UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht: gendersensible Didaktik unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft

Laura Schmidt

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Schmidt, Laura. 2026. "Das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht: gendersensible Didaktik unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft." Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743463.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY 4.0

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
CC-BY 4.0: Creative Commons: Namensnennung
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

MEHRSPRACHIGKEIT UND BILDUNG 7

Laura Schmidt

Das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht

Gendersensible Didaktik unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft

Verlag Barbara Budrich

Laura Schmidt

Das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht

Reihe
Mehrsprachigkeit und Bildung

herausgegeben von

Anke Wegner
İnci Dirim

Band 7

—

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

BBF I Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt
Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Georg-August-Universität Göttingen, Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek Hannover
IU Internationale Hochschule GmbH Erfurt
Karlsruher Institut für Technologie, KIT-Bibliothek
Landesbibliothek Oldenburg
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut
Leuphana Universität Lüneburg
Martha-Muchow-Bibliothek, Universität Hamburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Pädagogische Hochschule Kärnten
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Pädagogische Hochschule Salzburg
Pädagogische Hochschule Steiermark
Pädagogische Hochschule Thurgau, Campusbibliothek
Pädagogische Hochschule Tirol
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Pädagogische Hochschule Wien
Pädagogische Hochschule Zürich, Bibliothek
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU)
Sächsische Landesbibliothek - Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bayreuth
Universitätsbibliothek Bern, Bibliothek von Roll
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der FernUniversität in Hagen
Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Gießen
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Klagenfurt
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg

Laura Schmidt

Das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht

Gendersensible Didaktik unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Angaben zur Dissertation:
Gutachterinnen: Prof. Dr. Kristina Peuschel, Prof. Dr. Alisha M.B. Heinemann
Disputationsdatum: 09.01.2026

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO_2-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter https://budrich.de/nachhaltigkeit/. Printed in Europe.

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84743463).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3463-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3506-8 (PDF)
DOI 10.3224/84743463

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Katarina Willems – info@katarina-willems.de
Druck: Libri Plureos, Hamburg

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis **9**

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis **10**

1 Einführung **11**
1.1 Zum Anliegen der Studie 11
1.2 Zur Sensibilisierung der Studie 16
1.3 Zur Sprache der Studie 17
1.3.1 Terminologisches 17
1.3.2 Formales 21

2 Forschungsstand und theoretische Bezüge **24**
2.1 Gender in Deutsch als Zweitsprache 24
2.1.1 Gender in Fremdsprachenerwerbsforschung und Erwachsenenbildung 24
2.1.2 Fachdidaktische Konzepte zum Umgang mit Geschlecht 27
2.1.3 Bestandsaufnahme einer Bedarfssituation 35
2.1.4 Zusammenfassung 38
2.2 Das Konstrukt Gender 39
2.2.1 Gender als Normalität und Norm 39
2.2.2 Gender als Performanz 42
2.2.3 Gender zwischen Androzentrismus und Feminismus 48
2.2.4 Zusammenfassung 57
2.3 DaZ als Machtinstanz im Feld von Migration und Integration 58
2.3.1 Biografien mit Migrationshintergrund 58
2.3.2 Gesetzliche Grundlagen von Migration und Integration 63
2.3.3 Wir und Ihr: Konstruktion des Anderen im Migrationsdiskurs 69
2.3.4 Integration im Paradigma der Herrschaft 76

2.3.5 Die Rolle des Deutschen: hegemoniales DaZ auf dem Markt der Sprachen 80
2.3.6 Kritisches Forschen in der hegemonialen Migrationsgesellschaft 86
2.3.7 Zusammenfassung 88
2.4 Gender und Migration – eine intersektionale Perspektive 89
2.4.1 Intersektionalität 89
2.4.2 Gender in der Intersektion 96
2.4.3 Rassismus 101
2.4.4 Wessen Wahrheit? – Postkoloniale Theorien 103
2.4.5 Zusammenfassung 109
2.5 Theoretisch-methodologischer Übergang: Praktik und Subjekt 110
2.5.1 Doing Praxistheorie 110
2.5.2 Subjektivierung in und durch DaZ 114
2.5.3 Zusammenfassung 119

3 Methodologie und Methoden 120
3.1 Forschungsvorhaben und Forschungsdesign 120
3.2 (Reflexive) Grounded Theory Methodologie 126
3.2.1 Idee und Grundannahmen der Grounded Theory Methodologie 126
3.2.2 Die Idee der tabula rasa – und ihre Verwerfung 129
3.2.3 Der Blick auf sich selbst in der reflexiven Grounded Theory Methodologie 131
3.3 Die qualitative Inhaltsanalyse im Vergleich zur reflexiven Grounded Theory Methodologie 134
3.4 Verbindung der Forschungsmethoden rGTM und QIA 140
3.5 Perspektiven vom Außen und Innen: Datengenerierung 144
3.5.1 Interviews mit Lehrenden 145
3.5.2 Unterrichtsbeobachtungen 160

4 Analyse und Interpretation 179
4.1 Doing ‚migrantisiertes Geschlecht im DaZ-Unterricht' – ein Konstruktionsmodell 179
4.2 Der Kontext als Voraussetzung und Rahmen 183

4.2.1 Kontextebene 1: Migrationsgesellschaft und Integrationspolitik 184
4.2.2 Kontextebene 2: Integrationskurse und andere Lehr-Lern-Kontexte 187
4.2.3 Kontextebene 3: Institution 190
4.2.4 Konstituierender Einfluss des Kontexts auf das migrantisierte Geschlecht 196
4.2.5 Dimensionalisierung 200
4.2.6 Zusammenfassung und Reflexion 201
4.3 Die Lehrperson 203
4.3.1 Die Lehrperson im Rollenkonflikt 204
4.3.2 Die Lehrperson zwischen Funktion und Individuum 213
4.3.3 Diskriminierungspraktiken der Lehrperson 222
4.3.4 Reflexion und Kritik der Lehrperson 229
4.3.5 Konstituierender Einfluss der Lehrperson auf das migrantisierte Geschlecht 240
4.3.6 Dimensionalisierung 243
4.3.7 Zusammenfassung und Reflexion 243
4.4 Die Lernenden 245
4.4.1 Lernende und geschlechtliche Positionierungspraktiken 246
4.4.2 Lernende und herkunftsbezogene Positionierungspraktiken 259
4.4.3 Lernende und unterrichtliche Positionierungspraktiken 263
4.4.4 Konstituierender Einfluss der Lernenden auf das migrantisierte Geschlecht 274
4.4.5 Dimensionalisierung 276
4.4.6 Zusammenfassung und Reflexion 277
4.5 Konsequenzen 278
4.5.1 Unterrichtsbezogene Konsequenzen 280
4.5.2 Außerunterrichtsbezogene Konsequenzen 287
4.5.3 Zusammenfassung und Reflexion 293
4.6 Didaktische Interpretation 294
4.6.1 Herausforderungen (und Potenziale) für gendersensiblen DaZ-Unterricht 294
4.6.2 Gelingensbedingungen für gendersensiblen DaZ-Unterricht 301

4.7 Diskussion 309
4.7.1 Verbindungslinien zwischen Empirie und Theorie 309
4.7.2 Konsequenzen für die Professionalisierung DaZ 315
4.7.3 Reflexion der Forschungsarbeit 326
4.7.4 Limitationen und Desiderate 335

5 Über- und Ausblick: ein Fazit 338

Danksagung 343

Literaturverzeichnis 345

Die Anlagen dieser Arbeit sind über die DOI https://doi.org/10.3224/84743463A einsehbar.

Abkürzungsverzeichnis

(r)GTM	–	reflexive Grounded Theory Methodologie
ALG	–	Arbeitslosengeld
AsylbLG	–	Asylbewerberleistungsgesetz
AsylG	–	Asylgesetz
AufenthG	–	Aufenthaltsgesetz
BAMF	–	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMI	–	Bundesministerium des Innern
BRD	–	Bundesrepublik Deutschland
CDL	–	Critical Diversity Literacy
Cis	–	cisgeschlechtlich
DACH	–	Deutschland/Österreich/Schweiz
DaF	–	Deutsch als Fremdsprache
DaW	–	Deutsch als weitere Sprache
DaZ	–	Deutsch als Zweitsprache
DaZKom	–	DaZ-Kompetenzmodell
DDR	–	Deutsche Demokratische Republik
DeuFöV	–	Deutschförderverordnung
DTZ	–	Deutschtest für Zuwanderer
Endo	–	endogeschlechtlich
EU	–	Europäische Union
GAT	–	Gesprächsanalysetranskript
GER	–	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
Hetero	–	heterosexuell
IK	–	Integrationskurs
IntV	–	Integrationskursverordnung
LiD	–	Leben in Deutschland (Prüfung)
NGO	–	Non-Governmental Organization
PoC	–	Person of Color
QIA	–	Qualitative Inhaltsanalyse
Trans	–	transgeschlechtlich
UE	–	Unterrichtseinheit
VHS	–	Volkshochschule
ZQ	–	Zusatzqualifizierung
ZuwandG	–	Zuwanderungsgesetz

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Datensätze der mehrschrittigen Datengenerierung 120
Tabelle 2: Vergleich (r)GTM und QIA 137
Tabelle 3: Kodierendes Vorgehen 144
Tabelle 4: Darstellung der geführten Interviews mit Datum und pseudonymisierten Gesprächspartner*innen 152
Tabelle 5: Übersicht über die gewählten Beobachtungsstandorte und ihre Merkmale 172
Abb. 1: Modell des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht 180

1 Einführung

1.1 Zum Anliegen der Studie

Das Deutschlernen erwachsener Zugewanderter stellt ein mehrdimensionales Spannungsfeld dar, das sich zwischen Vorstellungen von Freiwilligkeit und Bedarfen, von Ermächtigung und Repressionen, von Raumnahme und Normen, von Verschultheit und Selbstbestimmung inmitten integrationspolitischer Idealvorstellungen und institutioneller Unterrichtsrealitäten erstreckt. Der didaktische Blick wandert von den konkreten Bausteinen des Sprachunterrichts mit seinen Phasen, Einheiten, Modulen, Niveaustufen und Prüfungen weiter zu deren Eingebundenheit in geordnete und verordnende Strukturen, wie sie in Curricula und Gesetzen festgeschrieben sind. Eine Betrachtung des Gesamtzusammenhangs führt sehr deutlich vor Augen, dass sich jene Unterrichtsrealitäten als gesellschaftliche Gatekeeper verhalten, denn stets scheint die Allheilslösung für Migrations- und Integrationsfragen zu lauten: erst einmal Deutsch lernen. Wer Deutsch lernt, darf bleiben, wer Deutsch spricht, darf (womöglich) dazugehören.

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist somit ein Fach von höchster Verantwortung, wird es doch zur Scharnierstelle der Immigration, indem es gegebenenfalls die sogenannte Integration von Migrantisierten wesentlich gestaltet, zumindest aber die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten von Lernenden steigern soll. Die Fragestellungen, die sich in diesem Fach im Bereich der Erwachsenenbildung zur Diskussion stellen, sind daher weder einfach noch objektiv, weil es um die Legitimität gesellschaftlicher Ordnungen, die Bedeutsamkeit von Sprachigkeit und die Verteilung von Privilegien geht (vgl. Lingen-Ali und Mecheril 2020, 2; Heinemann und Danquah 2025, 7; Plöger und Knappik 2025, 2).

Wie verhält sich vor dem Hintergrund dieser migrationsgesellschaftlichen Relevanz die gleichfalls komplexe Kategorie Geschlecht im Deutschunterricht für erwachsene Zugewanderte?

Dass (Sprach-)Unterricht keineswegs neutral ist, kann als allgemein bekannte Tatsache benannt werden. Seit Jahrzehnten verlernen Wissenschaft und Praxis ihre geschlechtsspezifischen Vorstellungen rund um Lernverhalten und -erfolg. Gleichzeitig erlernen die beteiligten Akteur*innen durch Erkenntnisse der Bezugswissenschaften, dass solche Setzungen gesellschaftlich konstruiert, aber dennoch gleichermaßen machtvoll sind. Jene Setzungen positionieren Menschen und deren Wahrnehmung – als Lehrende, als Lernende, als Migrierte, als Personen mit Migrationsgeschichte, als Mehrsprachige, als Arbeitende, als Menschen ohne Arbeitserlaubnis, als Versorgende, als Illegale, als Sorgende, als Hilflose, als Beschützenswerte, als Fremde, als Verachtete, als

Akzeptierte. All diese Positionierungen (und unzählbar mehr) sind nicht nur migrantisch, sondern auch geschlechtlich markiert. Gender gilt als omnipräsente Masterkategorie (vgl. Bieker 2022), nach welcher Menschen (scheinbar) mit nur einem Blick systematisiert werden. Nicht immer ist ein Migrationshintergrund ein sichtbarer Migrationsvordergrund (vgl. El-Mafaalani 2020), doch auch bei dieser Form der Differenz löst fehlende Eindeutigkeit Irritation aus.

Wenn nun zwei mitunter polemisch diskutierte und massiven Stigmatisierungen unterliegende Formen der Differenz im erwachsenenbildenden DaZ-Unterricht zusammenwirken, stellen sich einige zentrale Fragen. Offensichtlich gelten zunächst Gleichbehandlungs- und Neutralitätsansprüche, wie sie in pädagogischen Settings erwartbar sind. Doch wie wird Geschlecht in diesem Feld wirksam? Wie wird es überhaupt konstruiert? Und was bedeutet das für die Beteiligten eines Unterrichts?

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Erwerb der deutschen Sprache in institutionalisierten Lehr-Lern-Zusammenhängen immer auch das implizite Ziel verfolgt, die Lernenden zur Anpassung an die „imaginierten Werte der Mehrheitsgesellschaft“ zu bewegen (Heinemann 2023, 366). Diese Erwartungshaltung ist einseitig, hat doch die Dominanzgesellschaft keinen Integrationsbedarf. Möglicherweise ist dies der Grund, warum die Unterrichtsrealität in DaZ „weit davon entfernt [ist], geschlechtliche Vielfalt im Deutschen inklusiv normalisiert zu repräsentieren“ (Peuschel 2022, 54). Da sowohl Gender als auch Sprache positionierend wirken, gilt für die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen der Anspruch auf Reflexion ihrer lebensweltlichen Einflussnahme – also bspw. über die Art und Weise, wie sie die deutsche Sprache vermitteln und welches Miteinander sie dafür gestalten. Für die Fachwissenschaft ergibt sich daher die Notwendigkeit einer intersektionalen und interdisziplinären Auseinandersetzung (vgl. Peuschel 2018, 356f.; Peuschel und Schmidt 2022, 54; Peuschel 2023, 632).

Im Fokus fachdidaktischer Arbeiten stehen spätestens auf praxisimplikatorische Weise die Lehrpersonen. In dieser Publikation gilt das Interesse in einem ersten Schritt der grundlagenforschenden Untersuchung, wie Gender im definierten Feld konstruiert wird, um im zweiten Schritt abzuleiten, welche unterrichtlichen Konsequenzen sich auf der Handlungsebene ergeben (können). Hierbei wird bereits zu Beginn ein programmatischer Anspruch definiert: Das Ziel ist Gendersensibilität. Ergebnisoffen ist jedoch das explorative Forschungsdesign, das erst herauszufinden strebt, wie Geschlecht konstruiert wird. Aus didaktischer Perspektive wird abgeleitet, wie potenziell dekonstruierende Wirkweisen als eine gendersensible Reaktion darauf aussehen könnten, um der diskriminierungsanfälligen, patriarchal-konservativ zu vereinnahmen bestrebten und gesellschaftlich höchst relevanten Differenzordnung gerecht zu werden. Neben der Analyse der unterrichtlichen Verhältnisse präsentiert diese Monografie so einen Vorschlag, der als Anwendung in den Unterricht transferiert werden kann, aber zugleich kritisch geprüft werden muss, um

anschließende Hypothesen zu entwickeln, das Thema weiterzudenken und fortführend zu beforschen.

Die Forschungsfragen der Studie lauten demnach:

1. Wie wird Geschlecht im DaZ-Unterricht für Erwachsene wirksam?
2. Was bedeutet Gendersensibilität unter Bedingungen von Migration und Integration?
3. Was sind Herausforderungen und Gelingensbedingungen für gendersensiblen DaZ-Unterricht?

Das Erkenntnisinteresse liegt also im Bereich der Grundlagenforschung zur Bedeutung von Geschlecht in einem spezifischen Bildungssetting sowie in der Entwicklung didaktischer Konsequenzen für einen programmatischen Umgang mit der zu beschreibenden Situation des Deutschlehrens und -lernens. Es wird sich zeigen, dass hierbei intersektionale Perspektiven auf Geschlecht und Migrantisierung unumgänglich sind.

Beforscht wird dieses Erkenntnisinteresse im Feld institutionalisierten Deutschunterrichts für zugewanderte Erwachsene, worunter strukturierte (jedoch nicht zwingend mit Curriculum ausgestattete) und kursartige (mit einem offenen Verständnis von ‚Kurs' betrachtete) Bildungskontexte verstanden werden, die das Ziel der Sprach(ver)mittlung von Deutsch in Deutschland zum Zweck der sogenannten Integration der Teilnehmenden verfolgen. Untersucht wird demnach DaZ-Unterricht, der in der Regel durch sprachlich heterogene Gruppen, einsprachig deutschen Unterricht und das Ziel gesellschaftlicher Teilhabe gekennzeichnet ist. Innerhalb des Felds sind die ‚funktional' definierten Rollen der Lehrpersonen und der Lernenden relevant. Lehrpersonen müssen nicht unbedingt hauptberuflich als solche tätig oder durch eine Zertifizierung qualifiziert sein, sondern werden zunächst als diejenigen verstanden, die das institutionalisierte Angebot didaktisch leiten und den Lernenden ihr Wissen sowie ihre Kompetenzen anbieten. Lernende sind demgegenüber die Teilnehmenden der Angebote und werden durch die Aufnahme und Weiterentwicklung des lehrendenseitigen Wissens als solche markiert. Die Lehr-Lern-Settings entstehen nicht spontan, privat oder implizit, sondern im Rahmen nonformaler Bildung. Dies können Integrationskurse sein, die als staatlich organisiertes und finanziertes Angebot den gewichtigsten Part im untersuchten Feld einnehmen, aber auch Sprachcafés und ähnlich niederschwellige, bedarfsorientierte Angebote ohne Progression, Curriculum oder Prüfung. Integrationskurse stehen auch in dieser Arbeit in vielerlei Hinsicht im Fokus, was vor allem durch ihre machtvolle Stellvertreterposition für staatliche bzw. dominanzgesellschaftliche Interessen zu begründen ist. Weil sich die vorliegende Studie zum Ziel setzt, Machtverhältnisse nachzuvollziehen und darüber hinaus zu diskutieren, wie Hegemonien irritiert und verschoben werden können, bilden Integrationskurse einen größeren Teil des empirischen Samples. Unabhängig des Lehr-Lern-Settings ist die im Interesse der Arbeit stehende Zielgruppe dadurch

gekennzeichnet, dass Deutsch für ihren sicheren Aufenthalt von Relevanz ist, weil die Lernenden nicht aus einem EU-Land, aufgrund einer beruflichen Anstellung in Deutschland oder im Zuge anderer vergleichsweise privilegierten Migrationssituationen migriert sind.

Die Einblicke in dieses Feld erfolgen mittels eines empirischen, qualitativen und explorativen Forschungsdesigns, das von interpretativen und machtkritischen Paradigmen gestaltet wird. Die Daten werden zum einen mittels leitfadengestützter, semistrukturierter Interviews mit Lehrpersonen, die sich selbst als DaZ-Lehrende im Integrationsbereich beschreiben, und zum anderen mittels Unterrichtsbeobachtungen in verschiedenen Lehr-Lern-Settings generiert. Dem Design liegt vordergründig ein Rückgriff auf die reflexive Grounded Theory Methodologie zu Grunde, deren induktiver Zugang zu Theoriebildung für das grundlagenforschende Projekt besonders angemessen erscheint. Einflüsse der qualitativen Inhaltsanalyse ergänzen die Kodierung von Interview- und Beobachtungsdaten um theoriebasierte Perspektiven. Die gesamte Studie verfolgt einen reflexiven Anspruch, der eine stetig prüfende Verortung von Forscherin, Feld und situierenden Einflussgrößen nach sich zieht.

Die Bedeutung von Gender in DaZ-Kursen für zugewanderte Erwachsene zu untersuchen und didaktisch zu verorten, stellt eine Forschungslücke dar, die womöglich mit der Positionierung des Fachs und den migrationspolitischen Deutungshoheiten in der deutschen Gesellschaft zusammenhängt. Deutschland ist nach aktuellem Stand weiterhin das zweitgrößte Einwanderungsland der Welt und doch regieren im Migrationsdiskurs Vorstellungen einer nationalen ‚*Eigen*heit' gegenüber Konstruktionen eines problematisierten ‚*Fremd*seins' von Zugewanderten (vgl. UN DESA 2025). Das Fach DaZ ist mitunter zwiespältig in der Verbundenheit mit eben jener marginalisierten Zielgruppe situiert und erarbeitet sich seit seiner Verwissenschaftlichung einen akademischen Status abseits der Praxis, die es hervorgebracht hat. Diese Monografie versteht sich als Beitrag zu Deutsch als Zweitsprache und damit auch nicht als interdisziplinärer als das Fach selbst. Die Methodenwahl ist sozialwissenschaftlich, das Forschungsinteresse soziologisch geprägt, die Literatur bedient sich der Erziehungswissenschaften, der Gender Studies und der Gesellschaftswissenschaften im Allgemeinen.

Der Aufbau der Studie führt vom Theoretischen zum Empirischen und zurück. Kapitel 2 stellt den Forschungsstand und die theoretischen Bezüge zu Gender und DaZ im Kontext von Migration und Integration dar. In Kapitel 3 erfolgt die Erläuterung des methodologischen Vorgehens einschließlich der Methoden zur Datengenerierung und -analyse. Kapitel 4 schließt mit den Interpretationsergebnissen an, die das entwickelte Modell um die Kernkategorie des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht darlegen. Diese Ergebnisse werden schließlich in didaktische und professionalisierungstheoretische Kontexte eingebettet.

Grundsätzlich handelt es sich damit um eine klassisch gegliederte Forschungspublikation, in der zunächst ein Theorieteil die relevanten Konzepten und Wissensbeständen aufzeigt. Innerhalb dieser theoretischen Aushandlungen bieten Querverweise Verbindungen zwischen den Kapiteln, um ihre Zusammenhänge sichtbar zu machen und Wiederholungen zu vermeiden. Daran schließt sich der empirische Teil an, in dem das Design, die Datengenerierung und ihre Interpretationsergebnisse vorgestellt werden. Der letzte Teil stellt die Ergebnisse mit den theoretischen Überlegungen in einen fachdidaktischen Zusammenhang und bietet Implikationen für eine Professionalisierung im Bereich DaZ in der integrationsorientierten Erwachsenenbildung. Damit ist der Aufbau ein typisch gegliederter, der jedoch in keiner Weise die Reihenfolgen und Proportionen der einzelnen Forschungsschritte widerspiegelt, da er vielmehr in linearer Form zusammenfasst, was über Jahre in iterativen Forschungsbewegungen erfolgte. Die Publikation wird so zum geradlinigen Bericht über Such-, Pendel- und Wendedynamiken qualitativer Empirie. Der Forschungstradition folgend passt ein solcher Aufbau wie der vorliegende besser zu quantitativen Projekten, die (im Idealfall) tatsächlich auf Basis der Studienlage hypothesenprüfende Vorgehensweisen pflegen. Es wird sich deshalb bemüht, die Forschungsarbeit in ihrer iterativen Prozesslogik immer wieder transparent zu machen [siehe Kapitel 3, 4.7.4].

1.2 Zur Sensibilisierung der Studie

Jede empirische Forschungsarbeit ist Kritik. Manchmal ist sie nicht als solche benannt, bleibt subtil oder versöhnlich, fällt kaum auf. Aber immer setzt empirische Forschung dort an, wo es einen Mangel, ein Desiderat gibt. Kritik kann gleichzeitig ein wesentlicher Antrieb sein, ein Fach mit empirischer Arbeit zu bereichern (vgl. Dirim 06.07.2023). Die vorliegende Studie versteht sich dezidiert als kritisch und sie ist dabei auch politisch, indem sie es als ihre Aufgabe ansieht, identifizierte gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu benennen.

Darüber hinaus bedeutet Kritik auch eine Kritik an sich selbst. Durch Reflexion und die Offenlegung der eigenen Verortung soll ein solch kritischer Zugang zur eigenen Arbeit etabliert werden. Weil das forschende Ich aber genauso in Normativität verstrickt ist wie die beforschte Situation, wird nicht nur Selbstkritik erwartet, sondern auch kritische Reflexion von außen. Das Forschungsprojekt macht sich einen Kritikbegriff zu eigen und zur Aufgabe, der es der Forscherin trotz, mit oder vielleicht auch wegen ihrer Positionierungen erlaubt, in die Bearbeitung der Fragestellung zu gehen. Somit unterliegt die Studie einem sozialkonstruktivistischen Zugang zum Forschungsinteresse und dem Verständnis eines symbolischen Interaktionismus, der forschungsmethodologisch zum interpretativen Paradigma führt, das hier in Form der Grounded Theory Methodologie als Basis realisiert wird. Die Publikation versteht sich als situiert in der Wissenschaft DaZ und unterliegt einem Bestreben der Verfasserin, das Fach zu stärken. Dennoch wird nicht vernachlässigt, dass die Disziplin letztendlich eng mit „neoliberalen, rassistischen und ausgrenzenden Politiken“ verbunden ist (Widhalm 2019, 9). Deswegen muss DaZ als Teil kritischer Migrationsforschung betrachtet werden, gerade weil das Fach durch Migration selbst hervorgebracht wurde und stark in politische Maßnahmen sowie Institutionen involviert ist (vgl. Dirim 01.07.2021). Bereits Paulo Freire (1973 [1968]) verwies auf die inhärent politische Facette der Pädagogik – nur ist sie nicht immer so explizit wie im Fach DaZ. Eine kritisch-reflexive Fachdidaktik kann dieses Bewusstsein produktiv nutzen, indem sie jene Verstrickungen nicht (weiter) dethematisiert, sondern produktive und reflexive Ideen für ihre Dekonstruktion entwickelt (vgl. Schmidt et al. 2024; Heinemann 2020). In Anlehnung an İnci Dirim schimmert die „eigene Position der Autorin […] hier und da durch, auch wenn der Schreibprozess von der Bemühung der distanzierten Sachlichkeit getragen wurde“, weil dies die kritische Perspektive auf das bearbeitete Thema verlangt: Hier geht es „nicht nur um Sprachenlernen, sondern um den Umgang mit Einwanderung, das Zu- oder Absprechen von Ressourcen, Möglichkeiten, Bleiben in einem politisch-rechtlichen Machtgefüge“ (Dirim 2021, 89).

1.3 Zur Sprache der Studie

1.3.1 Terminologisches

Die Bezeichnung von Wissenschaft und (Unterrichts-)Fach *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) ist gleichzeitig auch die Benennung zu erwerbender oder bereits gelernter sprachlicher Ressourcen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationsgeschichte in Abgrenzung zu deren herkunftsassoziierten Erstsprachen oder ihren außerhalb des ‚Zielsprachenlandes' gewonnenen Fremdsprachenkenntnissen. DaZ ist somit im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache (DaF, im nicht-deutschsprachigen Ausland erlernt) und ‚Deutsch' (mit dem Aufwachsen in Deutschland als erste Sprache erworben) durch die Migration in ein amtlich deutschsprachiges Land markiert. Dadurch wird DaZ zur sogenannten Zielsprache von migrantisierten Sprechenden, die sich Deutsch gesteuert oder/und ungesteuert aneignen, was in der fachlich verbreiteten Abgrenzung von DaF beschrieben wird als verbunden mit authentischen Sprachkontakten mit Migrationseigenen, einem hohen Anteil impliziten Lernens, ‚natürlichen' Kommunikationssituationen und bestimmten Erwerbsreihenfolgen sowie -eigenarten (vgl. Heine und Harboe 2024, 50). Trotz des Präfix ‚Zweit-' herrscht Konsens darüber, dass es keinen Grund anzunehmen gibt, dass es sich innerhalb der Migrationsbiografien tatsächlich um die reihenfolglich zweite erworbene Sprache handelt, sondern es verweist vielmehr auf die zweitwichtigste Stellung des Deutschen nach der Bedeutung der Erstsprachen mitsamt seiner alltags- und bildungsweltlichen Relevanz im neuen Aufenthaltsland (vgl. Kniffka und Siebert-Ott 2023, 15f.). Diese Zuschreibung wird von Fachvertreter*innen zunehmend als unrealistisch, stattdessen aber normativ bewertet, stellt doch die ‚Durchnummerierung' eine Hierarchisierung dar, die nicht unbedingt vorliegen muss und zudem höchst individuell ist (vgl. Heinemann 2020, 2). Eine weitere Kritik ist der inferiorisierende Charakter des Begriffs, der nur Migrantisierte adressiert, deren Deutsch als ein ‚anderes Deutsch' als das der sogenannten Erstsprachensprecher*innen beurteilt wird – eine Bewertung, die durch ihren Status als ‚gelernt' für immer eine Zweitsprache sein kann. Dies zeugt von einer unzeitgemäßen Orientierung am native speaker, die kaum gerecht ist, kommt es doch einem Zufall gleich, in welcher sprachlichen Umgebung Menschen aufwachsen. Somit reproduziere der Begriff DaZ eine sprach- und migrationsbezogene gesellschaftliche Ordnung, die gleichzeitig nationalistische und klassistische Ungleichheiten mittransportiert (vgl. Dirim 2021, 88; Heinemann 2020, 6).

Der Diskurs um die Benennung von Deutsch als Migrationssprache verhandelt auch die Frage nach der Bedeutung von Sprache als vielproklamierter Schlüssel zur Integration bei gleichzeitiger Vernachlässigung migrationsbedingter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sowie die Verwicklungen in

postkoloniale Zusammenhänge, die sich bspw. in Linguizismus zeigen (vgl. ebd.). Gegenvorschläge für die Benennungspraktik Deutsch als Zweitsprache lauten Deutsch als weitere Sprache, Deutsch als Sprache im Kontext von Mehrsprachigkeit oder schlicht Deutsch ohne Attribuierung. Der Autorin ist die stigmatisierende Tendenz des Begriffs DaZ bewusst. In dem Anliegen, sensibel mit diesem Wissen umzugehen, soll DaZ dennoch vorerst weiteren Gebrauch finden. Gründe hierfür finden sich in der spezifischen Lern- und Erwerbssituation von Deutsch als Migrationssprache, in Hinblick darauf, was Lernmotivation, -gelegenheiten, -alter und weitere migrationsspezifische Einflussfaktoren angeht, die sich vom Sprachenlernen ‚von Geburt an' maßgeblich unterscheiden. Auf diesen Spezifika beruht das Fach DaZ auch als fachdidaktische Wissenschaft: Für diese Lernenden soll angemessener Sprachunterricht ermöglicht, beforscht und stetig verbessert werden. Unter Berücksichtigung seiner politischen Verstrickungen wird daher mit dem DaZ-Terminus gearbeitet, um konkret auf diese fachliche Aufgabe hinzuweisen. So unspezifisch der Begriff DaZ für die sprachlichen Ressourcen von Zugewanderten ist, so genau beschreibt er aktuell noch die Belange des Fachs. Kritisch mit eben jenem Fach, den migrationsgesellschaftlichen Normen und sich selbst soll daher DaZ für das vorliegende Buch der (noch) passende Begriff sein.

Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Begriff *Integration*. Im Zusammenhang mit Migration und so auch im Kontext der Untersuchung handelt es sich um einen sozialwissenschaftlichen, politischen Terminus zur Beschreibung der mehrheitsgesellschaftlichen ‚Aufnahme' von Migrationsanderen. Obwohl Integration auf Begriffsebene eine wechselseitige Bemühung zum Herstellen gemeinsamer Teilhabe meint, handelt es sich implizit um Anpassungsleistungen von Seiten der Zugewanderten. Diese Anpassungen sind Reaktionen auf eine einseitige Erwartungshaltung gegenüber der als solcher markierten ‚Minderheit' (vgl. Kunz 2018; Geier 2020; Heinemann 2018a; Schmidt 2022). Das Problem am Integrationsbegriff ist also neben seiner Aushöhlung durch unspezifischen Übergebrauch auch sein normativer Charakter und die ‚Wir'-‚Nicht-Wir'-Wirkung in Hinblick auf (bestimmte) Menschen ohne bzw. mit Migrationsgeschichte (vgl. Shure 2016, 31). Trotz seiner problematischen Konnotation soll Integration in der vorliegenden Arbeit als Terminus technicus verwendet werden. Ein Vermeiden des Begriffs, indem er bspw. durch Inklusion (vgl. Scherr 2020) ersetzt wird, würde auch seine kritische Diskussion verunmöglichen, wie sie in Kapitel 2.3.4 vorgenommen wird, und die problematischen Seiten des Konzepts verschleiern.

Teil der darzulegenden Untersuchung sind Erklärungszusammenhänge mit Verweisen auf *Diskurs*.[1] In dieser Publikation wird sich auf ein foucaultsches Diskursverständnis bezogen, das – trotz seiner innerwerklichen Weiterentwicklung – die Summe (möglicher) Äußerungen rund um einen Gegenstand

1 Die in diesem Zusammenhang relevanten Termini Praktik, Habitus und Subjekt werden in Kapitel 2.5 erklärt.

umfasst, die diesen wiederum selbst hervorbringen (vgl. Foucault 2022 [1969]). Diskurse insofern sprachlich bzw. semiotisch zu verstehen, schließt eine außersprachliche, konstruierende Wirkung nicht aus (vgl. Parr 2020). Innerhalb von Diskursen ergeben sich durch diese hervorgebrachte Positionen für die Akteur*innen, die sich in sogenannten Ordnungen systematisieren. *Macht* gilt als unausweichliches Element von Diskursen, gar von Wirklichkeit. Die Machtverhältnisse sind in Bezug darauf, wer wie durch den Diskurs konstituiert und positioniert wird, sowie wer innerhalb der Ordnungen auf welche Weise (sprachlich) handlungsfähig sein kann, entlang von hegemonialen Verteilungen verschieden.[2] Macht bedeutet somit nicht grundsätzlich Gewaltförmigkeit oder Unterdrückung. Jedoch bedingt Macht, auf welche Weise Normen diskursiv fortgeschrieben werden, woraus sich ergibt, wie Menschen innerhalb von Diskursen positioniert werden. In der Studie wird bspw. von weiblicher Positionierung gesprochen, wenn Subjekte auf diese Weise geschlechtlich erkannt und angerufen werden. Auf jener Basis ergeben bzw. limitieren sich bestimmte Handlungsmöglichkeiten in Anbetracht dessen, welche Verhältnismäßigkeit, aber auch realen Grenzen oder Privilegien dies mit sich bringt.[3] Die Vorstellung davon, was als weiblich verstanden wird, ist wiederum Ergebnis diskursiver Wissensordnungen.[4] Um die Prozesshaftigkeit und den Konstruktionscharakter dessen zu verdeutlichen, wird hierbei auch von gegendert (durch Geschlechterbilder beeinflusst) gesprochen. Macht und Normierung sind obligatorisch Teil von Diskursivität, welche dennoch beweglich ist. Innerhalb dieser Beweglich- bzw. Veränderlichkeit sind *Widerstand* und *Eigenwilligkeit* natürlicher Teil der Machtverhältnisse. In dieser Studie wird unter Widerständigkeit keine politische Rebellion verstanden, sondern vielmehr bewusste oder unbewusste Praktiken, die der Festigkeit von Normen entgegenwirken und die Handlungs- bzw. Sagbarkeitsräume der eigenen Subjektposition innerhalb der umgebenden Diskursfelder auszuweiten versuchen. Eigenwillige Subjekte sind jene, die normierende Ordnungen und Machtgefälle irritieren (vgl. Ahmed 2021a).

Die Studie beforscht Lehr-Lern-Settings im Feld von *Migration*, worunter die „auf einen längerfristigen Aufenthalt angelegte räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Individuen, Familien, Gruppen oder auch ganzen Bevölkerungen“ verstanden wird (Oltmer 2017b, 57). Die Migrationsforschung unterscheidet bestimmte Formen der Migration, bspw. nach Anlass (z.B. Arbeitsplatz), nach Raum (z.B. interkontinental) oder nach Formen des Zwangs (z.B. Vertreibung; vgl. Eckardt 2022, 42ff.). Menschen, die aufgrund ihrer Migrationsgeschichte oder migrationsassoziierten Zuschreibungen verändert

2 Der hier ebenfalls relevante Begriff Herrschaft wird in Kapitel 2.3.4 diskutiert.

3 Jene Positioniertheit involviert spezifische an Sehweisen und Erfahrungswissen gebundene Perspektiven, die der Grund für den reflexiven Anspruch dieser Publikation sind. Die Diskursdarstellung durch die Verfasserin ist eine positionierungsbedingt Spezifische.

4 Gender bzw. Geschlecht wird begrifflich ausführlich in Kapitel 2.2 theoretisiert.

bzw. geothert sind, werden als migrantisiert bezeichnet. Ähnlich wie bei Rassialisierung (oder Rassifizierung) soll mit dieser Formulierung auf den Konstruktionshergang solcher Zuschreibungen verwiesen werden (vgl. El-Mafaalani 2023a, 12). Während migrantisierte Personen nicht zwangsläufig eine (eigene) Migrationsgeschichte haben müssen, werden mit den Begriffen Zugewanderte,[5] Migrant*innen und Migrationsandere[6] jene Personen benannt, die tatsächlich nach Deutschland migriert sind und die Motivation für diese Untersuchung bilden.

Dieses Buch beschäftigt sich mit Bildungssettings für Erwachsene mit dem Ziel, die deutsche Sprache zu erlernen. Betrachtet werden dabei *non-formale Bildungsaktivitäten*, da sie außerhalb des formalen Bildungssystems (Schule, Berufsschule, Universität etc.) stattfinden, aber im Gegensatz zu informellen Lerngelegenheiten durchaus strukturiert von Bildungsträgern angeboten werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 207). In Gestalt von Kursen wird ein unterrichtliches, gesteuertes Lehr-Lern-Verhältnis strukturiert, das wie im Fall der Integrationskurse curriculumsbasiert und prüfungsorientiert stattfinden kann. Integrationskurse weisen dadurch eine Nähe zu formaler Bildung auf, wie sie bspw. aus Weiterbildungskontexten mit dem Ziel anerkannter Abschlüsse bekannt ist, unter anderem auch durch die mögliche Verpflichtung zur Teilnahme. Der Untersuchung liegen jedoch auch Daten zu Grunde, die aus Lehr-Lern-Kontexten klar non-formalen Charakters stammen, da diese keinem Lernzielkatalog folgen, nicht mit einem Zertifikat abschließen und ohne externe Qualitätskontrollen durchgeführt werden. Explizit nicht involviert sind dagegen informelle, nicht-institutionalisierte, lebensweltliche Spracherwerbskontexte. Die Beforschung der zunehmend an Bedeutung erlangender und in der Zahl ihrer Institutionen wachsender Angebote non-formaler Bildung ist im Vergleich zu formalen Bildungsträgern deutlich geringer (vgl. David-Erb 2022, 60; Maschke und Stecher 2018, 155). Insbesondere für Zugewanderte stellen aber gerade jene non-formalen Bildungsmöglichkeiten wichtige Orte dar. Diese können aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive in mehrheitsgesellschaftliche Institutionen (z.B. Volkshochschulen) oder migrantische, communitybasierte und/oder herkunftsbezogene Selbstorganisationen unterschieden werden (vgl. David-Erb 2022, 63). Diese positionierungsbezogene Differenzierung hat entsprechend Einfluss auf die Akteur*innen der jeweiligen Institutionen. Im Zentrum der Arbeit stehen demnach Bildungsprozesse, die gesteuert und innerhalb von Organisationen stattfinden, die durch Orte (z.B. Kursräume einer Sprachschule), Abläufe (z.B. Unterrichtszeiten)

5 Im Gegensatz zu Einwandernden planen Zuwandernde keinen dauerhaften Aufenthalt im neuen Land, sondern ggf. einen temporären bis zur Weiter- oder Zurückbewegung. Gerade hierfür erfährt die Verwendung des Begriffs oft Kritik (vgl. Messerschmidt 2016b; Marx 2023). Verwendet wird er im Verweis auf die Realität nicht ‚geradliniger' Migrationsbewegungen sowie stets im Wechsel mit anderen Bezeichnungen.

6 Der von Paul Mecheril geprägte Begriff verweist auf die Veranderung von Migrantisierten, die innerhalb der Migrationsgesellschaft konstruiert wird (vgl. Mecheril et al. 2010).

und soziale Rollen (z.B. Lehrperson) beschreibbar sind (vgl. Maschke und Stecher 2018, 152). Es wird deshalb von institutionalisiertem Unterricht gesprochen.

