das von Pädagog\_inn\_en erteilt werden kann (vgl. Freire 1996: 58ff), sondern als Ergebnis einer reflexiven Frage- und Analysetätigkeit und der Problematisierung von Wirklichkeit. Den Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf das eigene Leben zu erkennen, erlaubt die Ausbildung eines kritischen und nach Veränderung strebenden Geistes und die Auslotung von Handlungsstrategien (vgl. Maiz 2014: 27). Auch im *liberational model* wird betont, dass Ermächtigung nicht darauf reduziert werden kann, auf Menschen „angewendet“ zu werden (*„[...] empowerment is not something that professionals can ‚do‘ to people [...]“*) (Starkey 2003: 278). Viel eher sollte Ermächtigung mit Reflexivität und weniger machtvollen Hilfestellungen einhergehen:

*„Empowerment is a reflexive activity, a process capable of being initiated and sustained only by the agent or subject who seeks power or self-determination. Others can only aid and abet in this empowerment process by providing a climate, a relationship, resources, and procedural means through which people can enhance their own lives“ (Simon 1990: 32, zit. n. Starkey 2003: 278).*

Dabei gilt es die individuellen Voraussetzungen unter Bedingungen sozialer Ungleichheit und unter einem kritischen Blick auf gesellschaftliche Strukturen und Ordnungen zu lesen (vgl. Starkey 2003: 278).

In Bezug auf Reflexivität als Perspektive und Antwort auf widersprüchliche Verhältnisse findet sich im Fach ein breiter Konsens. Es ließen sich noch einige weitere Autor\_inn\_en nennen, die die Bedeutung reflexiver Prozesse für den Umgang mit Paradoxien und Dilemmata in der pädagogischen Praxis hervorheben (vgl. Riegel 2016: 312). In der Diskussion um (pädagogische) Professionalität besteht jedoch auch die Gefahr, dass Reflexion bzw. Reflexivität lediglich als eine Art „mythisches Wunderheilmittel“ im Raum schwebt, ohne eine notwendige Konkretisierung ihrer Werkzeuge und Arbeitsweisen vorzunehmen. Es wird an dieser Stelle versucht, die Reflexionstätigkeit, die unter machtkritischer Perspektive sinnvoll erscheint, näher zu beschreiben und exemplarisch einige konkretere Ansatzpunkte und Techniken aus dem Fach herauszufiltern.

Geht man davon aus, dass Bildung und pädagogische Praxis in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist, muss sich eine geeignete Reflexivität auch auf deren Wirkweisen, auf Diskurse und institutionelle Ordnungen beziehen. Eine rein individuell stattfindende Selbstreflexion greift zu kurz, wenngleich das Ansprechen persönlicher Positionen und Deutungsmuster, Privilegien und Benachteiligungen innerhalb der Gesellschaft in jedem Fall Bestandteil der Reflexionstätigkeit sein muss (vgl. Riegel 2016: 312f). Man spricht hier auch von einem „eigenen Involviert-Sein in Machtverhältnisse“, das zum Gegenstand von Reflexion wird (vgl. Ortner & Özyayli 2015: 217). Betrachtet man die Spezifik der hier genannten Anforderungen, wird klar, dass zu dieser Art der Reflexivität ein hohes Maß theoretischen Einblicks erforderlich ist. Die Auseinandersetzung mit sozialen Verhältnissen auf eine Weise wie sie dem Begriff der Migrationsgesellschaft innewohnt (siehe Kapitel 2.3.1) und die Beschäftigung mit weiteren migrationspädagogischen Analysetermini, mit Aspekten der Diskurs- und Subjektforschung sowie mit einem Kompetenzverständnis, das sich von dem der Interkulturellen Pädagogik abgrenzt, erscheinen als wesentliche Faktoren für die Ausbildung einer reflexiven Professionalität (vgl. Geier 2016: 190ff). Ortner und Özyayli sehen in einem machtkritischen Blick die Chance, die Rezeptartigkeit interkultureller Problembearbeitung zu überwinden:

*„Eröffnet werden Handlungsmöglichkeiten, die über ein Rezept oder über eine Kompetenz im herkömmlichen Sinne hinausgehen: Nicht Verstandenem Bedeutung zuzusprechen und es somit anzuerkennen, kann die Möglichkeit eröffnen, sich auch in Situationen ohne geteilte Sprachkenntnisse als professionell Handelnde adressiert zu verstehen [...] und wendet sich ab von der Vorstellung pädagogischen Handelns als einer eindeutigen memorisierbaren Praktik. [...] Entscheidend ist dabei, nicht-normgerechte Artikulationen anzuerkennen, denn dadurch wird handelnde Teilhabe ermöglicht“ (Ortner & Özyayli 2015: 217).*

Ein Nicht-Verstehen, wie es hier angesprochen wird, wird noch in einem weiteren Sinne für professionelle Reflexion bedeutsam. Wenn es darum geht, die selbstverständlichen Traditionen des Bildungssystems, ihre Normen und die Rezeptartigkeit der Interkulturellen Kompetenz zu hinterfragen, braucht es für eine solche „Brille“ gewissermaßen ein Abschalten gewohnter Denkschemata und ein Verlernen eingelagerter Wissensbestände. Castro Varela meint



provokant: „Wenn Wissen Macht ist, dann könnten wir doch annehmen, dass das Verlernen Abgabe von Macht bedeute“ (do Mar Castro Varela 2002: 44). Dass dies zu einfach wäre, ist klar, jedoch kann ein gewisses Verlernen auf dekonstruktive Weise die Einnahme neuer Blickwinkel ermöglichen. Sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden und auf diese auch verzichten zu lernen, kann die Kommunikation mit jenen, die nicht über diese Privilegien verfügen, erleichtern und den gegenseitigen Respekt stärken.

*„Und es bedeutet, sich selber ernst zu nehmen und sich der Hinterfragung durch die anderen zu stellen. Denn immer noch scheint die pädagogische Praxis die binäre Konstruktion in das ‚wir‘ und die ‚anderen‘ nicht nur zu stabilisieren, sondern auch die Beziehung der beiden Gruppen dergestalt zu strukturieren, dass nur das ‚wir‘ von den ‚anderen‘ wissen muss, während ‚wir‘ uns ja kennen und die ‚Anderen‘, wenn sie mit uns zusammenleben wollen, dies auch besser tun“ (do Mar Castro Varela 2002: 44).*

Anstatt vorzugeben, wer über wen was wissen soll, müsste gefragt werden, wer warum als anders gilt und wer bestimmt, was anders, normal fremd oder integriert bedeutet (vgl. do Mar Castro Varela 2002: 41). Mit einem weiteren Kunstbegriff, nämlich dem der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“, wird noch deutlicher, dass pädagogische Professionalität auch ein bewusstes Akzeptieren von „Nicht-Wissen“ umfasst. Das abstrakte Wissen über Kultur kann, so Mecheril, nicht in regelhafter Weise auf die Lebenswelt von Individuen übertragen werden. Handlungszusammenhänge sind nicht einfach verstehbar, sondern beinhalten stets einen nicht verstehbaren Rest, der als abhängig von komplexen symbolischen, sozialen, politischen und materiellen Zugehörigkeitskontexten gedacht werden muss. Für das Deuten von Problemlagen wäre es viel wichtiger, diese Kontexte in ihrer Vielfalt und wechselseitigen Beeinflussung zu begreifen bzw. in Erfahrung zu bringen, anstatt Bräuche, Sprache und Herkunft anzusprechen. Interkulturelle Bildung muss zu einem Dialog zwischen – einander nicht als anders adressierenden – Subjekten anregen, indem Wissen und Nicht-Wissen vor dem Hintergrund kultureller Differenz als gleichermaßen notwendig gesehen wird. Reflexion ist dann an eine systematische Unterstützung gebunden, in der die Grenzen professionellen Handelns anerkannt werden (vgl. Mecheril 2008: 29f).

Neben theoretischer Kompetenz und einem reflexiven, auf „Allwissen“ verzichtenden Habitus stellt sich noch die Frage eines geeigneten Reflexionsinstruments. Hierfür könnten die Techniken der Intersektionalitätsanalyse herangezogen werden, wie sie in Kapitel 2.2.4 bereits kurz erläutert wurden. Die Segmentierungslinien Geschlecht, Ethnizität, Religion, Nationalität, Bildung, Generation und Migrationssituation bieten eine Analysefolie, mithilfe derer das Feld, in dem Subjekte aufgrund ihrer Positionierung Zugehörigkeiten und Möglichkeitsräume aushandeln, genauer betrachtet werden kann. Riegel beschreibt die Perspektive der Intersektionalität als gewinnbringend für Reflexion, Kritik und Veränderung, indem Dominanzverhältnisse, ihre Mechanismen und Konsequenzen nicht nur oberflächlich, sondern durchdringend bearbeitet werden (vgl. Riegel 2016: 311f).



Um die Ausgrenzungseffekte der Gesellschaft und von Bildungseinrichtungen sichtbar zu machen, bieten sich sogenannte „heuristische Fragen“ an:

- *„Wie werden soziale Differenzkonstruktionen und Dominanzordnungen (situativ, habituell, diskursiv) hergestellt und reproduziert?*
- *Welche sozialen Differenzkonstruktionen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden (wie) relevant? Wie wirken diese zusammen?*
- *Was wird dabei sichtbar (gemacht), was in den Hintergrund gerückt?*
- *Aus welcher sozialen Positionierung heraus werden Differenzkonstruktionen vorgenommen und in welchem Kontext erfolgt dies?*
- *Welche Funktionen und welche Folgen hat dies für die beteiligten Subjekte und für die hegemoniale soziale Ordnung?*
- *In welcher Weise (und in welchen Kontexten) zeigen sich dabei gegenüber hegemonialen Strukturen, Diskursen und Repräsentationen affirmative, hinterfragende, widerständige oder verschiebende Praktiken?“ (Riegel 2016: 141) .*

Zum Abschluss sei nochmals betont, dass für einen Zuwachs an schulübergreifender und vom gesamten Bildungssystem getragenen Professionalität Reflexivität nur dann fruchtbar ist, wenn sie nicht auf die individuell agierende Einzelperson reduziert wird, sondern gemeinschaftlich und in einer breit angelegten Interpretationspraxis gelebt wird. Für Auszubildende gleichermaßen wie für Ausbildende wird es relevant sein, sich zusammen der Fallanalyse zu widmen, dabei methodisch geleitet und systematisch vorzugehen und eine Professionalitätsidee zu schaffen, die nicht fern von Praxis angesiedelt ist. Reflexivität muss sowohl in Institutionen der Lehrer\_innenausbildung als auch für das Kollegium des Schul- und Erwachsenenunterrichts curricular verankert und mit eigens dafür vorgesehenen zeitlichen Räumen versehen werden. Schließlich wird es erforderlich sein, pädagogische Professionalität und ihre Perspektiven in widersprüchlichen Verhältnissen – wie sie hier angerissen wurden – im Hinblick auf eine Migrationsgesellschaft konzeptuell weiter auszuformen (vgl. Geier 2016: 195f).

## 2.5 Handlungsfähigkeit und Ermächtigung in ihrer Bedeutung für die empirische Untersuchung

Im Sinne des vorgestellten *Agency*-Konzepts wird Handlungsfähigkeit im Rahmen dieser Arbeit als kontextuell geprägte, menschliche Fähigkeit verstanden. Subjekte gelten nicht als primär passiv und ohnmächtig, sondern als in der Lage, ihr Handeln kreativ und autonom in Beziehung zu vergangenen Erfahrungen und zukünftigen Perspektiven zu setzen. Gleichzeitig spielen einschränkende Strukturen eine determinierende Rolle, welche im Sprechen über die Handlungsfähigkeit Geflüchteter nicht ausgeblendet werden können.

*„So reicht ein einseitiger Blick auf prekäre und einschränkende Lebensbedingungen nicht aus, um den vorhandenen Fähigkeiten und Potentialen der Flüchtlinge gerecht zu werden. Gleichzeitig darf diesen nicht eine von Strukturen losgelöste individuelle Selbstbestimmung unterstellt und damit die alleinige Verantwortung für das Gelingen ihres Lebens [...] bzw. die Schuld am Scheitern dessen, übertragen werden“ (Geiger 2016: 66).*

Die nach wie vor festgefahrene Idee von nationalen Identitäten als einheitlich und kulturell homogen steht im Widerspruch zu der überall greifbaren "Verkleinerung" der Welt. Kaum ein Raum ist dabei so stark von Globalisierung und Pluralisierung durchdringt wie Europa bzw. wie „der Westen“. Migration bedeutet Bewegung und Bewegung schafft Vielfalt, eine Vielfalt der Identitäten und auch eine wachsende Hybridität von Identität. Aber ob nun national-einheitliche oder hybride, homogene oder heterogene Identitäten, in jedem Falle werden Identitäten vielfach verunsichert und erschüttert. Und in Zeiten der Unsicherheit - das lehrt uns die Geschichte - nehmen Nationalismus, Ethnizität und leider auch eine beunruhigende Rückbesinnung zu "rassischer Reinheit" bzw. "authentischer kultureller Identität" zu (vgl. Hall 1994: 199ff).

Die Diskussion um kulturelle Identität – auch im Zusammenhang mit „Interkultureller Kompetenz“ – macht es erforderlich, sich mit dem Identitätsbegriff und seinen Implikationen für die Praxis auseinanderzusetzen. Im Unterrichtskontext wird es notwendig sein, die Identitäten der Lernenden wie auch die eigene als veränderbar wahrzunehmen und sich zu fragen, wann und wozu Menschen die Hervorhebung bzw. die Leugnung bestimmter Identitäten und Differenzen brauchen.

Für die Generierung von Handlungsfähigkeit können an dieser Stelle folgende Bedingungen zusammengefasst werden:

- Geringe strukturelle Aus- und Eingrenzungen (z.B.: Zugang zu Bildungseinrichtungen),
- geringe familiäre Restriktionen,
- die Fähigkeit, kreativ und in der Auseinandersetzung mit der Welt Handlungsstrategien und positive Zukunftsperspektiven zu ersinnen,
- geringe diskursive Zuschreibungen, die zu Ausgrenzungseffekten und negativen Zugehörigkeitsgefühlen führen,
- Verhältnisse der Anerkennung und ihre zeitgleiche Dekonstruktion sowie

- ein Professionalitätsverständnis seitens der Pädagog\_inn\_en, das sich durch wissenschaftstheoretische Reflexivität hinsichtlich gewaltvoller Strukturen und durch die Akzeptanz von Nicht-Wissen und widersprüchlichem Handeln auszeichnet.

Ermächtigung soll weiters als Prozess persönlicher Entwicklung verstanden werden, in dem Menschen ihre Bedürfnisse selbst erklären und ihre Möglichkeiten auf gleichberechtigte gesellschaftliche Partizipation ausgeschöpft werden.

Die eng an Handlungsfähigkeit geknüpften Ermächtigungskonzepte, aus denen nicht selten eine paternalistische Praxis entsteht, müssen ebenfalls in ihrer Widersprüchlichkeit gelesen werden:

*„Denn falls die Behauptung, dass die Feststellung der Notwendigkeit von Ermächtigung gleichzeitig die Lernenden als ohnmächtige Subjekte herstellt und somit gegebene Machtverhältnisse legitimiert und die machtvolle Position der „diagnostizierenden“ Lehrenden stabilisiert, [...] dann sollte gefragt werden, inwieweit dieselbe Kritik auch für emanzipatorische Ermächtigungskonzepte [...] gelten würde [...]“ (Maiz 2014: 28).*

Folglich muss auch im Rahmen des emanzipatorischen Konzepts von Ermächtigung gefragt werden, wer Ermächtigung definiert und wer damit adressiert werden soll. In der Betonung, dass Lernende sich selbst ermächtigen sollen, werden sie dennoch ermächtigt und trotz der Anerkennung der individuellen Voraussetzungen und Lebensbedingungen, die die Lernenden mitbringen, entscheiden weiterhin die Lehrpersonen, wer handlungsfähig werden muss. Das Instrumentalisierungspotential von Deutschkursen ist dabei groß, denn auch wenn der Kurs selbst keinen Ort der Ermächtigung darstellt, so ermächtigt Deutschlernen dennoch und das Ziel von Integration über Sprache wirkt mit (vgl. Maiz 2014: 28).

Folgt man dem Verständnis von Macht, Diskursen und Begriffen als wirklichkeitsformend, so liegt nahe, dass auch die Termini „Migration“, „Einwanderungsgesellschaft“ und „Ermächtigung“ bzw. „Handlungsfähigkeit“ diskursiv geprägt sind und nur einen bestimmten Blick auf Wirklichkeit widerspiegeln. Welche Lesarten von Begriffen sich durchsetzen hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Bewertung der Gegenstände, die mit ihnen bezeichnet werden sollen. Der Gebrauch von „Ermächtigung“ im Kontext von geflüchteten Menschen – auch unter einer rassismuskritischen, emanzipatorischen Perspektive – hat die paradoxe Wirkung, dass diese überhaupt erst als hilfsbedürftige und „zu ermächtigend notwendige“ Personen verstanden und adressiert werden. Auch die Auseinandersetzung mit „Handlungsfähigkeit“ im Rahmen dieser Arbeit bringt Widersprüchlichkeiten wie die Fortschreibung von Wissens- und Denkmustern mit sich, welche in der *Lay summary* (siehe Kapitel 6.2) reflektiert werden.

In der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung wird nun analysiert, wie Handlungsfähigkeit von Deutschlehrenden definiert wird, welche Rolle diesbezüglich dem Erlernen der deutschen Sprache zugeschrieben wird und welche möglichen Auswirkungen dieses Verständnis auf (un)bewusste Ermächtigungsstrategien im Rahmen des Deutschunterrichts mit Geflüchteten haben könnte. Dabei soll nicht außer Acht gelassen werden, dass bestimmte Sprechweisen im Zusammenhang mit den Worten „Handlungsfähigkeit“ und „Ermächtigung“

einem gesellschaftlichen Diskurs- und Differenzwissen entspringen, welche nicht als individuell „verschuldet“, aber dennoch in ihren Folgen für den Erhalt sozialer Ungleichheit gelesen werden müssen:

*„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 1990: 60, zit. n. Dirim & Mecheril 2010: 101).*

### **3 Untersuchung der Bedeutung von Handlungsfähigkeit im Kontext von Deutsch als Zweitsprache-Unterricht**

Das dritte Kapitel widmet sich der Auswertung des Materials, das für die Beantwortung der Forschungsfrage (*Was bedeutet für Deutschlehrende Handlungsfähigkeit von Geflüchteten und welche Rolle spielt dabei aus ihrer Sicht das Erlernen der deutschen Sprache?*) in Form von vier Interviews erhoben wurde. Vorab wird das methodische Vorgehen geschildert, indem die Erstellung des Interviewleitfadens, die Durchführung der Interviews und das Auswertungsverfahren näher beschrieben werden. Darauf folgt die inhaltliche Auswertung der Interviews, welche stellenweise auf den in Kapitel 2 dargestellten Forschungsstand Bezug nimmt.

#### **3.1 Methodisches Vorgehen zur Datenerhebung**

Für die empirische Untersuchung wurde eine qualitative Erhebungsmethode gewählt: vier leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen, die (teilweise ehrenamtlich) in Deutschkursen für Geflüchtete tätig sind. Nach der Interviewdurchführung erfolgte die Transkription der Interviews sowie die Bearbeitung des Materials, bei der zunächst ein Codierungsleitfaden durch eine intensive Beschäftigung mit den Daten entwickelt wurde und dessen Ergebnisse schließlich für die Auswertung herangezogen wurden. Die drei Phasen vor der Auswertung (Leitfadenerstellung, Interviewdurchführung und Entwicklung eines Codierungsleitfadens) werden in den folgenden Subkapiteln ausführlich dargestellt.

##### **3.1.1 Erstellung des Interviewleitfadens**

Die im Zuge der Interviews gestellten Fragen orientierten sich an einem vorab erstellten Interviewleitfaden, der gemeinsam mit den Interviewtranskripten (siehe 6.3) am Ende dieser Arbeit angehängt ist. Ausgehend von der Forschungsfrage, die erstens nach der Bedeutung von Handlungsfähigkeit Geflüchteter aus Sicht von Lehrpersonen fragt und zweitens nach deren Einschätzung, inwiefern der deutsche Spracherwerb eine Rolle für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit spielt, wurden sechs Themenfelder ausgewählt, die in diesem Zusammenhang als relevant erschienen.

Das erste Feld widmete sich den Beweggründen der Lehrpersonen für ihre berufliche oder ehrenamtliche Unterrichtstätigkeit. Dies sollte einerseits den Einstieg in das Interview erleichtern und andererseits zu ersten Hinweisen führen, welchen Zugang und welche Erwartungen die Lehrpersonen an den Unterricht mit Geflüchteten mitbringen.

Das zweite Themenfeld behandelte die Frage nach dem Nutzen von Deutschkursen für die Kursteilnehmenden. Dies wurde bewusst zu Beginn der Interviews angesprochen, da davon ausgegangen wurde, dass die Lehrpersonen zu diesem Zeitpunkt noch unbeeinflusst vom Fortlauf des Interviews – und von der späteren direkten Ansprache von Handlungsfähigkeit – über die Bedürfnisse der Lernenden sprechen würden.

Im dritten und vierten Themenfeld sollte herausgefunden werden, ob zwischen den Zielvorstellungen der Lehrpersonen und denen der Lernenden ein Unterschied wahrgenommen wird und wie in diesem Zusammenhang über die Auswahl von Aktivitäten und Inhalten im Kurs

entschieden wird. Dies sollte in der späteren Auswertung Rückschlüsse auf den Autonomisierungsgrad der Lernenden und über potentielle Ermächtigungsstrategien zulassen.

Die Themenfelder fünf und sechs behandelten schließlich explizite Fragen nach dem Verständnis von Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte und nach der Rolle, die sie dem Erlernen von Deutsch diesbezüglich zuordnen. Dabei sollten die Lehrpersonen auch gefragt werden, inwiefern sie ihre Kursteilnehmenden als handlungsfähig einschätzen.

Eine offene Abschlussfrage sollte den Lehrkräften die Möglichkeit geben, die für sie wesentlichen Aspekte noch ergänzen zu können. Neben den tendenziell offen formulierten Leitfragen, wurden im Interviewleitfaden auch konkretere Checkfragen bereitgestellt, die ein Abdecken aller für die Forschungsfrage relevanten Themen gewährleisten sollten.

### **3.1.2 Interviewdurchführung**

Die Interviewanfragen richteten sich an etwa 15 Deutschinstitute in Wien. Aus den positiven Rückmeldungen wurden vier Interviewpartner\_innen nach dem Zufallsprinzip gewählt.

Die Durchführung der Interviews fand jeweils im Anschluss an eine Kurseinheit statt. Die Lehrkräfte wurden über die Hintergründe der Untersuchung nur insofern informiert, als erklärt wurde, dass die Forschung in den Rahmen des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eingebettet ist. Das Forschungsinteresse wurde durch die Auseinandersetzung mit Deutschkursen im Kontext von Flucht und Asyl begründet und in Distanz von methodisch-didaktischen Fragestellungen gestellt. Ansonsten wurde die Forschungsfrage nicht weiter konkretisiert.

Zu Beginn der Interviews wurde das Einverständnis zur Aufzeichnung der Gespräche eingeholt. Die Interviews behandelten dann ausschließlich die Sicht der Lehrpersonen zu den oben erläuterten Fragestellungen. Der Begriff der „Handlungsfähigkeit“ wurde im Zuge der Interviews nicht definiert und die Wortwahl gegenüber den Lehrpersonen auch nicht begründet, da dies nicht im Interesse des Forschungsvorhabens lag. Viel eher sollte eine Gelegenheit geschaffen werden, in der die Lehrpersonen über ihr Verständnis von Handlungsfähigkeit in Bezug auf Geflüchtete sprechen und mögliche Konsequenzen für ihren Deutsch als Zweitsprache-Unterricht erläutern konnten. Obwohl es sich nicht um narrative Interviews handelte, wurde versucht, den Erzählungen der Lehrkräfte viel Raum zu geben, um die methodologische Vorstrukturierung nicht auf Kosten der Offenheit qualitativer Forschung zu priorisieren.

Auch für die Auswertung wurde ein Verfahren gewählt, das im Sinne einer offenen Fragetechnik steht und nachfolgend geschildert wird.

### **3.1.3 Verfahren der Materialauswertung**

Nach der Durchführung der Interviews wurde das Material entsprechend bearbeitet. Zunächst erfolgte die Interviewtranskription. Verständnissignale und Fülllaute wie „mhm“, „ähm“ u. Ä. wurden – sofern nicht bedeutungsgebend – nicht in die Transkriptionen aufgenommen. Wortverschleifungen und -doppelungen wurden ebenso wie Interpunktion zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet. Gab es unverständliche Abschnitte, so wurden diese mit (unv.) gekennzeichnet und gegebenenfalls mit vermuteten Ausdrücken ergänzt (unv. – Beispiel?).



Sprechpausen auf Seiten der Befragten wurden je nach Länge mit Punktklammern gekennzeichnet, ein Punkt für kurze Pausen (.), zwei Punkte für mittellange Pausen (..) und drei Punkte für lange Pausen (...). Wenn die Befragten bestimmte Wörter oder Satzteile besonders betonten, so wurden diese in der Transkription durch Blockbuchstaben hervorgehoben (BEISPIEL). Schließlich wurden dialektale Ausdrücke geglättet, mit Ausnahme von Spezialausdrücken aus der Umgangssprache, die für die Interpretation relevant erschienen. Solche wurden unter einfache Anführungszeichen gestellt und kursiv geschrieben (*Beispiel*).

Auf die Transkription folgte die Codierung des Materials, welche als Grundlage für die abschließende Analyse und Interpretation diente. Für das Herausarbeiten von Codes und Kategorien aus den Interviewstellen wurde der Interviewleitfaden bewusst beiseitegelegt, da davon ausgegangen wurde, dass eine Auswertungsstrategie, die sich dem Material mit bereits vordeterminierten Analysekategorien annähert, nicht dem angeführten Prinzip der Offenheit gerecht werden kann. Stattdessen wurde eine Technik gewählt, welche

*„[...] sich im Rahmen von Forschungsansätzen bewährt hat, die einen offenen Charakter des theoretischen Vorverständnisses postulieren, jedoch nicht auf explizite Vorannahmen und den Bezug auf Theorietraditionen verzichten“*  
(Schmidt 2013: 447f).

Dieses Verfahren besteht in Anlehnung an Schmidt aus fünf Phasen. In der ersten Phase wurde das Material, d.h. die transkribierten Interviews, intensiv und wiederholt gelesen. Die Themen, die dabei vorkamen und sich im weitesten Sinne auf das Forschungsfeld bezogen, wurden gesammelt, ohne jedoch die innerhalb der Leitfragen benutzten Begriffe sofort zu übernehmen. Auf diese Weise wurden auch Aspekte berücksichtigt, die erst durch die interviewten Personen zur Sprache kamen und die möglicherweise konträr zu den angestellten Vorüberlegungen standen. Den gesammelten Themen wurden in weiterer Folge Auswertungskategorien untergeordnet, die sowohl inhaltlich beschreibender als auch argumentativer Gestalt sind. In Phase zwei wurden diese Auswertungskategorien näher beschrieben und zu einem Codierungsleitfaden zusammengestellt, mit dem in Phase 3 die Interviews codiert wurden. Codieren beschreibt hier den Prozess, eine bestimmte Stelle des Materials der am besten passenden Auswertungskategorie zuzuweisen. Die zuvor aus dem Material heraus formulierten Kategorien wurden nun also auf das Material angewendet. Als Beleg wurden die jeweiligen Textpassagen in die Codierungen kopiert und mit Zeilennummern markiert. Die vorletzte Phase bestand darin, die Häufigkeiten der Auswertungskategorien zu bestimmen, um sich einen besseren Überblick über das Material zu verschaffen und mögliche dominante Ausprägungen zu erkennen. Schließlich erfolgten in der fünften und letzten Phase die eigentlichen Fallinterpretationen (vgl. Schmidt 2013: 447ff). Mithilfe der vier Codierungen wurden die Interviewaussagen beschrieben, miteinander verglichen und stellenweise den theoretischen Konzepten aus Kapitel 2 gegenübergestellt. Darüber hinaus wurden bereits bestehende Vorannahmen überprüft und neue Überlegungen gefunden. Die verschriftlichten Ergebnisse sind dem folgenden Abschnitt zu entnehmen.

### 3.2 Auswertung der Ergebnisse

Es folgt nun die Darstellung der Analyse und Interpretation des erhobenen Materials unter Themenschwerpunkten, die sich bei der Sichtung des Materials ergaben. Diese Themenschwerpunkte weisen eine andere Gliederung und Reihenfolge auf als dies durch den Interviewleitfaden vorgegeben war. Der Grund hierfür – wie bereits im vorangegangenen Teil beschrieben – war das Verfahren der Materialbearbeitung. Indem bewusst Abstand vom Interviewleitfaden genommen wurde, sollte der Gefahr eines einseitigen und vordeterminierten Blicks auf die Interviews entgangen werden. Diese Auswertung beschäftigt sich daher nicht nur mit einer Prüfung der Vorannahmen, sondern versucht, die im Material als zentral erscheinenden Aspekte aufzugreifen. Gleichzeitig werden diese mit den theoretischen Konzepten aus Kapitel 2 verknüpft und mit Zitaten aus den durchgeführten Interviews unterlegt. Die Zitate sind mit den jeweiligen Zeilennummern gekennzeichnet.

Um die vier verschiedenen Interviews unterscheiden zu können, werden die Abkürzungen Int. 1 (= Interview 1), Int. 2, Int. 3 und Int. 4 sowie B1 (= befragte Person 1), B2, B3 und B4 verwendet. Durch den Verweis auf eine befragte *Person* werden B1-4 in der Auswertung stets mit dem weiblichen Pronomen angesprochen, ohne dass dabei das Geschlecht der Interviewpartner\_innen gemeint ist.

Die zentralen Aspekte des Materials konnten im Zuge seiner Bearbeitung unter folgenden Auswertungskategorien erfasst werden:

1. Hintergründe zur Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen
2. Beschreibung des Lernortes und seiner Grenzen
3. Sprechen/Sprechweisen über die Lernenden
4. Die deutsche Sprache im Diskurs
5. Professionalität im Lehrkontext
6. Zielsetzungen, Inhalte und Methoden für den deutschen Spracherwerb
7. Zuständigkeiten und Kompetenzen der Lehrpersonen
8. Bedeutung von Handlungsfähigkeit und Sprechen über die Fähigkeiten der Lernenden
9. Asylpolitik in Österreich

Bei der Analyse selbst erschien es sinnvoll, die Kategorien 5, 6 und 7 unter dem Subkapitel „Faktoren für die Verteilung von Entscheidungsrechten im Lehr- und Lerngeschehen“ (siehe 3.2.5) zusammenzufassen, da diese in engem Zusammenhang stehen und ein Gesamtbild erst durch einen Vergleich der jeweiligen Argumentationen erlangt werden konnte. Im folgenden Abschnitt werden die Inhalte der Interviews daher unter sieben Kategorien präsentiert und analysiert. Der Abschluss der Auswertung erfolgt in Abschnitt 3.2.8 durch eine Prüfung der zu Beginn aufgestellten Vorannahmen.

#### 3.2.1 Hintergründe zur Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen

Bevor sich die erste Auswertungskategorie den Beweggründen der vier interviewten Lehrpersonen für ihre Unterrichtsarbeit mit Geflüchteten widmet, werden allgemeine Hintergründe über Anstellungsart, Unterrichtserfahrung und Ausbildung der Lehrkräfte angeführt. Im Sinne des Datenschutzes erfolgen diese Angaben anonym und ohne die Zuordnungen B1-4.

Alle vier Lehrpersonen sind in institutionell organisierten Deutschkursen für Geflüchtete tätig, davon drei hauptberuflich und eine ehrenamtlich. Das Ausmaß der Unterrichtstätigkeit beträgt bei zwei Lehrkräften 32 bzw. 33 Stunden und bei den anderen beiden zehn bzw. zwölfteinhalb Stunden. Über ihre Unterrichtserfahrung im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht verfügen die Lehrkräfte seit dreieinhalb, sechs, acht und 30 Jahren. Bezüglich ihrer Ausbildung im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht haben zwei der interviewten Personen ein nicht abgeschlossenes Germanistik-Studium. Eine der beiden Lehrpersonen hat hier eine Schwerpunkt-Vorlesung im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache besucht, die zweite eine zusätzliche Basisbildungsausbildung sowie diverse Fortbildungen. Von den anderen beiden Lehrkräften wurde einmal eine akkreditierte Ausbildungsstätte für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachen-Unterricht genannt und im zweiten Fall ein Lehrgang für Sprachkursleiter\_innen Level 1 sowie eine fachspezifische Erstausbildung für Basisbildung und Alphabetisierung. Drei von den vier Befragten geben an, im Zuge ihrer Ausbildung das Thema „Deutschkurse im Kontext von Flucht, Asyl und Migration“ behandelt zu haben. „Migrationspädagogische und machtkritische Perspektiven“ spielten zudem bei zwei Lehrpersonen innerhalb ihrer Basisbildungsausbildung eine Rolle.

Zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung unterrichteten die Lehrpersonen in erster Linie jeweils eine Lerngruppe. Die Settings der vier verschiedenen Lerngruppen weisen teils große Unterschiede auf. So richtet sich der Kurs von B1 ausschließlich an jugendliche Mädchen zwischen 15 und 19 Jahren, deren L1 Arabisch ist. Ihr Sprachkönnen in Deutsch bewegt sich zwischen dem Niveau A1 und A2. Eine zweite Lehrkraft ist als Dolmetscherin in den gesamten Unterricht eingebunden. Es gibt kein vorgegebenes Curriculum und auch kein Lehrwerk. Zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung dauerte der Kurs bereits über sechs Wochen an und wurde von neun Mädchen besucht.

Die zweite befragte Lehrperson lehrt in einem B1-Kurs. Dieser findet an vier Abenden der Woche zu je zwei Stunden statt und richtet sich nach dem Lehrwerk „*Pluspunkt Deutsch*“. Die Gruppenkonstellationen bleiben in der Regel für ein Semester gleich, jedoch hat die Lerngruppe bis zu vier verschiedene Lehrkräfte, die jede\_r an einem anderen Tag der Woche den Unterricht leiten. In diesem Fall unterrichtet die interviewte Lehrkraft an zwei Tagen pro Woche. Im selben Raum befinden sich neben der Lerngruppe von B2 fünf weitere Tische, an denen andere Sprachniveaus und –gruppen vertreten sind. Diese Rahmenbedingungen ähneln dem Prinzip eines Sprachcafés und auch sonst weisen Ablauf und Organisation viele Ähnlichkeiten zu dieser Lernform auf. Im Gegensatz zu Sprachcafés folgen die Lerngruppen aber – wie bereits erwähnt – einem Lehrwerk, Curriculum gibt es keines. Zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung nahmen drei bis vier Lernende aus Syrien und aus dem Irak seit sechs Wochen am Unterricht von B2 teil.

Der Alphakurs von B3 beschäftigt neben der Lehrkraft auch eine Sozialarbeiterin, welche regelmäßig für die Lernenden als Ansprechperson zur Verfügung steht. Darüber hinaus wird der Kurs von einer freiwilligen Zusatzkraft gestützt, die während der Unterrichtszeit einzeln mit den Lernenden übt. Für den Kurs bestehen anstelle eines expliziten Curriculums diverse Richtlinien des Europäischen Sozialfonds und der Initiative Erwachsenenbildung. Es kommen mehrere Lehrbücher zum Einsatz, davon eines als Hauptlehrwerk. Zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung nahmen sechs Lernende seit 36 Wochen am Unterricht teil.

Überwiegend sprechen die Teilnehmenden Farsi oder Dari als L1. Die meisten von ihnen haben noch keinen positiven Asylbescheid erhalten.

Bei der vierten Lerngruppe, geleitet von B4, handelt es sich um einen A1-Kurs, an dem zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung insgesamt 14 Lernende aus verschiedensten Herkunftsländern teilnahmen. Der Kurs folgt einem Lehrwerk und muss die Vorgaben eines Curriculums erfüllen.

B1, B3 und B4 haben gemeinsam, dass sie in der Basisbildung tätig sind, d.h. sie erteilen regelmäßig Alphabetisierungskurse für Erwachsene im Bereich Deutsch als Zweitsprache. B2 unterrichtet ausschließlich in Sprachkursen ab der Stufe A1.

In der ersten Interviewphase stand die Frage nach den Beweggründen der Lehrpersonen für ihre berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeit im Deutschkurs im Mittelpunkt. B1 beschreibt diesbezüglich zur Arbeit mit Geflüchteten ihren Wunsch zu helfen, grenzt sich jedoch bewusst von einem reinen „Freiwilligenfeld“ ab. Sie betont, dass sie die Arbeit der Freiwilligen nicht schmälern möchte, weist jedoch auf die Gefahr hin, die entsteht, wenn sich der Staat allein auf die Initiative ehrenamtlich tätiger Menschen verlässt, anstatt finanziell aktiv zu werden und qualifizierte Lehrkräfte für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht zu engagieren (vgl. Int. 1, Zeile 23-38).

*„Wir haben uns als Organisation anfangs auch überlegt, ob wir denn so ‚Gratis-Deutschkurse‘ anbieten sollen [...] aber [...] da haben wir uns dann dagegen entschlossen, weil [...] erstens, es gibt genug freiwillige Angebote und zweitens sind wir ja qualifiziert für diesen Bereich und wir haben das dann schon auch problematisiert, [...]“ (Int. 1, Zeile 27-31).*

Die Unterrichtstätigkeit mit geflüchteten Mädchen ergab sich für B1 aus ihrer Arbeit, wo sie an der Einreichung eines Projekts im Rahmen der Flüchtlingsinitiative mitwirkte. Am Rande erzählt B1 von persönlichen Beweggründen, die aus ihrer eigenen Fluchterfahrung als Kind resultieren (vgl. Int. 1, Zeile 5-6 & Zeile 39-41).

B2 spricht über ehemalige berufliche Beschäftigungen, in denen sie im Kontext von Flucht und Asyl bei der Fremdenpolizei und in Feldern der sozialen Arbeit tätig war (vgl. Int. 2, Zeile 13-17). Nach einer Coaching-Ausbildung beschloss die Lehrperson, mit einem Lehrgang für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zu beginnen, der die Absolvierung von Praktika im Unterrichtskontext vorsieht. Auf der Suche nach einer „Übungsmöglichkeit“ für den Ausbau der eigenen Lehrkompetenz wurde die Lehrperson von ihrer Ausbildungsstätte an den für diese Untersuchung ausgewählten Kurs verwiesen (vgl. Int. 2, Zeile 5-11). Neben dem Aspekt der Ausbildung führt die Lehrkraft noch den positiven Effekt an, durch die ehrenamtliche Tätigkeit Menschen beim Spracherwerb helfen zu können (vgl. Int.2, Zeile 18-22).

B3 nennt neben dem beruflichen Beweggrund – ihre Ausbildung als Basisbildungstrainerin – zwei weitere persönliche Gründe, die sie zur Arbeit mit Geflüchteten im Kontext der Basisbildung bewegen. Erstens beschreibt sie einen – im Vergleich zu anderen Stellen – besseren Unterrichtsrahmen, der durch ihre Institution gewährleistet wird. So würden die Kurse und Teilnehmer\_innen in der Regel über einen längeren Zeitraum gestützt werden als dies an

anderen Einrichtungen der Fall wäre. Zweitens betrachtet sie Lesen und Schreiben in unserer Gesellschaft als „Überlebensgut“, weshalb sie Lernende in diesem Bereich unterrichten möchte (vgl. Int. 3, Zeile 25-33).

B4 begründet ihre Tätigkeit mit dem Wunsch als Gymnasiallehrkraft im Fach Deutsch zu unterrichten. Aufgrund des nicht abgeschlossenen Lehramtsstudiums, war der Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Bereich die einzige Möglichkeit für B4, dennoch als Lehrkraft tätig zu sein. Die Arbeit in Alphabetisierungskursen hatte die Lehrkraft zunächst nicht vorgesehen und auch der Geflüchteten-Kontext spielte als Beweggrund keine Rolle (vgl. Int. 4, Zeile 5-23).

*„Mit Flüchtlingen hat das ursprünglich gar nichts zu tun gehabt. Ich wollte eigentlich Gymnasiallehrer werden, habe aber das Lehramtsstudium aus verschiedenen [...] Gründen nicht fertig studiert, sondern nur das Diplomstudium. Und ich wollte aber auf jeden Fall Lehrer werden. Ich habe noch immer gehofft ans Gymnasium zu kommen [...], es gab keine andere Möglichkeit für mich zu lehren als eben im ‚DaF/Z-Bereich‘“ (Int. 4, Zeile 5-10).*

### **3.2.2 Beschreibung des Lernortes und seiner Grenzen**

Ebenso wie die Hinter- und Beweggründe der Lehrtätigkeiten der Interviewpartner\_innen unterscheiden sich auch ihre Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich des Lernorts.

