



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Ermächtigende Basisbildung mit Migrant_innen

Partizipative Forschung im Mathematikunterricht bei PROSA Projekt:
Schule für Alle!

verfasst von / submitted by

Sebastian Leidingner

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

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it
appears on the student record sheet:

A 190 406 445

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Mathematik UF Biologie
und Umweltkunde

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

© Copyright 2020 Sebastian Leidinger

Diese Arbeit wird unter den Bedingungen der *Creative Commons Lizenz Namensnennung–NichtKommerziell–KeineBearbeitung Österreich* (CC BY-NC-ND) veröffentlicht – siehe <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/at/>.

Abkürzungsverzeichnis

AR	Action Research
AMS	Arbeitsmarktservice
BBK	Basisbildungskurs
BIPOC	Black/Indigenous/People of color
BM:UKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
DaE	Deutsch als Erstsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ESF	Europäischer Sozialfonds
FAB	Fachgruppe Basisbildung
GT	Grounded Theory
GTM	Grounded Theory-Methode
IEB	Initiative Erwachsenenbildung
PAR	Partizipative Aktionsforschung
PROSA	Projekt: Schule für Alle!
PSAK	Pflichtschulabschlusskurs
R/GTM	Reflexive Grounded Theory
TiQ	Talk in Qualitative Social Research
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
VHS	Volkshochschule
waff	Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	iii
Kurzfassung	vi
Abstract	vii
1. Einleitung	1
1.1. Bildung (und ein schönes Leben) für alle	1
1.2. Forschungsinteresse	2
1.3. Vorgehen und Analyserahmen	3
1.4. Aufbau der Arbeit	4
2. Ermächtigung in der Theorie	6
2.1. Ermächtigung als Konzept	6
2.1.1. Neoliberales Empowerment	6
2.1.2. Emanzipatorische Ermächtigung	8
2.2. Ermächtigung in der Bildung	10
2.2.1. Bürgerlicher Bildungsbegriff	10
2.2.2. Bildung zur De- bzw. Stabilisierung von Herrschaft	12
2.2.3. Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden	13
2.2.4. Möglichkeiten und Grenzen von Ermächtigung in der Bildung	15
2.2.5. Weiterbildung als falsches Versprechen	17
2.3. Ermächtigung in der Basisbildung	19
2.3.1. Geschichte der Basisbildung in Österreich	20
2.3.2. Grundsätze der Basisbildung in Österreich	21
2.3.3. Ermächtigungs-begriffe in der Basisbildung	23
2.3.4. Ermächtigung und Herrschaft in der Basisbildung mit Migrant_innen	26
3. Kontext: PROSA	30
3.1. Projekt: Schule für Alle! (PROSA)	30
3.1.1. Angebot	31
3.1.2. Lernende und Lehrende von PROSA	31
3.1.3. Zugänge bei PROSA	33
3.1.4. Spannungsverhältnisse bei PROSA	34
3.2. Basisbildungskurs des Forschungsvorhabens	35

4. Forschungsdesign	37
4.1. Partizipative Aktionsforschung (PAR)	38
4.1.1. Partizipation	39
4.1.2. Aktion	40
4.1.3. Kritik an PAR	40
4.2. Datenerhebung durch ethnografische Feldforschung	42
4.3. Operationalisierung	43
4.3.1. Planung und Vorlaufprozesse	43
4.3.2. Datenerhebung	46
4.3.3. Nachbearbeitung und Bildungsgespräche	50
4.4. Datenanalyse und Auswertung nach GTM	50
5. Ergebnisse	56
5.1. Umgang mit Sprache im Unterricht	56
5.1.1. Der Imperativ, Deutsch zu sprechen	57
5.1.2. Der Druck „richtiges“ Deutsch zu verwenden	60
5.1.3. Sprache und Habitus: Grüßen und Siezen	62
5.1.4. Umgang mit Miss-/Unverständnis	63
5.2. Herausforderungen im Forschungsprozess und Abbruch der PAR	67
5.2.1. Gruppenzusammensetzung und Kontinuität	68
5.2.2. Sprache	72
5.2.3. Reflexion des Forschungsprozesses	72
5.2.4. Sinnhaftigkeit für Lernende	73
5.2.5. Planung	75
6. Interpretation	77
6.1. Herrschaftsverhältnisse und Ermächtigung	77
6.1.1. Verhältnis Lehrende-Lernende	78
6.1.2. Umgang mit Herrschaftsverhältnissen: Konstruktion der ‚Anderen‘	79
6.1.3. Falsches Versprechen durchs Deutschlernen	81
6.2. Potenziale und Grenzen von PAR	83
6.2.1. PAR bei PROSA	83
6.2.2. Gruppendynamik und Ansprüche an Lehrende	85
6.2.3. Sprache bei PAR	86
6.2.4. PAR im Mathematikunterricht	87
7. Conclusio	89
A. Anhang	93
A.1. Erste Kurseinheit	93
A.2. Zweite Kurseinheit	106
A.3. Leitfaden Bildungsgespräch	112
A.4. Transkriptionsregeln	113
Literaturverzeichnis	114

Kurzfassung

Ausgehend von dem Anspruch gegenhegemoniale Bildungsarbeit zu betreiben und den bestehenden rassistischen Verhältnissen in Österreich etwas entgegenzusetzen, beschäftigt sich die vorliegende Diplomarbeit mit Ermächtigung in der Basisbildung mit Migrant_innen. Unter dem Einsatz *Partizipativer Aktionsforschung (PAR)* bauen die Erkenntnisse der Arbeit auf gemeinsamen Forschungseinheiten zum Thema Mathematik und Mathematikunterricht mit Lernenden eines Mathematikurses beim *Projekt: Schule für Alle! (PROSA)* auf. Ziel der gemeinsamen Forschungstätigkeit war es die asymmetrischen Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden zu destabilisieren und bestehende Normen zu irritieren. Anhand einer ethnografischen Forschung betrachte ich die Metaebene des Prozesses, um das ermächtigende Potential sowie die Grenzen von PAR im Kontext Basisbildung mit Migrant_innen aufzuzeigen. Vor dem Hintergrund des Ermächtigungs-begriffes nach Salgado und theoretischen Konzepten zum transformativen Charakter von Bildung nach Freire und Gramsci, diskutiere und erweitere ich vorhandene Thesen zu Ermächtigung in der Basisbildung mit Migrant_innen und zeige, dass der Umgang mit Sprache ein relevantes Herrschaftsverhältnis darstellt. Des Weiteren beschreibe ich spezifische Bedingungen für eine gelingende PAR in diesem Kontext und zeige auf, dass PAR kein Garant für ermächtigende Bildung darstellt, diese allerdings unter bestimmten Bedingungen begünstigen kann.

Abstract

This thesis deals with the notion of empowerment as part of basic education for migrants based on the endeavour to carry out counter-hegemonic educational work and to oppose racism in Austria. With respect to the *Participatory Action Research (PAR)* results are based on teaching units held with students of *Projekt: Schule für Alle! (PROSA) (Project: School for everyone!)* discussing mathematics and mathematics instructions. The aim of these units was to destabilise hierarchies between educators and learners and to break with applicable standards. An ethnographic research was done afterwards to understand metaprocesses displaying the empowering potential as well as limitations of PAR for basic education for migrants coming into existence during these units. This paper discusses Salgado's interpretation of empowerment and theoretical concepts by Freire and Gramsci employing the transformative character of education. It thus broadens theories on basic education for migrants by showing that the use of language is relevant when dealing with power relations. The paper furthermore describes specific conditions for a successful PAR and highlights PAR's character of not being a guarantee for empowerment in education but nonetheless contributing to it under specific conditions.

1. Einleitung

1.1. Bildung (und ein schönes Leben) für alle

„Weil ich ein Flüchtling bin.

Weil ich schwarz bin.

Weil ich muslimisch bin.

Das bedeutet nicht, dass ich kein Mensch bin.“ (PROSA Schüler_in_nen 2019)

„Warum können wir nicht in normale Schule gehen? Wir wollen in jeder Schule lernen mit anderen Österreicherinnen und Österreichern. Zum Beispiel: Wir dürfen nicht, aber wir wollen. Die Gesetze machen es schwer für uns.“ (ebd.)

„Ich möchte ein gutes Leben. Ohne Angst, ohne Probleme. Jetzt möchte ich gerne arbeiten, aber ich kann nicht, weil ich ein Flüchtling bin.“ (ebd.)

Diese Aussagen über die Bedeutung von „Bildung für Alle“ wurden von Lernenden aus dem „Projekt: Schule für Alle! (PROSA)“ im Zuge einer Donnerstagsdemo gegen die türkis-blaue Regierung formuliert (ebd.). In den Statements der Lernenden wird einiges über die Lebensrealität von geflüchteten Personen und ihre Erfahrungen in Österreich deutlich. Ihnen wird abgesprochen, Mensch zu sein, sie leiden unter den medial verbreiteten, rassistischen Narrativen über Migrant_innen und fragen sich, „[W]arum ist diese Regierung gegen Ausländer?“ (ebd.). Die Schüler_innen kritisieren, dass sie von der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen werden und berichten, dass das lange Warten auf den Asylbescheid ihr Leben zerstört. Sie formulieren Wünsche wie eine bessere Zukunft zu haben, ohne Angst und Probleme zu leben, nicht ausgeschlossen zu werden, einer Lohnarbeit oder Ausbildung nachgehen zu dürfen oder in Ruhe lernen zu können (ebd.). Der strukturelle Rassismus in Österreich, der sich unter anderem in gesetzlichen Regelungen manifestiert, verwehrt vielen Migrant_innen den Zugang zu einer Lehre, einer Arbeit und nicht zuletzt einer Schule. So sind Jugendliche, die in Österreich um Asyl ansuchen und das Pflichtschulalter überschritten haben, aus dem Schulsystem ausgeschlossen und ihnen stehen fast keine Bildungsangebote zur Verfügung. Motiviert durch diese gesellschaftliche Schieflage und den Anspruch von „Bildung für Alle“ entstand PROSA, um kostenlose Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse für Migrant_innen anzubieten. PROSA

stellt also einen Akteur in der österreichischen Basisbildungslandschaft dar. Was diese Basisbildung im Wesentlichen eint, ist der Anspruch, durch Ermächtigung die Situation für Personen mit Basisbildungsbedarf zu verbessern, auch wenn große Unterschiede zwischen Basisbildungsangeboten darin bestehen, ob das Ziel der Transformation zum Besseren die Verhältnisse oder die Individuen sind.

Normativer Ausgangspunkt meiner Diplomarbeit ist es, dem rassistischen Normalzustand in Österreich etwas entgegenzusetzen. Wobei ich einerseits den Anspruch in meiner pädagogischen Praxis bei PROSA¹ verfolge, zur Transformation der Gesellschaft beizutragen und andererseits diesen Anspruch in meiner bisherigen Tätigkeit bei PROSA nicht verwirklicht gesehen habe. Letzteres liegt vor allem an der Priorisierung der wirkungsvollen Prüfungsvorbereitung für die Pflichtschulabschlussprüfung in Mathematik im Unterricht gegenüber anderen Anliegen. Daher geht es im Unterrichtsraum oft weniger um einen kollektiven Ermächtigungsprozess, der meiner Meinung nach für transformierendes Potenzial in der Bildung eine Voraussetzung darstellt. Aus diesem Grund stand früh fest, dass ich die Reflexion meiner eigenen pädagogischen Praxis in meine Forschungsarbeit inkludieren möchte, um meine Praxis kritisch beleuchten zu können und mithilfe der Erkenntnisse die Praxis stärker an vorhandene Ansprüche anzunähern.

1.2. Forschungsinteresse

Ich habe meine Tätigkeit bei PROSA mit relativ wenig theoretischem Wissen gestartet. Im Laufe der Forschungsplanung hat sich allerdings für mich das Interesse laufend forciert, meine pädagogische Praxis mit theoretischem Hintergrund zu unterfüttern und über die Auseinandersetzung mit Literatur Antworten auf folgende, grundlegendere Fragen zu finden: Was bedeutet Ermächtigung in der Bildungsarbeit? Welche Rolle kann Bildung bei der Veränderung der Verhältnisse einnehmen? Ziel ist es, die Mathematikurse bei PROSA zu verbessern und diese inhaltlich an das Interesse der Lernenden anzupassen. Durch das partizipative Forschen in meinem eigenen Mathematikurs bei PROSA – zusammen mit den Teilnehmer_innen – sollen die Lernenden ihre Welt reflektieren und beforschen, ihren Einfluss auf das Kursgeschehen vergrößern und Mathematik in stärkeren Bezug zu ihrem Leben setzen können. Zudem soll durch den Forschungsprozess selbst ein Raum aufgemacht werden, um Herrschaftsverhältnisse, die es im Unterricht gibt, besser reflektieren und problematisieren zu können, als dies im Unterricht selber möglich ist.

¹ In der Zeit von 2015 bis 2018 war ich bei PROSA als Trainer für u. a. Mathematik tätig und seit 2017 bin ich Vorstand des Vereines.

Vor dem Hintergrund meiner Einzelfallanalyse, Mathematikunterricht bei PROSA, bearbeite ich folgende Forschungsfrage:

Inwiefern kann die Partizipative Aktionsforschung in der Basisbildung mit Migrant_innen genutzt werden, um Ermächtigungsprozesse zu ermöglichen, und inwiefern ist ihr Potenzial in diesem Kontext begrenzt?

Durch den Besuch des Weiterbildungsmoduls „Forschende Basisbildung“ von *das kollektiv* im Frühling 2017² ist die Idee entstanden, die Lernenden in die Forschung miteinzubeziehen, über PAR das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu destabilisieren und Ermächtigungsprozesse zu forcieren.

1.3. Vorgehen und Analyserahmen

In den letzten Jahren geriet die Basisbildung in Österreich zwar immer mehr in den Fokus der Forschung, dennoch wurde bisher wenig Grundlagenforschung zur Basisbildung betrieben (Kastner 2015). Mit dem spezifischen Thema der Basisbildung *mit Migrant_innen* haben sich in Österreich u. a. Martin Wurzenrainer und Angelika Hrubesch auseinandergesetzt (Wurzenrainer 2014). Der Frage nach Ermächtigung in der Basisbildung ist im österreichischen Kontext insbesondere von Rubia Salgado, und mit ihr durch den Verein *maiz/das kollektiv*, verhandelt worden, deren Texte eine machtkritische Perspektive einnehmen (Salgado 2014). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung der letzten Jahre zu Basisbildung in Österreich findet sich auch Forschung, die einen partizipativen Forschungsansatz verfolgt (u. a. Sprung 2016 und Berndl u. a. 2018), allerdings nicht als Teil des Unterrichtes. Das Thema Mathematik in der Basisbildung findet sich u. a. bei David Füllekruss (2017) oder bei Verein *maiz* (2011a). Obwohl PROSA erst 2012 gegründet wurde, gibt es eine Vielzahl von Arbeiten, die sich mit PROSA wissenschaftlich beschäftigen. So wurden u. a. mehrere Abschlussarbeiten über PROSA verfasst (u. a. Borowka 2017; Oberbichler 2016; Raveling 2018; Panzenböck 2014; Mobayyen 2013). Vor dem Hintergrund dieses Status Quo der Forschung zu Basisbildung mit Migrant_innen und zur Arbeit von PROSA besteht mein originärer Beitrag darin, sowohl die Frage von Ermächtigung als auch die Methode der Partizipativen Aktionsforschung in den basisbildnerischen Matheunterricht zu tragen und ihn dadurch zu beforschen.

In meiner Arbeit stütze ich mich im Wesentlichen auf drei theoretische Ankerpunkte: Zunächst bildet der spezifische Ermächtigungs-begriff von Salgado einen Hauptreferenzpunkt, zu dem ich die Forschungsprozesse und -ergebnisse in Bezug setze. Auf einer

² Siehe auch *das kollektiv* (2017).

gesellschaftstheoretischen Ebene stütze ich mein Verständnis über den Zusammenhang von gesellschaftlicher Transformation und Bildung auf die Arbeit zweier Theoretiker: Antonio Gramsci und Paulo Freire.

Meine Forschung findet auf zwei Ebenen statt. Einerseits wird mit den Teilnehmer_innen des Kurses gemeinsam geforscht. Dabei wird der methodische Zugang der PAR angewendet (siehe Abschnitt 4.1). Auf dieser Ebene wird mit den Teilnehmenden deren Perspektive auf und Zugang zu Mathematik als Unterrichtsfach und Gegenstand erforscht. Andererseits wird dieser Prozess durch ethnographische Forschungsmethoden begleitet. Auf dieser zweiten Ebene werden Antworten auf die Forschungsfrage gesucht, nämlich Ermächtigungsprozesse, deren Ermöglichung und deren Hindernisse im Mathematikunterricht bei PROSA.

1.4. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in sechs Teile gegliedert: Zu Beginn steht die theoretische Hinführung zum Thema, zweitens der Kontext, in dem die Forschung stattfindet, drittens das Forschungsdesign, viertens die Ergebnisse, fünftens ihre Interpretation und sechstens eine Zusammenfassung der Erkenntnisse und Thesen im Schluss. Der erste Teil bietet eine Ausführung meiner theoretischen Zugänge. Zunächst stelle ich den von mir verwendeten Ermächtigungs-Begriff dar und grenze diesen von einer neoliberalen Verwendung des Begriffs ab (siehe Abschnitt 2.1). Im zweiten Abschnitt 2.2 meines Theoriekapitels arbeite ich die Perspektiven und Grenzen einer ermächtigenden Bildung heraus. Dabei hebe ich einen ermächtigenden Bildungsbegriff sowohl von einem bürgerlichen als auch von einem marktorientierten ab. Im letzten Abschnitt 2.3 des Kapitels 2 werden die Strukturen der Basisbildung in Österreich betrachtet, die in den letzten Jahren stark harmonisiert wurden. Zusätzlich gehe ich auf das Verständnis von Ermächtigung in der österreichischen Basisbildung und die Spezifika von Basisbildung mit Migrant_innen ein. Auf die theoretischen Grundlagen folgen im Kapitel 3 die Beschreibung von PROSA und das pädagogische Verständnis des Projekts, da die Forschung im Mathematikunterricht bei PROSA stattfindet. Im dritten Teil der Arbeit (Forschungsdesign) gehe ich auf die verschiedenen Ebenen ein, die der Forschung zu Grunde liegen. Zunächst erläutere ich Vorgehen und Grundsätze der PAR (siehe Abschnitt 4.1) und beleuchte unterschiedliche Forschungszugänge sowie Kritikpunkte. Im nächsten Abschnitt 4.2 geht es um ethnographische Feldforschung, die ich für die Beforschung der Meta-Ebene von PAR heranziehe. Im Abschnitt 4.3 gehe ich auf die Operationalisierung der Forschung sowie auf den Forschungsablauf ein. Im letzten Abschnitt 4.4 beschreibe ich die Auswertungsmethode in Anlehnung an die Grounded Theory-Methode (GTM), die ich für die Datenanalyse

heranziehe. Im Kapitel 5 stelle ich zunächst aus dem Aspekt Sprache heraus verschiedene Prozesse meiner Forschung dar (siehe Abschnitt 5.1). Im Abschnitt 5.2 des Ergebniskapitels gehe ich auf die Grenzen der PAR für meinen Untersuchungsgegenstand und meinen spezifischen Forschungskontext ein. Im fünften Teil meiner Arbeit ([Interpretation](#)) stelle ich dar, wie sich die erläuterten Prozesse durch meinen theoretisch entworfenen Begriff von Ermächtigung analysieren und bewerten lassen. Im Anhang werden Transkripte des ersten Forschungsmoduls (siehe [A.1](#)) bereit gestellt, das Beobachtungsprotokoll der zweiten Forschungseinheit (siehe [A.2](#)), der Leitfaden für die Bildungsgespräche (siehe [A.3](#)) sowie die Transkriptionsregeln (siehe [A.4](#)).

2. Ermächtigung in der Theorie

2.1. Ermächtigung als Konzept

Ulrich Bröckling führt im „Glossar der Gegenwart“ aus, dass der Begriff Empowerment in der Literatur sehr umfassend verwendet wird und „gleichermaßen [als] Ziel, Mittel, Prozess und Ergebnis“ von „persönlicher wie sozialer Veränderung“ (Bröckling 2004, S. 55) betrachtet wird und fasst das Resümee:

„Kurzum, es handelt sich beim Empowerment 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 fachlicher Zuständigkeit hinweg fraglose Plausibilität beanspruchen kann. Und das nicht trotz, sondern gerade wegen seiner Vieldeutigkeit. Es ist wie mit der Demokratie: Alle sind dafür, aber jeder versteht darunter etwas anderes.“ (ebd., S. 55 f.)

Araba Evelyn Johnston Arthur und Andreas Görg bezeichnen Elemente des Empowerments gar als „sinnentleert und kommerzialisiert“ und „[d]erzeit scheint kaum ein Projektantrag ohne das Zauberwort vom empowerment auszukommen“ (Johnston Arthur und Görg o.J.). Ebenso argumentiert Srilatha Batliwala, dass Empowerment zu einem buzzword verkommen ist, dem die ursprüngliche Bedeutung geraubt wurde, die eine reale Umverteilung von Macht als Ziel hatte (Batliwala 2007, S. 557 f.). Daher werde ich folgend den Begriff Ermächtigung_Empowerment näher betrachten, versuchen, ihm die Vieldeutigkeit zu nehmen und konkret erläutern, wie ich ihn in dieser Arbeit verwende. Im ersten Teil geht es um das aktuell dominierende neoliberale Verständnis von Ermächtigung_Empowerment, bei dem Ermächtigung als Werkzeug zur Selbststeuerung und -optimierung herangezogen wird und im zweiten Teil um ein emanzipatorisches Ermächtigungskonzept, das die Veränderung der Verhältnissen zum Ziel hat.

2.1.1. Neoliberales Empowerment

Nach Bröckling wurde Empowerment von Beginn an entlang unterschiedlicher politischer Interessen unterschiedlich in die Praxis umgesetzt:

„Die Linke setzte auf Empowerment, um politischen Widerstand zu mobilisieren; Konservative erhofften sich die Stärkung von Nachbarschaft, Familie und andere Gemeinschaften, um so die Kluft zwischen Individuum und staatlichen ‚Megastrukturen‘ zu überbrücken; Liberale schließlich sahen Empowerment als eine Strategie, um soziale Konflikte zu befrieden und von staatlicher Unterstützung unabhängige, ökonomische rationale Akteure hervorzubringen.“ (Bröckling 2004, S. 57)

Auch wenn zwischen den verschiedenen Perspektiven zu Empowerment große Differenzen bestehen, sieht Bröckling Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen Interessen: Macht wird als eine soziale Ressource betrachtet, die allen zugänglich ist, aber es herrscht eine große Asymmetrie in Bezug auf deren Verteilung (ebd., S. 57). Den Akteur_innen des Empowerments gehe es nicht um eine Umverteilung von Macht oder um die Ursache der Ungleichheit, sondern darum, dass die „Machtlosen“ lernen, mit ihren Ohnmachtsgefühlen – welche durch die Machtasymmetrien entstehen – umzugehen. Durch das Gefühl der Machtlosigkeit könne nämlich ihr Partizipationspotenzial nicht zur Gänze ausgereizt werden (ebd., S. 57). Es etabliert sich dadurch für die Akteur_innen die scheinbar homogene Gruppe der Machtlosen, deren Bedürfnis es sei, empowert zu werden. Empowerment ist somit die Intervention, um einen subjektiven Umgang mit dem Machtdefizit zu finden, indem „die Machtpotenziale derjenigen [gesteigert werden], die man zuvor als Machtlose bestimmt hat“ (ebd., S. 57). Neben diesen Gemeinsamkeiten mit anderen politischen Interessen beschreibe ich folgend das Spezifikum neoliberaler Ermächtigung. Die neoliberale Perspektive hat die anderen Varianten verdrängt und stellt den hegemonialen Zugang dar.

Eine tatsächliche Machtumverteilung hat für die Akteur_innen des neoliberalen Empowerments eine geringere Priorität (ebd., S. 58). Vielmehr geht es darum, den Handlungsspielraum und das Selbstvertrauen der Individuen zu vergrößern, um ihnen zu gestatten am Berufsleben teilzuhaben (vgl. ebd., S. 58).

Damit die Ohnmächtigen sich nicht mehr ohnmächtig fühlen, müssen sie ihre eigene Macht erkennen. Es braucht dazu Expert_innen, um sie aus ihrer „Lethargie zu wecken“ (ebd., S. 59).

„Deren Selbstbeschreibung unterscheidet sich allerdings von traditionellen Forscher- und Helferrollen: Sie erlassen keine Vorschriften, sondern liefern Zuschreibungen; sie degradieren niemanden zu passiven Empfängern von Hilfsleistungen, aber sie bestimmen, wer aktiviert werden soll.“ (ebd., S. 59)

Es geht somit um den Ausbau von Stärken, ohne dabei nach den Ursachen von Problemen zu suchen, wodurch Machtverhältnisse außerhalb des Blickfelds liegen (ebd., S. 59). Die Teilnehmenden der Empowerment-Programme haben es selbst in der Hand,

ob die Stärkung der Stärken gelingt und sind somit ihres Glückes eigene Schmied_innen (Bröckling 2004, S. 60). Empowerment verspricht, dass Macht für jeden Menschen erreichbar ist. Es ist ein „Motivierungsprogramm“, das auf Eigenverantwortung anstelle von hierarchischer Kontrolle setzt. Johnston Arthur und Görg betrachten Empowerment als systemkompatibel, wenn es zur Selbstdisziplinierung beiträgt und somit den Subjekten des Empowerment-Prozesses die Verantwortung für ihr eigenes Leben zuschiebt, zudem soll durch ein Partizipationsversprechen ein politischer Kampf verhindert werden (Johnston Arthur und Görg o.J.). Batliwala sieht in der neoliberalen Verwendung des Empowerment-Begriffs die Gefahr, bestehende Machtstrukturen zu festigen und nicht, wie in der ursprünglichen Verwendung des Begriffs, das Potenzial Verhältnisse zu irritieren (vgl. Batliwala 2007, S. 562. Durch die neoliberale Auslegung des Begriffs des Empowerments distanziert sich Salgado von diesem und schlägt stattdessen die Verwendung des Begriffs der Ermächtigung vor (Salgado 2014, S. 25). Diese Argumentation begründet auch meine Wahl des Begriffs der Ermächtigung, wie ich ihn in weiterer Folge verwenden werde.

Bröckling führt an, dass die Zuschreibung des Bedarfs an Empowerment auf ein Defizit fokussiert. „Um Ohnmachtsgefühle abzubauen, müssen sie als gegeben unterstellt werden. Wem man Bemächtigung verordnet, der wird sie nötig haben.“ (Bröckling 2004, S. 61). Die neoliberale Perspektive verortet Defizite nur bei den Individuen, wodurch die Strukturen aus dem Blick geraten. Auch bei Diversity-Management-Konzepten ist Empowerment ein Ziel und steht im Interesse der Machthaber_innen. Dazu schreiben Sara Ahmed und Elaine Swan: „[T]he appeal of diversity is that it conceals inequalities“ (Ahmed und Swan 2006, S. 99). Somit dienen Empowerment-Konzepte dazu, Machtverhältnisse zu verschleiern und somit bestehende Verhältnisse zu stützen.

Bröckling endet seinen Eintrag mit der spitzen Formulierung: „Auch Aufrichten ist Zurichten“ (Bröckling 2004, S. 62), weshalb ich auf die Frage eingehen werde, wie Ermächtigung gedacht werden kann, die Personen nicht für eine kapitalistische Verwertungslogik „zurichtet“.

2.1.2. Emanzipatorische Ermächtigung

In diesem Abschnitt beschreibe ich mein Ermächtigungsverständnis in Anlehnung an Salgado, das ich für das Kapitel 5 als Analysekategorie verwende. Zuerst beschreibe ich die Zugänge von Freire und anschließend von Johnston Arthur und Görg, da Salgado sich u. a. auf beide Positionen bezieht.

Auf der Suche nach einem Ermächtigungsbegriff referenzieren viele Autor_innen auf Freire. Seine Bildung durch Ermächtigung hat nach Salgado die Transformation von Machtverhältnissen zum Ziel und weniger die Erhöhung der Teilhabe von Individuen an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Hierzu stellt Freire eine kollektive Dimension in den Vordergrund. Ermächtigung könne nicht erteilt werden, sondern entstünde im Rahmen von Interaktion und sei die Folge einer Reflexionspraxis. Diese könne zu einer „Bewusstwerdung“ führen und die Subjekte zur Aktion bewegen, durch die sie sich aus den bestehenden Herrschaftsstrukturen befreien können (zitiert nach Salgado 2014, S. 26 f.).

Für Johnston Arthur und Görg ist das Ziel von emanzipatorischer Ermächtigung „umfassende Folgen der sozialen und politischen Entmachtung Schwarzer Menschen zu beheben“ (ebd., S. 27). Sie fordern: „Empowerment soll dazu führen, dass sich rassistisch Diskriminierte nicht trotz sondern gegen Rassismen durchsetzen und rassistische Machtasymmetrien abflachen“ (Johnston Arthur und Görg o.J.). Das beinhaltet, dass Empowerment nicht nur eine Vergrößerung des eigenen Handlungsspielraumes ist, sondern die „Vorbereitung für eine erfolgreiche Konfliktaustragung“ darstellt (ebd.) und drei Schritte umfasst: Zunächst müsse die Gesellschaft und die eigene Position in dieser analysiert werden, um anschließend Strategien für eine Befreiung aus der rassistischen Diskriminierung zu erarbeiten und diese schlussendlich umzusetzen (Salgado 2014, S. 27). Bei bell hooks findet sich ein ähnlicher Zugang zu Ermächtigung. Demnach „setzt [Empowerment] ein, wenn wir beginnen zu verstehen, welche [*weißen*] Herrschaftsstrukturen das eigene Leben bestimmen, wenn wir ein kritisches Bewusstsein und die Fähigkeit zum kritischen Denken entwickeln, wenn wir neue alternative Lebensgewohnheiten ersinnen und aufgrund dieses marginalen Raums von Differenz in uns Widerstand leisten.“ (hooks 1996 zitiert nach Salgado 2014, S. 27) Wenn es um die Ermächtigung gegen rassistische Unterdrückung geht, ist es notwendig, dass *weiße*³ Akteur_innen ihre Privilegien und ihre Position reflektieren, um nicht gegenüber Black/Indigenous/People of color (BIPOC) im Prozess paternalistisch und rassistisch zu agieren (vgl. Johnston Arthur und Görg o.J.).

Im Bezugnahme auf diese Autor_innen führt Salgado ihr Ermächtigungsverständnis aus, das sich von einem neoliberalen Zugang vor allem durch folgende Aspekte unterscheidet: Um von emanzipatorischer Ermächtigung zu sprechen, muss eine „kritische und problematisierende Reflexion über ungleiche und diskriminierende Machtverhältnisse“ stattfinden (Salgado 2014, S. 28). Es geht nicht um eine individuelle Veränderung, um

³ In Anlehnung an „Mythen, Masken und Subjekte“ schreibe ich *weiß* klein und kursiv und Schwarz groß und nicht kursiv, um auf den unterschiedlichen Konstruktionscharakter und das ungleiche Widerstandspotential der Begriffe hinzuweisen (vgl. Eggers u. a. 2009, S. 13).

die Bewältigung des Alltags oder die Integration in bestehende Verhältnisse, sondern der Fokus liegt auf einer kollektiv gesellschaftlichen Ebene und der damit einhergehenden „Entwicklung von widerständigen und emanzipatorischen Handlungsperspektiven“, die eine „Transformation der gegebenen sozialen und ökonomischen Verhältnisse“ zum Ziel haben (Salgado 2014, S. 28).

Wenn wir wieder einen Schritt zurückgehen und uns den Anfang des Kapitels 2.1.1 in Erinnerung rufen, haben neoliberale und anderen Perspektiven auf Ermächtigung gemein, dass es um die Verteilung der Ressource Macht geht. Das beinhaltet die Zuschreibung, dass gewisse Personen machtlos seien und sie ermächtigt werden sollen. Ermächtigende Bildungsarbeit steht in diesem Kontext vor der Herausforderung, nicht paternalistisch zu agieren und die Fragen zu berücksichtigen: „Wer soll ermächtigt werden? Warum?“ (ebd., S. 28).

2.2. Ermächtigung in der Bildung

In diesem Abschnitt widme ich mich dem Verhältnis von Bildung und Ermächtigung, um der Frage nachzugehen, was unter ermächtigender Bildung verstanden werden kann. Das bedeutet auch, die Widersprüche und Grenzen von Bildung, die den Anspruch verfolgt, gesellschaftliche Verhältnisse zu transformieren, herauszuarbeiten. Für die Erarbeitung eines emanzipatorischen Bildungsbegriffes werde ich mich hauptsächlich auf Freire und Gramsci beziehen.

2.2.1. Bürgerlicher Bildungsbegriff

Bevor ich verschiedene Zugänge emanzipatorischer Bildungstheorie diskutiere, werde ich zur Abgrenzung auf die grundlegenden Merkmale eines bürgerlichen Verständnisses von Bildung eingehen.

Bildung ist ein umkämpftes Feld, das durch die in einer Gesellschaft herrschenden Machtverhältnisse mitbestimmt wird. Heinz-Joachim Heydorn fasst diesen Umstand in der prägnanten Aussage „Bildungsfragen sind Machtfragen“ (Heydorn 1995, S. 331) zusammen. Das Verständnis von Bildung ist historisch gewachsen und in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet. Deswegen, so Gerald Faschingeder u. a., „muss der gesellschaftliche Bezug eines jedweden Bildungsbegriffes herausgearbeitet und analysiert werden“ (Faschingeder u. a. 2005, S. 18). „Verständlich wird damit“, so Faschingeder u. a. weiter, „weshalb Bildung ein geschichtlich umkämpfter Begriff ist, der im Laufe der Jahrhunderte sehr unterschiedlich besetzt wurde“ (ebd., S. 18).

In Europa änderte sich die Vorstellung von Bildung im 17. Jahrhundert durch die Abwendung von einem religiösen Bildungsbegriff. Die Idee, der Mensch sei nach einem göttlichen Plan erschaffen, wurde zunehmend von der Idee abgelöst, dass der Mensch Subjekt seiner Handlung ist (Bernhard 2011, S. 51). Zur Zeit der Aufklärung und der Etablierung des Bürgertums wurde Bildung als politisches Machtinstrument im Kampf gegen feudale und klerikale Kräfte erkannt. Es etablierten sich insbesondere zwei Impulse aus der bürgerlich-kapitalistischen Bildung. Einerseits wurde die Qualifizierung der Ware Arbeitskraft zur obersten Maxime von (Aus-)Bildung – mit dem Ziel, die kapitalistische Produktion zu gewährleisten (ebd., S. 53). Andererseits wurden Autonomie, Freiheit, Mündigkeit und Emanzipation zu wesentlichen Merkmalen von Bildung, die der bürgerlichen Klasse dazu verhalfen sich gegen die Feudalherrschaft durchzusetzen und ihre eigene Macht zu etablieren (vgl. Holzer 2017, S. 376).

Die Aufklärungspädagogik rückte den gesellschaftlichen Nutzen von Bildung und die Verwertbarkeit der Ware Arbeitskraft weiter in den Vordergrund. Durch den Neuhumanismus kam es in der Bildungstheorie zu einem Paradigmenwechsel, bei dem das Individuum an Bedeutung gegenüber dem Brauchbarkeitsprinzip der Gesellschaft gewann. (Bernhard 2011, S. 60 f.). Der klassische Bildungsbegriff ist besonders durch Ideale der Aufklärung und des Neuhumanismus sowie nach Wolfgang Klafki durch folgende Charakteristika geprägt (ebd., S. 62):

- „Bildung ist die Befähigung des Individuums zu vernünftiger Selbstbestimmung. [...] Nur über Bildung kann der Mensch selbstbestimmungsfähig werden. [...]
- Bildung ist ein selbsttätiger Prozess [...].
- Bildung ist [...] immer ein Vorgang, der durch Inhalte bestimmt ist. [...]
- Bildung kann das Individuum niemals alleine nur aus sich selbst hervorbringen, d. h. nur im Dialog [...] können Menschen ihre Bildung vorantreiben [...].
- [Bildung] ist immer umfassende Menschenbildung.[...]
- Bildung ist Bildung für alle [...]“ (ebd., S. 63)

Ausgehend von dieser Definition lässt sich erkennen, dass die klassische Bildungstheorie durchaus mit einem sozialkritischen Potenzial einhergeht, das für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen herangezogen werden kann (vgl. ebd., S. 65). Allerdings werden gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht (ausreichend) verhandelt, und der Fokus wird auf das Verhältnis zwischen „Erzieher und Zögling“ (ebd., S. 16) gelegt. Zudem geht die klassische Bildungstheorie von einer vernünftigen Gesellschaft aus, die durch Bildung Vollkommenheit erreichen und sich linear weiterentwickeln soll (ebd., S. 65 f.).

2.2.2. Bildung zur De- bzw. Stabilisierung von Herrschaft

„Es gibt keine andere als politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, ihre herrschaftsstabilisierenden Wirkungen. Ob der Erzieher Politik macht, ob seine Bemühungen politische Wirkung hat, steht für ihn gar nicht zur Disposition. Es kann nur darum gehen, *welche* Politik ein Erzieher macht, die der Unterdrücker oder die der Unterdrückten.“ (Lange 1998, S. 17)

Mit diesen Worten bringt Ernst Lange in der Einführung der *Pädagogik der Unterdrückten* von Freire treffend auf den Punkt, dass Lehrende sich in ihrem Handeln die Frage von Peter Mayo stellen sollten: „Auf welcher Seite stehen wir, wenn wir erziehen und unterrichten, wenn wir handeln?“ (Mayo 2007, S. 20) Bildung ist nach Freire niemals neutral und kann Ideologie demaskieren oder reproduzieren (Freire 2008, S. 91). Er betont dies mit der Äußerung: „Außer mit Absicht oder durch Unwissenheit ist es unmöglich, den politischen Aspekt von Pädagogik zu bestreiten.“ (Freire 1976, S. 70 zitiert nach Mayo 2007, S. 61)

Vor diesem Hintergrund möchte ich der Frage nachgehen, wie Bildungsarbeit aussehen kann, die eine Veränderung der Verhältnisse im Sinn hat. In Anbetracht dessen, dass pädagogisches Handeln stets in gesellschaftliche Dominanzverhältnisse eingebettet ist, stellt Nora Sternfeld die Frage: „Wie kann innerhalb der Verhältnisse auf ihre radikale Transformation hingearbeitet werden?“ (Sternfeld 2009, S. 20). Um dieser Frage in Ansätzen gerecht zu werden, werde ich den Hegemoniebegriff von Gramsci und dessen Folgerungen für pädagogisches Handeln heranziehen.

Gramsci geht in seinen Gefängnisheften davon aus, dass Herrschaft sich einerseits durch Zwang, im Sinne von Gewalt und Repression, etabliert und andererseits durch Konsens, wobei Konsens langfristig überwiegen muss. Dominanz einer Gruppe konstituiert und stabilisiert sich daher durch gesellschaftliche Zustimmung. Jene Form von Herrschaft, die nicht nur durch Zwang stabilisiert wird, sondern auch durch Deutungshoheit und die Herstellung von Einverständnis innerhalb der Gesellschaft, betitelt Gramsci als Hegemonie⁴ (ebd., S. 61 f.). Für Gramsci ist „[j]edes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ [...] notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci 1994, S. 1335 zitiert nach Sternfeld 2009, S. 60), da Zustimmung mit einem Lernprozess einhergeht. Bildungsinstitutionen – als „kulturelle Basis der Herrschaft“ (Mayo 2007, S. 49) – sind demnach ein Instrument der herrschenden Hegemonie, um bestehende Verhältnisse, im Interesse der Dominanzgesellschaft, zu sichern (vgl. ebd., S. 40).

⁴ Sternfeld führt an, dass eine abschließende Definition des Hegemoniebegriffes nicht möglich ist, da die Gefängnisschriften fragmentarisch hinterblieben sind und der Begriff selbst in „politische Deutungskämpfe eingebunden“ ist (Sternfeld 2009, S. 138)

Allerdings betrachtet Gramsci Hegemonie nie als statische, sondern als unvollständige Struktur, weshalb es Momente geben muss, in denen der „hegemoniale Prozess in eine Krise geraten kann.“ (Mayo 2007, S. 43) U. a. sind nach Gramsci Verhältnisse zwischen Regierten und Regierenden immer dialektisch. Er vergleicht dieses Verhältnis mit dem zwischen Lehrenden und Lernenden, bei dem „jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist.“ (Gramsci 1994, S. 1335 zitiert nach A. Merkens 2004, S. 30) Daraus lässt sich schließen, dass Lernende auf Lehrende wirken und somit zur Konensproduktion beitragen. Oder, um es mit Gramscis Worten auszudrücken: „[A]uch der Erzieher wird erzogen.“ (Sternfeld 2009, S. 71) Das verdeutlicht erneut den dynamischen Charakter von Hegemonie. Gramscis Hegemonietheorie betont, dass sich Macht in jeder Beziehung manifestiert. Hegemonie wird von Praktiken und Ideen, die in alle Sphären des Lebens reichen, gefestigt. Daher können alle Menschen Macht über andere ausüben, auch wenn Macht nicht gleichmäßig verteilt ist (Mayo 2007, S. 107).

Sternfeld schreibt, dass die „Veränderungen der Verhältnisse [...] mit einer Veränderung hegemonialer Deutungsmacht verbunden sein“ muss. Räume möglicher gegenhegemonialer Praxis finden sich vor allem in der Bildungsarbeit wieder. (Sternfeld 2009, S. 64).

2.2.3. Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden

Sowohl Gramsci als auch Freire schreiben dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden eine wichtige Rolle zu. In diesem Abschnitt beschreibe ich die Rolle der Lehrenden und das Lehrsetting, das für eine emanzipatorische Bildungsarbeit benötigt wird.

Gramsci besetzt den Begriff Intellektuelle neu und schreibt „[a]lle Menschen sind Intellektuelle [...], aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen.“ (Gramsci 1996, S. 1500 zitiert nach Sternfeld 2009, S. 66) Dadurch gibt es insofern eine Begriffsverschiebung, als dass allen Personen die „Fähigkeit zur Intellektualität“ (ebd., S. 66) zugesprochen wird. Allerdings wird durch die vorherrschende Arbeitsteilung im Kapitalismus „einer Mehrheit der Menschen die Verwirklichung ihrer Intellektualität verweigert“ (A. Merkens 2004, S. 36). Zudem schreibt Gramsci den Intellektuellen jene Funktion in der Gesellschaft zu, die Hegemonie sichert, aber auch in Frage stellen kann. Für jene Personen, die Kultur- und Bildungsarbeit machen und dabei aktiv in die Gesellschaft eingreifen, führt Gramsci den Begriff der organischen Intellektuellen ein (Mayo 2007, S. 46 f.). Die Rolle der organischen Intellektuellen ist durch zwei Aufgaben gekennzeichnet: Sie wirken nach „innen“ (Sternfeld 2009, S. 66) und sollen dort ein „Kohärenzstreben der Subjekte“ unterstützen und „Bildungsprozesse initiieren,

in denen die Lernenden sich selbstverfügt ermächtigen“ (A. Merkens 2004, S. 37). Nach „außen“ sollen sie einen an die Eliten adressierten Konsens herstellen (Sternfeld 2009, S. 66). Mayo meint, Lehrende sollten als „organische Intellektuelle der subalternen Gruppe“ verstanden werden. Das beinhaltet, sich mit den Lernenden „politisch zu verbinden“, da es sonst keine „politisch wirksame Bildung geben“ kann (Mayo 2007, S. 47). Ansonsten sind sie organisch mit der herrschenden Klasse verbunden, wodurch sie „die ideologische und politische Einheit der dominanten Hegemonie“ stützen (ebd., S. 47). Das führt zu dem Widerspruch, dass einerseits die Führung von organischen Intellektuellen benötigt und andererseits die Überwindung von Führung angestrebt wird (Sternfeld 2009, S. 70). Somit gilt es, das unmögliche Ziel anzustreben, „[d]ie Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig zu machen“ (A. Merkens 2007, S. 157 zitiert nach Sternfeld 2009, S. 70).

