



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Diskriminierung – Motivation – Lernerfolg
Sprachlernhemmer und -katalysatoren im Deutschlernprozess von
geflüchteten Menschen.“

verfasst von / submitted by

Mag. Mag. Judith Elisabeth Geiger

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

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet: UA 190 353
333

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

Betreut von / Supervisor: Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, M.A.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG IM RAHMEN VON SCHRIFTLICHEN ARBEITEN

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

24.03.2021

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Forschungsinteresse und -bedarf	5
1.2	Hypothese und Aufbau	7
1.3	Methode und Methodologie	10
1.3.1	Inter- bzw. Transdisziplinarität	12
1.3.2	Wahrheit und Diskussion	14
2	Forschungsstand	17
2.1	Sprachlernprozesse	17
2.1.1	Mutter- und Erstsprache; Fremd- und Zweitsprache	19
2.1.2	Lern- oder Kompensationsstrategien	22
2.1.3	Schulen der Spracherwerbsforschung	23
2.2	Diskriminierung und Rassismus	37
2.2.1	Ebenen der Diskriminierung	41
2.2.2	Das Fremde als Diskriminierungsfaktor	43
2.2.3	Interkulturalität	47
2.2.4	Diskriminierung und Macht	53
2.2.5	Diskriminierungserfahrungen beim Deutschlernen	58
2.2.6	Folgen von Diskriminierung auf einer individuell emotionalen Ebene	60
2.3	Lernhemmer und -katalysatoren	65
2.3.1	Selbstwert, Selbstbild und Identität	66
2.3.2	Die Angst als treibende Kraft	71
2.3.3	Konzepte zu Motivation	73
3	Fazit: Diskriminierende (De)motivierung bei Sprachlernprozessen	81

3.1 Diskriminierung und Motivation	81
3.2 Motivation, Lernerfolg und Sprachkompetenzen	86
4 Bibliographie	91
5 Abstract	94

1 Einleitung

1.1 Forschungsinteresse und -bedarf

In meiner Tätigkeit als DaZ-Trainerin in unterschiedlichen Kontexten hatte ich viel mit geflüchteten Menschen zu tun, die großteils aus Syrien, Afghanistan, dem Iran oder dem Irak stammten. Bei diesen Deutschlernenden handelte es sich mehrheitlich um gut ausgebildete Fachkräfte, die, um in ihrem Beruf wieder tätig werden zu können, mindestens das Niveau B2 nach dem GeRS erreichen mussten. Die Umstände, unter denen die Zielgruppe zu diesem Niveau gelangen sollte, waren keine einfachen. Abgesehen davon, dass sie von Kriegs- und Fluchterfahrungen häufig traumatisiert oder zumindest stark geprägt waren, hatten sie zudem oft Familien zu versorgen und sich an einem fremden Ort ein neues Netzwerk und Leben aufzubauen. Je nach Projekt warteten sie darüberhinaus, teilweise seit Jahren auf einen positiven Asylbescheid und verharren somit in einer unsicheren Wartehaltung, in der sie weder vor noch zurück konnten.

Der Rahmen, in dem sie Deutsch lernten, war auch deshalb nicht ideal, da sie zum Erreichen des Niveaus B2 lediglich ein Jahr mit ca. 15 Unterrichtseinheiten/Woche¹ als Lernzeit zur Verfügung hatten und dabei teilweise von einschlägig nicht ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet wurden. Trotz dieser herausfordernden Umstände waren die Teilnehmer*innen größtenteils gewillt möglichst schnell möglichst große Fortschritte zu machen, jedoch sahen sie sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, das Gelernte in realen Situationen anzuwenden. Das fiel allerdings schwer, entweder weil sie sich kaum in derartigen Situationen befanden, in denen sie mit Personen ins Gespräch oder schriftlichen Sprachtausch kamen, die Deutsch als Erstsprache hatten oder weil sie

¹ Wenn man annimmt, dass 3 Wochen im Jahr vom AMS kursfrei gegeben werden, sind das 735 Übungseinheiten/Jahr im Unterricht. Das liegt deutlich unter der empfohlenen Stundenanzahl der Universität Halle (mindestens 1100) für das Erreichen der Niveaustufe B2 des GeRS. (vgl. http://www.sprache.uni-halle.de/deutschkurse/course_level/ - letzter Zugriff: 30.12.2017)

negative Erfahrungen bei der Anwendung des Gelernten im realen Kontext gemacht und deshalb die Befürchtung hatten, ähnlich schlechte Erfahrungen erneut zu machen.

Ein Schüler erzählte mir etwa, dass er in einem Restaurant auf eine eher ablehnende Servicekraft traf, dennoch versuchte, das zu bestellen, was er beehrte. Die Kellnerin entgegnete ihm jedoch fast schreiend mit einem unfreundlichen: „Was?“ Der Schüler zeigte sich vor allem deshalb frustriert, weil ihm vorab im Deutschunterricht klargemacht worden war, dass man keinesfalls „Was?“ verwenden sollte, um nachzufragen, sondern jedenfalls „Wie bitte?“, weil das respektvoller sei. Es ging hier um Respekt, der ihm und vielen anderen Teilnehmer*innen in dieser und anderen Situationen verwehrt blieb. Die Diskrepanz zwischen den vermittelten Werten² im Unterricht und der gelebten Realität führt – so wird es hier angenommen – zu einer Verminderung des Selbstwerts der Lernenden und somit zu einer Motivationssenkung beim Lernen, im schlimmsten Fall zu einer Sprachblockade oder gar zur Kommunikationsverweigerung auf Deutsch. Dass dieses Resultat kontraproduktiv zu den gewünschten Integrationszielen steht, braucht hier nicht weiter erläutert werden.

Aus dieser persönlichen Erfahrung entstand mein Forschungsinteresse für das Ursachendreieck von Diskriminierung, Motivation und Lernerfolg. Es ist wichtig diese Zusammenhänge nachzuweisen, um die Bedeutung von Motivation – etwa im Rahmen von Integrationsprojekten und Sprachkursen für die Zielgruppe der geflüchteten Menschen – zu unterstreichen. Für die Praxis würde es den Unterschied machen, dass Betroffene stärker in den Prozess des Sprachenlernens einbezogen werden und dass es zu einem schnelleren Lernerfolg und evtl. besseren Ergebnissen kommt – nicht nur in Bezug auf Sprachkompetenz, sondern auch auf Integration und die Möglichkeit ein selbstbestimmtes Leben in Österreich führen zu können. Aus einem politischen, zivilgesellschaftlichen und ökonomischen Blickpunkt muss es ein Interesse daran geben,

² Werte, wie sie etwa in der 2016 vom ÖIF erstellten und in Wertekursen verwendeten Lernunterlage „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln.“ dargestellt und an die beschriebene Zielgruppe vermittelt werden.

dass die Deutschkurse für die beschriebene Zielgruppe so gestaltet sind, dass sie integrationsförderlich sind und es zu einem raschen Erreichen der gewünschten Ziele (z.B. B2-Nachweis) kommt, damit die gut ausgebildeten Fachkräfte schließlich auch in den österreichischen Arbeitsmarkt integriert werden und als selbstbestimmte Individuen an der Gesellschaft auf Augenhöhe partizipieren können.

Auch im wissenschaftlichen Diskurs wird der Bedarf an Forschung zu diesem Thema geäußert. Die Forschergruppe rund um Christine Wolfgramm, die sich besonders in der Schweiz mit Lernkontexten beschäftigt, erklärt, dass Diskriminierungserfahrungen und deren Wahrnehmung im Zusammenhang mit Lernen noch nicht hinreichend untersucht wurden. So beschreiben sie:

Inwiefern die Wahrnehmung von Diskriminierung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz ihre Akkulturation, ihre Bewertung der eigenen kulturellen Gruppe und schlussendlich ihre schulischen Leistungen beeinflusst, wäre eine bedeutsame Untersuchungsfrage für zukünftige Studien. (Wolfgramm et al. 2010: 74)

1.2 Hypothese und Aufbau

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit steht nun also der Zusammenhang von Diskriminierung und Motivation zum Lernerfolg bei geflüchteten Erwachsenen in Österreich, die sich im Deutschlernprozess befinden. Es wird angenommen, dass Diskriminierung die Lernmotivation beeinflusst und diese wiederum den Lernerfolg bestimmt. Folglich kann daraus geschlossen werden, dass wenn es – mit Blick auf die untersuchte Situation – im Laufe des Lernprozesses zu Diskriminierung kommt, vor allem beim Versuch das Gelernte anzuwenden oder sich in die Mehrheitsgesellschaft einzugliedern, das einen negativen Einfluss auf den möglichen Lernfortschritt oder -erfolg hat.

Um nun für die Praxis sinnvolle und nachhaltige Handlungsweisen entwickeln zu können, müsste in einem ersten Schritt der Zusammenhang zwischen einer vorhandenen Diskriminierung und dem Lernfortschritt bzw. -resultat festgestellt werden. Dem Aspekt der Motivation käme dabei als durch Diskriminierung betroffene Größe auf der einen und

als Mitursache für Lernerfolg auf der anderen Seite eine zentrale und vor allem verbindende Rolle zu. Weiters müsste dann die Zielgruppe und deren Wahrnehmung untersucht werden um festzustellen, ob Diskriminierung überhaupt als solche erkannt wird und in welchem qualitativen und quantitativen Ausmaß sie stattfindet, um dann schließlich Strategien zu entwickeln, wie Diskriminierung als Lernblockade überwunden werden könnte. All diesen Anforderungen und Erkenntnisinteressen kann diese Arbeit nicht zugleich gerecht werden, weshalb ihr Fokus auf den ersten Schritt gelegt werden soll. In diesem Sinne versteht sich diese Arbeit als theoretische Grundlage weiterer empirischer Auseinandersetzungen zu diesem Themenbereich.

Es soll also die Hypothese überprüft werden, dass sich Zurückweisungen, Ablehnungen und negative Reaktionen bei geflüchteten Erwachsenen in Österreich während des Deutschlernprozesses auf dessen Fortschritt bzw. Ergebnis insofern negativ auswirken, als dass der Kernfaktor der Motivation maßgeblich beeinträchtigt und der Lernprozess dadurch unterbrochen oder zumindest gestört wird.

Zur Beantwortung dieser Frage gibt es bereits Untersuchungen aus unterschiedlichen Disziplinen, die je einen Teilbereich behandeln. Hier soll es nun darum gehen die bereits vorhandenen Analysen unter Berücksichtigung der bereits beschriebenen Situation und Zielgruppe zusammenzuführen und aus diesem spezifischen Blickwinkel neu auszuwerten. In diesem Sinne müssen als Vorarbeit im Folgenden drei Kernbereiche dargestellt werden, um sie im Anschluss zusammenzuführen und die Hypothese schließlich überprüfen zu können:

- Sprachlernprozesse aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive und welche Aspekte relevant sein und durch Diskriminierung evtl. gestört werden könnten: In dieser Auseinandersetzung kommt es in einem ersten Schritt zur Definition bzw. Diskussion von zentralen Begriffen, die für das Untersuchungsgebiet relevant sind, so etwa Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache und damit zusammenhängend die Differenz zwischen Erwerb und Lernen. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung der letzten Jahrzehnte

zusammengefasst. Erst durch das Erfassen und Überblicken dieser Theorien kann der Einfluss auf den Aspekt der Lernmotivation und schließlich den Lernerfolg greif- und verstehbar gemacht werden.

- Diskriminierung bzw. Rassismus aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive und dessen Ursachen, Bedingungen und Auswirkungen: Im Kern dieses Abschnittes stehen die Begriffe Diskriminierung&Rassismus, Kultur und Macht. Es wird eine Übersicht darüber ausgearbeitet, wie soziale Gefüge funktionieren, wie und wieso es überhaupt zu Diskriminierung und Rassismus kommt und welche Auswirkungen das auf die Betroffenen haben kann.
- Lernhemmer und -katalysatoren aus einer psychologischen Perspektive: In diesem Abschnitt werden schließlich die Faktoren analysiert, die für einen erfolgreichen Lernprozess mitgedacht werden sollten oder können. Am Anfang des Kapitels geht es um Begriffe wie Selbstwert und -bild sowie Identität, später werden Angst und Motivation in ihrer Funktionsweise erörtert und ihr Einfluss auf den Lernprozess dargestellt.

Abschließend werden die Ergebnisse dieser drei Teilbereiche zusammengeführt, um die Hypothese zu überprüfen. Mit der Überprüfung der formulierten Annahme kann schließlich eine Weiterarbeit an diesem Thema ermöglicht und einem empirischen Zugang eröffnet werden, um schließlich die Lebens- und Lernrealität der Zielgruppe zu verstehen und zu einem Besseren mitzugestalten.

Jörg Roche (2016) verfasst in seinem Buch zu *Deutschunterricht mit Flüchtlingen* eine Widmung, die die Kernambition auch dieser Arbeit trifft. So widmet er sein Buch „[...] allen Opfern von Gewalt und Terror, Flucht und Vertreibung. Es ist geschrieben für alle die, die in der deutschen Sprache eine neue Heimat finden wollen.“ (2016: 2) Auch wenn diese Arbeit nur sehr eingeschränkt zu diesem Ziel beitragen kann, so ist sie aber jedenfalls in dem Sinne geschrieben, dass möglichst viele Menschen unter möglichst geringem Widerstand hier eine neue Heimat finden.

1.3 Methode und Methodologie

Die Schwierigkeit bei der Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung ergibt sich auf der einen Seite aus ihrer Multikausalität und der Unmöglichkeit alle relevanten Aspekte, die im Ursachendreieck Diskriminierung, Motivation und Lernerfolg eine Rolle spielen mit Sicherheit zu identifizieren.

Auf der anderen Seite stellt sich die Herausforderung, dass sich relevante Prozesse teilweise nur schwer beobachten oder messen lassen. Subjektive Wahrnehmungen von einer Situation können einen ausschlaggebenden Einfluss auf ein bestimmtes Ergebnis haben, gleichzeitig aber nicht objektiv messbar sein. Wo beginnt etwa Diskriminierung? Auch die Frage, ob man von Diskriminierung sprechen kann, wenn sie von Betroffenen nicht als solche wahrgenommen wird, drängt sich in diesem Zusammenhang auf. Damit kommt man zum Problem der sog. unbewussten Diskriminierung oder Angst vor dem Scheitern, das der Wissenschaft eine eindeutige Zuordnung von Ursache und Wirkung der untersuchten Materie erschwert. Dieses Phänomen beschreibt auch Gerald Hüther, der sich ausgiebig mit dem Zusammenspiel von Emotionen und Lernen beschäftigte:

Faszinierend ist auch die Fähigkeit so vieler Menschen ihre Ängste zu verleugnen und sich einzubilden, sie hätten alles im Griff. Auf die Frage, wovor sie eigentlich Angst haben, antworten sie meist nur mit einem Achselzucken. [...] Es ist auffällig, daß [sic!] besonders Männer diese Fähigkeit zur Nichtwahrnehmung ihrer Ängste bis zur Perfektion entwickelt haben. (Hüther 2016: 43f)

Die Schwierigkeit herauszufinden, ob es beim Versuch Deutsch anzuwenden zu Diskriminierung kommt, ist darüberhinaus deshalb besonders groß, weil zwischen unterschiedlichen Faktoren keine Trennlinie gezogen werden kann. Bei der Zielgruppe handelt es sich um geflüchtete Personen, die zum großen Teil von ihren Fluchterfahrungen traumatisiert sind, und in einer Situation stecken, in der wenig Spielraum zu Handlungsfreiheit und Reflexionsmöglichkeit gegeben wird. Die Zielgruppe könnte auch deshalb wahrscheinlich nur schwer unterscheiden, ob es sich bei vermeintlichen Benachteiligungen um politische, zivilgesellschaftliche, rassistische oder sonstige Handlungsmuster handelt, mit denen sie es unweigerlich zu tun haben. Wenn es an Selbstbestimmung und Möglichkeiten fehlt, unabhängig Entscheidungen zu treffen, die

das eigene Leben betreffen, herrscht eine Diskriminierung von vornherein vor, die rechtlich-politisch gegeben ist und mit zwischenmenschlicher Diskriminierung (noch) nichts zu tun hat. Dawod als Sozialarbeiterin beschreibt diese Zwickmühle, in der die Betroffenen stecken, mithilfe ihrer Erfahrung aus der Sozialen Arbeit und reflektiert ihren eigenen verklärten Blick auf die Situation ihrer Klient*innen als Teil des Problems:

Erschreckend war, als immer deutlicher wurde, dass viele der Flüchtlinge nicht nur von ihrer Flucht oder dem Leben im Krieg berichteten. Sie erzählten vom Leben in Deutschland im Anschluss an das Leben in Syrien so, als gäbe es für sie keine großen Unterschiede zwischen den beiden Ländern und dem, was ihnen dort widerfahren ist bzw. noch widerfährt. Zu Beginn fiel es mir schwer zu glauben, dass eine Situation genauso schlimm sein kann, wie mitten in einem Bürgerkriegsland zu leben. Doch schon sehr bald bemerkte ich, dass genau diese Denkweise von mir ein wesentlicher Teil der Problematik darstellt. [...] Ich sowie auch große Teile der Gesellschaft haben ein Bild darüber im Kopf, wie Flüchtlinge sein und handeln sollen, wenn sie aus einem Kriegsgebiet kommen. Genau diese Zuschreibung an die Menschen fördert bzw. lässt zu, dass entwürdigende und zutiefst einschränkende Regelungen rechtlich verankert werden können – ohne Gegenproteste. (Dawod 2015: 93)

Dawod spricht hier aus der Beratung in einem rechtlichen Kontext. D.h. es handelt sich hier um tief verwurzelte Strukturen, die einerseits für eine Benachteiligung von geflüchteten Menschen durch rechtliche Rahmenbedingungen verantwortlich und durch die Grundhaltung der Mehrheit legitimiert sind und andererseits die Einstellungen in den Köpfen der Menschen bestätigen und reproduzieren. Bei dieser Grundhaltung geht es um die Erwartung von Dankbarkeit gegenüber dem deutschen/ europäischen/ weißen/ christlichen Heldentum, das den armen Kriegsopfern helfe, auch wenn es das nicht müsse. Dass das den Handlungsspielraum der Betroffenen massiv einschränkt und darüberhinaus für eine Diskriminierung a priori sorgt, ist vielen – auch in dem entsprechenden Feld Tätigen – oft nicht klar. Individuelle Diskriminierungserfahrungen sind dabei noch gar nicht einbezogen. Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema besteht nun die Schwierigkeit, diesen Umstand als Prämisse verstehen zu müssen, jedoch auch als getrenntes Phänomen wahrzunehmen.

Auch der Lernprozess per se ist nur schwer greifbar: Es gibt einen Input und ein Outcome – das ist sicht-, mess- und dokumentierbar. Was aber zwischen dem einen und dem

anderen passiert, kann nicht eindeutig nachvollzogen werden, womit es schwierig wird Faktoren – vor allem auch in einer Vollständigkeit – zu formulieren, die am Ende relevant für einen positiven Lernerfolg sind. Zu weiteren unsicheren Faktoren gehören auch Werte wie etwa die Persönlichkeit einer lernenden Person, den Frust, den sie nicht zwingend durch Diskriminierungserfahrungen sondern aus anderen Umständen und Beziehungsverhältnissen aufgebaut hatte, aber in den Lernprozess mitbringt, Tagesverfassungen, Lehrpersonal, u.v.m. Dadurch fällt es teilweise schwer eine eindeutige Kausalität von einer möglichen Korrelation zu unterscheiden. (vgl. Roche 2016: 181)

Den hier beschriebenen Herausforderungen gegenüber steht eine beträchtliche Zahl an bereits angestellten Untersuchungen, die meist aus der Perspektive einer Disziplin angestellt wurden. Unter diesen Umständen wird als die sinnvollste Herangehensweise an die Thematik erachtet, die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse zu sammeln und deren Ergebnisse miteinander zu kombinieren. Im Folgenden sollen zwei Methodenansätze vorgestellt werden, die für diesen Prozess als Hauptwerkzeuge erachtet werden.

1.3.1 Inter- bzw. Transdisziplinarität

Das Konzept der inter- oder transdisziplinären Wissensintegration hat als Ziel unterschiedliche Wissensbestände aus verschiedenen Disziplinen zur Lösung komplexer Probleme zu nutzen, was hier insofern angewendet wird, als dass Ergebnisse aus drei Disziplinen, aber auch aus der Praxis – so etwa aus dem Bereich der Sozialen Arbeit – zusammengetragen werden, um die Forschungsfrage zu beantworten, nämlich ob Diskriminierung sich negativ auf die Motivation und das wiederum negativ auf den Lernerfolg auswirkt. Dafür wurden Analysen und Studien aus der Linguistik, der Sozialwissenschaft und der Psychologie herangezogen.

Zentral ist dabei auch die mögliche Übertragbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse auf die Praxis, was meist implizit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik ausgearbeitet wird. Wie Wilden und Rossa (vgl. 2019: 8) erkennen, konnte sich dieses Feld in jüngster Vergangenheit zu einer empirisch forschenden Disziplin etablieren, jedoch fehlt nach wie

vor die Anerkennung der Eigenständigkeit als interdisziplinäres Feld bzw. die fundierte Zusammenarbeit mit anderen Bezugswissenschaften, weshalb sich die sog. Interdisziplinarität meist nur als ein Nebeneinander darstellt. Insofern existiert der Bedarf inter- bzw. transdisziplinäre Vorgehensweisen vermehrt in sprachdidaktische Untersuchungen einzubauen.

In dieser Arbeit besteht nun also die Bestrebung Interdisziplinarität als Methode anzuwenden, insofern als dass verschiedene Wissensbestände zu einem Thema sichtbar gemacht und zueinander in Bezug gestellt werden. So kann am Ende Wissen „[...] durch die Integration vielfältiger Wissensbestände und Perspektiven [...]“ (Defila/Di Giulio 2018: 22) neu generiert werden. Zwar argumentieren Defila und Di Giulio selbst, dass diesem Ansatz in der wissenschaftlichen Praxis mit Skepsis gegenübergetreten wird, sie heben aber auch hervor, dass unter diesem Aspekt entstandene Forschungsarbeiten einerseits eine innovative Position vertreten und auf diese Weise u.U. über einen höheren Neuigkeits- und/oder Unterhaltungswert verfügen und andererseits die Beschaffenheit haben, mehr Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. (vgl. Defila/Di Giulio 2018: 22)

In der wissenschaftlichen Praxis haben sich über Jahrzehnte, gar Jahrhunderte Wissenschaftstraditionen und -kulturen entwickelt, die jeweils durch ein unterschiedliches Wissenverständnis geprägt sind, auf verschiedenen Prämissen beruhen, sich eines jeweils eigenen Begriffsinstrumentariums bedienen und sich schließlich auch eine andersartige Methodenpalette aufgebaut haben. Diese Gegebenheit sorgt für eine scharfe Grenzen zwischen den einzelnen Disziplinen und somit auch zwischen ihren jeweiligen Forschungsergebnissen (vgl. Heinrichs/Michelsen 2014: 45). Das kann insofern als Hemmnis für die Forschung allgemein gesehen werden, als dass Fragestellungen, die im gleichen Segment, aber aus einer unterschiedlichen disziplinären Perspektive bearbeitet und untersucht werden, jeweils nur einseitig dargestellt werden. So werden Verbindungen und Überschneidungen zwischen zwei oder sogar mehr Forschungsrichtungen nicht erkannt und Synergien, die der Materie dienen würden, gehen verloren. Heinrichs und Michelsen erkennen daher in der transdisziplinären Forschung einen Weg, bisher vorherrschende Begrenzungen der einzelnen

Wissenschaftsdisziplinen zu überwinden, indem sie sagen: „Vielfach wird es durch derartige integrative Ansätze überhaupt erst möglich, vormals als unlösbar erscheinende gesellschaftliche Problemlagen zu bewältigen.“ (Heinrichs/Michelsen 2014: 50)

In diesem Sinne besteht der Mehrwert dieser Arbeit vor allem darin, Forschungsergebnisse von monodisziplinären Untersuchungen in einem sich überschneidenden Segment zu sehen und Gewinn aus der Multiperspektivität zu ziehen. Es werden die Ergebnisse aus verschiedenen Disziplinen und deren jeweiligen Perspektiven gesammelt, um dann im Anschluss miteinander in Verbindung gebracht zu werden und so zu neuen Ergebnissen zu führen. Damit kann eine Brücke über sonst sehr scharfe Grenzen und zwischen spezifischen Fachrichtungen geschlagen werden.

1.3.2 Wahrheit und Diskussion

Wie bei Peterlini (vgl. 2016) dargestellt ist, wird die Methode der Diskussion bei zahlreichen Autor*innen³ als legitime Art eingestuft, wissenschaftlich zu arbeiten, insofern als dass Sprache als Instrument verstanden wird. Ihmzufolge wird durch die bloße Umformulierung eines Gedankens zu einem Sachverhalt und der Kategorisierung von Systemen Wirklichkeit geschaffen und verstehbar gemacht, was dann im Rückschluss wiederum auf die Praxis rückübertragen werden kann. Zur Diskussion kommt es in dieser Arbeit durch eine Darstellung des Forschungsstandes und des wissenschaftlichen Diskurses zu allen Bereichen, die die Fragestellung betreffen und das – wie bereits im vorigen Kapitel erläutert wurde – aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven.

Dem Konzept der Diskussion als wissenschaftliches Werkzeug liegt die Relativierung von Wahrheit zu Grunde und dass sie je nach Narrativ anders dargestellt und somit wahrgenommen wird. Dieser Ansatz steht zwar dem wissenschaftlichen Güterkriterium der Objektivität gegenüber, aber diese wird hier wenn schon als erstrebenswert,

³ Peterlini verweist hierbei etwa auf Jorge Luís Borges (Celestial Emporium of Benevolent Knowledge), Michel Foucault (Die Ordnung der Dinge) oder Hannah Arendt (Wahrheit und Politik)

gleichzeitig aber als nicht zu erreichende Utopie angenommen. Eine Materie wird also dadurch mitgestaltet, wie und von wem sie beschrieben wird. Insofern bedeutet eine Neuordnung der Argumente und Forschungsergebnisse auch eine Neubetrachtung der gesamten Materie und bringt so neue Erkenntnisse zu Tage.

In der vorliegenden Arbeit spielen abstrakte Begriffe bzw. Konzepte wie *Macht, Kultur, Sprache, Identität, Diskriminierung*“, etc. eine zentrale Rolle, um Zusammenhänge in Bezug auf die Fragestellung zu verstehen und nachvollziehbar darzustellen. Gerade diese Begriffe zeigen, dass es nicht eine Lösung und eine klare Wahrheit gibt, sondern dass die allgemeingültige Wahrheit oder zumindest der Mainstream tendenziell die Repräsentation der Interessen Einzelner, besonders der machthabenden Stakeholder darstellt. Hannah Arendt etwa diskutiert die Frage der Wahrheit in ihrem Essay *Truth and Politics* (Arendt 2005) ausführlich, vor allem in einem machtpolitischen Kontext. So fragt sie etwa:

But do facts, independent of opinion and interpretation, exist at all? Have not generations of historians and philosophers of history demonstrated the impossibility of ascertaining facts without interpretation, since they must first be picked out of a chaos of sheer happenings (and the principles of choice are surely not factual data) and then be fitted into a story that can be told only in a certain perspective, which has nothing to do with the original occurrence? (Arendt 2005: 301)

Als Antwort unterstreicht sie, dass damit nicht die Existenz einer „factual matter“ in Frage gestellt werde und sie warnt auch davor Meinungen und Interpretationen als Wahrheitsersatz zu sehen. Dennoch besteht aber schon eine Bedeutung in der jeweiligen Darstellung der Tatsachen, die meist politisch motiviert sind und von Entscheidungsträger*innen gelenkt werden.

