



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Selbstermächtigende Handlungsstrategien in Deutsch
als Zweitsprache-Erwachsenenbildungskursen und
deren Wirkung auf die Lernenden“

verfasst von / submitted by

Jasmin Sitter, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.ⁱⁿ Maria Bettina Heinemann

Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. (Staatsgrundgesetz Artikel 17)

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben. Die aus fremden Quellen stammenden direkten oder indirekten Zitate wurden als solche kenntlich gemacht.

Diese wissenschaftliche Arbeit wurde weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, am

Unterschrift

Danksagung

Es ist mir sehr wichtig an dieser Stelle allen lieben Menschen, die mich derzeit durch mein Leben begleiten, von Herzen DANKE zu sagen. Ohne die Unterstützung und vielen aufheiternden und lieben Worten hätte ich diese Arbeit vielleicht niemals geschrieben. Ich danke euch!

Das größte DANKE gebührt meinen Eltern, Gabriela und Wolfgang! Ihr habt immer an mich geglaubt und seht nur das Beste in mir. Ihr habt mir einen wundervollen Rahmen gegeben, in dem ich mich zu dem Menschen entwickeln konnte, der ich heute bin. Ich danke euch für alle unterstützenden Taten und Worte, die ihr immer für mich bereithaltet und auch für eure jahrelange finanzielle Unterstützung.

Ein weiteres großes DANKE geht an meine langjährige Freundin Katrin! Du hast mir nicht nur den riesigen Gefallen getan und diese Arbeit für mich Korrektur gelesen, sondern du bereicherst mein Leben auch immer mit unseren tiefgehenden Konversationen.

Danke an mein Patenkind Lukas! Du bringst so viel Leichtigkeit und Freude in mein Leben und erinnerst mich dadurch daran, dass frau nicht zu verkopft durchs Leben gehen soll.

Danke an meine liebsten Wohnungsmädels, Katharina, Andrea und Kristina! Was wäre das letzte Jahr ohne euch gewesen?!?! Schön, dass wir alle in unserer Studienabschlussphase waren, uns so gut gegenseitig unterstützen konnten und es trotz totalen Stress geschafft haben, uns noch aufmuntern zu können.

Danke, Lisi! Ohne unsere gegenseitige Motivation hätte ich es ganz oft in der Früh nicht auf die BIB geschafft.

Danke an alle anderen Menschen in meinem Leben, die mich während meiner Masterarbeit unterstützt haben und mir in vielen Bereichen, sei es auf fachlicher oder auch privater Ebene, durch ihr Zuhören und ihre Inputs weitergeholfen haben. Ohne die vielen Aufmunterungen von euch allen wäre diese Arbeit wohl nie zu Ende geschrieben worden.

DANKE!

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	9
Einleitung.....	13
Ansprüche und Forschungsfrage	13
Aufbau der Arbeit	16
Positionierung der Forscherin	18
Theoretische Verankerung	20
Empowerment und Selbstermächtigung.....	20
Subjektwerdung von Individuen	20
Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten	21
Kampf um Anerkennung	23
Kritische Sicht auf Empowerment.....	23
Theoretische Annäherung an Empowerment.....	25
Mögliche Definition von Empowerment.....	26
Selbstermächtigung statt Empowerment	27
Definition zu selbstermächtigenden Handlungsstrategien.....	28
Freies emanzipatorische Pädagogik.....	29
Freire und Bildung	29
Freire und Empowerment	31
Engaged Pedagogy (Kritische Pädagogik) von bell hooks.....	32
Teaching excitedly... ..	32
Thinking critically... ..	34
Teaching critically	35
Dramapädagogische Ansätze	37
Kontext DaZ Erwachsenenbildung.....	39
Sprachliche Ermächtigung.....	39
Identität.....	40

Sprachliche Identität	41
Kulturelle Identität	41
Rassistische Diskriminierungen	42
Abgrenzung zu Lerner_innenautonomie	45
Methodisches Vorgehen	47
Zur Methode der Grounded Theory	48
Erstellung der Didaktisierung	49
1. Einführung und Erklärung.....	50
2. Assoziogramm	51
3. Bild als Impuls.....	51
4. Audio hören.....	52
5. Redemittel	53
6. Forumtheater	54
7. Standbild.....	56
Teilnehmende Beobachtung	57
Phasen zur Beobachtung.....	58
Beobachtungsbogen.....	59
Fokussiertes Interview.....	62
Methodologische Überlegungen.....	62
Interviewleitfaden	62
Durchführung	64
Transkription	65
Durchführung der Feldforschung	67
Darstellung der Proband_innen-Gruppe.....	67
Darstellung der Interviewpartner	68
Herausforderungen	69
Auswertungsverfahren	70
Auswertungsschritte	71

Interpretation der Ergebnisse.....	73
Didaktisierung.....	74
Höraufgabe.....	74
Positive Erfahrung mit Hörtext.....	76
Schwierigkeiten Hörverstehen	77
Forumtheater	77
Positive Erfahrungen	82
Negative Erfahrungen	83
Forumtheater als Erfahrungsmethode.....	85
Forumtheater als Lernmethode	87
Selbstermächtigende Themen im Kurs	88
Zukunftswunsch & Bereicherung für Kurs	91
Fazit der Didaktisierung.....	93
Normvorstellungen.....	94
„Kulturelle“ Unterschiede	94
Gesellschaftliche Normvorstellung	96
Respekt und Freundlichkeit.....	99
„Wir“-Homogenisierung von Migrant_innen.....	101
Gleichstellung von Menschen	102
Reflexion und Identifikation	104
Identifikation mit Situation	104
Nützlich für Situation der Lernenden.....	105
Conclusio	107
Abbildungsverzeichnis.....	119
Tabellenverzeichnis.....	119
Anhang.....	120
Anhang A – Didaktisierung	120

Bild zu Aufgabe 3.....	126
Dialogtexte	126
Redemittel.....	127
Rollenkarten	128
Anhang B – Beobachtungsbogen (Auszug).....	129
Anhang C – Interviewleitfaden	131
Anhang D – Kategorien – Code Abbildung	132
Lebenslauf.....	133

Einleitung

Ansprüche und Forschungsfrage

Im Zentrum dieser Masterarbeit steht die Frage nach der Möglichkeit des Einsatzes von DaZ-Materialien, die sich mit selbstermächtigenden und herrschaftskritischen Handlungsstrategien beschäftigen. Es geht dabei keinesfalls darum, die Lernenden aus einem defizitären Blickwinkel zu betrachten und ihnen vorzugeben, was sie aus soziokultureller Sicht zu lernen haben, sondern das Ziel ist es, den Lernenden im Deutsch als Zweitsprache-Kurs (DaZ-Kurs) einen Raum anzubieten, in dem sie mögliche Handlungsstrategien für Konfliktsituationen in der neuen Umgebung ausprobieren und trotzdem ihre eigenen Denkweisen beibehalten können. (vgl. Castro Varela 2016: 47ff.)

Ich gehe also davon aus, dass Deutschkurse kein abgeschlossener Raum sein dürfen, sondern Themen der Außenwelt unbedingt im Kurs zu berücksichtigen sind. DaZ-Kurse sind natürlich wichtig zur Sprachvermittlung, aber sie sind auch Berührungsstelle zur Gesellschaft. Aus diesem Grund sollten sie sich unbedingt auch mit gesellschaftswichtigen Themen in einem offenen, herrschaftskritischen Diskurs auseinandersetzen. (vgl. Salgado, Cepek-Neuhauser, Gouma, Mineva 2014: 23; 34) „Im Wissen um die Spannung zwischen dem Bestreben, ungleiche Machtverhältnisse zu kritisieren und verändernd auf sie einzuwirken, und dem Bedürfnis, dem Bedarf oder der Notwendigkeit mancher Lernenden nach schnellstmöglicher Assimilation in dominante Verhältnisse“ (Salgado 2014: 9), muss versucht werden, eine neue Herangehensweise an den DaZ-Bereich zu finden. Denn DaZ-Kurse können ebenfalls dazu beitragen, veraltete hegemoniale Strukturen aufzubrechen und Gesellschaft im positiven Sinne zu verändern.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine herrschaftskritische Forschungsarbeit, die auch den selbstkritischen Blick nicht außen vorlässt. Mein Wunsch ist es, mit dieser Masterarbeit der aktuellen Didaktik eine weitere Möglichkeit des Unterrichtens hinzuzufügen und dabei bereits vorhandene Materialien (zum Beispiel LEFÖ DaZ-Audiodateien) zu

verwenden, diese in meine eigene Didaktisierung zur Selbstermächtigung der Lernenden einfließen zu lassen und den Effekt auf die Lernenden mit Hilfe einer teilnehmenden Beobachtung und Interviews wissenschaftlich zu bearbeiten.

Diese Forschungsarbeit stellt sich bewusst einer kritisch reflexiven Auseinandersetzung mit dem Risiko eines paternalistischen Zugriffs. Es besteht daher nicht der Anspruch, den Lernenden zu zeigen, wie sie sich in diskriminierenden Situationen verhalten sollen, sondern es soll ein Raum im Kurs angeboten werden, in dem die Lernenden die Möglichkeit haben, auf mögliche Konfliktsituationen oder auf diskriminierende Erfahrungen einzugehen und mit diesen zu arbeiten. Der Lehrperson kommt dabei nicht die Rolle der Wissensvermittlerin zu, sondern die Rolle eines_r Moderator_in. Konkret heißt das, dass die Lehrperson Raum und Zeit zur Verfügung stellt, innerhalb dessen ein Angebot von Impulsen oder zuvor konkret erarbeiteten Didaktisierungen gegeben wird, um Konflikt- oder Diskriminierungsarbeit zu ermöglichen. Der Lehrperson steht es dabei in keiner Weise zu, über die Vorschläge oder Erfahrungen der Lernenden zu urteilen; es soll Platz für alle möglichen Ansichten und Einschätzungen geboten werden, so lange diese keine Diskriminierungen von Personengruppen beinhalten.

Gleichzeitig muss auch beachtet werden, dass mit selbstermächtigenden Handlungsstrategien in DaZ-Kursen nur auf Wunsch der Lernenden gearbeitet werden darf, da der Aspekt der kritischen und selbstermächtigenden Bildungsarbeit auch umfasst, die Lernenden nach ihren Wünschen und Bedürfnissen für den Unterricht zu fragen und diese dann auch umzusetzen.

Meine konkrete Forschungsfrage lautet daher:

In welcher Form können Unterrichtsmethoden, die selbstermächtigende herrschaftskritische Handlungsstrategien fördern, in Deutsch als Zweitsprache Erwachsenenbildungskursen eingesetzt werden und wie reagieren Lernende darauf?

Durch die Arbeit mit dieser Forschungsfrage möchte ich allen DaZ-Lehrpersonen und all denjenigen, die im Unterricht mit Personen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, in Kontakt stehen, die Möglichkeit geben, sich der Thematik durch einen neuen Blickwinkel zu nähern

und neue Erkenntnisse daraus zu ziehen. Dabei möchte ich darauf hinweisen, dass kaum Personen, die selbst Migrationserfahrung haben, als Lehrpersonen im DaZ-Bereich arbeiten und speziell dieser Bereich ein Feld sein sollte, in dem Menschen mit DaZ für sich selbst sprechen sollten. (vgl. Salgado, Cepek-Neuhauser, Gouma, Mineva 2014: 20)

Meine eigentliche Zielgruppe sind aber alle Personen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, für die ich mir wünsche, dass sie von den Erkenntnissen dieser Arbeit profitieren können. Dieser Gruppe wird leider oft zugeschrieben, dass sie „anders“ sind als die Personen, die Deutsch als Erstsprache sprechen und es wird ihnen durch die derzeitige, rechtliche und gesellschaftliche Umgangsweise suggeriert, dass sie sich zuerst anpassen und die Sprache lernen müssen, um ein anerkannter Teil der Gesellschaft zu sein.

Besonders Asylwerber_innen fühlen sich oft von der Gesellschaft ausgeschlossen oder nicht beachtet. Vor ihrer Flucht führten viele ein selbstbestimmtes Leben und nach einer möglicherweise traumatischen Fluchterfahrung finden sich die meisten in Österreich in einem Leben wieder, in dem sie durch rechtliche Einschränkungen und durch das Fehlen von sprachlichen Mitteln nicht mehr die Fäden über ihr eigenes Leben in der Hand haben. Hier kann der DaZ-Unterricht ansetzen und den betroffenen Menschen Raum geben, um wieder eine Möglichkeit zu finden – sei es durch sprachliche Mittel, rechtliche Aufklärungsarbeit oder die Möglichkeit sich im DaZ-Kurs frei ausdrücken zu können – einen Teil ihrer Selbstbestimmung zurückzuerlangen.

Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit ist im Wesentlichen in 5 Teile gegliedert, die ich im Folgenden kurz vorstellen möchte:

Zuerst werden in der Einleitung meine Ansprüche an diese Forschungsarbeit gezeigt und die genaue Forschungsfrage wird präsentiert. Zudem wird meine herrschaftskritische theoretische Perspektive an das Thema hervorgehoben und es erfolgt die Positionierung von mir als Forscherin.

Im zweiten Teil wird das Kapitel *Theoretische Verankerung* ausführlich diskutiert und es werden ausgewählte, grundlegende Zugänge zur Beantwortung des Forschungsinteresses gezeigt. Es findet zunächst eine kritische Annäherung an den Begriff Empowerment statt und es wird geklärt, warum der Terminus Selbstermächtigung sich zur Verwendung besser eignet. Darauf folgen die pädagogischen Ansätze von Freire und hooks, deren Gedankengut für diese Forschung als zentral erachtet wird, da sie sich beide damit beschäftigen, wie der Unterricht gestaltet sein muss, damit die Lernenden die Chance und die Freiheit haben, kritisch und eigenständig zu denken. Anschließend wird auf dramapädagogische Ansätze, beziehungsweise auf das Forumtheater von Boal Bezug genommen, da sie sich, als sehr geeignet zur Erstellung von Didaktisierungen mit dem Fokus auf selbstermächtigende Handlungsstrategien erweisen. Abschließend wird noch gezeigt, welche Besonderheiten in Bezug auf den DaZ-Bereich, beachtet werden sollen.

Der dritte Teil widmet sich ausschließlich dem methodischen Vorgehen und zeigt zuerst wie im Kontext dieser Arbeit mit der Grounded-Theory gearbeitet wurde. Danach wird gezeigt, wie die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung und die fokussierten Interviews im Rahmen der Forschung eingesetzt wurden. Außerdem bildet die Ausarbeitung und die Hintergrundinformationen zur Didaktisierung einen wesentlichen Teil dieses Kapitels. Weiters sind hier noch Informationen zu den Proband_innen und den Interviewpartnern sowie Herausforderungen während der Forschungsarbeit zu finden.

Der folgende Teil beschäftigt sich mit der Interpretation der Ergebnisse und wurde in drei Teile gegliedert, um einen besseren Überblick zu schaffen. Zuerst werden die Ergebnisse hinsichtlich der Didaktisierung dargestellt und es werden speziell die Höraufgabe und das

Forumtheater in den Blick genommen. Danach folgen noch Ergebnisse, die allgemein die Didaktisierung betreffen und es wird auch gezeigt, welche Themenwünsche in Bezug auf Selbstermächtigung die Lernenden geäußert haben. Anschließend werden in einem eigenen Kapitel die Erkenntnisse zu den Normvorstellungen der Lernenden präsentiert, woraus sich Einstellungen beziehungsweise das Zugehörigkeitsgefühl der Lernenden ableiten lassen. Zuletzt werden noch Ergebnisse zur Reflexion und Identifikation der Lernenden mit der Didaktisierung und im Speziellen mit dem Forumtheater dargestellt.

Abschließend ist das Conclusio zu finden, in dem alle wesentlichen Erkenntnisse noch einmal kurz zusammengetragen werden und ein kurzer Ausblick über mögliche weitergehende Forschungen gegeben wird.

Positionierung der Forscherin

„Wir alle haben einen bestimmten Ort, eine bestimmte Zeit, eine spezifische Geschichte und Kultur, von denen aus wir schreiben und sprechen. Was wir sagen, steht immer, ‚in einem Kontext‘ und ist *positioniert*.“ (Hall 2000: 26)

Stuart Hall zeigt mit diesem Zitat, dass es niemals eine objektive Wissenschaft geben kann, da Ergebnisse von wissenschaftlichen Forschungen – auch wenn sich der_die Forscher_in an festgelegte Standards hält – immer durch die eigene Positionierung beeinflusst werden. Über diesen Umstand sollte man sich bewusst sein, um jede Forschung aus herrschafts- oder rassismuskritischer Perspektive hinterfragen zu können.

„Im Sinne einer rassismuskritischen (Forschungs-)Praxis muss es darum gehen, rassistische Strukturen und Deutungsangebote sowie das eigene Handeln in diesen Strukturen beständig zu reflektieren und hinsichtlich machtvoller Effekte zu befragen sowie alternative, kritische und widerständige Formen des Handelns und des Forschens zu entwickeln.“ (Scharathow 2010: 87f.)

An dieser Stelle soll eben nicht nur die Unmöglichkeit von Objektivität thematisiert werden (vgl. Denzin 2012: 82), sondern es soll dieser Umstand als Chance genutzt werden, um die normalerweise nicht offen gelegten, aber dennoch beeinflussenden Faktoren ausführlich darzustellen und dadurch dem Lesenden einen Einblick in die Gedanken der schreibenden Person zu geben. Da mein Thema ohnehin viele paternalistische Stolpersteine bietet, ist es umso wichtiger, durchsichtig zu machen, aus welcher Positionierung ich, als Forscherin, spreche. Zudem soll eine selbstkritische Hinterfragung meiner gesellschaftlichen Position zum Aufbrechen von eingebrannten Gedankenmustern und von als selbstverständlich geltenden Privilegien beitragen. (vgl. Scharathow 2010: 87f.; vgl. hooks 1994b: 10)

Hinter der Autorin dieser Arbeit verbirgt sich ein kritischer Geist. Ich bin mir darüber bewusst, dass ich mich auf Grund der kolonialen Geschichte in einer privilegierten Position befinde und möchte mit dieser Arbeit zum Kampf für das Aufbrechen von paternalistischen und rassistischen Strukturen beitragen.

Ich bin mir darüber bewusst, in einem Feld zu forschen, in dem ich selbst keine persönliche Erfahrung habe, da ich Deutsch als Erstsprache spreche, keine Migrationserfahrung habe und als Frau mit weißer Hautfarbe – also als Angehörige einer Mehrheitsgesellschaft – keine eigenen rassistischen Erfahrungen gemacht habe.

Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich der Reproduktion von unreflektierten, paternalistischen Strukturen durch mein Lehrverhalten entgegenwirken und dazu beitragen, eine neue Umgangsform mit Selbstbestimmung für die DaZ-Praxis zu finden.

Im nachfolgenden Kapitel wird die theoretische Verankerung dieser Arbeit ausführlich erläutert und es soll eine solide, wissenschaftliche Basis geschaffen werden, um zu zeigen, aus welcher Einstellung heraus und in welchem nicht hintergehbaren Spannungsfeld, es möglich ist, Selbstermächtigung in DaZ-Kursen einzubringen.

Theoretische Verankerung

Empowerment und Selbstermächtigung

Subjektwerdung von Individuen

Um den Begriff Empowerment klarer definieren zu können, muss man sich auch mit der Frage der Subjektwerdung von Individuen auseinandersetzen, da das Begreifen von sich selbst als Subjekt unvermeidbar für ein selbstbestimmt geführtes Leben ist. Ulrich Bröckling meint hierzu:

„Ein Subjekt zu werden ist ein paradoxer Vorgang, bei dem aktive und passive Momente, Fremd- und Eigensteuerung unauflösbar ineinander verwoben sind.“ (Bröckling 2013: 19)

Nach Bröckling braucht somit jedes Individuum Selbstbestimmung, um durch die äußeren Einflüsse nicht zu einem Objekt zu werden, das willkürlich hin und her geschoben wird. Um als Subjekt zu gelten, muss der Mensch sich einerseits selbst als Solches anerkennen und andererseits sich darüber bewusst sein, dass er_sie selbst es ist, der sein Wesen formt und als eigenständige Person agiert.

Die von Bröckling vertretene Meinung ist die vorherrschende Ansicht in der Pädagogik, jedoch wird diesem Ansatz von Pädagog_innen mit poststrukturalistischem Hintergrund nicht zugestimmt, sondern es wird eine gegensätzliche Meinung vertreten. Im poststrukturalistischen Diskurs kann es gar kein Subjekt geben. Das Subjekt ist „vielmehr [...] Ausdruck zugrunde liegender, das Individuum bedingender Strukturen.“ (Balzer, Ludewig 2012: 95) Das heißt also, dass eine Person durch sein Umfeld geformt wird und nur innerhalb dessen Wahlmöglichkeiten besitzt. Das Individuum muss sich also verschiedenen Einwirkungen und Machtstrukturen – auf sozialer und struktureller Ebene – stellen. (vgl. Rudolph 2015: 39f.)

Butler versucht ihrerseits – aus dem poststrukturalistischen Diskurs kommend – zu erklären, warum Individuen, obwohl sie vom Außen bestimmt werden, trotzdem Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung besitzen. Sie unternimmt es in „immer wieder neuen Anläufen, ein

„Subjekt‘ zu konzipieren, das sowohl diskursiv hervorgebracht und ‚der‘ Macht unterworfen als auch handlungsfähig und (politisch) widerständig ist.“ (Balzer, Ludewig 2012: 95) Somit schließt es sich nicht aus, vom Außen Zuschreibungen zu erhalten und trotzdem selbstbestimmt und handlungsfähig zu sein.

Diese von außen einwirkenden und formenden Zuschreibungen, also eine Art von Macht, werden von Foucault als eine allgegenwärtige Macht gesehen, die jedoch niemals von Menschen besessen werden kann, sondern aus Kräfteverhältnissen und sozialen Beziehungen heraus entsteht. Macht hat nach Foucault die Möglichkeit, Subjekte zu konstituieren, aber auch eine Wirklichkeit mit Machtkonstellationen zu konstruieren. (vgl. Rudolph 2015: 48f.)

Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten

„Macht und Herrschaft sind untrennbar mit sozialer Ungleichheit und sozialen Konflikten verbunden. Sie sind zunächst einmal Ausdruck sozialer Ungleichheiten, aber sie organisieren und strukturieren auch Ungleichheit.“
(Imbusch 2012: 26f.)

Wie soeben im vorherigen Kapitel erwähnt, geht Foucault davon aus, dass Macht eine Wirklichkeit konstruiert, die an sich nur ihrer eigenen Machtreproduktion dient. Dennoch gibt es immer Kämpfe gegen diese Macht. Dabei unterscheidet Foucault zwischen drei Arten von Kämpfen. „Die einen richten sich gegen die (ethnischen, sozialen und religiösen) Formen von Herrschaft, andere prangern die Ausbeutung an [...] und wieder andere kämpfen gegen alles, was den Einzelnen an sich selbst bindet.“ (Foucault 2014: 433) Wie die jüngere Geschichte bisher zeigt, dominiert fast immer eine Art dieser drei Kämpfe. Der Kampf gegen die soziale Herrschaft stand während der Zeit der Feudalherrschaften im Vordergrund, während im 19. Jahrhundert der Kampf gegen die Ausbeutung vorherrschte und heutzutage überwiegt in Mitteleuropa vor allem der Kampf gegen die Objektivierung. Dieser jetzige Kampf begründet sich darin, dass der Staat als Rechtsform eine politische Struktur bildet, die vorwiegend die Interessen einer Gruppe oder einer Gemeinschaft verfolgt und die Bestrebungen von Einzelnen außen vorlässt. Dennoch findet sich innerhalb dieser globalisierenden Form von

Staatsmacht die Möglichkeit für Einzelne sich durch einen Kampf zu individualisieren. (vgl. Foucault 2014: 433f.)

Wenn man über Macht- oder Herrschaftsverhältnisse spricht, ist es immer notwendig, sich bewusst zu sein, dass es zur Machtausübung immer Personen braucht, die die vorhandene Macht nutzen und in Gesetzen, Ideologien oder anderen Mechanismen festlegen. Zudem gibt es laut Foucault *die eine* Macht, die jederzeit vorhanden ist, auch wenn sie nicht spürbar ist. (vgl. Foucault 2014: 438ff.)

Generell ist Macht immer eine Handlung, also die Ausübung von Macht über ein anderes Individuum. Bei der Ausübung von Macht muss kein Konsens zwischen den Betroffenen bestehen, also kann man auch in eine Machtlosigkeit – zum Beispiel durch Gewalt – gezwungen werden. Macht wirkt nicht direkt auf Menschen ein, sondern beeinflusst deren Handlungen. (vgl. Foucault 2014: 440)

„Sie bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können.“ (Foucault 2014: 441)

Für Foucault ist daher keine Gesellschaft vorstellbar, die ohne Machtbeziehungen auskäme. Diese Vorstellung ist für ihn nur eine Abstraktion. Macht ist also in jeder Gesellschaft zu finden und wird vor allem problematisch, wenn die ausgeübte Regierungsmacht strukturell bestimmte Personengruppen diskriminiert. (vgl. Foucault 2014: 443) Diese Machtausübung führt dann zu institutionellen Diskriminierungen, wobei hier Institutionen entweder direkt bestimmte Personengruppen durch ungleiche Regelungen diskriminieren oder eine indirekte Diskriminierung durch verdeckte, unbewusste Effekte erfolgt. Beispielsweise können auch gleiche Regeln zu Benachteiligung führen, wenn ihre Anwendung „bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben“ (Gomolla, Radtke 2000: 326).

Kampf um Anerkennung

Aus der Sicht von Bröckling eifert jedes Individuum darum Anerkennung zu erlangen. Das Bedürfnis nach Anerkennung ist aber noch nicht der Grund, warum Menschen ihre Entscheidungen, beziehungsweise ihr Wesen an vorgegebenen gesellschaftlichen Normen orientieren, sondern der eigentliche Grund ist die anthropologische Angewiesenheit auf Sozialität. Aus diesem Bedürfnis heraus entbrennt ein *Kampf um Anerkennung*, der niemals abgeschlossen werden kann. Das Individuum erlebt durch diesen Kampf immer wieder frustrierende Erlebnisse, die bis zu traumatischen Erfahrungen reichen und schließlich mit der teilweisen Verwerfung des bis dahin konstruierten Selbst enden. „Der Einzelne [kann] gar nicht anders, als sich in seinen Selbstverhältnissen auf die Erwartungen zu beziehen, die andere an ihn stellen.“ (Bröckling 2013: 28) Es geht hierbei allerdings nicht um einen Unterwerfungsprozess, sondern darum sich auf die Erwartungen der anderen zu beziehen und eigene Entscheidungen zu treffen, wie stark man sich an diesen Erwartungen in der eigenen Lebensgestaltung orientieren will. (vgl. Bröckling 2013: 28)

Dieser *Kampf um Anerkennung* führt wieder zur Subjektwerdung von Individuen, welcher also ein „Formungsprozess [ist], bei dem gesellschaftliche Zurichtung und Selbstmodellierung in eins gehen.“ (Bröckling 2013: 31)

Der Kampf um Anerkennung kann allerdings nur durchbrochen werden, wenn sich die Person selbst entschließt, dass sie sich selbstbestimmt verhalten möchten. Das Konzept Empowerment kann diesen Schritt unterstützen, aber auch dieses muss zuerst kritisch hinterfragt werden.

Kritische Sicht auf Empowerment

Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird nun im deutschsprachigen Raum bereits eine rege Fachdiskussion über Empowerment betrieben und genauso vielseitig wie die Definition von Empowerment ist, wird auch das Konzept in heterogenen Kontexten eingesetzt. Dazu zählen politische, soziale und feministische Programme, aber auch im Gesundheits- und Bildungsbereich wird der Begriff Empowerment verwendet. Nicht zuletzt haben sich auch Entwicklungszusammenarbeit, Soziale Arbeit und Bürgerinitiative-Bewegungen

Empowerment zu Nutze gemacht. Aber auch Einzelpersonen wie Psychotherapeut_innen, Personalmanager_innen oder Unternehmensberater_innen locken ihre Kund_innen mit dem Wort Empowerment. Denn wer will schon kein selbstermächtigtes Leben führen? (vgl. Bröckling 2013: 181ff.)

Empowerment ist also allgegenwärtig. Es besitzt eine so hohe Anziehungskraft durch die mittlerweile von vielen Seiten geglaubte Zuschreibung, ein „Allheilmittel für gesellschaftliche Übel“ (Srilatha Batliwala zit. nach Bröckling 2013: 184) zu sein und es kann „über politische Fraktionierungen und soziale Milieus, Disziplinargrenzen und fachliche Zuständigkeiten hinweg fraglose Plausibilität beanspruchen [...] – und zwar nicht trotz, sondern gerade wegen seiner Vieldeutigkeit und Offenheit.“ (Bröckling 2013: 184)

Der Begriff Empowerment impliziert, dass es eine Form des Lebens gibt, die als lebenswert, als richtig oder als human angesehen wird. Doch wer bestimmt, welche Form als erstrebenswert gilt?

„Was mir am Humanismus nicht behagt, ist, daß er eine bestimmte Form unserer Ethik zum Muster und Prinzip der Freiheit erklärt. Ich glaube, daß es mehr Geheimnisse gibt, mehr mögliche Freiheiten und weitere zukünftige Erfindungen, als wir uns dies im Rahmen des Humanismus vorstellen können.“ (Martin, Foucault 1993: 22)

Trotzdem glauben viele Personen, die der Mehrheitsgesellschaft angehörig sind, dass sie das Recht besäßen, festzulegen, was nun als erstrebenswert gilt und welche Formen des Lebens als anpassungswürdig betrachtet werden.

Das Konzept Empowerment reproduziert genau diese Glaubenssätze. Eine Gruppe von Menschen gibt vor, wie sich andere Menschen zu empowern haben und wie dieser Empowerungsprozess auszusehen hat. Dass sich dahinter auch paternalistische Denkansätze verbergen können, wird oft übersehen. Bei paternalistischen Empowermentkonzepten handelt es sich um eine Machtverschiebung in Richtung eines Selbstbestimmungsimperativ. Bröckling sieht darin

„das planmäßige Einwirken auf andere (,to empower people‘) wie auf sich selbst (,self-empowerment) sowie die beidem zugrunde liegende Ratio konstituieren einen Modus des Regierens, der sich dadurch definiert, dass all seine Interventionen die Fähigkeit zur Selbstregierung steigern sollen.“ (Bröckling 2013: 184)

Ein weiterer Kritikpunkt an vorhandenen Empowermentkonzepten ist, dass meistens nicht die gesellschaftlichen Machtasymmetrien hinterfragt werden, sondern Empowerment nur dazu beitragen soll, das Ohnmachtsgefühl auf individueller Ebene zu überwinden. Selten besteht der Anspruch bestehende Machtstrukturen zu hinterfragen und noch seltener wird versucht, diese Strukturen zu verändern. (vgl. Salgado, Cepek-Neuhauser; Gouma, Mineva 2014: 26)

Diese Ausführungen sollen nicht dazu beitragen, Empowerment als etwas Schlechtes darzustellen, sondern es soll dadurch das Bewusstsein erhöht werden, das Konzept Empowerment kritisch wahrzunehmen und die damit verbundenen Zuschreibungen zu hinterfragen.

Theoretische Annäherung an Empowerment

„Ausgangspunkt von Empowerment-Prozessen ist stets das Erleben von Machtlosigkeit und Fremdbestimmung – die Erfahrung also, ausgeliefert zu sein, mit dem Rücken an der Wand zu stehen, die Fäden der eigenen Lebensgestaltung aus der Hand zu verlieren.“ (Herriger 2014: 53)

Nach Herriger können Empowermentkonzepte allgemein von vier Zugangsweisen betrachtet werden. Der erste Zugang ist politisches Empowerment, was *„einen konflikthaften Prozeß der Umverteilung von politischer Macht [bezeichnet], in dessen Verlauf Menschen [...] aus einer Position relativer Machtunterlegenheit austreten und sich ein Mehr an demokratischem Partizipationsvermögen und politischer Entscheidungsmacht aneignen.“* (Herriger 2014: 14) Der zweite Zugang kommt aus der *lebensweltlichen* Sicht. Damit sind jene Empowermentprozesse gemeint, die darauf abzielen, Menschen dahin zu führen, ihren Alltag und die damit verbundenen Schwierigkeiten aus eigener Kraft und selbstbestimmt zu gestalten. Die dritte Zugangsweise bringt den Fokus auf die Betroffenen selbst und fragt nach aktiven Möglichkeiten der Aneignung von Macht und Gestaltungsmöglichkeiten. Hier geht es darum sich aus eigener Kraft selbst in eine Position der Selbstbestimmung und Autonomie zu bringen. (vgl. Herriger 2014: 15f.) Bei der vierten Zugangsweise rücken die beruflichen „Helfer_innen“ in den Vordergrund, die ihren Kund_innen „Hilfestellungen bei der Eroberung von neuen Territorien der Selbstbestimmung geben, sie zur Suche nach eigenen Stärken ermutigen und zur Erprobung von Selbstgestaltungskräften anstoßen.“ (Herriger 2014: 17)

Nach Herriger gibt es also mehrere Zugangsweisen, wie Empowerment betrachtet werden kann. Eine präzisere oder konkretere Begriffsbestimmung für den Terminus Empowerment zu finden, ist schwierig, da auch in der einschlägigen Fachliteratur kein Konsens über die genaue Bedeutung herrscht. Der Begriff kann als *offene normative Form* gesehen werden. „Er ist ein Begriffsregal, das mit unterschiedlichen Grundüberzeugungen, Wertehaltungen und moralischen Positionen aufgefüllt werden kann.“ (Herriger 2014: 13) Dadurch erfährt der Begriff Empowerment eine häufige und vielseitige Verwendung, was ihm einen festen Platz im wissenschaftlichen, berufspraktischen und teilweise auch im privaten Bereich eingebracht hat. (vgl. Herriger 2014: 13f.) Durch seine vielseitige Verwendung besitzt er somit keine Begriffsschärfe mehr und auch jede_r Leser_in dieser Arbeit wird durch die eigene soziale Lebenswelt und des daraus resultierenden Vorwissens ein anderes Verständnis von Empowerment haben.