Nach Freire durchlaufen Asymmetrien das gesellschaftliche System, in dem die einen über symbolische und strukturelle Macht verfügen und die anderen unterdrückt werden (Mayo 2007, S. 62). Diese Asymmetrien werden nach Freire durch das *Bankierskonzept* der Bildung gefestigt. Darunter versteht Freire die Vorstellung, dass Schüler_innen „Behälter“ wären, die nur durch die_den Lehrer_in mit Wissen befüllt werden müssen. Der Bildungsprozess sei hierbei umso erfolgreicher, je mehr Wissen in den „Behälter“ gefüllt wird. Unter diesen Voraussetzungen werden Lernende zu Objekten des Prozesses (Freire 1998, S. 57), wodurch die Unterdrückten in ihrem Nicht-Sprechen zementiert werden (vgl. ebd., S. 78). Das Bankierskonzept ist nach Mayo eine normierende Praxis, um hegemoniale Machtstrukturen zu festigen (Mayo 2007, S. 88). Wenn wir einen ermächtigenden Anspruch an die Bildungsarbeit stellen, müssen wir uns von der Vorstellung, dass in Lernprozessen ein „übermittelndes Subjekt“ und ein „zuhörendes Objekt“ existiert, lösen. In der Bildungsarbeit wird meist eine Dichotomie zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen konstruiert, bei der Lehrende durch „Wissen“ und Lernende durch „Nicht Wissen“ markiert werden. Dies reproduziert gesellschaftliche Machtverhältnisse in Lernprozessen und legitimiert diese (Freire 1998, S.58). Wenn Herrschaftsverhältnisse neu verhandelt werden sollen, muss dieser starren Dichotomie etwas entgegen gesetzt werden (ebd., S.59). Freire schlägt als Gegenentwurf zu vertikalen Formen einen dialogischen Zugang vor (ebd., S.65). Darunter versteht er ein gegenseitiges Lernen:

„Weil der Prozess, in dem der Lehrer von den Schülern ebenso lernt wie Letztere von ihm, ein vollständig dialogischer ist, werden die Rollen des Lehrenden und Lernenden fast austauschbar.“ (Mayo 2007, S. 69)

Gleichzeitig stellt sich Freire gegen die Vorstellung, dass es keinen Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden gibt: „[O]bwohl wir erkennen, dass wir von unseren Schülern

lernen müssen [...], [bedeutet] dies nicht [...], dass Lehrer und Schüler gleich sind“ (Freire 1985, S. 177 zitiert nach Mayo 2007, S. 69). Weiter führt der Autor an, dass es einen generellen Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden gibt:

„In dem Moment, in dem der Lehrer den Dialog beginnt, weiß er eine ganze Menge, in erster Linie in Bezug auf das Wissen, in zweiter Linie in Bezug auf das Ziel, das er erreichen will.“ (Shor und Freire 1987, S. 91 zitiert nach Mayo 2007, S. 71)

Daher ist es für Freire unvermeidbar, dass Lehrende im Prozess eine Autorität darstellen. Problematisch wird diese Autorität, wenn sie in Autoritarismus umschlägt (Shor und Freire 1987, S. 91 zitiert nach Mayo 2007, S. 71). Das führt zu dem Punkt, dass eine – von Gramsci geforderte – „Öffnung und Politisierung“ der pädagogischen Praxis benötigt wird. Was für Sternfeld zwingend mit der Demokratisierung der Verhältnisse einhergeht (Sternfeld 2009, S. 71).

2.2.4. Möglichkeiten und Grenzen von Ermächtigung in der Bildung

Gramsci fordert eine Bildungspraxis als „Akt der Befreiung“ (Gramsci 1987, S. 73 f. zitiert nach Sternfeld 2009, S. 72). Für den Akt der Befreiung bedarf es einer umfassenden Bildung und keiner Ausbildung (ebd., S. 73). Er fordert „[e]ine Schule der Freiheit und der freien Initiative“ (Gramsci 1987, S. 70 zitiert nach Sternfeld 2009, S. 73). Hierzu braucht es für Gramsci eine „kontinuierliche Aneignung, Gestaltung und Kritik auch der herrschenden Kultur“, damit „das Neue aus dem Alten entstehen“ (Gramsci 1987, S. 16 f. zitiert nach A. Merckens 2004, S. 16 f.) kann. Somit wird Wissen über die hegemoniale Kultur benötigt, um Verhältnisse verändern zu können. Dazu gehört u. a. das Aneignen der dominanten Sprache durch marginalisierte Personen, „um nicht am Rande des politischen Lebens stehen zu bleiben“ (Mayo 2007, S. 58), sowie eine Auseinandersetzung mit der hegemonialen Geschichtsschreibung (ebd., S. 59).

Freire spricht sich für eine gemeinsame Sprache aus, „die der Einheit und Organisation der Unterdrückten dient“ (ebd., S. 98), allerdings soll der Spracherwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft auch problematisiert werden (ebd., S. 98). Zudem betonen sowohl Freire als auch Gramsci, dass es notwendig ist, die Sprache der Lernenden zu verstehen (ebd., S. 98).

Machtverhältnisse können nach Freire neu ausverhandelt werden, da er soziale Wirklichkeiten als Produkt menschlichen Handelns sieht (Freire 1998, S. 38). Um das zu erreichen ist die Analyse über die Ursache der Unterdrückung notwendig (ebd., S. 34). Hierzu müssen die „Ursachen zum Gegenstand der Reflexion“ gemacht werden, was

allerdings nur funktionieren kann, wenn dieser Prozess nicht *für* die Unterdrückten durchgeführt wird (Freire 1998, S. 35). Freire fordert, dass Bildung Erkenntnis zum Ziel haben muss, die durch die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt erlangt werden kann. (ebd., S. 64). Lernende müssen sich als Subjekte an der „Schaffung ihres eigenen Wissens“ beteiligen und nicht als passive Empfänger_innen von Wissen in ihrem Schweigen bestärkt werden (Mayo 2007, S. 94). Dies soll die Lernenden idealerweise dazu befähigen, zu kritisch bewussten Akteur_innen in der Gesellschaft zu werden (ebd., S. 94). Nach Vernor Muñoz hat Bildung die Aufgabe, soziale Strukturen zu reflektieren. „Bildung hat die Macht, Lebenserfahrungen, Lernprozesse, das Lehren und sicher auch die Verfasstheit einer Gesellschaft neu zu ordnen“ (Muñoz 2010, S. 27). Da Wirklichkeiten immer im Verhältnis zu Menschen steht, fordert Freire für Bildungsarbeit, dass keine vorgefertigten Lehrpläne herangezogen werden, sondern diese erst im Dialog mit allen Akteur_innen entstehen sollen (Freire 1998, S. 90). Dies ist zudem wichtig, damit die Lerninhalte mit den Interessen und Sorgen der Beteiligten übereinstimmen (ebd., S. 79).

Nach Gramsci „gibt [es] Momente, in denen der ganze hegemoniale Prozess in eine Krise geraten kann“ (Mayo 2007, S. 43). Daraus lässt sich folgern, dass es „Räume gegen-hegemonialer Aktivitäten gibt, die in spezifischen Situationen sehr wirkungsvoll sein können“ (ebd., S. 43). Es sei aber notwendig, Bildungsarbeit im Bündnis mit größeren Bewegungen zu praktizieren, da diese Bewegungen nach Gramsci das „umfassende historische Subjekt gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit“ beinhalten (ebd., S. 43).

Bei all diesen Überlegungen müssen sich Lehrende immer die Frage in Erinnerung rufen, „für wen, und in wessen Interesse sie arbeiten“ (Freire 1985, S. 80 zitiert nach Mayo 2007, S. 63). Das bedeutet u. a.: „Für viele heißt überleben schlicht, sich ein Leben innerhalb des Systems selbst zu verdienen“ (ebd., S. 21). Daher benötigt eine emanzipatorische Ermächtigung in der Bildungsarbeit eine Auseinandersetzung mit den hegemonialen Strukturen und der Logik des Systems (ebd., S. 21). Freire fasst das mit dieser Aussage zusammen:

„Ich habe immer versucht zu denken und zu unterrichten, indem ich einen Fuß innerhalb des Systems hatte und einen außerhalb. Selbstverständlich kann ich nicht gänzlich außerhalb des Systems sein, weil das System weiterhin besteht.“
(Freire 1985, S. 178 zitiert nach Mayo 2007, S. 75 f.)

Hier verweist Freire auf die Unmöglichkeit, außerhalb des Systems zu stehen, und somit haben Lehrende immer auch hegemoniale Positionen verinnerlicht und stabilisieren Herrschaftsverhältnisse. Der Widerspruch besteht in diesem Kontext darin, gesellschaftliche Verhältnisse transformieren zu wollen, obwohl die Subjektivierung in diesen stattfand. Unter anderem sind Handlungsspielräume in der Institution Schule auch dadurch beschränkt,

dass „sich die und nur die gesellschaftlichen Veränderungen bewerkstelligen [lassen], die die Macher der herrschenden Ordnung für nützlich befinden.“ (Huiskens 1998, S. 142) Dazu zählt Freerk Huiskens die Aufrechterhaltung der Prämisse, dass für die individuelle Freiheit der Kapitalismus notwendig sei (ebd., S. 220 f.), sowie eine Identifikation der Lernenden mit dem Nationalstaat (ebd., S. 227). Weder ist es mein Anspruch die Widersprüche in der Bildungsarbeit aufzulösen, noch könnte ich das, da „[d]ie Gesellschaft [...] in sich widersprüchlich verfasst [ist], und diese Widersprüche [...] nicht einfach auflösbar“ (Holzer 2014, S. 37) sind. Vielmehr habe ich „die Absicht, die Auseinandersetzungen mit Widersprüchen innerhalb der (eigenen) pädagogischen Handlungen als produktive Momente, als Ansatzpunkte für die Veränderung des Bestehenden zu sehen und zu gestalten“ (Salgado 2014, S. 24).

2.2.5. Weiterbildung als falsches Versprechen

Auf der Homepage des Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff) ist zu lesen, dass es eine „Tatsache“ sei, dass „eine höhere Qualifikation [...] das Risiko von Arbeitslosigkeit erheblich reduziert“ (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff) o.J.). Akteur_innen der Erwachsenenbildung rezipieren häufig das Versprechen, „[h]öhere Bildung und Weiterbildung verringere das Arbeitslosigkeitsrisiko.“ (Holzer 2014, S. 38). Folgend gehe ich auf Kritik dieser „Tatsache“ ein.

Daniela Holzer kritisiert: „Wenn alle höher und besser ausgebildet sind, verschiebt sich nur die Qualifikationsstufe der Arbeitslosen“. Auch bei Pierre Bourdieu ist diese Analyse zu finden, wenn er von einer „geprellten Generation“ spricht. Er meint jene Generation, die durch Bildung auf einen sozialen Aufstieg hofft, der aber nicht statt findet, weil die „Inflation von Titeln ein strukturelles Faktum darstellt“ (Bourdieu 2018, S. 241). Nach Holzer geht die Annahme, dass wir in einer Wissensgesellschaft leben und somit Wissen neben Arbeit und Kapital eine gleichwertige Rolle im Produktionsprozess einnehme, von einer falschen Prämisse aus. Sie argumentiert:

„Vielmehr ist bei Marx der Kapitalismus insbesondere durch die Produktionsverhältnisse zwischen Kapital und Arbeit gekennzeichnet und Wissen kann lediglich als Produktionsmittel innerhalb dieser Verhältnisse fungieren.“ (Holzer 2014, S. 40)

Das wiederum impliziert, dass ein lebenslanges Lernen und damit einhergehend Wissensaufbau nicht zwangsläufig in Erwerbstätigkeit mündet (ebd., S. 40). Vielmehr zeigen Antje Doberer-Bey, Angelika Hrubesch und Otto Rath, „dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen dem Anstieg prekärer Arbeitsbedingungen (Leiharbeit, Niedriglohn

etc.) und den individuellen Kompetenzen der Menschen gibt, dass umgekehrt vorhandene Basisbildung Beschäftigung nicht sichern kann“ (Doberer-Bey, Hrubesch und Rath 2011, S. 218). Daraus folgend sind nach Astrid Messerschmidt (2014) die Lernenden dazu gezwungen, erworbene Qualifikationen „andauernd durch Weiterbildung sicherzustellen“ (ebd., S. 63), um „die eigene Arbeitskraft dauerhaft und zu einem angemessenen Preis verkaufen zu können“ (ebd., S. 63). Die Autorin sieht in einer Erwachsenenbildung, die auf Abschlüsse und formale Kompetenzen fokussiert, eine spezifische Regierungsfunktion. „Sie wird zu einem Instrument des Fitmachens von Individuen für die Bedürfnisse des Marktes und verspricht eine bestmögliche Integration“ (ebd., S. 62). Es ist notwendig, sich von einer Erwachsenenbildung abzugrenzen, die nur auf eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt abzielt, denn diese gestaltet nach Holzer (2008, S. 124) „das gesellschaftlich vorherrschende Leistungs- und Konkurrenzdenken mit und trägt damit zur Produktion von VerliererInnen bei. Der defizitäre Ansatz reduziert Menschen auf ihre Mängel. Der Erhalt der Arbeitskraft mit allen Mitteln – auch ohne Aussicht auf Arbeitsplätze – steht im Vordergrund, und Lernen wird dafür instrumentalisiert.“

Auf eine ähnliche Bewertung kommt Kastner, sie betrachtet die „Ermöglichung einer Bildung, die nicht nur die Verwertbarkeit im Sinn hat“, zwar als maßgeblich für die Erwachsenenbildung, obwohl dem in der Erwachsenenbildung „wenig Bedeutung beigemessen“ werde (Kastner 2011, S. 103). Daher betrachte ich im Folgenden Perspektiven, die in der Erwachsenenbildung eingenommen werden können, um Herrschaftsverhältnisse herauszufordern bzw. eine Gegenposition zu diesen einzunehmen. Die Wichtigkeit, im Interesse der Lernenden zu agieren und nicht für den Arbeitsmarkt, sieht auch Hrubesch (2013, S. 70):

„[Basisbildner_innen] müssen sich des Spannungs- und Interessensfelds zwischen ‚Employability‘ und ‚Empowerment‘ bewusst sein, in dem sich die Erwachsenenbildung, insbesondere aber die Basisbildung befindet und müssen individuelle Lernbedürfnisse bzw. Interessen der LernerInnen erkennen und diese auch möglicherweise gegen anders geartete Interessen von Einrichtungen und/oder FördergeberInnen durchsetzen.“

Irene Cennamo, Monika Kastner und Peter Schlögl ergänzen, dass „[a]uch Bezüge zu kritisch-emanzipatorischen Ansätzen [...] präventiv gegen instrumentalisierende und zweck-funktionalisierende Anrufungen“ (Cennamo, Kastner und Schlögl 2018, S. 99) wirken, stellen allerdings die Frage, ob in der Basisbildungsarbeit „Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch beleuchtet werden“ (ebd., S. 99). Um sich gegen die Idee des lebenslangen Lernens und gegen „das bessere Funktionieren am Arbeitsmarkt“ zu stellen, braucht es eine „Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung in ihrer Funktion als Instanz der

Reproduktion von kapitalistischen Produktionsverhältnissen“ (maiz Frauen 2014, S. 99). Denn dann kann eine „kritisch-emanzipatorische Bildung von Erwachsenen“ – nicht als Heilmittel, aber als ein „Beitrag unter anderen“ – in der Lage sein, „einzelne Menschen und die solidarische Gemeinschaft insgesamt widerstandsfähig gegen herrschaftliche Übergriffe zu machen und Potenziale für Befreiung zu wecken“ (Holzer 2014, S. 41).

2.3. Ermächtigung in der Basisbildung

Cennamo, Kastner und Schlögl formulieren die These, „dass der österreichischen Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung ein besonderer ‚Spirit‘ innewohnt“ (Cennamo, Kastner und Schlögl 2018, S. 99):

„[Der Spirit] ist lebensweltbezogen, [...], zielt neben der Erhöhung von Selbst- und Weltverfügung [...], auf die kritisch-emanzipatorische Beleuchtung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Sinne der (Selbst-)Ermächtigung und ist dem Wohl der Menschen verpflichtet; außerdem aber zielt diese Konzeption auf gesellschaftliche Veränderung und Transformation.“ (ebd., S. 99)

In diesem Kapitel werde ich der Frage nachgehen, wie sich die Basisbildung in Österreich entwickelte, was dabei unter Basisbildung verstanden wird und in welche Strukturen diese eingebettet ist. Vor allem werde ich mich auf die Suche nach diesem „Spirit“ begeben, indem ich der Frage nachgehe, wie Ermächtigung in der österreichischen Basisbildung aufgefasst und umgesetzt wird. Dabei gehe ich von der These aus, dass Ermächtigung ein gemeinsames Ziel der Basisbildung ist, das aber gleichzeitig sehr unterschiedlich aufgefasst wird. In Anlehnung an die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) verstehe ich Basisbildung wie folgt:

„Basisbildung zielt darauf ab, Menschen mit grundlegendem Bildungsbedarf im Bereich der sprachlichen Kompetenz, der Literarisierung, grundlegender Rechenoperationen sowie weiterer Schlüsselkompetenzen gezielt zu fördern. Basisbildung soll zur Lösung von Alltagssituationen befähigen und damit Voraussetzungen für eine aktive und umfassende gesellschaftliche, politische und berufliche Partizipation schaffen. Besonderes Augenmerk muss dabei der Anschlussfähigkeit an weiterführende Bildung und am Arbeitsmarkt zukommen.“ (Steuerungsgruppe der IEB 2017, S. 16)

2.3.1. Geschichte der Basisbildung in Österreich

In Österreich wird hauptsächlich der Begriff der Basisbildung verwendet.⁵ Dieser wird weitgehend einheitlich definiert, was auf die Institutionalisierung der Basisbildung in Österreich zurückzuführen ist.

In Österreich startete im Jahr 1990 das erste Pilotprojekt in der Volkshochschule (VHS) Floridsdorf für Erwachsene mit Basisbildungsbedarf und Deutsch als Erstsprache (DaE) (Doberer-Bey 2016, S. 318; Doberer-Bey und Netzer 2012, S. 45). Erst später wurden Basisbildungsangebote für Personen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) initiiert. Diese Angebote wurden zunächst getrennt von jenen für Personen mit DaE entwickelt, organisiert und durchgeführt. Den Grund für diese Trennung sieht Doberer-Bey darin, dass Basisbildungsbedarf bei Personen mit Pflichtschulabschluss tabuisiert wurde (Doberer-Bey 2016, S. 319). In den ersten Jahren wurden Basisbildungsangebote vor allem projektformig durchgeführt und es fand kaum eine Vernetzung statt (Kastner 2012, S. 23).

Im Jahr 2000 erhielt das Unterrichtsministerium erstmals Förderungen durch den Europäischen Sozialfonds (ESF), und Ergebnisse der PISA-Studie zeigten Diskrepanz zwischen den erwarteten und den realen Kompetenzen der Pflichtschulabsolvent_innen. Zusätzlich wurden Basisbildungsangebote durch die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) finanziert, da 2003-2012 zur Dekade der Alphabetisierung („Literacy Decade“) ausgerufen wurde (Doberer-Bey und Netzer 2012, S. 45). Durch die geänderte Förderpolitik entstanden zahlreiche Initiativen (Doberer-Bey 2016, S. 320) und gemeinsame Strukturen. Kooperationsbestrebungen führten zur Gründung des *Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich* mit dem Ziel, Basisbildung in Österreich zu professionalisieren (Kastner 2012, S. 23).

Im Jahr 2005 wird das Projekt *In.Bewegung* als EQUAL-Projekt genehmigt, innerhalb dessen Qualitätsstandards erarbeitet wurden (Doberer-Bey und Netzer 2012, S. 48), die sich „auf den Referenzrahmen zu den Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission“ (Rath 2008, S. 10) beziehen. Etwas später wurde das *Netzwerk MIKA* gegründet, um das Arbeitsfeld Basisbildung für Personen mit DaZ inhaltlich weiterzuentwickeln (Doberer-Bey 2016, S. 321). *Netzwerk MIKA* musste Ende des Jahres 2018 die Arbeit einstellen, da keine Fördermittel mehr zur Verfügung standen (Frauenservice Graz o.J.). Diese Netzwerke und Projektverbände waren laut Doberer-Bey maßgeblich für die Pro-

⁵ In Oberösterreich wird teilweise der Begriff *Grundbildung* verwendet, damit es nicht zu einer Verwechslung mit *Bildung für die Basis* kommt, die durch Gewerkschaften in Betrieben stattfindet (Doberer-Bey 2016, S. 318). In der deutschen Bildungslandschaft wird ebenfalls von Grundbildung gesprochen (Tröster und Schrader 2016, S. 42).

fessionalisierung des Feldes verantwortlich (Doberer-Bey 2016, S. 321). Näherers findet sich u. a. bei Doberer-Bey, Hrubesch und Rath (2011).

2012 wurde die IEB mit dem Ziel gegründet, allen in Österreich lebenden Personen, die das Pflichtschulabschlussalter überschritten haben, die Möglichkeit zu bieten, „grundlegende Bildungsabschlüsse und Kompetenzen“ zu erwerben (Steuerungsgruppe der IEB 2015, S. 16). Die IEB hat in Österreich die gesetzlichen Grundlagen für ein landesweites Basisbildungsprogramm geschaffen, das eine einheitliche Ausbildung für Trainer_innen beinhaltet (Aschemann 2015, S. 8). Im *Programmplanungsdokument: Initiative Erwachsenenbildung 2018-2021* werden Standards festgeschrieben, die Voraussetzungen darstellen, um als Basisbildungsangebot akkreditiert zu werden und um bei der IEB um Finanzierungen ansuchen zu können (Steuerungsgruppe der IEB 2017). Dadurch gibt es in Österreich gemeinsame Rahmenbedingungen. Cennamo, Kastner und Schlögl schreiben dazu: „Es ist vermutlich auch der Kleinheit des Landes geschuldet, dass über die Jahre eine gemeinsame Linie entwickelt und diese über Aushandlungsprozesse als verbindlicher nationaler Standard, kulminiert in der Programmplanung der Initiative Erwachsenenbildung (IEB), gesetzt werden konnte.“ (Cennamo, Kastner und Schlögl 2018, S. 99)

Die IEB beeinflusst die Rahmenbedingungen in Österreich maßgeblich. Daher wird folgend ausführlich auf das Verständnis von Basisbildung der IEB eingegangen.

2.3.2. Grundsätze der Basisbildung in Österreich

Die IEB unterscheidet zwischen Basisbildung und Pflichtschulabschluss und sieht die Basisbildung entkoppelt vom Pflichtschulabschluss (Aschemann 2015, S. 15). Beim Vergleich des *Programmplanungsdokuments* der IEB aus dem Jahr 2015 und 2017 ist allerdings eine Verschiebung in der Bewertung dieser Entkoppelung bemerkbar. Im Jahr 2015 schreibt die IEB:

„Kompensatorische, nachholende Bildungsangebote zielen neben ökonomischen und sozialen Anpassungsleistungen insbesondere auf personale Entfaltungsmöglichkeiten ab. Solcherart verstandene Bildung *muss nicht zwingend zu einer formalen Höherqualifizierung führen* und kann dennoch von hohem Wert für das Individuum, das persönliche Umfeld und darüber hinaus die Gesellschaft sein.“ (Steuerungsgruppe der IEB 2015, S. 8; Hervorhebung S. L.)

Zwei Jahre später wird eine neue Version des *Programmplanungsdokuments* herausgegeben, in dem das oben angeführte Zitat mit einer Überarbeitung übernommen wird. Während der erste Teil des Zitats gleich bleibt, wird der kursiv hervorgehobene Teil folgendermaßen geändert:

„Solcherart verstandene Bildung *führt zum einen zu einer formalen Höherqualifizierung* und kann *zusätzlich noch* von hohem Wert für das Individuum, das persönliche Umfeld und darüber hinaus die Gesellschaft sein“ (Steuerungsgruppe der IEB 2017, S. 7; Hervorhebung S.L.)

Die aufgezeigten Änderungen spiegeln eine Verschiebung in den Ansprüchen in der Basisbildung wider. Die Tendenz geht in Richtung formale Abschlüsse, die dem Arbeitsmarkt zu Gute kommen sollen und entfernt sich von den Bedürfnissen der Teilnehmer_innen. Nach Hrubesch werden im Programmplanungsdokument „die ‚Beschäftigungs- und/oder Anschlussfähigkeit‘ als wesentliche Ziele der Basisbildung beschrieben [...] und nicht etwa Teilhabe und Empowerment“ (Hrubesch 2013, S. 56). Hrubesch (ebd., S. 56) verweist zudem auf das „Spannungsfeld zwischen ‚Empowerment‘ und ‚Employability‘ [...], in dem sich die Basisbildung“ befindet.

2013 wird von der IEB die Fachgruppe Basisbildung (FAB), bestehend aus Expert_innen des Feldes, ins Leben gerufen, um „Prinzipien, Richtlinien sowie Curricula“ der Basisbildung zu erarbeiten. Die FAB formuliert die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote (FAB 2014),⁶ welche ein anderes Bild auf die Basisbildung werfen. So schreibt Doberer-Bey:

„Diese Prinzipien, die sich an Positionen der kritischen Pädagogik, der Migrationspädagogik und der postkolonialen Theorien orientieren, formulieren hier erstmals mit einer Klarheit und durchgehenden Deutlichkeit eine kritische Haltung, die zwar bisher meist immanenter Bestandteil von Basisbildungskonzepten ist, an der es jedoch in der konkreten Praxis allzu oft mangelt.“ (Doberer-Bey 2016)

Damit spricht die Autorin einerseits die Diskrepanz von den Prinzipien und der pädagogischen Praxis an und andererseits die klare politische Positionierung des Dokuments. In den *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote* findet eine Abgrenzung zu einem „autoritären Verständnis von Alphabetisierung“ statt (FAB 2014, S. 3). In der Basisbildung sollen „die aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft“ ermöglicht (ebd., S. 3) und „die Ursachen für das Entstehen von Basisbildungsbedarf“ (ebd., S. 3) reflektiert werden. Hier steht die eigene Zukunft im Fokus und unterscheidet sich somit von einem kollektiven Prozess, der gesellschaftliche Verhältnisse verändern möchte. Dies wird deutlich mit der Formulierung, dass „individuelle Stärken und Lebenserfahrungen“ den Lernprozess bestimmen (ebd., S. 4). Allerdings sollen „die Einzelnen [ermutigt werden], die Welt mitzugestalten und zu verändern“ (ebd., S. 4).

⁶ Im *Programmplanungsprogramm* wird auf das Dokument verwiesen: „Als Grundlage für die inhaltliche Gestaltung des Basisbildungsangebots sind die ‚Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote‘ heranzuziehen“ (Steuerungsgruppe der IEB 2017, S. 17).

Wie die Zugänge schlussendlich in die Praxis umgesetzt werden, steht und fällt mit den Lehrenden. Diese sind einerseits durch die Rahmenbedingungen in den Institutionen und andererseits durch die oben erwähnte einheitliche Ausbildung beeinflusst. Damit die Ausbildung zum_r Basisbildner_in durch die IEB anerkannt wird, muss diese auf den *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote* aufbauen (Steuerungsgruppe der IEB 2017, S. 21 f.). Es wurde zusätzlich das Rahmencurriculum „Fachspezifische Erstausbildung für Basisbildungstrainer_innen“⁷ entwickelt, das nach Christian Kloyber „auf kritischen Prinzipien, die an Stelle von leitenden Taxonomien, Kompetenzdefinitionen und Lernergebnisbeschreibungen treten“ basiert (Kloyber 2013, S. 91). Neben den oben beschriebenen Prinzipien, wurde großer Wert auf die Themen „Kontext und Hintergründe von Basisbildung“ sowie „Pädagogische Verhältnisse“ gelegt (ebd., S. 91).

2.3.3. Ermächtigungsbegriffe in der Basisbildung

Es gibt in Österreich mehrere Autor_innen, die versucht haben, Ermächtigungspotenziale der Basisbildung herauszuarbeiten und deren Bedingungen zu definieren. Ich beziehe mich in diesem Kapitel mitunter auf Autor_innen, die den Begriff der Erwachsenenbildung verwenden, anstatt von Basisbildung zu sprechen. Ich verstehe in dieser Arbeit den Begriff Basisbildung als einen Teil von Erwachsenenbildung und verwende ihn entsprechend.

Julia Rührlinger schrieb ihre Diplomarbeit über eine Aktionsforschung in der Basisbildung zum Thema Empowerment und beforschte teilnehmer_innenzentrierte Kurse an der VHS Floridsdorf. Sie definiert Empowerment „als Erweiterung und Nutzung von individuellen Möglichkeiten“ (Rührlinger 2013, S. 125). Empowerment führe zu „*Veränderung von Selbstwert und gesellschaftlicher Partizipation*“ (ebd., S. 125). Einen ähnlichen Blick auf Empowerment werfen Doberer-Bey und Netzer (2012, S. 47). Nach ihnen gilt in der Basisbildung das allgemeine „Ziel des ‚Empowerments‘, d. h. die Lernenden maximal zu fördern und sie in ihren Zielsetzungen zu bestärken“. Im Fokus steht hierbei eine individuelle Perspektive auf Ermächtigung. Laut Wilhelm Filla ist Basisbildung von einem Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung durch Bildung auf der einen und kollektiver Bewusstseinsbildung auf der anderen Seite geprägt (Filla 2014, S. 31). Zudem verknüpfen Doberer-Bey und Netzer den Anspruch an Ermächtigung mit einem Integrationsaspekt.

⁷ Das Rahmencurriculum wurde im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK) durch eine Fachgruppe erarbeitet. „Mitglieder der Fachgruppe sind Rubia Delgado, Antje Doberer-Bey, Thomas Fritz, Angelika Hrubesch, Christian Kloyber, Regina Rosc, Anna Stiftinger sowie die Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats Rudolf de Cillia und Erich Ribolits“ (Kloyber und Sprung 2008, S. 92).

„Der Aspekt der Integration aller Menschen in die Gesellschaft spielt hierbei eine große Rolle, d. h. die Fähigkeit, sich in gesellschaftliche, wirtschaftliche, kulturelle und politische Prozesse einzubringen und mit den Veränderungen schrittzuhalten.“ (Doberer-Bey und Netzer 2012, S. 47)

Auch in einem anderen Text schreiben Doberer-Bey, Hrubesch und Rath über die Rolle der Integration durch Basisbildung: „Basisbildung soll die Integration in die Gesellschaft allgemein, in die Beschäftigung, ins digitale Leben und in zahlreiche andere gesellschaftliche Bereiche sichern“ (Doberer-Bey, Hrubesch und Rath 2011, S. 217). Ein Basisbildungsverständnis, das mit einer Integration in die Gesellschaft einhergeht, findet sich auch bei Rührlinger (2013, S. 125). Obwohl sich die Autorin zu Beginn von einer marktorientierten Bildung distanziert, führe Empowerment zu mehr Teilhabe, was ökonomisch nutzbar gemacht werden könne:

„Betroffene als auch die gesamte Gesellschaft profitiert von Empowerment-Prozessen in der Basisbildung, da die Zielgruppe nach erfolgter Basisbildung aktiv an gesellschaftlichen Vorgängen teilhaben kann bzw. dem Arbeitsmarkt zu Verfügung steht.“ (ebd., S. 131)

Die Autor_innen haben somit ein Verständnis von Basisbildung, das ich als „Basisbildung zur Integration“ verstehe. Um dieses Empowerment zu ermöglichen, bedarf es „Dialog, (gemeinsame) Reflexion, und Feedback“ (Doberer-Bey und Netzer 2012, S. 47). Als Voraussetzungen, um Empowerment-Prozesse zu bewirken, bedarf es nach Rührlinger Kurse als Begegnungsräume mit einem wohlwollenden Lernumfeld, in dem ein respektvoller Umgang gepflegt und Selbstverantwortung vorausgesetzt werden. An zentraler Stelle stehen Ressourcen- und Bedürfnisorientierung anstelle von Defizitorientierung (Rührlinger 2013, S. 125). Des Weiteren werden die „Alltagsrelevanz der Lerninhalte“ (ebd., S. 127), eine gleichbleibende Kursleitung sowie der Austausch zwischen den Kolleg_innen (ebd., S. 130) als grundlegend für Empowerment-Prozesse genannt. Prüfungsdruck hingegen verhindert ermächtigende Prozesse (ebd., S. 129).

Die diskutierte Literatur weist Ermächtigung innerhalb der Basisbildung einen hohen Stellenwert zu. Dabei wurden folgende Themen angesprochen:

- Verwobenheit mit dem Integrationsimperativ
- Ermächtigung zur Förderung der eigenen Fähigkeiten
- Bedingungen für Ermächtigung

Allerdings nehmen die Autor_innen häufig eine individualisierende Perspektive ein. Dadurch werden der Nutzen von Bildung und die damit einhergehende Produktion der

Ware Arbeitskraft in den Vordergrund geschoben, wodurch eine neoliberale Logik zum Ausdruck kommt. Die Ausführungen zu unterschiedlichen Empowermentverständnissen – sowohl bei Doberer-Bey, als auch bei Rührlinger – deuten auf eine neoliberale Verwendung des Begriffs Empowerment_Ermächtigung hin. Zu einer ähnlichen Auffassung gelangt Kastner. Sie betrachtet die „Ermöglichung einer Bildung, die nicht nur die Verwertbarkeit im Sinn hat“, zwar als maßgeblich für die Erwachsenenbildung, aber diesem Aspekt werde von Akteur_innen der Basisbildung „wenig Bedeutung beigemessen“ (Kastner 2011, S. 103). Eine scharfe Formulierung ist bei Holzer (2014, S. 46) zu finden: „Bildung Erwachsener schlug um von einer prinzipiell emanzipatorisch gedachten und erkenntniserweiternden und gesellschaftsverändernden Kraft zu einer anpassungs- und brauchbarkeitsorientierten Weiterbildung und sinnlosem Lernen.“ Auch Messerschmidt sieht in der Erwachsenenbildung vermehrt eine Fokussierung auf formalen Fähigkeiten (selbstorganisiertes Lernen, Kritikfähigkeit, usw.), wodurch diese „inhaltslos und formalisiert“ sei (Messerschmidt 2014, S. 62). Ein weiteres Problem in der Erwachsenenbildung ist nach Filla die fehlende Finanzierung und daraus resultierend die Selbstausbeutung der Lehrenden im Feld (Filla 2014, S. 31), wodurch eine kritische Erwachsenenbildung noch schwieriger umzusetzen sei. Zudem hängt für den Autor in der Erwachsenenbildung sehr viel von den Lehrenden ab, denn „[l]etztlich kann kritische Erwachsenenbildung nur von ‚kritischen Erwachsenenbildner/innen‘ geleistet werden“ (ebd., S. 34). Salgado kritisiert die Priorisierung auf mehr Teilhabe der Lernenden in der Gesellschaft. Wenn das Ziel eine ermächtigende Basisbildung ist, geht es:

„nicht um Partizipation um jeden Preis, sondern um Partizipation unter der Bedingung, dass die Möglichkeit da ist, die gegebenen Verhältnisse zu hinterfragen und zu transformieren. Daher ist es sehr wichtig, politisch zu agieren, strategisch zu überlegen und Allianzen zu bilden, immer unter der Berücksichtigung und entlang der Analyse dessen, was Partizipation hier konkret bedeutet.“ (Salgado in *migrazine.at* 2014).

Darin zeigt sich, dass auch Doberer-Bey und Rührlinger einem neoliberalen Verständnis von Ermächtigung nicht ganz entgehen können und dass Ermächtigung in der Basisbildung hegemoniale Verhältnisse stabilisieren kann. An die Erwachsenenbildung werden sehr konträre Ansprüche herangetragen. Einerseits wird von einem „Spirit“ geredet, der die Akteur_innen der Erwachsenenbildung eint und auf emanzipatorische und transformative Ansprüche abzielt, und andererseits dient die Erwachsenenbildung dazu, die Ware Arbeitskraft zu produzieren, einen Integrationsimperativ zu bespielen und die Teilnehmenden zur stetigen Selbstoptimierung zu motivieren.

2.3.4. Ermächtigung und Herrschaft in der Basisbildung mit Migrant_innen

Aufbauend auf den vorangegangenen Diskussionen zu Ermächtigungspotenzialen der Basisbildung widmet sich das folgende Kapitel wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Frage von Herrschaftsdynamiken und Ermächtigungsmomenten, die speziell in der Basisbildung mit Migrant_innen relevant sind. Dazu gehören auch eine Betrachtung der Einbettung der Basisbildung mit Migrant_innen in gesellschaftliche Verhältnisse und die Frage, inwiefern Basisbildung in Gesellschaftsstrukturen hineinwirkt und umgekehrt.

In diesem Abschnitt gehe ich zunächst auf das Konstruieren der ‚Anderen‘ sowie den Begriff der Migrant_in ein. Im vorherigen Abschnitt 2.3.3 haben wir bereits die Rolle von Integration in der Basisbildung bearbeitet, während ich in diesem Abschnitt die spezifische Funktion der Integration von Migrant_innen in der Gesellschaft und der Basisbildung behandeln werde. Dabei werde ich auf die Bedeutung des Aspektes Sprache und schlussendlich auf Herrschaftsverhältnisse eingehen, die das Sprachlehren begleiten.

Bereits in der Überschrift dieser Arbeit wird über Migrant_innen gesprochen. Somit wird eine Gruppe an Personen konstruiert, die gewisse Zuschreibungen teilt. Daher werde ich sowohl darlegen, warum ich den Begriff „Migrant_in“ gewählt habe als auch was unter „Othering“ verstanden wird. Die Gruppe FeMigra verwenden den Begriff der Migrantin als Selbstbezeichnung. Ihnen geht es bei der Begriffswahl einerseits darum, „die herrschende Kulturalisierung von sozialen Unterschieden in Frage zu stellen, die uns [Migrantinnen] auf die Position der ‚Anderen‘ und ‚Fremden‘ verweist“ (FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt) 1995, S. 49) und andererseits „unterstreicht er [der Begriff Migrant_in] die politisch-soziale Komponente des Vergesellschaftungsprozesses“ (ebd., S. 49). Mark Terkessidis verwendet den Begriff „Apparat des Rassismus“ (Terkessidis 2004, S. 75), um den Prozess zu beschreiben, durch den zunächst eine Gruppe an Menschen ausgegrenzt wird (ebd., S. 83) und erst im Anschluss durch „Aufladung von beobachtbaren Unterschieden mit Bedeutung“ zu den ‚Anderen‘ konstruiert werden. Der Begriff „Othering“ lässt sich „als doppelter Prozess beschreiben: Die ‚Anderen‘ werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimiert; es ist aber zugleich diese (politische, wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention, die die epistemischen Praxen als ‚plausibel‘ und ‚nützlich‘ erscheinen lässt“ (Altenstrasser u. a. 2014, S. 243). Das führt dazu, dass Migrant_innen meist defizitär beschrieben und damit einhergehend oft als Objekte und nicht als Subjekte dargestellt werden (Drexel u. a. 2014, S. 84 f.). Folglich ist es insbesondere für eine ermächtigende Basisbildung mit Migrant_innen notwendig, die eigenen pädagogischen Praktiken darauf hin zu befragen, „inwiefern sie zu einer Ausschließung des und der Anderen und/oder zu einer Herstellung

der und des Anderen beitragen“ (Mecheril 2010, S. 190).

Der Integrationsimperativ kann als direkte Auswirkung des Otherings betrachtet werden. Er beinhaltet „die Markierung und Regulierung bestimmter Subjekte, deren Mitgliedschaft in der Gesellschaft zur Disposition stehen“ (Altenstrasser u. a. 2014, S. 236). Daher ist Bildungsarbeit mit Migrant_innen immer abhängig vom Diskurs über Integration in der jeweiligen Gesellschaft zu betrachten (Kloyber und Sprung 2008, S. 2). Elisabeth Romaner und Oscar Thomas-Olalde verstehen „Integration“ als ein Dispositiv⁸ und nicht nur als ein „sachpolitisches Handlungsfeld, auch nicht als einen Diskurs oder ein Agglomerat von Diskursfragmenten“ (Romaner und Thomas-Olalde 2014, S. 142). Dabei reagiert das „*Integrationsdispositiv* auf die eine migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit, die anhand von machtvollen Diskursen als Problemlage definiert wird und bestimmte politische Ordnungen legitimiert“ (ebd., S. 143). Somit kann ein „Integrationsregime [...] als ein Bündel (sozial-)politischer Maßnahmen [beschrieben werden], welche für die hiervon Regierten ein beständiges Mehr an Ausschluss und Kontrolle bedeuten.“ (Castro Varela 2008, S. 79). Deutlich wird, dass Integrationsmaßnahmen nie die Mehrheitsgesellschaft, sondern immer nur Migrant_innen betreffen und somit folgendes Schema widerspiegeln: „Die Mehrheitsbevölkerung definiert, bestimmt, erlässt – die Migrant(inn)en nehmen in Empfang und richten sich nach dem Vorgegebenen“ (ebd., S. 78). Das Integrationsdispositiv zeigt sich in Form von konkreten Politiken, die große Einwirkungen auf die Basisbildung mit Migrant_innen haben, wie z. B. die „Regulierung von Migration anhand von sprachdiagnostischen Instrumenten, oder die Einführung von finanziellen und aufenthaltsrechtlichen Sanktionen im Zusammenhang mit der Prüfung von Deutschkenntnissen“ (Romaner und Thomas-Olalde 2014, S. 143). Somit steht das Integrationsdispositiv im direkten Zusammenhang mit Spracherwerb, der auch in der Integrationsvereinbarung festgehalten ist. Daher fordert Hrubesch: „Personen, die in Kursen mit ZuwandererInnen der ersten Generation arbeiten, müssen sich außerdem der gesetzlichen Grundlagen (z. B. Integrationsvereinbarung) bewusst sein sowie über grundlegende Kenntnisse über die rechtliche und soziale Lage von MigrantInnen in Österreich“ (Hrubesch 2013, S. 72) verfügen. Alexander Preisinger und Niku Dorostkar sehen in den Integrationsmaßnahmen (u. a. in der Integrationsvereinbarung) die Forderung von Integration durch Leistung. Dabei soll Integration der Selbstregulierung von Migrant_innen dienen (Preisinger und Dorostkar 2012). Um das Integrationsdispositiv nicht in der Basisbildung zu reproduzieren, braucht es einen anderen Blick auf Integration, wie es Kien Nghi Ha und Markus Schmitz fordern:

⁸ Die Autor_innen beziehen sich bei der Verwendung des Begriffs „Dispositiv“ auf Foucault. Sie betrachten Dispositiv als „Gesamtheit von (sprachlichen und nichtsprachlichen, juristischen, technischen und militärischen, politischen und administrativen) Praktiken und Mechanismen [...], die aus hegemonialen Diskursen entwachsen, wenn diese *wirksam* werden“ (Romaner und Thomas-Olalde 2014, S. 142).