Die vorliegende Publikation befasst sich mit institutionalisiertem Lernen, also Unterrichtssettings innerhalb von *Institutionen*. Auch wenn hierunter nicht nur Sprachschulen oder Bildungseinrichtungen wie die VHS fallen, so doch ausschließlich durch eine Organisation strukturierte, verantwortete und durch in Befugnis gesetzte Lehrpersonen angebotene Lehr-Lern-Szenarien. Die Begriffe Institution und Organisation werden häufig als gleichbedeutend verwendet und werden es auch in dieser Untersuchung, womit einer innerfachlichen Rede- bzw. Schreibweise gefolgt wird. In Soziologie, Erziehungswissenschaften und konkret der Organisationsforschung werden die Termini dagegen differenziert. Hier gilt eine Institution als machtstrukturiertes Ordnungs- und Regelsystem, während die Organisation als bürokratischer Terminus eine konkrete Einrichtung bezeichnet (vgl. Göhlich 2014, 68f.). Die neoinstitutionalistische Organisationstheorie würde damit ausdrücken, dass Organisationen von Institutionen inkorporiert werden (vgl. ebd.). Organisationen könnten demnach als Effekt der Regelhaftigkeit und der Strukturmerkmale von Institutionen verstanden werden, indem sie das Institutionelle auf der Handlungsebene manifestieren (vgl. Hasse und Krücken 2009, 169f.). Vor dem Hintergrund pädagogischer und konkret auch DaZ-spezifisch tradierter Verwendungsweisen wird dennoch mit dem Begriff der Institution gearbeitet, um einen Ort und seine verwalterischen, inhaltlichen und akteursbezogenen Strukturen zu benennen. Eine Institution, in dem DaZ-Unterricht beobachtbar wird, könnte also ein Verein migrantischer Selbstorganisation sein, womit der räumliche Ort ebenso gemeint ist wie die dahinterstehenden Strukturelemente, die ihn erschaffen und gestaltet haben.

1.3.2 Formales

Die vorliegende Monografie ist in gendergerechter Sprache verfasst. Die bevorzugte Schreibweise ist die genderinklusive Kurzschreibung mit Asterisk bei Nomen, um auszudrücken, dass die entsprechende Personenbezeichnung nicht nur männliche und weibliche Geschlechter benennt, sondern auch jene innerhalb oder außerhalb des binären Spektrums. Das Sternchen vor der movierenden Endung soll jene nicht numerisch definierten Möglichkeiten der Geschlechtsidentitäten symbolisieren (z.B. Lehrer*in). Alternativ finden nominalisierte Gerundiva Anwendung (z.B. Lehrende). Insofern eine mögliche Personengruppenbezeichnung nicht in dieser Form gendergerecht abgebildet sein sollte, handelt es sich bereits um eine Genderung, indem mit ‚Lernerinnen' bspw. ausschließlich weiblich gelesene gemeint sind. Im Fall von Begriffen wie ‚Akteure' sind jedoch nicht männliche gemeint, sondern Akteure als

Institutionen gedacht, nicht als Personen. Bestimmte Nomen sind zunächst geschlechtsspezifisch markiert, aber mit einem Asterisk am Ende versehen, so bspw. ‚Frauen*'. In diesen Fällen wird sich auf eine Zuschreibung von außen (nicht aus Sicht der Verfasserin) bezogen, die jedoch um vollständig nichtmännliche Zuschreibungen ergänzt werden sollen. So sprechen bspw. bestimmte relevante Akteure im Kontext der Untersuchung zwar von ‚Frauen', meinen damit aber vor allem nichtmännliche Personen, ohne eine inklusive Bezeichnung zu verwenden, weshalb als Transfer der Verweis in Form des Sterns ergänzt wird.

Schwarze Personen werden als ‚Schwarz' in der Schreibung mit Majuskel benannt, um den Konstruktionscharakter dieser Kategorie und den Wert als Selbstbeschreibung zu betonen. Außerdem werden nicht-weiße Menschen als People of Color (PoC) bezeichnet.

Um zu verdeutlichen, dass benachteiligende Markierungen prozesshaft konstruiert werden, wird bevorzugt die Verlaufsform verwendet, so bspw. in ‚rassialisiert'. Dies soll ausdrücken, dass Personen nicht einfach ‚von Rassismus betroffen' sind, sondern durch rassistische Praktiken erst rassialisiert werden. Es handelt sich um diskriminierende Performanz, die in dieser Form sprachlichen Ausdruck findet.

Auf der formalen Ebene dienen Kursivierungen im Fließtext der Hervorhebung zentraler Begrifflichkeiten oder Themen, welche die Orientierung beim Lesen erleichtern sollen. Darüber hinaus stehen Titel von Publikationen, auf die sich explizit bezogen wird, kursiv. Nicht-deutschsprachige Wörter werden nicht per se kursiviert, weil sie ohnehin nur verwendet werden, wenn sie eine hohe (fachliche) Gebräuchlichkeit aufweisen und daher nicht verbesondert werden müssen. Etablierte englischsprachige Termini werden so gleichsam in den Text eingefügt, wenn sie etablierter oder spezifischer sind als eine deutsche Variante wären, wie bspw. othernd oder Gender. Während direkte Zitate mit doppelten Anführungszeichen markiert sind, finden einfache Anführungszeichen entweder dann Anwendung, wenn über einen bestimmten Begriff verhandelt wird (wie bspw. in diesem Kapitel bereits mehrfach geschehen), oder wenn sich von Wörtern oder Formulierungen distanziert wird. Dies betrifft bspw. diskursrelevante Formulierungen, die zu problematisieren sind, die Abwertungen gegen bestimmte Personengruppen enthalten oder eine Übertreibung darstellen. Stellenweise werden einfache Anführungszeichen auch für die Visualisierung einer ironisierenden Abgrenzung verwendet.

Diese Studie hat nicht den Anspruch (sprachlich) ‚neutral' zu sein, weil Wissenschaft dies niemals sein kann, so eingebunden in Machtverhältnisse wie sie stets war und immer ist. Sie folgt aber auch aktiv dem Anspruch, positioniert zu sein und kritisch mit sich selbst. Deswegen sind verschiedene Reflexionskapitel Teil der Ausführungen. Sie sind eine Einladung an die Leser*innen, ihre eigenen Zugänge zu Thema, Wissensbeständen und dargelegten reflexiven Überlegungen anzuschließen, sich selbst im Feld und zur Verfasserin zu

verorten, den eigenen Zustimmungen und Ablehnungen nachzugehen und den Diskurs kritisch fortzusetzen. Trotz dieser stellenweise sehr persönlichen Abschnitte und der mitverschriftlichten Haltung wird überwiegend auf die Verwendung des Ichs verzichtet. Dies soll keineswegs ein Ausblenden des persönlichkeits- und positionierungsspezifisch subjektiven Einflusses bezwecken oder die eigenen Tätigkeiten verschleiern, sondern im Gegenteil die reflexive Distanznahme zum Forschungsprozess sprachlich abbilden, die Arbeit als wissenschaftliches Produkt verstehen und eine Anknüpfbarkeit für die Lesenden über die Erfahrungen der Forscherin hinaus ermöglichen.

2 Forschungsstand und theoretische Bezüge

2.1 Gender in Deutsch als Zweitsprache

Bevor die theoretischen Konzepte der Studie dargestellt werden, schlüsseln die folgenden Teilkapitel zunächst den fachdidaktischen Forschungsstand zur Bedeutung von und zum Umgang mit Gender in DaZ auf. Dabei wird vor allem auf konkrete unterrichtsbezogene Konzepte eingegangen und das didaktische Desiderat eines gendersensiblen DaZ-Unterrichts für Erwachsene dargestellt.

2.1.1 Gender in Fremdsprachenerwerbsforschung und Erwachsenenbildung

Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache zählen als Sprachdidaktiken zu den inhärent transdisziplinär angelegten Disziplinen, die im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Funktion, politischen Rahmung und Anwendungsorientierung verschiedene geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereiche berühren. Gender Studies gehören traditionellerweise jedoch nicht dazu. Der Bedarf zur Auseinandersetzung mit Geschlecht lässt sich aber schon mit dem GER als Orientierungsinstrument der Fremdsprachendidaktiken argumentieren:

> Der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen' gibt im Bereich der zu erwerbenden soziokulturellen, pragmatischen und linguistischen Kompetenzen vor, diese zur sprachlichen Kennzeichnung sozialer Beziehungen und Höflichkeitskonventionen im DaF-Unterricht bei Sprachverwendenden und Sprachlernenden auszubilden; dazu gehört selbstverständlich auch das sprachlich realisierte geschlechterbedingte Rollenverhalten. (Eichhoff-Cyrus 2009, 134)

Es kann argumentiert werden, dass die grundlegende Funktion von Sprachmittlung – nämlich zwischenmenschlichen Austausch und gegenseitiges Verständnis – die Berücksichtigung von Gender einschließt.[7] Als einschränkende Herausforderung, Gender zum Lehrinhalt zu machen und dabei ggf. die Grenzen der Curricula zu überschreiten, kulturelle Inhalte neu zu denken oder die Erkenntnisse feministischer Linguistik zu involvieren, wird oftmals der eng gesteckte zeitliche und curriculare Rahmen angeführt (vgl. ebd., 126ff.). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive erweitert das Thematisieren von Gender, Sexualität/Begehren und Gleichstellung den Unterricht allerdings um eine kulturelle Komponente (vgl. Moghaddam 2010, 283, 293). Sprache ist Handeln und Lernende entfalten beim Sprachenlernen somit Kapazitäten, über

7 Zur theoretischen Fassung des Begriffs Gender siehe Kapitel 2.2.

soziale Zusammenhänge nachzudenken, wie es in der Erstsprache womöglich nicht angeregt wird. Während Geschlecht kein etabliertes Thema unterrichtlicher und ausbildender Praxis ist, fordern Fachvertreter*innen Genderkompetenz zum festen Gegenstand des Sprachunterrichts und der Lehrkräftequalifizierung zu machen (vgl. Gutenberg 2014, 107).[8]

Fremdsprachen sind weiterhin *feminisiert*, denn sowohl der Beruf der Fremdsprachenlehrperson als auch das erfolgreiche Lernen einer Fremdsprache ist als weiblich markiert (vgl. Gutenberg 2014, 109; Peuschel 2018, 346f.). Sprachenlernen würde Frauen leichter fallen, ist eine verbreitete und stabile Annahme, die dichotomen und stereotypen Geschlechtervorstellungen folgt, welche mit der ‚sozialen' Situierung des Berufs- und Lernfelds zu tun haben (vgl. Schmenk 2007, 122). Es ist anzunehmen, dass die gesellschaftliche Stellung, das niedrige Lohnniveau und die prekären Anstellungsbedingungen im Fremd- und Zweitsprachendidaktischen mit dessen Feminisierung zusammenhängen. Diese ‚weibliche Markiertheit' des Fachs erschwert seine Erforschung, weil sich die binären Grundannahmen männlichen und weiblichen Lernens in Untersuchungsdesigns wiederfinden und sich daraufhin selbsterfüllend bestätigen, wie bspw. bei Studien zu geschlechtsspezifischer Lernmotivation oder Lernstilen biased designs nachgewiesen wurden (vgl. ebd., 123ff.). Generell hat die Auseinandersetzung mit Gender durch Studien in den 1950er Jahren begonnen und widmete sich bspw. der Unterrichtsinteraktion, die zeigte, dass männlich positionierten Lernenden mehr Aufmerksamkeit von der Lehrperson zuteil wurde (vgl. Decke-Cornill 2007, 77). Studien wie diese beruhen auf einer Differenzperspektive, die nur langsam durch einen postmodernen Paradigmenwechsel in sozialwissenschaftlichen Studien irritiert wird (vgl. Gutenberg 2014, 110; Teske 2007, 91f.). Dem quantitativen Paradigma folgend wurde Unterricht lange Zeit häufigkeitsorientiert beforscht, bspw. in Hinsicht auf die Anzahl von Redebeiträgen je nach Geschlecht. Die binäre Herangehensweise und eine ungenaue Konstruktvalidität führten zu unbegründeten Korrelationen (vgl. Decke-Cornill 2007, 79ff.). Qualitative Designs ermöglichen dagegen „[a] different, more open critical framework, employing explorative and interpretative research methods" (ebd., 82).

Insgesamt ist jedoch ein deutlicher Mangel an genderbezogener Forschung in DaZ und DaF zu verzeichnen. Viele relevante Befunde stammen aus den Erziehungswissenschaften und der Soziologie sowie aus der schulischen

8 Das vorliegende Kapitel verfolgt das Ziel, einerseits den Forschungsstand im Fach und andererseits die Notwendigkeit weiterführender Forschung darzustellen. Hierzu wurde sich auf Fachpublikationen aus dem Bereich DaZ, in Einschränkung auf Erwachsenenbildung und Integration an der Schnittstelle mit Geschlecht konzentriert, mit dem Ergebnis, dass die Thematik unterbeforscht ist. Auf die Abbildung des Forschungsstands aus Fächern wie der Soziologie wurde verzichtet. Fremdsprachendidaktiken, Schuldidaktiken und Erziehungswissenschaften wurden dagegen immer dann involviert, wenn die Ergebnisse Anknüpfungspunkte für die Studie bieten – und um überhaupt eine fachtheoretische Rahmung leisten zu können.

Pädagogik. Insbesondere Gender im Kontext von Migration und Sprachmittlung in Deutschland ist nochmals unterrepräsentierter als der internationale Fremdsprachenkontext oder Lernen mit Kindern und Jugendlichen (u.a. Schart 2020; Bachmaier 2021). Allgemein stammen publizierte Forschungsergebnisse selten aus groß angelegten Projekten oder Dissertationen. Dass Gender in sämtlichen Bereichen des Unterrichtens wirksam wird, ist lange bekannt (vgl. Ruck 2022, 70f.). Dennoch werden daraus kaum empirische Forschungsfragen abgeleitet: Das Thema ist weiterhin marginalisiert. Verwandte Fragestellungen nach Genderlinguistik oder Queerness im Fremdsprachenunterricht werden mitunter empirisch fokussiert, an Grundlagenforschung fehlt es jedoch ganz (vgl. Ruck 2022, 71; Bittner 2012; Kaupp 2020).

Lernen umfasst im institutionellen Kontext nie ausschließlich die Auseinandersetzung mit Inhalten, denn Bildungseinrichtungen sind Sozialisationsinstanzen, die einerseits teilhabesteigernd wirken und andererseits innerhalb reproduzierter Ungleichheitsverhältnisse situiert sind (vgl. König et al. 2015, 3; Sacher 2022, 1). Zugewanderte, die im Erwachsenenalter Deutsch erwerben, haben in der Regel bereits weit fortgeschrittene Selbstkonzepte entwickelt. Die Lernsituation im Unterricht ist dennoch Teil des migrationsbedingten Neuverhandelns von Zugehörigkeiten. Mit seiner Gatekeeper-Rolle zur amtlich deutschsprachigen Gesellschaft hat Sprachförderung eine stark subjektivierende Wirkung. Insbesondere der staatlich finanzierte und koordinierte Deutschunterricht in Form des Integrationskurses bietet bestimmte Subjektpositionen für zugewanderte Erwachsene an, die ausgelotet, probiert und angenommen oder abgelehnt werden [siehe Kapitel 2.5.2]. Dabei wirken die Fremdbilder der Lehrenden auf die Selbstbilder der Lernenden ein (vgl. Sacher 2022, 2). Selbstkonzepte sind diskursiv bestimmt, was bedeutet, dass sie sprachlich konstituiert sind und Sprachunterricht demzufolge eine komplexe und gewichtige Rolle in der Verhandlung von Zugehörigkeiten zukommt (vgl. ebd., 4). Dies hängt auch mit der Situiertheit des Lehr-Lern-Kontextes zusammen. Geschlecht und (sprachliche) Bildung sind zentrale Themen von Integration sowie Migrationsforschung, bspw. in Hinblick auf eingeschränkte Bildungszugänge für Frauen* (in Abhängigkeit von ihrer Migrationsgeneration; vgl. Tepecik 2010, 159ff.). Die Bildungsbeteiligung weiblicher Zugewanderter nimmt stetig zu und doch bleibt der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen für sie weiterhin erschwert (vgl. Baros 2019, 202). Dies zeigt sich auch im Arbeitsmarkt, der von geschlechtsbezogenen Ungleichheiten gekennzeichnet ist, die sich wiederum um den Faktor ‚migrantisiert' verstärken. Die im Kapitel Das Konstrukt Gender beschriebene Diskrepanz in Gehältern oder Sorgearbeit betrifft migrantisierte Frauen nochmals mehr, was gleichermaßen durch die vorrangige Position von Lohnarbeit im Vergleich zu reproduktiven und sozialen Tätigkeiten bedingt ist (vgl. Fischer 2020, 5f.). Staatliche Angebote wie MiA-Kurse (Migrantinnen einfach stark im Alltag) setzen an dieser Diskrepanz an und verbinden Deutschvermittlung mit Empowerment und

struktureller Unterstützung für ‚Mehrfachbelastete' (vgl. Böttinger und Schabel 2023, 114ff.). In solchen Kursen wird Zusammenhalt unter den teilnehmenden Frauen aufgebaut und mit einer Kursleiterin mit ähnlichen migrationsbezogenen Erfahrungen bedarfsorientiert zusammengearbeitet. Migrantische Selbstorganisationen stellen ehrenamtlich auf ähnliche Weise Lehr-Lern-Räume zur Verfügung.[9]

Durch Angebote ausschließlich für Frauen werden geschlechtsspezifische Gruppen homogenisiert. Differenzen berücksichtigen ohne sie zum einzigen Merkmal einer Gruppe zu stilisieren, ist Teil des allgegenwärtigen geschlechtsbezogenen Reproduktionsdilemmas (vgl. Heinemann 2018b, 19, 32). Innerhalb des Unterrichts selbst stellen sich zusätzlich didaktische Fragen des Umgangs mit Stereotypen und Ambiguität sowie dem Umgang mit geschlechtsbezogener Sprache und Themen, aber auch der Positionierung der Lernenden (vgl. Moghaddam 2010, 281f.). Diesen wird mit unterschiedlichen fachdidaktischen Zugängen begegnet, von denen einige vorgestellt werden sollen.

2.1.2 Fachdidaktische Konzepte zum Umgang mit Geschlecht

2.1.2.1 Wege zur Geschlechtersensibilität

Das für Kinder und Jugendliche entwickelte Konzept der *geschlechterreflektierenden Bildung* bietet auch Anknüpfungspunkte für lernende Erwachsene. Die Sichtbarmachung von Geschlecht kann auf eine ‚dramatisierende' (betonende) Weise situativ ebenso sinnvoll sein wie auch eine ‚entdramatisierende' (norm(alis)ierende) Weise einen Unterricht bedingen kann, der das Ziel verfolgt, allen Lernenden geschlechtsunabhängig möglichst starke Entfaltung zu ermöglichen (vgl. Mecheril und Thoma 2018, 131). Es ist somit das Anliegen, über ein reflektierendes Vorgehen herauszufinden, wann welcher Weg wirksam sein kann, um Geschlechtergerechtigkeit anzubahnen. Das Konzept ist dabei dezidiert ein didaktisches, unter anderem weil es anwendungsbezogen und methodisch geleitet ist. Es wurde zunächst von Hannelore Faulstrich-Wieland mit den Begriffen Dramatisierung und Entdramatisierung entwickelt und später durch verschiedene Weiterentwicklungen etabliert (vgl. Debus 2012, 151). Silvia Kronberger benennt Dramatisierung als die „Auseinandersetzung mit Geschlechterunterschieden und -eigenheiten", während Entdramatisierung diese Differenz in ihrem Einfluss relativiert (Kronberger 2019b, 59). Als Zwischenschritt ergänzt sie die Reflektion, welche die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ursachen, der Bedeutung und Wirksamkeit von Gender anregt

9 Ein bekanntes Beispiel ist der Linzer Verein maiz, in dem Migrantinnen* Projekte und Sprachförderungsangebote für andere Migrantinnen* gestalten (vgl. maiz o.A.).

(vgl. ebd., 60).[10] Katharina Debus erweitert Dramatisierung und Entdramatisierung um die Variante der Nicht-Dramatisierung, die ebenfalls einer Zwischenstufe gleicht. Sie schlüsselt auf, welcher Umgang am besten geeignet ist, um dem Reproduktionsdilemma so weit wie möglich entgegenzuwirken, ohne es auflösen zu können (vgl. Debus 2012, 150). Mitunter kann bspw. eine Gruppenaufteilung nach Geschlecht thematisch oder zwischenmenschlich für bestimmte Unterrichtsphasen sinnvoll sein, was einer Dramatisierung entspräche. Eine entdramatisierende Alternative wäre die Gruppenzusammensetzung in gemischten oder frei gewählten Gruppen (vgl. ebd., 152f.). Es geht demnach nicht (nur) darum, Geschlecht als Thema in den Unterricht zu integrieren, sondern vielmehr geschlechterreflektiert vorzugehen, um Ungleichheiten abzubauen. Dabei können insbesondere beim dramatisierenden Vorgehen andere Differenzmerkmale in den Hintergrund geraten, weshalb eine intersektionale Perspektive notwendig ist (vgl. ebd., 150ff.). Geschlechterreflektierende Bildung fokussiert nicht nur Gender als Heterogenitätsdimension, sondern auch geschlechtsbezogene Diskriminierung, um „Verhaltensweisen von Teilnehmenden vor dem Hintergrund von Geschlechternormen besser lesen, wertschätzen und/oder problematisieren zu können und das pädagogische Vorgehen mit dieser Analyse abzustimmen“ (ebd., 155).

Nadine Bieker bezieht geschlechterreflektierende Bildung für das Fach Deutsch besonders auf den reflektierenden Teil. Grundlage hierfür sind die Ebenen Wollen, Wissen und Können: Lehrende *wollen* sich mit Geschlecht auseinandersetzen, da sie anerkennen, dass Geschlecht als Konstrukt mit Ungleichheiten einhergeht. Sie eignen sich hierfür Grundlagen*wissen* an. Daraus folgt eine Reflexion des eigenen Handelns sowie eine kompetenzkritische Perspektive, die dazu führt, dass sie ihre Genderkompetenzlosigkeitskompetenz einsetzen *können* (vgl. Bieker 2022, 23f.) [siehe Kapitel 2.1.2.2]. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies eine Auswahl von Unterrichtsgegenständen und -materialien, die nicht nur dazu dienen, Inhalte zu vermitteln, sondern auch ein geschlechterreflektierendes Vorleben darstellen (vgl. Bieker und Schindler 2023). Nadine Bieker und Kirsten Schindler entwickeln hierfür sieben Werkzeuge geschlechterreflektierender Deutschdidaktik, die sich auf den DaZ-Kontext durchaus übertragen lassen. Dazu zählen bspw. die Metareflexion von Heteronormativität, ein sprachliches Handeln abseits des generischen Maskulinums sowie eine gesellschaftskritische Perspektive auf gegenderte Subjektpositionen (vgl. Bieker und Schindler 2020; Bieker 2022, 25).[11] Insbesondere

10 Kronberger spricht hier auch von *Geschlechterdemokratie*, das Unterrichtsthema, Unterrichtsprinzip und Lernziel zugleich ist. Geschlechterdemokratie wird so zum integralen Bestandteil des Lehr-Lern-Kontexts und wird über geschlechtergerechte Sprache, Sensibilisierung und dezidiert demokratische Strukturen angestrebt (vgl. Kronberger 2019b, 61).

11 Hier böten auch etablierte Konzepte der Sozialen Arbeit Anknüpfungspunkte, die bspw. aus Perspektive der Differenzsensibilität fragen, wie zwischen der identitäts- bzw. zugehörigkeitsstiftenden Funktion von Differenz und den an sie gebundenen Diskriminierungsverhältnissen differenzkritisch navigiert werden kann (vgl. Plößer 2021, 742ff.).

wegen der gemeinsamen Vermittlung und Aneignung von Sprachen und Normen im DaZ-Kontext ist eine entsprechende Anwendung dieses geschlechterreflektierenden Konzepts für Deutschunterricht relevant (vgl. Bieker und Schindler 2022; Bieker 2022, 28).

Etwas allgemeiner ausgerichtet und Gender doch als wesentliches Element involvierend arbeitet der *differenzsensible Unterricht*. Auch dieser setzt es sich zum Ziel, Lernende für geschlechtsbezogene Normen zu sensibilisieren und ein Nachdenken über verfestigte Weltvorstellungen anzuregen (vgl. Decke-Cornill 2015, 10). Hierbei werden dramatisierende und entdramatisierende Methoden kombiniert, um Aushandlungsgelegenheiten für diese Zwecke zu schaffen. Als Beispiele sind kreative Textarbeit in Hinblick auf genderbezogene Sprache, das Involvieren von Belletristik und Film, die gemeinsame Kritik von Lehrwerken mit Schüler*innen zusammen und die Thematisierung historischer wie auch tagespolitischer Perspektiven auf Geschlecht sowie das Einbinden geschlechtertheoretischer Forschung zu nennen (vgl. ebd.). Eine *differenzreflexive Bildung* würde darüber hinaus „individuelle, intersektionale, ressourcenspezifische und mehrdimensionale ‚Fähigkeiten', Erfahrungen und Einstellungen sowie soziodemografische Merkmale, soziale Positionierungen und Lebenssituationen" berücksichtigen (Breiwe 2020, 25). Bewusstheit, Sensibilität und Reflexivität stellen dabei Steigerungsformen im Umgang mit Differenz dar (vgl. ebd., 39f.). Wichtig ist hierbei, dass pädagogische Reflexion sich nicht auf die individuellen Praktiken begrenzt, sondern auch das fachdidaktische Wissen involviert und die ordnende Wirkung desselben einschließt. Dies soll verhindern, Differenz als verandernde Homogenisierung zu behandeln (vgl. ebd., 25f.).

Wie im Kapitel *Das Konstrukt Gender* dargelegt, hängen Gender und sexuelle Orientierung durch ihre Verbundenheit innerhalb der heterosexuellen Matrix eng miteinander zusammen. Weil diese heterosexuelle Norm implizit ohnehin standardmäßig repräsentiert wird, begegnet *queersensibler Unterricht* der Nichtthematisierung queerer Identitäten, sexueller und romantischer Lebensweisen sowie Beziehungsformen. Unterstützt wird queersensibler Unterricht durch eine zunehmende Sichtbarkeit nicht-heteronormativer Positionierungen in Forschungsarbeiten und Lehr-Lern-Materialien (vgl. Merse 2020, 108; Heiler und Schmidt 2025; Löcher 2024). Queersensibler DaZ-Unterricht hinterfragt Binaritäten sowie heteronormative Setzungen und appelliert hierbei zunächst an Lehrpersonen, ihre eigene Rolle in der heteronormativen Hegemonie zu reflektieren (vgl. Völkel 2022, 91). Weiterhin zählen das „Vermeiden sexistischer Unterrichtsorganisation [und das] Schaffen einer Atmosphäre, in der sich LSBTIAQ+ Lerner*innen sicher fühlen" zu den Grundsätzen einer queersensiblen Lernumgebung (Völkel 2022, 90). Darüber hinaus sollen Lernende einerseits so angesprochen werden, wie sie adressiert werden möchten, und andererseits sollte die Lehrendensprache gendersensibel, informiert und

binaritätenvermeidend sein. Dazu zählt auch, Lernende nicht fremdzupositionieren, sondern ihren Selbstaussagen zu folgen (vgl. ebd., 90f.).

Der *selbstermächtigende Unterricht*, wie ihn Corinna Widhalm (2019) beschreibt, verfolgt das Ziel, den Handlungsspielraum der Lernenden zu erweitern, ohne sie dabei als entmächtigt oder defizitär anzusehen (vgl. Widhalm 2019, 61ff.). Stattdessen ermöglicht die Aneignung der deutschen Sprache eine kritische Teilhabe an Diskursen, die Selbstbehauptung und Wehrhaftigkeit umfasst, um sich so gegen innersprachliche Hegemonien zu ermächtigen (vgl. ebd., 63f.). Für Lehrende bedeutet dies, den Unterrichtsraum als einen selbststärkenden Lernort zu konzipieren, in dem rassistische, sexistische oder anderweitig diskriminierende Zuschreibungen nicht reproduziert werden, gegenhegemoniale Themen angesprochen werden, realitätsnahe Lehr-Lern-Materialien Einsatz finden, Lernende mitbestimmen können und der Raum sicher genug gestaltet wird. Dadurch können Geschlechter-verhältnisse diskutiert und Diskriminierungserfahrungen reflektiert werden. DaZ wird hierbei als politisches Konzept verstanden, mit dem Lehrende und Lernende aktiv arbeiten können (vgl. ebd., 101).

Da Lehrwerke insbesondere in Integrationskursen eine kurstragende und damit unterrichtslenkende Funktion haben, bieten sich *Lehrwerkanalysen* als Basis einer gendersensiblen Unterrichtsgestaltung an. Eine kritischer Blick zeigt, dass sie in weiten Teilen „eine monosexuelle Gesellschaft imaginieren", zur Reproduktion von Stereotypen neigen und Geschlechterverhältnisse vereinfachend abbilden (Völkel 2022, 91). Sowohl qualitativ als auch quantitativ angelegte Studien zeigen darüber hinaus, dass gendergerechte Sprache in Lehrwerken in seltenen Fällen verwendet wird (vgl. Lipsky 2021; Lipsky 2023; Stummer 2024). Gerade weil Lehrwerke eine wesentliche unterrichtsstützende Funktion haben, sind ihre Repräsentationen bedeutsam: Wer wird wie gezeigt? Welche Subjekte erhalten Platz und Stimme? Wie wird Deutschland, Deutschsein und die Deutschen abgebildet? Dabei repräsentieren sie hegemoniale Diskurspositionen (vgl. Peuschel und Dirim 2019, 154; Zabel 2024). Insbesondere in einer intersektionalen Betrachtung wird deutlich, dass Geschlecht und geschlechtsbezogene Lebensweisen kaum vielseitig dargestellt werden, und mit ethnisierenden Zuschreibungen einhergehen (vgl. Peuschel und Dirim 2019, 155; Kremer 2024; Heiler und Schmidt 2025). Ziel von Lehrwerkanalysen ist es, solche Vereindeutigungen und Vereinfachungen offen zu legen, um Konzepte für einen kritischen, reflektierenden Kontakt mit Genderkonstruktionen im Unterricht zu entwickeln und einen sensiblen Umgang mit Lehr-Lern-Materialien zu schulen (vgl. Peuschel und Dirim 2019, 156). Für einen gendersensiblen DaZ-Unterricht im Integrationskontext spielen Lehrwerke eine zentrale Rolle, da diese in der Regel das kurstragende Hilfsmittel sind, das den gesamten Unterricht maßgeblich gestaltet. Demzufolge unterliegen auch Lehrwerke einem gendersensiblen Anspruch. Lehrwerkanalysen belegen, dass die Repräsentation von Gender bislang asymmetrisch und normativ erfolgt, indem cis-

hetero-normative Darstellungen dominieren und die Verschiedenartigkeit von ‚Männern und Frauen' (implizit) stereotypenbasiert reproduziert wird (vgl. Völkel 06.11.2020; Kegyes 2022, 36ff.; Löcher 2024). Dies betrifft auch die sprachliche Ebene, auf der das genderübergreifende Maskulinum noch dominiert, wenn auch immer häufiger durch die Zweigenderung abgelöst wird (vgl. Kegyes 2022, 36; Stummer 2024). In ihrer Doppelrolle als deskriptive (Darstellung deutschsprachiger Diskurse) und präskriptive (Vorgaben normativer Setzungen innerhalb deutschsprachiger Diskurse) Funktionsträger bedürfen Lehrwerke einer genderbezogene Analyse auf sprachlicher (Semantik, Phonetik, Syntax etc.) und diskursiver Ebene, um sichtbar zu machen, wie Hierarchisierungen und Normierungen repräsentiert und reproduziert werden (vgl. Peuschel und Dirim 2019, 160f.). Darüber hinaus sollen Lehrende in die Lage versetzt werden, genderbezogene Repräsentationen und ihre Verwobenheit mit anderen Differenzlinien wie bspw. natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zu erkennen und ihren Lernenden Angebote für andere Lesarten zu machen (vgl. Peuschel und Dirim 2019, 155f.; Büchsel 2022, 196).[12]

2.1.2.2 Gender(kompetenzlosigkeits)kompetenz

Genderkompetenz ist anhand dreier Bereiche beschreibbar: in pädagogischen Handlungsfeldern wie der Schule, als Schlüsselkompetenz in der Erwachsenenbildung und im Zusammenhang mit Gender Mainstreaming (vgl. Kleiner und Klenk 2017, 97). Letzteres stellt eine gleichstellungspolitische Strategie zur Verbesserung der Position von Frauen dar, die 1997 als europäisches Ziel im Amsterdamer Vertrag definiert wurde und seitdem in Organisationsstrukturen implementiert wird (vgl. Stiegler 2010, 933; Spieß 2008, 42).[13] Innerhalb der drei Ebenen ist Genderkompetenz als eine überfachliche Kompetenz eingeordnet und beschreibt die Fähigkeiten einer Person „in ihrem beruflichen Handlungsfeld genderrelevante Aspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert bzw. nach den Maßgaben einer geschlechtersensiblen Pädagogik zu bearbeiten" (Kleiner und Klenk 2017, 107). Genderkompetenz aufbauende Trainings für Lehrkräfte arbeiten zunächst mit dem Aneignen von Wissen über die gegenderte Gesellschaft, die Konstruktion von Gender, Kommunikations-strategien und domänenbezogenen Spezifika (vgl. Horstkemper 2013, 31f.).

12 Die Lehrwerkanalyse ist eine passende Methode, um neben aktuellen fachdidaktischen Entwicklungen unterrichtsrelevante Diskurse und Normsetzungen herauszuarbeiten. Die Möglichkeiten und Grenzen von Lehrwerken sind dabei bekannt und wurden an anderer Stelle verhandelt (vgl. z.B. Heiler und Schmidt 2025). In dieser Publikation spielen Lehrwerke als zentraler Bestandteil der Unterrichtsgestaltung im Integrationskontext eine Rolle, sind jedoch nicht Analysegegenstand.

13 Gender Mainstreaming umfasst einerseits verschiedene Maßnahmen zur Gleichstellung und folgt der Problematisierung geschlechtsbezogener Diskriminierung, muss aber andererseits hinsichtlich seiner kapitalistischen Verstrickungen beleuchtet werden. Hier setzt unter anderem Critical Diversity Literacy an [siehe Kapitel 2.4.4].

Darauf aufbauend wird die eigene Rolle von Lehrenden im Konstruktionsprozess von Gender reflektiert und auf etwaig tradierte Stereotype eingegangen. Trotz des starken Fokus auf Strategien und methodisches Vorgehen bleibt ein Grundsatz, die Lernenden als Individuen wahrzunehmen (vgl. Faulstich-Wieland 2013, 26). Wissen und Können wirken demnach zusammen, um gendersensibles Handeln zu ermöglichen, wobei Reflexion eine Brücke zwischen Theorie und Praxis darstellt. Genderkompetenz richtet sich sowohl an Lehrende als auch Lernende und wird als erlernbar und förderfähig angesehen (vgl. Kleiner und Klenk 2017, 109f.). Sie stellt die Grundlage für gendersensibles Handeln dar, das wiederum im Zusammenhang mit dem Menschenrecht auf Gleichberechtigung bzw. diskriminierungsfreie Teilhabe begründet wird (vgl. Faulstich-Wieland 2013, 14; Kunert-Zier 2020, 540). Während Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung keine wesentliche Rolle spielt, ist sie für den schulischen Bereich seit Langem eine feste Instanz und bekommt eine höhere Bedeutung zugeschrieben. Publikationen zur Etablierung und Messbarkeit von Genderkompetenz sind in sämtlichen Fächern von Sport bis Physik vertreten, so auch in der Deutschdidaktik, nicht jedoch in der DaZ-Didaktik (vgl. Bieker und Schindler 2023; Ott 2020; Atanasova et al. 2023). Auch in der Sozialen Arbeit ist Genderkompetenz seit über zehn Jahren ein fester Bestandteil, bspw. in Hinblick auf Mädchen- und Jungenarbeit, ebenso wie in der Hochschuldidaktik (vgl. Kunert-Zier 2020).

Die Forderung nach mehr Genderkompetenz entspricht einer generellen Tendenz der Sprachdidaktiken, das Fach in Teilkompetenzen zu untergliedern, um es zum einen besser erforschbar und zum anderen leichter prüfbar zu gestalten. Kompetenzmodelle sind maßgeblich durch die wachsende Ökonomisierung und Prüfungsorientierung beeinflusst und erscheinen damit sehr funktionalistisch (vgl. Gutenberg 2014, 111; Höhne 2007, 33). Das Risiko von Genderkompetenzmodellen liegt in ihrer schematischen, erfolgsorientierten, rezeptartigen und komplexitätsreduzierten Darstellung eines Konstrukts, das innerhalb wie außerhalb des Unterrichts vielschichtig ist. Genderkompetenz messen zu wollen, kann schnell Teil einer neoliberalen Verwertungslogik werden, wie sie Sprachlernen gegenwärtig generell betrifft (vgl. Kleiner und Klenk 2017, 112; Höhne 2007, 31). Genderkompetenz bietet insbesondere für Lehrende wertvolle Ausrichtungspunkte, ihr unterrichtliches Handeln genderbewusster zu gestalten und entsprechende Strategien zu erwerben. Ein Nebeneffekt ist aber nicht nur die aufkommende Vereinfachung komplexer Zusammenhänge bspw. in Form von Leitfäden, sondern auch das Gleichsetzen von mangelnder ‚Kompetenz' mit Verantwortungslosigkeit. Darüber hinaus kann Genderkompetenz ein Differenzverhältnis, das von patriarchaler Hierarchie geprägt ist und in intersektionaler Wechselwirkung mit anderen Formen der Differenz steht, womöglich nicht kritisch genug betrachten. Thomas Höhne merkt an:

Nicht mehr soziale Beschränkungen der Möglichkeiten der Individuen werden thematisiert, sondern die Beschränkungen werden gerade zur Voraussetzung der Möglichkeiten von Entwicklung umdefiniert (Höhne 2007, 41f.).

Der von Paul Mecheril geprägte Begriff der *Kompetenzlosigkeitskompetenz* kann auch für Gender eine produktive Irritation darstellen, um die Kritik am Kompetenzkonzept aufzugreifen. Geschlecht als klar operationalisierbares Konstrukt wird dabei abgelehnt und stattdessen zum Thema kontinuierlichen kritischen Hinterfragens, das sich auf Ungleichheitsverhältnisse ebenso wie das eigene pädagogische bzw. didaktische Handeln richtet (vgl. Messerschmidt 2016b, 63; Kleiner und Klenk 2017, 115; Mecheril 2013). So kann Offenheit für Widersprüche bestehen bleiben und eine Unabschließbarkeit des sich immer weiter entwickelnden Sensibilisierungsprozesses für Gender angenommen werden.

2.1.2.3 Diskriminierungskritische und kritisch-reflexive Fremdsprachen- und Fachdidaktiken

Immer wieder wird deutlich, dass es sich im Umgang mit Geschlecht um einen Balanceakt von Benennung und Dethematisierung gegenderter Verhältnisse handelt, der innerhalb eines vielzahligen Differenzgeflechts begangen werden muss. „Zwischen Vernachlässigung und Hervorhebung, Ignoranz und Betonung" gilt es daher kritisch zu handeln (Messerschmidt 2016a, 168). Die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt stellt dabei Bezüge zur kritischen Pädagogik, feministischer Pädagogik und postkolonialen Theorie als relevant heraus (vgl. ebd., 167). Bildungsinstitutionen sind machtvolle Subjektivierungsinstanzen, die nationalisieren, kulturalisieren, vergeschlechtlichen und migrantisieren, weshalb sie herrschaftskritisch betrachtet werden müssen (vgl. ebd., 175f.).[14]

Ausgehend von der Englischdidaktik liegt mit der *kritischen Fremdsprachendidaktik* ein Konzept vor, das für DaZ und die Erwachsenenbildung konzeptionell fortgeschrittene Anknüpfungspunkte bietet. Die Grundannahme dieses didaktischen Zugangs lautet: „[E]ine neutrale Art und Weise, Fremdsprachenunterricht zu organisieren, gibt es nicht" (Schart 2020, 196). Insbesondere Sprachunterricht unterliegt weiterhin der verbreiteten Annahme, nicht positioniert und somit ‚neutral' zu sein, vermittle er doch weniger Inhalte als vielmehr ‚Handwerkszeug'. Das Lernen einer Sprache ist jedoch ein soziokulturell höchst wirksamer und weitreichender Prozess (vgl. Gerlach und Fasching-Varner 2020, 217). Die kritische Fremdsprachendidaktik versteht sich in Konsequenz als eine politische Entscheidung für eine bestimmte Perspektive auf Unterricht (vgl. Schart 2020, 195). Sie setzt es sich explizit zum Ziel, soziale und

14 „Solang die Beschaffenheit dieser Rolle in nationaler, kultureller, sprachlicher und geschlechtlicher Hinsicht unthematisiert bleibt, steht fest, wer als abweichend gilt und sich anzupassen hat" (Messerschmidt 2016a, 176).

demokratische Verantwortung zu fördern, zu einem respektvollen Umgang miteinander beizutragen und einen reflektierten Zugang zu sozialen Ungleichheiten zu schulen, um diesen mit transformatorischem Potenzial zu begegnen. Dazu wird eine machtkritische Haltung unterstützt, Kontextorientierung berücksichtigt und gesellschaftliche Normen hinterfragt (vgl. Gerlach und Lüke 2024, 96). Neben der thematischen Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen, welche durchaus zu einem reflektierenden, umdenkenden und schließlich diskriminierungssensibleren Handeln bei Lernenden führen kann, soll Unterricht generell als demokratisch verstanden werden. Dies bedeutet, dass Lernende als mündig und Lehrpersonen nicht nur als Vermittler*innen angesehen werden: beide Akteursgruppen des Unterrichts begegnen sich als Mitglieder derselben Gesellschaft und ihrer Verhältnisse (vgl. Granger und Gerlach 2024; Gerlach und Fasching-Varner 2020, 218). Kritische Fremdsprachendidaktik erhebt dabei auch einen machtreflektierenden und intersektionalen Anspruch, um die eigene Rolle innerhalb ihrer gesellschaftlichen Positionierung und den sie beeinflussenden Normen reflektieren zu können (vgl. Gerlach und Fasching-Varner 2020, 218, 221).