Mögliche Definition von Empowerment

„Handle stets so, dass du dir selbst das Gesetz deines Handelns gibst, statt es dir von anderen vorgeben zu lassen oder in Passivität zu verharren.“ (Bröckling 2013: 196)

Auch ich möchte mich hier Bröckling anschließen, für den das Zitat oben die goldene Regel ist, die allen Empowerment Bewegungen zu Grunde liegen sollte. Ein weiterer Punkt, der meinem Verständnis von Empowerment entspricht, ist der Gedanke, dass Individuen keine Schwächen haben, sondern es sich bei den ihnen zugeschriebenen Schwächen um abgedrängte oder unterentwickelte Stärken handelt. (vgl. Bröckling 2013: 196) Empowerment bringt also nur die Stärken in Menschen hervor, „was ohnehin qua anthropologischer Grundausstattung vorhanden sein soll, aber aufgrund widriger Umstände und vor allem deren subjektiver Verarbeitung nicht zum Tragen kommt.“ (Bröckling 2013: 196)

Herrigers Gedanken zu Empowerment ähneln denen von Bröckling. Für Herriger bedeutet Empowerment:

„Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung. Empowerment beschreibt mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheit selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewußt werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen.“ (Herriger 2014: 20)

Den soeben angeführten Aspekten von Herriger und Bröckling zum Thema Empowerment stimme ich grundlegend zu, jedoch werde ich in der vorliegenden Arbeit bewusst nicht den Terminus Empowerment verwenden, da dieser in meiner Wahrnehmung von vielen anderen Autor_innen zu unkritisch verwendet wird und paternalistische Herrschaftsverhältnisse darin enthalten sind, die somit reproduziert werden. Aus diesem Grund möchte ich mich von dieser Begrifflichkeit abgrenzen und werde den Terminus Selbstermächtigung verwenden.

Selbstermächtigung statt Empowerment

Selbstermächtigung ist in diesem Sinne immer ein Kampf gegen paternalistische Strukturen. Es ist ein Kampf, um sich selbst zu definieren. (vgl. hooks 1994b: 13) Von diesem Gedanken abgeleitet, muss man sich die Frage stellen, aus welcher Motivation man sich selbst berechtigt fühlt, anderen Menschen Empowerment in pädagogischen Kontexten anzubieten. Es muss also zuallererst darum gehen paternalistische, neoliberale Machtasymmetrien anzuerkennen und sie als veränderungsnötig zu betiteln. Erst wenn man sich dieser Machteinwirkung bewusst ist, kann man versuchen gemeinsam mit Betroffenen ein Konzept zu Selbstermächtigung zu erarbeiten. (vgl. Salgado, Cepek-Neuhauser, Gouma, Mineva 2014: 26) Auch Freire ist derselben Meinung: „Ermächtigung würde im Sinn seiner Pädagogik nicht erteilt werden, sie wäre Ergebnis einer Reflexionspraxis, die, durch problematisierende Fragestellungen provoziert, die Lernenden zur Aktion bewegen würde.“ (Salgado, Cepek-Neuhauser, Gouma, Mineva 2014: 26)

Auch der Terminus Selbstermächtigung kann natürlich paternalistische Denkweisen inkludieren. Aus diesem Grund möchte ich hier mit den Worten von Salgado, Cepek-Neuhauser, Gouma und Mineva festhalten, dass sich mein Verständnis von Selbstermächtigung

„von einem neoliberalen Verständnis von Ermächtigung vor allem durch die kritische und problematisierende Reflexion über ungleiche und diskriminierende Machtverhältnisse, durch die Priorisierung der kollektiven Dimension der Ermächtigung [...], durch die Entwicklung von widerständigen und emanzipatorischen Handlungsperspektiven [...], sowie durch das Verfolgen des Ziels der Transformation der gegebenen sozialen und ökonomischen Verhältnisse“ (Salgado, Cepek-Neuhauser, Gouma, Mineva 2014: 28) unterscheidet.

Ich sehe Ermächtigung ebenfalls als Kritik an vorhandenen Machtstrukturen und als mögliche Vorbereitung zur Konfliktaustragung, wohinter eine Vision von einer umfassenden Befreiung steht. (vgl. Salgado, Cepek-Neuhauser, Gouma, Mineva 2014: 27)

Definition zu selbstermächtigenden Handlungsstrategien

Der Begriff selbstermächtigende Handlungsstrategien wird von mir verwendet, um den notwendigen Zusammenhang von Selbstermächtigung und Handlung zu zeigen. Auch wenn Selbstermächtigung immer im Denken des Individuums beginnt, kann sie nur erfolgen, wenn auch auf die Gedanken tatsächlich eine Handlung folgt. In den gravierendsten Fällen von Diskriminierung findet am besten eine Handlung statt, hinter der eine Strategie liegt, auf die sich verlassen werden kann, selbst wenn man sich eigentlich gerade handlungsunfähig fühlt.

Im Bezug auf DaZ-Kurse fordern selbstermächtigende Handlungsstrategien „Modelle und Praxen des Zweitspracheunterrichts heraus, den Prozess des Erlernens und des Lehrens einer Zweitsprache im Kontext der Migrationsgesellschaften als einen Prozess zu erkennen, der unter den Zeichen von Machtasymmetrien und Rassismus stattfindet.“ (Salgado 2014: 9)

Freies emanzipatorische Pädagogik

Der Pädagoge Paulo Freire ist durch seine Alphabetisierungsinitiative in Brasilien bekannt geworden. Er sieht in Bildungsoffensiven die Möglichkeit ein bestehendes System von herrschender und beherrschter Klasse umzugestalten und die Beherrschten oder Unterdrückten aus ihrer Apathie, geschaffen durch die herrschende Elite, herauszuführen. Er nennt diese Apathie *Kultur des Schweigens* und sieht sie als Folge der Unterdrückung. Die Beherrschung wird geschaffen, indem der Mythos von der „natürlichen“ Überlegenheit einer Klasse durch Druck von Macht und Angst verinnerlicht wird. Der herrschenden Klasse steht hier vor allem das Bildungssystem zur Verfügung, in welchem unauffällig der Mythos der natürlichen Unterlegenheit unter dem Deckmantel von Bildung reproduziert wird und die Marginalisierung weiter voranschreiten kann.

„Die Herrschaft der Wissenden ist darum so gefährlich, weil sie sich [...] über ein selektives Sozialisations- und Bildungssystem aufrechterhält, das der unterworfenen Mehrheit das befreiende Wissen nicht nur vorenthält, sondern schon die Fähigkeit, Freiheitswissen anzueignen, verkümmern lässt oder gar aufhebt.“ (Freire 1980: 12)

Um die unterdrückte Gruppe aus ihrer Beherrschung zu führen, muss daher zuerst die marginalisierende Gruppe erkannt werden. Denn nur durch das Wissen der Existenz dieser Herrschenden, kann sich die marginalisierte Gruppe selbst als solche erkennen und sich selbst aus der Unterdrückung befreien. Um dieses Ziel zu erreichen, spielt Bildung oder wie Freire es nennt, Erziehung eine große Rolle. (vgl. Freire 1980: 10ff.)

Freire und Bildung

„Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.“ (Freire 1980: 13)

Für Freire ist das ein Grundsatz, der sich durch seine gesamte Arbeit zieht. Dabei ist für ihn nicht der Wille des_r Pädagog_in ausschlaggebend, ob es sich um Bildung der Befreiung oder um Bildung der Unterdrückung handelt, sondern das pädagogische Verfahren, mit dem unterrichtet wird, entscheidet darüber, um welche Art der Bildung es sich handelt.

Freire unterscheidet daher zwischen zwei Arten von Pädagogik. Die erste und auch häufiger verwendete Art ist die depositäre Erziehung, welche von Freire auch **Bankiers-Methode** genannt wird. In der Bankiers-Methode werden die Schüler_innen als Gefäß gesehen, das es zu befüllen gilt. Hilfreich ist es dabei, wenn die Schüler_innen keine starke eigene Meinung haben, da sie dann schneller das ihnen zugewiesene Wissen verinnerlichen können und der Bildungsvorgang somit erfolgreicher erscheint. Der_Die Lehrer_in füttert also die Schüler_innen mit Wissen, Wertevorstellungen und Urteilen, die dem Willen der herrschenden Klasse entsprechen und deren Vorherrschaft dadurch fixiert wird. (vgl. Freire: 1980: 13f.) Das „Ziel ist auf jeden Fall die Anpassung der Lernenden an einen bestehenden gesellschaftlichen Zustand, an bestehende Herrschaftsverhältnisse. Auf jeden Fall wirkt sie der Emanzipation entgegen.“ (Freire 1980: 14)

Als Alternative sieht Freire hier nur die Möglichkeit einer **problemformulierenden Bildung**. Das grundlegende Ziel ist hier ein eigenes Bewusstsein zu entwickeln, das die Schüler_innen dazu befähigen soll, ihre eigene Umwelt kritisch zu hinterfragen.

„Lernen ist [...] nicht das ‚Fressen‘ fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion. Lehren ist entsprechend nicht Programmieren, sondern Problematisieren, nicht das Abkündigen von Antworten, sondern das Aufwerfen von Fragen, nicht Einnistung des Erziehers im Zögling, sondern Provokation des Zöglings zur Selbstbestimmung.“ (Freire 1980: 14)

Wenn man sich auf diese Gedanken einlässt, verändert sich die gesamte Unterrichtssituation. Einerseits gibt es keine unveränderbare Rollenaufteilung zwischen Schüler_in und Lehrer_in mehr und andererseits wird der Unterrichtsinhalt an die Lebenssituation und an die damit zusammenhängenden Erfahrungen der Lernenden angepasst. Ab diesem Punkt kann dann ein dialogisches Lernen beginnen, das es Lehrenden und Lernenden ermöglicht, im Unterricht durch die Erfahrungen des jeweils anderen zu wachsen und durch die Überprüfung der eigenen früheren Überlegungen zu einem Wachsen der eigenen Persönlichkeit zu gelangen. (vgl. Freire 1980: 14f.)

Wichtig für den Wachstumsprozess sieht Freire auch den eigenen Wunsch der Lernenden, die Gesellschaft zu verändern und ihr mehr Humanität zu verleihen. Mit seiner Pädagogik will er eine nachhaltige, humane Veränderung der Gesellschaft erreichen, deren Ziel es sein muss,

das Machtgefüge zwischen Unterdrückenden und Unterdrückten dauerhaft aufzuheben und die dadurch verlorengegangene Menschlichkeit beider betroffener Parteien wiederherzustellen. (Freire 1980: 32)

Freire und Empowerment

Da das Ziel von Empowerment ist, Menschen wieder in die Selbstbestimmung zu führen, wurde es in den 70er Jahren an unzählige Bildungsmaßnahmen geknüpft. Besonders populär war es, diese Bildungsmaßnahmen mit der *emanzipatorischen Pädagogik* von Paulo Freire zu verbinden. Durch seinen problemformulierenden Bildungsansatz wurde Freires pädagogischer Zugang, die bis heute wahrscheinlich wichtigste methodische Referenz für die theoretischen Anhänger_innen von Empowerment. Jedenfalls bauen auf den Gedanken von Freire häufig theoretische Konzepte von Empowerment auf und sein Erfolg in den Alphabetisierungskampagnen wird auch als Erfolg des Empowerment-Ansatzes gewertet. (vgl. Bröckling 2013: 189ff.)

Obwohl Freire ein umfassendes Programm für die Selbstbemächtigung der lateinamerikanischen Landarbeiter_innen und Favelabewohner_innen ausgearbeitet hat, fand nur der Teil mit seinen pädagogischen Ansätzen Eingang in die Empowerment-Praxis. Dies ist darauf zurückzuführen, dass seine theoretischen Arbeiten für eine konkrete Zielgruppe ausgelegt waren und sie daher zu spezifisch waren, um sie allgemein in das Empowerment-Konzept einfließen lassen zu können. (vgl. Bröckling 2013: 191)

Engaged Pedagogy (Kritische Pädagogik) von bell hooks

Eine Pädagogin, die sich ebenfalls dem Freiheitskampf von benachteiligten Gruppen verschrieben hat, ist bell hooks, die sich in ihren Theorien auch auf Freire stützt, aber weitere Aspekte, wie zum Beispiel feministische Ansatzpunkte hinzufügt. Auch für hooks ist Bildung eine Möglichkeit für benachteiligte Gruppen ein freies, selbstbestimmtes Leben führen zu können. Sie leitet ihre Theorie großteils von ihren persönlichen Erfahrungen als dunkelhäutige Frau in einer dominanten, weißen Mehrheitsgesellschaft ab. (hooks 1994a: 6) Mit ihrer *Kritischen Pädagogik (Engaged Pedagogy)* will hooks jedes Individuum dazu anleiten, durch selbstständiges kritisches Denken, ein selbstermächtigtes Leben zu führen.

„Engaged pedagogy is a teaching strategy that aims to restore students’ will to think, and their will to be fully self-actualized. The central focus of engaged pedagogy is to enable students to think critically. [...] Critical thinking involves first discovering the who, what, when, where, and how of things – finding the answers to those eternal questions of the inquisitive child – and then utilizing that knowledge in a manner that enables you to determine what matters most.” (hooks 2010: 8f.)

Um das von hooks gewünschte freie kritische Denken erreichen zu können, sollte Unterricht die Lernenden in diese Richtung bringen, um sie schließlich in ihrem kritischen Denkprozess individuell frei sein zu lassen. hooks setzt dafür auf verschiedene Mittel im Unterricht:

Teaching excitedly...

„The first paradigm that shaped my pedagogy was the idea that the classroom should be an exciting place, never boring. And if boredom should prevail, then pedagogical strategies were needed that would intervene, alter, even disrupt the atmosphere.” (hooks 1994a: 7)

Unter dem Konzept *excitement* versteht hooks eine reizvolle Begeisterung für den Unterricht zu schaffen und Spaß zuzulassen. Dabei reicht es nicht aus, nur neue, spannende Ideen in den Unterricht einzubringen, sondern es benötigt eine solide Gemeinschaft in der Klasse, um ungewohnte Unterrichtsmethoden, die Herausforderungen bergen können, umzusetzen. Es geht vor allem darum, andere Meinungen wertschätzen zu können und die Anwesenheit der anderen Lernenden anzuerkennen. Jede einzelne Person beeinflusst die Dynamik im Klassenraum und trägt zur Gestaltung der Unterrichtsatmosphäre bei. Das Ziel der Lehrperson

muss es sein, einen offenen Lernraum gemeinsam mit den Lernenden und deren Wissen und Erfahrungen zu gestalten. Dafür muss gegen die Annahme gearbeitet werden, dass die Lehrperson für die Dynamik im Klassenraum alleine verantwortlich ist. Für die Lernenden stellt das häufig ein Problem dar, da sie dadurch in die Selbstverantwortung gehen müssen und von sich selbst fordern müssen, etwas zur Qualität des Unterrichts beizutragen. (vgl. hooks 1994a: 7ff.; vgl. hooks 2010: 10) Wenn jedoch erst ein stabiles Lernklima herrscht, können wesentlich spannendere Themen als zuvor in den Unterricht eingebracht werden und es kann auch mit Emotionen gearbeitet werden.

Vor allem in der Erwachsenenbildung herrschen aber bis heute große Vorbehalte von Seiten der Lernenden gegenüber Emotionen – hauptsächlich gegenüber Spaß – im Unterricht, da dieser dann oft als nicht so effektiv oder lehrreich angesehen wird. (vgl. hooks 1994a: 7f.)

Forschungen bestätigen aber seit mehr als 30 Jahren, dass durch Einwirken von Emotionen Menschen besser lernen können; das Erlernete wird schneller abgespeichert und es kann auch längerfristig darauf zurückgegriffen werden.

„Emotionen üben eine große Macht über uns aus. Sie nehmen uns gelegentlich voll ein, sie prägen unser Denken und sie bestimmen mit, ob und wie wir etwas tun. Viele Menschen erleben Emotionen oft als hinderlich, störend oder ablenkend und versuchen, sich möglichst auf ihren Kopf zu besinnen.“ (Frenzel, Stephens 2011: 19)

Dabei wird jedoch vergessen, dass Emotionen sehr hilfreiche Begleiter fürs Lernen sind. Fakt ist, dass sie auch als Triebkräfte im Lernprozess gelten. (vgl. Frenzel, Stephens 2011: 19) Konkret handelt es sich dabei um Leistungsemotionen, die im Unterricht auftreten und das Lernverhalten beeinflussen. (vgl. Frenzel, Stephens 2011: 29ff.) Negative wie positive Emotionen verbrauchen gleichermaßen während des Lernens kognitive Ressourcen, der entscheidende Unterschied ist aber, dass negative Emotionen die Aufmerksamkeit vom Lernprozess weglenken und sich daraus ein negatives Gedankenkarussell ergibt, während positive aufgabenbezogene Emotionen zwar ebenfalls kognitive Ressourcen beanspruchen, aber die Aufmerksamkeit wird auf die Lernaufgabe gelenkt, wodurch das Lernen einfacher wird. Leistungsemotionen beeinflussen außerdem auch den Einsatz von Lernstrategien. Tendenziell werden bei positiven Leistungsemotionen verständnisorientierte und flexible Lernstrategien angewendet, während bei negativen Leistungsemotionen weniger verständnisorientierte Strategien angewandt werden, wie beispielsweise das

Auswendiglernen von Lerninhalten. Hier wird auch häufig die Verantwortung über den Lernprozess an die Lehrperson abgegeben und es erfolgt kein selbstgesteuertes Lernen. Bei positiven Leistungsemotionen kann durch ihre Anknüpfung an den Faktor Motivation hingegen davon ausgegangen werden, dass sie ein selbstgesteuertes Lernen hervorrufen, was wiederum an einen größeren Lernerfolg geknüpft ist. (vgl. Frenzel, Stephens 2011: 49ff.)

Aus diesem Grund empfiehlt nicht nur hooks, Emotionen in den Unterricht zu bringen, sondern auch viele andere Pädagog_innen sehen diese Vorgehensweise als geeignet an. Zum Beispiel geben Frenzel und Stephens konkrete Vorschläge, wie man als Lehrperson bewusst Freude in Form von Humor in den Unterrichtsraum bringen kann. Studien dazu haben gezeigt, dass Lehrpersonen für die Humor und Spaß im Unterricht wichtig sind, eine stärkere Vertrauensbasis von Seiten der Lernenden genießen und ihr Unterricht als verständlicher empfunden wird. (vgl. Frenzel, Stephens 2011: 56)

Thinking critically...

„Thinking is an action. [...] The heartbeat of critical thinking is the longing to know – to understand how life works.” (hooks 2010: 7)

Das Ziel von *kritischer Pädagogik* liegt darin, den Lernenden im Unterricht die Freiheit zu geben, kritisch zu denken und sich ihre eigene Meinung zu bilden. Um ein freies kritisches Denken forcieren zu können, müssen die Lernenden zuvor Schritt für Schritt dazu gebracht werden, ihr Umfeld neugierig zu betrachten und von sich selbst aus beginnen, Erlerntes kritisch zu hinterfragen. hooks spricht hier auch davon, die natürliche, kindliche Begierde nach Wissen wieder zurückzuholen und mit dieser ein neues Lernverhalten zu schaffen. Nach hooks geht die kindliche Neugier normalerweise verloren, weil vielen Kindern gelehrt wird, dass Wissen gefährlich ist oder unglücklich macht. Ein weiterer Grund ist häufig, dass Kinder auf Schulsysteme treffen, die ihnen eintrichtern, dass sie sich im dominanten System einordnen und anpassen müssen, um ein sorgenfreies Leben führen zu können. (vgl. hooks 2010: 7f.)

Für hooks haben freie Denkprozesse in der klassischen Schulbildung keinen Platz, da hier nur die Aufnahme und die Ausgabe von Informationen zum richtigen Zeitpunkt gefordert wird. Durch Auswendiglernen oder dem Erlernen fremder Gedanken findet kein aktiver

Denkprozess statt, der eigentlich gefördert werden sollte, um Menschen zu freien Individuen zu erziehen. (vgl. hooks: 2010: 8) Aber selbst wenn kritische Denkprozesse gefördert werden, dauert dies: „Students do not become critical thinkers overnight. First, they must learn to embrace the joy and power of thinking itself.“ (hooks 2010: 8) Der Fokus *kritischer Pädagogik* liegt also darauf, den Willen der Lernenden zum kritischen Denken wiederherzustellen und sie in ihrem Selbstverwirklichungsprozess zu unterstützen. (vgl. hooks 2010: 8)

Teaching critically

„We were taught that education was the surest route to freedom. The teachers were there to guide us, and show us the way to freedom.“ (hooks 2010: 2)

In der *Kritischen Pädagogik* wird den Lehrpersonen eine neue Rolle zugeschrieben. Ihre Aufgabe ist es nicht mehr in der alleinigen bestimmenden Führungsrolle zu bleiben, sondern die Lernenden an einen Punkt zu bringen, an dem es möglich ist, eine Lehr- und Lernkooperative zwischen Lehrperson und Lernenden aufzubauen. Die Lehrer_innen müssen sich dafür selbst eingestehen, dass sie nicht immer Recht haben und auch selbst wieder in einen Lernprozess eintreten, angestoßen durch den Lernprozess der Schüler_innen. (vgl. hooks 2010: 10, 22) Um zu diesem Ergebnis zu kommen, muss eine interaktive, vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden aufgebaut werden, die sich nach den Lernenden und deren Erfahrungen sowie Bedürfnissen richtet.

„As leaders and facilitators, teachers must discover what the students know and what they need to know. This discovery happens only if teachers are willing to engage students beyond a surface level. As teachers, we can create a climate for optimal learning if we understand the level of emotional awareness and emotional intelligence in the classroom. That means we need to take time to assess who we are teaching.“ (hooks 2010: 19)

Es ist aber nicht nur notwendig, dass die Lehrperson die Lernenden kennt, sondern auch, dass die Lernenden ihre Lehrperson kennen und auf die von ihr vorgegebenen Grenzen und Regeln vertrauen können. Die Lehrperson muss also auch etwas von sich selbst im Unterricht zeigen. Auch für gestellte Aufgaben gilt die Regel, nur jene Dinge von den Lernenden zu verlangen, die die Lehrperson auch selbst als sinnvoll erachten würde. (vgl. hooks 2010: 19ff.)

Bevor der Fachunterricht gestartet werden kann, wird von hooks verlangt, die Grundsteine für eine Gemeinschaft im Unterricht aufzubauen. Für einen erfolgreichen Unterricht ist es also essenziell, dass sich auch die Lernenden gegenseitig als wertzuschätzende Individuen wahrnehmen und kennenlernen. (vgl. hooks 1994a: 7; vgl. hooks 2010: 20) Das Ziel ist hier, sich auf einem möglichst tiefgehenden Niveau kennenzulernen. Der Aufwand, der hier eingegangen werden soll, ist dadurch zu rechtfertigen, dass danach eine solide, vertrauensintensive Lernatmosphäre herrscht, in der viele Risiken im Lernprozess bedenkenlos eingegangen werden können. Die dadurch kreierte Umgebung soll es den Lernenden ermöglichen, sich so zu zeigen, wie sie es möchten, um den bestmöglichen Lerneffekt erzielen zu können.

„Students can be honest, even radically open. They can name their fears, voice their resistance to thinking, speak out, and they can also fully celebrate the moments where everything clicks and collective learning is taking place.” (hooks 2010: 21)

Durch das Gefühl des kollektiven Lernprozesses kann ein Prozess der Selbstverwirklichung angestoßen werden, der besonders für Lernende, die zuvor noch nicht das Gefühl hatten, etwas Wertvolles für die Gemeinschaft beitragen zu können, sehr bereichernd ist. „Engaged Pedagogy assumes that every student has a valuable contribution to make to the learning process.” (hooks 2010: 21)

Dramapädagogische Ansätze

Die Dramapädagogik beruht auf dem Konzept des handlungsorientierten Fremdsprachenlernens und seit den 1990er Jahren bildet sich eine eigenständige dramapädagogische Fremdsprachendidaktik. Dabei rückt wieder das Verständnis der *Ganzheit* des Lernens in den Vordergrund.

„Der dramapädagogische Ansatz [erfordert] die Anteilnahme des ganzen Menschen. Die komplexen Aktivitäten, die in einen fiktiven Situationsrahmen eingebettet sind, nehmen somit gleichzeitig das intellektuelle, motorische, affektive und interaktive Engagement der Teilnehmer[_innen] in Anspruch.“ (Sinisi 2009: 24f.)

Ein dramapädagogischer Ansatz bietet also einen Weg, um eine neue Motivation für die Lernenden zu schaffen und ihnen eine vielfältige Unterrichtserfahrung zu ermöglichen. Die dramapädagogische Gestaltung von Unterricht zeichnet sich durch Interaktivität, Handlungsorientierung und Erfahrungsbezug aus, „indem er die Schüler[_innen] im Rahmen eines interaktiven Lernprozesses zum Erlebnis einer sprachlichen Handlungssituation bringt.“ (Sinisi 2009: 26) Im Sinne des DaZ-Unterrichts geht es darum, ein intuitives Sprechgefühl zu forcieren und zu einer autonomen Sprachbewusstheit beizutragen.

Der DaZ-Kurs erfährt durch den Einsatz von dramapädagogischen Ansätzen eine starke Demokratisierung, da die Lernenden nicht mehr passive Teilnehmende sind oder in Abhängigkeit zur Lehrperson stehen, sondern diejenigen sind, die den Lernprozess selbst erschaffen und steuern. Der Lehrperson kommt dabei eine ganz neue Rolle zu; er_sie soll als *facilitator* fungieren oder im besten Fall sogar zum_r Mitspieler_in werden. (vgl. Eigenbauer 2009: 63; vgl. Sinisi 2009: 27f.) Die Lernenden sollen in diesem Rahmen die Möglichkeit bekommen, psychologische und soziale Hemmungen zu überwinden, indem sie eine fiktive Rolle übernehmen und durch spielerisches Darstellen linguistische und paralinguistische Experimente ausprobieren. (vgl. Sinisi 2009: 29)

Bezogen auf den DaZ-Kontext bedeutet das, dass sich der Kursinhalt und die darin behandelten Themen auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen sollen, um einerseits das Interesse der Lernenden am Thema zu sichern und ihnen andererseits auch authentischen, für ihr Leben sinnvollen Unterricht zu bieten. Da Lernen im Prinzip das Verknüpfen von bereits vorhandenem Wissen und Vorerfahrungen mit neuen Informationen ist, muss der DaZ-

Unterricht auch eine kritische Reflexion der Wirklichkeit bieten. (vgl. Birnbaum 2013: 42) Am besten kann das im Rahmen von dramapädagogischen Ansätzen gewährleistet werden, indem fiktive Wirklichkeiten im DaZ-Kurs geschaffen werden. Diese fiktiven Wirklichkeiten werden durch „als-ob“ Situationen geschaffen, in denen die Lernenden die Möglichkeit bekommen, sich so zu verhalten, als ob sie in einer realen Situation wären. Die Lernenden werden in diesem Rahmen dazu eingeladen

„andere Perspektiven zu übernehmen und Sachverhalte und Konflikte von innen heraus zu untersuchen. [...] Es geht dabei nicht in erster Linie um das Entwickeln von schauspielerischen Fähigkeiten, sondern eher um den Prozess des sozialen und kooperativen Lernens sowie die Entwicklung von Problemlösestrategien, die Fähigkeit zur Reflexion und zum kritischen Denken und die Förderung kommunikativer Kompetenzen.“ (Birnbaum 2013: 44)

Dramapädagogische Ansätze in Deutschkursen bieten vielfältige Lernmöglichkeiten. Das dahinterstehende Lernziel kann auf inhaltlicher Ebene liegen, um mit den Lernenden ein bestimmtes Thema zu erarbeiten, auf der sprachlichen Kommunikationsebene, um spontanes, ungebundenes Sprechen zu trainieren und auf der psychosozialen Ebene, wo die Lernenden zusätzliches Selbstvertrauen und erhöhte Empathiefähigkeit gewinnen können. (vgl. Even 2003: 147f.)

Die Arbeit mit dramapädagogischen Ansätzen im Unterricht unterscheidet sich grundlegend von den Zielsetzungen einer Theateraufführung. Es werden zwar manche Methoden und Techniken des Theaters für pädagogische Zwecke verwendet (vgl. Even 2003: 148), „im dramapädagogischen [...] Unterricht ist hingegen zumeist gar kein außenstehendes Publikum vorhanden, und die Ergebnisse bleiben in der Gruppe. Am Ende steht häufig kein Produkt, sondern [...] eine Erkenntnis oder ein Lerngewinn.“ (Eigenbauer 2009: 65) Somit stehen beim Einsatz von dramapädagogischen Aufgaben immer die Lernenden im Vordergrund und das vorrangige Ziel ist es, mit den Lernenden die Ganzheitlichkeit des Lernens zu entdecken. (vgl. Even 2003: 151)

Dramapädagogische Ansätze sollten jedoch nur in einem stabilen Lernumfeld eingesetzt werden, in welchem sich auch die Lehrperson sicher fühlt. Der Lehrperson kommt hier die verantwortungsvolle Aufgabe zu, sich auch mit denkbaren negativen Konsequenzen von dramapädagogischen Methoden auseinandergesetzt zu haben, um auf mögliche Bedürfnisse der Lernenden, abhängig von ihrem sozialen und persönlichen Hintergrund, besser eingehen

zu können. Besonders in der Arbeit mit Personen mit Traumatisierungen ist großes Einfühlungsvermögen gefragt, um dramapädagogische Ansätze in einem Kontext anbieten zu können, der die Teilnehmenden auch in kritischen Momenten aufzufangen versteht. (vgl. Blöchl 2012: 75ff.)

Kontext DaZ Erwachsenenbildung

Der theoretische Rahmen dieser Forschungsarbeit soll nun noch um das Kapitel *Kontext DaZ Erwachsenenbildung* erweitert werden, um zusätzliche spezifische Phänomene aufzeigen zu können, die in diesem Bereich als relevant gelten müssen. Deshalb wird noch auf die Themen *Sprachliche Ermächtigung*, *Identität*, *Rassistische Diskriminierungen* und auf die *Abgrenzung zur Lerner_innenautonomie* eingegangen. Besonders das Kapitel *Rassistische Diskriminierung* soll hier hervorgehoben werden, da im Rahmen der Arbeit in DaZ-Kursen in jeder Gruppe rassistische Erfahrungen vorhanden sind und Rassismus im Leben vieler Lernenden leider eine große Rolle spielt.

Sprachliche Ermächtigung

Wenn über Selbstermächtigung im DaZ-Bereich gesprochen wird, muss es selbstverständlich auch immer gleichzeitig um sprachliche Ermächtigung gehen. Sprache hat einen großen Anteil an Ermächtigungsprozessen und trägt einen großen Teil dazu bei, sich in einem Land als handlungsmächtig zu erleben.

„Neben ihrem Zweck als technisches Kommunikationsmittel und als Medium zur Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung heben wir daher die Funktion von Sprache als Mittel zur Mutmaßung einer veränderten Realität hervor.“
(Salgado 2014: 9)

Von Salgado wird Sprache also nicht nur als Mittel zur Kommunikation in einer neuen Umgebungswelt gesehen, sondern sie wird als Mittel gesehen, das realitätsverändernd wirkt und beinhaltet somit eine ermächtigende Funktion. Dies geschieht nicht nur durch die damit

verbundenen sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten, sondern auch durch den Gewinn von zusätzlichem Selbstvertrauen. (vgl. Salgado, Cepek-Neuhauser; Gouma, Mineva 2014: 25)

Um den Ansprüchen von kritischer sprachlicher Ermächtigung gerecht werden zu können, fordert die Organisation maiz, die DaZ-Kurse an diese Herausforderungen anzupassen und sie dementsprechend zu gestalten. Dabei muss eine bewusste und kritische Aneignung der Dominanzsprache Deutsch erfolgen und das Lehren und Erlernen von Deutsch als Zweitsprache muss als ein Prozess verstanden werden, „der unter den Zeichen von Machtasymmetrien und Rassismus“ (Salgado 2014: 9) stattfindet.

Aber nicht nur aus neuen Publikationen ist bekannt, dass Sprache ein machtvoll Instrument ist, bereits Foucault hat geschrieben, dass Sprache immer eine Machtausübung beziehungsweise ein Einwirken auf das Gegenüber ist. (vgl. Foucault 2014: 438) Bei sprachlichen Machtkonstruktionen handelt es sich jedoch nicht nur um ein konkretes Machtgefüge zwischen zwei Personen, sondern sprachliche Diskriminierung wirkt bereits auf abstrakter Ebene.