B1 beschreibt ihre Tätigkeit wiederholt als bezahlte Arbeit und nicht als Hilfstätigkeit:

*„Diese Tätigkeit, die ich da jetzt mache, sehe ich nicht als irgendeine Art Hilfstätigkeit oder von Helfen oder so, weil es ist, es ist meine Arbeit und sie sind Teilnehmende. Ich kriege dafür bezahlt“ (Int. 1, Zeile 46-48).*

Der Kurs wird von B1 als Maßnahme betrachtet, damit die Lernenden ihre Deutschkenntnisse verbessern können. Zugleich weist sie aber daraufhin, dass dem Kurs Grenzen gesetzt sind und der Deutscherwerb in einer Schule, in der die Lernenden den ganzen Tag von Gleichaltrigen mit der L1 Deutsch umgeben wären, um einiges schneller und effizienter vonstattengehen würde (vgl. Int. 1, Zeile 84-88). Schließlich nimmt die Lehrperson Abstand von einer Sichtweise, die die Lernenden als hilfsbedürftig markieren würde:

*„Es ist eine Maßnahme, die eben schon darauf abzielt, dass sie hoffentlich da etwas mitnehmen können und [...] ihre Deutschkenntnisse verbessern können, ja. Aber sie sind nicht (...) ja, sie sind in dem Sinne ja nicht hilfsbedürftig oder sonst auf irgendeine Hilfe angewiesen [...]“ (Int. 1, Zeile 48-51).*

B2 versteht ihre Unterrichtstätigkeit in erster Linie als Möglichkeit zum Sammeln von Praxiserfahrungen (vgl. Int. 2, Zeile 8-10). Auch B2 nimmt – wenngleich auf andere Weise als B1 – gewisse Grenzen ihres Sprachunterrichts wahr, wenn es um die Organisationsform des Lernorts geht. So grenzt B2 den Lernort von einem strukturierten und professionellen Unterricht ab:

*„Das ist aber meiner Meinung nach ein riesen großer Unterschied, ob ich das hier im Rahmen eines Sprachcafés tue und was Anderes sehe ich nicht darin, oder ob ich jetzt im Sinne einer strukturierten Unterrichtsform [...] als Pädagoge [...] diesen Unterricht selbst entwickle, mit meinen eigenen Texten. Das ist etwas ganz etwas Anderes“ (Int. 2, Zeile 73-76).*

Ein Vorhandensein von gewissen Strukturen wird jedoch insofern bemerkt, als die Kursprogression in Anlehnung an ein bestimmtes Lehrwerk erfolgen soll (vgl. Int. 2, Zeile 48-50). Die Auswirkungen, die diese widersprüchlichen Wahrnehmungen auf die Wahl von Unterrichtsinhalten und -methoden haben, werden im Abschnitt 3.2.5 ausführlicher analysiert.

In den Erzählungen von B3 wird – anders als bei B1 und bei B2 – der Kurs als Ort beschrieben, an dem mehr als Deutschunterricht stattfindet. Als Grund führt B3 die Tatsache an, dass es sich um Basisbildung, d.h. um einen Alphabetisierungskurs handelt, der neben der Sprachförderung auch eine Art Alltagstraining leistet:

*„Das heißt es ist mehr als ein Deutschkurs. Wir machen eben auch Basisverständnis für Zahlen, Basisverständnis für politische Zusammenhänge und wir versuchen auch, die Teilnehmer für den Alltag zu trainieren. Das ist der Unterschied für mich zu einem reinen Deutschkurs, wo es ausschließlich um Sprachförderung geht“* (Int. 3, Zeile 4-7).

Unter Alltagstraining versteht B3 beispielsweise die Auseinandersetzung mit Fahrscheinautomaten, U-Bahn-Nutzung, Einkaufen in österreichischen Supermärkten und das Kennenlernen von Preisbezeichnungen bzw. üblichen Preisen (vgl. Int. 3, Zeile 16-22). Schwierigkeiten bzw. Grenzen des Kurses sieht B3 zum Einen darin, dass sich zwischen Lehrperson und Lernenden eine Art Zwischensprache entwickelt, die zwar ein besseres gegenseitiges Verständnis erlaubt, aber für den eigentlichen Deutschwerb nicht förderlich ist (vgl. Int. 3, Zeile 143-145). Weitere Schwierigkeiten entstehen, so B3, wenn die Teilnehmenden nicht mit den in Unterrichtskontexten üblichen Medien wie Büchern oder CDs vertraut sind. Schließlich nimmt auch B3 die Grenzen des Unterrichts in Bezug auf eine individuell bestmögliche Förderung der Lernenden wahr:

*„[...] jemanden zu unterstützen, wenn er besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten hat [...], das kann aber dann nur über den Kurs hinaus passieren, über Anbindung durch die Sozialarbeiterin zum Beispiel“* (Int. 3, Zeile 143-145).

Auch die vierte befragte Lehrperson, B4, sieht dem Spracherwerb allein durch Unterricht Grenzen gesetzt. Im Klassenzimmer können Grundlagen erlernt und geübt, allerdings nicht die notwendige praktische Erfahrung ersetzt werden:

*„[...] ich glaube, im Gegenteil, dass sie im Klassenzimmer nur gewisse Grundlagen legen [...], die traditionell eher grammatikbezogen sind, [...]. Aber darüber hinaus ist das Klassenzimmer nicht genug. Die müssen ‚raus‘ [...]“* (Int. 4, Zeile 56-60).

Für ungeeignet hält B4 das System österreichischer Sprach- und Alphabetisierungskurse dann, wenn es für primäre Analphabet\_inn\_en herangezogen wird, d.h. für solche Personen, die bisher noch keinerlei Schulbesuchserfahrung gemacht haben und daher in keiner Sprache – auch nicht ihrer Erstsprache – Lesen oder Schreiben erlernt haben:

*„[Für die] primären Analphabeten nicht, also die sind leider zu 90%, (...) ist unser System nicht geeignet. Die müssten eigentlich eine Volksschule besuchen. Ob das helfen würde, weiß ich nicht, aber das wäre das Minimum“* (Int. 4., Zeile 243-245).

In den Erzählungen von B4 wird deutlich, dass die Lehrperson generell einen großen Unterschied zwischen Alphabetisierungs- und regulären Sprachkursen von A1-C2 sieht (vgl. Int. 4, Zeile 114).



Besonders häufig wird betont, dass Alpha-Unterricht eine große Herausforderung darstellt (vgl. Int. 4, Zeile 209-210), da die Schriftsprache von Grund auf erarbeitet werden muss und Fortschritte nach ihren Erfahrungen nur sehr langsam verzeichnet werden können:

*„Da muss man also GANZ langsam anfangen mit dem Lesen, bis einmal das Zusammenlauten funktioniert und da sind die Themen noch recht beschränkt“ (Int. 4, Zeile 128-130).*

*„[...] im Alpha-Bereich [...], Alpha ist ja recht lang, [...] 10 Wochen, [...], aber am ‚GANZ-Anfang‘, die ersten Wochen, da spielt sich noch nicht viel ab. [...]. Da geht es einmal um Worte, kann ich ‚Mama‘ sagen? Da geht es um ganz kleine Sätze: ‚Mama hat einen Tisch‘ oder so“ (Int. 4, Zeile 121-131).*

Im Zusammenhang mit dem bereits geschilderten Wunsch seitens B4, im Gymnasium Deutsch zu unterrichten, wird auch hier oft ein Vergleich zwischen Alphakursen und dem Deutschunterricht in der Schule gezogen:

*„Und in der ersten Woche habe ich schon gesehen, mit Deutsch hat das nichts, also (..) in dem Sinn Deutsch am Gymnasium hat das nichts zu tun. Ich muss was GANZ Anderes machen“ (Int. 4, Zeile 12-14).*

*„Das Niveau ist natürlich wesentlich, das beginnt viel höher am Gymnasium, selbst wenn man vom ersten Gymnasium ausgeht. Bei den Flüchtlingen, wenn man von Alpha-Kursen ausgeht, ist das eine ganz andere Welt, da beginnt es mit Buchstaben und mit Schreiben lernen“ (Int. 4, Zeile 17-19).*

B4 schildert hier große Diskrepanzen hinsichtlich des sprachlichen Niveaus der Lernenden, aber auch im Hinblick auf die Art und Weise, wie unterrichtet werden muss. Im Widerspruch zu diesen Ansichten steht jedoch die Tatsache, dass B4 während des Interviews überwiegend von „Schüler\_inne\_n“ spricht, wenn sie die erwachsenen Teilnehmer\_innen ihrer Lerngruppe(n) meint oder von „Schule“, wenn es um die Institution des Sprachkurses geht:

*„[...] ich versuche ihnen schon beizubringen – es gibt ja [...] Schüler [...], die [die] Sinnhaftigkeit bezweifeln, dann musst du ihnen ERKLÄREN, warum das so ist und nicht anders“ (Int. 4, Zeile 275-278).*

*„Also, dass die Hoch- und Höchstqualifizierten, ich glaube SCHON, dass es eine große Gruppe von diesen Menschen gibt, aber die sind jedenfalls nicht hier in dieser Schule“ (Int. 4, Zeile 42-44).*

Wie die Lehrkräfte die Lernenden ansprechen und wie sie im Allgemeinen über sie sprechen, ist das Thema der nun folgenden Kategorie. Es spielt bezugnehmend auf den Theorieteil der Arbeit eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit Subjektpositionen, mit Fragen der Anerkennung, der Herstellung von Differenz und von Migrationsanderen sowie mit ermächtigenden oder entmächtigenden Verhältnissen in professionellen Kontexten.

### **3.2.3 Sprechen/Sprechweisen über die Lernenden**

Zu Beginn des Theorieteils dieser Arbeit ging es um die wechselseitige Beeinflussung von Subjekt und Diskurs (siehe Kapitel 2.1.3), indem einerseits Subjekte – als zu Artikulation fähig – Diskurse versprachlichen, weitertragen und neuspinnen, andererseits Diskurse das Feld von Möglichkeiten bzw. von Positionierungen begrenzen, in dem sich Subjekte einordnen und



subjektivieren können. Im Fallbeispiel nach Riegel (siehe Kapitel 2.2.4) wurde deutlich, dass je nach Positionierung Individuen über mehr oder weniger Handlungsraum verfügen und die Entwicklung von Eigenständigkeit maßgeblich von gesellschaftlichen Verortungsmöglichkeiten abhängig ist, d.h. davon, welche Perspektiven Individuen zugesprochen werden und welche sie auch selbst sehen. Sprechweisen, in denen Individuen nun als anders und sozial nicht zugehörig angesprochen werden, in denen Frauen als Opfer adressiert und ihre prekären Familiensituationen andauernd hervorgehoben werden, verkennen Frauen und Männer in ihrer Subjektivität und tabuisieren auch die eigenen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse (vgl. Riegel 2007: 270ff).

In der dritten Auswertungskategorie geht es deshalb um Sprechweisen über die Lernenden, in denen verschiedenste Verortungen beobachtet und ihre Wirkungen reflektiert werden können. In der Durchsicht des Materials ließ sich wahrnehmen, dass die Lehrpersonen ihre Lernenden auf vielfältige Weisen verorten. Diese Verortungen sehe ich als eng im Zusammenhang mit Diskursen bzw. Sprechweisen stehend, die den gesellschaftlichen Raum derzeit prägen (z.B.: Phänomene des *Otherings*, einem Differenzdenken zwischen dem Eigenen und dem Fremden). An dieser Stelle sei noch einmal vermerkt, dass die Interviewauswertung aus einer diskurskritischen Perspektive erfolgt, mit der spezifische Analyseaspekte und Lesarten einhergehen, die in der *Lay summary* (siehe 6.2) dieser Arbeit reflektiert werden.

B1 verortet ihre Lernenden zunächst als Betroffene von Diskriminierung und Rassismus (vgl. Int. 1, Zeile 173-174). Sie problematisiert die Tatsache, dass in diesem Zusammenhang sowie durch das „Frau-sein“ auch ungleiche Jobchancen bestehen:

*„[...] ist vielleicht auch nur ein ausländischer Name genug, um einen Job nicht zu bekommen oder eben ein Kopftuch oder eine andere Hautfarbe [...] und Frau-sein“*  
(Int. 1, Zeile 219-221).

Zugleich betont B1, dass ihre Teilnehmerinnen in jedem Fall eine Ausbildung anstreben, sei es am Gymnasium oder in anderen weiterführenden Bildungsmaßnahmen (vgl. Int. 1, Zeile 56-57). Nicht förderlich hierfür sei, dass die Teilnehmerinnen nicht wissen, wie das österreichische Schulsystem funktioniert und daher größere Schwierigkeiten haben, aufgenommen zu werden (vgl. Int. 1, 78-79). Dennoch geht aus dem Interviewgespräch klar hervor, dass B1 ihre Lernenden nicht als hilfsbedürftig wahrnimmt und in Bezug auf Flüchtlinge differenziert:

*„Also sie sind natürlich lebens- und überlebensfähig und wahrscheinlich gerade als Geflüchtete sehr GEPRÜFT darauf, [...], zu überleben, sich den widrigsten Bedingungen auch anzupassen [...], also auch nicht alle, manche sind ja auch von ihnen aus privilegierten Kontexten [...]. Also, es ist ja auch nicht so, als hätten sie alle gleich traumatische Fluchterfahrungen oder als hätten sie alle gleich gelebt in Syrien oder so, das stimmt ja auch überhaupt nicht“* (Int. 1, Zeile 232-238).

Schließlich stellt B1 mehrmals fest, dass es sich bei ihren Lernenden nicht um unbegleitete Minderjährige handelt, sondern dass alle ihre Teilnehmerinnen zumindest mit einem Elternteil in Österreich sind (vgl. Int. 1, Zeile 70-71).

Zwischen den Sprechweisen von B1 und jenen von B3 können einige Ähnlichkeiten festgestellt werden, weshalb die Analyse von Interview 3 an dieser Stelle vorgezogen wird. So beschreibt B3

viele Geflüchtete als selbstständig, arbeitsmotiviert und politisch interessiert. Zugleich wird das Problem geäußert, dass viele der Lernenden zu wenig über österreichische Berufsbilder wissen und auch nicht darüber, wie sie an eine Arbeitsstelle herankommen könnten (vgl. Int. 3, Zeile 10-13 & 192-196).

Einschränkungen resultieren nach B3 auch durch wahrgenommene traditionelle Rollenbilder in den Familien, wenn beispielsweise nur die Frauen nicht Lesen und Schreiben können und dadurch in Abhängigkeit von männlichen Familienmitgliedern – zum Beispiel von ihren Söhnen – leben (vgl. Int. 3, Zeile 245-253).

*„Und zusätzlich ist es für viele Frauen ein Schritt so etwas zu machen, weil das sehr ungewohnt ist, dass sie das auch tun würden. Also es ist auch so für dieses Verhältnis Männer-Frauen eine wichtige Sache“ (Int. 3, Zeile 127-129).*

Sehr ausgeprägt in Interview 3 ist die Wahrnehmung, dass die Lernenden in verschiedensten Bereichen sehr wenig wissen. Dieses Unwissen betrifft einerseits österreichspezifische Felder wie das österreichische Einkaufssystem oder Pflichten in Österreich. Wie ein Kilopreis aussieht und wie man in Österreich Preise vergleicht ist deshalb Teil der Basisbildung (vgl. Int. 3, Zeile 18-21), ebenso wie das Thema Erste-Hilfe:

*„[...] wir [haben] eine Erste-Hilfe-Kurs-Pflicht in Österreich [...], das [...] wissen sie nämlich nicht, könnten so auch nicht auf der Straße helfen und ich glaube, das ist auch sehr wichtig, um rechtlichen Anforderungen entsprechen zu können“ (Int. 3, Zeile 122-125).*

Andererseits erzählt B3 von Unkenntnis in Bezug auf Medien und Mediennutzung sowie auf Schulbildung und auf einen systematischen Sprachaufbau im Allgemeinen:

*„[...] Medientransfer ist eine riesige Anforderung, wenn man die Medien nicht gut kennt. Also [...] mit diesen Teilnehmern zum Beispiel, war ‚Wir hören etwas auf einer CD‘ das absolute Novum“ (Int. 3, Zeile 150-153).*

*„[...] es [gibt] oft Probleme bei Kleinigkeiten [...], die für mich kein Problem sind, aber das ist wirklich der Unterschied zwischen jemandem, der lerngewohnt ist und der lernungsgewohnt [ist] [...]“ (Int. 3, Zeile 136-139).*

B3 differenziert hier insofern, als sie Lernfortschritte und in weiterer Folge auch den Grad an Selbstständigkeit als individuell sehr verschieden einstuft (vgl. Int. 3, Zeile 180 & 193). Auf der anderen Seite findet B3, dass die meisten ihrer Lernenden ein eher einheitliches Österreich-Bild teilen – nämlich ein unrealistisches und idealisiertes Bild:

*„Ich glaube, dass Österreich für viele in [...] ihrem Herkunftsland idealisiert worden ist. Und dass gleichzeitig kein reales Bild von Österreicherinnen und Österreichern existiert [...] und dass das jetzt hier die Chance ist einfach welche kennenzulernen [...], je mehr desto besser, denn wir haben eine große Bandbreite auch an (unv.) (Ethik?) und an Philosophie“ (Int. 3, Zeile 71-75).*

Im Kontakt untereinander, aber auch mit Österreicherinnen und Österreichern würden die Teilnehmerinnen *„lernen, wie man sich hier bewährt und besser zurande kommt“* (Int. 3, Zeile 60-61). In dieser Aussage schwingt ein Diskurs mit, der zwischen Fremdem und Eigenem auf eine Weise unterscheidet als handele es sich dabei um einheitliche, unverrückbare

gesellschaftliche Lebensweisen und -ordnungen. Solche gängigen Differenzschemata, die zwischen zwei, vermeintlich homogenen Gruppen – dem „WIR“ und „den ANDEREN“ – unterscheiden, werden auch in Verortungen von B2 deutlich:

*„Danach war ich im Sozialamt tätig, daher kenne ich auch das Klientel von der Sozialeseite her, dass sie eben finanziell bedürftig sind und Unterstützung brauchen [...]“ (Int. 2, Zeile 16-18).*

Die Gruppe der Geflüchteten – „das Klientel“ – wird von B2 pauschal als finanziell bedürftig wahrgenommen und als angewiesen auf die Unterstützung durch die eigene Gruppe, dem „WIR“, betrachtet. Diese Feststellung trifft auch B4 (vgl. Int. 4, Zeile 52-55). Die Möglichkeit, dass es auch Geflüchtete gibt, die finanziell abgesichert sind, bleibt hier ausgeblendet.

Unter dem Stichwort „hilfsbedürftig“ haben B2 und B4 die Vorstellung, dass die Lernenden von Angehörigen der „WIR“-Gruppe nicht nur in finanzieller Hinsicht „betreut“ werden müssen:

*„Und dann wurde ich hierher eben verwiesen, dass hier in so einer Art von Sprachcafé Flüchtlinge betreut werden [...]“ (Int. 2, Zeile 8-9).*

*„Und natürlich sage ich ihnen immer wieder, wie wichtig es ist, selbstständig Bücher auszuborgen, selbstständig ein Hobby zu ergreifen [...], da muss man ihnen helfen, weil selbstständig machen sie nichts“ (Int. 4, Zeile 63-76).*

Eine weitere Verortung lässt sich in der Art und Weise begreifen, wie die Lehrperson B2 über die (nicht) vorhandenen Fähigkeiten der Lernenden spricht:

*„Weil, wenn ich mit anderen Leuten hier zusammenkomme, dann ist schon einmal Akt der Höflichkeit, dass eine Begrüßung stattfindet. Und wenn man dem Glauben schenken soll, dass der Wiener ganz besonders grantelig [sic!] ist, dann wird man kaum eine positive Rückmeldung erfahren, wenn da die einfachsten Dinge der Umgangsform nicht beherrscht wird“ (Int. 2, Zeile 89-92).*

In diesen Aussagen schwingt ein problematisches Verständnis mit, dass von einer Unkenntnis der Lernenden in Bezug auf Akte der Höflichkeit ausgeht. Mitmenschlicher Umgang ist nach dieser Auffassung etwas, das erst erlernt werden muss. Es wird primär im Sprachlichen angesiedelt und kann daher auch über Sprachkurse erlernt werden. Ebenfalls zu problematisieren ist die Widersprüchlichkeit, die der Forderung nach Höflichkeit und der Darstellung des\_der Wieners\_in als „besonders grantelig“ innewohnt. Einerseits werden hier Floskeln und Grußformeln wie „[...] ,Guten Tag.‘; ,Mein Name ist...‘; oder ,Entschuldigen Sie, können Sie mir weiterhelfen?‘; ,Ich suche...‘ [...] (Int. 2, Zeile 93-94) als österreichspezifische Höflichkeitsformen markiert, die der\_die Fremde zu erlernen hat und andererseits wird der\_die Wiener\_in der Pflicht zu zwischenmenschlicher Höflichkeit entbunden. Anstatt dieses Diskriminierungsmoment aufzudecken, wird eine kollektive „Griesgrämigkeit“ der „einheimischen“ Bevölkerung postuliert und damit einhergehende Privilegien der Mehrheitsangehörigen gegenüber den Unterdrückten als unantastbar gedacht.

Die Annahme, dass höfliche Umgangsformen mit einer höheren deutschen Sprachbeherrschung korrelieren, konnte auch im Interview mit B4 beobachtet werden. So wird ein praktischer Nutzen von Deutsch darin gesehen, dass man sich besser mit den Nachbarn verständigen und um etwas

bitten bzw. danken könne (vgl. Int. 4, Zeile 26-29). Auch für die Fähigkeit, in ein Gespräch mit einem Gegenüber treten zu können, wird ein gewisses Maß sprachlicher Übung vorausgesetzt (vgl. Int. 4, Zeile 60-61). Das Zurückgreifen auf andere Sprachen als Deutsch sowie nonverbale Möglichkeiten der Kommunikation werden hier völlig außer Acht gelassen. Schließlich geht B4 davon aus, ihren Lernenden Vernunft und Frustrationstoleranz beibringen zu müssen:

*„Ich bringe meinen Schülern bei, etwas auszuhalten, dass der nicht gleich dem die Rübe einschlägt, wenn jemand ‚Trottel‘ zu ihm sagt. [...]. Ich bringe meinen Schülern bei, zum Beispiel, vernünftig ‚Nein‘ zu sagen. Wie sage ich höflich ‚Nein‘, sodass der Andere nicht beleidigt ist“ (Int. 4, Zeile 375-378).*

In weiterer Folge nimmt B4 noch einige weitere Verortungen ihrer Lernenden vor, mit denen auch Schwierigkeiten im Alltag begründet werden. So beschreibt B4 das Leben der Lernenden als sehr einseitig, da es nur aus Kochen, Fernsehen und Kinderbetreuung bestehe (vgl. Int. 4, Zeile 195-197) und eigene Hobbies, wie Sportausübung, erst durch Anregung seitens der Institutionen und Lehrkräfte ergriffen werden würden (vgl. Int. 4, Zeile 63-69). Die Lernenden verfügen nach B4 über keine Geldmittel, sind kontaktscheu, ängstlich und oft dem Leben nicht gewachsen, was dadurch bemerkbar wird, dass sie ihren Kindern falsche bzw. unvernünftige Ratschläge erteilen (vgl. Int. 4, Zeile 55; 74; 105 & 367). *„Die geben dann ja auch Ratschläge, wenn er selber keine Ahnung hat, gibt der lauter FALSCHER Ratschläge“* (Int. 4, Zeile 366-367). Auch in Bezug auf das Verhältnis zwischen Männern und Frauen, schreibt B4 ihren Lernenden ein bestimmtes Bild zu:

*„Vieles geht zwischen Mann und Frau dann auch schief, gerade da braucht man Frustrationstoleranz. Da darf man sich dann nicht ewig ins Wohnzimmer zurückziehen“ (Int. 4, Zeile 379-383).*

*„Ich muss wissen, wenn einer nackt ist in der Sauna, dann heißt das noch nicht, dass ich die haben kann. Andererseits, wenn drei Frauen unhöflich sind, heißt das noch nicht, dass die Vierte nicht sehr höflich ist und dass die Fünfte nicht meine Freundin werden kann [...]“ (Int. 4, Zeile 389-391).*

Ähnlich wie B3 betont auch B4 sehr häufig eine Unkenntnis von Sprachsystemen und Lernstrategien bzw. eine völlige „Lernfremdheit“ seitens ihrer Lernenden, die auch noch dadurch negativ beeinflusst wird, dass alle anderen Familienmitglieder über keine Lernpraxis verfügen:

*„[...] wenn die Schwester dauernd fernsieht und die Mama dauernd kocht und kein Mensch jemals gelernt hat in der Familie, dann wird die Motivation selbstständig jeden Tag zuhause zu lernen gleich NULL sein“ (Int. 4, Zeile 94-96).*

Die Lehrperson B4 schließt daraus, dass erst erlernt werden muss, wie man sich im Lernprozess mit Dingen beschäftigt, die einem Freude bereiten und wie man dabei nicht die Geduld verliert:

*„[...] ich bringe ihnen bei, dass sie viel suchen, dass sie nicht sofort die Geduld verlieren, weil es ist EXTREM wichtig, dass sie Dinge finden, die ihnen SPASS machen“ (Int. 4, Zeile 315-316).*

Die Fähigkeit, sich etwas zu wünschen, knüpft B4 an ein Mindestmaß deutscher Sprachbeherrschung, zu dem es – in Alphakursen – erst nach einigen Wochen und auch dann erst sehr langsam kommt (vgl. Int. 4, Zeile 185-188).

*„Aber dieses Mitspracherecht in den ersten, sagen wir mal, fünf, 15 Wochen, stellt man sich zu anspruchsvoll vor, weil eigene Wünsche äußern kann man erst dann, wenn man eine Ahnung von IRGENDWAS hat“ (Int. 4, Zeile 192-194).*

*„Nur GANZ am Anfang, in den ersten Monaten, tun sie sich schwer, sich was zu wünschen, weil sie wünschen sich (lacht), Anfänger, das ist bei der Demokratie dasselbe, wenn man eben in einem Staat Demokratie aufbaut. Die haben ja keine Ahnung, was Demokratie ist. Die müssen zuerst einmal IRGENDWAS in der Hand haben. Jemand, der überhaupt nichts in der Hand hat, wünscht sich oft Sachen, die viel zu schwierig sind“ (Int. 4, Zeile 169-173).*

Schwierigkeiten im Berufseinstieg setzt B4 bei ihren Lernenden als gegeben voraus. Begründet wird dies damit, dass von den Flüchtlingen, die die Institution besuchen, in der Regel *„die Hoch- und Höchstqualifizierten eher die Ausnahme [sind]“* (Int. 4, Zeile 41-42). Schließlich ist B4 aber auch der Ansicht, dass sich die Lernenden *„um alles kümmern [würden], aber sie brauchen [...] einen Schubs [...]“* (Int. 4, Zeile 79-80). Gemeint ist damit ein erster Anstoß, um beispielsweise in ein Museum zu gehen oder um bestimmte Hobbies zu ergreifen (vgl. Int. 4, Zeile 64-65).

Ausgehend von der Annahme, dass Sprechweisen bzw. Diskurse zur Stabilisierung von Machtverhältnissen und zur Reproduktion von Klasseneinteilungen beitragen, können viele der hier beschriebenen Verortungen als gewaltvoll und mächtig bezeichnet werden. Wenn der Großteil der Gesellschaft davon ausgeht, dass Flüchtlinge nicht höflich „Nein“ sagen oder grüßen können, erst lernen müssen, wie man Geduld behält, wie man ein Hobby ergreift oder ins Museum geht und wie man seinen Kindern vernünftige Ratschläge erteilt und wenn es sich bei diesem Großteil um Angehörige der Mehrheitsgesellschaft handelt, welche aufgrund privilegierter Positionierungen auch einen größeren Einfluss auf Diskurse ausüben, kann man sich vorstellen, dass die Handlungsräume, die den Flüchtlingen zugestanden werden, äußerst beschränkt sind. Würde hingegen gesellschaftlich ein Bild gestützt werden, das Geflüchtete wie von B1 und B3 nicht als hilfsbedürftig, sondern als selbstständig, interessiert und arbeitsmotiviert versteht, könnte dies einen wesentlichen Beitrag zur Erweiterung von Handlungsräumen und -perspektiven von Geflüchteten leisten.

### **3.2.4 Die deutsche Sprache im Diskurs**

Für die Forschungsfrage ist relevant, welche Bedeutung die Lehrpersonen dem Erlernen der deutschen Sprache beimessen. Folglich ist auch von Interesse, welche Denkschemata (und Diskurse) zur deutschen Sprache an sich bestehen. Durch das Konstrukt des Nationalstaats und der damit verbundenen Vorstellung von kultureller und sprachlicher Einheit, sind gesellschaftliche Güter, Strukturen und öffentliche Institutionen – insbesondere Bildungseinrichtungen – trotz gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit auf Monolingualität ausgerichtet. Schulische Lehrpläne, Kompetenzchecks, universitäre Auflagen, Sprachprüfungen zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung etc., ihnen allen liegt das Prinzip zugrunde, dass die deutsche Sprache normgerecht beherrscht werden soll. Hohe Deutschkenntnisse bedeuten dann bessere Bildungschancen, bessere Aussichten auf den Erhalt von Aufenthaltsbewilligungen, bessere Jobchancen usw. Das Phänomen, dass die Sprache der Elite zur Machtausübung über

sozial schlechter gestellte Gruppen instrumentalisiert wird, indem „das Erreichen bestimmter gesellschaftlicher Positionen [...] an die Assimilation an die sprachliche Norm geknüpft [ist] [...]“ (Dirim 2010: 92), wird – wie bereits in Kapitel 2.3.1 erläutert – auch als eine Form des Rassismus durch Sprache bezeichnet, als Linguizismus (vgl. Dirim 2010: 91ff).

Anders als bei den vorangegangenen Auswertungskategorien erfolgt die Analyse der Interviews hier nicht chronologisch, da es sinnvoll erschien, stattdessen die jeweiligen Denkschemata zur deutschen Sprache aus den Interviews herauszulösen und nacheinander zu behandeln.

Ein erstes Denkmuster besteht darin, den Nutzen von Deutsch in höheren Bildungs- und Jobchancen zu sehen. B2 stimmt mit dieser Auffassung überein:

*„Ohne Kenntnisse der deutschen Sprache ist weder eine Ausbildung möglich noch wird es jemandem leicht fallen an irgendeiner Arbeitsstätte einen Job zu finden. Deswegen ist es eine absolute Notwendigkeit, dass die Leute Deutsch können“* (Int. 2, Zeile 26-28).

Neben der Beschreibung „Deutsch als absolute Notwendigkeit“ finden sich in Interview 2 zu dieser Thematik auch Worte wie „sonst keine Chance“ (vgl. Int. 2, Zeile 130-131) oder „fehl am Platz ohne Deutschkenntnisse“ (Int. 2, Zeile 143), welche den gesellschaftlichen Konsens einer monolingualen Sprachpolitik widerspiegeln. B1 äußert sich zu diesem Diskurs besonders kritisch und beurteilt ihn mit einem rassismuskritischen Blick:

*„Es wird immer so getan, eben: ‚Wenn du nur gut genug Deutsch gelernt hast, dann kannst du partizipieren‘. Ohne dass den Menschen aber zeitgleich Rechte zur Partizipation zugestanden werden“* (Int. 1, Zeile 216-218).

In den anderen beiden Interviews bestehen durchaus differenziertere Annahmen. B3 erwähnt nur kurz, dass ein rasches Sprachenlernen den Einstieg in die Gesellschaft beschleunigt (vgl. Int. 3, Zeile 222-223). B4 hält es in diesem Zusammenhang für notwendig, zwischen den verschiedenen Jobs und Berufen zu differenzieren. So vertritt sie den Standpunkt, dass für viele Jobs Deutsch nicht perfekt beherrscht werden muss, wenngleich der Grad der Qualifizierung, der beruflichen Anforderungen sowie der Verantwortungsübernahme im Job tendenziell mit dem Grad des Deutschniveaus steigt (vgl. Int. 4, Zeile 36-40). B1 weist auf die Bedeutsamkeit deutscher Sprachkenntnisse für die individuelle Konkurrenzfähigkeit am Arbeitsmarkt hin (vgl. Int. 1, Zeile 213-215), jedoch bedingt durch bestehende Machtverhältnisse:

*„Natürlich, in einer Gesellschaft, in der wir leben, wo Deutsch die Mehrheitssprache und die dominante, hegemoniale Sprache ist, ist Deutsch einfach wichtig, wenn man einen Job sucht“* (Int. 1, Zeile 213-215).

Wie mit dieser Aussage bereits angedeutet wird, kann das Erlernen von Deutsch auch als Mittel zum Zweck verstanden werden, um in einer Gesellschaft, in der Deutsch als hegemoniale Sprache gilt, Zugang zu gesellschaftlichen Gütern zu erlangen. Dies kann als weiteres Denkmuster genannt werden, welches sich in erster Linie in Interview 1 zeigt:

*„Die meisten von ihnen wollen [...] ins Gymnasium gehen, in irgendeine berufsbildende höhere Schule [...] oder eine Lehre machen [...]. Also einfach,*



*Deutsch ist Mittel zum Zweck, um dort überhaupt irgendwo reinzukommen“*  
(Int. 1, Zeile 56-59).

Konträr dazu steht ein Denkmuster, das sich an einer Norm des Deutschen orientiert und mitunter unbewusst dazu führt, dass Menschen stigmatisiert und abgewertet werden, wenn sie nicht akzentfrei oder nicht völlig korrektes Deutsch sprechen (siehe Neo-Linguizismus in Kapitel 2.3.1) bzw. schreiben:

*„[...] es muss schon leserlich sein und es darf nicht verwechselbar sein, ja. Wenn der Neuner und irgendein Buchstabe verwechselbar sind, ist nicht gut. Wenn der Einser und der Siebener verwechselt werden kann, ist nicht gut“*  
(Int. 4, Zeile 235-237).

Bedenkt man, wie viele Österreicher\_innen nicht leserlich schreiben, ohne dass ihnen deshalb die deutsche Sprachbeherrschung aberkannt werden würde, so kann die Annahme von B4 als subtil wirkende Form von Neo-Linguizismus verstanden werden. In diesem Zusammenhang werden Sprachkurse von B2 auf paradoxe Weise markiert, nämlich einerseits als die zentrale Maßnahme für das Erreichen einer hohen Sprachbeherrschung und gleichzeitig als Orte mit einem großen Belastungspotential:

*„Und die, die das dann tatsächlich durchstehen, haben einen beachtlichen Fortschritt im Spracherwerb, sodass ich Leute [...] kennengelernt habe, die nach sechs Monaten nahezu akzentfrei Deutsch sprechen konnten“* (Int. 2, Zeile 32-34).

Die Tendenz von vielen Lernenden, mehr als einen Deutschkurs pro Tag zu besuchen, wird auf der einen Seite als hohe Leistung, auf der anderen Seite als hohe Anstrengung gesehen. Dennoch scheint es fraglos anerkannt zu werden, dass sich Migrant\_inn\_en so rasch wie möglich an die sprachliche Norm anpassen müssen. Dies gelingt – so die Lehrkraft – am besten durch eine „Zwangssituation“, in der ausschließlich Deutsch gesprochen werden muss:

*„Hat aber den Nachteil, dass genau diese Personen zur Cliquenbildung neigen und dann eher bei den eigenen Landsleuten bleiben. Soll heißen, entweder ist dort das Regiment geführt von sehr vielen Filipinos, dann wird untereinander nur in einer der philippinischen Sprachen kommuniziert und weniger Deutsch, weil es einfach nicht notwendig ist. Der eigene Spracherwerb durch die Arbeitsstätte findet dann statt, wenn ich nicht im eigenen Bratensoft dünste, sondern die Sprache tatsächlich auch anwenden muss“* (Int. 2, Zeile 121-126).

*„Das heißt ich lerne nur dann Deutsch, wenn ich unter gewissen Umständen eine Zwangssituation habe. Das heißt, ich muss mich ausdrücken. [...] Und das fällt dann leichter [...], wenn so gut wie niemand in meinem Umfeld meine Muttersprache als Deutschlerner [...] spricht“* (Int. 2, Zeile 135-138).

Solchen Sichtweisen liegt die Auffassung zugrunde, dass Handlungsfähigkeit von Geflüchteten nur durch einen einseitigen Weg der Integration, nämlich durch die sprachliche Assimilation der Migrant\_inn\_en an die Mehrheitsgesellschaft, entwickelt werden kann. Der intensive Kontakt mit der Zielsprache mag dem Spracherwerb förderlich sein, denkt man jedoch an die Kriegstraumata, den Verlust von Heimat und von Familienmitgliedern, die Geflüchtete oft erlebt haben, dann ist eine derart geforderte Isolation von der eigenen Sprachgemeinschaft höchst problematisch zu sehen. Ein Diskurs, der Deutsch zur Norm erhebt, ist aber nicht nur auf

individueller Ebene gewaltvoll, sondern bringt eine ungleiche Verteilung von gesellschaftlichen Rechten und Pflichten hervor. Wer in der Gesellschaft das Recht auf sprachliche Gemeinschaft hat und wer dagegen die Pflicht auf Kontakt mit der fremden Sprache ist klar geregelt und legitimiert. Die Notwendigkeit von einer Anpassung gesellschaftlicher, politischer und sozialer Ressourcen und Strukturen an migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird nicht gesehen. Durch die starke Betonung von Chancenlosigkeit ohne deutsche Sprachkenntnisse werden – wie im neoliberalen Ermächtigungskonzept – noch vorhandene Autonomie- und Partizipationspotentiale verkannt. Stattdessen kommt es zur Hervorhebung von Ohnmacht und Unmündigkeit der benachteiligten Gruppe, wodurch sich der Kreis einer andauernden Reproduzierung von Subjektpositionen schließt.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Interviewpartner\_innen mitunter auf sehr unterschiedliche Weise über den Nutzen des deutschen Spracherwerbs für Geflüchtete sprechen. Drei der vier Befragten räumen ein, dass Deutsch nicht „*das einzige Kriterium [...]*“ (Int. 1, Zeile 215) ist und (Arbeits-)integration auch auf anderen Wegen möglich wäre:

*„[...] ich glaube [...], dass man mit einer Art Arbeitsassistentz, Leute auch einschulen könnte auf Plätze. [...] und [...] das wäre auch für viele Leute möglich, die noch nicht so gut Deutsch sprechen“* (Int. 3, Zeile 210-216).

*„Natürlich geht es so auch, aber integrieren im Sinne von echter Integration ohne Sprache wäre, sogar das wäre möglich, aber halt viel schwieriger.“* (Int.4, Zeile 31-33).

Letzteres Zitat lässt wie viele andere erkennen, dass die fraglose Bedeutsamkeit des Deutschen zwar in der theoretischen Reflexion abgeschwächt wird, aber im Sprechen über allgemeine Lebens- und Handlungsfähigkeit überwiegend wieder hervortritt:

*„[...] ich verstehe besser, was rundherum um mich passiert. Ich kann auch an anderen Gemeinschaften teilnehmen“* (Int. 3, Zeile 57-58).

*„[...] es ist schon notwendig, Deutsch auf einem gewissen, nicht zu niedrigen Level sprechen zu können, um eben im Leben zurechtzukommen“* (Int. 4, Zeile 428-429).

Welche Auffassungen der Befragten generell über Handlungsfähigkeit bestehen wird in Kapitel 3.2.6 ausführlich beleuchtet.

### **3.2.5 Faktoren für die Verteilung von Entscheidungsrechten im Lehr- und Lerngeschehen**

Die im theoretischen Teil dieser Arbeit erörterte enge Verzahnung von Handlungsfähigkeit mit Ermächtigungsprozessen macht es notwendig, das Material noch stärker in dieser Richtung zu analysieren. Im Zuge der Leitfragenerstellung des Interviews erschienen dabei Fragen wie „Wer entscheidet über die Lerninhalte und -aktivitäten im Kurs?“ und „Welchen Platz hat der Austausch zwischen Lehrperson und Lernenden über Lernziele im Kurs?“ als relevant. Diese Fragen wurden im Interview direkt angesprochen. In der Analyse wird nun erörtert, auf welche Weise über die Bedürfnisse der Lernenden gesprochen wird, inwiefern den Lernenden Autonomie und Mitspracherecht zugesprochen werden und auf welches Ermächtigungsverständnis der Lehrenden geschlossen werden kann. Neben Zielsetzungen,

Inhalten und Methoden für den Spracherwerb wird thematisiert, inwiefern die Lehrpersonen eigene Kompetenzen, Zuständigkeiten und Professionalität im Lehrkontext zur Sprache bringen.

Aufgrund der zum Teil sehr unterschiedlichen Ergebnisse und für einen besseren Überblick werden die Interviews in dieser Kategorie getrennt voneinander behandelt.

### Interview 1

Die erste zentrale Frage, um die Verteilung von Entscheidungsrechten analysieren zu können, dreht sich um die der Wahl der Lerninhalte. B1 berichtet von einer primären Orientierung an den Wünschen der Teilnehmerinnen, indem es am Kursbeginn eine Themenerhebung gibt:

*„Wir versuchen zu den Themen mit ihnen zu arbeiten, die sie interessieren [...] das tun wir dann immer am Anfang sammeln und aufschreiben [...] und diesen Plan abarbeiten“ (Int. 1, Zeile 100-105).*

Die gesammelten Themen werden nicht nur verschriftlicht, sondern auch für alle sichtbar im Klassenraum aufgehängt. B1 erzählt weiters, dass sie in der Unterrichtsplanung versucht, einen partizipatorischen Ansatz zu verfolgen. So wählen die Lernenden beispielsweise von mehreren Porträtbildern eine Person aus und imaginieren anhand von Leitfragen deren Leben.