Auch bei Foucault verhält es sich ähnlich mit der Betrachtung der Wahrheit. Er definiert den Begriff der Episteme, die die faktische Grundlage einer Gesellschaft sind, auf die deren Wissen aufbaut. Dabei verleiht er Ort und Zeit eine gewisse Bedeutung als Voraussetzung für die Anwendung von Sprache. Er untersucht dabei im Speziellen das Abendland zwischen dem 16. und 20. Jh und beschreibt wie Worte und Sprache als Material für Sag-

und Denkbare diese Grundlage konstituieren. (vgl. Frietsch 2020:44) Beim wissenschaftlichen Arbeit geht es um einen Erkenntnisgewinn, soz. also um Wissen per se. „Foucault versteht dabei Wissen als eine im voraus bestehende und ungeteilte Seinsweise zwischen dem erkennenden Subjekt und dem Gegenstand der Erkenntnis.“ (Frietsch 2020: 46) Dieses Wissen schließlich ordnet die Realität und kreiert eine Wahrnehmung mit der wir kollektiv Ereignisse wahrnehmen und einordnen.

Peterlini (2016) fordert nun dazu auf, die Sprache auch als Instrument zu verwenden um die konstituierte Realität zu verlassen und eine neue, alternative zu erschaffen. Somit erhält Sprache sowohl eine deskriptive als auch eine Wirklichkeit (re)produzierende Funktion. Wissen und damit Realität werden mit Sprache sowohl geschaffen als auch beschrieben. Und somit kann Sprache als wissensgenerierendes Instrument verstanden werden, nämlich indem sie „[...] die vermeintliche Natur der Zusammenhänge [...]“ überwindet und „[...] neue Zusammenhänge einer ebenso vermeintlichen Kultur [...]“ (Peterlini 2016: 6f) erstellt. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung ist also ein Kreislauf zwischen Dekonstruktion und Konstruktion. Das passiert in einem Dialog mit einem Gegenüber, wobei sich Peterlini auf Heinrich Kleist bezieht und somit „Reflektierendes Schreiben als Methode der Erkenntnis [...]“ (Peterlini 2016: 8) interpretiert. Kleist erkennt in dem Prozess des Aufschreibens eine Schärfung der Gedanken, die vorab lose kreisten, dann aber in einen kommunikativen Austausch treten, insofern als dass es sich beim Schreiben zwar um ein monologisches Agieren handelt, mit Hinblick auf die Rezeption auf Seiten des Lesers/der Leserin aber als Dialog gedacht werden kann, da diese*r im Schaffensprozess immer mitbedacht wurde. Und somit kehrt man sogar bis zu Sokrates zurück, bei dem der Dialog als das zentrale Werkzeug von Erkenntnisgewinn gesehen wurde, auch deshalb weil in einem Dialog alle Argumente und Positionen auf den Tisch gebracht werden. So findet im Schreiben „[...] ein solcher Austausch mit dem gedachten Gegenüber als Leser/in statt, klären oder transformieren sich Gedanken, brechen Sätze durch, die zuvor nicht gedacht waren.“ (Peterlini 2016: 8)

Das vorliegende Arbeit bedient sich schließlich all diesen dargestellten Instrumenten und baut auf diese wissenschaftstheoretischen Prämissen auf.

2 Forschungsstand

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Darstellung und Zusammenführung vom bisherigen Forschungsstand der betroffenen Themenbereiche. Wie bereits in der Einleitung erläutert, ist eine transdisziplinäre Analyse der Kern dieser Arbeit, wobei die Ergebnisse aus der Linguistik mit Studien aus der Psychologie bzw. Pädagogik und der empirischen Sozialforschung verquickt werden sollen. Indem ein überlappendes Segment dieser Felder dargestellt wird, soll schließlich der Schluss möglich sein, dass in bisherigen Forschungsarbeiten – jedenfalls indirekt – bewiesen werden konnte, dass Personen durch diskriminierende Erfahrungen beim Sprachenlernen einen Motivationsverlust erleiden und dadurch wiederum weniger Erfolg beim Sprachlernprozess aufweisen.

2.1 Sprachlernprozesse

Die erste Perspektive, aus der nun dieses überlappende Feld betrachtet werden soll, ist die der Linguistik, wobei insbesondere Sprachlernprozesse ins Visier genommen werden, da das als Grundlage notwendig ist, um verstehen zu können, wie es zu Störungen in diesem Prozess kommen kann.

Bereits bei der Betrachtung des Begriffs ‚Sprachlernprozess‘ ist zu erkennen, dass er sich in drei Unterbegriffe aufteilen lässt: die Sprache, das Lernen und der Prozess. Bei den folgenden Darstellungen von Sprachlernkonzepten spielt das jeweilige Konzept von Sprache natürlich eine wesentliche Rolle. Diese werden später gemeinsam mit den damit verbundenen Aneignungshypothesen von Sprache vorgestellt.

Weiters spielt die Ansicht, von dem wie Lernen definiert werden kann, wozu es dient und wie es funktioniert, eine wesentliche Rolle in der vorliegenden Untersuchung. In seiner Arbeit zu dem Konzept des interkulturellen Lernens setzt sich Krupka (vgl. 2002) umfassend mit dieser Frage auseinander. Er geht dabei in die Tiefen und Details von Individuen, Gruppen und Gesellschaften, um zu verstehen, worum es beim Lernen eigentlich geht. Seine Theorie stellt Lernen schließlich als ein sehr sozial orientiertes Verhalten dar, das dem/der Einzelnen helfe sich mit ihrer/seiner Umwelt so abzugleichen,

dass es zu möglichst wenigen Konflikten komme. Im Gegensatz zum eigenen Handeln, das einen Einfluss auf die Umgebung habe, gehe es beim Lernen also vor allem um die Anpassung seiner selbst an das Umfeld. Diese radikale Sicht relativiert er aber gleich wieder, indem er anerkennt, dass diese Perspektive für das Konzept des interkulturellen Lernens nicht zulänglich ist, insofern als dass es dabei zu einer Zusammenführung von Handeln und Lernen kommt bzw. kommen sollte. (vgl. Krupka 2002: 58) Hierbei drängt sich mit Blick auf die bereits dargestellte Vorannahme des Ursache-Wirkungs-Dreiecks zwischen Diskriminierung, Motivation und Lernerfolg unmittelbar die Sinnfrage bzgl. des Lernens an sich auf, wenn Konflikte durch Lernen nicht eliminiert oder auch nur reduziert werden können, sondern evtl. sogar erst dadurch hervorgerufen werden. Denn so verfehlt der Prozess des Lernens den ihm zugrunde liegenden sozialen Zweck im Kern und aus diesem Grund wird es von der betroffenen Person bzw. Gruppe a priori vermieden. Damit verbunden muss also gefragt werden, wie sich Lernen optimal gestalten soll, um seinen Zweck denn nun zu erfüllen. Darauf wird aber erst in späteren Kapiteln näher eingegangen.

Als dritte Komponente in der Analyse von Sprachlernprozessen ist schließlich die des Prozesses zu nennen, das Lernen als etwas definiert, das einen Anfang und ein Ende hat, oder eben eine Ursache bzw. einen Grund sowie ein Ziel und einen Weg der zwischen diesen Punkten liegt. Insofern müssen alle drei Teile von Lernen unter die Lupe genommen werden. Krupka fasst dies trefflich mit folgenden Worten zusammen: „Lernen geschieht [...] durch die Erschließung von Problemen durch die Verknüpfung von aktuellen Eindrücken mit typisiertem vorhandenem Wissen nach der Maßgabe des leitenden Handlungsinteresses.“ (Krupka 2002: 36)

Bevor nun einzelne Sprachlernkonzepte vorgestellt werden, die sich im Laufe der letzten ca. 80 Jahre entwickelt haben und im wissenschaftlichen Diskurs ausführlich besprochen wurden, ist es essentiell die Begrifflichkeiten zu klären, die hierbei verwendet werden – also Definitionen rund um das Begriffsfeld der Sprache einerseits und des Prozesses des Lernens andererseits.

2.1.1 Mutter- und Erstsprache; Fremd- und Zweitsprache

Zu einem Konsens bzgl. der Begrifflichkeiten ist es in der wissenschaftlichen Diskussion um Sprache und Spracherwerb bisher noch nicht gekommen, weshalb es nach wie vor Vertreter*innen gibt, die sich des vor allem alltäglich gebrauchten Begriffs der Muttersprache bedienen. Dieser ist aber in mehrfacher Hinsicht problematisch. Erstens impliziert er, dass der Erstspracherwerb bzw. die Erstsprachvermittlung vor allem durch die Mutter stattfindet. Er klammert die Rolle des Vaters bzw. von anderen wichtigen Bezugspersonen eines Kindes sowie dessen Umfeld aus. Zweitens ist die sogenannte Muttersprache von anderen, ein Kind umgebenden Sprachen nicht klar zu trennen. Wenn in einer Familie etwa zwei Sprachen parallel gesprochen werden oder eine weitere Sprache das Umfeld eines Kindes prägt, welche der vorhandenen Sprachen ist dann nun die Muttersprache? Ein treffendes Beispiel kann ich hierzu aus meinem privaten Umfeld einbringen: Eine Spanierin aus Valencia – also selbst zweisprachig (Spanisch und Valencianisch) aufgewachsen – lernt im deutschsprachigen Österreich einen gebürtigen Bosnier kennen und heiratet ihn. Miteinander sprechen sie Englisch, da das die Sprache ist, in der sie sich kennengelernt haben. Sie haben nun ein Kind, das in Österreich aufwächst und seit seiner Geburt mit fünf Sprachen konfrontiert ist (Spanisch, Valencianisch, Bosnisch, Deutsch, Englisch). Welche dieser Sprachen ist nun seine Muttersprache?

Eine Alternative zu diesem Begriff ist die Bezeichnung nach Reihenfolge der erlernten Sprachen. Somit wird aus der bisherigen „Muttersprache“ die L₁, womit ersteres Problem aus der Welt wäre, nicht aber das zweite. Auch hier besteht die Problematik, dass sich die Sprachen, die ein Kind als erstes lernt, oft nicht klar voneinander trennen lassen. Olariu (2007: 304) formuliert noch einen weiteren Zugang, wo nicht nur um die Verwendung des richtigen Begriffs gefeilscht wird, sondern wobei Erst- und Muttersprache als jeweils zwei unterschiedliche Phänomene präsentiert werden. Demnach

bezeichnet die Erstsprache die Sprache, die als Erste erworben wurde und die Muttersprache die Sprache, die der Mensch mit den Mitgliedern seiner Kulturgemeinschaft gemeinsam hat und zu der er sich affektiv verbunden fühlt. Im

Falle einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wird die Erstsprache nach Kriterien wie Zahl der Sprecher und Prestige der Sprache ermittelt. Dietrich⁴ bezeichnet die Erstsprache als diejenige, die von den meisten Individuen als Erst- oder Zweitsprache gesprochen wird und die den höchsten sozialen Status hat (z.B. Deutsch in der Schweiz). Als Muttersprache bezeichnet Dietrich diejenige Sprache, die die jeweilige mehrsprachige Bevölkerung als Erstsprache erworben hat (z.B. Italienisch im Kanton Tessin in der CH).

Auch diese Beschreibung erlaubt nur eine sehr vage Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen bzw. in diesem Fall Konzepten. Obwohl nun auch der Begriff der L_1 die Realität nicht klar wiedergibt, wird er in der folgenden Arbeit bevorzugt, denn in dem hier untersuchten Kontext ist es wichtig zwischen der ersten erworbenen Sprache (bzw. Sprachen) einer Person und den später erlernten zu unterscheiden: Für den Bereich der Spracherwerbsforschung ist die Diskussion um das Verhältnis von L_1 zu danach erworbenen Sprachen insofern zentral, als dass sich der Einfluss je nach Theorie positiv oder negativ gestalten kann bzw. überhaupt keine Rolle spielt. (vgl. Krashen 1981: 7) Es bestehen Ambitionen Erkenntnisse aus dem Erst- auf den Zweitspracherwerb zu übertragen, da dieser in der Regel erfolgreich verläuft und komplett gelingt. So wurde etwa beobachtet, dass Kinder bevor sie mit der Sprachproduktion beginnen zuerst durch eine sog. "silent period", also stille Phase gehen, in der sie zuerst nur hören und die Sprache in sich aufsaugen, bevor sie selbst mit dem Produzieren beginnen. Es bestehen Überlegungen diese "silent period" ebenso auf den Zweitspracherwerb bzw. das Fremdsprachenlernen zu übertragen. (vgl. Krashen 1981: 8)

Gleichzeitig ist es aber auch wichtig im Auge zu behalten, welche negativen Auswirkungen vorher angeeignete auf später hinzukommende Sprachen haben können. Man spricht dabei auch von Interferenzen, also durch die L_1 bzw. L_{n-1} verursachte Fehler in der neuen Sprache. Dieser Effekt ist eher in einem sog. fremdsprachlichen als in einem

⁴ Olariu zitiert hier: Dietrich, Rainer (2004): Erstsprache-Muttersprache. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus (Hg.): Soziolinguistik. 1. Band. Berlin/New York.

zweitsprachlichen Kontext zu beobachten, da es dabei seltener zu realen Kommunikationssituation kommt. (vgl. Krashen 1981: 8)

Womit wir auch bei der letzten hier relevanten Unterscheidung zwischen Sprachbegriffen wären, die sich aber ebenso wenig wie die bisher diskutierten klar zeichnen lässt. Und zwar geht es um das Verhältnis von Fremd- zu Zweitsprache. Grundsätzlich bezeichnet Fremdsprachenerwerb die Aneignung einer Sprache, ohne von ihr mehrheitlich umgeben zu sein. Zweitspracherwerb hingegen ist das sich Aneignen einer Sprache in einem Umfeld, in dem diese Sprache eine zentrale Rolle spielt. Manchmal wird auch noch der Aspekt des bewussten Lernens als Aspekt zur Definition für die Fremdsprache verwendet und des unbewussten Erwerbens für die Zweitsprache. (vgl. Olariu 2007: 304f) Eine große Diskussion besteht also ebenso um das Begriffspaar „Erwerb“ und „Lernen“, wobei ersteres eine ungeleitete und unreflektierte Aneignung einer Sprache ist, sozusagen ein Learning by Doing. Vergleichbar ist dieser Prozess der Sprachkompetenzsteigerung mit dem des Erstspracherwerbs bei Kindern, die sich ebensowenig mit den Regeln einer Sprache beschäftigen, um sie zu beherrschen, sondern in einem ersten Schritt vor allem zuhören, dann weiters imitieren, korrigiert werden und ihre Sprache schließlich der Korrektur anpassen. Nach dem Prinzip Trial and Error wird die Sprache beginnend von einfachen Strukturen auf Wort- oder sogar erst Lautebene bis später zu hochkomplexen Strukturen auf Textebene erfasst und gekannt. Der/Die Lernende entwickelt somit ein Gefühl für die Richtigkeit von Sprache. Beim „Lernen“ hingegen geht es vielmehr um ein Wissen über die Sprache. Es ist also eine geleitete Aneignung von Sprachstrukturen und -regeln, die in einem späteren Schritt in die Praxis übertragen werden. Zu jedem Zeitpunkt passiert die Sprachaneignung bewusst und reflektiert und konzentriert sich über Fehlerkorrektur und Darstellung von Regeln auf das Wissen über die Sprache. Krashen ist einer der ersten, der in den 70er Jahren diese Theorie in die Diskussion über Spracherwerb einbringt, wobei er dem Konzept des Erwerbs eine höhere Bedeutung beimisst als dem des Lernens. Gerade beim Zweitspracherwerb bei Erwachsenen sind die beiden dargestellten Konzepte bzgl. der Sprachaneignung nicht als isolierte Phänomene zu betrachten, sondern als parallel ablaufende Prozesse, die gegenseitig Einfluss aufeinander

ausüben. Dieser Ansatz wird später im Kapitel zu Schulen der Spracherwerbsforschung noch einmal diskutiert. (vgl. Krashen 1981: 1ff; Zafar 2011: 139)

2.1.2 Lern- oder Kompensationsstrategien

Wenn Lernende sich einer neuen Sprache annähern, wenden sie bereits bekannte Register an und verknüpfen diese neu bzw. wenn nötig werden neue angelegt. Manchmal fehlen aber die Ressourcen für diesen Prozess – besonders wenn man am Anfang eines Sprachlernprozesses steht. In diesem Fall benötigen Lernende keine Lernstrategien per se, sondern Strategien ihre Mankos zu kompensieren, wobei es irrelevant ist, ob es sich dabei um Erst- oder Zweitspracherwerb handelt. Eine dieser Strategien wird durch den von Givón⁵ geprägten Begriff des ‚pragmatischen Sprachmodus‘ beschrieben: „Der pragmatische Sprachmodus hat eine einzige Funktion: ökonomisches Kommunizieren. Er erlaubt es den Sprechern, mit ganz wenigen sprachlichen Mitteln fast alles auszudrücken, was sie wollen.“ (Roche 2016: 7) Es ist eine Grammatik, die vor allem auf Wortschatz aufbaut und eine Aneinanderreihung von Floskeln und lexikalischen Beständen der/des Sprechenden darstellt.

Ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Sprachbeherrschung – wobei diese eher als Utopie zu betrachten ist, wohin Spracherwerb und -lernen divergiert, mit großer Wahrscheinlichkeit aber nicht zu erreichen ist – ist die Anwendung von Chunks. Diese sind als größere fertige Sprachbausteine zu verstehen, die man nicht erklären oder selbst bauen können muss, die aber durchaus schon komplexe grammatikalische Strukturen beinhalten. Das kann dann je nach Lernender*in in weiterer Folge zur eigenen Erarbeitung von Regeln führen, die dann wie bereits beschrieben im Trial and Error-Verfahren angewendet und später bestätigt bzw. revidiert werden. (vgl. Roche 2016: 10f)

⁵ Roche verweist hier auf: Givón, Talmy (1979): From Discourse to Syntax. Grammar as a Processing Strategy. In: Kimball, John P./Givón, Talmy (Hg.): Syntax and Semantics. New York/San Francisco/London: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich. p. 81-112

2.1.3 Schulen der Spracherwerbsforschung

Vor allem um den Prozess des Sprachenlernens zu optimieren, beschäftigt man sich im Fachbereich der Linguistik seit Mitte des 20. Jahrhunderts intensiv mit dem Prozess des Sprachenlernens und des Spracherwerbs. Im Laufe der Geschichte haben sich hierbei unterschiedliche Schulen herausgebildet, die sich nicht zuletzt an dem jeweiligen Konzept von Sprache orientieren. Im Folgenden sollen die wichtigsten Theorien genannt werden, die sich im Diskurs um Sprachaneignung zumindest zeitweilig und in bestimmten Kreisen durchgesetzt haben. Dabei geht es teilweise um Theorien, die in einer Phase dominant waren, später wieder verworfen, von anderen abgelöst oder durch weitere Thesen ergänzt wurden. Teilweise geht es um Aspekte des Sprachenlernens, die nicht alles abdecken, sondern eben einen Teilbereich. Diese unterschiedlichen Perspektiven auf den Lernprozess können oder sollen sogar in der Praxis durchaus gemischt angewendet werden. Somit schließen sich einige Theorien gegenseitig aus (zeitlich, inhaltlich, methodisch, etc.), einige Theorien ergänzen sich und sind somit nicht als geschlossene Hypothesen, sondern als Beiträge zu einer Optimierung des gesamten Sprachlernprozesses zu verstehen. Als Gesamt bilden sie die Grundlage für die Beobachtung des Sprachlernenprozesses, der hier im Kontext der Diskriminierung beobachtet wird und wofür die folgende Darstellung als Grundlage dient.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Ein Konzept, das sich auf die Sprachvermittlung im schulischen Kontext konzentriert und heute weder verfolgt noch für den Fremdsprachenunterricht als nützlich erachtet wird, ist die schon im 19. Jahrhundert entstandene Grammatik-Übersetzungsmethode. Diese orientierte sich an der Vermittlung von sog. toten Sprachen, denen es an mündlichem Sprachgebrauch fehlte und wobei es auch mehr um die Rezeption, weniger um die Produktion der Sprache ging. Die Grundannahme war, dass man die Sprache beherrschte, wenn man die jeweilige Grammatik meisterte. Es ging also um die Herausbildung von metasprachlichen Kompetenzen zur Analyse sprachlicher Strukturen und zur Erfassung des neuen Sprachsystems, ohne aber das dahinterliegende Ziel der Anwendung in realen

Kommunikationssituationen mitzuverfolgen. (vgl. Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans 1993: 19ff)

Die Kontrastivhypothese

Geprägt durch einen behavioristischen Denkansatz entwickelte sich diese Theorie bereits in den 1950er Jahren nach Fries und Lado. Behavioristisch deshalb, weil es um Gewohnheiten und das teilweise Neudefinieren von Gewohnheiten im Sprachgebrauch geht, falls das aufgrund der Struktur der zu erlernenden Sprache notwendig ist: Als Ausgangspunkt allen Sprachenlernens wird in diesem Konzept also die Erstsprache identifiziert. Beim Lernen von L_2 , L_3 bzw. L_n wird das aus der Erstsprache bekannte Grundkonzept von Sprache übertragen. Ein reibungsloses Lernen ist demnach dann möglich, wenn sich Sprachphänomene in L_1 und L_n überschneiden (positiver Transfer). Gibt es Unterschiede kommt es zur sog. Interferenz, was vereinfacht bedeutet, dass Fehler passieren oder zumindest Fehlerquellen bestehen, die dieser Hypothese zufolge vorhersagbar sind. Diese Theorie führte zu einem Unterricht, der sich auf die Unterschiede spezifischer Sprachen konzentrierte (Kontrastierungen), was im Optimalfall auch eine Trennung von Lernenden unterschiedlicher Erstsprachen bedeutete. Die Kritik an diesem Ansatz beinhaltet die Schwierigkeit für Lernende bereits ein umfangreiches metasprachliches Wissen mitbringen zu müssen, um diese Strategie anwenden zu können, da erst so erkannt werden könne, welche Phänomene sich gleichen und welche nicht. Weiters bleibt unbedacht, dass es gerade bei ähnlichen Strukturen, die sich nur minimal unterscheiden, häufig zu wiederholter Fehlerbildung kommt. Darüberhinaus bedarf es einer Übertragung von der Theorie auf die Praxis, die nicht immer reibungslos gelingt. Also nur das Wissen über die Unterschiede von Sprachphänomenen heißt noch nicht, dass man auch fähig ist, diese in der Praxis anzuwenden. Das hängt indirekt auch mit der fehlenden Differenzierung von Produktion und Rezeption innerhalb der Theorie zusammen. Allen voran wird aber die Vorhersagbarkeit kritisiert und in unzähligen Studien auch widerlegt. (vgl. Roche 2016: 12f; Chudaske 2012: 109ff)

Die Identitätshypothese

Auf die Kontrastivhypothese folgte in den 70er Jahren aus dem nativistischen bzw. kognitivistischen Lager u.a. von Dulay und Burt⁶ entwickelt die Identitätshypothese. Hier wird davon ausgegangen, dass Erst- und Zweit- bzw. N-Spracherwerb in einem ähnlichen Schema verlaufen. Es wird – ähnlich wie bei Chomskys generativer Grammatik – von einer angeborenen linguistischen Kompetenz ausgegangen, also mit einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus. Somit sollte man den Fokus beim Fremdsprachenlernen nicht auf die Ausgangssprache, sondern klar auf die Zielsprache legen. Die Tatsache, dass vielen Lerner*innen beim Erlernen der deutschen Sprache ähnliche Fehler passieren, egal welche Erst- und sonstigen Sprachen sie in ihrem Repertoire bereits mitbringen, bestätigt die Theorie, dass ein Teil dieses Ansatzes nicht falsch liegt. Was jedoch irritiert und auch in der wissenschaftlichen Diskussion kritisiert wurde, ist die Annahme, dass vorherige Sprach(lern)kenntnisse keinen Einfluss auf weiteres Sprachenlernen haben. Allein die metasprachlichen Kategorien, die beim Erfassen und Verstehen einer Sprache helfen und als Werkzeuge beim erstmaligen Fremdsprachenlernen etabliert werden, haben einen großen Einfluss auf den Lernprozess von späteren Sprachen. (vgl. Roche 2016: 13f; Chudaske 2012: 111f)

Die Interlanguage-Hypothese

Einen Kompromiss zwischen den beiden eben beschriebenen Theorien findet die von Selinker⁷ Anfang der 70er Jahre formulierte Interlanguage-Hypothese. Der Muttersprache bzw. der L₁ wird dabei nicht jene zentrale Rolle verliehen wie bei der Kontrastivhypothese, ebenso wird ihre Rolle nicht verneint, wie es bei der Identitätshypothese der Fall ist. Die Grundannahme hier ist, dass der/die Lerner*in zwischen bisherigem Sprachwissen und

⁶ Roche bezieht sich hier auf: Dulay, Heidi/Burt, Marina (1974): Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. Language Learning 24. p. 37-53

⁷ Roche bezieht sich hier auf: Selinker, Larry (1985): Attempting comprehensive and comparative empirical research in second language acquisition: a review of Second language acquisition by adult immigrants: a field manual. Language Learning 35(4). p. 567-584

der neu zu erlernenden Sprache eine eigene unabhängige, sozusagen eine „Zwischensprache“ entwickelt.