„Eine Revision des vorherrschenden Integrationskonzeptes setzt den politischen Willen zur demokratischen Einbeziehung voraus, die migrantische Subjektpositionen als gleichberechtigt mit mehrheitsdeutschen Interessen behandelt und MigrantInnen als historisch und politisch Handelnde respektiert, anstatt sie weiterhin zu statistischen und rechtlichen Kategorien zu degradieren.“ (Ha und Schmitz 2006, S. 254)

Wie bereits erwähnt ist der Integrationsimperativ in Bezug auf Migrant_innen immer mit dem Deutscherwerb verknüpft. So kritisieren auch Doberer-Bey, Hrubesch und Rath (2011, S. 218), dass die Integration von Migrant_innen auf den Erwerb der Sprache reduziert wird und der Aspekt Sprache zur Konstruktion der ‚Anderen‘ beiträgt (ebd., S. 218):

„*Deutsch als Zweitsprache* wird hier schnell zu einer Differenzmarkierung mit wertenden bis hin zu linguizistischen Konnotationen, welche die betreffenden Personen in ihrer sprachlichen Identität auf die Kompetenzen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft reduziert und dadurch stigmatisiert und mitunter inferiorisiert.“ (Füllekruss 2017)

Mit dem Verweis auf eine linguizistische Konnotation wird Sprache als Herrschaftsverhältnis angedeutet. Daran anlehnend verweise ich auf İnci Dirim u. a., die zeigen, dass Deutsch-Lehren und -Lernen nicht in einem herrschaftsfreien Raum stattfindet:

„Deutsch-Sprechen und Deutsch-Lernen sind in Verhältnisse eingelassen, in denen ein monolingualer und ein monokultureller Habitus vorherrschen und in denen Sprachpraxen und Selbstverständnisse missachtet oder herabgesetzt werden, die die Grenzen der mit dem Habitus verbundenen normativen Setzung überschreiten.“ (Dirim u. a. 2014, S. 124)

Daraus lässt sich ein in der Basisbildung mit Migrant_innen spezifischer Aspekt von Sprache beschreiben. Dort tritt im Vergleich zu anderen Lehr- und Lern- Settings eine größere Wissensasymmetrie – aufgrund eines großen Wissensunterschieds in Bezug auf normiertes Deutsch – zwischen Lehrenden und Lernenden auf (Drexel u. a. 2014, S. 91), welches das Kurssetting stark strukturiert und zu spezifischen Handlungen führt (Fehlerkorrektur, Anrufung als Expert_in, Strukturvorgeben usw..) (ebd., S. 95). Die Autor_innen sehen in DaZ-Kursen die Herstellung der Lehrendenrolle durch alle Akteur_innen als gegeben. Die Lehrenden erhalten dadurch mehr Legitimationsbefugnis (somit auch mehr legitimes Wissen) als die Lernenden und können diese auch an andere Personen (Teamteacher_innen, Praktikant_innen, usw..) übertragen (ebd., S. 107 f.). Die Legitimationsmacht wird, neben der Zuordnung über legitimes Wissen bei den Lehrenden, dadurch hergestellt, dass davon ausgegangen wird, dass es eine vermeintliche Wahrheit gibt und die Lehrenden darüber urteilen können (ebd., S. 111).

Sprache wirkt sich in einem weiteren Aspekt auf die Basisbildung mit Migrant_innen aus: dem Umgang mit Mehrsprachigkeit. „Unter Mehrsprachigkeit wird das Phänomen bzw. die Tatsache verstanden, dass mehrere Sprachen (und hier wird ebenso ‚innere Mehrsprachigkeit‘, also unterschiedliche Register, Ausdrucksformen, Dialekte etc.) benützt werden“ (Altenstrasser u. a. 2014, S. 239). Der Anspruch an ermächtigende Basisbildung beinhaltet, den hegemonialen monolingualen Zwang nicht zu stabilisieren und diesen mit widerständigen Handlungen entgegen zu treten. Hrubesch ergänzt in diesem Zusammenhang:

„Für Personen, die Deutsch als Zweitsprache als Erwachsene lernen, bleibt dies eine ‚Zweitsprache‘, und es müssen eigentlich sämtliche Kursangebote der Erwachsenenbildung – wie oben genannt – auf die Mehrsprachigkeit auch insofern Rücksicht nehmen, als der Fachunterricht sprachsensibel gestaltet werden muss.“ (Hrubesch 2013, S. 71)

Salgado fordert aus der genannten Schieflage eine „kritische Aneignung der dominanten Sprache und des hegemonial legitimierte Wissens“ (Salgado 2018).

Ich habe in diesem Abschnitt gezeigt, dass die Basisbildung mit Migrant_innen gegenüber der Basisbildung mit Personen der Mehrheitsgesellschaft spezifische Ausgangssituationen, Grenzen und Möglichkeiten bietet. Für eine ermächtigende Basisbildung ist es daher notwendig, Prozesse der Konstruktion und Kulturalisierung der ‚Anderen‘, ebenso wie die Verstrickung in die herrschaftlichen Regulierungsmechanismen von Integration und Sprache permanent in der eigenen Praxis zu reflektieren.

3. Kontext: PROSA

Die empirische Forschung wurde in einem Kurs des Bildungsangebots PROSA durchgeführt. Im Folgenden wird das Projekt beschrieben, indem auf dessen Entstehungsgeschichte, das Angebot, die Akteur_innen sowie die unterschiedlichen Zugänge innerhalb des Projekts eingegangen wird, um meine Forschung zu kontextualisieren. Der Kurs, in dem die Forschung stattfand, wird im Anschluss beschrieben.

3.1. Projekt: Schule für Alle! (PROSA)

Lisa Oberbichler⁹ zeigt den Widerspruch auf, dass Personen mit Fluchterfahrung in Österreich „dem moralischen Integrationsimperativ ausgesetzt“ und gleichzeitig „systematisch vom Zugang zu Schule(n)“ ausgeschlossen sind (Oberbichler 2016, S. 6 f.). Mit Überschreiten des Pflichtschulalters gibt es keinen gesetzlichen Anspruch auf einen Schulplatz. Personen mit Fluchterfahrung können nur auf Restplätze hoffen und sind auf den ‚guten Willen‘ einzelner Direktor_innen angewiesen (Mobayyen 2013, S. 44). Selbst wenn sie einen Platz erhalten, sind Geflüchtete mit Problemen konfrontiert: dem monolingualen Zwang sowie dem Fehlen an Unterstützungsstrukturen, psychosozialer Betreuung und Geld für Unterrichtsmaterialien sowie Fahrtkosten (Oberbichler 2016, S. 7). Der österreichische Pflichtschulabschluss stellt meist die einzige Möglichkeit dar, eine höherbildende Schule zu besuchen, da Abschlüsse aus den Herkunftsländern kaum anerkannt werden (Mobayyen 2013, S. 45). Aufgrund der beschriebenen prekären Situation und der Nichtexistenz von Kursangeboten wurde PROSA im Jahr 2012 gegründet.¹⁰ Nach Füllekruss¹¹ ist die Initiierung des Projekts politisch motiviert und aus der Zivilge-

⁹ Oberbichler ist Pädagogische Leitung und Trainerin bei PROSA und verfasste ihre Abschlussarbeit für den Lehrgang „Basisbildung und Alphabetisierung“ zu „Rassismuskritische Bildungsarbeit und pädagogische Handlungskompetenz“.

¹⁰ Die Gründung geht einher mit dem Inkrafttreten des Bundesgesetz „Pflichtschulabschluss-Prüfungsgesetzes“ (Vielmehr für Alle! o.J.[b], S. 2) am 02. September 2012, da „der Pflichtschulabschluss erstmals in erwachsenengerechter Prüfungsform möglich“ ist (Netzer 2013, S. 99).

¹¹ Füllekruss war Projektleiter von PROSA. Er schrieb seine Masterarbeit über „Sprachliche und mathematische Kompetenzen bei der Lösung von Textaufgaben im Kontext von Pflichtschulabschluss und Zweitspracherwerb. Eine Fallstudie zur Bearbeitung verschiedener Textaufgaben“.

sellschaft heraus entstanden (Füllekruss 2017, S. 75).¹² Das Projekt wird durch *Vielmehr für Alle – Verein für Bildung, Wohnen und Teilhabe*¹³ getragen.

3.1.1. Angebot

PROSA ist ein Bildungsangebot für Personen ab der Vollendung des Pflichtschulalters. Es werden Basisbildungskurse (BBKs) und anschließende Pflichtschulabschlusskurse (PSAKe) angeboten, in denen sich die Lernenden auf das externe Ablegen der Pflichtschulabschlussprüfung vorbereiten. Die BBKs sind in drei Stufen gegliedert und modular aufgebaut. Der mindestens einsemestrige PSAK im Anschluss bereitet die Lernenden spezifisch auf die Abschlussprüfung vor. Beide Kursarten sind miteinander verzahnt, und die BBKs dienen als Vorbereitung für den PSAK. Während es seit 2017 Bestrebungen gibt, die BBKs vom Pflichtschulabschluss zu entkoppeln, wurde im Jahr 2019 das Konzept der „Selbstlerner_innenkurse“ eingeführt, um Personen mit Vorkenntnissen zu einem schnellen Pflichtschulabschluss zu verhelfen. PROSA ist ein durch die IEB akkreditiertes Bildungsprojekt, das sich daher in den BBKs an den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ orientiert (vgl. Abschnitt 2.3.2).¹⁴ Der Unterricht findet derzeit am Abendgymnasium Brünnerstraße statt. Obwohl PROSA eine akkreditierte Bildungseinrichtung ist, stehen keine staatlichen Gelder zur Verfügung.

Neben den Kursangeboten gibt es sozialarbeiterische Unterstützung, ein Buddysystem, Lernräume, ein breites Freizeitangebot und Unterstützung bei der Wohnungs- und Arbeitssuche.¹⁵

3.1.2. Lernende und Lehrende von PROSA

Die Teilnehmenden der Kurse setzen sich aus subsidiär Schutzberechtigten, Asylwerber_innen, Staatenlosen und Geduldeten, die das Pflichtschulalter überschritten haben, zusammen (Mobayyen 2013, S. 57). Alle Teilnehmenden haben mindestens eine Bildungsunterbrechung in ihrer Bildungslaufbahn. Einige besitzen aus ihren Herkunftsländern Schulabschlüsse, die vom österreichischen Staat nicht anerkannt werden, und manche haben zuvor noch nie eine Schule besucht (ebd., S. 58). Alle Schüler_innen machten Gewalt-

¹² Mehr zur Gründungsgeschichte ist bei Marjan Mobayyen (2013) zu finden. Mobayyen ist Mitbegründerin von PROSA und Verfasserin der Diplomarbeit „Bildungsbenachteiligung und soziale Exklusion junger AsylwerberInnen ab dem Pflichtschulalter in Österreich“.

¹³ Der Verein nannte sich zunächst *Bildungsinitiative Österreich-Viel mehr für Alle!* und wurde 2015 unbenannt.

¹⁴ Ich bin seit 2015 als Trainer bei PROSA tätig und seit 2017 im Vorstand des Vereins. Daher bin ich mit vielen Vorgängen vertraut und greife an mehreren Stellen des Kapitels auf meine Erfahrung zurück.

¹⁵ Mehr Informationen zu den einzelnen Projekten gibt es auf der Homepage des Vereins (Vielmehr für Alle! o.J.[a])

und Rassismuserfahrungen im Herkunftsland – auf der Flucht und in Österreich – und ein Großteil der Teilnehmenden „hat in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung Traumatisierungen erfahren“ (Mobayyen 2013, S. 58). Durch den rassistischen Normalzustand in Österreich haben die Schüler_innen einen prekären Aufenthaltsstatus, leben in Armut und viele leiden unter Einsamkeit (ebd., S. 58). Es besteht der Anspruch, die Lernenden und Alumni in den Verein einzubinden. U. a. unterrichten mehrere Alumnis bei PROSA eigenständig oder als Teamteacher_innen. Hierbei wird sichtbar, dass es Unterschiede zwischen den Fächern gibt und das Fach Deutsch ausnahmslos von Erstsprachler_innen unterrichtet wird. Dazu argumentieren zwei Gründer_innen von PROSA:

„Encouraging the transition from service user to organiser was an important way in which the organisations tried to address representation of refugees. At the same time, they did not fail to recognise that many who came to their organisation faced structural obstacles in developing themselves as leaders within the organisations. Also, they observed that principles of equality and empowerment were inevitably compromised by the structural inequalities that underpinned the need for their organisation in the first place.“ (Jong and Ataç 2017, p. 34)

Die Zielgruppe wird zum Teil durch fehlende Finanzierungen bestimmt. Zum Beispiel gibt es weniger Finanzierungsmöglichkeiten von Kursplätzen für Asylwerber_innen, Staatenlose und Geduldete. Durch finanzielle Engpässe im Verein verschiebt sich die Zielgruppe dadurch in Richtung Asylberechtigter. Bei PROSA wird vieles durch unbezahltes politisches Engagement getragen. Durch fehlende Finanzierungen sind die Anstellungsverhältnisse sehr prekär und es gibt kaum institutionalisierte Räume für Intra-vision und Austausch. Die meisten Trainer_innen sind in die Vereinsarbeit von *Vielmehr für Alle!* eingebunden und haben dadurch ein vielfältiges Aufgabengebiet, das über die reine Lehrtätigkeit hinaus geht. Die Arbeit wird von vielen deshalb auch als dezidiert politische Arbeit verstanden. Ein ungewollter Nebeneffekt der Verstrickung von politischer und Lohnarbeit besteht in dem politischen Reframing des prekären Arbeitsverhältnisses. Das wird verstärkt dadurch, dass durch die vielfältige Involvierung vieler Trainer_innen in Vereinstätigkeiten auf Arbeitskampfmaßnahmen verzichtet wird und Arbeitnehmer_innen, Ehrenamtliche, bzw. Aktivist_innen von sich aus bereit sind, sich selbst auszubeuten und selbstregulierende Dynamiken wirkungsvoll sind und bleiben (vgl. Bröckling 2007).

Nach Alexandra Borowka (2017) sind die Lehrenden bei PROSA einer großen Belastung ausgesetzt, die besonders durch heterogene Gruppen, fehlende Ressourcen und Unsicherheiten mit der Rolle als Lehrende_r entsteht.

3.1.3. Zugänge bei PROSA

Ursprünglich wurde PROSA gegründet, um für das Recht auf Bildung, wie es in den Menschenrechten verankert ist, einzutreten (Bildungsinitiative Österreich — Vielmehr für Alle! o.J.). Nach Oberbichler findet seit 2016 bei PROSA ein Prozess statt, in dessen Rahmen versucht wird, „Haltung, Pädagogik und Lehr_Lerninhalte zu definieren“ (Oberbichler 2016, S. 3). Zuvor prägten die jeweiligen Akteur_innen die Inhalte und es existierte kein einheitliches Konzept, was sich in den Ausschreibungen und Jahresberichten widerspiegelt. Aber selbst bei festgelegten Konzepten stellt sich die Frage, inwiefern sich diese in der Praxis wiederfinden und ob der Transfer von der Theorie zur Praxis gelingt. Sara de Jong und Ilker Ataç argumentieren, dass PROSA eine Gratwanderung zwischen Professionalisierung, Institutionalisierung und Leistungserbringung auf der einen Seite und Autonomie, Ehrenamtlichkeit und Protest auf der anderen Seite vollbringen muss (Jong und Ataç 2017, S. 31). Eine Gründerin des Projekts beschreibt den Anspruch, Pragmatismus mit Idealismus zu verbinden (ebd., S. 32). Die Autor_innen ziehen das Resümee, dass PROSA Systemkritik, die Forderung nach gesellschaftlicher Veränderung und die Bereitstellung von Dienstleistungen für Geflüchtete erfolgreich kombiniert. PROSA würde neue politische Kollektive fördern und die vom Staat beabsichtigte Isolation von Geflüchteten in Frage stellen (ebd., S. 36). Aus dem Selbstverständnis des Projekts ist der Anspruch zu entnehmen, Herrschaftsverhältnisse wie „Rassismus, Sexismus, Homophobie [und] Antisemitismus“ in der eigenen Arbeit zu reflektieren (Vielmehr für Alle! o.J.[c]). Bei PROSA besteht der Konsens, Ermächtigung zu ermöglichen. Gleichzeitig gab es in den letzten Jahren aber kaum Aushandlungsmöglichkeiten, um diesen Begriff mit Sinn zu versehen. Ermächtigung war und ist demnach ein sich wandelnder Begriff, der über die Jahre hinweg unterschiedlich verwendet wurde. U. a. ist auf der Homepage zu lesen:

„Wir sind eine Initiative [...] die kritisches Denken in der Gesellschaft fördert und durch Empowerment dazu beiträgt, dass junge Menschen selbstbewusst am gesellschaftlichen Leben teilhaben können.“ (ebd.)

Näher wird auf den Begriff des Empowerments nicht eingegangen. Zu entnehmen ist, dass Empowerment als Prozess verstanden wird, bei dem Teilhabe das Ziel ist. In einem anderen Dokument wird Empowerment als Ziel betrachtet, das durch die Schaffung von Vertrauensräumen¹⁶ erreicht werden soll (Vielmehr für Alle! 2016, S. 2). Laut Oberbichler versucht das Projekt „rassismuskritisches und selbstermächtigendes Lernen“ zu ermöglichen und bezieht sich beim Ermächtigungsbegriff auf Freire, wodurch eine

¹⁶ In den Vertrauensräumen werden vordergründig Geschlechterverhältnisse thematisiert. Derzeit finden alle zwei Wochen Frauen- und Männer Räume statt.

kollektive Perspektive gegenüber einer individualisierenden präferiert wird (Oberbichler 2016, S. 8). Weiters ist im Kurskonzept zu finden:

“Dieses dialogische und auf Wechselseitigkeit aufbauende Grundprinzip ist auch im Sinne des ermächtigenden Bildungsanspruchs von PROSA zu deuten: Partizipations- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Kurs und an der Institutionsentwicklung wirken sich auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen der TN [Anmerkung SL: Teilnehmer_innen] aus und versetzen sie in eine Rolle, die ihnen im Alltag in Österreich, welcher durch rassistische, paternalistische und diskriminierende Strukturen geprägt ist, meist verwehrt wird.“ (Füllekruss u. a. 2016, S. 5)

Hierbei wird „ermächtigend“ wieder als Prozess verstanden, bei dem durch Partizipation bei PROSA das Selbstvertrauen gesteigert werden soll, das aufgrund diskriminierender Strukturen fehlen würde. Den Lernenden wird hier ein Mangel diagnostiziert und Ermächtigung als Heilmittel verstanden. Wie im Abschnitt 2.1 ausgeführt, geht es um den Umgang mit Machtdefiziten und nicht um die Überwindung der Herrschaftsverhältnisse. Dennoch betrachten alle Akteur_innen PROSA als politisches Projekt. Bei Emilia Verena Ferihumer und Sara Scheiflinger ist zu lesen, dass sich PROSA davon abgrenzt, die Teilnehmenden nur für den Arbeitsmarkt fit zu machen. Im Zentrum steht vielmehr das Ziel, „Ungleichheiten aufzugreifen und zu beseitigen“ (Ferihumer und Scheiflinger 2015, S. 138)

3.1.4. Spannungsverhältnisse bei PROSA

In ihrer Masterarbeit konnte Marlene Panzenböck¹⁷ zeigen, dass sich die Lebenssituation der Lernenden durch PROSA verbessert (Panzenböck 2014). Dies geschieht u. a. durch die sozialarbeiterische Begleitung, den regelmäßigen Tagesablauf, die damit einhergehende Beschäftigung, das Erlernen mancher Kulturtechniken, den wertschätzenden Umgang mit anderen und das Entstehen von Freund_innenschaften. Dennoch stelle ich mir die Frage, ob durch PROSA und den damit in Verbindung stehenden Pflichtschulabschluss nicht auch ein falsches Versprechen gemacht wird. Im Projekt wird suggeriert, dass das Ziel der Pflichtschulabschluss ist – auch wenn diesbezüglich ein Paradigmenwechsel wahrzunehmen ist. Der Pflichtschulabschluss würde den Besuch einer weiterführenden Schule und das Finden von Ausbildungen oder Arbeit ermöglichen. Er wird zu einem Werkzeug hochstilisiert, das den persönlichen Aufstieg und das Entkommen aus prekären Lebenssituationen ermöglicht. Einerseits ist der Pflichtschulabschluss kein Garant für ein ‚besseres Leben‘

¹⁷ Panzenböck arbeitete bei PROSA als Sozialarbeiterin und schrieb ihre Arbeit zu „Bezeichnende Lebenserfahrungen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen im Asylverfahren“

und andererseits werden strukturelle Gegebenheiten durch den Fokus auf Selbstoptimierung missachtet. Oberbichler beschreibt das Spannungsverhältnis, in dem sich PROSA befindet, so dass auf der einen Seite entsprechende Rahmenbedingungen gestaltet werden, in denen ein „radikales Verlernen hegemonialer Integrationsparadigmen stattfinden kann“ und parallel Voraussetzungen geschaffen werden, damit Lernende „durch formale Bildungsabschlüsse zu (zumindest teilweiser) rechtlicher/formaler Anerkennung gelangen“. Die Autorin löst den Widerspruch mit einem Verweis auf Freire (Oberbichler 2016, S. 8), der dafür plädiert „taktisch mit einem Fuß in und strategisch mit einem Fuß außerhalb des Systems zu stehen“ (Freire zitiert nach Mayo 2007, S. 121). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sich bei PROSA um ein politisches Projekt handelt, durch das geflüchtete Personen die Möglichkeit erhalten, ihren Pflichtschulabschluss zu erlangen, der ihnen im österreichischen Schulsystem verwehrt wird. Ich konnte zeigen, dass es im Projekt verschiedene Zugänge gibt. Ein einheitliches Verständnis von Begrifflichkeiten und Konzepten existiert nicht, da Aushandlungsräume fehlen. PROSA befindet sich im Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen (potenzieller) Geldgeber_innen und dem Umsetzen einer widerständigen Praxis gegen die bestehenden Verhältnisse.

3.2. Basisbildungskurs des Forschungsvorhabens

Die vorliegende empirische Untersuchung wird bei PROSA in einem BBK3 Mathematik durchgeführt. In der Funktion als Trainer übernahm ich den Kurs mit Beginn des Sommersemesters 2017, der zu diesem Zeitpunkt noch ein BBK2 war. Auf der Kursliste standen 14 Personen, von denen sich neun als Frauen und fünf als Männer verstehen. Bei den einzelnen Kurseinheiten waren meist acht bis elf Personen anwesend. Wie auch bei Mobayyen (2013) beschrieben, war die Gruppe sehr heterogen, und die Lernenden unterschieden sich hinsichtlich Geschlecht, Erstsprache, Schulerfahrung, Deutschkenntnissen, Alter, Aufenthaltsstatus – damit einhergehend Zugang zu anderen Bildungsinstitutionen, Arbeitsmarkt und Sozialleistungen – Wohnsituation, Unterstützungen außerhalb von PROSA, Anwesenheit, Selbstwert, Betreuungspflichten, Interesse an Mathematik usw. Dennoch war die Zusammensetzung in einigen Punkten homogener als in anderen Gruppen, da die meisten Farsi sprechen und alle zwischen 15 und 20 Jahren alt sind. Der Unterricht fand dreimal pro Woche zu je 100 Minuten (zwei Kurseinheiten zu je 50 Minuten) statt. Zwei Stunden pro Woche unterrichteten wir zu zweit, wobei die Teamteacherin, die im Rahmen ihrer Ausbildung zur Basisbildnerin bei PROSA im Sommersemester ihr Praktikum absolviert, auch Farsi spricht. Wir unterrichteten auf Deutsch, wobei ich für Personen, die besser Englisch als Deutsch verstanden, ins Englische übersetzte und

meine Kollegin zum Teil ins Farsi. Zudem fand viel Übersetzungsarbeit zwischen den Lernenden statt. Ich bereitete den Unterricht gemeinsam mit einer anderen Kollegin, die auch eine BBK2 Mathematik unterrichtete, vor bzw. nach. Für einzelne Stunden – wenn wir z. B. mit verschiedenen Stationen arbeiteten oder die Lernenden eine fiktive Grillparty organisierten – legten wir unsere Kurse zusammen. Mit Ende Juni 2017 endete der Kurs BBK2 und ich unterrichtete ab September 2017 die BBK3. Dadurch ändert sich mit September die Gruppenzusammensetzung. Von den 14 Kursbesucher_innen verließen zwei Personen Wien, vier Lernende wiederholten den BBK2, und eine Teilnehmerin pausierte PROSA wegen Betreuungspflichten. Es kamen nochmal 14 neue Personen dazu. Davon war ein Teil ganz neu bei PROSA, der andere Teil wiederholte den BBK3. Von den Letztgenannten kannte ich drei Personen, die bereits in ein bis drei Kursen zwischen 2015 und 2017 mit mir arbeiteten. Der Kurs umfasste somit 21 Personen, die Altersspanne wurde größer und reichte von 15 bis 33 Jahren, es waren mehr unterschiedliche Erstsprachen vertreten und Farsi verlor an Relevanz zwischen den Teilnehmenden. Ich unterrichtete mit einer neuen Teamteacherin, die neben Deutsch auch Englisch und Farsi spricht und Alumna von PROSA ist, zunächst vier Stunden pro Woche. Die sechs Stunden Unterricht fanden – aufgrund von zeitlichen Engpässen bei Trainer_innen – an zwei Tagen statt und teilten sich auf vier Stunden am Dienstag mit einer Mittagspause dazwischen und zwei Stunden am Donnerstag auf. Die Schule¹⁸ stellte uns am Anfang des Semesters nicht genug Klassenräume zur Verfügung, um unseren Bedarf zu decken. Daher mussten wir als BBK3 mit unserem Unterricht teilweise ausweichen und arbeiteten an drei verschiedenen Orten (1210, 1070 und 1150 Wien). Erst nach drei Wochen bekamen wir einen fixen Klassenraum. Dies führte meiner Ansicht nach dazu, dass der Kurs zunächst kaum besucht wurde und sich die Gruppenkonstellation auch noch nach den ersten drei Wochen veränderte.

¹⁸Wie in Abschnitt 3.1 ausgeführt, findet der Unterricht in einem öffentlichen Abendgymnasium statt

4. Forschungsdesign

In diesem Kapitel stelle ich meine methodischen Zugänge dar und beschreibe den Ablauf meines Forschungsprozesses. Ausgangspunkt meiner Arbeit ist der Anspruch, ermächtigende Basisbildung mit Migrant_innen in die Praxis umzusetzen und zu erforschen. Dazu wird der Einsatz von PAR im Mathematikunterricht bei PROSA beforscht und somit ein Gegenkonzept zu den herkömmlichen Mathematikkursen erprobt, da diese vordergründig eine Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlusskurse darstellen. Die Verwendung von PAR im Kurs geht mit der Erwartung einher, dass Herrschaftsstrukturen reflektiert werden und sich der kollektive Handlungsspielraum gegen hegemoniale Positionen vergrößert. Somit erwarte ich mir im Kurs Ermächtigung. Davon ausgehend beinhaltet die Forschung in Anlehnung an Veronika Wöhrer (2017) zwei Ebenen:

PAR: Es wird mit den Teilnehmer_innen partizipativ zum Thema „Mathematik und Mathematikunterricht“ geforscht. Das Forschungsdesign wird – mit Unterstützung durch zwei Lehrende – von den Lernenden entworfen und durchgeführt, wobei ihrem eigenen Forschungsinteresse nachgegangen wird.

Ethnografische Feldforschung: Der Forschungsprozess – vor allem die Meta-Ebene der PAR – wird anhand meiner Forschungsfrage analysiert und reflektiert. Aus der Dokumentation werden dann die empirischen Forschungsergebnisse formuliert. Auf dieser Ebene wird auf Zugänge der ethnografischen Feldforschung für die Datengenerierung zurückgegriffen.

Zunächst werde ich in diesem Kapitel auf PAR eingehen (siehe Abschnitt 4.1) und die Forschungszugänge sowie Kritikpunkte beleuchten. Im nächsten Abschnitt 4.2 geht es um ethnografische Feldforschung, die ich für die Beforschung der Meta-Ebene von PAR heranziehe. Im Abschnitt 4.3 gehe ich auf die Operationalisierung der Forschung sowie auf den Forschungsablauf ein. Im letzten Abschnitt 4.4 beschreibe ich die Auswertungsmethode in Anlehnung an die GTM, die ich für die Datenanalyse heranziehe.

4.1. PAR

Der Begriff Partizipative Aktionsforschung (im Englischen Participatory Action Research, PAR) wird von verschiedenen Autor_innen unterschiedlich verwendet. Im Folgenden präsentiere ich theoretischen Überlegungen, die der PAR zu Grunde liegen und werde auf Kritik eingehen, die in der Literatur genannt wird.

Als Ausgangslage und Motivation, gemeinsam mit Personen zu forschen, die meist aus der Wissensproduktion ausgeschlossen werden, dient die Argumentation von Arjun Appadurai, der die Möglichkeit zu Forschen als ein Recht und eine Voraussetzung für demokratische Teilhabe betrachtet (Appadurai 2006, S. 168). „das kollektiv“ bot die von mir besuchte Weiterbildung „Forschende Basisbildung“ an, bei der die Möglichkeit der Aneignung von relevantem und kritischem Wissen durch partizipative Forschung betont wurde (das kollektiv 2018, S. 5 f.).

PAR bzw. Aktionsforschung (im Englischen Action Research (AR)) ist ein sozialwissenschaftlicher Forschungszugang, der erstmals von Kurt Lewin¹⁹ in den 1940er Jahren verwendet wurde, seitdem in verschiedenen Forschungsbereichen Anwendung fand und mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum häufiger für Forschungsprojekte herangezogen wird (Unger 2014, S. 3 f.; Altrichter 1990, S. 43; Bergold und Thomas 2010, S. 333 f.)²⁰. Nach Wöhrer unterscheidet sich die Herangehensweise von PAR in einigen zentralen Punkten von anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen (Wöhrer 2017, S. 28). So zieht Caitlin Cahill einen Zusammenhang zwischen feministischen Bestrebungen und PAR, solange Machtverhältnisse reflektiert werden und schreibt: „Along the same lines, participatory action research (PAR) practice starts with personal concerns as a basis for social theorizing.“ (Cahill 2007, S. 268). Damit PAR nicht für neoliberale Interessen herangezogen wird, muss das Ziel der Forschung sein, die Wirklichkeit zu verändern und sie nicht nur darzustellen (Pratt 2000). So bietet PAR nach Doris Arztmann die Möglichkeit, Herrschaftsverhältnisse innerhalb und außerhalb des Prozesses zu betrachten:

„Beteiligendes Forschen kann jedoch zu einem Reflexionsraum werden, der uns die hierarchischen Beziehungen unter uns genauer ergründen lässt und den Raum öffnet, diese zu überdenken und neue Handlungen auszuprobieren.“
(Arztmann 2016b, S. 13)

¹⁹ Zudem wird oft John Collier als Begründer der Aktionsforschung genannt (Altrichter 1990, S. 43). Nach Johansson und Lindhult hat die AR nach Lewin einen positivistischen und pragmatischen Zugang. Erst durch Einflüsse von Freire gerieten Machtdynamiken in den Blick und Emanzipation wurde zum Ziel erklärt (Johansson und Lindhult 2015).

²⁰ Mehr zur Entwicklung verschiedener partizipativer Ansätze im deutschsprachigen Raum steht bei Unger (2014) sowie bei Bergold und Thomas (2010).

In Anlehnung an den Artikel „What is Participatory Action Research?“ von Yoland Wadsworth werde ich auf die Begriffe „Partizipation“ und „Aktion“ aus denen sich PAR zusammensetzt, einzeln eingehen.

4.1.1. Partizipation

Nach Wadsworth gibt es in jeder sozialwissenschaftlichen Forschung mehrere Personen, die auf die eine oder andere Weise partizipieren und diese beeinflussen. Partizipative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass diese Beteiligung durch Fragen an die eigene Forschung explizit gemacht wird.

„Various parties to research ‚participate‘, but the questions become ‚Who is treated as participants?‘, ‚How much do they participate?‘, ‚In what ways do they participate?‘, and ‚How is their participation taken into account or not taken into account?‘“ (Wadsworth 1998)

Diese Fragen müssen während der Forschung fortlaufend gestellt und die Forschung muss entsprechend adaptiert werden, um von einem partizipativen Zugang sprechen zu können (vgl. Bergold und Thomas 2010, S. 333). Nach Jarg Bergold und Stefan Thomas ist es für die Auseinandersetzung mit Partizipation notwendig, Machtstrukturen zu reflektieren. Daher muss einer partizipativen Forschung immer eine Analyse bestehender Strukturen vorausgehen (ebd., S. 336).

Partizipative Forschung beinhaltet nach Wöhrer, dass Akteur_innen im Forschungsfeld selbst zu forschenden Subjekten werden, die Daten erheben, diese analysieren und somit „aktiv als Co-Forscher_innen teilnehmen“, obwohl sie keine ausgebildeten Wissenschaftler_innen sind. Als Co-Forscher_innen sind sie maßgeblich an der Forschung beteiligt und treffen Entscheidungen. Eine Zielsetzung ist dabei, dass die teilnehmenden Akteur_innen lernen, ihre Umgebung zu analysieren (Wöhrer 2017, S. 28).

Für Hella von Unger zeichnet sich partizipative Forschung dadurch aus, dass es eine „doppelte Zielsetzung“ gibt: „die Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren als Co-Forscher_innen sowie Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung der Partner_innen“ (Unger 2014, S. 1). Wie weit die Beteiligung der Akteur_innen reicht, ist von Projekt zu Projekt sehr unterschiedlich und innerhalb eines Forschungsprojektes abhängig von den verschiedenen Phasen (Wöhrer 2017, S. 28).²¹ Bergold und Thomas warnen davor, einen zu weiten Begriff von Partizipation zu verwenden, da oft eine „Scheinpartizipation“ herangezogen wird, indem Akteur_innen im Feld

²¹ Den Umfang der Beteiligung in partizipativen Projekten beschreibt Sherry Arnstein mit ihrer „ladder of participation“ (Arnstein 1969, S. 217).

instrumentalisiert werden, um an Daten zu gelangen, die unter falschen Annahmen preisgegeben worden sind (Bergold und Thomas 2010, S. 336). Ein zu weiter Begriff könnte auch Ungers doppelter Zielsetzung nicht entsprechen, da der Anspruch der Ermächtigung vernachlässigt wird.

4.1.2. Aktion

„Eine Forschung, die nichts als Bücher hervorbringt, reicht nicht aus.“ (Lewin 1946, zitiert nach Unger 2014, S. 13)

Wie bereits erwähnt, wird Lewin als Entwickler der Aktionsforschung bezeichnet. Er forderte eine Wissenschaft, die „praxis-relevante Lösungen für drängende gesellschaftliche Probleme“ findet (ebd., S. 13). Hierbei strebt AR danach, die Effekte der Forschung auf soziale Strukturen nicht nur zu reflektieren, sondern sie politisch „zielgerichtet zu nutzen“ (ebd., S. 15). So verstehen auch Bergold und Thomas AR als „Methode der Veränderung“ (Bergold und Thomas 2010, S. 334). Hierbei können wir die angestrebten Veränderungen auf verschiedenen Ebenen betrachten. Einerseits besteht die Zielsetzung, dass Akteur_innen auf einer Mikroebene ihre Kompetenzen erweitern und sich methodisches Wissen aneignen. Auf einer Mesoebene sollen andererseits konkrete Maßnahmen zur Verbesserung von institutionellen Prozessen erarbeitet werden. Zudem hat AR den Anspruch gesellschaftliche Machtverhältnisse aufzuzeigen und zu verschieben (vgl. Unger 2014, S. 47). Wobei nach Wöhrer „Forschung im Kern der PAR“ steht, auch wenn „Bewusstseinsbildung und systematische Veränderungen“ politische Ziele der Forschung sind (Wöhrer 2017, S. 29).

Um von Aktionsforschung zu sprechen, darf nach Phil Crane und Maureen O'Regan Forschung nicht von der Praxis getrennt werden, sondern muss mit dieser verwoben sein, auch wenn die Autor_innen darauf verweisen, dass es keine einheitliche Definition von AR gebe (Crane und O'Regan 2010, S. 1). Ziemlich schnell wurde AR in der Bildungsarbeit rezipiert, zunächst mit der Idee, die eigene Unterrichtstätigkeit zu professionalisieren und Curricula zu verbessern (Altrichter 1990, S. 43). Für John Elliot ist Aktionsforschung „the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it“ (Elliot 1981, zitiert nach ebd., S. 51). Hier zeigt sich erneut der Anspruch, bestehende Verhältnisse zu verändern.

4.1.3. Kritik an PAR

Wenn der Anspruch von PAR der ist, die Gesellschaft zu verändern, ist es notwendig, Machtverhältnisse zu thematisieren und zu reflektieren (siehe Abschnitt 4.1). Sonst

handelt es sich um Projekte, bei denen „Partizipation als Feigenblatt für paternalistische Anliegen vorgeschoben wird“ (das kollektiv 2018, S. 22). Dementsprechend gehe ich auf den Begriff „Partizipation“ sowie auf Kritik an PAR ein.

Assimina Gouma sieht in PAR „kein ‚Heilmittel‘ für soziale Veränderung“ (Gouma 2017, S. 126) und erachtet „eine geopolitische Verortung der Bedeutung von Partizipation in ungleichen Machtverhältnissen“ (ebd., S. 126) als Notwendigkeit. Ein fehlendes Reflektieren über die Partizipation in Projekten führe meist zu Paternalismus (das kollektiv 2018, S. 21). Ein großes Problem stellen Projekte dar, in denen Partizipation als Token herangezogen und ein vermeintlicher Konsens betont wird, wodurch Hierarchien unsichtbar gemacht werden und eine hegemoniale Agenda reproduziert wird (Cahill 2007, S. 269). Bergold und Thomas (2012) fassen solche Ansätze unter Pseudobeteiligung zusammen. Einen weiteren Aspekt von Partizipation in einem neoliberalen Verständnis kritisiert das kollektiv mit Bezug auf das Biopolitik-Konzept von Foucault. Partizipation verstehen sie „[a]ls eine Möglichkeit Subjektivitäten zu regieren bzw. sich selbst als solche regieren zu lassen. Partizipation wird in der Biopolitik als ein politischer Wert konzipiert, um sicherzustellen, dass wir mit dem eigenen Handeln nicht zu einer radikalen Veränderung der Verhältnisse, sondern zu systemkonformen Korrekturen beitragen.“ (das kollektiv 2018, S. 22).

Den Bogen zum Abschnitt 2.2.3 spannend, kritisieren Bill Cooke und Uma Kothari das Vernachlässigen der Analyse von asymmetrischen Machtverhältnissen bei Projekten mit partizipativem Anspruch, wodurch Machtverhältnisse wiederum gefestigt werden (Cooke und Kothari 2007). Diese Kritik findet sich auch in der Reflexion des eigenen Forschungsprozesses bei Karin Schneider²²:

„Man bleibt sozusagen bei dieser Idee, dass alle forschen können und konstruiert dann auf der Ebene der Textreflexion die Situationen und Beschreibungen in diese Richtung. Tatsächlich aber wissen wir, dass Forschen einer bestimmten Logik folgt und eben sehr wohl voraussetzungsvoll und mit Macht durchdrungen ist. Das blenden partizipativ Forschende manchmal aus.“ (Arztmann, Harrasser, Schneider, Wintersteller u. a. 2017, S. 13)

Im schulischen Kontext sieht Wöhrer die Gefahr, dass die Forschung auf ein „offeneres, schulisches Lernen“ heruntergebrochen wird (ebd., S. 11). Arztmann merkt dazu an, dass es schwierig ist, sich dem gewohnten Arbeiten im System Schule zu entziehen (ebd., S. 11), da immer ähnliche „spezifische Interaktionsmuster, Handlungsabläufe, Routinen und Logiken“ (Feichter 2015b, S. 18) zu finden sind.

²² Die Autor_innen (Schneider, Arztmann, Wöhrer, Harrasser und Wintersteller) von *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen* forschten 4 Jahre gemeinsam mit Schüler_innen.

4.2. Datenerhebung durch ethnografische Feldforschung

Bisher ging es im Kapitel 4 vor allem um theoretische Überlegungen zur PAR, da die PAR im Mathematikunterricht bei PROSA den Forschungsgegenstand darstellt. Um diesen Forschungsgegenstand zu beforschen und die Verwendung von PAR im Kontext Basisbildung mit Migrant_innen zu reflektieren verwende ich Methoden der ethnografischen Feldforschung²³. In diesem Abschnitt beschreibe ich die Spezifika der Feldforschung und gehe darauf ein, was ich unter der Reflexion von PAR bei meiner Forschung verstehe.

Martyn Hammersley und Paul Atkinson beschreiben die Hauptaufgabe bei ethnografischer Forschung wie folgt: „in fact, gathering whatever data are available to throw light on the issues that are the emerging focus of inquiry.“ (Hammersley und Atkinson 2007, S. 3). In der vorliegenden Arbeit wird Feldforschung im Anschluss an Thole als Forschung verstanden, die mehrere Methoden trianguliert (Thole u. a. 2010, S. 11). So wurden auch in der vorliegenden Forschung mehrere Methoden zur Datenerhebung verwendet. Während der Forschungseinheiten mit den Lernenden wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt sowie verschriftlicht.²⁴ Nach den Forschungseinheiten wurden zusätzlich Reflexionen verfasst. Während der PAR wurden gemeinsam mit den Lernenden Daten erhoben: Die Lernenden führten Interviews und es gab eine Gruppendiskussion, die ebenso wie die Interviews aufgezeichnet wurde. Ich führte nach dem Abbruch der PAR Bildungsgespräche mit den Lernenden und berücksichtigte deren Forschungstagebücher. Durch die Methodentriangulation entstanden verschiedene Datenkategorien, was die Auswertung komplexer machte, worauf ich im Abschnitt 4.4 genauer eingehe.

Die Besonderheit von Feldforschung ist die Nähe zum Forschungsgegenstand. Die Forschung findet direkt „in the field“ (Hammersley und Atkinson 2007, S. 3) statt und somit bietet sich die Möglichkeit, „Interpretation einer sozialen Praxis durch die TeilnehmerInnen des Feldes nah am Geschehen zu erfassen“ (Cloos u. a. 2009, S. 36). Ein offener Zugang ist insbesondere aufgrund der folgenden Aspekte entscheidend: Das Forschungsdesign ist zu Beginn der Forschung noch nicht durchgeplant und wird im Laufe der Forschung entwickelt. Zudem stehen die Codes und Kategorien der Analyse nicht fest, sondern entstehen während der Datenauswertung (Hammersley und Atkinson 2007, S. 3).

Zusammenfassend ist Feldforschung ideal geeignet, um mit Hilfe von Beobachtung, Präsenz im Feld und Befremdung²⁵ „offene und komplexe soziale Alltagssituationen,

²³ Ich verwende Feldforschung, Ethnografie und ethnografische Feldforschung synonym (vgl. Reichertz 2016, S. 207).

²⁴ Mehr zur (Verfassung von) teilnehmenden Beobachtungen steht u. a. bei Cloos 2010.

²⁵ Mehr zu Befremdung steht u. a. bei Hubert Knoblauch (2014).

in denen Individuen durch kulturelle Praxen gemeinsame Wirklichkeiten erzeugen“ zu erfassen (Cloos u. a. 2009, S. 37).

Wie es bei ethnografischen Forschungszugängen oft der Fall ist, handelt es sich bei meiner Forschung um eine Fallstudie (Hammersley und Atkinson 2007, S. 3). Oft besteht die Schwierigkeit darin, Zugang zum Forschungsfeld zu bekommen und sich mit dem Forschungsgegenstand in Beziehung zu setzen. So schreibt Alan Bryman (2012, S. 433): „One of the key and yet most difficult steps in ethnography is gaining access to a social setting that is relevant to the research problem in which you are interested.“ Der Vorteil für meine Forschung ergab sich daraus, dass die eigene pädagogische Praxis und der von mir trainierte Mathematikurs wurden und ich demnach keine Zugangsschwierigkeiten hatte.