*„Dann wird im Laufe des Semesters noch eine zweite oder dritte Person erstellt, dann treten diese zwei Personen in Dialog miteinander zu einem bestimmten Thema, also das sind auch Dialoge, die sie dann selber [...] entwickeln“ (Int. 1, Zeile 139-141).*

Im Verlauf des Kurses werden die Themen und Methoden des Sprachkurses, nicht nur wie im Zitat erwähnt „abgearbeitet“, sondern in regelmäßigen Abständen evaluiert:

*„Wir machen immer eine Zwischenevaluation nach ungefähr so zwei Monaten. [...]. Finden sie, dass sie die Themen, die wir gemacht haben, für den Alltag gebrauchen können? Welche Themen [...], Übungen, [...] Methoden fanden sie gut, welche nicht? [...] Finden sie wurde ausreichend oder zu viel gesprochen, geschrieben, gehört usw.? [...] Gibt es neue Themen, über die sie jetzt gerne sprechen würden?“ (Int. 1, Zeile 109-117).*

Außerdem steht für die Lernenden eine Kritikbox bereit, in der anonym auf Deutsch oder auf Arabisch Rückmeldungen gegeben werden können. Da innerhalb der Kursinstitution überwiegend in Teams gearbeitet wird, findet einmal im Monat ein Treffen zwischen den Unterrichtenden statt, um zu besprechen, was warum gelingt oder nicht gelingt (vgl. Int. 1, Zeile 153-156). Im Team befindet sich auch eine arabisch-sprachige Kursbegleiterin, sodass die Mehrsprachigkeit der Teilnehmerinnen berücksichtigt und vielfach gefördert wird:

*„Und wir haben dieses Projekt von Anfang an schon mehrsprachig angelegt. Also das war von Anfang an schon die Idee, dass wir jemanden mit einbeziehen, der die Erstsprache der Teilnehmerinnen spricht und [...] weil [...] manche von den Mädchen auch nachher noch weiter gehen wollen in die Schule [...], ist ein Teil auch Englisch. Also wir haben quasi Deutsch, Englisch, Arabisch in diesem Kurs miteinander vereint [...]“ (Int. 1, Zeile 8-13).*

Beim Einsatz von Materialien greift die Lehrkraft auf ein Pool an Materialien zurück, „[...] die so im Laufe der Zeit erprobt und entwickelt wurden [...]“ (Int. 1, Zeile 122-123). Dabei gibt es weder

konkrete Vorgaben der Institution noch ein Lehrwerk, welches die Bearbeitung der von den Teilnehmerinnen gewünschten Themen einschränken könnte:

*„Lehrwerke haben wir einfach auch keine gefunden, [...] die unseren Ansprüchen entsprochen hätten [...], weil es geht [...] bei uns als Verein auch um feministische und antirassistische Bildungsarbeit“ (Int. 1, Zeile 143-145).*

B1 beschreibt in diesem Zusammenhang den Anspruch der Institution und des Projekts, in die sprachliche Auseinandersetzung mit den von den Lernenden formulierten Themenwünschen stets einen kritischen Aspekt zu integrieren. Diesbezüglich bestehen von der Institution zwar Vorgaben, doch diese scheinen sich auch mit den Vorstellungen der Lernenden zu überschneiden:

*„Wir sehen [...] prinzipiell als Organisation Sprache [...] als Mittel [...], um eben etwas auszusagen, um sich zu wehren, [...]. ‚Sich wehren‘ war ein Thema, was sie gerne machen wollten [...], UM auf Rassismus [...], Diskriminierung zu reagieren [...]“ (Int. 1, Zeile 170-173).*

Vergleicht man diesen Ansatz mit den im Theorieteil erörterten Ermächtigungskonzepten, so kann festgestellt werden, dass B1 und ihre Arbeitsstelle einen emanzipatorisch motivierten Ermächtigungsgrundsatz verfolgen. Alle wesentlichen Eigenschaften dieses Konzepts spiegeln sich in der Gestaltung des Sprachkurses wider: kein Fokus auf die individuelle Ebene, sondern ein kritischer Blick auf gesellschaftliche und soziale Strukturen sowie auf ungleiche und diskriminierende Machtverhältnisse, ein Prozess der Bewusstmachung und die Auslotung von Handlungsstrategien (siehe Kapitel 2.4.2).

Die eigene Vorstellung von Expertentum findet insofern statt, als sich B1 aufgrund ihrer Ausbildung für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht qualifiziert versteht und mitunter besser einschätzen kann, welche Ziele realistischer Weise in welchem Zeitraum erreicht werden können (vgl. Int. 1, Zeile 175-176 & Zeile 189-191). Lernziele und Lernzielerreichung werden aber in Einzelberatungsgesprächen mit den Lernenden zusätzlich angesprochen:

*„Also auch zu erheben, was können sie schon, was finden sie, dass schon gut funktioniert, auch auf Deutsch und was wollen sie lernen? Und da auch noch einmal dazwischen zu evaluieren und zu schauen: ‚Okay, findest du, bist du schon deinem eigenen Ziel näher gekommen? Warum denkst du nicht?‘“ (Int. 1, Zeile 197-200).*

Von Seiten der Kursinstitution und von der Lehrperson ist hier ein Professionalitätsverständnis erkennbar, das dem „Bankiers-Konzept“ (siehe Kapitel 2.4.3) entgegenwirkt. Die Lernenden sollen weder mit Inhalten gefüllt noch soll ihnen die Denkweise der Lehrkraft aufgezwungen werden. Sie werden nicht in eine Passivität gedrängt, ganz im Gegenteil, durch den partizipatorischen Ansatz des Kurses, den regelmäßigen Austausch auf Augenhöhe und das hohe Mitspracherecht können die Lernenden ihre Bedürfnisse selbst formulieren und Handlungsstrategien ersinnen.

## **Interview 2**

Auf die Frage, wer im Kurs die Inhalte, Aufgaben und Übungen wählt, beschreibt auch B2 einen gemeinsamen Entscheidungsprozess von Lehrperson und Lernenden (vgl. Int. 2, Zeile 70).

*„Das kann man sich untereinander ja auch ausmachen. Das heißt ich frage zu Beginn: "Was ist euch wichtig?", und wenn ich das dann auch rückgemeldet bekomme, kann ich darauf insoweit Rücksicht nehmen als genau diese [...] Fragen und die Bedürfnisse [...] im Zuge des Unterrichts [...] vermittelt werden“ (Int. 2, Zeile 146-149).*

Die Berücksichtigung der individuellen Verfassung der Lernenden spielt für die Lehrperson eine wesentliche Rolle. So wird beachtet, ob

*„[...] die Leute an diesem Tag überhaupt empfangsbereit sind zu diesem Thema, sich äußern [...] können und [...] wollen. Wenn ich merke, dass sie unruhig sind oder wenn sie Probleme haben aufgrund der Kriegssituation in ihrem Heimatland, dann behandle ich diese Fragen zuerst, weil das ein großes Anliegen ist und entwickle aus dieser Situation heraus dann Sprachübungen“ (Int. 2, Zeile 51-55).*

Die Lernenden äußern nach den Erfahrungen von B2 vor allem den Wunsch, so rasch wie möglich eine Arbeit aufnehmen zu können. Die Beschäftigung mit deutschsprachigen Formaten von Bewerbungsschreiben und -gesprächen, Arbeitsverträgen, aber auch mit Wohnungsinseraten und Mietverträgen ist für sie von zentraler Bedeutung (vgl. Int. 2, Zeile 58-62 & Zeile 196-199). Die Lehrkraft erkennt nun auf der einen Seite die lexikalische und syntaktische Komplexität solcher Texte und weist darauf hin, dass nicht selten auch Erstsprachler\_innen Schwierigkeiten mit dem sprachlichen Aufbau von Verträgen haben (vgl. Int. 2, Zeile 199-201). Auf der anderen Seite wird an mehreren Interviewstellen deutlich, dass das Verfassen bzw. das Erproben von Bewerbungsgesprächen nur dann thematisiert wird, wenn andere Inhalte bereits gefestigt sind und somit „freie Kapazitäten“ für die dringenden Bedürfnisse der Lernenden entstehen:

*„Und wenn ich sehe, dass in manchen Sprachbereichen grammatikalisch oder in der Aussprache oder in der Satzkonstruktion sich das Wissen sehr stark schon verfestigt hat, dann brauche ich das nicht üben [...]. Und wenn ich [...] dann mehr Zeit habe [...], dann mache ich genau in diesen freien Kapazitäten das, was die Lerner unbedingt machen wollen“ (Int. 2, Zeile 149-153).*

*„Und darauf nehme ich ab und zu dann Rücksicht, wenn es ein dringendes Bedürfnis [ist]“ (Int. 2, Zeile 201).*

*„Zu Beginn wird es aber notwendig sein, wenn sie alphabetisiert werden müssen, dass sie einmal die Grundbegriffe der schriftlichen Sprache kennenlernen und dann zuordnen können, Schriftsprache, Bild, Ausdruck, Begriff“ (Int. 2, Zeile 82-84).*

In diesen Stellen ist der Ermächtigungsaspekt zentral. In den Sprechweisen von B2 ist ersichtlich, dass die Entscheidung über Lerninhalte nicht gemeinsam erfolgt, sondern letztlich bei ihr liegt. Äußerungen wie „Dann mache ich...“, „Darauf nehme ich Rücksicht.“, „gehe ich auf diese Wünsche [...] ein“ (Int. 2, Zeile 65) zeigen, dass die Lehrkraft die primäre Handlungsberechtigung hat. Sie hat nicht nur die Kompetenz, die Bedürfnisse der Lernenden einzuschätzen, sondern auch die Macht zu entscheiden, welche Bedürfnisse wichtiger sind als andere. Obwohl die Lernenden ihre Wünsche eindeutig zum Ausdruck bringen, wird auf diese nur „ab und zu Rücksicht genommen“, wenn es „die Zeit erlaubt“ (Int. 2, Zeile 64-65) und wenn andere, scheinbar wichtigere Fähigkeiten wie Grammatik und Grundwortschatz, bereits beherrscht

werden (vgl. Int. 2, Zeile 63-65 & Zeile 201). Die Lehrperson ist die primär handlungsfähige Person, der die Autonomie und die Mitsprachemöglichkeit der Lernenden untergeordnet sind. Die Gefahr ist hier groß, dass die Subjektpositionen der Lernenden als Unterdrückte reproduziert werden, indem sie als zu Ermächtigende adressiert werden und gleichzeitig andere über die Form der Ermächtigung bestimmen. Wie stark die Bevormundung Geflüchteter bereits auf gesellschaftlicher Ebene stattfindet und legitimiert wird, zeigt das dritte Zitat von oben. Der Gebrauch des Vorgangspassivs „*sie müssen alphabetisiert werden*“ drängt die Zielgruppe in den Status von Objekten, aus denen „WIR“ etwas „machen“.

Bei ihrer Entscheidung über die Lern- und Arbeitsweisen im Kurs spielt für B2 auch das durch die Kursinstitution vorgegebene Lehrwerk einen wesentlichen Bezugspunkt. Der Wunsch, sich an das Kursformat anzupassen und der Progression des Lehrwerks zu folgen, wird mehrere Male erwähnt:

*„Ansonsten halte ich mich schon an die Abfolge des Buches, weil sie auch einen Fortschritt in den Kapiteln sehen möchten“* (Int. 2, Zeile 204-205).

Mit „sie“ verweist B2 auf die Institution, die den Kurs organisiert. Zugleich werden Lehrwerke nicht ohne Kritik betrachtet, im Gegenteil, die Lehrperson stellt die Nachhaltigkeit von lehrwerksgestütztem Sprachenlernen infrage (vgl. Int. 2, Zeile 208-212).

*„Die Bücher sind aber nicht speziell auf diese reale Situation ausgerichtet, sondern es ist eher so wie aus dem eigenen Schulleben heraus, gewisse Dinge müssen eben im Unterricht durchgenommen werden, gleichgültig ob das [...] wirklich relevant ist oder nicht“* (Int. 2, Zeile 65-68).

Auch auf der Seite der Lehrperson kann eine gewisse Ohnmacht festgestellt werden. Es wird erkannt, dass Lehrbücher nicht auf die Realität der Lernenden antworten, aber dennoch werden sie als Unterrichtsmaterial eingesetzt, weil es die Institution so vorgibt. Widersprüchlich ist jedoch, dass B2 den Kursort als Sprachcafé versteht – wie bereits in Abschnitt 3.2.2 erläutert – welches im Gegensatz zu professionell geführten Kursen lockerer organisiert ist (vgl. Int. 2, Zeile 47-48) und qualitativ schlechteren Unterricht leistet:

*„Ich glaube, dass ein strukturierter Unterricht von gelernten Pädagogen eine andere Qualität entwickelt als was es in einem Sprachcafé ist [...]“* (Int. 2, Zeile 221-225).

Die Widersprüchlichkeit in der Frage, wer über Lerninhalte entscheidet ist groß: Obwohl sich B2 die Versicherung eingeholt hat, auf die Bedürfnisse der Lernenden flexibel eingehen zu können (vgl. Int. 2, Zeile 171-173), obwohl ihr diese Bedürfnisse aus erster Hand mitgeteilt wurden und obwohl die Lehrwerke in dieser Hinsicht als wenig geeignet eingeschätzt werden, richtet sie sich dennoch nach der Abfolge des Lehrbuchs und berücksichtigt Wünsche der Lernenden nur, wenn Zeit bleibt.

Diskurse und gesellschaftliche Strukturen üben hier scheinbar eine einschränkende Wirkung auf die Handlungsfähigkeit von Lernenden, aber auch auf die der Lehrenden aus, indem sie das Ausbrechen aus gewohnten Schemata erschweren. Für die Ausbildung der Handlungsfähigkeit von Geflüchteten ergibt sich ein komplexes Zusammenspiel: die Institution, die ein Kursbuch



vorgibt, aber gleichzeitig den Lehrkräften Freiheiten gibt; die Lehrkraft, die sich der Institution und dem Kursformat verpflichtet fühlt, dieses aber zugleich aufgrund von lebensfremdem Material und mangelnder Professionalisierung kritisch sieht und die Lernenden, die nach ihren Bedürfnissen gefragt, aber offensichtlich unter den gegebenen Strukturen nicht immer gehört werden (können?). Einigkeit scheint hingegen darüber zu bestehen, dass das Erlernen von Deutsch einen wesentlichen – wenn nicht den wichtigsten – Beitrag zur Ausbildung von Handlungsfähigkeit Geflüchteter leistet.

### Interview 3

Bei der Wahl der Lerninhalte erzählt B3 – ebenso wie die anderen beiden Interviewpartner\_innen – von einer Orientierung an den Zielen und Interessen der Teilnehmer\_innen als Unterrichtsprinzip der Basisbildung (vgl. Int. 3, Zeile 85-86). Anders als bei B1 scheinen die Themenwünsche der Lernenden aber nicht zu Beginn gesammelt, sondern zunächst auf Basis von Annahmen über deren Bedürfnisse festgelegt zu werden:

*„[...] man versucht, den Spracherwerb auch so zuzuschneiden, dass es eine Korrespondenz zu den Interessen und Notwendigkeiten gibt“ (Int. 3, Zeile 87-88).*

Welche Instanz hier mit „man“ gemeint ist, bleibt ungeklärt, doch lässt sich vermuten, dass es sich um die Initiative Erwachsenenbildung sowie den Europäischen Sozialfonds handelt, welche die Rahmenbedingungen für den Kurs vorgeben:

*„Natürlich gibt es Vorgaben [...], von denen [...], die die Maßnahme finanzieren, das ist die Initiative Erwachsenenbildung und der Europäische Sozialfonds. Also da gibt es ganz klare Vorstellungen, wie der Kurs ablaufen hat“ (Int. 3, Zeile 101-103).*

An mehreren Interviewstellen wird deutlich, dass sich B3 von diesen Vorgaben nicht eingeschränkt fühlt, sondern versucht Lernendenwünsche zu priorisieren und diese durch Fragen und Erzählungen zu erheben: „[...] wenn von den Lernenden ein Thema kommt, ziehe ich etwas vor“ (Int. 3, Zeile 117). Auch im Umgang mit dem im Kurs überwiegend eingesetzten Lehrwerk beschreibt B3 viel Flexibilität. Die Kapitel werden nicht der Reihe nach bearbeitet, sondern nach Bedarf herangezogen und mit weiteren, teils selbst erstellten Materialien ergänzt (vgl. Int. 3, Zeile 106-108 & Zeile 116).

*„[...] ich verwende auch andere Bücher dazu, eben, wenn ich merke, das interessiert die Teilnehmer, da braucht es eine Vertiefung. [...]. Also die Rückkoppelung durch die Teilnehmer ist da im Vordergrund“ (Int. 3, Zeile 106-111).*

Dennoch existieren klare Vorstellungen, welche Themen und Ziele für die Gruppe der Geflüchteten relevant sind:

*„[...] ein Schwerpunkt, den wir per definitionem drin haben, ist der Gesundheitsschwerpunkt. [...], zum Beispiel [...] das Kapitel "Arzt" [...], das machen wir sehr viel ausführlicher. Also da machen wir auch Rollenspiele dazu, üben sehr viel und haben einen Workshop in Zusammenarbeit mit dem Roten Kreuz, das heißt ‚Protect‘. Da kommen Mitarbeiter\_innen des Roten Kreuzes, meist Freiwillige, die auch die Herkunftssprachen sprechen und es gibt einen Erste-Hilfe-Kurs“ (Int. 3, Zeile 115-121).*

Neben dem Gesundheitsschwerpunkt werden vor allem Themen im Umgang mit Behörden und Ämtern wie beispielsweise das Ausfüllen von Meldezetteln behandelt (vgl. Int. 3, Zeile 88-89), aber auch politische Bildung nimmt für die Lehrkraft einen besonderen Stellenwert ein:

*„Wenn Bundespräsidentenwahl ist, dann nehme ich Unterlagen mit, zeig die Originalunterlagen [...] her, mache dazu einen Text in einfacher Sprache [...]“*  
(Int. 3, Zeile 9-10).

Schließlich *„[...] geht [es] darum, [...] deutsche Begriffe, deutsche Sprache, Grammatik anwenden zu können“* (Int. 3, Zeile 49-50) und zu *„[...] klären [...]: Was für Arten von Wörtern gibt es? Wie baue ich einen Satz auf? Eines meiner Wunschziele ist, vom Infinitiv wegzukommen“* (Int. 3, Zeile 43-45).

Die Frage, ob sich die Ziele der Lehrkraft und jene der Lernenden öfters unterscheiden, wird bejaht. B3 versteht es dann als ihre Aufgabe, Zwischenschritte zu setzen und sich in die Lernenden hineinzudenken (vgl. Int. 3, Zeile 132-138). Dabei wird auch Wert darauf gelegt, den Teilnehmenden die Sinnhaftigkeit bestimmter Übungen zu erklären (vgl. Int. 3, Zeile 161). Ähnlich wie B1 beschreibt auch B3 einen hilfreichen Erfahrungsschatz der Institution und der Lehrkräfte zu wichtigen Themen und unterstützenden Maßnahmen (vgl. Int. 3, Zeile 95-96). In den Erzählungen von B3 schwingt zudem ein Professionalitätsverständnis mit, das eine Reflexion der eigenen Methoden und auch der eigenen Position gegenüber der Lernenden miteinschließt:

*„[...] es ist eigentlich meine persönliche Anforderung, dass ich schauen muss, wie hole ich die Leute ab? Wie begleite ich sie gut? Wer würde Unterstützung brauchen? Und wo nehme ich die Unterstützung her?“* (Int. 3, Zeile 167-169).

*„[...] ein Unterrichtsverhältnis impliziert sozusagen schon auch immer eine Hierarchie, also einer, der vorne steht und unterrichtet und einer, der Schüler ist. Das bezieht sich jetzt sozusagen nicht auf das Menschliche, da sind wir gleichwertig, aber natürlich lernen sie mich in einer Rolle kennen. Und ich bin jetzt eine Begleiterin, eine Unterrichtende, aber natürlich jetzt keine Freundin. Also ein professioneller Zugang, sozusagen“* (Int. 3, Zeile 77-81).

Aus den dargestellten Rahmenbedingungen des Sprachkurses von B3 ergibt sich, dass die Lernenden über die Themen und Inhalte zwar nicht von vornherein mitbestimmen, aber im Verlauf der Einheiten stets beeinflussen können. Diesbezügliche Handlungsinitiativen seitens der Lernenden werden von der Lehrkraft ausdrücklich begrüßt (vgl. Int. 3, Zeile 98). B3 erkennt, dass dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ein Machtpotential innewohnt. Die Thematisierung politischer Themen im Kurs gemeinsam mit einer seitens B3 geäußerten Problematisierung gesellschaftlicher Ausgrenzungsmechanismen (siehe Kapitel 3.2.6) gibt Grund zu der Annahme, dass Handlungsfähigkeit nicht nur auf der individuellen Ebene angesiedelt wird. Dennoch ist der Großteil der Aktivitäten im Kurs darauf ausgerichtet, die Teilnehmenden zu einer selbstständigen Bewältigung des Alltags zu befähigen und individuelle Kompetenzen zu stärken:

*„Das heißt mir geht es auch sehr darum, die Teilnehmer\_innen zu motivieren, dass sie auch wirklich lesen, das heißt auch Schilder lesen, Straßenschilder lesen, Autokennzeichen lesen, Prospekte lesen, Werbung lesen und auf diese Art und Weise auch mitzukriegen, was passiert um mich herum?“* (Int. 3, Zeile 34-37).

*„[...] da gehört zum Beispiel dazu, einen Fahrscheinautomaten zu erklären [...] oder U-Bahn fahren [...], Einkaufen zu lernen in österreichischen Supermärkten, [...], zu schauen, was kostet etwas? Wie schaut so etwas wie ein Kilopreis aus? Wie vergleiche ich Preise?“ (Int. 3, Zeile 16-21).*

Ob in diesem Zusammenhang tatsächlich neoliberal motivierte Ermächtigungsstrategien bestehen, bleibt fraglich.

#### **Interview 4**

Im letzten Interview zeichnet sich bei der Entscheidung über die Lerninhalte ein widersprüchliches Bild ab. B4 berichtet, dass sie im Laufe ihrer Unterrichtspraxis ein Programm für Alphabetisierungskurse festgelegt hat, dessen Teile flexibel angepasst werden können (vgl. Int. 4, Zeile 133-134). Im selben Satz stellt B4 aber auch klar: *„Bei Alpha ist es sehr wichtig, dass ICH das vorgebe“* (Int. 4, Zeile 134-135). Mehrmals wird betont, dass die Teilnehmenden stets ein Mitspracherecht haben und besondere Wünsche ergänzt werden (vgl. Int. 4, Zeile 181-182 & Zeile 257). *„Aber NATÜRLICH nimmt man auch Rücksicht. Und es ist auch so, dass sie sich selbst was wünschen könnten“* (Int. 4, Zeile 168-169).

In den verschiedenen Schilderungen von B4 ist eine gewisse Widersprüchlichkeit bemerkbar. Der Ausdruck *„Rücksicht“* zeigt an, dass die Lehrperson letztendlich das Entscheidungsrecht besitzt. Auf Vorschläge von Lernenden wird nur dann eingegangen, wenn die Lehrkraft diese auch als sinnvoll erachtet:

*„Wenn nicht, dann schlage ich schon mal was ab auch, weil [...] meistens [...] ist es dann etwas, was aus höheren Stufen ist. [...]. Weil meistens ist es nicht so, dass die dann das so locker alles schon verstehen würden [...]“* (Int. 4, Zeile 280-284).

Der Gebrauch des Konjunktivs *„was wünschen könnten“* (siehe Zitat weiter oben) lässt überdies vermuten, dass B4 nicht ernsthaft Wünsche von Seiten ihrer Lernenden erwartet. Dies bestätigt sich in folgenden Aussagen:

*„Aber dieses Mitspracherecht in den ersten, sagen wir mal, fünf, 15 Wochen, stellt man sich zu anspruchsvoll vor, weil eigene Wünsche äußern kann man erst dann, wenn man eine Ahnung von IRGENDETWAS hat“* (Int. 4, Zeile 192-194).

*„Bei Alpha gebe ich die Ziele vor, da können sie gar keine eigenen Ziele haben [...], also sie hätten sie, wenn sie das vielleicht formulieren könnten, wenn sie darüber nachgedacht hätten, aber die Lehrziele von Alpha ergeben sich aus der Logik“* (Int. 4, Zeile 230-232).

Diese Interviewstellen müssen vor dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit als gewaltvoll gelesen werden. In den Sprechweisen von B4 wirken die Geflüchteten als wären sie Unmündige, die keine eigenen Ziele haben können und auch nicht darüber nachdenken, in anderen Worten eine *„Tabula rasa“*. Die Lernenden müssen entsprechend dem *„Bankiers-Konzept“* (siehe Kapitel 2.4.3) erst mit den wesentlichen Grundlagen gefüllt werden (vgl. Int. 4, Zeile 245-247), bevor sie in irgendeiner Weise handlungsfähig sein können. Mit diesen Grundlagen meint B4 den Schriftspracherwerb Lesen und Schreiben. Geht man davon aus, dass die Lernenden vor Beginn des Alphabetisierungskurses noch mit keinen lateinischen Schriftzeichen vertraut waren oder primäre Analphabeten sind, kann angenommen werden, dass sich Beschreibungen wie *„jemand,*

*der überhaupt nichts in der Hand hat“ (Int. 4, Zeile 172-173)“ ausschließlich auf die Kenntnis von Buchstaben und Lauten beziehen und nicht auf andere Fähigkeiten der Geflüchteten. Dennoch haben Pauschalisierungen wie diese – besonders wenn sie diskursiver Gestalt sind – in Verhältnissen sozialer Ungleichheit ein gefährliches Diskriminierungs- und Machtmoment.*

Die Widersprüchlichkeit setzt sich fort, wenn B4 von A1-Kursen spricht, da die Lehrperson auch hier ein relativ striktes Vorgehen nach dem Lehrwerk für notwendig erachtet:

*„Währenddessen das Alpha-Programm aus meiner Feder [...] stammt, [...], ist es bei A1 GANZ anders. Da MUSS man einem Lehrbuch folgen, weil es auch alles aufbauend ist und DA ist die Flexibilität VIEL geringer. Da ist es schon relativ schwierig, überhaupt eigene Übungen einzubauen, was ich tue, ja“ (Int. 4, Zeile 208-212).*

Der Raum für Mitspracherecht seitens der Lernenden erscheint ebenfalls begrenzt. Über die Frage, ob im Zuge des Unterrichts über Lernziele gesprochen wird, kann keine klare Antwort gegeben werden: *„Ja wahrscheinlich. Aber ich habe darüber noch nicht nachgedacht. Aber das tue ich automatisch (..) ja“ (Int. 4, Zeile 273-274).* Ohnehin nimmt B4 nicht an, dass zwischen den vorgegeben Zielen und jenen der Lernenden große Diskrepanzen bestehen:

*„[...] die Lehrziele [...], ob das sehr differiert, nein, das glaube ich ehrlich gesagt nicht [...]. Aber der springende Punkt ist, die Lehrziele [...] hier sind doch aus dem Leben genommen [...] und [...] aus den Themen, die ihr Leben meistens umfassen. Also selten“ (Int. 4., Zeile 252-256).*

Nicht nur einmal argumentiert die Lehrkraft während des Interviews, dass die Lehrbücher auf die Lebenswelten der Geflüchteten besonders gut zugeschnitten seien: *„[...] in vielen [...] Bereichen haben die ganz gut voraus gedacht. Also beim Kochen gibt es genug Wortschatz, bei der Kleidung [...], bei den Behörden [...]“ (Int. 4, Zeile 266-267).* Aus eigener Erfahrung stellt B4 fest:

*„[...] es kommen sehr viele Themen sowieso vor und meine Erfahrung ist, dass das Leben von vielen, (...), man kann das nicht höflicher sagen, bereits abdeckt, ja. Die haben ein relativ einseitiges Leben. Die kochen, die sorgen für die Kinder und das kommt eben vor. Es kommt die Kleidung vor“ (Int. 4, Zeile 194-197).*

Aus dieser Aussage lassen sich mehrere Rückschlüsse ziehen. Zum Einen ist die Lehrperson der Meinung, über den Alltag und das Leben ihrer Lernenden Bescheid zu wissen. Dieses Wissen wird nicht weiter ausdifferenziert, sondern als allgemein gültig verstanden. Durch die Wortwahl *„einseitiges Leben“* findet eine Bewertung statt, welche den Geflüchteten einen sehr begrenzten Handlungsraum zugesteht. Schließlich markiert die Lehrperson ihre eigene Feststellung als unhöflich. Die Wahrscheinlichkeit, dass es hier zu paternalistischen Ermächtigungsstrategien kommt, in denen die Lehrperson entscheidet, was für ihre Lernenden sinnvoll ist, ist hoch.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Zusammenspiel von Professionalität und Ermächtigung (siehe Kapitel 2.4.3) wurde erläutert, dass sich Professionelle oftmals über ihr spezifisches Wissen definieren und dadurch ihr Handeln rechtfertigen (vgl. Pease 2002: 137). Dieses Verhalten kann beobachtet werden, wenn B4 die Bedürfnisse ihrer Lernenden an axiomatisch definiertem Wissen festmacht (*„[...] die Lehrziele von Alpha ergeben sich aus der Logik“ (Int. 4, Zeile 232)*) und nicht aufgrund einer Befragung der Zielgruppe selbst. Die

Lehrperson handelt hier nicht böswillig, im Gegenteil. An vielen Interviewstellen erzählt B4 von intensiven Stunden der Vorbereitung, von der Erstellung eigener Übungen und ihrer Erprobung (vgl. Int. 4, Zeile 137-139 & Zeile 208-210) und sie kritisiert das Vorgehen von Lehrenden, die sich ausschließlich nach der Theorie richten und nicht nach den jeweiligen Umständen (vgl. Int. 4, Zeile 140-142). Es ist deshalb anzunehmen, dass B4 stets um die Verbesserung ihrer Lehrmethoden bemüht und daher überzeugt ist, ihren Unterricht bestmöglich auf die Lernenden zuzuschneiden:

*„Ich bin ein bisschen stolz (lachend) auf meinen Alpha-Unterricht, der ist so durchdacht und durch Jahre hin entwickelt und immer verbessert und verbessert und verbessert“ (Int. 4, Zeile 295-297).*

Dennoch bleibt ausgeblendet, dass Expertenwissen – sowohl fremdes als auch eigenes – gepaart mit diskursiven Zuschreibungen seine Adressat\_inn\_en entmächtigen und die ursprünglichen Ziele untergraben kann (vgl. Pease 2002: 137). Die folgenden Beispiele, in denen die Lehrkraft ihre Entscheidungsmacht explizit äußert, müssen daher auch in ihrer einschränkenden Wirkung gelesen werden:

*„[...] so einen guten Unterricht kannst du ja gar nicht machen, dass die Schüler nicht [...] die Sinnhaftigkeit bezweifeln, dann musst du ihnen ERKLÄREN, warum das so ist und nicht anders. Hier entscheide natürlich ich. Und das will ich auch“ (Int. 4, Zeile 276-278).*

*„Wenn sie bereits etwas können wollen, was dann erst in A2 oder in B1 oder B2 vorkommt, dann sage ich schon, ‚Freund, das geht nicht, dass wir das jetzt schon machen, das ist viel zu kompliziert‘“ (Int. 4, Zeile 281-283).*

Überwiegend greift B4 auf Phrasen wie „ich bringe ihnen bei“ (Int. 4, Zeile 315), „ich sage [...], was wichtig und was unwichtig ist“ (Int. 4, Zeile 272) oder „ich bestehe auf“ (Int. 4, Zeile 190) zurück und nimmt damit stets eine bestimmende Rolle ein, in der wenig Raum für Kommunikation und Dialog bleibt.

Abschließend weist jedoch das nachfolgende Zitat daraufhin, dass B4 Professionalität im Lehrkontext nicht losgelöst von individueller Reflexion und einem sensiblen Eingehen auf die Lernenden versteht:

*„Ja, man muss mit dem Herzen bei der Sache und fleißig muss man auch sein und natürlich ein offenes Ohr haben, ein offenes Auge. Man darf sich also nicht zu sehr stressen, man muss offen bleiben, um zu sehen, wirkt das, was ich da tue? Wirkt das gut, wirkt das schlecht? Macht es ihnen Spaß? Das ist auch wichtig“ (Int. 4, Zeile 158-161).*

Dies zeigt, dass auch im Zuge dieser Analyse keine absolut gültigen Rückschlüsse gezogen werden können bzw. sollen und ein einzelnes Interview nicht ausreicht, um herauszufinden, ob eine Weiterentwicklung der Fähigkeiten der Lernenden im Zuge des Sprachkurses gefördert oder gehemmt wird. Die vorgenommene Interpretation mit Bezug zur Theorie soll daher lediglich zur Bewusstmachung von potentiellen Macht- und Ohnmachtsverhältnissen innerhalb des institutionalisierten Deutschunterrichts dienen.

### 3.2.6 Bedeutung von Handlungsfähigkeit (der Lernenden) für die Lehrpersonen

Das Kerninteresse der empirischen Untersuchung dreht sich um die Frage, was die Lehrpersonen unter Handlungsfähigkeit verstehen und welche Relevanz sie dem deutschen Spracherwerb für die Handlungsfähigkeit von Geflüchteten zuschreiben. Die Gliederung der Analyse erfolgt hier wieder nach dem Prinzip, dass verschiedene Aussagen zum Thema Handlungsfähigkeit aus den Interviews gesammelt wurden und thematisch gesondert vorgestellt werden. Folgende Aspekte werden nachfolgend diskutiert:

- Wie beschreiben die Lehrpersonen ihr eigenes Verständnis von Handlungsfähigkeit?
- Inwiefern findet eine Verknüpfung oder eine Loslösung von Handlungsfähigkeit mit dem bzw. vom deutschen Spracherwerb statt?
- Inwiefern werden Einschränkungen personaler Handlungsfähigkeit durch gesellschaftliche Strukturen wahrgenommen?
- Welche Maßnahmen wären aus Sicht der Lehrpersonen für eine Steigerung von Handlungsfähigkeit von Geflüchteten förderlich?
- Wie sprechen die Lehrpersonen über die Handlungsfähigkeit der Lernenden?

Zunächst ließ sich ein Verständnis von Handlungsfähigkeit feststellen, das eng im Zusammenhang mit Orientierungs- und Sprachfähigkeiten zu lesen ist:

*„Na ich meine, dass handlungsfähig eine jede Person dann ist, wenn sie sich hier im Umfeld zurechtfinden kann. Sei es, dass ich weiß wie ich von Punkt A nach Punkt B komme, welche Verkehrsmittel ich verwende, wo ich einsteige, wie heißt die Station, wo ich aussteige, wie heißt die Station. Wenn ich in der Lage bin, nach dem Weg zu fragen. Wenn ich in der Lage bin, Einkäufe zu tätigen. Wenn ich in der Lage bin, vom Tagesablauf her, vom Morgen bis zum Abend die Begrüßungsformeln zu beherrschen. Dass ich mich ausdrücken kann: ‚Mir geht es gut. Wie geht es Ihnen?‘“ (Int. 2, Zeile 106-111).*

Es kann herausgelesen werden, dass B2 Handlungsfähigkeit als schrittweise erlernbar versteht. Die Verantwortung für diesen Lernprozess wird im Wesentlichen bei den Lernenden selbst gesehen. Hier ist erkennbar, dass die Lernenden nur unter der Voraussetzung einer Teilnahme an Sprachkursen bzw. privaten Lernphasen als handlungsfähig anerkannt werden (vgl. Int. 2, Zeile 30-39). Auch bei B4 ist eine starke Verbindung von Handlungsfähigkeit mit dem Sprachlernprozess erkennbar:

*„Gut, die Handlungsfähigkeit. Also sie müssen im Wörterbuch selbstständig suchen und finden und zwar in einer gewissen Geschwindigkeit. Dazu müssen sie das Alphabet ‚runterratschen‘ können. Sie müssen in die Bibliothek, [...], bis sie die Sachen finden, die ihnen Spaß machen, denn DAS ist das Wichtige. So wird man handlungsfähig“ (Int. 4, Zeile 325-330).*

Der Faktor Selbstständigkeit wird bei der Frage der Handlungsfähigkeit von B4 vielfach und von B3 gelegentlich betont, stets aber auf den Lernprozess bezogen (vgl. Int. 3, Zeile 183-184 & Int. 4, Zeile 298; 301; et al.). B4 begründet dies damit, dass durch die selbstständige Beschäftigung mit Themen aus dem eigenen Interessengebiet, die Freude am (Lese-)lernprozess steigt. Der schnelle Erwerb der Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben begünstigt nach B4 auch alle weiteren Alltagshandlungen und wird als Voraussetzung für jegliche Handlung betrachtet:



*„[...] alles andere kommt dann von allein. Dann können sie Formulare lesen, dann können sie selbstständig U-Bahn fahren, dann können sie selbstständig irgendwohin gehen [...], wenn der nicht [...] ordentlich lesen kann, DESHALB kann der nicht zu den Ämtern, DESWEGEN geht der zu keinen Veranstaltungen, DESWEGEN kann der eine Zeitung nicht lesen, DESWEGEN hat der keinen Kontakt zu anderen Menschen. Also diese Grundfertigkeiten, ohne die geht gar nichts“ (Int. 4, Zeile 344-352).*

Besonders in den letzten Zeilen dieser Aussage wird deutlich, wie stark Handlungsfähigkeit auf den Spracherwerb reduziert und wie wenig dabei zwischen verschiedenen Handlungsräumen differenziert wird. Verständlich ist die Annahme, dass Lesefähigkeit für die Rezipienten einer Zeitung notwendig ist. Wieso jedoch darauf geschlossen wird, dass ohne Lesefähigkeit kein Kontakt zu anderen Menschen aufgenommen werden kann, erscheint hier völlig unklar und nicht nachvollziehbar. Die Anerkennung der Lernenden als individuell handlungsfähige, mit spezifischem Vermögen ausgestattete Subjekte bleibt hier aus. Ähnlich beschränkt sieht auch B2 die Handlungsfähigkeit von Geflüchteten ohne bzw. mit nur wenig Deutschkenntnissen. So werden sie, wenn überhaupt, nur *„[...] in gewissen Berufssparten, Fastfood-Ketten zum Beispiel [gesehen], im hinteren Bereich, dort, wo die eigentliche Fabrikation der Speisen stattfindet“* (Int. 2, Zeile 118-120).

Die Berücksichtigung kultureller Eingebundenheit – wie im Sinne des Anerkennungsgedankens (siehe Kapitel 2.3.3) – kann aber auch dazu führen, dass Handlungsfähigkeit nicht nur an Sprache, sondern auch an Kultur gebunden wird. So zeigt das nachfolgende Beispiel, dass kulturelles Wissen, das einmal erworben wurde, rezeptartig als erlernt und anwendbar verstanden wird, sodass Situationen des Alltags gemeistert werden können:

*„Die Lerner, die ich am Tisch sitzen habe, sind auf der Stufe A2 und die haben bereits diese Grundkenntnisse, wie ich Umgang pflege mit Einheimischen hier und mit anderen, die haben das schon gelernt. Das heißt das war kein Ansatz, wo ich ihnen das beibringen musste. Das beherrschten sie bereits“ (Int. 2, Zeile 97-100).*

Die Auffassung, zwischenmenschlichen Umgang wie ein Rezept durch sprachliche und kulturelle Kenntnisse erlernen und beherrschen zu können, ist nicht neu. Ein derart technologisches Denken, in der uns das Wissen über fremde Kulturen und Traditionen handlungsfähig macht, kommt aus der Interkulturellen Pädagogik. Die Gegenüberstellung kultureller Bräuche und Rituale soll dabei helfen *„[...] den Unterschied zu begreifen und auch das Neue vielleicht leichter [...] annehmen [...] oder verbinden zu können“* (Int. 3, Zeile 236-237), wie B3 es schildert, wodurch Differenz zwar anerkannt, aber zugleich auch stabilisiert wird und den Rückgriff auf die Kategorien „WIR“ und „ANDERE“ (siehe Kapitel 2.3.1) erlaubt. Zur Debatte der kulturellen Integration gehören auch die vielfach umstrittenen Wertekurse, welche seit kurzem von Migrant\_inn\_en mit langfristigem Aufenthalt in Österreich verpflichtend absolviert werden müssen (vgl. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres 2017).