In Bezug auf eine konkrete Form der Diskriminierung entwerfen Nina Simon und Karim Fereidooni (2018) ausgehend von der Deutschdidaktik die *rassismuskritische Fachdidaktik*. Grundannahme dieser fachdidaktischen Variante ist, dass Rassismus Wissen strukturiert und durch eine entsprechend rassistische Sozialisation verhindert, sich der rassismusrelevanten Matrix entziehen zu können. Als Konsequenz bedarf es eines rassismusinformierten sowie rassismuskritischen Anspruchs an Unterricht und Wissenschaft in den Fachdidaktiken (vgl. Simon und Fereidooni 2018, 18ff.). Eine Fachdidaktik solle demnach kritisch-reflexiv sein. Die kritische Facette verweist auf Strukturen wie Rassismus, aber auch jede andere Form der hegemonialen Machtverteilung. Die reflexive Facette wiederum bezieht sich auf Vertreter*innen der Fachdidaktik selbst, wie bspw. Lehrende oder Forschende, welche ihre Standortgebundenheit beleuchten und hinterfragen müssen. Aus diesem kritisch-reflexiven Zugang leitet sich zudem der wissenschaftliche Anspruch ab, eine eingreifende Fachdidaktik zu fördern, die Bildungsprozesse anstößt (vgl. ebd., 20ff.). Lehren und Lernen stellen hierbei kulturelle Praktiken dar, die nicht neutral sein können, sodass alle Beteiligten immer involviert und so bspw. nie frei von rassismusrelevantem Wissen sind, das entsprechender Reflexion bedarf (vgl. ebd., 21, 24). Risiken der rassismuskritischen Fachdidaktik sind unter anderem die Reproduktion von Rassismen durch das kaum aufzulösende Reproduktionsdilemma, die Homogenisierung von Rassismus Betroffener als einheitliche Gruppe sowie die Hierarchisierung von Diskriminierungsformen (vgl. ebd., 25f.). Der rassismuskritische Ansatz bietet wertvolle Anknüpfungspunkte für eine kritisch-reflexive Fachdidaktik in DaZ und lässt sich auf Gender bzw. Sexismus übertragen. Sein Mehrwert liegt vor allem in der Betonung der Standortgebundenheit und entsprechenden Positioniertheit von

Akteur*innen. Während Reflexionstheorien und -modelle im Didaktischen oft nur die Lehrperson in ihrer Rolle in den Blick nehmen, bezieht eine diskriminierungssensible und migrationspädagogisch ausgerichtete Reflexion vor allem strukturelle Bedingungen ein und involviert diese als Teil des Unterrichts (vgl. Gerlach und Lüke 2024, 76, 77, 81).

Kritisch-reflexive Didaktiken schaffen Zwischenräume in Bildungskontexten und ermöglichen Gegenerzählungen zu hegemonialen Diskurshoheiten. Damit unterbrechen sie Strukturen der Hierarchisierung und hinterfragen gesellschaftliche wie unterrichtliche Bedingungen (vgl. Heinemann und Sarabi 2020, 318). Sie fragen innerhalb eines utopisch angelegten Horizonts, wie Unterricht anders denkbar sein kann. Dafür werden tradierte Lehr-Lern-Bedingungen angezweifelt (vgl. ebd., 317). Eine *kritisch-reflexive Fachdidaktik* DaF und DaZ folgt diesem Anspruch und entwirft eine Wissenschaft von Sprachenlehren und -lernen, in der eine inhaltliche wie unterrichtliche Demokratisierung angestrebt wird, indem die Grenze zwischen Lehrperson und Lernenden abgebaut wird. Unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen, der (verpflichtenden) Notwendigkeit des Sprachlernens und dem Anspruch sprachliche Handlungsfähigkeit anzubahnen, soll eine kritische Haltung Teil der fachdidaktischen Ausbildung, Praxis und Wissenschaft sein (vgl. Schmidt et al. 2024, 91f.). Die Grenzen werden hierbei in den beteiligten Einzelpersonen selbst gesehen. Eine Auseinandersetzung mit Diskriminierungsverhältnissen erfordert nicht nur ein umfängliches Maß an Wissen, um davon ausgehend in Handlungen übergehen zu können, sondern kann auch schmerzhafte Erfahrungen wach- oder hervorrufen (vgl. ebd., 94).

Welche Rolle die Arbeit mit Wissensaufbau, bspw. über geschlechtsbezogene Ungleichheiten, im Verhältnis zur macht- und diskurskritischen Perspektive der Wissenschaft hat, wird sich im praxisorientierten Forschen der Fachdidaktik(en) noch herausbilden. Ein gemeinsames Merkmal der verschiedenen vorliegenden Ansätze ist deshalb ihre Beweglichkeit und Offenheit.

2.1.3 Bestandsaufnahme einer Bedarfssituation

Für das schulische Lernen gilt es als studienbelegte Tatsache, dass es sich um einen Ort der Identitätsbildung handelt, in dem Selbst- und Fremdbilder von Geschlecht entwickelt werden und so unter Reproduktion hegemonialer Geschlechtervorstellungen Subjektivierungsprozesse stattfinden (vgl. Höblich 2010, 14; Eckert und McConnell-Ginet 2013, 31f.). Für die Erwachsenenbildung ist das Fundament der Grundlagenforschung deutlich dünner, insbesondere im Bereich der Integration, wo Vorstellungen von und Ansprüche an Geschlechterverhandlungen intersektional wirksam werden – womöglich aufgrund fehlender pädagogischer Verantwortung in Bezug auf die erwachsene Zielgruppe. Gleichzeitig mangelt es aber nicht nur an Forschungsperspektiven

auf Gender als fachlichen Gegenstand, sondern auch auf die Prozesse des ‚Doing Gender' in Institution wie auch Interaktion. Theoriebildende Grundlagenforschung und politisches Handeln sind dabei untrennbar (vgl. Angerer 2014, 30). Gleichzeitig vernachlässigen migrationspädagogische Studien Gender nicht selten in ihren Forschungsinteressen oder ihre Untersuchungen enden lediglich mit dem unpräzisen Appell nach Selbstreflexion, aber nicht mit didaktischen Implikationen. Didaktisch-methodisch ausgerichtete Studien verzichten wiederum häufig auf die gesellschaftliche Einbindung des DaZ-Unterrichts sowie eine herrschafts- und kapitalismuskritische Perspektive (vgl. Widhalm 2019, 15, 34).

Es bedarf somit einer machtkritischen Forschung in Bezug auf Geschlecht im integrationsorientierten DaZ-Unterricht, die nicht nur die Wirksamkeit gesellschaftlicher Hegemonien aus intersektionaler Perspektive benennt und berücksichtigt, sondern auch didaktische Konsequenzen formuliert. Die seit Jahren anhaltenden und erstarkenden Repressionen gegen Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsarbeit zeigen sich auch in der Abwertung von genderbezogenen Forschungsarbeiten. Mit dem leicht widerlegbaren Argument, die Geschlechtergleichstellung sei erreicht und Auseinandersetzungen mit diesen Themen überholt, wird die Arbeit in diesem Bereich erschwert (vgl. Angerer 2014, 30) [siehe Kapitel 2.2.3]. Forschende, die sich mit Differenz und Diversität befassen, erfahren immer wieder den Vorwurf der ideologischen Verzerrung und stehen medial aufgeladenen Standpunktverhandlungen gegenüber (vgl. Gerlach und Schmidt 2021, 11; Dirim et al. 2016). Umso wichtiger ist ein Forschungszugang, der Diskriminierung auf gesellschaftlicher und unterrichtlicher Ebene einbezieht und explizit mit einem diskriminierungskritischen Analysezugang zum Thema macht (vgl. Heinemann und Mecheril 2023, 13).

Dekonstruktivistische didaktische Zugänge können helfen, innerhalb des Reproduktionsdilemmas von Sichtbar- und Unsichtbarmachung zu navigieren. Es besteht gleichzeitig Bedarf an Ideen für einen kritischen, sensiblen und reflektierten Unterricht bezüglich des Kontakts mit Genderkonstruktionen, um Meinungsbildung und -äußerung zu fördern. Dabei sollen erwachsene Lehrende nicht belehrt, sondern in ihrer Möglichkeit zum Austausch und Positionierung unterstützt werden (vgl. Peuschel und Dirim 2019, 156, 161). Eine *gendersensible Didaktik* sollte Ideen liefern, wie Unterricht selbstermächtigend gestaltet werden kann. Nicht jedes Wissen ist im Lernraum ‚DaZ' anerkannt, da dieses positioniert ist und hegemonialen Ordnungen unterliegt, die es zu erkennen und lehrendenseitig mit dem eigenen Handeln abzugleichen gilt (vgl. Widhalm 2019, 36, 46). Hier kann in Anlehnung an Paolo Freire noch weitergegangen und gefordert werden, dass Lehrende – in Freires Verständnis Unterdrückende – ihre Rolle nicht nur anerkennen, sondern auch solidarisch handeln müssen (vgl. Freire 1973 [1968], 45). Freires radikale Haltung tangiert ein wichtiges Desiderat, nämlich *das Handeln nach dem Reflektieren*, das in einer machtkritischen Didaktik kein leeres Versprechen bleiben darf. Die Rolle

der Lehrperson wird als eine machtvolle tradiert, sodass die „Angst vor Souveränitätsverlust“ in ihr Profil eingeschrieben scheint (Messerschmidt 2016b, 63). Rosemarie Ortner verweist darauf, dass Lehrende umfassend in gesellschaftliche Differenzverhältnisse involviert sind und durch ihre hegemoniale Position im Unterricht sehr leicht und legitimiert in eine gewaltvolle Rolle geraten können (vgl. Ortner 2019, 116ff.). Ansatzpunkt einer Reflexion dieses Verhältnisses kann eine subjektivierungstheoretische Perspektive sein, indem zum einen die verfügbaren Subjektpositionen (bspw. weibliche Migrantin) hinterfragt und zum anderen die lehrendenseitig vorgenommenen Adressierungen reflektiert werden. So können Dynamiken symbolischer bzw. epistemischer Gewalt, welche zur Unsichtbarmachung migrantisierter Wissensbestände und vereinfachten Zuschreibungen führen, kritisch benannt werden (vgl. ebd., 118) [siehe Kapitel 2.4.4]. Dabei entstehende Dilemmata sind Teil professionellen Handelns von Lehrenden. Ortner spricht hierbei in Anlehnung an Mecheril von *pädagogischer Reflexivität* (vgl. Ortner 2019, 123f.; das kollektiv 2017). In einer gendersensiblen Didaktik würde die Reflexion der eigenen Positionierung nicht mit Verunsicherung gleichgesetzt werden. Zu beachten ist, dass Lehrende gleichermaßen betroffen von Ungleichheitsstrukturen sind und die Arbeit mit Gender immer unter den damit verbundenen Hegemonien stattfindet. Yalız Akbaba verweist darauf, dass die Involviertheit von Lehrenden neben ihrer Rolle immer auch sie selbst als Person mit Positionierung und Erfahrungen tangiert (vgl. Akbaba 2022).

Für die Entwicklung einer solchen gendersensiblen Didaktik müssen auch fachinterne Diskussionen geführt werden, um die Verortung von DaZ zu berücksichtigen: Das Fach, das sich so oft als ‚Kind der Praxis‘ bezeichnet, darf die Verantwortung nicht allein in der Praxis lassen. Dann verbliebe sie individuell und könnte keine fachdidaktische Transformation anstoßen. Stattdessen liegt bei der Fachwissenschaft eine Verantwortung, sich bildungspolitischen Fragen zu stellen und philosophisch-theoretisch mittels Grundlagenforschung zu fundieren (vgl. Wegner und Dirim 2021, 12). Dies betrifft bereits zentrale Begriffe des Fachs, angefangen bei ‚Zweitsprache‘ über ‚Diversität‘ bis hin zu ‚Integration‘, bei denen unter Rückgriff auf Forschungserkenntnisse und theoretische Traditionslinien der entsprechenden Bezugswissenschaft eine fachspezifische Verortung für DaZ noch nicht ansatzweise abgeschlossen ist. Die integrationsorientierte Erwachsenenbildung ist maßgeblich durch politische Institutionen bedingt und reguliert [siehe Kapitel 2.3.2]. Derartige Abhängigkeiten dürfen keine Begründung für das Ausbleiben von selbstkritischen Fachdiskursen sein, sondern im Gegenteil Anlass für eben solche. Ein kritisches Professionsverständnis kann nur etabliert und weitergegeben werden, wenn die eigene Profession ebenfalls der Kritik ausgesetzt wird (vgl. Messerschmidt 2016b, 62).

Ein wichtiger Bedarf gendersensiblen DaZ-Unterrichts ist die Einbindung queerer Realitäten (vgl. Merse 2020, 107; Heiler und Schmidt 2025). Die endo-

cis-heteronormative Perspektive bleibt trotz zunehmender Sichtbarkeit nicht-heteronormativer Lebensweisen die dominanteste, die jedoch weder realistisch abbildend noch vollständig ist. Hier ist das Involvieren der Queer Theory bzw. der Queer Studies notwendig, um sexuelle Vielfalt, aber auch das Aufbrechen der konsequenten Zweigeschlechtlichkeit wissenschaftlich unterbaut voranzubringen (vgl. Layne und Malakaj 2019, 194). Queer Studies würden als interdisziplinäre Bezugswissenschaft dienen, um die „mit sexuellen und geschlechtlichen Identitäten und [die] damit verknüpften Normierungen und Machtverhältniss[e]“ zu hinterfragen und entsprechend plurale Perspektiven auszubauen (Merse 2020, 108f.). In einem auf Integration ausgerichteten Unterrichtskontext, werden diese Fragen nach Norm und Macht weitreichend relevant, denn hier verstärkt das Brennglas hegemonialer Positionierungen solche Perspektiven. Endo-Cis-Heteronormativität wird nicht nur reproduziert, sondern auch als Wert vermittelt und durch Lehrende als Akteur*innen jener Reproduktion weitergetragen. Ein solches Verhältnis öffnet Raum für Sexismus und Queerfeindlichkeit und muss dekonstruiert werden (vgl. Bedford 2002, 133f.).[15]

Dass gendersensibler DaZ-Unterricht nicht ohne Einbindung Schwarzer Perspektiven und der Analyse natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten als zentrale Intersektion im Integrationskontext entwickelt werden kann, ist bislang kaum eine explizite Forderung. Die Verbindung von Gender und Queerness sowie die text-bildliche Repräsentation im Diskursspiegel der Lehr-Lern-Materialien liegt in ihrer Relevanz nahe. Die Verbindung mit herkunftsbezogener Differenz wird in der nachfolgenden Arbeit verhandelt. Ausgangspunkt hierfür ist auch immer die Annahme, dass DaZ den fachinhärenten Auftrag hat, Vielfalt sichtbar zu machen (vgl. Baar 2022, 73).

2.1.4 Zusammenfassung

DaZ ist als Fachwissenschaft transdisziplinär charakterisiert und bietet deshalb hohe Anknüpfungsfähigkeit zu relevanten Bezugsfächern, um Geschlecht aus intersektionaler Perspektive kritisch zu beforschen und didaktische Konsequenzen für die Unterrichtspraxis abzuleiten. Diese werden teilweise bereits genutzt – für die ausstehende Grundlagenforschung jedoch noch nicht genug. So zeigte der Forschungsstand, dass vorhandene Untersuchungen zu Gender in DaZ und DaF oft biased angelegt, kaum im Rahmen größerer Projekte

15 Das Rahmencurriculum für Integrationskurse ist hinsichtlich Vorstellungen von Vielfalt lückenhaft. Queerbezogene Lexik ist so gut wie gar nicht enthalten (vgl. Büchsel 2022, 197). Stattdessen wird Queerness im Lernbereich D „Gestaltung sozialer Kontakte“ mit dem Lernziel der Sensibilisierung für Unterschiede zwischen Herkunfts- und Zielland hinsichtlich unterschiedlicher Rechte queerer Personen erwähnt (vgl. BAMF 2016, 53). Dass Lernende selbst queer sind und diesbezüglich kommunikative Handlungen relevant werden, findet auch in der überarbeiteten Fassung von 2016 keinen Raum im Rahmencurriculum.

umgesetzt und schlicht die notwendigen Basisfragen nicht ausreichend exploriert worden sind. Mit einer Perspektive auf Sprache als Handeln und Geschlecht als Praktik ergibt sich für die Wissenschaft DaZ klarer Forschungsbedarf. Hierbei sollten gesellschaftliche Fragen rund um Gender mitgedacht werden, so bspw. die Spezifika der Positionierung als migrantisierte Frau*. Nichtsdestotrotz liegen bereits verschiedene didaktische Konzepte vor, die auch aus der Allgemeinen Pädagogik, der Sozialen Arbeit oder der rassismuskritischen Deutschdidaktik übertragen werden können. Die vorgestellten didaktischen Konzepte zu diversitäts- und gendersensiblem Unterricht sind wichtig, um sie für den Kontext der sprachlichen Bildung von erwachsenen Zugewanderten anknüpfbar weiterzudenken.

2.2 Das Konstrukt Gender

Die folgenden Teilkapitel widmen sich dem Analyseschwerpunkt der Arbeit: Gender. Ausgehend von der Theoretisierung des Konstrukts wird auf feministische Perspektiven eingegangen ebenso wie Forschungszugänge der Gender Studies.

2.2.1 Gender als Normalität und Norm

Geschlechterzuschreibungen sind in unserer Gesellschaft und im sozialen Miteinander omnipräsent – Gender wirkt als eine gesamtgesellschaftliche „Masterkategorie“ (Bieker 2022, 21; vgl. Gildemeister 2010, 140; Bublitz 2016, 102). Somit ist Geschlecht für sämtliche Bereiche des Lebens und Zugehörigkeiten von Menschen relevant. Hervorzuheben ist dabei die Selbstverständlichkeit des Umgangs mit Gender:

> In everyday life we take gender for granted. We instantly recognize a person as a man or woman, girl or boy. We arrange everyday business around the distinction. (Connell 2021, 6)

Geschlecht beschreibt subjektivierende Praktiken, die innerhalb von Ordnungen genderbezogene Positionierungen nach sich ziehen [siehe Kapitel 2.5]. Es stellt somit ein komplexes Konstrukt mit weitreichender Bedeutung für Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse dar, das – an Körper gebunden – sozial hergestellt und verhandelt wird. Aus performativen Praktiken und „Bedingungen, die eine Identifikation menschlicher Geschlechtlichkeit ermöglichen“ entstehen feste Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf Geschlechter sowie ihre relationalen Beziehungen zueinander (Funk 2024, 24).

Aus dieser Perspektive ist Gender ein Schema, das Komplexität zunächst reduziert, da es Personen kategorisiert und auf dieser Basis weitere Zuschrei-

bungen legitimiert (vgl. Gildemeister 2010, 138). Dies betrifft nicht nur das Leibliche einer Person, sondern auch soziale Praktiken, zudem Orte, Kommunikation und Norm(alitäts)vorstellungen. Dabei beruhen alle Konzepte, die einem Geschlecht zugesprochen werden, auf Konstruktion und Rekonstruktion. Was eine Person und ihr Agieren, aber auch ihre sozialen Positionierungen ausmacht, wird permanent genderbezogen kodifiziert. Dabei werden drei wesentliche Annahmen alltäglich stabilisiert, die eine scheinbar einfache Einordnung von Menschen ermöglichen: 1. Es gibt zwei Geschlechter. Die Zweigeschlechtlichkeit umfasst das männliche und das weibliche Geschlecht. 2. Diese Geschlechter sind anhand ‚natürlicher' Merkmale erkennbar. Sie sind normal, eindeutig und sichtbar. 3. Das Geschlecht bleibt während des Lebens stabil. Wer als Mädchen zur Welt kommt, wird immer eine Frau sein (vgl. Gildemeister und Hericks 2012, 199). Diese Normen sind so wirkmächtig, dass sie Geschlecht und dessen Wahrnehmung im Verhältnis von Individuen und Gruppen wesentlich definieren.[16] Stimmt das Erlebte mit den erlernten Geschlechtervorstellungen überein, erfolgt die Verortung in der Regel schnell und unbewusst, sodass erst die Abweichung zur Wahrnehmung von Gender führt: Fällt die Geschlechterdeutung anhand der gewohnten Interpretationsmuster schwer oder ist etwas abweichend bzw. uneindeutig, kommt es zu Irritation – denn was nicht eindeutig im binären Konzept der weiblich agierenden Frau* bzw. des männlich agierenden Mannes* ist, erfährt Gegenwehr (vgl. Bublitz 2016, 102f.) [siehe Kapitel 2.2.3]. Merkmale von Gender lassen sich also besonders in Kontinuitätsbrüchen nachzeichnen, wobei Gendernormen alle Interaktionen betreffen und in diesen konsequent hergestellt werden: in Machtbeziehungen zwischen Individuen und Institutionen, in Produktionsbeziehungen des Konsums, in emotionellen Beziehungen und auch in symbolischen bzw. diskursiven Ordnungen (vgl. Funk 2024, 30). Letztlich geht es weniger darum, ein Geschlecht zu *haben* als vielmehr konsequent ein Geschlecht zu *werden* (vgl. Connell 2021, 6f.). Aus diesem Grund wird Geschlecht oft als Muster anstatt als Merkmal bezeichnet: Es wirkt nicht nur alltags- und handlungsstrukturierend, sondern auch positionierend im sozialen Raum und innerhalb hegemonialer Ordnungen (vgl. Bublitz 2016, 108). Geschlecht entsteht in der Interaktion, wenn bspw. eine Frau als solche adressiert (angerufen) und somit subjektiviert wird. Diese Prozesse finden innerhalb diskursiver Ordnungen statt [siehe Kapitel 2.2.2, 2.5.2].

Gender ist in seinem sozialen Konstruktionscharakter stark an Körper gebunden und wird als natürliches Merkmal gedeutet (vgl. Connell 2021, 11; Löw 2019, 174). Hierbei handelt es sich um Interpretationsvorgänge von einem Außen, das nicht mit der inneren Zugehörigkeit übereinstimmen muss. Biologische Unterschiede chromosomaler, gonadaler, hormonaler und

16 In den letzten Jahrzehnten entwickelte sich ein stärkeres Bewusstsein dafür, dass es sich hierbei nicht um Eindeutigkeiten handelt. Dennoch sind die genannten Normen weiterhin als solche wirksam.

morphologischer Art werden dabei nicht geleugnet, sondern ihre Kategorisierung in ein binäres System wird hinterfragt: Körperliche Unterschiede sind ein Kontinuum, keine Dichotomie (vgl. Degele 2008, 62). Menschen sind nicht geschlechtsbedingt und naturgegeben „aktiv/passiv, rational/emotional, stark/schwach", diese Vorstellungen sind Ergebnis permanenter gegenderter Zugehörigkeiten und Zuschreibungsprozesse (ebd., 63).

Mit der scheinbaren Eindeutigkeit und Unveränderlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit geht die Norm der Heterosexualität einher. Gender kann nicht ohne sexuelle Orientierung besprochen werden, weil sich Geschlechtervorstellungen an ihrer Reziprozität in Bezug auf Liebesbeziehungen und Reproduktion ausbilden:

> Gender is the structure of social relations that centers on the reproductive arena, and the set of practices that bring reproductive distinctions between bodies into social processes. To put it informally, gender concerns the way human societies deal with human bodies and their continuity, and the many consequences of that dealing in our personal lives and our collective fate. (Connell 2021, 12)

In den folgenden Teilkapiteln werden Gender und Zusammenhänge von Geschlechterbildern mit Sexualität genauer erläutert. Hierzu ein paar Vorbemerkungen: Es wird von Cis-Geschlechtlichkeit gesprochen, wenn das eigene Geschlecht mit dem bei der Geburt zugewiesenen (assigned at birth) übereinstimmt. Trans*geschlechtlich sind Personen, deren Geschlecht dem ersten offiziellen Geschlechtseintrag widerspricht. Endogeschlechtlichkeit benennt binäre Geschlechter, während inter*geschlechtliche Körper nicht in dieser Dichotomie verortet werden. Nonbinarität benennt Geschlechtsidentitäten zwischen oder jenseits des Binaritätsspektrums unabhängig der bei der Geburt zugewiesenen Geschlechtsbezeichnung. Mit agender oder genderfluiden Identitäten werden Geschlechter generell als veränderliche, sich entwickelnde Selbstkonzepte angenommen, deren Art und Anzahl nicht festzulegen ist. Geschlecht ist ein Kontinuum, das mehr als die hier aufgelisteten Ausprägungen kennt und sich beständig weiterentwickelt. Grundsatz dieser Publikation insgesamt ist die Annahme von Gender als Konstrukt, von der Bestimmungshoheit einer jeden Person für sich selbst, von der Nichterkennbarkeit anhand körperlicher Merkmale und von der Differenzierung von sexueller Orientierung.[17]

17 Mit zunehmender Forschung der Gender Studies, anhaltendem aktivistischem Engagement und daraus resultierender wachsender Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt entwickeln sich auch Benennungspraxen immer weiter. Diese Arbeit zeigt daher einen Status Quo auf – in der Gewissheit und Hoffnung, immer mehr zu lernen, bei gleichzeitigem Risiko, eher früher als später zu veralten. Trotz aller Bemühungen des Informierens und der Reflexion unterliegt auch diese Arbeit den Einflüssen der allgegenwärtigen Endo-Cis-Heteronormativität sowie der Positioniertheit ihrer queeren Endo-Cis-Verfasserin.

2.2.2 Gender als Performanz

Geschlecht kann aus der Perspektive verschiedener Haltungen und Disziplinen untersucht werden. Die Ansicht darüber, was Geschlecht ausmacht, unterscheidet sich aus medizinischer, psychoanalytischer oder soziologischer Sicht stark. Der dieser Studie zugrunde liegende Zugang ist ein sozialwissenschaftlicher. Gender als Konstrukt zu verstehen bedeutet, das Prozesshafte seiner Entstehung anzuerkennen und den Fokus auf seine Herstellung zu legen. Den Konstruktionscharakter von Geschlecht beschrieb Harold Garfinkel (*Studies in Ethnomethodology* 1967) als ein „ongoing accomplishment" in der Interaktion von Menschen, wodurch Gender zu einer *Vollzugswirklichkeit* wird (Gildemeister 2019, 3). Daran anschließend entwickelten Erving Goffman (*The Arrangement between the Sexes* 1977) und Candace West und Don H. Zimmerman (*Doing Gender* 1987) das praxistheoretisch orientierte Konzept des *Doing Gender*, das bis heute von hoher Relevanz für die Beschreibung von Praktiken der Genderkonstruktion ist (vgl. Wetterer 2010, 127). Das Konzept entstammt der interaktionstheoretischen Soziologie und beschreibt Gender als einen sozialen Prozess statt als feststehende Eigenschaft. Im Fokus stehen nicht Kennzeichen oder Unterschiede von Geschlechtern, sondern wie ihre Entstehung in der Interaktion performativ vollzogen wird (vgl. Gildemeister 2010, 137). Dieser Fokus auf das Interaktive, das in Form zwischenmenschlicher Praktiken ununterbrochen und überwiegend latent stattfindet, ist ein Erklärungsansatz für die Selbstverständlichkeit und ‚Normalität' von Geschlechterbildern ebenso wie ein Erkenntnisgeber über die Herstellung des ‚festen Verständnisses' der normativen Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Adamietz 2011, 85). Gender findet im ‚Doing' in Form von interaktiven Routinen statt und ist ein zirkulärer Prozess, der zwischen Performenden und Interpretierenden hin- und herwechselt. Im Moment dieser Geschlechterkonstruktion werden patriarchale Ordnungen mitproduziert (vgl. Degele 2008, 80, 84) [siehe Kapitel 2.2.3, 2.5].

Das Konzept von Doing Gender nach West und Zimmermann war auch ein Abgrenzungsschritt zu einem Differenzverständnis von ‚sex' und ‚gender' (vgl. Gildemeister 2010, 137). Dennoch ist bis heute die Haltung verbreitet, dass eine Unterscheidbarkeit von Sexus als biologisches Geschlecht (weiblich, männlich, inter) und Gender als soziales Geschlecht (weiblich, männlich, divers) vorliegt und analytisch praktikabel ist (vgl. Nübling 20.04.2021). In einem wichtigen Punkt war diese Differenzierung progressiv und ist bis heute von Relevanz: Das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht muss nicht mit dem tatsächlichen übereinstimmen. In der Verwendung der Sex-Gender-Differenz ist der Raum dafür entstanden, Menschen die Selbstbestimmung über das eigene Geschlecht zuzusprechen, eine Wandelbarkeit desselben anzuerkennen und eine mögliche Kluft zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung der Geschlechtszugehörigkeit zu respektieren. Die Unterteilung in biologisches Sex und soziales Gender ist seit den 1970ern bis heute gebräuchlich und gilt als

wichtige feministische Errungenschaft in der Argumentation gegen vermeintlich natürliche Vorstellungen darüber, wie Geschlechter zu sein haben (vgl. Degele 2008, 66f.).

Bei der Unterteilung in Sex und Gender ist jedoch eine Widersprüchlichkeit enthalten, die insbesondere Judith Butler offenlegte: Wenn Gender ein Konstrukt ist, so ist es auch die biologistische Vorstellung eines ‚natürlichen' Geschlechts sowie die Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Butler 1991, 23). Biologismus bezieht sich hier auf die Annahme, dass sich Geschlechter biologisch unterscheiden, was eine Konsequenz der Evolution ist und sich neben physischen Merkmalen in Kognition und Verhalten zeigt – woraus wiederum die Ablehnung der mit dem ‚cultural turn' relevanter gewordenen konstruktivistischen Vorstellungen von Geschlecht folgt (vgl. Cameron 2010, 173). Ein Versuch der Überwindung dieser naturalisierenden Unterteilung war zunächst die Einführung einer dritten Kategorie neben Sex als Geburtsklassifikation und Gender als Produkt sozialer Interaktion: ‚Sex-Category' bezeichnet die soziale Zuordnung von Personen auf Basis von Merkmalen und Codes zu einem als biologisch erkannten Geschlecht, also jene Zuschreibung, die gemeint ist, wenn von einem ‚gelesenen' Geschlecht gesprochen wird (vgl. Gildemeister 2010, 138; Butler 1991, 38ff.).[18] Gender Studies beforschen das Wechselspiel und die Bedingungen von Identität, Anatomie und Sexualität in Hinblick auf ihre Entstehenshintergründe, Interdependenzen und Hegemonien (vgl. Villa 2010, 153) [siehe Kapitel 2.2.3]. Glich die Unterscheidung in Sex und Gender anfänglich einer Revolution in der Diskussion um Geschlecht, gilt sie inzwischen als getarnter Biologismus und überholt (vgl. Höblich 2010, 43). Die Beachtung von Körpern, Genen und Hormonen ist dennoch wichtig, denn während Geschlecht zwar durch soziale Routinen produziert, erinnert und praktiziert wird, so ist es doch körperlich angebunden und gesellschaftlich im Umgang mit Körpern gefestigt. Die oben beschriebene Stabilität von Geschlechtervorstellungen ist letztendlich auch durch das körperliche Ausleben als Manifestation von Geschlechtsdiskursen begründet (vgl. Löw 2019, 176). Nichtsdestotrotz ist es sehr wichtig präzise zu beschreiben, welche geschlechtliche Repräsentation gemeint ist, wenn bspw. Praktiken und Ordnungen körperlicher, politischer oder zwischenmenschlicher Art analysiert werden. Um zu rekonstruieren, wie Geschlecht hergestellt wird, erfahren biologische, medizinische, religiöse und viele weitere Wissensbestände Berücksichtigung (vgl. Gildemeister und Hericks 2012, 8):

18 Eine weitere Möglichkeit ist (wie in dieser Arbeit) die Zusammenfassung von Sex und Gender zu ‚Geschlecht' als eine Rückführung der vormals praktikablen Unterscheidung mittels spezifischerer Begriffe im Englischen in das weniger konkrete und als Überterminus verwendbare deutsche Wort (vgl. Nübling 20.04.2021).

In dieser Dimension sind heute eher Brüche und Ungereimtheiten als eine Eindeutigkeit von ‚gleich sein' und ‚anders sein' zu konstatieren, und dementsprechend lassen sie sich nicht mehr auf einen Nenner bringen, schon gar nicht auf den der ‚Natur'. (Gildemeister und Hericks 2012, 317)

Neben der Vorstellung der Natürlichkeit von Geschlecht ist die Annahme der *Zweigeschlechtlichkeit* in ihrer Konstruktion so fest, dass sie ‚nicht erklärungsbedürftig' und als gesamtgesellschaftliche Norm wirksam ist (vgl. Wetterer 2010, 126).[19] Die scheinbar objektive Bestimmung des Geschlechts vor bzw. bei der Geburt spiegelt jedoch in erster Linie „die Beschäftigung mit Geschlecht zu bestimmten Zeiten und in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen wider" (Mecheril und Thoma 2018, 114). Diese Übertragung des Gesellschaftlichen auf das Körperliche stabilisiert als zentralster Faktor die Geschlechterdichotomie männlich–weiblich, auf der patriarchale Ungleichheiten basieren, die wiederum durch diesen Naturalismus legitimiert werden (vgl. ebd., 115) [siehe Kapitel 2.2.3]. Die Zweigenderung stellt einen Standard dar, der durch soziologische Forschung und feministische Arbeit zunehmend in Frage gestellt wird, doch bei Weitem nicht destabilisiert ist. In vielen Gesellschaften ist die Zweigenderung eine Norm, die mit Vorstellungen von sexueller Orientierung eng verbunden ist. Mit Judith Butler wird von der *heterosexuellen Matrix* gesprochen, wenn neben der Zweigeschlechtlichkeit sowie der Cisgeschlechtlichkeit die Annahme von Heterosexualität standardisiert ist (vgl. Mecheril und Thoma 2018, 116; Butler 1991, 63ff.). Die beiden dichotomen Geschlechter müssen in dieser Denktradition zwangsläufig und unveränderlich voneinander angezogen sein, was wiederum mit der Verknüpfung von Geschlechterkonstruktion mit dem Topos der Reproduktion zusammenhängt (vgl. Mecheril und Thoma 2018, 118). Die Normalität dieser Matrix wird als *Heteronormativität* beschrieben:

Heteronormativität ist ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt – beziehungsweise beitragen soll. (Degele 2008, 89)

Heteronormativität ist durch die Naturalisierung von Geschlecht gekennzeichnet und wird habituell in gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen performt und normalisiert. Es handelt sich um ein Komplexität reduzierendes Verhältnis, das Disziplinierungsmaßnahmen bei Abweichungen einschließt (vgl. Degele 2008, 89f.; Bublitz 2016). Abseits allen Wissens über die Fluidität und Vielfalt von Geschlecht, Sexuellen Orientierungen und Beziehungen ist der soziale Druck somit enorm hoch, keine Irritation der heterosexuellen Matrix

19 Hinweis auf einen Wandel bietet das 2018 geänderte Personenstandsgesetz, das seitdem die dritte Option divers als Eintrag in das Personenstandsregister ermöglicht. Damit wird rechtlich anerkannt, dass es nicht nur Frauen und Männer gibt.

darzustellen – also endo, cis und hetero zu sein. Mitunter wird die heterosexuelle Matrix deshalb auch als Zwangsheterosexualität bezeichnet (vgl. Funk 2024, 96f.; Butler 1991, 39f.). Etablierter und auf die theoretisierende Strukturebene referierend ist jedoch der Terminus der Heteronormativität (vgl. Ludwig 2011, 43f.). In ihrer Konzeptionalisierung der heterosexuellen Matrix geht Butler auf die Wirkmächtigkeit dieser performativen Struktur ein, erläutert aber nicht vollständig die Ursprünge des Machtverhältnisses. Hier kann der dynamische Hegemonie-Begriff Antonio Gramscis herangezogen werden, der sich auf Machtausübung über intellektuelle, wertebezogene und unbewusste soziale Ordnungen und Praxen bezieht (vgl. ebd., 50). Auch wenn Gramsci, wie Gayatri Chakravorty Spivak oder Raewyn Connell kritisieren, dabei versäumte, genderbezogene und feministische Perspektiven zu berücksichtigen, bietet sich eine Anbindung an Butlers Konzept in Form der ‚heteronormativen Hegemonie' an. Damit lässt sich einerseits darauf verweisen, dass die ‚Heteronorm' sehr viel weitreichender als nur die konkrete sexuelle Orientierung ist, und andererseits kann die Ungleichheit der Machtverhältnisse auf dynamische Weise berücksichtigt werden (vgl. ebd., 52f.).

Eine konstruktivistische Perspektive beschreibt Gender als ein Produkt sozialer Praktiken. In diesem Sinne wurde das Konzept von Doing Gender weiterentwickelt, bspw. in Form von *Doing Difference*, um Gender stärker als eine Form verschiedener Arten von Differenz zu umreißen und gleichermaßen wichtige Formen der Subjektkonstitution sowie Benachteiligung nicht zu überdecken (vgl. Degele 2008, 93f.; Butler 1991, 16ff.). *Undoing Gender* beschreibt die Nutzung der Möglichkeiten eines performativen Konstrukts für die gegenteilige Richtung. Auf subversive Weise können Geschlechtervorstellungen irritiert und destabilisiert werden (vgl. Gildemeister 2019, 7). Gleichwohl erfahren konstruktivistische Genderzugänge die Kritik, Macht- und Herrschaftsstrukturen zu vernachlässigen und Gender in seiner Komplexität und sozialen Einbettung zu vereinfachen (vgl. ebd., 99f.). Mit der Strömung des *Dekonstruktivismus* wird der Fokus begriffs- und diskursanalytisch nicht nur auf das Gesagte, sondern auch auf das Nichtgesagte gelegt, um vermeintlich Eindeutigem seine Stabilität zu entziehen (vgl. Villa 2010, 148). Diskurstheoretisch-dekonstruktivistische Perspektiven grenzen sich nun vollständig von der Idee einer Natürlichkeit ab und sind auf Diskurse und Machtverhältnisse ausgerichtet (vgl. Degele 2008, 102f.). Das Konzept der Dekonstruktion wurde von Jacques Derrida geprägt und beschreibt eine Form der textbasierten Analyse, nach der Normen und Macht aus Diskursen abgeleitet werden können (vgl. Derrida 1997). Dabei stehen jedoch weniger die untersuchten Aussagen selbst im Zentrum des Interesses, sondern die sozialen Ordnungen, die als ihre Entstehungsbedingungen wirken (vgl. Degele 2008, 103). Somit werden strukturalistische Zugänge in den Poststrukturalismus weiterentwickelt, wobei vor allem der Diskurs- und Machtbegriff Michel Foucaults als zentral angesehen wird [siehe Kapitel 1.3.1]. Die den Strukturalismus überschreitende

Perspektive benennt Derrida mit seinem Neologismus der *Différance*, der die „defizitäre Deckungsungleichheit von Welterfahrung und deren symbolischer Abbildung“ bezeichnet (Funk 2024, 87; vgl. Derrida 2021 [2004]).

Subjekte konstituieren sich über Vertextung und existieren nie außertextlich, aber immer im Gewebe ihrer sozialen Situierung (vgl. Degele 2008, 89) [siehe Kapitel 2.5.2]. Dies lässt sich für die Konstitution von Gender anwenden, wie es Butler einschlägig beschrieben hat, deren Arbeiten an die Sprechakttheorie John L. Austins und den Diskursbegriff Foucaults anknüpfen. Innerhalb des Diskurses wird mittels dessen, was ‚sagbar‘ ist, Wirklichkeit erzeugt, wobei Machtverhältnisse die Ordnung des Sagbaren strukturieren und ggf. hierarchisieren (vgl. Villa 2010, 149). Das Innovative an Butlers Text *Gender Trouble* ist die Argumentation, dass auch die körperliche Vorstellung eines Sex (vordiskursives Geschlecht, vgl. Butler 1991, 24ff.) eine Konstruktion ist. Butlers Vorgehen ist dabei theorieimmanent, begriffsanalytisch, dekonstruktivistisch und subjekttheoretisch (vgl. Degele 2008, 105f.). Hierbei ist es wiederum die Repetition, die das Performative bedingt und sichert: „Zuschreibungen oder Identitätsangebote werden (unbewusst) übernommen und gehen in das eigene performative Handeln über“ (Widhalm 2019, 31). Dieses eigene performative Handeln zeigt sich in den Praxen und Symboliken, die Hinweise auf das Geschlecht geben, um eine genderadäquate Einordnung in Verhalten, Aussehen etc. im Miteinander zu evozieren und die irritationsfreie Vereindeutigung zu sichern (vgl. Gildemeister 2010, 140). Es handelt sich um soziale Inszenierungen, die „verschleiern, dass sie die Natur produzieren, welche sie angeblich zum Ausdruck bringen. So betrachtet, sind performative Geschlechtsidentitäten Naturalisierungsstrategien“ (Villa 2010, 153). Butler schreibt dazu:

> Wenn wir jedoch den kulturell bedingten Status der Geschlechtsidentität als radikal unabhängig vom anatomischen Geschlecht denken, wird die Geschlechtsidentität selbst zu einem freischwebenden Artefakt. Die Begriffe *Mann* und *männlich* können dann ebenso einfach einen männlichen und einen weiblichen Körper bezeichnen wie umgekehrt die Kategorien *Frau* und *weiblich*. (Butler 1991, 23 H.i.O.)

Gender als performativer Akt ist in seinen Zuschreibungen stabil und doch gleichzeitig in seinem Konstruktionscharakter veränderlich. Was nicht gesetzt ist und ständig neu produziert werden muss, ist potenziell auch wandelbar in seinen Ordnungen, Hegemonien und seiner Relevanz. Gleichzeitig verweist Butler darauf, dass das Diskursive, was Geschlecht erst herstellt, durch die – mit Derrida gesprochen – *Phallogozentrik* der Sprache beeinflusst ist. So wird in einer Untersuchung, die sich auf die Konstruktion von Geschlecht bezieht, die Beschreibung des Nichtmännlichen in einer männlichen Sprache ad absurdum geführt (vgl. Butler 1991, 29) [siehe Kapitel 2.2.3]. In einer diskursiven Perspektive auf Gender müssen also auch die entsprechenden Hegemonien als Bedingung der Konstruktion berücksichtigt werden.