Neben der gemeinsamen Forschung mit den Lernenden reflektiere ich die Verwendung von PAR auf einer Metaebene und verwende dazu die ethnografische Feldforschung²⁶. Es findet somit eine Forschung auf zwei Ebenen statt. Auf der einen Ebene forschen die Lernenden mit der Unterstützung von Lehrenden zum Thema Mathematik und -unterricht. Auf der anderen Ebene analysiere ich die Daten anhand meiner Forschungsfrage, die wie folgt lautet:

Inwiefern kann die Partizipative Aktionsforschung in der Basisbildung mit Migrant_innen genutzt werden, um Ermächtigungsprozesse zu ermöglichen und inwiefern ist ihr Potenzial in diesem Kontext begrenzt?

Bergold und Thomas betrachten Reflexion als Gütekriterium für Partizipative Forschungen, damit „unterschiedliche Wahrnehmungen ausgehandelt und miteinander in Beziehung gesetzt werden“ können (Bergold und Thomas 2012). Davon ausgehend habe ich Forschungszugänge gewählt, die eine Reflexion von PAR ermöglichen.

4.3. Operationalisierung

Im Folgenden erläutere ich den Prozess meiner Datenerhebung von der Planung und Durchführung des Forschungsunterrichts bis zur Nachbearbeitung und den Bildungsgesprächen mit den Lernenden.

4.3.1. Planung und Vorlaufprozesse

Zu Beginn des Semesters fragte ich zunächst einzelne Lernende in den Pausen, ob sie Lust haben, mit mir im Unterricht zu forschen und versuchte ihnen meine Ideen darzulegen.

²⁶ Die Kombination von Ethnografie und PAR findet sich in mehreren Forschungen u. a. bei Arzmann, Harrasser, Schneider und Wöhrer (2017).

Dieser Schritt war wichtig, um einen ersten Eindruck für das Interesse und die Einstellung der Lernenden zu dem Projekt außerhalb des unvermeidlich hierarchisch strukturierten Lernraumes zu erhalten. Nach ersten positiven Rückmeldungen besprach ich das Vorhaben mit der Klasse im Unterricht. Die Kursteilnehmer_innen schienen interessiert und wollten mitmachen, wobei sich die Gruppenzusammensetzung in dieser Projektphase häufig änderte, wie ich es im Abschnitt 3.2 näher beschreibe. Ich kalkulierte auch damit, dass kein Interesse besteht und ich mein Forschungsdesign und somit den Anspruch auf partizipative Forschung verwerfe und auf qualitative Interviews mit interessierten Alumnis und Teilnehmer_innen umsteige.

Die nächsten Schritte passierten ohne Beteiligung der Kursteilnehmenden und ich konzipierte einen möglichen Ablauf. Zunächst überlegte ich, wie viel Zeit ich für das Projekt aufbringen kann und für sinnvoll erachte (Wintersteller 2016a, S. 35). Dabei setzte ich einen fixen Endpunkt aus mehreren Gründen: Es unterstützte mich eine Person bei dem Projekt im Zuge ihrer Lehrveranstaltung (s. unten), die im Jänner 2018 endete; ich wollte die Datenerhebung mit Jahresende abschließen; die Teilnehmenden des Kurses planten mit Juni 2018 ihre Pflichtschulabschlussprüfung zu absolvieren und dafür brauchte es bereits im BBK3 gemeinsame Zeit zur Vorbereitung (siehe Abschnitt 3.1); der Kurs endete mit Ende Jänner und somit auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden. Ich traf die Entscheidung, dass ein wöchentliches Format zielführend ist, damit zwischen den Forschungseinheiten Zeit für Reflexionen, Veränderungen und Planung der Blöcke liegt. Zudem waren die vier Stunden Mathematikunterricht am Dienstag (siehe Abschnitt 3.2) für alle Beteiligten sehr ermüdend und die Teilnehmenden formulierten teilweise Kritik an dieser Struktur, mit der Begründung, sich nicht so lange auf Mathematik konzentrieren zu können. Teilweise besuchten sie die zweite Hälfte des vierstündigen Kurses nicht mehr. Um diese Kritik an der Unterrichtsstruktur und mein Forschungsvorhaben gleichermaßen integrieren zu können, legte ich die Forschungszeit in die letzten zwei Unterrichtsstunden des Kurses. Es bot sich mir auch die Möglichkeit, für einzelne Blöcke die Zeit von zwei auf vier Stunden auszudehnen. Das hielt ich für notwendig, da „Forschung [...] oft andere Zeitstrukturen als z.B. Unterricht [braucht], da Leerläufe, Abschweifungen und individuelle Pausen Teil eines solchen Prozesses sind und nicht ‚abgekürzt‘ werden können“ (ebd., S. 35). Die Befürchtung trat auf, ob es innerhalb dieser kurzen Zeit möglich ist, partizipativ zu forschen. Laut Unger wäre es aufgrund der zeitlichen Begrenzung nicht umsetzbar (Unger 2014). Eine andere Position vertritt Teresa Wintersteller (2016): „Doch egal wie viele Ressourcen zur Verfügung stehen ist es möglich ein mehr oder weniger umfangreiches Forschungsprojekt durchzuführen – nur müssen die Fragestellung, die Struktur und auch die Erwartungen an den Zeitrahmen angepasst werden!“ (Wintersteller

Tabelle 4.1.: Zeitplan:Forschungsprojekt (vgl. Wintersteller 2016a, S. 36)

Datum	Inhalt der Einheit (je 100 Min)
10.10.2017	Beschreibung des Projekts und erneutes Interesse abfragen
17.10.2017	Kennenlernen zwischen lehrenden und lernenden Forscher_innen. Erarbeitung: Was ist Sozialforschung?
24.10.2017	Finden eines Forschungsthemas
07.11.2017	Auswahl der Methoden und Vorbereitung der Datenerhebung
14.11.2017	Erste Datenerhebung
21.11.2017	Erste Datenanalyse
28.11.2017	Konkretisierung der Forschungsfrage, zweite Datenerhebung und Analyse
05.12.2017	Aufarbeitung des Materials für die Präsentation
12.12.2017	Präsentation

2016a, S. 35)

Die Frage kam auf, ob die Teilnehmenden durch die Forschung zu viel „Zeit verlieren“²⁷ für die Prüfungsvorbereitung. Hier zeigt sich das Spanungsverhältnis zwischen dem Ziel, innerhalb des Systems einen formalen Abschluss zu erwerben und meinem Wunsch einen gegenhegemonialen Raum zu schaffen. Ich stellte zwar für jedes Modul die Möglichkeit offen, statt zu forschen Mathematik zu üben, allerdings bedeutete das für die Lernenden entweder wenig Begleitung durch Lehrende, oder dass das Arbeiten in einem Parallelkurs stattfinden müsste, der vermutlich ein anderes Thema behandelt. Zudem zweifelte ich, ob ein freies Wählen zwischen Forschen und Mathe Lernen möglich ist, da diese Wahl durch Gruppenprozesse zwischen den Lernenden erschwert oder verhindert werden kann. Zudem hatte ich die Annahme, dass Lernende – zwischen denen und mit mir eine Beziehung aufgebaut wurde – das Gefühl haben könnten, mir einen Gefallen damit zu erweisen, sich an der Forschung zu beteiligen.

In Anlehnung an den Beispielablauf eines Forschungsprojekts von Wintersteller (2016a) entstand der Zeitplan, der das Grundgerüst darstellte, aber im Prozess adaptiert wurde (siehe Tabelle 4.1).

Nach Rücksprache mit Basisbildner_innen und Forscher_innen, die mit PAR arbeiten, entstanden – aufbauend auf den Zeitplan (siehe Tabelle 4.1)– Vorstellungen von der Forschung, die den Ablauf beeinflussten. Daraus resultierend entwickelte ich unter anderem zwei Beispiele, wie ich Personen mein Forschungsvorhaben beschrieb:

²⁷ In Bezug auf die Gespräche am Ende des Semesters, ob die Lernenden in der gleichen oder in der nächsten Kursstufe weiter lernen, zeigte sich vermehrt der Wunsch, PROSA in möglichst kurzer Zeit zu durchlaufen und die Pflichtschulabschlussprüfung zu absolvieren.

Eine mögliche Forschungsfrage der Lernenden könnte sein: „Welche Rolle spielt Mathematik in meinem Leben?“. Nachdem die Frage formuliert wird, werden Methoden gesucht, um Wissen zu produzieren. Die_der betreuende Forscher_in schlägt vor, dass *Photovoice* (Unger 2014, S. 69 ff. herangezogen wird. Die Lernenden fotografieren anschließend Objekte (Supermarktrechnung, Statistik in einer Zeitung, Hausnummer, usw.) im Alltag oder auch bei einer gemeinsamen Grätzelpesichtigung, die sie mit Mathematik verbinden. Das Material wird gemeinsam gesichtet, analysiert, und die Forschungsfrage wird verfeinert. Es wird überlegt, wie noch mehr Wissen generiert werden kann, usw.. Anschließend, wird das Material aufgearbeitet und in Form einer Mini-Ausstellung präsentiert. Eine andere Forschungsfrage könnte sein: „Was machen Mathematiker_innen?“. Dies könnte eine Exkursion zur Universität mit Feldeinstieg und einem Interview einer_s Berufsmathematiker_in nach sich ziehen.²⁸

Zusätzlich war das Forschungsvorhaben in eine Lehrveranstaltung integriert, bei der Lehramtsstudierende ein Praktikum absolvierten. Die Kooperation folgte der Idee, dass zwei Studierende mit der_m Forscher_in in Forschungsprozessen kooperieren und unterstützen, z. B. mit gemeinsamen Reflexionen, Nach- und Vorbereitung und teilnehmenden Beobachtungen. Daher bot sich an, dass jeweils eine Kleingruppe von einer_m Lehramtskandidatin_en begleitet wird. Da in meinem Umfeld mein Konzept auf Interesse stieß, ging ich davon aus, dass mehrere Studierende es spannend fänden, bzw. romantisierte ich das anschließende gemeinsame Arbeiten und stellte hohe Erwartungen an die Personen, wie ein linksradikales Selbstverständnis, Erfahrungen mit teilnehmenden Beobachtungen, Lust auf gemeinsame Reflexion und einen selbstkritischen Blick sowie die Bereitschaft, sich in Themen einzulesen. Es beteiligte sich schlussendlich eine Person, fortan L2 genannt, an meinem Projekt. Der angedachte Zeitplan wurde um eine Woche nach hinten verschoben, und unsere Kapazitäten ermöglichten eine Betreuung von zwei Kleingruppen.

4.3.2. Datenerhebung

Das Forschen im Kurs wurde an zwei Nachmittagen durchgeführt und anschließend abgebrochen. In diesem Abschnitt beschreibe ich diese zwei Einheiten inklusive des Prozesses der Vor- und Nachbereitung. Ein grober Überblick über den Ablauf findet sich in der Tabelle 4.2.

²⁸ Mit diesen beiden Beispielen verdeutliche ich Personen mein Vorhaben. Allerdings findet sich an mehreren Stellen meiner Aufzeichnungen die Sorge, dass die Forschung in eine der beiden Richtungen – oder gar auf beide – hinausläuft. Dies begründe ich damit, dass ich dann alle Entscheidungen für die Teilnehmer_innen getroffen hätte und somit mein Anspruch gescheitert wäre, dass der Prozess partizipativ ist.

Tabelle 4.2.: Ablauf der beiden Forschungseinheiten

Erste Einheit	Zweite Einheit
Stundenstart	Stundenstart
* Methode zum Kennenlernen * Ziele/Ablauf der Forschung	* Begrüßung * Wiederholung des letzten Moduls
Vermittlung von Inhalten	* Etablierung der Begriffebox
* Was ist Forschung? * Was ist eine Methode?	Aspekte von Mathematik
Erprobung von Methoden	* Freewriting * Ähnlichkeiten und Differenzen aufzeigen
* Probe Interviews * Gruppengespräch	* Soziometrie: Positionierung zu verschiedenen Aspekten von Mathematik
Abschluss	Abschluss
* Eintrag in das Forschungstagebuch	* Eintrag in das Forschungstagebuch

Datenerhebung erste Einheit

Die Konzeption der ersten Einheit hatte folgende Ziele vor Augen: Alle Beteiligten machen sich miteinander bekannt; erste Ziele des Projektes werden definiert; es wird erarbeitet, was unter (Sozial-)forschung verstanden werden kann und Forschungsmethoden werden ausprobiert. Die Inhalte sollen zunächst vor allem von den Lehrenden getragen werden; im weiteren Prozess soll die Verantwortung über den Inhalt von den Lernenden übernommen werden.

Folgend beschreibe ich den Ablauf des ersten Moduls: Die erste Kurseinheit startete mit drei Lernenden und einer Methode zum Kennenlernen²⁹. Anschließend berichtete L1 – ich – über seine Diplomarbeit und das gemeinsame Forschen in den nächsten 7 Wochen. Hierbei wurde die Freiwilligkeit betont und das Bearbeiten von Übungsblättern als Alternative angeboten. Anschließend wurden einige Ziele umrissen: Verbesserung des Unterrichtes, von den Lernenden zu lernen, den Handlungsspielraum zu vergrößern und gemeinsam Spaß zu haben. Zudem wurde ausgeführt, warum die PAR für die Kursbesucher_innen interessant sein könnte. Der_die Forscher_in nahm an, dass gemeinsam Forschen spannend ist, Forschung kennengelernt wird, viel Wissen über Mathe- und Matheunterricht produziert wird und der Einfluss der Teilnehmenden auf das Kursgeschehen erhöht werden kann.

²⁹ Im Kreis stehend sagt zunächst jede Person ihren Namen und eine Sache, die sie gerne hat und die mit demselben Anfangsbuchstaben beginnt wie der Name. Anschließend steht eine Person in der Mitte des Kreises und zeigt auf eine Person im Kreis und sagt dabei „Zip“, „Zap“, oder „Zip-Zap“. Bei „Zip“ muss die Person den Namen der Person links von ihr sagen. Bei „Zap“ das gleiche mit der Person rechts und bei „Zip-Zap“ muss die Person „Spoing“ sagen und einen imaginären Spiegel entgegenhalten. Bei einem Fehler sagen alle „Ui, ui, ui“, wechseln Plätze und die Person, die den Fehler gemacht hat, kommt in die Mitte.

Die verschiedenen Positionen während der Forschung wurden verdeutlicht: Die Lernenden überlegen sich eine Forschungsfrage, führen einen Forschungsprozess durch und werden dabei von den Lehrenden begleitet. Im Anschluss wurden die Fragen „Was ist Forschung?“ – ausgehend davon, dass eine Forschung immer mit einer Frage startet – und „Was ist eine wissenschaftliche Methode?“ bearbeitet.

Anschließend kamen zwei weitere zwei Lernende hinzu. Dennoch entschieden die Lehrenden, dass die Gruppe – da nur wenige Teilnehmende anwesend waren – nicht wie geplant geteilt wurde.³⁰ Nach einer Pause wurden Probe-Interviews durchgeführt, um die Methode „qualitative Interviews“ (siehe Höcher und Wintersteller 2016) kennenzulernen. Dazu erhielt jede_r Co-Forscher_in einen kurzen Interviewleitfaden (siehe Anhang A.1.1), dieser wurde zunächst gemeinsam besprochen. Anschließend wurde gesammelt, was wichtig ist, wenn ein Interview durchgeführt wird (gut zuhören, nicht unterbrechen, Zeit lassen, Einverständnis über Aufnahme einholen, usw.). Die Lernenden interviewten einander reihum im Kreis, schlussendlich erprobte fast jede Person die Rolle der Interviewer_in und der_des Befragten. Insgesamt wurden vier Interviews durchgeführt.

Anschließend fand eine „Gruppendiskussion“ (siehe Wintersteller 2016b) statt, bei der die Interviews und die eigene Rolle reflektiert wurden. Diese Diskussion (GD_KE1) wurde aufgezeichnet, sie gehört neben den Aufnahmen der Kurzinterviews (KI_01-04_KE1), der Planung (PL_KE1) und den (nichtsystematischen) Notizen zu dieser Stunde (NO_L1_KE1) zum Datenkorpus dieser Einheit. Es folgte Zeit zum Anhören des eigenen Interviews. Am Ende der Einheit erhielt jede beteiligte Person ein „Forschungstagebuch“ (Wöhrer 2016), und die letzten 10 Minuten wurden für die Beantwortung der Frage: „Was habe ich heute erlebt?“ im Forschungstagebuch verwendet. Hierbei war freigestellt, in welcher Sprache und in welcher Form (Zeichnung, schriftlicher Beitrag) der Eintrag erfolgt und die_der Urheber_in entscheidet wer Einsicht erhält.

Datenerhebung zweite Einheit

Das Ziel der Einheit war laut Planung die erste Kurseinheit vor zwei Wochen in Erinnerung zu rufen und die Inhalte für hinzugekommenen Co-Forscher_innen zu wiederholen. Zudem sollte das Thema „Mathematik und Mathematikunterricht“ möglichst breit angelegt werden, um Forschungsfragen zu finden.

L1 begrüßte den Kurs und wies darauf hin, dass wieder gemeinsam mit L2 geforscht werden würde. Anschließend wiederholte L1 an der Tafel, was „Forschung“ und „Interview“ bedeuten. L1 berichtet den Ablauf und Erkenntnisse der letzten Forschungseinheit. Die

³⁰ Geplant war, dass eine Gruppe einem Beobachtungsauftrag im Bauhaus nachgeht, um *Teilnehmende Beobachtungen* (Schneider 2016) zu üben.

Methode „Begriffebox“ (siehe Harrasser 2016) wurde etabliert und für die Begriffe „Forschung“ und „Interview“ herangezogen.

Mit dem Ziel, mehrere Aspekte von Mathematik sichtbar zu machen, wurde die Methode „Free Writing“ (in Anlehnung an Wolfsberger o.J.) erklärt. Als Ausgangspunkt wurden „Erinnere dich an eine Situation im Matheunterricht!“ und „Wo gibt es Mathematik?“ herangezogen. Die Lernenden schreiben hierzu in ihr Forschungstagebuch und haben die Möglichkeit, ihr Produkt vorzulesen. Dies wurde von L2 paraphrasiert, auf der Tafel festgehalten und nach Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den einzelnen Beiträgen gesucht.

Nach einer Pause wurden in Anlehnung an die Methode der „Soziometrie“ (siehe Arztmann 2016a) Aussagen zu Mathematik positioniert, und die Lernenden positionierten sich zu diesen im Raum. Hierzu wurden folgende Aussagen herangezogen: „Mathe ist für mich (nicht) wichtig“; „Mathe macht mir (keinen) Spaß“; „Um Mathe zu lernen ist es (nicht) wichtig, Deutsch zu können“; „Mathe kommt in meinem Leben (nicht) außerhalb der Schule vor“; „Frauen_Männer sind besser in Mathe“ und „Ich lerne Mathe für die Prüfung/meinen Alltag/Schule oder die Ausbildung nach PROSA oder möchte Mathe gar nicht lernen“. Die Einheit endete, nachdem alle einen Eintrag in ihr Forschungstagebuch machten.

Im Anschluss reflektierten die Lehrenden die Stunde separat, hierzu wurden Reflexionsfragen³¹ verwendet. In der Nachbesprechung fassten wir den Beschluss, die Forschung im Unterricht nicht fortzusetzen, dies wird in Abschnitt 5.2 analysiert.

Um die Aufzeichnungen der Einheiten im Vergleich zur ersten Forschungseinheit zu verbessern, wurden folgende Maßnahmen in den Ablauf miteinbezogen: Die Planung erfolgte zunächst bei L1 und L2 separat und wurde anschließend zusammengeführt (PL_KE2); eine Theorie zu „teilnehmender Beobachtung“ wurde erarbeitet und dazu ein Factsheet erstellt; beide Lehrende verfassten während des Kurses Notizen (NO_L2_KE2 und NO_L1_KE2); es wurde ein Reflexionsleitfaden für die Nachbesprechung herangezogen; die Reflexion der Einheit von L2 und mir fand zunächst separat (RE_L2_KE2 und RE_L1_KE2) und anschließend gemeinsam statt; L1 schrieb im Anschluss an den Kurs ein Beobachtungsprotokoll (hierzu werden neben Erinnerungen die Reflexionen und Notizen herangezogen) und L2 kommentierte es (BP_L2_KE2). Diese Daten umfassen den Datenkorpus für die zweite Einheit.

³¹ Die Reflexionsfragen in Anlehnung an Fred Korthagen sind in vier Phasen aufgeteilt: „Action“, „Looking back on the action“, „Awareness of essential aspects“ und „Creating alternative methods of action“ (Stock und Riebenbauer 2014, S. 5).

4.3.3. Nachbearbeitung und Bildungsgespräche

Im nächsten Mathematikurs berichtete ich von meinem Vorhaben, die gemeinsame Forschung nicht fortzusetzen und fragte die Lernenden nach ihrer Meinung. Alle waren damit einverstanden, nicht weiter gemeinsam zu forschen. Um die vorhandenen Ergebnisse aus den beiden Einheiten zu erweitern, beschloss ich die unabhängig von der Forschung geplanten Einzelgespräche gegen Ende des Semesters in meine Forschung miteinzubeziehen. Die freiwilligen Gespräche (Bildungsgespräche) haben zum Ziel, den aktuellen Lernstand zu besprechen, über den Aufstieg in das nächste Kursniveau zu reden, zu klären wie die Pflichtschulabschlussprüfung aussieht, mit welcher Note diese abgeschlossen werden soll (bzw. welche Note notwendig ist für weitere Aus_Bildungspläne), Feedback von Lernenden zum Unterricht zu erhalten und Wünsche an den Unterricht zu formulieren. Ich führte bis Jahresende 5 Bildungsgespräche. Drei dieser Personen haben bei der gemeinsamen Forschung teilgenommen. Somit haben 7 Lernende mitgeforscht und kein Bildungsgespräch geführt (T2 und T3 nahmen kaum am Kurs teil; T5 wechselte in den PSAK; T7 pausierte PROSA aufgrund von Betreuungspflichten und T8 und T9 hatten kein Interesse).

Es handelte sich um leitfadengestützte Gespräche, wobei bei den meisten Gesprächen die Lernenden die Prüfung in den Vordergrund stellten und ich mich daher nicht am Leitfaden (siehe Anhang A.3) orientieren konnte. Ich notierte mir manche Aussagen meiner Gesprächspartner_innen während der Bildungsgespräche (No_T1-T12_BG). T10 bot mir während des Gespräches an, ihre Forschungstagebucheinträge (FT_T10) zu kopieren und in die Forschung miteinzubeziehen. Die an der Forschung beteiligten Lernenden sind in der Tabelle 4.3 angeführt³².

4.4. Datenanalyse und Auswertung nach GTM

Zur Analyse der erhobenen Daten wurde die GTM³³ verwendet, da diese mit epistemologischen Zugängen der PAR und der ethnographischen Feldforschung kompatibel ist. Im folgenden Abschnitt werde ich die von mir verwendete Variante der GTM beschreiben

³² Die Spalte „Kursteilnahme“ gibt an, ob die Lernenden bereits im vorherigen Semester mit mir in der BBK2 waren (BBK2), sie die BBK3 erneut besuchen (WH BBK3) oder neu bei PROSA sind und in die BBK3 eingestuft worden sind (Neuaufnahmen). Die Spalten „KE1“ bzw. „KE2“ geben an, ob die Lernenden bei der ersten bzw. zweiten Einheit anwesend waren. Die letzte Spalte „BG“ steht für die Teilnahme bei einem Bildungsgespräch.

³³ Es wird unterschieden zwischen einerseits Grounded Theory-Methode (GTM) als Forschungsansatz und andererseits Grounded Theory (GT) als Produkt einer GTM (Mey und Muck 2011, S. 12).

Tabelle 4.3.: An der Forschung beteiligte Lernende

Kürzel	Erstsprache	Kursteilnahme	KE1	KE2	BG
T1	Yoruba	BBK2	Ja	Teilw.	Ja
T2	Bengali	WH BBK3	Ja	Nein	Nein
T3	Amharisch	Neuaufnahme	Ja	Teilw.	Nein
T4	Somali	Neuaufnahme	Teilw.	Nein	Nein
T5	Persisch	BBK2	Teilw.	Nein	Nein
T6	Amharisch	WH BBK3	Nein	Teilw.	Ja
T7		BBK2	Nein	Teilw.	Nein
T8	Persisch	BBK2	Nein	Teilw.	Nein
T9	Arabisch	BBK2	Nein	Teilw.	Nein
T10	Kurdisch	WH BBK3	Nein	Teilw.	Ja
T11	Persisch	BBK2	Nein	Nein	Ja
T12	Arabisch	BBK2	Nein	Nein	Ja

sowie erläutern, warum dieser Zugang mit Ethnographie und PAR kompatibel ist und auf den konkreten Kodierungsprozess eingehen.

Die GTM verfolgt einen offenen Forschungszugang, was bedeutet, dass der Forschungsprozess im Vorhinein nicht durchgehend planbar ist und sich das Forschungsinteresse im Laufe der Auseinandersetzung verschieben kann. Zentral ist dabei, dass die Analyse und die daraus entstehenden Interpretationen nachvollziehbar sind und somit wissenschaftlichen Anforderungen entsprochen wird. Zudem bietet die GTM die Möglichkeit, im Prozess der Datenerhebung bestehendes Material zu analysieren, wodurch weitere Vorgehensweisen in Anlehnung an die vorläufigen Ergebnisse angepasst werden können. Durch die von mir gewählte Methode können die unterschiedlichen Daten, die im Forschungsprozess entstanden sind, miteinander in Bezug gebracht werden. (vgl. Mey und Mruck 2011)

Meine Forschung ist keine GTM in Reinform, da ich die GTM ausschließlich zur Auswertung meiner durch Feldforschung erhobenen Daten verwende. Das führt dazu, dass ich einen pragmatischen Umgang mit GTM führe und Barney Glaser mir vermutlich (zu Recht) eine Verwässerung der GTM unterstellen würde (ebd., S. 19). Das Kodierungsverfahren der GTM ist u. a. mit PAR und ethnographischer Forschung kompatibel, da alle drei Zugänge auf Theorieentwicklung und nicht auf Theorietestung ausgelegt sind (vgl. ebd., S. 11).

GTM zeichnet sich nach Günther Mey und Katja Mruck durch folgende Punkte aus: Wie bereits erwähnt besteht der Anspruch darin, nicht nur bestehende Theorien zu prüfen,

sondern auch neue Theorien zu entwickeln. Hierbei ist die GTM durch ein zyklisches Vorgehen geprägt und es werden laufend Aufzeichnungen bzw. Memos verfasst. Durch das *Theoretical Sampling* werden neue Fälle in den Forschungsprozess einbezogen bis eine *Theoretical Saturation* erreicht ist (Mey und Mruck 2011, S. 15 f.). Die Datenerhebung ist demnach noch nicht abgeschlossen, wenn mit der Analyse angefangen wird. Folglich geht es bei der GTM – wie auch bei ethnographischer Forschung und PAR – um einen ständigen Wechsel zwischen Handeln und Reflexion(ebd., S. 23). Die Kodierung basiert auf dem Vergleich von Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden (ebd., S. 15) und verfolgt das Ziel der Theoriebildung (ebd., S. 23).

Um die Daten zu analysieren greife ich auf das Kodierungsverfahren der GTM zurück, wie es 1996 von Anselm L. Strauss und Juliet Corbin dargestellt wurde und bei dem zwischen offenen, axialen und selektiven Kodieren unterschieden wird (Strauss und Corbin 1996). Allerdings beinhaltet mein unten dargestelltes Kodierungsvorgehen mehrere Ansätze von Franz Breuer, Petra Muckel und Barbara Dieris und ist demnach von der Reflexive Grounded Theory (R/GTM) beeinflusst (Breuer, Muckel und Dieris 2019).

Zur Datenerhebung wurde eine Methodentriangulation angewandt, wodurch verschiedene Kategorien von Daten entstanden. Bei meinen Primärdokumenten handelt es sich um Reflexionen, Notizen, Beobachtungsprotokolle, Einträge in Forschungstagebücher, Transkripte von Kurzinterviews, eine Gruppendiskussion sowie Mitschriften von Bildungsgesprächen. Die unterschiedlichen Genres an Dokumenten stellen bei der GTM kein Problem dar, solange die Daten in verschriftlichter Form vorliegen (ebd., S. 249) und zur Theoriebildung beitragen. Glaser (1998, S. 8) fasst dies zusammen als: „All is data“.

Charles Berg und Marianne Milmeister treffen eine Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärdokumenten: Die erstgenannten Dokumente enthalten Daten, während die anderen Daten beschreiben (Berg und Milmeister 2011, S. 312). Dabei repräsentieren Primärdokumente „das Sprechen der _des Anderen“ und Sekundärdokumente das ‚eigene‘ Sprechen (ebd., S. 312). Diese Trennung wird als überwindlich eingestuft, und „auch Memos, also ursprüngliche Sekundärdokumente, [können] in einer reflexiven Schleife als Primärdokumente behandelt werden. Das eigene Sprechen kann in der zeitlichen Distanz fremd werden“ (ebd., S. 312). Das führt uns auch zu der Besonderheit von Beobachtungsprotokollen, die bereits eine Deutung des Sprechens der ‚Anderen‘ darstellen³⁴.

Ansonsten kommt die Kritik von Hans Merckens zu tragen, dass in Lehrbüchern zur teilnehmenden Beobachtung kaum auf die Analyse der Daten eingegangen wird. Es wird einerseits behauptet, dass sich in der Auseinandersetzung mit den selbst erstellten Proto-

³⁴ Damit diese als Primärdokumente behandelt werden können, braucht es das zyklische und reflexive Vorgehen der GTM (vgl. Berg und Milmeister 2011, S. 312).

kollen kaum Schwierigkeiten ergeben würden. Andererseits wird argumentiert, dass bei den Protokollen bereits im Vorhinein eine subjektive Auswahl des Erlebten vorgenommen werden würde und somit eine methodische Analyse nicht mehr Informationen liefere. Daher sei es ausreichend, „die Protokolle nachvollziehend, verstehend zu interpretieren“ (H. Merkens 1992, S. 216). Merkens kritisiert daran Folgendes: „Nur mit einer sorgfältigen Aufbereitung des Materials wird den Ansprüchen genügt, die sich aus dem Stand der wissenschaftstheoretischen Entwicklung herleiten lassen“ (ebd., S. 217). Mey und Mruck bemängeln an vielen ethnographischen Forschungen den bloß deskriptiven Charakter und betonen die Potenziale der GTM (Mey und Mruck 2011, S. 14). Ausgehend von den bisherigen Erläuterungen erschließt sich die Notwendigkeit, meinen Kodierungsprozess möglichst genau zu beschreiben, wie es auch Berg und Milmeister (2011, S. 304) fordern:

„Da Offenheit nicht Beliebigkeit bedeutet, bleibt Qualitätssicherung ein zentrales Anliegen qualitativer Forschung. Transparenz- und Prozessorientierung beziehen sich dabei auf die Methodenindikation, das systematische Vorgehen und die Offenlegung der methodologischen Entscheidungsprozesse“

Bevor ich mit der Kodierung starte, beantworte ich zunächst die vorgeordneten Fragen, die bei Breuer, Muckel und Dieris zu finden sind (Breuer, Muckel und Dieris 2019, S. 259–262):

(1) Ich kodiere die Dokumente zunächst in chronologischer Reihenfolge und starte am Anfang jedes Dokuments. (2) Ich kodiere feinkörnig und in kleinen Schritten. (3) Ich mache keine theoriegeleitete Sequenzauswahl, da die Datenmenge klein genug ist, jede Stelle zu analysieren. (4) Da ich die Kodierung alleine durchführe und nicht in einem Team, anonymisiere ich die Personen in den Verschriftlichungen mit neutralen Bezeichnungen wie T_1, T_2, usw., mit dem Ziel, mein Vorwissen über Personen während der Kodierung in den Hintergrund zu rücken, damit eine größere Bandbreite an Interpretationen auftreten kann. (5) Kann ich nicht vermeiden, dass ich das „Verständnis der Bedeutung einer Aussage in meine Überlegungen [einbeziehe], was erst zu einem späteren Zeitpunkt im Verlauf geäußert wird“ (ebd., S. 261). (6) Im Sinne der GTM geht es mir nicht darum, die ‚richtige‘ Deutung einer Aussage herauszufinden, sondern verschiedene Lesearten anzubieten. (7) Die Häufigkeit des Vorkommens eines Kodes spielt keine systematische Rolle.

Nach Berg und Milmeister (2011) verlangt die GTM eine gewisse Organisation. Für die Autor_innen spielen besonders folgende drei Aspekte eine große Rolle: das Verfassen von verschiedenen Memos, Variation in der Distanz zum Text und das Analysieren im Team (ebd., S. 316). Nachstehend gehe ich auf diese Aspekte in meiner Forschung ein. Ich habe während des Prozesses verschiedene Memos verfasst: Kode-Memos, Memos zur

Entstehung von Primärdokumenten, operative Memos, Memos zu Detailinterpretationen und Memos zur Wahl der Reihenfolge der Textsequenzen. Durch detaillierte, feinkörnige Analysen wurden alle erhobenen Daten in einen Zusammenhang gebracht. Bei meiner Analyse orientiere ich mich an Berg und Milmeister und gehe davon aus, dass „Teile die Bedeutung des Ganzen und das Ganze die Bedeutung der Teile mitbestimmt“ (Berg und Milmeister 2011, S. 316).

Ich werde nach Strauss und Corbin kodieren, die das Kodieren in drei Phasen einteilen: offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren (Strauss und Corbin 1996). Ähnlich wie *Reflexive Grounded Theory – Eine Einführung für die Forschungspraxis* ordne ich meine Vorgehensweise zwischen der Variante von Strauss und Corbin und der R/GTM ein. Die Kodes und Kategorien werden bei GTM erst während der Auswertung entwickelt.

Das *Offene Kodieren* sucht nach Kodes, und jede Deutungs idee hat zunächst eine Berechtigung: „In der Frühphase des Kodierens sollten dem Assoziationsfeld, den eigenen gedanklichen Spielräumen und dem kreativen (Gruppen-)Prozess möglichst wenige Grenzen gezogen werden“ (Breuer, Muckel und Dieris 2019, S. 251). Diese Phase hat einen „*kreativen* Charakter“ und „das Prinzip der *Abduktion*“ ist relevant (ebd., S. 269). Dazu wird der Text in *Kodier-Einheiten* zerlegt und bei jeder Einheit wird versucht, die dahinter liegende Bedeutung freizulegen. Das Finden einer sprachlichen Benennung bzw. eines Kodes für diese Bedeutung ist eine Vorstufe zur Kategorienbildung (ebd., S. 270). Weiters werden beim offenen Kodieren verschiedene Stellen innerhalb der Daten verglichen, um Kategorien-Ideen zu entwickeln (ebd., S. 272). Das offene Kodieren wird immer wieder durch das Schreiben von Memos unterbrochen, das „die Ergebnisse des gedanklichen Sammelns und Strukturierens sowie die Fortführungsideen zusammenfasst und ausarbeitet“ (ebd., S. 272).

Das anschließende *axiale Kodieren* bildet eine Verbindung zwischen *Kodieren* und *Modellbilden*. Dabei verschiebt sich der Fokus von abduktiven Prozessen des Entwickelns auf Vergleiche und Systematisierung (ebd., S. 284). Nach Strauss und Corbin (1996, S. 76) werden beim axialen Kodieren Verbindungen zwischen Subkategorien und Kategorien hergestellt, wodurch die Kategorien spezifiziert und kontextualisiert werden.

Der nächste Schritt, der des *selektiven Kodierens*, beinhaltet die Entfernung „vom Sprechen der Akteur[_inn]e[n] im Feld zum Sprechen der Interpretierenden“ (Berg und Milmeister 2011, S. 324). Charakteristisch für das selektive Kodieren ist das Hin- und Herspringen innerhalb der Datensätze, um einerseits die zu erzählende Geschichte zu finden und andererseits diese an den Daten zu überprüfen. Beim selektiven Kodieren werden die Kernkategorien und ihre Dimension definiert und die Kategorien untereinander

verglichen (Berg und Milmeister 2011, S. 324).

Abschließend möchte ich festhalten, dass ich durch den frühen Abbruch der PAR das volle Potenzial der Auswertungsmethode der GTM nicht ausschöpfen konnte. Insbesondere, weil kein *Theoretical Sampling* vorgenommen werden konnte. Zudem würde ich davon abraten, als unerfahrene Person – noch dazu alleine – die GTM zu verwenden.

5. Ergebnisse

Ziel der partizipativen Forschung ist es Herrschaftsmomente herauszuarbeiten, die dann als relevante Anknüpfungspunkte für ermächtigende Bestrebungen sichtbar werden. Mein Ergebniskapitel befasst sich aus diesem Grund im ersten Teil mit denjenigen Aspekten, die im Zuge des Forschungsprozesses und der Datenauswertung als solche Momente hervorgetreten sind. Im zweiten Teil liefere ich eine strukturierte Darstellung der Grenzen der Forschungsmethode PAR, wie sie im Laufe meiner Untersuchung zu Tage getreten sind. Im folgenden Kapitel 5.1 werde ich zunächst auf den Umgang mit Sprache eingehen, da dieser Aspekt einerseits großen Einfluss auf den Forschungsprozess genommen hat und andererseits selbst als Herrschaftsmoment sichtbar wurde und ich ihm somit im Kontext ermächtigender Basisbildung eine große Bedeutung zuspreche.

5.1. Umgang mit Sprache im Unterricht

Sowohl im Abschnitt „Projekt: Schule für Alle! (PROSA)“ als auch im Abschnitt „Ermächtigung und Herrschaft in der Basisbildung mit Migrant_innen“ habe ich bereits auf die Bedeutung von Sprache als zentrales Element des Integrationsdispositivs und den Zusammenhang zwischen Sprache und Bildungsausschluss bzw.-möglichkeiten in Österreich hingewiesen. Entsprechend lässt sich auch die Wichtigkeit der deutschen Sprache in der österreichischen Basisbildung mit Migrant_innen feststellen und nimmt daher auch in den Ergebnissen meiner Diplomarbeit eine große Rolle ein. Dass Sprache in meinen Forschungsergebnissen einen wichtigen Aspekt darstellt, begründet sich nicht deduktiv aus der Forschungsfrage, sondern induktiv durch die offenen methodischen Zugänge aus den Daten. Es tauchen darin unterschiedliche Mechanismen auf um Personen dazu zu bewegen, die hegemoniale Sprache Deutsch im Unterricht zu sprechen und die Einschreibung dieses Imperatives wird häufig sichtbar. Wobei dies nicht nur beinhaltet überhaupt die Sprache Deutsch zu verwenden, sondern auch eine nahezu fehlerfreie Anwendung zu beherrschen. Zudem werden bestimmte Verhaltenskodexe – wie das „Siezen“ – dem Deutschsprechen zugewiesen. In der Analyse der Daten unterscheide ich entsprechend zwischen dem Imperativ Deutsch zu sprechen, der „richtigen“ Verwendung des Deutschen

und mit dem deutschen Sprachgebrauch zusammenhängenden Verhaltensnormen. Bei der Analyse der Einheiten ist insgesamt aufgefallen, dass Selbstkorrektur, Verbessern, Aufforderung Deutsch zu sprechen und das sich Vergewissern, ob der eigene Sprachgebrauch korrekt sei, in der ersten Forschungseinheit öfter vorkommen, als in der zweiten Forschungseinheit. Dies begründe ich durch zwei Phänomene. Erstens ist das Beobachtungsprotokoll, das nur für die zweite Einheit verfasst wurde, nicht mit dem Fokus auf Deutschimperativ erstellt worden. Zweitens liegt die Vermutung nahe, dass durch das Aufnehmen der Kurzinterviews und der anschließenden Diskussion das Bewusstsein über den eigenen Sprachgebrauch und der Druck zur (Selbst-)Korrektur größer ist, weil das Gesagte archiviert wird. Diese Annahme wird gestützt durch die Beobachtung, dass der Wunsch „richtiges“ Deutsch zu sprechen bei den Interviews im Vergleich zur Gruppendiskussion – bei der das Aufnahmegerät weniger im Vordergrund ist – häufiger und vor allem in einer deutlicheren Form vorkommt.

Der folgende Abschnitt ist in vier Aspekte gegliedert, die auf verschiedene Weise mit der Deutsch-Hegemonie im Kursgeschehen verknüpft sind. Zunächst geht es um den Imperativ Deutsch zu sprechen, der zweite Aspekt ist der Druck „richtiges“ Deutsch zu sprechen und im dritten Aspekt geht es um Siezen und Grüßen als Ausdruck eines normativen Sprachhabitus. Der letzte Aspekt beschreibt zum einen die Miss-/Unverständnisse und das sich-gegenseitig-nicht-Verstehen, welche durch heterogene sprachliche Hintergründe und geringe gemeinsame Sprachkenntnisse entstehen, und zum anderen, wie unterschiedliche Formen des Umgangs mit derartigen Miss-/Unverständnissen für gleichberechtigtes Lernen hinderlich oder förderlich sein können. Hierbei werden Beispiele aus der Forschung diskutiert und daraus Thesen entworfen. Die zentrale Bedeutung von Sprache, die im Forschungsprozess sichtbar wurde, spiegelt verschiedene Annahmen aus der Literatur wider, die in Kapitel 6 näher dargestellt werden.

5.1.1. Der Imperativ, Deutsch zu sprechen

Da im österreichischen Schulsystem Mehrsprachigkeit eher mit Ablehnung begegnet wird, so dass z.B. an manchen Schulen ein Deutschzwang am Schulhof verlangt wird (Rohrhofer 2015), verwundert es nicht, dass sich dieser Imperativ in abgeschwächter Form auch bei PROSA widerfindet. Im folgenden Abschnitt werden Situationen diskutiert, in denen Letzteres sichtbar wird.

Im Beobachtungsprotokoll der zweiten Einheit wird deutlich, dass an mehreren Stellen mit Übersetzungen und anderen Sprachen als dem Deutschen gearbeitet wurde. U. a. wird bei der Methode „Free Writing“ das Angebot gemacht, die Sprache frei zu wäh-

len und auch Schriftsprache durch eine Aufnahme zu umgehen (A.2, Z. 49-51).³⁵ Die meisten Teilnehmer_innen verwendeten trotz dieses expliziten Hinweises und Angebots die deutsche Schriftsprache. Zwar ist plausibel, dass dies auch daraus folgen kann, dass die Lehrenden sich gegenüber Einigen mit diesem Hinweis nicht verständlich machen konnten, bzw. sich zu wenig Zeit nahmen, um das Verständnis zu erhöhen. Somit war es manchen Teilnehmer_innen eventuell gar nicht bewusst, dass die Sprache und das Format wählbar waren und sie nahmen an, dass deutsche Schriftsprache gefordert sei. In beiden Fällen, dass einerseits trotz vorhandenem Wahlbewusstsein deutsch gewählt wird oder dass andererseits aufgrund fehlenden Wissens um die Wählbarkeit der Sprache Deutsch gewählt wird, zeigt sich allerdings eine internalisierte Deutschnorm. Der Drang zur Anwendung des Deutschen wurde potenziell noch dadurch verstärkt, dass es sich um einen schriftlichen Arbeitsauftrag handelte, der von den Lehrenden auf Deutsch verfasst wurde, wie es in der Basisbildung mit Migrant_innen im Allgemeinen der Fall ist. Arbeitsaufträge wurden im Forschungsprozess durch die Lehrenden auf Englisch übersetzt, wenn für sie der Eindruck entstand, dass sie sich auf Deutsch nicht verständlich machen konnten (A.2, Z. 69 und 81 f.) und auf Basis der Annahme, dass Englisch den Lernenden zur Verfügung steht. Das wird auch bei den Feldnotizen deutlich: „2 Schüler große Probleme mit Verständnis → Erklärung auf Englisch nicht immer möglich“ (NO_L2_KE2). Hier zeigt sich ein defizitärer Blick auf Lernende: Diese verstünden nicht aufgrund deren „mangelnder“ Deutschkenntnisse und nicht weil die Lehrenden zu wenig erklären, entsprechende Sprachen nicht beherrschen, der Arbeitsauftrag ungeeignet ist oder keine Ressourcen für Übersetzer_innen aufgewendet werden (konnten). In diesem defizitären Blick zeigt sich die Internalisierung der Deutschnorm durch die Lehrenden. Es wurde von den Lernenden erwartet, dass sie Deutsch und Englisch sprechen, andernfalls wurde ihnen ein Mangel diagnostiziert.