„Wer sprechen darf, ist in dem von Machtverhältnissen durchlöcherten Migrationsdiskurs durch eine rigide Tautologie geregelt: Sprechen kann, wer sprechen kann. Wer dies tut, bestimmt wiederum wer nicht sprechen kann. [...] Wessen Ausführungen relevant sind und wem man gar nicht zuzuhören braucht. Wem gegenüber (welche Art von) Freundlichkeit ausgeübt werden soll. Wer welche Information bekommt. Wem Zuspruch gebührt.“ (Patulova 2000: 219)

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass nun die Zeit beginnt, in der Migrant_innen über und für sich selbst sprechen (vgl. Scharathow 2010: 90) und ihre Gedanken und Meinungen in der Gesellschaft in der sie nun leben Gehör finden.

Identität

Sich mit der eigenen Identität zu beschäftigen, trägt stark dazu bei, den Schritt in die Selbstermächtigung zu gehen. Dabei ist es nicht nötig, für sich selbst eine bestimmte Identität festzulegen, sondern es ist vor allem wesentlich zu verstehen, dass auf die eigene Identität viele soziale und geopolitische Faktoren einwirken, die das Gefühl der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen beeinflussen. Auch für Lehrpersonen in DaZ-Kursen ist es wichtig, sich

mit Identitätsentwicklungen zu beschäftigen, um nachvollziehen zu können, welche inneren Reibungen bei den Lernenden ablaufen können, wenn sie Deutsch als Zweitsprache erlernen. In den beiden nachfolgenden Kapiteln soll gezeigt werden, inwiefern sich sprachliche und „kulturelle“ Identität auf die Identitätsentwicklung auswirken können.

Sprachliche Identität

„Sprache muss im Mittelpunkt jeder Diskussion über Identität stehen.“ (Strauss 2014: 222)

Sprache ist die Fähigkeit des Menschen sich zu verbalisieren und sich dadurch im Raum und Zeit Gefüge vom „Hier und Jetzt“ loszulösen. Sprachlicher Ausdruck trägt dazu bei, Wirklichkeitskonstrukte durch deren Benennung zu erschaffen. Es ist die Fähigkeit eine Meinung auszudrücken und Bedeutungen zuzuschreiben. Aus diesem Grund konstruiert Sprache eine Wirklichkeit und erfüllt dabei zwei wesentliche Funktionen. Erstens erschafft sie konstruierte Realität und zweitens wirkt sie verbindend zwischen Menschen, die die gleiche oder eine ähnliche Sprache sprechen. (vgl. Berger, Luckmann 2014: 212ff.; vgl. Mecheril 2003: 2)

Durch Sprache wird also einerseits eine individuelle Identität geschaffen, die sich durch individuelle Meinungsäußerungen und Weltansichten auszeichnet und andererseits eine Gruppenzugehörigkeit gewonnen, die mit der Identifikation und der Kommunikation mit anderen Individuen derselben Sprache entsteht. (vgl. Strauss 2014: 222ff.) Wichtig ist hier, dem Menschen zuzugestehen, dass es eine schnelle Veränderung der persönlichen Identität geben kann, wenn Meinungen und Ansichten revidiert werden. (vgl. Mecheril 2003: 1)

Kulturelle Identität

Im Gegensatz zur individuellen Identität fokussiert sich die Beschreibung von kultureller Identität auf eine Gruppe. Es findet eine Verschiebung von der individuellen auf die kollektive Ebene statt, wodurch bestimmte, gemeinsame Aspekte der Gruppe in den Vordergrund treten und andere vernachlässigt werden. (vgl. Mecheril 2003: 2f.)

„Die Zugehörigkeit von Individuen zu sozialen Gemeinschaften ist ein wichtiger Hintergrund, vor dem Individuen das werden, was sie sind. Zugleich ist die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften der Hintergrund dessen, dass Individuen das darstellen, zur Geltung bringen und auch verändern können, was sie sind.“ (Mecheril 2003: 5)

Das heißt, Individuen und Gruppen bedingen sich gegenseitig und Veränderungen spiegeln sich auf beiden Ebenen wider.

Häufig finden sich stereotypische Zuschreibungen in der Kategorie der kulturellen Identität. Stereotype werden oft im Bereich Landeskunde vermittelt oder durch unreflektierte Wiedergabe von Vorurteilen verfestigt. (vgl. Altmayer 2013: 15f.) Sie bilden dabei nicht die Wirklichkeit ab, sondern fördern nur Trugbilder. (vgl. hooks 1994b: 210)

Um eine differenzierte Wahrnehmungsweise auf die Kategorie der kulturellen Zugehörigkeit zu gewinnen, kann das Konzept des kritischen Multikulturalismus herangezogen werden. Es geht dabei darum, Kategorisierungsstrategien zu hinterfragen und das Prinzip der Selbstinterpretation geltend zu machen. Danach kann jede_r selbst entscheiden, ob er_sie sich einer „Kultur“ zugehörig fühlt oder nicht. Der kritische Multikulturalismus geht auch davon aus, dass sich die eigene Identität immer verändert und man sich demnach auch verschiedenen „Kulturen“ zugehörig fühlen kann. Kulturelle Bezüge gewinnen hier in manchen Situationen mehr Bedeutung und sind in anderen wiederum irrelevant. (Rommelspacher 2005: 28)

Rassistische Diskriminierungen

An dieser Stelle wird nun auch auf rassistische Diskriminierungen eingegangen, um festzuhalten, dass Diskriminierungen häufig Bestandteil des alltäglichen Lebens von Asylwerber_innen und Migrant_innen in Österreich sind und diese ihre Erfahrungen auch in die DaZ-Kurse mithineinbringen. Deswegen sollten sich die Lehrpersonen auch selbst – zumindest auf theoretischer Ebene – mit rassistischen Diskriminierungen beschäftigen. Aus diesem Grund erfolgt hier nun eine kurze Gegenüberstellung von Ansätzen zum Thema rassistische Diskriminierungen.

Rassismus ist ein Problem, das in der österreichischen Gesellschaft generell zu wenig thematisiert wird, aber durch die Flüchtlingsbewegungen in der Zeit um den Sommer 2015 auch in der öffentlichen Debatte wieder eine größere Rolle eingenommen hat. (vgl. Hess, Kasperek, Kron, Rodatz, Schwertl, Sontowski: 2017: 8f.; Schwiertz, Ratfisch 2017: 151) Auffällig ist, dass eine rassistische Mobilisierung quer durch fast alle politischen Spektren stattgefunden hat. Es scheint, als würden rassistische Äußerungen wieder salonfähig werden, solange sie beispielsweise durch Gender-Argumente gerechtfertigt werden. (vgl. Hess, Kasperek, Kron, Rodatz, Schwertl, Sontowski: 2017: 16)

Allgemein kann über Rassismus gesagt werden, dass es

„die Markierung von Unterschieden ist, die man dazu braucht, um sich gegenüber anderen abzugrenzen, vorausgesetzt, diese Markierungen dienen dazu, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die bestimmte Gruppen von Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen und dadurch der ausschließenden Gruppe einen privilegierten Zugang sichern.“ (Rommelspacher 2009: 25)

Die Unterschiede, um sich gegenüber einer anderen Gruppe hervorheben zu können, beruhen immer auf der Zuschreibung von willkürlich gewählten Merkmalen, mit welchen eine bestimmte Zielsetzung verfolgt wird. Zum Beispiel wurde in Zeiten der Kolonialisierung die Hautfarbe als „Rasse“-Merkmal deklariert, deren Zuschreibung eine „Primitivität“ oder „Unzivilisiertheit“ war. Damals wurden diese Konstrukte geschaffen, um Ausbeutung und Versklavung von Kolonien zu rechtfertigen.

Obwohl dies natürlich mittlerweile wissenschaftlich widerlegt ist, findet Rassismus nun auf anderen Ebenen statt. (vgl. Rommelspacher 2009: 25) Anstelle des „Rasse“ Begriffs tritt nun der Begriff „Kultur“. Aus diesem Grund wird heute auch von kulturellem Rassismus gesprochen. (vgl. Kerner 2009: 46) Dabei wird unter einer „fremden Kultur“ ein Faktor verstanden, der mit der „eigenen Kultur“ nicht vereinbar ist, und somit zur Konstruktion der Gruppen „wir“ und „die anderen“ beiträgt, sowie gleichzeitig als Rechtfertigung zur Ausgrenzung dient. (vgl. Mecheril, Melter 2010: 152f.; vgl. Wolf 1997: 7ff.) „Wenn Kultur als unveränderbar gedacht wird, sie einer Vererbung gleichkommt und als zum innersten Wesen eines Menschen gehörig gerechnet wird, erfüllt sie die gleiche Funktion wie ‚Rasse‘.“ (Wolf 1997: 9) Kultureller Rassismus ist somit ebenfalls eine Legitimationslegende, „die die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen ‚rational‘ zu erklären versucht, obgleich die

Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht.“ (Rommelspacher 2009: 26)

Neben dem kulturellen Rassismus spielt der antiislamische Rassismus eine immer größere Rolle. Hier tritt an die Stelle von „Rasse“ oder „Kultur“ der Begriff „Islam“, der als nicht vereinbar mit anderen Religionen gesehen wird. Interessanterweise wird in diesem Fall Religion eine bedeutende Position zugeschrieben. Diese Zuschreibung geht so weit zu behaupten, dass der islamische Glaube und ihre „Andersheit“ so tief in Muslimen und Muslimas verankert ist, dass er zum unveränderbaren Faktor wird. (Rommelspacher 2009: 27f.) „So ist der ‚Islam‘ heute zum eigentlichen Gegenspieler ‚des‘ Westens geworden und bildet in der manichäischen Sicht des Rassismus seinen unvereinbaren Gegensatz.“ (Rommelspacher 2009: 27)

Um sich besser bewusst werden zu können, wie Rassismus eigentlich entsteht, hat Rommelspacher ein vier Phasenmodell konzipiert, das zeigt, wie sich Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren.

Es „werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogene Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*).“ (Rommelspacher 2009: 29)

Bisher wurde die theoretische Verortung von Rassismus hauptsächlich auf Rommelspacher gestützt, die wesentliche Erkenntnisse in die deutschsprachige Rassismusforschung eingebracht hat. Beim Thema Rassismus ist es jedoch besonders wichtig, zu hinterfragen, wer welche Ansätze unterstützt. Aus diesem Grund werden nun auch die Gedanken von hooks dargelegt, die im deutschsprachigen Raum unterrepräsentiert sind. hooks hat nicht nur wertvolle pädagogische Ansätze – wie weiter oben schon diskutiert wurde – sondern auch bereichernde Gedanken zum Thema Rassismus. Sie stammt aus den USA und wuchs in einer weißen Dominanzgesellschaft auf. So erfuhr sie selbst, was es heißt institutionell rassistisch diskriminiert zu werden.

hooks weist in ihren Publikationen immer wieder darauf hin, dass die Welt nach wie vor in eine Welt der „Weißen“ und eine Welt der „Schwarzen“ gespalten ist. Sie bezieht sich dabei

auf ihre eigene Lebenssituation in den USA, in der sich die ehemalige Apartheid noch immer auf die jetzigen Lebensumstände der Bevölkerung auswirkt. hooks hält es wie Spivak, die einen Perspektivenwechsel fordert, um die Sichtweise der schwarzen Forscher_innen in den Mittelpunkt zu rücken. Nach hooks liegt in diesem „Prozess der Neuverortung das Potential, die Praktiken des Rassismus zu dekonstruieren“ (hooks 1994b: 220), da ansonsten die Gruppe von Menschen mit schwarzer Hautfarbe häufig nicht zur Kenntnis genommen würde und sich durch dieses Nichtwahrnehmen ebenfalls eine Gruppe der Anderen konstruieren ließe. (hooks 1994b: 206) Außerdem können nach hooks Menschen mit weißer Hautfarbe oft nicht nachvollziehen, welche Faktoren das Leben von Menschen mit schwarzer Hautfarbe beeinflussen. „Systeme der Beherrschung, des Imperialismus, des Kolonialismus und des Rassismus zwingen Schwarze wirksam, negative Wahrnehmungen von Schwarzsein zu verinnerlichen.“ (hooks 1994b: 205)

Abgrenzung zu Lerner_innenautonomie

An dieser Stelle soll der Unterschied zwischen Selbstermächtigung und Lerner_innenautonomie im DaZ-Kurs klar hervorgehoben werden, da es sich um zwei grundlegend unterschiedliche Ansätze handelt.

Lerner_innenautonomie beschränkt sich nur auf den Kursraum, während hinter dem pädagogischen Konzept von Selbstermächtigung ein ganzheitlicher Ansatz steht, der auch die gesellschaftliche Ebene außerhalb des Kursraumes mit einbezieht. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Ansatz vor allem auf Freire und hooks gestützt, die sich beide intensiv der Verbindung von Bildung und Gesellschaft gewidmet haben.

Die Unterscheidung zwischen Lerner_innenautonomie und Selbstermächtigung ist bei Ziebell und Schmidjell besonders gut zu erkennen. Unter Autonomieförderung verstehen sie:

„Die Lernenden bekommen Gelegenheit, sich autonom, also unabhängig von Kursleitung und Lehrwerk, Sprache anzueignen, und werden darauf vorbereitet, dies auch außerhalb des Lernorts Schule zu tun. Unterricht macht dafür eigene Lernerfahrungen, -schritte und -ziele bewusst, vermittelt Lernstrategien, ermöglicht Sprachreflexion und fördert das selbstständige Lernen durch entsprechende Differenzierungs- und Individualisierungsangebote.“ (Ziebell, Schmidjell 2012: 95)

Ziebell und Schmidjell führen auch eine Definition zum Begriff der Handlungsorientierung im Unterricht an, welche im Prinzip die Vorstufe zu selbstermächtigenden Handlungsstrategien ist.

„Die Lernenden sollen sprachliche Handlungskompetenz erwerben, d. h., der Unterricht bereitet die Lernenden darauf vor, in der Fremdsprache pragmatisch angemessen zu handeln. Diese Handlungskompetenz soll auch für die außer- und nachschulische Lebenswelt entwickelt werden. Unterricht simuliert diese Lebenswelt und bezieht möglichst authentische Materialien und realitätsnahe Aufgabenstellungen ein.“ (Ziebell und Schmidjell 2012: 95)

Diese Zitate zeigen, dass Schmidjell und Ziebell viel Verantwortung und Führung bei der Lehrperson sehen, wovon in dieser Arbeit klar Abstand genommen werden soll, da hier jede Person als handlungsfähig gesehen wird und die Lehrperson nur einen Raum bereitstellen sollte, in dem neue Erfahrungen gemacht werden dürfen.

Zusammenfassend sind die grundlegenden Unterschiede zwischen Lerner_innenautonomie und Selbstermächtigung im Unterricht, dass sich Lerner_innenautonomie großteils auf das freie Lernen im Unterricht und auf die Vermittlung von Strategien dafür konzentriert, während Selbstermächtigung im Unterricht darüber hinausgeht und zusätzlich noch den Aspekt hinzuholt, den Lerner_innen Raum im Unterricht zu geben, um eigene Handlungsstrategien im Umgang mit ihnen unbekanntem Situationen zu finden.

Methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde eine Didaktisierung erstellt, in deren Fokus selbstermächtigende Handlungsstrategien stehen. Im Rahmen der Didaktisierung werden keine vorgefertigten Strategien angewandt, sondern die Lernenden erarbeiten sich selbst in dieser Unterrichtssequenz mögliche, für sie passende Handlungsstrategien, die sie in Konfliktsituationen in die Selbstermächtigung bringen können.

Die Didaktisierung wurde exemplarisch in einer DaZ-Lernendengruppe auf dem Niveau B1 nach dem GER eingesetzt und es wurden bestimmte Faktoren im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung festgehalten. Es wurde bereits im Vorhinein entschieden, dass eine teilnehmende Beobachtung alleine nicht ausreichend sein würde, um ein breites Spektrum an Ergebnissen zu bekommen. Deshalb habe ich die Entscheidung getroffen, mit einer triangulierenden Methode zu arbeiten und freiwillige Einzelinterviews mit den Teilnehmer_innen der Unterrichtssequenz zu führen. Die Interviewten wurden zu Themen befragt, die sich aus der Beobachtungssituation nicht erschließen ließen. Auch Schramm und Schwab weisen darauf hin, dass es oft sehr aufschlussreich ist, Beobachtungen und Interviews zu kombinieren:

„Nicht direkt beobachtbar sind dagegen [...] zugrundeliegende Kognitionen und Emotionen sowie auch die fremdsprachliche Rezeption. Da Ansichten, wie sie in Befragungen kundgetan werden, und tatsächliches Verhalten, wie es beobachtet werden kann, in einigen Fällen divergieren, ist in einigen Untersuchungen die Kombination von Befragungen und Beobachtungen von besonderem Interesse.“ (Schramm, Schwab 2016: 141)

Angeregt von diesem Zitat gab es die Überlegung, dass manche Emotionen tendenziell während der Beobachtung erkennbar sein würden und die Einzelinterviews daran anknüpfen und tiefere oder ganz neue Einsichten ermöglichen sollten.

Die empirische Forschung wurde bewusst nur mit einer Gruppe durchgeführt, da es nicht das primäre Ziel ist, eine generalisierende These aufzustellen, sondern die große Zielsetzung ist es, die durch die Forschung gewonnenen Erkenntnisse in eine didaktische Strategie umzuwandeln, die auch auf andere DaZ-Lernende übertragbar sein kann. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde nach der Grounded Theory Methody gearbeitet.

Zur Methode der Grounded Theory

Die Grounded Theory Methody (GTM) nach Strauss und Corbin (1996) eignet sich besonders für die Erarbeitung meines Forschungsthemas, da das Sampling der Daten auf mehreren Ebene abläuft, wodurch immer wieder neue Hypothesen aufgestellt werden und schlussendlich die Theoriegenerierung auf Basis der erhobenen Daten erfolgt. Ein weiterer ausschlaggebender Grund zur Verwendung der GTM ist die Kombination aus seriöser wissenschaftlicher Methode sowie gefragter Kreativität und Offenheit des_der Forscher_in. „Die Verfahren zwingen den Forscher dazu, seine Vorannahmen zu durchbrechen und eine neue Ordnung aus der alten entstehen zu lassen.“ (Strauss, Corbin 1994: 12) Dabei soll der_die Forscher_in die eigenen Gedanken frei lassen, zugänglich für neue kreative Anreize sein, selbstständig anregende und kritische Fragen stellen, Vergleiche zu bereits Bekanntem ziehen können und dies alles in eine neue Entdeckung zusammenführen. (vgl. Strauss, Corbin 1994: 12)

Basierend auf einem Thema, das mehr oder weniger Teil der alltäglichen Welt von DaZ-Kursen ist, aber keinen festgeschriebenen oder reflektierten Stellenwert besitzt, will ich mit meiner Forschung dazu beitragen, dem Konzept selbstermächtigende Handlungsstrategien einen für mich angemessenen, prozessorientierten Stellenwert zu geben. Ich halte mich dafür an die GTM, da sie mir als besonders geeignet erscheint, um „zur methodisch kontrollierten und reflektierten Forschungsdurchführung“ (Demirkaya 2014: 221) beizutragen und gleichzeitig durch ihre induktive und deduktive Vorgehensweise „als eine Art politisch-wissenschaftliche Widerstandsbewegung [begriffen werden kann], die sich dagegen wehrt, scheinbar objektive Wahrheiten durch experimentelle Versuche beweisen zu können.“ (Heinemann 2014: 121) Die GTM bietet dadurch einen Handlungsspielraum, in dem Forschende „für den zu untersuchenden Wirklichkeitsausschnitt tatsächlich relevante Phänomene herauszuarbeiten“ (Demirkaya 2014: 221) und dadurch eine empirisch fundierte Theorie über den Forschungsgegenstand aufstellen können.

Erstellung der Didaktisierung

Die Ausarbeitung der Didaktisierung erfolgte in Anlehnung an Publikationen von maiz und LEFÖ, die seit einigen Jahren erfolgreich postkoloniale Theorien auf die DaZ-Praxis anwenden. Es wurde von meiner Seite großer Wert darauf gelegt, die bereits vorhandenen Konzepte dazu einzubeziehen, aber dennoch eine großteils eigenständige Didaktisierung zu erstellen.

Der Anspruch an meine Didaktisierung bestand vor allem darin, eine realitätsnahe Problemsituation in den Unterricht zu bringen und diese mit Fokus auf den sprachlichen und individuellen Umgang zu erarbeiten. Gleichzeitig war es mir wichtig, immer wieder Stellen zur Reflexion einzubauen. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Lehrperson keine Lösungswege für Konfliktsituationen mit individuellen diskriminierenden Erfahrungen vorgeben sollte, da viele Lernende selbst Strategien zum Umgang mit ähnlichen Situationen kennen oder ansonsten selbst Ideen zur Bewältigung einbringen sollten. Der Lehrperson kommt somit in dieser Didaktisierung vor allem die Rolle zu, die zeitliche Ressource und die sprachlichen Mittel bereitzustellen und falls nötig, unterstützend zu wirken, sowie einen respektvollen und sicheren Raum anzubieten.

Das Thema der Unterrichtsmaterialien ist ein für die Teilnehmer_innen meistens bereits bekanntes Thema; Nachbarschaft. Das Thema wurde bewusst ausgewählt, da alle Teilnehmer_innen in irgendeiner Form bereits Erfahrungen mit Nachbarschaft gemacht haben. Auch wenn die Erfahrungen dazu ganz unterschiedlich sind, war es für meine Forschung wichtig, ein Thema zu wählen, mit dem jede_r etwas verbinden kann. Gleichzeitig wollte ich aber kein Thema wählen, das eventuell mit Traumatisierungen oder anderen sehr negativen Erlebnissen verbunden ist. Natürlich besteht immer das Risiko, das eine Person bereits fundamental negative Erlebnisse damit hat, jedoch erschien mir dieses Risiko bei dem Thema Nachbarschaft eher gering. Gleichzeitig war es beabsichtigt ein Thema zu wählen, das auch in Lehrwerken thematisiert wird. Es soll jedoch eine klare Abgrenzung zur gängigen Thematisierung von Nachbarschaft in Lehrwerken erfolgen, da durch meine Didaktisierung ein anderes Ziel verfolgt wird und die Materialien aus diesem Grund dafür gedacht sind, anschließend an die Lehrbucharbeit damit zu arbeiten.

In meine Didaktisierung ist eine Audiodatei zum Thema Nachbarschaftskonflikt (Titel: Konflikt _im Haus_2; Link: http://www.lefoe.at/index.php/bildungsangebote.html#DaZ_Materialien)

eingebaut, die von LEFÖ produziert wurde und jederzeit auf ihrer Homepage abrufbar ist. Dieses Audio wurde einerseits ausgewählt, da ich eine direkte Verknüpfung zu den bereits vorhandenen Konzepten von LEFÖ bieten will und andererseits die freie Zugänglichkeit gewährleistet ist. Das Audio wird von manchen als eine extreme Form der Konfliktbewältigung gesehen werden, aber ich habe mich bewusst für eine aufrüttelnde und nicht positiv endende Konfliktsituation entschieden, um einerseits eine vielfältige Möglichkeit zur Konfliktbewältigung in den Unterricht zu bringen und darauf auch sprachliches Material aufbauen zu können, das die Teilnehmer_innen eventuell in einer anderen Situation, in der sie sich unfair behandelt fühlen, gebrauchen können und andererseits war es für meine Forschung wichtig zu hören, wie die Teilnehmer_innen über ein solches Material denken.

Im Folgenden werde ich nun den Unterrichtsablauf detailliert schildern. Die gesamte Didaktisierung mit Informationen und genauen Anleitungen für die Lehrpersonen sind im Anhang zu finden.

1. Einführung und Erklärung

Diese Phase sollte bereits einige Tage im Vorhinein geschehen. Es sollte hier eine Klärung stattfinden, ob die Teilnehmer_innen des Kurses überhaupt eine Unterrichtssequenz zu selbstermächtigenden Handlungsstrategien machen wollen und genug Zeit eingeplant werden, um zu klären, was darunter verstanden wird. Dabei geht es allgemein darum, den grundlegenden Gedanken von selbstermächtigendem Unterricht gerecht zu werden, dass die Teilnehmer_innen selbst bestimmen sollen, ob sie bestimmte Methoden im Unterricht ausprobieren möchten oder nicht.

Im Rahmen meiner Forschung wurde eine Woche vor Einsatz des Materials von der Kursleiterin und mir geklärt, ob die Teilnehmer_innen eine solche Unterrichtseinheit gerne ausprobieren möchten. Dafür wurden in einer Unterrichtseinheit ungefähr 15 Minuten verwendet, um zu erklären, was selbstermächtigende Handlungsstrategien sind und wie der Unterricht dann ablaufen würde. Da die Idee bei allen Teilnehmer_innen Anklang gefunden hatte, konnte die Didaktisierung eingesetzt werden.

2. Assoziogramm

Die Aufgabe *Assoziogramm* trägt zur Vorentlastung der Teilnehmer_innen für die nachfolgenden Aufgaben bei und ermöglicht eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema der Unterrichtssequenz. (vgl. Glaboniat 2008: 53) Dafür wird das Wort „Nachbarschaft“ groß an die Tafel geschrieben und die offene Frage an die Teilnehmer_innen gestellt, was ihnen dazu einfällt.

Das Ziel der Aktivität ist es Assoziationen, die in den Köpfen der Teilnehmer_innen vorhanden sind, an der Tafel zu sammeln, um vorhandene Gedanken für jede_n sichtbar zu machen.

3. Bild als Impuls

Als nächste Aufgabe, die einerseits ebenfalls als Vorentlastung gedacht ist (vgl. Glaboniat 2008: 53) und andererseits dazu beiträgt, erste eigene Strategien der Teilnehmer_innen bewusst zu machen, wird ein Impuls in Form eines Bilds angeboten. Jede_r Teilnehmer_in bekommt ein Bild und soll sich dieses zuerst für sich selbst im Stillen ansehen. Erst danach werden lenkende Fragen zu unterschiedlichen Bildaspekten gestellt. Besonders wichtig ist bei dieser Aufgabe, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, da sich „die in einem Bild vorhandenen Bedeutungsebenen [...] [erst] im interpretierenden Auge des Betrachters zu einer Gesamtaussage“ (Doelker 2010: 9) vereinen.

Ein Ziel dieser Aufgabe ist, dass sich die Teilnehmer_innen über ihre subjektive Wahrnehmung bewusst werden und ihnen auffällt, dass das Bild von verschiedenen Personen meistens ähnlich interpretiert wird. Durch diese Aufgabe soll einerseits das Vertrauen in die Lehrperson, die keine Wertung abgibt, gestärkt werden und andererseits können die Teilnehmer_innen hier erfahren, wie Verständnis erleichternd – im Bezug auf den folgenden Hörtext – die Deutung von Mimik und Gestik ist.

Auf dem verwendeten Bild sind zwei junge Frauen mit weißer Hautfarbe zu sehen, die an einer Haustür miteinander sprechen. Sie gestikulieren stark, aber es ist nicht eindeutig zu erkennen, ob sie in einem positiven oder in einem negativen Verhältnis zueinander stehen. Diese Unklarheit ist ein wesentlicher Punkt der weiteren Aufgabe, da die Teilnehmer_innen auf

Grund des Bildes beschreiben sollen, was die Mimik und Gestik der Frauen ausdrücken und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Die Aufgabe soll ihnen verdeutlichen, dass sie, selbst wenn sie die Sprache der Menschen in ihrer Umgebung nicht vollständig verstehen, durch die Wahrnehmung von Mimik und Gestik häufig verstehen können, um welche Art von Gespräch es sich handelt. Diese Fähigkeit zur nonverbalen Kommunikation ist ein automatisierter Ablauf, der normalerweise unbewusst passiert und nur selten bewusst zur Interpretation von Situationen in der Zweitsprache eingesetzt wird. (vgl. Martinkenas: 2012: 62) Die Lernenden sollen in dieser Aufgabe die Möglichkeit haben, diesen Prozess auf einer bewussten Ebene zu durchlaufen. Aus diesem Grund ist es wichtig, der Interpretation von Bildern – und damit auch der Interpretation von Mimik und Gestik – Platz im DaZ Unterricht zu geben.

4. Audio hören

Anschließend an die Aufgabe 3 *Bild als Impuls* wird den Teilnehmer_innen ein Audio vorgespielt, das sich von anderen im DaZ-Unterricht verwendeten Audios in einigen Punkten unterscheidet. Darin sind zwei Frauen zu hören, die im Stiegenhaus miteinander diskutieren. Die Frau, die das Gespräch durch Anklopfen an der Wohnungstür der zweiten Frau beginnt, wirft dieser vor, dass es aus ihrer Wohnung nach Essen stinkt. Ihre Stimme ist von Anfang an sehr unfreundlich und obwohl sie keine Beschimpfungen verwendet, weiß man, dass es sich hier um einen beginnenden Streit handelt. An diesem Punkt endet das Audio für die ersten Aufgaben, erst einige Schritte später hören die Teilnehmer_innen die ganze Aufnahme. Sie endet damit, dass sich die zweite Frau verteidigt und für ihre Rechte eintritt. Sie schließt ihre Verteidigungsrede mit der Frage ab, worum es hier eigentlich geht.

Die zuvor angesprochenen Besonderheiten des Audios sind, dass es einerseits eine sehr kurze (25 Sekunden) Hörverständnisaufgabe ist (vgl. Buttaroni, Knapp 1988: 14) und es sich andererseits um eine Konfliktsituation handelt. Konflikte werden im DaZ-Unterricht selten behandelt und in diesem Audio wird eine kurze Konfliktsituation authentisch dargestellt. (vgl. Glaboniat 2008: 55) Das Audio zeichnet sich dadurch aus, dass zum Beispiel das Anklopfen der Frau schon sehr laut ist und auch die Stimmen der Frauen aggressiv klingen. Die Lernenden sollen unter anderem in dieser Aufgabe erfahren, wie sie fremde Stimmen interpretieren und

ob es einen Unterschied in der Stimmlage oder Lautstärke zu ihren bisherigen Erfahrungen gibt. (vgl. Surkamp 2010: 104)

Für diese Aufgabe wurde bewusst eine provokante Situation gewählt, um Ergebnisse mit einer höheren Aussagekraft für die Forschungsarbeit zu bekommen. Für den eigenen Unterricht können solche Audios auch leicht selbst produziert werden (vgl. Buttaroni, Knapp 1988: 14), falls man entweder mehrere Audios einsetzen will, um die vielfältigen Möglichkeiten von Konfliktmanagement darzustellen, oder mit einer respektvolleren Variante arbeiten möchte.

Außerdem wurde in dieser Didaktisierung die Höraufgabe nicht um des Hörens willen eingesetzt, sondern um thematisch damit weiterzuarbeiten. (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen, Riemer 2010: 970f.; Glaboniat 2008: 54) Aus diesem Grund wurde nach dem Hören auch noch der Text ausgeteilt, einerseits um sicherzugehen, dass alle Teilnehmer_innen den Inhalt verstanden haben und andererseits um ihnen in Ergänzung zu Lehrwerktexten auch einen Text mit einer Konfliktsituation abseits der Lehrwerksthemen schriftlich zur Verfügung zu stellen.

5. Redemittel

„Redemittel sind sprachliche Ausdrücke bzw. Formulierungen in Form von einzelnen Wörtern, komplexen Satzgliedern (Wortgruppen) oder auch ganzen Sätzen, die einem Sprecher („Redner“) als Versatzstücke dienen, um in schriftlicher oder mündlicher Kommunikation bestimmte, häufiger wiederkehrende Sprechakte zu realisieren.“
(Kiefer 2009: 539)

Nach der Höraufgabe wird den Teilnehmer_innen ein Handout mit Redemitteln ausgeteilt, die einige verschiedene Umgangsmöglichkeiten mit dem zuvor gehörten Konflikt zeigen und worauf kurze Redemittel zu finden sind, die in vielfältigen Konfliktsituation eingesetzt werden können.

Ergänzend zu dieser Aufgabe muss noch erwähnt werden, dass die Sammlung von Redemitteln nicht einfach den Teilnehmer_innen ausgeteilt werden soll, sondern dass es sinnvoll ist, sie im Rahmen dieser Didaktisierung einzusetzen und sie ausgiebig zu besprechen. Durch die Didaktisierung wird eine relevante Verbindung zur Realität geschaffen und ein Teil der Redemittel wird bereits bei Aufgabe 3 gehört oder wird für das nachfolgende Forumtheater wieder gebraucht. Durch den Bezug zur Umgebungswelt und der Verwendung

im Unterricht sind die Redemittel eingebunden und die Lernenden tragen einen größeren Nutzen davon. (vgl. Kiefer 2009: 540ff.)