Durch die Orientierung an der Erstsprache und allgemeines Weltwissen entwickelt der Lerner [sic!] eigenaktiv dieses System, das auch als Lernaltersprache oder sogenannte Interlanguage bezeichnet wird. [...] Die Interlanguage unterliegt Prozessen selbstgesteuerten Lernens. Sprachlicher Input wird aufgegriffen und verarbeitet, wofür Wahrnehmung und Verständnis bedeutsame Zwischenstufen und somit gleichzeitig Voraussetzungen für weiterführende Verarbeitungsprozesse darstellen. (Chudaske 2012: 112)

Grundsätzlich ist dieses Konzept als Lernen in Schritten zu verstehen. Wie präzise und genau diese Schritte festgelegt sind, ist vom Forschungsansatz abhängig. Auf welche Weise sich diese Schritte gestalten und ob sie angeboren sind (nativistischer Ansatz) oder allgemeinen Sprachverarbeitungsprinzipien folgen, ist eine Diskussion, die noch zu keinem Konsens gelangen konnte. Der Ansatz der Interlanguage selbst wurde im Kern nie widerlegt und trägt auch heute noch wesentlich zu Unterrichtsdesigns und Sprachlehrpraxis bei. (vgl. Roche 2016: 15; Chudaske 2012: 112f)

Interdependenzhypothese

Wie der Name schon sagt, beschreibt diese Theorie die Abhängigkeit von Kompetenzen in der Erstsprache und den Fähigkeiten eine Zweit- oder Fremdsprache zu erlernen bzw. den Zusammenhang damit auf welches Niveau man beim Sprachenlernen steigen kann. Auch wird erstmalig der Faktor der Motivation eingebracht und die Bedeutung davon, wie viel die/der Lerner*in von der Zielsprache umgeben ist. Ein weiterer grundlegender Aspekt ist die Beschreibung von Schwellenniveaus, die Sprachenlernen so skizzieren, dass es in Stufen abläuft. Ist eine Stufe in der Erstsprache noch nicht erreicht, kann sie klarerweise auch nicht in der Zweitsprache bewältigt werden. So werden Kausalitäten zwischen Sprachentwicklung und kognitiver Entwicklung beschrieben. Damit wird eine Verbesserung der Erstsprachkompetenz als Ursache für eine Verbesserung der Zweit- oder Fremdsprachenkompetenz und auch für allgemeine kognitive Fähigkeiten beschrieben. In der Praxis konzentriert sich dieser Entwurf auf zweisprachig aufwachsende Jugendliche, weniger auf den Fremdspracherwerb oder

-unterricht von etwa Erwachsenen. Entworfen wurde dieser Ansatz von Jim Cummins⁸ Anfang der 80er Jahre und galt damals als Durchbruch in diesem Feld. Gleichzeitig wurde er sehr kontrovers rezipiert und kommentiert. Bis heute konnte empirisch nicht nachgewiesen werden, ob es sich bei der Sprachentwicklung in unterschiedlichen Sprachen tatsächlich um Kausalitäten oder vielmehr um Korrelationen handelt. Empirisch versuchten zahlreiche Studien die Theorie auch im Längsschnitt zu überprüfen bzw. zu widerlegen, was bisher nicht wirklich gelang. (vgl. Chudaske 2012: 114f)

Das 5-Hypothesen-Modell nach Krashen

Eine der bedeutendsten Ansätze zu Zweitspracherwerb bzw. Fremdsprachenlernen wird Ende der 70er Jahre von Stephen Krashen erarbeitet. (vgl. Krashen 1981) Er formuliert fünf zentrale Hypothesen zum Prozess des Sprachenlernens, die – wenn zwar nicht allgemein anerkannt – nach wie vor eine wichtige Rolle im Diskurs der Spracherwerbsforschung und damit in der Fremdsprachendidaktik spielen. Auch wenn diese fünf Hypothesen nicht klar voneinander getrennt werden können, sollen die zentralen Theorien und die Kritik daran im Folgenden unter ihren spezifisch formulierten Titeln kurz beschrieben werden. Die Prämissen zu Sprache und Spracherwerb, die all diesen Hypothesen zugrundeliegen, sind in etwa dieselben, weshalb sich einzelne Aspekte durchaus wiederholen. Insofern sollten die einzelnen Thesen nicht getrennt von den anderen rezipiert, sondern als Gesamt wahrgenommen und diskutiert werden – deshalb auch die Zusammenfassung im sog. 5-Hypothesen-Modell. Für die Praxis lassen sich diese Theorien zwar nicht direkt übertragen, da sie nur schwer überprüfbar sind und somit nicht als Vorlagen für Handlungsweisen dienen können. Für die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Analysen und Hypothesen spielt dieses Modell aber eine zentrale Rolle. (vgl. Zafar 2011)

⁸ Chudaske verweist hier auf: Cummins, J. (2008): Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. In: Ramseger, J./Wagener, M. (Hg.) Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. p. 45-55

Acquisition Learning Hypothesis

Bei dieser Hypothese werden (wie in 2.1.1 „Mutter- und Erstsprache; Fremd- und Zweitsprache“ bereits erläutert) die zwei Zugänge für Erwachsene zur Entwicklung von L₂-Kenntnissen beschrieben: gesteuertes und explizites Lernen vs. unbewusster und instinktiver Erwerb. Krashen zufolge ist Aneignung von Sprache aufgrund eines angeborenen Mechanismus zum Spracherwerb (sog. Language Acquisition Device – kurz LAD) überhaupt erst möglich und kommt bei der Aneignung von L₂ oder auch späteren Sprachen genauso zum Einsatz wie beim Erwerb der Erstsprache. Der Aspekt der LAD wird in der wissenschaftlichen Diskussion – etwa auch von Chomsky, der diesen Ansatz ursprünglich entwickelt hatte – sehr kritisch beäugt, wenn nicht sogar angezweifelt. Als Hauptargument wird hier die Veränderung der neurologischen Prozesse vor allem nach der Pubertät eingebracht, wodurch davon auszugehen ist, dass erwachsene Lerner*innen nicht den gleichen Zugang zu dieser LAD haben wie Kinder und Jugendliche. Als Beweis zugunsten dieser Hypothese hingegen werden Erwachsene angeführt, die sehr wohl in der Lage waren/sind, eine Fremdsprache bis zu einem L₁-Niveau zu erlernen. (vgl. Zafar 2011: 140)

Input Hypothesis

Was aus diesem Ansatz in der heutigen Praxis wiederzufinden ist, ist die Grammatikprogression, die dem Konzept folgt, dass der Input im Unterricht immer nur eine Schwierigkeitsstufe über den bisherigen Kenntnissen der Lerner*innen liegen sollte. Zwar lässt sich eine strikte Einhaltung dieses Konzeptes im Sprachenunterricht aus mehreren Gründen nicht durchführen, aber wieder ist die Theorie als anzustrebende Utopie zu sehen, wohin die Praxis divergieren sollte. (vgl. Roche 2016: 14) Grundsätzlich ist diese These als Antwort auf die Frage nach der Weise, wie wir Sprachen erwerben zu sehen und die prägnante Antwort wäre demnach ‚stufenweise‘ – in einer Formel mit „i+1“ visualisiert, wobei i das gegenwärtige Kompetenzniveau in der jeweiligen Sprache ist. Wie das gesamte Modell bzw. andere Aspekte des Ansatzes unterstreicht auch diese Hypothese den Fokus auf Erwerb anstatt Lernen. Für den Fremdsprachenunterricht würde

das infolge bedeuten, dass Lehrer*innen in einem ersten Schritt den Sprachstand evaluieren sollten, um dann verstehbaren Input zur Verfügung zu stellen, über den sich die Lerner*innen selbst das meiste erschließen können. (Zafar 2011: 143)

Natural Order Hypothesis

Als Ergänzung zur Inputhypothese beschreibt Krashen, dass die Grammatikprogression nicht nur linear steigend angelegt werden sollte, sondern auch, dass sie einem natürlichen Ablauf folgt. Mit dieser These erntete Krashen viel Kritik, da dieser Ansatz in keinerlei Hinsicht auf die Praxis übertragen werden kann, insofern, als dass kaum zwei Lerner*innen den gleichen Weg bei der Aneignung von Zielsprachkompetenzen gehen. (vgl. Zafar 2011: 142)

Monitor Hypothesis

Die Monitorhypothese befasst sich vor allem mit psycholinguistischen Aspekten des Spracherwerbs und beschreibt, dass Menschen deshalb sprachfähig sind, weil sie die Sprachaneignung mithilfe eines sog. Monitors überwachen und reflektieren können. Beim Erlernen einer Sprache legen wir also ein Regelwerk und Kategorien an, die bei der Produktion dieser Sprache überwacht, geprüft und schließlich evaluiert werden. Dieser Monitor spielt sowohl beim Sprachenlernen als auch beim Spracherwerb eine gewisse Rolle, wobei aber beim authentischen Anwenden der L1 oder allgemein beim Prozess des Erwerbs der Monitor in den Hintergrund rückt, was sich etwa durch die flüssige Sprachproduktion bemerkbar macht. Beim Lernen z.B. im Klassenzimmer übernimmt der Monitor den Kern der Sprachaneignung und folgt dem Schema: je einfacher die Regeln, desto wichtiger der Monitor. Krashen beschreibt, dass die wichtigste Ressource zur Aktivierung des Monitors Zeit ist, das aber nicht zwingend der einzige Faktor ist. Wenn sich ein*e Praktizierende*r (im Englischen original: performer) in einer autenthischen Kommunikationssituation befindet, würde sie/er – auch wenn es Zeit dafür gäbe – den Monitor nicht aktivieren, da der Fokus auf der Botschaft, also dem Inhalt und nicht der Form liegt. Laut Krashen kommt es daher selten zu idealen Situationen, in denen die lernende Person sich selbst überprüft und korrigiert. Empirisch lässt sich dieser Monitor

nur schwer nachweisen, weshalb er in der Diskussion um Spracherwerbsforschung umstritten ist. (vgl. Krashen 1981; vgl. Chudaske 2012: 116; vgl. Roche 2016: 14; vgl. Zafar 2011: 141f) Krashen selbst deklariert, dass das Wissen über Sprache, das durch Sprachlernen angeeignet wird und die Anwendung dieser Sprache, was eher als Ergebnis von Erwerb kategorisiert wird, als zwei nicht miteinander vermengbare Systeme zu betrachten sind. Bezüglich des Erfolgs stellt er klar, dass „[...] von einem stärkeren Effekt (bessere Fähigkeiten in der L2) des ungesteuerten Erwerbs in natürlichen Interaktionen [...]“ (Chudaske 2012: 117) auszugehen ist.

Affective Filter Hypothesis

Der wichtigste Aspekt von Krashens Theorie für diese Arbeit ist der des *Affektiven Filters*, da dieser den Aspekt von Motivation und Ängsten miteinarbeitet. Dieser liegt zwischen dem von ihm definierten *Input*, also dem was einer lernenden Person als Information gegeben wird und dem sog. *Intake*, also dem was tatsächlich aufgenommen wird. Alle bisherigen Hypothesen zusammenfassend geht Krashen beim L2-Erwerb bzw. -Lernen davon aus, dass ein gewisser Input die Lerner*innen erreicht, dieser dann verarbeitet und mithilfe des Weltwissens und Interpretationsstrategien zum Teil ins Langzeitgedächtnis aufgenommen, dort zu Wissen über die Sprache (*Intake*), und das dann wiederum in Output verwandelt wird. Er nimmt dann an, dass zwischen dem Input und dem Intake ein Filter liegt – der sogenannte Affektive Filter –, der abhängig von Motivation, Selbstvertrauen und Ängsten den Input stark oder weniger stark filtert. Er unterstreicht somit affektive Aspekte, also Emotionen und momentane Verfassungen, als wesentliche Faktoren für Lernerfolg. Mit dem Konzept plausibilisiert Krashen rückwirkend außerdem sein Konzept des Language Acquisition Device (LAD): „In case of weak L2 learners, the filter shields LAD from getting the input necessary to activate the acquired system, in case of successful learners, the vice versa.“ (Zafar 2011: 144) Was bei seiner Theorie kritisiert wird, ist dass dieser Filter nur negativ wirkt. Denn es wird von einem Input (100%) ausgegangen, von dem je nach Motivation und momentaner Verfassung Inhalte abgezogen werden. Er beschreibt jedoch keine Steigerung des Lernerfolgs durch eine höhere Motivation, indem z.B. der Input erhöht wird. Darüberhinaus bringen

Gegner*innen dieser Theorie den Aspekt des L₁-Erwerbs ins Spiel, bei dem Kinder beim Erstspracherwerb über keinen Filter verfügen, obwohl auch sie mit Unsicherheiten oder Ängsten zu kämpfen haben. Dem könnte man wiederum entgegen, dass Kinder eine unverhältnismäßig hohe Motivation haben, die Sprache zu lernen, da das die Grundlage für jeden sozialen Kontakt ist. Nachdem eine erste Sprache erworben ist, besteht für das Individuum nicht mehr die Dringlichkeit sich sprachlich verständigen zu müssen, weil es das ja bereits in einer Sprache kann und die soziale Existenz nicht davon abhängt. Krashen selbst lässt die Kritik zu seiner Theorie jedoch unkommentiert (vgl. Krashen 1981: 21ff; vgl. Zafar 2011: 144f; vgl. Chudaske 2012: 117f)

Akkulturationshypothese

Bei dieser Theorie liegt im Zentrum des Lernens einer Sprache die Motivation bzw. als Ursache dafür das psychische und soziale Umfeld der Lerner*innen, weshalb sie für diese Analyse grundlegend ist. Entwickelt wurde sie in den späten 70er Jahren von Schumann und „[...] beschreibt den Zweitspracherwerb als einen durch Sozialisation, soziales Umfeld und soziale Kontakte im betreffenden Sprachraum kontrollierten Vorgang.“ (Chudaske 2012: 118) Das Schlüsselwort in dieser Theorie ist das der *Kultur*, von dem Sprache nur als ein Aspekt betrachtet wird. Je mehr die/der Lerner*in Teil der neuen Kultur sein möchte, desto bessere Ergebnisse sind von ihren/seinen Lernbemühungen zu erwarten. Bei der „Akkulturation“ geht es nicht nur um das Tolerieren der neuen Kultur inklusive ihrer Werte- und Normensysteme sowie Verhaltensstandards, sondern um ein Integrieren all dieser Aspekte in das Selbst als Teil der eigenen Identität. Das bedeutet keine Streichung der ersten Kultur- und Sprachidentität, sondern um eine Erweiterung zu einer bikulturellen Persönlichkeit. Inwiefern das gelingt, ist zu einem großen Teil vom Umfeld, also von der sozialen Distanz abhängig, die Schumann über acht Dimensionen definiert. U.a. sind hier Faktoren wie die beabsichtigte Aufenthaltsdauer, die Abgeschlossenheit von Gruppierungen auf beiden Seiten (Mehrheitskultur und Herkunftskultur) oder auch die soziale Dominanz der jeweiligen Gruppen beschrieben. Über eine ähnliche Bedeutung wie die soziale verfügt die psychologische Distanz, die durch Parameter wie Motivation, Sprach- und Kulturschock oder Identifikationsfähigkeit mit der neuen Sprache bestimmt

wird. Der Sprachlernerfolg ist demnach von der Distanz auf sozialer und psychologischer Ebene abhängig. Gibt es nur eine geringe Distanz, kommt es etwa zu mehr Kontakten mit L₁-Sprecher*innen, die den Lernprozess positiv beeinflussen. Bei großer Distanz kommt es u.U. sogar zum Abbruch des Lernprozesses, was später durch ein Interagieren in einer wenig entwickelten *Interlanguage* kompensiert wird. (Roche 2016: 14; Chudaske 2012: 118ff)

Sonstige Zugänge und Hypothesen

Der wissenschaftliche Diskurs im Bereich der Spracherwerbsforschung ist breit und vielfältig. Die oben genannten Beispiele sind nur eine Auswahl und beschreiben jeweils entweder den gesamten Prozess oder eben nur Teilaspekte davon bzw. bestimmte Parameter, die den Lernprozess beeinflussen. Je nach Theoriedesign und geschichtlichem Kontext widersprechen sich diese Theorien teilweise, andere wiederum ergänzen sich gegenseitig, in dem sie je einen speziellen Aspekt des Lernens bzw. des Erwerbs aufgreifen. Im Folgenden sollen noch weitere Hypothesen dargestellt werden, die sich je auf einen Aspekt konzentrieren, aber relevant für den gesamten Lernprozess sind bzw. Bedingungsfaktoren für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb darstellen. Durch die Vielzahl der hier dargestellten Theorien und Ansätze soll klar werden, wie kompliziert und vielschichtig der Lernprozess und dessen Darstellung ist, vor allem auch deshalb, weil die Verarbeitung der neuen Informationen in einer Blackbox – also in unserem Gehirn – stattfindet, also schwer beobachtbar ist. Dadurch kann eine Vollständigkeit aller Kriterien, die für den Spracherwerb wesentlich sind, nie garantiert werden. Wesentlich ist, dass sowohl der Spracherwerb, als auch Sprachkompetenzen dynamische Systeme sind und somit nicht nur von einer unklaren Anzahl an Parametern beeinflusst werden, sondern sich auch ständig in Veränderung befinden. Dafür muss bei einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung Bewusstsein bestehen, um sicherzustellen, dass einerseits zwischen der Momentaufnahme durch das wissenschaftliche Teleskop und dem realen Prozess differenziert wird und andererseits dass die unterschiedlichen Faktoren, die Sprachkompetenz bedingen, Wechselwirkungen unterliegen. (vgl. Roche 2016: 28)

Roche (vgl. 2016: 14) beschreibt die **Interaktionshypothese** als Teil vieler verschiedener Modelle zu Spracherwerb: Hierbei geht es – wie der Name schon sagt – um die Wichtigkeit des interaktiven Aspekts beim Sprachenlernen, wobei es dabei zu einem permanenten Austausch zwischen L₁-Sprecher*innen und den Lerner*innen kommt/kommen sollte.

Die **Entwicklungshypothese** beschäftigt sich vor allem mit der Aneignung des Wortschatzes in der zu lernenden Sprache, wobei ähnlich wie beim Interlanguage-Modell, neue Wörter zuerst mit der L₁ oder anderen bereits bekannten Sprachen vernetzt werden, in einem späteren Stadium des Lernprozesses die Verbindung eher zum bereits bestehenden Wortschatz der neuen Sprache hergestellt wird. (vgl. Roche 2016: 15)

Die **Outputhypothese** ist zwischen der Akkulturationshypothese, der Monitorhypothese und der Interaktionshypothese zu verorten. Sie beinhaltet Elemente aus allen drei Ansätzen. Roche beschreibt das Konzept zusammengefasst mit folgenden Worten:

Die aktive Verwendung der Fremdsprache verlangt vom Lerner [sic!] die aktive Analyse der Sprache und die entsprechenden Anstrengungen zur korrekten Nutzung und Einbettung. Die Notwendigkeit, mit der L2 Ziele umzusetzen, bewirkt, dass der Erwerb vorangetrieben wird. (Roche 2016:15)

Chudaske (vgl. 2012: 127ff) nennt einzelne Aspekte, die einen gewissen Einfluss auf die Sprachkompetenz von Lerner*innen haben. Teilweise konnten diese Aspekte empirisch nicht eindeutig nachgewiesen bzw. das Ausmaß ihres Einflusses bisher nicht bestimmt werden. Dass diese Faktoren allerdings das Ergebnis vom Lernprozess beeinflussen, ist unumstritten und wird meist durch die individuelle Erfahrung beim Sprachenlernen bestätigt. Zu diesen Faktoren gehört etwa **das Alter**, in dem es erstmalig zu einem Kontakt mit der Sprache kommt bzw. in dem mit einem gezielten Spracherwerb bzw. -lernen begonnen wird, wobei unterschiedliche Ebenen der Sprachkompetenz unterschiedlich stark davon betroffen sind. Etwa bei der Aussprache sieht man, dass Kinder, die sehr früh in Kontakt mit einer Zweitsprache kommen, recht mühelos auf ein L₁-Niveau gelangen können; Erwachsene, die erst spät ihren Erstkontakt mit der neuen Sprache haben, schaffen es hingegen auch mit viel Aufwand nur sehr selten an ein L₁-Niveau heranzukommen.

Als weiterer Bedingungsfaktor wird das **soziale Umfeld** genannt, das durch Kontaktmöglichkeiten mit der Zweitsprache definiert wird. Hier geht es sowohl um Quantität, als auch Qualität. Je mehr und je näher ein Kontakt zur Zielsprache und -kultur besteht, desto besser ist das für das Ergebnis. Denn das „[...] Gefühl, von der Aufnahmegesellschaft akzeptiert und respektiert zu werden und nicht befürchten zu müssen, die eigene soziale Identität zu verlieren, fördert die Bereitschaft, sich auf die Zielkultur einzulassen und die Nähe zu deren Mitgliedern zu suchen.“ (Chudaske 2012: 128) Diese Aussage ist entscheidend für die vorliegende Untersuchung, denn es wird angenommen, dass die Zielgruppe beides, Akzeptanz und Respekt, nicht im ausreichenden Ausmaß erfährt und deshalb Berührungsängste mit sowohl der Mehrheitskultur als auch -sprache aufbaut, wodurch das Zweitsprachenlernen und der -erwerb massiv erschwert anstatt erleichtert werden.

Neben Alter und sozialem Umfeld wird bei Chudaske (vgl. 2012: 128f), der **Input** als weiterer Bedingungsfaktor für Sprachenlernen genannt, wobei hier differenziert wird, von wem der Input kommt (Freund*innen, Lehrende, Nachbar*innen, etc.) und über welche Medien dieser empfangen wird. Eine Frage, mit der sich die Wissenschaft diesbezüglich beschäftigt, ist, ob hierbei ein extra aufgearbeitetes oder eher authentisches Material zu einem besseren Ergebnis führt. Wesentlich außerdem für den Sprachlernerfolg ist das **familiäre Milieu**, das einerseits die in häuslicher Umgebung gesprochenen und angewendeten Sprachen bestimmt, gleichzeitig aber auch andere Faktoren beeinflusst, wie etwa die Bedeutung von Bildung und Lernen, der Bildungsstand der Eltern, die Erziehung der Kinder oder die Einstellungen zur Zielsprache und -kultur.

Neben diesen die Umgebung betreffenden Bedingungsfaktoren zählt Chudaske (2012: 130) darüberhinaus auch noch interne Gründe auf, die den Sprachlernerfolg fördern oder eben hemmen. Motivation spielt erneut eine zentrale Rolle:

*Zu den internalen Bedingungsfaktoren gehören eine allgemeine **Sprachbegabung**, die zur Informationsverarbeitung nötigen **kognitiven Mechanismen und Lernstrategien**, die **Motivation** sowie **sprachliches Wissen** aus der L1, das für Transferprozesse genutzt wird, generelles Weltwissen und*

grundlegende Kommunikationsstrategien, die dazu beitragen, erworbenes L2-Wissen effektiv anzuwenden.

In Bezug auf Motivation hebt Chudaske hervor, dass es sich hierbei um eine instabile Größe handelt und es unterschiedliche Gründe geben kann, warum sie gerade stärker vorhanden ist oder eher fehlt. Genauere Erläuterungen zu diesen und anderen Konzepten zu Motivation sind in Kapitel 2.3.3 zu finden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sprachenlernen als Investition zu interpretieren ist, die sich je nach den Umständen nicht oder schon auszahlt. Ob es sich lohnt, ist nach Esser⁹ abhängig von den vier großen Variablen Motivation, Gelegenheit, Fähigkeit und Kosten, welche durch Studien empirisch nachgewiesen werden konnten. Die Kosten beschreiben, wie viel Kraft, Energie, Zeit und Geld für den Lernprozess aufgewendet werden muss: Je höher z.B. die linguistische und kulturelle Distanz, desto mehr muss investiert werden, um die Barrieren zu überwinden. Ebenso ist die Überwindung von Ablehnung beim Versuch Teil der Mehrheitskultur und -sprachgemeinschaft zu werden als ein Kostenfaktor zu sehen, der den Lernprozess wesentlich erschwert oder die Investition infrage stellt. Auf der anderen Seite wirkt begünstigend, wenn Migration freiwillig und mit Bleibeorientierung stattfindet, was bei der untersuchten Zielgruppe ebenfalls nicht gegeben ist. Im Fluchtcontext kann man nur schwer von Freiwilligkeit sprechen und bzgl. der Bleibeorientierung sind die Betroffenen von Entscheidungen anderer abhängig, die sie erstens nicht beeinflussen können und auf deren Resultate sie oft jahrelang warten. Diese Phase der zermürenden Unsicherheit wirkt sich demnach nachhaltig negativ auf den Prozess des Sprachenlernens und auf die Integration(sbereitschaft) der Zielgruppe in die Mehrheitskultur aus. Wesentlich für die Investition in das Humankapital Sprache ist der unter dem Titel ‚Gelegenheit‘ geführte Aspekt, der sich durch Menge und Tiefe an Sozialkontakten definiert. Diese kommen wiederum nicht oder nur mit großem Aufwand zustande, wenn es von Seiten der

⁹ Chudaske zitiert hier: Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main: Campus.

Mehrheitsgesellschaft eine negative Grundhaltung gegenüber der Gruppe der Lerner*innen gibt. Das wird unter dem Aspekt der sozialen Distanz beschrieben, wo sich der Kreis schließlich schließt. Um die Effizienz des Sprachlernprozesses zu fördern, bedarf es also einer Adaptierung auf mehreren Ebenen, die sich auf die Lebensumstände der Zielgruppe bezieht, aber auch das Umfeld betrifft und den Deutschunterricht per se neudefinieren würde. (vgl. Chudaske 2012: 131)

2.2 Diskriminierung und Rassismus

Der folgende Abschnitt widmet sich nun der Diskriminierung bzw. dem Rassismus als soziales Konzept und Phänomen, womit ein sozialwissenschaftlicher Beitrag zu dieser Untersuchung ermöglicht wird, um diesen dann später mit den Ergebnissen der linguistischen und psychologischen Ausführungen verquicken zu können. Es soll hierbei den Prozessen auf den Grund gegangen werden, die beschreiben, wie es überhaupt zu Diskriminierung und Rassismus kommen kann und welche Konzepte daher in unmittelbarer Verbindung mit beiden oben genannten Begriffen stehen. Darüberhinaus wird in einem ersten Schritt der Versuch einer Definition gewagt.

Die Menschenrechtsorganisation Amnesty International, welche sich mit den Rechten und der Gleichberechtigung von Menschen beschäftigt, beschreibt auf ihrer Homepage rassistische Diskriminierung als eine Bewertung und daraus resultierend eine Minderbehandlung von Menschen, aufgrund „[...] ihrer äusseren Erscheinung, Hautfarbe, Herkunft, Ethnie oder Nationalität [...]“. Weiters beschreibt sie, dass rassistische Diskriminierung eine Herabsetzung bzw. ein direkter Angriff in Worten und Taten „[...] bis hin zur Apartheid und zu ‚ethnischen Säuberungen‘ [...]“ sei. (AI Schweiz 2015) Und obwohl das nicht als wissenschaftlich gültige Definition durchgehen kann, trifft es den Begriff im Kern seines Wesens, was Scherr (vgl. 2014) und Melter (vgl. 2015) in ihren Arbeiten bestätigen, wo sie sich darüberhinaus intensiv mit der Entstehung von Rassismus und Diskriminierung beschäftigen.

Melter (vgl. 2015: 9) zufolge kommt es dadurch zu Diskriminierung, dass vorab Gruppen sozial hergestellt werden, um dann im Rahmen von institutionellen Gepflogenheiten und bürokratischen Interaktionen als naturgegeben legitimiert und reproduziert zu werden. Dabei kann dann von institutioneller Diskriminierung gesprochen werden, wenn diesen sozial produzierten Gruppen im öffentlichen Bereich andere Rechte und Möglichkeiten als privilegierten Teilen der Bevölkerung zu Teil werden. Damit wird über den Zugang von Betroffenen zur Teilhabe am öffentlichen Leben bestimmt und die selbstbestimmte Partizipation an der Gesellschaft beschränkt. Davon zu unterscheiden ist eine

Diskriminierung auf persönlicher und zwischenmenschlicher Ebene, wobei sich diese beiden Arten gegenseitig befeuern. Melter beschreibt weiters:

Rassismus kann zum einen verstanden werden als Reinszenierung kolonialer Herr-Knecht-Konstellationen [...], also als hierarchische Macht- und Ausbeutungssituationen, die mit „Rasse“-Konstruktionen sowie der Ideologie ‚weißer‘ Überlegenheit arbeiten. Zum anderen können als Kennzeichen von Rassismus die Elemente der kulturalisierenden und rassialisierenden Konstruktion von Gruppen [...] und die Behauptung eines angeblich vorhandenen und unveränderlichen Wesens und einer Einheitlichkeit der Personen gesehen werden. (Melter 2015: 9)

Es wird klar, dass Melter eine Hegemonie beschreibt, die durch von der dominanten Gruppe selbst kreierte Kategorien legitimiert wird. Das funktioniert vor allem über jene Kategorien, die sich geschichtlich etabliert haben und daher als soziale Nivellierung in den Köpfen der Menschen tief verankert sind. Scherr (vgl. 2014: 11f) beschreibt, dass allerdings nicht jede Ungleichbehandlung gleich Diskriminierung sein muss. Er führt etwa das Beispiel eines Schülers an, der aufgrund seiner herausragenden Noten besser behandelt oder eben speziell gefördert wird, was im Kontext unserer Gesellschaft legitimiert ist, in der ein Konzept vorherrscht, nachdem man sich Belohnung bzw. Sonderbehandlungen verdienen muss, indem Leistungen belohnt und Nachlässigkeit sowie Mangelresultate bestraft werden. Die Benachteiligung hingegen aufgrund von Hautfarbe oder Herkunft wird im Rahmen jenes Gesellschaftskonzepts – jedenfalls theoretisch – konsensuell abgelehnt.