Eine wichtige Bezugsgröße konstruktivistischer Forschungsperspektiven ist dabei stets die Arbeit Simone de Beauvoirs mit ihrer Analyse von Geschlecht als sozial hergestellt (vgl. 2023 [1949]). De Beauvoir ist eine der wichtigsten Stimmen gegen biologistische Ansätze (vgl. Villa 2010, 146). Als Existenzialistin argumentiert sie für die Handlungsfähigkeit weiblich markierter Subjekte, sieht deren Freiheit jedoch durch traditionelle Frauenbilder als eingeschränkt an (vgl. Kerner 2009, 293).

Zentral ist auch das Habitus-Konzept nach Pierre Bourdieu, das Akteur*innen als Konstruierende ihrer Realität benennt und die Trennung von Individuum und Gesellschaft aufzulösen bestrebt: Habitus ist „das Körper gewordene Soziale" (Engler 2010, 259; vgl. Bourdieu 1998 [1979]; Bourdieu 2011 [1997]) [siehe Kapitel 2.5.1]. Auf Basis „herkunftsspezifische[r] Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata" entsteht bspw. der Geschlechterhabitus, welcher in seiner permanenten Reproduktion Geschlechterstrukturen mitsamt ihres Dualismus von Mann* und Frau* im Handeln selbst herstellt (Höblich 2010, 50). Diese sozial bedingte (eigene) Herstellung von Geschlecht findet innerhalb von Machtverhältnissen statt, die veränderlich sind, was Gender zu einer zumindest theoretisch instabilen Größe macht. Derrida verweist mit dem Konzept der Dekonstruktion auf diese Machtverhältnisse und trägt damit gleichermaßen zur Entnaturalisierung von Gender bei (vgl. Babka und Posselt 2024, 51; Kleiner 2007, 10). Vorstellungen davon, was Geschlecht ist bzw. wie welches Geschlecht aussieht, sind Derrida zufolge durch *Alterität* hergestellt. Die Verschiedenheit des Selbst vom Anderen wirkt identitätsbildend. Hierbei kann die Verbindung zur Sprachtheorie Saussures gezogen werden, nach der sprachliche Elemente durch die Differenz von anderen konstituiert werden: Etwas ist, was ein anderes nicht ist (vgl. Babka und Posselt 2024, 54). Dieser Vorstellung folgend, auf die sich auch Beauvoir bezieht, entstehen Geschlechter in Abgrenzung zueinander, worin eine Gefahr für die Analyse von Genderkonstruktion besteht, die in der Reproduktion (vermeintlicher) dichotomer Unterschiede liegt und othernde Binaritäten evozieren kann (vgl. ebd., 45).

> Nicht das Andere definiert das Eine, indem es sich selbst als das Andere definiert: es wird von dem Einen, das sich als das Eine versteht, als das Andere gesetzt. (Beauvoir 2023 [1949], 14)

Diesem Gedanken folgend und die hegemoniale Verhältnissetzung der Geschlechterpositionierung berücksichtigend argumentiert Beauvoir, dass sich Frauen* vor allem als nichtmännlich beschreiben lassen. Das Männliche ist somit die ‚Grundeinstellung', die nicht erklärt werden muss, und das Weibliche die Abweichung (vgl. Beauvoir 2023 [1949], 11ff.; vgl. Butler 1991, 44f.).

Gender Studies verhandeln Gender sozialwissenschaftlich, aber auch aus geisteswissenschaftlichen, politischen, medizinischen und generell transdisziplinären Perspektiven. Die Disziplin entwickelte sich zu einer wichtigen Kraft zum Abbau verfestigter binärer Geschlechtervorstellungen. Unter Ein-

bezug von ‚Race', ‚Queerness', ‚Klasse' und immer weiteren berücksichtigten Aspekten von Differenz wird Geschlecht in den Gender Studies zum zentralen und hoch komplexen Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen (vgl. Decke-Cornill und Volkmann 2007, 7f.). Deren Forschungsfragen beziehen sich nicht (mehr) auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern, sondern auf die Rekonstruktion der Geschlechterdifferenzierung und auf die soziale Herstellung von Gender als solches (vgl. Wetterer 2010, 127). Ganz im Stil der Postmoderne liegt der Fokus dabei kaum mehr auf der Suche nach ‚Wahrheit', sondern auf der Analyse des Gleichzeitigen, Widersprüchlichen, Überlappenden und Pluralen (vgl. Kleiner 2007, 6; Funk 2024, 85). Die Offenheit für politisch-aktivistische, (radikal- und queer-)feministische Bewegungen ist dabei von jeher sichtbar und Antrieb für Forschungsinteressen, die sich mit dem Wandel von Geschlechterordnungen, Gleichheitsbestrebungen und den entsprechenden Gegentendenzen befassen (vgl. Conrads 2021, 43).

2.2.3 Gender zwischen Androzentrismus und Feminismus

In der oben beschriebenen Festigkeit der Annahmen über Gender liegt der Ursprung ihrer Ungleichheit begründet. Nicht nur zieht die Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit eine für Individuen eingeschränkte Entwicklungsfreiheit nach sich, sondern bildet auch die Grundlage für eine Hegemonie dieser dichotomisierten Differenzordnung (vgl. König et al. 2015, 3). Mit der Erwartbarkeit von Gender entstehen tatsächliche Erwartungen, die abwertend und ausschließend wirken können (vgl. ebd., 2). Hierbei handelt es sich um implizite, unbewusste Annahmen über Geschlechter, die als *gender belief system* bezeichnet werden. Darunter fallen alle alltäglichen Annahmen über Gender, die subtil permanent stattfinden, aber auch Stereotype über Repräsentation und Praktiken von Geschlecht, also die Art und Weise, wie die Performanz des Doing Genders abläuft (vgl. Eckes 2010, 179). Der inkorporierte, als natürlich und selbstverständlich empfundene Umgang mit Geschlecht und das ‚Sein' als geschlechtliche Person entspricht der doxischen Erfahrung einer gegenderten – und als solcher legitimierten – Welt (vgl. Bourdieu 2017 [1998], 19ff.). Die binäre Geschlechterordnung bewegt sich entlang der Linie männlich–weiblich an einem Gefälle. Geschlechter erfahren verschiedene Bewertungen, die wiederum verschiedene Chancen, Ressourcen, Zugänge nach sich ziehen, woraus sich ein Handlungsspielräume betreffendes hegemoniales Machtverhältnis ableiten lässt (vgl. Widhalm 2019, 32). Dabei sind *Geschlechterstereotype* wirksame Stabilisatoren dieser Ordnung. Es handelt sich hierbei um genderbezogene soziale Wissensbestände, bei denen individuelle Annahmen über Gender mit als konsensuell angenommenen Zuschreibungen hinsichtlich als typisch geltender Merkmale und Handlungsweisen übereinstimmen. Diese Pauschalisierungen haben sowohl deskriptive als auch präskriptive Funktionen, indem

mit den Annahmen über Geschlechter auch Verhaltenserwartungen einhergehen (vgl. Eckes 2010, 178). Werden diese Annahmen auf Individuen übertragen, handelt es sich um den Vorgang der Stereotypisierung, welcher mit Ablehnung von Abweichendem, Irritierendem und Widerständigem einhergehen kann. Geschlechterstereotype sind sehr resistent, was auch in ihrer Nützlichkeit begründet liegt. So strukturieren und vereinfachen sie Vorgänge der Kommunikation, ermöglichen schnelle Identifikation, reduzieren kognitive Arbeit etc. (vgl. ebd., 178ff.).[20]

Auf der mit Geschlechterstereotypen stabilisierten hegemonialen Ordnung basiert das patriarchale Verhältnis der Geschlechter, das allumfassend und -durchdringend ist. *Patriarchat* beschreibt gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse der Überordnung des Männlichen gegenüber allem dominierten Nichtmännlichen (vgl. Cyba 2010, 17). Es handelt sich um eine dynamische Struktur, die über konkrete Situationen, Personen oder Beziehungskonstellationen hinausgeht und übergesellschaftliche Ungleichheiten und Machtmonopole beschreibt. Diese sind nicht natürlich, sondern performativ konstruiert sowie stabilisiert, und betreffen sämtliche gesellschaftlichen, so auch staatlichen, wirtschaftlichen und persönlichen Bereiche des Miteinanders. Das Patriarchat ist als Ungleichheitsverhältnis Auslöser für Unterdrückung, Ausbeutung und (strukturelle) Gewalt an Frauen und anderen nichtmännlichen Geschlechtern und geht mit Heteronormativität einher (vgl. Cyba 2010, 19; Ruby 2024, 130ff.).[21]

Patriarchat und Kapitalismus sind dualistisch miteinander verbunden – als sich gegenseitig bedingend und stärkend (vgl. Cyba 2010, 19). Im Kapitalismus werden Frauen* doppelt vergesellschaftet, da sie sowohl in der Lohnarbeit als auch in der Reproduktionsarbeit benachteiligt und Männern unterlegen sind (vgl. Bublitz 2016, 109).[22] Zentrales Merkmal des kapitalistischen Patriarchats ist eine Ordnung der Androzentrik, ein phallogozentrisches System mit machtvoller, privilegierter Männlichkeit:

---

20 Weiterführend: Thomas Eckes stellt eine Unterteilung in Global- und Substereotype auf und entwickelt eine Taxonomie der Geschlechterstereotype, in der Geschlechterbilder anhand der Kategorien ‚Kompetenz' und ‚Wärme' sortiert werden (vgl. Eckes 2010, 182).

21 Treffend formuliert es die Geschlechterhistorikerin Karin Hausen: „Welches gesellschaftliche Ärgernis damit avisiert wird und auf Veränderung drängt, ist deutlich: dass Frauen ungeachtet der formalen Gleichberechtigung bislang weder in sozialstaatlichen Demokratien noch in sozialistischen Gesellschaften tatsächlich den Männern gesellschaftlich gleichrangig sind; dass sie immer noch geringere soziale, wirtschaftliche und politische Einflusschancen haben; dass sie nach wie vor in einer Gesellschaft leben, die nach Maß des Mannes eingerichtet ist" (Hausen 2013, 359).

22 Dies zeigt sich statistisch veranschaulicht im Gender Pay Gap und im Gender Care Gap. Frauen* verdienen durchschnittlich 18 % weniger als Männern (vgl. Equal Pay Day 2024; Statistisches Bundesamt 2023). Gleichzeitig verrichten sie 44 % mehr unbezahlte Sorgearbeit, bspw. in Form von Haushalt, Pflege oder Ehrenamt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2024).

Hegemoniale Männlichkeit ist ein Konzept, das die gesellschaftliche Verknüpfung von Männlichkeit und Macht bzw. Herrschaft betont. Die Bedeutung, die dieses Konzept nicht nur in der Männlichkeits-, sondern in der Geschlechterforschung generell erlangt hat, liegt nicht zuletzt darin begründet, dass es hegemoniale Männlichkeit im Sinne einer doppelten, die hetero- und die homosoziale Dimension gleichermaßen bestimmenden Distinktions- und Dominanzlogik fasst: im Verhältnis von Männern gegenüber Frauen und von Männern untereinander. (Connell 2015, 10 H. L.S.)

Connell bezieht sich hierbei auf den Hegemonie-Begriff Antonio Gramscis. Mit der Dominanz einer gegenderten Gruppe (der männlichen) geht gleichzeitig die Zustimmung zur Beherrschung einer anderen (der nichtmännlichen) einher, wobei diese Form der Unterwerfung ‚freiwillig' stattfindet und in Institutionen von Kultur bzw. Bildung normalisiert und tradiert wird, wodurch sie häufig unbewusst bleibt (vgl. Funk 2024, 29; Ruby 2024, 106ff.) [siehe Kapitel 2.3.5]. Die soziologische Männlichkeitsforschung unterscheidet vier Typen: die hegemoniale Männlichkeit, die Unterordnung, die Komplizenschaft und die Marginalisierung (vgl. Kronberger 2019a, 47). Auch innerhalb von männlichen Strukturen werden Rangordnungen sichtbar, die sich intersektional begründen lassen. So erfahren queere, behinderte oder migrantisierte Männer Ablehnung und werden durch androzentrische Unterdrückung benachteiligt (vgl. ebd., 48f.) [siehe Kapitel 2.4]. Wie oben dargelegt, sind Geschlechterordnungen vor allem durch ihre ‚Normalität' und Omnipräsenz gekennzeichnet, da sie durch permanente Reproduktion ebenso stabil wie implizit wirken. Dies trifft auch auf hegemoniale Männlichkeit zu:

Die Macht der männlichen Ordnung zeigt sich an dem Umstand, daß sie der Rechtfertigung nicht bedarf: Die androzentrische Sicht zwingt sich als neutral auf und muß sich nicht in legitimatorischen Diskursen artikulieren. (Bourdieu 2017 [1998], 21)[23]

Bourdieu spricht hier von der männlichen Herrschaft als einem System normalisierter Privilegien und Ungleichheiten in Form symbolischer Gewalt. Im Gegensatz zur physischen Gewalt handelt es sich um eine abstrakte, unbewusst ausgelebte Form der Gewalt, die aber durchaus lebensreale Konsequenzen nach sich zieht (vgl. ebd., 6, 64, 405). Für ihre Legitimierung werden vermeintliche biologische Unterschiede von Körpern als Begründung für soziale Unterschiede herangezogen. Dabei erfährt das Weibliche bzw. das Nichtmännliche Veranderung (im Sinne von ‚Andersmachen'), Objektifizierung und Abwertung (vgl. ebd., 23).[24] Darüber hinaus wird das Nichtmännliche passifiziert:

23 Dies lässt sich auf die Diskussion um das vermeintlich geschlechtsübergreifende Maskulinum in der deutschen Sprache übertragen, um ein konkretes Beispiel zu nennen. Die Tatsache, dass es alternative Schreibweisen gibt, die sich nach und nach etablieren, zeigt, dass die Normalität und ‚Neutralität' der hegemonialen Männlichkeit angreifbar sind.

24 Bourdieu reflektiert an dieser Stelle selbst, dass in dieser Analyse die Gefahr besteht, als Teil der männlichen Ordnung mittels des Rückgriffs auf deren Denkweisen und Argumentationslogiken zurückzugreifen, also Produkt und Produzierender der Herrschaft zu sein (vgl. Bourdieu 2017 [1998], 14). Foucault wird von Geschlechterforscher*innen trotz der essenziellen Arbeiten zu Diskurs und Macht für seine androzentrische Verortung in Werk und

„Die männliche Herrschaft konstituiert die Frauen als symbolische Objekte, deren Sein (*esse*) ein Wahrgenommenwerden (*percipi*) ist" (ebd., 122 H.i.O.). Dass eine solche Norm die Tür für Abwertung alles Abweichenden öffnet, ist offensichtlich. Heteronormativität ist die logische Bezugsgröße sämtlicher Formen von Misogynie und Queerfeindlichkeit, die zu Formen von Ausschluss und Gewalt, aber auch zum Verstecken der eigenen Positioniertheit führt, um auf diese Weise repressionsfrei den Alltag zu ‚passieren' (vgl. Conrads 2021, 44).

Das Patriarchal-Machtvolle an Geschlechterordnungen ist Ursache und inhärente Legitimierungsstrategie für *genderbezogene Diskriminierung* zugleich. Es handelt sich dabei um Benachteiligung von Personen oder Gruppen aufgrund „bestimmter überindividueller, vermeintlich kollektiver Merkmale" (Dirim und Mecheril 2018a, 45). Geschlechtsspezifische Diskriminierung erfolgt deshalb nicht ausschließlich im Kontext einer Person oder einer Situation, sondern immer auch in einem gesellschaftlichen Zusammenhang hegemonialer Differenzordnung, auf die wiederum im konkreten Fall rekurriert wird (vgl. ebd., 46). Mitunter kann eine abwertende, diskriminierende Anrufung auch gerade die Subjektposition mitcharakterisieren: Was wäre das Konzept einer Frau ohne die hegemoniale Differenzierung von dem eines Mannes? Die Formen von Diskriminierung sind vielseitig und können sogar derart normalisiert sein, dass sie nicht als solche wahrgenommen werden. Es kann sich bspw. um symbolische, materielle, (un-)bewusste, (in-)direkte, strukturelle oder institutionelle Diskriminierung handeln (vgl. ebd., 47). Geschlechtsbezogene Unterdrückung, Diskriminierung und Abwertung auf Basis hegemonialer Geschlechterordnungen wird *Sexismus* genannt. Während Sexismus in seiner primären Erscheinungsform „geschlechtsbezogene Stereotype, Affekte und Verhaltensweisen, die einen ungleichen sozialen Status" der Geschlechter bedingt, ist moderner Sexismus noch tiefer in die normativ-impliziten Ebenen des Bewusstseins verwoben (Eckes 2010, 179). Auch als *Neosexismus* bezeichnet wird damit das Leugnen von Diskriminierung, die Ablehnung gleichstellungsorientierter Maßnahmen und auch die Übernahme dieser Haltung durch von Sexismus Betroffene beschrieben (vgl. Eckes 2010, 183; Becker 2014). Die Abwehr antisexistischer Bemühungen von Seiten Betroffener kann mit dem Bedürfnis begründet werden, die eigene Lebensrealität zu legitimieren (vgl. Becker 2014). Hierbei handelt es sich um eine Internalisierung von Sexismus, die diskursiv Bestätigung erfährt und medial, pädagogisch, beruflich etc. verstärkt wird. Diese Facette des Neosexismus wird zudem durch *Self-Silencing-Beliefs* Betroffener stabilisiert, indem sie zum Wohle der eigenen Weltsicht sexistische Überzeugungen und Rollenerwartungen (unbewusst) annehmen und fortsetzen. Ein weiterer Aspekt dieser normalisiert-impliziten patriarchalen Struktur ist benevolenter Sexismus. Hierbei handelt es sich um Zuschreibungen und

Positionierung kritisiert, die Geschlecht und konkret das Nichtmännliche in weiten Teilen außen vor lassen (vgl. Mehlmann und Soine 2020, 368ff.).

Handlungen, die scheinbar der Unterstützung nichtmännlicher Personen dienen, aber tatsächlich eine Abwertung darstellen und die hegemoniale Position des Männlichen stärken (vgl. ebd.).[25] Trotz vermeintlich positiver Zuschreibungen gegenüber nichtmännlichen Personen, bspw. dass diese ‚bessere Eigenschaften' hätten, können diese Zuschreibungen sexistische Auswirkungen haben. Eng damit verbunden ist protektiver Paternalismus, eine Form des ‚Beschützens' durch Männer, der als Nebeneffekt ebenfalls die männlich-hegemoniale Position stützt. Dabei spielen strukturelle Machtungleichheiten ebenso eine Rolle wie jene in zwischenmenschlichen, bspw. partnerschaftlichen Beziehungen. Weniger subtil verläuft stattdessen hostiler Sexismus, der das Ziel verfolgt, patriarchale Rollenverteilungen aufrechtzuerhalten, und der feministische Gegenbewegungen als Bedrohung bewertet (vgl. Becker 2014). Besondere Steigerung erfährt diese Variante der Diskriminierung durch ‚Maskulinisten', die sich als Minderheit und ‚Opfer von Frauenbewegungen' inszenieren (Stichwort Misandrie) und misogyne, also Frauen* als minderwertig bewertende Positionen verbreiten sowie aktiv gegen Gleichstellungsbemühungen arbeiten (vgl. Kaiser 2020, 111). Die Ergebnisse der repräsentativ erhobenen Leipziger Autoritarismus-Studie (2022) zeigen, dass antifeministische, sexistische und queerfeindliche Einstellungen in der deutschen Bevölkerung zunehmen (vgl. Heinrich Böll Stiftung 2022). Die Studie weist den Zusammenhang mit reaktionären, antisemitischen, migrationsfeindlichen und somit antimodernen Weltanschauungen nach, was jedoch keinesfalls bedeutet, dass sexistische Einstellungen nur im rechten Spektrum verbreitet sind. Jeder dritte Mann und jede fünfte Frau (bei zunehmender Tendenz) vertritt eine geschlossen antifeministische und sexistische Haltung (vgl. Kalkstein et al. 2022, 253). Während Antifeminismus nicht zwangsläufig mit rechten Einstellungen verbunden ist, schließt Rechtsextremismus immer auch Antifeminismus ein, denn dieser ist Teil antimoderner Ideologie, die mit Verschwörungstheorien und Angst vor einem ‚großen Austausch' argumentieren (vgl. ebd., 250f.). Hierin zeigt sich auch jene hegemoniale Männlichkeit, die sich überhaupt erst durch „Sexismus, Frauenhass und Homophobie" konstituiert und jegliche Emanzipations- und Gleichstellungstendenzen folgerichtig als Verlust und Bedrohung deutet (ebd., 249).

Eine Antwort auf die beschriebenen genderbezogenen Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungsformen ist *Feminismus*. Da es nicht nur in der historischen Rückschau verschiedene ‚Wellen' dieser gesellschaftspolitischen Einstellung gab, sondern auch in der Gegenwart Strömungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten auszumachen sind, wird auch von Feminismen im Plural gesprochen.[26] Feminismen umfassen jene politischen Theorien, welche

25 Ein Beispiel ist das ungefragte Tragen schwerer Gegenstände (aufgrund der angenommenen körperlichen Schwäche, begründet als Höflichkeit; vgl. Becker 2014).

26 „Eine feministische Bewegung ist eine kollektive, politische Bewegung. Viele Feminismen bedeuten viele Bewegungen" (Ahmed 2021b, 11).

Geschlechter- und Gesellschaftsverhältnisse kritisch betrachten, Macht- und Gewaltverhältnisse fokussieren und daraus Forderungen für „*individuelle Selbstbestimmung, Gleichheit, Verbundenheit (Relationalität)*[27] *und demokratische Partizipation in öffentlichen und intimen Räumen*“ ableiten (Lenz 2019 H.i.O.). Insofern wird im Feminismus eine zunächst negativ-kritische Perspektive auf das Patriarchat mit einer positiv-normativen Dimension für Ideale wie Emanzipation und Geschlechtergerechtigkeit verbunden (vgl. Haus 2023, 385). Feminismus ist als politische Theorie von Frauenbewegungen oder feministischem Aktivismus abzugrenzen: Frauenbewegungen müssen nicht zwangsläufig feministisch sein, standen und stehen aber in der Regel in einem engen Zusammenhang mit Feminismen (vgl. Grabow 2020, 4, 6f.). Bell hooks bietet eine allgemeine Definition für Feminismus, welche diesen Nähe-Zusammenhang abbildet: „Feminismus ist eine Bewegung, die Sexismus, sexistische Ausbeutung und Unterdrückung beenden will“ (hooks 2000, 12). Nach dieser Definition werden Strukturen wie das Patriarchat problematisiert statt (männlichen) Personen(gruppen) ‚Schuld‘ zuzusprechen. Feminismen sind kritisch gegenüber jeder gegenderten Ungleichheitsordnung, woraus sich Analysezugänge, Handlungsparadigmen und Politiken ableiten lassen. Diesen gemein ist das Hinterfragen von Normen und die Abwehr ihrer ausgrenzenden, abwertenden Effekte – mit dem Bestreben, gerechtere Verhältnisse zu erschaffen (vgl. Kerner 2009, 294). Sara Ahmed schreibt dazu:

> Feministisch zu leben, heißt nicht, eine Reihe von Idealen und Verhaltensregeln zu verinnerlichen, auch wenn es bedeuten kann, dass man sich ethische Fragen zu dem Thema stellt, wie man besser in einer ungerechten und ungleichen Welt (in einer nicht feministischen oder gar antifeministischen Welt) leben kann; wie man zu anderen Beziehungen aufbauen kann, die gleichberechtigter sind; wie man denjenigen helfen kann, die nicht oder kaum vom Sozialsystem unterstützt werden; wie man gegen Geschichten ankommt, die wie eine Mauer fest zementiert sind. (Ahmed 2021b, 9)

Feministische Strömungen existieren seit dem 18. Jahrhundert und können nach ihren Perspektiven auf Geschlecht, Gesellschaft und Intersektionalität in sogenannten Wellen differenziert werden. Sie unterscheiden sich zudem in ihren politischen, religiösen oder klassenbezogenen Verortungen und sind in der Regel mit politischen Bewegungen verbunden, die klare Forderungen zur Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse formulieren (vgl. Lenz 2019). Die erste Welle der Frauenbewegung kämpfte Ende des 18. Jahrhunderts/Anfang des 19. Jahrhunderts um das Wahlrecht für Frauen. Die zweite Welle in den 1960ern bis 1980ern forderte gleiche Chancen und Anerkennung für Frauen – mit dem Fokus auf körperliche Selbstbestimmung, Ausgleich für Hausarbeit, das Recht auf Scheidung und weitere freiheitliche Entwicklungen.

27 Relationalität bezieht sich hier auf zwischenmenschliche Beziehungen inklusive romantisch-erotischer.

Die dritte Welle fokussiert seit den 1990ern Diskurse, Praktiken und die Dekonstruktion von Geschlecht (vgl. Haus 2023, 387; Bargen 2018).

In den nur sehr verkürzt genannten feministischen Entwicklungen wurden trans Personen keineswegs selbstverständlich mitgedacht, dabei spiel(t)en emanzipatorische Bewegungen für Schutz vor Diskriminierung und für Gleichberechtigung seit den 1850er Jahren in den USA in besonderer Weise eine wichtige Rolle für die *Transgender History*. Ausgangspunkt war die Illegalisierung des Tragens gender-nonkonformer Kleidung (vgl. Stryker 2008, 31ff.). Die Repression von trans Personen ging auch mit medizinischem Fortschritt einher, der Transgeschlechtlichkeit als vermeintliche Krankheit zu erklären bemühte (vgl. ebd., 36f., 39f.; Hirschfeld 1910). Fragen von Klasse (Wer hat Zugang zu geschlechtsangleichenden Maßnahmen?) und race (Wer ist als Transperson besonders von Gewalt gefährdet?) bedürfen gleichermaßen Sichtbarkeit in der Abbildung von Transgender History im Kontext feministischer Bewegungen (vgl. Stryker 2008, 45, 63, 82, 91, 99f.).

Mit den verschiedenen Wellen der Frauenbewegung bildeten sich auch verschiedene Feminismen heraus, die sich in ihren theoretischen Bezugsgrößen unterscheiden und die die immer wiederkehrenden Fragen nach dem ‚politischen Privaten', Abhängigkeitsverhältnissen, Merkmalen und Beschaffenheit von Geschlecht(ern) mitunter unterschiedlich beantworten (vgl. Haus 2023, 387ff.; Funk 2024, 51). Der *Gleichheitsfeminismus* bezeichnet eine liberale Strömung, welche die Gleichberechtigung in Form gleicher Rechte, Chancen und Teilhabe fordert. Barrieren für Frauen sollen abgebaut werden, Geschlechter sozial gleichgestellt werden. War im letzten Jahrhundert eine entsprechende Forderung das Wahlrecht für Frauen, wäre es heute die paritätische Besetzung von Führungspositionen (vgl. Haus 2023, 392; Lenz 2019). Der *Differenzfeminismus* dagegen ist eine Strömung, welche die Unterschiede zwischen den (in der Regel binär verstandenen) Geschlechtern betont und die Werte, Merkmale und Stärken des Weiblichen aufzuwerten anstrebt. Eine exemplarische Forderung ist die Anerkennung weiblich markierter Haus- und Sorgearbeit, die als Wert und Leistung in der Regel hinter der Lohnarbeit als männlich markierter Domäne zurückbleibt (vgl. Lenz 2019; Haus 2023, 390f.). *Radikalfeministische* Theorien legen ihren Fokus gegenwärtig nicht nur auf die Macht von Männern zur Unterwerfung von Frauen, sondern auch auf die bestärkenden Zusammenhänge mit dem Kapitalismus und beziehen so materielle bzw. materialistische Rahmenbedingungen ein (vgl. Kerner 2009, 294ff.).

Aus der Schwarzen Frauenbewegung in den USA entwickelte sich ab den 1980er Jahren in Abgrenzung zur eher *weißen*, privilegierten ersten Welle der *intersektionale Feminismus*. Zwar führt die Erkenntnis, dass Geschlecht mit Klasse und race verwoben ist, nicht direkt zu intersektionaler Theorie- und Protestbildung, legte aber den Grundstein dafür (vgl. hooks 2000 [1984], 12). Intersektionale Feminismen verbinden ausgehend von der Mehrfachdiskriminierung Schwarzer Frauen* Geschlecht mit anderen Differenzordnungen (vgl.

Kerner 2009, 298f.) [siehe Kapitel 2.4]. Postkoloniale Feminismen entwickeln diese Perspektive weiter und setzen geschlechterbezogene Ungleichheit in einen globalen Kontext (vgl. Lenz 2019). Rassialisierte, nicht-westliche Frauen* werden als machtlos subjektiviert und damit ebenso biologisiert wie es weiße Feminist*innen hinsichtlich des Differenzmerkmals Geschlecht kritisieren. Dies wird durch globale kapitalistische Strukturen der Ausbeutung zum Vorteil des ‚Westens' gestärkt (vgl. ebd., 16). Postkolonialer Feminismus hinterfragt die scheinbare Selbstverständlichkeit Europas als „preexisting colonial, global, capitalism" und bezieht sich dabei auch auf die ökonomische Kritik des Marxismus (Lugones 2016, 17; Mohanty 1988, 62). Feminismus aus einer *white supremacy* heraus erfährt zudem Kritik für ein ‚paternalistisches Bedürfnis' der Befreiung Schwarzer Frauen* der ‚dritten Welt' aufgrund homogenisierender, kolonialtraditionalistischer Zuschreibungen von Unterdrückung und Hilflosigkeit (vgl. Mohanty 1988, 62f.). Der diskurstheoretische, postmoderne Feminismus mit seinen poststrukturalistischen, dekonstruierenden Perspektiven auf Geschlecht inkludiert zudem *queerfeministische Strömungen*, die identitäts- und heteronormativitätskritisch liberale Zugänge zu Geschlecht, Körper und sexueller Orientierung etablieren (vgl. Hark 2013, 452ff.; Lenz 2019; Cameron 2005, 486). Diese für die dritte Welle des Feminismus typische kritisch-liberale Perspektivierung wird auch mit den Möglichkeiten des Internets in Verbindung gebracht und involviert intersektionale, antirassistische und konsumkritische Positionen mit einem Schwerpunkt auf der Überwindung binärer, heteronormativer Geschlechterbilder (vgl. Lenz 2019; Haus 2023, 392).

Die zeitlich und inhaltlich verschiedenen feministischen Strömungen lassen sich mit ihren Stimmen, Veröffentlichungen, Zielen, Handlungsformen und -sphären differenzieren. Sie adressieren teilweise verschiedene Personengruppen und können in ihren Forderungen und ihren Methoden reformistischer oder radikaler sein. Gemeinsam sind den meisten feministischen Ausrichtungen zentrale Themen wie berufliche Chancengleichheit und häuslich-private Sorgearbeit [siehe Fußnote 22], körperliche Selbstbestimmung (z.B. in der Forderung nach einem Recht auf Schwangerschaftsabbruch), Mutterschaft oder Körper- und Schönheitsnormen unter dem Einfluss des Kapitalismus. Dabei spielen Aspekte von Klassismus und Rassismus immer wieder eine wichtige Rolle, einerseits in Bezug auf sexistische Verhältnisse aus intersektionaler Perspektive, andererseits in Bezug auf den Feminismus selbst und die Frage, für wen Rechte erkämpft werden und wem diese nützen (vgl. hooks 2000, 53, 55, 67ff.).

An die oben beschriebenen dekonstruktivistischen, diskursbezogenen Perspektiven auf Gender anschließend, lässt sich im Zusammenhang mit den verschiedenen Formen des Feminismus die Frage stellen, wozu diese politischen Aktivitäten und Konflikte nötig sind, wenn Geschlecht per se als konstruiert gilt. Sowohl Butler als auch Spivak als Vertreter*innen des poststrukturalistischen Geschlechterverständnissen plädieren hier für den *strategischen*

Essenzialismus, der eigentlich eine dem theoretischen Stand nachgeordnete Praxis darstellt (vgl. Degele 2008, 110). Auch wenn Gender als ‚überholt' gilt, muss es adressiert und damit vereinfacht ‚zurückgeholt' werden, um gegen reale Ungleichheiten vorgehen zu können. Die Perspektive auf Geschlecht als soziales Konstrukt bedeutet nicht, patriarchale Verhältnisse und sexistische Handlungen zu leugnen. Auf dem Weg zur Gleichberechtigung wird deshalb auf das politische Mittel der Essenzialisierung zurückgegriffen, um Bevor- und Benachteiligung benennbar zu machen (vgl. ebd.).

Auch wenn Feminismus nicht gleichbedeutend mit Aktivismus ist, haben Protestbewegungen immer wieder Impulse für feministische Theoriebildung gegeben. Diese wiederum wirkte sich, wie das Beispiel Butler zeigt, auch auf feministische Bewegungen aus (vgl. Fitsch et al. 2022, 13). Gender Studies als wissenschaftliche Disziplin, Feminismus als politische Theorie und Aktivismus als politische Bewegung sind zu differenzieren, stehen jedoch in einem engen Bezugsverhältnis zueinander (vgl. Lenz 2019). Geschlechterforschung behandelt Gender nicht mehr als die Beforschung von Männern und Frauen, sondern richtet ihren Blick auf das Kontinuum von Geschlechtlichkeit, dessen Ausprägungen und Entstehensbedingungen in Wechselwirkung mit Differenzordnungen, Machtverhältnissen und konkreten Kontexten stehen (vgl. Cameron 2005, 487f.). Gender und Queer Studies beforschen die sprachliche Performanz von Geschlecht, untersuchen Praktiken der Heteronormativität und betrachten Zusammenhänge mit Politik, Bildung und Arbeitswelt hinsichtlich ihrer Hegemonien und Genderungen (vgl. ebd., 491, 496f.).

Es wurde bereits angesprochen, dass das hegemoniale Verhältnis von Geschlecht unter den Bedingungen hegemonialer Sprache konstruiert wird. Pointiert benennt dies Susan Sontag:

> Grammar, the ultimate arena of sexual brainwashing, conceals the very existence of women – except in special situations. Thus we must say 'he' when we mean a person who might be of either sex. (Sontag 1973, 186)

Sprache kann auf verschiedene Arten diskriminieren. Sie kann bewerten, erniedrigen, ignorieren, subsummieren, pauschalisieren, herabsetzen (vgl. Hornscheidt 2023, 7). Sie kann aber auch weitaus subtiler genderbezogene Hierarchien herstellen, abbilden und reproduzieren, bspw. indem sie auf androzentrische Weise das Männliche betont und das Nichtmännliche unsichtbar macht. Hierfür bildeten soziolinguistische Analysen zum Zusammenhang von Geschlecht und Sprache eine wichtige Argumentationsgrundlage, so bspw. die in *Language and Woman's Place* von Robin Lakoff dargestellten Genderlekte. Lakoff beschrieb, dass weibliche Sprache anders sei, sich in Artikulation, Lautstärke, Wortwahl etc. von männlicher unterscheide (vgl. Eckert und McConnell-Ginet 2013, 37). Im deutschsprachigen Kontext trieben schließlich insbesondere Luise Pusch und Senta Trömel-Plötz in den 1970ern/1980ern die Etablierung der feministischen Linguistik voran (vgl. Reiss 2010, 750). Im Sinne des postmodernen Linguistic Approach wird die grammatische

Kategorie Genus nicht als neutral erkannt, sondern auch als Konstrukteur und Reflektor von Geschlechterordnungen (vgl. Nübling 2020, 1; Fraser 1993, 145). Die feministische Linguistik benennt die Genus-Sexus-Relation als Ausgangspunkt für ihre Sprachkritik, indem sie argumentiert, dass die Verbindung von innersprachlichem (Genus) und außersprachlichem (Sexus, bzw. eigentlich Gender) Geschlecht nicht rein schematisch ist, wie Gegner*innen gendergerechter Sprache zu behaupten pflegen (vgl. Diewald 2018, 288). Das ‚generische Maskulinum', das die übergreifende, mitmeinende Benennung aller Geschlechter mit dem grammatischen Maskulinum bezeichnet, bedeute demnach auch eine Dominanz des Männlichen in der Sprache. Rezeptionsstudien bestätigen diese Position, da sie nachweisen, dass Maskulina eine männliche Lesart mit sich bringen, die nicht gleichberechtigt alle Geschlechter repräsentiert. Demzufolge wird argumentiert, dass die grammatische Klassifikation einen außergrammatischen Androzentrismus widerspiegelt und fördert (vgl. Reiss 2010, 751; Nübling 2020, 7; Nübling und Kotthoff 2016).[28] Insofern wäre die Rede vom ‚geschlechtsübergreifenden' Maskulinum oder als kritische Variante vom ‚androgendernden' Maskulinum treffender (vgl. Pettersson 2009, 53; Hornscheidt 2019, 157). Gendergerechte Sprache entwickelt davon ausgehend Gegenentwürfe für einen sensibleren Sprachgebrauch. Sprachliches Handeln wird demzufolge als Praxis verstanden, die in der Interaktion Geschlecht herstellt (vgl. Schmidt und Lutjeharms 2006, 212). Neben den Zielen, Sprachwandel anzuregen, Stereotypen abzubauen und Sexismus zu begegnen, ist es ein Anliegen der feministischen Linguistik, auf eben jene konstruktivistische Wirkung aufmerksam zu machen. Eine solche fachinhärente Sprachreflexion kann zu Sprachkritik führen und damit sozialen Wandel anstoßen (vgl. Hornscheidt 2019, 165; Peuschel 2022). Sprachwandelphänomene verändern aus dieser Sicht das Bewusstsein für Normen, regen zur Reflexion über sprachliche Normalitäten an und können mit dem Anspruch des Anti-Sexismus gesellschaftliche Freiheiten schützen und stärken (vgl. Hornscheidt 2023, 10; Diewald 2018, 284).[29]

2.2.4 Zusammenfassung

Geschlecht wird in dieser Arbeit als soziales Konstrukt behandelt, das durch Performanz entsteht, gestaltet und aufrecht erhalten wird. Unter Berück-

28 Für die englische Sprache siehe auch die Rezeptionsstudie von Bailey et al. 2022 zur Lesart von Nomen wie ‚person' und ‚people'.

29 In aller sprachwissenschaftlichen Ausführlichkeit sind diese Zusammenhänge bspw. bei Diewald und Nübling 2022; Nübling und Kotthoff 2016 elaboriert. Die verschiedenen Formen gendergerechter Sprache können bei AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015 und Schmidt 2018 nachgelesen werden. Für die Diskussion im Fach siehe u. a. die Arbeiten von Katharina Sophie Heiler, Angela Lipsky, Kristina Peuschel, Laura Schmidt und Nathalie Stummer.

sichtigung der diskursiven Hervorbringensbedingungen wird sich dabei vordergründig auf den interaktionstheoretischen Zugang bezogen, um nachzeichnen zu können, wie Doing Gender im gewählten Forschungsfeld erfolgt. Mit diesem Fokus auf das Konstruieren, Reproduzieren und Dekonstruieren von Gender innerhalb von (sprachlichen) Praktiken bietet sich ein praxistheoretischer Zugang für die Analyse an [siehe Kapitel 2.5]. Hierbei wird der Annahme gefolgt, dass die gegenderten, sehr stabilen sozialen Schemata von Geschlechterrollen subjektivierende Wirkung haben. Die Beschreibung jener Subjektivierungsweisen erfolgt auf Basis der dargelegten theoretischen Erkenntnisse mit einer kritischen Perspektive auf Heteronormativität, Biologismus, Binarismus und Androzentrismus – Konzepte, die Teil der Betrachtung des Konstrukts Gender sind. Hierfür erfolgt eine Ausrichtung an den Forschungsmodi der Gender Studies als sozialwissenschaftliche Disziplin mit politischem Unterbau, welche die sozialen Herstellungsbedingungen und die Wirkungen von Geschlecht untersuchen. Daraus leitet sich ein intersektionaler Blickwinkel auf Diskriminierungsverhältnisse wie bspw. Sexismus ab. Es handelt sich darüber hinaus um eine feministisch informierte und positionierte Arbeit, die an die dargestellten Feminismen anknüpft und in die Fachwissenschaft DaZ zu übertragen strebt.

2.3 DaZ als Machtinstanz im Feld von Migration und Integration

Nach dem Analysefokus Gender soll nun das beforschte Feld theoretisiert werden. Die folgenden Teilkapitel umreißen Bedingungen der deutschen Migrationsgesellschaft, die Bedeutung von Integration innerhalb derselben und damit zusammenhängend den Stellenwert der deutschen Sprache. Vertieft wird auf Deutschlernen und -lehren in Integrationskursen eingegangen. Abschließend wird der Forschungsstand einer kritischen Wissenschaftsperspektive dargelegt.

2.3.1 Biografien mit Migrationshintergrund

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Dies ist keine Frage der gesellschaftlichen Einstellung, sondern der statistischen Feststellung. Weniger eindeutig sind jedoch die Narrative dieses Umstands, die sich im Diskurs um ‚Einwanderung' und ‚Zuwanderung' abbilden. Über Migration zu schreiben, heißt daher auch, über Ausgrenzung und Diskriminierung zu schreiben, denn mitunter wird das (öffentliche) Sprechen über diese Thematik abwertend. Die Beschreibung von Migration und Integration als Dispositive hinsichtlich dessen, was

war, was ist und was werden könnte, bedingt DaZ als Disziplin maßgeblich und basiert auf Theoriebeständen der Migrationsforschung, die im Folgenden dargelegt werden.