6. Forumtheater

„So sollen möglichst viele Sinnesorgane an den Lernvorgängen beteiligt sein, die Lehrperson soll Situationen entwickeln, die vielfältige Lernmöglichkeiten und vernetzende Lernerfahrungen eröffnen, eine spannungsfreie und effektive Lernatmosphäre, die Spaß macht und positive Erlebnisse beim Lernen ermöglicht, soll geschaffen werden.“ (Eigenbauer 2009: 62)

Die aufgezählten Aspekte von Eigenbauer wären natürlich in jeder Unterrichtseinheit wichtig, sind es aber besonders, wenn man mit den Teilnehmer_innen Forumtheater spielen will. Dramapädagogische Ansätze sind im deutschsprachigen Raum noch immer unterrepräsentiert und ihre Einsatzmöglichkeiten und der daraus entstehende Nutzen werden häufig übersehen. (vgl. Eigenbauer 2009: 62) Auch aus diesem Grund, aber vor allem, weil es ein wirksames Mittel ist, um den Alltag in den Kursraum zu holen und Raum für neue Möglichkeiten und alte Erfahrungen zu schaffen, bilden sie einen großen Teil meiner Didaktisierung.

Im Rahmen dieser Didaktisierung wurde die Form des Forumtheaters gewählt, welches ursprünglich auf den brasilianischen Pädagogen Augusto Boal zurückgeht und heute ab und zu noch in der Originalform aufgeführt wird. Für den Unterricht wurde Boals *Theater der Unterdrückten* aber abgewandelt, da es sich – wie der Name schon sagt – auf den Freiheitskampf der unterdrückten Klasse in Brasilien bezieht. Boal, der vor allem durch Freire beeinflusst war, inszenierte damals Theater, um etwas in politischer und gesellschaftlicher Hinsicht zu verändern und vor allem um der unterdrückten Bürgerklasse einen Raum für Handlungsmöglichkeiten zu geben. (vgl. Boal 1989: 7f.)

DaZ-Lernende sollen hier auf keinen Fall als unterdrückt oder befreiungswürdig dargestellt werden, aber das Forumtheater ist eine Methode, die hervorragend dafür geeignet ist, eigene Handlungsstrategien in einem unbekanntem Umfeld auszuprobieren. Das Forumtheater kommt der Dramapädagogik und dem Begriff *Process Drama* nahe,

„worunter eine Lehr- und Lernmethode verstanden wird, die versucht in einer fiktiven, imaginären Umgebung durch Übernahme fremder Identitäten und verschiedenster Perspektiven in vielstufigen Improvisationen, komplexe Themen zu erforschen,

Lösungsstrategien zu entwickeln oder sich auch in Texte und Charaktere einzufühlen.“
(Eigenbauer 2009: 64)

Im Rahmen meiner Didaktisierung wird das Forumtheater also eingesetzt, um den Teilnehmer_innen Raum zu geben, in ihrer eigenen Art und Weise die zuvor gehörte Konfliktsituation zu bewältigen. Um das zu erreichen, wird mit verschiedenen Schritten gearbeitet. Zuerst wird eine „Aufwärmübung“ vorgeschlagen, damit sich alle Teilnehmer_innen an das Theater spielen gewöhnen können. Danach wird Schritt für Schritt angelehnt an das Konzept von Boal gearbeitet.

Zuerst werden seine Ideen zu Standbildern aufgegriffen und die Lernenden werden aufgefordert in Partnerarbeit als Standbild das darzustellen, was sie zuvor in Aufgabe 4 gehört hatten. (vgl. Boal 1989: 53ff.) Boal würde hier noch mit den Standbildern weiterarbeiten, aber aus zeitlichen Gründen und vor allem um eine Überstrapazierung der Teilnehmer_innen zu vermeiden, wird in dieser Didaktisierung nicht mit seinen Ideen weitergearbeitet, sondern die Konfliktszene mit Hilfe des Textes in Partnerarbeit gespielt. Anschließend wird ein eigenes Ende gefunden.

Als nächster Schritt kommt nun das eigentliche Forumtheater. Die Ausgangssituation jedes Forumtheaters ist ein Konflikt, der für die meisten Personen unbefriedigend endet. Dieses Ende ist einerseits als Provokation und andererseits als Abbildung der Realität zu verstehen, um Diskussionen und weitere Prozesse anzuregen. (vgl. Boal 1989: 56) Im Fall der Didaktisierung wird nun der zuvor bereits bearbeitete Konflikt als Ausgangssituation für das Forumtheater im Plenum verwendet. Zuerst wird die Originalszene mit Text und eigenem Ende gespielt und danach können verschiedene Abstufungen des Forumtheaters gewählt werden. Empfehlenswert ist es, allen Teilnehmer_innen – auf freiwilliger Basis – die Möglichkeit zu geben, ihr eigenes Ende darzustellen und erst danach zu beginnen, vom Originaltext abzuweichen und zu versuchen, den Konflikt auf andere Art und Weise zu lösen. Dabei ist es effektiver im weiteren Verlauf, nur eine Rolle frei spielen zu lassen und die andere Rolle zu bitten beim Text zu bleiben. Dadurch ist besser ersichtlich, in wie weit sich das Ergebnis durch unterschiedliche Reaktionen ändert. (vgl. Boal 1989: 82ff.; vgl. Schultheater Dresden 2005)

Eigenbauer spricht in diesem Zusammenhang von einem *Schonraum des Probehandelns*, wo im Unterricht die Möglichkeit gegeben wird, verschiedene Möglichkeiten mit dem Umgang

einer Situation auszuprobieren und für sich selbst schließlich zu entscheiden, welche Variante für jeden individuell am besten ist. Es geht dabei darum, Gefühlen und dem vorhandenen Wissen im Unterricht Platz zu geben und weiter mit ihnen zu arbeiten. (vgl. Eigenbauer 2009: 65) Auch Boal verfolgt hier ähnliche Lernziele; „Forumtheater ist antiautoritär. Es beansprucht nicht, den richtigen Weg zu zeigen, ‚richtig‘ in welcher Hinsicht? –, es bietet eine Chance, Mittel und Wege zu studieren.“ (Boal 1989: 58)

7. Standbild

Als letzte Aufgabe wurde eine Abfolge von Standbildern gewählt. Unter einem Standbild „versteht man ein unbewegtes, eingefrorenes Bild“ (Eigenbauer 2009: 72), das aus vielfältigen Gründen eingesetzt werden kann. Beispielsweise können mit Hilfe von Standbildern neue Perspektiven gewonnen werden, bestimmte Beziehungen verdeutlicht oder Themen reflektiert werden. (vgl. Eigenbauer 2009: 73)

Das Ziel dieser Aufgabe ist es, die Unterrichtssequenz für die Teilnehmer_innen abzurunden und ihnen zugleich die Möglichkeit zu geben, sich spontan im Unterricht auszudrücken. Deshalb können die Teilnehmer_innen zuerst die für sie wichtigste Emotion aus dem Forumtheater und danach ihr gewünschtes Ende der Szene darstellen. Danach folgen drei Evaluationsstandbilder, um gleich ein Feedback zum Befinden der Gruppe und dem Lerneffekt zu haben. Im Sinne eines partizipatorischen Unterrichts sind auch diese Schritte sehr wichtig, damit die Lehrperson ein spontanes Feedback bekommt, wie es den Teilnehmer_innen mit den Aufgaben ergangen ist und ob sie sich ein weiteres Fortführen des Themas „Selbstermächtigende Strategien“ im Unterricht wünschen. Natürlich ist hier zu bedenken, dass es bei offen dargestellten Evaluationen, immer die Möglichkeit gibt, dass sich die Lernenden durch bestehende Machtstrukturen zwischen Lehrperson und Lernenden nicht sicher genug fühlen, um frei ihre Meinung darzustellen.

Teilnehmende Beobachtung

Um feststellen zu können, wie DaZ-Lernende auf die entwickelte Didaktisierung reagieren, wurde eine exemplarische Beobachtung in einer DaZ-Lernendengruppe durchgeführt.

Unter einer Beobachtung versteht man aus wissenschaftlicher Sicht einen nichtkommunikativen Prozess, der „zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und damit einhergehend auch intersubjektiv nachvollziehbar“ (Ricart Brede 2014: 137) ist. Konkret wurde von mir eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt, wobei ich den Status *observer-as-participant* hatte. Ein_e Forscher_in mit diesem Status verbringt eine begrenzte Zeit mit den zu beobachtenden Personen und bittet sie um ihr Einverständnis an der Forschung teilzunehmen. (vgl. Schramm, Schwab 2016: 143)

Der teilnehmenden Beobachtung wird immer mehr Bedeutung beigemessen, da der_die Forscher_in Daten von Proband_innen sammelt, „während er[_sie] an deren natürlicher Lebenssituation partizipiert. Man verspricht sich davon, näher am Gegenstand zu sein und die Innenperspektive erheben zu können.“ (Mayring 2002: 80) Trotzdem muss jedem_r Forscher_in während einer teilnehmenden Beobachtung bewusst sein, dass durch ihre_seine Anwesenheit die Natürlichkeit der beobachteten Situation beeinträchtigt wird, „so dass niemals eindeutig sichergestellt werden kann, ob sich die Situation ohne Beobachtung in derselben Form ereignet hätte.“ (Ricart Brede 2014: 138) Zusätzlich ergibt sich noch eine weitere Problematik, denn „Beobachtungen basieren zu einem gewissen Anteil immer auch auf dem Vorwissen der Beobachtenden“ (Schramm, Schwab 2016: 141) und deren Positionierung.

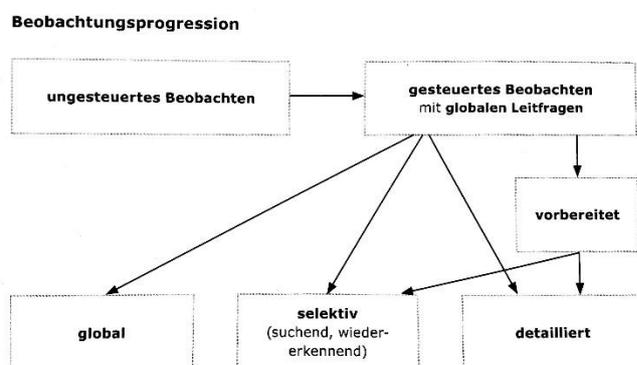
Nach genauen Überlegungen zu den Pros und Kontras der verschiedenen Beobachtungsarten, wurde schließlich beschlossen eine offene und strukturierte Unterrichtsbeobachtung durchzuführen. (vgl. Ricart Brede 2014: 138f.; vgl. Schramm; Schwab 2016: 142ff.)

Bei einer Unterrichtsbeobachtung gibt es mehrere Möglichkeiten, welchen Aspekt die Forscher_innen in den Fokus nehmen können. Eine Beobachtung kann beispielsweise für die Verbesserung der Unterrichtsqualität oder der Evaluierung von Unterricht in Hinblick auf die Lehrpersonen oder dem eingesetzten Material dienen. (vgl. O’Leary 2014: 78; vgl. Ziebell, Schmidjell 2012: 9) Mein Ziel liegt darin, eine Unterrichtsmethode auszuprobieren, die mit

Selbstermächtigung im DaZ-Erwachsenenkurs arbeitet und dabei die Wirkung auf die Lernenden zu erforschen.

Auf Grund des bereits vorhandenen Wissens durch die Literaturrecherche erschien es sinnvoll, eine strukturierte Beobachtung mit einem Beobachtungsbogen durchzuführen, der bereits einige vorher bekannte Aspekte enthält. Der Fokus der Beobachtung war auf die Lernenden und deren Reaktionen auf das Unterrichtsmaterial gerichtet. (vgl. Ricart Brede 2014: 140)

Phasen zur Beobachtung



(Abbildung1: Beobachtungsprogression)

Wie man auf der Abbildung von Ziebell und Schmidjell (Ziebell, Schmidjell 2012: 19) erkennen kann, beginnt jede Beobachtung zuerst durch ungesteuertes Beobachten. In dieser Phase werden erste Anknüpfungspunkte gesammelt, die dann im zweiten Schritt in das gesteuerte Beobachten hineinfließen. Beim gesteuerten Beobachten ergeben sich dann – wie man oben sehen kann – unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, denen der_ die Forscher_in folgen kann.

In meiner Masterarbeit wurde eine ungesteuerte und freie Beobachtung in Form von Hospitationen im später beobachteten Kurs durchgeführt. Zusätzlich wurden Forschungsergebnisse von maiz (maiz 2014) zur Analyse von möglicherweise für die teilnehmende Beobachtung wichtigen Ergebnissen herangezogen. Darauf aufbauend wurde versucht, erste wichtige Systematisierungen für die Beobachtung zu erhalten. Aus diesen Erkenntnissen und aufgrund weiterer Lektüre (Niggli 2005; O’Leary 2014; Softic 2016; Ziebell,

Schmidjell 2012) wurde ein Beobachtungsinventar entwickelt, aus welchem schließlich der Beobachtungsbogen entstanden ist. (vgl. Vorsmann 1972: 54)

Im Rahmen meiner Forschung wurden drei Unterrichtsblöcke beobachtet, wobei im letzten Block das entwickelte Material erprobt wurde. In den anderen beiden Einheiten wurde, wie bereits oben beschrieben, ungesteuert beobachtet, um nützliches Vorwissen zu sammeln, aber auch um der Gruppe, die Möglichkeit zu geben, sich an eine Beobachterin zu gewöhnen und den Einfluss der Beobachterin auf die Unterrichtssituation möglichst gering zu halten. (vgl. Ziebell, Schmidjell 2012: 27) Da die Gruppe aber durch mehrere frühere Hospitant_innen bereits an unterrichtsfremde Personen im Kurs gewöhnt war, wurde kein erkennbarer Stress durch eine fremde Person ausgelöst.

Während der Hospitationen wurden die Teilnehmer_innen auch gefragt, ob sie denn einen Unterrichtsblock zum Thema Selbstermächtigung machen möchten und ob sie damit einverstanden wären, dass die Beobachtungsdaten im Rahmen einer Masterarbeit ausgewertet und veröffentlicht werden würden. Da die Idee Anklang bei den Lernenden gefunden hat, konnte die Forschung in der darauffolgenden Woche durchgeführt werden. Am Tag der Unterrichtsbeobachtung wurden alle Teilnehmer_innen noch einmal mündlich und schriftlich darüber aufgeklärt, dass in diesem Unterrichtsblock eine Beobachtung über das eingesetzte Unterrichtsmaterial stattfinden wird.

Beobachtungsbogen

Das verwendete Beobachtungsprotokoll wurde von mir für meine Masterarbeit konzipiert und aus unterschiedlichen Quellen zusammengetragen, um alle Aspekte des Erkenntnisinteresses abdecken zu können. (vgl. Niggli 2005: 42) Der Beobachtungsbogen wurde mit dem Ziel eingesetzt, ein qualitativ hochwertiges Ergebnis durch gesteuertes Beobachten zu bekommen, da durch den Einsatz von strukturierten Beobachtungsprotokollen „ausgewählte Aspekte in den Fokus der Beobachtung genommen werden“ (Ziebell, Schmidjell 2012: 30) können. Mayring geht darauf noch etwas genauer ein und ergänzt weitere erwünschte Eigenschaften eines Beobachtungsbogens:

„Wohl ist es notwendig und sinnvoll, mit einem Beobachtungsleitfaden zu arbeiten, der genauer aufschlüsselt, was untersucht werden soll. Der Beobachter muss aber ausführliche Kommentare abgeben und auch neue Aspekte herausarbeiten können.“
(Mayring 2002: 81)

Zudem meint er, dass „jede teilnehmende Beobachtung [...] in möglichst detaillierte Beobachtungsprotokolle münden“ (Mayring 2002: 82) muss, um wissenschaftlich aussagekräftige Ergebnisse erzielen zu können. Aus diesen Gründen wurde viel Zeit in die Erstellung des Beobachtungsbogens investiert.

Zuerst wurde der Beobachtungsbogen A (siehe Anhang) erstellt, der allgemeine Daten über die Unterrichtsbeobachtung, wie der Beschreibung der Teilnehmenden erfasst und die Möglichkeit gibt, die Stimmung am Anfang und am Ende der Unterrichtssequenz frei zu beschreiben. Es handelt sich dabei um ein halbstrukturiertes Beobachtungsprotokoll, das nach dem Muster von O’Leary erstellt wurde. (vgl. O’Leary 2014: 55) O’Leary hat sich der Unterrichtsbeobachtung ausführlich in dem Werk *Classroom Observation* gewidmet, in dem sich viele Anregungen zur Unterrichtsbeobachtung finden lassen. Besonders hilfreich war die Übersicht der beobachtbaren Faktoren. Aus diesen wurden einige Kategorien für den Beobachtungsbogen B abgewandelt.

Der Beobachtungsbogen B (siehe Anhang) ist anders als Beobachtungsbogen A nicht mehr halbstrukturiert, sondern stark strukturiert, um während der Unterrichtssequenz möglichst schnell und effektiv verschiedene Aspekte erfassen zu können. (vgl. O’Leary 2014: 57) Es finden sich darin Kriterien, an Hand derer gezeigt werden kann, wie Lernende auf die eingesetzte Didaktisierung reagieren:

- Stimmung
- Reaktionen:
 - Anklang?
 - Motivation?
 - Desinteresse?
 - Verwunderung? Ablehnung?
 - Unsicherheit?
 - Unverständnis? (Ablauf der Aufgabe)
 - Erkennbare Emotionen? (positiv? negativ?)

- Mimik und Gestik
- Sonstiges

Das Kriterium *Stimmung* ist als Überprüfung der Grundstimmung im Kurs gedacht. Dadurch soll der Fokus auf die allgemeine Kursatmosphäre gelenkt werden, um eventuelle Zusammenhänge zu den eigentlichen Reaktionen der Teilnehmer_innen zu erkennen. Unter dem Kriterium *Reaktionen* wurden verschiedene Reaktionsmöglichkeiten der Teilnehmer_innen aufgesplittet. Die Auswahl der Kategorien wurde teilweise aus den freien Beobachtungen und aus der Literatur getroffen. (vgl. O’Leary 2014: 173ff., 179; vgl. Ziebell, Schmidjell 2012: 31; vgl. Softic 2016: 57; vgl. Vorsmann 1972: 91) Es wurde dabei darauf geachtet, eine möglichst facettenreiche Palette an Reaktionen zu haben, um positive wie negative Emotionen effektiv und schnell während der Beobachtung erfassen zu können. Außerdem war es hier wichtig eine sinnvolle Reihenfolge zu finden. Das Kriterium *Mimik und Gestik* wurde ebenfalls in den Bogen aufgenommen, um auffällige Gesten oder aussagekräftige Mimik dokumentieren zu können, da sich bereits hier viel über Anklang oder Desinteresse ableiten lässt. Zusätzlich wurde noch die offene Kategorie *Sonstiges* aufgenommen, um Beobachtungen, die nicht in andere Kriterien einordbar sind, erfassen zu können.

Der Beobachtungsbogen B wurde so gestaltet, dass alle Kriterien bei jeder Aufgabe einzeln zu beantworten sind. Zusätzlich wurden die Aufgaben noch in weitere Unterschritte unterteilt, wenn erwartet wurde, dass es durch verschiedene Aufgabenstellungen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen könnte. (vgl. Vorsmann 1972: 65)

Fokussiertes Interview

Anschließend an die Unterrichtsbeobachtung wurde ein fokussiertes Interview durchgeführt. Die dahinterstehenden methodologischen Überlegungen werde ich nun im Folgenden darlegen.

Methodologische Überlegungen

Die Durchführung von Interviews ist in der Fremdsprachenforschung weit verbreitet, da die Methode großes Potential zur Gewinnung neuer Erkenntnisse bietet. Beispielsweise können mit Hilfe von Interviews direkte Einblicke in die Perspektive von Lehrenden und Lernenden gewonnen, sowie möglichst reichhaltige und tiefgründige Daten erhoben werden. (vgl. Riemer 2016: 155, 162)

Das Ziel meiner Interviews war es von den interviewten Personen eine möglichst weitreichende Einschätzung zu der eingesetzten Didaktisierung zu bekommen. Deswegen wurde als Interviewmethode das fokussierte Interview gewählt, das sich dadurch auszeichnet, einen bestimmten Untersuchungsgegenstand im Fokus der Forschung zu behalten und konkrete Reaktionen darauf zu ermitteln. (vgl. Riemer 2016: 165)

Interviewleitfaden

Die Durchführung von fokussierten Interviews basiert auf einem zuvor erarbeiteten Interviewleitfaden, der aus einer gründlichen Analyse des zu erforschenden Gebiets besteht. Mögliche Hypothesen und vermutete Aspekte fließen in die Gestaltung des Leitfadens ein und sollen zeigen, ob die Überlegungen des_der Interviewer_in sich als gültig beziehungsweise ungültig erweisen oder ob ganz neue, noch nicht beachtete Ansatzpunkte während des Interviews aufkommen. (vgl. Bortz, Döring 2009: 316) Für die Erstellung meines Interviewleitfadens habe ich theoretische Kenntnisse, die auch in die teilnehmende Beobachtung eingeflossen sind, verwendet, mit meinen eigenen Erkenntnissen

zusammengebracht und daraus den Leitfaden entwickelt. (vgl. Hug, Poscheschnik 2010: 103; vgl. Riemer 2016: 163f.)

Es wurden nur offene Fragen formuliert, da sie

„von den Befragten mit eigenen Worten zu beantworten [sind], was die Tiefgründigkeit und Vielseitigkeit der Antworten erhöht – aber auch vom Grad der Verbalisierungsfähigkeit und Bereitschaft des Befragten zu relevanten Antworten abhängt.“ (Riemer 2016: 156)

Wie Riemer hier zu Recht feststellt, hängt der Erfolg eines Interviews nicht nur von offenen, zuvor gut durchdachten Fragen ab, sondern auch davon, inwieweit die interviewten Personen sich dazu äußern können und möchten. Deswegen war es für meine Forschungsarbeit sehr wichtig zu beachten, dass die Fragen im Interviewleitfaden zwar offen und nicht beeinflussend, aber zugleich auch möglichst verständlich formuliert und nicht zu komplex sind. Es wurde daher darauf verzichtet, Fachtermini zu verwenden, denn es wurde versucht, die Fragen so zu formulieren, dass sie für B1-Lernende verständlich sind. (vgl. Hug, Poscheschnik 2010: 105)

Im Interviewleitfaden gibt es wenig aufeinander aufbauende Fragen und die Reihenfolge der Fragen ist nicht Ausschlag gebend. (vgl. Hug, Poscheschnik 2010:106) Um aber eine bessere Übersicht über den Leitfaden zu haben und thematische Vorüberlegungen besser einordnen zu können, ist der Interviewleitfaden in fünf Bereiche gegliedert:

1. Persönliches
2. Konkrete Eindrücke und Emotionen aus der Didaktisierung
3. Fokussierung auf Aspekte der Didaktisierung
4. Fragen im größeren Kontext
5. Abschluss

Die erste Frage nach Einschalten des Aufnahmegeräts ist die Frage, ob sich der_die Teilnehmer_in kurz vorstellen kann. Diese Frage wurde als Startfrage gewählt, um den Interviewten die Möglichkeit zu geben, am Anfang standardisierte Phrasen verwenden zu können und sich dadurch an die Interviewsituation zu gewöhnen. (vgl. Daase, Hinrichs, Settineri 2014: 114) Danach wurden im zweiten Teil allgemeine Fragen zum Unterricht gestellt und im dritten Teil wurden noch einmal konkrete Fragen zu den Aufgaben 4 (Audio hören) und 6 (Forumtheater) gestellt. Im vierten Teil wurde versucht einen Eindruck von den

Meinungen der Teilnehmer_innen über Themenbereiche zu bekommen, die als theoretischer Input in meine Didaktisierung eingeflossen sind. Der letzte Teil dient der Abrundung des Interviews und es gibt noch einmal die Möglichkeit für die Interviewten etwas in Bezug auf den Unterricht zu ergänzen.

Durchführung

Die Planung und Durchführung der Interviews wurde an die sieben Arbeitsschritte von Bortz und Döring angelehnt: 1. Inhaltliche Vorbereitung, 2. Organisatorische Vorbereitung, 3. Gesprächsbeginn, 4. Durchführung und Aufzeichnung des Interviews, 5. Gesprächsende, 6. Verabschiedung, 7. Gesprächsnotizen. (Bortz, Döring 2009: 310) Auch wenn diese Arbeitsschritte als selbstverständlich gesehen werden können, ist es wichtig, sich vor den Interviews noch einmal ins Gedächtnis zu rufen, dass besonders der Gesprächsbeginn und das Gesprächsende sehr wichtig sind, da hier einerseits der Schlüssel für einen gelungenen Interviewstart liegt und andererseits im Nachhinein oft noch wichtige zusätzliche Informationen von den Interviewten kommen, die während des Interviews aus verschiedenen Gründen keinen Platz mehr gefunden haben. Daher sind auch die unmittelbar im Nachhinein angefertigten Gesprächsnotizen sehr wichtig. Außerdem liefern sie bei der Auswertung Aufschluss über mögliche Störungen oder andere Auffälligkeiten. (Bortz, Döring 2009: 310f.)

Weiters waren noch andere Schwierigkeiten für die Gewinnung von relevanten und verlässlichen Daten zu beachten:

„Dies hängt u. a. von der Bereitschaft und Fähigkeit der Befragten zu wahrheitsgemäßen und relevanten Aussagen ab; auch Erinnerungsfehler, sozial erwünschte Antworten, Gefälligkeitsaussagen und Einflüsse persönlicher Antworttendenz [...] sind nie auszuschließen.“ (Riemer 2016: 155)

Um diese Faktoren so gering wie möglich zu halten, wurde versucht, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen und es wurde noch einmal geklärt, dass es keine richtigen oder falschen Antworten auf eine Frage gäbe, sowie dass das Interview anonym ist und es somit keine weiteren Konsequenzen für sie haben würde.

Als Interviewende habe ich versucht die Teilnehmer_innen möglichst frei sprechen zu lassen und sie nur durch wenige Zwischenfragen zu unterbrechen. An manchen Stellen war es

dennoch wichtig, Verständnisfragen oder vertiefende Fragen zu stellen. Bei der Interviewführung habe ich mich am Interviewleitfaden orientiert, habe aber die Fragen nicht der Reihe nach gestellt, weil durch den Gesprächsverlauf einige Fragen schon beantwortet oder vorgezogen wurden. (vgl. Daase, Hinrichs, Settineri 2014: 104) Zudem war es auch wichtig für unerwartete Antworten Raum zu lassen und manchmal längere Pausen zuzulassen, um den Interviewten die Möglichkeit zu geben, nicht so schnell formulierbare Aussagen zu verbalisieren. (vgl. Bortz, Döring 2009: 316)

Transkription

Vor der Transkription der Interviews wurden die Namen der Interviewpartner¹ anonymisiert und auf Pseudonyme geändert. Dadurch und durch das Herausnehmen von persönlichen Informationen, die auf die Interviewpartner Rückschlüsse zugelassen hätten, wird die Anonymität der Interviewpartner gewährleistet. Die Pseudonyme sind völlig willkürlich gewählt. Bei der Transkription der Interviews wurde jeweils nur der Anfangsbuchstabe der Pseudonyme verwendet.

Bevor ich näher auf meine Vorgangsweise beim Transkribieren eingehe, möchte ich festhalten, dass durch die Transkription eine Transformation der Daten stattfindet und das Transkript nicht als originalgetreue Kopie des Gesprächs gesehen werden kann, denn die Verschriftlichung „erzeugt eine bestimmte Sicht auf Dinge.“ (Langer 2010: 516)

Die Interviewtranskription wurde mit der Software InqScribe durchgeführt und es erfolgte eine vollständige Transkription der erhobenen Daten. Es wurde entschieden bei der Transkription, eine einfache Zeilennotation mit Standardorthographie zu verwenden, da bei den geführten Interviews nur der Inhalt und die Lesbarkeit für das Forschungsinteresse relevant sind.

¹ In diesem Teil wird bewusst nicht gegendert, da leider nur männliche Probanden bereit waren, ein Interview zu geben.

Jedoch wurde es als wichtig erachtet, Überlappungen von Sprechhandlungen, auffällige Verzögerungen wie „äh“ und auch Pausen zu kennzeichnen, da diese beiden Faktoren auch als Merkmale für Verständnisschwierigkeiten, Unsicherheiten oder Zögern beim Antworten gesehen werden können.

Außerdem werden im Transkript auch Betonungen und unverständliche Äußerungen als solche gekennzeichnet. Zudem wurden auch parasprachliche Parameter wie Lachen und für den Gesprächsverlauf wichtig erscheinende Geräusche im Raum transkribiert. (vgl. Mempel, Mehlhorn 2014: 151ff.; vgl. Langer 2010: 518ff.)

Die nachstehende Liste enthält alle im Transkript verwendeten Zeichen und ist an die Transkriptionsregeln von Langer (Langer 2010: 523) angelehnt:

Zeichen	Bedeutung
()	Passage ist unverständlich (Länge der leeren Klammer wird an die ungefähre Dauer der nicht verständlichen Passage angepasst)
(vermutetes Verständnis)	Unsichere Passage, Vermutung über Gesagtes
(.)	Kurze Pause
(5s)	Pause in Sekunden
BETONUNG	Wort, das besonders betont wurde
((lacht))	Para- oder nonverbaler Ausdruck
Wortab-	Wortabbruch
[]	Überlappung von Gesprächsbeiträgen, erste Klammer drückt den Anfang der Überlappung aus, zweite Klammer steht für das Ende der Überlappung

Tabelle 1: Transkriptionsregeln

Durchführung der Feldforschung

Darstellung der Proband_innen-Gruppe

Die Forschungen wurden in einer DaZ-Gruppe der Wiener Volkshochschulen im Wintersemester 2016/2017 durchgeführt. Dieser Kurs wurde von mir unter bestimmten Blickpunkten ausgewählt, um ein möglichst stabiles und neutrales Forschungsfeld zu haben. Besonders wichtig war es, eine Gruppe zu finden, deren Lernende ein Deutsch-Niveau auf B1 nach dem GER hatten, damit sie sich bei den später folgenden Interviews auf einer komplexeren Ebene ausdrücken konnten. Die Institution VHS wurde ausgewählt, da sie sich durch jahrelange Erfahrung im Unterricht von DaZ auszeichnet und sie keine spezielle Zielgruppe haben, die im Vorhinein bereits bestimmte Personenkreise ausschließen würde. Durch diese Kriterien wurde es möglich eine neutrale und stabile Basis für die Forschung zu gewährleisten.

Der beobachtete B1-Kurs startete bereits sechs Monaten zuvor und bot deshalb die gewünschte Stabilität, um die Unterrichtsmaterialien ausprobieren zu können. Der Kurs fand jeden Tag für 3 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten statt.

Die Teilnehmer_innen waren im Alter zwischen 17 und 32 Jahren. Im Kurs waren 10 Menschen angemeldet, von denen fast alle regelmäßig zum Unterricht erschienen sind. Die Herkunftsländer waren heterogen und werden hier aufgeschlüsselt, um transparent zu machen, mit welcher Personengruppe die Forschung durchgeführt wurde.

- 7 Personen aus Afghanistan
- 1 Person aus dem Iran
- 1 Person aus Syrien
- 1 Person aus Gambia

Die meisten Personen, die aus Afghanistan kamen, hatten jedoch bereits längere Zeit im Iran gelebt. Unter den Teilnehmer_innen gab es eine weibliche Person.

Die Lehrperson der Proband_innen-Gruppe war eine weibliche Person mit weißer Hautfarbe, die in Österreich aufgewachsen ist und dabei war, ihr Masterstudium DaF/DaZ abzuschließen.

Sie war zum Zeitpunkt der Forschung für 25 Unterrichtsstunden pro Woche als DaZ-Trainerin an den Wiener VHS angestellt.

Darstellung der Interviewpartner

Bei den Interviews gab es – wie bereits erwähnt wurde – leider keine weibliche Interviewpartnerin, dafür waren fünf junge Männer bereit, ein Interview mit mir zu führen. Sie sollen nun kurz vorgestellt werden, um als lesende Person, die selben Informationen über die Interviewpartner zur Verfügung zu haben, wie ich sie als Forschende vor Interviewbeginn hatte. Allerdings war mir selbst bei der Durchführung der Interviews ebenfalls nur wenig über die Interviewpartner bekannt. Aus diesem Grund werden nur das Alter (da es möglicherweise den Reflexionsgrad des Interviewpartners beeinflusst), das Herkunftsland (um auf den vorherigen Lebens- und Fluchtkontext hinzuweisen) und die gesprochenen Sprachen (da hier eventuell ein Rückschluss auf das Bildungsniveau gezogen werden kann) aufgeschlüsselt.

- Amar (A): 24 Jahre, Afghanistan, Dari, Paschtu, Urdu, Englisch und Deutsch
- Nkem (N): 32 Jahre, Gambia, Matinka, Fula, Srahole, Olaf, Englisch und Deutsch
- Said (S): 24 Jahre, Afghanistan, Dari, Farsi, Englisch und Deutsch
- Jamal (J): 17 Jahre, Afghanistan/Iran, Dari, Farsi und Deutsch
- Kylan (K): 18 Jahre, Afghanistan, Dari und Deutsch

Wie bereits im Kapitel Transkription erläutert, sind die Namen der Proband_innen Pseudonyme und auch sonst wurde sorgfältig darauf geachtet, alle bekanntgegebenen Daten, die Rückschlüsse auf die Proband_innen zulassen würden, zu anonymisieren. In den obenstehenden Klammern sind die Abkürzungen für die Interviewtranskripte angeführt.