Eine weitere Situation in der ersten Einheit illustriert, dass zwar unter Teilnehmenden und Lehrenden andere Sprachen, insbesondere Englisch, akzeptiert sind, um sich temporär bei Miss-/ Unverständnissen zu helfen. Jedoch wird dann erwartet, wieder in das Deutsche zu wechseln. Das erste Kurzinterview wurde zunächst auf Deutsch geführt. Nachdem eine Interviewfrage zu Verständnisschwierigkeiten führt, wechselt die Interviewerin auf Englisch (A.1.2, Z. 42). Anschließend wird die Frage auf Englisch geklärt, sowie beantwortet und es folgt folgender Dialog (A.1.2):

57 T1: Englisch nein. Deutsch!

³⁵ Dieses Angebot wurde von T3 angenommen, allerdings bediente er sich des Englischen und nicht seiner Erstsprache Amharisch, dies lässt sehr viele Deutungsmöglichkeiten zu: er machte Diskriminierungserfahrung aufgrund von Amharisch; Englisch ist seine sicherste Schriftsprache; er wählte die Sprache, die mehr Leute verstehen; bei der Erklärung des Arbeitsauftrages nannte der Lehrende Englisch als Beispiel.

- 58 T2&L2: *lachen 1 Sekunde*
 59 T2: Ich mag sehr gerne negativ Zahlen
 60 T1: Ok

Sobald die Unklarheiten geklärt sind, wird im Anschluss daran appelliert Deutsch zu sprechen. An dieser Passage wird die Hierarchie der Sprachen deutlich. Sie spricht gegen die Vermutung, dass Englisch im Kurs dieselbe Legitimität wie das Deutsche hat. Das Beispiel zeigt, dass Deutsch die selbstverständliche Forschungssprache ist, dies wird auch durch den einsprachig (deutsch) verfassten Interviewleitfaden deutlich (A.1.1), der zusätzlich die Interviewsprache festlegt. Der Wechsel auf Englisch war außerdem von einem Unbehagen begleitet: T1 fragte unverzüglich nach, ob ihr Englisch in Ordnung sei. Das kann sich zum einen auf die richtige Anwendung des Englischen beziehen, oder Unklarheit darüber ausdrücken, ob es in Ordnung ist in dieser Situation Englisch zu sprechen. Nach der Aufforderung Deutsch zu verwenden, wird über einen längeren Zeitraum, bis zur Mitte der Gruppendiskussion, nicht ins Englische gewechselt.

Die hegemoniale Position des Deutschen wird zudem darin deutlich, dass T3 die Aussage traf, er könne nicht so gut sprechen (A.1.3, Z. 64), wobei er Amharisch und Englisch beherrscht und das nicht-gut-Sprechen also nur auf das Deutsche bezieht. Lediglich die geringe Erfahrung mit der deutschen Sprache unterliegt einem Rechtfertigungszwang.

In der folgenden Situation zeigt sich das Bedürfnis Deutsch lernen zu wollen durch einen Lernenden, dem es nicht um die Inhalte des Diskussionsgegenstands, sondern um die sprachliche Formulierung geht. T4 fragte bei der Gruppendiskussion nach den Interviews: „Was ist Mathe?“ (A.1.6, Z. 122). Es wurden daraufhin Inhalte von Mathe aufgezählt (A.1.6, Z. 129), die Rolle von Mathe im Alltag (A.1.6, Z. 132) und als Wissenschaft (A.1.6, Z. 128) erwähnt. Das war für T4 nicht ausreichend und er explizierte: „Aber was ist Mathe (2) Was ist auf Deutsch“ (A.1.6, Z. 133). Somit wird klar, dass es ihm weniger um die Inhalte ging, als darum wie er diese in der deutschen Sprache formulieren kann. Weil das Sprechen von „richtigem“ Deutsch in Österreich mit Anerkennung einhergeht, fordern die Teilnehmenden von den Lehrenden ein, sie zu korrigieren, wie es in der an L1 gerichteten Aussage deutlich wird (A.1.6):

- 148 T5: und du kannst auch was sagen, wir können nicht gut erklären, ja,
 149 wir können nicht gut (.) verstehen, deswegen wir wollen deine
 150 Meinung

Durch das „wir“ wird eine Gruppe der DaZ-Lernenden konstruiert, in Abgrenzung zu den DaE-Lehrenden. Diese Konstruktion geht einher mit hierarchisierten Binaritäten. Die eine Gruppe beherrscht die hegemoniale Sprache (nicht). Die eine Gruppe hat (kein) Wissen. Die Meinung der einen Gruppe wird (nicht) gehört. Festgemacht wurden diese Zuschreibungen in den Aussagen von T5 weniger an der Differenzlinie Lehrende-Lernende,

sondern vor allem an der Sprachbeherrschung. Zudem wurde auch hier auf einen Mangel hingewiesen. Die konstruierte Gruppe der DaZ-Lernenden könne nicht gut erklären und verstehen. Die Anrufung als Expert_in passiert in Abgrenzung zu diesen Mängeln, sprich der Expert_innenstatus wird nicht aufgrund eines Fachwissens erteilt, sondern weil kein Mangel des Verstehens besteht. Dass diese Deutung alleine nicht ausreicht, wird darin deutlich, dass L1 und nicht beide Lehrenden angerufen werden. Hier kommen weitere Differenzlinien (Mathestudium, Geschlecht, Leitung des Kurses, usw.) ins Spiel, auf die im Rahmen dieser Analyse nicht im Detail eingegangen werden kann. T5 spricht ein aus seiner Sicht homogenes Bedürfnis aller DaZ-Lernenden an, nämlich die Meinung der_des Lehrenden mitbekommen zu wollen. Eine Markierung der Lernenden als Gruppe mit homogenen Schwierigkeiten und Bedürfnissen findet auch von Seiten des Lehrenden L1 statt. An einer Stelle merkt er an: „Forschung ist etwas sehr Schweres, vor allem auf Deutsch“ (A.1.7, Z. 36). Der Lehrende bezieht die Schwierigkeit des Deutschsprechens auf die Forschung, allerdings ist anzunehmen (da aus einer Erstsprachler_innenperspektive gesprochen wird), dass er über die Teilnehmenden redet und meint: „für euch ist es schwierig“.

In Anlehnung an die Gruppendiskussion darüber, ob Mathe eine eigene Sprache darstellt (A.1.6, Z. 155 ff.), wurde in der darauf folgenden Einheit bei der Übung Soziometrie (siehe Abschnitt 4.3.2) nach der Wichtigkeit von Deutsch für das Mathelernen gefragt (A.2, Z. 148 f.). T3 verweist hierbei auf die Verzahnung von Deutschlernen und Matheunterricht und T10 sieht die Wichtigkeit der Deutschbeherrschung bei der Bearbeitung der Textaufgaben (A.2, Z. 151 - 153). Auch wenn das Thema an dieser Stelle von einem Lehrenden eingebracht wurde, macht es deutlich, dass Lernende einen direkten Zusammenhang zwischen Mathematik und Deutschkenntnissen sehen. Dies spiegelt wiederum die Konfrontation der Lernenden mit der im österreichischen Schulsystem herrschenden Monolingualität wider.

5.1.2. Der Druck „richtiges“ Deutsch zu verwenden

Nachdem ich im vorangegangenen Abschnitt Aspekte der Deutschnorm im Unterricht bzw. Forschungsprozess und ihre verschiedenen Ausdrucksweisen erläutert habe, gehe ich folgend den Erwartungen an die Verwendung der deutschen Sprache nach, die abseits des Ziels sich gegenseitig zu verstehen existieren. In meinen Ergebnissen wird einerseits die gesellschaftliche Erwartung an Schüler_innen und Migrant_innen deutlich „richtiges“ Deutsch zu sprechen, wobei mit „richtig“ eine bestimmte Variation des Deutschen gemeint ist, und andererseits die Internalisierung dieser Erwartung durch die Lernenden selbst.

Konkret besteht diese Norm darin, dass die verwendete Grammatik, Orthographie und Lexik einem formalisierten Standarddeutsch entsprechen.

Dass es für die Teilnehmenden wichtig ist, Standarddeutsch zu sprechen, zeigt sich zum einen in der häufigen Selbstkorrektur (A.1.2, Z. 21 f. ; A.1.3, Z. 12, 17 und 47; A.1.4, Z. 11; A.1.5, Z. 5 f. ; A.1.6, Z. 2 und 40-42) und andererseits in dem gegenseitigen Berichtigen von Lernenden. Neben dem oben erläuterten Appell zwischen Teilnehmer_innen überhaupt deutsch zu sprechen, korrigiert beispielsweise ein Teilnehmer die wechselnde pronominale Anrede durch eine andere Teilnehmerin, wie im Abschnitt 5.1.3 weiter unten ausgeführt wird, oder es wird auf eine fehlende Präposition hingewiesen (A.1.4, Z. 9). Verdeutlicht wird die implizite Erwartung fehlerfreies Standarddeutsch zu sprechen, zudem durch das häufige Entschuldigen eigener Fehler (A.1.2, Z. 24). Auch hat beispielsweise T2 nach eigener Aussage Hemmungen davor Fragen zu stellen, weil er unsicher ist, wie er die Fragen richtig stellt (A.1.6, Z. 14). Im Gegensatz dazu werden Teilnehmende nur an einer Stelle durch Lehrende korrigiert (A.1.5, Z. 14). Vielmehr bestehen die Lehrenden darauf, dass Fehler zugelassen werden (A.1.7, Z. 35-38; A.2, Z. 85). Daraus schließe ich, dass es für die Lernenden eine größere Rolle spielt Standarddeutsch zu sprechen, als für die Lehrenden (in diesem Fall) und, dass der Deutsch-Imperativ für alle Teilnehmenden sehr wirkungsmächtig ist.

Obwohl, wie dargestellt, im Allgemeinen die Lernenden eine korrigierende Rolle einnehmen, wurden Unsicherheiten von Seiten der Lernenden mit der eigenen Verwendung des Deutschen in den Forschungseinheiten fast uneingeschränkt nur an Lehrende adressiert. Dies geschah zum Beispiel häufig durch ein fragendes „ja“ am Ende einer Aussage. In einem Fall erwidert L2 mit einem zustimmenden „Mhm“ (A.1.2, Z. 5 f.), worin sich zeigt, dass sich die Lehrende trotz der unspezifischen Frage („ja?“) in ihrer Rolle angesprochen fühlt, auch wenn in der Antwort auf eine Korrektur verzichtet wird. Durch die Reaktion von L2 wird die Dichotomie DaZ und DaE aufrecht erhalten. Ein ähnlicher Mechanismus ist zu beobachten, wenn Lernende bei den Lehrenden bei der Verwendung einzelner Wörter nachfragen, wie „dir-dich“ oder „hat-ist“. Die Lehrende erwidert jeweils mit der korrekten Form (A.1.3, Z. 15 f. ; A.1.6, Z. 44 f.), wodurch eine Anrufung der Lehrenden als DaE-Sprechende erfolgt und ihre Rolle sich fast unwillkürlich reproduziert, weil nicht zu antworten keine sinnvolle Alternative dazu darstellt eine Antwort zu geben.

Darin zeigt sich eine für die Basisbildung mit Migrant_innen wesentliche Dynamik, nämlich dass Hierarchien und Rollenzuweisungen zwischen Lehrenden und Lernenden durch den Differenzmarker Sprache häufig verstärkt werden.

5.1.3. Sprache und Habitus: Grüßen und Siezen

In diesem Abschnitt zeige ich, dass es nicht ausreicht Grammatik, Orthographie und Lexik der deutschen Sprache zu beherrschen, sondern sich die Deutschnorm, neben der Erwartung überhaupt die deutsche Sprache zu verwenden und sich ihrer auch in „korrekter“ Weise bedienen zu können, auch in der einem bestimmten sprachspezifischen Habitus äußert. Gemeint ist, dass das auf Grundlage des österreichischen Integrationsimperativ geforderte sprachliche Kapital, auch die richtige pronominale Anrede und entsprechende Grußformeln beinhaltet. Anders gesagt, geht es hier um die Artikulation von Höflichkeitsnormen, also der Verknüpfung von Sprache mit moralischen Aspekten. Da gesellschaftliche Verhältnisse in einem dialektischen Verhältnis zum Kursgeschehen stehen (siehe Abschnitt 2.2.4), spielt dieser Aspekt auch eine Rolle bei der Frage nach Momenten der Ermächtigung von den Lernenden im Alltag. Im Folgenden möchte ich anhand der Aspekte des Grüßens und Siezens die Präsenz sprachspezifischer Habitusnormen in den Forschungseinheiten illustrieren.

Die Interviewsituation in der ersten Einheit wird von den Teilnehmenden als formelle Gesprächssituation wahrgenommen, was damit einhergeht, dass Teilnehmende sich untereinander zu einer formalen Begrüßung auffordern: „sag mir Grüß Gott!“ (A.1.2, Z. 1). Die Aufforderung weist darauf hin, dass Teilnehmende gelernt haben, dass ein bestimmter sprachlicher Habitus bei formellen Gesprächen erwartet wird. Das Praktizieren dieses Habitus ist mit Unsicherheiten verbunden. So fragen Teilnehmende während der Einheit zum Beispiel, ob der Nachname verwendet werden soll (A.1.2, Z. 8) und ob „Siezen“ oder „Duzen“ (A.1.2, Z. 15) angebracht ist. Die Verwendung der „richtigen“ pronominalen Anrede hat eine große Bedeutung für mehrere Lernende. Das zeigt sich insbesondere in der Selbstkorrektur von Teilnehmenden bei falscher Verwendung (A.1.2, Z. 63 und A.1.3, Z. 12) und den Aushandlungen zwischen Teilnehmenden darüber, welche Anrede die richtige ist (A.1.3, Z. 1-7; A.1.7). Die Verwendung des Modalverbs „müssen“ („Muss sagen, na?“ A.1.3, Z. 5) gibt einen Hinweis auf den Druck, dem die Person ausgesetzt ist, das Siezen zu beherrschen. Die Trainerin wird hierbei als Expertin für adäquate Verhaltensweisen in Österreich adressiert. Sie nimmt die Rolle an und bestätigt, dass Siezen richtig ist und begründet es mit Höflichkeit (A.1.3, Z. 6). Dieser Dialog verweist darauf, dass beides anwendbar ist, aber setzt eine Variante zur Norm. Wenngleich die Bedeutung des Wortes „Höflichkeit“ nicht mehr die „Umgangsform am Fürstenhof“ (Dollase 2012, S. 591) beinhaltet, deuten die genannten Verhaltensanweisungen auf die (z.T. internalisierte) Verpflichtung dazu, einen gewissen bürgerlichen Sprachhabitus zu beherrschen. Wird dieser Habitus nicht an den Tag gelegt und eine Person als unhöflich

wahrgenommen, können Sanktionen folgen. Es geht für die Teilnehmenden hierbei also um Wissen, dass auch dazu dient Diskriminierungen und Marginalisierungen durch Anpassung zu entgehen. Für den Basisbildungskurs sehe ich daraus zwei Perspektiven. Die Lehrende stützt einerseits durch den Verweis auf die Höflichkeit einen Mechanismus der Zurichtung und andererseits stellt die Aneignung bürgerlicher Verhaltensweisen – welche in Österreich erwartet werden – eine Notwendigkeit für Geflüchtete dar, um Teilhabe zu erhöhen. In der Nachbesprechung eines Kurzinterviews wird der Wechsel zwischen Duzen und Siezen durch einen Lernenden angesprochen und er kritisiert, dass dies nicht korrekt sei. Es sei in einigen Situationen möglich zu Duzen, wenn eins dabei freundlich ist. Allerdings nicht in allen Situationen z. B. bei einem Ärzt_innenbesuch (A.1.7, Z. 1-23). Diese Passage gibt einen Einblick über die Notwendigkeit von marginalisierten Personen, hegemoniale Umgangsformen zu kennen und zu beherrschen. Aussagekräftig ist auch der spezifische Fokus auf Ärzt_innenbesuche, bei denen gewisse Formalitäten notwendig seien. Es spricht daraus die Erfahrung, dass selbst wenn es um medizinische Versorgung geht, Geflüchtete Sanktionen aufgrund „falscher“ pronominaler Anrede erfahren. Da Zwänge aus dem Alltag – wie die pronominalen Anrede bei Ärzt_innen – auch im Basisbildungskurs wirksam werden und umgekehrt, wäre es an dieser Stelle notwendig diese Verhältnisse gemeinsam zu thematisieren, um Ermächtigung zu ermöglichen. Diese Gelegenheit wurde in der Forschungseinheit verabsäumt und stattdessen subsumierte die Lehrende die Schilderung wieder unter den Aspekt „Höflichkeit“ (A.1.7, Z. 24), wodurch sie die gesellschaftlich auf das Individuum verlagerte Verantwortung, sich vor Sanktionen durch höfliches Verhalten zu schützen, bestätigt.

5.1.4. Umgang mit Miss-/Unverständnis

Der Umgang mit Miss- und Unverständnissen tritt für mich als wichtiges Moment auf, weil er Partizipationsmöglichkeiten strukturiert und da es für einen gemeinsamen Forschungsprozess unablässig ist, dass alle Beteiligten sich gegenüber den anderen verständlich machen können und einander verstehen. In meiner Arbeit in der Basisbildung, ebenso wie in dem Forschungsprozess, kam es allerdings aus unterschiedlichen Gründen zu Miss-, bzw. Unverständnissen. Dazu gehören insbesondere unklare/mehrdeutige Aussagen, nicht ausreichende gemeinsame Sprache, zu wenig Übersetzungsarbeit, usw.. In Anbetracht dieser Umstände kann die Wahl des Umgangs mit entstehendem Miss-/Verständnis entscheidend sein, um Partizipationsprozesse zu ermöglichen oder Exklusionsprozesse zu verschärfen.

In diesem Abschnitt werden zwei Situationen im Forschungsprozess dargestellt, bei denen Miss- bzw. Unverständnisse bestanden, die Partizipationsmöglichkeiten beeinflussten. Hierzu beschreibe ich zunächst jeweils die Situation, diskutiere im Anschluss die angewendeten Strategien des Umgangs mit den Miss-/Unverständnissen, ob diese erfolgreich oder nicht waren, was ich unter „erfolgreich“ in diesem Zusammenhang verstehe und welche Bedingungen wichtig sind, damit die Strategien erfolgreich sein können. Hierbei teile ich die verwendeten Strategien in die Kategorien „Explikationsstrategien“ und „Adaptionsstrategien“ ein. Explikationsstrategien dienen laut dieser Einteilung dazu, dass das Forschungsvorhaben umgesetzt wird und ein gemeinsames Verständnis geschaffen wird. Bei Adaptionsstrategien wird der Prozess (von Seiten der Lehrenden) hingegen für möglichst viele Perspektiven (von Seiten der Lernenden) geöffnet.

Im ersten Beispiel entstand ein Miss-/verständnis durch eine unklare Formulierung im Arbeitsauftrag: Die Frage „Was magst du an Mathe oder Matheunterricht?“ (A.3) bereitete bei den Kurzinterviews Schwierigkeiten und führt zu unterschiedlichen Interpretationen.

Durch Explikationsstrategien können Aussagen verdeutlicht werden. Dazu zählt das „Fragen nach Erklärung“, wie es T2 an die Lehrenden richtete, weil ihr die Frage unklar war (A.1.2, Z. 30), sowie die anschließende „Erklärung“ von L2 (A.1.2, Z. 31,33,35) und das erneute „Nachfragen“ (A.1.2, Z. 38) von L2, nachdem die Antwort für L2 nicht ausreichend war. Nachdem T2 die Frage verstand, wechselte sie „auf Englisch“ (A.1.2, Z. 42-44), um es für die andere Person deutlich zu machen und stellte somit auch eine Explikationsstrategie dar. Diese Strategien waren insofern erfolgreich, als dass der Prozess weitergehen konnte und die Akteur_innen des Interviews ein gemeinsames Verständnis über die Aussage hatten und somit teilhaben konnten. Allerdings führte die Explikation durch die Lehrenden dazu, dass der Gestaltungsraum bzw. Interpretationsrahmen der Teilnehmer_innen reduziert wurde. Somit verstärkte sich die Perspektive der Lehrenden. Ein Faktor, der den Erfolg (ein gemeinsames Verständnis ohne Einschränkung des eigenen Gestaltungsraums) der Strategie begünstigt, war die Tatsache, dass die Explikation der Lehrenden durch eine Lernende eingefordert wurde. Im Gegensatz dazu wurde auf das ungefragte „Nachfragen“ der Lehrenden nicht eingegangen. Ein weiterer Faktor, der sich positiv auf die Strategie der Explikation durch Übersetzungen auswirkt, ist eine erwünschte und gelebte Mehrsprachigkeit im Kursgeschehen. Dieser steht die Aufforderung wieder auf Deutsch zu wechseln (A.1.2, Z. 57) entgegen (siehe Abschnitt 5.1.1).

Beim nächsten Kurzinterview zeigt sich eine Adaptionsstrategie. Die interviewte Person verstand wiederum die Frage „Was magst du an Mathe oder Matheunterricht?“ als Vergleich zwischen Mathematik und Mathematikunterricht (A.1.3, Z. 47 ff.). Folgend ließen Teilnehmer_innen bei dieser Frage die Präposition „an“ weg und die Frage „Was

magst du an Mathe oder Matheunterricht?“ wurde zu „Was magst du: Mathe oder Matheunterricht?“ (A.1.4, Z. 14). Diese Adaptionstrategie ermöglichte es den Prozess fortzusetzen, dieser lieferte jedoch keine Ergebnisse zur ursprünglichen Frage, deren Erkenntnispotenzial verloren ging. Zudem bestand die Gefahr eines geringen vorgegebenen Rahmens, der verschiedene Verständnisse der Frage nebeneinander im Raum bestehen lässt, darin, dass Teilnehmer_innen aneinander vorbeireden und dadurch Unsicherheiten entstehen können. Auf der anderen Seite beinhaltete diese Mehrdeutigkeit bzw. Adaption das Potenzial, dass auf neue Aspekte der Forschung eingegangen wurde und somit neue Inhalte auftauchten, nach denen gar nicht gefragt wurde. Ein Faktor der begünstigt, dass aus Missverständnissen neue Perspektiven und Inhalte wachsen, ist kein beziehungsweise nur ein geringes Eingreifen durch Lehrende. Das führt uns zum Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und Regulation durch die Lehrenden im Forschungsprozess. Durch Offenheit können mehr Perspektiven eingefangen werden, aber die Diskussionen drohen leichter zu verlaufen. Durch Regulation besteht ein sicherer Rahmen und es kann leichter auf ein bestimmtes Ziel hingearbeitet werden, allerdings besteht die Gefahr, dass das Ergebnis eindimensional und allein durch die Lehrenden vorgeben ist.

Im zweiten Kurzinterview zwischen T2 und T3 verstand T3 anstelle von „PROSA“ den Begriff „Pause“ und ging auf seine Freizeitbeschäftigungen ein (A.1.3, Z. 14 und 16 f.). T4 erkannte das Missverständnis, deckte es auf (A.1.3, Z. 22) und erklärte den Begriff „PROSA“ (A.1.3, Z. 27). Worauf T3 eine Lehrende ansprach:

- 30 T3: (), wieso sagen Sie nichts?
 31 T2: [Ja, aber er hat schon gesagt (Film oder)?]
 32 T3: Verstehen Sie ich habe verstanden Pause, sie haben gesagt
 33 L2: Ich habs nicht verstanden
 34 T4: [Er hat Pause gedacht
 35 T3: Ja (2) ok
 36 L2: [Aber du kannst die Frage einfach wiederholen
 37 T3: Ja andere bitte, @noch einmal@

Ich deute in dieser Situation das Nicht-Korrigieren durch die Lehrende als eine Adaptionstrategie. Das heißt neue Inhalte, die zunächst auf einem Missverständnis des Arbeitsauftrags beruhten, sollten zugelassen werden. Die Strategie zeigt in diesem Fall aber deutliche Fallstricke. Zum einen bringt die Deutung von PROSA als Pause (i.e. interpretiert als Freizeitbeschäftigung) keine neuen Perspektiven in den Prozess, sondern führt dazu, dass das Gespräch endet, weil kein gemeinsames Verständnis über den Inhalt möglich ist.

Der zweite und womöglich noch gravierendere Fallstrick, ist die Enttäuschung einer

legitimen Erwartungshaltung von Lernenden, dass sie bei PROSA von Lehrenden Wissen erhalten, um in der Zukunft den institutionellen Anforderungen des österreichischen Schulsystems zu genügen und ein Abschlusszertifikat erhalten zu können. In der oben beschriebenen Situation drückt sich ein Unwohlsein des Lernenden darüber aus, wenn das Gefühl entsteht Lehrende klären Missverständnisse und „Fehler“ wissentlich nicht auf und arbeiten somit den Zielen entgegen, die PROSA selbst an Lernende vermittelt. Durch die Abhängigkeit, die zwischen Lernenden und Lehrenden besteht, weil erstere PROSA besuchen, um ein Zertifikat zu erhalten, lassen sich normative Sprachanforderungen nicht einfach aus dem Raum ‚aussperren‘, sondern müssen machtkritisch in den Prozess integriert werden. In diesem Problem wird also ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen Ermächtigung und Anpassung deutlich: Auf der einen Seite wirken institutionelle Ansprüche der Schule (u. a. dass Lehrende die Prozessverantwortung haben, dass es nur eine Wahrheit gibt, usw.), in die Erwartungshaltungen der Schüler_innen und somit in die Arbeit bei PROSA hinein und auf der anderen Seite hat ermächtigende Basisbildung den Anspruch, eine top-down Wissensvermittlung zu durchbrechen.

Eine Erfolgsbedingung von Adaptionsstrategien, um mit diesem Spannungsverhältnis einen Umgang zu finden, ist eine gewisse Vorlaufzeit der gemeinsamen Arbeit zwischen Lernenden und Lehrenden, durch die sich Vertrauen und ein gemeinsamer Umgang mit dem Dilemma zwischen institutionellen Anforderungen und widerständiger Offenheit des Unterrichts entwickeln kann.

Nicht zuletzt möchte ich noch darauf hinweisen, dass die Strategie auch einen positiven Effekt auf den Prozess hatte. So begannen die Lernenden sich gegenseitig zu korrigieren und das klassische Lehrende-Lernenden-Verhältnis wurde irritiert.

Als Explikationsstrategie ist das Aufklären des Missverständnisses durch T4 zu sehen. Die Strategie war in diesem Fall erfolgreich, da sie zum gegenseitigen Verständnis führte und für T3 die Möglichkeit bot, sein Unbehagen zu formulieren. Die Bitte von L2 zur Wiederholung der Frage und somit das Anbieten die nun richtig verstandene Frage zu beantworten, schaffte Sicherheit für die Lernenden und bot somit Beteiligungsmöglichkeiten. Einen begünstigenden Faktor stellt in diesem Fall ein Raum dar, in dem Lernende Unwohlsein artikulieren können.

Ich habe gezeigt, dass Miss-/Unverständnisse auf der einen Seite dazu führen können, dass den beteiligten Personen die Teilnahme am Prozess erschwert wird und dass sie auf der anderen Seite auch neue Perspektiven eröffnen können. Im Umgang mit diesen Miss-/Unverständnissen gibt es verschiedene Zugänge, die den Prozess offener oder geschlossener gestalten. Beide Varianten, eine adaptive (öffnende) und eine explikative (strukturgebende), haben ein ermächtigendes Potenzial und bergen gleichzeitig die Gefahr

von Exklusion, wenn sie nicht der spezifischen Situation angepasst werden. Zudem zeigt der Abschnitt auch, dass nicht alle Strategien allen Teilnehmer_innen gleichermaßen zur Verfügung stehen.

5.2. Herausforderungen im Forschungsprozess und Abbruch der PAR

Aus den Herausforderungen, die sich im Laufe des Forschungsprozesses gezeigt haben, entstand zusätzlich zu den Ergebnissen in Bezug auf die Ausgestaltung des Unterrichts auch Wissen zur Anwendung des Forschungszugangs PAR im Feld der Basisbildung mit Migrant_innen. Im Folgenden möchte ich entsprechende Ergebnisse vorstellen, die sich also auf den zweiten Teil meiner Forschungsfrage, inwiefern das Potenzial der Partizipativen Aktionsforschung in diesem Kontext begrenzt ist, beziehen. Dazu wird der Abbruch des Projekts im Mathematikunterricht in der Basisbildung analysiert, um daraus im Abschnitt Interpretation Thesen zu formulieren, welche Voraussetzungen für eine gelingende PAR im Unterrichtskontext darstellen. Hierbei ist mein Beitrag zum Forschungsstand Aspekte aufzuzeigen, die in die Planung von PAR miteinbezogen werden müssen, wie auch die Lebensverhältnisse von Lernenden und andere Herausforderungen.

Das Projekt im Mathematikunterricht wurde bereits nach zwei Modulen abgebrochen, wobei sich die jeweilige Wahrnehmung auf den Prozess nach den beiden Modulen deutlich unterschied. Beim ersten Modul waren wenige Personen anwesend, dennoch konnte die Planung gut umgesetzt werden, es bestand viel Austausch zwischen den Akteur_innen und in der Reflexion wurde positiv auf den Prozess zurückgeblickt.³⁶ Im zweiten Modul gab es wenig Kontinuität innerhalb der Dialoggruppe, die Planung des Moduls war kaum umsetzbar, Verständigungsschwierigkeiten waren äußerst dominant und in der anschließenden Reflexion der Lehrenden wurden die Einheiten als gescheitert angesehen und ein Abbruch beschlossen. Im folgenden Kapitel werde ich daher Faktoren beschreiben, die zum Abbruch der PAR beigetragen haben. Zunächst beziehe ich mich dabei auf die forschungsexternen bzw. kontextuellen Einflüsse (Kontinuität in der Gruppenzusammensetzung, Sprache und Lebensverhältnisse) und beschreibe anschließend forschungsinterne Einflüsse (Umsetzbarkeit der Planung, Forschungsprozess, Wahrnehmung der Lehrenden und fehlende Erfahrung). Unter forschungsinternen Einflüssen verstehe ich Aspekte, die aus dem Forschungsprozess heraus entstehen und unter forschungsexternen Einflüssen

³⁶ U. a. schrieb L2, sie freue sich auf die zweite Einheit und erwarte sich spannende Erkenntnisse (siehe PL_KE2).

fasse ich jene, die unabhängig von der Forschung bestehen und auf den gemeinsamen Prozess einwirken.

5.2.1. Gruppenzusammensetzung und Kontinuität

Diskontinuitäten der Zusammensetzung der Teilnehmenden stellten für den Forschungsprozess eine große Einschränkung dar. Die starken Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung haben die Operationalisierung der ursprünglich geplanten Vorgehensweise beeinträchtigt und so verhindert, dass sie den Ansprüchen der PAR gerecht werden konnte. Aus dem Beobachtungsprotokoll ist Unzufriedenheit über die Gruppenzusammensetzung deutlich lesbar: „Vom Plan abweichend, da keine Person vom letzten Mal da ist“ (A.2, Z. 20). An die Lernenden wurde entsprechend die Frage gerichtet: „Warum sind so wenige Leute hier?“ (A.2, Z. 24). Die Diskontinuitäten fanden dabei auf zwei Ebenen statt: zwischen BBK2 und BBK3 und innerhalb des Forschungsprozesses.

Veränderungen zwischen zwei Kursen

Im Abschnitt 3.2 gehe ich bereits auf die Änderung der Kurszusammensetzung über den Sommer ein. An dieser Stelle möchte ich nochmal einige der relevanten Punkte herausheben.

Die Fluktuation der Teilnehmer_innen bei PROSA ist zum Teil sehr stark und die Anwesenheitsquote oft relativ gering. Wichtige Gründe, die der kontinuierlichen Anwesenheit von Lernenden bei PROSA entgegenstehen, liegen in der Vulnerabilität der Dialoggruppe und rassistischen, gesellschaftlichen Strukturen. Aufgrund struktureller Rassismen sind alle Teilnehmenden von Armut betroffen. Die wenigsten bekommen Mindestsicherung, bei vielen ist deshalb auch ein Mindestmaß an finanzieller Stabilität nicht gesichert. Vielmehr wird ein Großteil der Lernenden in schlecht bezahlte, prekäre und meist undokumentierte Arbeitsverhältnisse gedrängt, da die meisten keine Arbeitserlaubnis haben und von Rassismen bei der Arbeitssuche betroffen sind, oder versuchen mit der sehr niedrigen Grundversorgung zu überleben. Das führt bei den Lernenden zu Existenzängsten in unterschiedlichem Ausmaß, teilweise Wohnungslosigkeit und häufig Notwendigkeit von Lohnarbeit während den Kurszeiten, bzw. in der Nacht davor. Arbeitssuchende mit Mindestsicherungsanspruch, werden teilweise unfreiwillig in Fortbildungsmaßnahmen gesteckt, da einige Arbeitsmarktservice (AMS)-Betreuer_innen PROSA nicht anerkennen. Zudem verhindert die Armut die Finanzierung von Betreuungsangeboten für Familienmitglieder, wodurch Betreuungspflichten hinzukommen. Eine Teilnehmer_in wurde unfreiwillig in ein anderes Bundesland versetzt. Rassistische Gesellschaftsverhältnisse und das restriktive

österreichische Migrationsregime haben somit einen direkten Einfluss auf die Anwesenheit von Teilnehmenden, zusätzlich stellen sie Risikofaktoren dar, welche die körperliche bzw. psychische Gesundheit gefährden und dadurch wiederum indirekt auf die Anwesenheit einwirken. Dazu zählt z. B. die große Sorge bezüglich des Asylverfahrens und die damit einhergehende Angst vor einem negativen Ausgang, einer drohenden Abschiebung und Furcht um die eigene körperliche Unversehrtheit. Viele Lernende fürchten um das Leben ihrer Familien oder Freund_innen, haben Gewalterfahrungen in ihrem Herkunftsland, auf der Flucht und in Österreich gemacht und machen häufige Rassismuserfahrungen in Wien.

Besonders spürbar ist eine große Fluktuation nach der zweimonatigen Sommerpause. Nach einigen Wochen Unterricht, sind gemeinsame Regeln verhandelt, es gibt Klarheit über den Ort und die Zeit des Kurses, Beziehungen zwischen den beteiligten Akteur_innen bauen sich auf und eine Gewöhnung an die neue Tagesstruktur stellt sich ein. Das führt dazu, dass die Fluktuation nachlässt und die Anwesenheit steigt.

In der BBK3 im Sommersemester 2017 existierten mehrere Faktoren, die diesem stabilisierenden Prozess entgegen standen, und somit als externe Faktoren auch Einfluss auf den Forschungsprozess nahmen. Der Mathematikunterricht fand nur mehr an zwei Tagen statt, wodurch gruppendynamische Prozesse langsamer abliefen. Dafür erhöht sich die Stundenanzahl an einzelnen Wochentagen, was dazu führte, dass durch eine Verhinderung an diesem Wochentag vier und nicht wie gewohnt zwei Stunden verpasst wurden und viele Lernende nur zu den ersten zwei Stunden des Blockes kamen. Durch den häufigen Ortswechsel, aufgrund eines fehlenden, konstanten Unterrichtsraumes, war der beständige Kursbesuch deutlich höherschwelliger. Insbesondere war dies dann der Fall, wenn zuvor Unterricht an dieser Schule stattfand und anschließend an einem anderen Ort. Die Teilnehmer_innenzahl des Kurses war laut Kursliste deutlich höher, als im vorherigen Semester, somit verschlechterte sich das Betreuungsverhältnis und erschwerte den Beziehungsaufbau zwischen den Akteur_innen, was mit vermehrten Fehlstunden einherging. Der Beziehungsaufbau zwischen den Lernenden ging auch deshalb langsamer als gewöhnlich vonstatten, weil weniger Personen auf eine gemeinsame Erstsprache zurückgreifen konnten (siehe Abschnitt 3.2). Neben gruppendynamischen Auswirkungen hatte die geringe gemeinsame Sprache und das Fehlen notwendiger Übersetzungsressourcen zudem negative Auswirkungen auf inhaltliche Vermittlungsarbeit im Unterricht (Siehe Abschnitt 5.2.2). Aus all diesen Faktoren folgte, dass zu Beginn der Forschung die Konstellation der Klasse noch stark variierte, gemeinsame Regeln nicht klar ausverhandelt waren und die Herausbildung eines gemeinsamen Gruppengefühls erschwert wurde.

Mir war bereits bei Beginn der Forschung bewusst, dass die Gruppenzusammensetzung

sehr starken Veränderungen unterworfen war und die genannten Herausforderungen existierten. Daher lässt sich durch den Blick auf die Veränderung seit dem vorherigen Semester nicht erklären, warum nach dem zweiten Forschungsblock der Blick auf die Forschung deutlich negativer ausfällt. Dafür müssen die Veränderungen innerhalb des Forschungsprozesses betrachtet werden, die ich im Folgenden erläutere.

Anwesenheit beim Forschungsprozesses

Innerhalb des Forschungsprozesses veränderte sich die Gruppenzusammensetzung häufig. Unter anderem war in der Planung vorgesehen, dass L3 – Teamteacherin des Mathematikurses – bei der Forschung teilnimmt. Bei beiden Forschungstagen stellte sich kurzfristig heraus, dass L3 den Parallelkurs vertreten musste (A.2, Z. 7 f.). Dieser Umstand hing mit fehlenden Ressourcen bei PROSA zusammen (siehe Abschnitt 5.2.3). Durch den Ausfall von L3 ging neben einer zusätzlichen Perspektive auf den gemeinsamen Prozess viel Übersetzungsarbeit zwischen Deutsch und Farsi verloren (siehe Abschnitt 5.2.2) und Lernende, die nicht an der Forschung teilnehmen wollten, konnten kaum Unterstützung bei den Übungsblättern erhalten. Durch diese Veränderungen traten wiederum Widersprüche in der Praxis zu den ursprünglichen Ansprüchen und Zielen der PAR hervor, nämlich dass die Forschung freiwillig sein müsse, ein Aspekt, der aufgrund der fehlenden, passenden Alternative deutlich eingeschränkt wurde.

Zusätzlich zur Abwesenheit von L3 kam es zu Verspätungen bei L1 und L2,³⁷ wodurch, aufgrund ihrer Rolle als Lehrende, (teilweiser) Abwesenheit eine gewisse Legitimität zugesprochen wurde und symbolisiert wurde, es sei egal, wann wer da sei, was möglicherweise die Forschung weniger ernstzunehmend, das heißt relevant und sinnhaft erscheinen ließ.

Bei beiden Forschungsmodulen kam es zu häufigem Kommen und Gehen, wodurch sich neue Gruppenzusammensetzungen ergaben. Das erste Modul startete mit 3 Teilnehmenden, wobei nach der ersten Stunde zwei weitere Personen als Teilnehmende dazukamen. Am zweiten Forschungstag wurde der Wechsel der Teilnehmenden deutlich sichtbar. Die Einheit begann mit 4 Teilnehmenden (A.2, Z. 1). Zwei weitere Co-Forscher_innen kamen eine halbe Stunde nach Kursbeginn (A.2, Z. 66) und kurz darauf ging eine Teilnehmerin wegen eines Termins (A.2, Z. 89). Eine Lernende nahm zunächst an der Forschung teil, wollte nicht weiter partizipieren und entschied sich anschließend an einer Hausübung zu arbeiten (A.2, Z. 75 ff.). Gegen Ende des Moduls nahm sie wieder an der Forschung teil (A.2, Z. 145 f.). Eine weitere Lernende kam zu spät (A.2, Z. 31) und ging wieder, während die Ergebnisse einer Methode, an der sie teilgenommen hatte („Free Writing“)

³⁷ L1 beginnt den Kurs verspätet (A.2, Z. 1 ff.) und L2 kommt nicht rechtzeitig (A.2, Z. 18).

von den jeweiligen Beteiligten vorgestellt wurden (A.2, Z. 108 ff.). Auf die Frage, ob sie noch etwas teilen möchte, sagte sie, „sie habe es nicht richtig verstanden und geht“ (A.2, Z. 109 f.). In diesem Fall liegt die Veränderung der Gruppe also daran, dass die Partizipation einer Teilnehmerin durch fehlende Niederschwelligkeit verhindert wurde. Zudem liegt es nahe, dass die Forschung keinen Nutzen für die Lernende hatte, weil die Sinnhaftigkeit der Methode nicht vermittelt werden konnte. T1 war bereits beim ersten Forschungsmodul, sie beschloss zu gehen, nachdem sie erfuhr, dass wieder geforscht wird (A.2, Z. 13 ff.), verließ kurz danach die Klasse und kam für eine Zeit wieder zurück, bevor sie ganz ging (A.2, Z. 92 f.). T8 verließ zwischendurch für etwa 20 Minuten den Klassenraum (A.2, Z. 86 & 124), auch hier entstand bei mir der Eindruck, dass die Aufgabe (bzw. die Aufgabenstellung) zu schwierig war. Zusätzlich beabsichtigte T3 früher zu gehen, weil er dachte die Stunde sei aus, weil nur wenige anwesend waren (A.2, Z. 130 ff.).

Was sich hier zeigt ist in Anlehnung an Abschnitt 5.1.4, dass ein fehlender oder unerfolgreicher Umgang mit Miss-/Unverständnis kontinuierliche Partizipation oder Partizipation überhaupt verhindern kann, was wiederum die Umsetzung des Forschungsprozesses als Gesamtes erschwert, weil keine kontinuierliche Arbeitsgruppe vorhanden ist. Die große Fluktuation bei den Forschungsmodulen – besonders beim zweiten – bringt sehr viel Unruhe in das Arbeiten und erschwert somit einen gemeinsamen Forschungsprozess. Ich deute einige der genannten Situationen – bei denen der Prozess verlassen wird – als Widerstand gegen die Forschung, um auszudrücken, dass die Aufgabenstellung zu kompliziert ist, die Forschung uninteressant ist, oder wenig Sinn darin gesehen wird. Da T1 bei beiden Forschungsmodulen anwesend ist, spricht L1 – beim Beschluss die Forschung abubrechen – ihrem Gehen viel Relevanz zu, da T1 den Wunsch zu gehen direkt mit der Forschung in einen Zusammenhang bringt. Kritik der Lernenden an der Forschung stellt auf der einen Seite die Forschung in Frage, auf der anderen Seite ist Kritik zu üben ein wichtiges Ziel von ermächtigender Bildung. Um Kritik in diesem Kontext konstruktiv werden zu lassen, muss sie konkret formuliert werden, beziehungsweise durch Formate vermehrt abgefragt werden, so dass sie auf eine niederschwellige Art und Weise formuliert werden kann.

Durch die gesamte Veränderung in der Gruppenzusammensetzung zwischen den zwei Modulen gibt es nur zwei Personen, die an beiden Tagen anwesend sind. Das erschwert ein inhaltlich aufbauendes Arbeiten aus zwei Gründen: Entweder die Inhalte der letzten Stunde werden wiederholt, was viel Zeit in Anspruch nimmt und Lernende – die beim letzten Mal anwesend waren – langweilt bzw. unterfordert, oder die Inhalte knüpfen an das letzte Modul an, wodurch eine Überforderung mancher Lernender riskiert wird.