Diese Kurse bringt B4 im Interview zur Sprache:

*„Ich war immer ein großer BeFÜRworter dieser Wertekurse. Die Leute sagen immer, die kann man nicht BEIBRINGEN und die lernen sie EH im Leben. Aber das*

*finde ich nicht, weil auch bei diesen Wertekursen wird denen explizit gesagt, „Das und das gilt bei uns“, und es wird ihnen erklärt WARUM“ (Int. 4, Zeile 399-402).*

Wenn es jedoch keine einfachen, durch erworbene Wissensschemata erfassbaren Handlungszusammenhänge gibt – und davon wird hier ausgegangen – dann kann ein solches Verständnis nicht zielführend sein. Eine pädagogische Praxis, die durch das Erlernen kultureller Muster versucht Handlungsfähigkeit zu stärken, fördert ein Differenzdenken, in dem „Andere“ immer unter der Perspektive erscheinen auch „anders“ behandelt werden zu müssen.

Obwohl die bisherigen Beispiele zeigen, wie stark Handlungsfähigkeit im Rahmen der deutschen Sprache und Kultur angesiedelt wird, wurde im Zuge der Interviews auch Abstand von einer solchen Denkweise genommen und das Argumentationsmuster „eigen – fremd“ von den Lehrkräften hinterfragt:

*„Also Handlungsfähigkeit ist [...] etwas, was EIGENTLICH jeden Menschen betrifft, nur bei den Hierhergekommenen geht man davon aus, dass sie verschiedene Sachen nicht können, weil verschiedene Sachen so fremd sind. In Wirklichkeit ist vieles gleich [...]“ (Int. 4, Zeile 393-395).*

An vielen Stellen weist B4 darauf hin, dass Österreicher\_innen oft ähnlich handlungsbeschränkt und unselbstständig sind wie Migrant\_inn\_en, beispielsweise wenn sie nicht normgemäß Deutsch sprechen (vgl. Int. 4, Zeile 85-86; 368-371 et. al.). Während hier versucht wird, die Kluft zwischen einem „WIR“ und den „ANDEREN“ einzudämmen, wird jedoch übersehen, dass aufgrund von Segmentierungslinien wie Nationalität, Ethnizität, Religion etc. (siehe Kapitel 2.2.4) dennoch nicht die gleichen Handlungsspielräume für die beiden Gruppen bestehen.

Wie schwierig es sich gestaltet, den Terminus der Handlungsfähigkeit begreifbar zu machen, lässt B1 anklingen. Ähnlich wie bei Kategorie 4 (siehe 3.2.4 – Die deutsche Sprache im Diskurs) lassen sich bei der befragten Lehrperson Anschauungen wahrnehmen, die aus einer rassismuskritischen Perspektive wurzeln könnten. So beschreibt B1 den Begriff der Handlungsfähigkeit als schwer fassbar, grenzt sich aber entschieden davon ab, ihn primär an Sprachfähigkeit zu knüpfen:

*„Ich weiß auch nicht genau, was dieses Wort überhaupt so zu bedeuten hat. Weil sicher, wir tun ja alle etwas, wir handeln alle (lacht) irgendwie, also irgendwie müssen wir fähig dazu sein. Und ich glaube einfach, dass das an sich unabhängig ist von der Sprache, oder so. Aber sicher sind die CHANCEN in einem rassistischen System größer (unv. – mit Deutsch?)“ (Int. 1, Zeile 247-251).*

*„Und ist jetzt eine Putzfrau handlungsfähiger, weil sie irgendwie einen (...) Satz auf Deutsch völlig korrekt sagen kann? Oder reicht es, wenn sie den Wortschatz hat, um zu verstehen, was sie zu tun hat und so“ (Int. 1, Zeile 245-247).*

Vehement kritisiert B1,

*„[...] dass so viele Unterrichtende den Anspruch haben, irgendwen ‚handlungsFÄHIG‘ (B1 macht Anführungszeichen in der Luft) zu machen, als wären die Leute [...] nicht [...] handlungsfähig. Wie würden sie da hergekommen sein und da sitzen auch in diesem Kurs. Oder so, als wären sie nicht überlebensfähig“ (Int. 1, Zeile 208-212).*

Für B3 ist „eine echte Teilnahme an der Gesellschaft“ bedingt durch schriftsprachliche Kompetenz, interessant ist aber, dass dabei von einem wichtigen „Überlebensgut“ in unserer Gesellschaft gesprochen wird. Das gibt Anlass zu der Vermutung, dass Handlungsfähigkeit auch unter der Berücksichtigung spezifischer gesellschaftlicher Strukturen und Ordnungen gesehen wird:

*„[...] ich persönlich finde, dass Lesen und Schreiben ein ganz wichtiges Lebens- und Überlebensgut in unserer Gesellschaft ist und dass ohne Lesen zu können einfach eine echte Teilnahme an der Gesellschaft auch nicht möglich ist“*  
(Int. 3, Zeile 32-34).

Während B2 die soziale Bedingtheit von Handlungsfähigkeit zwar wahrnimmt, aber nicht in den Zusammenhang mit ihrer ausgrenzenden und klassenreproduzierenden Wirkung bringt (vgl. Int. 2, Zeile 215-219), werden gesellschaftliche Strukturen von B1 und B3 in ihrer einschränkenden Wirkung auf personale Handlungsfähigkeit gelesen, ein Aspekt, der im Theorieteil der Arbeit intensiv bearbeitet wurde (siehe Kapitel 2.2.4 und 2.5). So fragt sich B1 zum Beispiel „bis zu welchen Positionen [...] es als Migrantin überhaupt möglich [ist], aufzusteigen in einem solchen System“ (Int. 1, Zeile 244-245) und bezieht sich auf die ungleiche Verteilung von Rechten in der Gesellschaft:

*„Es wird immer so getan, eben: ‚Wenn du nur gut genug Deutsch gelernt hast, dann kannst du partizipieren‘. Ohne dass den Menschen aber zeitgleich Rechte zur Partizipation zugestanden werden“* (Int. 1, Zeile 216-218).

Solche Rechte bestünden nach B1 vor allem in besseren Zugangsmöglichkeiten zu Bildungseinrichtungen (vgl. Int. 1, Zeile 78-81) und der Chance, sich auch ohne Kenntnis der deutschen Sprache Gehör verschaffen zu können (vgl. Int. 1, Zeile 259). Auch B3 stellt fest:

*„[...] ich finde, dass durch die Situation, das ist jetzt meine These, die Leute oft in die Unselbstständigkeit gedrängt werden, weil sie würden sehr gerne viel machen, sie würden arbeiten, sie DÜRFEN das nicht tun. Das ist eine große Einschränkung“*  
(Int. 3, Zeile 203-205).

Auf die Frage nach Maßnahmen zur Steigerung von Handlungsfähigkeit Geflüchteter antwortet B3: „Ein ganz wichtiger Rahmen ist Sicherheit“ (Int. 3, Zeile 198). Die Klärung von Fragen wie „[...] darf ich bleiben? Darf ich nicht bleiben? Habe ich Geld, um zu überleben? Darf ich überhaupt arbeiten? Wann kriege ich diese Genehmigungen?“ (Int. 3, Zeile 200-201) stellt eine zentrale Bedingung für den Handlungs- und Entscheidungsspielraum von Geflüchteten dar (vgl. Int. 3, Zeile 201-203). Weiters schlägt die Lehrperson vor, Programme zu entwickeln, in denen die Geflüchteten beim Arbeitseinstieg im Sinne einer „Arbeitsassistentz“ begleitet werden:

*„Es gibt ein Modell, das heißt Hamburger Arbeitsassistentz und wird für beeinträchtigte Menschen verwendet, wo [...] der Betreuer so lange mitgeht, bis der Teilnehmer, der Klient, das kann. Und den einfach einschult, mit ihm die Sachen macht, bis das geht. Und SO ist ein Einstieg möglich, [...], vorausgesetzt es sind auch menschenwürdige und ordentliche Arbeitsbedingungen, wo die Leute auch nicht ausgenützt werden.“* (Int. 3, Zeile 211-217).

B4 wiederum schildert in Bezug auf die Steigerung von Handlungsfähigkeit in erster Linie Maßnahmen der sprachlichen Bildung wie Lesen und Schreiben und den Zugang zu Bibliotheken

(vgl. Int. 4, Zeile 443-444). Als Um und Auf für die Generierung von Handlungsfähigkeit wird außerdem der Kontakt und Austausch mit Österreicher\_inne\_n betrachtet:

*„Mir ist noch viel zu wenig, dass sich die Leute [...] treffen. Also [...] Mütter [...], um sich auszutauschen. Kinder sollten sich treffen, Familien sollten sich treffen, viel mehr Kontakt [...], ich denke jetzt vor allem an Österreicher (..), die bereits hier wohnen, damit die einfach KONKRETEN Anschluss haben“ (Int. 4, Zeile 444-451).*

Bei der Einschätzung der Handlungsfähigkeit ihrer Lernenden, lassen sich von Seiten der Lehrpersonen zwei grundsätzliche Tendenzen wahrnehmen. Auf der einen Seite wird den Lernenden aufgrund ihrer Fluchterfahrung hoher Respekt ausgesprochen. Die Notwendigkeit, sich an widrigste Umstände anpassen zu müssen, wird von B1 und B3 als Indiz für ein äußerst hohes Maß an Handlungsfähigkeit verstanden:

*„Also auf ihr Leben 150 Prozent. Wer es geschafft hat, von Somalia oder Afghanistan hierherzukommen unter widrigsten Umständen, vor dem ziehe ich den Hut, das ist keine leichte Aufgabe“ (Int. 3, Zeile 178-180).*

*„Also sie sind natürlich lebens- und überlebensfähig und wahrscheinlich gerade als Geflüchtete sehr GEPRÜFT darauf, irgendwie, oder? Also, (..), zu leben, zu überleben, sich den widrigsten Bedingungen auch anzupassen [...]“ (Int. 1, Zeile 232-234).*

Dieselben Lehrpersonen nehmen die Geflüchteten auch als sehr selbstständig, interessiert und lern- bzw. arbeitsmotiviert wahr (vgl. Int. 1, Zeile 56-57 & Int. 3, Zeile 193-198).

Auf der anderen Seite ist die Tendenz erkennbar, dass die Lehrpersonen B2 und B4 ihre Lernenden erst mit der Voraussetzung (schrift-)sprachlicher Kenntnisse im Deutschen für arbeits- und handlungsfähig halten (vgl. Int. 2, Zeile 117-118 & Int. 4, Zeile 348-352). Auch ihre Selbstständigkeit wird von B4 infrage gestellt, solange die Lernenden keine Hilfe von Mehrheitsangehörigen erhalten, um Kontakte zu knüpfen, um Sport auszuüben oder um Gespräche zu beginnen (vgl. Int. 4, Zeile 68-69 & Zeile 104-105):

*„[...] raus kommen und in Kontakt kommen, einen Sport ausüben [...], das wäre nötig für die Integration, da muss man ihnen helfen, weil selbstständig machen sie nichts. Selbstständig haben sie so viel Angst, dass sie in ihrem Wohnzimmer sitzen bleiben und dort ewig bleiben“ (Int. 4, Zeile 68-75).*

*„Also ein primärer Analphabet, das sind nur ganz wenige, kann nicht lesen und kann daher alles Weitere auch nicht“ (Int. 4, Zeile 338-339).*

Die letzte Auswertungskategorie greift Aussagen der Lehrpersonen auf, welche sich auf die österreichische Asyl- und Migrationspolitik beziehen. Diese sind hier von Interesse, wenn davon ausgegangen wird, dass für die Generierung von Handlungsfähigkeit von Geflüchteten ein pädagogisches Professionalitätsverständnis gelebt werden muss, das sich durch wissenschaftstheoretische Reflexivität hinsichtlich gewaltvoller Strukturen und durch die Akzeptanz von widersprüchlichem Handeln auszeichnet (siehe Kapitel 0).

### 3.2.7 Asyl- und Migrationspolitik in Österreich

An einigen Stellen der Interviews wird deutlich, dass die befragten Lehrpersonen – vor allem B1 – asyl- und migrationspolitische Fragen reflektieren und gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen ansprechen. Diese wurden teilweise schon in den vorangegangenen Kategorien thematisiert, sollen hier aber noch einmal gesammelt analysiert werden.

Eine erste Problematisierung findet hinsichtlich der Organisation der Sprachkurse statt. So stellt B3 fest, dass Deutschinstitute und Integrationsvereinbarungen dem Deutscherwerb der Geflüchteten in den meisten Fällen zu wenig Zeit anberaumen (vgl. Int. 3, Zeile 25-28). In der folgenden Aussage ist erkennbar, welchem Druck die Lernenden dabei ausgesetzt sind, sollten sie nicht entsprechende Leistungen erbringen:

*„Also Lesen, sinnerfassend Lesen ist für A1 unbedingt notwendig, sonst hat er KEINERLEI Chancen, das legal zu machen. [...], bei der ersten Prüfung wird er dann rausfallen [...]“ (Int. 4, Zeile 249-251).*

B4 erklärt darüber hinaus das System der Alphabetisierungskurse für primäre Analphabeten als ungeeignet (vgl. Int. 4, Zeile 243). Der Grund scheint jedoch eher darin zu liegen, dass die Lehrperson bei dieser Gruppe kaum Lernfortschritte wahrnimmt (vgl. Int. 4, Zeile 241-243) und daher möglicherweise aus eigenen Ohnmachtsgefühlen heraus spricht.

Dass im Lehrkontext stets ein hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden herrscht, bedauert B3 (vgl. Int. 3, Zeile 77-79), was darauf schließen lässt, dass die Lehrperson Unterricht als nicht unproblematisches Machtgefüge wahrnimmt. Von B1 wird die stärkste Kritik an Sprachkursen und an der Flüchtlingsinitiative im Allgemeinen ausgeübt, insbesondere, wenn es sich um die marginalen Möglichkeiten für nicht mehr schulpflichtige, aber noch nicht volljährige Lernende dreht:

*„Diese Kurse oder auch diese Flüchtlingsinitiative (...) ist ja schon für einige von ihnen, ja so ein bisschen ein Abstellgleis, [...] weil sie WOLLEN ja in die Schule. Dort haben sie aber keinen Zugang [...]. Sie können auch keine Lehre machen ohne ausreichende Deutschkenntnisse und so“ (Int. 1, Zeile 76-81).*

Die Bezeichnung der Kurse als „Abstellgleis“ macht deutlich, wie stark strukturelle Ordnungen in Österreich auf die Handlungsräume von Individuen wirken können und wie schwierig es für diese jungen Menschen sein muss, unter solchen Bedingungen positive Zukunftsperspektiven und Zugehörigkeitsgefühle zu ersinnen. B1 beschreibt Fälle, in denen die Lernenden „während sie noch im Kurs sind, [...] Asyl bekommen und dann [...] will sich das AMS irgendwie um sie kümmern“ (Int. 1, Zeile 68-69). Sie scheint dies als potentielle Bevormundung zu begreifen, durch die die Chance der Lernenden, eine Schule besuchen zu können, noch weiter sinkt.

Die zweite Problematisierung erfolgt seitens der Lehrpersonen B1 und B3 in Bezug auf stark begrenzte Rechte für Geflüchtete. Flüchtlinge befinden sich in einer Situation, in der sie keine Arbeitsberechtigung und keinen Zugang zu Bildungseinrichtungen erhalten (vgl. Int. 3, Zeile 203-205 & Int. 1, Zeile 78-79), in der sie keine Chance haben, zu partizipieren und gehört zu werden (vgl. Int. 1, Zeile 256-258) und in der ihre mehrsprachigen Fähigkeiten nicht anerkannt werden:

*„[...] viele von den Mädchen können Arabisch, [...] Kurdisch, [...] Türkisch, [...] Englisch [...] Französisch. Gut, Englisch und Französisch, wenn sie ins Gymnasium gehen, das zählt, aber die ganzen anderen Sprachen zählen überhaupt nichts“ (Int. 1, Zeile 223-227).*

Schließlich formulieren die Lehrpersonen Anforderungsbereiche, in denen ihrer Meinung nach am dringendsten Veränderungen notwendig wären und ziehen dabei explizit den österreichischen Staat sowie Bildungseinrichtungen in die Verantwortung. Für die Besserung von Integrationsmöglichkeiten gehöre es nach B4 zur Aufgabe von Institutionen, mehr Initiativen zur Verzahnung der österreichischen Bevölkerung mit den Geflüchteten zu schaffen (vgl. Int. 4, Zeile 67-73). Der Staat wiederum muss, so B1, im Rahmen der Flüchtlingshilfe Geld in die Hand nehmen und darf sich nicht nur auf die Freiwilligkeit der Menschen verlassen (vgl. Int. 1, Zeile 30-38). Auch B3 betont, dass für die Generierung jeglicher Wissens- und Lernprozesse, Ressourcen und Geld investiert werden müssen (vgl. Int. 3, Zeile 220-223) und B4 spricht in diesem Zusammenhang von einer Art „Holschuld“ der Regierung (vgl. Int. 4, Zeile 76-80). Nicht minder wichtig wäre eine Umstrukturierung des Schulsystems, das bis dato nicht auf Mehrsprachigkeit, sondern lediglich auf „Englischsprachigkeit“ eingestellt ist:

*„Weil wir [...] versucht haben, [...] viele [Mädchen] [...] in Gymnasien reinzukriegen und [...] dann heißt es halt auch: ‚Kannst kein Englisch.‘, ‚Wurscht‘, dass sie noch drei andere Sprachen können, ja. Aber unser Schulsystem ist auch nicht darauf eingestellt“ (Int. 1, Zeile 227-230).*

Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit ist aber nur ein erster Schritt. Erst *„[...] eine Veränderung des gesamten Bildungswesens, der Migrationspolitik, [...], der rassistischen Strukturen [...] würde TATSÄCHLICH handlungsfähiger machen“* (Int. 1, Zeile 254-256) und zu einem Zuwachs an Rechten und Zugangsmöglichkeiten für Geflüchtete führen. Darüber hinaus muss ein Umdenken in der Gesellschaft und ein Aufbrechen der Segmentierungslinien Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Religion etc. auf diskursiver Ebene forciert werden, denn selbst in dem Fall, dass immigrierte Menschen bereits die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und Deutsch auf hohem Niveau beherrschen, *„[...] ist vielleicht auch nur ein ausländischer Name genug, um einen Job nicht zu bekommen oder eben ein Kopftuch oder eine andere Hautfarbe“* (Int. 1, Zeile 219-220).

### **3.2.8 Prüfung der Vorannahmen**

Der letzte Teil der Auswertung dient der Überprüfung der Vorannahmen, welche als Ausgangspunkt vor der empirischen Untersuchung aufgestellt wurden.

Die Ergebnisse der Materialanalyse zeigen, dass die Sprechweisen von zwei der vier Lehrpersonen über Handlungsfähigkeit im Allgemeinen und über die Handlungsfähigkeit der Lernenden einem neoliberalen Verständnis von Ermächtigung entsprechen. Der Fokus auf die Befähigung zur selbstständigen Alltagsbewältigung sowie zu gesellschaftlicher Integration – welcher kennzeichnend für das neoliberale Konzept ist – wurde in mehreren Interviewstellen wahrgenommen. Im Vordergrund stehen Prozesse der individuellen Veränderung zur Stärkung von Kompetenzen, die durch die Politik, durch Institutionen der Asyl- und Integrationsarbeit, durch Lehrwerke, kurz, durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als bedeutsam markiert werden. Bei den anderen beiden Lehrpersonen zeichnet sich ein gegensätzliches Bild ab. Die



Beurteilung personaler Handlungsfähigkeit erfolgt unter der Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, unter denen Geflüchtete ihr Leben in Österreich organisieren müssen. Ein Zuwachs an Handlungsfähigkeit kann nicht allein aus individuellen Kräften erfolgen, sondern nur dann, wenn asyl- und bildungspolitische Ordnungen auf gesellschaftlicher Ebene transformiert werden. Allen voran ist ein Zugeständnis an Sicherheit und Rechten notwendig. Aufgrund der zweigeteilten Anschauungen der Lehrpersonen kann die erste Vorannahme, dass Handlungsfähigkeit allein in der Verantwortung des\_der Einzelnen gesehen wird und Beschränkungen gesellschaftlicher Strukturen weder problematisiert noch verändert werden können, nur teilweise bestätigt werden.

Die zweite Vorannahme, dass Handlungsfähigkeit im Rahmen von Zweitsprachenunterricht auf einen rein sprachlichen Aspekt reduziert wird, konnte in zwei der vier Interviews stark, in einem teilweise und in einem gar nicht festgestellt werden. Der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse – in erster Linie im Lesen und Schreiben – wurde in seiner Bedeutsamkeit für die Handlungsfähigkeit Geflüchteter in Österreich überwiegend hervorgehoben und eng mit dem Attribut „arbeitsfähig“ verknüpft. Als wesentlicher Teil sprachlicher Bildung gilt für den Großteil der Lehrpersonen auch kulturelles Wissen. Primär wurde die Orientierung im österreichischen Verkehrswesen und beim Einkaufen genannt, von zwei Lehrpersonen aber auch der „richtige“ Umgang mit „Einheimischen“ und von einer Lehrperson die Teilnahme an Wertekursen. Wenn es sich hierbei – wie angenommen – um einen weit verbreiteten gesellschaftlichen Diskurs handelt, werden dadurch politische Forderungen von Sprachkenntnissen als Voraussetzung für Soziale Hilfe legitimiert, ein monolinguales Gesellschaftssystem aufrechterhalten und das Feld der Partizipationspotentiale Geflüchteter weiter eingengt. Die zweite Vorannahme kann jedoch ebenso wie die erste nicht gänzlich bestätigt werden, da sich insbesondere eine Lehrperson ausdrücklich davon abgrenzt. In der Wahrnehmung der Fähigkeiten, über die die Lernenden in anderen Sprachen verfügen, sowie durch die Problematisierung des monolingualen (Schul-)systems in Österreich vollzieht die Lehrperson einen Schritt hin zum Aufbrechen hegemonialer Ordnungen und schwächt die alleinige Vormachtstellung des Deutschen ab.

Die dritte und letzte Vorannahme postulierte den (un)bewussten Einsatz von Ermächtigungsstrategien in Deutschkursen für Geflüchtete, durch die paradoxerweise die „zu ermächtigend Notwendigen“ in eben dieser Ansprache erst hervorgebracht werden. Da im Zuge der Interviews nicht explizit nach Ermächtigungsstrategien gefragt wurde, kann hier nur gemutmaßt werden, dass es im Lehr-/Lerngeschehen unbewusst zur Festschreibung von Lernenden als hilfsbedürftig kommt. Dass jedoch sehr wohl machtvollte Verhältnisse des Regierens und Regiertwerdens bestehen, indem die Lehrpersonen die Lernenden zu ermächtigen versuchen, zeigt sich im Entscheidungsprozess über Lerninhalte und -aktivitäten im Kurs. Hier wurde ersichtlich, dass zwei Lehrpersonen zwar den eigenen Anspruch formulieren, auf Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden sowie auf deren individuelle Tagesverfassung einzugehen, letztlich jedoch die Zielsetzungen der Lehrpersonen, ihre Annahmen über wichtige und weniger wichtige Themen sowie Vorgaben des Lehrwerks und der Kursinstitution die Auswahl von Aktivitäten stark beeinflussen und die Gefahr zur Bevormundung der Lernenden groß ist. Erneut steht diesem Ergebnis jenes der anderen beiden Lehrpraxen gegenüber, welche sich im ersten Fall durch ein mittleres und im zweiten sogar durch ein äußerst hohes Maß an

Mitspracherecht seitens der Lernenden auszeichnen. In letzterem Fall muss aber berücksichtigt werden, dass hier weder ein Curriculum noch sonstige Vorgaben Druck auf die Lehrkraft ausüben und somit Flexibilität und Handlungsspielraum möglich sind. Schließlich problematisiert eine Lehrperson ermächtigende Prozesse durch Sprachkursinstitutionen und die österreichische Asylpolitik, wenn aus ihnen Bevormundung und die Festschreibung deprivilegierter Positionen resultieren. Die dritte Vorannahme wird daher ebenfalls nur als teilweise bestätigt betrachtet.

Das letzte Kapitel dieser Arbeit umfasst eine Zusammenfassung der wesentlichen theoretischen und empirischen Aspekte. Im Zuge dessen erfolgt auch die abschließende Beantwortung der Forschungsfrage (*Was bedeutet für ehrenamtliche Deutschlehrende Handlungsfähigkeit von Geflüchteten und welche Rolle spielt dabei aus ihrer Sicht das Erlernen der deutschen Sprache?*). Als Fazit werden potentielle Handlungsfelder zur Professionalisierung von Ausbildungen für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht erörtert.

## 4 Zusammenfassung und Fazit

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit beschäftigte sich mit der Frage, was Handlungsfähigkeit von Geflüchteten für Deutschlehrende bedeutet und welche Rolle dabei aus ihrer Sicht der deutsche Spracherwerb spielt. Anlass zur Untersuchung gab die Problematik, dass im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ein auf Einsprachigkeit ausgelegtes Gesellschaftssystem soziale Ungleichheit schafft. Indem die Sprache der Elite zur Norm erhoben wird, ist der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen für andere Sprachgruppen beschränkt und es entstehen Verhältnisse der (De-)privilegierung mit ungleichen Handlungsmöglichkeiten. Zweitsprachenunterricht, der die Handlungsfähigkeit von Lernenden durch den Erwerb der deutschen Sprache stützen möchte, schreibt absorderweise auch Machtasymmetrien fest. In der Untersuchung sollte deshalb dem Verständnis von Handlungsfähigkeit im Kontext von Zweitsprachenunterricht nachgegangen werden. Dazu wurden im Laufe dieser Arbeit und in der Analyse der Daten von vier Interviews mit Deutschlehrenden immer wieder folgende Fragen aufgegriffen: Welche Sprechweisen existieren in der Gesellschaft im Zusammenhang mit den Worten Handlungsfähigkeit und Ermächtigung? Welches (Differenz-)wissen besteht? Welche Diskurse herrschen vor und welche Auswirkungen haben diese auf den Erhalt sozialer Ungleichheit?

Im theoretischen Teil der Arbeit (siehe Kapitel 2) wurden die für die Thematik relevanten Aspekte aus der Fachliteratur beleuchtet. Zunächst erfolgten eine Definition des Diskursbegriffs und eine Darstellung des Zusammenspiels von Diskurs und Macht. Diskurse – wie jener über Deutsch als anzustrebende Sprachnorm – wurden als von der Mehrheit der Gesellschaft geteilte Denk- und Wissensmuster markiert, die soziale Wirklichkeit konstruieren und die die menschliche Wahrnehmung beeinflussen. Sie sind historisch gewachsen und dürfen nicht als von vornherein gegeben verstanden werden. Diskurse werden über Sprache aufgenommen und verbreitet, bestimmen Sagbarkeitsräume und schaffen ein Differenzwissen, welches für verschiedene Gruppen unterschiedlich bevorzugende und benachteiligende Auswirkungen hat. Unter Bezugnahme auf die drei Theoretiker Foucault, Bourdieu und Gramsci wurde gezeigt, dass die Verteilung von Macht über Diskurse und soziale Prozesse aufrechterhalten wird, sodass zu einem gewissen Grad auch die Unterworfenen selbst zu ihrer Unterwerfung beitragen.

Im Anschluss daran wurde die Frage erörtert, ob Diskurse die Subjektwerdung Einzelner so stark beeinflussen, dass nur die diskursiv bereitgestellten Subjektpositionen eingenommen werden können und dem Individuum kein Autonomiepotential zugesprochen werden kann. Eine Gegenüberstellung verschiedener Subjekttheorien, darunter das stark Ich-bestimmte, mit einem stabilen Identitätskern ausgezeichnete Subjekt der Aufklärung und das von gesellschaftlichen Gegebenheiten und Traditionen abhängige, soziologische Subjekt, diskutierte den Menschen in seinen Fähigkeiten zu Selbstbestimmung und Widerstand gegen freiheitsraubende Machtverhältnisse. Nach Nonhoff und Gronau wurde letztlich für eine Gleichursprünglichkeit und eine wechselseitige Abhängigkeit von Diskurs und Subjekt plädiert. Das bedeutet, dass Diskurse zwar ein Netz von möglichen Subjektpositionen formen, Subjekte dieses aber durch ihre Artikulationen weiterspinnen und stets erst in bestimmte Subjektpositionen investieren müssen.

Der auf diese Weise zu Kreativität und Ausgestaltung von Positionen fähige Mensch verfügt, so Stewart Hall, auch über Handlungsmacht bzw. über Handlungsfähigkeit, wie es als Terminus für diese Arbeit gewählt wurde.

Der zweite Teil der theoretischen Auseinandersetzung beschäftigte sich mit der Bedeutung verschiedener Zugänge zu Handlungsfähigkeit. Parallel zu den Subjekttheorien untersucht man auch in diesen Konzepten die Frage, welche wechselseitigen Einflüsse zwischen individueller Handlungsfähigkeit und gesellschaftlichen Ordnungen existieren. Der Begriff der Akteurin bzw. des Akteurs ist im Rahmen politikwissenschaftlicher Ansätze gebräuchlich und stand lange Zeit für den planungs- und entscheidungsfähigen Menschen, der losgelöst von Struktur handelt und die politische Welt steuert. Beeinflusst von der soziologischen Diskursforschung nehmen auch hier jüngere Theorien Abstand von einer ausschließlich akteurszentrierten Betrachtung. In weiterer Folge wurde Handlungsfähigkeit in Anlehnung an das aus dem englischsprachigen Raum stammende *Agency*-Konzept als sozial bedingt und individuell ermöglicht definiert, d.h. Menschen sind in der Lage autonom zu handeln, aber gleichzeitig schränken gesellschaftliche Ordnungen ihre Handlungsspielräume ein. Als entscheidender Faktor wurde die Dimension der Zukunft hervorgehoben, sodass nicht allein gewohnte Denkmuster jede Handlung vorbestimmen, sondern der Mensch durch Imagination alternative Optionen und Zukunftsperspektiven ersinnen kann. Identitätsentwicklung wird dann als unabgeschlossener Prozess verstanden. Aufgrund der Vielfalt menschlicher Erfahrungswelten und ihrer hybriden und inkonsequenten Reaktionen auf Deutungs- und Handlungsprobleme einerseits und dem unbestrittenen Einfluss struktureller Rahmungen auf die individuelle Lebensführung andererseits wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, die verschiedenen Zugänge aus Theorie und Praxis in dieser Debatte zu verknüpfen. Dies gelang unter Rückgriff auf ein Fallbeispiel nach Christine Riegel, die Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen- und Ethnizitätsverhältnisse thematisiert. Es wurde ersichtlich, dass strukturelle Voraussetzungen die Handlungsfähigkeit sozialer Gruppen unterschiedlich stark beschränken und anhand mehrerer Segmentierungslinien wie Nationalität, Religion, Klasse, Bildung, Migrationshintergrund usw. analysiert werden können. So ergibt sich eine spezifische Positionierung, aus der heraus Subjekte ihre Macht- und Möglichkeitsräume aushandeln.

Für die Generierung von Handlungsfähigkeit ließen sich aus diesen Erkenntnissen folgende Bedingungen zusammenfassen: Geringe strukturelle Aus- und Eingrenzungen (z.B.: Zugang zu Bildungseinrichtungen), geringe familiäre Restriktionen sowie die Fähigkeit, kreativ und in der Auseinandersetzung mit der Welt Handlungsstrategien und positive Zukunftsperspektiven zu ersinnen. Diskursive Zuschreibungen, die zu Ausgrenzungseffekten und negativen Zugehörigkeitsgefühlen führen – wie zum Beispiel eine Adressierung von Migrant\_inn\_en als „Andere“ – wurden als problematisch gekennzeichnet.

Im dritten theoretischen Abschnitt wurde Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit Pädagogik thematisiert. Der Deutschunterricht für Geflüchtete wurde als Ort markiert, der maßgeblich von Integrationsmaßnahmen und diskursiven Machtverhältnissen geprägt ist, sodass Geflüchtete hier Gefahr laufen, ausgrenzende und restriktive Mechanismen zu erfahren. Für die Pädagogik ist es deshalb zentral, die Handlungsfähigkeit ihrer Lernenden als stark von strukturellen Ordnungen beeinflusst zu begreifen und gesellschaftliche Phänomene der Ein- und

Auswanderung mithilfe migrationspädagogischer Reflexionsprozesse zu analysieren. Gezeigt wurde, dass über Differenz vollzogene, stark verallgemeinernde Wissensbestände Menschen als zugehörig oder nicht zugehörig eingeordnet werden. Der Rückgriff auf ein einheitliches und unveränderliches Kulturverständnis ist dabei in pädagogischen Kontexten nicht selten und führt zu institutionellen Ausgrenzungsverfahren wie schulischer Rückstellung oder gesetzlicher Ungleichbehandlung von Flüchtlingskindern, die unhinterfragt und mit „humanem Gesicht“ vollzogen werden. Die legitimierten Kategorien „WIR“ und „ANDERE“ stabilisieren das monolinguale System in Österreich, in dem das Deutsche zur Norm erhoben wird und Fähigkeiten in anderen Sprachen als Leistung kaum anerkannt werden. Hier gilt es mit einer Pädagogik der Anerkennung entgegenzusteuern. Diese stützt sich auf den Grundsatz von Hegel bzw. Honneth, dass erst durch Erfahrungen der Anerkennung auf den drei Stufen Liebe, Recht und Solidarität Menschen Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung zu entwickeln vermögen. Folglich müssen Gegebenheiten geschaffen werden, in denen der\_die Einzelne als handlungsfähiges Subjekt ernst genommen wird, ohne seine\_ihre spezifischen Lebensumstände und sein\_ihr Vermögen ausblenden zu müssen.

Der vierte theoretische Bereich widmete sich der Verortung von Handlungsfähigkeit in Konzepten der Ermächtigung. Es wurden unterschiedliche Ansätze von Ermächtigung dargelegt und begründet, warum ein neoliberales Verständnis, das sich allein auf die Überwindung von Ohnmachtsgefühlen und auf Prozesse der individuellen Veränderung konzentriert, zu kurz greift. In neoliberal motivierten Ermächtigungsstrategien, die im Zuge pädagogischer Professionalität die Machtlosen als „machtlos“ adressieren, muss das Gefahrenpotential zur Reproduzierung von Differenz und Hilfsbedürftigkeit aufgedeckt werden. Durch den Zuspruch von Expertenwissen entfaltet professionelles Handeln auf zweifache Weise eine *entmächtigende* Komponente. Erstens führt die Auffassung eines allgemein gültigen Wissens, wie es beispielsweise im Sinne der „Interkulturellen Kompetenz“ über fremde Kulturen vermittelt wird, zu einer rezeptartigen Deutung jeglicher lebensweltlicher Situationen und abermals zum Erhalt von Hegemonie und Paternalismus. Zweitens kommt es zu einem einseitigen Erziehungsprinzip, in dem die Lernenden auf passive Weise mit Wissen gefüllt werden und in dem ihnen durch das Ausbleiben kommunikativer Aushandlungsprozesse Kreativität und eine eigenständige Entwicklung verwehrt bleiben. Demgegenüber wurde ein emanzipatorisches Konzept von Ermächtigung gestellt, das auf die Transformation von ungleichen Machtverhältnissen abzielt und diskursiv geschaffene Wirklichkeiten gemeinsam mit den Lernenden problematisiert. Die Erkenntnis, welchen Einfluss gesellschaftliche Strukturen auf das eigene Leben ausüben, fördert den kritischen Geist. Ermächtigung soll als Prozess persönlicher Entwicklung verstanden werden, in dem Menschen ihre Bedürfnisse selbst erklären und ihre Möglichkeiten auf gleichberechtigte gesellschaftliche Partizipation ausgeschöpft werden.

Die theoretische Erörterung mündete letztendlich in die Erkenntnis, dass sich Pädagogik stets in widersprüchlichen Verhältnissen bewegt. Durch die Eingebundenheit in gesellschaftliche Sozialisierungsprozesse können Bildungseinrichtungen ihren Lernenden nur dann Handlungsalternativen bereitstellen, wenn sie ihre individuellen Voraussetzungen berücksichtigen. Dabei besteht die Gefahr, durch die Anerkennung als „Andere“ Prozesse des *Otherings* zu legitimieren und durch naives Gutmeinen soziale Ungerechtigkeit zu besiegeln.

Damit durch eine anerkennende Haltung von Pädagog\_inn\_en Subjektpositionen nicht abermals festgeschrieben werden und aus dem Einsatz für sozial Benachteiligte kein bevormundendes „Sprechen-für“ resultiert, braucht es die Idee der Dekonstruktion, in der nach Paul Mecheril binäre Einteilungen wie Migrant\_in/Nicht-Migrant\_in von vornherein problematisiert werden. Zugleich wurde gezeigt, dass es einer Pädagogik nicht allein um das Aufbrechen hegemonialer Schemata gehen kann, da auch unter gegebenen Verhältnissen Handlungsmacht und Zugehörigkeit ermöglicht werden müssen. Professionelles Handeln kann nur dann gelingen, wenn die Widersprüchlichkeit zwischen Anerkennung und Dekonstruktion akzeptiert wird. Begleitend muss eine Praxis wissenschaftlicher Reflexivität gelebt werden, in der nicht die Einzelperson, sondern die für ein Fach unbewusst eingenommenen, stabilen Haltungen und Praktiken, in Bourdieus Worten das „kollektive Unbewusste“ gemeinsam unter die Lupe genommen werden. Dies beinhaltet ein gewisses „Verlernen“ gewohnter Denkschemata und bringt insbesondere zwei Vorteile. Erstens erlaubt es eine Überprüfung organisationaler Verfahrensweisen auf ihre Gefahr zur Schaffung missachtender Verhältnisse gegenüber bestimmter sozialer Gruppen. Zweitens werden Handlungszusammenhänge nicht als einfach verstehbar wahrgenommen und Problemlagen nicht durch vermeintlich gültiges Wissen über Bräuche, Sprache und Herkunft gedeutet. Vielmehr akzeptieren professionell Handelnde einen stets nicht verstehbaren Rest, ein Nicht-Wissen über komplexe Lebenssituationen und ihre Abhängigkeit von symbolischen, sozialen, politischen und materiellen Zugehörigkeitskontexten, welche in ihrer wechselseitigen Beeinflussung erst in Erfahrung gebracht werden müssen.

Zu den oben genannten Bedingungen von Handlungsfähigkeit müssen daher Verhältnisse der Anerkennung und ihre zeitgleiche Dekonstruktion sowie ein Professionalitätsverständnis seitens der Pädagog\_inn\_en, das sich durch wissenschaftstheoretische Reflexivität hinsichtlich gewaltvoller Strukturen und durch die Akzeptanz von Nicht-Wissen und widersprüchlichem Handeln auszeichnet, ergänzt werden.

Auf das theoretische Kapitel folgten die Beschreibung und die Auswertung der empirischen Untersuchung (siehe Kapitel 3). Als wissenschaftliche Methode wurden vier leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen aus Deutschkursen für Geflüchtete durchgeführt. Diese wurden transkribiert und mit einem Codierungsleitfaden analysiert. Die Ergebnisdarstellung richtete sich nach den von den Lehrpersonen angesprochenen Themen, wenngleich die Befragung und die Analyse wie in der Lay Summary dargestellt aus einer diskurs- und machtkritischen Perspektive heraus erfolgten. Dieses Vorgehen sollte das Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung gewährleisten ohne auf spezifische Vorannahmen zu verzichten.

Die zentralen Aspekte der Materialbearbeitung wurden in sieben Kategorien zusammengefasst. In Kategorie 1 wurden Hintergründe zur Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen geschildert. Dies gab auf der einen Seite einen Überblick über die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Kurse und auf der anderen Seite konnten Beweggründe der Lehrkräfte für die Arbeit mit Geflüchteten gesammelt werden. Die Lehrpersonen verfügen alle über eine Unterrichtserfahrung von zumindest dreieinhalb Jahren, viele deutlich länger, und über Ausbildungen im Lehrberuf, meistens auch für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht bzw. für die Basisbildung. Ihre Beweggründe stehen daher eng in Zusammenhang mit eigenen beruflichen



Motiven, wenngleich auch der Wunsch zu helfen und die sinnvolle Tätigkeit im Zuge der Basisbildung genannt wurden.

Im Rahmen der zweiten Kategorie wurden Beschreibungen der Lehrpersonen hinsichtlich des Lernortes und der von ihnen wahrgenommenen Grenzen zusammengefasst. Hier wurde einerseits das Potential von Basisbildung betont, neben dem Sprachunterricht auch Orientierungshilfe im Alltag zu leisten. Andererseits wurde angezeigt, dass das Klassenzimmer allein – vor allem ohne die nötige Strukturierung durch geschulte Pädagog\_inn\_en – für das Erlernen der deutschen Sprache nicht ausreicht.

In der dritten Kategorie wurden verschiedene Verortungen untersucht, die die Lehrenden in ihren Sprechweisen über die Lernenden vornahmen und die – getragen von einer größeren Masse – ermöglichend oder aber einschränkend auf die Handlungsräume von Geflüchteten wirken können. Es wurde vermutet, dass Verortungen mit einschränkenden Effekten gesellschaftlichen Diskursen entspringen, welche problematisiert werden müssen. Dazu zählten Beschreibungen als finanziell bedürftig, als unwissend in Bezug auf Höflichkeit, Grußformeln, Verkehrs-, Sprach- und Einkaufssystem in Österreich, als eingeschränkt durch traditionelle Rollenbilder, als kontaktscheu und einseitig lebend sowie als unbeholfen in der Bewältigung des fremden Alltags und einem diesbezüglich vernünftigen Umgang mit Kindern. Hinzu kam ein Voraussetzen von Schwierigkeiten im Berufseinstieg. Die Schilderungen umfassten auch kulturell verankertes, scheinbar allgemein gültiges Wissen sowie schwerpunktmäßig die Darstellung prekärer Lebensumstände von Geflüchteten. Demgegenüber standen Verortungen als selbstständig und interessiert für Ausbildung und Arbeit in Österreich, durch die ein konträres Bild über Geflüchtete gestützt und ein Beitrag zur Erweiterung ihrer Handlungsperspektiven geleistet wird.