Herausforderungen

Die für mich größte Herausforderung stellte sicherlich die herrschaftskritische Selbstreflexion dar, die während des gesamten Prozesses der Entstehung meiner Masterarbeit präsent sein sollte. Besonders schwierig war es, je intensiver man sich mit dem Thema beschäftigte, immer kritisch sich selbst gegenüber zu bleiben und neue paternalistisch eingefärbte Gedanken in sich zu entdecken. Bereits wenn man sich die Frage stellt, woher das eigene „Wissen“ über die lernenden Migrant_innen kommt, muss man sich eingestehen, dass es sich dabei zumeist um „Wissen“ handelt, das von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft über die lernenden Migrant_innen konstruiert wurde. (vgl. Salgado, Cepek-Neuhauser, Gouma, Mineva 2014: 20; vgl. Mecheril 2010: 190f.) Auch meine Ergebnisse der Masterarbeit sind sicherlich von meinem persönlichen Kontextwissen geprägt, dennoch habe ich versucht, in der gesamten Forschung meine subjektive Meinung so wenig wie möglich einfließen zu lassen.

Eine weitere Herausforderung ergab sich aus dem Umstand, dass die Proband_innen Deutsch auf dem Niveau B1 sprechen und sich deswegen unschlüssige Passagen in den Interviews ergeben haben. Häufig hatte ich das Gefühl, dass meine Frage nicht verstanden, aber trotzdem darauf geantwortet wurde. Vermutlich passen deswegen manche Antworten nicht unbedingt zu den gestellten Fragen. Außerdem sind manche Antworten sicherlich von mir beeinflusst, da durch das Nicht-Verstehen von manchen Fragen, ich versucht habe, die Fragen an Hand von Beispielen zu erklären und an manchen Stellen diese Beispiele übernommen und nur ein wenig angepasst wurden. In der Interpretation der Ergebnisse werden diese Antworten nicht als ausschlaggebend für eine Thesenbildung betrachtet.

Zusätzlich muss darauf hingewiesen werden, dass das vorliegende Material stark durch meinen Blick interpretiert wurde, weil durch das Deutschniveau der Lernenden einige Stellen nur intuitiv interpretierbar sind. Da Forschung jedoch nie rein objektiv sein kann, soll dies der Richtigkeit und Relevanz meiner Arbeit nicht schaden: „Objective reality can never be captured. We only know a thing through its representations.“ (Denzin 2012: 82)

Sicherlich sind auch einige gehaltvolle Ansichten über die Metaebene des durchgeführten Unterrichts durch die Sprachbarriere verlorengegangen, da man während des Unterrichtsblocks und den Interviews bemerken konnte, dass die Proband_innen einiges in die eigene Erstsprache rückübersetzt haben und erst danach versucht haben, auf Deutsch zu

antworten. Diese Annahme ergibt sich aus meinen Beobachtungen und den Interviews, in denen immer wieder daraufhin gewiesen wird, dass die Proband_innen gerne noch mehr sagen würden, sie es aber in der deutschen Sprache nicht ausdrücken können.

Ein weiterer Punkt, der die Ergebnisse beeinträchtigt haben könnte, ist die negative Konnotation des Begriffs Interview für die sich im Asylverfahren befindenden Proband_innen. Durch lange Erklärungen meinerseits und der Lehrperson wurde versucht, den Proband_innen klar zu machen, dass diese Interviews nichts mit ihrem Asylverfahren zu tun haben und es auch nicht darum geht, der Interviewerin zuzustimmen oder sie von etwas überzeugen zu müssen. Grundsätzlich glaube ich aber, dass die Proband_innen uns Glauben geschenkt haben und beim Interview ehrlich waren. Meine Meinung begründet sich auf der Übereinstimmung der Interviews mit den Beobachtungen und auch einigen negativen Äußerungen zum Kursblock.

Zudem werden durch das Forschen und das Sprechen über Personen mit Deutsch als Zweitsprache, diese Menschen als die „Anderen“ konstruiert und ihnen eine bestimmte Differenz als Folge des Othering zugeschrieben. „Mit der Thematisierung von Differenz geht unvermeidbar auch das weitere Hervorbringen von Differenz - wenngleich in spezifischer Weise - einher.“ (Scharathow 2013: 124) Aus diesem Grund soll das Problem hier thematisiert werden und in der weiteren Arbeit darauf geachtet werden, den Proband_innen das Zuschreiben zu weiteren konstruierten, sozialen Gruppen zu ersparen. (vgl. Scharathow 2013: 124)

Auswertungsverfahren

Die Auswertung des erhobenen Datenmaterials erfolgte ebenfalls nach der Grounded Theory. Die Kodierung wird in der GTM als zentrales Element der Methode gesehen, da in diesem Prozess „die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“ (Strauss, Corbin 1994: 39) Grundsätzlich wird von drei verschiedenen Kodierungsphasen gesprochen; offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren. Nach Strauss und Corbin fließen diese drei Phasen des Kodierens aber auch ineinander und vor allem das offene

und das axiale Kodieren gehen häufig ineinander über, ohne dass sich der_die Forschende darüber bewusst ist. Zuerst wird mit dem *offenen Kodierverfahren* gearbeitet, das es ermöglicht verschiedene Phänomene zu entdecken und zu benennen, gleichzeitig werden in dieser Phase auch Kategorien gefunden, die ähnliche Codes unter sich vereinen und dadurch einen besseren Überblick schaffen. (vgl. Strauss, Corbin 1994: 45ff.) Beim *axialen Kodieren* entstehen neue Verbindungen zwischen den Kategorien und es werden neue Aspekte der Daten aufgeworfen. (vgl. Strauss, Corbin 1994: 75ff.) Zugleich wird entschieden, welche Phänomene und Kategorien zu diesem Zeitpunkt am wichtigsten für das Erkenntnisinteresse sind. (vgl. Demirkaya 2014: 224) Am Schluss werden die Daten mit Hilfe des *selektiven Kodierens* auf ihre Notwendigkeit zur Beantwortung der Forschungsfrage überprüft und es wird eine Kernkategorie festgelegt, auf Grund dieser die Analyse der Ergebnisse geführt wird. An diesem Punkt werden die eigenen Forschungsergebnisse in die Theorie eingebettet. (vgl. Strauss, Corbin 1994: 94ff.)

Auswertungsschritte

Die Entscheidung am Anfang meiner Masterarbeit über das Ausmaß und den Ablauf meiner Forschung wurde aufgrund des ohnehin schon großen Forschungsausmaßes auf drei Wochen Feldforschung beschränkt. In dieser Zeit wurde aber dennoch das Paradigma der GTM eingehalten, und während der Generierung von Datenmaterial auch die bereits bestehenden Thesen immer wieder verworfen, neu konstruiert und angepasst. Besonders in der Phase zwischen ungesteuerter Beobachtung sowie endgültiger Erstellung des Beobachtungsprotokolls und des Interviewleitfadens, wurden die vorhandenen Theorien immer wieder verändert, um dann in das Beobachtungsprotokoll und den Interviewleitfaden einzufließen. Beobachtbar war auch, dass bei der Durchführung der Interviews spontan neue Fragen aufgekomen sind, die dann auch gestellt wurden, um etwaigen neuen Aspekten in der Theoriegenerierung zu folgen. Durch dieses Vorgehen haben sich auch während des Forschungsprozesses die Forschungsfrage und bestimmte theoretische Annahmen verändert. (vgl. Strauss, Corbin 1994: 151f.)

In meiner Auswertung der Interviews wird mit einer satz- oder abschnittswisen Kodierung der Transkripte begonnen. Dies ist sinnvoll, da sich die Argumentation verschiedener Punkte

erst über einige Zeilen aufbaut. Zurückzuführen ist das vermutlich auf das Deutschniveau der Probanden. (vgl. Strauss, Corbin 1994: 53f.) Außerdem wurden einige Zeilen nicht kodiert, da es sich bei diesen um Verständnisbestätigungen, Verständnisschwierigkeiten oder weitere ausführende Erklärungen zu zuvor gestellten Fragen handelt.

Die Kodes wurden induktiv aus der Empirie gewonnen, wobei darauf geachtet wurde, die Forschungsfrage im Fokus zu halten. Anschließend wurden Kategorien gebildet, die zur Bildung von weiteren Hypothesen beigetragen haben. Herausfordernd war in diesem Schritt, zu eruieren, welche Kodes und Kategorien als sehr wichtig für das Forschungsinteresse betrachtet werden müssen, da einige Kodes, nur von einem Probanden erwähnt wurden und trotzdem als zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage gelten können. Zudem widersprechen sich die Probanden auch untereinander in ihrer Meinung. Da dies aber eine qualitative Forschung ist, wurde auch diesen Aspekten eine hohe Wichtigkeit zugeschrieben.

„Neben Einzelfällen, die als Normalfälle aufgefasst werden und die Formulierung von Gesetzmäßigkeiten anregen, sind auch überraschende Ausnahmefälle für die Theorieentwicklung sehr fruchtbar: Abweichende Fälle können Hinweise auf die Grenzen des Geltungsbereiches einer Theorie geben und entsprechende Modifikationen der Theorie anregen.“ (Bortz, Döring 2009: 323)

In einem nächsten Schritt wurden Kodes, die nach dem ersten Kodieren, einen zu ähnlichen Bereich umfassten, noch einmal kodiert und wenn möglich in einen Kode zusammengefasst.

Im abschließenden interpretativen Schritt wurden die sich aus den Kategorien ergebenden Thesen in den theoretischen Rahmen eingebettet und in der nachfolgenden Interpretation der Ergebnisse dargestellt.

Interpretation der Ergebnisse

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich die theoretische Verankerung und das methodische Vorgehen diskutiert wurden, folgt nun die Präsentation und Interpretation meiner gewonnenen Daten. Dafür wird das Forschungsmaterial aus den Interviews und der teilnehmenden Beobachtung zu einer Gesamtheit verknüpft, um unterschiedliche Blickwinkel im Sinne der „Methoden Triangulation“ aufgreifen zu können und diese unter einer Kategorie diskutieren zu können. (vgl. Denzin 2012: 81f.)

Die Interpretation der Ergebnisse wird in drei Ebenen gegliedert: **Didaktisierung**, **Normvorstellungen** sowie **Identifikation und Reflexion**. Im ersten Teil wird auf konkrete Ergebnisse zur verwendeten Didaktisierung eingegangen, während sich der zweite Teil mit den prägenden, auffälligen Normvorstellungen der Probanden beschäftigt. Im dritten Teil nähere ich mich den Ergebnissen auf einer abstrakteren Ebene und werde ausführlich auf die Identifikations- und Reflexionshaltung der Proband_innen eingehen.

Zusätzlich enthalten diese drei Hauptkapitel noch weitere Unterkapitel. Für die Benennung der Kapitel wurden oftmals die dazu gehörenden Kodennamen aus dem Kodierungsprozess verwendet, da die Bezeichnung in diesen Fällen bereits sehr treffend war. Es wurde bewusst entschieden, viele verschiedene – und auch kleinere – Codes in die Interpretation der Ergebnisse aufzunehmen, da die komplexe Forschungsfrage und die Verwendung von drei verschiedenen Methoden (Erstellung der Didaktisierung, Durchführung der teilnehmenden Beobachtung und der Interviews) eine Beleuchtung auf unterschiedlichen Ebenen mit einem breitgefächerten Blickwinkel verlangt. Die Ergebnisse sind sehr aussagekräftig und es gäbe noch mehrere Aspekte, die dargestellt werden könnten. Um den Rahmen dieser Arbeit aber nicht zu sprengen, werde ich mich an meine drei ausgewählten Schlüsselkategorien halten und versuchen die Ergebnisse möglichst präzise darzulegen.

Didaktisierung

Dieser erste Teil der Ergebnisinterpretation ist mit der selbst entworfenen, durchgeführten Kurs-Didaktisierung verbunden, die darauf ausgelegt ist, selbstermächtigende Handlungsstrategien in DaZ-Kursen zu integrieren. Die folgenden Ergebnisse sollen darstellen, wie die verwendete Didaktisierung im Kurs funktioniert hat und wie die Proband_innen sie erlebt haben. Aus diesem Grund werden einzelne Aspekte herausgegriffen und näher auf sie eingegangen. Der Fokus liegt dabei auf dem *Forumtheater* und der *Höraufgabe*, da diese beiden Teile als wichtigste Aspekte der Didaktisierung gelten. Zudem wurden noch die Codes *Themen im Kurs*, *Zukunftswunsch & Bereicherung für Kurs* und *Fazit der Didaktisierung* als wichtig erachtet.

Die folgenden Ergebnisse beantworten die Forschungsfrage in Bezug darauf, wie die Lernenden die entworfene Didaktisierung, die zur Förderung von selbstermächtigenden, herrschaftskritischen Handlungsstrategien beitragen soll, empfunden haben und inwiefern sie die Ansprüche der Lernenden befriedigt hat.

Höraufgabe

Obwohl die Höraufgabe als ebenso wichtig für das Ziel, mit selbstermächtigenden Handlungsstrategien in DaZ-Kursen zu arbeiten, gilt, übte die Höraufgabe nach Interpretation der Interviews keinen lang anhaltenden Eindruck auf die Probanden aus. Die Höraufgabe wurde nur von einem der fünf Probanden als „beste Aufgabe“ titulierte, der Rest war sich einig, dass das Forumtheater der beste Teil der Didaktisierung war. Die Beobachtung während des Hörverstehens hat jedoch ergeben, dass die Teilnehmenden sehr interessiert am Hörtext waren, da sie einerseits am Dialoganfang durch das Anklopfen an der Tür hochgeschrocken sind und danach sehr aufmerksam waren, sowie andererseits sich ihre Neugierde zum Ausgang des Hörtexts durch Nachfragen wie „Wie geht es weiter?“ bzw. „Was passiert noch?“ gezeigt hat.

Aus den Aufzeichnungen der teilnehmenden Beobachtung geht außerdem hervor, dass die Proband_innen-Gruppe bis zum Beginn der Höraufgabe sehr zurückhaltend im

Unterrichtsverlauf agiert hat. Es ist der Eindruck entstanden, als ob die Gruppe erst durch die Höraufgabe richtig im Unterrichtsgeschehen angekommen ist. Besonders das laute Klopfen und die erhobenen, verärgerten Stimmen haben die Proband_innen dazu gebracht, unbedingt ihre Meinung in einer regen Diskussion über den Ausgang der Situation vertreten zu wollen. Zudem war zu beobachten, dass die Stimmung während der Höraufgabe generell sehr positiv war und mehr Dynamik und große Motivation im Kursraum aufgekommen ist. Die These ist hier, dass die Proband_innen den Drang empfunden haben, eine ungewohnte Höraufgabe im Deutschkurs verstehen zu wollen und unbedingt die eigenen Gedanken dazu zum Ausdruck bringen wollten.

In den Interviews bestätigt Said diese Theorie.

S: Ich war neugierig gewesen und was ist in die Ende passiert, wird passieren.

(Said Interview: 4/16-17.)

Interessant war auch zu sehen, dass die Proband_innen nach Abspielen der ersten Audio-Datei schnell konkrete Vorschläge gefunden haben, wie das Audio weitergehen könnte. Ideen, die dabei aufgekommen sind, waren:

- Streit
- Gemeinsam eine Lösung suchen
- Freundliche Wende
- Entschuldigung

Die soeben aufgezählten Punkte wurden von den Teilnehmenden in dieser Reihenfolge genannt. Zu beachten ist hier, dass als mögliches Ende ein Streit als erste Idee genannt wurde und erst am Ende eine Entschuldigung. Diese Varianz an Antworten ergibt sich daraus, dass die Proband_innen die Stimmen des Audios unterschiedlich wahrgenommen haben und sich nicht einig waren, ob die Stimmen auf eine positive oder negative Absicht hinweisen.

Die Fortsetzung des Dialogs, also Audio 2, endet mit der Frage „Worum geht’s eigentlich?“. Dieser Phrase wurde in der Didaktisierung ein hoher Stellenwert zugeschrieben, da diese Frage aufzeigt, dass hinter solchen Anschuldigungen noch viel mehr Unausgesprochenes

stecken kann. Auch im Kurseinsatz hat sich dann gezeigt, dass diese Frage stark in der Erinnerung der Proband_innen abgespeichert wurde und sie ohne Fragestellung der Lehrperson, gleich nach dem Ende des Hörtexts von einigen Teilnehmenden wiederholt wurde. Auf die Frage der Lehrperson was mit dieser Frage denn gemeint sein könnte, kamen von den Proband_innen schnell Antworten wie „Was ist dein Problem?“ und „Was meinst du eigentlich?. Hervorgehoben wird dies hier, um einen zu erwartenden Umstand zu bestärken, nämlich, dass die Proband_innen ein hohes Bewusstsein dafür haben, dass sich hinter solchen Anschuldigungen auch noch etwas Anderes verbergen kann.

Positive Erfahrung mit Hörtext

Allgemein wurde in den Interviews ausgesagt, dass den Probanden die Arbeit mit dem Hörtext gefallen hätte, nur ein Proband ergänzte auf die Nachfrage, ob er das Gespräch zwischen den Personen aus dem Hörtext gut gefunden hätte:

J: Nein, es ist nicht Respekt. (Jamal Interview: 4/6-7)

Überhaupt war sehr auffällig, dass niemand der Probanden den Hörtext als respektvoll eingestuft hat und sie während des Interviews immer wieder aussagten, wie wichtig es sei, respektvoll und freundlich mit anderen Personen zu sprechen. Da dies aber nicht Ziel meiner Didaktisierung war, es jedoch durchgehend in allen Interviews zur Sprache kam, werde ich später genauer darauf eingehen.

Besonders aussagekräftig sind die Beobachtungsnotizen, die zeigen, dass während der Arbeit mit dem Hörtext eine positive, erwartungsvolle Stimmung herrschte, die einen guten Rahmen für die Diskussion zum Thema bot. Auch das Thema „Nachbarschaft“ wurde von den Probanden als gut empfunden. Nkem fasst seine Ansichten dazu wie folgt zusammen:

N: Weil, jemand alle Leute muss Nachbarn hat-haben. So, ist sehr gut. Ich hab viel gelernt über die Nachbar. Die Nachbar ist sehr wichtig für mich. Genau. Die Hörentext. (Nkem Interview: 10/11-12)

Schwierigkeiten Hörverstehen

Beim Hörverstehen sind auch Verständnisprobleme aufgetreten, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass es sich um einen authentischen Hörtext gehandelt hat und somit eine natürliche Komplexität des Hörtextes sowie eine natürliche Sprechgeschwindigkeit gegeben war. (vgl. Kitzler 2011: 65ff.)

Die Aussage von Said verdeutlicht das:

S: Hm. Hören, ja ((lacht)) zuerst war es ein bisschen schwer, äh weil es war ein bisschen schnell sprechen und aber wir, wenn wir haben die alle ganz die Hörtext hören und das war für mich auch ganz genau, ganz genau und das ich war äh alle Hörtext (-) äh ich weiß, dass alles äh der Hörtext äh ich mag das, ich verstehe ja, ich verstehe das Hörtexte. Zuerst war ein bisschen schwer, das weil es war der nicht alle ganz, ich hab nicht gehört. (Said Interview: 4/12-15)

Zusätzlich hat es für ihn eine Schwierigkeit dargestellt, nicht den gesamten Hörtext bis zum Ende zu hören. Aus den Beobachtungen geht auch hervor, dass die Proband_innen überrascht waren, dass der Hörtext nur eine solch kurze Sequenz ist. (vgl. Kitzler 2011: 39)

Für den Probanden Kylan ergab sich eine zusätzliche Schwierigkeit, da für ihn einige Wörter unbekannt waren und er immer wieder an den Stellen mit unbekanntem Wörtern gedanklich hängen geblieben ist.

K: Hören ist bisschen schwierig, zum Beispiel, ich höre ein Text, ich verstehe nicht ein Wort, ich muss denken, was ist diese Wort und dann andere Wort hören nicht, nur denke. (Kylan Interview: 4/5-6)

In Anbetracht dieses Zitats sei darauf hingewiesen, dass hier die Arbeit mit Strategien zum Hörverstehen auf jeden Fall hilfreich wären. (vgl. Kitzler 2011: 26ff.)

Abschließend kann gesagt werden, dass der Hörtext schlussendlich für alle Probanden verständlich war und nur das ungewohnte Hörtextformat zu anfänglicher Verwirrung führte.

Forumtheater

Zu Beginn des Forumtheaters herrschte eine freudige, aber auch angespannte Stimmung. Die Lehrperson erzählte vor dem Kursblock, dass sie selbst noch nie eine Theaterübung angeleitet

hätte und auch vermute, dass dies für die Lernenden ebenfalls eine ganz neue Art und Weise des Unterrichts sei. Der Auffassung von Vetreter_innen dramapädagogischer Methoden zufolge sollte sich normalerweise die Lehrperson zuvor selbst mit dramapädagogischen Ansätzen beschäftigt haben, „damit die Teilnehmenden nicht gegen ihren Willen vor Situationen gestellt werden, die ‚too close to home‘ sind, in denen sie sich nicht äußern möchten und die die Lehrperson in diesem Rahmen auch gar nicht auffangen kann.“ (Even 2003: 169)

Während des Unterrichts war dann auch bemerkbar, dass bei der Ankündigung des Forumtheaters die Teilnehmenden in ihrer Körperhaltung unsicher gewirkt haben. Gezeigt hat sich das durch die anfangs unsichere oder auch ablehnende Körperhaltung, wie zum Beispiel durch verschränkte Arme bei sechs Proband_innen. In den Gesichtern von zwei Personen war auch Verwunderung abzulesen, wieso im Deutschkurs auf einmal Theater gespielt werden soll.

Der Start war zudem etwas holprig, da sich anfangs lediglich vier Proband_innen an der Aufgabe beteiligt haben. Da es laut Forschungen zur Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht aber auch unbedingt die Möglichkeit geben muss, sich aus der Theaterdarstellung herauszuhalten, wird dieser Umstand als begrüßenswert angesehen. (vgl. Even 2003: 169)

Während des ersten Teils der Aufgabe hat sich die Stimmung im Kurs gewandelt, bis schlussendlich nur noch eine Person nicht mitgemacht hat. Zudem soll betont werden, dass von Seiten der Teilnehmenden vollster Fokus geherrscht hat und alle am Ablauf des Geschehens sehr interessiert waren. Faszinierend war auch, dass noch während des ersten Teils der Aufgabe die Teilnehmenden sehr schnell locker geworden sind und freiwillig auch „peinliche“ oder sehr persönliche Übungen gezeigt haben.

Die Erkenntnis, dass sich die Proband_innen so schnell auf das Forumstheater eingelassen haben, ist sehr bereichernd, da es vor allem in der Erwachsenenbildung lange Zeit nicht gewünscht war, mit Spaß oder anderen Emotionen im Unterricht zu arbeiten. (vgl. Even 2003: 168) „Excitement in higher education was viewed as potentially disruptive of the atmosphere of seriousness assumed to be essential to the learning process.“ (hooks 1994a: 7) Die neueren neurolinguistischen Forschungen beweisen aber nun ebenfalls, dass durch erlebte Emotionen im Fremdsprachenunterricht der Lernprozess stark beeinflusst wird. Durch positive

Emotionen kann eine bessere Abspeicherung des Lerninhalts im Gedächtnis erfolgen, während negative Emotionen den Lernerfolg durch die daraus entstehenden Abwehrhaltungen behindern. (vgl. Sinisi 2009: 26)

Da in dieser Gruppe während des Unterrichts auch häufig Dari zu hören war, was auf die hohe Anzahl der Sprecher_innen in dieser Gruppe zurückzuführen ist, muss an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass ab diesem Zeitpunkt fast nur noch Deutsch gesprochen wurde.

Im zweiten Teil der Aufgabe hat sich dann die Stimmung der Proband_innen deutlich verändert; sie waren weiterhin sehr konzentriert, aber es herrschte eine ernsthafte Atmosphäre vor, die dafür genutzt wurde, die Aufgabe nach bester Möglichkeit auszuführen. Während der Beobachtung dieser Sequenz ergab sich der Eindruck, dass die Teilnehmenden sich bereits an die Aufgabenform des Forumtheaters gewöhnt hatten und sie es bereits als „normal“ betrachteten. Es ist beeindruckend, wie schnell sich die Lernenden auf diese neue Aufgabe einstellen konnten. Gleichzeitig war zu beobachten, dass es für einen Probanden immer schwieriger wurde an der Aufgabe teilzunehmen und er sich merklich zurückzog. Während dieser Phase wurde noch von seinem Theaterpartner (es handelte sich hier um den Probanden Kylan) versucht, ihm die Aufgabe verständlich zu erklären und mit ihm gemeinsam das Standbild darzustellen.

Ab dem dritten Teil des Forumtheaters war zu sehen, dass es zwischen den beiden Probanden lange Diskussionen gab, in denen Kylan erfolglos versuchte, der anderen Person zu erklären, wie die Aufgabe ablaufen sollte. Kylan sagt später im Interview dazu:

*K: Ja, der Spielen und ich glaube, ich glaube nicht gefällt mir nicht und mein Partner auch bisschen äh (-) Ebene ist unter für mich und äh ich auch für andere ist unter.
(Kylan Interview: 1/30-31.)*

Er spricht in diesem Ausschnitt über das Theater spielen und dass es ihm nicht gefallen hat und meint, dass er und sein Theaterpartner unter dem Deutschniveau der anderen Personen in der Gruppe liegen. Näheres zu diesen Schwierigkeiten wird im Kapitel *Negative Erfahrungen* angeführt.

Der Rest der Gruppe konnte aber die Aufgabenstellung erfolgreich erfüllen und die Atmosphäre im Kurs war hoch konzentriert. Da die Aufgabenstellung von der Lehrperson nur einmal im Plenum erklärt wurde und sie dann nur noch den einzelnen Gruppen, die sie offensichtlich nicht verstanden hatten, noch einmal erklärt wurde, gab es manche Gruppen, die die Szene sehr schnell durchgespielt hatten und dann unsicher waren, was jetzt zu machen wäre. Grundsätzlich soll hier keine wertende Einteilung in schnellere und langsamere Lernende getroffen werden. „Letztlich spielt die Frage, ob eine Gruppe als heterogen oder homogen zusammengesetzt aufgefasst wird, eine weitaus geringere Rolle als die mit der Zuschreibung von Heterogenität häufig erfolgende Hierarchisierung.“ (Gellert 2013: 211) Dennoch gab es bei dieser Aufgabe, einen Moment, in dem manche Lernende aus der Proband_innen-Gruppe schneller waren als die anderen; wodurch manche begannen neue Konflikt-Szenen zu erfinden, die sie dann auch gleich darstellten, während andere sich langweilten. Solche Situationen können immer auftreten, wenn eine offene Lernatmosphäre herrscht. Wichtig ist nur als Lehrperson vorher festzulegen, wie mit solchen Momenten im Kurs umgegangen wird (vgl. Spielberg 2015: 115ff.)

Dieser Moment kann als einer der Schlüsselpunkte für den Erfolg des Forumtheaters im DaZ-Kurs gesehen werden, da nach dieser Aufgabe eigentlich nahtlos der Übergang ins Plenum passieren sollte oder die Lehrperson an dieser Stelle noch einmal klar kommunizieren sollte, dass es das Ziel ist, möglichst nahe am ursprünglichen Dialog zu bleiben. Natürlich verlangt das Forumtheater, gleich einer dramapädagogischen Sequenz, eine hohe Bereitschaft zur Flexibilität von der Lehrperson, um auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen zu können, aber zugleich muss die Lehrperson auch in ungeplanten Momenten den Überblick über den weiteren Ablauf bewahren können. Auch Eigenbauer sieht darin ganz neue Anforderungen an Lehrpersonen:

„Dabei fasziniert [...] die offene Gestaltung dramapädagogischer Unterrichtssequenzen – es ist stets ein Moment der Unvorhersagbarkeit vorhanden –, die auch der Lehrperson Flexibilität abverlangt und folglich eine Verabschiedung von [...] einer bis ins kleinste Detail geplanten Unterrichtsstunde bedeutet.“ (Eigenbauer 2009: 64)

In meiner Proband_innen-Gruppe verlor leider die Lehrperson den Überblick und leitete die nachfolgende Übung nicht wie in der ausgearbeiteten Didaktisierung an, sondern es wurde

eine Szene mit eigenen Konflikten eingeschoben. Grundsätzlich könnte diese Aufgabe auch an dieser Stelle durchgeführt werden, aber in diesem Kontext war es kontraproduktiv, da das Ziel der Aufgabe darin bestand, dass sich die Lernenden in Schritten vor Augen führen, wie sich welche deutschsprachige Antwort auf den Ausgang der Situation auswirkt, um ihnen so die Möglichkeit zu geben, für sich selbst eigene Strategien für den Umgang von Konfliktsituationen im deutschsprachigen Raum zu finden.

Die Lehrperson hat jedoch nach Blick auf die schriftliche Didaktisierung selbst den Irrtum erkannt und hat dann wieder mit der Didaktisierung – konkret mit Teil IV – weitergearbeitet. Die Lernenden waren zwar etwas irritiert, sind aber trotzdem weiterhin sehr motiviert geblieben und es wurden zwei Originalszenen mit der Aufforderung für ein eigenes offenes Ende dargestellt. Das erste Mal endete die Originalszene mit einer neutralen Konfliktlösung, während beim zweiten Mal eine sehr positive Konfliktlösung folgte. Aufgrund dieser Darstellungsarten kann erkannt werden, dass kein Konflikt dargestellt wurde, der negativ geendet hat, sondern die Teilnehmenden bewusst darauf geachtet haben, ein positives Ende zu wählen.

Hier ist die Vermutung entstanden, dass die Enden des Dialogs positiv beziehungsweise neutral ausgefallen sind, da es bereits einen Ausgang, der von den Proband_innen als negativ gesehen wurde, gegeben hatte und sie ein eigenes, anderes Ende kreieren wollten. Die Aussagen aus den Interviews widerlegen diese Vermutung jedoch, da sie deutlich zeigen, dass es den Probanden ein sehr großes Anliegen war, den Dialog positiv – oder mit den von ihnen verwendeten Worten – respektvoll darzustellen. Wie bereits oben erwähnt, werde ich im Kapitel *Respekt und Freundlichkeit* genauer darauf eingehen.

Der Grundgedanke des Forumtheaters, dass es Darstellende, die immer denselben Dialog darstellen und ein Publikum, das nach eigenem Ermessen frei in die Szene eingreifen darf, gibt (vgl. Boal 1989: 82ff.), wurde schließlich auch im Rahmen der Didaktisierung erfüllt, da am Ende der Aufgabe alle Teilnehmenden verstanden hatten, dass es immer wieder einen Wechsel vom Außenkreis in den Dialog geben kann und sich dadurch der Ausgang der Situation verändert. An dieser Stelle muss aber erwähnt werden, dass die Lehrperson häufig eingreifen musste, um den Teilnehmenden den Aufgabenablauf noch einmal zu erklären. Der

Ablauf sollte aber reibungslos funktionieren, wenn die Gruppe sich erst daran gewöhnt hat. Es können dann weitere Didaktisierungen entworfen werden, die das Forumtheater beinhalten und sich mit weiteren Konflikten beschäftigen, um den Lernenden die Möglichkeit anzubieten, Strategien zur Konfliktbewältigung in der deutschen Sprache auszuprobieren. In den Interviews hat sich auch gezeigt, dass diese Methode von den Probanden als sehr positiv und mit einem großen Lerneffekt auf sprachlicher und soziopolitischer Ebene empfunden wurde. Auf diese Aspekte wird genauer in den Kapiteln *Positive Erfahrungen*, *Theater als Lernmethode* und *Themen im Kurs* eingegangen.

Im vorigen Abschnitt der Aufgabe war zu bemerken, dass es teilweise die Unsicherheit von Seiten der Teilnehmenden gab, in die Mitte zu gehen und den Dialog spielen zu wollen. Während des folgenden Abschnittes war aber zu erkennen, dass sich die Unsicherheit vollkommen gelegt hatte, als die Teilnehmenden verstanden hatten, dass sie frei entscheiden können, ob sie in die Mitte gehen wollen oder nicht.

Positive Erfahrungen

Für einen guten und erfolgreichen Lernprozess ist es wichtig, positive Erfahrungen im Rahmen des Deutschkurses zu sammeln. Dabei geht es vorrangig darum, positive Emotionen zu fördern und negative Faktoren wie das Entstehen von angst- oder stressvollen Situationen zu vermeiden. Zudem ist es wünschenswert, „ein Klima der Wertschätzung, das ehrliche Rückmeldungen ermöglicht, die Schaffung von Transparenz, gute Orientierung und eine Kultur des Anerkennens und Lobens“ zu forcieren. (Sambanis 2013: 41f.) Wie bereits weiter oben im Kapitel Forumtheater erwähnt, war während der Kursbeobachtung zu sehen, dass das Theater spielen bei sechs Proband_innen sehr großen Anklang gefunden hat und sie begeistert waren:

S: Ich hab viele gelacht ((lacht)) gelacht und äh war ganz schön und war äh ganz äh lustig für mich, wirklich äh, weil äh ich habe mich etwas () reagieren-reagieren und ich war, ich war so überrascht und äh - und äh glücklich. (Said Interview: 5/22-24)

Auch in den Interviews wurde häufig erwähnt, dass besonders das Forumtheater gut war und vier Probanden empfanden das Theater spielen als beste Übung der Didaktisierung (vgl. Amar Interview: 1/20-24; vgl. Nkem Interview: 2/13-18; vgl. Said Interview: 2/3-8; vgl. Jamal Interview: 2-3/27-5), weil es die Möglichkeit bot, etwas Neues auszuprobieren und viel zu sprechen (vgl. Amar Interview: 2/1-3).