5.2.2. Sprache

Sprache nimmt eine wesentliche Rolle beim gemeinsamen Forschen ein. Sprache stellt sowohl einen internen, als auch einen externen Faktor dar, der den Forschungsprozess vor Herausforderungen gestellt hat. Extern, oder sich aus dem Kontext ergebend, ist er insofern, als dass die Sprachkonstellation in der Forschungsgruppe in Relation zu „normalem“ Unterricht bei PROSA überdurchschnittlich heterogen war und der unvorhergesehene Ausfall von Übersetzungsressourcen (L3, siehe Abschnitt 5.2.1) an Sprache gekoppelte, gemeinsame Verständigungsmöglichkeiten noch verringert hat. Einen internen Faktor stellt Sprache insofern da, als dass die Forschungsmodule Lernende und Lehrende vor besonders komplexe Anforderungen gestellt haben, die zudem nicht eingespielt sein konnten zwischen den Teilnehmenden, im Gegensatz zu Unterrichtseinheiten, die sich wiederholende Abläufe aufweisen. Auch mit wenig oder keiner gemeinsamen Sprache ist Forschen möglich. Für einen gelungenen Ablauf sind dann aber mehr Überlegungen für einen entsprechenden Rahmen nötig, sowie die Erarbeitung von speziellen Methoden, mehr Zeit und finanzielle Ressourcen, sowie mehr Personen die sich für die Forschung verantwortlich fühlen.

5.2.3. Reflexion des Forschungsprozesses

Partizipative Forschung verlangt von allen Beteiligten viel ab, was entsprechende Ressourcen, Fähigkeiten bzw. Wissen voraussetzt. In diesem Abschnitt beschreibe ich, welche Ressourcen, Fähigkeiten und Wissen für einen partizipativen Forschungsprozess sich in meiner praktischen Erfahrung als notwendig erwiesen haben, und woran es bei dem vorliegenden Forschungsprozess gefehlt hat.

Zunächst gehe ich auf die fehlenden Ressourcen im Bezug auf das Forschungsprojekt ein. Bereits im Abschnitt PROSA bin ich auf die Situation bei PROSA eingegangen. Die Unterfinanzierung des Projekts führte dazu, dass zu Beginn des Semesters nicht ausreichend Kursräume zur Verfügung standen und es kein Kinderbetreuungsangebot für Lernende und keine zusätzlichen finanziellen Mittel für Übersetzungsarbeit gab. Die Arbeitsverhältnisse der Angestellten bei PROSA sind aufgrund mangelnder Finanzierung prekär und die Trainer_innen haben meist einen Freien-Dienstnehmer-Vertrag, über den sie nur die abgehaltenen Kurseinheiten bezahlt bekommen, wobei Vorbereitung und Nachbereitung darin inkludiert sind. Zusätzliche Arbeit (Plena, Fachschaftstreffen, Einzelgespräche mit Lernenden, Absprache mit anderen Trainer_innen, usw.) sind unbezahlt. Zudem verrichten viele Trainer_innen die Arbeit gänzlich unbezahlt. Bei denen in der Forschung beteiligten Lehrenden wurde zu dieser Zeit nur L3 bezahlt, wobei diese in

anderen Kursen vertreten musste und somit nicht bei den Einheiten zur Verfügung stand. Für die Forschung standen keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung.

Wie im Abschnitt PROSA ausgeführt, sind Lehrende bei PROSA einer hohen Belastung ausgesetzt, welche durch die Anforderungen der Forschung deutlich verstärkt wurden. Die Anforderungen steigen durch den zusätzlichen Planungsaufwand, vermehrte Absprachen zwischen den Lehrenden, viel Zeit in der Nachbearbeitung, den Druck Daten zu generieren und zu archivieren, einer unbekannten Arbeitsweise und fehlenden Fähigkeiten bzw. Wissen, auf die das ich folgend eingehe.

Es braucht viele Fähigkeiten der begleitenden Forscher_innen, die nicht gegeben waren, und nicht einfach durch das Lesen eines Handbuches erworben werden können. U. a. standen die Lehrenden vor der Herausforderung, Lernenden beim Finden einer Forschungsfrage zu begleiten. Hierfür braucht es nicht nur Wissen zu und Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten – welche_s kaum vorhanden war – sondern die Fähigkeit dieses auch zu vermitteln und einen Forschungsprozess zu begleiten. Schwierigkeiten zeigten sich auch bei der Durchführung von teilnehmender Beobachtung.

Nicht zu unterschätzen sind die Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden und die Notwendigkeit von einem Team aus mehreren Lehrenden, die mit ähnlichen Zugängen und Zielen die Forschung betreiben_begleiten. Schwierigkeiten ergaben sich durch hohe Ansprüche_Erwartungen an die jeweils andere Person, unterschiedliche pädagogische Zugänge, sowie großen Hierarchiegefälle durch abweichende Erfahrung, Beziehung zu den Lernenden, Involviertheit, Verantwortung, usw..

Zusätzlich war Zeit eine beschränkte Ressource. Durch meinen Wunsch die Datenerhebung zeitnah abzuschließen und den Wunsch der Lernenden im nächsten Semester ihren Abschluss zu machen, standen nur eine beschränkte Anzahl an Einheiten zur Verfügung. Die Einteilung von Zeit steht im Zusammenhang damit, wie sinnvoll die Forschung für die Lernenden wahrgenommen wird, worauf ich im nächsten Abschnitt eingehe.

5.2.4. Sinnhaftigkeit für Lernende

Folgend führe ich aus, dass Lernende in der Forschung einen Sinn für sich erkennen müssen, damit diese ihre Zwecke erfüllt. Ich habe hierbei die Vermutung, dass die meisten Lernenden kaum Sinnhaftigkeit in dem Projekt gesehen haben, was auf folgende Gründe zurückzuführen sein könnte: keine Prüfungsrelevanz, zu wenig Bezug zum eigenen Alltag, oder zu hohe, bzw. zu niedrige Anforderungen.

In der Sinnhaftigkeitsfrage spiegelt sich ein ganz zentraler Widerspruch bei PROSA und auch der Forschung. Einerseits ist PROSA ein Trittbrett, um staatlich-institutionelle

Anforderungen für den österreichischen Arbeitsmarkt zu erfüllen. Andererseits besteht in der Arbeit innerhalb von PROSA, ebenso wie im Forschungsprozess, ein Ermächtigungsanspruch, der über diese Anforderungen hinausgeht und ihnen zum Teil direkt entgegensteht. Dieses Spannungsverhältnis manifestiert sich bereits bei der Planung der PAR in konkreten Konflikten. Jede Einheit, die für die Forschung verwendet wird, steht nicht für das prüfungsorientierte Mathematiklernen zur Verfügung. Ein weiterer Konfliktmoment besteht darin, dass der Forschung ein kurzfristig greifbarer Nutzen fehlt; im Gegensatz dazu ist es in kurzer Zeit möglich eine mathematische Formel zu verstehen, oder schriftliches Multiplizieren zu üben, welches für die Prüfung relevant ist. Der potentielle Nutzen der Forschung ist hingegen langfristig, indem die PAR ermöglicht, Werkzeuge zu erlernen, um den eigenen Alltag mit einem neuen Blickwinkel betrachten zu können und somit Herrschaftsverhältnisse zu thematisieren und diese möglicherweise zu irritieren, oder sogar anzugreifen. Die externe Prüfung nach dem PSAK und damit einhergehend ein positiver Pflichtschulabschluss nimmt sowohl bei den meisten Lehrenden und auch Lernenden bei PROSA eine sehr große Rolle ein und bestimmt dadurch den Mathekurs auf mehreren Ebenen. U. a. ist das Curriculum auf die Anforderungen der Prüfung zugeschnitten und es findet ein „Teaching to the test“ statt. Durch die Fokussierung auf den Pflichtschulabschluss können allerdings auch falsche Versprechen (Aufstiegchancen, Verbesserte Lebenssituation) an die Lernenden vermittelt werden. Ein Ziel der Forschung war es, abseits der Prüfungsvorbereitung neue Zugänge zu erproben, mit der Vorannahme, dass für die Teilnehmer_innen nur ein instrumenteller „Sinn“ in der Prüfungsvorbereitung besteht, das Ziel der Forschung, einen Bezug zwischen Unterricht und Alltag der Lernenden herzustellen jedoch einen intrinsischen Sinn birgt.

Dafür muss allerdings die Herstellung dieses Bezuges erfolgreich sein. Meine sich aus der Reflexion meiner konkreten Untersuchung ergebende These ist es, dass der Bezug zum Alltag der Teilnehmenden in der Forschung nicht vorhanden war, bzw. von den Teilnehmenden nicht ausreichend hergestellt werden konnte. Die möglichen Gründe dafür sehe ich in folgenden Punkten:

- Die Ziele der Forschung und somit auch ein möglicher Benefit für die Lernenden konnte nicht vermittelt werden, da es zu wenig Verständigung gab und/oder das Forschungsvorhaben zu abstrakt war.
- Die Forschung wurde zu früh abgebrochen, so dass die subjektive Herstellung von Sinnhaftigkeit durch die Lernenden nicht ausreichend Zeit hatte.
- Das Thema war durch Mathe bzw. Matheunterricht zu sehr eingegrenzt und somit fern vom Interesse der meisten Lernenden.

Damit Forschung für die Lernenden sinnhaft sein kann, müssen die Anforderungen so angesetzt werden, dass die Akteur_innen gefordert, aber nicht überfordert sind. Es ist gleichermaßen sinnlos, wenn die Forschung sprachlich oder inhaltlich zu komplex ist und Lernende dadurch aussteigen, als wenn alle erarbeiteten Inhalte für die Teilnehmenden als trivial wahrgenommen werden und das Gefühl bleibt, nichts Neues erfahren zu haben. Die Anforderungen dürfen also weder zu hoch noch zu niedrig sein, damit für Co-Forscher_innen ein Sinn in der Forschung erfahrbar und nachvollziehbar wird, was einen Kernanspruch der PAR darstellt (siehe Abschnitt 4.1).

Es ist wichtig, dass die Teilnehmenden einen Sinn in der Forschung sehen, weil die Forschung mit und im Sinne der Lernenden betrieben werden soll. Wenn dieser Sinn nur von den Lehrenden behauptet, aber nicht von den Teilnehmenden bestätigt wird, dann entlarvt das einen gewissen Paternalismus: „Wir müssen das Projekt nur weiter betreiben, denn ich weiß, ihr werdet einen Nutzen davon ziehen.“

5.2.5. Planung

Bei der Planung von PAR Projekten gibt es immer ein Spannungsverhältnis zwischen guter Vorbereitung und Offenheit im Projekt. Damit einhergehend hat die Planung und die Umsetzbarkeit der Planung eine direkte Auswirkung auf die rückblickende Bewertung des Prozesses: Ist die Forschung gelungen? Daher reflektiere ich folgend die Planung und Umsetzbarkeit der PAR im Mathematikunterricht bei PROSA.

Am ersten Forschungstag gab es mehrere Faktoren (Inhalt, Prozess und -verantwortung), die sowohl die Planung als auch ihre Umsetzung begünstigten. Auf der inhaltlichen Ebene gab es zwei Ziele: die Erprobung von Forschungsmethoden und die Vermittlung von Inhalten. Bei der Erprobung der Methoden wurde aufgrund der kleinen Dialoggruppe die geplante teilnehmende Beobachtung weggelassen und die Lernenden haben sich gegenseitig interviewt. Hierbei war die Aufgabenstellung sehr eng gefasst, wodurch sich die Lernenden Schritt für Schritt entlanghangeln konnten und das Ziel der Interviews war kein konkreter Output. Das führte dazu, dass die Übung den meisten Lernenden leichtfiel (A.1.6., Z. 1-77), sie geplant ablief und dadurch, wie ich interpretiere, den Lehrenden erfolgreich erschien. Das Vermitteln von Inhalten (Was ist Forschung? Was ist eine Forschungsmethode? usw.) findet in einem klassischen Unterrichtsetting statt – Präsentation von Inhalten durch Lehrende und anschließendes Unterrichtsgespräch. Dadurch ist es für alle Akteur_innen ein vertrautes Setting, bei dem alle Klarheit über den Prozess und Erfahrung im Ausfüllen ihrer jeweiligen Rolle haben. Der Forschungsprozess stand ganz am Anfang, wodurch weder inhaltlich noch auf einer Prozessebene auf Vorheriges aufgebaut werden musste.

Die Prozessverantwortung lag allein bei den Lehrenden, die einer gewohnten Arbeitsweise folgten. Daher war das Modul einfach zu planen und umzusetzen.

Das zweite Modul hatte zum Ziel, das Thema Mathe und -unterricht möglichst breit darzustellen, um das Interesse der Lernenden an Aspekten zu wecken, um bestenfalls eine Idee für eine Forschungsfrage zu entwickeln oder zumindest ein Forschungsfeld zu definieren. Dafür wurden abstraktere und schwierigere Methoden (Free Writing, Gruppengespräche, Soziometrie) gewählt. Diese waren sowohl sprachlich als auch inhaltlich komplexer, weil die Lernenden ihre Meinungen bzw. eigene Erfahrungen schildern und Lehrende diese auf eine Metaebene abstrahieren und in Zusammenhang bringen mussten. Die gewählten Methoden und das Ziel der Lehrenden, dass sich die Prozessverantwortung im Laufe der Forschung von den Forscher_innen in Richtung der Co-Forscher_innen verschiebt, führte dazu, dass mehr aktive Prozessgestaltung von der Dialoggruppe gefordert wurde. Zudem wurde in der Planung auf den vorherigen Forschungsprozess eingegangen und aufgebaut. Diese genannten Aspekte erschwerten wiederum die Planung und Umsetzung des Forschungsprozesses.

Planung und Umsetzung waren im zweiten Modul also deutlich anspruchsvoller. Das bewerte ich nicht grundsätzlich negativ und bin der Meinung das eine anspruchsvollere Planung auf einen komplexeren Prozess schließen lässt, den ich durchaus begrüße. Dennoch sehe ich einen direkten Zusammenhang darin, dass eine Planung, die gut in die Praxis umsetzbar ist, den Akteur_innen in der Forschung mehr Sicherheit bietet. Dieses Sicherheitsgefühl sehe ich wiederum als Aspekt, der dazu beiträgt, dass der Prozess rückblickend positiv beurteilt werden kann.

Intensive Vorbereitung (vorgegebene Strukturen, die den Prozess lenken) und Offenheit, die zur Überforderung führen kann und/oder dazu, dass keine konkreten Ergebnisse am Ende des Moduls entstehen, stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Ich habe herausgefunden, dass dieses Spannungsverhältnis für die PAR sehr prägend ist und deshalb im Planungsprozess der Forschung ausreichend reflektiert werden muss.

6. Interpretation

In diesem Kapitel stelle ich dar, wie sich die erläuterten Prozesse im Kapitel 5 durch meinen theoretisch entworfenen Begriff von Ermächtigung analysieren und bewerten lassen. Im ersten Teil zeige ich auf, wie während der Forschung mit jenen Momenten und Prozessen im Klassenraum umgegangen wurde, in denen gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse zum Ausdruck kommen, und diskutiere, ob es dabei Raum für ermächtigende Prozesse gegeben hat (siehe Abschnitt 6.1). Im zweiten Teil dieses Kapitels geht es um die Erkenntnisse, die ich aus der Verwendung von PAR im Mathekurs bei PROSA gewinnen konnte. Durch eine Verknüpfung mit meinen theoretischen Zugängen werden Potenziale und Grenzen des methodischen Zugangs aufgezeigt (siehe Abschnitt 6.2).

6.1. Herrschaftsverhältnisse und Ermächtigung

Auf Grundlage meiner Ergebnisse erarbeite ich in diesem Abschnitt Antworten auf den ersten Teil meiner Forschungsfrage:

Inwiefern kann die Partizipative Aktionsforschung in der Basisbildung mit Migrant_innen genutzt werden, um Ermächtigungsprozesse zu ermöglichen?

Hierzu möchte ich in Anlehnung an Abschnitt 2.1.2 mein Verständnis von Ermächtigung in Erinnerung rufen. Demnach hat Ermächtigung folgende Ziele: eine Veränderung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, die Priorisierung einer kollektiven Perspektive, die Problematisierung diskriminierender und ungleicher Machtverhältnisse und die Ausweitung widerständigen Handlungsspielraums. Entsprechend besteht die Notwendigkeit nach der Frage, wie mit Herrschaftsverhältnissen im Unterricht umgegangen wurde und ob die genannten Ziele sich in diesem Umgang widerspiegeln. Im folgenden Abschnitt liegt der Fokus zunächst auf dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in der PAR (Abschnitt 6.1.1), anschließend schreibe ich über die Konstruktion der ‚Anderen‘ während der Forschung (Abschnitt 6.1.2). Schlussendlich gehe ich der Frage nach, welche Positionen und Bedürfnisse der einzelnen Akteur_innen vertreten waren und ob bzw. inwiefern mit Deutschlernern und dem Pflichtschulabschluss ein falsches Versprechen einhergeht (Abschnitt 6.1.3).

6.1.1. Verhältnis Lehrende-Lernende

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, wurde der Widerspruch deutlich, dass es einerseits die Führung durch Intellektuelle braucht, um den Konsens zu verschieben und somit Hegemonie zu verändern und andererseits diese Führung überwunden werden soll. Freire zeigte uns, dass das Bankierskonzept, bei dem Lernende zu bloßen Empfänger_innen von Wissen degradiert werden, die Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden festigt und dieses ungleiche Verhältnis in die Gesellschaft getragen wird. Auch wenn der Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden ein unauflösbarer ist, wie z. B. das Konzept der epistemologischen Differenz verdeutlicht (Verein maiz 2011b, S. 6), führt uns auch Freires Theorie zu Gramscis Forderung nach Öffnung der pädagogischen Praxis (Siehe Abschnitt 2.2.3). Somit bestehen zwischen Lehrenden und Lernenden ungleiche Machtverhältnisse, diese müssen nach meinem Ermächtigungsbegriff problematisiert und folgend widerständiges Handeln erarbeitet werden. In diesem Abschnitt ziehe ich Bilanz, ob das in der PAR im Mathekurs bei PROSA passierte und welche Bedingungen dazu beitragen. Dazu zeige ich zunächst, warum die Anrufung der Lehrenden als Expert_innen durch die Akteur_innen meiner Forschung legitimiert wurde und anschließend betrachte ich die Möglichkeit durch PAR die Rolle der_des Lehrenden abzugeben.

Durch die Ergebnisse zieht sich eine starke Dichotomie zwischen Lehrenden und Lernenden. Die sich u. a. durch eine Anrufung als unfehlbare_n Expert_in für mehrere Gebiete zeigt: die Struktur des Kurses, Verhaltensweisen in Österreich, richtiges Deutsch, Forschung und Mathematik. Die Zuschreibung der_des Expert_in findet neben der Funktion als Lehrende und damit einhergehenden Differenzen, entlang der Differenzlinien Mehrheitsgesellschaft-Migrant_innen, *weiß*-Schwarz und vor allem an Erstsprachler_innen-Deutschlehrende statt. Dieser Aspekt bestätigt somit die theoretischen Annahmen (siehe Abschnitt 2.3.4), dass Lehrende aufgrund der Konstruktion der Anderen (Siehe Abschnitt 6.1.2) ein Legitimationsmandat als Expertin erhalten.

In der Basisbildung, bei PROSA, wie auch im vorliegenden Forschungsprozess, übernehmen Lehrende die Rolle Struktur zu geben, Lernende zu korrigieren und zu bewerten, sowie ihnen das Wort zu erteilen bzw. zu nehmen. In meiner Forschung hat sich gezeigt, dass die Rolle an Teamteacher_innen zumindest zeitweise abgegeben und mit ihnen geteilt werden kann. Somit bestätigen meine Daten die Theorie von Drexel u. a., dass die praktische Möglichkeit besteht, dass das Legitimationsmandat der_des Lernenden abgegeben werden kann (Siehe Abschnitt 2.3.4). Zudem konnte ich zeigen, dass die Rolle zum Teil und vorübergehend an Lernende übertragen werden kann und dies durch Me-

thoden begünstigt wird, bei denen Lernenden eine Expert_innenrolle zugesprochen wird (u. a. durch das gegenseitige Interviewen). Hierbei ist zu betonen, dass das Übertragen vorübergehend ist, die abgegebene Rolle sehr fragil ist und jederzeit wieder durch den_die Lehrende entzogen werden kann. Entsprechend wiederholte sich in meiner Forschung das Muster, dass die Rolle des Bewertens und Korrigierens abgegeben wurde, aber nie die Rolle des_der Strukturgeber_in und somit im Endeffekt das Abgeben der Rolle nur teilweise realisiert wurde. Ziel der PAR ist es Personen der Dialoggruppe einerseits als Expert_innen ihrer eigenen Lebenssituation anzurufen und andererseits dafür zu sorgen, dass Lernende Verantwortung und Entscheidungen über die Forschung übernehmen (siehe Abschnitt 4.1, sowie Bergold und Thomas 2010, S. 334). Dabei behalten in nahezu allen PARs die Wissenschaftler_innen die Verantwortung über den Prozess, wodurch die Unterscheidung zwischen Lehrenden und Lernenden nicht zur Gänze überwunden werden kann³⁸. Vielmehr besteht die Gefahr einer scheinbaren Rollenabgabe und einer scheinbaren Öffnung der pädagogischen Praxis, was wiederum die Praxis der zugrundeliegenden Kritik entzieht.

Somit lässt sich zusammenfassen, dass PAR sehr stark den Anspruch verfolgt die Asymmetrien des Machtverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden abzuflachen und das durch methodische Zugänge erreichen will. Allerdings hat sich für mich herausgestellt, dass die ‚richtige‘ Methode allein keine hinreichende Bedingung darstellt, um die genannten Ansprüche zu verwirklichen. Stattdessen müssen die Akteur_innen innerhalb der PAR fortlaufend kritisch betrachten, inwiefern Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden verschleiert werden, anstelle sie zu problematisieren. Offenere Methoden allein sind kein Garant für Ermächtigungsprozesse.

6.1.2. Umgang mit Herrschaftsverhältnissen: Konstruktion der ‚Anderen‘

In den Ergebnissen wird an mehreren Stellen ein Prozess des Otherings (siehe Abschnitt 2.3.4) sowohl durch Lehrende als auch durch Lernende sichtbar. Durch das Konstruieren der ‚Anderen‘ wird aktiv Rassismus stabilisiert und somit steht es einem ermächtigenden Anspruch entgegen. Die Grundannahme war, dass bei PAR in gleichem Maße diskriminierende Herrschaftsverhältnisse in den Unterricht einwirken – in Form von Handlungen von Akteur_innen, Rahmenbedingungen und Aussagen – aber es für alle Involvierten in der Forschung mehr Möglichkeiten und Sensibilität gibt, diese anzusprechen,

³⁸ Durch das unterschiedliche Wissen in Bezug auf den Prozess und die Inhalte gibt es zudem immer eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Akteur_innen (siehe Abschnitt 2.2.3). Der Verein maiz fügt zu der eben genannten epistemologischen Differenz hinzu, dass die Differenz auch durch die unterschiedliche gesellschaftliche Position gegeben ist (Verein maiz 2011b, S. 6).

zu problematisieren und somit zu einem widerständigen Handlungsspielraum beizutragen. In diesem Abschnitt betrachte ich zunächst den Umgang mit der Konstruktion der ‚Anderen‘. Anschließend setze ich die Ergebnisse in Bezug zu anderen gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen – wie Antisemitismus, Sexismus, Nationalismus, Homo- und Transfeindlichkeit, usw.– um die Möglichkeiten von PAR bei der Problematisierung von Herrschaftsverhältnissen zu betrachten.

Im Abschnitt 2.3.4 habe ich erläutert, inwiefern Rassismus durch die Konstruktion der ‚Anderen‘ anhand der Betonung und Verallgemeinerung von Unterschieden legitimiert und aufrechterhalten wird. Eine Folge des Otherings ist ein defizitärer Blick auf Migrant_innen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrenden die Sprachkenntnisse der Lernenden zum Teil defizitär betrachten (siehe Abschnitt 5.1.1 und die Verantwortung für ein gegenseitiges Nicht-Verstehen bei den Lernenden suchen. Diesen defizitären Blick auf Lernende zu erkennen, wurde weniger im Kurs selbst möglich, sondern durch die Notizen zu der Stunde, die meist schnell verfasst und somit weniger gefiltert waren. Daher sind Notizen meiner Ansicht entscheidend, um Aufschluss über selbst verinnerlichte Herrschaftsverhältnisse zu geben und die Möglichkeit der Selbstreflexion zu forcieren. Mecheril fordert eine „Pädagogische Reflexivität“ und versteht darunter die Reflexion und Demaskierung des „im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen“ (Mecheril 2010, S. 191 zitiert nach Verein maiz 2011b, S. 49), wozu auch das Wissen über die ‚Anderen‘ zählt.

In den Ergebnissen wird an mehreren Stellen eine Konstruktion der Anderen sichtbar, dazu gehört die Schaffung einer Dichotomie zwischen Migrant_innen und Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft. Es wurde deutlich, dass die Konstruktion der ‚Anderen‘ durch Lehrende stattfindet und Lernende selbst diese Subjektposition reproduzieren. Dabei wurden mehrere Gelegenheiten verabsäumt hegemoniales Wissen zu problematisieren. Der Integrationsimperativ (siehe Abschnitt 2.3.4 beinhaltet, dass von Personen mit Fluchterfahrung gefordert wird, dass sie ein gewissen sprachliches Kapital beherrschen, wie die richtige Verwendung des Siezen und Duzen (siehe Abschnitt 5.1.3). Hier wird von Migrant_innen mehr gefordert, als von Personen der Mehrheitsgesellschaft. Mit dem Anspruch einer ermächtigenden Basisbildung, muss an dieser Stelle so interveniert werden, dass Dominanzverhältnisse nicht legitimiert werden. Mit Messerschmidt gesagt: „Die Dominanzkultur stabilisiert sich durch den Mangel an Kritik, und das Fehlen von Kritik bedeutet effektive Zustimmung“ (Messerschmidt 2007, S. 157). Da in den Ergebnissen deutlich wurde, dass ein Nicht-Beherrschen des geforderten Habitus für Migrant_innen mit Disziplinierung einhergeht (siehe Abschnitt 5.1.3), ist es im Sinne Gramscis in der Basisbildung notwendig die herrschende Kultur kontinuierlich anzueignen, um sie zu

transformieren (siehe Abschnitt 2.2.4). Folgend liegt die Verantwortung bei den Lehrenden sich im Unterricht kritisch mit Siezen/Duzen und Höflichkeit auseinanderzusetzen.

Die Vorannahme, dass sich in der PAR im Mathematikunterricht bei PROSA mehr Möglichkeiten zur Problematisierung von Herrschaftsverhältnissen eröffnen würden, blieb durch diese verabsäumten Gelegenheiten unerfüllt. Dafür sehe ich zwei Erklärungsmöglichkeiten:

- Die PAR muss langfristiger angelegt sein, um einen Unterschied zwischen gewohnten Kurssettings und PAR sehen zu können.
- Die Methode, als rein strukturgebende ‚Hülle‘, ist, wie bereits im vorherigen Abschnitt 6.1.1 erwähnt, zweitrangig gegenüber der kritischen und reflexiven Umsetzung von Seiten der Basisbildner_innen.

Die zweite Erklärungsmöglichkeit führt uns zu zwei Widersprüchen. Zum einem sind Lehrende immer in Herrschaftsverhältnissen subjektiviert (siehe Abschnitt 2.2.4). Zum anderen stellt sich die Frage, wodurch Lehrende legitimiert sein sollten, das Ziel der Bildungsarbeit zu definieren. Passend zum zweiten Widerspruch schreibt Messerschmidt:

„Wie ist es möglich, sich in hegemonialen rassistischen, antisemitischen, antiziganistischen, sexistischen und kulturalistischen Machtverhältnissen zu bewegen und dabei zugleich zu beanspruchen, diese Machtverhältnisse erkennen und kritisieren zu können.“ Messerschmidt 2011, S. 220

Das Wesentliche an Messerschmidts Analyse dieser Widersprüche für meine Arbeit ist seine Schlussfolgerung, dass die Folge dieses Widerspruchs nicht in der Resignation enden darf, sondern eine fortlaufende Selbstreflexion begründen muss (vgl. ebd., S. 253).

6.1.3. Falsches Versprechen durchs Deutschlernen

In diesem Abschnitt behandle ich das (falsche) Versprechen, dass mit dem Pflichtschulabschluss und dem Deutschlernen einhergeht, inwiefern in diesem Versprechen eine paternalistische Haltung eingelagert ist und inwiefern es folglich einer ermächtigenden Bildung entgegensteht.

Sowohl im Ergebniskapitel (siehe Abschnitt 3.2), als auch im Abschnitt über den Kontext (siehe Abschnitt 3.1.2) habe ich die Vulnerabilität der Lernenden zu verdeutlichen versucht. Zudem habe ich gezeigt, dass das wiederum – u. a. im Aspekt Anwesenheit – Einfluss auf die Forschung genommen hat. Die Kombination des wirkungsmächtigen Integrationsdispositivs und der prekären Lebenssituation führt zum Wunsch der Lernenden Deutsch zu beherrschen, mit der Hoffnung weniger Ausschlüsse und Diskriminierung

durch die Mehrheitsgesellschaft zu erfahren und sich selbst einen Ausstieg aus den unzumutbaren Verhältnissen zu ermöglichen (siehe Abschnitt 5.1.1. Nach Salgado werden Migrant_innen dazu angehalten, „sich selbst ermächtigen zu wollen, indem sie (vor allem) die hegemoniale Sprache Deutsch und dominante Verhaltensnormen erlernen wollen“ (Salgado 2014, S. 30). In den Ergebnissen habe ich sowohl den Wunsch der Lernenden Deutsch zu lernen herausgearbeitet, als auch, dass Lernende – im Gegensatz zu Lehrenden – eingefordert haben, dass richtiges Deutsch gesprochen wird. Das bringt mich zu zwei Fragen, deren Bejahung ausdrücken würde, dass die Arbeit bei PROSA zumindest teilweise einer ermächtigenden Basisbildung entgegensteht:

- Werden im Mathematikunterricht bei PROSA Migrant_innen und ihre Bedürfnisse homogenisiert und somit angenommen, dass alle den Wunsch haben Deutsch zu lernen?
- Geht bei PROSA der Pflichtschulabschluss und Deutschlernen mit einem falschen Versprechen einher?

Anhand einzelner Situationen und Aussagen von Lernenden interpretiere ich den Wunsch Deutsch zu lernen und den Pflichtschulabschluss zu machen. Dabei findet eine Homogenisierung der Lernenden statt, wodurch ein essentialistischer Blick auf die vermeintlich homogene Gruppe der Migrant_innen deutlich wird:

„Die Kategorie ‚Migrantin‘ ist in ähnlicher Weise wie die Kategorie ‚Frau‘ essentialisierend, und zwar in dem Sinne, dass eine ewige innere Gleichheit des Kollektivs und seiner Mitglieder behauptet wird.“ (Castro Varela 2007, S. 86)

Ich habe versucht, einer Essentialisierung entgegenzuwirken, indem dahinter liegende Herrschaftsverhältnisse bei der Analyse priorisiert wurden und somit die Betonung auf der Wirkungsmächtigkeit der rassistischen Verhältnisse in Österreich liegt. Für eine ermächtigende Bildungsarbeit ist es jedoch ebenso notwendig Homogenisierungsprozesse in der eigenen Praxis zu reflektieren (siehe Abschnitt 6.1.2).

Die Autor_innen des Artikels „Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung“ betrachten Paternalismus u. a. dann als nicht zulässig, „wenn man nicht mit Gewissheit sagen kann, dass das, was vorgeschrieben wird (z. B. ‚Sprich Deutsch‘), auch zu jenem Ergebnis führt, das versprochen wurde (z. B. Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung)“. Einerseits wird in der Basisbildung das Bild getragen, dass Deutschlernen zu mehr Teilhabe führt (vgl. Salgado 2014) und andererseits bin ich der Meinung, dass PROSA das Versprechen vermittelt, dass durch den Pflichtschulabschluss viele reale Möglichkeiten für eine schönere Zukunft geschaffen werden (siehe Abschnitt 2.2.5). Ribolits (2007, S. 4 f.) argumentiert, dass der Pflichtschulabschluss

kein Garant für Lohnarbeit ist. Salgado (2008, S. 3) betont, dass sich viele Migrant_innen in der Basisbildung Glück durchs Deutschlernen versprechen. Die Autorin stellt sich die Frage, wie mit dieser Hoffnung durchs Deutschlernen umzugehen sei:

„Ich darf auf keinen Fall verallgemeinernd denken und Hoffnung ersticken. Aber darf ich meine Funktion weiter ausüben, den Kurs weiterhin leiten, als wäre nichts gewesen? Als hätte ich nie geahnt, dass sprachliche Kompetenzen in Deutsch kein Garant für Glück im Leben als Migrantin auf deutschsprachigem Territorium sind?“ (ebd., S. 3)

Salgado verhandelt dieses Spannungsverhältnis mit Bezug auf Freires Frage, in welchem Interesse ich als Lehrer_in agiere (siehe Abschnitt 2.2.4). Sie führt an, dass ein Ignorieren des Glückversprechens nicht im Interesse der Migrant_innen wäre und schreibt: „[w]enn ich im Einklang mit Freire denke, dass soziale und politische Transformationen möglich sind, befinde ich mich bei der Affirmation einer Hoffnung.“ (ebd., S. 4).

6.2. Potenziale und Grenzen von PAR

In diesem Abschnitt behandle ich den zweiten Teil meiner Forschungsfrage:

Inwiefern ist das Potenzial der Partizipativen Aktionsforschung in der Basisbildung mit Migrant_innen begrenzt?

Hierfür betrachte ich zunächst die Rahmenbedingungen, die durch den Kontext PROSA gegeben waren (siehe Abschnitt 6.2.1). Anschließend gehe ich auf den Faktor der Gruppendynamik ein und beschreibe die Rolle der Gruppendynamik in der PAR (siehe Abschnitt 6.2.2). Im Abschnitt 6.2.3 geht es um Sprache als Alleinstellungsmerkmal in der Basisbildung mit Migrant_innen und im letzten Abschnitt 6.2.4 beschreibe ich das Spezifikum von PAR im Mathematikunterricht.

6.2.1. PAR bei PROSA

Es lassen sich mehrere Aspekte ausmachen, die das Projekt bei PROSA zunächst begünstigt haben. Zum Beispiel gibt es im Verein viel Wissen zu ermächtigender Bildungsarbeit. Auch hat ein Trainer bei PROSA bereits mit Teilnehmenden gemeinsam geforscht (auch wenn es sich um ein anderes Setting gehandelt hat), mit dem ich mich über seine Erfahrungen austauschen konnte. Das kann als großer Vorteil gesehen werden, weil PAR viel Wissen und Fähigkeiten von der_dem Lehrenden verlangt (mehr dazu im Abschnitt 6.2.2). Zweitens, wie im Abschnitt 3.1.3 beschrieben, teilen die Lehrenden bei PROSA einen

emanzipatorischen Anspruch an die Bildungsarbeit. Dadurch stieß mein Vorhaben partizipativ im Unterricht zu forschen – mit dem Ziel einer ermächtigenden Bildung – auf ein positives Echo, wodurch ich mir die Unterstützung vom Verein und Kolleg_innen für die PAR nicht erkämpfen musste. In der Literatur berichten Akteur_innen der PAR, dass sie sich u. a. gegenüber Geldgeber_innen und Forschungseinrichtungen rechtfertigen müssen (vgl. Feichter 2015a, S. 418 ff.), mitunter weil der PAR Wissenschaftlichkeit abgesprochen wird (vgl. Altrichter 1990). Damit die PAR grundsätzlich angewendet werden konnte, war es notwendig, dass ich in meiner Tätigkeit als Trainer sehr wenigen Vorgaben in Bezug auf meinen Kurs folgen muss und diesen somit frei gestalten kann. Dies wäre nicht möglich, wenn PROSA Werte- bzw. Integrationskurse abhalten würde (siehe Abschnitt 2.3.4). Diese würden einerseits verunmöglichen, dass ich die Kursgestaltung frei wählen kann, andererseits verhindert dieses Kursformat eine ermächtigende Basisbildung, da es diese Kurse einer Assimilationsstrategie in bestehende rassistische und neoliberale Verhältnisse verfolgen.³⁹ Somit können Integrations- und Wertekurse als Stütze des hegemonialen, neoliberalen Paradigmas des aktuellen österreichischen und europäischen Migrationsregimes bewertet werden (vgl. Jong, Messinger u. a. 2017).

Neben den genannten förderlichen Faktoren sind fehlende Ressourcen bei PROSA ein grundsätzlich hinderlicher Faktor für PAR. In Abschnitt 3.1.2 habe ich erläutert, dass PROSA nicht ausreichend finanziert ist. Eine Auswirkung dessen sind prekäre Arbeitsverhältnisse für die Lehrenden. Dieser Faktor betrifft die meisten Institutionen, die Basisbildung anbieten. U. a. schreibt Aschemann (2018), dass Basisbildner_innen meist prekär und oft an mehreren Stellen angestellt sind. Ein großer Teil der Arbeit u. a. die Vorbereitung passiere häufig in der Freizeit. Bei PROSA wird ein großer Teil der Arbeit ehrenamtlich abgehalten. Hierbei wird oft von politischer Arbeit gesprochen und nicht von Lohnarbeit. Das hat zur Folge, dass die (Selbst-)Anforderungen an die Trainer_innen bereits sehr hoch sind. Durch PAR steigen diese Ansprüche noch (vgl. Abschnitt 6.2.2). Außerdem resultiert aus den prekären Arbeitsverhältnissen ein Mangel an zeitlichen Ressourcen, wodurch es kaum Austausch zwischen Lehrenden gibt (vgl. Borowka 2017, S. 78), bzw. für gemeinsame Projektarbeit.

Fehlende Ressourcen bei PROSA hatten in der Forschung auch Auswirkungen auf die Anwesenheit durch fehlende Klassenräume und nicht-vorhandene Kinderbetreuung (siehe Abschnitt 5.2.1), ebenso wie auf fehlende Übersetzungsarbeit (siehe Abschnitt 5.2.2). Außerdem wird die Freiwilligkeit der Anwesenheit dadurch in Frage gestellt, dass infolge fehlender Ressourcen kein alternativer Kurs angeboten werden kann. Neben diesem Ressourcenmangel besteht bei PROSA der Widerspruch (vgl. Abschnitt 3.1.4), dass auf

³⁹ Mehr dazu bei Mineva und Salgado (2017).

der einen Seite der Pflichtschulabschluss sehr stark priorisiert wird und auf der anderen Seite emanzipatorische Bildungsziele verfolgt werden. Auch in der PAR bleibt dieser Widerspruch bestehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei PROSA folgende Faktoren für eine gelingende PAR förderlich waren:

- Vorhandenes Wissen über PAR und ermächtigende Bildung
- Wohlwollende Einstellung gegenüber PAR im Verein
- Großer Handlungsspielraum der Lehrenden

Hingegen waren folgende Punkte bei PROSA für eine gelingende PAR hinderlich:

- Prekäre Arbeitsverhältnisse und Selbstausbeutung, die wenig zeitliche Ressourcen und somit auch wenig Austausch zwischen den Lehrenden zur Folge haben
- Wenige Ressourcen führen zur fehlenden Übersetzungsarbeit und erschweren kontinuierliches Arbeiten
- Widerspruch zwischen Pflichtschulabschlussprüfung und projektbezogener Arbeit wie bei PAR

6.2.2. Gruppendynamik und Ansprüche an Lehrende

In diesem Abschnitt geht es einerseits um die Rolle der Gruppendynamik innerhalb einer PAR (zwischen allen Akteur_innen), sowie um die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden und fachlichen Anforderungen an die Lehrenden.

Im Abschnitt 5.2.1 bin ich ausführlich auf Bedingungen, die zu einer geringen Anwesenheit und einer hohen Fluktuation während der Forschung führen eingegangen. U. a. spielten die Lebensrealitäten der Lernenden, fehlende Ressourcen bei PROSA, sowie fehlende Niederschwelligkeit eine Rolle. Aufgrund der geringen und fluktuierenden Anwesenheit war kein kontinuierliches Arbeiten in einer Gruppe möglich, es konnte nicht auf Bestehendes im Prozess aufgebaut werden und beides war für die Motivation der teilnehmenden Personen hinderlich. Als förderlich für die Anwesenheit in einem gemeinsamen Forschungsprozess hat sich z. B. herausgestellt, wenn alle mit einem gemeinsamen Arbeiten in der Konstellation vertraut sind und es somit auch ausverhandelte Arbeitsweisen und Klarheit über die Struktur gibt. Daraus folgt, um partizipativ zu Forschen, braucht es gegenseitiges Vertrauen und eine arbeitsfähige Gruppe. Wenn dies nicht gegeben ist, muss viel Raum und Zeit eingeplant werden, um auf einer gruppendynamischen Ebene zu arbeiten. Zudem hat sich gezeigt, dass zu Beginn der Forschung mehr Struktur durch

die Lehrenden benötigt wird und es sinnvoll ist, erst mit fortschreitendem Prozess die Verantwortung an die Lernenden abzugeben.

Im Abschnitt 5.2.3 wird deutlich, dass (partizipatives) Forschen eine zusätzliche Belastung für Lehrende darstellt, wie es auch Feichter (2015b, S. 277) genauer ausführt. Besonders für eine kritische Auseinandersetzung ist die Forschung allein kaum durchführbar. Auch für die Analyse nach der GTM ist eine Zusammenarbeit im Team produktiv und zu empfehlen (vgl. Abschnitt 4.4). Da ich bei der Datenanalyse alleine gearbeitet habe, konnte ich die Potenziale der Methode nicht zur Gänze nützen und würde zukünftig – sollte ich alleine forschen – eine geschlosseneren Analysemethode wählen. Aus den Herausforderungen in der Zusammenarbeit schließe ich, dass es wichtig ist für PAR, dass mehrere involvierte Personen gemeinsam arbeiten, die ein gemeinsames Interesse haben und deren Annahmen und Perspektiven in Einklang stehen. Die zusätzliche Belastung und selbstausbeuterischen Arbeitsverhältnisse (siehe Abschnitt 6.2.1) lassen sich nur legitimieren, wenn die Lehrenden das Gefühl haben, das Projekt ist in ihrem Sinne erfolgreich. Auch ziehe ich das Resümee, dass das Arbeiten mit PAR keine geeignete Methode für Forschungsanfänger_innen (wie mich) darstellt, da es für die Begleitung eines Forschungsprozesses, wie es bei PAR vorgesehen ist, eigene Erfahrungen beim Forschen voraussetzt.

6.2.3. Sprache bei PAR

Sowohl aus der theoretischen Hinführung (siehe Abschnitt 2.3.4) als auch aus den Ergebnissen (siehe Abschnitt 5.2.2) wird deutlich, dass Sprache in der Basisbildung mit Migrant_innen einen, wenn nicht *den*, Dreh- und Angelpunkt darstellt und vielfältig mit Herrschaftsverhältnissen verwoben ist. Es zeigte sich, dass Hierarchien und Rollenzuweisungen zwischen Lehrenden und Lernenden durch den Differenzmarker Sprache häufig verstärkt werden. Ich würde soweit gehen zu sagen, dass Sprache sogar das entscheidende Alleinstellungsmerkmal der Basisbildung mit Migrant_innen im Vergleich zur Basisbildung mit Personen aus der Mehrheitsgesellschaft darstellt, nicht zuletzt weil auch das Integrationsdispositiv und die Konstruktion der ‚Anderen‘ häufig auf Sprache reduziert wird (siehe Abschnitt 2.3.4).