Diskurse über die deutsche Sprache wurden im Zuge der vierten Kategorie bearbeitet. Die Lehrkräfte beschrieben den Nutzen von Deutsch in Zusammenhang mit Bildungs- und Jobchancen in Österreich. Auf genaueres Nachfragen waren hier sehr unterschiedliche Denkmuster erkennbar. Während in vielen Aussagen das auf Monolingualität ausgerichtete System in Österreich unhinterfragt blieb, ließen sich in anderen Tendenzen erfassen, die die ungleich verteilten Rechte in Bezug auf sprachliche Fähigkeiten für problematisch befanden. So wurden auf der einen Seite Migrant\_inn\_en ohne Deutschkenntnisse als fehl am Platz bezeichnet, unleserliche Handschriften als inakzeptabel markiert und Zwangssituationen, in denen Deutsch die einzige Sprache zwischenmenschlichen Austausches darstellt, als notwendig erachtet. Eine Berücksichtigung von zu verarbeitenden Fluchttraumata, die das Erlernen einer neuen Sprache zunächst unmöglich machen, fand an diesen Stellen nicht statt. „Echte“ Integration wurde an den Deutscherwerb geknüpft, wodurch klar geregelt scheint, wer das Recht auf sprachliche Gemeinschaft und wer die Pflicht zu Kontakt mit der Fremdsprache hat. Auf der anderen Seite wurde Deutsch nicht als das einzige Kriterium verstanden bzw. eine Sprachbeherrschung auf niedrigerem Level als ausreichend empfunden. Die Notwendigkeit deutscher Sprachkenntnisse wurde dann unter der Bedingung hegemonialer Verhältnisse gelesen, indem das Deutsche als Mittel zum Zweck und als Begünstigung für Konkurrenzfähigkeit am Arbeitsmarkt beschrieben wurde.

Kategorie 5 behandelte die Frage, wie über Lerninhalte und -aktivitäten im Kurs entschieden wird. Maßnahmen wie Themenerhebungen zu Beginn des Kurses, regelmäßige Evaluationen und

Lernzielberatung wurden als Indikator für ein hohes Autonomiepotential der Lernenden gesehen und insbesondere bei einer Lehrperson festgestellt. Dass für diesen Kurs keinerlei Vorgaben der Institution bestehen wurde als entscheidende Voraussetzung für die starke Lernendenorientierung betrachtet. Als abgeschwächt, aber dennoch deutlich vorhanden wurde ein Mitspracherecht erfasst, das während der Kurseinheiten durch Rücksichtnahme und Flexibilität seitens der Lehrkraft eingeräumt wird, auch wenn es keine Themenerhebung und zugleich klare Vorstellungen über wichtige Inhalte von der Lehrperson und höheren Instanzen gibt. In dem Fall, dass die Bedürfnisse der Lernenden zwar benannt werden konnten, ihre Berücksichtigung aber nur in freien zeitlichen Kapazitäten, bei Vorliegen entsprechender Grundkenntnisse und einem Fortschreiten im Lehrwerk erfolgte, wurde die Entscheidungsmacht eher bei der Lehrperson angesiedelt. Diesen wurden jedoch selbst gewisse Ohnmachtsgefühle durch institutionelle Vorgaben zugeschrieben. Als widersprüchlich und gewaltvoll wurde ein Lerngeschehen interpretiert, das die Wünsche der Lernenden nur in der Theorie anerkennt, in der Praxis hingegen eine Wunschäußerung aufgrund mangelnden Wissens für unrealistisch und nicht erfüllbar beschreibt. Die teils sehr unterschiedlichen Lehrmethoden wurden auch hinsichtlich ihrer Ermächtigungsmomente differenziert. Durch eine kritische, Diskriminierung und Benachteiligung thematisierende Auseinandersetzung mit Lerninhalten sowie durch eine Reflexion der eigenen Professionalität wurde den Lehrpersonen einerseits ein emanzipatorisches Verständnis von Ermächtigung zugesprochen. In der Auffassung, dass Lehrwerke ohnehin sehr gut auf die einseitige Lebenswelt der Lernenden zugeschnitten seien und anstelle von Dialog ein Vermittlungsprinzip im Vordergrund steht, wurde hingegen die Gefahr für Paternalismus und *Entmündigung* gesehen.

Die eigentliche Forschungsfrage wurde unter Kategorie 6 aufgegriffen, in der es um das Verständnis von Handlungsfähigkeit seitens der Lehrenden ging. Hier zeigte sich an vielen Stellen eine Verknüpfung von Handlungsfähigkeit mit sprachlichem und kulturellem Wissen, zum Beispiel durch die Vertrautheit mit U-Bahn-Stationen, Einkaufen, Grüßen und – allen voran – mit Lesen und Schreiben. Der Schriftspracherwerb wurde oft als Voraussetzung für jegliche Handlung im gesellschaftlichen Raum charakterisiert. Weiters wurde Selbstständigkeit als Indiz für Handlungsfähigkeit genannt, in erster Linie aber auf Autonomie im Lernprozess bezogen. In dazu konträren Äußerungen bezeichnete eine Lehrperson den Begriff der Handlungsfähigkeit als schwer fassbar und als unabhängig von Sprache, sofern es sich nicht um rassistische Systeme handle. Eine Einschätzung der Handlungsfähigkeit Geflüchteter erfolgte dann unter der Berücksichtigung restriktiver Strukturen wie dem eingeschränkten Zugang zu Bildungsmöglichkeiten. Nicht zuletzt wurde die Fluchtbewältigung der Lernenden als bester Beweis für hohe Handlungsfähigkeit hervorgehoben.

Die letzte Kategorie sammelte Aussagen, welche die Lehrpersonen explizit in Bezug auf die österreichische Asyl- und Migrationspolitik trafen. So wurde Kritik an den geringen zeitlichen und finanziellen Ressourcen, an den ungeeigneten Methoden für die Zielgruppe primärer Analphabet\_inn\_en sowie an den hierarchischen Verhältnissen von Sprachkursorganisationen geäußert. Darüber hinaus wurden die Kurse als „Abstellgleis“ bezeichnet, wenn Geflüchtete über keine Arbeitsberechtigung und kaum Zugang zu Bildung verfügen und ihre Mehrsprachigkeit nicht anerkannt wird. Die Lehrpersonen forderten mehr Initiativen zur Verzahnung der Geflüchteten mit Österreicher\_inne\_n, größere finanzielle Mittel von Seiten des Staates für

Sprachunterricht und – in einem Fall – eine Veränderung des gesamten Bildungswesens, der Migrationspolitik und der rassistischen Strukturen eines monolingualen Gesellschaftssystems.

Schließlich wurde überprüft, ob die vor der empirischen Untersuchung aufgestellten Vorannahmen mit den Ergebnissen der Materialauswertung korrelieren. Dazu zählten die Vermutungen, dass Handlungsfähigkeit erstens nur als individuell und nicht als strukturell bedingt gedacht sowie zweitens stark auf Sprachkompetenz reduziert wird. Aus einem solchen Verständnis würde drittens folgen, dass es im Lehr- und Lerngeschehen zu paternalistischen Ermächtigungspraxen kommt, die die „zu ermächtigend Notwendigen“ in eben dieser Ansprache erst hervorbringen. Alle getroffenen Vorannahmen wurden innerhalb der Auswertung teilweise bestätigt und teilweise widerlegt.

Betrachtet man die Interviewauswertung, so zeichnet sich in den meisten Fällen ein zweigeteiltes Bild hinsichtlich des Ausmaßes an ermöglichenden und entmächtigenden Rahmenbedingungen der Sprachkurse ab. Auffällig ist, dass jene Lehrpersonen, die sich im Zuge ihrer Ausbildung mit migrationspädagogischen und machtkritischen Perspektiven auseinandergesetzt haben, differenzierter und weniger gewaltvoll über die Gruppe der Geflüchteten sprachen und einen Zusammenhang zwischen Handlungsfähigkeit und Struktur von sich aus zur Sprache brachten. Es wird vermutet, dass es sich dabei um keinen Zufall handelt, weshalb eine Integration migrationspädagogischer Inhalte in die Ausbildung von Deutsch als Zweitsprache-Lehrkräften gerechtfertigt erscheint.

Diese Beobachtung führt zum letzten Anliegen dieser Arbeit, eine Professionalisierung von Ausbildung zu diskutieren. Unabhängig von den nur zum Teil bestätigten Vorannahmen erscheint dies notwendig, wenn davon ausgegangen wird, dass pädagogisches Handeln stets in ein Machtgefüge von befreienden und beschränkenden Komponenten gebettet ist. Im Lerngeschehen befindet sich jede Lehrkraft in der Position, über die Bedürfnisse ihrer Lernenden entscheiden zu können. Es ist wahrscheinlich, dass sich ihr pädagogisches Handeln dabei auch auf diskursiv hervorgebrachtes Wissen stützt. Das bedeutet, dass eine soziale Wirklichkeit konstruiert wird, die mitunter zu grobe und vereinfachte Unterscheidungen trifft und auf generalisierte Differenzkonzepte zurückgreift. Wie vielfach im Theorieteil gezeigt wurde, kann die Einteilung in ein „WIR“ und „ANDERE“, die sich der Vorstellung kulturell unveränderlicher und gruppenspezifischer Differenzen bedient, zu sozialem Ausschluss führen. Gleichzeitig kann ein solcher Diskurs so tief in der Gesellschaft verankert sein, dass er als selbstverständlich und gerechtfertigt erscheint und daher auch als Begründung für professionelles Handeln herangezogen wird. Fachlehrkräfte des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts befinden sich diesbezüglich in einer bedeutungsvollen Rolle. Sie stellen Vertreter\_innen von Gesellschaft und Institutionen dar und sind zugleich erste Ansprechpersonen für Geflüchtete. Es ist entscheidend, auf welche Denkmuster sie zurückgreifen und welche Handlungsperspektiven sie den Lernenden zugestehen. Nicht zuletzt zählen die Lehrpersonen zu Subjekten der Gesellschaft, von denen diskursives Wissen weiterbefördert wird. Wenn die Ausbildung von Lehrkräften des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts diskurstheoretische Inhalte thematisiert, können Prozesse der Reflexion stattfinden und Lehrkräfte einen wesentlichen Beitrag zur Transformation von gewaltförmigen Diskursen leisten.

Für eine kritische Hinterfragung gesellschaftlicher Wirklichkeit und ihrer Einflussfaktoren sind neben diskurstheoretischen Inhalten auch migrationspädagogische Konzepte nützlich. Die Ausbildung von Fachlehrkräften sollte einen kritischen Blick auf ungleich verteilte Machtverhältnisse werfen, in der personale Handlungsfähigkeit nicht losgelöst von strukturellen Ordnungen gedacht wird. Dazu gehört es auch, Kultur nicht als Erklärungsmuster für das Verhalten von Migrant\_inn\_en heranzuziehen, geschweige denn als Begründung für pädagogisches Handeln. Des Weiteren sollte ein Bewusstsein über neo-linguizistische Herabsetzungen gefördert werden, die aufgrund der Vorstellung einer Norm des Deutschen zur Stigmatisierung von Lernenden führen, die die Landessprache nicht normgemäß beherrschen. Auch eine Anerkennung von Einzelnen als von sich aus – und nicht erst durch Deutschkenntnisse – aktiv handlungsfähige Subjekte zählt zur Professionalisierung von Lehrkräften, damit es zu keinen paternalistischen Ermächtigungsstrategien kommt.

An dieser Stelle muss betont werden, dass die Generierung von Handlungsfähigkeit von Geflüchteten und eine möglichst geringe Machtausübung über Einzelne nicht allein in der Verantwortung von Lehrkräften gesehen werden kann. Im Gegenteil, die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass institutionelle Vorgaben und Gesetzgebungen des Staates auch auf Seiten der Lehrenden Ohnmachtsgefühle auslösen und Handlungsmöglichkeiten lähmen können. Wie viel Mitspracherecht Lehrende ihren Lernenden zusichern können, hängt maßgeblich davon ab, inwieweit sie selbst autonom handeln können. Vor diesem Hintergrund muss die an manchen Stellen der Auswertung wahrgenommene Bevormundung der Lernenden relativiert werden. Auch die Aufweichung von Diskursen, welche Geflüchtete einheitlich als zurückgezogen, lernungsgewohnt, unhöflich, unvernünftig etc. markieren und das Erlernen der deutschen Sprache (und Kultur) auf absurde Weise als „Allheilmittel“ darstellen, kann nicht allein durch Lehrkräfte des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts vonstattengehen. Nur in kollektiver Praxis kann ein reflexiver, auf „Allwissen“ verzichtender Habitus, der die Gewaltförmigkeit solcher Verortungen begreift, Veränderung bewirken. Der österreichische Staat ist hier gefordert, in den Einsatz und die Schulung von Fachlehrkräften zu investieren, die eigenen restriktiven Strukturen für Bildung und Unterricht zu reduzieren und gesellschaftlich ein positives Bild von Zuwanderung zu stützen.

Zum Abschluss soll hier die dringende Notwendigkeit aufgezeigt werden, gesellschaftliche Strukturen fortlaufend auf die Herstellung, Aufrechterhaltung und Einschränkung unterschiedlich ausgeprägter Handlungsmöglichkeiten hin zu befragen und sowohl in der Politik als auch in Feldern der sozialen Arbeit Bedingungen zu identifizieren, die ermöglichend auf die Handlungsfähigkeit von Geflüchteten wirken.

## 5 Literaturverzeichnis

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braunmüller, zit. nach Dirim, Inçi & Mecheril, Paul (2010).

Bozay, Kemal (2016): Symbolische Ordnung im Spannungsverhältnis von „Macht“, „Herrschaft“ und „Hegemonie“. In: Arslan, Emre & Bozay, Kemal: Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 35 – 57.

Bröckling, Ulrich (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 2003, Vol.31, 3, S. 323 – 344.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Berufsbildungsbericht. Bonn, [Online: [https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht\\_2017.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf), 07.02.2018].

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2017): Integrationsgesetz im Ministerrat beschlossen. [Online: <https://www.bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2017/03/integrationsgesetz-im-ministerrat-beschlossen/>, 30.04.2018].

Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Vol. 8, 1, [Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/220/485>, 07.02.2018].

Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Dirim, Inçi (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, Inçi; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine & Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Berlin: Waxmann, S. 91 – 111.

Dirim, Inçi & Mecheril, Paul (2010): Die Sprachen der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, María; Dirim, Inçi; Kalpaka, Annita & Melter, Claus: BACHELOR|MASTER Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 99 – 120.

Dirim, Inçi; do Mar Castro Varela, María; Heinemann, Alisha M. B.; Khakpour, Natascha; Pokitsch, Doris & Schweiger, Hannes (2016): Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In: do Mar Castro Varela, María & Mecheril, Paul: Die Dämonisierung der Anderen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 83 – 94.

Dhawan, Nikita & do Mar Castro Varela, María (2003). Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Gutiérrez Rodríguez, Encarnación & Steyerl, Hito (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: UNRAST-Verlag, S. 270 – 290.

Do Mar Castro Varela, María (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 35 – 48.

Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann (1998): What is Agency? In: *American Journal of Sociology*, Vol. 103, 4, S. 962 – 1023.

Fiske, John (1998): British cultural studies and television. In: Storey, John (Hrsg.) (1998): What is Cultural Studies? London: Edward Arnold Wieland, Christoph Martin (1857): Sämtliche Werke, Bd. 29: Vermischte Schriften. Leipzig: Göschen, S. 115 – 146, zit. nach Link, Jürgen (2012).

Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 179 – 196.

Geiger, Dorothee (2016): Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen. Eine empirische Studie auf der Grundlage des Agency-Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.

Gomolla, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.

Hall, Stewart (1994): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, Stewart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 137 – 179.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honneth, Axel (1997): Anerkennung und moralische Verpflichtung. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Bd. 51, H. 1 (Jan. – Mar., 1997), S. 25 – 41.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau, S. 387 – 405.

Kalpaka, Annita & Mecheril, Paul (2010): »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, María; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus: BACHELOR|MASTER Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 77 – 98.



Link, Jürgen (2012): Subjektivitäten als (inter)diskursive Ereignisse. Mit einem historischen Beispiel (der Kollektivsymbolik von Maschine vs. Organismus) als Symptom diskursiver Positionen. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner & Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 53 – 68.

Luutz, Wolfgang (Hrsg.) (1994): „Das soziale Band ist zerrissen“. Sprachpraktiken sozialer Desintegration. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Maiz (2014): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d\_a\_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: maiz Eigenverlag.

Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.311 – 328.

Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15 – 34.

Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, María; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus: BACHELOR|MASTER Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7 – 22.

Mecheril, Paul (2010b): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, María; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus: BACHELOR|MASTER Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 179 – 191.

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8 – 30.

Nonhoff, Martin & Gronau, Jennifer (2012): Die Freiheit des Subjekts im Diskurs. Anmerkungen zu einem Verhältnis der Gleichursprünglichkeit. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner & Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 109 – 130.

Ortner, Rosemarie & Özaylı, Günay (2015): Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog\_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Knappik, Magdalena & Thoma, Nadja (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 205 – 219.

Pease, Bob (2002): Rethinking empowerment: A postmodern reappraisal for emancipatory practice. In: *British Journal of Social Work*, 32, 2, S. 135 – 147.

Renn, Joachim (2012): Nicht Herr im eigenen Hause und doch nicht eines anderen Knecht. Individuelle Agency und Existenz in einer pragmatisierten Diskurstheorie. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner & Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35 – 52.

Riegel, Christine (2007): Zwischen Kämpfen und Leiden. Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen- und Ethnizitätsverhältnisse. In: Riegel, Christine & Geisen, Thomas (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Wiesbaden VS Verlag, S. 247 – 271.

Schmidt, Christiane (2013): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuchverlag, S. 447 – 456.

Simon, Barbara Levy (1990): „Rethinking empowerment“. In: *Journal of Progressive Human Services*, Vol. 1, 1, S. 27 – 39, zit. nach Starkey, Fenella (2003).

Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, Vol. 10, 2, Art. 36.

Starkey, Fenella (2003): The „Empowerment Debate“: Consumerist, Professional and Liberational Perspectives in Health and Social Care. In: *Social Policy & Society*, Vol. 2, 4, S. 273 – 284.

Thompson, Christiane (2016): Differenz. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 59 – 72.

UNI:VIEW Magazin (2016): „Wer will denn nicht handlungsfähig sein?“, Interview am 13.01.2016, [Online: [https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/inci-dirim-im-gespraech-wer-will-denn-nicht-handlungsfahig-sein/?no\\_cache=1](https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/inci-dirim-im-gespraech-wer-will-denn-nicht-handlungsfahig-sein/?no_cache=1), 24.03.2017].

Wacquant, Loïc J.D. (1996): Auf dem Weg zu einer Sozialanthropologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 17 – 94.

## 6 Anhang

### 6.1 Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit personaler Handlungsfähigkeit und ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen, sozialen und politischen Strukturen. Sprache und Spracherwerb spielen dabei eine zentrale Rolle, wenn Sprache nicht nur als funktionales Kommunikationsmittel, sondern als individuelles Kapital für gesellschaftliche Partizipation verstanden wird. Die Arbeit greift daher die Bedeutung des deutschen Spracherwerbs für die Handlungsfähigkeit von Geflüchteten auf, jedoch aus einer diskurs- und machtkritischen Perspektive. In monolingualen Gesellschaften besteht eine zur Norm erhobene Sprache, deren (Nicht-)beherrschung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit soziale Ungleichheit schafft und Verhältnisse der (De-)privilegierung mit ungleichen Handlungsmöglichkeiten verstärkt. Für die Pädagogik ergibt sich eine Widersprüchlichkeit im Zweitsprachenunterricht, da der Versuch, die Handlungsfähigkeit von Lernenden durch den Erwerb der deutschen Sprache zu steigern, zugleich das einsprachige System und soziale Benachteiligung für Anderssprachige festschreibt.

In der empirischen Untersuchung der Arbeit wird deshalb dem Verständnis von Handlungsfähigkeit im Kontext von Zweitsprachenunterricht nachgegangen. Die Forschungsfrage *„Was bedeutet für Deutschlehrende Handlungsfähigkeit von Geflüchteten und welche Rolle spielt dabei aus ihrer Sicht das Erlernen der deutschen Sprache?“* wird qualitativ anhand von vier Interviews mit Deutsch als Zweitsprache-Unterrichtenden bearbeitet. Unter der Beachtung von theoretischen Konzepten zu Handlungsfähigkeit und Ermächtigung werden Sprechweisen über Geflüchtete, Differenzwissen der Lehrpersonen und diesbezügliche Einflüsse aus Diskursen analysiert.

Aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen folgt die Annahme, dass für eine möglichst geringe Machtausübung über Einzelne Handlungsfähigkeit nicht individuell, sondern im gesamtgesellschaftlichen Kontext gedacht werden muss. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen auf die Notwendigkeit hin, eine reflexive Auseinandersetzung mit Diskurs und Macht in Bereichen der Bildung zu fördern und migrationspädagogische Inhalte in der Lehrendenausbildung zu verankern, um dem Erhalt sozialer Ungleichheit entgegenzusteuern.

## 6.2 Lay summary

Meine Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit erfolgte vor dem Hintergrund einer diskurs- und machtkritischen Perspektive, mit der ich mich im Zuge meines Masterstudiums „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ seit ungefähr zwei Jahren intensiv auseinandersetze. Das bedeutet, dass ich die Interviewplanung, -durchführung und -analyse mit einem spezifischen Blick vorgenommen habe, der in Sprechweisen der Mehrheitsangehörigen über sozial benachteiligte Gruppen eine Gefahr zur Reproduzierung eben dieser Subjektpositionen sieht.

Ich selbst sehe mich als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Diese Position begünstigte einerseits die Aufnahme meines Universitätsstudiums, über das ich gelernt habe, gesellschaftliche Strukturen und die Aufrechterhaltung ungleicher Machtverhältnisse zu problematisieren und andererseits schafft es auch für mich die Gefahr, im Sprechen über und für „Andere“ diese als anders fortzuschreiben. Auch durch die Beschäftigung mit der Handlungsfähigkeit Flüchtender trage ich zum Fortbestehen von Diskursen und Differenzwissen bei.

Unter Berücksichtigung dieser Widersprüchlichkeiten und unter der Bedingung fortlaufender Reflexion halte ich es dennoch für relevant, auch oder gerade als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft das Thema der Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit der *Erteilung* von Deutschunterricht aufzugreifen. Wie sprechen Lehrende über die Handlungsfähigkeit von Geflüchteten? Welche Auswirkungen haben diesbezügliche Denk- und Wissensmuster auf den Aufbau von Unterricht? Wer regiert, wer wird regiert? Und: Was passiert, wenn Handlungsfähigkeit an das Erlernen von Deutsch geknüpft wird?

Mit meiner Forschungsfrage wollte ich primär überprüfen, ob sich meine Vorannahmen bestätigen. Ich war bemüht, die Analyse in Distanz zu meinen Vorannahmen durchzuführen, jedoch scheint es nicht möglich, diese komplett auszublenden. Das teilweise seitens der Lehrpersonen wahrgenommene Verständnis von Handlungsfähigkeit als stark sprachbezogenes Phänomen muss also insofern relativiert werden, als die Umstände der Erhebung möglicherweise einen Einfluss darauf ausübten. Ich erinnere auch daran, dass die Interviews direkt im Anschluss an je eine Kurseinheit mit intensiver Spracharbeit stattfanden. Die Lehrpersonen wurden darüber informiert, dass die Interviews für Ausbildungszwecke im Rahmen des Studiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erhoben werden, dessen Titel selbst das Wort „Sprache“ enthält. Nicht zuletzt bewegen sich die Lehrpersonen täglich im Feld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wodurch möglicherweise erklärt werden kann, warum einige der Interviewfragen besonders in Bezug auf Methoden der Spracharbeit beantwortet wurden.

Ein Einverständnis der Lehrpersonen zur Erhebung der Daten wurde vor jedem Interview eingeholt. Es wurde versichert, dass diese anonym und zum alleinigen Zweck dieser Arbeit analysiert werden. Es erscheint mir wichtig festzuhalten, dass die vorgenommene Materialbearbeitung wertfrei gegenüber den interviewten Personen und rein unter dem Aspekt einer diskurs- und machtheoretischen Analyse zu lesen ist.

### **6.3 Interviewleitfaden und Interviewtranskripte**

## **VOR DEM INTERVIEW**

**Forschungsfeld:** Die Bedeutung des Erwerbs der deutschen Sprache für die Handlungsfähigkeit von Geflüchteten – Perspektiven von Deutschlehrenden

Masterarbeit aus dem Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien  
Studienjahr 2017/18

### **Einführung**

**Folgende Punkte werden vor dem Interview angesprochen:**

- Dank für Teilnahmebereitschaft
- Vorstellung der Forschungsarbeit: Master an der Universität Wien, Fachgebiet Migration und Sprachpolitik, Handlungsfähigkeit von Geflüchteten, Durchführung von Interviews zur Erhebung der Erfahrungen von Lehrpersonal
- Vorgehen erläutern: Gesprächsdauer ca. 30 Minuten, Erzählungen und konkrete Beispiele erwünscht
- Datenschutz und vertrauliche Behandlung der Daten:  
Tonbandaufnahme – alle Daten werden anonymisiert und nur im Rahmen der Forschungsarbeit verwendet – Einverständnis einholen
- Gibt es Fragen seitens Interviewpartner\_in?

**Aufnahme starten!**



| Interviewleitfaden                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                              |                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Was bedeutet für Deutschlehrende Handlungsfähigkeit von Geflüchteten und welche Rolle spielt dabei aus ihrer Sicht das Erlernen der deutschen Sprache?                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                              |                                                                                                                                                                             |
| Leitfrage                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Check – Wurde das erwähnt? / Konkrete Fragen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Aufrechterhaltungs-/ Steuerungsfragen                                        | Analysefragen                                                                                                                                                               |
| <b>1. Beweggründe</b><br>Sie arbeiten hier in einem Deutschkurs für Geflüchtete. Bitte erzählen Sie doch kurz, wie Sie dazu gekommen sind und welche Beweggründe Sie hatten.                                                                                                                                                                                                              | Zeit im Auge behalten! <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung</li> <li>• persönliche vs. berufliche Beweggründe</li> <li>• gesellschaftliche Aspekte (vermehrte Nachfrage an Deutschlehrenden; Wunsch, zu helfen,...)</li> <li>• Hilfe, um Handlungsfähigkeit zu stärken?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                       | <i>Könnten Sie das genauer ausführen?</i>                                    |                                                                                                                                                                             |
| <b>2. Nutzen des Deutschkurses</b><br>Die Kursteilnehmer_innen kommen hierher, um Deutsch zu lernen. Welchen Nutzen sehen Sie im Erlernen der deutschen Sprache für die Kursteilnehmer_innen?                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe an Gesellschaft stärken</li> <li>• Handlungsmöglichkeit steigern</li> <li>• Jobchancen erhöhen</li> <li>• Integration (Erfüllung von Asylvereinbarungen,...)</li> <li>• persönliche Bildung</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                | <i>Wie ist das mit....?</i><br><br><i>Können Sie ein Beispiel geben?</i>     | Wie sprechen KL über die Bedürfnisse ihrer TN?<br><br>Welche Bedeutung wird dem Deutscherwerb zugesprochen?                                                                 |
| <b>3. Entscheidung über Aktivitäten</b><br>Lernende und Lehrende haben oft unterschiedliche Vorstellungen bezüglich wichtiger und weniger wichtiger Themen, Lerninhalte oder Übungen. Welche Erfahrungen machen Sie diesbezüglich?<br><br>Ich sehe Sie arbeiten mit dem Lehrwerk XY. Wenn Sie einen Schwerpunkt setzen könnten, welche Themen / Aktivitäten fänden Sie besonders wichtig? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrwerksvorgaben</li> <li>• Vorgaben durch die Institution</li> <li>• Lehrkraft entscheidet</li> <li>• gemeinsame Absprache, Rücksichtnahme auf Wünsche der TN</li> </ul> <b>Wie wird entschieden, was gemacht wird?</b><br><b>Geben Sie Hinweise zum Nutzen von Aufgaben?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• klassische Lehrwerkskapitel (Einkaufen,...)</li> <li>• Thema Beruf/Arbeit/Wohnungsmarkt</li> <li>• Abstimmung auf individuelle Bedürfnisse</li> </ul> | <i>Könnten Sie das genauer ausführen?</i><br><br><i>Wie ist das mit....?</i> | Inwiefern finden paternalistische Handlungen statt?<br>(Beschränken von Freiheit für scheinbares „Wohlergehen“?)<br><br>(Un-)bewusster Einsatz von Ermächtigungsstrategien? |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>4. Zielvorstellungen</b><br/>In welchen Situationen unterscheiden sich Ihre Zielvorstellungen von denen der Lernenden?<br/>Wie gehen Sie damit um?</p>                                                                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewichtung von Fertigkeiten</li> <li>• Themenwahl</li> <li>• Prüfungsvorbereitung</li> </ul> <p><b>Welche Zielvorstellungen?</b><br/><b>Sprechen Sie mit den Lernenden über Lernziele?</b><br/>Werden <b>konkrete Ziele durch die Institution</b> vorgegeben? Wenn ja, <b>welche?</b></p>                                                                                                                                                                                          | <p><i>Können Sie sich an eine konkrete Situation erinnern?</i></p> <p><i>Wie ist das bei...?</i></p>                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><b>5. Handlungsfähigkeit</b><br/>In einem Kurs sollen Lernende ihre Fähigkeiten erweitern. Inwiefern würden Sie die Kursteilnehmer_innen als handlungsfähig beschreiben?</p> <p>Was könnte aus Ihrer Sicht zu einer Steigerung der Handlungsfähigkeit von Geflüchteten führen?</p> <p>Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht das Erlernen von Deutsch für die Handlungsfähigkeit der Kursteilnehmer_innen?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewältigung der Anforderungen in:<br/>Alltag<br/>Asylverfahren<br/>Familie<br/>Unterkunft<br/>Beruf</li> </ul> <p><b>Welche Fähigkeiten sollten im Deutschkurs erworben werden?</b><br/><b>Was verstehen Sie unter Handlungsfähigkeit?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachlicher Fortschritt</li> <li>• Eintritt in den Beruf</li> <li>• Veränderung gesellschaftlicher Strukturen</li> <li>• (Wie nehmen die TN ihre Handlungsmöglichkeiten wahr?)</li> </ul> | <p><i>Wie ist das mit...?</i></p> <p><i>Können Sie das genauer ausführen?</i></p> <p><i>Könnten Sie ein konkretes Beispiel geben?</i></p> | <p>Wie sprechen KL über die Handlungsfähigkeit der TN?</p> <p>Verständnis von Handlungsfähigkeit gemäß neoliberaler oder emanzipatorischer Ermächtigungskonzepte (individuell vs. im Kontext gesellschaftlicher Voraussetzungen)?</p> <p>Inwiefern wird Handlungsfähigkeit an sprachliche Fähigkeiten geknüpft bzw. mit diesen gleichgesetzt?</p> |
| <p><b>6. Abschluss</b><br/>Gibt es noch etwas, das Sie gerne erwähnen/erzählen möchten?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

## Transkript Interview 1

1 I: Gut also herzlichen Dank für die Unterstützung. Du arbeitest hier in einem Deutschkurs für  
2 Geflüchtete und bitte erzähl doch mal, wie du dazu gekommen bist und welche Beweggründe du  
3 hattest! #00:00:12-8#

4 B: Naja, ich arbeite hier im Bereich der Basisbildung mit Erwachsenen. Ich habe sonst nie mit  
5 Jugendlichen gearbeitet vorher und ja. Dann hat sich eine Finanzierungsschiene über die  
6 Flüchtlingsinitiative ergeben und genau da haben wir dann einfach auch miteingereicht und das war  
7 sozusagen für fast alle von uns, die in diesem Projekt arbeiten das erste Mal, dass wir dann mit  
8 Jugendlichen gearbeitet haben. Genau. Und wir haben dieses Projekt von Anfang an schon  
9 mehrsprachig angelegt. Also das war von Anfang an schon die Idee, dass wir jemanden  
10 miteinbeziehen, der die Erstsprache der Teilnehmerinnen spricht und außerdem haben wir auch, weil  
11 (unv. – sie?) eben im Alter zwischen 15 und 19 Jahren alt sind, manche von den Mädchen auch  
12 nachher noch weiter gehen wollen in die Schule oder andere Bildungsmaßnahmen, ist ein Teil auch  
13 Englisch. Also wir haben quasi Deutsch, Englisch, Arabisch in diesem Kurs miteinander vereint, also so  
14 quasi mit einem mehrsprachigen Ansatz schon von Anfang an sind wir an die Sache herangegangen.  
15 Genau. Und...// #00:01:29-4#

16 I: //Deine persönlichen Beweggründe, also jetzt weil du eine Ausbildung auch hast als DaF/Z-  
17 Lehrerin oder weil...?// #00:01:36-4#

18 B: //Genau. Also ich bin sonst ausgebildete Basisbildungslehrerin und auch eben DaZ-Unterrichtende  
19 und (...) genau, also es war, mein persönlicher Zugang war auch dazu also als (...) die Flüchtlinge oder  
20 halt mehr geflüchtete Menschen nach Österreich oder über Österreich gekommen sind (...) war mir  
21 das ehrlich gesagt nicht genehm, auf die Bahnhöfe zu gehen und irgendwie Obst und sowas zu  
22 reichen. Also ich möchte das nicht irgendwie schlecht reden, dass es Leute gemacht haben, aber ich  
23 habe einfach gewusst, dass es nicht mein Ansatz sein wird. Ich habe schon gewusst, dass ich gerne  
24 irgendwie mitmachen würde und mithelfen würde, aber ich habe gewusst, also das hätte mich  
25 irgendwie, das hätte ich so nicht können. Also hätte ich ein Auto gehabt, hätte ich Leute über  
26 Grenzen geführt oder sowas. Habe ich aber auch nicht gehabt, also sprich, wenn man oft am Anfang  
27 so anfängt oder wir haben uns als Organisation anfangs auch überlegt, ob wir denn so "Gratis-  
28 Deutschkurse" anbieten sollen für geflüchtete Menschen, aber auch das habe ich dann, also da  
29 haben wir uns dann dagegen entschlossen, weil wir uns gedacht haben, also erstens, es gibt genug  
30 freiwillige Angebote und zweitens sind wir ja qualifiziert für diesen Bereich und wir haben das dann  
31 schon auch problematisiert, auch wieder, ich möchte da den Einsatz der Menschen nicht schmälern,  
32 irgendwie, die da (...) geschaut haben, wie sie einfach mithelfen können und Leute zum Essen  
33 eingeladen und mit ihnen Deutsch gelernt und so haben. Aber (...) ist schon auch gefährlich  
34 irgendwie, wenn das nur irgendwie in dieses Freiwilligenfeld mündet, während es sehr wohl  
35 qualifizierte Lehrer gäbe und Lehrerinnen, die das unterrichten könnten. Und außerdem auch  
36 bezahlter Weise. Also es ist ja auch etwas gewesen, wo aus meiner Sicht der Staat Geld in die Hand  
37 nehmen muss und wirklich irgendetwas machen und nicht nur auf die eben FREIWILLIGKEIT oder so  
38 der Menschen sich verlassen kann, ja. Auf humanitäre Hilfe durch die Menschen selbst und selbst  
39 einfach da nicht, nicht genug beigetragen hat, vor allem am Anfang, ja. (...) Genau. Und so sind wir ja  
40 dazu gekommen, dann da auch einzureichen und ja, selbst bin ich auch geflüchtet als Kind, von dem  
41 her also auch persönliche Bezüge. #00:04:04-9#

42 I: Okay. #00:04:06-9#

43 B: Ja. #00:04:08-1#

44 I: Das heißt, der Wunsch zu helfen, war jetzt...// #00:04:13-5#

45 B: //Na zu helfen, eben ich seh, ich sehe es ja, es war schon irgendwie der Wunsch da irgendwie auch  
46 mitzumachen, aber das, diese Tätigkeit, die ich da jetzt mache, sehe ich nicht als irgendeine Art  
47 Hilfstätigkeit oder von Helfen oder so, weil es ist, es ist meine Arbeit und sie sind Teilnehmende. Ich  
48 kriege dafür bezahlt, es ist eine Maßnahme, die eben schon darauf abzielt, dass sie hoffentlich da  
49 etwas mitnehmen können und was, also ja, ihre Deutschkenntnisse verbessern können, ja. Aber sie  
50 sind nicht (...) ja, sie sind in dem Sinne ja nicht hilfsbedürftig oder sonst auf irgendeine Hilfe  
51 angewiesen oder so, ja. #00:04:53-7#

52 I: Okay. Gut. (...) Wie schon angesprochen, die Kursteilnehmerinnen kommen hierher, um Deutsch zu  
53 lernen. Welchen Nutzen siehst du jetzt im Erlernen der deutschen Sprache für sie? #00:05:07-0#

54 B: Ja, also sie sind vor allem, eben, sie sind zwischen 15 und 19 Jahre alt. (...) Wenige von ihnen und  
55 selbst wenn, wir hatten auch schon junge Frauen, die eine Matura hatten, aber die wollten studieren.  
56 Die meisten von ihnen wollen entweder eine weiterführende Bildungsmaßnahme, also in die Schule  
57 gehen, ins Gymnasium gehen, in irgendeine berufsbildende höhere Schule gehen oder eine Lehre  
58 machen oder Pflichtschulabschluss machen und so. Also einfach, Deutsch ist Mittel zum Zweck, um  
59 dort überhaupt irgendwo reinzukommen. #00:05:47-9#

60 I: Vielleicht auch, um Jobchancen zu erhöhen oder...? #00:05:50-9#

61 B: Ja, wobei das jetzt nicht unbedingt, also ich glaube es ist niemand da, der, bis auf eine  
62 Teilnehmerin, die heute kurz da war, so da, der, die nachher einfach arbeiten möchte oder so. Weil  
63 sie sind einfach in dem Alter, sie wollen alle Ausbildungen machen. //Genau. #00:06:09-4#

64 I: Ja//. Und wie ist das mit der Erfüllung von so Asylvereinbarungen? #00:06:16-5#

65 B: Sie selbst sind ja eben zwischen 15 und 19 und die meisten halt noch unter 18, eigentlich fast alle.  
66 Das heißt, sie selbst müssen ‚daweil‘, sie sind Asylwerberinnen, die, die in diesem Kurs sind. Das heißt  
67 sie haben noch keine Integrationsvereinbarung unterzeichnen müssen, größtenteils. Also es passiert  
68 dann zwischendurch während sie noch im Kurs sind, dass sie Asyl bekommen und dann sind sie  
69 überhaupt, dann will sich das AMS irgendwie um sie kümmern und ich weiß, ich bin mir da nicht  
70 sicher, wie das für sie ist, wenn sie unter 18 sind und sie sind auch alle nicht unbegleitete  
71 minderjährige Flüchtlinge, sondern sie sind alle mit mindestens einem Elternteil da. #00:06:58-2#

72 I: Ja. Aber wie du sagst, sie, sie nutzen, also sie wollen den Kurs, um Bildungschancen// #00:07:02-5#

73 B: Ja.// #00:07:02-5#

74 I: Oder um sich weiterzubilden und nicht jetzt// #00:07:04-8#

75 B: Ja. ja und vor allem// werden sie ja eingeteilt. Also so ist es ja nicht, sie sind schon in diesem Kurs,  
76 also wir versuchen natürlich unsere Arbeit so gut wie möglich zu machen, aber, diese Kurse oder  
77 auch diese Flüchtlingsinitiative (...) ist ja schon für einige von ihnen, ja so ein bisschen ein Abstellgleis  
78 na, also weil sie WOLLEN ja in die Schule. Dort haben sie aber keinen Zugang oder werden nicht  
79 aufgenommen oder wissen nicht, wie das Schulsystem funktioniert, dass sie reinkommen könnten.  
80 Sie sind alle nicht mehr schulpflichtig, ja. Sie können auch keine Lehre machen ohne ausreichende  
81 Deutschkenntnisse und so. Also für die, die eine Lehre machen wollen, ist es natürlich sinnvoll, sonst  
82 würden sie ja auch irgendwelche Deutschkurse besuchen, bis sie das machen könnten, aber natürlich

83 auch (...) na obwohl auch bei der Lehre, aber die, die in die Schulen wollen, ja, also ich sehe das  
84 schon auch als Verantwortung der Schulen ihnen auch die Chance zu geben, weil sie würden ja  
85 natürlich auch, wenn sie den ganzen Tag in der Schule sind, viel schneller und effizienter Deutsch  
86 lernen. Vor allem, wenn sie in Schulen sind, wo die meisten oder sehr viele Deutsch als Erstsprache  
87 haben oder sehr gut Deutschkenntnisse haben, ist natürlich der Lernerfolg viel größer als wenn sie,  
88 auch wenn sie von der Früh bis am Abend hier bei uns sitzen würden, ist es etwas Anderes als Schule,  
89 ja. #00:08:26-5#