Häufig wurden positive Erfahrungen auch gemeinsam mit lustigen Erfahrungen genannt und dem Aspekt Spaß wurde ein hoher Stellenwert eingeräumt. Auch aus der Fachliteratur lässt sich mittlerweile vernehmen, dass sich Humor entspannend und gleichzeitig positiv auf die Lernatmosphäre auswirkt. Humor stimuliert die Bereiche im Gehirn, die für eine hohe Lernaktivität sorgen. (Sambanis 2013: 43)

Aus der Aussage von dem Probanden Nkem lässt sich entnehmen, dass für ihn das Forumtheater zu einer lockeren, lustigen Atmosphäre beigetragen hat:

N: Ja, ja, sehr lustig, sehr lustig für mich. Genau, gestern, ja und xxxx [die Lehrperson] auch ist so nett, ich hab alle Kollegen super. Gestern es war super. Ja, mit die Theater. (Nkem Interview: 2/23-24)

Diese Interviewstelle von Nkem zeigt nicht nur, dass ihm das Forumtheater viel Spaß gemacht hat, sondern auch, dass es im Deutschkurs den Gruppenbildungsprozess unterstützt, beziehungsweise es bereits einen guten Gruppenzusammenhalt braucht, um einen guten Rahmen für die Aufgabe gewährleisten zu können, da dramapädagogische Methoden grundsätzlich nur eingesetzt werden sollten, wenn in einer Gruppe eine entspannte und freundliche Atmosphäre herrscht. (vgl. Sinisi 2009: 28)

Negative Erfahrungen

In einer Gruppe kann es natürlich immer passieren, dass es eine oder mehrere Personen gibt, die Aufgaben, wie das Forumtheater, nicht so gerne mögen. Aus dramapädagogischen Forschungen ist bekannt, dass es drei verschiedene Typen von Personen gibt, die dramapädagogischen Ansätzen im Unterricht kritisch gegenüber stehen. Die erste Gruppe schätzt die Methode nicht und glaubt, dass „alles easy“ ist und „dass mit wenig Einsatz eine akzeptable Note erzielt werden kann.“ (Even 2003: 168) Häufig erscheinen Typen dieser

Gruppe nicht zum Kurs und werden dann bei der Teilnahme auch als Störfaktor empfunden. Die zweite Gruppe empfindet es als „*Kinderkram*“, befürchtet sich lächerlich zu machen und noch dazu nichts lernen zu können. Angehörige dieser Gruppe sind oft sehr schüchterne Menschen, Teenager oder sehr strukturell und grammatikorientierte Lernende. Die dritte Gruppe geht mit der Haltung „*Kann ich nicht*“ heran und lassen sich trotz unterschiedlicher Zugänge häufig nicht darauf ein.

„Ihre Verweigerung entspringt einem allgemeinen Ungenügen an der eigenen Sprachkompetenz bzw. einem niedrigen Selbstbewusstsein, das gerade im Vergleich zu den zunehmend mutigeren und kreativeren Beiträgen selbstsicherer Teilnehmender immer wieder einen Dämpfer erfährt.“ (Even 2003: 168)

Auf solche Typen muss besonders geachtet werden, da bei ihnen die Gefahr besteht, dass sie immer unsicherer werden und sich immer mehr aus dem Unterricht herausnehmen. (vgl. Even 2003: 168f.)

Nach den Ergebnissen der vorliegenden Forschungen zu urteilen, wäre der Proband Kylan der dritten Gruppe zugehörig. Wie bereits weiter oben erwähnt wurde, glaubte er, nicht dem Niveau der anderen Lernenden zu entsprechen (vgl. *Kylan Interview: 1/30-31*) und hat sich auch manchen Aufgaben gegenüber verweigert. Er sagt über die Situation während des Forumtheaters aus, dass er es als unangenehme Situation empfunden hat:

K: Aber für mich ist Theater immer komisch. ((lacht)) (Kylan Interview: 7/24)

Bereits während der Unterrichtsbeobachtung war erkennbar, dass Kylan und seinem Theaterpartner die Theateraufgabe nicht gefallen hat, wobei nicht beantwortet werden kann, ob es den beiden besser gefallen hätte, wenn sie jeweils einen anderen Partner mit einem sprachlich höheren Niveau gehabt hätten.

Da der Rest der Gruppe aber offensichtlich begeistert von der Aufgabe war, wird daher empfohlen das Forumtheater trotzdem einzusetzen. Even meint betreffend solcher Situationen, dass es kein Patentrezept gibt, wie mit Lernenden umgegangen werden soll, denen das Forumtheater nicht gefällt. Sie spricht sich dafür aus, es als Teil des Gesamtprozesses anzusehen und ist der Meinung, dass besonders bei den letzten beiden Typen eine große Chance besteht, dass sich ihre negative Einstellung kontinuierlich während häufigeren Einsatzes ändert. (vgl. Even 2003: 169)

**„Theater stellt [...] eine Möglichkeit der
Exploration des Anderen dar“ (Sinisi 2009: 29)**

Sinisi zeigt in ihrer Veröffentlichung in Bezug auf weitere Autor_innen, dass der Einsatz von Theater in Deutschkursen einen Raum eröffnet, in dem der Umgang mit unbekanntem Situationen ausprobiert werden kann. Die Lernenden sind in diesem „Spiel-Rahmen“ geschützt, da sie durch eben diesen „Spiel-Rahmen“ und ihrer „Maskierung“ die Möglichkeit haben, „mit neuen Verhaltensweisen und Handlungssituationen [zu] experimentieren, die im Rahmen des Unterrichts und des Alltagslebens entweder nicht möglich oder zu gewagt wären.“ (Sinisi 2009: 30) Im Rahmen dramapädagogischer Ansätze entsteht also die Möglichkeit sich von dem gesellschaftlich konstruierten Selbst loszusagen und Erfahrungen in einem neuen Kontext zu machen. Der DaZ-Kurs soll in diesem Moment als Lernumgebung dienen, der einen Lebens- und Erfahrungsraum bietet, in dem zu selbstbestimmtem Handeln und einer aktiven Teilhabe an politischen und gesellschaftlichen Prozessen selbstgesteuert gearbeitet werden kann. (vgl. Birnbaum 2013: 41)

Forumtheater ist also auch immer eine Erfahrungsmethode und ein Erfahrungsraum, wie die Ergebnisse der empirischen Forschung bestätigen. Während der Beobachtung wurde bereits ersichtlich, dass das grundlegende Ziel, dass sich der Ausgang der Situation durch jeden gegebenen Input verändert, verstanden wurde. Aber auch in den Interviews wird von den Probanden auf diesen Effekt Bezug genommen. Beispielweise erzählt Jamal, dass er zwei verschiedene Situationen einmal freundlich und einmal verärgert in der Partnerarbeit gespielt hat und die Dialoge dadurch ein ganz unterschiedliches Ende gefunden haben. (vgl. Jamal Interview 4/25-31) Sehr aussagekräftig ist in diesem Kontext auch die Aussage von Said, der meint:

S: Ich glaube, dass wenn wir, ich hab mit meine Freunde äh das äh gemacht hab und wir haben, äh ich fühle mich, äh dass, ich hab in diese Situation gewesen. (Said Interview: 3/29-30)

Said spricht hier konkret von der Situation, als er mit einem Kurskollegen eine erweiterte Szene des Forumtheaters gespielt hat und meint anschließend auch, dass es für ihn eine sehr

nützliche Erfahrung war. Auf die Nachfrage, wie er sich denn dabei gefühlt hätte, antwortet er:

S: Ich hab mich geschämt und das ist eine äh, das war eine für mich eine gute äh Lektion?

I: Mhm.

S: gute Lektion für mich, dass ich muss nicht das einmal wieder machen (Said Interview (4/5-7))

An dieser Stelle zeigt sich, welche starke Wirkung das Forumtheater auf die Teilnehmenden haben kann. Boal war sich dieser Wirkung bewusst, denn darin besteht auch das Ziel des originalen Forumtheaters. Durch die Übernahme von verschiedenen Rollen ist es den Spielenden möglich, zu erfahren, wie es sich in den unterschiedlichen Positionen anfühlt. Durch das Hineinschlüpfen in eine Rolle kann zugleich das Verständnis dieser Person und den damit verbundenen Positionen erfolgen. Schlussendlich muss den Teilnehmenden aber bewusst sein, dass sie es sind, die die Situation verändern können und sie dies auch in der Realität tun können. (vgl. Boal 1989: 84f.)

In den Interviews zeigt sich zusätzlich, dass das Forumtheater nicht nur auf die darstellenden Personen einen großen Eindruck ausübt, sondern auch auf die Personen, die nur zusehen. Zum Beispiel hat der Proband Nkem nur in den Partneraufgaben selbst eine Rolle gespielt und war im eigentlichen Forumtheater als Zuschauer beteiligt. Dennoch geht aus seinem Interview hervor, dass er viel über die Situation gelernt hat, obwohl er selbst nur Zuschauer war:

N: Ich hab viel gelernt über das auch. So, ist [sehr super. Genau! (Nkem Interview: 9/33)]

Es ist also beeindruckend, welche starke Wirkung das Forumtheater nicht nur auf die Darstellenden selbst, die in eine Rolle hineinschlüpfen und dadurch persönlich Erfahrungen sammeln können, sondern auch auf die Zuschauenden ausübt, die den Prozess von außen miterleben. Sambanis führt das auf Spiegelneuronen zurück, die aktiviert werden, sobald eine beobachtete Person eine Handlung vollzieht, die auch im eigenen motorischen Repertoire vorhanden wäre. „Außerdem scheinen sie [die Spiegelneuronen] im Besonderen am Nachvollziehen von Handlungen anderer sowie am Deuten von Handlungsintentionen, -plänen und noch unvollständigen Handlungen beteiligt zu sein.“ (Sambanis 2013: 132)

Forumtheater als Lernmethode

Das Forumtheater bietet aber auch generell eine große Chance, den DaZ-Kursen eine neue Lernmöglichkeit für den Spracherwerb hinzuzufügen, da es authentische Möglichkeiten bietet, um die Fertigkeit Sprechen zu trainieren und gleichzeitig durch die zusätzliche Bewegung zur Memorisierung von sprachlichen Inhalten beiträgt. Dies entspricht dem Paradigma eines Lernprozesses als Erfahrung der Ganzheit. (vgl. Sinisi 2009: 25) Zudem wird Lernen auch „als eine aktive Tätigkeit gesehen, die vom Lernenden selbständig durchgeführt werden muss.“ (Sinisi 2009: 27) Durch die Bewegung im Rahmen des Forumtheaters erfahren die Lernenden eine zusätzliche Aktivierung, die Abwechslung in den Kurs bringt und möglicherweise die Freude beziehungsweise die Motivation am Unterricht steigert. Zudem sorgt Bewegung dafür, „dass Inhalte besser und länger behalten werden, dass sie schnell und zuverlässig abrufbar sind und bleiben.“ (Sambanis 2013: 94) Im Rahmen des Forumtheaters erfüllt Bewegung zugleich zwei Funktionen; einerseits wird dadurch Abwechslung und Ausgleich zum Stillsitzen geboten und andererseits dient es als direkte Unterstützung von Lernprozessen. (vgl. Sambanis 2013: 93) In den Interviews führt der Proband Said von selbst an, dass für ihn Bewegung zur Memorisierung von Vokabeln beiträgt:

S: Ich habe viele Wort äh ich muss das erinnern und ich - und ich kann nicht erinnern und das manchmal ist besser, ma-man muss mit der äh (.) Bewegung Körper das lernen. (Said Interview: 2f./38-2)

Wie auch Ergebnisse der Lernforschung bestätigen, erzählt Said außerdem, dass er alle im Forumtheater verwendeten Vokabel noch immer sehr gut in Erinnerung hat. (Said Interview: 3/11-12) Auch Kylan spricht über den Memorisierungseffekt, obwohl ihm das Forumtheater eigentlich nicht gefallen hat. Hier zeigt sich, dass das Forumtheater auch, wenn die Lernenden nicht davon begeistert sind, einen großen Effekt hat.

K: Gestern xxxx und xxxx hat Theater gespielt und jetzt (.) ich hab Wiederholung in mein Kopf. (.) Was hat xxxx gesagt und was hat xxxx gesagt. (Kylan Interview: 7/30-31)

Zurückzuführen ist das vermutlich „auf das neuropsychologische Prinzip der multiplen Vernetzung – je mehr Sinnesleistungen mit einbezogen werden, desto wirksamer wird

gelernt.“ (Even 2003: 53) Dieses Prinzip besagt also, dass es nicht nur ausschlaggebend ist, ob beziehungsweise welche Emotionen empfunden werden, sondern dass wenn nur genügend Sinnesleitungen einbezogen werden, auf jeden Fall ein Lerneffekt erzielt wird. Das Forumtheater bildet in dieser Hinsicht also ein ideales Lernfeld, da es auf dem Prinzip der Ganzheitlichkeit beruht und zusätzlich noch mit Emotionen sowie mit Bewegung gearbeitet wird. (vgl. Sambanis 2013: 130f.) Sambanis ist außerdem der Ansicht, wenn Inhalte von Deutschkursen die Lernenden zu einer intensiven Auseinandersetzung anregen, eine hohe Chance besteht, dass diese nachhaltig verarbeitet und dauerhaft abgespeichert werden. (vgl. Sambanis 2013: 132f.)

Selbstermächtigende Themen im Kurs

Diese Kategorie soll dazu beitragen, zu zeigen, dass sich die Proband_innen gerne mehr mit Selbstermächtigung im DaZ-Kurs auseinandersetzen würden, es aber bei den Lernenden sehr unterschiedliche Grenzen gibt, worüber sie gerne im Kurs sprechen würden und welche Themen sie lieber nicht behandeln möchten.

Grundsätzlich ist es auch gar nicht unbedingt nötig, sehr aufreibende Themen in den Unterricht zu bringen, um mit selbstermächtigenden Handlungsstrategien arbeiten zu können. Aus diesem Grund wurde auch für die vorliegende Didaktisierung das Thema Nachbarschaft ausgewählt, da es sich hier um ein Thema handelt, das als eher unbedenklich einsetzbar gesehen wurde. An diesem Beispiel kann gezeigt werden, dass auch hiermit durch Herausarbeiten von Konfliktsprache, Selbstermächtigung von innen heraus gefördert werden kann. Auch Rechling, meint hierzu,

„dass nämlich an das normalisierte (Lehrbuch-)Sprechen, die sich widersetzende... (Konflikt-)Sprache anknüpfen kann. Dass zum Thema wird > [sic!] das kontextabhängige Sprechen, die Sprache der Verteidigung, des Aufbegehrens, der Abweichung zur Norm. Methodisch so angelegt, dass solches Sprechen, solche Sprache zur Sprache kommen kann/soll.“ (Rechling 2014: 1f.)

Sie weist damit darauf hin, dass an jeden gewöhnlichen Lehrbuchdialog auch eine weiterführende Form des Unterrichts, die beispielsweise selbstermächtigend wirkt, angeknüpft werden kann.

Bei der Arbeit mit selbstermächtigenden Handlungsstrategien sollen die Lernenden die Erfahrung machen können, dass dem Unterricht ein Verständnis zu Grunde liegt, „nach dem die Erfahrung der eigenen Stärke aus der *Kraft des Plurals* entsteht, also aus solidarischer Vernetzung und Selbstorganisation in sozialer Aktion.“ (Herriger 2014: 206) Genau das kann eben mit Hilfe des Forumtheaters geschehen.

Aus den Interviewdaten geht hervor, dass die Probanden auf jeden Fall auch mit lehrbuchexternen Themen arbeiten wollen, aber in Bezug auf Konfliktdarstellung gibt es keinen Konsens in den Interviews, ob es im Kurs gewünscht ist oder nicht.

Besonders gewünscht waren all jene Themen, die mit dem Wissen über gesellschaftliche Konventionen in Österreich in Zusammenhang stehen. Birnbaum schreibt ebenfalls, dass es sinnvoll ist, Themen in DaZ-Kursen zu behandeln, die sich auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen und dass sich der Fremdsprachenunterricht

„diesen lebensnahen Kommunikations- und Lernprozessen öffnen [muss], indem er didaktische Situationen schafft, die entweder unmittelbar in die Realität eingreifen oder als lebensecht akzeptiert werden können und in denen Lernende für sie reale und ihre eigene Lebenswelt- und Erfahrungswelt betreffende Kommunikationsziele verfolgen.“ (Birnbaum 2013: 42)

Birnbaum geht also davon aus, dass eine Einbettung des DaZ-Unterrichts in die Lebenswelt der Lernenden nötig ist, um die entsprechende Motivation und das Interesse am Unterricht zu erhalten, was die nachfolgende Aussage von Amar bestätigt:

A: Jeder Sprachkurs muss lernen und sage die gute Dinge für Ausländer, so zum Beispiel wenn (.) wir fahren, wir müssen Fahrschein haben. [...] Das, das wäre gut, weil wir (.) verstehen das nicht, das wir fahren und müssen wir haben Fahrschein. [...] Aber wenn jemand sagt das, das nicht gut, so nächste Mal wir pass auf, aufpassen das und kaufen Fahrschein. Das gut und auch (.) so (.) es verschiedene Kultur, ist nicht gleiche wie unsere Kultur. [...] Muss sagen über ah sprechen über Kultur, das nicht gleiche hier, man machen was er will und das gehört dir nicht und du musst machen was du willst und das alles gute, man (.) man muss lernen im Sprachkurs. (Amar Interview: 5/1-12)

Anhand dieses Zitats des Probanden Amar erkennt man deutlich, dass es für ihn sehr wichtig ist, möglichst viele gesellschaftliche Konventionen, im DaZ-Kurs zu behandeln und so Anregungen zu bekommen, wie das Leben in Österreich am einfachsten funktioniert. In dieser Aussage werden noch einige weitere wichtige Punkte angeschnitten, die etwas später unter dem Kapitel *Normvorstellungen* diskutiert werden.

Im Interviewverlauf wird Amar noch danach gefragt, wie er denn zu dem in der Didaktisierung verwendeten Thema *Nachbarschaft* stehe und Amar meint dazu:

A: wir wohnen in ein Platz, so es sehr gut, dass man wissen, was ist richtig oder wichtig für Nachbarschaft und wie kann man mit andere Person (.) sprechen und (.) behaviour. (Amar Interview: 2/6-7)

Auch die anderen Probanden tätigen Aussagen, die die Meinung von Amar bestätigen (vgl. Jamal Interview: 3/11-18; vgl. Nkem Interview: 3/27-28, 5/26-30; vgl. Said Interview: 2/9-11), nur Kylan sagt im Interview aus, dass er lieber nicht darüber sprechen möchte. (vgl. Kylan Interview: 3/17-19) Aus seinen darauffolgenden Aussagen kann geschlossen werden, dass er auf Grund seiner Wohnsituation in einer WG und durch die darin häufig entstehenden Probleme, lieber im DaZ-Kurs einen Raum ohne Konflikte und ohne persönliche Herausforderungen hätte. (vgl. Kylan Interview: 3/7-13)

Kylan wird im Laufe des Interviews noch weiter dazu befragt, ob er schon häufig rassistische Angriffe erlebt hätte. Er bejaht dies und fügt hinzu, dass verbale diskriminierende Angriffe für ihn ganz normal seien und er im Deutschkurs nicht darüber reden möchte. (vgl. Kylan Interview: 6/4-5, 6/21-23) Bedauerlicherweise ist Kylan nicht der Einzige der Probanden, der davon spricht, dass Rassismus für ihn normal ist, auch Nkem thematisiert das in seinem Interview:

N: So in die Gesellschaft, so das ist Rassist ist normal. so. Jede Tag, wenn Leute Rassist Dinge machen, jeden Tag, du weißt oder du weißt es nicht, aber Leute ((lacht)) Rassist Dinge macht so irgendwie, weil so, wenn jemand dann äh etwas lernt über Rassist Ding ist auch gut. Ja, ist auch [gut. (Nkem Interview: 7/14-16)

Aus Nkems Interview geht auch hervor, dass seiner Meinung nach rassistische Ansichten natürlich sind und eigentlich nichts dagegen unternommen werden kann (vgl. Nkem

Interview: 7/2-4), aber es schon wichtig wäre, Rassismus und andere Diskriminierungen im Deutschkurs zu thematisieren, um eine passende Strategie zu finden, wie damit umgegangen werden kann. (vgl. Nkem Interview: 7/4-7, 7/16-22)

An dieser Stelle soll noch darauf aufmerksam gemacht werden, dass Kylan und Nkem dem Thema Rassismus gegenüber eine sehr ähnliche Einstellung und beide anscheinend auch schon viele negative Erfahrungen gesammelt haben, obwohl sie davor in zwei unterschiedlichen Ländern (Afghanistan und Gambia) gelebt haben.

Auch Said antwortet, danach gefragt, ob er über Rassismus im Deutschkurs sprechen möchte, dass er gerne darüber sprechen würde, da Rassismus in jedem Land existiert und auch er selbst schon einige rassistische Erfahrungen gemacht hat. (vgl. Said Interview: 6/10-12, 6/25)

Zukunftswunsch & Bereicherung für Kurs

Mit Hilfe der eingesetzten Didaktisierung soll ein neuer Aspekt mit in den Fokus der Deutsch als Zweitsprache Kurse rücken. Es geht darum „neue Aspekte eines pädagogischen Konzeptes, worin partizipative Zugänge propagiert werden [zu fokussieren und] als Formen einer Pädagogik, die Kategorien von wissend/unwissend in Frage“ (Rechling 2014: 1) zu stellen. Zudem soll sich dieser Zugang nicht nur in den Inhalten und der sprachlichen Vermittlung in den Deutschkursen widerspiegeln, sondern es müssen auch die pädagogische Konzeption und die dahinterstehenden Methoden unter einem neuen Blickwinkel betrachtet werden. (vgl. Rechling 2014: 1)

Die Mehrheit der Probanden_innen haben diesen neuen Zugang – wie aus der Beobachtung und den Interviews hervorgeht – als sehr begrüßenswert empfunden.

A: Das war erste Mal wir haben das gemacht hier und in andere Sprachkurs macht niemand das. Aber ich finde das SEHR gut! Das, das, das sehr gut. Wir können hören, lesen, sprechen auch spielen. (Amar Interview: 4/7-9)

Amars Aussage verdeutlicht nicht nur, dass ihm die Didaktisierung wirklich sehr gut gefallen hat, sondern spiegelt auch die Erfahrung der anderen Probanden wieder, dass die verwendete Didaktisierung etwas ganz Neues für die Teilnehmenden war. Außerdem sei an dieser Stelle

darauf hingewiesen, dass Amar bewusst alle Fertigkeiten aufzählt, die auch tatsächlich in der Didaktisierung vorgekommen sind. Ihm kann dadurch ein hohes Reflexionsvermögen zugeschrieben werden. Aus Amars Erzählungen geht auch hervor, dass er ähnliche Didaktisierungen gerne öfters im Deutschkurs machen möchte. (vgl. Amar Interview: 2/24)

Auch von Nkem wurde im Interview der Wunsch geäußert ähnliche Didaktisierungen häufiger im Deutschkurs einzusetzen und er wünschte sich dies sogar zwei bis dreimal die Woche (vgl. Nkem Interview: 10/32-33), um die Fertigkeit Sprechen verstärkt zu trainieren und um über Themen, die ihn in Österreich betreffen, mehr zu erfahren. Zudem thematisiert er die Bedeutung der Fertigkeit Sprechen im Deutschkurs, was folgende Aussage verdeutlicht:

N: Weil ich habe viele Probleme mit just Deutsch sprechen. Ich immer, kommst du zu äh Deutschkurs, aber nur im Deutschkurs wird Deutsch geredet. Aber draußen keiner Deutsch reden. [...] Dies ist meine Problem. So manchmal ich ein bisschen (.) langweilig für mich kommen immer zu Schule, aber nur die Schule lernen Grammatik und dann gehts zuhause oder etwas und keine Deutsch. [...] Nur Englisch oder (.) mein Muttersprachen mit die Leute. [...] So ist genau. So, aber nicht Deutsch. So ich brauch das immer, wenn wir könn viel Theater machen oder viel Text hören. (Nkem Interview: 11/9-14)

Nkem spricht auch davon, dass es für seinen Lernerfolg schlecht ist, nur zu lesen und zu schreiben (vgl. Nkem Interview: 11/24-25) Kylan hingegen sagt in seinem Interview, dass im Deutschkurs oft zu wenig gelesen wird und er sich wünschen würde, mehr Leseinhalte im Deutschkurs zu haben, um sich neu Gelerntes besser merken zu können. (vgl. Kylan Interview: 6-7/32-4). Grundsätzlich sollen natürlich alle Fertigkeiten im Deutschkurs vermittelt werden und jede_r Lernende wird bestimmte Fertigkeiten bevorzugen. Jedoch sollte nicht die Verunsicherung entstehen, dass nur mit einer bestimmten Fertigkeit neuer Inhalt memorisiert werden kann. Neue Forschungen zeigen mittlerweile, dass ganz andere Faktoren für den Lernerfolg ausschlaggebend sind. (vgl. Aguado 2016: 262ff.)

Fazit der Didaktisierung

Das Fazit der Didaktisierung ist im Allgemeinen sehr positiv, da einerseits der Ablauf der Didaktisierung die meiste Zeit völlig reibungslos funktioniert hat und andererseits auch die interviewten Probanden in den Interviews ausgesagt haben, dass ihnen die angebotenen Inhalte der Didaktisierung sehr gut gefallen haben, sie viel Spaß hatten und sie viel gelernt hätten.

Auch die letzte Aufgabe der Didaktisierung (Aufgabe 7) hat durch die Standbilder gezeigt, dass es allen acht Proband_innen gut gefallen hat und sechs der Proband_innen haben angegeben, dass sie den Lerneffekt der Didaktisierung als hundertprozentig erfolgreich oder als sehr groß empfunden haben, während zwei Probanden den Lerneffekt als achtzigprozentig effektiv bzw. als nur vierzigprozentig effektiv empfunden haben. Auffällig war hierbei, dass es sich bei diesen zwei Probanden um die gleichen Personen handelt, die auch als einzige angegeben haben, dass ihre Befindlichkeit nicht so gut sei. Die Beobachtung hat ergeben, dass dies auch die zwei selben Personen waren, die während des Forumtheaters größere Probleme hatten, die Aufgabe zu verstehen und sie umzusetzen. Genauer dazu wurde bereits im Kapitel Forumtheater diskutiert.

Erwähnenswert ist außerdem noch, dass ein paar Proband_innen sich nach dem Unterrichtsblock beim Verlassen des Kursraums spontan bei mir bedankt haben. Sie haben dabei unaufgefordert Lob abgegeben und Phrasen gesagt wie „sehr spannend“, „viel gelernt“, „super Thema“ und „sehr lustig“. Diese Geste zeigt gleichzeitig aber auch, dass sich die Proband_innen stark bewusst darüber waren, dass der Unterrichtsblock von mir geplant war und ich anwesend war, um zu sehen, wie der Einsatz des Materials funktionierte. Diese Annahme bestätigt sich ebenfalls dadurch, dass die Proband_innen während der Didaktisierung immer wieder in meine Richtung geblickt haben.

Normvorstellungen

In diesem Kapitel wird eine mögliche Verbindung zwischen den vorhandenen Normvorstellungen der Probanden und ihrer Unsicherheit zum Verhalten in Österreich gezeigt. Dahinter steht die Beobachtung, dass Menschen sich so lange in ihrem Umfeld wohlfühlen, wie sie ihre individuellen Normvorstellungen über die gegebene Wirklichkeit überstülpen können und sie dadurch eine gewisse Sicherheit und Stabilität gewinnen. Aus den Interviews und der Beobachtung geht nun Ähnliches hervor; es zeigte sich, dass die Probanden starke eigene Normvorstellungen haben und sich durch das Wegfallen ihres gewohnten Umfelds die Normvorstellungen umformen müssen und bis zu diesem Zeitpunkt eine Unsicherheit besteht, was in Österreich nun „richtig“ oder „falsch“ ist. (vgl. Rauchfleisch 2001: 167) „Das Neue wird als Bedrohung des Althergebrachten, Selbstverständlichen erlebt, als Infragestellung der bisher verbindlichen, als allgemeingültig empfundenen Normen.“ (Rauchfleisch 2001: 167)

In Bezug auf mein Forschungsinteresse soll hier gezeigt werden, dass Unsicherheiten hinsichtlich der neuen Lebenssituation aus den möglicherweise erschütternden Normvorstellungen resultieren und dass es in diesem Rahmen sinnvoll wäre mit selbstermächtigenden Handlungsstrategien zu arbeiten, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, wieder neue Erfahrungen im DaZ-Kurs zu sammeln.

„Kulturelle“ Unterschiede

Obwohl die Probanden während der Interviews bewusst nie nach kulturellen Unterschieden gefragt wurden, haben sie solche Unterschiede selbstständig thematisiert und auch teilweise so titulierte, weswegen sie in der Darstellung der Ergebnisse nicht fehlen dürfen. Für den Probanden Amar sind diese Unterschiede wichtig und existent, wie sich an seiner Aussage zeigt:

A: so (.) es verschiedene Kultur, ist nicht gleiche wie unsere Kultur. [...] Muss sagen über ah sprechen über Kultur, das nicht gleiche hier [...] man (.) man muss lernen im Sprachkurs. (Amar Interview: 5/1-12)

An seiner Aussage und den daran aufbauenden Aussagen erkennt man, dass es für ihn eine große Schwierigkeit darstellt, nicht zu wissen, wie man sich „richtig“ verhält in Österreich. Die Interviews haben auch gezeigt, dass es ein großes Anliegen ist, sich mit Konfliktlösung in Österreich auseinanderzusetzen, da die Probanden aussagen, dass sie in ihrem Geburtsland andere Konfliktlösungsstrategien benutzen. Dies soll anhand eines Zitats aus dem Interview von Kylan verdeutlicht werden, wobei hier betont wird, dass es sich um eine individuelle Konfliktlösungsstrategie handelt und diese Aussage nicht generalisierbar ist.

Danach gefragt, ob es für ihn einen Unterschied in der Konfliktlösung in Österreich und in Afghanistan gibt, antwortet Kylan auf die Frage:

K: Hier nicht gleich. Ich muss nur sprechen (.) oder schreien, nicht kämpfen.

I: Ah, in Afghanistan musst du kämpfen?

K: ((lacht)) Ja!

I: Oje. Oje. Okay.

K: Hier (.) das ist, ich muss nur sprechen oder andere, aber ich muss nicht kämpfen.

Weil Afghanistan oder Iran bisschen laut immer, immer schreien.

(Kylan Interview: 4-5/32-2)

Kylan berichtet dann weiter, dass er jetzt in einen Kampfclub geht, um dort seine aufgestaute Energie loszuwerden, um sich dadurch „normaler“ fühlen zu können. (vgl. Kylan Interview: 5/18-21) Auf diese Normvorstellung von normalen/abnormalen und richtigen/falschen Handlungen, wird im folgenden Kapitel noch ausführlicher eingegangen. Zuvor soll noch gezeigt werden, dass auch die anderen Probanden einen Unterschied zwischen der Konfliktlösung in Österreich und ihrem Geburtsland sehen. (vgl. Amar Interview: 3/33-35) Für Nkem gibt es auch einen Unterschied in der Art von Konflikten innerhalb der verschiedenen Länder, wie folgende Aussage verdeutlicht:

N: So ich in unsere Land auch, da ist Konflikt mit Nachbar, aber ((lacht)) nix gleich, zum Beispiel, das kom() gestern. Was andere, andere, andere, so. (Nkem Interview: 6/20-21)

Aus dem weiteren Verlauf des Interviews geht hervor, dass seiner Meinung nach in den verschiedenen Ländern über unterschiedliche Themen gestritten wird, was auf die verschiedenen örtlichen Gegebenheiten zurückzuführen ist. (vgl. Nkem Interview: 6/20-28)

Auffällig ist in den Interviews auch, dass über eine gewisse Unsicherheit gesprochen wird, wie man sich in Österreich zu verhalten hat und der starke Wunsch besteht, dies entweder in den Deutschkursen zu erfahren oder es von anderen schon länger in Österreich lebenden Personen zu erfahren. (vgl. Amar Interview: 5/7-12) Freire würde darin eine Furcht vor der Freiheit sehen, also eine Furcht davor selbst herauszufinden, wer und wie man in der unbekanntem Gesellschaft sein möchte. Auch wenn diese Furcht nicht offen ausgesprochen wird, ist sie dennoch vorhanden. (vgl. Freire 1980: 26)

A: Weil wenn wohne im Heim durfte niemand sprechen über diese Themen und [...] wir wissen nicht, was richtige und was ist nicht in Österreich.

Aus dieser Aussage von Amar geht nicht nur hervor, dass er sich unsicher ist, wie man sich in Österreich verhalten soll, sondern auch, dass er eine wir-Gruppe konstruiert, die davon betroffen ist. Auf diesen zweiten Aspekt wird im Kapitel „Wir“-Homogenisierung von Migrant_innen noch genauer eingegangen.

Besonders interessant ist an diesem Beispiel, dass Amar die soziale Abgeschiedenheit von Asylwerber_innen anspricht und in diesem Zusammenhang das Modalverb *dürfen* verwendet. Es kann hier nicht mit absoluter Sicherheit gesagt werden, dass dieses Modalverb nicht absichtlich verwendet wurde, aber der Sinnhaftigkeit der Aussage zufolge, handelt es sich vermutlich um einen Grammatikfehler. (vgl. Riemer 2016: 162) Ansonsten müsste in einer weiterführenden Forschung auf jeden Fall untersucht werden, welche Erfahrungen sich hinter dieser Aussage verbergen.