Als Personen mit *Migrationshintergrund* gelten nach Definition des statistischen Bundesamts all jene, die oder deren Elternteil(e) keine durch Geburt erhaltene deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Neben selbst eingewanderten Ausländer*innen, Eingebürgerten und (Spät-)Aussiedler*innen haben daher auch von diesen Gruppen adoptierte oder geborene Kinder einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 20.04.2023b) [siehe Anlage 2]. Diese Definition wurde zu statistischen Zwecken aufgestellt und wird im jährlich erhobenen Mikrozensus zur Distinktion migrantischer und nicht-migrantischer in Deutschland Lebender verwendet. Der wachsende Anteil von Personen mit Migrationshintergrund beträgt laut aktuell vorliegender Statistik 24,3 %, was in absoluten Zahlen 20,2 Mio. Menschen in Deutschland entspricht. 18,4 % dieser Personen mit Einwanderungsgeschichte sind selbst immigriert, also 15,3 Mio. Menschen. Als Hauptgründe für die Einwanderung wurden Schutzsuche, Erwerbstätigkeit und Familienzusammenführung genannt, wobei sich diese Gründe genderbezogen unterscheiden. Bspw. sind laut Mikrozensus 30,5 % der eingewanderten Männer mit dem Hauptgrund der Schutzsuche nach Deutschland migriert, dagegen Frauen* zu 30 % mit dem Hauptgrund der Familienzusammenführung (vgl. Statistisches Bundesamt 20.04.2023a).[30] Die auf dem Mikrozensus beruhenden Statistiken zeigen auch, dass eine wesentliche Gruppe von etwa einem Drittel der Personen mit Migrationshintergrund keine eigene Migrationserfahrung haben. Dieser Anteil ist nicht Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung, denn migrationsbezogene Fragen nach Integrationskursen, Staatsangehörigkeit oder Umgang mit Mehrsprachigkeit stellen sich diesen Menschen in der Regel nicht mehr. Sie wurden von den Generationen vor ihnen verhandelt und werden von anderen Herausforderungen abgelöst, bspw. dem Umgang mit genau diesen Erfahrungsunterschieden und multiplen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten (vgl. Foroutan 2023, 38f.). Hierin deutet sich bereits die Komplexität der Gruppe an, die unter der Bezeichnung ‚Migrationshintergrund' vermeintlich eindeutig zusammengefasst ist.

Der Begriff des Migrationshintergrunds ist statistisch gesetzt, aber semantisch unscharf und wird so auch breit diskutiert bzw. in Frage gestellt. Die ‚Fachkommission Integrationsfähigkeit' der Bundesregierung bewertet ihn bspw. als unpräzise und schlägt vor, konkreter von „Eingewanderten und ihren (direkten) Nachkommen zu sprechen" (Fachkommission Integrationsfähigkeit 2020, 10). Ein anderer Vorschlag – mit der Intention einer Aufwertung – lautet „Menschen mit internationaler Geschichte" (vgl. El-Mafaalani 2022). Die verschiedenen Kritikpunkte lassen sich zu drei Aspekten zusammenfassen: die

30 Ausführliche Zahlen zu Migrationshintergrund und Einwanderung finden sich auf der Themenseite des Statistischen Bundesamts (vgl. Statistisches Bundesamt o.J.).

ethnisierende herkunftsbezogene Fremdbezeichnung, die unterkomplexe Reichweite für eine sehr diverse Gruppe und die Übertragung einer statistischen Kategorie auf öffentliche Diskurse (vgl. El-Mafaalani 2023a, 9; 2022; Will 2020). Diese drei wesentlichen Kritikpunkte benennen den Migrationshintergrund als Fremdzuschreibung, die wiederum hegemonial strukturierte Fremdheit konstruiert. Im Alltag sind neben der ‚statistischen Schublade' jedoch oftmals andere Marker von Fremdheit entscheidend, so bspw. Sprache und Aussehen.

Um den Stellenwert des Diskurses um Integration, die dazugehörigen Institutionen, Akteur*innen und Ausgestaltungen sowie die in diesem Zusammenhang diskutierten Werte und Normen einordnen zu können, ist eine überblicksartige Betrachtung der deutschen Migrationsgeschichte ebenso hilfreich wie bedeutsam. Denn was heute im Kontext von Migration unter Integration verstanden wird, worin sich der hohe Stellenwert der deutschen Sprache begründet und wie darin hegemoniale Machtverhältnisse einander legitimieren, ist stets auch im Zusammenhang vorangegangener Ereignisse zu deuten.[31]

Der Status als Einwanderungsland, den Deutschland faktisch schon sehr lange Zeit hat, wurde über Generationen hinweg geleugnet, verdrängt oder verschleiert (vgl. Krumm 2021, 188f.). Rechtlich werden Einwanderungsländer über ihr Aufenthalts- und Staatsangehörigkeitsrecht definiert. Im Fall von Deutschland trug vor allem die Zeit der sogenannten Gast- bzw. Vertragsarbeiter*innen dazu bei, diesen rechtlichen Status zu formen, denn für die über Anwerbeabkommen migrierenden Arbeiter*innen musste ein legaler Status mit Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis ermöglicht werden (vgl. Helmrich 2019, 69). Schon nach dem Ende des Ersten Weltkriegs wurden erste Anwerbeabkommen unterzeichnet, die zu geförderter Arbeitsmigration führten. Anwerbeabkommen dienen beiden unterzeichnenden Ländern und sind Zeichen einer hohen Konkurrenz um Arbeitskräfte. Zwischen 1927, dem Jahr eines ersten solchen Abkommens zwischen Deutschland und Polen, und dem Anwerbestopp in den 1970ern wurden etwa 120 Verträge dieser Art unterzeichnet (vgl. Oltmer 2017a, 65f.). Im Fall von Deutschland dienten die Anwerbeabkommen der Förderung der deutschen Wirtschaftsleistung, aber innenpolitisch auch der

31 Es soll an dieser Stelle nicht detailliert auf die historischen Zeitmarken der deutschen Migrationsgeschichte eingegangen werden. Ausführlicher wird die Geschichte der Einwanderung in BRD, DDR und ab 1989 nach Gesamtdeutschland in Publikationen der Geschichtswissenschaft dargestellt. Hervorgehoben werden sollen hier dagegen drei aufschlussreiche Texte: Naika Foroutan (2023) kommentiert in *Es wäre einmal deutsch* in Form von Essays zentrale Momente der Migrationsgeschichte ab 2010 und geht dabei auf Narrative des deutschsprachigen Migrationsdispositivs aus Perspektive einer positionierten Migrationsforschung ein. Maria Alexopoulu (2020) diskutiert zentrale Deutungsmuster deutscher Migrationsereignisse ab 1945. Der Sammelband von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber (2017) geht spezifisch auf verschiedene (nationale) Zuwanderungsgruppen ein und zeichnet deren sozialpolitische Entwicklung in Deutschland nach, bspw. Migrant*innen aus Italien oder Polen, Sinti und Roma sowie jüdische Kontingentflüchtlinge (vgl. ebd., 95–135).

politisch-sozialen Befriedung (vgl. ebd., 66f.). Die Zielsetzung dieser Abkommen war von Beginn an eine Arbeitsmigration mit temporärem Aufenthalt, die unter kontrollierten Regeln und Zeiträumen zwischen den entsprechenden Nationen stattfand, was später durch die westdeutsche Bezeichnung als ‚Gastarbeitende' auch sprachlich ausgedrückt wurde. Mit solchen vertraglich geregelten Migrationsbewegungen gingen stets auch Konflikte um den Wert von Arbeit, um gesellschaftliche Heterogenität und um Fragen von Integration einher (vgl. Oltmer 2017a, 68f.).[32]

Mit dem Zweiten Weltkrieg begann eine Geschichte „der Kriegszeit, Zwischenkriegszeit, zweiter Kriegszeit und Nachkriegszeit [und damit] eine Sequenz von Flüchtlingen, Auswanderern, Fremdarbeitern, Flüchtlingen, Zwangsarbeitern, Flüchtlingen" (Hoerder 2010, 92). Die Phase nach Kriegsende ist geprägt durch Migrationsbewegungen von Displaced Persons, Kriegsgefangenen, Exilant*innen und weiteren Gruppen in der Bemühung um ‚resettlement'. Gleichzeitig gab es nicht nur rückkehrende Migrationsbewegungen – denn viele Menschen wurden staatenlos, wenn sie kein Land aufnahm –, sondern zusätzlich wanderten bis 1955 auch zahlreiche Menschen in die USA aus (vgl. ebd., 100, 104f.).

Ab den 1960er Jahren wurde der Status der BRD als Einwanderungsland über die vermehrte Anwerbung von Arbeitsmigrant*innen sichtbar. Trotz gesellschaftlicher Verhandlung als „temporäre Erscheinung" beeinflusst diese Zeit bis heute die Vorstellungen von Einwanderung, Kultur und Integration einschließlich rassistischer Ressentiments (Kavacik und Skenderovic 2011, 30; vgl. Espahangizi 2023, 210). Gegen Ende der 1960er-Jahre nahmen die Konflikte um diese Form der Arbeitsmigration zu und die nur scheinbar vollständig kontrollierte Situation hatte Einfluss auf immer mehr Bereiche des Staates und der Gesellschaft (vgl. Oltmer 2017a, 68f.).[33] Obwohl der Ausländerbeauftragte der BRD, Heinz Kühn, Deutschland bereits 1970 als Einwanderungsland bezeichnete, wurde dieser Umstand politisch bis zum Ende der 1970er Jahre verleugnet und entsprechend wurden kaum Ressourcen für Integrationspolitik bereitgestellt (vgl. Plamper 2019, 111). Nach dem Anwerbestopp 1973 kehrten 11 von 14 Millionen Gastarbeitenden zurück in ihre Herkunftsländer. Die kollektive Erinnerung verhandelt dieses Größenverhältnis anders: Als eines, das von Familiennachzügen, Schulbesuchen und Berufswechseln abseits des Fließbandes geprägt ist und einen höheren Anteil der Gastarbeitsdiaspora vermuten lässt (vgl. ebd., 101).[34]

Die 1980er Jahre waren in der BRD davon geprägt, dass das Thema Migration stark umstritten war (vgl. Espahangizi 2023, 214). Insbesondere mit der

32 Vergleichbare Phänomene finden gegenwärtig erneut in Form von Migrationsabkommen für die Anwerbung von Fachkräften statt [siehe Kapitel 2.3.3].

33 Weiteres zu den Anwerbeabkommen der BRD und der rechtlichen Situation von Arbeitsmigrant*innen: Helmrich 2019.

34 Siehe dazu auch: Bundeszentrale für politische Bildung 2020.

1988 stark steigenden Zahl von Asylanträgen wurden schließlich Asylbewerber*innen zunehmend als ‚Wirtschaftsflüchtlinge' abgewertet. Es handelt sich auch um die Zeit der beginnenden rassistischen Gewalttaten (vgl. Plamper 2019, 113; Hoerder 2010, 111f.).

In der DDR waren die ersten Jahrzehnte vor allem durch Abwanderungsbewegungen gekennzeichnet. Wurden die Anwerbeabkommen der BRD aus sozialistischer Perspektive zunächst als Fortschreibung der NS-Ideologie bezeichnet, baute die DDR mit der Anwerbung von Vertragsarbeitenden ab Mitte der 1960er ein ähnliches System auf (vgl. Plamper 2019, 126). Die ‚Partnerschaften' wurden mit sogenannten Bruderstaaten wie Vietnam oder Mosambik geschlossen. Die Arbeits- und Lebensbedingungen der Vertragsarbeitenden waren denen der DDR-Bürger*innen nicht gleichgestellt und gingen mit starken Repressionen einher. So zahlten sie Zwangsabgaben ihres Lohns an ihre Herkunftsländer, durften ihren Wohnsitz nicht frei wählen und mussten segregiert in Unterbringungsheimen leben (vgl. Weiss 2017, 70f.). Sie erlebten nicht nur erschwerte Bildungs- und Aufstiegschancen, sondern auch eine starke Überwachung durch die Staatssicherheit und oft auch diskriminierende Erfahrungen durch die Deutschen (Plamper 2019, 133). Neben der Arbeitsmigration der Vertragsarbeitenden gab es in der DDR keine vergleichbar starke Einwanderung. Zwischen der DDR und osteuropäischen sowie anderen ‚Bruderstaaten' gab es zwar kontrollierte, aber nicht umfangreiche Migrationsbewegungen, und (politische) Geflüchtete wurden im Vergleich zur BRD nur in geringer Zahl aufgenommen (vgl. Weiss 2017, 70). Nach dem Mauerfall 1989 kam es zu weiteren größeren Emigrationsbewegungen aus Ostdeutschland und die zuvor stattgefundene Arbeitsmigration endete. Der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund war in den ostdeutschen Bundesländern noch bis in die 2010er Jahre deutlich niedriger als in den westdeutschen und ist bis heute geringer (vgl. ebd., 71).[35]

In den 1990er Jahren nahm die politische Spannung im wiedervereinigten Deutschland zu und der Austausch über Für und Wider der Einwanderung wurde vehementer geführt. 2000 stellt schließlich einen Wendepunkt in der Migrationspolitik dar, da ab diesem Jahr die Umstellung vom Abstammungsprinzip auf das Geburtsrecht in Kraft trat. In Deutschland Geborene sind demnach Deutsche, selbst wenn es die Eltern nicht sein sollten (vgl. Meier-Braun 2017a, 16). Dies markiert den Beginn zahlreicher Veränderungen der deutschen Migrationspolitik in den 2000er Jahren. Mit dem Zuwanderungsgesetz 2005 wurde Integrationspolitik erstmals institutionalisiert und führte zur

35 Die Begriffe West- und Ostdeutschland bzw. Westen und Osten werden als politisch-historische Referenzbegriffe verwendet. West- und Ostdeutschland gab es in Form der Staaten BRD und DDR bis 1989, aber als historisch bedingte, in ihrer Unterschiedlichkeit noch immer nicht vollständig überwundene und durch regionalspezifische Diskurse geprägte Konzepte bestehen sie fort. Wenn von Osten gesprochen wird, ist damit zwar das Gebiet der ehemaligen DDR gemeint, aber auch die politisch-historisch bedingten Deutungsmuster der dort sozialisierten und/oder lebenden Menschen und die Verhandlung derselben.

Gründung von Fachabteilungen oder eigenen Ministerien auf Länderebene, aber auch zu politischen Selbstverpflichtungen und Integrationsplänen, -beiräten und -verantwortlichen in allen Bereichen des Föderalismus (vgl. Weiss und Alan 2017, 270ff.).

In der Gegenwart zeigen sich diese widersprüchlichen Tendenzen in der Diskussion von unbeantworteten schul- und bildungspolitischen Fragen im Bereich Integration sowie zu wachsenden Bedarfen an berufsbezogener Deutschförderung oder nach Anerkennung von Qualifikationen.

2.3.2 Gesetzliche Grundlagen von Migration und Integration

Gesetze spielen eine zentrale Rolle bei allen Migrationsbewegungen, Integrationsbemühungen und Verhandlungen über (Il-)Legitimität sowie Fremd und Eigen. Sie bestimmen, wer unter welchen Bedingungen die deutsche Grenze übertreten und innerhalb ihrer bleiben, leben und arbeiten darf. Mit der Definition des jeweiligen Status gehen Rechte einher, bspw. auf Sozialleistungen – ebenso wie Pflichten, bspw. zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit. Wie alle Gesetze spiegeln auch diese Normen und kollektive Ideen von Recht, wirken aber ebenso prägend auf diese zurück.

Grundsätzlich versteht sich Deutschland als ein Wohlfahrtsstaat bzw. laut Grundgesetz als Sozialstaat (Art. 20, Abs. 1).[36] Zu dieser Selbstverpflichtung gehört das Auffangen sozialer Risiken, das Herstellen sozialer Rechte und der Abbau von Machtasymmetrien innerhalb staatlicher Herrschaftsverhältnisse. Darunter fallen bspw. auch der Schutz und die Sozialintegration von Zugewanderten (vgl. Sammet und Steffens 2020, 3). Mit diesem sozialen, auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit ausgerichteten Zugang wird die kapitalistische Wirtschaft zugleich erhalten und gestärkt: Integration ist im Wohlfahrtsstaat vor allem arbeitsbezogen und meritokratisch (vgl. ebd., 2f., 7). Integrative Sozialmaßnahmen sind vor diesem Hintergrund immer auch innerhalb desintegrativer Ordnungen zu lesen, bspw. im Zusammenhang mit Zuweisungsbedingungen von Leistungen (vgl. ebd., 4).

Für Asylsuchende und Geduldete gilt neben der Genfer Flüchtlingskonvention[37] das Grundgesetz (GG), das Aufenthaltsgesetz (AufenthG) und vor allem das deutsche Asylrecht (vgl. Bundestag 2024a; b, AsylG). Unter das Asylgesetz fallen geduldete Personen ohne Aufenthaltstitel, deren Abschiebung aus verschiedenen Gründen vertagt ist, subsidiär geschützte Personen, deren Verfolgungsgründe für eine Anerkennung nicht ausreichen, und Personen mit vorübergehender Aufenthaltserlaubnis (vgl. Pichl 2023, 10).

Von zentraler Bedeutung ist das *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von*

36 Zum Begriff des Sozialstaats siehe auch: Nullmeier o.J.
37 Genfer Flüchtlingskonvention/UNHCR 2015.

Unionsbürgern und Ausländern, kurz Zuwanderungsgesetz (ZuwandG)[38] (2004), das 2004 verabschiedet wurde und 2005 in Kraft trat. Es handelt sich um ein Gesetzespaket aus 15 Artikeln, wovon der erste als AufenthG den Schwerpunkt bildet und das vorherige *Ausländergesetz* abgelöst hat (2024c; vgl. Böttcher 2021, 139). Für die Belange von Einwanderung und Aufenthalt ist Artikel 1 Kapitel 2 (Einreise und Aufenthalt im Bundesgebiet) des ZuwandG (2004) entscheidend. Das ZuwandG definiert zwei prinzipielle Aufenthaltstitel, nämlich die befristete Aufenthaltsgenehmigung und die unbefristete Niederlassungserlaubnis.

Während die Regularien zum Aufenthalt und zur Sozialhilfe Asylbewerbender innerhalb von EU- und deutschen Grenzen[39] tendenziell strenger und Abschiebungen durch die Einstufung von mehr Ländern als ‚sichere Herkunftsstaaten'[40] erleichtert werden, soll dem Fachkräftemangel in Deutschland durch vereinfachte Einwanderung von qualifizierten Arbeitskräften begegnet werden. Darunter fallen u. a. das das *Gesetz zur Weiterentwicklung von Fachkräfteeinwanderung* (FachKrEG), Anpassungen im AufenthG, die Einführung der Chancenkarte sowie Migrationsabkommen zwischen Deutschland und Drittstaaten (vgl. Make it in Germany 2023; Bundesregierung 2024; Mediendienst Integration 2024; Bundesagentur für Arbeit 2024).

Unter dem Motto *Fördern und Fordern* wurde 2016 das Bundesintegrationsgesetz verabschiedet, das durch Integrationsgesetze auf Länderebene ergänzt wird und eine Erweiterung des AufenthG hinsichtlich Integrationsleistungen und -forderungen darstellt (vgl. Meier-Braun 2017b, 161). Im Zentrum des Gesetzes steht die als hoch angesetzte Bedeutung des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache – für das Leben in Deutschland, aber auch für die Integration in den Arbeitsmarkt. Aus diesen gesetzlichen Grundlagen leitet sich ein auf Spracherwerb ausgerichtetes Konzept von Integration ab. § 44 des AufenthG (in Kapitel 1 des ZuwandG) beinhaltet den Anspruch auf die Teilnahme am Integrationskurs, § 44a die Verpflichtung und § 43 die Inhalte (vgl. Helmrich 2019, 77). Anspruch auf einen Integrationskurs haben seit dem Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz von 2015 nicht mehr nur Zugewanderte mit abgeschlossenem Asylverfahren, sondern auch Asylbewerber*innen mit ‚guter Bleibeperspektive'. Es handelt sich dabei aber nicht nur um ein Angebot, sondern auch um eine Pflicht, die durch das AsylbLG verstärkt wurde (vgl. Böttcher 2021, 11).

Die beschriebenen Gesetze und Verordnungen dienen dem Ziel einer nationalen Identität, deren Verständnis von ‚Deutsch' durch den Anspruch auf eine gemeinsame Sprache und Kultur festgeschrieben wird (vgl. Marx 2023, 2). Dies zeigt sich besonders anschaulich in der Forderung danach, die Mehrheits-

38 Zur Kritik am Begriff Zuwanderung siehe Marx 2023, 3 sowie Fußnote 5 und 49.

39 Siehe dazu bspw. die EU-Asylreform von 2024, nach der Asylsuchende bereits an den EU-Außengrenzen registriert werden müssen (vgl. Europäisches Parlament 2024).

40 Liste sicherer Herkunftsstaaten vgl. Bundesregierung 2023a.

und Landessprache Deutsch lernen zu müssen, da Sanktionen bis zum Verlust des Aufenthaltstitels verhängt werden können (vgl. Köhler 2008, 218f.). Details zum Integrationskurs regelt die *Integrationskursverordnung* (IntV; Bundesregierung 2023b).

Dem Integrationskurs kommt als zentrales Sprachvermittlungsangebot eine besondere Bedeutung zu, was einerseits durch seine staatliche Finanzierung in der Konstituierung im Machtfeld des hegemonialen Sprachmarkts bedingt wird, aber auch durch seine einschlägige Reichweite aufgrund von Verpflichtung zur Teilnahme und staatlich getragener Finanzierung. Somit lernen nicht nur die meisten Migrant*innen der hier fokussierten Zielgruppe in großer Mehrheit in diesen Kursen Deutsch, sondern sie sind auch auf offensichtliche Weise die Verkonzeptionierung staatlich-hegemonialer Eigen- und Fremdheitsvorstellungen, Element der Zuwanderungsregulierung und Veranschaulichung von Vorstellungen über Integration. Das BAMF selbst formuliert als Anspruchshaltung an die Teilnehmenden:

> Wenn Sie in Deutschland leben möchten, sollten Sie Deutsch lernen. Das ist wichtig, wenn Sie Arbeit suchen, Anträge ausfüllen müssen, Ihre Kinder in der Schule unterstützen oder neue Menschen kennen lernen möchten. Außerdem sollten Sie einige Dinge über Deutschland wissen, zum Beispiel über die Geschichte, die Kultur und die Rechtsordnung. (BAMF o.J.b)

Innerhalb der EU-Länder gibt es sehr unterschiedliche Anforderungen für Einwanderung, Aufenthalt und Staatsbürgerschaft und bezüglich des Spracherwerbs gibt es oftmals gar keine. In den DACH-Ländern sind die entsprechenden Gesetzeslagen jedoch sehr eindeutig und vergleichsweise streng. Die deutsche Sprache soll bis zu einem bestimmten Zielniveau erworben und geprüft werden, ebenso wie Kultur-, Geschichts- und Wertewissen über das neue Aufenthaltsland (vgl. Krumm 2021, 193f.; BAMF 2019c; 2024a).

Zielgruppe der Integrationskurse sind Zugewanderte ohne ausreichende Deutschkenntnisse, die in sich jedoch eine heterogene Gruppe hinsichtlich sprachlicher Ressourcen, Bildungswege, Alter usw. darstellen. Es handelt sich um Zugewanderte, Spätaussiedler*innen, Asylbewerber*innen mit guter Bleibeperspektive, Geduldete und Personen mit Aufenthaltserlaubnis nach § 24 AufenthG, die entweder durch die Ausländerbehörde, die Sozialbehörden oder das Jobcenter zur Teilnahme verpflichtet werden oder aber freiwillig teilnehmen (vgl. BAMF 2019c). Entsprechend des ZuwandG bzw. des AsylG handelt es sich um ein Recht, aber auch eine Pflicht, die behördlich verhängt, geprüft und ggf. sanktioniert wird (vgl. Böttcher 2021, 11). Das Zielniveau für Zuwandernde aus Drittstaaten ist B1, für deren Familienmitglieder gilt das Zielniveau A1 (vgl. Bundestag 2008). Ob es sich um eine Berechtigung oder Verpflichtung handelt, ist vom Aufenthaltsstatus abhängig. Die Verpflichtung für Nicht-EU-Zuwandernde gilt in der Regel nicht für „Flüchtlinge und Bürger privilegierter Länder wie Australien, Israel, Japan, Kanada, Südkorea, Neuseeland oder den USA“ (Bundestag 2008). Diese Differenzierung nach Herkunft, die

unmittelbar mit der Vorstellung von ‚Integrationsbedarf' verbunden ist, erfährt immer wieder Kritik, die auf postkoloniale Spuren dieser Regelung verweist (vgl. Nghi Ha und Schmitz 2006, 234).[41]

Das BAMF stellt die *staatliche Steuerungsinstanz* für die Umsetzung dieser sprachbasierten Integrationsarbeit dar. In seine Zuständigkeit fällt nicht nur das Curriculum, sondern auch die Zulassung von Kursträgern (z.B. Sprachschulen), die Zulassung und Qualifizierung von Lehrenden, die Finanzierung und Prüfung von Lehrmitteln (vgl. BAMF 2019c; BAMF 2020a). Es sichert das Recht auf das Angebot eines regelmäßigen Unterrichts und prüft die Verpflichtung zur ebenso regelmäßigen Teilnahme. Hierbei ist der Kursort prinzipiell frei wählbar, kann aber auch von Seiten des BAMFs verpflichtend zugewiesen werden (vgl. BAMF o.J.d).

Die Struktur des Integrationskurses ist bundesweit einheitlich. Handelt es sich um den Allgemeinen Integrationskurs, welcher am häufigsten angeboten wird, setzt sich dieser aus 600 Unterrichtseinheiten Sprachkurs (300 UE Basissprachkurs und 300 UE Aufbausprachkurs) sowie 100 Unterrichtseinheiten Orientierungskurs zusammen. Wenn der anschließende DTZ nicht bestanden wird, können weitere 300 Unterrichtseinheiten ergänzt werden (vgl. BAMF 2015, 10f.; BAMF 2024b, 24).[42] Das ‚Zertifikat Integrationskurs' setzt sich aus dem Sprachnachweis basierend auf einem entsprechend skalierten Test über A2/B1 (DTZ) und dem Nachweis von Wertewissen aus dem Orientierungskurs (mit dem entsprechenden Test LiD) zusammen. Das *Rahmencurriculum für einen bundesweiten Integrationskurs* sieht vor, dass im Unterricht fünf curriculare Handlungsfelder bearbeitet werden: Umgang mit Migrationssituationen, Realisierung von Gefühlen, Haltungen und Meinungen, Umgang mit Dissens und Konflikten, Gestaltung sozialer Kontakte sowie Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen (vgl. BAMF 2015, 21). Außerdem liegen detaillierte Lernziele für die Kommunikation in zwölf Handlungsfeldern vor, die den Niveaustufen des GER und damit den sechs Modulen des Kurses z.T. in spiralförmiger Progression zugeordnet sind. Im *Orientierungskurs* sollen Lernende ein positives Verständnis für den deutschen Staat entwickeln und ihre Rechten und Pflichten kennenlernen. Dies erfolgt anhand dreier thematischer Module: Politik in der Demokratie, Geschichte und Verantwortung sowie Mensch und Gesundheit (vgl. BAMF 2015, 31; BAMF o.J.a). Als methodische Prinzipien werden Teilnehmendenorientierung, Praxisbezug, Eigenverantwortung und erwachsenengerechte Didaktik benannt (vgl. BAMF 2015, 15).[43]

41 Die Integrationskursgeschäftsstatistik gibt Auskunft über Durchführung und Teilnahme an Integrationskursen. Im Jahr 2023 waren Ukrainer*innen mit 46,2 % die größte nationale Teilnahmegruppe, Syrer*innen mit 10,3 % die zweitgrößte (vgl. BAMF 2024b, 8).

42 Zum Zeitpunkt des Verfassens des vorliegenden Buchs ist die Förderung von Wiederholungsstunden ausgesetzt (vgl. BAMF 2024c).

43 Siehe dazu auch die Dissertationsstudie von Rebecca Zabel (2016) zu den Widersprüchlichkeiten des Orientierungskurses in Hinblick auf Faktenvermittlung und Partizipationsbestrebungen sowie möglichen Widerständigkeitsspielräumen der Lehrenden und Lernenden.

Die Qualitätssicherung des Integrationskursangebots erfolgt einerseits durch Regionalkoordinator*innen des BAMFs selbst, indem diese unangemeldete Kontrollen bei den Institutionen (Trägern) und in Integrationskursen durchführen.[44] Das BAMF wiederum wird durch eine Bewertungskommissionen mit Expert*innen aus „Wissenschaft, Verwaltung und Praxis" beraten (BAMF 2019c; vgl. BAMF 2015, 40). Lehrende in Integrationskursen werden anhand verschiedener Kriterien entsprechend § 15 IntV zugelassen. Je nach Studienabschluss, Deutschkenntnissen, fachlicher und persönlicher Eignung sowie Unterrichtserfahrung erfolgt die Zulassung direkt oder mittels einer Zusatzqualifizierung. Die sogenannten ZQs werden entweder von BAMF-akkreditierten Qualifizierungseinrichtungen durchgeführt oder über (Hochschul-) Zertifikate abgebildet (vgl. BAMF 2024d; BAMF 2020b). Für spezielle Kursangebote wie Alphabetisierung oder Berufssprache werden zusätzliche ZQ-Nachweise benötigt. Das Zulassungsverfahren ist dabei mitunter komplex und je nach Bedarfssituation von verschiedenen Ausnahmen gekennzeichnet.

Das BAMF erkennt *Geschlecht als individuelle Lernvoraussetzung* in Anlehnung an Motivation oder Lerngewohnheiten an und weist „Müttern und Ehefrauen" eine besondere soziale Rolle als „Multiplikatorinnen" zu (BAMF 2019b; vgl. BAMF 2015, 12).[45] So wird begründet, dass es für Frauen* zumindest in der Theorie ein ausdifferenziertes Kursangebot mit Kinderbetreuung, Spezialkursen und Teilzeitformaten gibt (vgl. BAMF 2019c).[46] Tatsächlich machten Eltern- und Frauenkurse in gemeinsamer Berechnung nur 2 % der angebotenen Kurse aus (vgl. BAMF 2024b, 6).[47] Diese Kurse sind für Frauen*, die „aus kulturellen, biografischen oder religiösen Gründen keinen Allgemeinen Integrationskurs besuchen können" und deren familiären Aufgaben oder deren niedriger Bildungsstand mit einem Sprachkursumfang von 900 UE statt 600 UE aufgefangen werden soll (BAMF 2019b). Elternintegrationskurse richten sich dagegen an beide Elternteile und finden ebenfalls im Umfang von 900 UE in der Nähe von Kindertagesstätten oder Schulen statt, damit die Eltern sowohl über als auch mit diesen Institutionen ihrer Kinder lernen können (vgl. BAMF 2019a). Diese Kurse werden aber wie auch Frauenkurse selten angeboten. Der besonderen Situation von Frauen*, konkret geflüchteten Frauen* mit

44 Laut Integrationskursgeschäftsstatistik von 2023 sind die Volkshochschulen der größte Träger für Integrationskurse (32,9 %), gefolgt von Sprachschulen (16,7 %). Weitere Träger können z.B. Bildungswerkstätten, kirchliche Einrichtungen oder betriebliche Fortbildungsstätten sein (vgl. BAMF 2024b, 23).

45 Die Kategorie Geschlecht ist für das BAMF auch in der statistischen Auswertung von Relevanz, bspw. werden die Ergebnisse des DTZ geschlechtergetrennt dokumentiert (vgl. BAMF 2024b, 19). Die Statistik erfasst das Geschlecht der aktiven Lehrenden als einziges personenbezogenes Merkmal. 77,3 % der Lehrenden sind weiblich (vgl. ebd., 26) [siehe Anlage 3].

46 Weitere besondere Kursformen sind bspw. Alphabetisierungskurse oder Kurse für Zweitschriftlernende (vgl. BAMF 2015, 13) [siehe Anlage 4].

47 Zum Entstehenszeitpunkt der vorliegenden Publikation sind Eltern-, Frauen- und Jugendintegrationskurse ausgesetzt (vgl. BAMF 2024c).

Kind, versucht dagegen das BAMF-Angebot *Migrantinnen einfach stark im Alltag* (MiA) Rechnung zu tragen, indem diese Kurse als Empowerment- und Brückenangebot vor dem Integrationskurs durchgeführt werden. Diese Kurse sollen innerhalb von 34 Stunden mit ausschließlich weiblichen Lehrenden eine Unterstützung in Wohnortnähe, mit flexiblem Curriculum und Kinderbetreuung bieten (vgl. Tissot und Zimmer 2021, 3; BAMF o.J.c)

Der DTZ als migrationspolitisches Steuerungsinstrument wird dagegen kritisch betrachtet, da er mit hohem Druck und ohne Differenzierung entsprechend unterschiedlicher Ausgangspositionen prüft und in seinen Ergebnissen nicht aussagekräftig über die tatsächliche Handlungsfähigkeit der Lernenden ist (vgl. Krumm 2021, 235; Khakpour 2023, 44; Böttcher 2021, 11f.). Gleichzeitig werden die mitunter sehr detaillierten und anspruchsvollen Lernziele des Rahmencurriculums nicht den Lernvoraussetzungen der Lernenden gerecht. Oftmals sind die Ziele kaum oder nicht erreichbar, während es gleichzeitig keinen Spielraum im modularen Programm gibt, auf individuelle Bedarfe einzugehen. Die Lehrenden sind damit konfrontiert, unter hohem Zeitdruck einen Unterricht zu gestalten und zwischen den Polen Anspruch und Möglichkeit zu moderieren, wobei sie selten gut ausgebildet und zudem prekär beschäftigt sind (vgl. Böttcher 2021, 15f.). Die Integrationskursträger sind zwar eigentlich BAMF-unabhängige Institutionen, zum Teil öffentlich wie die VHS, zum Teil privat, unterliegen aber doch den strengen Regularien des BAMFs (vgl. ebd., 260). Bspw. müssen sie die Anwesenheits- und Fehlzeiten genau dokumentieren, deren Dokumentationspflicht vom BAMF stichprobenartig überprüft wird. Integrationskurse sind prinzipiell ermächtigend, da der Spracherwerb durch finanzielle Unterstützung ermöglicht wird und zum Einleben im Austausch mit anderen befähigt.[48] Mit ihnen geht aber auch ein hoher meritokratischer und selektierender Druck einher und sie folgen einem disziplinierenden Assimilationsparadigma (vgl. Heinemann 2020, 11; Castro Varela 2013, 33f.):

> Letztlich zielen auch Integrationspolitiken auf die Produktion von Subjekten, die sich deutsch verhalten, Deutsch sprechen, deutsche Werte und Normen teilen – was auch immer damit gemeint sein soll – und die gleichzeitig nie Deutsche sein können. (Castro Varela 2013, 17)

Sprachbildung findet jedoch nicht nur zentral organisiert in Integrationskursen statt, sondern auch in anderen öffentlichen Angeboten, privaten Einrichtungen, über NGOs oder das Ehrenamt. Insbesondere wenn keine Verpflichtung zur Teilnahme am Integrationskurs besteht oder der Zugang zu diesem verunmöglicht wird, greifen Lernende auf Alternativen zurück. Mit dem entsprechenden

48 In der Regel wird die Teilnahme am Integrationskurs staatlich bezuschusst. Bestimmte Teilnehmendengruppen wie Empfänger*innen von Bürgergeld können vom Kostenbeitrag befreit werden. Mit Bestehen des DTZ kann möglicherweise die Hälfte des Kostenbeitrags rückerstattet werden (vgl. BAMF o.J.e). Generell kostet der Integrationskurs für Teilnehmende vergleichsweise wenig pro Unterrichtseinheit, was jedoch nicht bedeutet, dass er nicht eine relevante finanzielle Belastung darstellen kann.

ökonomischen Kapital können Lernende an Sprachschulen, Hochschulen und anderen privaten oder öffentlichen Einrichtungen Deutsch lernen, indem sie den Unterricht pro Einheit selbst finanzieren. Für die Lernenden, die weder Zugang zum Integrationskurs noch die finanziellen Mittel für eine privat finanzierte Alternative haben, gibt es Kurse in Geflüchteteneinrichtungen, Kirchen und Wohlfahrtsverbänden, migrantischen Selbstorganisationen oder ehrenamtlichen Vereinen, die sich über Projektmittel oder Spenden tragen oder komplett ohne Finanzierung tätig sind. Ein nicht unbedeutender Teil sprachlicher Bildung findet somit dezentral durch das Engagement von Freiwilligen statt. Das Angebot differenziert hierbei regional stark, denn im ländlichen Raum gibt es weniger Optionen als im städtischen. Oftmals arbeiten diese Angebote ohne Curriculum und Lehrwerk, was nicht nur an fehlenden Mitteln liegt, sondern auch einer anderen Ausrichtung. Sobald das Hauptziel nicht das Bestehen des DTZ ist, können sich die DaZ-Angebote stärker an den konkreten Bedürfnissen der Lernenden orientieren. Insbesondere im Ehrenamtsbereich sind Lehrende jedoch oft nicht als solche qualifiziert und geben ihre erstsprachlichen Kenntnisse oder eigenen Lernerfahrungen ohne didaktische Ausbildung weiter. Generell handelt es sich bei DaZ-Lehrenden um keinen geschützten Beruf und auch in Integrationskursen fällt die Qualifizierung oft knapp aus. Von engagierten Rentner*innen über studentisch-aktivistische Initiativen bis hin zu institutionalisierten Vereinsstrukturen gibt es eine hohe Zahl an Angeboten für Lernende. Sie sind an dieser Stelle lediglich in kurzer Form zu erwähnender Gegenpol zum staatlich-zentralisierten Deutschlernangebot und Teil des Berufsfelds Deutsch als Zweitsprache sowie des Charakteristikums von Fach und Praxis. Während Deutsch einerseits als Kernelement der Integration verhandelt wird, arbeiten prekär oder gar nicht beschäftigte Lehrpersonen mit mehr oder weniger umfassenden Qualifikation ohne geschützte Berufsbezeichnung in einer diversen Kurslandschaft, in der das Ehrenamt eine wichtige Stütze darstellt.

2.3.3 Wir und Ihr: Konstruktion des Anderen im Migrationsdiskurs

Die Geschichte der Migrationsbewegungen nach Deutschland demonstriert, dass nicht die öffentliche Anerkennung als *Einwanderungsland*[49] ein solches konstituiert – Anwerbeabkommen und zumindest für EU-Bürger*innen offene Grenzen dagegen durchaus (vgl. FAZ 2015). Migration zeigt sich in

49 An dem Terminus ‚Einwanderungsland' lassen sich nuancierte Diskurslinien nachzeichnen. So wird der sehr ähnliche Begriff ‚Zuwanderungsland' verwendet, wenn ‚Abwanderung' als Option (semantisch) offengehalten und gestärkt werden soll. Das Wort ‚Zuwanderer*in' betont die Mobilität der Person, nicht ihr Ankommen. Wer dagegen ‚einwandert', so die Konnotation, emigriert weniger schnell wieder als Zugewanderte, weshalb der Begriff politisch (und juristisch) vermieden wird (vgl. Messerschmidt 2016b, 60; Marx 2023, 3) [siehe Fußnote 5].

Deutschland regional verschieden. Der Anteil von Menschen mit Migrationsgeschichte ist unterschiedlich hoch, es gibt differierende generationale Demografieverteilungen und die Herkunftsländer einschließlich der Migrationsgründe sind nicht einheitlich. Gleichzeitig ist diese Situation Merkmal des Einwanderungslands Deutschland. Als solches ist es von zunehmender und auch zunehmend akzeptierter, sich verändernder und historisch nachwirkender Migration gekennzeichnet, die einen „starken demografischen Wandel" hervorruft und durch „kulturelle, ethnische, religiöse und nationale Vielfalt geprägt ist" (Foroutan 2016, 228). Dies betrifft nicht nur Migrierte und Angehörige von Migrierten, sondern alle in Deutschland lebenden Personen.[50] An diesen Ausgangspunkt ansetzend wird die sozialwissenschaftliche Beschreibung der *Migrationsgesellschaft* herausgearbeitet, in der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unter Bedingungen von Migration zusammenleben (vgl. ebd., 229): „In einer Migrationsgesellschaft kann Migration nicht isoliert als unabhängiges Phänomen betrachtet werden, sondern steht immer im Bezug zu allen relevanten Ebenen von Gesellschaft" (Heinemann 2018b, 11).

Eine Gesellschaft als Migrationsgesellschaft zu betrachten, heißt demnach nicht nur, sie politisch als Einwanderungsland anzuerkennen, sondern auch die durch Migration beeinflussten sozialen Bedingungen des Miteinanders zu beschreiben. Diese lange geleugnete Normalität bezieht sich aus theoretischer Perspektive über eine national definierte Gesellschaft hinaus auf konstitutive globale Migrationsphänomene (vgl. Shure 2021, 20). Aus diesem Grund ist der Terminus ‚Migrationsgesellschaft' jenem der ‚Ein- bzw. Zuwanderungsgesellschaft' vorzuziehen, da er allgemeiner und weniger grenzorientiert mit größerer Bezugsweite verwendet wird (vgl. Mecheril 2016, 12).

Migration als „universelle menschliche Handlungsform" wird trotz seiner konstant stattfindenden Historie im Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft als ‚aktuell' markiert: In einem „Zeitalter der Migration" sollen wir leben, obwohl Menschen immer schon migrierten (ebd., 9). *Migrationsforschung* fragt danach, warum diese Markierung so verhandelt wird und wie Machtgefälle normativ konstituiert werden. „Ob Bedrohungswahrnehmung oder Bereicherungshoffnung, quer durch die politischen Lager gilt: Eine Gesellschaft, ja eine Welt ohne *Migration* scheint heute kaum mehr vorstellbar" (Espahangizi 2023, 208 H.i.O.). Der Migrationsdiskurs ist eine umkämpfte Projektionsfläche; er ist aber auch ein realpolitisches Aushandlungsfeld (vgl. ebd., 219). Innerhalb der Länder der EU sind die Anforderungen an Einwanderung, Aufenthalt und Staatsbürgerschaft sehr unterschiedlich geregelt. Die

50 Es ist fraglich, ob erst die Annahme des Umstands, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, Menschen ohne Migrationshintergrund zu Involvierten macht. Vielmehr ist anzunehmen, dass Migration immer alle betrifft. Oft werden diese Entwicklungen in einen chronologisch-kausalen Zusammenhang gestellt, der womöglich selbst am meisten zeigt, wie weitreichend die gedankliche Verdrängung von Migrationsphänomenen in den Bereich des Segregierten, nur eine bestimmte Personengruppe Betreffenden, geschoben wird.