90 I: Okay. Jetzt ist es so, Lehrende und Lernende haben oft unterschiedliche Vorstellungen bezüglich  
91 wichtiger und weniger wichtigen Themen. Welche Erfahrungen machst du da? #00:08:41-3#

92 B: Na, was wir machen, also jetzt nicht nur in diesem Kurs, sondern prinzipiell bei allen unseren  
93 Kursen, wir machen am Anfang immer so eine Themenerhebung. Also sprich da (...) sagen sie selber  
94 was sie für Themen interessieren, was, also aus der Erfahrung aus anderen Kursen, was trotzdem  
95 nicht bedeutet, dass da, weißt also, viele, die schon irgendwo anders Kurse gemacht haben, haben ja  
96 schon eine Vorstellung davon, was sie da lernen sollten oder was sie da lernen müssten oder so  
97 irgendwie. Viele von den Mädchen hier haben nicht so konkrete Vorstellungen noch, weil das für  
98 viele eben der allererste Deutschkurs ist. Also dann sagen sie schon, wenn, Grammatik oder keine  
99 Ahnung. Aber sonst habe ich das Gefühl, dass in diesem Kurs mehr als bei den erwachsenen Frauen,  
100 die vielleicht woanders schon Kurse gemacht haben, mehr eigene Ideen kommen. Also zu, wir  
101 versuchen zu den Themen mit ihnen zu arbeiten, die sie interessieren. Genau, also das tun wir dann  
102 immer am Anfang sammeln und aufschreiben, was so passiert und dann schauen wir, weil wir sind  
103 vier Unterrichtende und eine arabischsprachige Kursbegleiterin, warte ich muss schauen, ja, (...).  
104 Genau. Und eine macht, also ich mache auch die Beratung. Und dass wir irgendwie zusammen in  
105 Kooperation diesen Plan abarbeiten von den Themen, die sie gerne machen wollen.// #00:10:14-4#

106 I: Okay, so funktioniert es.// #00:10:14-4#

107 B: Genau. Und wir geben dann halt immer die Sachen, die wir gemacht haben in die Mappe, damit  
108 die nächste sehen kann, was schon gemacht wurde und dann evaluieren wir auch dazwischen. Also  
109 wir machen immer eine Zwischenevaluation nach ungefähr so 2 Monaten. Also wir evaluieren auch  
110 oft die Methoden selbst oder die Themen selbst immer nach der Einheit oder so, aber es gibt so eine  
111 große Zwischenevaluation, dazwischen, also wo wir eben schauen, wie können sie mit den Themen,  
112 finden sie, dass sie die Themen, die wir gemacht haben, für den Alltag gebrauchen können? Welche  
113 Themen fanden sie interessant, welche nicht, welche Übungen fanden sie gut, welche nicht, welche  
114 Methoden fanden sie gut, welche nicht? Was wollen sie jetzt gern mehr, wollen sie gerne, finden sie  
115 wurde ausreichend oder zu viel gesprochen, geschrieben, gehört usw.? Wollen sie gerne mehr zu  
116 einem bestimmten Thema arbeiten? Gibt es neue Themen, über die sie jetzt gerne sprechen  
117 würden? Weil manchmal, es wird am Anfang sozusagen festgelegt, aber dann kommt im Laufe der  
118 Zeit, kommen neue Ideen oder so. #00:11:15-4#

119 I: Und wie ist es jetzt, gibt es jetzt noch Vorgaben von der Institution oder ich habe gesehen, ein  
120 Lehrwerk verwendet ihr ja gar nicht? #00:11:22-7#

121 B: Nein. Also das heißt nicht, dass gar nie irgendjemand etwas aus einem Lehrwerk verwendet oder  
122 so, aber (...) nein, eigentlich nicht. Wir haben, wir arbeiten eben viel mit Methoden, die so im Laufe  
123 der Zeit erprobt und entwickelt wurden und schon auch mit Materialien auch von uns. Also die, eine  
124 Kollegin hat, hatte zweieinhalb Jahre ein Materialentwicklungsprojekt, wo, wo sie Methoden

125 entwickelt hat, die aber (...), also wo es uns einfach immer um einen partizipatorischen Zugang  
126 irgendwie geht. Also was wir zum Beispiel viel machen sind so, das hat eine Kollegin von mir jetzt  
127 schon gemacht, dass sie selber Texte erstellen oder selber, also dass wir das (...) fördern mit ihnen,  
128 eigene Textproduktionen zu erstellen. Also ob das jetzt Hörtexte sind, oder ob das irgendwie  
129 geschriebene Texte sind, was wir gern machen ist mit Bildern arbeiten, also wo sie zum Beispiel, ich  
130 weiß nicht, es gibt eine Auswahl an verschiedenen Personen, die auf Fotos drauf sind und sie suchen  
131 sich über so einen, also kollektiv wird festgelegt, welche Person sie am interessantesten finden und  
132 dann anhand von Leitfragen oder so konstruieren sie diese Person. Also sie imaginieren, wer ist das?  
133 Wo könnte die leben? Wovon träumt sie? Was, so. Was bewegt sie in ihrem Leben? Also so (unv.),  
134 mit verschiedenen Fragen und dann entsteht da ein Text dazu, also auf unterschiedliche Methoden  
135 wird das meistens, das kann man auf unterschiedliche Arten machen. Und dann kann man zum  
136 Beispiel da, was wir oft machen ist dann ein Löschdiktat zu machen. Also dann steht der ganze Text  
137 an der Tafel, dann wird ‚äutzerweise‘ halt ein bisschen was weggelöscht und sie wiederholen. Also  
138 das ist auch so eine Memorisierungsübung. Daran anschließend kann man dann auch irgendwelche  
139 Grammatikübungen machen und dann wird im Laufe des Semesters noch eine zweite oder dritte  
140 Person erstellt, dann treten diese zwei Personen in Dialog miteinander zu einem bestimmten Thema,  
141 also das sind auch Dialoge, die sie dann selber //sozusagen entwickeln. Genau. #00:13:24-4#

142 I: Ich verstehe.// #00:13:25-6#

143 B: Also ja, von dem her, Lehrwerke haben wir einfach auch keine gefunden, die uns so (lachend), die  
144 unseren Ansprüchen entsprochen hätten, ja, weil es geht ja schon auch bei uns als Verein auch um  
145 feministische und antirassistische Bildungsarbeit, na, also es nicht// #00:13:43-3#

146 I: Das sind dann auch Schwerpunkte, die, die ihr setzen wollt oder...?// #00:13:45-7#

147 B: Ja klar. Und na wir haben ja auch, wir schreiben ja vorher einen Antrag, wir überlegen uns, was wir  
148 gerne machen würden. Dann gibt es immer einen Abschlussbericht. Dann schauen wir, was wir im  
149 nächsten Semester anders machen sollten. Also wir haben ja auch, wir haben jedes Monat eine  
150 Teamklausur, also ich leite dieses Team, "Paroli" heißt unser Kurs (unv. – von Rims?), also (lacht).  
151 #00:14:03-5#

152 I: Okay. #00:14:03-5#

153 B: Und (...). Genau und da treffen wir uns einmal im Monat und schauen einfach, was funktioniert,  
154 was funktioniert WARUM nicht und schauen halt auch, es gibt auch eine Kritikbox, wo sie anonym  
155 hineinschreiben können auf Deutsch oder auf Arabisch, was ihnen nicht gefällt, auch was ihnen  
156 gefällt, na. Und sowas werten wir dann auch aus. Dann die Zwischenevaluation// #00:14:26-1#

157 I: Ich verstehe.// #00:14:26-1#

158 B: Am Ende gibt es Endevaluation usw. Also wir schauen schon, dass sie, soweit es möglich ist, diesen  
159 Kurs mitgestalten, ja. #00:14:34-1#

160 I: Und gibt es genau bei diesem Mitgestalten, also unterscheiden sich ihre Zielvorstellungen von  
161 euren? Und spricht ihr über Lernziele? Oder was auch einzelne Aufgaben nutzen? #00:14:47-2#

162 B: Also das passiert oft (...) naja, Ziele. Es ist jetzt, wie soll ich sagen (...), ich habe an sich jetzt was  
163 Themen angeht nicht unbedingt ein Ziel, sozusagen ja. Also natürlich haben wir schon den Anspruch



164 auch, wenn sie unkritischere Themen oder irgend, oder, was weiß ich, dass beim Thema, sagen wir  
165 Thema Mode interessiert sie, das haben sie nämlich auch gesagt, Kleidung und Mode oder so, ja.  
166 #00:15:14-3#

167 I: Ja? #00:15:14-3#

168 B: Dass wir auch irgendwo einen kritischen Aspekt in die Auseinandersetzung hineinbringen und  
169 nicht "Mein grüner Pullover ist schön.", "Dein roter Rock ist, weiß nicht, kurz oder so." Also, dass es  
170 (..), wir sehen halt prinzipiell als Organisation Sprache nicht nur, ist halt mehr als Sprache, kann auch  
171 als Mittel verwendet werden, um eben etwas auszusagen, um sich zu wehren, eben. "Sich wehren"  
172 war ein Thema, was sie gerne machen wollten, ja (..), UM auf Rassismus zu reagieren,  
173 Diskriminierung zu reagieren, etwas, womit sie ja zu tun haben oder haben werden, spätestens  
174 sobald sie auch verstehen (lachend), wenn sie angepöbelt werden oder so, auf der Straße. Und sonst,  
175 so wirklich Lernziele, das, das schon. Also das denke ich mir (...), klar haben wir die Qualifikation,  
176 wenn, es jetzt um Grammatik geht, ja, und sie in dem ersten Deutschkurs sitzen und auch noch nicht  
177 wissen, vielleicht, wie diese Sprache aufgebaut ist, dann werden sie nicht sagen: "Ich möchte", weiß  
178 nicht, "Konjugieren lernen im Präsens und im Perfekt oder im Präteritum. Plusquamperfekt heb ich  
179 mir bis nächstes, also, das, ja. #00:16:29-5#

180 I: (lacht) #00:16:29-5#

181 B: Ja, also solche Ziele, natürlich haben wir da SO gesehen Ziele. Wir wollen sie schon von (..), sie sind  
182 alle auf ca. A1 bis A1+, was das Deutschniveau angeht und es wäre schon schön, wenn wir es  
183 schaffen würden in diesem Semester, dass sie einfach weiterkommen //in ihren Deutschkenntnissen.  
184 #00:16:45-6#

185 I: Und haben// es gibt Situationen, wo sie dann andere Vorstellungen haben oder überschneidet sich  
186 das? #00:16:51-3#

187 B: Also von dem, was sie selber gerne //lernen wollen würden? #00:16:55-0#

188 I: Ja genau.// #00:16:54-5#

189 B: Ja klar. Also manche unterschätzen sich, manche überschätzen sich, manche, ich weiß nicht,  
190 wollen ALLES, ja, oft kommt so: "Ja ich möchte super auf Deutsch schreiben lernen und sprechen  
191 lernen." Und also, na, innerhalb von einem Semester ist das natürlich nicht alles super realistisch  
192 oder so, na. Aber was wir mit den Lernzielen selbst machen, das machen wir in der Beratung einzeln  
193 mit den Teilnehmerinnen, wenn es geht auch mit der Tehani in Übersetzung, wenn sie eben noch  
194 nicht gut Deutsch können, ist mal die Lernziele zu erheben. Und an die auch, also, mit ihnen einzeln,  
195 was wollen sie lernen. #00:17:31-6#

196 I: Okay. #00:17:31-6#

197 B: Also auch zu erheben, was können sie schon, was finden sie, dass schon gut funktioniert, auch auf  
198 Deutsch und was wollen sie lernen? Und da auch noch einmal dazwischen zu evaluieren und zu  
199 schauen: "Okay, findest du, bist du schon deinem eigenen Ziel näher gekommen? Warum denkst du  
200 nicht?" (..) Damit lernt (..), Strategien ihnen zu zeigen auch, wie sie zuhause lernen können und wie  
201 sie im Internet Übungen machen können, was sie noch machen könnten, ja. #00:17:57-9#

202 I: Okay. Ich verstehe. Wenn wir gerade bei diesen Fähigkeiten sind, die die Lernenden in einem Kurs  
203 lernen sollen, inwiefern würdest du jetzt die Kursteilnehmerinnen als handlungsfähig bezeichnen?  
204 #00:18:13-7#

205 B: (...) Das ist ja, ich weiß nicht, ob du die kennst, von Maiz die Publikation, gibt es als pdf (lachend)//  
206 #00:18:19-9#

207 I: Kenne ich, ja.// #00:18:20-5#

208 B: Zum Herunterladen. Ich finde (lachend) das sagt das ganze ganz schön, dass ja so viele  
209 Unterrichtende den Anspruch haben, irgendwen "handlungsFÄHIG" (B macht Anführungszeichen in  
210 der Luft) zu machen, als wären die Leute, also wären sie nicht irgendwie handlungsfähig. Wie würden  
211 sie da hergekommen sein und da sitzen auch in diesem Kurs. Oder so, als wären sie nicht  
212 überlebensfähig oder so, ja. Und ich glaube auch nicht, dass dazu die Sprache Deutsch  
213 ausschlaggebend ist, ja. Also es ist schon, natürlich, in einer Gesellschaft, in der wir leben, wo  
214 Deutsch die Mehrheitssprache und die dominante, hegemoniale Sprache ist, ist Deutsch einfach  
215 wichtig, wenn man einen Job sucht, wenn (.). Aber es ist nicht das einzige Kriterium, weil selbst, es  
216 wird immer so getan, eben: "Wenn du nur gut genug Deutsch gelernt hast, dann kannst du  
217 partizipieren." Ohne dass den Menschen aber zeitgleich Rechte zur Partizipation zugestanden  
218 werden. (..) Oder auch, selbst wenn sie die STAATSBürgerschaft haben UND super Deutsch können,  
219 dann, weiß nicht, es ist vielleicht auch nur ein ausländischer Name genug, um einen Job nicht zu  
220 bekommen oder eben ein Kopftuch oder eine andere Hautfarbe und wenn das alles  
221 zusammenkommt, dann ganz viele Diskriminierungsmechanismen und Frau-sein usw., na. (..) Von  
222 dem her, ja, sind sie sicher alle handlungsfähig, aber ja. Deutsch in dieser Gesellschaft so wie sie ist  
223 und sie ist, Österreich ist sehr monolingual und es zählt halt nicht, egal, viele von den Mädchen  
224 können Arabisch, einige von ihnen noch Kurdisch, viele haben Türkisch auf der Flucht noch gelernt  
225 oder so, manche können Englisch von ihnen, manche hatten in der Schule noch Französisch. (..) Gut,  
226 Englisch und Französisch, wenn sie ins Gymnasium gehen, das zählt, aber die ganzen anderen  
227 Sprachen zählen überhaupt nichts. Und das ist halt auch, also ich sehe es, weil wir eben so viele  
228 Mädchen versucht haben, weil ganz viele studieren wollten, in Gymnasien reinzukriegen und das  
229 dann auch, dann heißt es halt auch: "Kannst kein Englisch.", "wurscht", dass sie noch drei andere  
230 Sprachen können, ja. Aber unser Schulsystem ist auch nicht darauf eingestellt. #00:20:25-2#

231 I: Und was würdest du jetzt unter Handlungsfähigkeit verstehen? #00:20:30-5#

232 B: Es kommt immer darauf an, in welchem Kontext. Also sie sind natürlich lebens- und  
233 überlebensfähig und wahrscheinlich gerade als Geflüchtete sehr GEPRÜFT darauf, irgendwie, oder?  
234 Also, (..), zu leben, zu überleben, sich den widrigsten Bedingungen auch anzupassen zum Teil, also  
235 auch nicht alle, manche sind ja auch von ihnen aus privilegierten Kontexten und sind auch, ich weiß  
236 nicht, mit dem Flugzeug zuerst irgendwohin und dann mit dem Flugzeug wieder weiter. Also, es ist ja  
237 auch nicht so, als hätten sie alle gleich traumatische Fluchterfahrungen oder als hätten sie alle gleich  
238 gelebt in Syrien oder so, das stimmt ja auch überhaupt nicht. Aber, ich weiß nicht, handlungsfähig, es  
239 stimmt schon, wenn sie am österreichischen Bildungssystem und am österreichischen Arbeitsmarkt  
240 konkurrenzfähig sein wollen, also von dem her nicht handlungsfähig, aber konkurrenzfähig sein  
241 wollen, dann müssen sie Deutsch lernen. Das ist einfach eine Tatsache. Und sonst, handlungsfähig, ja,  
242 wenn ich es jetzt auch anschau, (unv. – mir an?) den erwachsenen Frauen, mit denen wir sonst  
243 Kurse machen, oder so, ja, also warum ist jetzt eine (..) Putzfrau weniger handlungsfähig als, ich weiß  
244 nicht, also welche Positionen oder bis zu welchen Positionen ist es als Migrantin überhaupt möglich

245 aufzusteigen in einem solchen System? Und ist jetzt eine Putzfrau handlungsfähiger, weil sie  
246 irgendwie einen (...) Satz auf Deutsch völlig korrekt sagen kann? Oder reicht es, wenn sie den  
247 Wortschatz hat, um zu verstehen, was sie zu tun hat und so. Also von dem her, ich weiß auch nicht  
248 genau, was dieses Wort überhaupt so zu bedeuten hat. Weil sicher, wir tun ja alle etwas, wir handeln  
249 alle (lacht) irgendwie, also irgendwie müssen wir fähig dazu sein. Und ich glaube einfach, dass das an  
250 sich unabhängig ist von der Sprache, oder so. Aber sicher sind die CHANCEN in einem rassistischen  
251 System größer (...) (unv. – mit Deutsch?). #00:22:33-6#

252 I: Das heißt, meine letzte Frage wäre dann noch, was aus deiner Sicht zu einer Steigerung ihrer  
253 Handlungsfähigkeit führen könnte? #00:22:43-5#

254 B: Ja, einfach mehr (lachend) Zugang zu Rechten in dem System. Also wirklich eine Veränderung des  
255 gesamten Bildungswesens, der Migrationspolitik, usw., der rassistischen Strukturen. Das würde  
256 TATSÄCHLICH handlungsfähiger machen, weil dann könnten sie, weil so tut man ja so, als müssten  
257 SIE was lernen, um dann partizipieren zu können und um sprechen zu können, aber sie werden ja eh  
258 nicht gehört, noch gibt es diese Foren, wo sie sich hinstellen können, dass ihnen, also (...), dass ihnen  
259 Gehör verschafft wird und wer hört ihnen denn zu, selbst wenn sie das schon so gut SAGEN KÖNNEN,  
260 auf DEUTSCH? #00:23:23-5#

261 I: Das war es von meiner Seite. Vielen herzlichen Dank. Gibt es etwas, dass du noch erwähnen  
262 möchtest? #00:23:28-2#

263 B: (...) Nein, eigentlich nicht. #00:23:30-7#

264 I: Gut. Dann danke. #00:23:33-1#

265 B: Danke.

## Transkript Interview 2

1 I: Also. Sie arbeiten hier ehrenamtlich / #00:00:08-1#

2 B: Ja. / #00:00:08-1#

3 I: im Deutschkurs. Bitte erzählen Sie einfach einmal wie Sie dazu gekommen sind und welche  
4 Beweggründe Sie hatten. #00:00:12-8#

5 B: Dazu gekommen bin ich, weil ich eine Ausbildung eben jetzt bestreite, Deutsch als Zweitsprache,  
6 Deutsch als Fremdsprache und ich im Zuge dieser Ausbildung auch Praktika brauche und ich das, was  
7 ich in der Theorie hörte, auch in der Praxis umsetze und habe eben gefragt in der Ausbildungsstätte,  
8 wo eine Übungsmöglichkeit, eine Praxismöglichkeit besteht. Und dann wurde ich hierher eben  
9 verwiesen, dass hier in so einer Art von Sprachcafé Flüchtlinge betreut werden und da habe ich  
10 gesagt, das ist eine gute Möglichkeit, um da zu Unterrichtsstunden in der Praxis zu kommen. Das war  
11 der Beweggrund für die Ausbildung, die ich hier eben (unv. – erwerbe?). #00:00:56-0#

12 I: Okay. Und keine besonderen Beweggründe für die Arbeit hier mit Geflüchteten? #00:01:00-3#

13 B: Ich habe aus meinen vorhergehenden Berufstätigkeiten immer wieder mit Menschen zu tun  
14 gehabt, die nicht österreichische Staatsbürgerschaft haben, sei es wenn ich früher bei der  
15 Fremdenpolizei gearbeitet habe und dort zuständig war für die Abteilung von Sichtvermerken. Das ist  
16 jetzt in der Hand der Bezirkshauptmannschaften oder der Magistratsstädte. Danach war ich im  
17 Sozialamt tätig, daher kenne ich auch das Klientel von der Sozialeseite her, dass sie eben finanziell  
18 bedürftig sind und Unterstützung brauchen und dadurch selbst, dass meine Frau auch nicht  
19 Österreicherin ist und zugezogen ist, ist mir die Schwierigkeit von Lernern, die nach Österreich  
20 gekommen sind, sehr geläufig. Und das war der Grund, wo ich gesagt habe "Ja, ich möchte mich  
21 einbringen", weil es neben der Lehrtätigkeit im weitesten Sinne dann auch einen positiven Effekt hat,  
22 dass ich unmittelbar Leuten beim Spracherwerb helfen kann. #00:02:03-2#

23 I: Okay, also die Kursteilnehmer kommen her, um Deutsch zu lernen / #00:02:09-3#

24 B: So ist es, ja. / #00:02:09-3#

25 I: und welchen Nutzen sehen Sie im Erlernen von Deutsch für die Kursteilnehmer? #00:02:13-0#

26 B: Ohne Kenntnisse der deutschen Sprache ist weder eine Ausbildung möglich noch wird es  
27 jemandem leicht fallen an irgendeiner Arbeitsstätte einen Job zu finden. Deswegen ist es eine  
28 absolute Notwendigkeit, dass die Leute Deutsch können. Und meiner Erfahrung nach sind viele nicht  
29 nur hier ALLEINE, sondern auch im betreuten Unterricht, die durch das AMS zum Beispiel finanziert  
30 werden und aus anderen Gründen heraus finanziert werden. Und wenn Leute willig sind zu lernen,  
31 dann habe ich eben wahrgenommen, dass sie zwei, drei Kurse am Tag machen. Also in der Früh und  
32 am Nachmittag und am Abend dann ebenfalls. Und DIE, die das dann tatsächlich durchstehen, haben  
33 einen beachtlichen Fortschritt im Spracherwerb, sodass ich Leute auch kennengelernt habe, die nach  
34 sechs Monaten nahezu akzentfrei Deutsch sprechen konnten. Und auf meine Frage "Wie ist denn das  
35 möglich?" haben mir die Leute geantwortet, dass sie mindestens vier Stunden am Tag in einem  
36 Intensivdeutschkurs sind oder verteilt über den Tag insgesamt vier bis sechs Stunden  
37 Deutschunterricht haben und daheim mindestens noch zwei bis vier Stunden privat lernen. Also  
38 wiederholen, Vokabeln, sich mit der Grammatik auseinandersetzen, sich Fragen zurecht schreiben  
39 und dann bei der nächsten Unterrichtseinheit auch zu hinterfragen, ob sie das richtig verstanden  
40 haben oder nicht. Das heißt der, der Deutsch lernen möchte und der, der tatsächlich auch in einem  
41 organisierten Deutschkurs untergekommen ist, sind sehr viele darunter, die in sehr kurzer Zeit ein  
42 sehr hohes Niveau erreichen können. #00:03:57-5#

43 I: (...) Lernende und Lehrende haben jetzt oft unterschiedliche Vorstellungen von den Themen, die  
44 wichtiger sind / #00:04:06-8#

45 B: Ja. / #00:04:06-8#

46 I: und die weniger wichtig sind. Welche Erfahrungen machen Sie damit? #00:04:09-3#

47 B: Meine Erfahrung ist, dass zum Beispiel, wie das HIER in diesem Haus gehandhabt wird, eher so wie  
48 ein Sprachcafé und die Sprachcafés eine lockere Organisation haben. Das heißt Zielsetzung ist, hier  
49 zum Beispiel Lehrbücher, egal ob das Level A oder Level B ist, zu beginnen und dann möglichst auch  
50 fertig abschließen zu können. Inwieweit das sinnhaft ist oder nicht, hinterfrage ich, weil ich aufgrund  
51 meiner Coaching-Ausbildung darauf Rücksicht nehme, ob die Leute an diesem Tag überhaupt  
52 empfangsbereit sind zu diesem Thema sich äußern zu können und zu wollen. Wenn ich merke, dass  
53 sie unruhig sind oder wenn sie Probleme haben aufgrund der Kriegssituation in ihrem Heimatland,  
54 dann behandle ich diese Fragen zuerst, weil das ein großes Anliegen ist und entwickle aus dieser  
55 Situation heraus dann Sprachübungen, wo ich dann in Gesprächen versuche mit dem einen oder  
56 anderen grammatikalischen Teil oder Vokabularteil einfließen zu lassen. Inwieweit jetzt die Bücher,  
57 die in Österreich verwendet werden, intelligent sind für den Spracherwerb, das ist schwierig zu  
58 beantworten, weil ich auch die Lerner gefragt habe "Was wollt ihr?" und die haben mir zum Großteil  
59 geantwortet, sie möchten so rasch wie möglich arbeiten und sie möchten in diese Richtung instruiert  
60 werden, "Wie halte ich am besten ein Bewerbungsgespräch ab?", "Wie schreibe ich ein  
61 Bewerbungsschreiben?" "Welches Vokabular und welche Phrasen sind genau für diesen Zweck  
62 notwendig?". Das wäre die Rückmeldung, die ich von den Lernern direkt bekommen habe, was sie  
63 aktiv wollen. (...) Und ich habe immer wieder mitgeteilt, dass ohne Grundkenntnisse in der  
64 Grammatik und ohne Grundwortschatz auch das sehr schwierig sein wird, aber soweit es die Zeit  
65 erlaubt, gehe ich natürlich auf diese Wünsche auch ein. Die Bücher sind aber nicht speziell auf diese  
66 reale Situation ausgerichtet, sondern es ist eher so wie aus dem eigenen Schulleben heraus, gewisse  
67 Dinge müssen eben im Unterricht durchgenommen werden, gleichgültig ob das wie es dargestellt ist  
68 wirklich relevant ist oder nicht. #00:06:37-9#

69 I: Das heißt, wie wird dann letztendlich entschieden, was gemacht wird? #00:06:41-9#

70 B: Was gemacht wird entscheide ich gemeinsam mit den Lernern. Ich habe die Möglichkeit anhand  
71 des Kursbuches eine Grundstruktur zu haben, "Wohin geht die Reise sprachlich?", das möchte ich  
72 soweit es möglich ist auch weiterverfolgen, weil hier in diesem Rahmen das so praktiziert wurde und  
73 nach wie vor praktiziert wird. Das ist aber meiner Meinung nach ein riesen großer Unterschied, ob  
74 ich das hier im Rahmen eines Sprachcafés tue und was anderes sehe ich nicht darin, oder ob ich jetzt  
75 im Sinne einer strukturierten Unterrichtsform, wo ich selbst jetzt als Pädagoge oder als Coach diesen  
76 Unterricht selbst entwickle mit meinen eigenen Texten, das ist etwas ganz etwas Anderes. #00:07:30-  
77 5#

78 I: Sie sprechen jetzt schon sozusagen den Kurs als Solches an und da sollen Lernende Fähigkeiten  
79 erwerben. #00:07:36-7#

80 B: Ja, richtig. #00:07:36-7#

81 I: Welche Fähigkeiten sollten die Lernenden in einem Deutschkurs erwerben? #00:07:38-5#

82 B: Das hängt natürlich vom Sprachvermögen der Lerner ab. Zu Beginn wird es aber notwendig sein,  
83 wenn sie alphabetisiert werden müssen, dass sie einmal die Grundbegriffe der schriftlichen Sprache  
84 kennenlernen und dann zuordnen können, Schriftsprache, Bild, Ausdruck, Begriff. Und wenn das  
85 sitzt, dann versuchen die alltäglichen Floskeln und Redeformen einfließen zu lassen. "Guten Tag.",  
86 "Guten Abend.", "Auf Wiedersehen, "Mein Name ist...", sich vorzustellen. Das sind so die  
87 Grundstrukturen. #00:08:14-0#

88 I: Warum sind diese wichtig? #00:08:13-6#

89 B: Weil, wenn ich mit anderen Leuten hier zusammenkomme, dann ist schon einmal Akt der  
90 Höflichkeit, dass eine Begrüßung stattfindet. Und wenn man dem Glauben schenken soll, dass der  
91 Wiener ganz besonders ‚grantelig‘ ist, dann wird man kaum eine positive Rückmeldung erfahren,

92 wenn da die einfachsten Dinge der Umgangsform nicht beherrscht wird. Das heißt, das fängt eben an  
93 mit "Guten Tag.", "Mein Name ist...", oder "Entschuldigen Sie, können Sie mir weiterhelfen?", "Ich  
94 suche...", sozusagen einfache Satzstrukturen. Wenn man da nicht mit dem (...) Vokabular der  
95 Höflichkeit bewandert ist, dann wird das schwierig werden. #00:08:54-9#

96 I: Inwiefern würden Sie da Ihre Kursteilnehmer als handlungsfähig bezeichnen? #00:08:59-9#

97 B: Die Lerner, die ich am Tisch sitzen habe, sind auf der Stufe A2 und die haben bereits diese  
98 Grundkenntnisse, wie ich Umgang pflege mit Einheimischen hier und mit anderen, die haben das  
99 schon gelernt. Das heißt das war kein Ansatz, wo ich ihnen das beibringen musste. Das beherrschten  
100 sie bereits. #00:09:21-2#

101 I: Aus einem anderen Kurs oder / #00:09:23-6#

102 B: Aus einem anderen Kurs heraus oder weil sie vorher hier schon im selben Haus Stufe A1 gemacht  
103 haben. Das heißt das war jetzt nicht mein unmittelbares Betätigungsfeld, um DAS jetzt beizubringen.  
104 Das konnten die meisten zu 99 Prozent. #00:09:39-3#

105 I: Okay. Was würden Sie jetzt unter "Handlungsfähigkeit" verstehen? #00:09:46-0#

106 B: Na ich meine, dass handlungsfähig eine jede Person dann ist, wenn sie sich hier im Umfeld zurecht  
107 finden kann. Sei es, dass ich weiß wie ich von Punkt A nach Punkt B komme, welche Verkehrsmittel  
108 ich verwende, wo ich einsteige, wie heißt die Station, wo ich aussteige, wie heißt die Station. Wenn  
109 ich in der Lage bin, nach dem Weg zu fragen. Wenn ich in der Lage bin, Einkäufe zu tätigen. Wenn ich  
110 in der Lage bin, vom Tagesablauf her, vom Morgen bis zum Abend die Begrüßungsformel zu  
111 beherrschen. Dass ich mich ausdrücken kann: "Mir geht es gut. Wie geht es Ihnen?". Dass ich  
112 versuche, einfache Gespräche zu führen. In diesem Zusammenhang denke ich, wenn Leute das  
113 beherrschen, dann sind sie einmal auf einem engen, aber doch einem möglichen Raum  
114 handlungsfähig. #00:10:41-0#

115 I: Und welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht das Erlernen von Deutsch für die Handlungsfähigkeit der  
116 Teilnehmenden? Wir hatten das jetzt eigentlich schon, aber / #00:10:51-3#

117 B: Ja, wichtig ist es, dass ich in sehr vielen Lebensbereichen ohne Deutschkenntnisse schwer  
118 vorankomme. Ich weiß, dass es durchaus möglich ist in gewissen Berufssparten, Fastfood-Ketten zum  
119 Beispiel, dass ich hier die Möglichkeit habe, wenn ich zu einem Job komme, dass ich dann im  
120 hinteren Bereich, dort, wo die eigentliche Fabrikation der Speisen stattfindet, sehr wenig  
121 Deutschkenntnisse brauche. Hat aber den Nachteil, dass genau diese Personen zur Cliquenbildung  
122 neigen und dann eher bei den eigenen Landsleuten bleiben. Soll heißen, entweder ist dort das  
123 Regiment geführt von sehr vielen Filipinos, dann wird untereinander nur in einer der philippinischen  
124 Sprachen kommuniziert und weniger Deutsch, weil es einfach nicht notwendig ist. Der eigene  
125 Spracherwerb durch die Arbeitsstätte findet dann statt, wenn ich nicht im eigenen Bratensaft dünste,  
126 sondern die Sprache tatsächlich auch anwenden muss. Zum Beispiel, ich bin Krankenpfleger,  
127 Krankenschwester, und habe diese Ausbildung im Ausland gemacht. Die Ausbildung wurde in  
128 Österreich nostrifiziert, ich arbeite im Krankenhaus, aber meine Kollegenschaft ist nicht aus  
129 demselben Kulturkreis und die sprechen zum Beispiel alle nur Deutsch. Dann bin ich als Lerner, der  
130 neu dazu gekommen ist, in der Lage, dass ich wirklich Deutsch lerne und ich muss es auch, weil sonst  
131 habe ich keine Chance. #00:12:23-4#

132 I: Keine Chance, weil? #00:12:26-4#

133 B: Wer bringt mir Deutsch bei? Wenn ich nicht aus dem Buch heraus nur die Theorie gelernt habe  
134 und das nie in die Praxis umsetzen musste, habe ich keine Notwendigkeit, dass ich mich in der  
135 Richtung bemühe. Das heißt ich lerne nur dann Deutsch, wenn ich unter gewissen Umständen eine  
136 Zwangssituation habe. Das heißt ich muss mich ausdrücken. Ich habe eine Frage und muss



137 dementsprechend eine Antwort geben. Und das fällt dann leichter und ist dann zu vertiefen, wenn so  
138 gut wie niemand in meinem Umfeld meine Muttersprache als Deutschlerner eben spricht. Das heißt,  
139 im Krankenhaus zum Beispiel sind auch sehr viele Filipinos und Filipina und wenn ich auf meiner  
140 Station keine Landsleute habe, dann bin ich nicht in der Verführung, dass ich Philippinisch spreche,  
141 sondern muss eben Deutsch sprechen. Und wenn das der Fall ist, weil ich weder die Anordnung der  
142 Oberpfleger oder der Ärzte verstehe und genauso wenig auch nicht die Patienten verstehe, dann bin  
143 ich fehl am Platz ohne Deutschkenntnisse. Deswegen muss ich es lernen. #00:13:26-3#

144 I: Kommen wir noch kurz nochmal zu den Zielvorstellungen zurück. In welchen Situationen  
145 unterscheiden sich jetzt Ihre Ziele von denen der Lernenden? #00:13:41-1#

146 B: Das kann man sich untereinander ja auch ausmachen. Das heißt ich frage zu Beginn: "Was ist euch  
147 wichtig?" und wenn ich das dann auch rückgemeldet bekomme, kann ich darauf insoweit Rücksicht  
148 nehmen als genau diese exakten Fragen und die Bedürfnisse dann im Zuge des Unterrichts dann auch  
149 vermittelt werden. Und wenn ich sehe, dass in manchen Sprachbereichen grammatikalisch oder in  
150 der Aussprache oder in der Satzkonstruktion sich das Wissen sehr stark schon verfestigt hat, dann  
151 brauche ich das nicht üben, weil da schon gewisse Fertigkeiten vorhanden sind. Und wenn ich  
152 aufgrund dieser Beobachtung dann mehr Zeit habe auf die freie Kapazität einzugehen, dann mache  
153 ich genau in diesen freien Kapazitäten das, was die Lerner unbedingt machen wollen. #00:14:32-1#

154 I: Okay. Die Lernenden haben jeden Tag eine andere Kursleitungsperson. #00:14:39-6#

155 B: Ja. #00:14:40-3#

156 I: Sprechen Sie mit den anderen Kursleitern auch über das Thema Handlungsfähigkeit? #00:14:43-6#

157 B: Also speziell auf die Fragestellung Handlungsfähigkeit nur insoweit als vor der Unterrichtseinheit  
158 eine Besprechung stattfindet und danach reflexionsartig auch. Und das, was festgehalten wird von  
159 einem Tag zum anderen, "Was haben wir gemacht?" innerhalb der eineinhalb Stunden und welche  
160 Besonderheiten sind mir dabei aufgefallen. Zum Beispiel, wenn ich schon einmal die Modalverben  
161 durchgenommen habe und die sollten im Grunde genommen sich verfestigt haben und es ist nicht der  
162 Fall, dann schreibe ich hinein: "Bitte Modalverben unbedingt wiederholen, da haben die Teilnehmer  
163 Übungsbedarf". Und in dieser Art der Kommunikation, weil es verschriftlicht ist, haben die anderen  
164 an den anderen Kurstagen die Möglichkeit darauf einzugehen. Ob das dann tatsächlich gemacht wird  
165 oder nicht, sehe ich erst am Ende des jeweiligen Tages, wenn ich am nächsten Tag wirklich die Dinge  
166 dann anschau. #00:15:42-4#

167 I: Okay. Aber eben nicht im Bezug auf das, was wir vorhin zur Handlungsfähigkeit besprochen haben?  
168 #00:15:50-2#

169 B: Ich habe, weil ich es eben für meine Ausbildung brauchte, die Frage gestellt, inwieweit habe ich  
170 selbst Freiheiten diesen Unterricht zu gestalten. Inwieweit ist es vorgegeben, dass gewisse Dinge  
171 durchgenommen werden oder kann ich das nach meinem Gutdünken auch tun. Und da habe ich mir  
172 die Rückversicherung geholt, dass ich sehr wohl auf die Bedürfnisse der einzelnen Leute eingehen  
173 kann und soweit es mir auch schriftlich kommuniziert wurde, welche Dinge eben mit der  
174 Handlungsfähigkeit noch schwach ausgeprägt sind, dann gehe ich darauf ein. Ist mir das nicht  
175 schriftlich mitgeteilt worden, kann ich das live überprüfen, indem ich, so wie ich das eben tue,  
176 wiederhole. Was habt ihr (unv. – Neues?) am Vortag gemacht? #00:16:35-0#

177 I: Uns Sie sagen, auch nach Ihrem "Gutdünken" / #00:16:39-2#

178 B: Ja. #00:16:39-2#

179 I: eben Inhalte auswählen, ich habe auch gesehen, Sie arbeiten mit dem Lehrwerk Pluspunkt Deutsch,  
180 Sie haben gesagt es ist für Sie eine Struktur / #00:16:45-6#

181 B: Ja. #00:16:45-6#

182 I: Wo würden Sie noch den Schwerpunkt setzen, wenn Sie das noch entscheiden könnten?  
183 #00:16:54-3#

184 B: Also es macht sehr wohl einen Unterschied, ob das jetzt ein Kurs ist, den ich jetzt plane und  
185 durchführe oder jetzt mich an diesen Werken anhalte. Und immer dann, wenn ich das Gefühl habe,  
186 dass Inhalte nicht verstanden worden sind oder wo die Öffnung neuer Tätigkeitsbereiche für mich  
187 eine Überforderung der Lernenden bedeutet, bleibe ich lieber bei den bereits durchgenommenen  
188 Themen und wiederhole das, sodass ich eine Verfestigung auch feststellen kann. #00:17:23-2#

189 I: Gibt es bestimmte Themen oder / #00:17:24-2#

190 B: Da gibt es jetzt nicht, dass ich sagen kann, zum Beispiel "Einkaufen gehen", um das unter eine  
191 Überschrift zu geben. Ja, das können die meisten in A2, das ist nicht Diskussionsthema.  
192 Schwierigkeiten bereitet immer die freie Satzkonstruktion. #00:17:39-4#

193 I: Das meine ich alles nicht, sondern ob Sie einen Schwerpunkt auf gewisse Themen setzen möchten.  
194 Einkaufen ist wichtiger als etwas Anderes, zum Beispiel. #00:17:48-1#

195 B: Da und das habe ich vorher schon erwähnt, da halte ich mich an die Lerner und frage, was für sie  
196 von all diesen Themen das allerwichtigste ist. Und das ist reduziert. Bewerbungsgespräch,  
197 Telefonieren. Das ist das, was ihnen am allerwichtigsten ist. Wohnung suchen, Inserate lesen,  
198 verstehen, was in (unv. – diesen Sachen?) drinnen ist. Vielleicht um Sprachverständnis zu bekommen  
199 von Vertragswerken, Mietvertrag, Arbeitsvertrag, solche Dinge sind für sie wichtig. Nur das ist auch  
200 für Muttersprachler nicht so unbedingt einfach zu durchschauen wie ein Vertrag sprachlich  
201 aufgebaut ist. Und darauf nehme ich ab und zu dann Rücksicht, wenn es ein dringendes Bedürfnis.  
202 Wenn ich merke, die sind im Unterricht unaufmerksam und dann frage ich "Was ist los?" und wenn  
203 dann herauskommt das ist wieder eines dieser begehrten Themen, dann gehe ich kurz darauf wieder  
204 ein. Ansonsten halte ich mich schon an die Abfolge des Buches, weil sie auch einen Fortschritt in den  
205 Kapiteln sehen möchten. #00:18:53-6#