Darüberhinaus differenziert Scherr (vgl. 2014: 13f) zwischen verschiedenen Arten von Diskriminierung, die je nachdem personen- oder gruppenbezogen sein können, wobei ersteres eine unüberwindbare Benachteiligung aufgrund von persönlichen Merkmalen darstellt (z.B. Hautfarbe oder Alter). Demgegenüber steht die gruppenbezogene Diskriminierung, die wegen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe passiert, von der man sich theoretisch lösen könnte und die nicht zwingend auf den ersten Blick sichtbar ist. (z.B. Religion, Weltanschauung) Jedoch handelt es sich auch in diesem Fall um identitätskonstituierende Faktoren, welche nur schwer hinter sich zu lassen sind, durch die aber Machtverhältnisse definiert, sichtbar und schließlich reproduziert werden.

In Zusammenhang damit ist eine Auseinandersetzung mit dem Machtbegriff und die Bedeutung von Macht für diskriminierende Handlungen unerlässlich, weshalb darauf in späteren Kapiteln eingegangen wird. Klar ist jedenfalls, dass mit den Kategorien, die diskriminierenden Handlungen vorangehen, eine Norm geschaffen wird, „[...] aus denen Mitgliedschaftsbedingungen und Teilnahmeregulierungen abgeleitet werden.“ (Scherr 2014: 13) Jede Gruppe verfügt somit über unterschiedliche Rechte und Möglichkeiten, bzw. erfährt einen unterschiedlichen Umgang in zwischenmenschlichen Kommunikationen jeder Art, was wiederum reproduzierend auf die Normen bzw. deren zugrundeliegenden Annahmen der Naturgegebenheit rückwirkt.

Nun liegt den Kategorisierungen, die den Diskriminierungen vorangehen, ein durchaus menschlicher Zug zugrunde: Bei dem Wunsch die eigenen Identität zu erfassen, werden abstrakte Gruppenkonzepte geschaffen, denen man sich zuordnen kann. Bei dieser Identitätssuche kommt es also zur Bildung von Kategorien, um nach innen ein Ich zu definieren und nach außen ein Zugehörigkeitsgefühl zu erleben. Problematisch wird es dann, wenn eine Bewertung der jeweiligen durch Kategorien entstandene Gruppen stattfindet, wozu es nach Mummendey/Kessler/Otten (vgl. 2009: 46f) automatisch kommt und was sich in einer besseren Behandlung der ‚eigenen‘ Gruppe zeigt. Diese Betterbewertung und -behandlung der eigenen Gruppe geht auf Kosten der Fremdgruppe. Das äußert sich schließlich in einer Schräglage bei der Verteilung von Ressourcen jeder Art (Raum, Arbeit, Geld, soziales Netzwerk, Ansehen, kollektiver Selbstwert, u. v. m.) und führt zur Bestätigung der jeweiligen Gruppen, womit Ursache und Wirkung auf den Kopf gestellt werden.

Die Schwierigkeit besteht nun darin, Diskriminierung und Rassismus als solche wahrzunehmen, was deshalb nur schwer gelingen kann, weil sie sich oft hinter einer legitimierten Maske verstecken:

Rassismus wird vielfach nicht thematisiert, in seiner Alltäglichkeit und institutionellen Verankerung nicht wahrgenommen, individualisiert, naturalisiert, pathologisiert oder als quasi unumgängliche Folge der allgemeinen wirtschaftlichen Rezession dargestellt. (Melter 2015: 16)

Auch Betroffene nehmen Diskriminierung häufig nicht als solche wahr, sondern übertragen die Ursache eines Konflikts, also einer Benachteiligung oder Hürde, die sie nur schwer überwinden können, auf sich selbst. Claus Melter (2015: 7) gibt in seiner Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung die Worte seiner Frau Farah Melter wieder, wo sie beschreibt, dass das Erkennen dieser Disbalance viel Zeit und Reflektionsarbeit in Anspruch nimmt:

Ich habe lange gebraucht, um zu verstehen, dass das Problem nicht bei mir liegt, wenn mich Leute seltsam oder diskriminierend behandeln. Die Leute haben in ihrem Denken und Handeln wirklich ein Problem. Und das Problem heißt Rassismus. Es geht nicht um meine Sprachkenntnisse, meine Kleidung oder mein Verhalten. Es werden immer wieder neue Themen und Debatten angefangen, um uns als Problem darzustellen und uns so genannte ‚Andere‘ zu diskriminieren.

Claus Melter (vgl. 2015) führt diese Verstecktheit von Diskriminierung und Rassismus darauf zurück, dass beides als allgemein schlecht angesehen wird und beschreibt einen Konsens in der Bewertung dieser Praxis, der in der Gesellschaft als konsensual verwerflich beschrieben wird. Das wäre grundsätzlich wünschenswert und würde implizieren, dass jede Art von praktizierter Diskriminierung versehentlich bzw. nur aus Unwissenheit oder Unbildung heraus passieren würde. Die Frage ist, ob diese Hypothese einen verklärten Blick auf die Realität widerspiegelt, der auslöst, dass Rassismus und Diskriminierung von Menschen bewusst als Werkzeuge eingesetzt werden, um ihre Machtpositionen zu festigen und die Erreichung ihrer persönlichen Interessen zu erleichtern. Dawod (vgl. 2015: 123) beschreibt dementsprechend – wohlgernekt im gleichen Sammelband – die Funktionalität von Rassismus als machtlukrierendes Instrument: „[...] beim institutionellen Rassismus geht es immer auch um den Missbrauch von Macht in Form von Unterdrückung und der Verteidigung von Privilegien und den Wert einer menschlichen Existenz.“ (Dazu mehr in Kapitel 2.2.4 – Diskriminierung und Macht) Gleichzeitig unterstreicht Melter mit seiner Annahme jedoch auch ein ins Auge fallendes Phänomen, das von mehreren Stakeholdern (Politik, Medien, Zivilgesellschaft, etc.) gleichermaßen artikuliert wird: Rassismus sei ein Nischenphänomen, das von kleinen, seltsamen und nicht ernst zu nehmenden Gruppen ausgeübt werde. Der sog. Alltagsrassismus, also der Rassismus, der

in Begegnungen des Alltags versteckt ist, wird somit nicht als Gefahr für eine Gesellschaft wahrgenommen, jedenfalls nicht als massentaugliche Bewegung.

Zusammenfassend kann über die Entstehung und Wirkung von Rassismus gesagt werden, dass es eine Zuordnung von Individuen zu Gruppen gibt, die über die jeweiligen Ressourcen entscheiden, die jedem Individuum zur Verfügung stehen. Die dahinterliegenden Konzepte werden als natürlich und unveränderlich angesehen und legitimieren diese Praxis. Scherr beschreibt dies treffend mit folgenden Worten:

Die gesellschaftliche Bedeutung von Diskriminierung ist folglich nicht zuletzt darin zu sehen, dass eine Unterscheidung zwischen denjenigen vorgenommen wird, die als prinzipiell gleichberechtigte Personen gelten, zwischen den Privilegierungen und Benachteiligungen grundsätzlich rechtfertigungsbedürftig sind und denen, die nicht als Gleichrangige gelten bzw. die nicht als legitime Teilnehmer gelten: Für diskriminierte Personenkategorien und Gruppen gilt ökonomische, politische, rechtliche, kulturelle usw. Benachteiligung als Normalfall bzw. als anzustrebender Zustand sowie die Begrenzung oder der umfassende Ausschluss von sozialer Teilhabe als zulässig. (Scherr 2014: 16)

Im Folgenden soll nun den Mechanismen, die hinter diskriminierenden Handlungen bzw. Rassismus stecken, auf den Grund gegangen werden. Dazu gehört eine Erörterung der bereits angedeuteten Ebenen, auf denen Diskriminierung stattfindet, die Diskussion des Machtbegriffs, der als Ursache und Ziel zugleich gesehen werden kann und die Definition des Kulturbegriffs, über den eine Legitimierung von Ungleichbehandlungen versucht wird. Schließlich soll zusammengefasst werden, welche Folgen Diskriminierungen für die Betroffenen haben.

2.2.1 Ebenen der Diskriminierung

Warum es überhaupt wichtig ist, sich mit der Frage der Diskriminierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache auseinanderzusetzen hebt Daase hervor, die dafür auch einen großen Forschungsbedarf erkennt. Sie sieht also eine große Notwendigkeit soziokulturelle Fragestellungen in die Zweitspracherwerbsforschung miteinzubinden, denn soziales Erleben und Sprachenlernen lassen sich unmöglich voneinander trennen, weil das eine das Feld ist, in dem das andere stattfindet. Dabei verweist sie direkt auf den Aspekt der

Diskriminierung bzw. des Machtgefälles das dahintersteckt, was wiederum unmittelbar an Sprachverwendung und Schulerfolg gekoppelt ist. Sie beschreibt, dass vor allem bei Deutsch als Zweitsprache, wo die Sprache das Umfeld bestimmt und Sprachbeherrschung essentiell für die Möglichkeiten zu sozialer Partizipation ist. Es geht hierbei konkret um den Zugang zu Ressourcen, der einerseits an den Grad der Sprachkompetenz, andererseits an Kulturkenntnisse und Alltagswissen gebunden ist. Dadurch wiederum werden Machtbeziehungen definiert und gefestigt. (vgl. Daase 2012: 140)

Diese hier beschriebene soziale Partizipation findet nun auf unterschiedlichen Ebenen statt und kann somit auf unterschiedliche Weise be- bzw. verhindert werden. Terrasi-Haue et al. (vgl. 2012: 351) blicken bei der Verortung dieser Ebenen sowohl durch das Tele-, als auch durch das Weitwinkelobjektiv und zoomen von der Makro- zur Mikroebene. Diskriminierung findet demzufolge auf einer Skala zwischen im Kleinen stattfindenden Kommunikationsaspekten und in tief verankerten Gesellschaftsstrukturen statt. Diese Skala bewegt sich von einer verbalen und nonverbalen Ebene über konversationelle und individuelle Interaktionen bis hin zu institutionellen Strukturen. Diese Ebenen sind nicht als voneinander getrennte und unabhängige Bereiche, sondern als miteinander verbunden zu verstehen. So können in einer Diskriminierungssituation all diese Ebenen gleichzeitig eine Rolle spielen. D.h. es stellen sich die Fragen, welche verbalen und nonverbalen Symbole verwendet werden, bzw. durch welche eine Minderbewertung ausgedrückt bzw. wahrgenommen wird, wie die Ebene des gesamten Gesprächs zu analysieren ist bzw. wie sich der Interaktionsverlauf gestaltet und schließlich wie der große Kontext aussieht, also unter welchen institutionellen Rahmenbedingungen gehandelt und gesprochen wird. Darüberhinaus lässt sich über diese Analyseebenen ein weiteres Raster legen, das dem Ort, dem Zeitpunkt und dem Zweck der Interaktion eine Bedeutung zuerkennt, was noch mit kultur-, geschlechts- und soziodemographischen Merkmalen der handelnden Personen gekreuzt werden muss, um den Kontext vollständig zu erfassen. Die jeweiligen Wissensbezugsysteme, die die jeweiligen Gesprächsteilnehmer*innen mitbringen, sind ebenso bedeutungsträchtig.

Inwiefern sich all diese Ebenen und Konstituenten von Diskriminierung gegenseitig beeinflussen stellt Dawod (vgl. Dawod 2015: 105f) in ihrer Auseinandersetzung dar: Institutioneller Rassismus wirkt auf die Denkweisen der dort tätigen Menschen und der Klient*innen, die jeden Tag mit den jeweiligen Institutionen in Kontakt kommen. Somit wird dadurch der sog. individuelle Rassismus gestärkt, der sich zwischen einzelnen Menschen im Alltag abspielt, dann in die Institutionen weitergetragen und durch die tägliche Praxis reproduziert wird. Von dieser Wechselwirkung ausgehend sind rassistische Denkweisen und rassistisches Handeln in allen Bereichen der Gesellschaft zu verorten, so auch in den Medien.

Schließlich sollte noch ein Blick darauf geworfen, wie und wo Diskriminierung sichtbar wird. Die Ebenen, auf denen dies eine Rolle spielt, sind existentiell für die Lebensgestaltung, was sich wiederum in einer Schräglage der Machtverhältnisse ausdrückt:

Die Essenzialisierung, Homogenisierung und Hierarchisierung von kulturalistisch und rassistisch in Nationalstaaten hergestellten Gruppen bildet ein machtvolleres Gesellschaftsverhältnis, welches sich in wandelnden und gleichwohl relativ stabilen Gesellschaftsstrukturen (Staatsbürger_innenrecht, Bildungssektor, Wohn- und Einkommensverhältnisse), medialen Diskursen, institutionellen Handlungspraxen und Personalstrukturen als auch alltäglichen Interaktionen und identitären Selbstverständnissen zeigt [...] und mit Vorstellungen von nationaler Zugehörigkeit verwoben ist. (Melter 2015: 9)

Sie betrifft alle relevanten Bereiche, in denen sich mensch bewegt und agiert. All diese Ebenen sind in der vorliegenden Untersuchung mitberücksichtigt.

2.2.2 Das Fremde als Diskriminierungsfaktor

Es gibt – wie im vorangehenden Unterkapitel dargestellt wurde – unterschiedliche Ebenen auf denen diskriminiert wird, verschiedene Bereiche, in denen sich das äußert und diverse Ursachen, die als Legitimation für die Andersbehandlung herangezogen werden. Eine dieser Ursachen ist der Faktor „fremd“, der im vorliegenden Untersuchungsbereich der sichtbarste ist. Mehrere Studien haben gezeigt, dass das bedeutende Auswirkungen auf das Selbstbild der Betroffenen und somit auf deren Kapazitäten und

Leistungsmöglichkeiten hat. Es konnte etwa erfasst werden, dass Schüler*innen, die aufgrund des Faktors Fremdheit (Migrationshintergrund kombiniert mit sozialer Herkunft und Stellung) diskriminiert werden, schlechtere Noten erbringen als ihre Mitschüler*innen ohne diese Zuweisungen. (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2010: 7) Aber warum kommt es überhaupt zur Diskriminierung aufgrund des Faktors fremd? An der Oberfläche betrachtet scheint sich ein Denken bei der Mehrheitsgesellschaft durchgesetzt zu haben, das den Menschen mehr Rechte zugesteht, die früher in einem Land waren. (vgl. Dawod 2015: 115) Das spiegelt sich etwa in Äußerungen von öffentlichen Personen (wie z.B. Politiker*innen, Prominenten, Medienvertreter*innen, etc.)¹⁰ wider, die eine Integration der sog. ausländischen oder fremden Menschen fordern, die sich an einer Leitkultur orientieren sollte. Dawod (vgl. 2015: 117f) kritisiert diese Forderung in zweierlei Hinsicht: Erstens stellt sie fest, dass eine erfolgreiche Integration ein Prozess sei, der nicht nur von einer Seite angestrebt werden könne, sondern ein Handeln von allen betroffenen Parteien verlange. Und zweitens sieht sie in der Reduktion von Individuen auf den Faktor fremd eine unvollständige Wiedergabe der Realität, da sich Kulturen – vor allem in der global interagierenden Zeit, in der wir leben – gegenseitig beeinflussen. Darüberhinaus lasse sich Kultur oder eben diese zugeschriebene Fremdheit als identitätsstiftender Parameter nicht von anderen Faktoren der individuellen Differenz trennen, womit es durch solche Aussagen zu einer Vereinfachung von komplexen Verhältnissen innerhalb einer Gesellschaft komme.

Andere Studien unterstützen diese Darstellung. So etwa Terrasi-Haufe et al. (2012: 353) in ihrer Untersuchung zu Integration. Ihnen zufolge

[...] kann jedes Individuum als zu unterschiedlichen Kollektiven zugehörig betrachtet werden und es kann angenommen werden, dass jedes der Kollektive, denen es angehört, seine kulturelle Identität geprägt hat und sein individuelles Wissenssystem durch das für das Kollektiv relevante Wissen bereichert hat.

¹⁰ So z.B. Günther Beckstein, der ehemalige bayrische Innenminister (zitiert bei Dawod 2015: 117)

Möchte man der Kategorie „fremd“ und deren Ursprung aber auf den Grund gehen, reicht es nicht aus, diese etablierten Denk- und Handlungsmuster zu beobachten, zu beschreiben oder/und zu kritisieren. Es bedarf einer Analyse der sozialen Strukturen, gesellschaftlichen Prozesse und psychologischen Automatismen, die dieser Praxis zugrunde liegen.

Entscheidend als Ursache für die Entstehung des Fremden ist der Versuch der Bildung von einer eigenen Identität. Das, was man als das Selbst identifiziert, wird nicht nur durch Faktoren bestimmt, die das Ich beschreiben, sondern es von anderen unterscheiden. Also: Ich bin ich, weil ich nicht du bin. Dabei muss allerdings mitgedacht werden, dass Individuen, die vertraut und somit Mitkonstituenten der Welt sind, als Teil dieses Ichs empfunden werden können. Aus dem Mitkonstituenten und dem Ich wird ein ‚Wir‘, demgegenüber das Fremde steht. Innerhalb dieser beiden identitätsstiftenden Parameter (Ich + Mitkonstituenten) gibt es Überschneidungen im Denken, das sich nicht nur auf das „Wie es ist“, sondern auch „wohin es gehen kann“ beziehen kann, bei dem das Fremde nicht mitschaffen kann bzw. darf. Die geschlossene Gruppe des „Wir“ identifiziert sich somit durch gleiche Kulturmuster und ermöglicht ihnen die Weiterentwicklung selbiger. Die sog. Fremden sind von beidem ausgeschlossen, nämlich von der gemeinsamen Identität als Grundlage und einem gemeinsamen Ziel als Neugestaltung der Welt. (vgl. Krupka 2002: 76) In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage nach der Verortung des Fremden in der Gesellschaft auf. Die Frage ist, ob Fremde überhaupt innerhalb einer Gesellschaft verortet, also als ein Teil von ihr gesehen werden können. Während einige Soziolog*innen das klar verneinen, schreibt Krupka „dem Fremden“ einen sog. Nicht-Ort am Rande der Gesellschaft zu, der wesentlich für die Existenz der Gruppe selbst ist, insofern, als dass er sie durch die Unterscheidung von ihr mitdefiniert. Diese Verortung bedeutet aber gleichsam, dass dem Fremden ein Mitgestalten des gemeinsamen Raums nicht möglich ist, da er ja nicht Teil dieses gemeinsamen Raums ist. Das Bezeichnende ist, dass es sich bei dieser Verortung um Zuschreibungen von innerhalb der Gruppe handelt und dem Fremden damit sowohl ein Verändern dieser seiner Position unmöglich macht, als auch ein Mitgestalten des Raums soziologisch nicht legitimierbar ist. (vgl. Krupka 2002: 45)

Ihre Gleichheit bedeutet also nicht nur, daß [sic!] sie Kulturmuster teilen, sondern auch, daß die gemeinsamen Kulturmuster untereinanderentwicklungsfähig und revidierbar sind. Vertrautheit als Gegensatz von Fremdheit entsteht im Überschneidungsbereich von Ko-Konstruktion und Ko-Subjektivität. (Krupka 2002: 76)

Dadurch wird dem Fremden das Mitentwickeln, aber auch das Sich-Selbst-Weiterentwickeln entzogen und damit im weitesten Sinn sein Handeln entlegitimiert. Wiederum geht es also nicht um eine Unterscheidung in bekannt oder unbekannt, sondern um eine gesellschaftliche Definition dessen, was dem Fremden zugestanden wird oder eben nicht. Ein*e Vertreter*in der Ingroup kann sich und die eigene Gruppe neu definieren, ohne dabei die Teilhabe an der Gruppe zu verlieren. Das ist Vertreter*innen des Fremden nicht möglich. Denn die „[...] Gleichheit, die die Mitkonstituenten von Welt sich zubilligen, bedeutet nicht nur eine Gleichheit des Kulturmusters, sondern auch eine Gleichursprünglichkeit des Urteilens.“ (Krupka 2002: 76)

Es entstehen somit zwei normative Kategorien: Neben dem Fremden kommt es automatisch zu einer Herausbildung von dessen Konterpart, dem Bekannten, wobei das Fremde über sichtbare Normen durch eine Distanz zur geschlossenen Gruppe definiert wird, welche über Institutionen und Habitualisierungen erzeugt und sichtbar werden. Das Fremde muss dabei allerdings in Wirklichkeit nicht unbekannt sein, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass es vom sog. Bekannten nicht akzeptiert wird: „„Fremd“ bezeichnet daher weniger das Moment fehlender Bekanntheit als vielmehr das Moment fehlender Akzeptanz.“ (Krupka 2002: 72)

Was passiert also, wenn ein*e sog. „Fremde*r“ auf ein vermeintliches „Wir“ trifft. Statt einer schrittweisen Annäherung kommt es zur schrittweisen Minorisierung. Die Folge dieser Typisierung ist die Öffnung bzw. Verschließung gewisser Handlungsspielräume von Seiten der dominanten Gruppe. (vgl. Krupka 2002: 79f) „Interkulturelle Prozesse dienen somit nicht nur der Verständigung, sondern auch der Ausgrenzung.“ (Krupka 2002: 80) Bezeichnend schließlich ist, dass sich die Fremden, dieser Kategorisierung nicht entziehen können. (vgl. Krupka 2002: 95) Die Forderung zur Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft bzw. eine Integration und aktives Handeln wird in vielfacher Hinsicht ad absurdum

geführt, da dem Fremden ein autonomes Handeln versagt und nur ein fremdbestimmtes Agieren zugestanden wird. Somit drängt sich die Frage nach der Definition dessen auf, wie Interkulturalität definiert werden kann und inwiefern dieses Konzept Diskriminierung fördert bzw. eindämmt.

2.2.3 Interkulturalität

Für diese Überlegungen bedarf es einer ausführlichen Diskussion des Kulturbegriffs, der Hinterfragung der Integrationsforderung und schließlich einer Analyse, inwiefern Konzepte zu interkulturellem Handeln sinnvoll sind.

Der Kulturbegriff

Das Definieren des Kulturbegriffs ist deshalb unumgänglich, als dass Kultur als Grundlage für jegliche Kommunikation zu verstehen ist und dadurch als Basis dient, mit der Menschen in gewissen Kategorien eingeteilt und nach der sie beurteilt werden, womit es also zu einer Legitimierung einer Andersbehandlung bzw. Diskriminierung kommt.

Anschließend an das oben besprochene Konzept von Fremdheit lässt sich nach Bhabha¹¹ der Kulturbegriff genau über diesen Faktor definieren. Er blickt mit einer postkolonialistischen Brille und einem literaturwissenschaftlichen Zugang auf das Konzept von Identität und dadurch auf den Begriff der Kultur, der bei ihm durch und durch konstruiert ist. Identität spielt sich ihm zufolge immer im Zwischenraum einer dominanten und einer marginalisierten Gruppe ab und ist nichts Statisches, sondern etwas das sich in der Performanz nicht nur äußert sondern auch durch diese immer wieder neu definiert wird. Kultur als ein mehrere Identitäten umfassendes Konzept wird als Zerissenheit beschrieben, da erstens die Zusammenfassung in konstruierten Gruppen nicht zwingend der individuellen Identität entspricht und zweitens da es auch eine Divergenz gibt zwischen dem, was einem als Individuum zugeschrieben wird und wie man sich

¹¹ Göllich zitiert hier: Bhabha, Homi K. (2004): The location of culture. London/New York: Routledge.

demgegenüber selbst identifiziert. Daraus entsteht der Raum des Inbetween. Identität und somit Kultur entstehe daher nicht durch die Definition des Ichs oder des Anderen, sondern durch die Distanz zwischen beiden (also zwischen dominanter und marginalisierter Gruppe). In der Praxis führt die Vorstellung, die von einer Identität besteht zu einer entsprechenden Performanz aller Seiten und bildet erst dadurch die tatsächliche Identität heraus, die im Großen als Kultur zusammengefasst wird. (vgl. Göhlich 2010)

Der von Bhabha geprägte Identitäts- und Kulturbegriff ist hier insofern relevant, als dass er das Fremde bzw. das Andere als eine Konstituente festsetzt und den Mangel an Selbstbestimmtheit für Mitglieder der marginalisierten Gruppe sichtbar macht. Möchte man das Konzept von Kultur verstehen, braucht es darüberhinaus aber noch andere Perspektiven, die den Begriff unter die Lupe nehmen und seine Funktionalität beschreiben. So sollen noch drei weitere Ebenen des Kulturbegriffs eingebracht werden, die sich jeweils unterschiedlich in der Realität und Lebenspraxis widerspiegeln. Da ist einerseits *Kultur als Alltagsrationalität*, die das Handeln und die damit verbundenen Normen beschreibt. Dieser Aspekt des Kulturbegriffs ist eine unbewusste Ebene, die die Handelnden selbst nicht wahrnehmen und vor allem nicht oder nur unter bestimmten Umständen hinterfragen. Auf der anderen Seite gibt es die *Kultur als Inszenierung von Differenz*, was bereits durch die Definition von Bhabha beschrieben wurde. Es geht also um die Definition einer Wir- und einer Ihr-Gruppe, was durchaus auch wertend ausfällt und sich auf unterschiedliche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede beziehen kann, so etwa auf Geographie, Sprache und Dialekte, Religion, o.a. Der Unterschied zur zuerst beschriebenen Definition von Kultur ist, dass es ein bewusst angewendetes Konzept ist, um sich eben von anderen zu unterscheiden und dass es nicht um die Handlungen eines Individuums geht, sondern um die Identität einer gesamten Gruppe. Und schließlich kann *Kultur als Diskurszusammenhang* beschrieben werden, der auf einer Metaebene beide vorher genannten Aspekte miteinander verbindet und diskutiert. (vgl. Krupka 2002: 98ff) Diese Vielschichtigkeit des Begriffs führt dazu, dass auf mehreren Ebenen Unterschiede zwischen Gesprächsteilnehmer*innen entstehen können bzw. konstruiert werden,

wodurch wiederum eine breite Angriffsfläche von marginalisierten Gruppen entsteht (vgl. Terrasi-Haufe et. al. 2012: 353), da Kultur immer als Einheit(en) des Verhaltens gesehen werden kann, was eben durch Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprägt ist. (vgl. Krupka 2002: 24f)

Integration

In der politischen und öffentlichen Rhetorik wird im Kontext von unterschiedlichen Kulturen, die aufeinandertreffen, oft der Begriff der *Integration* verwendet bzw. der Vorwurf des fehlenden Integrationswillens bestimmter Einwanderungsgruppen in die Mehrheitsgesellschaft laut¹². Im Folgenden sollen Positionen aus dem wissenschaftlichen Diskurs wiedergegeben werden, die beschreiben, was Integration bedeutet und wie sie funktioniert bzw. funktionieren kann, womit der oben beschriebene Vorwurf relativiert wird.