Länder Deutschland, Österreich und Schweiz haben hierbei vergleichsweise strenge Vorgaben, die auch Sprach- und ‚Werte'kurse beinhalten (vgl. Krumm 2021, 193f.) [siehe Kapitel 2.3.2]. Migration bezieht sich konzeptionell auf Grenzphänomene. *Grenzen* sind hierbei selbst als diskursiv hergestellt zu verstehen, die als Wissenssystem ein Außen und Innen konstruieren, das bestimmte (Nicht-)Zugehörigkeiten evoziert. Das Überschreiten von Grenzen hat dabei eine reziproke Wirkung: Einerseits verändert der Grenzübertritt etwas Bestehendes, erhöht bspw. die Heterogenität von Differenzpositionen im ‚Innen', andererseits stabilisiert er die Grenze durch die Vorstellung von der Fremde im ‚Außen' (vgl. ebd., 10).

Das Verständnis der Migrationsgesellschaft lässt sich fortschreiben als *postmigrantische Gesellschaft*. Aus der durch Naika Foroutan bekannt gewordenen Perspektive des Postmigrantischen gilt die Differenzierung von Personen(-gruppen) in migrantisch bzw. nicht-migrantisch inzwischen als unzeitgemäß und defizitär. Das Defizit dieser Untergliederung soll überwunden werden, indem die Beschreibung als postmigrantisch alle Personen einer Gesellschaft involviert und nicht mehr durch machtvolle Zuschreibungen Zugehörige der ‚migrantischen Gruppe' über Generationen hinweg benachteiligt und exkludiert (vgl. Foroutan 2016, 231; Foroutan 2019, 7; Foroutan et al. 2018, 10).[51] In dieser Perspektive werden Gesellschaften als plural beschrieben, deren Alteritäten nicht migrationsbedingt begründet werden können (vgl. Foroutan 2018, 271). Weiterhin ist das Konzept des Postmigrantischen eine Analyseperspektive, die gesellschaftliche Probleme und öffentliche Auseinandersetzungen betrachtet. Aus diesem Blickwinkel wird Migration als Stellvertreter-Motiv des sozialen Dissens' enttarnt und es wird gleichermaßen herausgearbeitet, dass Einwanderung nicht der primäre Auslöser von Angst und Wut ist, sondern ein sekundärer Erklärungsansatz, nach welchem alle negativen Entwicklungen von Krisen im Bildungssystem bis zur wachsenden Kriminalität fälschlicherweise Migrant*innen zugesprochen werden. In diesem vereinfachenden Metanarrativ gibt es derartige Probleme nicht originär in Deutschland, sondern nur in einem Außerhalb, das durch Einwanderung dominierend eindringt (vgl. Foroutan 2016, 233; Foroutan 2019, 12f.). Die Folgen sind Phänomene wie Othering, Rassismus und Forderungen nach Migrationsregulationen, die wiederum kulturelle Hegemonien spiegeln. Vereindeutigungsbestrebungen gegenüber Migration führen aber auch zur Abwehr alles Liberalen und strahlen in Form von Antifeminismus, Antisemitismus, Transphobie etc. aus (vgl. Foroutan 2019, 14). Oft ist nicht die Migration selbst das Problematisierte, sondern die Abweichung von gesetzten Normen. Migration fungiert so als Metapher, indem Fremdheit im Allgemeinen problematisiert und als gefährlich

51 Der Begriff der postmigrantischen Gesellschaft unterscheidet sich von dem der Migrationsgesellschaft in seiner programmatischen, weniger deskriptiven Reichweite. Während ‚Migrationsgesellschaft' Migration als wesentliches gesellschaftliches Charakteristikum anerkennt, entwickelt das Postmigrantische kritische Visionen für den Umgang damit.

beschrieben wird, um so als Abgrenzungsmechanismus des Eigenen gegenüber dem Fremden zu dienen (vgl. Foroutan 2016, 234f.).

> ‚Postmigrantisch' steht also keineswegs – wie hin und wieder angenommen und kritisiert – für einen Prozess der beendeten Migration, sondern für eine Analyseperspektive, die sich mit den Konflikten, Identitätsbildungsprozessen, sozialen und politischen Transformationen auseinandersetzt, die nach erfolgter Migration und nach der Anerkennung, ein Migrationsland geworden zu sein, einsetzen. Gleichzeitig steht ‚postmigrantisch' für einen gesellschaftlichen Wandel, der eine ganzheitliche Partizipation aller Mitglieder der Gesellschaft anstrebt. (Foroutan 2016, 232)

Postmigrantische Gesellschaften sind von fünf Merkmalen gekennzeichnet: Sie erkennen an, ein Einwanderungsland zu sein (1), sie handeln Fragen nach Identität, Zugehörigkeiten, Privilegien und Rechten aus (2), sie finden ambivalente und ambige Antworten auf komplexe Fragen, wie die gleichzeitige Befürwortung von und Angst vor Einwanderung (3), sie gehen Allianzen ein (4) und sie wecken (rassistische) Antagonismen (5) (vgl. ebd., 239f.). Die deutsche Migrationsgesellschaft kann vor diesem Hintergrund bereits als eine postmigrantische benannt werden. Sie ist damit keine „utopische Friedensgemeinschaft", in welcher das ‚post' für das Überwinden von konfliktiven Aushandlungen stünde, sondern eine von Migration so beeinflusste Gesellschaft, dass diese Größe als Normalität anerkannt wird. Die Programmatik des Postmigrantischen liegt in der Überwindung des negativen Bilds der Markierung ‚migrantisch' (vgl. ebd., 246).[52] Sie verweist aber auch auf koloniale Traditionslinien und postkoloniale Diskurse für eine Teilhabechancen steigernde Bewusstmachung von Hegemonien im Bereich Einwanderung (vgl. Yildiz 2018, 22ff.; Lenz 2018, 125). Bezugspunkt ist hierbei stets das Grundgesetz, das eine plurale deutsche Gesellschaft sichern soll und doch soziale Ungleichheit und Migrationsabwertung legitimiert (vgl. Foroutan 2019, 22).

So wie Migration diskursiv eine Grenze etabliert, geht damit gleichermaßen die Konstruktion einer ‚Wir'-Gruppe derjenigen einher, die innerhalb dieser Grenze lebt, und einer ‚Ihr'-Gruppe solcher, die in ein ‚Außen' gedeutet werden. Es entstehen damit zwei Gruppen, die sich nicht mit derselben Handlungs- und Deutungsmacht begegnen. Die Gruppe des vergemeinschafteten ‚Wir', das durchaus rein funktional sein und eine innere Heterogenität verbergen kann, setzt Normen des Zusammenlebens und definiert Gesetze, die über den Aufenthalt von Menschen entscheiden. Diese Gesetze bilden und spiegeln Wertvorstellungen innerhalb der Grenzen in ihrer Funktion als Diskursfragmente und wirken reziprok auf diese zurück: Sie beschreiben, was und wer ‚normal' ist [siehe Kapitel 2.3.2]. In diesem Zusammenhang dient die staatliche Verfassung maßgeblich der nationalen Identität in formender und legitimierender Weise. Sie bildet das Verständnis dessen ab, was als ‚deutsch' gilt,

52 In der vorliegenden Studie wird entsprechend der angeführten Argumentation nach Foroutan von einer postmigrantischen Gesellschaft ausgegangen.

dass nämlich die gemeinsame deutsche Sprache und die gemeinsame ‚deutsche Kultur' die einenden Elemente seien. Politische Zusammengehörigkeit ist nicht zwangsläufig Teil der ‚Wir'-Konstruktion (vgl. Marx 2023, 2).

Neben der rein formalen Zugehörigkeit zu einer Nation qua Passdokument sind Menschen in natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsstrukturen verortet, die zum einen ‚mehrfach' und zum anderen widersprüchlich sein können. *Zugehörigkeitsordnungen* sind „jene machtvollen Zusammenhänge, die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung von Individuen auf diese produktiv Einfluss nehmen" (Mecheril 2016, 18). Die Verbindung *natio-ethno-kulturell* dient vor diesem Hintergrund als Verweis auf die alltagsbezogene, aber auch wissenschaftliche Vermischung von Nation, Ethnie und Kultur einschließlich der Religion, teilweise auch Sprache(n). Die Verbindung dieser Differenzpositionen ist insofern anschaulich, da zusammengeführt wird, was in der Regel gemeinsam verhandelt wird – auch, wenn damit die Gefahr droht, vereinheitlichende Zuschreibungen zu fördern, die der Heterogenität von Gesellschaften nicht gerecht werden. Gleichzeitig bietet sich genau deshalb dieses Konzept an, weil Zuschreibungen in der Logik von Nationalstaaten genauso homogenisierend und damit auch (unfreiwillig) stereotypisierend vonstattengehen (vgl. ebd., 15f.). In ‚Herkunft' verbinden sich geografisch-politische Grenzen mit sozialen Ordnungen: Menschen in Deutschland sprechen Deutsch. Oder auch: Menschen in Deutschland sind christlich. Neben dieser konzeptionellen Vereinheitlichung von diversen Gesellschaften geht es beim Konzept der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten um Symboliken der Mitgliedschaft, die an Herkunft und Aufenthaltstitel gebunden werden (vgl. ebd., 17). Sie sind daher hoch praktikabel, um Grenzen zu ziehen und Eigen oder Fremd zu beschreiben wie auch zu verhandeln. Migration ist insofern ein Irritationsmoment, weil es die Legitimierung der Ordnung des natio-ethno-kulturellen ‚Wir' herausfordert – mit der Folge, dass Nicht-Zugehörige als fremd verhandelt werden. Migration muss aus Sicht der hegemonialen Position deshalb immer als Ausnahme verstanden werden, weil sonst die homogenisierte ‚Wir'-Idee bedroht würde. Die Abgrenzung des Fremden stärkt das Eigene (vgl. ebd., 21).

Diese Abgrenzungsmechanismen haben kulturalisierende Konsequenzen, die vor allem migrantisch markierte Personen betreffen. Ganze soziale Gruppen werden in diesem Markierungsprozess in Gegenüberstellung zur ‚Eigen'-Norm homogenisiert und ausgehend von Herkunft oder Aussehen mit abwertenden, rassistischen Zuschreibungen belegt (vgl. Heinemann 2018b, 17). Diese folgen einer kolonialen Tradition der Auf- und Abwertung in Bezug auf bestimmte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten. Die klare Binarität von Eigen und Fremd in einem stark hierarchischen Verhältnis, das von Kontrolle und Konformierungsdruck begleitet wird, ist Fortführung kolonialer Praktiken, die sich auf Machtartikulation und Überlegenheitsrepräsentation stützen (vgl.

Nghi Ha und Schmitz 2006, 226). Migration erscheint vor allem als Kulturmigration, denn Rechte und Pflichten, Zuschreibungen von Eigen und Fremd etc. werden an kulturelle Nähe oder Ferne geknüpft, die wiederum an nationale Herkunft rückgekoppelt ist (vgl. Geier 2020, 121). Prinzipiell gilt jedoch: Wer als migriert markiert ist, dem wird Integrationsbedarf zugeschrieben. Dieser zu überwindende Zustand der Desintegration wird diskursiv pauschal mit sozialen Problemen verknüpft, welche den Nationalstaat und vor allem seine ‚Wir'-Gemeinschaft belasten (vgl. ebd., 120).

> Die Integrationsbevölkerung ist die Norm und die Zugehörigkeit zu ihr wird als ‚normal' sanktioniert. Alles und jede*r, der nicht dazugehört, ist demgegenüber fremd und ‚anormal'. Alles und jede*r, der/die dazugehören will, muss sich anpassen. (Kögel 2020, 237)

Integration ist grundsätzlich positiv konnotiert als ein Angebot einer demokratischen, offenen Gesellschaft für jene, die ‚neu sind'. Der Angebotscharakter ist jedoch, verschieden je nach natio-ethno-kultureller Herkunftszugehörigkeit und kann mit stärkerem Anteil von Zwang auch Kontrollinstrument sein (vgl. Nghi Ha und Schmitz 2006, 236). Der gesellschaftliche Umgang mit Integration ist sehr dynamisch. Beispiele hierfür sind die ‚Willkommenskultur' von 2015 oder der aufnehmende Umgang mit ukrainischen Geflüchteten in 2022 (vgl. Knuth 2019, 49f.). Dieselbe Gruppe von Menschen kann erst Solidarität und später Ablehnung erfahren.

Migrationsbegründete Ablehnung zeigt sich auch strukturell, so im Fall von eingeschränkten Bildungswegen im Schulsystem, Benachteiligungen beim Erlangen eines Ausbildungs- oder Studienplatzes sowie auf einem Arbeitsmarkt, der sich gegenüber potenziellen Arbeitnehmenden missverständlich zwischen Anreizen und Abschreckungen verhält. Das Bildungs- und Berufssystem ist in sich auf bestimmte Biografien der ‚Wir'-Gemeinschaft ausgelegt, sodass Abweichungen nahezu automatisch Ausschluss erfahren (vgl. Knuth 2019, 56; Goebel 2019, 106). In Abhängigkeit von Herkunftsland, Sprachhierarchien, Einkommen und kulturellen Zuschreibungen bleiben migrantisierten Personen, insbesondere Geflüchteten, häufig keine beruflichen Alternativen zum unteren Ende des Bildungs- und Lohnniveaus (vgl. Goebel 2019, 124; Krumm 2021, 164f.). Dies kann zur *Prekarisierung* von migrantisierten Personen führen.[53] Migrantisierte Personen können systembedingt leichter ins Prekariat geraten als nicht-migrantisierte. Staat und Bildungsinstitutionen sind inhärent miteinander verwoben und auch die Gesellschaft ist ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Migrationspolitik, denn Aufenthalt und Schutz von migrantisierten Personen sind nie ausschließlich administrative Vorgänge und immer mehr als das geschriebene Gesetz (vgl. Khakpour 2023,

53 In einem engen Verständnis sind damit konkrete Armutsbedrohungen durch fehlenden Erwerb gemeint, aber in einem weiteren Verständnis sind auch emanzipatorische Einschränkungen eingeschlossen (vgl. Wimbauer et al. 2015, 43).

42). Es gibt eine gemeinschaftliche Vorstellung, wer „in Deutschland juristisch legal und kulturell legitim“ ist (Mecheril 2011):

> Privilegien spürt man nicht, man spürt sie nur, wenn man sie nicht hat. Weshalb es einigen vielleicht so schwerfällt, sich in all jene, die dieses Privileg der Heimat nicht haben, hineinzuversetzen. (Erkurt 2022, 36)

Ein weiterer Weg, in der ‚Wir‘–‚Ihr‘-Dichotomie zu agieren, ist ein helfender bzw. schützender. Dieser kann jedoch neben allen positiven und ermächtigenden Auswirkungen auch paternalistisch sein. *Paternalismus* bezeichnet die Beeinflussung einer Person oder einer Personengruppe mit dem Anspruch, sie zu beschützen, aber gegen ihren Willen und ohne ihr Einvernehmen. Paternalismus geht immer von der privilegierteren, machtvolleren Position aus und führt letztendlich zur Entmächtigung derer, denen geholfen werden soll (vgl. Heinemann und Sarabi 2020, 312). Paternalismus kann benevolent sein, er ist also gut gemeint und kann doch zum gegenteiligen Ergebnis führen. Wenn das ‚Wir‘ dem ‚Ihr‘ aus seiner asymmetrischen Position heraushelfen möchte, ist dies systemisch perfide, konstruiert doch erst die Idee der sogenannten Mehrheitsgesellschaft das machtlosere Andere. Ähnlich verhält es sich mit dem Anspruch der *Partizipation*, einem unklaren Sammelbegriff, der „mit der Idee von Autonomie und Selbstbestimmung verknüpft“ ist (Munsch und Müller 2021, 13). Oftmals wird mit dem Begriff jedoch erneut die ‚Wir‘–‚Ihr‘-Dichotomie reproduziert und dagegen sehr selten die bestehenden Abhängigkeitsverhältnisse reflektiert oder es wird kaum Kritik an Ungleichheit und Hegemonie geübt (vgl. ebd., 10f.). Der Anspruch auf Partizipation ist es auch, der die einseitige Integrationsleistung zum Ausgleich der natio-ethno-kulturellen Unterschiedlichkeit legitimieren soll. In einem meritokratischen System wird Anstrengung belohnt, so lautet das Versprechen; denn Migrant*innen, die sich einbringen und partizipieren, würden mehr Chancen auf tatsächliche Teilhabe erhalten (vgl. Castro Varela 2013, 8). Integrationspolitiken sind daher assimilationsorientiert und auf die Produktion sich ‚deutsch‘ verhaltender Subjekte ausgerichtet. Sie sind gleichermaßen normalisierend wie disziplinierend und ermöglichend wie ausgrenzend im selben Moment (vgl. ebd., 33f.) [siehe Anlage 1].

Der Migrationsdiskurs bezieht sich in seinen Verhandlungen auf ein Konzept von Nationalität, das hinsichtlich der Verteilung von Rechten weitreichend und machtvoll ist. Es fördert die dualistische Veranderung in ‚Wir‘ und ‚Ihr‘ und bringt eine Kulturalisierung der Debatten mit sich. In diesem Zusammenhang wird häufiger über Personen(-gruppen) gesprochen als tatsächlich über das global relevante und gesellschaftlich wirksame Phänomen Migration, was wiederum Raum für populistische und abwertende Zuschreibungen gegenüber der in der Asymmetrie untergeordneten ‚Anderen‘ öffnet (vgl. Messerschmidt 2016b, 59f.). Die *Studie Postmigrantisch III* befragte 2014 eine repräsentative Stichprobe von migrantisierten und nicht-migrantisierten Personen zu ihrer Einstellung gegenüber der ‚deutschen Identität‘. Die Ergebnisse

ergaben unter anderem, dass 82,4 % der Befragten mit Migrationshintergrund „Deutschland lieben“ – somit gibt es kaum einen Unterschied zu den Befragten ohne Migrationshintergrund (85,6 %). 74,2 % der Befragten mit Migrationshintergrund „fühlen sich Deutsch“; bei den Befragten ohne Migrationshintergrund sind es 85,6 % (Canan und Foroutan 2016, 9). Die Studie ist bereits über zehn Jahre alt, wurde vor den Einwanderungsjahren ab 2015 durchgeführt und ist sicherlich durch soziale Erwünschtheit stark beeinflusst. Trotzdem zeigt sie, wie sehr sich Menschen Deutsch fühlen können, ohne als solche markiert werden zu müssen.

2.3.4 Integration im Paradigma der Herrschaft

Differenzverhältnisse bedingen gesellschaftliche Strukturen in einer grundsätzlichen Weise, die alle gleichermaßen betrifft, ohne dass die Möglichkeit denkbar wäre, sich ihnen zu entziehen. Diese unumgängliche Involviertheit in Ordnungen ist für alle gleich, nicht aber die Positionierung innerhalb der Strukturen (vgl. Simon 2021, 43). Stattdessen ist Differenz hegemonial geordnet, was die Bedingung für die Konstruktion von Herrschaftsverhältnissen darstellt (vgl. Schäfer 2018, 105). *Herrschaft* wird in dieser Publikation in Anlehnung an das bourdieusche Konzept der symbolischen Herrschaft sowie ihrer migrationspädagogischen Adaption verstanden. Pierre Bourdieu beschreibt symbolische Herrschaft als eine unsichtbare (bspw. im Gegensatz zu politischer oder körperlich-gewalttätiger Herrschaft), die durch eine breite gesellschaftliche Anerkennung normalisiert ist. Sie ist in der Verteilung von Macht und Ressourcen einflussreich, hegemonial und potenziell gewaltvoll (vgl. Heinemann 2014, 86). Herrschaftsstrukturen sind dabei nicht naturgegeben, sondern „das Produkt einer unablässigen (also) geschichtlichen Reproduktionsarbeit“ (Bourdieu 2017 [1998], 65). Diese Reproduktionsarbeit findet über Diskurse statt, die nie neutral, sondern von Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt sind, ebenso wie sie diese gleichzeitig legitimieren (vgl. Babka und Posselt 2024, 55; Kücükgöl 2019, 86). Im Gegensatz zu Gewalt ist Herrschaft durch Legitimierungsprozesse in der Regel normalisiert, unauffällig und dethematisiert. Da Beherrschte von ihrer Rolle auch profitieren können, findet Herrschaft im Gegensatz zu Gewalt kaum Empörung oder Widerstand (vgl. Mecheril et al. 2013, 46f.). Die migrationspädagogische Anwendung des Herrschaftsbegriffs definieren Mecheril et al. folgendermaßen:

> Herrschaft verstehen wir in diesem Sinne als institutionalisiertes, eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisendes, temporär verfestigtes, strukturiertes und strukturierende soziales Verhältnis, in dem die Möglichkeiten wechselseitiger Einflussnahme (Macht) asymmetrisch verteilt sind. (Mecheril et al. 2013, 47)

Herrschaft als ein verdichteter „Spezialfall von Macht“ erfordert jedoch auch ein „Mindestmaß an Anerkennung und Gehorsam“, was wiederum

Anschlusspunkte an Gramscis Hegemonie-Verständnisse bietet (Gukenbiehl 2006, 172) [siehe Kapitel 2.3.5]. Migrationspädagogische Ansätze untersuchen Machtverhältnisse und nehmen dezidiert eine herrschaftskritische Forschungsperspektive ein (vgl. Widhalm 2019, 13; Messerschmidt 2016b, 63). Eine solche Anwendung auf das Migrations- und Integrationsdispositiv wird im Folgenden theoriebasiert dargestellt.

Mit erfolgreicher Immigration beginnt der Vorgang der *Integration*. Als inzwischen vor allem durch unwissenschaftlich und medial geführte Debatten ausgehöhlter Begriff steht ‚Integration' kaum noch für einen soziologischen Terminus und ist zum Symbol der Herrschaftsverhältnisse im Migrationsdispositiv geworden. Diskursiv sind die Begriffe ‚Migration' und ‚Integration' eng verbunden, der eine zieht ganz zwangsläufig den anderen nach sich, wenn über den innerdeutschen Bezugsraum gesprochen wird. Insbesondere im öffentlichen Diskurs stehen die beiden Termini so nah beieinander, dass sie kaum mehr trennbar sind. Dabei transportiert ‚Integration' stets zwei Konnotationsebenen: eine moralische mit Appellcharakter und eine normierende mit Assimilationsauftrag. Integration kann als positiv besetzter Begriff bezeichnet werden, der in überwiegend negativ gerahmten Kontexten gebraucht und in seiner Bedeutung immer unkonkreter wird (vgl. Castro Varela 2013, 8; El-Mafaalani 2023b, 167; Schmidt 2022, 104; Mecheril 2011; Shure 2016, 27).[54]

Der Begriff wird alltagssprachlich zur Beschreibung der „Eingliederung von Individuen in die Gesellschaft" verwendet (Geier 2020, 120). Es handelt sich um eine soziologische „Beobachtungskategorie, um soziale Eingliederungs- und Anpassungsprozesse von Individuen und/oder sozialen Gruppen (im vorliegenden Fall um sog. MigrantInnen, geflüchtete Menschen etc.)" beschreiben zu können (Kunz 2018, 110). Die Missverständlichkeit des Integrationsbegriffs entsteht durch die fehlende Abgrenzung zu und teilweise inhaltlich synonymische Verwendung von Assimilation, welche die einseitige Anpassung einer Gruppe an die andere(n) meint. Auch wenn es differenziertere Verwendungen und Bemühungen um eine Aufwertung des Assimilationsbegriffs gibt, bezieht sich der Bedeutungskern doch auf eine Hierarchisierung von Gruppen, die zu einer Anpassung an die Normen der hegemonialen Gruppe führt, die nicht ‚erzwungen' stattfinden muss, aber kann (vgl. Kunz

54 Es wird unter anderem der Vorschlag verhandelt, den Begriff zu seiner ursprünglichen deskriptiven Bedeutung zurückzuführen, indem er von der engen Bindung an ‚Migration' gelöst und auf alle gesellschaftlichen Bereiche, die das Schaffen von Zugängen und Teilhabe zum Abbau von Ausschluss und Diskriminierung, (wieder) anwendbar gemacht wird (vgl. Foroutan 2015, 4). Dies wäre zwar ein sinnvoller Weg gegen die verfälschende Vereinnahmung des Integrationsbegriffs, erscheint für die hier vorliegende Arbeit jedoch kaum praktikabel, denn die Verortung im Migrationsdiskurs ist bereits zu weit fortgeschritten und die Verwendung eines anderen Bezugsrahmens wäre deshalb zu unpräzise. Durch relevante, fest gesetzte Termini wie ‚Integrationskurs' wäre eine Rekontextualisierung nicht zielführend.

2018, 110; Hoesch 2018, 82f.).[55] Eigentlich ist Integration jedoch komplexer, stets prozesshaft und somit niemals abgeschlossen sowie mehrere Akteur*innen interdependent betreffend (vgl. El-Mafaalani 2023b, 168). Während sich Systemintegration auf eine gesamte Gesellschaft bezieht, ist der Bezugspunkt der Sozialintegration das einzelne Subjekt im Verhältnis zum Gesamtsystem (vgl. Geier 2020, 120). Wenn Integration auf die bereits beschriebene verallgemeinernde Art verhandelt wird, ist die Referenz in der Regel Sozialintegration. Es geht hierbei weniger um gesamtgesellschaftliche Dynamiken, die ihre Instanzen sowie globale Sozialzusammenhänge berücksichtigen würden, als vielmehr um die Rolle des Einzelnen in Bezug auf soziale Integration einschließlich seiner (notwendigen) Verhaltensweisen. Sozial- und Systemintegration können ohne einander stattfinden und müssen daher getrennt voneinander betrachtet werden (vgl. Esser 2001, 4; Hoesch 2018, 89ff.). Der sogenannte ‚Erfolg' von Integrationsbemühungen lässt sich auf verschiedenen Ebenen anordnen. Auf der Mikroebene passen sich Einzelne einer Mehrheitsgruppe an, so ordnen sich bspw. Migrant*innen den Anforderungen der Nicht-Migrantisierten unter (vgl. El-Mafaalani 2023b, 169). Integration auf der Mesoebene bezieht sich auf die Veränderung von organisatorischen und institutionellen Strukturen, bspw. in Form kultureller Bildung (vgl. ebd.). Auf der Makroebene würde Integration schließlich die gesamte Gesellschaft dazu befähigen „die Teilhabe von mehr und immer unterschiedlicheren Menschen bzw. die Teilhabe in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen zu ermöglichen und zu strukturieren" (ebd.).

In der Vergangenheit wurde vor allem das Modell zur Beschreibung von Ablauf und (Miss-)Erfolg verschiedener Integrationsformen von Harmut Esser immer wieder als wesentliche Bezugsgröße herangezogen. Esser dimensionierte Integration studienbasiert in strukturelle, kulturelle, soziale und emotionale Integration und definierte in Anlehnung an das Akkulturationsmodell von John Berry vier Typen der Identifikation mit der eigenen Minderheits- bzw. der aufnehmenden Gruppe von Assimilation bis Inklusion (vgl. ebd., 172f.). Modelle dieser Art tendieren jedoch zu einer vereinfachenden Vorstellung von Migration ohne Berücksichtigung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Vor allem aber werden Migrant*innen als homogene Gruppen geschlossener Communities dargestellt (vgl. ebd., 173f.). Insbesondere aus migrationspädagogischer Perspektive werden deshalb aus einem kritischen Forschungszugang heraus Gegenentwürfe zum klassischen Integrationsverständnis abgeleitet. Hier sind bspw. die Konzepte von ethnischem Pluralismus, Transnationalität oder Migration als Vergesellschaftung zu nennen (vgl. Geisen 2010, 29ff.; Geier

55 Weiteres zu Assimilationstheorien, -forschungsarbeiten und -verwendungskontexten siehe Hoesch 2018; Hartmut Esser verwendet den Begriff ebenfalls im positiven Zusammenhang: „Der Schlüssel für jede Art der sozialen Integration in das Aufnahmeland ist die strukturelle Assimilation (in Bildung und Arbeitsmarkt), und die wichtigste Vorbedingung dafür ist der Spracherwerb" (Esser 2001, 69).

2020, 123; Hans 2016; Hoesch 2018, 114ff.). Diesen Ansätzen ist die Abgrenzung zu Assimilationsansätzen gemein [siehe Anlage 5].

Der allgemeinsprachliche Umgang mit dem Terminus Integration zeigt bereits, welche impliziten Vorstellungen von diesem Prozess tradiert werden: ‚Integrationsleistung', ‚Integrationsverweigerung', ‚sich integrieren'. Dies symbolisiert eine an die Idee Integration geknüpfte Erwartungshaltung. Das Konzept Integration beruht qua Begriff auf einem wechselwirksamen Bewegungsgefüge, findet aber unter dem Paradigma Anwendung, migrantisierte Personen müssten in Folge einer Bringschuld ihre ‚Defizite' gegenüber dem ‚Wir' ausgleichen (vgl. Kunz 2018, 108; Foroutan 2015, 3).[56] Das hier sprachlich repräsentierte Integrationsdispositiv deutet auf „das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir' und ‚Nicht-Wir' plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen" (Mecheril 2011). In diesem Verständnis ist das Integrations- mit dem Nationaldispositiv verwoben. Während das Nationaldispositiv das ‚Wir' reproduziert, ist die Verhandlung von Integration die Konstruktion des abgegrenzten ‚Ihr'. Durch Stärkung des Integrationsdispositivs spiegelt sich darin das abgegrenzte nationale ‚Wir', das dadurch wiederum gestützt wird (vgl. ebd.). Doch während Sprache das Dispositiv reproduziert, ist es die staatliche Handlungsmacht, welche die tatsächlichen Konsequenzen für migrantisierte Personen etabliert: Integration ist mit Überwachung und Sanktionierung verbunden, die von Kontrolle bis Ausweisung reichen (vgl. Nghi Ha und Schmitz 2006, 238). Der Herrschaftszusammenhang zeigt sich anschaulich in der Differenzierung der Migrierenden und ihrer Asyl- und Aufenthaltsmöglichkeiten je nach Herkunft und Einwanderungsgrund. Politisch wohl begründet ist es das Nationaldispositiv, das letztendlich zur Selektion migrantisierter Personen führt (vgl. Mecheril 2011). Auf Basis dieser Prüfung werden Rechte und Pflichten vergeben, eine Gleichheit mit der Gruppe der ‚Migrationseigenen' ist allerdings undenkbar (vgl. Geier 2020, 122). Der Anpassungsdruck ist hoch, ein Parcours an Auflagen zu absolvieren – und ein Ziel dabei ist auch, eine möglichst geringe Form der Veranderung und Ablehnung zu erfahren (vgl. ebd., 123). Gleichzeitig handelt es sich bei der Verordnung zur Integration um ein staatliches Angebot, das angenommen werden kann und Migration prinzipiell als relevant und unterstützenswert markiert. Subventionierte Erwachsenenbildung ist deshalb wie alle Maßnahmen der Migrationspolitik in einem Dilemma zwischen bildungspolitischen Aufgaben und der Rolle als Kontrollinstanz. Ermöglichen und Verunmöglichen liegen mitunter sehr nah beieinander und bedingen die schlussendlichen Selektionsmechanismen (vgl. Heinemann 2018a, 79).[57]

56 Vielsagend ist hierzu die Übersicht der typischen Lexem-Verbindungen im DWDS-Korpus: ‚Integration' (vgl. DWDS 2024 o. J.).

57 Innerhalb dieser Muster kann das Konzept der Affective Economies erkannt werden. Es beschreibt den Zusammenhang von Emotionen und Wirtschaft, wie er auch in den deutschen

2.3.5 *Die Rolle des Deutschen: hegemoniales DaZ auf dem* Markt der Sprachen

Sprache wirkt als eine Alterität fördernde Differenzordnung: Wer zu einer Sprachgemeinschaft gehört, steht jenen ohne Sprachkenntnisse der hegemonialen Sprache gegenüber. Sprachen differenzieren über Ein- und Ausschluss einer Gemeinschaft und werden zu einer Kapitalform, die (bestimmte) Sprachen zu einem Wert macht, den manche Menschen ‚haben' und andere nicht. Wenn diese Differenz aus ‚haben' und ‚nicht haben' entlang einer hegemonialen Ordnung verhandelt wird, ist der Ausschluss von der Sprachgemeinschaft durch fehlende Zugehörigkeit einschneidend.

Doch Sprachen können gelernt und erworben werden. Es wird im Fachdiskurs auch von Sprachaneignung gesprochen, um auszudrücken, dass sich Personen aktiv für den Zugewinn von Ressourcen ermächtigen können (vgl. Knappik 2023, 182). Jedoch ist eine angeeignete Sprache nicht gleichbedeutend mit solchen, die von Geburt an erworben sind, denen bspw. ‚angehört' werden kann, dass sie von Anfang an Teil des sprachlichen Kapitals waren. Sie klingen ‚natürlich' und erfahren keine Abwertung. Eine weitere Differenzierung erfolgt über das Verhältnis von Mehrheits- und Minderheitensprachen sowie das Prestige derselben auf dem sprachlichen Markt. Die verbindende Sprache der Migrationsgesellschaft zu erwerben, erscheint also naheliegend, ist sie doch Mittel zum Austausch und Weg zur Teilhabe: Ohne Verständigung keine Integration. In der Studie *Postmigrantisch III* (2014)[58] zur Einstellung (nicht-) migrantisierter Personen gegenüber der deutschen Identität gaben 95 % der Befragten mit und ohne Migrationshintergrund an, dass das Beherrschen des Deutschen Teil des Deutschseins sei. Deutsch sprechen zu können, sei ein noch wichtigerer Marker des Deutschseins als bspw. die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Canan und Foroutan 2016, 8, 34f.).

In der Begrifflichkeit *Deutsch als Zweitsprache* wird die Alterität von dazugelernten gegenüber ‚eigenen' Sprachen bereits im Namen von Fach und Disziplin wiedergegeben. Mit dem Terminus der ‚Zweitsprache' wird ein migrantisierender Marker platziert, der das Deutsche als neue Sprache benennt. Mit der migrantisierenden Markierung zeigt sich deshalb, dass Sprache auch mit anderen Differenzordnungen verwoben ist und dabei eine stark subjektivierende Wirkung hat (vgl. Bjegač 04.07.2024). In ‚Deutsch als Zweitsprache' wird die Fremdheit immer direkt mitgenannt. Die Zweitsprache ist die Sprache der Migrantisierten, die gelernt wird, die erste Sprache ergänzt, aber nicht

Integrationsregularien stattfindet. Im Gegensatz zur Idee des rationalen ‚Homo Economicus' bezieht sich dieser maßgeblich durch Sara Ahmed geprägte Analysezugang auf die Annahme, dass bspw. Migrationsgesetze wesentlich von wirtschaftlichen Interessen wie auch Emotionen, bspw. Angst, beeinflusst sind (vgl. Fontefrancesco 2023, 1020; Fuchs et al. 2021, 60).

58 Die Datenerfassung liegt über 10 Jahre zurück, was die Aussagekraft aus aktueller Sicht deutlich limitiert.

ersetzt. Hierbei wird vernachlässigt, dass Menschen mit Migrationsgeschichte oft mehrere Herkunftssprachen beherrschen und sich während ihrer Migration weitere sprachliche Ressourcen angeeignet haben.

Sprache ist der Weg zur Vermittlung zwischen Kollektiv und Individuum, zum Abbau der ‚Wir'–‚Nicht-Wir'-Dichotomie und zur Ausformung der eigenen, individuellen Sprachigkeit (vgl. Mecheril und Quehl 2015, 157). Mit dem Erwerb der deutschen Sprache wächst die soziale Handlungsfähigkeit und mit dem begleitenden „Erlernen von Bedeutungen, Deutungsmustern und Norminhalten" entsteht die Möglichkeit, über eben diese mit anderen zu verhandeln (ebd.). Aus dieser Perspektive ist Sprache Ermächtigung und Weg zur Partizipation im neuen Lebensumfeld. Gleichzeitig ist die Art des Sprachenlernens (für bestimmte Einwandernde) normiert und druckreich. Die Inhalte dienen nicht ausschließlich der Ermächtigung, sondern auch der Erziehung hin zu den Migrant*innen, die sich in bestimmte Vorstellungen des Deutschseins einfügen. Als wesentliche Kompetenz für den Zugang zum Arbeitsmarkt erlebte die Bedeutung des Sprachenlehrens und -lernens eine deutliche Wende. Während die nicht zum Bleiben eingeladenen Gastarbeitenden noch keine zertifizierten Sprachkenntnisse nachweisen mussten, gibt es heute mit der Integrationskursverordnung ein aufenthaltssicherndes Zielniveau (vgl. Heinemann 2020, 11). Sprache ist also ein zentrales Differenzmerkmal, das in entscheidender Reichweite über die Positionierung von Subjekten in der mehrsprachigen Gesellschaft im Hinblick auf die hegemoniale Sprache bestimmt. Fortschritte und Erfolg beim Spracherwerb haben Einfluss auf Inklusion oder Ausgrenzung, auf Zugänge und Verunmöglichungen und werden immer wieder als Schlüssel zur gelungenen Integration beworben (vgl. Widhalm 2019, 8).[59] Das Bildungssystem ist so ein zentraler Teil des nation buildings und vermittelt, wer als zugehörig und legitim gilt, und definiert die Hürden, die dafür überwunden werden müssen (vgl. Khakpour 2023, 43).

Das dahinterstehende Konzept ist eine Engführung von *Nationalität und Sprache,* die als Einheit verhandelt werden. Wider aller Globalisierungsentwicklungen wird Sprachkompetenz als „Erkennungszeichen nationaler Zugehörigkeit" proklamiert und ist ein „wichtiges soziales Kapital" mit ökonomischer Reichweite (Kavacik und Skenderovic 2011, 31). Weil mit Sprache auch Kultur explizit vermittelt werden kann und es die Idee einer einfachen Prüfbarkeit durch entsprechende Tests gibt, erscheint der Erwerb als gesetzte Bedingung naheliegend und praktikabel, um die Zugehörigkeit zur national gerahmten ‚Aufnahmegesellschaft' zu regulieren (vgl. ebd.). Wird der Weg der Homogenisierung von Staat, Kultur und Sprache abgelehnt, bspw. durch unvollständigen Spracherwerb, gilt dies als Indiz für Integrationsverweigerung und wird sanktionierbar. Dass der Zusammenhang von Sprachkenntnissen und

59 „Für die Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern ist es besonders wichtig, die deutsche Sprache schnell und gut zu erlernen – ihr kommt eine Schlüsselfunktion zu" (BAMF 2019c).

gelungener Integration wissenschaftlich nicht belegt ist, bestätigt lediglich den nationalen Impetus, der hinter dem Verständnis von ‚Integrieren' steht (vgl. Krumm 2021, 191ff.; Heinemann und Sarabi 2020, 309).

Indem Deutsch als Integrationsbedingung gesetzt wird, kommt es zur gleichzeitigen Entwertung anderer sprachlicher Repertoires, die im Zugang zur nationalen Zugehörigkeit keine Vorteile bieten. Im Gegenteil festigen nichtdeutsche Sprachen die natio-ethno-kulturelle Zuschreibung als ‚fremd' und grenzen damit weiter von den erstsprachlichen Deutsch-Sprechenden als Referenzgröße der hegemonialen ‚Wir'-Gruppe ab. Im Einheitskonzept von Nation und Sprache werden ‚fremde Sprachen' im Umkehrschluss ‚fremden Territorien' zugeschrieben. Der monolinguale Habitus der ‚aufnehmenden Gesellschaft' birgt deshalb ein hohes Risiko für Linguizismus bzw. Neo-Linguizismus (vgl. Dirim 2010, 91). *Linguizismus* ist „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten, spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt" (ebd.). Neo-Linguizismus ist eine subtilere Form, die häufig mit Verharmlosung einhergeht und sich eher in Geboten statt Verboten zeigt. Trotzdem werden andere Sprachen abgewertet und Zugänge bei fehlender sprachlicher Assimilation verweigert (vgl. ebd., 109). Angebote zum Spracherwerb sind auch deshalb ermächtigend, weil das Nicht-Sprechen des Deutschen derart entmächtigend wirkt. DaZ ist insofern immer stabilisierend gegenüber sprachlichen Hegemonien und reproduktiv in Hinblick auf Angriffsflächen für Linguizismus. Dieser Zusammenhang stellt keine Argumentationsgrundlage für Verzicht auf Sprachförderung dar, sondern im Gegenteil einen Reflexionsanlass für Involvierte des Systems, bspw. als forschende oder lehrende Fachvertreter*innen (vgl. Dirim et al. 2016, 86f.).