Die Partizipative Aktionsforschung bei PROSA war durch häufige Schwierigkeiten in der Kommunikation – sowohl zwischen den Lernenden als auch zwischen den Lehrenden und den Lernenden – begleitet, was den Forschungsprozess wesentlich formte. Gründe dafür liegen in fehlenden Übersetzungsmöglichkeiten, die auf den monolingualen Zwang zurückzuführen sind, und in der Tatsache, dass die Lehrenden nicht auf Erstsprachen

der Lernenden zurückgreifen konnten, wie es sowohl Freire als auch Gramsci für ihre Bildungstheorie voraussetzen (siehe Abschnitt 2.2.4). Allerdings zeigte sich auch, dass der Wunsch der Lernenden bei PROSA Deutsch zu lernen eine sehr hohe Priorität hat (siehe Abschnitt 6.1.3 und somit nicht einfach ignoriert werden kann, sondern dass – neben einer Problematisierung des Herrschaftsverhältnisses, das mit Deutsch Lernen einhergeht – die Förderung der Deutschkenntnisse ein Ziel von PAR sein darf bzw. sein muss.

Es stellte sich heraus, dass PAR sprachlich deutlich komplexer ist als der Mathematikunterricht, da weniger auf gewohnte Muster und Routinen zurückgegriffen werden kann. Es braucht also eine gemeinsame Forschungssprache für eine gelingende PAR in der Basisbildung mit Migrant_innen, die von allen auf einem gewissen Niveau beherrscht wird, oder entsprechende Möglichkeiten und Ressourcen für Übersetzungen. Rückblickend schließe ich aus der PAR im Mathematikunterricht bei PROSA, dass sich der Faktor Sprache einerseits konstruktiver in den Forschungsprozess integrieren lässt, dass dafür aber verschiedene Ressourcen und Planungsüberlegungen notwendig sind, die im vorliegenden Forschungsprozess schlicht gefehlt haben.

6.2.4. PAR im Mathematikunterricht

In diesem Abschnitt führe ich aus, warum sich PAR meiner Meinung nicht eignet, um Mathematik und Mathematikunterricht zu beforschen, bzw. gehe ich auf Alternativen ein, die im Rückblick als geeigneter erscheinen oder zumindest geholfen hätten, einige erfahrene Fallstricke zu vermeiden.⁴⁰

Den relativ frühen Abbruch der PAR begründeten die Lehrenden u. a. damit, dass keine Sinnhaftigkeit für die meisten Lehrenden und Lernenden gesehen wurde (siehe Abschnitt 5.2.4). Einen Grund sehe ich, neben dem Wunsch vieler Lernenden den Pflichtschulabschluss möglichst zeitnah zu machen und sich spezifisch darauf vorzubereiten, in der engen thematischen Vorgabe zu Mathematik oder dazu, Mathematikunterricht zu beforschen. Durch die thematische Eingrenzung war das Forschungsziel fern vom Interesse der meisten Lernenden. Auch Feichter (2015b, S. 58) kommt zum Schluss, dass es für PAR notwendig ist, dass die Forschungsthemen frei wählbar sind.

Zudem war das Forschungsdesign zu komplex gewählt, um sich dem Forschungsgegenstand Mathematik inhaltlich anzunähern. Dafür bot das Thema zu wenig Spielraum und die Rahmenbedingungen bei PROSA waren sehr eng. Um den Anspruch zu verwirklichen, Mathematik und Mathematikunterricht in der Basisbildung mit Migrant_innen zu beforschen und dabei die Blickwinkel der Lernenden inkludieren zu wollen, würden

⁴⁰ Das bedeutet allerdings nicht, dass bei der PAR im Mathematikunterricht bei PROSA keine Erkenntnisse über das Bild der Lernenden zu Mathematik und -unterricht erworben wurden.

sich geschlosseneren Formate anbieten. Eine alternative Idee wäre z. B. ein Fotoprojekt, bei dem die Lernenden mit Kameras ihren Alltag fotografieren, um zu überlegen und festzuhalten, wo sich Mathematik in ihrem Alltag manifestiert (siehe Abschnitt 4.3). Hier wäre es möglich, eine klare Struktur vorzugeben, die entsprechend Sicherheit gäbe und gleichzeitig viel Aufschluss über Mathematik böte. Es würde sich dennoch um Forschung handeln, wenn wie Harrasser ein breiter Forschungsbegriff verwendet wird (Harrasser in Arztmann, Harrasser, Schneider, Wintersteller u. a. 2017, S. 13). So versteht auch Arztmann unter Forschung bereits das Öffnen von Reflexionsräumen und das Befragen der Umwelt (Arztmann in ebd., S. 13).

7. Conclusio

Personen mit Fluchterfahrung in Österreich stoßen bei dem Versuch, sich eine menschenwürdige Existenz aufzubauen, an enorme strukturelle Hindernisse. Neben der Angst vor einem negativen Verfahrensausgang und prekärer finanzieller Situation, werden die meisten aus zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen. Unter diese Bereiche fallen auch Bildung und insbesondere Pflichtschule, womit sich die vorliegende Arbeit befasst hat. Einerseits wird von Migrant_innen verlangt sich zu ‚integrieren‘ und andererseits haben sie kaum Zugang zu Bildungsinstitutionen. Verschiedene Gesetze liefern die Grundlage für tägliche Schikanen und Diskriminierung, die sie erdulden müssen, und die zahlreichen Berichte von Betroffenen über Gewalterfahrungen durch zivile Rassist_innen und Polizei veranschaulichen im Konkreten die andauernde Normalität rassistischer Verhältnisse in Österreich (vgl. Anti-Rassismus-Arbeit 2018). Die Untragbarkeit dieser Verhältnisse liefert den normativen Ausgangspunkt dieser Arbeit, die aus der Hoffnung heraus entstand, durch kritisch-reflexive, und an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientierte Bildung zu einem schöneren Leben für Alle beizutragen.

In dieser Diplomarbeit wurde im Mathematikunterricht bei PROSA partizipativ mit den Teilnehmer_innen zum Untersuchungsgegenstand Mathematik bzw. Mathematikunterricht geforscht. Am ersten Forschungstag wurden u. a. die Frage „Was ist Forschung?“ bearbeitet, indem sich Lernende gegenseitig interviewt und eine kollektive Auseinandersetzung in Form einer Gruppendiskussion geführt haben. Im zweiten Forschungsmodul wurden u. a. die Methoden „Free Writing“ und „Soziometrie“ angewandt, um Aspekte zu finden, die die Lernenden am Thema Mathematik bzw. Mathematikunterricht interessieren. Ziel war es, dass die Lernenden eine eigenständige Forschungsfrage finden, um diese anschließend zu beforschen. Ich habe diesen Prozess wiederum auf einer Metaebene beforscht, um der Frage nachzugehen, ob PAR Ermächtigung begünstigt und durch welche Bedingungen im Kontext Basisbildung mit Migrant_innen PAR begrenzt ist. Dazu wurden neben den beiden Forschungstagen im Unterricht Bildungsgespräche mit den Teilnehmer_innen geführt.

Der Forschung stellte ich die Ziele voran, meine eigene pädagogische Praxis zu reflektieren und diese tiefergehend mit theoretischen Zugängen zu verbinden. Die Lernenden

sollten durch PAR ihre Welt beforschen können und ihren Einfluss auf den Unterricht ausbauen. Zudem bestand der Anspruch Herrschaftsverhältnisse im Mathekurs zu reflektieren und die Machtasymmetrien zwischen Lehrenden und Lernenden ein Stück weit aufzuheben.

Der Aspekt der Sprache hat sich in unterschiedlichen Facetten bei der Forschung als Dreh- und Angelpunkt von Herrschaftsdynamiken im Mathematikunterricht herausgestellt. Es wurde nicht nur deutlich, dass die Norm Deutsch zu sprechen in der Basisbildung mit Migrant_innen sehr wirkungsmächtig ist, sondern auch, dass die Verwendung des „richtigen“ Deutsch – vor allem von den Lernenden – erwartet wird. Zudem wurde deutlich, dass Migrant_innen durch die Gesellschaft vor die Herausforderung gestellt werden, einen gewissen sprachspezifischen Habitus zu beherrschen. In der Analyse der Daten konnte die Beobachtung festgehalten werden, dass sich die Machtasymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden vergrößert, wenn die Differenzlinie DaE-DaZ hinzukommt. Der Aspekt Sprache nimmt zudem eine wichtige Rolle in der PAR bei PROSA ein und stellte sich neben der hohen Fluktuation im Mathematikkurs und fehlenden Ressourcen bei PROSA als ein begrenzender Faktor in der Forschung heraus.

Für meine Interpretation der Ergebnisse waren insbesondere drei theoretische Anhaltspunkte von Bedeutung. Für die breitere theoretische Rahmung habe ich mich einerseits auf Gramsci und andererseits auf Freire gestützt. Die theoretischen Ansätze Gramscis waren von Bedeutung um zu verstehen, inwiefern Bildung dazu dient Hegemonie zu sichern. Da allerdings Hegemonie nie statisch ist, kann Bildung auch Hegemonie destabilisieren. Das Bankierskonzept von Freire war nützlich, um Bildung nicht als Wissensvermittlung, sondern als gemeinsame Wissensproduktion zu begreifen. Nach beiden Autoren muss sich das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden verändern, damit sich gesellschaftliche Verhältnisse verändern können. Entscheidend für die Interpretation meiner Ergebnisse war aber insbesondere der Ermächtigungsbegriff nach Salgado, der als Ziel eine Veränderung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse voraussetzt, eine kollektive Perspektive priorisiert, bestehende Herrschaftsverhältnisse problematisiert und einen gemeinsamen widerständigen Handlungsspielraum vergrößert.

Ich stellte dar, dass PAR zwar den Anspruch verfolgt Machtasymmetrien zwischen Lehrenden und Lernenden abzuflachen, aber der Einsatz offener Methoden (wie PAR) per se eine Veränderung des pädagogischen Verhältnisses und somit Ermächtigung nicht garantieren kann. Zudem bestätigte sich die Vorannahme, dass Lehrende Ideologien der Ungleichheit reproduzieren, da sie selbst (wie alle anderen) in bestehenden Herrschaftsverhältnissen subjektiviert wurden. Die Folge daraus muss allerdings fortlaufende (Selbst-)Reflexion und nicht Resignation sein. Lehrende in der Basisbildung mit Mi-

grant_innen – aus der Position heraus im Interesse der Lernenden agieren zu wollen – stehen vor mehreren Herausforderungen: Nämlich zum Einen keine falschen Versprechen an das Deutschlernen zu knüpfen und zum Anderen eigene normative Vorstellungen über das Interesse der Bildungsteilnehmenden nicht auf selbige zu projizieren und sich somit einer Öffnung des Lernprozesses entlang der Bedürfnisse der Teilnehmenden selbst zu verschließen.

Nicht zuletzt habe ich aus meiner Arbeit Erkenntnisse darüber gewonnen unter welchen Bedingungen PAR funktionieren kann. So zeigte sich in Bezug auf PAR im eigenen Unterricht, dass es für Lehrende eine zusätzliche Belastung darstellt, im eigenen Unterricht zu forschen bzw. mit den Lernenden gemeinsam zu forschen. Daher ist es notwendig, dass es Unterstützung durch die Institution in Form von zusätzlichen Arbeitsstunden und inhaltlichem Austausch gibt. Damit eine freiwillige Teilnahme der Lernenden kein bloßes Lippenbekenntnis ist, muss es die Möglichkeit eines alternativen Kurses geben, um ein Spannungsverhältnis zwischen Prüfungsvorbereitung und Forschung zu reduzieren. Ein deutliches Ergebnis ist, dass PAR sowohl von Lehrenden als auch Lernenden viel abverlangt. U. a. setzt es von Lehrenden viel Wissen und Fertigkeiten in Bezug auf Forschung und Arbeit mit Gruppen voraus. Daher rate ich dazu, PAR (und auch GTM) nur in einem Team an Forscher_innen durchzuführen, bei dem alle eine ähnliche Ausgangssituation und Interesse an der Forschung haben. Zudem sollten bereits andere Forschungserfahrungen gesammelt worden sein. Gemeinsames Forschen stellt im Vergleich zu Unterricht sprachlich höhere Ansprüche an die Akteur_innen, daher besteht bei wenig gemeinsamer Sprache die Notwendigkeit bestehender Ressourcen für Übersetzungsarbeit. In Bezug auf die Anwendung von PAR im Mathematikunterricht zeigte sich ein fehlendes Interesse einiger Lernender an dem gewählten Thema Mathematik bzw. Mathematikunterricht. Daraus folgere ich, dass für PAR das Forschungsthema frei wählbar bzw. im Interesse der Lernenden liegen muss.

Ich komme zu dem Schluss, dass ich in meiner Forschung nicht – wie auch andere Autor_innen – zeigen konnte, dass Partizipative Aktionsforschung das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden destabilisiert und Reflexionsräume für Herrschaftsverhältnisse öffnet. Nichtsdestotrotz bin ich der Meinung, dass es ein begünstigender Faktor sein kann. PAR ist hier kein Allheilmittel, dass die Widersprüche in der Bildungsarbeit auflöst und das Ideal einer ermächtigenden Basisbildung im Forschungsprozess automatisch verwirklicht. Die Verhältnisse können nicht durch ein einzelnes Projekt, Methode oder methodischen Zugang transformiert werden. Vielmehr braucht es ständige Reflexion der eigenen Praxis, nicht endende Kritik, ein wiederholendes Ausprobieren, Scheitern und Ändern. Selbst dann kann Bildung den Kampf um gesellschaftliche Emanzipation

und der Veränderung rassistischer und anderweitig herrschaftlicher Verhältnisse nicht alleine führen. Aber Bildung kann, um mit Gramsci zu sprechen, eine wichtige Akteurin im Stellungskrieg um Hegemonie in der Zivilgesellschaft sein.

A. Anhang

A.1. Erste Kurseinheit

A.1.1. Interviewleitfaden

Begrüßung

Begrüße deine_n Gesprächspartner_in. Wer macht das Interview? Wer wird interviewt?
Sag, dass das Gespräch aufgenommen wird.

Fragen

- Was möchtest du nach PROSA machen? (Schule, Arbeiten, Ausbildung)
- Was magst du an Mathe oder Matheunterricht?

Ende

Bedanke dich bei der Person und verabschiede dich.

A.1.2. Transkript: Kurzinterview 1

Fragende Person ist T1 und die antwortende Person ist T2. Die Aufzeichnung dauert 197 Sekunden.

```
1  T1: Ok (.) sag mir Grüß Gott!  
2  T2: Ja, Grüß Gott (1)  
3  T1: Hallo, Grüß Gott  
4  T2: Hallo  
5  T1: Ehm, ich heiße T1 und ehm (3) ich mache dir eine Interview. ja?  
6  L2: Mhm [zustimmend]  
7  T1: Ok und wie heißt du. woher kommen Sie?  
8  T2: Hi, ich bin T2, ich heiße T2 und ooko. full Name, oder?  
9  L2: Wie du möchtest  
10 T2: Egal, oder? (.) ich heiße T2 ich komme aus Bangladesh  
11 T1: Mhm  
12 T2: Und, ja
```

13 T1: Ok super, ich habe nur zwei Fragen for dich
14 T2: Bitteschön
15 T1: Für dich oder für dir?
16 L2: Für dich
17 T1: Für dich
18 T2: Bitteschön
19 T1: Und was magst du nach PROSA gemacht-?
20 T2: Bitte (.) nochmal?
21 T1: Was magst du, nein, was moche, möchtest du nach PROSA gemacht.
22 um, nicht gemacht, machen
23 T2: Ok @(.)@
24 T1: @Entschuldigung nochmal@, ok
25 T2. Ich möchte nach PROSA
26 T1: Mhm
27 T2: Ausbildung machen
28 T1: Ausbildung? Ok gut und eine noch: was magst du an Mathe. oder an
29 Matheunterricht?
30 T2: Mathe oder Matheunterricht,äh, was bedeutet?
31 L2: An Mathematikunterricht, was dir gefällt.
32 T1: oMatheo
33 L2: Also Mathematik und Matheunterricht, was findest du da an Schule
34 T2: [(das)]
35 L2: in Mathematik lernst. Was du daran magst?
36 T5: Aso
37 T2: Ah ok, ich mag sehr gerne Matheunterricht (2) ja
38 L2: Irgendwas spezielles an Matheunterricht?
39 T2: (1) @()@
40 T1: [Das ist Unterricht
41 T2: Und noch Frage?
42 T1: Is like, ehm, what do you. do you like to learn in class oder
43 what do you (.) what do you (.) what do you like to learn in
44 class in Mathe. in matheclass and in
45 L2: Mhm [zustimmend]
46 T1: What do you like most lernen? Is my english right?
47 T2: [Ja, like math subject, so?]
48 T1: Ehm, which on? ehm (.) Quadrat oder Minus, oder Plus oder @(.)@
49 Einige: [@(2)@]
50 T2: Like so?
51 L2: Mhm [zustimmend]
52 T2: @(.)Q

53 T1: @(.)@ Ja @(.)@ oich weiß nichto
 54 L2: ()
 55 T2: [I like just negativ Zahlen
 56 Einige: @ (2) @
 57 T1: Englisch nein. Deutsch!
 58 T2&L2: @ (1) @
 59 T2: Ich mag sehr gerne negativ Zahlen
 60 T1: Ok
 61 L2: Ok
 62 T2: in Mathe
 63 T1: Super. ehm thank you for Ihre, äh deine Zeit (2) Wiederschauen
 64 T2: Danke Ihnen auch
 65 T1: Ok

A.1.3. Transkript: Kurzinterview 2

Fragende Person ist T2 und die antwortende Person ist T3. Die Aufzeichnung dauert 138 Sekunden.

1 T2: Sie, „wie heißen Sie?“ im Interview passt?
 2 L2: Ja
 3 T3: ()
 4 L2: Wie heißen Sie, ja
 5 T2: Muss sagen, na?
 6 L2: Ja, ist höflich
 7 T4: () schön sprechen
 8 T2: Deswegen, ok. Wie heißen Sie?
 9 T3: Bitte () noch einmal
 10 T2: Wie heißen Sie?
 11 T3: Ich heiße T3
 12 T2: Ok. ich heiße T2. so ((räuspern)) hast, was möchtest, was möchten
 13 Sie nach PROSA machen? (.)
 14 T3: Pause machen?
 15 T2: Ja, Schule, Arbeiten oder Ausbildung
 16 T3: Ich möchte sie Arbeiten, sehr cool finde, aber ich Pause (1)
 17 Zeite, ich mochte, mage schauen for Filme, für, äh, Lernen for
 18 T2: (Flim)?
 19 T3: Film, Film, oder
 20 T1: ()
 21 T2: Theater meinen Sie?
 22 T4: [Er hat Pause gedacht, ich glaube. PROSA

23 T3: Was?
24 T4: PROSA, PROSA nicht Pause
25 T3: Pause
26 T1: PROSA
27 T4: PROSA, diese Schule.
28 T3: Aha, PROSA ist...
29 T2: @(.)@
30 T3: (), wieso sagen Sie nichts?
31 T2: [Ja, aber er hat schon gesagt (Film oder)?]
32 T3: Verstehen Sie ich habe verstanden Pause, sie haben gesagt
33 L2: Ich hab's nicht verstanden
34 T4: [Er hat Pause gedacht
35 T3: Ja (2) ok
36 L2: [Aber du kannst die Frage einfach wiederholen
37 T3: Ja andere bitte, @noch einmal@
38 T2: ok. Was möchten Sie? Was möchten Sie nach PROSA machen?
39 T1: ()
40 T3: Ok
41 T2: Schule, Ausbildung oder Arbeiten? Was möchten Sie?
42 T3: Schule, lernen Schule
43 T2: Wie?
44 T3: Lerne Schule, Schule
45 T2: Ok nach Schule machen
46 T3: Ja
47 T2: Super, und was mochten Sie, was mögen Sie an Mathe oder an Mathe-
48 unterricht? (1)
49 T3: Mathe
50 T2: Mathe
51 T3: Maths, ja
52 T2: Nice (choice)
53 L2: @(.)@
54 T3: Ich mache, ich mag Mathe, ja
55 T2: Ok
56 T3: Matheunterricht () kein Problem, () meine (),
57 äh (multiple)
58 T2: Ok
59 L2: mhm
60 T3: ()
61 T2: Ok, thank you, danke
62 T3: Bitteschön

63 L2: Ok

A.1.4. Transkript: Kurzinterview 3

Fragende Person ist T3 und die antwortende Person ist T4. Die Aufzeichnung dauert 44 Sekunden.

1 T3: Hallo, wie gehts?
2 T4: Sehr gut, danke
3 T3: Wer sind Sie?
4 T4: Heiße T4
5 T3: Woher kommen Sie?
6 T4: Ich komme aus Somalia
7 T3: Gut
8 T3: Was magst du (3) PROSA?
9 T1: Nach
10 T3: Nach PROSA?
11 T4: Ich wollte Ausbildung, eine Ausbildung machen.
12 T3: Ausbildung, Schule, Studieren?
13 T4: Äh, Lehre
14 T3: Was magst du, du: Mathe oder Matheunterricht?
15 T4: Ich (mage) Matheunterricht
16 T3: Ah sehr gut. super. dankeschön
17 T4: Bitteschön

A.1.5. Transkript: Kurzinterview 4

Fragende Person ist T5 und die antwortende Person ist T1. Die Aufzeichnung dauert 61 Sekunden.

1 T5: Wie heißen Sie?
2 T1: Ich heiße T1
3 T5: T1 und woher kommen Sie?
4 T1: Ich komme aus Nigeria.
5 T5: Aus Nigeria, ok und (.) ich frage Ihnen zwei Fragen, ähh Ich
6 stelle Ihnen zwei Fragen?
7 T1: Ja
8 T5: Und was möchten Sie nach PROSA machen?
9 T1: Ich möchte eine Ausbildung machen
10 T5: Ja
11 T1: Ein, Eine Trainer for Kosmatis

12 T5: Kosmetik, ok
13 T1: Kozmatik
14 L2: Kosmetik
15 T1: Ja
16 T2: cosmetics?
17 T1: ok, sehr gut, spannend (.) und was, was mögen Sie an Mathe?
18 T5: Ich mag, ich magen die zwei: Mathe und Matheunterricht
19 T1: Ok (.) ok vielen Dank und auf Wiedersehen
20 T5: Dankeschön

A.1.6. Transkript: Gruppendiskussion

Diese Diskussion fand ich Anschluss an die Kurzinterviews statt und dauert 638 Sekunden.

1 L2: Was war schwieriger?
2 T2: Both, beide.
3 L2: Beides?
4 T2: Beides, sehr schwierig, ja
5 L2: Ok, ok
6 T2: Ja, das () Wort oder Fragen, ist beides schon und ()
7 auch.
8 L2: War etwas schwieriger oder leichter?
9 T2: Ahh, schwieriger ist äh für mich Fragen
10 L2: Ok (.) ist das Antworten einfacher?
11 T2: Ja
12 L2: Ok wie war es für dich?
13 T?: Warum ich?
14 T2: Ich weiß nicht was ist Richtige, muss fragen, so
15 L2: Ok
16 T2: Das ist sehr schwierig
17 L2: Ok
18 T2: Und was sie meint
19 L2: Mhm.
20 T2: Wenn ich frage, mhm, so
21 L2: Ok
22 T2: So Antwort ist leicht
23 L2: Mhm, weil das deine Meinung ist, und, ok
24 T2: Genau
25 L2: Mhm. Ok T1 wie war es für dich
26 T1: Die zwei ist leicht

27 L2: Also das Antworten ist einfacher? (1)
28 T2: Nicht schwierig
29 L2: Ok
30 T2: Nicht schwierig
31 L2: Und hat es dir Spaß gemacht, beides?
32 T2: Ja
33 L2: Ok
34 T2: Weil die Antwort und die, die Frage ist alles hier schriebe
35 L2: Mhm
36 T2: Nur eine antwort
37 L2: Ok
38 T2: So für mich ist leicht, nicht schwierig
39 L2: Ok, sehr gut. gut wie war es für dich?
40 T5: Mir ist alles gut gefallen
41 L2: Ok
42 T5: Mir hat alles gut gefallen
43 L2: Beides?
44 T5: Hat oder ist?
45 L2: Hat
46 T5: Mir hat alles gut gefallen
47 L2: Sehr gut, ok
48 T5: Das war sehr schön
49 L2: Gut, wie wars bei dir?
50 T4: Einfach
51 L2: Beides?
52 T4: Beides ja
53 L2: Ok, also beides gleich
54 T4: Alles gleich
55 L2: Hat dir eines mehr Spaß gemacht, oder? (1)
56 T4: Das war kurz, ich weiß nicht
57 L2: Bitte?
58 T4: Ich glaube nicht
59 L2: Ok
60 T4: Bisschen, ich weiß nicht (neu) () keine Ahnung, (schreiben)
61 L2: Ok, ja für dich, du warst vorher noch nicht dabei, vielleicht ein
62 bisschen schwieriger. ehm wie hat es dir gefallen, welche Rolle
63 hast du lieber gemocht? Das Fragen oder das Antworten? (3)
64 T3: Ich bin nicht so gut ((räuspern)) nicht so gut sprechen. for me
65 nicht
66 L2: Ok

67 T3: Ich starte meine äh (1) ()
68 L2: Mhm, also das war schwieriger für dich?
69 T3: Ja
70 L2: Das Fragen stellen (2)
71 L1: T1 (.) hat gesagt (.) es war leicht, weil es ist alles hier drauf
72 gestanden (.) aber waren die Fragen gut, oder schlecht?
73 T4: Es war einfach
74 T1: Die Fragen? Gut (2) ja
75 T5: Die Fragen waren gut, ja
76 T1: Sehr, sehr gut
77 L2: Ok
78 L1: Bei einer Sache war ich mir nicht sicher (.) ob diese Frage:
79 „was magst du an Mathe (1) oder Matheunterricht?“ hatte ich das
80 Gefühl (.) es war nicht klar, (1) was die Person, die den Zettel
81 geschrieben hat, meint
82 T5: Es ist schon klar (3)
83 L2: Ok
84 T5: Für mich ist klar
85 L1: Ok
86 T4: Aber was meinte?
87 T3: Maths ((räuspern)) what is the difference between Mathe and
88 Mathematik
89 T1: Is no difference, Mathe is
90 T3: [Different]
91 T1: Matheunterricht
92 T3: Nein
93 T4: Nein, Mathe ist Mathe. Matheunterricht ist Unterricht,
94 Matheunterricht
95 L2: [Genau]
96 T2: Mathe ist Thema nur Thema. aber Matheunterricht ist class.
97 T3: [Mathematik]
98 T2: Like so
99 T5: Ja, ja
100 T1: Und Mathe ist was?
101 T2: Mathe ist Thema
102 T4: [Aber wie kann man erzählen?
103 L2: Du kannst
104 T1: [Matheclass und Mathe
105 L2: Du kannst zum Beispiel sagen, du magst Mathematik an sich (.)
106 aber du magst den Unterricht nicht (.) in der Schule, weil

107 du findest es ist langweilig. oder du kannst sagen, du magst
 108 Mathematik nicht so gerne, aber der Mathematikunterricht in
 109 der Schule gefällt dir, weil der L2 es so (.) gut macht (.) zum
 110 Beispiel
 111 T1: Ja ist gut
 112 L2: oder?◦
 113 L1: Ich habe auch das Gefühl, die Frage kann man ganz ganz anders
 114 verstehen (.) und ich habe sie anders verstanden als T5 (.) zum
 115 Beispiel (.) und deswegen glaube ich (.) dass die Frage nicht gut
 116 ist (.) das wenn wir jetzt noch ein neues Interview machen (1)
 117 würde ich diese Frage löschen und anders Frage stellen, oder sie
 118 verändern
 119 T4: Ok
 120 L1: Denn ich glaube, wir haben andere Sachen gemeint damit (2)
 121 T?: ()
 122 L1: Aber was ist Mathe (.) T2 hat die Frage gestellt: „was ist
 123 Mathe?“
 124 T5: Mathematik is
 125 T3: [Mathe is
 126 T1: Mathe ist Mathematik
 127 T3: [Mathe ist Mathematik
 128 T5: [ist Wissenschaft (4)
 129 T1: Mathe ist ähm ◦(Plus,Minus,Dividieren)◦ (3) Sub nein, Subs
 130 T4: [()]
 131 T1: ◦(I don't know)◦
 132 T5: Mathematik ist was wir im Leben brauchen, im täglichen Leben, ja
 133 T4: Aber was ist Mathe (2) Was ist auf Deutsch? Deutsch ist eine
 134 Sprache, oder?
 135 T5: Ja Mathematik ist eine Sprache
 136 T4: [Mathematik ist] [@Nein@
 137 T2: Mathe ist nur Kursname so, vielleicht, oder? (.) Kursname, sag
 138 ich mal, welche Klasse gehst du jetzt, zum Beispiel. Ich sage
 139 jetzt ich habe Mathe , so oder was @(.)@. Matheunterricht und
 140 Mathe das ist gleich (2) Ich sage, ich gehe jetzt Matheklasse.
 141 T4: Maths. Generall Name und (1) wie heißt jetzt das andere,
 142 Matheunterricht (3)
 143 T5: Unterricht aus Mathe von Mathe
 144 T2: Und
 145 T4: Kann man aber nicht ()
 146 L1: Ja cool, danke für die spannende Diskussion darüber

147 L2: @(.)@
148 T5: und du kannst auch was sagen, wir können nicht gut erklären, ja,
149 wir können nicht gut (.) verstehen, deswegen wir wollen deine
150 Meinung
151 L1: Ich habe da keine eindeutige Meinung, ich glaube es ist eine
152 spannende Frage, was Mathematik ist. Also ich glau-
153 T2: [Mathematik ist nur ein Thema
154 L1: Es ist ein Thema, aber was behandelt es alles? T5 hat gesagt (.)
155 es ist etwas, das ich in meinem Alltag brauche (1) Mathe ist eine
156 eigene Sprache
157 T2: Äh Sprache nicht, es ist auch eine Sprache ()
158 T5: [Jaja es ist eine eigene
159 Sprache
160 T2: Wie? (2) Das ist Sprache nicht
161 T5: Es ist, es ist ganz andere Sprache
162 T2: Ah nein, das ist
163 T5: [Es ist nicht gesprochene Sprache, sondern (3)
164 T4: Das nicht Sprache
165 T2: Ja
166 T4: Als Mathe never
167 Einige: @(1)@
168 L1: Ich hab, ich kann keine Antwort drauf geben (.) weil ich habe
169 keine einfache Antwort darauf (.) Aber ich glaube, dass wir die
170 nächsten Wochen (.) viel dazu lernen können
171 T5: ()
172 T1: L1 was ist Mathe?
173 L1: Ich weiß es nicht
174 Einige: @(3)@
175 T2: ()
176 L1: Das ist eine gute Frage. ich weiß es nicht
177 T1: Aber du bist Lehrer
178 L1: Ich bin Mathe Lehrer
179 T1: Ja, warum
180 T2: [Ja, es stimmt, weil sie meint englisch is english language
181 äh german language, bangla language, farsi language , Somali
182 language or () language, every language. So Mathe is also a
183 language @(1)@
184 L2: [Ja das sind
185 die Sprachen, aber du könntest genauso sagen, was ist Biologie
186 zum Beispiel. Das ist wie Mathe

187 T3: Mathe is the shorter writing of Maths, Mathematics
188 L1: Ja
189 T3: Ja, Maths is shorter writing
190 T4: Zahlen @(.)@
191 T3: Mathematics is longer write
192 L1: mhm [zustimmend]
193 T3: So no difference mathematics is
194 L1: So (.) Mathe und Mathematik ist das gleiche.
195 T3: Ja
196 L1: Ok, ja, find ich auch
197 T4: Sehr schön
198 L1: Da kann ich gerne sagen, ja (1) das eine ist nur @kürzer@
199 L2: @(.)@ (5)
200 L1: Aber was Mathematik oder Mathe, beides das gleiche, was das
201 ist?(3) ok (2) habt ihr noch etwas beobachtet bei anderen Leuten
202 beim Interview?(2)
203 T2: T1
204 T1: was?
205 T2: @(.)@ nein, Interview
206 T1: Interview?
207 T2: Ja. willst du? (2)
208 T1: Ja
209 T2: Wie? (1)
210 T1: Ein Interview? (.) Ich verstehe nicht, was?
211 T2: Dann brauchen wir nicht @()@
212 L2: Ob [Ihr habt ja bei den anderen die Interviews beobachtet
213 L1: [Ob ihr, hm]
214 T1: mhm
215 L2: Zum Beispiel du hast zugeschaut wie die beiden sich gegenseitig
216 interviewt haben. Oder du hast zugeschaut wie die beiden sich
217 interviewt haben (.) Ist dir dabei etwas aufgefallen. hast du da
218 etwas interessant gefunden?
219 T1: ich weiß nicht
220 L2: ok, ist von euch jemanden was bei den Interviews von den anderen
221 aufgefallen?
222 T5: Mir ist nichts aufgefallen (.)
223 L2: Ok (4)
224 L1: ok (3) eigentlich (1) wollte ich heute noch etwas Anderes
225 machen(1) das wir rübergehen in den Baumarkt (1) und dort
226 beobachten (1) aber ich glaube, das können wir uns auch noch

227 aufheben für ein anderes Mal (.) Denn ich glaube jetzt ist es
 228 sonst zu viel(1) Aber ehm möchte wer (.) ein Interview anhören?
 229 T2: () ok
 230 L1: Möchtest du dein eigenes Interview noch einmal hören? (2)
 231 T2: Aber hier?
 232 L2: Mhm [zustimmend]
 233 T1: Noch einmal?
 234 T2: Nein, hören zu
 235 T3: Eigene Interview
 236 T??: ()
 237 T4: Hören, nochmal hören
 238 L1: Also wer möchte? (.) Es ist freiwillig?
 239 T4: Ich
 240 L1: Du willst dein Interview hören?
 241 T4: Ja

A.1.7. Transkript: Nachbesprechung

Dieses Gespräch fand in Anschluss an das Anhören eines Kurzinterviews statt. Das Kurzinterview ist zwischen T4 (fragend) und T5 (antwortend) und steht nicht zur Verfügung, da es mit einem Handy eines Teilnehmers aufgenommen und nicht archiviert wurde. Die Dauer beträgt 142 Sekunden.

1 T2: Like du oder Sie kommt? Ja, einmal kommt „wie heißen Sie?“ oder
 2 „woher kommen Sie?“ und nächstes Mal fragen: „woher kommst du,
 3 was machst du gerne?“
 4 L2: Mhm [zustimmend]
 5 T2: Das nicht geht nicht, das ist auch nicht gleich, ok,
 6 Entschuldigt, gut
 7 T3?: Kein Problem ()
 8 T2: Äh wenn du oder du, ja vielleicht du.
 9 T4: Ja aber ich glaube
 10 T2: [Ja du hast eine Frage wie heißt und und
 11 nächstes Mal schon gefragt, „was machst du?“ aber gerne.
 12 L2: Also zuerst „wie heißen Sie?“ und dann „was machst du?“, ok
 13 T2: Ja das geht geht, das muss gleiche machen.
 14 L2: Aber
 15 T2: Ja, nein, nein, nein das auch nicht () gleiche machen.
 16 Du geht schon (.) freundlich sein, dann geht (.) Aber wenn ich
 17 (Interview mache) ich kann nicht, so müssen na, was meinst du?(2)
 18 hä?

19 T5: Ich will () machen
20 T2: Ja (1) wenn andere Leut, ich gehe zum Arzt, wenn ich kenne nicht,
21 ich kann nicht sagen: „he komm hier“, like so, ich muss sagen
22 „please, ah, can you come to here and I come to you“, like hmm,
23 weißt du?
24 L2: Höflichkeit
25 T2: Ja is
26 L2: |Ok
27 T2: Muss mehr Respekt
28 T4: Muss man immer Respekt zeige, oder?
29 T2: Nice ()
30 T4: () ()
31 T2: Ja you are very @()@ you ask very good () @(.)@ ok
32 T4: () (3)
33 L1: Mir wäre nur wichtig an der Stelle
34 T2: Yes
35 L1: Das es aber voll ok ist, Fehler zu machen (1) das wenn wir jetzt
36 (3) Forschung ist etwas sehr schweres, vor allem auf Deutsch (.)
37 deswegen ist es sehr wichtig, dass wir Fehler machen dürfen und
38 es ok ist (3) passt das für euch?
39 T2: Äh, ja
40 L1: Möchte noch wer (.) das eigene Interview hören?

A.2. Zweite Kurseinheit

Beobachtungsprotokoll verfasst am 08.11.17 / 09.11.17 zu den beiden Einheiten am 07.11.17. In der Nachbearbeitung wurden die Personen anonymisiert und Zeilen nummeriert.

1 **13:20** offizieller Stundenbeginn: Ich bin zunächst in der Klasse mit T6, T7, T8, T1.
2 Habe die Forschungstagebücher der Klasse vergessen, hole sie aus dem Büro, habe noch
3 etwas vergessen, bin erneut weg. T8, T6, T7 sitzen in der ersten Reihe, T1 dahinter. T3
4 und T10 sind noch im Sozialarbeitsbüro, das habe ich beim Vorbeigehen gesehen (T3 und
5 T1 waren letzte Woche bei der Forschung dabei). Ich schreibe schnell die Regeln für Free
6 Writing auf die Rückseite eines Papiers, da Drucken nicht funktionierte. Ich sehe, dass
7 es bereits 13:25 ist, aber verzögere den Beginn der Stunde. L3 kommt heute nicht zum
8 Teamteachen, sie ersetzt einen anderen Mathe Trainer.

9 **13:28** Ich begrüße die Teilnehmer_innen erneut (wir hatten vor der Mittagspause bereits
10 zwei Stunden Mathe). T7 verkündet, dass sie einen Termin wahrnehmen muss und daher
11 um 14:00 Uhr weg muss (Diese Information hat sie mir bereits vorher gegeben). Ich sage
12 mein Vorhaben, dass wir heute wieder forschen werden und dafür L2 gleich kommen
13 wird. T1 steht auf mit einem Lächeln im Gesicht, meint, dann könne sie ja gehen, weil
14 sie bereits letzte Woche da war. Ich sage ihr, dass wir nicht das Gleiche machen werden
15 und es etwas Neues sein wird. Sie will trotzdem gehen. Ich frage, ob sie bleiben würde,
16 wenn wir Mathe machen würden. Antwort ist für mich unklar. T7 meint sie könne auch
17 mit ihr zusammen um 14:00 Uhr gehen. T1 macht den Eindruck nicht zu gehen In der
18 Zwischenzeit ist L2 da. L2 setzt sich hinter den Lehrer_innentisch. Ich stelle L2 vor und
19 meine, T1 kenne sie ja bereits. T1 verlässt den Raum.

20 **Wiederholung** Vom Plan abweichend, da keine Person vom letzten Mal da ist. Ich stelle
21 die Frage „was ist Forschung?“, schreibe auf die Tafel „Forschung“. Ich sage, dass das oft
22 an der Universität vorkommt und wir das in nächster Zeit gemeinsam machen werden.
23 Ich schreibe an die Tafel „Problem/Frage“ und sage, dass so die Forschung beginnt.
24 Darunter schreibe ich ein Beispiel auf „Warum sind so wenige Leute hier“ mache ein
25 Pfeil nach unten und schreibe „Interview“, sage das ist ein Beispiel. Das Wort Interview
26 ist bekannt, es kommt die Assoziation mit Job. Ich male ein Diktiergerät daneben und
27 sage, dass man das aufnehmen kann, um es sich nachher anhören zu können. Dadurch
28 bekommt man vielleicht Antworten. Von „Interview“ mache ich ein Pfeil nach unten

29 und schreibe „Antwort“ mache von dort wieder einen Pfeil zu Problem/Frage und sage,
30 dass wieder von vorne begonnen werden kann. In der Zwischenzeit kommt T1 wieder
31 und T9. T9 und T1 setzen sich in die dritte Reihe. Ich frage T1, ob sie erzählen möchte,
32 was wir letztes Mal noch gemacht haben. Sie erzählt von dem Interview und nennt
33 die Fragen, die wir beim Interview gestellt wurden. Sagt z.B. „Was ist der Unterschied
34 zwischen Mathe und Matheunterricht?“. „Unterricht“ das Wort fällt ihr nicht ganz ein
35 L2 sagt „Matheunterricht“. Ich nehme die Karteikartenkasten, die L2 auf den Tisch
36 stellte. L2 sagt, dieser sei von der Größe sehr geeignet. Ich sage, dass wir diese Box
37 verwenden können um Begriffe, die schwierig sind, zu sammeln, damit wir sie uns immer
38 anschauen können und eine Erklärung dazu geben. Ich frage, ob wer auf den Zettel
39 schreiben möchte was Forschung ist. T7 meldet sich, ich gebe ich ihr eine Karteikarte.
40 Wir suchen eine gemeinsame Erklärung für Forschung. T7 fängt zu schreiben an. Ich
41 frage T9, ob sie aufschreiben möchte, was ein Interview ist, ich gehe nach hinten und
42 gebe ihr eine Karteikarte. Sie fragt, was sie machen soll. Ich erkläre es. Wir suchen nach
43 einer Erklärung für Interview. Mir kommt das Interview im Asylverfahren in den Sinn
44 und benenne dies, sage aber, dass es anders als ein Forschungs Interview ist. *Ich denke
45 mir: Ich weiß nicht was der Unterschied eigentlich ist und denke mir es ist blöd, dass ich
46 diese Verbindung reingebracht habe*. Die Karteikarten werden von mir ignoriert und
47 nicht mehr aufgegriffen, bleiben bei T9 und T7 liegen.

48 **13:40** Ich sage, dass ich eine Methode ausprobieren möchte, die Free Writing heißt.
49 Bei dieser werden wir schreiben entweder auf Deutsch, oder in der eigenen Erstsprache,
50 alle bräuchten einen Zettel dafür. Wer nicht schreiben möchte kann auch das Handy
51 verwenden und sich aufnehmen. Grenze mit Kreide eine freie Stelle an der Tafel ein
52 und schreibe in das entstandene Kästchen „Free Writing“. Mit dem Gesicht zur Tafel
53 frage ich, ob writing mit einem oder zwei t geschrieben wird. L2 sagt mit einem. Ich
54 schreibe das Wort weiter und sage, dass es „freies Schreiben“ bedeutet. Hierbei schreibe
55 eins alles auf, dass zu einen Begriff oder Frage einfällt. Ich schreibe den ersten Begriff
56 auf die Tafel der mir einfällt und nenne ihn laut. Es war möglicherweise „Apfel“. Ich
57 schreibe relativ schnell und nicht schön zwei Sätze, die mir spontan dazu einfallen und
58 rede „mit“. Dann sage ich, wenn mir nichts mehr einfällt, schreibe ich einfach „mir fällt
59 nichts ein“ und schreibe zweimal „mir fällt nichts ein“ auf die Tafel. Ich sage, dass wir
60 zwei Fragen verwenden werden und sie alles aufschreiben sollen, dass ihnen einfällt. Erste
61 „Frage“ ist: „Erinnere dich an eine Situation aus dem Matheunterricht (ich überlege was
62 ich sagen soll, mir kommen die Begriffe Heimat und Herkunftland in den Sinn, beides
63 möchte ich nicht sagen) vor PROSA, z.B. in Afghanistan oder Äthiopien.“ Ich schreibe an

64 die Tafel „Erinnere dich an eine Situation im Matheunterricht“. Als zweite Frage schlage
65 ich „Wo gibt es Mathematik?“ vor und schreibe das auf die Tafel, ich ergänze „außer
66 in der Schule“. Am Ende kommen T3 und T10. T10 setzt sich eine Reihe vor T3. Ich
67 sage, alle können anfangen und gehe zu T10 und T3. Niemand fängt an zu arbeiten. Ich
68 erkläre T10 und T3 den Arbeitsauftrag zunächst auf Deutsch. T10 gibt zu verstehen,
69 verstanden zu haben und ich erkläre T3 den Auftrag auf Englisch. Ich übersetze unsicher.
70 T3 fängt an zu schreiben ins Forschungstagebuch. Ich nehme das zum Anlass, an alle das
71 Forschungstagebuch auszuteilen, die noch keines haben. Sprich alle außer T3 und T1.
72 T10 schreibt in ihr neues Forschungstagebuch. Ich gehe zu T7 und erkläre noch mal den
73 Auftrag. Sage, sie kann ihren Namen und „Forschungstagebuch“ vorne drauf schreiben.
74 L2 fragt, ob sie das Wort aufschreiben soll und schreibt es auf. Anschließend startet sie
75 mit dem Schreiben. Neben T7 sitzt T6, sie gibt mir das Forschungstagebuch zurück, sagt
76 sie will nicht schreiben, ich sage, sie kann das Forschungstagebuch trotzdem behalten,
77 Sie meint, sie braucht es nicht und ich nehme es wieder zurück. Ich frage, ob sie Lust hat
78 die Frage mündlich zu beantworten und aufzunehmen. Sie verneint die Frage. Ich frage,
79 ob sie ihre Hausübung von der Matheeinheit am Vormittag machen möchte. Sie sagt,
80 dass sie darauf Lust hätte und ich bitte sie, sich weiter nach hinten zu setzen und dort
81 zu arbeiten. L2 erklärt T8 den Arbeitsauftrag, T8 sagt, sie verstehe nicht, L2 versucht
82 es auf Englisch. T8 reicht L2 Handy mit Google Translate. L2 gibt in Google Translate
83 ein. L2 fragt ob T8 in Afghanistan in der Schule war. Sie sagt nein. Ich sage, sie könne
84 auch eine Situation von PROSA beschreiben. T9 sagt sie habe verstanden und schreibt.
85 Sie schaut ein Wort nach, ich sage es ist egal, ob sie es richtig oder falsch schreibt. Viele
86 machen den Eindruck zu schreiben, T1 schaut aus dem Fenster. T8 verlässt den Raum,
87 ihr Zettel bleibt leer.