Integration ist gleichberechtigter Zugang zu Ressourcen – Bildung, Wohnraum, Arbeit, Partizipation in der Zivilgesellschaft und an demokratischen Prozessen: Ein emanzipatorischer Ansatz (ein Kann), der über die politische Debatte in eine Forderung (ein Muss) umgewandelt wurde. Dadurch wohnt dem Begriff immer auch eine hierarchische Note inne, weshalb er so als wissenschaftlicher Begriff kaum taugt und oft durch den Begriff der *Inklusion* oder im Kontext von Spracherwerb durch *Akkulturationsprozesse* ersetzt wird. So wird festgestellt, dass an derartigen Prozessen stets beide Kulturen (Mehrheitskultur und einwandernde Gruppe) beteiligt sind, sofern man überhaupt von nur zwei Kulturen sprechen kann. (vgl. Chudaske 2012: 132) Deshalb

spielen die Einstellungen der aufnehmenden Kultur zur Gruppe der Einwanderer eine nicht unerhebliche Rolle [...] d.h. die Wahl der jeweiligen

¹² z.B. Wiener Vizebürgermeister Dominik Nepp am 28.12.2019 laut einer Presseaussendung - https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20191228_OTS0007/fp-nepp-neue-zuwanderungszahlen-bestaetigen-wien-als-mekka-fuer-sozialmigranten [letzter Zugriff - 07.02.2020]: „[...] wurde Wien zu einem Mekka für integrationsunwillige Sozialmigranten. Darunter zu leiden haben die Österreicherinnen und Österreicher, [...]“

Akkulturationsstrategie¹³ durch die Einwanderer wird u.a. entscheidend von den Einstellungen der Aufnahmegesellschaft gegenüber den Einwanderern beeinflusst. (Chudaske 2012: 132)

Die Forderung nach *Integration* ist somit eine Bewegung, die von allen Teilen der Gesellschaft mitbetrieben werden müsste. Das ist ein Trend, der auch noch in die Arbeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung integriert werden muss, nachdem sich auch die Forschung viel stärker mit der Seite der einwandernden Kultur beschäftigt. So kristallisiert sich die Annahme heraus, wenn man auch die Mehrheitsgesellschaft in den sog. Integrations- oder akkurater gesagt den Akkulturationsprozess einbindet, dass es zu einer besseren Verwebung mehrerer Kulturen miteinander kommt und die Zielgruppe vielmehr als gleichberechtigter Teil der Gesellschaft wahrgenommen wird und auch werden möchte. Das wiederum führt zu einer Steigerung der Sprachkenntnisse, was sich im Kreislauf wieder positiv auf eine Identifizierung mit der Mehrheitsgesellschaft auswirkt. Denn die „[...] Akkulturationshypothese von Schumann besagt, dass mit fortschreitender Akkulturation eine höhere Kompetenz in der Zweitsprache einhergeht.“ (Chudaske 2012: 133) Gleichzeitig hat die Art und Weise, wie die dominante der marginalisierte Gruppe begegnet, eine zentrale Bedeutung für die Integration, insofern als dass die Berührungssängste mit dem Fremden dann steigen, wenn bereits zu Beginn der Annäherung einer Person an die Mehrheitsgesellschaft vor allem Erfahrungen der Ablehnung und Verweigerung gemacht werden. Denn die jeweils andere Gruppe ist aus allen Perspektiven fremd und daher anders. (vgl. Dawod 2015: 113) Gleichzeitig sollte eine Kategorisierung in Mehrheitsgesellschaft und Marginalisierte hinterfragt werden, da bereits die Bildung dieser Kategorie Grenzen zwischen den Menschen mitkonstruiert, was im folgenden Abschnitt detaillierter diskutiert wird.

¹³ Chudaske (vgl. 2012: 132) beschreibt vorab, dass vom Psychologen und Migrationsforscher Berry vier Typen der Akkulturation definiert wurden: Integration, Assimilation, Separation und Marginalisation, wobei sie Nähe und Distanz zur eigenen kulturellen Identität bzw. zur Mehrheitskultur im Prozess und als Ziel der Akkulturation skizzieren. [Chudaske zitiert: Berry, J.W. (2001): A Psychology of Immigration. In: Journal of Social Issues Vol. 57 (3), p. 615 – 631]

Das Problem der Interkulturalität

Ein Ansatz zur Überwindung kultureller Unterschiede ist der der Interkulturalität bzw. der des Aufbaus von interkultureller Kompetenz, wobei letzterer verstärkt im Bildungskontext an Bedeutung gewinnt. Insofern ist es essentiell dieses Konzept zu besprechen, um zu eruieren, inwiefern es sich als Bewältigungsstrategie eignet.

Begriffsetymologisch lässt sich das Wort in *Inter* und *Kultur* aufteilen, markiert also den Bereich zwischen zwei oder mehr Kulturen. Bereits hier wird das Problem der vorher beschriebenen Dualität wieder sichtbar. Künstlich konstruierte Gruppen, die meist als eine marginalisierte, fremdbestimmte bzw. benachteiligte und als eine dominante, selbstbestimmte bzw. privilegierte zu differenzieren sind, stehen sich hier als klare Opponenten und als zwei Enden einer Machtskala gegenüber. Soll es also um Strategien zur Überwindung von kulturellen Reibungen und Schwierigkeiten kommen, muss Kultur neu gedacht und deren Problembewältigung neu betitelt werden. Daher kam bzgl. der Definition in den 1990er Jahren der Vorschlag auf, den Begriff der Interkulturalität durch den der Transkulturalität zu ersetzen, da dieser *Kultur* als ein nicht klar abzugrenzendes Feld beschreibt, das alle Individuen als Teile mehrerer identitätsstiftender Parameter sieht und diese über ein Netz miteinander verbindet. Denn das Transkulturalitätskonzept

[...] fußt [sic!] auf der These, dass sich weder gegenwärtige noch vergangene Kulturen mit den Vorstellungen und Begriffen erfassen und beschreiben lassen, wie es die traditionellen Entwürfe geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen suggerieren [...denn] binnenkulturelle Lebensformen enden nicht an den Grenzen der Nationalstaaten; sie überschreiten diese, sind hochgradig miteinander verflochten und durchdringen einander.
(Gippert/Götte/Kleinau 2008:10f)

Bei dem Konzept der Interkulturalität stellt sich also immer die Frage nach der Differenz und in diesem Zusammenhang die Frage, ob der Kulturbegriff relativ oder universell zu sehen ist. Wichtig hierbei ist, dass Interkulturalität nicht nur im Migrationskontext, sondern in jedem menschlichen Zusammentreffen eine Rolle spielt: Es geht um das Verhältnis vom Fremden zum Eigenen. Diese mehrfach-nivellierte Perspektive sollte man auch bei der Betrachtung von Diskriminierung anwenden. Bei der Betrachtung jeder

Diskriminierungssituation sollte daher gefragt werden: Wer urteilt bzw. diskriminiert?, Wer wird diskriminiert und ausgeschlossen?, Wer hat Mitleid?, usw. Somit steht die Frage des Subjekt-Objekt-Verhältnisses im Raum, das eine Reflexion der eigenen Person verlangt, nämlich indem überlegt wird, wie und wo man sich positionieren kann und wie sich die Position im Verhältnis zu anderen gestaltet, was neben der Auseinandersetzung mit dem direkten Gegenüber ebenso nach einer Auseinandersetzung mit der dahinterstehenden Gruppe (bzw. den dahinterstehenden Gruppen) verlangt. Bei der Überwindung kulturspezifischer Schwierigkeiten geht es im Sinne eines transkulturellen Ansatzes also eher um zwischenmenschliche Begegnungen und Konflikte, die mit Weitblick auf die Hintergründe geführt werden. Wichtig hier ist die Erkenntnis, dass nicht nur zwei Positionen miteinander verhandeln, sondern beide Seiten mit dahinterliegenden Netzen verbunden sind. (vgl. Krupka 2002: 24)

Bei der Forderung nach dem Aufbau von Interkultureller – oder besser: Transkultureller – Kompetenz muss all das nun mitbedacht werden. D.h. es geht bei der Vermeidung von Diskriminierungssituationen oder generell von Ausschluss vielmehr um Grundkompetenzen im Bezug auf Kommunikation allgemein, als um Faktenwissen über eine Kultur (vgl. Wertekurse). Diese neue Sichtweise hat sich in der Praxis noch nicht als Mainstream durchsetzen können. Es wird aber immer mehr ein Ruf nach Umsetzung dieses Konzepts in der Praxis laut. Bedenklich ist diesbezüglich, dass Krupka bereits vor fast 20 Jahren über die nur begrenzte Etablierung dieses Konzepts geschrieben hat: „Erst allmählich setzt sich nämlich die Erkenntnis durch, daß [sic!] die Frage nach Kultur und interkulturellen Lernen nicht zu lösen ist, solange nur nach der Kultur der anderen gefragt wird.“ (Krupka 2002: 12)

Auch Roche (vgl. 2016: 152) beschreibt das Erlernen interkultureller Kompetenz als einen vielschichtigen Prozess, der nur teilweise in Sprachkursen stattfinden kann und vor allem eines in Anspruch nimmt: Zeit. Denn um interkulturell „gut“, also möglichst konfliktfrei und respektvoll kommunizieren zu können, braucht es neben einer entsprechenden Sprachkompetenz, die den/die Sprecher*in mit einem Werkzeugkasten verschiedenster Varietäten ausstattet, ein Gefühl für Situationsadäquatheit auf mehr als nur der Kultur-

oder Sprachebene und interkulturelle Fertigkeiten, die sich auf allgemeine kommunikative Praktiken beziehen.

Dass hierbei viel schief gehen kann, übersehen wird oder zu weiteren Herden für diskriminierende Handlungen führt, bestätigt Dawod, die aus ihrer Erfahrung als Sozialarbeiterin spricht:

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz läuft immer wieder Gefahr, wichtige Fragen in Bezug auf Rassismus, Diskriminierung, aber auch die rechtliche Seite nicht genügend zu berücksichtigen. Ebenso läuft das Konzept aber auch Gefahr, hier unzulänglich zu differenzieren. (Dawod 2015: 103)

2.2.4 Diskriminierung und Macht

Alle großen Denker*innen unserer Zeit und auch vor unserer Zeit haben sich mit dem Konzept der Macht beschäftigt¹⁴. Unter ihnen sind vor allem Soziolog*innen – ihr Untersuchungsgebiet ist im Grunde das Verhältnis von Menschen, Menschengruppen und in diesem Zusammenhang auch Macht, da diese in jeder zwischenmenschlichen Beziehung steckt – und Philosoph*innen, die das Sein beschreiben und Macht kann als Kern allen menschlichen Seins interpretiert werden. Sie macht den Menschen zum Menschen und gleichzeitig ist sie ungreifbar und undefinierbar. Macht ist insofern identitätsstiftend, als dass sie alle Aspekte des menschlichen Lebens berührt. Angelehnt an Foucault erklärt Peterlini (2016: 16) dementsprechend: „Ohne Macht gäbe es keine Lust, kein Wissen, keine Möglichkeit der Selbstsorge, keine Gestaltung des eigenen Lebens.“

In seiner Ausführung zu Diskriminierung und sozialen Ungleichheiten stellt Scherr (vgl. 2014: 2ff) fest, dass sowohl Opfer von Diskriminierungen als auch Betroffene von sozialer

¹⁴ Einige Beispiele: Niklas Luhman – Macht; Max Weber – Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie; Friedrich Nietzsche – Zarathustra; Georg W. F. Hegel – Phänomenologie des Geistes, Michel Foucault – Überwachen und Strafen; Pierre Bourdieu – Die verborgenen Mechanismen der Macht; Byung-Chul Han – Was ist Macht?; Jürgen Habermas – Theorie des kommunikativen Handelns; Hannah Arendt – Vita activa; Gayatri Spivak – Can the subaltern speak?; Judith Butler – Bodies that matter; u.v.m.

Benachteiligung – die nach Scherr oft die gleichen sind – weniger Zugang zu wichtigen Ressourcen haben. Zu diesen Ressourcen zählt neben etwa materiellen Ressourcen oder Bildung auch Macht. Umgekehrt können Macht und Machtverhältnisse allerdings nicht nur als eine Folge von, sondern ebenso als eine Ursache für Diskriminierung beschrieben werden. Insofern soll im Folgenden die Beziehung von Diskriminierung und Macht, deren Bedeutung für die hier zu untersuchende Zielgruppe diskutiert und der aktuelle Forschungsstand zu dieser Dualität wiedergegeben werden, was eine ausführliche Diskussion des Machtbegriffs voraussetzt.

Sehr dankbar für einen Überblick zum Machtbegriff sind die Ausführungen von Peterlini (vgl. 2016), da er den Machtbegriff mit den bedeutensten Stimmen für die Entwicklung des Begriffs zeichnet. Ebenso wie Kultur ist Macht aber ein Begriff, der sich nicht einfach durch ein paar Determinanten beschreiben lässt, da er vieles gleichzeitig ausdrückt: Verhältnisse, soziale Strukturen, Ursachen und Ziele für menschliches Handeln, psychologische Hintergründe, u. v. m. Auch Peterlini erkennt eine gewisse Schwierigkeit den Begriff zu (er)fassen und zeichnet seine Definition über seine Bedeutung für das menschliche Sein:

Macht, so betrachtet, wird zu einem mysteriösen Fluidum, das nicht zum Greifen/Begreifen ist. [...] Macht [...], die nicht Herrschaft und Gewalt ist, entzieht sich einer einfachen, sachbezogenen Beschreibung, sie ist unsichtbar, was eine seltsame Eigenschaft für ein Phänomen ist, das eher mit Sichtbarkeit in Verbindung gebracht wird, mit Insignien, Symbolen, Präsenz, Sieges- und Mahnmalen, Baulichkeiten und Arsenalen der Bedrohung und Bestrafung, mit Glanz und Glorie. Beschreiben und benennen lassen sich die Träger/innen von Macht, Machthaber (seltener Machthaberinnen), Mächtige, Machtmenschen ebenso wie Opfer von Macht [...]. (Peterlini 2016: 22f)

Bei der Diskussion des Begriffs, geht es daher vor allem um ein Konzept, das viele mit ihm verbundene Phänomene zu erklären bzw. zu erfassen versucht. Insofern lässt er sich durch seine Ursachen und Wirkungen beschreiben, sowie durch die Abgrenzung von anderen Konzepten und Begriffen. (vgl. Peterlini 2016: 22f)

Um einen Begriff zu erfassen, hilft es immer einen Blick auf dessen Etymologie zu werfen, da diese verrät, welche Konzepte dahinterstecken und was bei der Verwendung des

Wortes immer mitschwingt. Insofern kann Macht als Gegenteil von Ohnmacht gesehen werden. Ohnmächtig ist, wer nicht handeln, wer nichts machen kann. Macht bedeutet also die Fähigkeit zu machen, zu handeln, zu entscheiden. Im Vergleich mit Englisch (power) und Französisch (pouvoir), das den Inhalt von Können, Kraft und Vermögen beinhaltet, arbeitete Peterlini (vgl. 2016: 21) heraus, dass sich das Bedeutungsspektrum im Deutschen etwas anders verhält:

Macht ist nicht Herrschaft und ist nicht Gewalt, kann aber – zumindest im Sprachgebrauch – beides sein. Man könnte es so formulieren, dass Macht auch in Herrschaftssituationen und in Gewaltsituationen zur Geltung kommt, aber nicht zwingend auf Gewalt und Herrschaftsausübung angewiesen ist.

Auch bei Foucault¹⁵ wird Macht über den Kontrast zu Gewalt definiert: So hat der sog. Unterworfene in einem Machtverhältnis theoretisch die Option „Ja“ oder „Nein“ zu sagen. Im Gegensatz dazu fehlt diese Option in einem Gewaltverhältnis. (vgl. Peterlini 2016: 16) Da sich Gewalt aber auch strukturell äußern kann, ist diese Trennlinie sehr dünn und nur unklar gezeichnet. Wann steht einem „Unterdrückten“ diese Wahl zur Verfügung und wann nicht mehr? Sobald es um existenzielle Fragen geht oder zumindest Angst besteht, dass die Existenz bedroht wird, mag es scheinen, dass man eine Wahl hat, in Wirklichkeit aber nicht. Bei Han¹⁶ ist Gewalt deshalb nur ein Gewand, in dem Macht in Erscheinung tritt. (vgl. Peterlini 2016: 17) Gleichzeitig können sich Machtverhältnisse in Rhetorik verstecken, wobei der „Unterdrückte“ nicht merkt, dass er manipuliert wird. Scheinbar hat er selbst entschieden, wurde aber durch geschickte Überredung dorthin gedrängt. Deshalb existiert nach Habermas eine sog. *Kommunikative Macht*, die zwanglos erscheint, da über kommunikatives Aushandeln ein Konsens geschaffen wird, dem gefolgt wird, nachdem es das konsensuale Ergebnis der gemeinsamen Ausverhandlung ist. Wie die Karten bei der Verhandlung verteilt sind, ist ihm zufolge die Verteilung der Kommunikativen Macht. (vgl. Peterlini 2016: 18) Insofern wird hier auch zwischen einem produktiven und einem reduktiven Aspekt der Macht unterschieden. Produktiv meint,

¹⁵ Peterlini zitiert hier das Gesamtwerk Foucaults

¹⁶ Peterlini zitiert hier: Han, Byung-Chul (2005): Was ist Macht? Stuttgart: Philipp Reclam.

dass durch eine positive Anwendung von Macht, Menschen zu Handeln bewegt, generell beeinflusst, evtl. sogar beraten werden können und danach ihre Entscheidungen und ihr Verhalten ausrichten. Reduktiv meint, dass es bei dieser Form von Macht darum geht, den Anderen nicht zu stärken, aufzubauen oder zu ermutigen, sondern kleiner zu machen, eben zu reduzieren. (vgl. Peterlini 2016: 13f)

Als wenig greifbaren Begriff beschreibt auch Hannah Arendt¹⁷ Macht. So ist ihrer Definition nach Macht nichts, das man haben kann oder verliert, sondern sich in jedem Aufeinandertreffen zweier oder mehr Personen neu zusammenfügt. Somit ist für sie Macht, obwohl sie nicht besessen werden kann, das Zentrum des Seins – insofern als dass Macht über Sprache geäußert wird und auf ein ‚Zwischen‘ unter den Menschen angewiesen ist. Erst durch das Verhandeln von zwei oder mehr Individuen entsteht Wirklichkeit und somit Sein. Macht werde weiters durch Qualität (Verfügbarkeit von Ressourcen) oder Quantität (Zusammenschluss von Vielen mit gleichen Interessen) erzeugt. Arendt fügt dem noch die Werkzeuge hinzu, über die Ziele erreicht werden. Je mächtiger/stärker die Werkzeuge, desto mächtiger das Individuum, das sie anwendet. (vgl. Peterlini 2016: 18) Diese Werkzeuge können sich ganz unterschiedlich gestalten. Wie bereits beschrieben kann etwa auch Überredung und die dahinterstehende Rhetorik ein Werkzeug der Macht sein. Ebenso funktionieren Belohnung, Versprechungen, Drohungen, Strafen, u.a. als Machtinstrumente. Das Ergebnis von Macht ist dann Einfluss bzw. Wirksamkeit. Verknüpft mit dem Konzept ist neben der Gewalt auch der Zwang, worauf Machtverhältnisse oft begründet werden. Man kann also wie oben zwischen den Mitteln unterscheiden, mit denen Macht gesichert wird; darüberhinaus lässt sich ein Machtverhältnis aber auch dadurch beschreiben, ob es legitimiert ist oder nicht und auf welcher Ebene es sich abspielt (persönlich, institutionell, etc.) (vgl. Rothermund/Eder 2011: 119)

¹⁷ Peterlini zitiert hier: Arendt, Hannah (1981): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.

Sprache ist jedenfalls auch ein zentrales Instrument der Macht, über das sie lukriert wird, sie sich äußert, sie sichtbar und schließlich angewendet wird. Das erkennt auch Spivak in ihren postkolonialen Schriften. Wer spricht hat Macht und erneuert sie durch den Sprechakt. Somit ist Sprachlosigkeit „[...] eine Form von Ohnmacht, keine Sprache zu haben hieße dann, auch keine Macht zu haben.“ (Peterlini 2016: 27) Dabei geht es allerdings nicht um die fehlende Möglichkeit des Sprechens, sondern um die andere Seite der Kommunikation: Das Gesagte wird nicht gehört.

Bei der Verteilung von Voraussetzungen, Ressourcen und Ergebnissen von Macht entsteht damit ein gewisser Teufelskreis. Wer zuerst mit mehr Ressourcen ausgestattet ist, hat einen leichteren Zugang zu Macht, wodurch wiederum neue Ressourcen angesammelt werden können. Das bezieht sich etwa auf den sozioökonomischen Status einer Person, was normalerweise auch mit einem höheren Bildungsgrad einhergeht. Das wiederum erweitert die Möglichkeiten zur Machtausübung, die sich etwa durch gesellschaftliche Wertschätzung zeigen. (vgl. Scherr 2014: 5) Geflüchtete Menschen verfügen bei der Ankunft an einem Ort über nur sehr wenige Ressourcen, bzw. über Ressourcen, die im neuen Kontext keinen Wert haben. Sie haben somit keine gleichberechtigten Chancen, sich in einer bereits etablierten Gesellschaft zu positionieren oder gleichzuziehen. Sie haben dadurch wenig Wahl-, Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten und müssen sich den Vorgaben von außen fügen. Für diskriminierende Handlungen ist das insofern essentiell, als dass die Betroffenen eine leichte und große Angriffsfläche bieten und gleichzeitig über keine Möglichkeiten einer adäquaten (Re)-Aktion verfügen. Besonders schwierig ist daran, dass die Disbalance von Macht zwischen unterschiedlichen Gruppierungen innerhalb einer Gesellschaft – etwa durch Gesetze oder den Habitus einer Gesellschaft – legitimiert sind:

Die gesellschaftliche Bedeutung von Diskriminierung ist folglich nicht zuletzt darin zu sehen, dass eine Unterscheidung zwischen denjenigen vorgenommen wird, die als prinzipiell gleichberechtigte Personen gelten, zwischen den Privilegierungen und Benachteiligungen grundsätzlich rechtfertigungsbedürftig sind und denen, die nicht als Gleichrangige gelten bzw. die nicht als legitime Teilnehmer gelten: Für diskriminierte Personenkategorien und Gruppen gilt ökonomische, politische, rechtliche, kulturelle usw. Benachteiligung als

Normalfall bzw. als anzustrebender Zustand sowie die Begrenzung oder der umfassende Ausschluss von sozialer Teilhabe als zulässig. (Scherr 2014: 16)

2.2.5 Diskriminierungserfahrungen beim Deutschlernen

Um nun konkreter auf den Fall der Zielgruppe einzugehen, ist es wichtig, das Umfeld zu beschreiben und zu erfassen, in dem Diskriminierungen stattfinden (können). Der Kontext des Deutschlernens eröffnet dabei einige Orte, Beziehungen und Kommunikationssituationen, die Diskriminierung ermöglichen, bzw. in denen Diskriminierung tatsächlich stattfindet.

Als ein Ort ist allen voran der Klassenraum zu nennen, in dem sich mehrere Herde von Diskriminierung auf tun, da die Zielgruppe dieser Untersuchung einen Großteil ihrer sozialen Kontakte dort pflegt. Und soziale Interaktionen sind die Voraussetzung für Diskriminierung, weshalb dieser Ort genauer unter die Lupe genommen werden sollte. Im Deutschkurs treffen potentielle Betroffene erstens auf Kolleg*innen, die sich in einer ähnlichen Situation wie sie selbst befinden. Interaktionen mit Diskriminierungsfolge innerhalb dieser Beziehungen liegen allerdings nicht im Fokus dieser Untersuchung, da sich eine Diskriminierungserfahrung in diesem Kontext kaum auf fehlende Sprachkenntnisse, ethnische Zugehörigkeit oder das äußere Erscheinungsbild, also auf die Kategorie ‚geflüchteter Mensch‘ zurückführen lassen. Zweitens kommt es zu einem Austausch mit Lehrpersonal. Zum Problem wird diese Beziehung, wenn Trainer*innen nicht ausreichend geschult und sensibilisiert sind; dann nämlich kennen sie nicht die Ebenen, auf denen Diskriminierung stattfindet und können deshalb Diskriminierung weder erkennen, noch entsprechend auf sie reagieren bzw. handeln mitunter selbst diskriminierend. Melter beschreibt eine Studie in der Pädagog*innen/Fortbildner*innen bezüglich der Diskriminierung in ihrem Klassenzimmer befragt wurden. Es stellte sich heraus, dass die Befragten wenig Interesse bzw. Verständnis bei Rassismuserfahrungen ihrer Teilnehmer*innen zeigten, bzw. gaben an, dass es ihrer Ansicht nach gar nicht zu Ungleichbehandlungen käme. Es kam also vielfach zur Leugnung derartiger Erfahrungen bzw. wurden diese – falls vorhanden – als unproblematisch dargestellt. (vgl. Melter 2015: 15f)

Deutschlernen findet allerdings nicht nur im Klassenzimmer statt. Beim Verlassen dieses geschlossenen Raums eröffnen sich zahlreiche weitere Konstellationen, bei denen die Gefahr von Rassismuserfahrungen gegeben ist. Da wären etwa alltägliche Begegnungen mit Vertreter*innen der Mehrheitsgesellschaft als Nachbar*innen, in öffentlichen Verkehrsmitteln, in der Gastronomie, im medizinischen Kontext oder in noch persönlicher orientierten Verbindung wie etwa in Vereinen, Freundeskreisen, Weiterbildungsinstitutionen, etc. Bei dem Versuch die gelernten Kenntnisse aus dem Unterricht in diesen Kommunikationssituationen anzubringen, scheitern Betroffene immer wieder, da sie – unabhängig von ihren Bemühungen, bereits vorhandenen Kenntnissen oder sonstigen Aspekten – von vornherein auf Ablehnung stoßen. Man möchte nicht mit Fremden sprechen, wobei das Problem der Ohnmacht nach Spivak auftaucht – also der Sprachlosigkeit, des Nicht-gehört-werdens. (siehe Kapitel 2.2.4 Diskriminierung und Macht) In jedem Fall ist hier die Schwierigkeit zu bewältigen, dass Mitglieder dieser stigmatisierten Gruppe selbst oft nicht wahrnehmen, dass es zu Diskriminierung kommt. Das hat wiederum zur Folge, dass Betroffene nicht reagieren können, weil sie die Ungleichbehandlung nicht als solche wahrnehmen. Für die Definition innerhalb der sozialpsychologischen Forschung wird Diskriminierung vor allem durch zwei Aspekte definiert: Einerseits muss es zu einer Ungleichbehandlung bzw. Benachteiligung aufgrund einer spezifischen Gruppenzugehörigkeit gekommen sein, andererseits muss diese Ungleichbehandlung von den Betroffenen selbst als illegitim eingestuft werden. Das ist aus zwei Gründen problematisch: Über entsprechende Argumentationsmuster kommt es erstens zu einer Naturalisierung der Diskriminierung von allen Seiten, also auch von den Betroffenen selbst: Die Andersbehandlung wird als legitime Differenzierung eingestuft. Zweitens wird – wenn die Ungleichbehandlung wahrgenommen wird – das nicht unmittelbar auf die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe zurückgeführt (vgl. Hansen 2009: 158) Insgesamt erschwert die wenig greifbare, nachweisbare und eindeutig zuordenbare Verortung von Diskriminierung die Auflösung selbiger massiv. Wenn man nicht weiß, worauf man zu reagieren hat, ist ein adäquates Verhalten unmöglich. Und selbst wenn die Betroffenen die Diskriminierung erkennen, können sie selbst oft nichts

dagegen tun bzw. wenn sie aktiv werden, um sich zur Wehr zu setzen, laufen sie Gefahr noch weiter abgewertet zu werden. (vgl. Hansen 2009: 161)

Als dritter Ort soll schließlich der öffentliche Kontext genannt werden, wo die Zielgruppe Grundfragen ihrer (neuen) Existenz klären muss, wo es also um Wohnen, Gesundheit, Ausbildung, Bleiberecht, etc. geht. Melter richtet sein Augenmerk daher weniger auf bilaterale Begegnungen zwischen Vertreter*innen der Zielgruppe und der Mehrheitsgesellschaft, sondern analysiert das Phänomen auf institutioneller Ebene, wo er die meisten Diskriminierungen verortet. Deshalb fordert er auch eine Überarbeitung der Gesetzeslage und Organisationsstrukturen, um Diskriminierungen bestimmter Gruppen vorab reduzieren zu können. Trotz umfangreicher Studien, die sich mit Rassismus auf institutioneller Ebene beschäftigen, wurden (in Deutschland) auf politischer Ebene keine Reformierungsbestrebungen geäußert oder gar umgesetzt – im Gegenteil: Stakeholder (Flüchtlingsberatung, Ausbildungsstätten, etc.) haben ein gewisses Interesse diesen Zustand aufrecht zu erhalten, da sie damit ihr eigenes Überleben sichern können. (vgl. Melter 2009: 57ff)

2.2.6 Folgen von Diskriminierung auf einer individuell emotionalen Ebene

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Auswirkungen Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen für das Individuum haben (können). Dawod (vgl. 2015: 106f) setzt sich im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Sozialarbeiterin und -beraterin für Migrant*innen damit auseinander, auf welche Weise sich Rassismus und Diskriminierung auf ihre Zielgruppe auswirkt und stellt dabei auch die Positionen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses dar, auch inwiefern sich diese innerhalb der letzten Jahre und Jahrzehnte verändert haben, bzw. wie viel Interesse an dieser Fragestellung jeweils bestand. Dieses dürfte sich vor allem in ferner Vergangenheit im deutschsprachigen Raum sehr zurückhaltend gestaltet haben, nachdem Deutschland oder andere deutschsprachige Länder lange keine sog. „Einwanderer*innenländer“ darstellten. Es entwickelte sich anfangs daher die sog. Kulturschocktheorie, nach der Überlastungen auf psychischer oder somatischer Ebene auf den abrupten Wechsel des Umfeldes zurückgeführt wurden.