Gesellschaftliche Normvorstellung

Als Lehrperson kommt man meistens zu Kursbeginn in einen Raum, in dem die Teilnehmenden noch Unbekannte sind und man nicht weiß, welche Normvorstellungen oder welche Meinung

sie zu Themen wie Rassismus oder Sexismus vertreten. Aus diesem Grund ist es einerseits wichtig, hier darzustellen, welche Normvorstellungen im Interview mit den Probanden vorherrschend waren und sich zugleich bewusst zu machen, dass jede Lehrperson eine Verantwortung gegenüber sich selbst und den Lernenden besitzt, ein hohes Maß an Selbstreflexion zur eigenen Positionierung zu leisten, um nicht die eigenen Normvorstellungen unreflektiert an die Lernenden weiterzugeben. (vgl. Jäckle 2009: 17f.)

Aus den Interviewdaten geht hervor, dass der Proband Jamal einen Konflikt als etwas Schlechtes sieht und er deswegen der Meinung ist, dass ein solcher unbedingt vermieden werden sollte. Seine Ansicht wird von folgender Aussage belegt:

J: das war nicht gut, aber wir können Respekt sprechen und es immer ein Streit (.) ist nicht gut. (Jamal Interview: 6/9-10)

Natürlich ist es gut, dass das sein grundlegender Wunsch ist, jedoch können Konflikte nicht immer vermieden werden. Eine Konfliktaustragung bedeutet nicht zwangsläufig, dass diese in einem lauten Streitgespräch mit unüberlegten Anschuldigungen und impulsivem Türenknallen enden muss. Es kann auch auf sachlicher Ebene ein Konflikt ausgetragen werden, der dann alle Konfliktparteien befriedigt. (vgl. Tries, Reinhardt 2008: 5)

Auch Nkem hat eine gefestigte Meinung, wie Konflikte ablaufen haben. Er drückt seine Einstellungen aus, indem er wie folgt über einen Nachbarschaftskonflikt spricht:

N: Ja, wenn (.) ein Nachbar etwas nicht machen, wie man macht, so du musst mit Respekt kommen und, und dann spricht normal. (Nkem Interview: 3/28-29)

Auffällig ist auch hier die Verbindung zwischen der Normvorstellung eines „normalen“ Sprechens und des Zusammenhangs mit Respektvorstellungen. Ein ähnliches Beispiel für festgelegte Normvorstellungen – besonders über das richtige Verhalten in Österreich – zeigt auch das bereits diskutierte Zitat von Kylan, in welchem er beschreibt, dass er eine neue Verhaltensstrategie für sein Leben in Österreich gefunden hat:

K: Ich muss (-) viel in Club kämpfen und dann ich bin normal. Ich bin normal mit Menschen und dann ich kann (.) ich muss besser auf dem Straße oder in meine Haus normal sprechen. Vorher (.) war (.) ich will, ich wollte viel kämpfen, aber ich hab gedacht, es ist besser für mich in Club kämpfen. (Kylan Interview: 5/18-21)

Da in Österreich gesellschaftlich gefordert wird, Konflikte nur durch Sprache zu lösen, um sozial als „normal“ anerkannt zu werden, hat Kylan sein gewohntes Verhaltensmuster geändert, was in diesem Fall nach meinem subjektiven Empfinden sehr positiv ist. Das grundsätzliche, dahinterliegende Problem ist jedoch, dass ein großer Teil des österreichischen Systems ein bestimmendes Instrument verkörpert, das Anpassung von zugezogenen und geflüchteten Menschen in gültige gesellschaftliche Normvorstellungen fordert. Ansonsten können die „‘Abweichenden‘ [...] zu Repräsentanten des Bösen schlechthin und damit zum Ziel von Hass und Wut“ (Rauchfleisch 2001: 167) werden. Um in diesem System einen Platz zu finden, sehen Migrant_innen und geflüchtete Menschen deshalb oft als einzige Möglichkeit die Übernahme einer mehrheitsgesellschaftlich anerkannten Identität. Auch der Staat forciert durch seine Politik die Bildung einer kollektiven, homogenen Identität, da ansonsten das System, auf dem er aufgebaut ist, erschüttert und eine Überarbeitung der Strukturen nötig werden würde. Somit steht

„nicht mehr personale Identität [...] im Vordergrund, im Zusammenhang mit Migration und Minderheiten geht es vielmehr um kollektive Identitäten, insbesondere um kulturelle Identität. Die Identität der einzelnen Person wird nunmehr bedeutsam, insofern diese der Zugehörigkeit zu einer Gruppe geschuldet ist.“ (Mecheril 2003: 2)

Grundsätzlich ist jedoch die Heterogenität innerhalb der Nation offensichtlich, dennoch wird die vermeintliche Homogenität weiter konstruiert, um die bekannte soziale Ordnung aufrecht erhalten zu können. „Kollektive Identität ist eine Praktik der Grenzziehung.“ (Mecheril 2003: 3)

Auch wenn nun klargestellt wurde, dass die im österreichischen Staatsgebiet lebenden Personen sehr heterogen sind und das grundsätzlich auch wünschenswert ist, gibt es dennoch einige Themen, die für DaZ-Lehrpersonen im Rahmen ihrer Kurse sehr herausfordernd sein können. Zum Beispiel können Lehrpersonen auch mit sexistischen Vorurteilen konfrontiert werden:

I: Aber hast du es interessant gefunden, dass die Menschen so laut und hart gesprochen haben?

K: Hmm, das (.) das ((lacht)) Das ist äh z-zwei Frau, das ist äh für Frau nicht normal laute sprechen [und schreien.

I: Findest du nicht? [Aso

K: Ja, das] ist für Männer (.) ist normal (Kylan Interview: 4/14-18)

Durch die Aussagen des Probanden Kylans kann nicht auf seine grundsätzliche Einstellung zu stereotypen Rollenbildern von Männern und Frauen rückgeschlossen werden, aber dennoch zeigt sich hier, dass die Frauen aus der Audio-Datei der Didaktisierung nicht authentisch auf ihn gewirkt haben, da in seinen Gedanken Frauen normalerweise nicht mit gehobener Stimme sprechen.

Meiner Meinung nach muss jede DaZ Lehrperson selbst entscheiden, wie mit solchem Klischeedenken im Deutschkurs umgegangen werden kann. Als absurde Lösung sehe ich vor allem die Wertekurse, die nun in Österreich verpflichtend für alle Asylwerbenden vorgeschrieben werden. Diese Wertekurse können mit einem Ausmaß von acht Stunden nicht dazu beitragen, das komplexe Staats- und Gesellschaftssystem Österreichs zu verstehen, beziehungsweise können die darin vermittelten Werte niemals der Heterogenität der in Österreich lebenden Menschen gerecht werden. (vgl. Sterkl 2017)

Respekt und Freundlichkeit

Wie bereits weiter oben erwähnt, war es sehr auffällig, dass in allen Interviews von zu gewährendem Respekt gesprochen wurde und Respekt dabei häufig mit einem freundlichen Verhalten gegenüber anderen Personen gleichgesetzt wurde. Im Wesentlichen heißt Respekt, dass die moralischen Ansprüche und die Würde anderer Personen geachtet werden. (vgl. Schmetkamp 2012: 13) Diese Art von Respekt, also eine Art von Wertschätzung bezieht sich nicht darauf immer freundlich sein zu müssen, sondern auch einen Konflikt wertschätzend austragen zu können. Im Folgenden soll durch einige Beispiele verdeutlicht werden, dass der Terminus Respekt in den Interviews wie ein Mantra immer wieder genannt wurde:

A: Aber ich möchte IMMER freundlich sprechen mit ganz andere Personen () das gut, wenn jemand sehr freundlich sprechen, mit Nachbar oder mit andere Person. Das sehr gut. (Amar Interview: 2/33-35)

N: Äh aber du musst immer freund-freundlich spricht oder nett sein. (Nkem Interview: 3/33)

J: Es ist (.) Wir müssen (.) müssen mit andere Person Respekt sprechen (.) Respekt sprechen! (Jamal Interview: 4/6-7)

Auffällig war, dass zum Beispiel der Proband Amar auf die Frage, was seiner Meinung nach besonders wichtig in Bezug auf die Didaktisierung sei, antwortete,

A: (-) Hm, ja, alles war (.) besonders für mich. [...] Und das gut (), was klar für mich und für meine Kollegen das wenn wir möchten mit unseren Nachbarn und andere Person sprechen, wir müssen sehr höflich sein. (Amar Interview: 5/22-27)

Natürlich wird auch im Rahmen der hier ausgearbeiteten Didaktisierung Respekt gegenüber anderen Menschen als essenziell angesehen, aber das Ziel war eigentlich, mit den Teilnehmenden eine Vielfalt an Redemitteln zur Austragung von möglicherweise entstehenden Konflikten zu erarbeiten, da Konfliktsprache in Deutsch als Zweitsprache-Kursen häufig überhaupt nicht vermittelt wird, sie aber natürlich im Alltagsleben immer wieder gebraucht werden kann. Dem Fazit von Amar nach zu urteilen, ist diese Botschaft allerdings nicht bei ihm angekommen, sondern wird von dem Glauben überschattet, unbedingt höflich oder freundlich sein zu müssen. An dieser Stelle muss die Frage gestellt werden, warum das Thema Respekt dermaßen präsent in ihrem Denken ist. Ist es wirklich etwas, das ihren individuellen Persönlichkeiten entspricht? Oder ist es ein Thema, dass durch Fluchtkontext mehr in den Fokus der Teilnehmenden rückt? Oder hat es vielleicht etwas mit der Wertevermittlung in den Deutsch als Zweitsprache-Kursen zu tun?

Allerdings sprechen einige Stellen der Interviews auch dagegen, dass es sich bei der Verknüpfung Respekt und Freundlichkeit, um ein nicht tiefgreifendes Mantra handelt, sondern an manchen Stellen scheint es eher so, als ob die Interviewten sich sehr gut in aggressionsfreier Konfliktlösung verstehen würden:

A: Ja, zum Beispiel. (-) Habe schon gesagt, freundlicher sprechen auch und auch sie könnte nächste Tage sprechen mit ihr und sagen: Gestern war nicht gut. Das er geht, die ganze Leute in die Wohnung und das gefällt uns nicht, bitte pass auf, nächste Mal. (Amar Interview: 3/37-39)

S: Zum Beispiel wir höflich und indirekt sagen, diese, diese Sie haben das machen-gemacht, das nicht gut und das ist besser, weil wir haben, wir haben das in eine

gute äh wir haben eine gute Weg zu diese machen, zum Beispiel äh wenn wir haben zum Beispiel, wenn sie hat etwas schlecht gemacht, wir können in gute höflich Weg sagen. (Said Interview: 5/12-15)

Diese Interviewausschnitte von Amar und Said sprechen eher dafür, dass die Probanden bereits in ihrem Leben gelernt haben, dass Konflikte auch auf positivem Weg gelöst werden können.

Der Proband Nkem widerspricht sich selbst im Interview jedoch, da er einerseits am Anfang sagt, dass man immer freundlich und nett sein muss (vgl. Nkem Interview: 3/33), während er andererseits später meint:

N: Wenn jemand gibt dir Respekt, du musst auch Respekt zurückgeben. Aber wenn jemand nicht Respekt geben, du musst auch nicht Respekt geben. (Nkem Interview: 8/24-25)

Dies ist wieder ein Indiz dafür, dass seine erste Reaktion – das Mantra „Nur freundlich sein“ – nicht wirklich dem entspricht, was er persönlich darüber denkt und er erst später genügend Vertrauen gefasst hat, seine Meinung ehrlich auszudrücken.

„Wir“-Homogenisierung von Migrant_innen

In einem Interview kristallisiert sich ganz stark eine selbst zugeschriebene Homogenisierung von Migrant_innen heraus. Der Proband Amar spricht einige Male im Plural von sich und anderen Migrant_innen. Das zeigt sich beispielsweise an Hand folgender Aussage:

A: Das, das wäre gut, weil wir (.) verstehen das nicht [...] ist nicht gleiche wie unsere Kultur. (Amar Interview: 5/4-8)

Durch die Verwendung des Personalpronomens „wir“ erfolgt die Konstruktion einer einheitlichen Migrant_innen-Gruppe, da sich dieses „wir“, wie es sich aus dem Interview herauslesen lässt, auf alle Personen bezieht, die nicht in Österreich aufgewachsen sind. Amar befindet sich also in einem Othering-Prozess, in dem natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten ausschlaggebend für die zugeschriebenen Eigenschaften eines Individuums sind.

„Die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen sind diffuse, vielgesichtige, variable Unterscheidungsformen, die sowohl von nationalstaatlichen Differenzierungspraxen als auch von Unterscheidungen getragen werden, die ‚den Westen‘ von einem ‚Rest‘ [...] trennen, an ‚Rasse‘-Konstruktionen anschließen, zwischen ‚Europeanness‘ und ‚Non-Europeanness‘ [...] sowie zwischen ‚Islam‘ und ‚Non-Islam‘ [...] unterscheiden.“ (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens, Romaner 2013: 17)

Scharathow sieht im Othering einen Prozess, den es bewusst kritisch zu hinterfragen gilt, da durch das Sprechen und Forschen zu Differenz auch wieder Differenz reproduziert wird. (vgl. Scharathow 2016: 124) Im Gegensatz dazu ist für hooks bewusstes Othering ein Prozess, der nötig ist, um bestehende Differenzen sichtbar zu machen und sie dadurch auflösen zu können. hooks betreibt bewusstes Othering, indem sie sich als Teil einer benachteiligten Gruppe präsentiert, um für die Bedürfnisse der betroffenen amerikanischen Bevölkerung mit schwarzer Hautfarbe einzutreten:

„Wir, die wir es wagen, andere Wünsche zu haben, und uns bemühen, von der üblichen Art, Schwarzsein und uns selbst zu sehen, wegzukommen, wollen bei dem Problem Rassismus und Darstellungsweisen nicht nur den Status quo kritisieren. Es geht darum, die Bilder umzuwandeln, Alternativen zu schaffen.“ (hooks 1994b: 13)

Für hooks ist es ein bewusster Prozess, der stattfinden muss, um etwas verändern zu können, während für Scharathow das Sprechen über Differenz wieder Differenz hervorbringt. Es bleibt also die Frage offen, welcher Ansatz zielführender ist.

Gleichstellung von Menschen

Während in den vier vorangegangenen Kapiteln der Eindruck entstanden ist, dass sich die Proband_innen ausgeschlossen oder als *anders* gegenüber bereits länger in Österreich lebenden Menschen fühlen, soll dieses Kapitel den inneren Widerspruch zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung herausarbeiten.

Selbst wenn Menschen bereits in Österreich geboren wurden und nur ihre Eltern migriert sind, wird ihnen noch immer Migrationserfahrung zugeschrieben. „Als würden die Migrationserfahrungen der Vorfahren für immer in den Körpern eingeschrieben bleiben und das Denken und Fühlen bestimmen. Ein wirkliches Dazugehören wird so diskursiv unmöglich

gemacht.“ (Castro Varela 2016: 43) In den Interviews war, wie bereits oben diskutiert, zu sehen, dass sich die meisten der Probanden noch ausgeschlossen fühlen, was durch die in ihren Fällen erst relativ kurz zurückliegende Fluchterfahrung nicht verwunderlich erscheint. Aber gleichzeitig gab es einen Probanden, Said, der sich bereits zugehörig fühlt:

S: Ich werde das sagen, weil, weil ich, weil wenn ich äh wohne in diese Stadt, das gehört mir. [...] Das gehört mir. Das gehört mir und das ist nicht privat Platz, das ist für Publik, Publikplatz. [...] Wir haben müssen respektieren unsere Leute und unsere Stadt. (Said Interview 6/1-5)

In diesem Interviewausschnitt zeigt sich, dass Said bereit wäre, im Fall, dass jemand gegen die österreichischen Normvorstellungen verstößt, einzugreifen und dadurch „seine“ Stadt und „seine“ Leute zu schützen. Möglicherweise besteht auch ein Zusammenhang zwischen dem Bewusstsein von Said, dass jeder Mensch das gleiche Recht hat (vgl. Said Interview: 6/14) und seinem Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich.

S: Wir haben alle, alle Menschen. Wir haben gleich Recht. [...] Ja und das ist egal, [...] wo waren wir bevor. Das ist jetzt, ist es wichtig. Wir haben mit uns zu gemeinsam wohnen, äh leben. (Said Interview: 6/14-17)

Auch Castro Varela argumentiert, dass es unwichtig sein sollte, ob und welche nationalstaatlichen Grenzen jemals überschritten wurden, denn Grenzen sind etwas historisch bedingtes und sie „sind Teil einer produktiven Inklusions- und Exklusionsmaschinerie: Sie formen (Staats-)bürgerInnen und stiften damit den hegemonial gewünschten nationalen Zusammenhalt.“ (Castro Varela 2016: 44) Said drückt genau das in seinem Interview aus; es ist nicht wichtig, woher Personen kommen, das einzige was zählen sollte ist, wie diese Menschen im Jetzt zusammenleben können.

Reflexion und Identifikation

Abschließend soll in den Ergebnissen noch gezeigt werden, in welcher Form Reflexions- oder Identifikationsprozesse der Probanden im Rahmen der Forschungsarbeit stattgefunden haben und welche wichtigen Schlüsse daraus noch gezogen werden können, im Hinblick auf die Identifikationsmöglichkeiten und die Nützlichkeit für die Teilnehmenden.

Identifikation mit Situation

Die Identifikation mit den Lerninhalten spielt hinsichtlich der Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache eine große Rolle, da dadurch der Bedeutungsgehalt des Erlernen wichtiger wird und so auch zur sozialen Einbindung beigetragen werden kann, die als wichtige Voraussetzung für intrinsische Lernmotivation gilt. Grundsätzlich sollte darauf geachtet werden, dass der Kursinhalt „die Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse nach *Kompetenz*, *Selbstbestimmung* und *sozialer Einbindung*“ (Schiefele, Streblow 2006: 239) ermöglicht. Durch eine Identifikation mit der Situation kann auf jeden Fall das Bedürfnis nach Kompetenz und auch der sozialen Einbindung abgedeckt werden. Zusätzlich kann der Aspekt Selbstbestimmung noch eingearbeitet werden, indem die Lernenden gefragt werden, welche Themen sie sich im Kurs wünschen.

Während der Didaktisierung konnte sich zum Beispiel Kylan sehr gut mit den Kursinhalten identifizieren:

K: Das ist normal für mich (.) Ich wohne in ein WG und andere Personen mein Wohnung ist immer schlecht. Ich muss jeder Abend schreien und kämpfen. [...] Immer ich sage: Bitte, um elf Uhr oder zwölf Uhr leise sprechen und ein (.) andere bis eins Uhr oder zwei Uhr laut sprechen oder Musik laut (.) hören. [...] Immer. Das ist mein Problem. Das ist normal für mich. (Kylan Interview: 3/7-13)

Auch Nkem erzählt in seinem Interview, dass er ebenfalls eine ähnliche Erfahrung mit seinem Nachbarn gemacht hat. (Nkem Interview: 4/24-33) In beiden Fällen erfolgt also eine hohe Identifikationsmöglichkeit mit dem Kursinhalt, wobei sich besonders im Fall von Kylan die Frage stellt, ob es nicht eine zu hohe negative emotionale Identifikation für ihn bietet, da er

auch selbst sagt, dass er sich wünschen würde, sich mit so etwas nicht im Kurs auseinandersetzen zu müssen.

Die Didaktisierung, beziehungsweise genauer gesagt das Forumtheater, bietet auch auf abstrakterer Ebene eine hohe Identifikationsmöglichkeit:

S: Gleich eine Film oder gleich eine Schauspieler, das wir haben schauen uns das: das ist eine gute Idee oder das ist eine schlechte. (Said Interview: 2/32-33)

Said beschreibt hier sehr gut, wie das Forumtheater auf Zuschauer_innen wirken kann und wie diese sehen können, was ihrer Meinung nach eine gute oder eine schlechte Idee wäre. Neben der Erfahrungsmöglichkeit als beteiligte Person bietet das Forumtheater also auch für Außenstehende die Möglichkeit sich mit den gespielten Rollen identifizieren zu können. Nach Boal liegt eben hier die eigentliche Stärke des Forumtheaters; die Teilnehmenden sollen sich in die Rollen hineinversetzen und sich damit identifizieren, um dadurch verstehen zu können, dass sie diejenigen sind, die die Wirklichkeit verändern können. (vgl. Boal 1989: 84f.)

Nützlich für Situation der Lernenden

Wie bereits weiter oben diskutiert, sollten die Inhalte von DaZ-Kursen an das reale, momentane Lebensumfeld der Lernenden anknüpfen, um den Lernenden zu helfen, für sie wichtige Zugänge zur Umwelt zu bekommen.

„Wenn die Lernenden einen Bezug der Unterrichtsthemen zu sich selbst und ihrer Lebenssituation herstellen können, sind sie deutlich motivierter, interessierter und kreativer im Umgang mit der Sprache und den erworbenen Kenntnissen. Gleichzeitig festigt sich das Gelernte besser, wenn ein praktischer Bezug hergestellt ist.“ (Bruns 2004: 209)

Nach Bruns bietet das Lernen mit Bezug zur Alltagswelt der Lernenden nur positive Effekte und die Probanden haben ihrerseits immer wieder erwähnt, dass die eingesetzte Didaktisierung für sie und ihre eigene Situation nützlich war. Said erklärt im Interview beispielsweise, dass es für ihn nützlich war, über Nachbarschaft zu sprechen, da er dadurch viele für ihn neue wichtige Wörter gelernt hat und er zugleich auch einen Blickwinkel auf mögliche Lösungsansätze bei Nachbarschaftskonflikten bekommen hat. (Said Interview: 2/10-20) Said ist davon und vom Bezug zu seiner Lebenssituation so beeindruckt, dass er sogar mit

Freunden am selben Tag noch über den Kursinhalt reflektiert hat. (vgl. Said Interview: 6/33-34) Eine Möglichkeit wäre deswegen die Lernenden selbst bestimmen zu lassen, welche Themen im DaZ-Kurs unterrichtet werden. Das könnte beispielsweise wie folgend ablaufen:

„Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer [...] werden aufgefordert, ihr Interessen und Bedürfnisse zu benennen. Oft ist die erste Reaktion Verwunderung und Schweigen. Die wenigsten haben sich vorab Gedanken darüber gemacht, was sie lernen wollen. [...] Wenn ein Bezug zu ihrem Leben, ihrem beruflichen und privaten Alltag, oder ihren Interessen, hergestellt wird, entwickeln sie schnell Ideen oder Wünsche, was in dem Kurs behandelt werden könnte.“ (Bruns 2004: 210)

Solche Möglichkeiten könnten auch dem Probanden Kylan helfen, der über sich selbst sagt:

K: Ich habe viele Worten in mein- meinem Kopf, aber ich kann nicht reden (Kylan Interview: 3/23)

Besonders für ihn wäre es also wichtig, mit Themen zu arbeiten, die ihm in seinem Alltagsleben helfen, sich schneller und fließender auf Deutsch ausdrücken zu können. In solchen Fällen kann das Forumtheater helfen, sich handlungsorientiert an eine neue Sprachlernatmosphäre heranzutasten, in der Sprache gelebt ausprobiert werden darf. (vgl. Schewe 2016: 354f.)

Conclusio

Im vorangegangenen Teil dieser Arbeit wurden die erhaltenen Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und den Interviews ausführlich diskutiert. Nun sollen sie noch in Zusammenhang mit der erarbeiteten Didaktisierung dargestellt und im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage betrachtet werden.

Wie sich aus den verschiedenen Zugängen der theoretischen Verankerung gezeigt hat, bedarf es einer komplexen Herangehensweise, um das Thema *selbstermächtigende Handlungsstrategien* nicht aus einer paternalistischen Sicht zu betrachten. Einerseits muss also eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Empowerment erfolgen und andererseits sollte man mit dem zugehörigen didaktischen Diskurs vertraut sein. Hier ist allerdings hinzuzufügen, dass es keine einheitliche Meinung zur didaktischen Debatte über Selbstermächtigung im Unterricht gibt und auch die in dieser Arbeit aufgegriffenen Ansätze von Freire und hooks nicht ident sind. Dennoch beruhen sie auf ähnlichen grundsätzlichen Überzeugungen. Auch die dramapädagogischen Ansätze knüpfen in gewissem Maße an diese Überzeugungen an und bieten den Lernenden eine Möglichkeit an, sich in einer fiktiven Situation neue Ausdrucksmöglichkeiten zu schaffen. Diese drei Ansätze – besonders die von Freire und hooks – wurden in unterschiedlichen Situationen für bestimmte Lerner_innen-Gruppen geschaffen, weswegen es wichtig ist, sie noch einmal vor spezifischen DaZ-Themen wie Identitätskonstruktionen und rassistischen Diskriminierungen zu betrachten, da diese stark in das Alltagsleben der Lernenden hineinspielen.

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit zeigen, dass es möglich ist, Kursmaterialien zur Arbeit mit selbstermächtigenden Handlungsstrategien zu entwickeln. Als Beispiel der Umsetzung kann die von mir entwickelte Didaktisierung für diese Forschungsarbeit gelten. Wünschenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Materialien auf herrschaftskritische Denkstrukturen aufbauen, sowie gleichzeitig das Wissen von Autor_innen wie Freire und hooks für sich nutzen und sie anschließend mit dramapädagogischen Ansätzen verbunden werden. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass es für die Probanden wichtig ist, welche Themen bei der Arbeit mit selbstermächtigenden Handlungsstrategien behandelt werden und dass ähnliche

Didaktisierungen auch zukünftig in DaZ-Kursen wünschenswert wären. Hervorgehoben werden soll noch einmal, dass es die freie Entscheidung der Lernenden sein muss, ob sie Materialien zu selbstermächtigenden Handlungsstrategien im Kurs einsetzen möchten oder nicht.

Die Reaktion der Lernenden auf den Einsatz von Kursmaterialien zu selbstermächtigenden Handlungsstrategien kann – wie bei jeder Kursdidaktisierung – sehr unterschiedlich ausfallen. Bei der ausgearbeiteten Didaktisierung herrschte jedoch nur Uneinigkeit der Probanden in Bezug auf das Forumtheater, was die Ergebnisse aus Forschungen zur Dramapädagogik widerspiegelt, dass nicht alle Lernenden gerne dramapädagogische Methoden im Unterricht ausprobieren wollen. Ansonsten kann aus der Beobachtung und den Interviewergebnissen geschlossen werden, dass die Lernenden einen sehr hohen Motivationsfaktor durch die verwendete Didaktisierung erfahren haben und sich die Mehrheit begeistert durch den Realitätsbezug und die variantenreiche Möglichkeit zum Ausprobieren von Handlungsstrategien gezeigt hat. Durch die teilweise gegensätzlichen Meinungen zu bestimmten Punkten im Interview kann keine allgemeingültige Erklärung abgegeben werden, wie ähnliches Material am besten im DaZ-Kurs eingesetzt werden kann, da es natürlich abhängig von den Bedürfnissen und Wünschen der Lernenden ist. Dennoch möchte ich hier ganz klar die Empfehlung abgeben, in einem herrschaftskritischen Bewusstsein mit selbstermächtigenden Handlungsstrategien in DaZ-Kursen zu arbeiten, da es von einer Mehrheit der Lernenden als Bereicherung und Erweiterung ihrer Möglichkeiten im Deutschkurs empfunden werden wird.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2016): Lernstile. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 262-266.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium. 15-31.

Balzer, Nicole; **Ludewig**, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer. 95-124.

Bausch, Karl-Richard; **Burwitz-Melzer**, Eva; **Krumm**, Hans-Jürgen; **Mehlhorn**, Grit; **Riemer**, Claudia (2016): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/Lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 1-7.

Berger, Peter; **Luckmann**, Thomas (2014): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. In: Adloff, Frank; Büttner, Sebastian M; Moebius, Stephan; Schützeichel, Rainer (Hg.): Kultursoziologie. Klassische Texte – Aktuelle Debatten – Ein Reader. 204-221.

Birnbaum, Theresa (2013): Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre Bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca. In: Scenario, Nr. 1. 40-72.

Blöchl, Susanna (2012): Staging English: Drama Pedagogy in the Communicative Foreign Language Classroom. Diplomarbeit, Universität Wien.

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 156 Abbildungen und 87 Tabellen. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.

Bröckling, Ulrich (2013): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt: Suhrkamp.

Bruns, Angélique (2004): Lernen einmal anders – Partizipatorische Ansätze im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache. In: Dabisch, Joachim (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung für alle. Partizipatorische Ansätze nach Paulo Freire. Freire-Jahrbuch 6. 207-216.

Buttaroni, Susanna; Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Wien. Verband Wiener Volksbildung.

Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas; Zaborowski, Katrin U. (Hg.): Migration. Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer. 43-62.

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. 103-122.

Danielzik, Chandra-Milena; Bendix, Daniel (2017): Neighbours Welcome! Die Willkommenskultur, die Geflüchteten-Bewegung und die Suche nach Gemeinsamkeiten der Kämpfe um Recht. In: Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (Hg.): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime II. Berlin, Hamburg: Assoziation A. 196-175.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. 213-228.

Denzin, Norman K. (2012): Tringulation 2.0. In: Journal of Mixed Methods Research. Jg. 6, Nr. 2. 80-88.

Dirim, İnci; **Mecheril**, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.): Migrationpädagogik. Weinheim. Beltz. 121-150.

Doelker, Christian (2010): Visuelle Kompetenz – Grundzüge der Bildsemantik. In: Hug, Theo; Kriwak, Andreas (Hg.): Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Studies. Innsbruck: innsbruck university press. 9-27.

Drexel, Matthias; **Ohmle**, Claudia; **Romaner**, Elisabeth; **Weiss**, Matthias; **Mecheril**, Paul (2014): DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung. Forschungsbericht Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck. In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: Eigenverlag. 60-121.

Eigenbauer, Karl (2009): Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: ide, Jg. 33, Nr. 1, 62-75.

Even, Susanne (2003): Drama Grammatik: dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Fretić, Vlatka (2014): Mehrsprachigkeit & Diversität. Ein Handbuch aus der Arbeitspraxis von Migrantinnenorganisationen. Wien: LEFÖ.

Freire, Paulo (1980): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck: Rowohlt.

Frenzel, Anne; **Stephens**, Elizabeth: Emotionen. In: Götz, Thomas (Hg.) Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen. Paderborn: Schöningh. 16-79.

Foucault, Michel (2014): Subjekt und Macht. In: Adloff, Frank; Büttner, Sebastian M; Moebius, Stephan; Schützeichel, Rainer (Hg.): Kultursoziologie. Klassische Texte – Aktuelle Debatten – Ein Reader. 428-445.

Gellert, Uwe (2013): Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Budde Jürgen (Hg.): Unscharfe Einsätze: Re-Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer. 211-228.

Glaboniat, Manuela (2008): Wer nicht hören kann, muss üben... Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: *ide*, Jg. 32, Nr. 1, 51-65.

Gomolla, Mechthild; **Radtke**, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich. 321-342.

Hall, Stuart (2000): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument.

Heinemann, Alisha M. B. (2014): *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript.

Herriger, Norbert (2014): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 5., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Hess, Sabine; **Kasperek**, Bernd; **Kron**, Stefanie; **Rodatz**, Mathias; **Schwertl**, Maria; **Sontowski**, Simon (2017): *Der lange Sommer der Migration. Krise. Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes*. In: Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (Hg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime II*. Berlin, Hamburg: Assoziation A. 6-24.

hooks, bell (1994a): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, London: Routledge.

hooks, bell (1994b): *Black looks: Popkultur – Medien – Rassismus*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

hooks, bell (2010): *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York, Oxon: Routledge.

Hug, Theo; **Poscheschnik**, Gerald (2010): *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Wien: Huter&Roth.

Imbusch, Peter (2012): *Macht und Herrschaft in der wissenschaftlichen Kontroverse*. In: Imbusch, Peter (Hg.) *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*. 2. aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Wiesbaden: Springer. 9-36.

Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerner, Ina (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt am Main: Campus.

Kiefer, Karl-Hubert (2009): Zum aktiven Erwerb von Redemitteln im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Sprechhandlung „Bezug nehmen“. In: InfoDaF. Jg. 36, Nr. 6. 539-554.

Kitzler, Sandra (2011): Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Analyse der Bedeutung von Authentizität in Hörtexten neuer DaF-Lehrwerke. Diplomarbeit, Universität Wien.

Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin; New York: De Gruyter.

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

Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2015): Nachruf auf Birgit Rommelspacher. In: Sozial Extra. Jg. 39, Nr. 3. 36-37.

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

Martin, Rux; Foucault, Michell (1993): Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault. (25. Oktober 1982). In: Foucault, Michel; Martin, Rux; Martin, Luther H.; Paden, William E.; Rothwell, Kenneth S.; Gutman, Huck; Hutton, Patrick H. (Hg.): Technologien des Selbst.

Martinkenas, Algimantas (2012): Nonverbale Kommunikation – Ein Mythos oder die Realität im Fremdsprachenunterricht. In: Pedagogika, Nr. 105, 61-68.