Für die Analyse des Deutschen in seiner hegemonialen Stellung und der dahingehend bedeutsamen Rolle von Integrationskursen als sprachbezogenes Machtinstrument soll das Konzept des *sprachlichen Markts* von Pierre Bourdieu (1990 [1982]) herangezogen werden. In seiner soziologischen Analyse gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse etabliert er neben dem ökonomischen Kapital auch soziales und kulturelles Kapital mit jeweils verschiedenen Unterformen (vgl. Lehner 2017, 84f.). In diesem an Karl Marx angelehnten Kapitalbegriff wird auch Sprache zum Kapital, da Sprache nie ausschließlich der Informationsübermittlung dient, sondern immer auch einen symbolischen Wert entlang hegemonialer Machtverhältnisse hat. Sprachliches Kapital zählt als körperlich verinnerlichte – inkorporierte – Form zum kulturellen Kapital (vgl. ebd., 85f.). Nach Bourdieu ist Sprache immer unter den Einflüssen von Gesellschaft und Klasse zu betrachten (vgl. Auer 2013, 249). Menschen sind anhand ihres niedrigeren oder höheren ‚Kapitalvolumens' sowie ihrer kulturellen bis ökonomischen Kapitalstruktur im sozialen Raum positioniert und durch ihren Habitus markiert (vgl. Fürstenau und Niedrig 2011, 70f.). Sprache

ist ein solcher habitueller Positionsmarker. Sprache als kulturelles Kapital positioniert aber nicht nur im sozialen Feld, sondern unterliegt auch den Gesetzen des sprachlichen Markts, in denen legitime sowie illegitime Sprachen durch Klasse und Herkunft hierarchisiert in Konkurrenz zueinanderstehen. Zur Erhaltung des Systems werden Sanktionierungen und Zensur durchgesetzt, was sich auf jedes sprachliche Handeln dominierend auswirkt (vgl. Bourdieu 1990 [1982], 11, 21; Auer 2013, 250ff.). Legitime Sprachen zeichnen sich nach Bourdieu dadurch aus, dass sie der Sprachpraxis der Herrschenden entsprechen, in offiziellen Kontexten verwendet werden, Bildungssprache sind, die ‚nationale Sprachgemeinschaft' bilden und als Ressource Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Lehner 2017, 87). Die Marktdominanz der legitimen Sprache wird aber nicht nur durch Druckmechanismen wie Sanktionen gesichert, sondern auch durch das Einverständnis der Unterwerfenden, was unbewusst stattfindet und kontinuierlich eingeübt wird. Dieses Verhältnis kultureller Hegemonie schließt in Bezug auf das freiwillige Mittragen trotz der Ungleichheit fördernden Wirkung an Gramscis Betrachtungen an (vgl. Bourdieu 1990 [1982], 27; Fürstenau und Niedrig 2011, 77f.).

In dieser Perspektive ist Sprache nie neutral, stets Teil des Habitus und damit auch immer Ausdruck von Klasse (vgl. Bourdieu 1990 [1982], 13). In seiner soziologischen Sprachtheorie distanziert Bourdieu sich deshalb auch von der Machtverhältnisse nicht einbeziehenden Sprachwissenschaft (namentlich bspw. Saussure und Chomsky), um zu verdeutlichen, dass nicht jede*r beliebig auf sprachliche Ressourcen zugreifen und sprachliche Handlungen vollziehen kann (vgl. Auer 2013, 248). Kommunikation ist in dieser Analyseperspektive deshalb auch nicht (nur) das Dechiffrieren von Zeichen, sondern (auch) ein Messen symbolischer Kräfte von Produzierenden (Sprechenden) und Rezipierenden (Hörenden) auf dem sprachlichen Markt (vgl. Bourdieu 1990 [1982], 45). Dieses Kräftemessen findet womöglich nicht bewusst statt, ist aber dennoch kein ‚natürlicher' Zustand. Vielmehr weist Bourdieu aus einer herrschaftskritischen Perspektive auf die Rolle des Staats hin, dessen selbststabilisierende Interessen im Konkurrenzkampf der Sprachen um ihre Marktlegitimität umgesetzt werden. Die offizielle Sprache ist daher die Sprache des Staats und wird insbesondere durch sein Bildungssystem gesteuert (vgl. ebd., 21, 28ff.). In der Schule lässt sich die ‚Ökonomie des sprachlichen Tauschs' besonders anschaulich nachzeichnen, denn im Klassenzimmer wird deutlich, welche Sprachen Anerkennung erfahren und welche Problematisierung. Neben der zentralen legitimen Sprache konkurrieren statusschwächere und postkoloniale Sprachbestände sowie Varietäten in Form von Regio- oder Soziolekten um Anerkennung (vgl. Fürstenau und Niedrig 2011, 69; Niedrig 2015, 76ff.). Nationale Bildungsinstitutionen haben jedoch den staatlich legitimierten Auftrag, die hegemoniale Sprache zu stärken und die meisten anderen

Sprachressourcen strukturell zu schwächen (vgl. Grsjasnowa 2021, 65; Krumm 2021, 126f.).[60]

In Deutschland hat Deutsch als primär legitime Sprache die dominante Position auf dem Markt der Sprachen (vgl. Natarajan 2023, 498; Busch 2015, 54f.).[61] Das meritokratische, auf Assimilation ausgerichtete und dem Hoheitsprinzip der dominanten deutschen Sprache folgende Konzept von Integration ist darauf aufbauend eine natürliche Folge für den Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Lehner 2017, 103ff.). Demnach kommt es neben ‚Belohnung' für DaZ-Aneignung auch zur Abwehr all dessen, was dieser (scheinbar) entgegensteht:

> Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt. (Bourdieu 1990 [1982], 32)

Die doppelte Wirkung von Bildung als Ermächtigung wie Entmächtigung wird in Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik verschiedentlich aus kritischer, mitunter positioniert politischer Perspektivierung verhandelt. Ein wichtiger Referenzpunkt ist hierbei Paolo Freire mit der *Pädagogik der Unterdrückten* (Freire 1973 [1968]), der postuliert: „Bildung und Unterwerfung sind identisch" (Lange, 14). In dieser Betrachtung bestimmt die Anpassung, die Unterordnung, das Mittragen den Bildungserfolg, weshalb wachsender Bildungsgrad zu immer stärkerer Fremdbestimmung führt. Das Wissen, das im Bildungssystem vermittelt wird, ist demnach ein Fremdes; es anzunehmen ist nicht nur Zeichen von Gefügigkeit, sondern steigert diese auch in Abhängigkeit des Verbleibs im Bildungssystems (vgl. ebd.). Freire spricht hier auch von Erziehung, die Anpassung fordert und belohnt: „Der erzogene Mensch ist der angepaßte Mensch, denn er paßt besser in die Welt" (Freire 1973 [1968], 79).

An die Einordnung von DaZ in hegemoniale Sozialgefüge schließen die Schriften Antonio Gramscis an, welche die Perspektive vertreten, dass nicht nur staatliche Akteure wie die Polizei herrschaftssichernd für den Staat wirken, sondern auch seine *Bildungsstrukturen*. Gramsci analysiert Spannungsfelder von Macht und Machtlosigkeit, Ermächtigung und Instrumentalisierung aus einer machtkritischen Perspektive unter Modellierung des Begriffs der Hegemonie. Aus dieser Perspektive wird auch Sprache relevant gesetzt – und wessen Stimme aus strukturellen Gründen (nicht) gehört wird (vgl. Spivak 2011 [1988]; Gramsci 2012 [1948-1951]; Bellermann 2021).

Gramsci beschreibt den Staat als eine „Wechselwirkung zwischen *ökonomischer Basis* und *ideologischem Überbau*" und benennt insbesondere den

60 Hierbei ist zu beachten, dass insbesondere das Englische (insbesondere in britischer und amerikanischer Varietät) eine hegemoniale sprachliche Ressource darstellt, die durch hohes Sprachenprestige gekennzeichnet ist.

61 Siehe hierzu auch die Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Verhältnis von hegemonialer Sprache und statusniedrigen Sprachen nach Niedrig (vgl. 2015, 83ff.).

kapitalistischen Staat aus dieser Perspektive als einen unterdrückenden, der hegemoniale Verhältnisse stabilisiert (Schäfer 2018, 107 H.i.O.). Hegemonie besteht dabei nicht nur auf politischer, sondern auch auf geistig-kultureller Ebene. Gramsci benennt mit kultureller Hegemonie die vermittelnde Kraft zwischen regierenden und regierten Gruppen in einer Kombination aus Konsens und Zwang (vgl. ebd., 123). Der Konsens entstehe dabei durch eine freiwillige Unterwerfung gegenüber dem Staat, die vor allem durch Bildung gewährleistet wird. Bildung ist in dieser Perspektive eine Form staatlicher Erziehung, die auf das Sichern der Denkweisen der dominanten Gesellschaftsgruppen ausgerichtet ist. Bildungseinrichtungen wie Schulen, aber auch Institutionen der Erwachsenenbildung, sind demnach Hegemonieapparate, die der Reproduktion von Macht dienen – stets im anerzogenen Konsens mit den Regierten (vgl. ebd., 114–117). Ganz ähnlich wie bei Freire sind Subjekte im Bildungssystem demnach Subjekte der Unterwerfung (vgl. Heinemann 2023, 362f.). Der hegemoniekritischen Perspektive Gramscis auf Sprache als politisches Instrument folgend, wirken Integrationskurse als staatliche Verpflichtungsstruktur ungleichheitsstabilisierend und dienen der konsensuellen Unterwerfung zum Besuch einer Bildungsinstitution (Hegemonieapparat) und durch Kontrolle der Sprachvermittlung (vgl. Ives 2004, 82; Heinemann 2023, 358).

Zusammenführend kann festgehalten werden, dass die *Rolle von DaZ* somit immer auch eine der Herrschaft und Unterwerfung von migrantisierten Subjekten ist. Die hegemoniale Grundstruktur des Integrationssystems ergibt sich aus den Instanzen, die entwickeln und vorgeben sowie kontrollieren und sanktionieren. Ihre Funktion ist eben jene Distinktion in erfolgreiche migrantisierte Personen (die zertifiziert lernenden bzw. beherrschten) und erfolglose migrantisierte Personen (unbeherrscht und unerwünscht) entlang von Kriterien wie dem Erwerb von DaZ bis zu einem bestimmten Sprachniveau. Zu bedenken ist dabei, dass Integrationskurse dem BAMF unterstehen und dieses wiederum dem der inneren Sicherheit dienenden Innenministerium (vgl. Heinemann 2018a, 85). In diesem Spannungsfeld kann es leicht zu paternalistic benevolence kommen, einem othernden Herabsetzen Anderer durch die eigene Vormachtstellung mit dem Ziel der Ermächtigung (vgl. Heinemann und Sarabi 2020, 314). Darüber hinaus gelten sprachliche Normen im DaZ-Unterricht deutlich stärker als in den meisten anderen Kontexten, jedoch wird die geltende Orientierung am native speaker kaum hinterfragt (vgl. Dirim 2023, 63).[62] Für Lehrpersonen bedeutet dies eine komplizierte Mittlungsposition mit hoher Verantwortung für die Lebensverläufe ihrer Lernenden. Der Fortschritt des Spracherwerbs und der Erfolg in der Sprachprüfung ist so leistungsorientiert wie folgenschwer (vgl. Krumm 2021, 235; Schmidt 2022). Dass Nachweise wie ein bestandener DTZ der Ermöglichung und Beschränkung von

62 Anzumerken ist jedoch, dass sich der erweiternde Begleitband des GER nicht mehr auf den ‚muttersprachlichen' Vergleichsstandard bezieht. Hier wird also zunehmend Abstand von der native speaker-Norm genommen (vgl. Europarat et al. 2020).

Einwanderung, Einbürgerung und Familiennachzug dienen, versetzt Lehrende in eine anspruchsvolle Situation. Der damit einhergehende Druck ist kaum lernförderlich und Sanktionsdrohungen unpädagogisch, die Unterdrückung von mehrsprachigen Ressourcen hegemonial und die Vereinfachung des Lernens auf ein musterhaftes Schema didaktisch unterkomplex – dies sind fixierte Rahmenbedingungen, die es zu moderieren gilt (vgl. Krumm 2021, 236, 239).[63]

2.3.6 Kritisches Forschen in der hegemonialen Migrationsgesellschaft

Jede Person soll das Recht haben, Kritik an den Normen der Gesellschaft zu positionieren, jede Person soll das Recht haben, an politischen Prozessen teilzunehmen, auch wenn dabei Ziele verfolgt werden, welche die hegemoniale Ordnung in Frage stellen. (Salgado 2006)

Die oben beschriebenen Verhältnisse, Abhängigkeiten und Bewegungen in der Migrationsgesellschaft kritisch zu beforschen, wurde aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bereits etabliert. In Deutsch als Zweitsprache steht diese Form der kritischen Forschungspraxis noch weitgehend aus, wobei die Bezugsdisziplinen eine gute Grundlage bieten. Von den Vorarbeiten in Sachen Kritik und Reflexion im Forschungsprozess zu profitieren, soll auch Teil dieser Arbeit sein – nicht immer ist die Absteckung enger fachlicher Grenzen produktiv, teilweise sind es gerade ihre Schnittstellen, die bereichernde Synergieeffekte hervorbringen. Forschung, die Migrationsgesellschaften zum Thema macht, fragt nicht nur nach Nationalstaat und Grenzübertritten, sondern auch nach diskursiven Zwischenwelten, Mehrfach-Zugehörigkeiten und Selbstverständnissen sowie nach der Konstruktion von Fremdheit, nach Regulativen und Grenzen (vgl. Mecheril 2016, 13).

Migrationspädagogik befragt als „selbstreflexive Such-Bewegung" die Felder „Bildung, Pädagogik und Erziehung in der Migrationsgesellschaft" (Mecheril 2016, 8) auf rassismuskritische Weise hinsichtlich ihrer inhärenten Machtverhältnisse (vgl. Dirim et al. 2016, 86). Migrationspädagogische Zugänge beschäftigen sich mit dem Umgang mit Differenz. Dabei bewegen sie sich stets in dem Dilemma der Repetition und Reproduktion dessen, was sie kritisch benennen, etwa, indem sie die Homogenisierung und Abwertung sozialer Gruppen innerhalb hegemonialer Zugehörigkeitsordnungen zum „zentralen Gegenstand unserer Aufmerksamkeit machen" (Heinemann 2018b, 32). Eine Antwort auf die Frage nach der diskursiven Herstellung dieser Differenzverhältnisse kann ein reflexiver Forschungsmodus sein, der mit dem Appell zur Sensibilisierung von Lehrenden einhergeht (vgl. Heinemann 2018a, 90). Migrationspädagogik untersucht daher explizit nicht Migrationsbewegungen,

63 Diese Gesamtsituation verarbeitet Manjiri Palicha anschaulich auf literarische Weise durch den Entwurf einer entgegengesetzten Wunschvorstellung (Palicha 2023).

sondern ihre diskursive Verortung und Positionierung im Bildungsbereich (vgl. Mecheril 2016, 11).

Gesellschafts- statt unterrichtsbezogen arbeitet die *reflexive Migrationsforschung*, „die Paradigmen, Begriffe und Traditionen des Forschens und der Wissensproduktion kritisch" hinterfragt und „dieses kritische Hinterfragen zum Ausgangspunkt der eigenen Forschung" macht (El-Mafaalani 2023b, 175). Die Besonderheit dieses Beforschens der Migrationsgesellschaft liegt darin, explizit die eigenen Erfahrungen in das empirische Vorgehen einfließen zu lassen und sich als forschende Person daraufhin zu befragen, welchen Platz im Feld sie selbst einnimmt. Forschungsprojekte dieser Art lassen Ambivalenzen zu und handeln sie explizit in transparenter Weise aus (vgl. ebd.). Ganz ähnlich arbeitet die *kritische Migrationsforschung*, die in ihren Fragestellungen auf Normen und gesellschaftliche Hegemonien blickt und dabei stets (selbst-)reflexiv in Hinblick auf die eigene Verstrickung vorgeht (vgl. Shure 2016, 29f.). Ihr Anspruch ist es, degradierende, diskriminierende, legitimierende, (un-)sichtbarmachende Ordnungen und Hierarchien zu untersuchen sowie hinsichtlich kolonialer Kontinuitäten zu befragen (vgl. Bergold-Caldwell 2023, 94; Shure 2021, 31). In diesem Sinne ist sie als Dekonstruktion von Herrschaftsstrukturen zu verstehen, die durch die Folie von Migration beleuchtet werden (vgl. Shure 2021, 32; Mecheril et al. 2013, 7). Migration wird hierbei als Normalität betrachtet, die fluide, transnationale Zugehörigkeiten hervorbringt, welche jedoch entlang nationalistischer Traditionslinien Hierarchisierung erfahren. Kritische Migrationsforschung sucht nach diesen Zusammenhängen im Gesellschaftlichen, im Pädagogischen, aber auch in sich selbst und bezieht sich deshalb reflexiv stets auch auf die hegemoniale Rolle von Wissenschaft als solche (vgl. ebd., 9). Kritische Migrationsforschung ist in ihrem thematischen wie methodologischen Zugang zu migrationsbezogenen Fragestellungen politisch, engagiert und transnational orientiert. Untersucht werden unter anderem pädagogische wie historische Perspektiven auf Migration, der Einfluss von Kapitalismus, Konsequenzen von Rassismus, Fragen von Moral, die Beweglichkeit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten und subjektbezogene Diskursbewegungen (vgl. Mecheril et al. 2013, 10f., 23ff., 44f.).

In Deutsch als Zweitsprache kann diese Forschungsweise fachspezifisch als kritisch-reflexive Migrationsforschung Anwendung finden. Es handelt sich hierbei um eine Fokussierung des oben beschriebenen kritischen Migrationsforschens in Hinblick auf die Genese des Fachs DaZ aus dem Anlass der Migration heraus. In dieser Perspektivierung ist DaZ immer involviert in politische Maßnahmen und Grenzregimes der Zugehörigkeitsregulierungen, gäbe es doch ohne diese das Fach selbst überhaupt nicht (vgl. Dirim 01.07.2021). DaZ ist als Disziplin in diesem Sinne auch Teil von Kontrollpraktiken der gesellschaftlichen Normalisierung und Aufrechterhaltung hegemonialer Sprachmajorität [siehe Kapitel 2.3.5]. Zu dieser Forschungsperspektive zählt nicht nur

die Kritik an migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen, sondern auch das Erkennen von Forschungslücken.

An der Seite der kritisch-reflexiven Forschung steht die *kritisch-reflexive Fachdidaktik* des Deutschen als Zweitsprache, die auf didaktisch-methodischer Ebene an diese Denkschule anschließt und mit dem konkreten Unterrichtsbezug das Paradigma der Kritik auf die Praxis überträgt. Die etablierteren machtkritischen Perspektiven der Migrationspädagogik ergänzend handelt es sich um erste DaZ-spezifische Überlegungen. Grundlage dieser ist die Anerkennung der Lernenden als gleichberechtigte Akteur*innen innerhalb ihrer räumlichen und situativen Kontexte (vgl. Schmidt et al. 2024, 91). Neben der Bearbeitung bestimmter thematischer Gegenstände im Unterricht selbst, z.B. Gender, wird der (Aus-)Bildung von Lehrenden eine hohe Verantwortung zugeschrieben. In dieser sollten Prinzipien wie De-Hierarchisierung oder eine konsequent intersektionale Perspektive vermittelt werden, um in die spätere unterrichtliche Tätigkeit übernommen zu werden (vgl. ebd., 94f.).

Die vorliegende Publikation versteht sich als Beitrag zur oben in ihren verschiedenen Ansätzen abgebildeten reflexiven Wende der Migrationsforschung (vgl. Nieswand und Drotbohm 2014) und steht in der Tradition kritisch-reflexiver Migrationsforschung in DaZ, um mit diesem Zugang auf die kritisch-reflexive Fachdidaktik hinzuwirken bzw. Anknüpfungspunkte für sie abzuleiten [siehe Kapitel 1].

2.3.7 Zusammenfassung

Das Kapitel umkreiste das zu beforschende Feld, so die postmigrantische deutsche Gesellschaft mit einem Schwerpunkt auf migrantisierte Zugewanderte. Gegenwärtige politische, rechtliche und diskursive Entwicklungen einzuordnen, ermöglicht dabei ein Rückblick auf migrationsgeschichtliche Ereignisse der Vergangenheit. Es wird deutlich, dass Zuwanderung als Projektionsfläche des nation buildings fungiert und entsprechend immer schon konfliktiver Aushandlung unterlag. Deren Diskurshoheiten spiegeln sich in der Gesetzgebung wider. Besonders relevant ist hierbei das AufenthG und die IntV. Letztere wiederum regelt die Aufgaben des BAMF als verantwortliche Institution für den Integrationskurs, der besonders deutlich die hegemoniale Rolle von sprachlicher Bildung demonstriert. Integration wird dabei als herrschaftliches Dispositiv verstanden, in welchem Zugehörigkeit zur Dominanzgesellschaft durch Anpassungserwartungen versprochen wird. Für die vorliegende Studie von zentraler Bedeutung ist dabei die deutsche Sprache, deren Aneignungsnachweis als Aufenthaltsvoraussetzung gelten kann. Deutsch nimmt auf dem Markt der Sprachen daher eine klar hegemoniale Position ein. Diese Publikation versteht sich deshalb auch in der Disziplin DaZ in der Tradition kritisch-reflexiver Migrationsforschung, um jene Machtverhältnisse benennen zu können.

2.4 Gender und Migration – eine intersektionale Perspektive

Die Analyse von Gender vor dem Hintergrund von Migration und Integration erfordert intersektionale Perspektiven auf die Verwobenheit von Differenzordnungen. Die folgenden Kapitel erläutern Intersektionalität unter Einbezug von Diskriminierungsverhältnissen wie Rassismus, postkolonialen Kontinuitäten und der Bedeutung in DaZ.

2.4.1 Intersektionalität

Intersektionalität beschreibt die komplexen Wechselwirkungen von Differenzkategorien bzw. -ordnungen (vgl. Dirim und Mecheril 2018b, 44). Besonders einschlägig sind die 13 *Differenzlinien* beschrieben nach Helma Lutz und Norbert Wenning (2001), die nach einer bipolaren Struktur systematisiert sind. Weil Differenz jeweils ein privilegiertes und ein marginalisiertes Ende miteinander verbindet, wird von ‚Differenzlinien' gesprochen. Sie zeigen hierarchische, dualistische Vorstellungen einer Normalität von Über- und Unterordnung, um entsprechend multipler Zugehörigkeiten komplexe Diskriminierungen sichtbar zu machen (vgl. Lutz und Wenning 2001, 20; Steinbach 2016, 281f.). Die Differenzlinien lauten u. a. Sexualität, Ethnizität, Gesundheit, Alter, Besitz, Religion (vgl. Lutz und Wenning 2001, 20; Lenz 2010, 159).[64] Anzahl, Benennung und Beschreibung dieser Differenzlinien sind in stetiger Diskussion und Veränderung; ihre Zählbarkeit muss aber grundsätzlich hinterfragt werden. Prinzipiell bieten sie hilfreiche Ansätze der Beschreibung und Analyse intersektionaler Zusammenhänge, weil sie Benennbarkeit ermöglichen, Ungleichheitsverhältnisse konkretisieren und so Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Positionierungen schaffen. Die Formen der Differenz lassen sich in körperorientiert (z.B. Alter), ökonomisch (z.B. Besitz) und (sozial-)räumlich (z.B. Ethnizität) orientiert unterteilen (vgl. Steinbach 2016, 281). Die Grunddualismen aller Differenzlinien spiegeln wiederum die Hegemonien (z.B. Gender: männlich – nichtmännlich / privilegiert – nicht-privilegiert), anhand derer sich Subjektivierungsprozesse nachzeichnen lassen. Differenzbezogene Zuschreibungen wirken ermöglichend oder einschränkend auf eine Weise, die nicht bewusst sein muss (vgl. ebd., 282). Bei einer intersektionalen Analyse gilt es, die Gleichzeitigkeit von Differenz (in ihren Überschneidungen und Überlappungen) ebenso zu beachten wie ihre

64 Die Begriffe race und Ethnizität sind inzwischen nicht mehr klar zu trennen. Oft wird race äußerlich assoziiert und Ethnizität kulturell. Beide stellen jedoch Konstrukte dar, denn Menschen werden rassialisiert bzw. ethnisiert und häufig dienen beide Begriffe rassistisch differenzierenden Zuschreibungen.

Kontextspezifik: Zwar sind bspw. nichtmännliche Geschlechter per se benachteiligt positioniert, jedoch nicht zwangsläufig in jedem Zusammenhang. Sie sind darüber hinaus in ihrem gesellschaftlichen Konstruktionscharakter veränderlich (vgl. Dirim und Mecheril 2018b, 40). Zudem gehen sie fließend ineinander über und lassen sich nicht so explizit voneinander abgrenzen, wie es die tabellarische Darstellung bei Lutz und Wenning vermuten lassen könnte (vgl. Heinemann 15.06.2023).

Der Begriff der *Differenzordnung* kann als Bezeichnung besonders stark wirksamer Differenzlinien verstanden werden, welche die soziale Positionierung weitreichend und andere Formen der Differenz tangierend bestimmen, so Klasse, Gender, race und Behinderung. Differenzordnungen konstituieren machtvolle Raster, welche die Verhältnisse von Privileg und Benachteiligung bedingen (vgl. Dirim und Mecheril 2018b, 42f.). Entlang von Differenzordnungen findet Subjektivierung in einer binär und hierarchisch strukturierten Gliederung statt, die auf den Selbst- und Weltverhältnissen von Individuen aufbaut, die wiederum auf Diskursen innerhalb von Dominanzverhältnissen beruhen (vgl. Ortner 2019, 122). Diese Subjektivierung erfolgt nach Butler mittels des Konzepts der Adressierung (Anrufung), das Differenzverhältnisse produziert und reproduziert. Im DaZ-Unterricht geschieht dies bspw. bereits durch Raum, Materialien und Sitzordnung, aber auch durch bestimmte Praktiken des Lehrens wie bestimmte Gesten oder Gesprächsformen. Immer wieder werden Lernende im Frage-Antwort-Unterrichtsgespräch mehr oder weniger indirekt zur Selbsteinordnung aufgefordert, die sie im Raster der Differenzordnungen (selbst) positioniert (vgl. ebd.) [siehe Kapitel 2.5].

In der vorliegenden Veröffentlichung werden Differenzlinie und Differenzordnung synonymisch verwendet, weil der Annahme gefolgt wird, dass jede Form der Differenz einflussreich ist und nicht hierarchisiert werden sollte. Stattdessen wird bevorzugt von *Differenz* gesprochen, um die Binarität des Linien-Konzepts nicht weiter als praktikabel zu bestärken und von Differenz ‚im Ganzen' sprechen zu können, ohne singuläre Kategorien benennen zu müssen. Anspruch einer differenztheoretischen Forschung ist das Verhindern einer scheinbar geschlechtslosen Pädagogik/Didaktik und gleichzeitig das aktive Arbeiten mit Differenzdimensionen unter stetiger Reflexion, inwieweit dadurch hegemoniale Verhältnisse reproduziert werden und welche Positionierung im Differenzgeflecht selbst vorliegt (vgl. Messerschmidt 2019, 48f.).

In der Beschreibung des intersektionalen Feminismus wurde bereits deutlich, dass geschlechterbezogene Ungleichheit in Wechselwirkung mit anderen Benachteiligungen steht, wobei die gesellschaftliche Positionierung durch Privilegien in anderen Aspekten von Zugehörigkeit hegemonial aufgewertet werden kann [siehe Kapitel 2.2.3]. Dies liegt daran, dass soziale Ungleichheiten durch multiple – und in multiplen – Zugehörigkeiten begründet sind, die sich reziprok beeinflussen und somit Positionierungen in einen mehrdimensionalen und kontextspezifischen Zusammenhang bringen (vgl. Oberlechner 2017, 86).

Intersektionalität beschreibt die Effekte dieser Verwobenheit und die Vielschichtigkeit von Unterdrückungsmerkmalen (vgl. Heinemann 15.06.2023).

Intersektionale Analysen lassen sich verschiedenen Ebenen zuordnen. Einerseits kann mit Intersektionalität die Grundlage der Identitätsbildung beschrieben werden, indem eine Auseinandersetzung mit *Formen der Differenz* erfolgt, wie bspw. Gender. Andererseits können intersektionale Perspektiven den Fokus von Kategorien zu *Strukturen* lenken und damit die Verhältnisse von Differenz mitsamt ihrer wechselwirksamen Zusammenhänge in den Blick nehmen (vgl. Lenz 2010, 160ff.). Darüber hinaus kann Intersektionalität eine *Diskursperspektivierung* einnehmen und untersuchen, wie Differenz unter dem Einfluss gesellschaftlicher Normen verhandelt wird. Und schließlich können intersektionale Untersuchungen kulturelle Repräsentationen von Ungleichheit und Differenz in ihrer Verschränkung von Ausgrenzungsdynamiken ins Zentrum des Interesses rücken und die Konstruktion von Eigen und Fremd betrachten (vgl. ebd., 162ff.).

Allen Ebenen von Intersektionalität ist gemein, dass sie verschiedene Formen von Differenz als verschränkt ansehen und eine isolierte Analyse von Zugehörigkeitsmerkmalen ausschließen. Dabei ist es von Bedeutung, die jeweiligen Machtverhältnisse nicht zu hierarchisieren und demzufolge nicht kontextlos eine Form der Positionierung als gewichtiger anzusehen (vgl. Walgenbach 2020, 10). Wenn also eine Form der Differenz, wie in der vorliegenden Studie Gender, im Zentrum der Analyse steht, so sollte beachtet werden, dass diese nur durch die Fokussierung besonderen Raum einnimmt, jedoch mit anderen Differenzordnungen verwoben ist, die jeweils genauso viele Ergebnisse an die Oberfläche bringen würden. Darüber hinaus sollte Intersektionalität nicht als Aufzählung möglichst vieler Differenzen missverstanden werden und über die klassische Trias *race, class, gender* hinausgehen, indem Strukturen der Diskriminierung und Privilegierung sowie ihrer interdependenten Aushandlungen gleichermaßen eingebunden werden (vgl. Feike und Widhalm 2023, 190; Oberlechner 2017, 85).

Inzwischen etablierte intersektionale Forschungszugänge nehmen sowohl marginalisierte als auch hegemoniale Positionen in den Blick und lassen im Bestfall großen Raum für Ambiguität und Ambivalenzen. Klare Dichotomien wie sie Differenzlinien womöglich auf den ersten Blick anregen, werden als simplifizierend abgelehnt und stattdessen als Kontinuum untersucht (vgl. Goel 2020, 4). Während der politisch-aktivistische Bereich von Intersektionalität vor allem an identitätspolitische, postkoloniale und sozialistische Strömungen anschließt, sind intersektionale Forschungszugänge poststrukturalistisch, dekonstruktivistisch und machtkritisch ausgerichtet (vgl. The Combahee River Collective 2019, 53ff.; Goel 2020, 2). Demzufolge involviert Intersektionalität als Forschungsparadigma insbesondere in empirischen Arbeiten stets selbstreflexive Ansprüche und erwartet von Vertreter*innen in Academia die

transparente, forschungswirksame Einordnung ihrer Positionierungen (vgl. Goel 2020, 7, 9ff.).

Historisch entwickelten sich intersektionale Ansätze in den Auseinandersetzungen der Frauenbewegung in den USA der 1970er Jahre, die primär von Weißen getragen wurde und die benachteiligende Schnittstelle der Merkmale ‚nichtmännlich' und ‚nicht-weiß' in ihrem politischen Aktivismus zunächst vernachlässigte (vgl. Hormel 2012, 491). Ab den 1980er Jahren wurde Schwarzer Feminismus sichtbarer und machte auf die Wechselwirkungen von Sexismus und Rassismus aufmerksam (vgl. Räthzel 2010, 283) [siehe Kapitel 2.2.3]. Stellvertretend sei bspw. *The Combahee River Collective* genannt, das sich in aktivistischer Bildungsarbeit „gegen rassistische, sexistische, heterosexistische und klassistische Unterdrückung" einsetzte und betonte, dass Diskriminierung aus einer „Synthese dieser Unterdrückungsformen" entsteht (The Combahee River Collective 2019, 50). Der Begriff Intersektionalität geht auf die Juristin Kimberlé Crenshaw zurück, die 1989 die Verschränkung unterschiedlicher Ungleichheiten mit der symbolischen Straßenkreuzung (intersection) verglich (vgl. Lenz 2010, 158). Sie machte darauf aufmerksam, dass Rassismen und Sexismen einander überschneiden, bedingen und weder in der Rechtsprechung noch im sozialen Miteinander genügend berücksichtigt werden (vgl. Crenshaw 2019; Hormel 2012, 493). Seit den 1990er Jahren ist die Kritik an der mangelnden Einbindung Schwarzer Frauen* in feministische Debatten auch in Deutschland präsent (vgl. Räthzel 2010, 287). Intersektionale Perspektiven entwickeln sich seitdem in kritischer Auseinandersetzung in politischer und wissenschaftlicher Arbeit stetig weiter. Zwar beschreibt Intersektionalität als wissenschaftliches Paradigma keine vordergründig radikale Perspektive, ist aber dennoch von einer kritischen Haltung mit transformativem Anspruch in Bezug auf Diskriminierungsverhältnisse gekennzeichnet (vgl. Bramberger et al. 2017, 9; Forster 2017, 17).

Die Intersektionalitätsforschung unterscheidet drei verschiedene Typen von Intersektionalität, die sich aus abweichenden Perspektiven auf die Überschneidungen von Differenz ergeben. Der *intrakategoriale Ansatz* betrachtet Differenzkategorien zunächst singulär und untersucht, wie sich Ungleichheitskonstellationen innerhalb dieser Kategorie ergeben und zueinander verhalten. Ein klassisches Beispiel sind vergleichende Geschlechteranalysen der Stellung von weißen und Schwarzen Frauen*, wie sich also soziale Positionierungen innerhalb einer gemeinsamen weiblichen Zugehörigkeit verhalten (vgl. Hormel 2012, 495; Lenz 2010, 163). Dieser Zugang der Untersuchung von Ungleichheitsdimensionen und ihrem Zusammenwirken innerhalb einer konkreten Gruppe erfährt mitunter Kritik für eine unterkomplexe Betrachtung von Differenzverhältnissen (vgl. Hormel 2012, 495; Degele 2019, 4). *Interkategoriale* Intersektionalitätsanalysen beleuchten dagegen die Beziehungen zwischen sozialen Kategorien mitsamt ihrer Wechselwirkungen und

Veränderungen, bspw. Geschlecht und Religion (vgl. Lenz 2010, 163; Breiwe 2020, 21). Nina Degele (2019) beschreibt den Ansatz folgendermaßen:

> Das Subjekt der Analyse ist nicht eine einzelne Gruppe, sondern mehrere, und die Methode ist grundlegend komparativ orientiert. Ob Ungleichheiten zwischen Gruppen existieren und wie sie aussehen, ist dabei eine empirisch offene Frage. (Degele 2019, 5)

Ein dritter Ansatz stellt die Zuordnung zu Differenzkategorien prinzipiell in Frage und strebt stattdessen eine *antikategoriale* dekonstruktivistische Auflösung solcher Gruppen an (vgl. Hormel 2012, 494). Hintergrund eines solchen Zugangs ist die Annahme, dass hegemoniale Machtverhältnisse überhaupt erst durch Kategorisierungen konstruiert werden. Antikategoriale Intersektionalitätsanalysen lassen dagegen Raum für eine Gleichzeitigkeit von Privileg und Marginalisierung sowie Mehrfachpositionierungen und Unmarkiertheit (vgl. Degele 2019, 4f.).

So sehr die Bedeutung der Überschneidungen und Mehrfachdiskriminierungen von Differenz zu einer sozialwissenschaftlichen Grundannahme avanciert, gibt es auch Kritik am Konzept der Intersektionalität. Ein wesentlicher inhaltlicher Kritikpunkt betrifft den Umgang mit Kategorien als trennbare Einheiten, die sich zwar in ihren Achsen überschneiden, aber realistischerweise ein integrales Verhältnis zueinander haben. Es wäre deswegen womöglich eine passendere Beschreibung, von Interdependenz statt von Intersektionalität zu sprechen (vgl. Walgenbach 2020, 7ff.). Lann Hornscheidt (2014) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass als Maßeinheit hierbei das Privileg fungiert, dessen benachteiligte Abweichung markiert wird. Daraus ergibt sich eine Fortschreibung von Normen, welche „die immer vorhandene komplexe verzahnung von genderismus und rassismus und ableismus ent_wahrnimmt“ (Hornscheidt 2014). Neben dieser konzeptionellen Kritik wird darüber hinaus die Kontextualisierung von Intersektionalität immer wieder problematisiert. Wie auch in der vorliegenden Arbeit wird Intersektionalität in der Regel in seinem historischen Entstehungszusammenhang mit Rückbindung an die Schwarze Frauenbewegung und Crenshaw in den USA erläutert. Während dies der respektvollen Einordnung bei gleichzeitiger Veranschaulichung dient, entsteht leicht der Nebeneffekt von Vereinfachung. So wird zwar einerseits respektvoll auf die Kämpfe marginalisierter Gruppen verwiesen, diese werden aber andererseits vergleichsweise unterkomplex repräsentiert. Intersektionalität scheint wie ein überwundenes und nicht-europäisches Problem, das vor Jahrzehnten in den USA relevant war, und assoziierte Entwicklungen in Europa werden in ihrer Sichtbarkeit reduziert (vgl. Hornscheidt 2014; Walgenbach 2020, 2). Eine weitere Kritik bezieht sich auf den gegenwärtigen Gebrauch des Begriffs Intersektionalität, der in bestimmten Forschungskontexten derart normalisiert verwendet wird, dass er zu einer Art dekorativer Pflichtnennung verkommt. Damit wird das Konzept gegebenenfalls zu einer Legitimierungspraktik für (privilegierte) Forschende (vgl. Forster 2017, 17; Hornscheidt 2014). All diese

Kritikpunkte sind auch im vorliegenden Forschungsprojekt ernst zu nehmen, das eine intersektionale Perspektive benötigt bzw. voraussetzt.

Intersektionalität ist insbesondere in DaZ, verstanden als die Fachdidaktik, die sich auf Lehren und Lernen von Deutsch als täglicher Gebrauchssprache im deutschsprachigen Raum bezieht, von zentraler Bedeutung. Dies liegt in erster Linie am inhärent politischen Setting der Migration, aber auch an der genuinen Verbindung zum Bildungssystem, das im Fach sowohl den schulischen Bereich als auch die Erwachsenenbildung betrifft:

> Intersektionalität ist immer schon ein Aspekt von Erziehung und Bildung: Bildungssettings sind über Differenzkategorien, die hierarchisch geordnet sind, und deren multiple Verknüpfungen und Überlagerungen, strukturiert. (Bramberger et al. 2017, 7)

Mitunter zeigen sich also hegemoniale Ordnungen der Differenz im Bildungssektor besonders anschaulich. Pierre Bourdieu folgend erzeugt das Bildungssystem die Idee von Chancengleichheit, reproduziert aber primär klassenbezogene Herkunftsformierungen, über welchen Geschlechterordnungen liegen, die *Bildungsbenachteiligungen* verstärken können (vgl. Hormel 2012, 498, 502). Im Bildungssystem werden absichtliche wie unabsichtliche Diskriminierungspraxen rassistischer, sexistischer, antisemitischer etc. Art gespiegelt, was allgemeine gesellschaftliche Ordnungen der Ungleichheit stabilisiert (vgl. Jording 2022, 37). Bereits Kindern und Jugendlichen werden natio-ethno-kulturell markierte Ungleichheiten vermittelt und durch rassistische Selektionsentscheidungen in ihrem Bildungsweg als Normalität dargestellt (vgl. ebd., 39).[65] Dies setzt sich in Institutionen der Erwachsenenbildung fort und lässt sich auch in genau den Kontexten wiederfinden, die eigentlich zur Unterstützung jener Menschen gedacht sind, die migrantisiert und damit oft rassialisiert werden.

Migration ist mit Fremdheit assoziiert, die einseitig und vereinfacht ist. Neben der problematischen Stigmatisierung von Zugewanderten wird die Vielfalt an subjektivierenden Einflüssen einer Migrationserfahrung vernachlässigt, die sich im Bereich unterschiedlicher Differenzlinien abspielt. Zugewanderte begegnen zusätzlich bestimmten Bildern von migrantisierten Menschen, die ebenfalls unvollständig sind. Die Zielgruppe von DaZ-Unterricht ist aus strukturellen Gründen (bspw. Arbeitserlaubnis) häufig sozioökonomisch benachteiligt und durch ihre *zweitsprachliche Positionierung* als nicht-zugehörig markiert.[66] Eine solche Marginalisierung wird im Fachdiskurs häufiger

65 Hier wird vor allem institutioneller Rassismus wirksam, der rassistische Handlungen bezeichnet, „die unabhängig von einzelnen Individuen in den Strukturen der Gesellschaft in verschiedenen Bereichen wie Bildung, Gesundheitswesen oder Wirtschaft verankert“ sind (Jording 2022, 42).

66 DaZ ist in Schule, Erwachsenenbildung und Universität ein marginalisiertes Fach, bspw. hinsichtlich Prestiges oder Ausstattung, was möglicherweise an seiner Zielgruppe liegt. Migrantisch positionierte Menschen mit geringen oder nicht erstsprachlichen Deutschkenntnissen

dethematisiert statt diskutiert, was als Legitimierungspraxis interpretiert werden kann (vgl. Heinemann 2020, 3). DaZ ist jedoch immer politisch situiert und kann je nach Ausrichtung in Forschung und Praxis postkoloniale Ungleichheitsreproduktion vorantreiben oder aber emanzipatorische Sprachaneignung vertreten (vgl. Feike und Widhalm 2023, 192). DaZ-Unterricht reproduziert in seiner Anlage marginalisierende Bilder, die auf der Verschränkung von Sprache, natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, Klasse und Geschlecht beruhen. Dabei wirkt die grenzmarkierende rechtlich definierte Setzung der Notwendigkeit des Deutschlernens insbesondere in Integrationskursen stark.

Hegemoniale Sprachen sind auch koloniale Sprachen und schreiben Rassismus fort (vgl. Fanon 1985 [1952], 10ff.). Neben einem klassismuskritischen Zugang muss DaZ in Forschung und Praxis somit auch rassismuskritisch geschult sein, um sich als Institution und Vertreter*in hinterfragen und die Intersektionalität von DaZ kritisch herausarbeiten zu können. Die Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterrollen kann vor diesem Hintergrund allzu leicht Gefahr laufen, Ethnosexismus zu reproduzieren (vgl. Ortner 2019, 121).