Posttraumatische Belastungsstörungen aufgrund etwa von Fluchterfahrungen oder einer permanenten Diskriminierung durch die Mehrheitsgesellschaft wurden als Faktoren nicht einmal in Erwägung gezogen. Später kam es zur Entwicklung der ‚Kulturwandeltheorie‘, nach der es bestimmte Phasen innerhalb eines Migrations- und Eingliederungsprozesses gibt, die sich auch unterschiedlich äußern. Nach dem Ansatz des ‚Goal-Striving-Stress‘ hängt die Belastung von Eingewanderten oder geflüchteten Menschen daher nicht vom Umstand der Migration, sondern vielmehr vom sozialen und familiären Status und dessen eigener Einstufung ab.

Was einen wesentlichen Einfluss auf die Folgen von Diskriminierung in Bezug auf deren qualitativer und quantitativer Ausprägung hat, ist der Aspekt, ob betroffene Diskriminierung überhaupt als solche wahrnehmen. Dabei ergibt sich die Schwierigkeit, dass Betroffene die eigene Situation nicht subjektiv beurteilen und damit keine erfolgreichen Strategien entwickeln können, die Diskriminierung zu überwinden und erneut Motivation für etwa den Deutschlernprozess zu mobilisieren. Als Beispiel für dieses Phänomen nennt Hansen (vgl. 2009: 161) diskriminierte Frauen, die dann mit einer geringeren depressiven Stimmung auf sexistische Handlungen reagierten, wenn sie eine Andersbehandlung auf die Einstellungen und Vorurteile der diskriminierenden Person zurückführten, anstatt es als Folge eigener persönlicher Eigenschaften oder Unzulänglichkeiten einzustufen – kurz gesagt also, wenn sie die Diskriminierung als solche erkannten. Rothermund/Eder (vgl. 2011:157ff) beschreiben aus einer psychologischen Perspektive allerdings, dass ein Individuum gar keinen Zugang zu den möglichen Grundmotiven (Macht, Leistung, Beziehung – siehe 2.3.3 „Konzepte zu Motivation“) hat, die seinem Handeln zu Grunde liegen. Dieses Wissen bräuchte es aber, um ein Umfeld zu schaffen, das den jeweiligen Motiven gerecht wird. Das, worüber sehr wohl Bewusstsein besteht, sind klar definierte Ziele, die als gelungen oder in unserem Fall wahrscheinlich als gescheitert wahrgenommen werden. Die impliziten Motive und die expliziten Ziele eines Menschen unterscheiden sich meist massiv, stellen sich teilweise sogar in ihrer Richtung gegensätzlich dar.

Kommen wir aber nun von den Umständen zur Kernfrage dieses Kapitels, nämlich mit welchen Emotionen Betroffene auf soziale Diskriminierung reagieren: Oft stellt sich im ersten Moment Wut ein, vor allem auf sich selbst. Was zu einer Linderung dieses Affekts führt, ist eine hohe Identifikation mit der eigenen Gruppe, aufgrund deren Kategorie es überhaupt zur diskriminierenden Handlung gekommen war. Je stärker die Verbindung zu anderen Mitgliedern eben dieser stigmatisierten Gruppe ist, desto eher wird die Wut auf die ‚Angreifer*innen‘ anstatt gegen sich selbst gerichtet. Das ist jedoch nur dann möglich, wenn benachteiligte Handlungen auch tatsächlich als illegitime soziale Diskriminierungen eingestuft werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang ein häufig beobachtetes Phänomen, dass Personen, die zu einer Minderheit bzw. stigmatisierten Gruppe gehören oder als zugehörig wahrgenommen werden und aufgrund dessen Diskriminierungserfahrungen machen, in Folge als Bewältigungsstrategie die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe leugnen, sich von ihr distanzieren oder/und Kontakt mit Vertreter*innen der jeweiligen Gruppe meiden. Das kann jedoch ebenfalls negative Auswirkungen auf die Person selbst haben. Denn wie bereits beschrieben, führt eine stärkere Identifikation mit der Gruppe, wegen derer man diskriminiert wird, zu einer Projektion der Wut auf die diskriminierende Person anstatt auf sich selbst. Die Zugehörigkeit zur Gruppe ist aber aus mehreren Gründen kein Allheilmittel oder die Lösung für das Problem. Denn in jedem Fall führt die Emotion Wut, egal ob gegen Andere oder sich selbst, zu einem erhöhten Risiko für Herz-Kreislauf-erkrankungen. (vgl. Hansen 2009: 162f) Darüberhinaus kann ein starkes Gruppenzugehörigkeitsgefühl dann problematisch werden, „ [...] wenn Stigmatisierte denken, sie hätten die negative Behandlung aufgrund ihres Stigmas verdient.“ (Hansen 2009: 163)

Relevant im Zusammenhang mit emotionalen Folgen von Diskriminierungen sind auch die Ausführungen von Gerald Hüther, einem Neurobiologen, der interdisziplinär arbeitet und sich geisteswissenschaftlichen Fragestellungen aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive nähert. Er hat sich im Zusammenhang mit dem Prozess des Lernens intensiv mit dem Faktor Angst beschäftigt, da diese Emotion ebenfalls als Folge von

Diskriminierung beschrieben wird. Dabei widmet er sich konkret der Frage, welchen Einfluss Angst und Angstgefühle auf das Lernen haben:

Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugt in ihrem Gehirn [Anm.: der Lernenden] eine sich ausbreitende Unruhe und Erregung. Unter diesen Bedingungen können die dort über die Sinneskanäle eintreffenden Wahrnehmungsmuster nicht mit den bereits abgespeicherten Erinnerungen abgeglichen werden. Es kann so nichts Neues hinzugelernt und im Gehirn verankert werden. Oft wird die Erregung und das damit einhergehende Durcheinander im Kopf sogar so groß, dass auch bereits Erlerntes nicht mehr erinnert und genutzt werden kann. (Hüther 2012: 45)

Er erklärt außerdem, dass instabile soziale Beziehungen (also auch Diskriminierungen) Trigger für Angstzustände sind und dass eine gescheiterte Beziehung bzw. der Eindruck in einer sozialen Verbindung versagt zu haben, nicht nur im Augenblick des Scheiterns bzw. der Erniedrigung zu Angstzuständen führen, sondern auch zu späteren Augenblicken wieder ans Tageslicht treten und ähnliche Zustände wie zu Beginn auslösen kann, was zu einer großen Belastung wird und dadurch auch lange nach der eigentlichen Krise einen negativen Einfluss auf den Lernprozess hat. (vgl. Hüther 2016: 41)

Zur Auflösung dieser Ängste beschreibt Hüther Versuche an Ratten. Forscher*innen fanden bei Versuchen an Ratten unter Stress heraus,

[...] daß [sic!] die bisher im Lauf des Lebens gemachten Erfahrungen, daß das erworbene Wissen im Umgang mit einer ganz bestimmten Bedrohung ausschlaggebend dafür ist, wie jemand [...] auf eine plötzlich erneut auftretende, gleichartige Gefährdung reagiert. (Hüther 2016: 49)

So trägt einerseits kumulierte Erfahrung und eine Anhäufung von Bewältigungsstrategien gegen Angst zur Überwindung neuer Stresssituationen bei, aber genauso – wie andere Experimente mit Ratten und Schimpansen gezeigt haben – das Wissen um Unterstützung und Begleitung durch andere, aber vertraute Personen. Werden Affen in Stress versetzt, sie aber gleichzeitig in Gesellschaft von bekannten Affen gehalten, breitete sich Angst und Stress nur reduziert oder gar nicht aus. (vgl. Hüther 2016: 52f) Das ist relevant für die Etablierung von Strategien zur Auflösung negativer Folgen von Diskriminierung. Dabei ergibt sich wiederum der Teufelskreis, dass sozioökonomisch privilegiertere Personen

über einen ausgeprägteren Strategienpool verfügen als benachteiligte Menschen, diese aber häufiger mit Diskriminierungen zu kämpfen haben. (vgl. Scherr 2014: 23) Insofern sollte bei der Arbeit mit Betroffenen zur Überwindung von gemachten Diskriminierungserfahrungen ein starker Fokus auf die Etablierung erfolgreicher Bewältigungsstrategien gelegt werden.

Für das Sprachenlernen bzw. das Lernen insgesamt ergibt sich daraus aber noch lange kein Rezept, da es unterschiedliche Einflüsse gibt, die eine Relevanz beim Lernprozess spielen. Für den Neurobiologen Hüther gibt es insofern etwa genetische Anlagen und gesammelte, verarbeitete Erfahrungen, die später zu Bewältigungsstrategien werden. Er stellt fest,

[...] daß die Herausbildung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten eines Menschen sowohl von gewissen angeborenen Voraussetzungen als auch von den während seiner Entwicklung vorgefundenen Bedingungen abhängt.
(Hüther 2016: 87)

Darüberhinaus gibt es noch unzählige Faktoren, die für einen erfolgreichen Lernprozess ebenso wichtig sind und hier noch nicht mitgerechnet wurden. Im folgenden Kapitel wird nun genau darauf eingegangen, insofern, als dass Faktoren, die den Prozess des Lernens erleichtern und die ihn erschweren, herausgearbeitet und zusammengeführt werden sollen – es geht also um Lernhemmer und -katalysatoren.

2.3 Lernhemmer und -katalysatoren

Mit Blick auf die Hypothese, dass sich Diskriminierung indirekt über die Lernmotivation negativ auf Lernerfolg und somit auf das Lernen an sich auswirkt, muss der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren genau je nachdem positiv oder negativ auf den Lernprozess wirken. Das ist insofern eine besonders herausfordernde Fragestellung, da der Prozess des Lernens von unzähligen Faktoren beeinflusst wird, über deren Vollständigkeit in der wissenschaftlichen Analyse nie Sicherheit bestehen kann, da es keinen monokausalen Zusammenhang zwischen Input und Output gibt und der Prozess selbst nicht direkt beobachtbar ist. Neben Faktoren, die den Sprachlernprozess betreffen und bereits vorab (siehe Kapitel 2.1 „Sprachlernprozesse“) dargestellt wurden, etwa wie lange der/die Lernende schon im jeweiligen Land ist, wie viel Kontakt er/sie mit L₁-Sprecher*innen hatte, wie alt die untersuchte Person ist und wie sich etwa ihr soziokultureller Hintergrund gestaltet, sollen hier nun psychologische Faktoren besprochen werden, die die affektiven Aspekte des Lernprozesses unter die Lupe nehmen.

Das betrifft in einem ersten Schritt Fragen des Selbstkonzepts bzw. als Teil davon die Selbstwirksamkeitserwartung (im englischen Original: self-efficacy), was in einer der bedeutensten Studien zu Lernen und Gestaltung eines entsprechenden Lernumfelds untersucht wurde – nämlich in der Megastudie „Visible Learning“ von John Hattie und Klaus Zierer (vgl. 2019: 30ff), die besonders durch ihren Umfang besticht und mit ihren Ergebnissen einen Meilenstein in der Lernforschung gesetzt hat. In dieser Studie wurde dem Aspekt des Selbstkonzepts eine zentrale Rolle beigemessen. Die Essenz eines positiven Selbstkonzepts bzw. der Selbstwirksamkeit wird dort als „[...] sense of confidence that one can make a difference, one can succeed at the challenges one encounters“ beschrieben, was sich kurz zusammengefasst als Glaube an sich selbst übersetzen lässt.

Als zweites soll der Aspekt der Angst untersucht werden, der bereits im vorigem Kapitel (siehe 2.2.6 – Folgen von Diskriminierung auf einer individuell emotionalen Ebene) als Folge von Diskriminierung angesprochen wurde. Hier soll vor allem anhand der

Untersuchungen von Hütter (vgl. 2012; vgl. 2016) der Aspekt von der anderen Seite betrachtet werden, nämlich welche Auswirkung die Emotion auf Handlungsweisen und Lernprozesse hat.

Und schließlich soll der Aspekt der Motivation besprochen werden.

2.3.1 Selbstwert, Selbstbild und Identität

Wieso die Frage, wer man ist, wer man sein möchte oder wie man beides bewertet, für den Prozess des Lernens relevant ist, wird in mehreren Studien beschrieben, die alle auf ein ähnliches Resultat kommen: Je besser man sich selbst bewertet und je sicherer man sich seiner selbst und seiner Identität ist, desto eher ist man motiviert überhaupt zu handeln und desto eher zeigt das Handeln auch Erfolg. Ebenso spielt der sinnstiftende Aspekt, der mit dem Aufbau und der Stärkung der eigenen Identität in Verbindung gebracht wird, eine zentrale Rolle. Rothermund/Eder (2011: 17) stellen diese Ursachen zusammengefasst wie folgt dar:

Eine spezifisch menschliche Quelle motivierten Verhaltens liefern die Vorstellungen, die Personen von sich selbst besitzen [...]. Entwürfe davon, welche Art von Person man sein und werden möchte, welchen Werten und Idealen man sich verpflichtet fühlt und wie man das eigene Leben gestalten will, verleihen dem Handeln Sinn und Bedeutung. Auch für motiviertes Handeln, das im Zuge der Selbstgestaltung und der Verteidigung der persönlichen Identität ausgeführt wird, ergibt sich die Richtung des Verhaltens auf der Grundlage einer inhaltlichen Passung zwischen den situativen und personalen Verhaltensmöglichkeiten und ihren Implikationen bzgl. wichtiger Elemente der personalen Identität.

Bevor diese Wirkungen im Detail dargestellt werden können, müssen vorab aber erst Begrifflichkeiten diskutiert werden. Schöne (vgl. 2018: 42) beschäftigt sich etwa mit dem Begriff des Selbstwerts, der ihr zufolge aus drei wesentlichen Parametern besteht: Selbstwerthöhe, Selbstwertstabilität und Selbstwertkontingenz. Letzteren definiert sie als einen Begriff, der einen klareren kausalen Zusammenhang zwischen dem Selbstbild und dem daraus resultierenden (Lern)Verhalten sichtbar macht, als etwa nur die Höhe oder die Stabilität des Selbstwerts. Diese von ihr in den Diskurs eingebrachte Kontingenz ist eng

verbunden mit Standards, die Hüther unmittelbar mit dem Auftreten von Angst und Stress in Verbindung bringt. Er erklärt, dass in Bildungsinstitutionen Standards definiert und die Erfüllung dieser als soziale Messlatte verstanden werden und erkennt folglich eine häufige Ursache für unkontrollierbaren Stress darin, dass diese Standards nicht erreicht werden können, die sowohl von innen als auch von außen als erreichbar definiert wurden. Die Erwartungen, die also an das Ich gestellt werden, haben durch den damit verbundenen Stress bzw. die daraus resultierende Angst einen großen Einfluss auf das Handeln und dessen Ergebnisse. (vgl. Hüther 2016: 43) In einem weiteren Schritt bringt Schöne dann den Selbstwert mit dem Aspekt der Motivation in Verbindung und knüpft so einen zusätzlichen Knoten im kausalen Netz zwischen Herkunft bzw. Sprachbarriere, Erfahrungen mit Diskriminierung und Zurückweisung, Angstzuständen, geringerer Motivation und schließlich dem Scheitern beim Sprachenlernen. So kann also eine Kette aus Ursache und Wirkung erstellt werden, die von einer definierten Ausgangssituation zu einer nur schwer überwindbaren Benachteiligung im Lernkontext führen, was wiederum einen negativen Einfluss auf den Sprachlernerfolg verursacht. Für das Bindeglied zwischen Selbstwert und Motivation kristallisiert sich nach Schöne folgender Konnex heraus:

Wenn die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls eines der zentralen Anliegen des Menschen ist und der Verlust von Selbstwert mit existenziellen Ängsten einhergeht, selbstwertkontingente Menschen ihren Selbstwert aber zugleich nicht als gegeben annehmen sondern als etwas, daß [sic!] sie sich durch das Erfüllen von Bedingungen ‚verdienen‘ müssen, wird die Rolle der Selbstwertkontingenz als energiereiche Motivationsquelle deutlich. (Schöne 2018: 44f)

Ob die Zugehörigkeit zu einer Minderheitengruppe hierbei von Bedeutung ist, untersuchen Wolfgramm et al. (vgl. 2010: 61f; 72). Sie stellen dabei fest, dass die affektive Bedeutung von Selbstwert (Wie wird die kollektive Zugehörigkeit bewertet? Also z.B.: Finde ich es gut oder schlecht, dass ich arabisch bin?) bei Zugehörigen von Minderheiten höher ist als von Mehrheiten. Weiters verknüpft die Forscher*innengruppe die Höhe des Selbstwerts mit der Motivation die Sprache der Aufnahmekultur lernen zu wollen und beschreiben, wie das Pendel in zwei verschiedene Richtungen ausschlagen kann: ein

hoher kollektiver Selbstwert, also eine hohe Identifikation mit und eine positive Bewertung der Herkunftskultur und somit -sprache kann einerseits dazu führen, dass das lernende Individuum darum bemüht ist, als erfolgreiches Mitglied der eigenen Gruppe wahrgenommen zu werden und als Repräsentant*in nach außen ein positives Bild zu vermitteln. Das würde die Motivation steigern, die Sprache der sog. Mehrheitsgesellschaft lernen zu wollen. Andererseits kann das aber auch bewirken, dass sich das Individuum so sehr mit der Herkunftskultur identifiziert, dass es die Aufnahmekultur verweigert und in keinsten Weise etwas mit ihr zu tun haben möchte, was einen negativen Einfluss auf die Lernmotivation der Zielsprache hätte. Die beiden entgegengesetzten Effekte verhalten sich so, dass sie destruktiv interferieren:

Unsere Ergebnisse zeigen, dass sich die beiden Effekte, d.h. der indirekte positive Einfluss des kollektiven Selbstwerts über die schulleistungsbezogenen [sic] Selbstwertkontingenzen und der direkte negative Effekt, gegenseitig aufheben. Der totale Effekt des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation, Deutsch zu lernen, war somit nicht signifikant. (Wolfgramm et al. 2010: 73)

Insofern kann dieser Aspekt als nicht relevant beurteilt werden. Was jedoch sehr wohl von Bedeutung ist, ist der Einfluss von Diskriminierungserfahrungen auf den Selbstwert, wobei hier zwischen persönlichem und öffentlichem Selbstwert differenziert werden muss. (vgl. Hansen 2009: 158) Das Konzept des Selbstwerts ist in der wissenschaftlichen Diskussion insofern umstritten, als dass er sich schwer beobachten, messen oder darstellen lässt und somit nicht als stabile Größe in Argumentationen eingebracht werden kann. Wo jedoch ein Konsens besteht, ist bei der Annahme, dass man innerhalb eines Individuums nicht von einem, sondern von mehreren Selbstkonzepten sprechen muss. Erst so wird der Begriff für die wissenschaftliche Praxis fruchtbar gemacht. Für die Untersuchung an der hier beschriebenen Zielgruppe ist das insofern relevant, als dass man klar unterscheiden muss, zwischen Persönlichkeit und Selbstvertrauen eines Lerner/s einer Lernerin im Allgemeinen und im Speziellen in Bezug auf das Deutschlernen. Es kann sein, dass eine Person ein durchaus selbstbewusstes Auftreten bzw. tatsächlich einen hohen Selbstwert von sich selbst hat, das aber in Bezug auf die Fähigkeit des Deutschlernens nicht unbedingt zutrifft. Eine Aufspaltung schließlich in öffentlich (Aspekt, der der Gruppenidentität

zugeordnet wird) und persönlich (Aspekt, der dem Individuum zugeordnet wird) macht ebenfalls durchaus Sinn, da Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung, die sich klar auf den öffentlichen Aspekt beziehen, auch nur diesen beeinträchtigen. (vgl. Helmke 1992: 20f)

Darüberhinaus ist sich die Forschung relativ einig, dass in einem Abwägungsprozess des Ichs im Verhältnis zur Umwelt „[...] relativ überdauernde Selbstschemata“ (Helmke 1992: 23) entwickelt werden. D.h. je älter und erfahrener ein*e Schüler*in ist, desto unflexibler wird deren/dessen Selbstwert. Trotzdem sollte auch bei erwachsenen Schüler*innen das Interesse bestehen, deren Selbstwert positiv zu beeinflussen, da die Möglichkeit sich selbst positiv zu identifizieren die Spitze der Bedürfnispyramide und somit die Basis für jedes Handeln darstellt, also auch für erfolgreiches Lernen. „Unter dieser Perspektive ist menschliches Handeln in letzter Instanz darauf ausgerichtet, eine persönliche Identität herzustellen.“ (Rothermund/Eder 2011: 128) Die Identität oder deren Manifestation ist schließlich insofern ein Motivator, als dass jeder Mensch Bilder von sich im Kopf hat, wie er/sie in Zukunft sein könnte (*possible selves*). Dabei wird einerseits ein ideales Bild gezeichnet, das als Ziel hat, dem Handeln einen Sinn zu geben und es am Laufen zu halten. Im Vergleich zwischen diesem sog. *ideal self* und dem momentanen Selbstbild (*real self*) wird ein Defizit bemerkt, das behoben werden soll und deshalb für Handlungen sorgt. Demgegenüber gibt es aber noch eine dritte Größe, nämlich das sog. *ought self*, also das vom Umfeld erwartete Ich, das Pflichten zu erfüllen hat und gewissen Normen folgen und gerecht werden sollte, wobei Handlungen, die sich auf das Ziel des *ideal self* ausrichten in der Regel erfolgreicher sind, als solche die sich mit der Erfüllung der Erwartungen des Umfelds beschäftigen. Bei der Annahme, die Erwartungen, die im *ought self* stecken, nicht erfüllen zu können, kehren wir wieder zum Aspekt der Angst und Unruhe zurück, der wie beschrieben negative Auswirkungen auf das Lernergebnis hat. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 142) Geflüchtete Menschen müssen sich vor allem an den Erwartungen orientieren, die von außen an sie herangetragen werden, die aber vermutlich wenig mit dem *ideal self* zu tun haben, da ihre Handlungsspielräume durch gesetzliche Regelungen und gesellschaftliche Strukturen stark beschränkt sind. Dementsprechend ist einerseits die

Wahrscheinlichkeit hoch, dass bei den Betroffenen von vornherein eine Motivationsminderung vorhanden ist, andererseits eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, dass Lernen und Handeln bei dieser Gruppe angstbesetzt ist.

Schließlich soll hier noch das Konzept der Selbstwirksamkeit ins Spiel gebracht werden, das als Auslöser für Handlungen und Ursache für Erfolg ausgelegt werden kann. Helmke diskutiert in diesem Zusammenhang das Konzept von Atkinson¹⁸, welches beschreibt, dass die Erwartungshaltung, ob man mit seinen Handlungen Erfolg hat oder nicht, wesentlich zu der Gesamtmotivation beiträgt, etwas überhaupt zu tun. Dabei findet innerlich ein Abwägungsprozess statt, der die Wahrscheinlichkeit zu scheitern von der Wahrscheinlichkeit Erfolg zu haben abzieht. (vgl. Helmke 1992: 26) Rothermund und Eder (2011: 85) führen eine geringe Selbstwirksamkeit auf unterschiedliche Ursachen zurück:

Geringe Selbstwirksamkeit mag darauf zurückgehen, dass Wissen, Fertigkeiten und Expertise fehlen. Allerdings können auch Ängste und Selbstzweifel dazu führen, dass das Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit schwindet.

Sieht ein Individuum also aufgrund von mehrfachem Scheitern oder/und von fehlender Selbstkontrolle oder -wirksamkeit eine geringe Wahrscheinlichkeit eine gestellte Aufgabe zu meistern, so besteht die Möglichkeit, dass der Versuch der Aufgabenbewältigung abgebrochen oder von vornherein gar nicht gestartet wird. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 132) Auf den hier untersuchten Fall übertragen bedeutet das, wenn eine Person beim Versuch Deutsch zu lernen mehrmals erfolglos bleibt oder von vornherein annimmt nicht in der Lage zu sein, Deutsch zu beherrschen, dass der Sprachlernprozess verweigert oder eben abgebrochen wird. Ein erfolgloses Handeln kann sich dabei mehrfach äußern – ganz banal etwa in schlechten Noten auf Prüfungen, aber auch in realen Kommunikationssituationen, in denen entweder der/die Betroffene nicht versteht oder verstanden wird bzw. die übergeordneten Ziele nicht erreicht. (z.B.: Freundschaften

¹⁸ Helmke zitiert hier: Atkinson, J.W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review, 64. p. 359-372

schließen, Anschluss finden, ein offizielles Dokument erhalten, eine ärztliche Behandlung zu verstehen, etc.)