Mayring, Phillipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2003): Kulturelle Identität – Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive. In: Schulverwaltung Spezial 3.

Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. 179-192.

Mecheril, Paul; **Melter**, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz. 150-178.

Mecheril, Paul; **Hazibar**, Kerstin (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion. Nr. 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23> [Zugriff: 20.04.2017].

Mecheril, Paul; **Thomas-Olalde**, Oscar; **Melter**, Claus; **Arens**, Susanne; **Romaner**, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer. 7-58.

Mempel, Caterina; **Mehlhorn**, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. 147-166.

Niggli, Alois (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer.

O'Leary, Matt (2014): Classroom Observation. A guide to the effective observation of teaching and learning. London, New York: Routledge.

Rauchfleisch, Udo (2001): Schwule, Lesben, Bisexuelle. Lebensweisen, Vorurteile, Einsichten. 4. Neu bearbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rechling, Dani (2014): Wie das Ganze zu verstehen wäre... <https://mehrsprachen.files.wordpress.com/2013/11/wie-das-ganze-zu-verstehen-wc3a4re.pdf> [Zugriff: 04.06.2017].

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. 137-146.

Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. 155-172.

Romaner, Elisabeth (2014): Einleitung. Versuch einer Chronologie des Gesamtprojektes. In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: Eigenverlag. 12-15.

Rommerspacher, Birgit (2005): Gender, race, class. In: Sozial Extra. Jg. 29, Nr. 7. 26-29.

Rommerspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 25-38.

Rudolph, Clarissa (2015): Geschlechterverhältnisse in der Politik. Eine genderorientierte Einführung in Grundfragen der Politikwissenschaft. Opladen, Toronto: Budrich.

Patulova, Radostina (2010): Missverstehen Sie mich richtig! In: Achola, Agnes; Bobadilla, Carla; Dimitrova, Petja; Güreş, Nilbar; Sordo, Stefania Del (Hg.): Migrationsskizzen. Postkoloniale Verstrickungen. antirassistische Baustellen. 215-228.

Salgado, Rubia (2014): Vor-Wort. Sprachliche Ermächtigung. In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: Eigenverlag. 8-11.

Salgado, Rubia; **Ceppek-Neuhauser**, Elisabeth; **Gouma**, Assimina; **Mineva**, Gergana (2014): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Ansprüche und Widersprüche. Forschungsbericht maiz. In: maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: Eigenverlag. 18-59.

Sambanis, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr.

Scharathow, Wiebke (2010): Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript. 87-112.

Scharathow, Wiebke (2013): „Klar kann man was machen!“ Forschung zwischen Intervention und Erkenntnisinteresse. In: Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer. 123-138.

Schewe, Manfred (2016): Dramapädagogische Ansätze. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr. 354-357.

Schiefele, Ulrich; **Streblow**, Lilian (2006): Motivation aktivieren. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen (u.a.): Hogrefe. 232-247.

Schmetkamp, Susanne (2012): Respekt und Anerkennung. Paderborn: mentis.

Schramm, Karen; **Schwab**, Götz (2016): Beobachtung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. 141-154.

Schultheater Dresden (2005): Das Forumtheater.

http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompodium/module/ansatz3/2_3.htm [Zugriff: 03.12.2016].

Schwartz, Helge; **Ratfisch**, Philipp (2017): Rassismus und Anti-Migrantische Bewegungen im Deutsch-Europäischen Migrationsregime. In: Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (Hg.): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime II. Berlin, Hamburg: Assoziation A. 151-162.

Sinisi, Barbara (2009): Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit. In: Scenario, Nr. 2. 22-46.

Spielberg, Saskia (2015): Offener Unterricht im heterogenen Klassenzimmer. Best-Practice-Beispiele zur effektiven Unterrichtsorganisation. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Softic, Amila (2016): Von der Fiktion zum Selbst: eine empirische Studie zum Einbezug der Lebenswelten im Deutschunterricht mit jungen Geflüchteten in Österreich. Masterarbeit, Universität Wien.

Sterkl, Maria (2017): Integrationskurse: Saufen, Schmusen und andere Werte. 26.06.2017 <http://derstandard.at/2000059776699/Integrationskurse-Saufen-Schmusen-und-andere-Werte> [Zugriff: 26.06.2017].

Strauss, Anselm L. (2014): Sprache und Identität. In: Adloff, Frank; Büttner, Sebastian M; Moebius, Stephan; Schützeichel, Rainer (Hg.): Kultursoziologie. Klassische Texte – Aktuelle Debatten – Ein Reader. 222-230.

Strauss, Anselm; **Corbin**, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Surkamp, Carola (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler.

Tries, Joachim; **Reinhardt**, Rüdiger (2008): Konflikt und Verhandlungsmanagement. Konflikte konstruktiv nutzen. Berlin: Springer.

Vorsmann, Norbert (1972): Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn Verlag.

Wolf, Andrea (1997): Vorwort. In: Wolf, Andrea (Hg.): Neue Grenzen. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien: REMAprint. 7-13.

Ziell, Barbara; **Schmidjell**, Annegret (2012): Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Neu. Fernstudieneinheit 32. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. München (u.a.): Langenscheidt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beobachtungsprogression.....57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Transkriptionsregeln.....65

Anhang

Anhang A – Didaktisierung

Aktivität	Sozialform	Zeit
1. Einführung und Erklärung Prozesssteuerung: Die Lehrperson weist noch einmal darauf hin, dass Materialien zur Selbstermächtigung eingesetzt werden und klärt noch einmal ab, ob es dem Wunsch von allen Lernenden entspricht.	Plenum	10min
2. Assoziogramm	„Nachbarschaft“ Plenum	10min
Anleitung: Das Wort „Nachbarschaft“ steht an der Tafel geschrieben. Die Lernenden können entweder einfach Wörter, die sie damit assoziieren heraussprechen oder sie selbst an die Tafel schreiben.		
Prozessbegleitung: Der Fokus soll hier voll auf den momentanen Gedanken und Assoziationen der Lernenden liegen. Es sind keine unterstützenden Fragen notwendig.		
Material: Tafel + Kreide		
3. Bild als Impuls	Einzelarbeit, Plenum	20min
Anleitung: Jede_r Lernende bekommt ein Bild, sieht es sich kurz (ca. 1 min) selbstständig an und überlegt sich, wie die Situation für sie_ihn auf dem Bild wirkt. Es soll jede_r selbst aufschreiben, ob das Verhältnis der beiden Frauen auf dem Bild positiv oder negativ aussieht. Anschließend wird im Plenum geklärt, für wen das Verhältnis positiv oder negativ gewirkt hat. Danach werden von der Lehrperson einige Fragen zum Fokus auf unterschiedliche Bildaspekte gelenkt:		
<ul style="list-style-type: none"> - Was seht ihr? (Wie viele Personen? Wie ist ihr Aussehen? Wo sind sie?) * - Wer könnte das sein? - Was drückt ihre Mimik aus? / Wie sehen sie aus? - Welche Art von Beziehung haben sie? (zB Schwestern?) - Warum könnten sie miteinander sprechen? 		
Prozessbegleitung: Bei dieser Aufgabe gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Das Ziel ist, dass sich die Lernenden über ihre subjektive Wahrnehmung bewusst werden.		
*Zuerst wird nur die Hauptfrage gestellt, nur wenn die Fragen in der Klammer noch nicht erwähnt wurden, soll der Fokus darauf gelenkt werden.		
Material: Bilder		
4. Audio hören	Plenum, Paararbeit	30min

Anleitung:**Schritt I: Überleitung von Aufgabe 3**

Vorentlastung des Hörtextes durch Erklärung, dass nun eine mögliche Situation des Bildes aus Aufgabe 3 vorgespielt wird.

Schritt II: Audio I hören

Audio I ca. fünf Mal abspielen (je nach Verständnis der Lernenden) - Zu jedem Abspielen wird eine andere Frage gestellt, um das Verständnis zu erleichtern.

1. Abspielen: Wie sind die Stimmen? Zornig? Freudig? Neutral? → besprechen im Plenum
2. Abspielen: Über welches Thema wird gesprochen?
3. Abspielen: Über welches Thema wird gesprochen? → besprechen im Plenum
4. Abspielen: Was stört die Frau?
5. Abspielen: Was stört die Frau? → besprechen im Plenum

Schritt III: Fragen im Plenum an die Lernenden

- Wie könnte man in dieser Situation reagieren?
- Wie glaubt ihr, dass es weitergeht?

Schritt IV: Audio II hören

1. Abspielen: Wie reagiert die Frau? (Entschuldigt sie sich? Widerspricht sie?)
2. Abspielen: Wie reagiert die Frau? (Entschuldigt sie sich? Widerspricht sie?) → besprechen im Plenum
3. Abspielen: Welche Frage stellt die Frau am Ende?
4. Abspielen: Welche Frage stellt die Frau am Ende? → Auflösung im Plenum und Thematisierung, was die Frau mit der Frage „Worum geht’s eigentlich?“ meinen könnte

Schritt V: Text lesen

Hörtext in schriftlicher Form austeilen und einmal im Plenum mit Rollenverteilung lesen und Unklarheiten im Text klären. Daran anschließend in Partnerarbeit den Text in den jeweils beiden Rollen lesen.*

Schritt VI:

Frage an die Lernenden: Wie könnte man noch reagieren?

Prozessbegleitung:

Es soll durch eine kurze Erklärung hervorgehoben werden, dass das Audio nur eine mögliche(!) Variante des Gesprächs zwischen den beiden Frauen vom Bild darstellt. Vor allem bei Audio II ist es wichtig, zu betonen, dass eben auch alle anderen möglichen Arten mit diesem Konflikt umzugehen richtig sind. Es ist immer richtig, wie die Lernenden sich in einer Situation verhalten möchten.

*Bei diesem Schritt geht es nicht primär um das Hörverständnis, sondern darum mit der Situation weitzuarbeiten. Aus diesem Grund wird hier der Hörtext in schriftlicher Form ausgeteilt.

Material:

Audio I: http://www.lefoe.at/index.php/bildungsangebote.html#DaZ_Materialien → Konflikt_im Haus

Audio II: http://www.lefoe.at/index.php/bildungsangebote.html#DaZ_Materialien →

Konflikt_im Haus_2

Hörtext in schriftlicher Form

5. Redemittel

widersprechen,
entschuldigen,
erklären

Plenum

25min

Die Lernenden lesen abwechselnd im Plenum die Redemittel und klären gemeinsam mit der Lehrperson die Bedeutung der Phrasen. Es können natürlich auch noch weitere Redemittel durch Vorschläge der Lernenden zur Liste hinzugefügt werden.

Prozessbegleitung:

Die Lernenden können selbst entscheiden, wer eine Phrase laut vorlesen möchte.

Da in den Redemittel manche Phrasen in zwei verschiedenen Kategorien stehen, sollen die Lernenden bewusst darauf hingewiesen werden, dass die Sätze manchmal in verschiedene Kategorien passen (zB widersprechen und erklären) und dann der Unterschied vor allem in der Intonation des Satzes liegt.

Material: Redemittel

6. Forumtheater

Kreisform,
Paararbeit

50min

Anleitung:

Schritt I: Aufwärmübung - Szene aus dem eigenen Tag (Kreis)

Die Lernenden und die Lehrperson bilden im Kursraum einen Kreis und spielen sich gegenseitig einen Moment aus ihrem heutigen Tag vor. Die Lehrperson beginnt und spielt eine Szene (zB Zähne putzen, der Straßenbahn hinterherlaufen, essen...) aus ihrem_ seinem heutigen Tag vor. Alle Lernenden spielen die Szene gleichzeitig nach. Danach zeigen die Lernenden ebenfalls ihre Momente aus dem heutigen Tag und alles spielen den Moment nach.

Prozessbegleitung:

Die Szenen können nur aus Mimik und Gestik bestehen oder mit Geräuschen verdeutlicht werden.

Die Lernenden spielen nur einen Moment, wenn sie es selbst wollen. Aus diesem Grund wird nicht reihum sondern durcheinander gespielt.

Schritt II: Audioszene als Standbild (Partnerarbeit)

Die Lernenden stellen die Audioszene II aus Aufgabe 4 jeweils zu zweit als Standbild dar. Sie sollen dabei miteinander sprechen und innerhalb von ca. zwei Minuten klären, wie sie die Szene darstellen möchten. Wenn die Lehrperson klatscht, sollen alle Lernenden in ihrer Darstellungsvariante stillstehen und sich danach im Raum umsehen (nur den Kopf bewegen, sonst in Position bleiben), wie die anderen die Szene darstellen.

Schritt III: Spielen der Originalszene mit Text mit eigenem Ende (Partnerarbeit)

Die Lernenden bekommen Rollenkarten mit dem Originaltext des Audio II. Sie bleiben in ihrer Zweiergruppe, spielen die Szene mit dem Text und versuchen ein Ende zu finden.

Prozessbegleitung:

Das Ende kann einfach ein Tür zu werfen oder ein weiteres Gespräch sein.

Schritt IV: Spielen der Originalszene mit Text und eigenem Ende (Kreis)

Die Lehrperson fragt nach zwei Lernenden, die gerne ihre Szene mit ihrem eigenen Ende vorspielen würden.

Prozessbegleitung:

Wenn die Gruppe noch sehr unsicher ist, kann die Lehrperson selbst eine Person, die vorspielt, sein. In diesem Fall sollte sie aber Person B sein, um in der weiteren Folge aus der Szene hinausgehen zu können.

Schritt V: Spielen der Originalszene mit Text und anderem Ende (Kreis)

Die_Der Lernende, die_ der bereits in Schritt IV die Person A gespielt hat, bleibt die Hauptperson, wenn es für sie okay ist und ein_e Lernende, die gerne möchte, wechselt mit Person B die Rolle (von Zuschauer_in zu Schauspieler_in) und spielt mit dem Originaltext und endet danach mit ihrem eigenen Ende. Person A soll dabei spontan auf die Situation reagieren. (Die anderen Lernenden können unterstützend zur Seite stehen, wenn es nötig ist.)

Prozessbegleitung:

Wenn die Person A der Person B keine Möglichkeit lässt, das neue Ende auszuprobieren, soll von der Lehrperson hingewiesen werden, dass es in diesem Kontext gerade wünschenswert wäre, auch ein anderes Ende zuzulassen.

Schritt VI: Freies Spielen der Szene

Die Person A kann nun noch immer die gleiche Person bleiben oder getauscht werden. Er_Sie spielt aber weiterhin die Szene mit dem Originaltext, während Person B nun eine freie Rolle bekommt. Person B bleibt beim ersten Statement „Wie bitte?“ und ist aber bei der zweiten Äußerung vollkommen frei und kann die Szene in die Richtung lenken, in die sie_er will. Dadurch ist auch das Ende offen.

- ➔ Schritt V und Schritt VI können so oft wiederholt werden, wie die Gruppe möchte. Danach sollte die Lehrperson klar ausdrücken, dass diese Szene nun beendet wird und es mit einer anderen Aufgabe weitergeht.

Prozessbegleitung:

Das Ziel von Aufgabe 6 ist aufzuzeigen, dass jede Äußerung eine Situation so sehr beeinflusst, dass sich der Ausgang der Situation ändern kann. Die Lernenden sollen hier ihre sprachlichen Mittel und deren Effekt ausprobieren können.

Material: Rollenkarten

7. Standbild

Kreis,
Paararbeit

15min

Schritt I: Emotion aus „Forumtheater“ (Kreis)

Wenn die Lehrperson klatscht, können die Lernenden gleichzeitig eine Emotion aus dem Forumtheater zeigen, die ihnen gerade wichtig ist oder die am intensivsten für sie war.

Schritt II: Lieblingsende von „Forumtheater“ (Partnerarbeit)

Die Lernenden versuchen sich zuerst zu zweit darauf zu einigen, welches Ende ihnen beim Forumtheater am besten gefallen hat und wie sie es darstellen können. Wenn die Lehrperson klatscht, sollen die Lernenden zu zweit in ihre Position gehen und sich danach im Raum umsehen (nur den Kopf bewegen, sonst in Position bleiben), wie die anderen die Szene darstellen.

Schritt III: Befinden der Gruppe (Kreis)

Wenn die Lehrperson klatscht, sollen die Lernenden entweder mit einem Handzeichen (zB Daumen oben/Mitte/unten) oder mit ihrem Körper darstellen, wie es ihnen geht.

Schritt IV: Lerneffekt (Kreis)

Wenn die Lehrperson klatscht, sollen die Lernenden mit ihren Händen (zB Hände nahe aneinander = wenig gelernt; Hände weit auseinander = viel gelernt) zeigen, wie viel sie heute aus sprachlicher Sicht gelernt haben.

Schritt V: Gefallen?! (Kreis)

Wenn die Lehrperson klatscht, sollen die Lernenden mit ihren Daumen (nach oben/Mitte/unten) zeigen, wie gut ihnen der gesamte heutige Unterricht gefallen hat.

Prozessbegleitung:

Das Ziel von Aufgabe 7 ist das Herausbegleiten der Lernenden zum Stundenabschluss.

Allgemeine Anmerkung: Diese Didaktisierung sollte nur eingesetzt werden, wenn es zuvor von den Lernenden gewünscht war. Es ist also nur als ein Angebot an die Lernenden zu verstehen. Wenn manche Lernenden etwas nicht machen möchten, können sie sich einfach hinausnehmen.

Bild zu Aufgabe 3



Dialogtexte

Konflikt im Haus I

A: Es tut mir leid, aber aus ihrer Wohnung stinkt's. Der Geruch ist im ganzen Stiegenhaus und in meiner Wohnung auch.

B: Wie bitte?

A: Es stinkt im gesamten Treppenhaus nach ihrem Essen.

B: Entschuldigung, aber...

Konflikt im Haus II:

A: Es tut mir leid, aber aus ihrer Wohnung stinkt's. Der Geruch ist im ganzen Stiegenhaus und in meiner Wohnung auch.

B: Wie bitte?

A: Es stinkt im gesamten Treppenhaus nach ihrem Essen.

B: Entschuldigung, aber ich koche was ich will, wie viel ich will, womit ich will, wie lange ich will. Das ist meine Wohnung, mein Essen und meine Küche. Worum geht's eigentlich?

Redemittel

widersprechen	<p>Entschuldigung, aber ich koche was ich will, wie viel ich will, womit ich will, wie lange ich will. Das ist meine Wohnung, mein Essen und meine Küche. Entschuldigung, aber das ist meine Privatsache!</p> <p>Was soll das? Wie sprechen Sie mit mir?! Was ist ihr Problem?</p> <p>Warum sind Sie so unfreundlich? / Es gibt keinen Grund für Sie so unfreundlich zu sein! Sprechen Sie nicht so mit mir! / Sie haben kein Recht so mit mir zu sprechen!</p> <p>Nein, das stimmt nicht. Es stinkt nicht, es riecht nur nach frischem und gutem Essen. Nein, ich finde nicht, dass es stinkt! Es riecht einfach nur nach frisch gekochtem Essen!</p>
erklären	<p>Wissen Sie, es ist so, dass ich heute für meine Familie etwas ganz Besonderes koche... Entschuldigung, aber ich bekomme am Abend Gäste und ich wollte für sie etwas sehr Gutes kochen.</p> <p>Nein, das stimmt nicht. Es stinkt nicht, es riecht nur nach frischem und gutem Essen. Nein, ich finde nicht, dass es stinkt! Es riecht einfach nur nach frisch gekochtem Essen!</p> <p>Ja, das stimmt. Ich rieche es auch. Leider ist mir mein Essen angebrannt. Oh, ich wusste nicht, dass mein Essen bis nach draußen riecht.</p>
entschuldigen	<p>Entschuldigung, das tut mir leid. Ich wollte sie nicht stören. Oh, entschuldigen Sie, ich wusste nicht, dass Sie das stört!</p> <p>T'schuldigung, aber mein Dunstabzug ist kaputt. Entschuldigung! Ja, das stimmt. Ich rieche es auch. Leider ist mir mein Essen angebrannt.</p> <p>Echt? Wirklich? Tut mir leid, dass ist mir noch gar nicht aufgefallen. Oh, ich wusste nicht, dass mein Essen bis nach draußen riecht.</p> <p>Entschuldigen Sie! Was können wir da jetzt machen? Entschuldigung, das tut mir sehr leid. Möchten Sie vielleicht mit uns mitessen? Ich habe genug gekocht</p>

Rollenkarten



Person A:

- „Es tut mir leid, aber aus ihrer Wohnung stinkt’s. Der Geruch ist im ganzen Stiegenhaus und in meiner Wohnung auch.“
- ...
- „Es stinkt im gesamten Treppenhaus nach ihrem Essen.“
- ...
- ????



Person B:

- ...
- „Wie bitte?“
- ...
- „Entschuldigung, aber ich koche was ich will, wie viel ich will, womit ich will, wie lange ich will. Das ist meine Wohnung, mein Essen und meine Küche. Worum geht’s eigentlich?“
- ????

Anhang B – Beobachtungsbogen (Auszug)

Durchführende der Unterrichtsbeobachtung:	Datum der Unterrichtsbeobachtung:
---	-----------------------------------

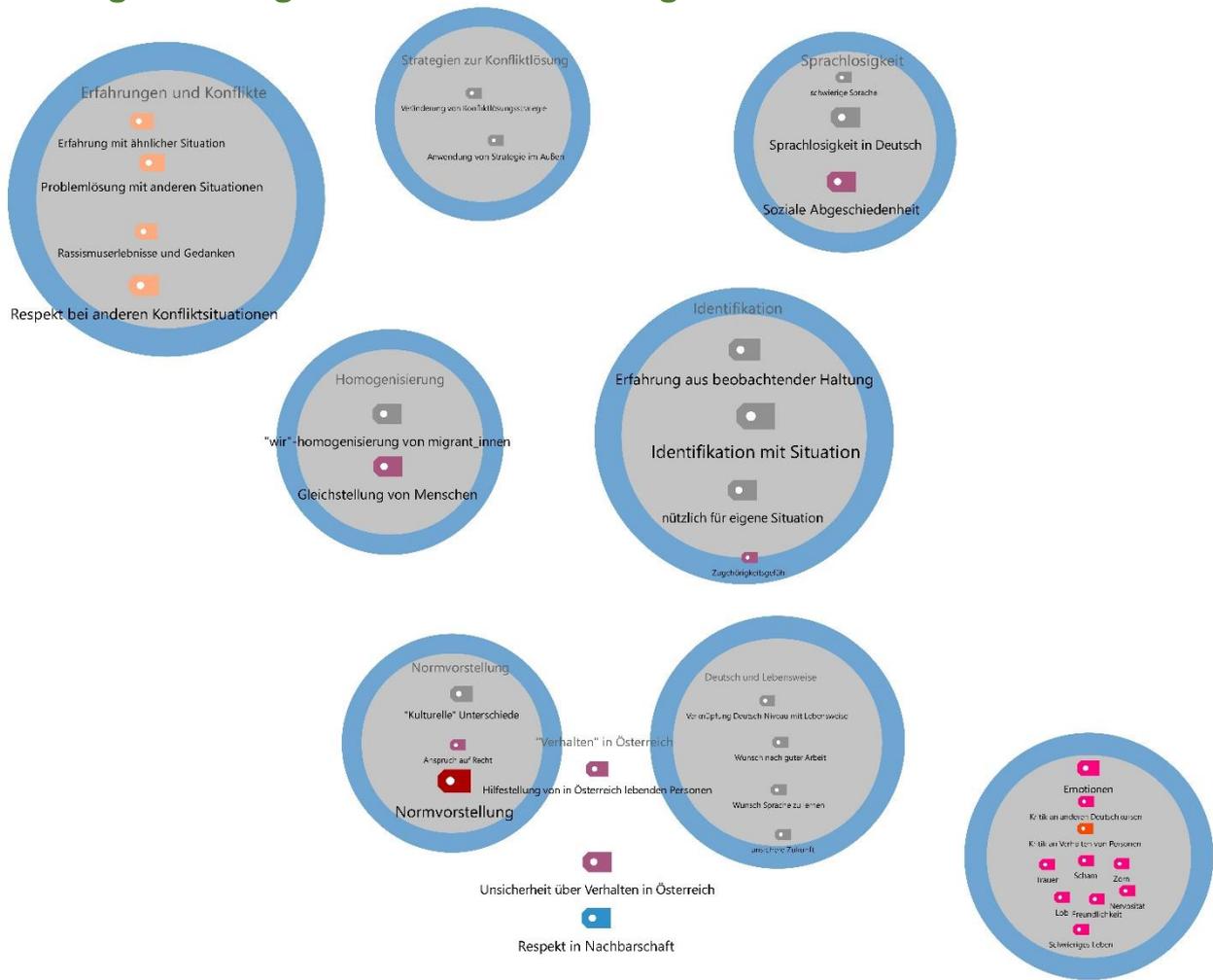
Beschreibung der Teilnehmenden: Anzahl: Maskulin/Feminin: Herkunft: Alter:
Wie wird auf den Hinweis reagiert, dass an diesem Tag selbstermächtigende Materialien zum Einsatz kommen?
Wie ist die Stimmung am Beginn der Unterrichtssequenz?
Wie ist die Stimmung am Schluss der Unterrichtssequenz? (Positiv? Befriedigend? Negativ? Gut abgerundet?)

	Aufgabe 6 (1. Teil) - Forumtheater	
	I – Szene aus eigenem Tag	II – Audioszene als Standbild
Stimmung (zB freudig, erwartungsvoll, ablehnend...)		
Reaktionen		
Anklang?		
Motivation?		
Desinteresse?		
Verwunderung? Ablehnung?		
Unsicherheit?		
Unverständnis? (Ablauf Aufgabe)		
Tiefe Emotionen? (pos./neg.)		
Mimik und Gestik		
Sonstiges		

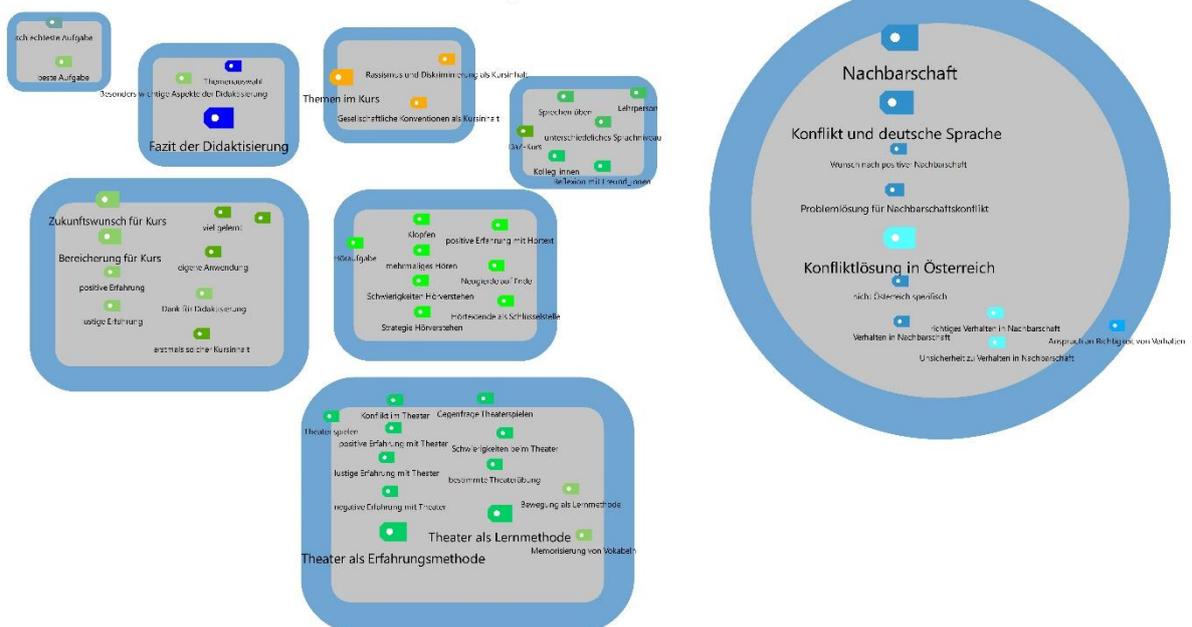
Anhang C – Interviewleitfaden

Leitfaden	Konkrete Fragen
1 Persönliches	<ul style="list-style-type: none"> • Kannst du dich kurz vorstellen?
2 Konkrete Eindrücke und Emotionen aus der Didaktisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie war der Unterricht gestern für dich? • Hat es eine Aufgabe gegeben, die dir gar nicht gefallen hat? <ul style="list-style-type: none"> ○ Warum? • Welche Aufgabe hat dir am besten gefallen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Warum? • Wie war das Thema, also Nachbarschaft und Konflikt, für dich? <ul style="list-style-type: none"> ○ Positive/Negative Reaktion: Wieso war es gut/nicht gut? • Findest du das Thema Konflikt im Unterricht wichtig oder nicht wichtig? <ul style="list-style-type: none"> ○ Warum? • Wie hat das Thema auf dich gewirkt? (zB traurig, fröhlich?) • Glaubst du, dass du auch einmal im echten Leben in eine solche Situation kommen könntest? (Streit mit Nachbarn)
3 Fokussierung auf Aspekte der Didaktisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie hat dir die Höraufgabe gefallen? • War die Höraufgabe (Aufgabe 4) ungewohnt für dich oder hast du schon öfters solche Höraufgaben gemacht? <ul style="list-style-type: none"> ○ Warum? • Wie war das Theaterspielen (Aufgabe 6) allgemein für dich? <ul style="list-style-type: none"> ○ Positive/Negative Reaktion: Wieso war es gut/nicht gut? • Wie war es für dich einen Konflikt beim Theaterspielen darzustellen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Positive/Negative Reaktion: Wieso war es gut/nicht gut?
4 Fragen im größeren Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Wie findest du es über Themen wie Konflikte oder Streit im Unterricht zu sprechen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Positive/Negative Reaktion: Wieso ist es gut/nicht gut? ○ Findest du, dass die Konfliktlösung für dich in Österreich schwieriger ist? ○ Wenn positive Reaktion: Hat das nur etwas mit Sprache oder auch mit anderen Faktoren zu tun? • Würdest du gerne über Themen wie Rassismus oder über andere Diskriminierungen im Unterricht sprechen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Positive/Negative Reaktion: Warum würdest du das gerne/nicht gerne? • Welche Situationen mit Diskriminierungen fallen dir ein? <ul style="list-style-type: none"> ○ Würdest du darüber im Unterricht gerne sprechen? • Wie findest du es über Situationen aus deinem Leben im Unterricht zu sprechen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Warum?
5 Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Was war für dich aus dem Unterricht besonders wichtig? • Würdest du gerne wieder so einen ähnlichen Unterricht haben? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn ja, sollte noch etwas verändert werden? ○ Wenn nein, warum nicht?

Anhang D – Kategorien – Code Abbildung



Didaktisierung



Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Jasmin Sitter

E-Mail: jasmin.sitter@gmx.net

Bildungsweg

seit 2014 **Universität Wien**
Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

2010 – 2013 **Universität Wien**
Internationale Entwicklung
Abschluss mit Bachelor

2005 – 2010 **Bundeshandelsakademie Steyr**
Fachzweig: International Business
Abschluss mit Matura

2001-2005 **Hauptschule**
HS 2 Sierning

1997-2001 **Volksschule**
VS Sierninghofen

Auszug der bisherigen Praxiserfahrung

September 2010 Paraplü Caritas Integrationszentrum Steyr

August 2011 Jugendwohnhaus für unbegleitete minderjährige
Flüchtlinge „Maradonna“

Februar – Juni 2013 Caritas WG Refugio Nachhilfe

August 2015 DaF B2 in der deutschen Sommerschule in Rumänien der
Wirtschaftsakademie Bukarest (ASE)

Oktober – Jänner 2016	DaZ A1 Deutschkurs für Asylwerber_innen (Organisation und Unterricht) im ÖJAB Haus Meidling in Wien
November – Jänner 2016	DaZ A1 Einzelunterricht an der Botschaft Katar in Wien
Februar – Juni 2016	DaF A1, B1 Deutschkurs an der Universität Havanna
Juni 2016	ÖSD Prüfungen Universität Havanna (A1-C1)
August – September 2016	DaZ A1 Schüler_innenkurs im Paraplü Caritas Integrationszentrum Steyr
März – Juni 2017	ÖSD Prüfungen WIFI Oberösterreich (A1)
Juli 2017	DaZ A1-A2 Sommerintensivkurs im Paraplü Caritas Integrationszentrum Steyr
Ab August 2017	Paraplü Caritas Integrationszentrum Steyr Projektmitarbeiterin und DaZ-Trainerin

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie selbstermächtigende Handlungsstrategien in Deutsch als Zweitsprache-Kursen eingesetzt werden können und rückt dabei den Fokus auf die Lernenden sowie deren diesbezügliche Erfahrungen. Im Rahmen der Forschung wurde zuerst eine Didaktisierung erstellt, in deren Fokus selbstermächtigende Handlungsstrategien stehen. Es werden darin keine vorgefertigten Strategien angewandt, sondern die Lernenden erarbeiten sich selbst in einer Unterrichtssequenz mögliche, für sie passende Handlungsstrategien, die sie in Konfliktsituationen in die Selbstermächtigung bringen können. Die entwickelte Didaktisierung wurde in einem regulären DaZ-Erwachsenenbildungskurs eingesetzt und durch eine Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung und Experteninterviews, die mit den Lernenden geführt wurden, konnten wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse gewonnen werden.