206 I: Okay. (...) Das waren meine Fragen. Gibt es noch etwas das Sie erwähnen möchten, noch erzählen?  
207 Habe ich etwas vergessen? #00:19:05-1#

208 B: Nein, ich weiß nicht, was vergessen worden wäre. Ich meine, dass die Bücher, die am Markt sind,  
209 zu schulhaft dargestellt sind. Das heißt so wie jeder Österreicher bei uns einmal Volksschule gemacht  
210 hat und die vier verpflichtenden Jahre, so ähnlich sind auch diese Sprachbücher für die Lernenden  
211 ausgerichtet und ob das jetzt wirklich Nachhaltigkeit entwickeln kann im Deutscherwerb, das  
212 bezweifle ich, weil (...) / #00:19:37-4#

213 I: Was würden Sie da vorschlagen? #00:19:38-7#

214 B: weil ich eine größere Flexibilität brauche. Das heißt es hängt jeweils von den einzelnen Lernern ab,  
215 wie strukturiert sie sind, welche Lerntypen sie sind. Das hängt davon ab, wie sie bisher im Leben zu  
216 Wissenserwerb Möglichkeiten hatten, das ist ganz unterschiedlich. Es gibt Leute hier, die  
217 Analphabeten waren. Es gibt Leute hier, die ihre Schulausbildung abgebrochen haben. Das kann ich  
218 jetzt nicht mit jemandem vergleichen, der einen universitären Abschluss im Heimatland hat. Das sind  
219 zweierlei Paar Schuhe. Und dann hängt davon ab inwieweit ich ähnlich sprachige Levels jetzt  
220 zusammenführen kann und ob das jetzt so wie hier, in der Art eines Sprachcafés, ausreicht, wenn ich  
221 zum Beispiel nur diese Möglichkeit habe. Ich glaube, dass ein strukturierter Unterricht von gelernten  
222 Pädagogen eine andere Qualität entwickelt als was es in einem Sprachcafé ist und die Betreuer aus  
223 Unterrichtsfächern kommen, die bestimmte Studienfächer abdecken, die Linguistik, die Germanistik,  
224 aber auch jegliche anderen Studien. Aber sicherlich die wenigsten sind jetzt gelernte oder  
225 praktizierende Pädagogen und das macht ziemlich schon einen Unterschied aus. #00:21:03-0#

226 I: Okay. #00:21:06-1#

227 B: Ob jemand freiwillig sich für dieses Thema interessiert und die Leute begleitet oder ob jetzt  
228 Kenntnisse in Didaktik und Methodik vorliegen oder nicht. #00:21:14-0#

229 I: Okay. Dann bedanke ich mich für das Interview. #00:21:20-0#

230 B: Bitte.

### Transkript Interview 3

1 I: Gut. Also Sie arbeiten hier in einem Deutschkurs für Geflüchtete. Können Sie einfach einmal  
2 erzählen, wie Sie dazu gekommen sind und was Ihre Beweggründe waren? #00:00:12-9#

3 B: Ganz kurz zu Beginn, das hier ist Basisbildung, also wirklich mit einem Basisbildungsschwerpunkt.  
4 Das heißt es ist mehr als ein Deutschkurs. Wir machen eben auch Basisverständnis für Zahlen,  
5 Basisverständnis für politische Zusammenhänge und wir versuchen auch, die Teilnehmer für den  
6 Alltag zu trainieren. Das ist der Unterschied für mich zu einem reinen Deutschkurs, wo es  
7 ausschließlich um Sprachförderung geht. #00:00:43-6#

8 I: Können Sie das mit der politischen Bildung auch kurz noch näher erläutern? #00:00:46-9#

9 B: Ja, zum Beispiel, wenn Bundespräsidentenwahl ist, dann nehme ich Unterlagen mit, zeig die  
10 Originalunterlagen, zeig die her, mache dazu einen Text in einfacher Sprache und es war auch ganz  
11 toll, dass die Teilnehmer nach der Wahl gefragt haben, von sich aus, wie ist es denn ausgegangen?  
12 Also sie wollten es wirklich wissen. Sie wollten es auch jetzt, bei dieser Wahl, wollten sie wissen:  
13 „Wie ist es ausgegangen?“ #00:01:16-5#

14 I: Und, Sie bereiten auf den Alltag vor, was zählt da so darunter? Was verstehen Sie darunter?  
15 #00:01:20-3#

16 B: Also da gehört zum Beispiel dazu, einen Fahrscheinautomaten zu erklären und zu üben, wie ich mit  
17 dem umgehe. Oder U-Bahn fahren. Wenn die neue U-Bahn-Station eröffnet wird, sich so etwas  
18 einmal anzuschauen. Es gehört aber auch dazu, Einkaufen zu lernen in österreichischen  
19 Supermärkten, weil viele auf den Markt gehen oder in türkische Supermärkte, wo sie auch in Farsi  
20 oder Dari reden können oder in Arabisch. Und sozusagen mal zu schauen, was kostet etwas? Wie  
21 schaut so etwas wie ein Kilopreis aus? Wie vergleiche ich Preise? Das ist zum Beispiel auch ein ganz  
22 praktischer Alltagsansatz. #00:02:03-2#

23 I: Okay, verstehe. Danke, dann können wir vielleicht zurückkommen zu den Beweggründen oder  
24 warum Sie hier sozusagen arbeiten? #00:02:12-1#

25 B: Ich arbeite speziell bei der Caritas, weil ich der Meinung bin, dass ein kirchlicher Träger auch in  
26 Krisenzeiten und es ist ein prekärer Bereich, sich länger gönnt, diese Kurse durchzuführen und  
27 dadurch ist ein besserer Rahmen für den Unterricht und die Teilnehmer\_innen gewährleistet.  
28 #00:02:36-4#

29 I: Das heißt Sie haben persönliche, aber auch berufliche Gründe, warum Sie hier sind, klarerweise,  
30 das ist Ihr Beruf, oder? #00:02:44-9#

31 B: Ich habe extra noch einmal eine Basisbildungsausbildung gemacht, damit ich wieder in der  
32 Basisbildung arbeiten kann, weil ich persönlich finde, dass Lesen und Schreiben ein ganz wichtiges  
33 Lebens- und Überlebensgut in unserer Gesellschaft ist und dass ohne Lesen zu können einfach eine  
34 echte Teilnahme an der Gesellschaft auch nicht möglich ist. Das heißt mir geht es auch sehr darum,  
35 die Teilnehmer\_innen zu motivieren, dass sie auch wirklich lesen, das heißt auch Schilder lesen,  
36 Straßenschilder lesen, Autokennzeichen lesen, Prospekte lesen, Werbung lesen und auf diese Art und  
37 Weise auch mitzukriegen, was passiert um mich herum? #00:03:26-7#

38 I: Ich verstehe. Gut. Die KursteilnehmerInnen kommen also hierher, um nicht nur Deutsch zu lernen,  
39 sondern auch Lesen und Schreiben. Jetzt, Sie haben es eh schon angesprochen, aber was ist der

40 Nutzen aus Ihrer Sicht für (...), eben das Erlernen der deutschen Sprache für die Teilnehmer?  
41 #00:03:45-9#

42 B: Also ich denke sie werden zum ersten Mal mit einer Art systematischem Sprachaufbau  
43 konfrontiert, die meisten von ihnen und wir können natürlich nur sehr ‚basic‘ arbeiten. Das heißt wir  
44 klären einmal zum Beispiel: Was für Arten von Wörtern gibt es? Wie baue ich einen Satz auf? Eines  
45 meiner Wunschziele ist, vom Infinitiv wegzukommen und sozusagen, viele von ihnen können ja sehr  
46 gut kommunizieren, das heißt ich kann mich und das habe ich auch bei anderen Lehrer\_innen  
47 beobachtet, dass im Laufe der Zeit eine Art eigene Sprache sich zwischen den Teilnehmern und den  
48 Lehrer\_innen entwickelt, was nicht immer unbedingt gut für den Deutschunterricht ist (lachend). Das  
49 heißt es geht darum, von dem auch wieder wegzukommen und tatsächlich sozusagen deutsche  
50 Begriffe, deutsche Sprache, Grammatik anwenden zu können. Ja. Natürlich arbeiten wir in einem  
51 Bereich, wo ich jetzt nicht diesen theoretischen Schulhintergrund habe, der bei uns nach langen  
52 Schuljahren und auch Kindergartenjahren vorhanden ist. #00:05:04-0#

53 I: Sie haben auch vorher schon, also wenn es um die Frage des Nutzens geht, Sie haben ja vorher  
54 schon gesagt, damit die Teilnehmer\_innen tatsächlich an der Gesellschaft teilnehmen können, so  
55 etwas habe ich gemeint. Gibt es noch andere, einen anderen Nutzen, den Sie sehen, wenn sie  
56 Deutsch lernen? #00:05:20-3#

57 B: Also wie gesagt, ich verstehe besser, was rundherum um mich passiert. Ich kann auch an anderen  
58 Gemeinschaften teilnehmen. Ich denke mir, viele der Teilnehmer\_innen leben entweder noch in den  
59 Unterkünften und haben sehr wenige Kontakte nach außen, das heißt sie haben einerseits Kontakte  
60 zur eigenen Zielgruppe, wo sie natürlich nicht immer Deutsch reden, aber sie lernen, wie man sich  
61 hier bewährt und besser zurande kommt. UND sie haben auch Kontakt, sozusagen, zu Lehrern, zu, in  
62 dem Fall, in der Einzelarbeit auch Unterstützung von Freiwilligen und haben auch mehr Kontakte zu  
63 Österreicher\_innen und das ist auch wichtig für den Spracherwerb und auch, um ein anderes Bild zu  
64 bekommen. Viele kommen ja mit einem ganz unrealistischen Bild hierher und ich finde das ganz  
65 super, sozusagen, wenn sie dann die Möglichkeit haben, auch Kontakte mit Österreicher\_innen zu  
66 haben oder auch an anderen Aktivitäten teilzunehmen. Von Kinderbetreuung, Aktivitäten für die  
67 Kinder, Kultur (unv.) ist zum Beispiel so eine Aktivität, die (wir?) immer sehr anregen,  
68 Freizeitaktivitäten. #00:06:38-6#

69 I: Können Sie ein bisschen genauer erklären, was Sie mit diesem Bild meinen? Sie haben ein anderes  
70 Bild, wenn sie herkommen? #00:06:46-0#

71 B: Ich glaube, dass Österreich für viele in ihrer Heimat, ihrem Herkunftsland, idealisiert worden ist.  
72 Und dass gleichzeitig kein reales Bild von Österreicherinnen und Österreichern existiert (lachend) und  
73 dass das jetzt hier die Chance ist einfach welche kennenzulernen. Leider in einer Hierarchie meistens  
74 und ich denke mir, je mehr desto besser, denn wir haben eine große Bandbreite auch an (unv.)  
75 (Ethik?) und an Philosophie//. #00:07:21-3#

76 I: Ja.// Diese Hierarchie, die Sie da meinen, können Sie das noch genauer//? #00:07:26-5#

77 B: Ich denke// mir, ein Unterrichtsverhältnis impliziert sozusagen schon auch immer eine Hierarchie,  
78 also einer, der vorne steht und unterrichtet und einer, der Schüler ist. Das bezieht sich jetzt  
79 sozusagen nicht auf das Menschliche, da sind wir gleichwertig, aber natürlich lernen sie mich in einer

80 Rolle kennen. Und ich bin jetzt eine Begleiterin, eine Unterrichtende, aber natürlich jetzt keine  
81 Freundin. Also ein professioneller Zugang, sozusagen. #00:07:57-7#

82 I: Okay. Gut. Die nächste Frage ist, Lernende, also die Lernenden und die Lehrenden haben oft  
83 unterschiedliche Vorstellungen, was ist wichtig zu lernen? Was ist weniger wichtig? Welche  
84 Erfahrungen machen Sie diesbezüglich? #00:08:15-4#

85 B: Also Basisbildung ist per se, per definitionem, am Teilnehmer, an der Teilnehmerin orientiert, das  
86 heißt die Ziele und die Interessen der Teilnehmer\_innen sind eigentlich auch Teil des Unterrichts. Das  
87 heißt man versucht, den Spracherwerb auch so zuzuschneiden, dass es eine Korrespondenz zu den  
88 Interessen und Notwendigkeiten gibt. Also wir machen ganz viel: Name, Geburtsdatum, auch Begriffe  
89 von Meldezetteln, wie zum Beispiel Meldezettel ausgefüllt werden müssen. Natürlich ist es besser,  
90 wenn ich verstehe, was da steht, als wenn mir irgendjemand sagt: "Schreiben Sie das da hin".  
91 #00:09:03-1#

92 I: Und wie werden diese Interessen erhoben? Also außer, dass man weiß// #00:09:08-0#

93 B: Fragen, erzählen//. Oft kommen die Schüler, wenn sie eine Zeit lang im Kurs sind und bringen  
94 Sachen, die sie nicht verstehen, mit, zeigen das her oder fragen. Also da kommt zumindest bei mir  
95 sehr viel von den Leuten selber. Natürlich gibt es einen Erfahrungsschatz auch in den Institutionen,  
96 was wichtig und unterstützend sein kann. #00:09:31-0#

97 I: Und wie wird dann entschieden, was gemacht wird? #00:09:35-6#

98 B: Also ich mache es so, dass ich mich sehr darüber freue, wenn was kommt und versuche das  
99 aufzugreifen im Rahmen der Möglichkeiten. #00:09:46-1#

100 I: Das heißt Sie haben einen "Rahmen"? Gibt es auch Vorgaben der Institution oder//? #00:09:51-2#

101 B: Natürlich// gibt es Vorgaben. Also von denen sozusagen, die die Maßnahme finanzieren, das ist die  
102 Initiative Erwachsenenbildung und der Europäische Sozialfonds. Also da gibt es ganz klare  
103 Vorstellungen, wie der Kurs ablaufen hat. #00:10:07-0#

104 I: Okay. Geben Sie auch Hinweise zum Nutzen von Aufgaben an die Lernenden? #00:10:14-8#

105 B: Ja, mache ich. Weil mir ist zum Beispiel auch wichtig, dass ein Basiswortschatz erworben wird. Das  
106 ist auch der Grund, warum ich Bücher verwende. Das machen nicht alle. Also ich verwende nicht  
107 ausschließlich Bücher, es gibt sehr viel auch selbsterstellte Materialien oder einfach Kopien, und ich  
108 verwende auch andere Bücher dazu, eben, wenn ich merke, das interessiert die Teilnehmer, da  
109 braucht es eine Vertiefung. Oder das ist auch noch nicht verstanden, da braucht es eine andere  
110 Erklärung, damit es überhaupt verstanden werden kann. Also die Rückkoppelung durch die  
111 Teilnehmer ist da im Vordergrund. #00:10:55-7#

112 I: Okay. Das wäre eh meine nächste Frage gewesen. Sie arbeiten ja mit dem Lehrwerk "Schritte plus"  
113 und welche Themen, Aktivitäten sind da besonders interessant? Oder wo Sie einen Schwerpunkt  
114 legen wollen würden? #00:11:09-1#

115 B: Also ein Schwerpunkt, den wir per definitionem drin haben, ist der Gesundheitsschwerpunkt. Das  
116 heißt, ich mache auch nicht alle Kapitel immer der Reihe nach, sondern ich nehme sie, sozusagen, so  
117 wie wir es brauchen oder wenn von den Lernenden ein Thema kommt, ziehe ich etwas vor. Und da



118 ist zum Beispiel auch das Kapitel "Arzt" drin, das machen wir sehr viel ausführlicher. Also da machen  
119 wir auch Rollenspiele dazu, üben sehr viel und haben einen Workshop in Zusammenarbeit mit dem  
120 Roten Kreuz, das heißt "Protect". Da kommen Mitarbeiter\_innen des Roten Kreuzes, meist  
121 Freiwillige, die auch die Herkunftssprachen sprechen und es gibt einen Erste-Hilfe-Kurs. Und das ist  
122 aus zwei Gründen sehr spannend gewesen, erstens weil wir eine Erste-Hilfe-Kurs-Pflicht in Österreich  
123 haben, das heißt die Teilnehmer erfahren, dass es das gibt, das wissen sie nämlich nicht, könnten so  
124 auch nicht auf der Straße helfen und ich glaube, das ist auch sehr wichtig, um rechtlichen  
125 Anforderungen entsprechen zu können. Ich denke mir, das ist auch etwas, das man mitnimmt, wenn  
126 man in einem Land ist, wo vielleicht der nächste Arzt ein bisschen weiter weg ist, also auch langfristig  
127 sinnvoll. Und zusätzlich ist es für viele Frauen ein Schritt so etwas zu machen, weil das sehr  
128 ungewohnt ist, dass sie das auch tun würden. Also es ist auch so für dieses Verhältnis Männer-Frauen  
129 eine wichtige Sache. #00:12:38-9#

130 I: Verstehe. #00:12:40-1#

131 B: Also das sind so die Erfahrungen aus diesen Workshops. #00:12:47-0#

132 I: Okay. (...) In welchen Situationen unterscheiden sich Ihre Zielvorstellungen jetzt von denen der  
133 Lernenden? Gibt es da Situationen und wie gehen Sie damit um? #00:12:58-2#

134 B: Immer wieder. Und ich denke mir, wenn es sozusagen um Verständnis vom Unterrichtenden geht,  
135 dann bin ich halt gefordert, Zwischenschritte zu setzen. Also ich kann nicht jeden Zwischenschritt im  
136 Unterricht voraussehen, weil es oft Probleme bei Kleinigkeiten gibt, die für mich kein Problem sind,  
137 aber das ist wirklich der Unterschied zwischen jemandem, der lerngewohnt und ist und der  
138 lernungewohnt ist und ich versuche mich sehr gut hineinzudenken, aber es sind oft Zwischenschritte  
139 notwendig. #00:13:37-3#

140 I: Okay. Und wie ist es zum Beispiel mit der Gewichtung von Fertigkeiten? Gibt es da unterschiedliche  
141 Zielvorstellungen? #00:13:41-7#

142 B: Naja, in der Basisbildung, sozusagen, versuchen wir die Menschen abzuholen, wo sie stehen und  
143 eigentlich nicht bewertend zu arbeiten. Aber natürlich jemanden zu unterstützen, wenn er  
144 besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten hat und das kann aber dann nur über den Kurs hinaus  
145 passieren über Anbindung durch die Sozialarbeiterin zum Beispiel. #00:14:08-7#

146 I: Und wenn jetzt, also gibt es Situationen, wo die Teilnehmer sagen, sie wollen mehr Sprechen üben  
147 oder mehr Hörübungen machen oder viel lesen? #00:14:19-1#

148 B: Hörübungen haben wir sogar auch mit DVD gemacht, ist ganz schwer. Die Teilnehmer hören sich  
149 auf die Unterrichtenden ein und ich bin dazu übergegangen sehr oft die gleichen Rollenspiele  
150 nochmal zu wiederholen mit jemandem zweiten. Und das ist sehr viel leichter, also dieses so eine Art  
151 Medientransfer ist eine riesige Anforderung, wenn man die Medien nicht gut kennt. Also es hängt  
152 von den jeweiligen Teilnehmern auch ab und mit diesen Teilnehmern zum Beispiel, war "Wir hören  
153 etwas auf einer CD" das absolute Novum. #00:15:04-7#

154 I: Okay. #00:15:06-5#

155 B: Ein Rollenspiel nachzuspielen, wenn ich mit der Heidi, der Freiwilligen, etwas vormache, ist kein  
156 Problem. #00:15:14-2#

157 I: Ich verstehe. #00:15:15-4#

158 B: Also es ist wirklich über ein Medium. Das Medium Buch ist auch noch ein sehr Spezielles.  
159 #00:15:20-9#

160 I: Und wird dann besprochen, was das Ziel von einer Hörübung ist? #00:15:29-5#

161 B: Ja natürlich. (..) Immer wieder(lacht). #00:15:28-8#

162 I: Und können Sie vielleicht auch kurz sagen, welche konkreten Zielsetzungen von der Institution jetzt  
163 vorgegeben werden? #00:15:37-6#

164 B: Also das Ziel ist im Prinzip Alphabetisierung, aber als Erwachsenenbildungsmaßnahme im  
165 Basisbildungsbereich wie gesagt orientiert an den Teilnehmern. Und wir haben die Vorgaben vom  
166 Europäischen Sozialfonds, die wir erfüllen müssen, von den Rahmenbedingungen. Aber es gibt jetzt  
167 nicht sozusagen: "Wer bis dahin nicht lesen kann, der ist aus dem Kurs draußen.", sondern es ist  
168 eigentlich meine persönliche Anforderung, dass ich schauen muss, wie hole ich die Leute ab? Wie  
169 begleite ich sie gut? Wer würde Unterstützung brauchen? Und wo nehme ich die Unterstützung her?  
170 Da ist unsere Institution auch sehr toll, weil sie eben Freiwillige anbietet und weil es auch zusätzlich  
171 eine Sozialarbeiterin gibt (unv.) und in der Vernetzung werden auch Dinge möglich, die für einen  
172 alleine schwierig wären. #00:16:44-6#

173 I: Okay. Dann kommen wir zum Thema der Handlungsfähigkeit. Also, in einem Kurs sollen Lernende  
174 Fähigkeiten erwerben. Inwiefern würden Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als handlungsfähig  
175 bezeichnen? #00:16:55-7#

176 B: Also bezogen jetzt auf den Kurs oder auf ihr Leben? #00:17:00-4#

177 I: Beides. #00:17:03-9#

178 B: Also auf ihr Leben 150 Prozent. Wer es geschafft hat, von Somalia oder Afghanistan  
179 hierherzukommen unter widrigsten Umständen, vor dem ziehe ich den Hut, das ist keine leichte  
180 Aufgabe. Für Lesen und Schreiben ist ein stetiger Zuwachs zu beobachten, aber das ist  
181 unterschiedlich, je nach Teilnehmer\_in. #00:17:31-3#

182 I: Gut, das heißt, was verstehen Sie jetzt unter Handlungsfähigkeit? #00:17:36-6#

183 B: Die Fähigkeit, auch selbstständig zu lernen und eine Aufgabe selbstständig umzusetzen oder auch  
184 nachzufragen, wenn ich mich nicht auskenne, ganz ein wichtiger Schritt. (..) Ja, das wären mal die  
185 wichtigsten Schritte. #00:17:52-0#

186 I: Was könnte jetzt aus Ihrer Sicht zu einer Steigerung der Handlungsfähigkeit von Geflüchteten  
187 führen? #00:17:58-4#

188 B: Das ist eine sehr global gestellte Frage (lachend), im Bezug auf was? #00:18:04-4#

189 I: Beispielsweise (lachend), also auf den sprachlichen Fortschritt, auf den Eintritt in den Beruf,...?  
190 #00:18:16-1#

191 B: Also ICH stelle oft fest, dass kleinste Steinchen fehlen. Also jemand kann sehr gut lesen, aber nicht  
192 das R. Über diese Hürde muss man drüber. Das ist für mich auch ein bisschen ein Bild, ja. Also viele

193 Leute sind sehr selbstständig und würden sehr gerne arbeiten, aber sie wissen also nicht, wie sie jetzt  
194 wirklich herankommen an die Arbeitsstelle. Und sie wissen jetzt natürlich zu wenig über  
195 Hausnummer (unv. – den?) Bäcker, über den österreichischen Alltag und (unv. – sehe da?)  
196 selbstständig suchen zu können, wo würde ich da (unv. – anbieten?), da ist Unterstützung gefragt  
197 oder Begleitung gefragt. Aber grundsätzlich erlebe ich sie als selbstständige und sehr interessierte  
198 Menschen. Ein ganz wichtiger Rahmen ist Sicherheit. Also je mehr Sicherheit ich habe, umso besser  
199 kann ich lernen. Und umso selbstständiger kann ich erklären. Das heißt je unsicherer die Situation ist  
200 und je weniger geklärt ist, darf ich bleiben? Darf ich nicht bleiben? Habe ich Geld, um zu überleben?  
201 Darf ich überhaupt arbeiten? Wann kriege ich diese Genehmigungen? Wenn diese Fragen geklärt  
202 sind, dann habe ich natürlich einen anderen Handlungs- und Entscheidungsspielraum, als wenn ich  
203 das alles nicht weiß. Das heißt, ich finde, dass durch die Situation, das ist jetzt meine These, die Leute  
204 oft in die Unselbstständigkeit gedrängt werden, weil sie würden sehr gerne viel machen, sie würden  
205 arbeiten, sie DÜRFEN das nicht tun. Das ist eine große Einschränkung. Und natürlich, viele Leute in  
206 den Kursen sagen mir auch, ihr Problem ist, dass sie eben keinen Arbeitsplatz haben, weil dann  
207 würden sie rascher Deutsch lernen, sie hätten auch ihre Alltagsvokabel. Aber da fehlt natürlich dann,  
208 wobei das ist ja jetzt angedacht, Praktikum oder Arbeitsplatz zu machen. (...) Also diese Dinge, da gibt  
209 es ja neue Projekte. Allerdings natürlich (unv.) Basis, wie soll ich sagen, eine gewisse Basis im  
210 Deutschen muss dann auch gegeben sein. Also ich glaube zwar, dass man mit einer Art  
211 Arbeitsassistent, Leute auch einschulen könnte auf Plätze. Es gibt ein Modell, das heißt Hamburger  
212 Arbeitsassistent und wird für beeinträchtigte Menschen verwendet, wo zum Beispiel Hausnummer,  
213 jemand soll als Autowäscher arbeiten, der Betreuer so lange mitgeht, bis der Teilnehmer, der Klient,  
214 das kann. Und den einfach einschult, mit ihm die Sachen macht, bis das geht. Und SO ist ein Einstieg  
215 möglich und ich glaube, das wäre auch für viele Leute möglich, die noch nicht so gut Deutsch  
216 sprechen und ich glaube, auch viele wären motiviert, vorausgesetzt es sind auch menschenwürdige  
217 und ordentliche Arbeitsbedingungen, wo die Leute auch nicht ausgenutzt werden. #00:21:10-0#

218 I: Das heißt, Sie sehen hier schon auch einen Bedarf an Ressourcen und Systemveränderungen?  
219 #00:21:17-5#

220 B: Die Ressource ist entscheidend, würde ich sagen. Also Lernen kostet Geld. Wissen kostet Geld.  
221 Und begleitet werden in dem Rahmen kostet natürlich auch Geld. Und ich finde das ganz wichtig,  
222 weil je rascher die Leute die Möglichkeit haben, die Sprache gut zu lernen, umso rascher können sie  
223 einsteigen und sie wollen das auch. (...) #00:21:47-4#

224 I: Ich verstehe. Sie haben vorhin kurz angesprochen, Ihr Wunsch wäre, eine Alphabetisierung in der  
225 L1, also in der Erstsprache. Können Sie das noch einmal ausführen? #00:21:58-3#

226 B: Ich sehe da einen zweifachen Nutzen, sozusagen, weil, also ich denke mir, es wäre auch ein Stück  
227 Rückkoppelung zur eigenen Kultur. Und wenn wir Kinder unterrichten, die bilingual aufwachsen, mit  
228 einer Mutter- und einer Vatersprache, dann achten wir auch darauf, dass sie die jeweilige Sprache,  
229 die in diesem Land, wo sie aufwachsen, nicht gesprochen wird, in einer Schule nachholen. Und es  
230 gibt Untersuchungen und Erfahrungen, dass Kinder, die sozusagen, auch in der anderen Sprache gut  
231 schreiben und lesen können, insgesamt rascher und besser lernen, dadurch auch sozusagen  
232 "intelligenter", unter Anführungszeichen, werden und später auch besser Sprachen lernen. Jetzt  
233 haben wir es sehr oft, oder ich in der Basisbildung, mit lernungsgewohnten Menschen zu tun, denen  
234 sozusagen das eigene Stück aus dem Herkunftsland komplett fehlt und denen zum Teil jegliche  
235 Schule fehlt. Das heißt, das wäre ein ganz wichtiges Stück, um auch die eigene Kultur zu begreifen,

236 damit den Unterschied zu begreifen und auch das Neue vielleicht leichter oder noch besser  
237 annehmen zu können oder verbinden zu können. So, ja. #00:23:24-2#

238 I: Okay. #00:23:25-3#

239 B: Ich kann es nicht besser erklären (lachend). #00:23:24-9#

240 I: Nein, wunderbar. Letzte Frage. Das heißt, Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit Gesellschaft,  
241 also welchen Zusammenhang sehen Sie da? #00:23:34-7#

242 B: (...) Viele Zusammenhänge. Also ich sehe, ich arbeite halt meistens mit Asylwerber\_innen. Und ich  
243 habe einige subsidiär schutzberechtigte Personen und da nehme ich einen hohen Unterschied wahr.  
244 Die subsidiär Schutzberechtigten sind meist länger hier, zwischen 5 und 8 Jahren und haben  
245 sozusagen über das Umfeld viel mitgekriegt, aber oft fehlt ihnen das Steinchen Lesen und Schreiben.  
246 Also ich hatte eine Dame, bei der war das so. Das war das Hindernis, arbeiten zu gehen. Und sie hat  
247 dann, sie hat davor einen Kurs probiert, da hat es nicht gepasst, aber bei uns war auch die  
248 Gemeinschaft im Kurs sehr gut, sie hat sich sehr wohl gefühlt und sie konnte wirklich ganz rasch  
249 Lesen und Schreiben lernen. Und das war das Steinchen, das ihr gefehlt hat, um sich selbstständig, in  
250 einen Kurs zu gehen, ein Angebot rauszusuchen, sie musste immer ihren Sohn fragen und für sie war  
251 das jetzt (unv. – endgültig?), jetzt kann ich alles alleine. Und das war für sie als FRAU in dem Fall, die  
252 aus dem Irak kam, auch ein Schritt, aus ihrer Rolle als Frau heraus, auch in eine neue Frauenrolle  
253 hinein, wo sie nicht mehr abhängig war. #00:24:58-7#

254 I: Okay. Von meiner Seite war es das. Gibt es noch etwas, das Sie gerne erwähnen möchten?  
255 #00:25:04-1#

256 B: Müsste ich jetzt kurz nachdenken (lacht). #00:25:06-9#

257 I: Kein Problem (lachend). #00:25:10-4#

258 B: So spontan das zu erklären, ist gar nicht so einfach dann. #00:25:16-2#

259 I: Sie können ja auch, mich noch einmal kontaktieren, wenn Ihnen dann noch etwas einfällt. (..) Dann  
260 vielen Dank für die Teilnahme. #00:25:21-1#

261 B: Dankeschön.

## Transkript Interview 4

- 1 I: Also du arbeitest hier in einem Deutschkurs für Geflüchtete. #00:00:04-2#
- 2 B: Ja. #00:00:04-2#
- 3 I: Bitte erzähl doch mal wie du dazu gekommen bist und was deine Beweggründe waren? #00:00:09-  
4 3#
- 5 B: (..) Okay. Mit Flüchtlingen hat das ursprünglich gar nichts zu tun gehabt. Ich wollte eigentlich  
6 Gymnasiallehrer werden, habe aber das Lehramtsstudium aus verschiedenen schwerwiegenden  
7 Gründen nicht fertig studiert, sondern nur das Diplomstudium. Und ich wollte aber auf jeden Fall  
8 Lehrer werden. Ich habe noch immer gehofft ans Gymnasium zu kommen und (..) habe mich auf  
9 jeden Fall für Lehrer entschieden und es gab keine andere Möglichkeit für mich zu lehren als eben im  
10 DaF/Z-Bereich. Also habe ich vor 8 Jahren eine Stelle als DaF-Lehrer angenommen. #00:00:53-7#
- 11 I: Okay. Das heißt besondere persönliche Beweggründe eben gab es nicht. #00:01:00-5#
- 12 B: Nein, die gab es nicht. Ich wollte vor allem Deutsch unterrichten. Und in der ersten Woche habe  
13 ich schon gesehen, mit Deutsch hat das nichts, also (..) in dem Sinn Deutsch am Gymnasium hat das  
14 nichts zu tun. Ich muss was GANZ Anderes machen. Und ab der ersten Woche habe ich mich dann auf  
15 die neue Situation eingestellt. #00:01:17-5#
- 16 I: Kannst du das genauer erklären, was du meinst? #00:01:21-7#
- 17 B: Naja, ist nicht schwer. Das Niveau ist natürlich wesentlich, das beginnt viel höher am Gymnasium,  
18 selbst wenn man vom ersten Gymnasium ausgeht. Bei den Flüchtlingen, wenn man von Alpha-Kursen  
19 ausgeht, ist das eine ganz andere Welt, da beginnt es mit Buchstaben und mit Schreiben lernen, das  
20 war eigentlich nicht mein Plan. Im Gegenteil, das wollte ich auf keinen Fall machen. Aber ich habe  
21 dann ab der allerersten Woche gedacht, okay, kannst nichts machen, du machst das Beste daraus  
22 und habe mich ab der ersten Woche aber sehr intensiv bemüht (...) ja, der BESTE Alpha-Lehrer aller  
23 Zeiten zu werden (lacht). Ja. #00:02:02-7#
- 24 I: Okay. Der Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen ja hierher, um Deutsch zu  
25 lernen. Welchen Nutzen siehst du jetzt im Erlernen der deutschen Sprache für sie? #00:02:12-1#
- 26 B: Maria. ÜBERALL. Diese Frage lässt sich wegen ihrer Allgemeinheit kaum beantworten. Das hat  
27 praktischen Nutzen, sie können sich im Leben zurechtfinden, sie können die U-Bahn-Schilder lesen,  
28 sie können Verträge lesen, sie können die Zeitung lesen, sie können sich besser mit ihren Nachbarn  
29 unterhalten, sie können um etwas bitten, sie können danken, sie können verstehen, was man von  
30 ihnen will, in der Bürokratie ist es wichtig, im PRIVATLEBEN ist es wichtig, dass die Leute wen  
31 kennenlernen, nicht nur aus ihrem eigenen Clan. Es ist ÜBERALL wichtig aus meiner Sicht. Natürlich  
32 geht es so auch, aber integrieren im Sinne von echter Integration ohne Sprache wäre, sogar das wäre  
33 möglich, aber halt viel schwieriger. Für den Durchschnittsbürger wird wahrscheinlich die Sprache  
34 zwingende Bedingung sein für ALLES, fast für alles, Ausbildung (unv.). #00:03:12-1#
- 35 I: Wie sieht es aus mit der Erhöhung von Jobchancen? #00:03:15-6#
- 36 B: Ja selbstverständlich. Das ist ja klar. Wobei man muss, glaube ich, hier differenzieren. Ich glaube  
37 schon, dass es viele Jobs gibt, da muss man eben nicht PERFEKT Deutsch sprechen, aber schon relativ  
38 gut und je besser man spricht, also je qualifizierter man dann ist, je mehr Verantwortung man hat im  
39 Job und je schwieriger der Job auszuüben ist, da kann, es muss nicht so sein, aber es ist sehr

40 wahrscheinlich, dass dann umso besseres Deutsch zwingende Bedingung ist, sonst kann man es nicht  
41 machen. (...) Für sehr viele HIER gilt das aber NICHT. Also hier ist es eher so, da sind die Hoch- und  
42 Höchstqualifizierten eher die Ausnahme, selbst wenn, dann stehen sie noch ganz am Anfang. Also,  
43 dass die Hoch- und Höchstqualifizierten, ich glaube SCHON, dass es eine große Gruppe von diesen  
44 Menschen gibt, aber die sind jedenfalls nicht hier in dieser Schule. Da sind ja eher die AMS-Leute, die  
45 Schwierigkeiten haben in den Beruf einzusteigen usw. Aber wie groß die andere Gruppe ist usw., das  
46 weiß ich nicht. #00:04:19-3#

47 I: Ich verstehe. Das heißt (..) die Stärkung an der Teilhabe an der Gesellschaft ist auch relevant?  
48 #00:04:28-7#

49 B: Jaja. Die ist TOTAL relevant. Man sollte das ausbauen meiner Meinung nach. Das hängt natürlich  
50 nicht nur am Deutschen, aber es ist ein wichtiger Gedanke, der sehr schwer vermittelbar ist, dass das  
51 Deutsche zwar das Um und Auf ist, aber dass man Deutsch eben nicht nur im Klassenzimmer lernt.  
52 Deshalb gehe ich mit meinen Gruppen hinaus in die Bibliothek, ich schaue darauf, dass jeder einen  
53 Kulturpass hat, weil da kostet dann die Mitgliedskarte, die Jahreskarte für die Büchereien nicht mehr  
54 25 Euro, sondern nur mehr 4 Euro. Das ist ein bedeutender Unterschied, vor allem für jemanden, der  
55 überhaupt kein Geld hat. Jetzt werden sie noch weniger Geld haben, in Zukunft, vermutlich. Also das  
56 ist wichtig, dass das alles billig ist. Und nicht nur im Klassenzimmer, ich glaube, im Gegenteil, dass sie  
57 im Klassenzimmer nur gewisse Grundlagen legen und die traditionell eher grammatikbezogen sind,  
58 wobei ich versuche der Grammatik keinen zu großen Stellenwert einzuräumen. Man sagt ja in der  
59 Wissenschaft, dass 20 Prozent Grammatik genug sein sollten. Aber darüber hinaus ist das  
60 Klassenzimmer nicht genug. Die müssen raus, die müssen zum Kaffeeautomaten. Die müssen üben  
61 ein Gespräch zu beginnen, das tun sie auch bei mir, mit anderen Kollegen, mit anderen Schülern. Wir  
62 gehen manchmal in andere Klassen. Wir gehen hinaus Schilder lesen, wir haben auch Exkursionen,  
63 aber viel zu wenige, leider. Die Zeit ist relativ knapp. Und natürlich sage ich ihnen immer wieder, wie  
64 wichtig es ist, selbstständig Bücher auszuborgen, selbstständig ein Hobby zu ergreifen und so mit den  
65 Österreichern in Berührung zu kommen, also in Kontakt zu kommen und mit ihnen dann wirklich zu  
66 sprechen, weil das Sprechen, das Üben, das Fernsehen im Deutschen, nicht nur Arabisch, aber 10  
67 Prozent halt Deutsch auch, dass das Anwenden ist ENORM wichtig und die Schule hat meiner  
68 Meinung nach sehr wohl die Aufgabe, dafür zu sorgen, für die Umstände zu sorgen, dass sie raus  
69 kommen und in Kontakt kommen, einen Sport ausüben. Das vermittele ich ab und zu. Da gibt es so  
70 Gutscheine für Vereine, wo sie das erste Mal gratis dabei sein können. Das ist oft nicht sehr teuer. Da  
71 gibt es viel zu wenig Initiative aus meiner Sicht. Da müsste viel mehr Initiative sein, dass sich die  
72 verzahnen, die österreichische Bevölkerung. Das tun sie ein bisschen und dann schrauben sie wieder  
73 zurück. Ich habe das noch nicht so ganz durchschaut, aber das wäre nötig für die Integration, da muss  
74 man ihnen helfen, weil selbstständig machen sie nichts. Selbstständig haben sie so viel Angst, dass sie  
75 in ihrem Wohnzimmer sitzen bleiben und dort ewig bleiben, wie viele Österreicher das ja auch tun.  
76 Denen würde so ein kleiner Schubs in die richtige Richtung auch gut tun. Das führt mich zur  
77 Bringschuld und Holschuld. Dieser theoretische Gedanke, der jetzt in der Regierung auch stärker  
78 werden wird, der Holschuld und der Bringschuld, man sagt die haben eine Bringschuld, das heißt die  
79 müssen sich um alles kümmern. Ich glaube, die WÜRDEN sich um alles kümmern, aber sie brauchen  
80 so ein bisschen einen Schubs, ja. Wenn jemand noch, wenn jemand gewohnt ist, sein ganzes Leben  
81 im Wohnzimmer zu verbringen, wird der nicht ins Museum gehen, sondern mit dem muss man  
82 einmal hingehen, dann sieht der: „Boah“, das ist aber super. Das ist für die Kinder auch was." Und  
83 DANN funktioniert das tatsächlich, das sehe ich immer wieder. Nach diesem ersten Schubs gehen die  
84 dann tatsächlich selbstständig in die Museen. Natürlich nicht alle, aber alle, das ist ja nie der Fall. Also  
85 die brauchen in JEDEM Bereich, bei den Österreichern das gleiche, nur da fällt es nicht so auf, in



86 vielen Bereichen brauchen sehr viele Menschen so einen kleinen Schubs. Ohne dem geht es  
87 überhaupt nicht. Ja. #00:07:45-3#

88 I: Du hast zu Beginn aber gesagt es liegt nicht nur am Deutschen, also es hängt nicht nur vom  
89 Deutschen ab// #00:07:48-5#