2.3.2 Die Angst als treibende Kraft

Eine Emotion, die durch Diskriminierungserfahrungen oder rassistische Begegnungen ausgelöst wird, ist neben der Wut, die Angst. Diese und alle anderen Emotionen haben einen massiven Einfluss auf das Verhalten, was sich beim Menschen evolutionsbiologisch als Überlebensstrategie etabliert hat. So führen bestimmte Emotionen zu bestimmten Verhaltensweisen – individuumsunabhängig. Erkennt ein Mensch eine Situation als bedrohlich, erzeugt das Furcht. Das reaktive Verhalten als Folge dieser Emotion ist in der Regel Vermeidung. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 175) Daher ist folgender Schluss für die hier untersuchte Situation möglich: Wenn in Zusammenhang mit Deutschlernen oder -sprechen bedrohliche Situationen erlebt wurden, werden sie in diesem Zusammenhang später wieder erwartet, was zur Vermeidung der Sprache an sich führt.

Der Mensch als durch und durch soziales Wesen, das sich über sein Netzwerk zu anderen Menschen definiert und durch die Bindungen zu ihnen geprägt wird, ist dementsprechend stark beeinflusst von der Stabilität und Berechenbarkeit der jeweiligen Situation und den Beziehungen, die in ihr widerspiegelt werden. Kommt es zu einer Veränderung innerhalb der gewohnten Beziehungen – wenn auch nur im geringen Ausmaß – und somit zu einer Unberechenbarkeit und Destabilisierung, löst das Angst aus. Das Gehirn ist in der Lage auch nur subtile Veränderungen wahrzunehmen, die nur unbewusst verarbeitet werden. Deshalb ist bereits eine kleine Irritation Auslöser von Befürchtungen oder tatsächlich Angst, was – wie vorher beschrieben – das Verhalten in Richtung Rückzug beeinflusst. Dramatische Veränderungen auf sozialer Ebene sorgen für bleibende Schäden an der psychischen Substanz, die auch lange später noch Auswirkungen zeigen. Denn auch nach langem Schlummern können Folgen aus dieser Verletzung wieder sichtbar werden und sich sozusagen als Traumata auf viel späteres Verhalten auswirken. (vgl. Hüther 2016: 41) Besonders hartnäckig hält sich diese Angst bei Mitgliedern stigmatisierter Gruppen, bei denen oft eine Angst vor der Angst bzw. die Erwartung einer erneuten Diskriminierung

zu beobachten ist. Ist es in der Vergangenheit also bereits einmal zu einer Diskriminierung gekommen, erwartet die betroffene Person eine Wiederholung in einer ähnlichen Situation wieder. „Diese Angst wiederum beeinflusst, wie sich Individuen in zukünftigen Situationen verhalten.“ (Hansen 2009: 163) Umgekehrt kann durch eine wiederkehrende Bestätigung des Selbst und somit durch eine Stärkung und Stabilisierung des sozialen Netzes ein angstfreier Raum geschaffen werden, in dem Lernen ermöglicht wird, aber „[...] freilich nur so lang, wie sich an den bisherigen Gegebenheiten nichts ändert.“ (Hüther 2016: 45) Und ein angstfreier Lernraum wirkt sich doppelt positiv aus: Einerseits macht sich das eben durch die Verhinderung des Rückzugs der lernenden Person bemerkbar; andererseits sorgt es bei der/dem Schüler*in für eine höhere emotionale Stabilität insgesamt, was dessen/deren Risikobereitschaft und Belastbarkeit erhöht. Und wer mehr wagt, der mehr gewinnt. Ein Motto, das sich jedenfalls beim Sprachenlernen bewährt, insofern, als dass das Gelernte im Trial-and-Error-Verfahren gefestigt werden muss, um nachhaltig erfasst zu werden. (vgl. Roche 2016: 29)

Die vorher angesprochene Unbewusstheit der aufkeimenden Angst ist ebenso ein essentielles Merkmal und wichtig für den Prozess des gescheiterten Lernens und dessen Auflösung. Denn es kann nicht angenommen werden, dass Betroffene aktiv auf Ihre Angst und den dadurch ausgelösten Rückzug reagieren, da sie ihr Verhalten nicht reflektieren können. Oft wissen Diskriminierte nicht, dass sie aufgrund von Angst eine Lernblockade entwickelt haben und führen das weitere Scheitern auf ihre eigenen Unzulänglichkeiten zurück. Das wiederum verschärft die Auswirkungen noch weiter, da der Selbstwert und die Selbstwirksamkeit dadurch beeinträchtigt wird. So kann eine Person eine Handlung also durchführen oder eben vermeiden, ohne zu wissen, warum eigentlich und evtl. entstandene Barrieren aus Blindheit nicht überwinden. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 15)

All diese Kenntnisse müssen in der Praxis jedoch mit Maß und Ziel angewendet werden. Denn zu viel der positiven Gefühle kann ebenso zu Ängsten führen. So entsteht durch eine besonders starke Motivation eine hohe Erwartung in Bezug auf die Ergebnisse, die wiederum eine große Furcht vor Misserfolgen auslösen kann. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 14)

2.3.3 Konzepte zu Motivation

Der Zusammenhang zwischen menschlichem Handeln und dem Sinn, der für die handelnde Person dahintersteckt, wurde bereits in vorigen Kapiteln grob umrissen. (vgl. z.B. 2.3.1 - Selbstwert, Selbstbild und Identität). Dementsprechend kann die Sinnfrage und die Werte, die ein Mensch mitbringt, als die Hauptursache für Handeln und Verhalten, also auch für den Aufbau von Motivation gesehen werden. Ob man „bewegt“ dazu ist zu handeln, hängt oft mit der Frage zusammen, ob man einen Sinn dahinter erkennt und ob es mit den eigenen Werten vereinbar ist. Was für die Linguistik der Spracherwerb ist, ist für die wissenschaftlichen Disziplin der Psychologie das Verhalten und die dahinter befindliche Motivation: man kann es als ein zentrales Erkenntnisinteresse beschreiben. Unzählige Wissenschaftler*innen haben sich immer wieder die Fragen gestellt: Wie handelt der Mensch und warum handelt er so? Welche Prozesse liegen diesem Handeln zu Grunde? Welche Ursachenebenen können beschrieben werden? etc. Dementsprechend sollen die wichtigsten Strömungen innerhalb der psychologischen Grundlagenforschung in diesem Unterkapitel wiedergegeben und miteinander abgewogen werden. Ähnlich wie bei den Spracherwerbstheorien ergänzen sich diese Theorien teilweise, blicken eben aus unterschiedlichen Perspektiven auf den gleichen Gegenstand, teilweise aber stellen sie auch gegensätzliche Ansichten und Forschungsergebnisse dar, wodurch im Folgenden auch die aktuelle wissenschaftliche Diskussion dargestellt werden soll.

Eine der zentralen Diskussionen herrscht darüber, welche Faktoren unser Handeln überhaupt beeinflussen, wie der Prozess dann ins Rollen gebracht wird und welche Aspekte für den Verlauf des Handelns und dessen Ergebnis wirken. Dabei wird in der Psychologie konsensual zwischen zwei großen Faktoren unterschieden: Denen, die die Person (also ihre Erfahrung, ihr Wesen, ihr Wissen, ihre Wünsche und bereits erfüllten Bedürfnisse, etc.) und denen, die das Umfeld (vorhandene Ressourcen, Interaktion mit anderen Personen, Beschränkungen etwa durch Regelungen oder gesellschaftliche Normen, etc.) betreffen. Mit einem entsprechenden Ziel, das zur Befriedigung eines Grundbedürfnisses angestrebt und in der Psychologie über sog. Motive beschrieben wird,

kommt es zur Motivation und schließlich zum Handeln. Rothermund und Eder (2011: 92f) fassen die Essenz dieses Verlaufs prägnant zusammen, indem sie auch noch die Prozesse beschreiben, die innerhalb der handelnden Person in Gang gesetzt werden:

Erst durch das Zusammenwirken der Person- und Situationsfaktoren entsteht ein Zustand der Motivation. Motivation besteht demnach in einer aktiven Ausrichtung auf motivspezifische situative Anreize (z. B. Erfolg, Einfluss, Intimität). Ein solcher aktiver Motivationszustand steuert nun seinerseits die gesamte Funktionsweise des Organismus, indem Kognition, Emotion und Verhalten auf die jeweiligen Anreize ausgerichtet werden: Die Aufmerksamkeit wird auf die für die Verfolgung der Anreize relevanten Aspekte gelenkt, Pläne und Strategien werden aus dem Gedächtnis abgerufen oder neu entwickelt, die Antizipation des Erreichens/Verfehlens der Anreize löst entsprechende Emotionen der Hoffnung bzw. Angst aus, vor allem aber werden die zur Erreichung der Anreize nötigen Verhaltensweisen in Gang gesetzt und mit dem notwendigen Antrieb versehen.

Am Anfang steht also ein Motiv oder – anders bezeichnet – ein Ziel, auf das sich die Wahrnehmung der Person fokussiert, die dieses Ziel erreichen möchte. Darauf ausgerichtet werden von ihr alle Pläne und Strategien aus dem Erfahrungsschatz ausgepackt, die zur Zielerreichung als potentiell erfolgreich gesehen werden. Dann wird die mögliche Handlung auf (Miss-) Erfolgswahrscheinlichkeit geprüft, woraus Angst oder Hoffnung entsteht. Die jeweilige Emotion bestimmt dann mit den anderen Faktoren den Antrieb und somit die Handlung. Die Motive, die am Anfang dieser Formel stehen – so sind sich die Psycholog*innen einig – lassen sich auf drei Hauptkategorien zusammenfassen: Macht, Leistung und Bindung. Diesen Motiven liegt der Wunsch der Bedürfnisbefriedigung zugrunde. Wenn man sich also mit Motivation und Motiven für Verhalten beschäftigt, muss man auch die Bedürfnisse, die dem zu Grunde liegen, in den Blickpunkt rücken. Eines der berühmtesten Bedürfnismodelle entstammt der Feder Maslows und stellt ein Konzept dar, das Bedürfnisse in einzelne Kategorien einordnet. Im Groben kann von Defizitbedürfnissen und von sog. unstillbaren Bedürfnissen, die die eigene Persönlichkeit und Identität betreffen, gesprochen werden. Wenn man so will, lassen sich die drei oben genannten Grundmotive menschlichen Seins (Leistung, Macht, Bindung) in dieses Modell einweben. Was jedoch an Maslows Modell kritisiert wird, ist dass die Bedürfnisse nur endogen verursacht sind, es also eine Orientierung nach dem Personen-, nicht jedoch

nach dem Umweltaspekt gibt. Die bereits erwähnte, zweiteilige Komponente der Personen- und Umweltbedingtheit ist bei dem Konzept von Bedürfnissen und deren Erfüllung aber essentiell. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 91ff)

Macht, Leistung und Bindung als die drei Grundmotive/-ziele sind also der Ursprung allen Handelns und deshalb Forschungsinteresse vieler Arbeiten zu Motivation. Bei dem Versuch die Motivverteilung an Individuen zu messen, wird sichtbar, dass diese allerdings nur schwer greifbar ist, vor allem für die Person selbst. Ein Motiv, warum man etwas macht, kommt auch dann zu greifen, auch wenn es einem nicht bewusst ist. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 97ff) Denn die „[...] eigentlichen motivationalen Prozesse haben physiologische und affektive Wurzeln, sie sind typischerweise nicht sprachlich vermittelt und auch nicht als Wissensbestände im Gedächtnis abgelegt.“ (Rothermund/Eder 2011: 101)

Zu den Ansätzen, wie diese Motive als Antriebskräfte wirken, gibt es zwei große Schulen: die Triebtheorien und die Feldtheorien. Triebtheorien legen ihren Fokus auf dem von innen stammenden Antrieb oder Druck, der dann zu Verhalten führt. Anders bei den Feldtheorien, die die Umweltfaktoren als mindestens ebenso wichtig beurteilen:

Triebtheoretischen Auffassungen ist gemeinsam, dass Triebzustände als allgemeine und unspezifische Quelle der Verhaltensenergetisierung konzipiert werden. [...] Triebenergie ist also prinzipiell für beliebige Verhaltensweisen einsetzbar. [...] Ein weiteres Charakteristikum von Triebzuständen ist, dass sie als ein aus dem Organismus selbst kommender Druck („push“) verstanden werden. [...] Man ist einem Triebzustand in gewissem Sinne ausgeliefert, da dieser in der Person selbst sitzt. [...] Im Gegensatz hierzu werden [Anm.: nach den Feldtheorien] Anreize [...] als von außen auf den Organismus wirkende Kräfte verstanden, die diesen in eine bestimmte Richtung ziehen („pull“). (Rothermund/Eder 2011: 21f)

Ein Konzept innerhalb der Feldtheorien ist das sog. Personmodell, das beschreibt wie innen und außen zusammenspielen müssen, damit es zu Handlung/Verhalten kommt. Dem Modell zufolge kommt es durch unbefriedigte Bedürfnisse zu Spannungszuständen in einer Person. Je nachdem um welchen Bedürfnisbereich es sich handelt, werden durch diese inneren Spannungen entsprechende Verhaltensweisen aktiviert, die darauf

ausgerichtet sind, das unerledigte Ziel zu erreichen und damit das geweckte Grundbedürfnis zu stillen. Das, was von innen heraus bewegt, ist also anders als bei den unsteuerbaren Zwängen der Triebtheorien eine durch Bedürfnisse aufgebaute Spannung, die durch ein zielgerichtetes Agieren abgebaut werden kann. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 38ff) „Anders als in Triebmodellen werden also durch Spannungszustände nur solche Verhaltensweisen aktiviert, die direkt inhaltlich mit einem gespannten Bedürfnis oder Ziel verbunden sind.“ (Rothermund/Eder 2011: 39)

Es gibt also einerseits die innerpersönlichen Faktoren, die das Bedürfnis beschreiben und durch Spannungen erkennbar werden. Andererseits existieren Umweltfaktoren, die den Handlungsraum bzw. auch Zielobjekte beschreiben, die bei der Erreichung der Ziele behilflich oder hinderlich sein könnten. Somit wäre die Richtung und Stärke des möglichen Verhaltens beschrieben, das aber schließlich noch durch eine dritte Größe bestimmt wird: die Distanz, also wie weit man (räumlich, zeitlich oder psychologisch) vom Ziel entfernt ist. Analysen zu diesem Aspekt erklären, dass je näher die Erfüllung eines Ziels oder die Befriedigung eines Bedürfnisses ist, desto motivierter ist man, was sich im jeweiligen Verhalten äußert. Empirisch wurde das etwa an Ratten überprüft. Ratten die über einen Tunnel von ihrem Essen getrennt sind, laufen umso schneller, je näher sie dem Ziel sind. Deswegen verfolgt man ein weniger befriedigendes Ziel evtl. mit höherer Intensität und Priorität, weil es näher ist, als ein langfristig eigentlich befriedigenderes Ziel, was auch Präferenzumkehr genannt wird. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 45f) Die inneren Ursachen für Handeln gekoppelt mit den äußeren Möglichkeiten und Gegebenheiten definieren schließlich die Richtung, aber auch die Stärke des Handelns. Wirken gleichzeitig Kräfte entgegengesetzter Richtung, interferieren sie miteinander und lösen sich somit auf. Wenn also z.B: eine hohe innere Spannung zu dem Antrieb führt agieren zu wollen, die Umweltfaktoren aber gegen ein Handeln sprechen, kommt es mitunter erst gar nicht zu einem Handlungsversuch. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 37) Mit der Frage, wie genau die

Richtung und Stärke des Handelns erzeugt werden, hat sich Hull¹⁹ intensiver beschäftigt. Ihmzufolge gibt es Triebe (*drive*), die die Intensität des Verhaltens steuern. Die Richtung wird laut Hull von Gewohnheiten (*habit*) bestimmt. Als dritte Größe, die schließlich Verhalten mitdefiniert, wird die Verhaltensstärke oder auch Lösungsresistenz genannt. Damit wird beschrieben, wie lange man ein Verhalten fortsetzt, obwohl man nicht dafür belohnt bzw. das Ziel eben nicht erreicht wurde. Der für die vorliegende Untersuchung wichtigste Aspekt in Halls Konzept ist die Stärke der Konsumationsreaktion, die beschreibt inwiefern sich Qualität und Quantität der Belohnung auf das Verhalten und dessen Intensität auswirken. Dabei muss die „Belohnung“, also die Triebbefriedigung nicht tatsächlich konsumiert, sondern nur wahrgenommen oder auch nur angenommen werden. Der Glaube an das, was mich am Ende meiner Handlungen erwartet, bestimmt also mein Verhalten mit. Diese Erwartungen können etwa durch das Ergebnis der letzten gleichen Handlung (*habit*) geprägt werden. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 26ff)

Genauer wird das noch in der sog. Prospect Theory von Kahneman und Tversky²⁰ dargestellt, die beschreiben, inwiefern sich objektive Ergebnisse auf subjektive Einschätzungen auswirken. Dabei versuchen sie anhand von empirischen Versuchen und Experimenten nachzuweisen, wie das Risikoverhalten der handelnden Personen von angenommenen Gewinn- oder Verlustoptionen beeinflusst wird. Bei den Experimenten wurden unterschiedlich wahrscheinliche und hohe Gewinn- bzw. Verlustszenarien durchgespielt, wobei eine entsprechende Tendenz innerhalb der Untersuchungsgruppe festgestellt werden konnte. Wenn es um einen Gewinn ging, konnte ein sicherer aber niedriger Gewinn eher zu Entscheidungstendenzen und somit entsprechenden Verhalten führen, als ein unsicherer, aber höherer Gewinn. Bei Szenarien, wo das Ergebnis ein möglicher Verlust war, stellte sich das Risikoverhalten genau umgekehrt dar: Die meisten Untersuchungspersonen versuchten eher einen sicheren aber niedrigen Verlust zu

¹⁹ Rothermund/Eder (2011) zitieren hier: Hull, C.L (1943): Principles of behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

²⁰ Rothermund/Eder (2011) zitieren hier: Kahneman, D./Tversky, A. (1984): Choices, values, and frames. American Psychologist, 39. p. 341 – 350.

vermeiden als einen unsicheren aber höheren. Somit ist die Qualität für Verhaltensentscheidungen wichtiger als die Quantität. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 61ff)

„Hiermit ist gemeint, dass dieselbe quantitative Ergebnisveränderung im Bereich von Verlusten eine stärkere subjektive Nutzenveränderung bewirkt als bei Gewinnen.“ (Rothermund/Eder 2011: 65)

All die bisher aufgeführten Motivationsmodelle beschäftigen sich also mit einem Individuum und dessen Umfeld. Wesentlich komplexer wird der Analysebereich allerdings, wenn die Entscheidungen und das damit verbundene Verhalten anderer miteinberechnet werden muss, da deren Verhalten sich auf die Erfüllung der eigenen Ziele und Bedürfnisse auswirkt. Dieses komplexe Netz an multiplen Entscheidungen, Motiven und Handlungssträngen und damit verbundenen Annahmen im Vorfeld wird im Rahmen der Spieltheorie beschrieben, die wegen ihrer Komplexität und gleichzeitig fehlenden Verbindung zur Forschungsfrage hier jedoch nicht weiter ausgeführt wird. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 67ff)

Die Motivation zum Sprachenlernen als spezielles Untersuchungsgebiet zeigt, dass sich die Spannungen, die später zu Lernverhalten führen, multidimensional auf- bzw. abbauen. Wichtig für die Darstellung selbiger ist, dass in empirischen Untersuchungen zwar Momentaufnahmen von Menschen gemacht werden, die Motivation aber als nichts Punktuelleres oder Statisches interpretiert werden darf, und je nach Lernumfeld, spezifischer Aufgabe und ähnlichen Variablen einem ständigen Wandel unterworfen ist. Multidimensional heißt auch, dass mehrere Ebenen bei der Zieldefinition mitspielen können, also unterschiedliche Motive/Ziele für Spannungen und schließlich für ein entsprechendes Handeln sorgen. Da gibt es erstens den Aspekt von Sprache als Zweck zur Befriedigung anderer höher gelagerter Ziele. Somit wird Deutsch unter diesem Gesichtspunkt nicht als Selbstzweck gelernt, sondern z.B. um ein Zertifikat zu erhalten, das für einen Aufenthaltstitel notwendig ist oder um Sprachkompetenzen zu erreichen, die als Voraussetzung für einen Studien- oder Arbeitsplatz gesehen werden. Diese Art des Antriebs fokussiert sich vor allem auf ökonomische bzw. berufsbezogene Möglichkeiten und wird *Instrumentelle Motivation* genannt. Als zweiter Typ kann die sog. *Integrative*

Motivation als Lernmotiv genannt werden. Dabei ist der Wunsch Teil der Zielsprachgemeinschaft und -kultur zu sein als Hauptmotiv zu identifizieren. Das Erlernen der Sprache ist aber immer noch Mittel zum- statt Selbstzweck. Verhalten wird demnach an sozio-kulturellen statt an ökonomischen Aspekten ausgerichtet. Neben diesen beiden Ursachen beschreibt die sog. *Intrinsische Motivation* die pureste von allen bisher beschriebenen, da die Sprache ihrerseits wegen gelernt wird, nicht um mit ihr andere Ziele zu erreichen. Bei dieser Art der Motivation sind keine äußeren Gründe für das Sprachenlernen erkennbar, sondern es lässt sich auf das Interesse an der Sprache zurückführen oder mit der Freude am Lernen erklären. Somit ist von diesem Blickwinkel aus Sprache als das Handlungsziel an sich zu sehen. Wenn die Ergebnisse dann passen, entsteht daraus die sog. *Resultative Motivation*. Denn auch aus sprachwissenschaftlicher Perspektive spielen die Resultate, die man beim Sprachenlernen erzielt, eine wesentliche Rolle für die Gesamtmotivation. Macht man beim Lernen selbst oder bei der Anwendung der Zielsprache positive Erfahrungen, wirkt sich das wiederum positiv auf die Motivation aus. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass diese vier Kategorien nicht klar voneinander zu trennen sind und selten jeweils als einzige Beweggründe für Sprachenlernen auftauchen. Sie sind als Motive zu verstehen, die sich gegenseitig ergänzen, zu denen es aber gewisse Tendenzen je nach Lernkontext gibt. (vgl. Chudaske 2012: 130f)

In Kapitel zu Spracherwerbstheorien (insbesondere 2.1.3 – Schulen der Spracherwerbsforschung/ Das 5-Hypothesen-Modell nach Krashen) wurden bereits Aspekte beschrieben, inwiefern sich Motivation auf diesen Prozess auswirken kann. Insbesondere Krashen hat sich mit diesem Faktor beschäftigt, bzw. ihn als einer der ersten in den sprachwissenschaftlichen Diskurs eingebracht. Wie bereits beschrieben wird im Rahmen seiner Theorie der Begriff der *attitude* definiert, wofür er den *Affektiven Filter* als Barriere zwischen *Input* und *Intake* beschreibt, also dem Unterschied zwischen dem, was die/den Lerner*in erreicht (*Input*) und dem, was er/sie behält (*Intake*). Die Stärke dieses Filters ist abhängig von der erwähnten Einstellung (*attitude*) bzw. auch anders ausgedrückt von der entsprechenden *Motivation*. Deshalb beschreibt er, welche Faktoren sich auf diese Motivation auswirken und nennt dabei – ähnlich wie vorher beschrieben

Chudaske – die *Integrative* und die *Instrumentelle Motivation* sowie als dritten Faktor die *Empathie*. Die Integrative Motivation kommt eben von einem Wunsch nach Teilhabe an der Zielgesellschaft und der Eingliederung in selbige. Die Instrumentelle Motivation hat einen praktischen Nutzen, der mit gewissen Zielen verbunden ist – also z.B. der Wunsch nach einem bestimmten Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Während die Integrative Motivation einen insgesamt sehr durchlässigen Filter zur Folge hat, bewirkt die Instrumentelle Motivation einen sehr dichten Filter, da alles weggelassen wird, was für die Erreichung des bestimmten Ziels nicht von Nöten ist. Als dritte Komponente für Motivation wird Empathie genannt. Personen, die eher in der Lage sind sich in andere hineinzusetzen, identifizieren sich schneller mit einer neuen Kultur und Sprache und dadurch mit den Sprecher*innen der Zielkultur. Krashen nennt darüberhinaus noch zwei weitere Persönlichkeitskomponenten, die sich auf die Motivation und somit auf die Gestaltung des Affektiven Filters auswirken: Das ist einerseits die Einstellung zu Unterricht und Lehrpersonal und andererseits das Lernverhalten. Personen, die z.B. eher eine analytische Herangehensweise an neue Inhalte haben, sollten sich eher über bewusste Kanäle der neuen Sprache annähern. Die Wichtigkeit von persönlichen Faktoren auf die Gesamtmotivation streicht Krashen auch damit hervor, dass selbstbewusste Personen zu einem durchlässigeren Filter tendieren, da sie ihre Persönlichkeit von außen nicht als bedroht empfinden. Anders so bei ängstlichen oder traumatisierten Personen, die ihre Identität durch Irritationen von außen schützen müssen und somit von vornherein über einen dichteren Affektiven Filter verfügen als extrovertierte und angstfreiere Persönlichkeiten. (vgl. Krashen 1981: 22f)

3 Fazit: Diskriminierende (De)motivierung bei Sprachlernprozessen

In diesem abschließenden Kapitel wird der Versuch unternommen, die bisherigen Darstellungen miteinander zu verbinden und Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der unterschiedlichen Disziplinen herzustellen. Um das Ursache-Wirkungs-Dreieck Diskriminierung – Motivation – Lernerfolg chronologisch nachvollziehbar darzustellen, werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse zu Diskriminierung und deren Auswirkung auf die Motivation dargestellt, in einem zweiten Schritt dann die Zusammenhänge zwischen Motivation und Lernerfolg geklärt.

3.1 Diskriminierung und Motivation

Der Feldtheorie zufolge (in Kapitel 2.3.3 dargestellt) entsteht Motivation durch ein Zusammenspiel der Spannungen innerhalb einer Person auf der einen und der Gestaltung der Umwelt, die zur Befriedigung der Bedürfnisse und Erreichung der Ziele genutzt wird auf der anderen Seite. Also je stärker die Spannung und somit das Bedürfnis empfunden wird, es befriedigen zu müssen und je geeigneter die Umwelt bzw. ein Objekt eingestuft wird, bei der Zielerreichung hilfreich zu sein, desto höher ist die Motivation. Diesen Zusammenhang kann man auch auf den Kopf stellen, indem man sagt, dass ein Umfeld oder ein Werkzeug, das nicht für die Bedürfnisbefriedigung als hilfreich beurteilt wird, in einer niedrigen Motivation resultiert. Der Motivationsbereich kann in die negative Richtung noch ausgeweitet werden, nämlich durch Objekte, Ereignisse oder Umgebungen, die neue Bedürfnisse hervorrufen. Dann kommt es nicht nur zu einer niedrigen Motivation, sondern evtl. zu einer Motivationsumkehr, die das gegenteilige Verhalten auslöst, als eigentlich gewünscht wäre. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 45) Für unseren Fall heißt das, dass sich der gescheiterte Versuch einer geflüchteten Person, in der neuen Umgebung Sicherheit zu finden und in der fremden Gesellschaft etwa durch Deutschlernen Anschluss zu finden, doppelt negativ auf die Motivation auswirkt. Denn einerseits konnte das Bedürfnis der sozialen Sicherheit nicht befriedigt werden, andererseits führten Diskriminierungserfahrungen zu zusätzlichen Spannungen, was sich

negativ im Handeln widerspiegelt. Der Versuch das Deutsch zu verbessern oder es in realen Kommunikationssituationen anzuwenden, wird somit mehrfach behindert.