88 **13:55** T10 sagt, sie sei fertig, ich antworte, dass wir noch kurz auf die anderen warten.
89 T7 packt ihre Sachen zusammen und sagt sie muss gehen. Aber nächste Woche kann sie bis
90 zum Ende. Alle zwei Wochen müsse sie früher gehen. Nach wenigen Minuten bitte ich alle,
91 dass wir uns in den Sesselkreis setzen. T10, T9 und T3 kommen zum Kreis. Es sind zwei
92 leere Stühle im Kreis. T1 sagt, dass sie gehen müsse, bzw. will. Sie will auch kein Mathe
93 machen. Im Kreis sitzen T10, T9, T3, L2 und Ich. T6 sitzt hinten und arbeitet alleine.
94 Ich frage, ob die Übung schwer, oder leicht war. T10 sagt, sie war sehr leicht. T9 sagt,
95 sie war schwer. Ich frage, ob wer etwas vorlesen möchte. T10 möchte vorlesen. Sie erzählt
96 von einer Situation bei PROSA, bei der sie zu Beginn des Semester die ersten Wochen
97 verpasst hat und dann gab es einen Test. Sie hatte Angst und hat nichts hingeschrieben,
98 obwohl sie manche Sachen wusste. Am nächsten Tag hat die Trainerin ihr die Sachen noch

99 einmal erklärt und sie hat alles verstanden und das hat sie sehr gefreut. Mathe sei für
100 alles wichtig, im Supermarkt und sie möchte Krankenschwester werden, da brauche man
101 auch Mathe für die Medikamentenvergabe. Anschließend gehe ich zur Tafel, lösche sie
102 (bis auf „die Forschung“) und versuche das Gesagte zusammenzufassen. Zwischendurch
103 frage ich nach, ob ich das richtig verstanden habe. Ich schreibe manche Sachen auf die
104 Tafel und frage, ob sie so passen? Auf der Tafel steht: „Prüfung: nicht vorbereitet sein;
105 böse auf dich [sich selbst], traurig // Am nächsten Tag: verstanden, glücklich, Mathe
106 war [wieder] positiv//Supermarkt, Krankenhaus, überall auch// Vergessen, du musst es
107 üben“. Der letzte Teil bezog sich darauf, dass durch nicht Üben, viele Sachen in Mathe
108 vergessen wurden und das beim Test zu tragen kam. T9 steht auf und sagt, sie müsse
109 gehen. Ich frage, ob sie noch etwas teilen möchte. Sie sagt, sie habe es nicht richtig
110 verstanden und geht. T3 liest auf Englisch vor. Ich frage T10, ob sie Englisch spricht.
111 Sie bejaht. Er berichtet von der Situation in Äthiopien im Bezug auf die Wertigkeit von
112 Mathe in der Schulbildung, Ausbildung und Hochschulbildung. Er spricht Mathe dort
113 einer sehr hohen Wichtigkeit zu. Es ist auch wichtig für Wirtschaft, Buchhaltung und das
114 Bankwesen. T3 erzählt davon, dass du Mathe vergisst, wenn du es nicht übst, besonders
115 die Formeln. Ich verstehe nicht alles was T3 sagt und bitte ihn zu wiederholen. Manche
116 Teile muss T3 öfter wiederholen. L2 übersetzt, wenn sie Sachen versteht, die ich nicht
117 verstehe. Ich entschuldige mich für mein schlechtes Englisch. Ich notiere auch dies an der
118 Tafel und versuche zusammenzufassen. T3 korrigiert mich, wenn es nicht seiner Aussagen
119 entspricht. Auf der Tafel steht: „Äthiopia (sic!): Mathe is very important for education//
120 bank, economic//If you understand it, you don't have to do it all the time// you forget
121 the formular// manche Sachen auswendig lernen“. Es wird die Parallele gezogen, zwischen
122 dem Vergessen und dem Verstehen von Mathe. Ich versuche Ähnlichkeiten herzustellen
123 zwischen dem Gesagten von T10 und T3 in Bezug auf, dass Mathe für alles gebraucht
124 wird und dem Vergessen von Mathe. T8 ist in der Zwischenzeit wieder in die Klasse
125 gekommen.

126 **14:20** Ich sage, dass wir eine kleine Pause machen und dann weiter. T10 protestiert,
127 dass wir erst seit 25 Minuten arbeiten. Ich sage, dass wir schon eine Stunde arbeiten
128 und sie zu spät gekommen sei. Sie meint, sie brauche keine Pause und wir können auch
129 früher Schluss machen. Ich sage, dass ich eine Pause brauche und wir trotzdem früher
130 Schluss machen können. T10 ist einverstanden. Nach kurzer Zeit packt T3 seine Sachen
131 und macht den Eindruck zu gehen. Ich frage, ob er geht. Er meint, er dachte es sei aus
132 und wir arbeiten nicht weiter, weil nur mehr so wenige Leute da seien. Ich sag, dass wir
133 noch eine Übung machen, bei der es nicht so wichtig ist, wieviele Leute wir sind und wir

134 in 30 Minuten spätestens gehen. L2 wiederholt dies in andern Worten erneut und T3
135 sagt, es passe für ihn. Ich starte mit der Übung und bitte L2 zu notieren, wie sich die
136 Personen positionieren. Ich stehe mit T8, T3 und T10 an einer freien Stelle neben den
137 Tischen und erkläre das Prinzip der Methode auf Deutsch, wiederhole es in Blick zu T3
138 auf Englisch und starte mit der ersten Aussage: „Mathe ist für mich wichtig“ und gebe die
139 Antwortmöglichkeiten „wichtig“, „egal“ und in der Mitte, „ein bisschen“ vor. T8 bleibt in
140 der Mitte stehen, T10 geht zu wichtig und T3 geht zu egal. Ich frage, ob wer etwas dazu
141 sagen möchte. T3 fragt nach, was ich mit der Methode möchte und meint, er könne die
142 Position von „egal“ vertreten, wobei ich nicht konkret verstand was T3 meinte. Es folgen
143 Erklärungen von T3 und mir. Ich mache mit der nächsten Frage weiter. „Mathe macht
144 mir Spaß“ und zeige auf die Seite wo zuvor „egal“ war und zeige auf die andere Seite und
145 sage „Mathe macht mir keinen Spaß“. Alle bewegen sich zu „Mathe macht Spaß“. T6 steht
146 von ihrer Übung auf und macht bei der Methode mit. Später stellt sich heraus, dass sie
147 mit der Hausübung fertig ist, ich weiß nicht, ob sie nach dem Beenden der Hausübung
148 gleich mitmachte, oder längere Zeit nichts zu tun hatte. Es folgt die Frage „Um Mathe zu
149 lernen ist es wichtig Deutsch zu können/ nicht wichtig Deutsch zu können“. Alle stehen
150 bei wichtig. T8 (und T6) macht auf mich den Eindruck die Frage nicht verstanden zu
151 haben. T3 meint es funktioniert in beide Richtungen. Im Matheunterricht lerne eins auch
152 Deutsch und man brauche Deutsch auch für den Unterricht. T10 meint, Deutsch sei
153 wichtig, wegen den Texten in Mathe. Nächste Frage: „Mathe kommt in meinem Leben
154 außerhalb von der Schule vor“: Mit den Möglichkeiten ja/nein. Alle stehen bei ja, T10
155 und T3 zählen Situationen auf. Ich leite zur nächsten Aussage ein. „Frauen sind besser
156 in Mathe“, „Männer sind besser in Mathe“, „beide sind gleich gut“. T3, T10 und T8
157 stehen bei „beide sind gleich gut“. T10 meint, es gibt Frauen die Mathe gut können und
158 Frauen die Mathe nicht gut können. T6 meint, sie glaube Frauen sind besser, aber schießt
159 auch nicht aus, dass beide gleich gut sind. Ich sage, dass die letzte Frage von mir kommt
160 und biete die Möglichkeiten „Ich lerne Mathe für die Prüfung bei PROSA“, „Ich lerne
161 Mathe für meinen Alltag“, „Ich lerne Mathe für Schule oder Ausbildung nach PROSA“, „
162 Ich will gar nicht Mathe lernen“. Niemand steht bei „gar nicht“. Wir reden darüber, die
163 Personen stellen sich teilweise zwischen verschiedene Positionen und diese verschieben
164 sich auch. Ich frage, ob noch wer eine Frage an die anderen stellen möchte. T3 fragt,
165 warum wir diese Übung gemacht haben und was sie bringt. Ich sage, dass das Thema
166 möglichst breit dargestellt werden sollte, damit wir nächste Woche eine Forschungsfrage
167 finden. Er gibt mir das Gefühl, mit der Antwort zufrieden zu sein

168 **14:30** Ich sage, dass wir nächste Woche weitermachen werden, aber lenke dann gleich ein
169 und sage, dass ich darüber nachdenken müsse, wie und ob wir weiter machen. Ich bitte die
170 Teilnehmer_innen noch in ihr Forschungstagebuch zu schreiben „Was sie heute Spannendes
171 gelernt haben“ bzw. „Ob sie etwas Spannendes gelernt haben“. Alle Personen schreiben
172 in ihr Tagebuch. T8 reicht mir ihr Handy für Google Translate. Ich tippe die Frage ein.
173 T8 schreibt etwas auf. Zwei Personen bitten mich, dass ich das Forschungstagebuch für
174 sie aufbewahre. Ich verabschiede die Klasse. Es ist etwa 14:40.

A.3. Leitfaden Bildungsgespräch

- Erklärung warum wir dieses Gespräch führen (Diplomarbeit, gegenseitiges Feedback, Prüfung) und dass ich Aussagen notiere.
- Bisherige Bildungsbiographie der_des Lernenden
- Wie geht es dir gerade im Matheunterricht?
- Besprechung der Pflichtschulabschlussprüfung: Wie ist der Ablauf der Prüfung? Was wird gefragt? Wie ist die Benotung?
- Was kannst du schon gut von dem Stoff, was noch nicht so gut?
- Was möchtest du nach PROSA machen? Welche Note brauchst du dafür?
- Übst du Mathe außerhalb vom Unterricht? Was braucht es dafür?
- Feedback an die_den Lernenden (Anwesenheit, welche Themen fallen leicht bzw. schwer)
- Was möchtest du im Matheunterricht lernen?
- Was soll im Unterricht passieren? Was soll nicht passieren?
- Was hat dir besonders gefallen? Was hat dir nicht so gut gefallen?
- Was hat der Trainer gut gemacht am Unterricht? Was hat der Trainer schlecht gemacht am Unterricht?
- Für Forschungsbeteiligte: Wie war die Forschung? Ist es gut oder schlecht, dass wir aufgehört haben?
- Im Anschluss: aufschreiben, wie ich das Gespräch erlebt habe und was mir aufgefallen ist.

A.4. Transkriptionsregeln

Die Regeln orientieren sich an der Transkription Talk in Qualitative Social Research (TiQ), wobei Auslassungen (u. a. Intonationen, Dehnung, Wortverschleifung) vorgenommen wurden und um Rezeptionssignal ergänzt wurde. Es wird wörtlich transkribiert.

Tabelle A.1.: Transkriptionsregeln (Bohnsack 2014, 253f)

Symbol	Definition
[	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecher_innenwechsel
]	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke der_des Sprecher_in_s)
oneino	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke der_des Sprecher_in_s)
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((räuspern))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignisse
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

„Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen“ (Bohnsack 2014, S. 254).

Literaturverzeichnis

- AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (2012). „Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung“. In: *Die Gaste*. 21. URL: diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html (besucht am 30. 11. 2017) (siehe S. 82).
- Ahmed, Sara and Elaine Swan (2006). „Doing Diversity“. In: *Policy Futures in Education* 4.2, pp. 96–100 (cit. on p. 8).
- Altenstrasser, Christina, Gergana Mineva, Rubia Salgado, Jo Schmeiser und Oscar Thomas-Olalde (2014). „Einige Konzepte für die Reflexion der Pädagogischen Praxis – Anstatt eines Glossars“. In: *Deutsch als Zweitsprache – Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Hrsg. von Verein maiz. Linz: Eigenverlag, S. 230–253 (siehe S. 26, 27, 29).
- Altrichter, Herbert (1990). *Ist das noch Wissenschaft? – Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil (siehe S. 38, 40, 84).
- Anti-Rassismus-Arbeit, ZARA – Zivilcourage &, Hrsg. (2018). *Rassismus Report 2018 – Einzelfall-Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich*. URL: assets.zara.or.at/download/pdf/ZARA-Rassismus_Report_2018-144.pdf (besucht am 20. 12. 2019) (siehe S. 89).
- Appadurai, Arjun (2006). „The right to research“. In: *Globalisation, Societies and Education* 4.2, pp. 167–177 (cit. on p. 38).
- Arnstein, Sherry (1969). „A Ladder Of Citizen Participation“. In: *Journal of the American Institute of Planners* 35.4 (cit. on p. 39).
- Arztmann, Doris (2016a). „Soziometrie“. In: *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen – Handbuch für begleitende Erwachsene*. Hrsg. von Science Communications Research. Wien: Eigenverlag. Kap. 12, S. 65–67. URL: research.science.co.at/node/64 (besucht am 10. 08. 2017) (siehe S. 49).
- (2016b). „Warum sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen?“ In: *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen – Handbuch für begleitende Erwachsene*. Hrsg. von Science Communications Research. Wien: Eigenverlag.

- Kap. 3, S. 12–18. URL: research.science.co.at/node/64 (besucht am 10.08.2017) (siehe S. 38).
- Arztmann, Doris, Doris Harrasser, Karin Schneider, Teresa Wintersteller und Veronika Wöhrer (2017). „Spannungsfelder in der Forschungspraxis – eine Diskussion“. In: *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen – Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingern*. Hrsg. von Veronika Wöhrer, Doris Arztmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser und Karin Schneider. Wiesbaden: Springer VS. Kap. 2, S. 9–26 (siehe S. 41, 88).
- Arztmann, Doris, Doris Harrasser, Karin Schneider und Veronika Wöhrer (2017). „Rahmenbedingungen und Vorgangsweisen“. In: *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen – Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingern*. Hrsg. von Veronika Wöhrer, Doris Arztmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser und Karin Schneider. Wiesbaden: Springer VS. Kap. 4, S. 49–81 (siehe S. 43).
- Aschemann, Birgit (2015). „Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung? – Eine internationale Forschungsübersicht“. In: *Materialien zur Erwachsenenbildung* 1. Hrsg. von Bundesministerien für Bildung und Frauen, S. 1–55. URL: erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2015_1_wiewirktbasisbildung_aschemann.pdf (besucht am 30.03.2019) (siehe S. 21).
- (2018). „Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie“. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 33: *Basisbildung aktuell – Verbindlichkeiten, Abgrenzungen, Gemeinsamkeiten*, S. 05–1–05–12. URL: erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf (besucht am 12.04.2019) (siehe S. 84).
- Batliwala, Srilatha (2007). “Taking the power out of empowerment – an experiential account”. In: *Development in Practice* 17.4–5, pp. 557–565 (cit. on pp. 6, 8).
- Berg, Charles und Marianne Milmeister (2011). „Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie“. In: *Grounded Theory Reader*. Hrsg. von Günther Mey und Muck Katja. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–332 (siehe S. 52–55).
- Bergold, Jarg und Stefan Thomas (2010). „Partizipative Forschung“. In: *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Hrsg. von Günther Mey und Katja Muck. Wiesbaden: Springer VS, S. 333–344 (siehe S. 38–40, 79).
- (2012). „Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung“. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 13.1. URL: qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332#g43 (besucht am 20.11.2019) (siehe S. 41, 43).
- Berndl, Alfred, Irene Cennamo, Monika Kastner, Astrid Klopff-Kellerer, Ricarda Motschilnig und Gloria Sagmeister (2018). „Gemeinsam zum Lernen forschen — ein

- Brückenschlag der Perspektiven“. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 33: *Basisbildung aktuell Verbindlichkeiten, Abgrenzungen, Gemeinsamkeiten*, S. 08-1–08-11. URL: erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19_38.pdf (besucht am 12. 12. 2019) (siehe S. 3).
- Bernhard, Armin (2011). *Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (siehe S. 11).
- Bildungsinitiative Österreich — Vielmehr für Alle! (o.J.). *Projektbeschreibung – PROSA-Projekt Schule für Alle!* URL: respekt.net/projekte-unterstuetzen/details/projekt/495/ (besucht am 14. 08. 2019) (siehe S. 33).
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich (siehe S. 113).
- Borowka, Alexandra (2017). „Basisbildung für Menschen mit Fluchterfahrungen – Herausforderungenm Belastungen und Strategien des Lehrens am Beispiel ehrenamtlicher Lehrender bei PROSA“. Masterarbeit. Universität Wien (siehe S. 3, 32, 84).
- Bourdieu, Pierre (2018). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 26. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (siehe S. 17).
- Breuer, Franz, Petra Muckel und Barbara Dieris (2019). *Reflexive Grounded Theory – Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (siehe S. 52–54).
- Bröckling, Ulrich (2004). „Empowerment“. In: *Glossar der Gegenwart*. Hrsg. von Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 55–62 (siehe S. 6–8).
- (2007). *Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (siehe S. 32).
- Bryman, Alan (2012). *Social Research Methods*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press (cit. on p. 43).
- Cahill, Caitlin (2007). “The Personal is Political: Developing new subjectivities through participatory action research”. In: *Gender, Place and Culture* 14.3, pp. 267–292 (cit. on pp. 38, 41).
- Castro Varela, María do Mar (2007). *Unzeitgemäße Utopien – Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnug*. Bielefeld: transcript (siehe S. 82).
- (2008). „Was heißt hier Integration? – Integrationsdiskurse und Integrationsregime“. In: *Fachtagung: Alle anders – alle gleich?* Hrsg. von Sozialreferat/Stelle für interkulturelle Arbeit. München, S. 77–87 (siehe S. 27).

- Cennamo, Irene, Monika Kastner und Peter Schlögl (2018). „(Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Exploration zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation“. In: *Forschungsin-seln – Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildung*. Hrsg. von Daniela Holzer, Bettina Dausien, Peter Schlögl und Kurt Schmid. Münster und New York: Waxmann, S. 95–116 (siehe S. 18, 19, 21).
- Cloos, Peter (2010). „Narrative Beobachtungsprotokolle – Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung“. In: *„Auf unsicherem Terrain“ – Ethographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Hrsg. von Frederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–192 (siehe S. 42).
- Cloos, Peter, Stefan Köngeter, Burkhard Müller und Werner Thole (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (siehe S. 42, 43).
- Cooke, Bill and Uma Kothari (2007). *Participation: The New Tyranny*. 4th ed. London and New York: Zed Books (cit. on p. 41).
- Crane, Phil and Maureen O'Regan (2010). *On PAR – Using Participatory Action Research to Improve Early Intervention*. URL: dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/reconnect_0.pdf (visited on 11/03/2017) (cit. on p. 40).
- das kollektiv (2017). *PROSA Schüler_innen über Bildung*. URL: das-kollektiv.at/node/36 (besucht am 12.12.2019) (siehe S. 3).
- (2018). *Die Ambivalenzen der Partizipation – Forschung in der Erwachsenenbildung*. URL: das-kollektiv.at/sites/default/files/Bilder/Webseite/publikationen/Forschende%5C%20Basisbildnerinnen.pdf (besucht am 26.11.2019) (siehe S. 38, 41).
- Dirim, İnci, Gergana Mineva, Elisabeth Romaner, Rubia Salgado und Oscar Thomas-Olalde (2014). „Einleitend zum Projektzusammenhang“. In: *Deutsch als Zweitsprache – Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Hrsg. von Verein maiz. Linz: Eigenverlag, S. 124–129 (siehe S. 28).
- Doberer-Bey, Antje (2013). „Alphabetisierung mit Erwachsenen – Von Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und Lernerfolgen im Erwachsenenalter“. In: *schulheft 149: leben = lesen? – Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft*, S. 16–32 (siehe S. 25).
- (2016). „Basisbildung in Österreich – Vom Experiment zur Institutionalisierung“. In: *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Hrsg. von Cordula Löffler und Jens Korfkamp. Münster und New York: Waxmann, S. 318–330 (siehe S. 20–22).
- Doberer-Bey, Antje, Angelika Hrubesch und Otto Rath (2011). „Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002 – Vom Frosch zum Prinzen?“ In: *Sprachenpolitik in Österreich*

- *Bestandsaufnahme 2011*. Hrsg. von Rudolf de Cilia und Eva Vetter. Frankfurt am Main: Peter Lange, S. 215–241 (siehe S. 18, 21, 24, 28).
- Doberer-Bey, Antje und Martin Netzer (2012). „Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich“. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1: Lernen in der Alphabetisierung/Grundbildung*, S. 45–54. URL: die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-03.pdf (besucht am 30.03.2019) (siehe S. 20, 23, 24).
- Dollase, Rainer (2012). „Höflichkeit“. In: *Handbuch Erziehung*. Hrsg. von Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier und Adly Rausch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Kap. 108, S. 591–595 (siehe S. 62).
- Drexel, Matthias, Claudia Ohmle, Elisabeth Romaner und Matthias Weiss (2014). „DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung“. In: *Deutsch als Zweitsprache – Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Hrsg. von Verein maiz. Linz: Eigenverlag, S. 60–121 (siehe S. 26, 28, 78).
- Eggers, Maureen Maisha, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (2009). „Konzeptionelle Überlegungen“. In: *Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Hrsg. von Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt. 2. Aufl. UNRAST (siehe S. 9).
- Fachgruppe Basisbildung (2014). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote – Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Hrsg. von Bundesministerium für Bildung und Frauen. URL: initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf (besucht am 23.02.2019) (siehe S. 22, 23).
- Faschingeder, Gerald, Bernhard Leubolt, Pia Lichtblau, Oliver Prausmüller, Johannes Schimmerl und Angelika Striedinger (2005). In: *Ökonomisierung der Bildung – Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Hrsg. von Paulo Freire Zentrum und Österreichische HochschülerInnenschaft. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 7–26 (siehe S. 10).
- Feichter, Helene (2015a). „Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Der blinde Fleck der Schulforschung“. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 9.3-4 (siehe S. 84).
- (2015b). *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule – Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS (siehe S. 41, 86, 87).
- FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt) (1995). „Wir, die Seiltänzerinnen – Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation“. In: *Gender Killer*. Hrsg. von Cornelia Eichhorn und Sabine Grimm. 2. Aufl. Berlin und Amsterdam: Edition ID-Archiv, S. 49–64 (siehe S. 26).

- Ferihumer, Emilia Verena und Sara Scheiflinger (2015). „Vom Recht in der Theorie zum Ausschluss in der Praxis – Bildungsbenachteiligung von AsylwerberInnen in Österreich“. Masterarbeit. Wirtschaftsuniversität Wien (siehe S. 34).
- Filla, Wilhelm (2014). „Kritische Erwachsenenbildung — Kritik in der Erwachsenenbildung“. In: *schulheft* 156: *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?*, S. 28–36 (siehe S. 23, 25).
- Frauenservice Graz, Hrsg. (o.J.). *Netzwerk MIKA*. URL: netzwerkmika.at (besucht am 05.04.2019) (siehe S. 20).
- Freire, Paulo (1976). „Literacy and the Possible Dream“. In: *Prospects* 2.2 (cit. on p. 12).
- (1985). *The Politics of Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey (cit. on pp. 15, 16).
- (1998). *Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt (siehe S. 14–16).
- (2008). *Pädagogik der Autonomie – Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Hrsg. von Peter Schreiner, Norbert Mette, Dirk Oesselmann und Dieter Kinkelbur. Münster u. a.: Waxmann (siehe S. 12).
- Füllekruss, David (2017). „Sprachliche und mathematische Kompetenzen bei der Lösung von Textaufgaben im Kontext von Pflichtschulabschluss und Zweitspracherwerb – Eine Fallstudie zur Bearbeitung verschiedener Textaufgaben“. Masterarbeit. Universität Wien (siehe S. 3, 28, 31).
- Füllekruss, David, Bente Gießelmann, Michael Bodenstein und Azra Bajrica (2016). *Das Kurskonzept der PROSA-Basisbildung – Auszug aus dem Akkreditierungsantrag (Juni 2016)* (siehe S. 34).
- Glaser, Barney Galland (1998). *Doing grounded theory – Issues and discussions*. Mill Valley: CA Sociology Press (cit. on p. 52).
- Gouma, Assimina (2017). „Migrantische Mehrsprachigkeit und die Krise der Harmonie – Linguizismus und emanzipative Strategien in einem Sprachen- und Medienprojekt“. Diss. Universität Wien (siehe S. 41).
- Gramsci, Antonio (1987). *Gedanken zur Kultur*. Köln (siehe S. 15).
- (1994). *Gefängnishefte – Kritische Gesamtausgabe*. Bd. 6. Hamburg: Argument (siehe S. 12, 13).
- (1996). *Gefängnishefte – Kritische Gesamtausgabe*. Bd. 7. Hamburg: Argument (siehe S. 13).

- Ha, Kien Nghi und Markus Schmitz (2006). „Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik“. In: Bielefeld: transcript, S. 225–266 (siehe S. 28).
- Hammersley, Martyn and Paul Atkinson (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. 3rd ed. London: Routledge (cit. on pp. 42, 43).
- Harrasser, Doris (2016). „Begriffebox“. In: *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen – Handbuch für begleitende Erwachsene*. Hrsg. von Science Communications Research. Wien: Eigenverlag. Kap. 11, S. 60–64. URL: research.science.co.at/node/64 (besucht am 10.08.2017) (siehe S. 49).
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995). *Werke: 3: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften: über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Hrsg. von Irmgard Heydorn. Vaduz: Topos Verlag (siehe S. 10).
- Höcher, Bernhard und Teresa Wintersteller (2016). „Qualitative Einzelinterviews“. In: *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen – Handbuch für begleitende Erwachsene*. Hrsg. von Science Communications Research. Wien: Eigenverlag. Kap. 19, S. 89–94. URL: research.science.co.at/node/64 (besucht am 10.08.2017) (siehe S. 48).
- Holzer, Daniela (2008). „Über die kluge Entscheidung, sich nicht weiterzubilden“. In: *schulheft 131: schriftlos = sprachlos? – Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft*, S. 122–129 (siehe S. 18).
- (2014). „Weiterbildung ist die falsche Antwort auf falsche Fragen — Eine angedeutete Streitschrift“. In: *schulheft 156: Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?*, S. 37–48 (siehe S. 17, 19, 25).
- (2017). *Weiterbildungswiderstand – Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript (siehe S. 11).
- hooks, bell (1996). *Sehnsucht und Widerstand – Kultur, Ethnie, Geschlecht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag (siehe S. 9).
- Hrubesch, Angelika (2013). „Alphabetisierung und Basisbildung in der Migrationsgesellschaft“. In: *schulheft 149: leben = lesen? – Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft*, S. 54–73 (siehe S. 18, 22, 27, 29).
- Huisken, Freerk (1998). *Erziehung im Kapitalismus – Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten*. Hamburg: VSA (siehe S. 17).
- Johansson, Anders W. and Erik Lindhult (2015). „Emancipation or workability? – Critical versus pragmatic scientific orientation in action research“. In: *Action Research* 6.1, pp. 95–115 (cit. on p. 38).

- Johnston Arthur, Araba Evelyn und Andreas Görg (o.J.). „empowerment“. In: *Glossar. Thematisches Netzwerk Antirassismus* (). URL: noracism.net/antirassismus/glossar/empowerment.htm (besucht am 17.04.2017) (siehe S. 6, 8, 9).
- Jong, Sara de and Ilker Ataç (2017). “Demand and Deliver: Refugee Support Organisations in Austria”. In: *Social Inclusion* 5.3 (cit. on pp. 32, 33).
- Jong, Sara de, Irene Messinger, Theresa Schütze und Gerd Valchars (2017). „Migrationsmanagement: Praktiken, Intentionen, Interventionen“. In: *Journal für Entwicklungspolitik* 33.1, S. 4–21 (siehe S. 84).
- Kastner, Monika (2011). *Vitale Teilhabe – Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung*. Wien: Löcker (siehe S. 18, 25).
- (2012). „Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung – Potenziale für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse“. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 1: *Lernen in der Alphabetisierung/Grundbildung*, S. 23–32. URL: die-bonn.de/doks/report/2012-lehr-lernforschung-01.pdf (besucht am 30.03.2019) (siehe S. 20).
- (2015). *Forschung und Forschungsergebnisse*. URL: erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/forschung.php (besucht am 12.12.2019) (siehe S. 3).
- Kloyber, Christian (2013). „Perspektiven integrierter Ausbildungen – Anmerkungen zur kritischen Professionalisierung in der Alphabetisierung und Basisbildung“. In: *schulheft* 149: *leben = lesen? – Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft*, S. 82–95 (siehe S. 23).
- Kloyber, Christian und Annette Sprung (2008). „Editorial“. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 5: *Mehr als Deutschkurse – Migration und Interkulturalität in der Erwachsenenbildung*, S. 01-1–01-5. URL: erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf (besucht am 30.03.2017) (siehe S. 23, 27).
- Knoblauch, Hubert (2014). In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden: Springer VS, S. 521–528 (siehe S. 42).
- Lange, Ernst (1998). Einführung. In: *Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit*. Hrsg. von Paulo Freire. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt (siehe S. 12).
- maiz Frauen (2014). „Universität der Ignorant_innen – Ein Raum außerhalb des Weiterbildungszwangs“. In: *schulheft* 156: *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?*, S. 98–103 (siehe S. 19).
- Mayo, Peter (2007). *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire – Perspektiven einer verändernden Praxis*. 2. Aufl. Hamburg: Argument (siehe S. 12–16, 35).

- Mecheril, Paul (2010). *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen – Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung*. Hrsg. von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter. Weinheim und Basel: Beltz, S. 179–191 (siehe S. 27, 80).
- Merkens, Andreas (2004). *Antonio Gramsci – Erziehung und Bildung*. Hamburg: Argument (siehe S. 13–15).
- (2007). „Die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig machen‘ – Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci“. In: *Mit Gramsci arbeiten – Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hrsg. von Andreas Merken und Victor Regio Diaz. Hamburg, S. 157–175 (siehe S. 14).
- Merkens, Hans (1992). „Teilnehmende Beobachtung: Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter“. In: *Analyse verbaler Daten : über den Umgang mit qualitativen Daten*. Hrsg. von Jürgen Hoffmeyer-Zlotnik. Opladen: Westdeutscher Verlag (siehe S. 53).
- Messerschmidt, Astrid (2007). „Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen“. In: Hrsg. von Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach und Michael Wimmer, S. 155–168 (siehe S. 80).
- (2011). „Subjektivierung durch (Weiter-)Bildung – Anmerkungen zu pädagogischen Aktivierungen und zur Kritik der Bildung“. In: *„Bildung“ : was sie war, ist, sein sollte*. Hrsg. von Bernd Lederer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 131–150 (siehe S. 81).
- (2014). „Heterogenität statt Ungleichheit? – Diversitätsreflexion in der Weiterbildung gegen den dominierenden Neoliberalismus“. In: *schulheft 156: Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?*, S. 61–70 (siehe S. 18, 25).
- Mey, Günther und Katja Mruck (2011). „Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven“. In: *Grounded Theory Reader*. Hrsg. von Günther Mey und Mruck Katja. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–48 (siehe S. 50–53).
- migrazine.at (2014). „Es geht darum, die Welt zu verändern‘ – Interview mit: Luzenir Caixeta und Rubia Salgado“. In: *migrazine.at 2: Let’s talk about: Klassismus*. URL: migrazine.at/artikel/es-geht-darum-die-welt-zu-ver-ndern (besucht am 30.11.2019) (siehe S. 25).
- Mineva, Gergana und Rubia Salgado (2017). „Und nun, Kolleg_innen, was tun?“ In: *migrazine.at 2: Werte*. URL: migrazine.at/artikel/und-nun-kolleginnen-was-tun (besucht am 08.12.2019) (siehe S. 84).

- Mobayyen, Marjan (2013). „Bildungsbenachteiligung und soziale Exklusion junger AsylwerberInnen ab dem Pflichtschulalter in Österreich“. Diplomarbeit. Universität Wien (siehe S. 3, 30–32, 35).
- Muñoz, Vernor (2010). *Meer im Nebel – Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten*. Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich (siehe S. 16).
- Netzer, Martin (2013). „Kostenlose Bildungsangebote für Erwachsene – Initiative Erwachsenenbildung – ein gemeinsames Förderprogramm des Bundes und der Länder“. In: *schulheft 149: leben = lesen? – Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft*, S. 96–101 (siehe S. 30).
- Oberbichler, Lisa (2016). „Rassismuskritische Bildungsarbeit und pädagogische Handlungskompetenz – Eine theoretische Auseinandersetzung und praktische Überprüfung meiner Rolle als Englisch-Basisbildungs-Trainerin bei PROSA“. Abschlussarbeit des 7. Lehrgangs „Basisbildung und Alphabetisierung“. Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (siehe S. 3, 30, 33–35).
- Panzenböck, Marlene (2014). „Bezeichnende Lebenserfahrungen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen im Asylverfahren“. Masterarbeit. Fachhochschule FH Campus Wien (siehe S. 3, 34).
- Pratt, Geraldine (2000). „Participatory action research“. In: *The Dictionary of Human Geography*. Ed. by Ron J. Johnston, Derek Gregory, Geraldine Pratt, Michael Watts, and David M. Smith. 4th ed. Oxford: Blackwell, p. 574 (cit. on p. 38).
- Preisinger, Alexander und Niku Dorostkar (2012). „Integration durch Leistung“. In: *migrazine.at 1: Roma & Selbstorganisation*. URL: migrazine.at/node/653 (besucht am 02.12.2019) (siehe S. 27).
- PROSA Schüler_in_nen (2019). *PROSA Schüler_innen über Bildung*. Hrsg. von PROSA. URL: prosa-schule.org/post/prosa-auf-der-donnerstagsdemo-17-01 (besucht am 12.12.2019) (siehe S. 1).
- Rath, Otto (2008). „Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit“. In: *schulheft 131: schriftlos = sprachlos? – Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft*, S. 9–22 (siehe S. 20).
- Raveling, Anna (2018). „Lernendenautonomie in der Basisbildung“. Masterarbeit. Universität Wien (siehe S. 3).
- Reichertz, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung – Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS (siehe S. 42).
- Ribolits, Erich (2007). „Alphabetisierung – bloß berufliche Notwendigkeit oder mehr?“ In: *Magazin Erwachsenenbildung.at 1: Basisbildung – Herausforderungen für den Zweiten*

- Bildungsweg*, S. 08-1–08-8. URL: erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1.pdf (besucht am 12.04.2017) (siehe S. 82).
- Rohrhofer, Markus (2015). „VP will ‚Schulsprache Deutsch‘ ab 2016 in der Hausordnung“. In: *Der Standard* 3.12.2015. URL: derstandard.at/story/2000026902346/oevp-will-schulsprache-deutsch-ab-2016-in-der-hausordnung (besucht am 19.10.2019) (siehe S. 57).
- Romaner, Elisabeth und Oscar Thomas-Olalde (2014). „Materialisierte Diskurse – Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien“. In: *Deutsch als Zweitsprache – Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Hrsg. von Verein maiz. Linz: Eigenverlag, S. 130–161 (siehe S. 27).
- Rührlinger, Julia (2013). „Von Menschen, die ihre Leselust entdecken – Eine Aktionsforschung zu Empowerment in der lernerInnenzentrierten Basisbildung“. In: *schulheft* 149: *leben = lesen? – Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft*, S. 124–132 (siehe S. 23–25).
- Salgado, Rubia (2008). „Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildungsarbeit und die Grenzen der interkulturellen Pädagogik – Reflexionen einer Lehrer“. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 5: *Mehr als Deutschkurse – Migration und Interkulturalität in der Erwachsenenbildung*, S. 10-1–10-7. URL: erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf (besucht am 12.12.2019) (siehe S. 83).
- (2014). „Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Ansprüche und Widersprüche“. In: *Deutsch als Zweitsprache – Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Hrsg. von Verein maiz. Linz: Eigenverlag, S. 18–59 (siehe S. 3, 8–10, 17, 82).
- (2018). „Was wir wissen – Über kritische Wissensproduktion in der Bildungsarbeit als und mit Migrant*innen“. In: *movements – Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 4.1. URL: movements-journal.org/issues/06.wissen/08.salgado--was-wir-wissen-ueber-kritische-wissensproduktion-in-der-bildungsarbeit-als-und-mit-migrantinnen.html (siehe S. 29).
- Schneider, Karin (2016). „Teilnehmende Beobachtung“. In: *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen – Handbuch für begleitende Erwachsene*. Hrsg. von Science Communications Research. Wien: Eigenverlag. Kap. 18, S. 82–88. URL: research.science.co.at/node/64 (besucht am 25.11.2017) (siehe S. 48).
- Shor, Ira and Paulo Freire (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey (cit. on p. 15).
- Sprung, Annette (2016). „Wissenschaft ‚auf Augenhöhe‘? – Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik“. In: *Magazin Erwach-*

- senenbildung.at 27: *Erwachsenenbildung und Universität Impulse, Spannungen und Kooperationen*, S. 04-1-04-9. URL: erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf (besucht am 12.12.2019) (siehe S. 3).
- Sternfeld, Nora (2009). *Das pädagogische Unverhältnis – Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant (siehe S. 12–15).
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (2015). *Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung – Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung – 2015–2017*. URL: initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf (besucht am 23.08.2017) (siehe S. 21).
- (2017). *Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung – Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung – 2018 – 2021*. URL: initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2018-2021_Version16_8_2018.pdf (besucht am 01.04.2019) (siehe S. 19, 21–23).
- Stock, Michaela und Elisabeth Riebenbauer (2014). *Wegweiser durch das Thema der (Selbst-) Reflexion*. URL: static.uni-graz.at/fileadmin/sowi-institute/Wirtschaftspaedagogik/Neuigkeiten/Wegweiser_durch_die_Reflexion_Kr%C3%A4mer_Strassegger.pdf (besucht am 07.05.2019) (siehe S. 49).
- Strauss, Anselm L. und Juliet Corbin (1996). *Grounded Theory – Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union (siehe S. 52, 54).
- Terkessidis, Mark (2004). *Die Banalität des Rassismus – Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript (siehe S. 26).
- Thole, Werner, Frederike Heinzl, Peter Cloos und Stefan Köngeter (2010). „Einleitung“. In: *„Auf unsicherem Terrain“ – Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Hrsg. von Frederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–16 (siehe S. 42).
- Tröster, Monika und Josef Schrader (2016). „Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven“. In: *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Hrsg. von Cordula Löffler und Jens Korfkamp. Münster und New York: Waxmann, S. 42–58 (siehe S. 20).
- Unger, Hella von (2014). *Partizipative Forschung – Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS (siehe S. 38–40, 44, 46).
- Verein maiz, Hrsg. (2011a). *DigiMathe – Einführung in den Unterricht von Numeracy und Digital Literacy*. URL: maiz.at/sites/default/files/files/handbuch_einfuehrung.pdf (besucht am 06.09.2017) (siehe S. 3).

- Verein maiz, Hrsg. (2011b). *pädagogische reflexivität in der basisbildung*. URL: erwachsenenbildung.at/basisbildung-pdfs/mika-paedagogische-reflexivitaet.pdf (besucht am 28.09.2017) (siehe S. 78–80).
- Vielmehr für Alle! (2016). *Bericht PROSA Schuljahr 2015/2016*. URL: respekt.net/uploads/tx_alprojectfunding/Bericht_PROSA_201516_bdea.pdf (besucht am 22.08.2019) (siehe S. 33).
- (o.J.[a]). *Beschreibung der Projekte*. URL: vielmehr.at (besucht am 23.04.2019) (siehe S. 31).
 - (o.J.[b]). *Das PROSA Prinzip*. URL: respekt.net/uploads/tx_alprojectfunding/Das_PROSA_Prinzip_pdf_06c3.pdf (besucht am 23.04.2019) (siehe S. 30).
 - (o.J.[c]). *Selbstverständnis*. URL: prosa-schule.org/we (besucht am 22.08.2019) (siehe S. 33).
- Wadsworth, Yoland (1998). *What is Participatory Action Research?* URL: aral.com.au/ari/p-ywadsworth98.html (visited on 10/27/2017) (cit. on p. 39).
- Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff), Hrsg. (o.J.). *Qualifikationsplan Wien 2030*. URL: waff.at/qualifikationsplan-wien-2030/ (besucht am 30.11.2019) (siehe S. 17).
- Wintersteller, Teresa (2016a). „Beispielablauf eines Forschungsprojektes“. In: *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen – Handbuch für begleitende Erwachsene*. Hrsg. von Science Communications Research. Wien: Eigenverlag. Kap. 6, S. 35–36. URL: research.science.co.at/node/64 (besucht am 10.08.2017) (siehe S. 44, 45).
- (2016b). „Gruppendiskussion“. In: *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen – Handbuch für begleitende Erwachsene*. Hrsg. von Science Communications Research. Wien: Eigenverlag. Kap. 20, S. 95–99. URL: research.science.co.at/node/64 (besucht am 10.08.2017) (siehe S. 48).
- Wöhler, Veronika (2016). „Forschungstagebuch“. In: *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen – Handbuch für begleitende Erwachsene*. Hrsg. von Science Communications Research. Wien: Eigenverlag. Kap. 7, S. 37–42. URL: research.science.co.at/node/64 (besucht am 25.11.2017) (siehe S. 48).
- (2017). „Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen?“ In: *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen – Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingern*. Hrsg. von Veronika Wöhler, Doris Arzmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser und Karin Schneider. Wiesbaden: Springer VS. Kap. 3, S. 27–48 (siehe S. 37–40).
- Wolfsberger, Judith (o.J.). *Free Writing – 10 Regeln*. URL: freigeschrieben.at/documents/Freewriting10Regeln.pdf (besucht am 07.05.2019) (siehe S. 49).

Wurzenrainer Martin und Hrubesch, Angelika (2014). *Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen im Fokus*. Hrsg. von Verein Projekt Integrationshaus. URL: integrationshaus.at/de/publikationen/fachpublikationen?file=files/content/downloads/publikationen/fachpublikationen/MIKA/MIKA_Broschuere_final.pdf (besucht am 12.12.2019) (siehe S. 3).