90 B: Nein, AKTION ist gefragt. Die müssen Hobbies haben, wo sie in Berührung kommen mit  
91 Österreichern. Mütter müssen, also sollen, Mütter treffen. Es sollte auch einen Raum für das Lernen  
92 zuhause sichergestellt werden, zum Beispiel Studierräume habe ich vorgeschlagen, aber das ist vor  
93 allem ein finanzielles Problem, weil die haben oft die lärmende Familie, da braucht man Ruheraum.  
94 Vor allem ist das keine große Motivation. Für die Österreicher gilt dasselbe, ja, wenn die Schwester  
95 dauernd fernsieht und die Mama dauernd kocht und kein Mensch jemals gelernt hat in der Familie,  
96 dann wird die Motivation selbstständig jeden Tag zuhause zu lernen gleich NULL sein. Nicht weil die  
97 so sind, sondern weil das halt der MENSCH ist, da kann man nichts machen. #00:08:33-5#

98 I: Okay. #00:08:35-3#

99 B: Ich könnte noch ewig so weiterreden, aber es ist wichtig, dass die rausgehen und in Kontakt  
100 kommen und in der Schule wäre es wichtig, dass, ja, Exkursionen sind wichtig, dass die sichergestellt  
101 werden. Die Leute haben kein Geld mehr, dann gehen sie nicht auf Exkursion. Also das sind alles (..)   
102 möglichst viel Kontakt, möglichst viel Sprechen, auch außerhalb der Schule, möglichst viel lesen,  
103 möglichst viel fernsehen, so, um einen natürlichen Zugang zu bekommen. Die ersten Sätze  
104 auswendig lernen, damit man einen Anknüpfungspunkt hat. Das erste Treffen einüben, mit jemand  
105 ein Gespräch zu beginnen einüben, weil das geht einfach nicht. Die Leute sind zu schüchtern, weil sie  
106 halt Menschen sind, Menschen sind schüchtern, also so im Großen und Ganzen, vor allem, wenn sie  
107 es nicht gewöhnt sind. Und naja, der Rest funktioniert dann automatisch. #00:09:20-0#

108 I: Du hast jetzt schon einige Aktivitäten angesprochen. #00:09:20-0#

109 B: Ja. #00:09:18-1#

110 I: Lernende und Lehrende haben oft unterschiedliche Vorstellungen, was wichtige Themen sind, was  
111 weniger wichtige Themen sind. Was machst du da für Erfahrungen? #00:09:26-7#

112 B: Von welchen Themen sprichst du? #00:09:32-9#

113 I: Lerninhalte, Übungen. #00:09:37-3#

114 B: Aha. Also wir müssen ja unterscheiden zwischen Alpha-Unterricht und sonstigem Unterricht. Beim  
115 Alpha-Unterricht ist es so, ich warne davor, dass (..). Der Alpha-Unterricht ist in Wirklichkeit ein  
116 Problem. Am liebsten würde ich Vorsitzender einer großen Alpha-Initiative sein, aber das geht nicht  
117 so leicht von heute auf morgen, weil ich vor allem Praktiker bin. Ich müsste wahrscheinlich ein super  
118 Theoretiker und ein super Praktiker sein, aber das funktioniert nicht. Gut, was ich sagen will, im  
119 Alpha-Bereich ist es so, dass die Leute schon mit hundert Sachen einsteigen, bevor sie noch die  
120 Grundlagen lehren bzw. Lehren lernen. Das ist ein großes Problem, weil die dann nicht ordentlich  
121 lesen und nicht ordentlich schreiben können und dann GAR nichts können. Und das heißt im Alpha-  
122 Bereich sind die Themen noch, sind auch, Alpha ist ja recht lang, das ist ja 10 Wochen, da sind sehr  
123 viele Themen, aber am ‚GANZ-Anfang‘, die ersten Wochen, da spielt sich noch nicht viel ab. Also ich  
124 lege da sehr viel Wert darauf, dass sie die Buchstaben ordentlich schreiben können und ordentlich  
125 lesen können. Das Zusammenlauten, also dass man überhaupt zwei Buchstaben zusammenbringt,  
126 dass einer "Sessel" liest und nicht "S" "e" "s" "s" "e" "l", das ist ja kompliziert am Anfang für viele. Das

127 braucht Zeit und da muss man mit zwei Buchstaben beginnen. Für diejenigen die gleich mit dem  
128 Wort einsteigen und dann hoffen, dass das von Gott kommt, also das wird nichts. Da muss man also  
129 GANZ langsam anfangen mit dem Lesen, bis einmal das Zusammenlauten funktioniert und da sind die  
130 Themen noch recht beschränkt. Da geht es einmal um Worte, kann ich "Mama" sagen? Da geht es  
131 um ganz kleine Sätze: "Mama hat einen Tisch" oder so. Ja. #00:11:13-9#

132 I: Aber wie wird entschieden, was gemacht wird? #00:11:18-1#

133 B: Naja, wie wird entschieden was gemacht wird? Ich habe im Laufe der Jahre ein Programm  
134 erarbeitet, das fix ist und es gibt immer Teile, die sind flexibel. Bei Alpha ist es sehr wichtig, dass ICH  
135 das vorgebe. Wobei man muss sagen, dass ich das ja nicht vom Himmel herunter habe, also so gehen  
136 viele Theoretiker vor. Das ist ja die Gefahr, dass die aus der Theorie irgendwas nehmen, das sie dann  
137 anwenden, das hinten und vorne nicht funktioniert. Aber ich habe vom ERSTEN Tag an und ich war  
138 jahrelang SEHR engagiert und auch sehr fleißig, jeden Tag 5 Stunden vorbereitet, außerhalb der  
139 Arbeitszeit. Und ich habe sehr darauf geachtet, was funktioniert und was nicht funktioniert.  
140 Nützlichkeit ist nicht das einzige Kriterium, aber es ist ein sehr wichtiges Kriterium, weil es  
141 funktioniert sehr vieles, das aus der Theorie kommt, nicht. Nicht unbedingt, weil die Theorie falsch  
142 ist, sondern weil die Umstände andere sind. #00:12:16-0#

143 I: Kannst du da vielleicht ein Beispiel geben? #00:12:17-1#

144 B: Ehrlich gesagt fällt mir da wahrscheinlich nichts ein. Aber es gibt viele Lehrbuch (..), gut eins fällt  
145 mir ein, wie die Viererzeile. Das sind vier Zeilen im Alpha-Bereich, (..) nein, das ist ein blödes Beispiel,  
146 (..) zum Beispiel das, die Viererzeile, dass man das g nach unten schreibt. Aber das verwirrt sie, das  
147 funktioniert zum Beispiel nicht. Aber es gibt wahnsinnig viele Übungen, die nicht funktionieren, weil  
148 sie zu kompliziert sind, weil sie zu abstrakt sind. Darauf bin ich nicht vorbereitet auf die Frage. Das  
149 wäre leicht zu beantworten, aber da müsste ich meinen Stoff holen, ja. Ich mache ja zurzeit kein  
150 Alpha. Das haben sie gerade abgeschafft, schauen wir mal, ob es wieder kommt. Aber es gibt  
151 hunderte Übungen, die NICHT funktioniert haben, bis ich einmal zu denen vorgedrungen bin, die  
152 funktioniert haben. #00:13:06-4#

153 I: Gibt es auch Vorgaben von der Institution? #00:13:11-7#

154 B: Ja natürlich, also es gibt Curricula. Das sind genaue Vorgaben. Am Anfang, also als blutiger  
155 Anfänger tut man sich schwer, diese Curricula zu erfüllen, aber inzwischen ist das eine Kleinigkeit. Ich  
156 habe auch von Anfang an darauf geachtet, dass die Curricula bis zum letzten Wort eingebaut sind,  
157 aber wenn man erfahrener ist und geübter als Lehrer und wenn man sich wirklich bemüht, das  
158 Bemühen muss immer dabei sein. Ja, man muss mit dem Herzen bei der Sache und fleißig muss man  
159 auch sein und natürlich ein offenes Ohr haben, ein offenes Auge. Man darf sich also nicht zu sehr  
160 stressen, man muss offen bleiben, um zu sehen, wirkt das, was ich da tue? Wirkt das gut, wirkt das  
161 schlecht? Macht es ihnen Spaß? Das ist auch wichtig. #00:13:47-3#

162 I: Also "ein offenes Ohr", geht es da um die Rücksichtnahme auf ihre Bedürfnisse auch, oder?  
163 #00:13:47-2#

164 B: Sicher, ja. Selbstverständlich, ja. Also das ist beides der Fall, deshalb ist das schwer zu  
165 beantworten. Einerseits ist das Programm strikt, also es müssen da verschiedene Dinge drin sein. Es  
166 muss drin sein, wie ein Buchstabe gezeichnet wird, es müssen Übungen da sein, damit die ordentlich  
167 schreiben können. Es müssen Zusammenlaut-Übungen sein, damit die ÜBERHAUPT irgendwas lesen  
168 können. Aber NATÜRLICH nimmt man auch Rücksicht. Und es ist auch so, dass sie sich selbst was

169 wünschen könnten. Nur GANZ am Anfang, in den ersten Monaten, tun sie sich schwer, sich was zu  
170 wünschen, weil sie wünschen sich (lacht), Anfänger, das ist bei der Demokratie dasselbe, wenn man  
171 eben in einem Staat Demokratie aufbaut. Die haben ja keine Ahnung, was Demokratie ist. Die  
172 müssen zuerst einmal IRGENDWAS in der Hand haben. Jemand, der überhaupt nichts in der Hand  
173 hat, wünscht sich oft Sachen, die viel zu schwierig sind. Das kann man oft ‚herunterbrechen‘ auf  
174 Einfaches, da kann man ihnen eine einfache Version, aber das ist meistens was Anderes, was sie sich  
175 dann vorstellen. Sie wollen ja von heute auf morgen schon sprechen können (lacht). #00:14:48-1#

176 I: Was wünschen sie sich da zum Beispiel? #00:14:47-8#

177 B: Was haben wir denn da gehabt? Ich weiß es nicht mehr. Also zum Beispiel, dass sie gegenseitig,  
178 dass sie Zweiergruppen bilden und über die Familie sprechen. Ich weiß es nicht mehr, ehrlich gesagt.  
179 Aber (...) im jetzigen Bereich, was wollten sie noch? Ich weiß es nicht mehr. Da müsste ich darüber  
180 nachdenken. Das ist deshalb so schwer für mich zu sagen, weil ich solche Sachen in den Unterricht  
181 dann einbaue, fix, auch für die nächste Gruppe. Für mich ist das dann der reguläre Plan. Aber  
182 grundsätzlich haben die sowieso immer ein Mitspracherecht. #00:15:24-7#

183 I: Das heißt, das Sprechen in Zweiergruppen über Familie war jetzt möglich oder war nicht möglich?  
184 #00:15:27-3#

185 B: Selbstverständlich möglich, ja. Aber im Alpha 1 wäre das nicht möglich, ja, weil (unv. – das sind?) 4  
186 Wochen, da spielt sich noch gar nichts ab. Da können die noch nicht einmal "Mama" sagen. Dann  
187 können sie "Mama" sagen, aber bis die checken, was ein Verb ist und bis die die ersten Sätze bilden  
188 können, das dauert 4-8 Wochen, oder 10 Wochen und dann geht es erst los. Alpha 2 ist dann der  
189 Schritt zum Satz, wo dann mehr möglich ist. Aber grundsätzlich ja. Ein gut funktionierender  
190 Unterricht ist ein flexibler Unterricht und es ist beides. Ich bestehe auf sehr viele Sachen, weil sie  
191 ohne die nicht weiterkommen. Es ist auch eine gewisse Übung nötig und sie haben immer ein  
192 Mitspracherecht. Aber dieses Mitspracherecht in den ersten, sagen wir mal, 5, 15 Wochen, stellt man  
193 sich zu anspruchsvoll vor, weil eigene Wünsche äußern kann man erst dann, wenn man eine Ahnung  
194 von IRGENDWAS hat. Weil es kommen sehr viele Themen sowieso vor und meine Erfahrung ist,  
195 dass das Leben von vielen, (..), man kann das nicht höflicher sagen, bereits abdeckt, ja. Die haben ein  
196 relativ einseitiges Leben. Die kochen, die sorgen für die Kinder und das kommt eben vor. Es kommt  
197 die Kleidung vor. Das Curriculum kommt vor, aber das Curriculum wird relativ, also selbstverständlich  
198 erfüllt und darüber hinaus machen wir noch viele andere Sachen. #00:16:41-9#

199 I: Und welche Sachen sind dir da jetzt besonders wichtig, weil du das angesprochen hast? #00:16:47-  
200 8#

201 B: Ja das ist ein riesen Programm. Das sind relativ viele Sachen, die mir wichtig sind. Ich habe das  
202 Alpha (unv.), wusste nicht, dass das so ein Alpha-bezogenes Gespräch ist. Aber das sind sehr viele  
203 Dinge, die mir wichtig sind. Es geht darum, ihnen die Buchstaben beizubringen, dass sie wirklich gut  
204 schreiben können// #00:17:08-2#

205 I: Es geht, es ist jetzt gar nicht nur Alpha-Kurs//, sondern ganz generell, auch gerne A1 oder darüber  
206 hinaus. #00:17:13-2#

207 B: Ja, aber das ist deswegen so schwer zu beantworten, weil sich die Kurse so stark unterscheiden.  
208 Währenddessen das Alpha-Programm aus meiner Feder und aus meiner Kreativität stammt, also ich  
209 habe auch viele Übungen selbst entworfen, aber auch die Zusammenstellung ist von mir, also das ist  
210 eine wirkliche, eine kleine Kunst Alpha zu unterrichten, ist es bei A1 GANZ anders. Da MUSS man

211 einem Lehrbuch folgen, weil es auch alles aufbauend ist und DA ist die Flexibilität VIEL geringer. Da  
212 ist es schon relativ schwierig, überhaupt eigene Übungen einzubauen, was ich tue, ja. #00:17:45-4#

213 I: Warum? #00:17:46-4#

214 B: Weil zu wenig Zeit ist. Es ist dann, die Diskussion läuft schon relativ lange, sie lautet in A1 und  
215 höheren Kursen: "Was sollen wir machen? Sollen wir dem Lehrbuch relativ strikt folgen oder sollen  
216 wir lauter eigene Sachen machen?". Diese Frage beantworte ich mit einer unsympathischen Antwort,  
217 nämlich ich sage, es ist gut, dem Lehrbuch zu folgen, relativ strikt, ja. Man muss nicht alle Übungen  
218 machen, klar. Wenn es sich gar nicht ausgeht oder wenn das Lehrbuch mal schlecht ist, lässt man das  
219 weg, aber aus meiner Sicht es sehr schwierig. Also, das machen viele Lehrende, die pfeifen auf das,  
220 also vielleicht nicht in dieser Institution, aber grundsätzlich. Aber das ist ein sehr heikles Unterfangen,  
221 weil es ist sehr schwer, eigene Übungen zu finden, die besser sind als das Lehrbuch und dann müssen  
222 sie auch noch gleich aufbauend sein. Das ist sehr schwer. Also viele derjenigen, die Kraut und Rüben  
223 machen, laufen Gefahr, dass sie einmal das machen und einmal das, was überhaupt nicht aufbauend  
224 ist. Sie kennen sich da nicht aus, sie kennen sich dort nicht aus. Meistens fehlen ihnen auch die  
225 Grundlagen und so funktioniert das dann überhaupt nicht. #00:18:50-3#

226 I: Da geht es ja sicher auch um das Erreichen von Lernzielen// #00:18:53-9#

227 B: Lehrziele gibt es natürlich auch, richtig.// #00:18:55-5#

228 I: In welchen Situationen unterscheiden sich jetzt deine Zielvorstellungen von denen der Lernenden?  
229 #00:18:58-6#

230 B: Bei Alpha gebe ich die Ziele vor, da können sie gar keine eigenen Ziele haben. Sie wissen(..) sie  
231 können weder (..), also sie hätten sie, wenn sie das vielleicht formulieren könnten, wenn sie darüber  
232 nachgedacht hätten, aber die Lehrziele von Alpha ergeben sich aus der Logik. Also meiner Meinung  
233 nach ist es EXTREM wichtig für Alpha, dass sie die Buchstaben schön schreiben können, dass sie  
234 überhaupt LESERLICH schreiben können. Ja, sie haben eine gewisse Freiheit, ich geb ihnen nicht alles  
235 vor, aber es muss schon leserlich sein und es darf nicht verwechselbar sein, ja. Wenn der Neuner und  
236 irgendein Buchstabe verwechselbar sind, ist nicht gut. Wenn der Einser und der Siebener verwechselt  
237 werden kann, ist nicht gut. #00:19:41-5#

238 I: Und jetzt in höheren//? #00:19:41-5#

239 B: Moment, gleich.// Bin gleich so weit. Nur in Alpha, also sie müssen die Buchstaben leserlich  
240 schreiben können. Sie müssen relativ schnell schreiben können. Sie müssen LESEN können, das heißt  
241 Zusammenlauten und dann in einer relativ hohen Geschwindigkeit sinnerfassend lesen können. Das  
242 sind die SEHR anspruchsvollen Alphaziele, die Gott sei Dank erreichbar sind, bis auf (unv. – bei den?)  
243 primären Analphabeten nicht, also die sind leider zu 90%, (..) ist unser System nicht geeignet. Die  
244 müssten eigentlich eine Volksschule besuchen. Ob das helfen würde, weiß ich nicht, aber das wäre  
245 das Minimum. Aber das sind nicht so viele. Das sind 10% von allen oder weniger. Und da gebe ich die  
246 Ziele vor, weil sie sich logisch ergeben, weil das die Grundlagen sind, die für sie so wichtig sind, ohne  
247 dem läuft ÜBERHAUPT nichts. Wenn sie nicht lesen können, dann brauchen wir gar nicht diskutieren,  
248 A1. Dann kann der A1 nicht einmal ANFANGEN, und wenn er es anfängt, dann versteht er NULL, ja.  
249 Also Lesen, sinnerfassend Lesen ist für A1 unbedingt notwendig, sonst hat er KEINERLEI Chancen, das  
250 legal zu machen. Wenn jemand durchrutscht (..), dafür kann ich nichts. Das hat aber auch keinen  
251 Sinn, weil bei der ersten Prüfung wird er dann rausfallen, es sei denn er (unv. – schwimmt mit?), was  
252 aber nicht leicht möglich ist. Ja. Und ob sich die Lehrziele später (..), ob das sehr differiert, nein, das

253 glaube ich ehrlich gesagt nicht. Ich bin da relativ, ich bin ein eigentlich SEHR ehrlicher Menschen, (..)  
254 ich würde das schon irgendwie rüber bringen, wenn das der Fall wäre. Aber der springende Punkt ist,  
255 die Lehrziele, die hier sind doch aus dem Leben genommen, sind recht praktisch und (...), die sind aus  
256 den Themen, die ihr Leben meistens umfassen. Also selten. Und wenn einer ein besonderer, ich  
257 ergänze das, ja. Ich ergänze das, wie spreche ich mit den Nachbarn? Das Thema Liebe habe ich zum  
258 Beispiel ‚drin‘. Da habe ich ein eigenes Blatt, weil ich möchte, dass vor allem die, die nicht verheiratet  
259 sind, für die anderen schadet es auch nicht, aber für die, die nicht verheiratet sind, dass die auch  
260 einen kompletten Wortschatz haben zum Kennenlernen, ja. Es schadet nicht, wenn einer eine  
261 Österreicherin oder einen Österreicher kennenlernt, dass er auch für das (..), ja. Für die LIEBE braucht  
262 man natürlich auch einen Wortschatz (lachend), weil so ganz ohne geht es auch, ja, ich glaube aber,  
263 es kann nicht schaden, zu wissen, den Satz "Gehen wir einen Kaffee trinken?" oder "Gibst du mir  
264 deine Telefonnummer?" oder "Deine Augen sind schön." (lachend). Also das kann nicht schaden, das  
265 zu wissen. Das sind praktische Erfordernisse und das gilt für Vieles. Aber in den anderen Bereichen  
266 oder in vielen anderen Bereichen haben die ganz gut voraus gedacht. Also beim Kochen gibt es genug  
267 Wortschatz, bei der Kleidung gibt es genug Wortschatz, bei den Behörden gibt es genug Wortschatz,  
268 also da sind die Lehrbücher eigentlich ziemlich praxisnahe geschrieben, muss ich sagen, jetzt sind die  
269 Werte auch noch eingebaut, also ja. #00:22:22-0#

270 I: Sprichst du mit den Lernenden über die Lernziele? #00:22:25-9#

271 B: Explizit (..) über die Lernziele, das ist ein interessanter Zugang (..). Explizit, ich (..) das muss ich  
272 überlegen. Also es ist schon so, dass ich ihnen immer wieder sage, was wichtig und was unwichtig ist.  
273 Das, was sie können sollten, was sie können müssen aus meiner Sicht. Ja wahrscheinlich. Aber ich  
274 habe darüber noch nicht nachgedacht. Aber das tue ich automatisch (..) ja. Beim Lehrbuch ist es  
275 allerdings, also in Alpha auf jeden Fall, weil da (..), ich versuche ihnen schon beizubringen, es gibt ja  
276 immer wieder auch, so einen guten Unterricht kannst du ja gar nicht machen, dass die Schüler nicht  
277 irgendwas, die Sinnhaftigkeit bezweifeln, dann musst du ihnen ERKLÄREN, warum das so ist und nicht  
278 anders. Hier entscheide natürlich ich. Und das will ich auch. Wenn ich sehe, das ist ein guter  
279 Vorschlag, was der macht, dann gehe ich darauf ein oder versuche das zu machen, was halt sinnvoll  
280 ist, formulier das um. Wenn nicht, dann schlage ich schon mal was ab auch, weil (..), meistens, wenn  
281 ich etwas abschlage ist es dann etwas, was aus höheren Stufen ist. Wenn sie bereits etwas können  
282 wollen, was dann erst in A2 oder in B1 oder B2 vorkommt, dann sage ich schon, "Freund, das geht  
283 nicht, dass wir das jetzt schon machen, das ist viel zu kompliziert." Weil meistens ist es nicht so, dass  
284 die dann das so locker alles schon verstehen würden, SONDERN ich bremse dann und schaue darauf,  
285 dass sie zuerst einmal das können, was sie jetzt. Thematisch gibt es grundsätzlich keine  
286 Beschränkungen. Da können wir reden über was wir wollen, aber das Niveau gibt teilweise die  
287 Themen vor, sozusagen. #00:24:05-7#

288 I: Ich verstehe. Dann kommen wir jetzt zum letzten Block, nämlich zur Handlungsfähigkeit. #00:24:09-  
289 4#

290 B: Ja? #00:24:09-4#

291 I: In einem Kurs sollen Lernende Fähigkeiten erwerben// #00:24:13-5#

292 B: Ja.// #00:24:13-5#

293 I: Und inwiefern würdest du jetzt deine Teilnehmerinnen und Teilnehmer als handlungsfähig  
294 beschreiben? #00:24:19-7#



295 B: Ja, das ist eine sehr schöne Frage. (...) Also vor allem auch in Alpha (...). Ich bin ein bisschen stolz  
296 (lachend) auf meinen Alpha-Unterricht, der ist so durchdacht und durch Jahre hin entwickelt und  
297 immer verbessert und verbessert und verbessert. In Alpha lege ich einen GROSSEN Wert darauf, dass  
298 sie eben selbstständig arbeiten können und das sind nicht SO wahnsinnig viele Bereiche, wie man  
299 sich das vorstellt. ICH finde es wichtig, sie müssen selbstständig mit einem Wörterbuch umgehen  
300 können. Es gibt Lehrer, deren Unterricht besteht immer nur aus "Was ist das?" und "Was ist das?"  
301 und dann erklären sie es. Das ist kein Unterricht. Sie müssen selbstständig viele Worte heraussuchen.  
302 Ich möchte, das Wortebuch muss nach zwei Richtungen gehen, es muss immer sein, was weiß ich, bei  
303 Arabisch Deutsch-Arabisch, Arabisch-Deutsch. Wenn sie durch Wien gehen, müssen sie sich fragen  
304 können, "Was heißt das?", dann müssen sie Arabisch-Deutsch nachschauen. Im Kurs müssen sie ein  
305 deutsches Wort, "Tisch? Was soll das sein?", dann müssen sie in Deutsch-Arabisch nachschauen  
306 können. Dazu müssen sie das Alphabet ‚herunterratschen‘ können, nicht nur verstehen, weil sie so  
307 die Buchstaben schneller finden. Wenn die die Buchstaben nicht schnell finden, dann ist es nichts mit  
308 nachschauen, wenn die 10 Minuten brauchen für ein Wort, dann kann man sich vorstellen, dass die  
309 nicht tausend Worte nachschauen, sondern NULL oder EINES. Ich finde es auch wichtig, dass sie  
310 selbstständig Worte jeden Tag suchen. Ich sage, dass sie ins Vokabelheft nur ein EINZIGES Wort  
311 eintragen müssen pro Tag. Ich möchte (...), ich bin gar nicht SO begeistert, also sicher, ich werde das  
312 nicht stoppen, aber ich bin etwas misstrauisch, wenn jemand mit zwanzig Worten beginnt oder mit  
313 hundert, weil da ist die Gefahr, dass er morgen dann nichts mehr macht, ja. Also ich möchte, dass sie  
314 in jedem Fall EIN Wort selbstständig suchen, das sie selbst interessiert. Und ich möchte auch, was die  
315 Bibliothek betrifft, ich bringe ihnen bei, dass sie viel suchen, dass sie nicht sofort die Geduld  
316 verlieren, weil es ist EXTREM wichtig, dass sie Dinge finden, die ihnen SPASS machen. Wenn ihnen  
317 das nicht SPASS macht, was sie (...), mein Unterricht versucht das auch, je höher man rauf kommt,  
318 umso schwieriger wird es, aber in Alpha ist es noch möglich. Das muss ihnen Spaß machen und wenn  
319 es ihnen schon nicht Spaß macht, weil nicht alles macht einem Spaß, dann muss es ihnen zumindest  
320 leicht fallen. Ein Unterricht, der ihnen SPASS macht und/oder der leicht fällt, den mag jeder, da folgt  
321 jeder und da lernt auch jeder was. #00:26:40-2#

322 I: Ich muss ein bisschen zurück zur// #00:26:41-3#

323 B: Ja?// #00:26:41-3#

324 I: //Handlungsfähigkeit kommen. #00:26:39-9#

325 B: Gut, die Handlungsfähigkeit. Also sie müssen im Wörterbuch selbstständig suchen und finden und  
326 zwar in einer gewissen Geschwindigkeit. Dazu müssen sie das Alphabet ‚runterratschen‘ können. Sie  
327 müssen in die Bibliothek, das wollte ich sagen, bringe ich ihnen bei (...) gut, wir sind eh dabei, dass sie  
328 selbstständig auch LÄNGER suchen. Ich möchte, dass sie ein oder zwei Stunden nur fürs Suchen  
329 aufwenden. Von mir aus auch zehn Stunden, auch im Internet, bis sie die Sachen finden, die ihnen  
330 Spaß machen, denn DAS ist das Wichtige. So wird man handlungsfähig, indem man sich mit den  
331 Dingen beschäftigt, die ihnen SPASS machen. Weil wenn ihnen das Zeug, das erste Buch, Spaß macht,  
332 dann lesen sie das. Und dann lesen sie weiter darin. Und das gilt für Vieles. Ich sage ihnen im Internet  
333 "Sucht euch Sachen, die euch WIRKLICH interessieren." Das ist Ausgangspunkt. Und bei Alpha ist es  
334 ebenso, ebenfalls so, wenn jemand ein Thema bringt, dann, aber es sind meistens alle Themen  
335 abgedeckt. Was noch? #00:27:35-7#

336 I: Wie sieht es mit der Handlungsfähigkeit in Bereichen, also jetzt Alltag, Asylverfahren, Familie,  
337 Unterkunft, Beruf, ein bisschen größer gefasst, sozusagen// #00:27:49-4#



338 B: Ja, größer gefasst//. Ja, das hängt leider zusammen, ja. Also ein primärer Analphabet, das sind nur  
339 ganz wenige, kann nicht lesen und kann daher alles Weitere auch nicht. Er braucht immer Hilfe, muss  
340 sich an Verwandte, eventuell an die Kinder wenden oder immer an Stellen, hat es auch schwer, weil  
341 er immer wieder zurückgewiesen wird, "Das ist falsch.", "Das ist falsch.". Der hat keine Ahnung,  
342 warum das falsch ist. Also es hängt leider zusammen. Das wichtigste ist aus meiner Sicht, je mehr  
343 ihnen das Spaß macht, je mehr sie sich SELBSTSTÄNDIG beschäftigen mit den Bereichen, die sie  
344 interessieren, deshalb ist das so wichtig, ihnen DAS beizubringen, weil alles andere kommt dann von  
345 allein. Dann können sie Formulare lesen, dann können sie selbstständig U-Bahn fahren, dann können  
346 sie selbstständig irgendwohin gehen. (..) Ich glaube es ist nicht so sehr, (..), es ist beides notwendig.  
347 Wir kommen wieder zum Anfang. Ich wiederhole mich immer, aber das ist leider, (..), man kommt  
348 immer wieder darauf zurück, das sind die Grundlagen. Sie müssen gewisse Fähigkeiten und  
349 Fertigkeiten haben, weil wenn der nicht lesen kann, und DAS sind die Probleme, dass der nicht  
350 ordentlich lesen kann, DESHALB kann der nicht zu den Ämtern, DESWEGEN geht der zu keinen  
351 Veranstaltungen, DESWEGEN kann der eine Zeitung nicht lesen, DESWEGEN hat der keinen Kontakt  
352 zu anderen Menschen. Also diese Grundfertigkeiten, ohne die geht gar nichts. Das ist ja eben der  
353 springende Punkt. DIE müssen sie haben, dann müssen sie einen SCHUBS haben vom Staat oder von  
354 einem wohlmeinenden Menschen, der sie EINMAL ins Museum bringt, der sie einmal dorthin bringt,  
355 wo die Mütter zusammen sind, wo sie auch Nachhilfe eventuell bekommen oder einen ruhigen  
356 Raum. Und je MEHR sie davon haben und je mehr sie, (..), der Spaß ist auch was ganz Zentrales, das  
357 sage ich so dahin, aber ich versuche das TATSÄCHLICH. Das ist natürlich trotzdem ein relativ kleiner  
358 Bereich, aber in vielen anderen Bereichen gibt es das GAR nicht. Da kann man sich vorstellen, wie  
359 schlimm das ist. Sondern es ist wichtig, dass sie SELBSTSTÄNDIG sich Bücher aussuchen, die sie  
360 Freude machen, dass sie im Internet selbstständig Seiten finden, die ihnen Freude machen, weil  
361 DADURCH machen sie das öfters. Und je besser sie werden, umso MEHR, alles können sie machen,  
362 sozusagen. #00:29:54-0#

363 I: Was wäre jetzt deine Definition von Handlungsfähigkeit? Also was verstehst du unter  
364 Handlungsfähigkeit? Du hast eh schon viel erwähnt, Selbstständigkeit// #00:30:01-2#

365 B: JA//. Handlungsfähigkeit (...), dass, ja, selbstständig vernünftige Entscheidungen treffen, für SICH  
366 und für Andere, vor allem auch mit den Kindern, ja. Die geben dann ja auch Ratschläge, wenn er  
367 selber keine Ahnung hat, gibt der lauter FALSCHER Ratschläge. Also das ist bei den Österreichern auch  
368 nicht anders. Bei den Österreichern ist die Handlungsfähigkeit ja auch sehr beschränkt in vielen  
369 Bereichen, das darf man ja nicht laut sagen, weil dann alle beleidigt sind. Aber das ist in Wirklichkeit  
370 so. Das hat auch mit Deutsch zu tun, ja. Viele Österreicher haben deswegen Probleme, weil sie nicht  
371 gescheit Deutsch können und viele Missverständnisse im kleinen Bereich. Dann sind sie gleich  
372 beleidigt, Frustrationstoleranz braucht man, dazu muss man ja wissen, was das überhaupt ist, nicht  
373 unbedingt das Fremdwort, aber das (..). Also Handlungsfähigkeit, (..), ja, SELBSTSTÄNDIG was  
374 Vernünftiges zu machen, selbstständig Kontakt herstellen zu können, nicht gleich frustriert zu sein,  
375 etwas auszuhalten, das ist auch wichtig. Ich bringe meinen Schülern bei, etwas auszuhalten, dass der  
376 nicht gleich dem die Rübe einschlägt, wenn jemand "Trottel" zu ihm sagt. Der muss das AUSHALTEN  
377 und der muss vernünftig reagieren. Ich bringe meinen Schülern bei, zum Beispiel, vernünftig "Nein"  
378 zu sagen. Wie sage ich höflich "Nein", sodass der Andere nicht beleidigt ist. Also beleidigt ist er  
379 vielleicht sowieso, aber er (..) rächt sich dann nicht, sondern er versteht das eventuell. Auch zwischen  
380 Mann und Frau, das Verhältnis, müssen die erst lernen. Müssten viele Österreicher auch erst lernen,  
381 ja, das ist ja auch relativ kompliziert. Vieles geht zwischen Mann und Frau dann auch schief, gerade  
382 da braucht man Frustrationstoleranz. Da darf man sich dann nicht ewig ins Wohnzimmer  
383 zurückziehen. Man darf auch nicht, (..), gerade HIER ist es auch wichtig, dass die nicht gleich beleidigt

384 sein, weil auch, es ist so, dass da geschlechterübergreifende Beleidigung ist natürlich, (.), trifft NOCH  
385 mehr. Da ist man noch mehr frustriert. Also, es ist (..), dass die halt (..). Vieles hängt zusammen bei  
386 Handlungsfähigkeit mit FERTIGkeiten. Die brauchen gewissen Fertigkeiten und Fähigkeiten, damit  
387 überhaupt IRGENDWAS funktioniert. Die müssen lesen können, die müssen Wortschatz haben und  
388 dann auf der anderen Seite ist es eine gewisse Mutfrage und Ideologie und diese ganzen Wertekurse,  
389 (..), spielt da mit natürlich, ja. Ich muss wissen, wenn einer nackt ist in der Sauna, dann heißt das  
390 noch nicht, dass ich die haben kann. Andererseits, wenn drei Frauen unhöflich sind, heißt das noch  
391 nicht, dass die Vierte nicht sehr höflich ist und dass die Fünfte nicht meine Freundin werden kann, ja.  
392 Also das sind so schwierige Dinge, (..). Bei die Österreicher (unv. – gelten?) die gleichen Probleme.  
393 Also Handlungsfähigkeit ist eigentlich etwas, was EIGENTLICH jeden Menschen betrifft, nur bei den  
394 Hierhergekommenen geht man davon aus, dass sie verschiedene Sachen nicht können, weil  
395 verschiedene Sachen so fremd sind. In Wirklichkeit ist vieles gleich, aber die Unfähigkeit ist auch da  
396 und dort vorhanden, die Fähigkeit auch, aber man versucht hier halt vernünftigerweise sie in das  
397 Leben hier besser einzubauen. Vielen Österreichern würde das auch nicht schaden. Auch die  
398 Wertekurse würden für Österreicher nicht schaden, weil da wird zum Beispiel gesagt (..), WERTE  
399 kennenlernen. Ich war immer ein großer Befürworter dieser Wertekurse. Die Leute sagen immer,  
400 die kann man nicht BEIBRINGEN und die lernen sie EH im Leben. Aber das finde ich nicht, weil auch  
401 bei diesen Wertekursen wird denen explizit gesagt, "Das und das gilt bei uns.", und es wird ihnen  
402 erklärt WARUM. Also wie viele Österreicher gibt es, die sagen, "Demokratie ist scheiße.", "Unsere  
403 Regierung, alles ist scheiße". Denen gehört auch einmal erklärt, "Freund, das ist vielleicht für dich so,  
404 aber grundsätzlich ist das keine schlechte Idee und wenn du ein bisschen eine bessere Einstellung  
405 hast, dann wirst du diesen oder anderen Vorteil lukrieren können oder der Nachbar hat wenigstens  
406 einen Vorteil oder das Zusammenleben funktioniert". Also das wichtigste ist AUCH, bei dieser  
407 Handlungsfähigkeit, dass sie nicht nur negative (..) Meinungen darüber kriegen. Sicher ist nicht alles  
408 optimal, das ist auch klar, manches funktioniert gar nicht, Frauenbezahlung, dass das schlechter ist.  
409 Aber sie dürfen nicht hören, als erstes, "So und bei uns ist alles scheiße und alle Frauen werden  
410 benachteiligt". Das ist auch wieder nicht der Fall. Das ist ein Prozess, der über Jahrzehnte geht, ein  
411 halbes Jahrhundert, wahrscheinlich noch länger, der langsam (..) in den Konzernen wird das schon  
412 besser, in den Aufsichtsräten wird das besser. Im Kleinen wird es auch schon besser. Es ist nicht mehr  
413 so wie meine Mutter, hat die fünfzig Kilo Milchkannen schleppen müssen und hat noch zehn  
414 Überstunden machen müssen pro Woche. Gibt es heute auch noch, aber gibt es weniger, also es ist  
415 eine Verbesserung. Sie müssen einmal kennenlernen, wie ist das theoretisch gedacht. So ist es ideal,  
416 HIER, das ist auch wichtig zu wissen. Manches funktioniert, manches sind wir noch hinten nach und  
417 es gibt ja auch hier viele, die verschiedener Meinung über die Werte sind. #00:34:40-0#

418 I: Nur ganz kurz, zusammenfassend, welche Rolle spielt jetzt das Erlernen von Deutsch// #00:34:47-  
419 9#

420 B: Ja?// #00:34:50-0#

421 I: für die Handlungsfähigkeit? Wir haben eh schon ganz viel gehört// #00:34:50-1#

422 B: Also meiner Meinung nach eine RIESIGE//. Es ist theoretisch möglich, auch ohne Deutsch  
423 handlungsfähig zu sein, aber wenn ich mir überlege, wie das PRAKTISCH aussieht, also aus der  
424 Klientel, die WIR hier haben, das ist ja fast NULL. Also dass jemand, dass wirklich jemand ohne  
425 Sprache auf jemand anderen zugeht und nur mit Zeichen, (..), das ist eine rein theoretische  
426 Annahme. Praktisch ist Deutsch super, super, super wichtig, ja. Man muss nicht perfekt Deutsch  
427 können. DAS ist glaube ich gar nicht notwendig. Das ist vielleicht in manchen Jobs notwendig, dass  
428 man wirklich die Dinge ganz exakt auch ausdrücken kann, aber es ist schon notwendig, Deutsch auf

429 einem gewissen, nicht zu niedrigen Level sprechen zu können, um eben im Leben zurechtzukommen.  
430 Also ich glaube, ENORM wichtig. Und leider, oder Gott sei Dank, also auch beides, ist es auch so, dass  
431 eben nicht nur die Sprache, sondern man muss die Leute auch zusammenbringen, wirklich,  
432 tatsächlich zusammenbringen. Gespräche üben, auch zusammenbringen mit Österreichern,  
433 RAUSgehen ins Museum. Diese Dinge sind ENORM wichtig, weil NUR Sprache, da ist dann die Gefahr,  
434 dass er dann im Wohnzimmer sitzt mit seinem Deutsch. Also diese Gefahr ist absolut präsent. Jeder  
435 Mensch tut sich schwer, das Wohnzimmer zu verlassen, besonders, wenn dort ein Fernseher steht  
436 und die Filme werden auch besser, also es wird eher noch schwieriger, also (..)// #00:36:15-3#

437 I: Also zur Steigerung, abgesehen von Deutsch und Hinausgehen ins Museum, zur Steigerung der  
438 Handlungsfähigkeit fällt dir noch sonst irgendetwas ein, das du gerne erwähnen möchtest?  
439 #00:36:24-5#

440 B: Ja. Also Grundfertigkeiten unbedingt, müssen sie erlernen, was gar nicht so selbstverständlich ist,  
441 weil die primären Analphabeten haben das nicht.// #00:36:32-2#

442 I: Lesen, Schreiben, klar//. #00:36:33-2#

443 B: Lesen, Schreiben, genau. Und zwar bis zu einem gewissen Level. Und dann, ja. Voraussetzungen  
444 schaffen, sich weiterzuentwickeln. Also Zugang zu Bibliotheken, Wörterbuch sowieso (..). Mir ist noch  
445 viel zu wenig, dass sich die Leute noch viel zu wenig treffen. Also wenn es nach mir ginge, würden  
446 sich Mütter treffen müssen, einfach um sich auszutauschen. Kinder sollten sich treffen, Familien  
447 sollten sich treffen, viel mehr Kontakt. #00:37:01-3#

448 I: Geflüchtete mit Geflüchteten oder? #00:37:02-5#

449 B: Nein. Ja, vielleicht. NAJA. Vielleicht auch. Würde vielleicht auch sinnvoll sein, aber ich denke jetzt  
450 vor allem an Österreicher (..), die bereits hier wohnen, damit die einfach KONKRETE Anschluss  
451 haben. Also so wie ich das sehe, brauchen die Leute einen Schubs, um das mal zu üben, sozusagen,  
452 weil in den meisten Klassen wird dieser erste Gesprächsanschluss nicht geübt. Das wäre aber  
453 notwendig, weil das REIN theoretische Wissen, ich glaube Handlungsfähigkeit ist Theoretisches,  
454 Fertigkeiten und ein praktischer Schubs. Ohne dem geht es glaube ich auch nicht. #00:37:37-3#

455 I: Das war es von meiner Seite aus. Vielen Dank. #00:37:39-7#

456 B: Ich danke.