Verhalten und Handeln bedeutet sich ständig für oder gegen etwas zu Entscheiden – bewusst oder unbewusst. Dabei kann es zu inneren Konflikten bzw. Dilemmata kommen, die immer darauf hinauslaufen, dass zwei Gründe eine Handlung durchzuführen oder sie zu unterlassen (Aufsuchen bzw. Meiden) in genau gegensätzliche Richtung ziehen und deshalb zu einer Entscheidungsunfähigkeit und somit Starre führen. Für diese Analyse sind dabei zweierlei Dilemmata interessant:

Da gibt es erstens den sog. *Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt*, der beschreibt, dass ein Instrument zur Zielerreichung „[...] gleichzeitig sowohl anziehende als auch abstoßende Wirkungen [hat ...]. Im Falle eines Annäherungs-Vermeidungs-Konflikts wechselt das Verhalten meist sehr schnell zwischen Tendenzen des Aufsuchens und Meidens [...]“ (Rothermund/Eder 2011: 54) Für die Deutschlernenden kann dieser Konflikt auftreten, wenn das Bewusstsein über Deutsch als Integrationsorgan in die Gesellschaft und dessen Anwendung als Abstoßung davon einander entgegenwirken. So kann es zu einem Stillstand und einer Hemmung kommen, die unüberwindbar ist. Das könnte sich zum Beispiel so äußern, dass die Betroffenen zwar nach wie vor einen Kurs besuchen, dort aber nichts mehr lernen. Bringt man das mit den Ergebnissen der Prospect Theory in Verbindung, ist der Schluss zulässig, dass der erwartete Gewinn unverhältnismäßig höher sein muss, als der befürchtete Schaden. Denn der Prospect Theory zufolge wirkt der Wunsch einen geringen aber sicheren Verlust (oder eine negative Situation) zu vermeiden stärker als die Möglichkeit einen geringen aber sicheren Gewinn zu erzielen. Insofern müsste der erkannte Nutzen der deutschen Sprache von vornherein höher eingestuft werden, damit es überhaupt zu diesem Konflikt kommt, wo sich Annäherungs- und Vermeidungswunsch die Waage halten. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 65)

Zweitens gibt es die Möglichkeit eines Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikts (vgl. Rothermund/Eder 2011: 54), der den/die Betroffene*n in eine Situation bringt, in der sie/er zwischen zwei unangenehmen Situationen wählen muss, was wieder zu einer

Handlungshemmung führt, solange sich beide negativen Folgen von möglichem Handeln in etwa die Waage halten. Im Folgenden sollen zwei mögliche Szenarien gezeichnet werden, bei denen sich auf die hier untersuchte Zielgruppe dieses Dilemma ergeben könnte: Bei dem Versuch das Bedürfnis nach Sicherheit zu befriedigen, gibt es einerseits die Möglichkeit Deutsch anzuwenden, wobei es zu Diskriminierung kommt/kommen kann bzw. wo sich ein Scheitern der Zufluchtsuche auftut. Andererseits könnte Deutsch von vornherein vermieden werden, wodurch die Bedürfnisbefriedigung nach sozialer Sicherheit und Stabilität verunmöglicht wird. Das gleiche Dilemma stellt sich bei einem zweiten Optionenpaar mit noch viel drastischeren Folgen dar: Die Betroffenen können in Österreich bleiben und nicht Teil der Gesamtgesellschaft werden, wodurch ihre Existenz bedroht ist (kein Deutsch bedeutet kein Job, keine Bildung, kein sozialer Anschluss, usw.) oder die Strategie Flucht als gescheitert erachten und in ihre Heimat zurückkehren, wo sie zwar Sprache und Kulturkonventionen kennen und somit soziale Sicherheit erfahren, dort aber meistens durch Krieg oder Verfolgung vom Tod bedroht sind.

Bringt man hierbei nun auch noch das Konzept der von der Psychologie definierten Grundmotive ein (Leistung, Macht, Bindung), eröffnet sich noch eine weitere Problematik: Das Handeln eines Individuums wird aus einer Mischung dieser drei Motive verursacht, wobei meist eines der drei dominiert. Bei Personen, die etwa vom Grundmotiv der Leistung bewegt werden, kann sich das in zwei Richtungen darstellen, nämlich die Erreichung von Zielen als Beweis der Leistung oder eben ein Nicht-Handeln als Strategie zur Vermeidung von Misserfolgen. Beides liegt auf der gleichen Skala, bewegt sich nur in unterschiedliche Richtungen. In beiden Fällen ist Leistung das Motiv für Handlung oder deren Unterlassung, wobei sich jeweils das durchsetzt, was von dem Individuum selbst als wahrscheinlicher angenommen wird. Wird ein Misserfolg von dem/der Betroffenen als wahrscheinlicher eingestuft als ein Erfolgsszenario, ist es gut möglich, dass die Leistungssituation a priori vermieden wird, um ein Scheitern zu vermeiden. (vgl.

Rothermund/Eder 2011: 107f²¹) Übertragen auf die hier untersuchte Situation stellt sich für Personen, die vor allem aus einem Leistungsmotiv heraus handeln die Frage, ob sie sich der Situation überhaupt stellen, mit L₁-Sprecher*innen auf Deutsch in Kontakt und sozialen Austausch zu treten, wenn sie davon ausgehen, dass sie in dieser Situation scheitern werden. Und ein Scheitern ist hierbei in vielerlei hinsicht möglich, da eine Kommunikationssituation Leistungen auf mehreren Ebenen verlangt. Es könnten z.B. die Anliegen der Person, die sie vermitteln möchte, nicht verstanden werden oder umgekehrt könnte die Person die Reaktionen darauf bzw. die Anforderungen an sie nicht verstehen. Es kann aber auch das soziale Ziel, das hinter der Kommunikationssituation steckt, verfehlt werden oder im schlimmsten Fall zu (erneuter) Diskriminierung und Verstoßung kommen. Wird die Person dann doch dazu gebracht oder sogar gezwungen sich der Situation zu stellen, „[...] so wird sie nur geringen Einsatz zeigen, sich schnell entmutigen lassen und die Tätigkeit bei der ersten sich bietenden Gelegenheit wieder einstellen.“ (Rothermund/Eder 2011: 108) Darüberhinaus entscheidet nicht nur die Wahrscheinlichkeit Erfolg zu haben oder zu scheitern darüber, ob sich die jeweilige Person einer Leistungssituation stellt, sondern auch das, was als der Grund für das Scheitern angenommen wird. In der psychologischen Forschung wurden zwei Achsen definiert, die die Ursachen beschreiben: Stabilität (also lässt sich etwas an der Situation ändern oder nicht) und Lokation (also befindet sich der Grund für Erfolg/Misserfolg innerhalb oder außerhalb der betroffenen Person). Durch die Schnittpunkte dieser beiden Achsen ergeben sich 4 Ursachen für angenommenen Erfolg bzw. Misserfolg: die Fähigkeit (als stabiler und internaler Faktor), die Anstrengung (als variabler und internaler Faktor), die Aufgabenschwierigkeit (als stabiler und externaler Faktor) und der Zufall (als variabler und externaler Faktor). Wird die Ursache für das Abschneiden in einer Leistungssituation auf stabile Ursachen zurückgeführt, hat das stark demotivierende Folgen, da die betroffene Person das Ergebnis scheinbar nicht beeinflussen kann und unabhängig von jeder

²¹ Rothermund/Eder (2011) beziehen sich hierbei auf: Atkinson, J.W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review 64. p. 359-372.

Anstrengung immer das gleiche Ergebnis erwartet. Externale Ursachen werden auch eher als demotivierender eingestuft als internale, da auch diese schwerer beeinflussbar sind. Daraus ergibt sich:

Die stärkste Leistungsmotivation ergibt sich, wenn die Ergebnisse von internal-variablen Faktoren abhängig gemacht werden. In diesem Fall ist es durch Anstrengung, Übung und Vorbereitung möglich, die eigenen Fähigkeiten zu verbessern und so den Erfolg herbeizuführen. (Rothermund/Eder 2011: 117)

Werden Personen eher vom Macht- oder vom Bindungsmotiv bewegt, verhält es sich ähnlich. Ein erfolgreiches und bedürfnisbefriedigendes Handeln wird dann nur durch andere Ergebnissqualitäten bestimmt, die Effekte bleiben aber die gleichen.

Ziele können also als Grund gesehen werden, warum man sich überhaupt auf den Weg macht, warum man zu handeln beginnt. Das Ziel ein anerkanntes Mitglied der österreichischen Gesellschaft zu sein, kann etwa den Deutschlernprozess ankurbeln. Was passiert, wenn es beim Versuch das Ziel zu erreichen, zu wiederholten Misserfolgen kommt, beschreiben Brandtstädter und Rothermund²². Sie erklären, dass selbstschützende Mechanismen aktiviert werden, die in zwei Richtungen gehen können: Da gibt es einerseits die *Assimilation*, die wie ein Korrektiv in das übliche Verhalten eingreift und durch eine Änderung/Optimierung der Handlungen zur Zielerreichung beitragen soll, bevor ein weiterer Versuch gestartet wird. Andererseits definierten die Forscher den Mechanismus der *Akkomodation*, wo nicht das Verhalten, sondern das Ziel korrigiert wird, weil das ursprüngliche als unerreichbar eingestuft wird. Beides dient zum Schutz der eigenen Identität und des (Fähigkeit-)Selbstkonzepts. Assimilation ist eine Bewältigungsstrategie, die besonders dann aktiviert wird, wenn die/der Betroffene den Eindruck hat, die Kontrolle über das Ergebnis zu haben. Sobald das Scheitern allerdings auf Faktoren zurückgeführt wird, die von der betroffenen Personen scheinbar nicht beeinflusst werden können, ist der Mechanismus der Akkomodation der

²² Rothermund/Eder (2011) zitieren hier: Brandtstädter, J./Rothermund K. (2002): The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review* 22. p. 117 - 150

wahrscheinlichere. Im Fall von Diskriminierung und Verstoßung aus einer sozialen Gruppe wird die Veränderbarkeit des Misserfolgs oft nicht in einem selbst gefunden, da die Diskriminierung häufig auf unveränderbare Charakteristiken zurückzuführen ist. (z.B. Erscheinungsbild, kultureller Habitus, Akzent, Fehler beim Deutschsprechen, etc.) In Folge kommt es zum sog. *Disengagement* (Zielablösung). In unserem Beispiel könnte das ganz banal eine Hemmung in Bezug auf jegliche soziale Kontakte mit der Mehrheitsgesellschaft, die Einstufung der Sprache Deutsch als unlernbar oder etwa auch der Rückzug in vertrautere soziale Netze mit Gleichgesinnten bedeuten. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 151ff)

Gabriel Horenczyk (2010) beschäftigte sich schließlich mit einem letzten hier relevanten Punkt, nämlich ob Diskriminierung als solche wahrgenommen wird, wie das evtl. in Zusammenhang mit fehlender Anpassung steht und welche Bedeutung das für weitere Handlungen hat. In einer Studie analysiert er den Zusammenhang von Sprachkompetenz, Identität, Verhalten und soziokultureller Anpassung von eingewanderten Jugendlichen in Israel. Im Rahmen dieser Studie wurden Fragebögen durchgeführt, die unter anderem nach wahrgenommener Diskriminierung fragten. Horenczyk resümiert in diesem Zusammenhang Folgendes:

In light of the evidence on the correlation between cultural identities and perceived discrimination, we included in this study an additional step in the regression analyses aimed at examining the extent to which perceived discrimination provides a unique additional contribution to the prediction of socio-cultural adaptation. The analyses confirmed such a unique negative contribution to the prediction of school adaption, but not to that of behavioral problems. (2010: 55)

Das heißt Diskriminierung lässt sich in keinsten Weise mit dem Grad der sozio-kulturellen Anpassung in Verbindung bringen.

3.2 Motivation, Lernerfolg und Sprachkompetenzen

Zum Zusammenhang von Lernerfolg und Motivation bzw. anderen affektiven Faktoren gab und gibt es innerhalb der letzten fünf Jahrzehnte zahlreiche Studien, die in ihrem Gesamt

das Zusammenwirken der Einflussfaktoren auf den Lernerfolg so darstellen, wie es unterschiedlicher nicht sein könnte. Das rührt daher, dass sich bei der Analyse und der Erforschung dieses Bereichs verschiedenartige Schwierigkeiten ergeben: Einerseits ist die Erstellung eines vollständigen Faktorenkatalogs, der beschreibt welche Aspekte den Lernerfolg beeinflussen, nahezu unmöglich und kann auch nicht sicher gestellt werden. Bei jeder Studie werden Kriterien definiert, die gemessen und überprüft werden. Ob darüberhinaus noch weitere Faktoren ebenfalls Einfluss haben und wie stark dieser sein mag, bleibt offen und ist nie vollständig nachweisbar. Andererseits besteht die Schwierigkeit der „Black Box“ des Lernprozesses. Es ist äußerst schwierig – auch mithilfe modernster Technik – nachzuvollziehen, wie Lernen funktioniert, welche Abläufe physiologisch involviert sind, was daher welchen Einfluss auf welches Ergebnis hat, nicht zuletzt auch, weil das Input-Outputverhältnis inklusive aller Einflussfaktoren vom jeweiligen Individuum abhängt, je nach Lernsituation divergiert und sich demnach sehr unterschiedlich darstellen kann. (vgl. Helmke 1992: 15ff) Darüberhinaus drängt sich die unlösbare Frage nach der Definition vom Begriff „Lernerfolg“ auf.

Helmke (1992: 28) jedenfalls erkennt einen doppelten Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg bzw. dem Lernergebnis:

Einerseits hängt das Niveau der Leistung vom Zusammenwirken von Fähigkeiten und Effizienz ab, wobei letztere auch von der Motivationsstärke determiniert wird. [...] Andererseits wird zwischen der Motivationsstärke und der aufgewendeten Arbeitszeit, also dem Ausmaß an Beschäftigung mit dem zur Debatte stehenden Lernstoff („time spent at work“), ein monotoner Zusammenhang postuliert.

Auch er beschreibt, welche Bedeutung die einzelne Aufgabe auf die Motivation hat und was das mit dem Endergebnis macht. Wenn der Arbeitsauftrag oder das zu erreichende Ziel von vornherein als zu schwierig eingestuft wird, d.h. auch wenn bei höchster Anstrengung nicht mit einem Bewältigen der jeweiligen Aufgabe zu rechnen ist, wird aus ökonomischen Gründen keine Anstrengung oder Energie aufgewendet, es überhaupt zu versuchen. Für den Deutschunterricht bedeutet das, dass die Aufgaben immer so gestellt werden müssen, dass sie von der lernenden Person als schaffbar eingestuft werden. Erst

dann ist ein Versuch zu erwarten, durch den ein Gelingen überhaupt erst möglich wird. (vgl. Helmke 1992: 31) Auch außerhalb des Unterrichts kommt es sozusagen zu Aufgabenstellungen. Auf den Fall der Zielgruppe übertragen bedeutet das, dass wenn die ‚Aufgabe‘ sich mit L1-Sprecher*innen in einem authentischen Umfeld auszutauschen als unbewältigbar eingestuft wird, sie von vornherein nicht versucht wird bzw. abgebrochen wird und daher mit keinem positiven Ergebnis zu rechnen ist.

Spannend ist umgekehrt die Relevanz von Motivation für die Lösung einer Aufgabe kombiniert mit deren Komplexität: Es hat sich gezeigt, dass, je schwieriger eine Aufgabe ist, desto weniger eine hohe Motivation hilft. Das kann dadurch erklärt werden, dass

[...] bei hoher Erregung die Informationsverarbeitung auf wenige, absolut relevante Reize eingeschränkt wird. Zudem dominieren bei hoher Aktivierung die gelernten und etablierten Verhaltenstendenzen, der Organismus greift in solchen Situationen fast ausschließlich auf bewährte Verhaltensweisen zurück und erhöht deren Intensität. Für einfache Aufgaben ist diese Relevanzfokussierung von Vorteil; bei komplexen Aufgaben, die eine offene und kreative Verarbeitung und Integration einer Vielzahl verschiedener Informationen verlangen, ist dagegen die Leistungsfähigkeit eingeschränkt. (Rothermund/Eder 2011: 25)

Gleichzeitig kann eine zu geringe Komplexität die Handlungen insofern beeinträchtigen, als dass Langeweile durch Unterforderung entsteht und der Organismus dann zu wenig angespannt ist. Es kommt zu einer zu geringen Stimulation des Organismus, daher zu keinem adäquaten Lernverhalten und ergo zu keinem entsprechenden oder erhofften Endergebnis. (vgl. Rothermund/Eder 2011: 35)

Roche (vgl. Roche 2016: 1) gibt in diesem Zusammenhang eine weitere Empfehlung, die sich auf die Gestaltung des Deutschunterrichts bezieht, damit dieser gelingen kann: Damit die Lerngruppe in der Lage ist, die Inhalte in einer Welt außerhalb des geschützten Kursraums anzuwenden – woran Lernerfolg auch bemessen werden kann – müssen authentische Situationen mehrmals geübt worden sein. Insofern hält er es für maßgeblich, dass die Sprachübungen im Unterricht immer in authentische Handlungskontexte eingebettet und nicht auf abstrakte Formen und Kontexte reduziert werden. Eine Integration der Interessen aller Individuen und die Möglichkeit jedes Teilnehmers/jeder

Teilnehmerin sich mit ihrer/seiner Individualität in das Sprachenlernen einzubringen, ist dafür die Grundlage. Dafür müssen die Personen ernst genommen, ihre Anliegen als wichtig eingestuft und sie auch losgelöst von ihrem (kulturellen) Kontext gesehen werden. Roche beschreibt in diesem Zusammenhang den Begriff der Relevanz als zentralen Parameter für das Gelingen von Spracherwerb bzw. -lernen. Sind die Lerninhalte für die Lebensrealität der Lernenden relevant, besteht eine hohe Motivation, diese wiederum führt zu einem schnellen und auch nachhaltigem Lernen. Als Gegenbeispiel nennt er die Situation von geflüchteten Menschen, die oft keine oder nur unzureichende Perspektiven zur Integration am Arbeitsmarkt erkennen, wodurch ein „Wozu“ fehlt, sich die deutsche Sprache rasch und gründlich anzueignen. (vgl. Roche 2016: 2)

Die Akkulturationshypothese betont den sozialen und psychischen Antrieb der Lerner zum Spracherwerb. Dieser wird durch Nähe zur Zielsprache und Zielkultur verstärkt. Je positiver diese durch innere und äußere Faktoren bestimmte Nähe ausgeprägt ist, je größer also die Integrationsmotivation ist, desto erfolgreicher ist der Spracherwerb. (Roche 2016: 14)

Schließlich soll Krashen noch in die Diskussion um den Zusammenhang von Motivation und Lernerfolg eingebracht werden. Unter der Bedingung, dass man einen direkten Zusammenhang von Sprachaneignung und der Einstellung dazu annimmt und eine ausgereifte Kommunikationsfähigkeit als Ziel des Spracherwerbs sieht, kommt er zu dem Schluss, dass einstellungsbezogene und motivationale Aspekte wichtiger sind als die Begabung, weil bewusstes Lernen nur einen kleinen Beitrag zur gesamten Kommunikationsfähigkeit leisten. (vgl. Krashen 1981: 5) In diesem Zusammenhang diskutiert er ausführlich die beiden Begriffe *Aptitude* (Begabung – gemessen über standardisierte Tests) und *Attitude* (Einstellung – als affektive Variable), welchen Einfluss sie auf den Erfolg beim Sprachenlernen haben und wie sie miteinander in Verbindung stehen. Er kommt zu dem Schluss, dass beide mit dem Zweitspracherwerb zu tun haben, nicht aber miteinander. (vgl. Krashen 1981: 19) Während die Aptitude für Sprachenlernen mit der generellen Intelligenz der jeweiligen Person in Verbindung gebracht wird, äußern sich über die Attitude alle ihre affektiven Beweggründe. Je motivierter eine Person in Bezug auf die Zielsprache ist, desto durchlässiger ist dann der Affektive Filter (der hier

bereits mehrfach beschrieben wurde) und desto mehr Input behält der/die Lernende. (vgl. Krashen 1981: 21f)

Das alles in Betracht gezogen kann der zu Beginn hypothetische Zusammenhang zwischen Diskriminierung und Motivation und in Folge zwischen Motivation und Lernerfolg als bewiesen resümiert werden. Die Analysen von Studien aus den drei Disziplinen Psychologie (Motivationsforschung), Sozialwissenschaft (Rassismus- und Diskriminierungsforschung) und Linguistik (Spracherwerbsforschung) und die Verbindung von deren Ergebnissen können als Überprüfung dieser Annahme gesehen werden.

4 Bibliographie

Arendt, Hannah (2005): *Truth and Politics*. In: Medina, José/ Wood, David (Hg.): *Truth. Engagements Across Philosophical Traditions*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing. p. 295 - 314

Amnesty International Schweiz (2015): *Rassismus – Diskriminierung aufgrund von Herkunft, ‚Rasse‘, Ethnie oder Religion*.

<https://www.amnesty.ch/de/themen/diskriminierung/rassismus/rassismus> [letzter Zugriff: 26.01.2020]

Allemann-Ghionda, Cristina et al. (2010): *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt*. In: Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hg.): *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. p. 7 - 16

Chudaske, Jana (2012): *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Daase, Andrea (2012): *Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund im Übergangssystem – Ein soziokulturell erweiterter Blick auf Bildungsbenachteiligung und Mehrsprachigkeit*. In: Ohm, Udo/ Bongartz, Christiane (Hg.): *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Frankfurt/Main: Peter Lang – Internationaler Verlag der Wissenschaften. p. 113 - 146

Dawod, Hiba (2015): *Die Beratung syrischer (Kontingent-)Flüchtlinge*. In: Melter, Claus (Hg.): *Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung – Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. p. 92 - 123

Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (2018): *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung*. Basel: Springer VS.

Fritsch, Ute (2020): *Die Ordnung der Dinge*. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. Auflage. Berlin: J.B. Metzler

Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (2008): *Transkulturalität: gender- und bildungshistorische Perspektiven. Zur Einführung in den Band*. In: Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hg.): *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag.

Göhlich, Michael (2010): *Homi K. Bhabha: Die Verortung der Kultur. Kontexte und Spuren einer postkolonialen Identitätstheorie*. In: Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hansen, Nina (2009): *Die Verarbeitung von Diskriminierung*. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hg.): *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. p. 155 - 170

Hattie, John/Zierer, Klaus (2019): *Visible Learning Insights*. London/New York: Routledge.

Heinrichs, Harald/Michelsen, Gerd (2014): *Nachhaltigkeitswissenschaften*. Lüneburg: Springer Spektrum.

Helmke, Andreas (1992): *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe – Verlag für Psychologie.

Horenczyk, Gabriel (2010): *Language and Identity in the School Adjustment of Immigrant Students in Israel*. In: Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hg.): *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. p. 44 - 58

Hüther, Gerald (2012) *Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns*. In: Ahrenholz, Bernd (Hg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co AG. p. 41 - 59

Hüther, Gerald (2016): *Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krashen, Stephen (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford [u.a]: Pergamon Press.

Krupka, Bernd (2002): *...die rechte Hand muß wissen, was die linke tut. Interkulturelles Lernen – Handeln im Zusammenspiel von Kulturdifferenz, Macht, Diskriminierung und Fremdwahrnehmung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Melter, Claus (2009): *Interkulturelle Kompetenzen im Verhältnis zu geschlechtsspezifischer und ethnisierender institutioneller Diskriminierung*. In: Hummrich, Merle (Hg.): Benachteiligung im Bildungssystem. Beiträge zum 6. Tag der Frauen- und Geschlechterforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Frankfurt/Main: Peter Lang – Internationaler Verlag der Wissenschaften. p. 57 - 76

Melter, Claus (2015): *Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und postnationalsozialistischen Deutschland?! Einleitende Überlegungen*. In: Melter, Claus (Hg.): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung – Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. p. 7 - 19

Mummendey, Amélie/**Kessler**, Thomas/**Otten**, Sabine (2009): *Sozialpsychologische Determinanten – Gruppenzugehörigkeit und soziale Kategorisierung*. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. p. 43 - 60

Neuner, Gerhard/**Hunfeld**, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung*. Kassel: Langenscheidt.

Olariu, Antonia (2007): *Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache*. In: Philologica Jassyensia 2 (06)/2007. p. 301 - 306

Peterlini, Hans Karl (2016): *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Innsbruck: Studienverlag.

Roche, Jörg (2016): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Rothermund, Klaus/**Eder**, Andreas (2011): *Allgemeine Psychologie - Motivation und Emotion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.

Scherr, Albert (2014): *Diskriminierung und soziale Ungleichheiten – Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schöne, Claudia (2018): *Selbstwertkontingenz – wenn das Streben nach Selbstwert die Motivation bestimmt*. In: Spinath, Birgit (Hg. et al): Psychologie der Motivation und Emotion. Grundlagen und Anwendung in ausgewählten Lern- und Arbeitskontexten. Göttingen: Hogrefe Verlag. p. 37 - 52

Terrasi-Haufe, Elisabetta et al. (2012): *Die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen interkultureller Interaktion und Integration in der InterMig-Studie*. In: Ahrenholz, Bernd (Hg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin: de Gruyter. p. 349 - 370

Wilden, Eva/**Rossa**, Henning (2019): Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt. Berlin: Peter Lang GmbH.

Wolfgramm, Christine et al. (2010): *Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen*. In: Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hg.): Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft, Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. p. 59 - 77

Zafar, Manmay (2011): *Monitoring the ‚Monitor‘: A Critique of Krashen’s Five Hypotheses*. In: Dhaka University Journal of Linguistics. Vol. 2 No. 4. <https://doi.org/10.3329/dujl.v2i4.6903> [letzter Zugriff: 04.02.2020]. p. 139 - 146

5 Abstract

The present paper deals with the interconnection of discrimination and motivation, and its influence on the success of adult refugees in Austria when learning German. It will be demonstrated that discrimination has a huge impact on the motivation to learn, and this in turn defines the learning outcomes. This interdisciplinary, global view provides insights into scientific research results on this subject drawn from linguistics, psychology and the social sciences and merges them to create a new perspective on the matter with the aim of opening the way for empirical studies in this intersectional area. The key question is how language learning works in general and hence how it can be hindered by the experience of being discriminated against. The aspect of motivation and its functional mechanism serves as a key link between the process of language learning and its results. Finally, this paper will offer ideas on how the learning environment of the target group should (not) be organized, so that a satisfactory result can be reached.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Diskriminierung und Motivation und deren Einfluss auf den Lernerfolg bei geflüchteten Erwachsenen in Österreich, die sich im Deutschlernprozess befinden. Es wird gezeigt, dass Diskriminierung die Lernmotivation beeinflusst und diese wiederum den Lernerfolg bestimmt. Diese interdisziplinäre Überschau gibt Einblicke in die Forschungsergebnisse zu diesem Themenbereich aus Linguistik, Psychologie und Sozialwissenschaften und führt diese unter einer neuen Perspektive zusammen, um schließlich die Möglichkeit zu weiteren empirischen Untersuchungen in diesem Gebiet zu eröffnen. Zentral ist die Frage, wie Sprachenlernen generell funktioniert und wie es durch evtl. Diskriminierungserfahrungen gestört wird. Dabei ist der Aspekt der Motivation und deren Funktionsmechanismen als Bindeglied zwischen Sprachlernprozessen und deren Ergebnissen zu sehen. Schließlich werden Ansätze vorgestellt, wie sich das Lernumfeld der Zielgruppe (nicht) gestalten sollte, damit es zu einem zufriedenstellenden Lernergebnis kommen kann.