Es ist zusammenfassend festzuhalten, dass in DaZ insbesondere Aspekte von Herkunft und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, Sprache und Klasse von Relevanz sind. Es wäre jedoch falsch zu sagen, dass Lernende in Integrationskursen prinzipiell benachteiligte Personengruppen sind. Allerdings legt schon eine Nicht-EU-Zugehörigkeit bestimmte Hürden und eine stigmatisierte Positioniertheit nahe, die zu Mehrfachmarginalisierung führen kann und daher Berücksichtigung finden muss: als fremd markiert, als nicht-erstsprachlich eingeordnet und als sozioökonomisch strukturell benachteiligt. Diese Verschränkung von Differenz kann als bildungshinderlich anerkannt werden – geschlechtsbezogene Hegemonien liegen quasi quer darüber und wirken verstärkend (vgl. Mecheril und Thoma 2018, 119). Mehr noch als in anderen Lehr-Lern-Kontexten besteht im DaZ-Unterricht ein Machtgefälle, das neben der generell übergeordneten Position der Lehrperson durch deren Positionierung als Vertretung von Zielsprache und Migrationsland die Meinungsfreiheit im Unterricht einschränkt (vgl. Ortner 2019, 122).

Der Zugang zu Bildung ist für migrantisierte Frauen* erschwert, wobei er insbesondere in der zweiten Generation von Zugewanderten oftmals erleichtert wird. Misserfolge können Re-Ethnisierungen zur Folge haben, wogegen höhere Bildungsabschlüsse Zeichen erfolgreicher ‚Integration' sind (vgl. Apitzsch 2009, 84f.). Im Bereich der Erwachsenenbildung ist bekannt, dass die Hürden zur (erfolgreichen) Teilnahme am Integrationskurs geschlechtsbedingt verschieden sind. Eine besondere Herausforderung trifft geflüchtete Frauen* mit Kind, deren Teilhabe an Spracherwerb, Arbeitsmarkt, Freizeitgestaltung und allgemeinen Sozialkontakten strukturell erschwert ist. Dies macht sie

werden gesellschaftlich deprivilegiert, eine Einordnung, die dem Fach anhängt und auch von Vertreter*innen selbst internalisiert werden kann (vgl. Heinemann 2020, 2f.).

vulnerabel sowie schutz- und förderbedürftig (vgl. Tissot und Zimmer 2021, 2). Die Lernkurve von geflüchteten Müttern im Integrationskurs ist nachweislich langsamer, was auch an strukturellen sowie individuell-familiären Bedingungen liegt. So besuchen ihre Kinder seltener eine Kita und es gibt kaum die Möglichkeit, sie am selben und damit zugänglichen Ort des Integrationskurses zu betreuen (vgl. ebd., 2f.). Anja Kaschek (2025) zeigt zudem, dass Migrantisiertheit, Armut und die Kategorie ‚Bildungsferne' zu einer Doppelrolle von Eltern führen, in welcher diese für die eigene Bildung genauso verantwortlich sind für jene ihrer Kinder. Dabei sind das Schulsystem und etwaige Unterstützungsangebote an bürgerlichen, weißen nichtmigrantisierten ‚Norm-Eltern' orientiert und insbesondere für Erziehungsberechtigte mit Fluchterfahrung kaum ohne Diskriminierungserfahrung greifbar (vgl. ebd., 128). Männer* bzw. Väter können schneller einen Integrationskurs absolvieren und lernen somit auch vor ihren Partnerinnen Deutsch, was sie in die Lage versetzt, familiäre Verantwortlichkeiten zu übernehmen. So fördern die einschränkenden Bedingungen ein traditionelles Rollenbild, in welchem Mütter Haushalts- und Betreuungsarbeit übernehmen[67], während Männer* ihren Handlungs- und Gestaltungsspielraum vergrößern, sich schneller in die Erwerbstätigkeit begeben können etc. – all das, was angeblich in Deutschland überwunden ist oder zumindest so ähnlich in Integrations- und Orientierungskurs vermittelt wird (vgl. Tissot und Zimmer 2021, 9). Trotzdem ist zu wenig über den Einfluss von Geschlecht und die Auswirkungen von Ethnosexismus in dieser Lernendengruppe bekannt.[68] Auch spezielle Lernangebote für Frauen* (z.B. MiA-Kurse) und Männer (z.B. Männerkurse) sind bislang kaum Gegenstand wissenschaftlicher und (BAMF-)unabhängiger Untersuchungen.

2.4.2 Gender in der Intersektion

Geschlechter- und Migrationsforschung sind im deutschsprachigen Raum kaum als verbundene Wissenschaften etabliert, obwohl die Schnittstellen von ‚Doing Gender' und ‚Doing Migration' wie gezeigt ebenso komplex wie relevant sind (vgl. Lutz 2010, 573). Im Bereich Migration ist Sexismus bspw. diskursiv eng mit Ethnisierung und Rassismus verbunden – es handelt sich um Abwertungsdynamiken, die sich gegenseitig verstärken und in medialen

67 Dies bezieht sich vor allem auf formale Bildung, nicht aber auf informelle Sprachlernprozesse.

68 Empirische Studien der Bildungswissenschaften weisen für den schulischen Bereich nach, dass Kinder und Jugendliche geschlechtsbezogen unterschiedlich behandelt werden und dies an rassistische Kulturalisierungen gekoppelt ist. Schwarze Jugendliche unterliegen in der Schule bspw. dem sogenannten ‚gendered racist threat' und werden durchschnittlich schlechter bewertet. Dies kann sich auf die Schüler*innen selbst übertragen, woraufhin sie sich selbst ethnisieren und stereotypengebunden gegendert agieren (vgl. Melter und Schäfferling 2016, 287ff.). Für die Erwachsenenbildung liegen entsprechende Studien noch nicht vor.

Aushandlungen reproduziert werden (vgl. Jäger 2003, 430ff.). Es ist daher lohnend, die Schnittstellen der Konstruktion von Geschlecht mit anderen Differenzordnungen zu betrachten. Dass zugewanderte Frauen* anders positioniert sind als Frauen* ohne (sichtbare) Migrationsgeschichte, muss allein deshalb benannt werden, um ihre Lebensrealität nicht zu verleugnen. In der Migrationsforschung wurde aufgrund der fehlenden Reflexion von Geschlechtereinflüssen lange Zeit der männliche Migrant als protoypischer Einwanderer betrachtet – Frauen* wurden selten mitgedacht, was die migrantisierte Frau* bereits wissenschaftlich zur Abweichung stilisierte (vgl. Lutz 2010, 573; Oberlechner 2017, 96f.). Seit den 1990er Jahren wurde nicht nur die Migration an sich weiblicher, sondern auch die Migrationsforschung, die sich für genderbezogene Fragestellungen öffnete. Seitdem werden migrantisierte Subjekte zunehmend intersektional und nicht nur einseitig betrachtet: Menschen mit Zuwanderungsgeschichte sind auch Menschen mit Geschlechterpositionierung (vgl. Liakova 2017, 190ff.; Tuider und Trzeciak 2015, 367). In der Migrationsgesellschaft sind die natio-ethno-kulturellen, religiösen und geschlechtlichen Zusammenhänge für Verhältnisse des rassistischen Ausschlusses bedeutsam [siehe Kapitel 2.4.3].

Sowohl bei Sexismus als auch bei Rassismus handelt es sich um ‚Naturalisierungen' gesellschaftlicher Ordnungen, was Diskriminierungen darstellt (vgl. Räthzel 2010, 287). Wie im Kapitel *Das Konstrukt Gender* ersichtlich wurde, werden bestimmte Eigenschaften, Werte oder Verhaltensweisen an ein als natürlich – weil körperlich assoziiert – verstandenes Geschlecht rückgebunden, was die patriarchale Ordnung legitimiert. Rassismus funktioniert auf ähnliche Weise, indem abwertende Zuschreibungen mit körperlichen Merkmalen verknüpft werden [siehe Kapitel 2.4.3]. Beide Strukturen homogenisieren, kategorisieren, hierarchisieren und pejorisieren (vgl. Weiher 2023, 72). Es entstehen vermeintlich einheitliche Bilder von Geschlecht, die zu einem System grober Kategorien führen, die eine leichte Zuordnung ermöglichen und Abwertung legitimieren (vgl. Diehm und Messerschmidt 2013, 9).

Diskriminierung wird also naturalisiert und verstärkt sich bei Mehrfachmarginalisierung (vgl. Räthzel 2010, 287). Kerner (2009) unterscheidet drei verschiedene Dimensionen der mehrdimensionalen Intersektionen von Gender und race. Die *epistemische Dimension* umfasst Wissen und Diskurse über Sexismus bzw. Rassismus, die als scheinbare Wahrheit machtvoll wirksam sind und in ihrem Wirklichkeitsgehalt Haltungen und Praktiken bestimmen (vgl. Kerner 2009, 38f.). Die *institutionelle Dimension* beschreibt Formen der Ausgrenzung auf Ebene gesellschaftlicher und privater Einrichtungen wie Schulen oder auch Familien, die bspw. als institutioneller Rassismus oder strukturelle Benachteiligung von Frauen* (Gender Pay Gap und Co.) bekannt sind (vgl. ebd., 40f.). Es handelt sich um „normalisierte Praktiken der Ausgrenzung und Abwertung", die auch in Bildungseinrichtungen nachweisbar und nur schwer zu durchbrechen sind (Messerschmidt 2019, 50). Die *personale Dimension*

tangiert schließlich individuelle Sichtweisen, Überzeugungen und Einstellungen, in denen sich ebenfalls Bilder von Gender und race überschneiden und bedingen (vgl. Kerner 2009, 41). Unter der Wechselwirkung von Selbst- und Fremdbildern findet Subjektivierung statt, welche die kulturell kodierten Aspekte von Geschlecht auf diskriminierende oder privilegierende Weise markiert (vgl. Diehm und Messerschmidt 2013, 9).

Wenn Sexismus zusätzlich ethnisiert wird, sich also mit Rassismus vermischt, kommt es zu Othering, das nicht auf eine Kategorie des Ausschlusses zurückzuführen, sondern mit weiteren Formen der Zuschreibung (Klasse, Religion, Bildung, Sprache etc.) pejorisierend verbunden ist (vgl. Kerner 2009, 361; Melter und Schäfferling 2016, 277). *Ethnosexismus* bezeichnet demzufolge Diskriminierungsstrukturen und -phänomene, die durch die hegemoniale Kulturalisierung von Geschlecht entstehen (vgl. Castro Varela und Sarfert 2020, 19). *Statische Ethnisierung* schreibt dabei anderen ‚Kulturen', die als fremde homogene Gruppe gedacht werden, Sexismus als inhärentes Merkmal zu, das kein Veränderungspotenzial birgt (vgl. Kerner 2009, 362; Jäger 1996, 156). Dies konnte bspw. im Zuge der Fluchtzuwanderung aus Syrien (2015) beobachtet werden, als das gängige rassistische Narrativ des Islams als unveränderlich frauenfeindlich und muslimische Männer als prinzipiell gewaltbereit dominant forterzählt wurde. *Dynamische Ethnisierung* spricht rassifizierten Gruppen ein Veränderungspotenzial hinsichtlich ihres Geschlechterbilds zu, das jedoch tatsächlich eine Anpassungserwartung ausdrückt und Assimilierungsdruck hervorruft (vgl. Kerner 2009, 362; Jäger 1996, 157). Dies ist bspw. im Curriculum des Orientierungskurses veranschaulicht, wenn der ‚richtige, geschlechtergerechte Umgang' mit Frauen* erklärt und abgeprüft wird.[69]

Doing Gender und Rassialisierung sind Teil eines komplexen Phänomens, dessen einseitige Untersuchung unvollständig wäre (vgl. Crenshaw 2019, 147). Geschlechterstereotypen wie die des antifeministischen ‚arabischen' Manns oder der hypersexualisierten ‚asiatischen' Frau* basieren auf rassistischen Weltanschauungen, die sich von kolonialen, white supremacist und orientalistischen Denktraditionen nähren (vgl. Choi 2023, 32) [siehe Kapitel 2.4.4]. Aus diesen Stereotypisierungen ergeben sich Prozesse des Ein- und Ausschließens und der ‚Wir'–‚Nicht-Wir'-Konstruktion, auf deren Grundlage Fragen der Legitimität von Zugehörigkeit und Partizipation in einem Nationalkonstrukt verhandelt werden (vgl. Mae 2010, 725). Ein intersektionaler Zugang benennt deshalb deutlich die Notwendigkeit, Geschlecht vor dem Hintergrund rassistischer Ordnungen zu betrachten und den Kampf gegen Sexismus

69 Siehe dazu das Curriculum des Orientierungskurses: BAMF 2017. Eine Einordnung der Konstruktion von Werten, wie sie bspw. als ‚emanzipiert' im Einwanderungsland und ‚rückschrittig' im Herkunftsland konstruiert werden, zeigt Hofer-Robinson 2023.

nicht ohne Anti-Rassismus zu denken.[70] Die Intersektion von Gender und race zusammenfassend, schreibt Audre Lorde:

> In einem patriarchalen Machtsystem, dem das Privileg des *Weiß*seins eine wichtige Stütze ist, sind die Fallstricke, die zur Unterdrückung Schwarzer Frauen und *weißer* Frauen genutzt werden, nicht dieselben. (Lorde 2019, 115 H.i.O.)

Mit natio-ethno-kultureller Markierung und daran gebundenem Rassismus geht darüber hinaus die Verbindung von Religion und Gender einher, bei der sich abwertende Zuschreibungen ebenfalls wechselseitig verstärken und geschlossene Weltbilder demonstrieren. Dies zeigt sich in der Verbindung von ‚arabischer' Herkunft und Islam, die an bestimmte Männer- (‚dominant') und Frauenbilder (‚unterwürfig') gebunden ist. Solche religiös begründeten Abwertungsmechanismen entindividualisieren Menschen und reduzieren sie auf singuläre Zuschreibungen (vgl. Erkurt 2022, 98ff.). Einerseits bietet sich Religion hierfür an, weil die „religiösen Traditionen, Begriffe, Anschauungen, Symbole und Rituale geschlechtsspezifisch geprägt" und die Weltreligionen in der Regel patriarchal organisiert sind (Heller 2010, 713). Andererseits ist es selten die Religion allein, die als Argumentationsfolie sexistischen Handelns herangezogen wird. So erfährt eine muslimische Person aus der Türkei andere Ablehnung als eine aus Indonesien. Darin zeigt sich die vielschichtige Verschränkung von Differenz, die mit und auf Geschlecht wirkt – und wie sehr Religion und Herkunft ethnisiert werden.

Vor diesem Hintergrund werden Normen geschaffen und aufrechterhalten, die Ein- und Ausschluss auf Basis von den von Mecheril beschriebenen ‚Wir'- und ‚Nicht-Wir'-Vorstellungen legitimieren; bzw. die Anspruchshaltung einer Anpassung der einen an die andere Gruppe. Eine solche Norm ist *Emanzipation*. Als ein eigentlich positiv-freiheitliches Konzept in Bezug auf Gender wird dies vor dem Hintergrund natio-ethno-kulturell gezogener Gruppengrenzen mehr oder weniger explizit an Religiosität geknüpft und als ‚westlicher' Wert vereinnahmt – und darüber hinaus auch instrumentalisiert (vgl. Castro Varela und Sarfert 2020, 20). Diese Entfremdung des Emanzipationsbegriffs zeigt sich in der Verschärfung von Aufenthaltsgesetzen nach der ‚Kölner Silvesternacht', in der andauernden medial aufgeladenen Diskussion über die Verschleierung von Frauen durch bspw. Hijab oder Burka sowie im ‚Aufstieg' der AfD (vgl. Castro Varela und Sarfert 2020, 30; Kulaçatan 2020, 151; Pritsch 2020, 166). Die als liberal und feministisch markierten Forderungen beziehen sich auf den Schutz von Frauen*, sind aber primär rassistische Stereotype.

70 Ein Beispiel: Feminismus und Anti-Islamismus müssen sich nicht ausschließen. Die Zuschreibung von ‚gefährlicher Sexualität' und antifeministischen Werten Zugewanderter ermöglicht ‚feministische' Narrative zum Schutz ‚einheimischer', aber auch migrantisierter Frauen* (vgl. Castro Varela und Sarfert 2020, 18f.). Dass dabei Herkunft und Religion auf vereinfachende sowie paternalistische Weise vermischt werden, spiegelt hegemoniale Diskurshoheiten.

Muslimische Frauen* werden zum Inbegriff ungleicher Geschlechterverhältnisse, Rückschrittlichkeit und gescheiterter Integration stilisiert, „welche das säkulare, moderne und emanzipierte Selbst absichert" (Pritsch 2020, 175). Die emanzipierte Gesellschaft entsteht in Abgrenzung zu einem nicht-emanzipierten Anderen, das patriarchal und misogyn ist, woraus sich nur wenig Platz für Selbstkritik bezüglich dieser Strukturen ergibt. Die Bedrohung liegt im Außen, weil sie als solche verhandelt wird (vgl. Messerschmidt 2019, 56). Migrationsbezogene Grenzregimes sind immer auch vergeschlechtlicht (vgl. Hess 2020, 64). An ihnen wird verhandelt, was ‚normale' und was ‚andere' Männlichkeit, Weiblichkeit, Sexualität ist; an ihnen werden materielle und immaterielle Ressourcen verteilt; an ihnen werden Integrationsbedarfe gemessen (vgl. Fegter 2013, 24; Yildiz 2013, 61).

Teil der intersektionalen Differenzverwobenheit ist stets auch *Klasse*, die als Positionierung oft weniger offensichtlich, aber machtvoll subtil in diesem Geflecht von Bedeutung ist. Das privilegierte Subjekt ist dabei normalerweise unmarkiert, aber dasjenige, dem es an ökonomischem, kulturellem oder sozialem Kapital fehlt, fällt auf und erfährt Benachteiligung (vgl. Simon 2022, 47f.).[71] Sein Zugang zu Ressourcen und sein gesellschaftlich-kultureller Zugang sind limitiert. Klassismuskritik benennt und reflektiert diese Umstände, kommt aber auch zu dem Schluss, „dass Klassismus Gesellschaften strukturiert und sich deshalb niemand aus dem System Klassismus exkludieren und somit auch nicht in klassismusfreien Räumen befinden kann" (ebd., 49). Klasse wirkt mit Zuschreibungen zu Herkunft und Geschlecht auf eine rassialisierende Weise wechselwirksam zusammen. Ein konkretes Beispiel hierfür ist Pflege- und Sorgearbeit, die im Zuge des Care Drains zunehmend von marginalisierten Gruppen verrichtet wird, um einen Mangel in dem Bereich auszugleichen. Insbesondere weibliche Arbeiterinnen* aus vergleichsweise armen Ländern übernehmen diese Tätigkeiten: Schlechte Arbeitsbedingungen, Abwertung von Beruf und Berufstätigen sowie stigmatisierende Auslagerung an migrantisierte und weibliche Personen zeigen, welche Rolle Klasse im Gesamtzusammenhang Sorgearbeit spielt (vgl. Liakova 2017, 193; Melter und Schäfferling 2016, 278f.). Dabei bewirken die globalen Beziehungen der An- und Abwerbung von Arbeitskräften eine Vertiefung der Unterschiede reicher und armer Länder, die postkolonial verortet werden können, da sich Abhängigkeitsverhältnisse reproduzieren (vgl. Erel 2018).

Es lässt sich festhalten, dass Migration zu wirkmächtigen Intersektionen von Gender führt, die es zu analysieren gilt; so ganz offensichtlich die Wechselwirkungen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit bzw. Herkunft und Fremdheitsmarkierungen sowie Ethnisierung. Migrationserfahrungen können zu einer Vulnerabilität führen, die durch die Abweichung von der Norm des

71 Die Kapitalsorten gehen auf Bourdieu zurück. Das Subjekt wird aufgrund seines sozialen, ökonomischen, kulturellen und symbolischen Kapitals innerhalb der kapitalistischen Klassengesellschaft positioniert (vgl. Bourdieu 1998 [1979]; Bourdieu 2005 [1983]).

Weißseins im Zusammenhang mit endo-cis-heteronormativen Ordnungen entsteht. Der Zugang zu Gemeinschaft und Ressourcen einschließlich Bildung wird damit erschwert (vgl. Weiher 2023, 72). In einer kategorisierungskritischen Perspektive auf Geschlecht sollten deshalb immer auch Rassismusanalysen Berücksichtigung finden (vgl. Messerschmidt 2019, 48).

2.4.3 Rassismus

Rassismus beschreibt eine „machtvolle, gesellschaftliche, strukturell verankerte Unterscheidungspraxis" als ein überindividuelles Phänomen, das über Naturalisierung hegemoniale Ungleichheit und Diskriminierungspraktiken legitimiert (Hofer-Robinson 2023, 150). Der Begriff Rassismus umfasst einerseits (global-)gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, die sich in strukturellen und institutionellen Benachteiligungsdynamiken niederschlagen, und andererseits die konkrete rassistische Subjektmarkierung, die mittels naturalisierender Bezüge zu körperlichen Merkmalen gesellschaftliche Positionierungen vornimmt. Eine derartige Positionierung bezieht sich ethnisierend auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, weil der Zuschreibungskomplex über aussehensbegründete Herkunft hinausgeht. Rassistische Markierungen führen zu einem eingeschränkten Zugang zu Ressourcen sowie zu Unterdrückung (vgl. ebd., 152). Rassismus umfasst

> historische und gesellschaftliche Hervorbringungs- und Reproduktionsprozesse von Ideen, Vorstellungen, (Alltags-) Theorien, Repräsentationen, Wissen u.Ä. zu ‚Großgruppen' verhandelt, die als ‚Rassen' konstruiert, zueinander in ein hierarchisches Verhältnis gesetzt und als sich selbst reproduzierende und deshalb über Generationen verbundene Einheiten (*Genealogien*) vorgestellt werden. (Leiprecht 2016, 226 H.i.O.)

Es besteht Konsens darüber, dass der Begriff der Rasse abzulehnen ist, da er willkürlich und schlicht falsch ist, zumal er faschistische Ansichten reproduziert (vgl. Dirim 08.04.2022).[72] Rassismus als Subjektivierung beschreibt Prozesse der sozialen Zuschreibung, die zu Othering, verallgemeinernden Aussagen über Eigenschaften und Fähigkeiten, Übergeneralisierung und Ausschluss führen (vgl. Leiprecht 2016, 227). Rassialisierung bezeichnet dabei den Vorgang der rassistischen Markierung, die oft hinter Begriffen wie ‚Ethnie' oder ‚Kultur', aber auch bestimmten Religionen versteckt wird (vgl. ebd., 229). Frantz Fanon resümiert die strukturelle Verhältnismäßigkeit von Rassismus: „Der Weiße ist in seine Weißheit eingesperrt. Der Schwarze in seine Schwarzheit. […] Es ist eine Tatsache: Weiße halten sich den Schwarzen für überlegen" (Fanon 1985 [1952], 9).

72 Stattdessen bietet sich die Verwendung von race an, da mit diesem Begriff Abstand von der scheinbar natürlichen Kategorie genommen und auf die sozial-historische Konstruktion verwiesen wird (vgl. Alexopoulou 2023).

Rassismustheorien referieren im deutschsprachigen Kontext klassischerweise auf das koloniale oder nationalsozialistische Deutschland und stellen Bezüge zur Gegenwart her, um Argumentationslinien, die fortbestehen, herauszuarbeiten (vgl. Räthzel 2010, 283). In sozialwissenschaftlicher Forschung stehen im Fokus des Interesses zunehmend Praktiken der Unterdrückung in expliziter oder intersektionaler Form und Forschungsvorhaben werden rassismuskritisch angelegt. Dabei ist es von Bedeutung, weniger essenzialistische Täter-Opfer-Verhältnisse zu beleuchten als vielmehr gesellschaftliche Verhältnisse mitsamt der eigenen Involviertheit in den Blick zu nehmen (vgl. Forster 2017, 21; Dirim 08.04.2022). So kann es gelingen, Rassismus in seiner Struktur anzuerkennen, statt ihn an singuläre Ereignisse zu binden und sich womöglich der eigenen Verantwortung zu entziehen. Rassismus ist eine Ordnung, in der auch ohne gesetzliche Benennung weiße Menschen privilegiert und damit sicherer leben können, während Schwarze Einschränkungen und Repressionen erfahren (vgl. hooks 2022, 96). Von Rassismus sind prinzipiell alle Menschen betroffen, die nicht weiß sind, also PoC, einen Rassismus gegen Weiße gibt es nicht. Es handelt sich dabei nicht um eine individuelle ‚Angelegenheit', sondern um gruppenbezogene Fremdheit, die durch soziales, präsupponiertes Wissen, Machtverhältnisse und Stereotype entsteht und mit anderen Differenzmerkmalen intersektional wirkmächtig ist, bspw. Klasse oder Sprache (vgl. Kulaçatan 2020, 141f.; Leiprecht und Lutz 2015, 296). Einschlägig für die Beschreibung dieser Zusammenhänge sind die Cultural Studies, die mit Bezug auf marxistische Theorien, insbesondere die Schriften Gramscis und inzwischen auch feministische Forschung, Rassismus in Bezug auf Kolonialismus und Kapitalismus einordnen (vgl. Hall 2002, 37-40, 41f.).

Rassismus zeigt sich mitunter getarnt oder subtil, nicht immer wird er direkt an das Nicht-Weißsein gebunden. Er zeigt sich bspw., wenn Menschen als Ausländer*in bezeichnet werden, obwohl sie Deutsche sind, wenn ihr Aussehen demnach als fremd markiert wird und ihnen eine Migrationsgeschichte zugeschrieben wird (vgl. Akbar 2023, 40f.). Er zeigt sich auch in positiven, benevolenten Aussagen, bspw. im Lob ‚asiatischer' Migrant*innen für ihre Arbeitsbereitschaft und Integrationswilligkeit, was ein Pseudo-Kompliment ist, das sowohl diese Gruppe selbst als auch die im Vergleich nicht mitgenannten, negativ markiert (vgl. Choi 2023, 32f.; Nguyen 2023). Oder er zeigt sich in der Ablehnung von Religionen, die an religiös markierten Zeichen, wie dem muslimischen Kopftuch, festgemacht wird, und über eine sachliche Religionskritik weit hinausgeht (vgl. Bozkurt 2023, 34f.).

Vergleichbar mit einer pluralen Beschreibung von Sexismen [siehe Kapitel 2.2.3] könnte demnach auch von *Rassismen* statt von Rassismus gesprochen werden. Rassismus ist ein gesellschaftliches Verhältnis der hierarchisierten Abgrenzungen, der sich in expliziten wie impliziten Rassismen äußern kann (vgl. Khakpour und Müller-Uri 2019, 67ff.). Explizite Rassismen zeigen offen feindliche Sichtweisen, während implizite nur indirekt auf diese schließen

lassen (vgl. Hall 1989, 156). Sie repräsentieren rassistische Ideologien, die als Alltagsbewusstsein Selbstverständlichkeit erlangt haben und in Institutionen und Praktiken sichtbar werden (vgl. ebd., 150ff.). Stuart Hall merkt dazu an: „Tatsächlich aber hängt ein ideologischer Diskurs *nicht* von den bewußten Intentionen derjenigen ab, die innerhalb dieses Diskurses Aussagen formulieren" (1989, 158 H.i.O.). Hierin liegt womöglich die besondere Gefahr rassistischer Strukturen: Ihre Normalität legitimiert sie. Sie können sowohl ökonomisch als auch soziologisch erklärt werden, je nach Fokus auf soziale Spaltung entlang von ungleichen Zugängen zu Ressourcen und Kapitalformen oder der Konstruktion von race als kulturelle Markierung (vgl. ebd., 89f.). Beide Perspektiven sind in einer globalen Sicht auf postkoloniale Traditionen von Bedeutung. Das als fremd markierte Subjekt wird durch Alltagsrassismus rassifiziert, rekolonisiert sowie exotisiert und mitunter verinnerlicht es dies selbst (vgl. Fanon 1985 [1952], 10; Ferreira 2018, 146ff.).

In kolonialer Tradition werden Narrative eines fortschrittlichen ‚Wirs' und eines rückständigen ‚Anderen' mit bewährten Legitimierungsmustern fortgeschrieben (vgl. Mecheril und Lingen-Ali 2020, 10). Darin wirkt insbesondere das Konzept des ‚Westens' musterhaft. Was der Westen eigentlich ist, wird dabei nicht immer ganz deutlich. Der Westen ist ein historisches Konstrukt, das nicht geografisch erklärbar ist, sondern einschließt, was „entwickelt, industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert und modern" ist (Hall 1994, 138). Eine binäre Unterscheidung dieser Art ist kaum realitätsnah, dient jedoch als Schablone zur Veranderung dessen, was eben ‚nicht-westlich' bzw. ‚restlich' ist (vgl. ebd., 142) [siehe Kapitel 2.4.4]. Ob die Unterscheidung Westen/Rest, Nord/Süd oder Europa/Nicht-Europa gewählt wird – allen sind simplifizierte Differenzierungsmuster gemein, die rassistische Grenzziehungen erklärbar machen sollen.

2.4.4 Wessen Wahrheit? – Postkoloniale Theorien

Die hegemoniale Rolle des Deutschen auf dem Markt der Sprachen steht eng im Zusammenhang mit seiner kolonialen Involviertheit. Deutsch als plurizentrische Sprache ist weltweit verbreitet und im deutschsprachigen Raum eine ganz wesentliche Bedingung für Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander [siehe Kapitel 2.3.5]. In den Debatten um Identitätspolitik, Rassismus(-kritik) und Erinnerungsarbeit finden sich postkoloniale Bezugspunkte wieder, die besonders im Bereich DaF, aber ebenso in DaZ eine Rolle spielen (vgl. Drerup und Knobloch 2022, 7). Die erforderliche Reflexion betrifft dabei nicht nur die Disziplin im Allgemeinen sowie im Besonderen ihre Verstrickung in Migrationsdiskurse, ihre politisch-wirtschaftlichen Institutionen und die (Selbst-)Positionierung einzelner Forscher*innen, sondern auch die Genese des Wissens und der Wissensproduktion, mit der wir als Vertreter*innen von DaF und DaZ

ganz selbstverständlich arbeiten. Dies rückzuverfolgen und sichtbar zu machen, ist keine leichte Aufgabe und kann mitunter unangenehm sein, bspw. im Eingeständnis, white supremacy in der Rolle als Akademiker*in fortzuschreiben – durch die eigene Arbeit, mit dem Wissen, das produziert, reproduziert und verbreitet wird. Eine postkoloniale Perspektive auf das Fach und seine Diskurse sowie Diskurshoheiten ist jedoch bereichernd, wichtig und notwendig.

Der Begriff *Postkolonialismus* verweist auf die von europäischen Staaten ausgehende Kolonisierung (15. bis 20. Jahrhundert), die heute einerseits als beendet gilt, andererseits in die Gegenwart fortwirkt (vgl. Gutiérrez Rodriguez 2010, 274). Das ‚Post-' steht deshalb nicht für eine zeitliche Abgeschlossenheit, sondern für die Historizität eines Gewaltverhältnisses, das nachkoloniale Wirkungen hat, welche Herrschafts- und Machtdynamiken weiterleben lassen. Das Präfix bedeutet in Anlehnung an Hall also nicht nur ‚nach', sondern ‚weiterhin' (vgl. Drerup und Knobloch 2022, 9; Schirilla 2023, 127). Postkoloniale Studien untersuchen die Kontinuitäten von Ausbeutung, Aneignung und Unterwerfung im Verhältnis von Europa zur restlichen Welt sowie Kolonialismus als Ideologie. Dabei wird die Annahme vertreten, dass alle Länder, auch jene ohne formellen Koloniebesitz, von kolonialen Verhältnissen betroffen sind. Diese globale Perspektive bezieht sich auf Postkolonialität als ein diskursives Machtverhältnis im Ringen um Herrschaft und Repräsentation (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 30; Gutiérrez Rodriguez 2018, 19).

Wechselseitige Einflüsse von Wissenschaft und Aktivismus führen dazu, dass postkoloniale Theoretisierung als Intervention gegen eurozentrische Denkweisen verstanden werden kann und in ihrer Kritik an gegebenen Machtverhältnissen klar transformatorische Ansprüche verfolgt (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 25f.).

Ein solcher Zugang ermöglicht es, grundlegende kritische Fragen zu stellen: Wer wird wie repräsentiert? Wer spricht und wer wird gehört? Wer hat welche Handlungsmacht? (vgl. Haus 2023, 422). Oder konkreter: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen westlicher Wissensproduktion und westlichen Wirtschaftsinteressen? In welchen Kontinuitäten steht Polizeigewalt gegen Schwarze? Wieso werden bestimmte Gruppen wie bspw. Sint*zze und Rom*nja kriminalisiert? (vgl. Spivak 2011 [1988], 19; Mauer und Leinius 2021, 8ff.) Antworten auf diese Fragen sind durch ein globales, jedoch eurozentristisches, Verhältnis begründet, das Hall mit der Formulierung *The West and the Rest* zusammenfasst (2018 [1992]). Diese beschreibt westlich-restliche Dualismen wie ‚zivilisiert – unzivilisiert' oder ‚entwickelt – unterentwickelt', welche Basis für rassistische Kontinuitäten darstellen (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 44).

Postkoloniale Studien weiten den Blick für Machtverhältnisse in Wissens- und Wahrheitsregimes, um Zusammenhänge von Veranderung, Derepräsentation und Abwertung offen zu legen, aber gleichzeitig Widersprüche und

Diskontinuitäten auszuhalten (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 24, 272). Während sich postkoloniale Theorien hierbei primär mit dem Ausgangspunkt des britischen Kolonialismus vor allem Afrika, Asien und Nordamerika widmen, sind die verwandten dekolonialen Ansätze stärker auf Südamerika ausgerichtet (vgl. Schirilla 2023, 126f.). Dekolonisierung ist zudem dezidiert an einer aktiven „Überwindung etablierter kolonialer Muster" interessiert und wird oft mit dem Begriff ‚antikolonial' gleichgesetzt (Haus 2023, 419). Neokolonialismus soll dagegen den Aspekt der andauernden Unterwerfung souveräner Staaten betonen (vgl. Gutiérrez Rodriguez 2018, 20). Diese Zugänge werden auf unterschiedliche und mitunter widersprüchliche Weise voneinander differenziert, teilen jedoch die zentrale Gemeinsamkeit eines Europa-Bildes mit globaler Dominanz, von welcher ausgehend koloniale Muster erneuert werden, und bilden ein komplexes Diskursfeld unterschiedlicher Ansätze und Bezüge, die kaum klar getrennt werden können (vgl. Schirilla 2023, 126f.; Haus 2023, 419).

Postkoloniale Theoriebildung arbeitet unter anderem mit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept *Staat*. In staatsbildenden Elementen (bspw. Grenzen, Gesetzen) finden sich Ursachen und Stabilisatoren kolonialer Kontinuitäten und der Konstruktion einer hegemonialen westlichen Staatengemeinschaft. Christina Pauls et al. (2022) beschreiben die Bedeutung des Nationalstaats im postkolonialen Diskurs wie folgt:

> Fest steht, dass der europäische Nationalstaat mit seinen Ideen, Praktiken, Institutionen und Legitimationsstrategien nicht nur zentraler Bestandteil des imperialistischen Expansionsbestrebens der ehemaligen Kolonialmächte war, sondern dass sich auch die gegenwärtige postkoloniale Welt nach dem Vorbild des Staatsmodells der ehemaligen Kolonisator*innen konstituiert und organisiert hat. (Pauls et al. 2022, 9f.)

Aus postkolonialer Perspektive bestehen die Verhältnisse dieses imperialistischen Bestrebens fort und es ist gerade deshalb ein Merkmal sogenannter moderner Staaten, eine ‚koloniale Unterseite' zu haben (vgl. ebd., 15).

Auf Basis dieser kontinuierlichen Kolonialität innerhalb der globalen Staatengemeinschaft ist der Begriff der *epistemischen Gewalt* von Relevanz. Er wurde vor allem durch Spivak in Bezug auf den Epistem-Begriff von Foucault geprägt und beschreibt die Entwertung des Wissens kolonisierter Gesellschaften sowie präkolonialer Wissensbestände durch einen eurozentrischen Überlegenheitsanspruch in der Definition dessen, was wahr und richtig ist (vgl. Spivak 2011 [1988]; Schirilla 2023, 127). In der Kolonialität von Wissen zeigen sich Schnittstellen von Wissen und Gewalt, die besonders auch die akademisch-wissenschaftliche Sphäre als normierende Instanzen betrifft: Wissen zu hierarchisieren, Wissen zu verdrängen und Wissen auszulöschen sind Formen postkolonialer Gewalt (vgl. Brunner 2020, 10). Zurückgehend auf den Soziologen Boaventura de Sousa Santos wird diese vollständige Überlagerung durch koloniales Wissen in ihrer Extremform als Epistemizid bezeichnet (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 47; Santos 2000). Epistemische Gewalt ist ein

Beispiel für die Stabilität kolonialer Asymmetrien, weil es sich eben nicht um die körperliche Gewalt handelt, wie sie zur Eroberung von Kolonien eingesetzt wurde, sondern eine fortbestehende Dominanz, die sich in scheinbarer Harmlosigkeit alltäglich fortsetzt. Hier gilt es, sich als Vertreterin eines eurozentrischen Wissenschaftssystem zu befragen, mit welchen (gewaltvollen) Mitteln diese Ordnung im eigenen Wirken fortgeschrieben wird. Mit einem weiten Gewalt-Begriff,[73] einem transdisziplinären Forschungszugang und einem informierten Umgang mit Wissensproduktion können Schritte zur Dekolonisierung hegemonialen Wissens gegangen werden.

Eine der einschlägigsten Publikationen für die Entwicklung postkolonialer Theorien ist *Orientalismus* (2021 [1978]) des Literaturwissenschaftlers Edward Said. Seine Studie gilt als Grundlagen- und Gründungstext, weil sie mit der Methode der kolonialen Diskursanalyse offenlegt, wie ‚der Orient' durch Europa konstruiert wurde und wie dieses Konstrukt imperialistisch instrumentalisiert wird (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 105). Im Umkehrschluss definiert die Entwicklung einer ‚Gegenidee' Europa: Je mehr ein bestimmtes Bild vom ‚Orient' geformt wird, desto klarer lässt sich auch der ‚Okzident' abgrenzen und abheben (vgl. Said 2021 [1978], 10).

Der Orientalismus, wie ihn Said kritisiert, ist ein veranschaulichendes Beispiel für nationalistische und rassistische Diskurse in postkolonialer Tradition, die über mitunter benevolente Zuschreibungen der Veranderung, Exotisierung und Essentialisierung fortgeführt wird. Dennoch erfährt die Studie auch umfassende Kritik, bspw. für fehlende Berücksichtigung von Intersektionalität, einen polemischen Schreibstil oder eine selbst hergestellte dichotome Reproduktion von Orient und Okzident ohne Reflexion der eigenen privilegierten Positioniertheit. Die positionelle Superiorität würde dadurch ungewollt gestärkt werden (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 114).

Innerhalb der postkolonialen Studien spielen zwei zentrale Strömungen eine sehr wichtige Rolle: der Liberalismus und der Marxismus. Marxistische Zugänge bieten sich für die Kritik von Staaten als per se unterdrückerisch an, um Herrschaftsverhältnisse zu benennen. Doch im postkolonialen Diskurs sind auch marxismuskritische Stimmen zu vernehmen (vgl. Pauls et al. 2022, 10–15). Gemein ist den verschiedenen Strömungen eine skeptische Beleuchtung neoliberaler Globalisierung, zu welcher eine Kritik an politischen wie ökonomischen Ausbeutungsverhältnissen und (Arbeits-)Migration zählt (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 86–93). Unter diese Kritik fällt bspw. die Konstruktion der ‚Dritten Welt', die als Folge von Kolonisierung ‚entstand'.

Spivak prägte mit ihrem Essay *Can the Subaltern Speak?* (2011 [1988]) wesentlich den Diskurs um postkoloniale Theoriebildung. In ihrem Text geht sie der Rolle der Subalternen im gesamtglobalen postkolonialen Verhältnis

73 Bezugspunkte für einen solchen weiten Gewalt-Begriff können die Theorien zur kulturellen und strukturellen Gewalt von Johan Galtung, zur symbolischen Gewalt von Bourdieu sowie zur normativen Gewalt von Butler sein (vgl. Brunner 2020, 147ff.).

nach und diskutiert unter besonderer Berücksichtigung des Status von Frauen*, inwiefern deren Stimmen gehört werden (können). *Subalternität* beschreibt in Anlehnung an Ranajit Guha und Antonio Gramsci einen kolonisierten, nicht befreiten Raum und ist Ergebnis sozialer Ausgrenzung abgewerteter Gruppen (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 165). Wenngleich Subalterne oftmals als homogene Gruppe dargestellt werden, sind sie doch von Heterogenität geprägt. Sie werden vereint durch die Differenz innerhalb einer Ordnung, die sie nicht nur materiell, sondern auch symbolisch marginalisiert (vgl. Spivak 2011 [1988], 49, 52). Diese diskursive Form der Unterwerfung lässt die Stimmen der Subalternen in Folge epistemischer Gewalt ungehört werden. Es ist dabei keineswegs der Fall, dass Subalterne nicht für sich sprechen und sich emanzipieren könnten; sondern vielmehr werden sie durch ihre postkolonial markierte Subjektivierung unsichtbar gemacht. Ob sie also sprechen können, beantwortet sich mit ihrer Positionierung als subaltern selbst: Aufgrund ihres Status' bleiben sie ungehört (vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 196, 210; Gutiérrez Rodriguez 2018, 25ff.). Sie setzt sich insbesondere mit Mehrfachmarginalisierung und Intersektionalität auseinander, womit sie den postkolonialen Feminismus stark beeinflusste:

> Wenn die Subalternen im Kontext kolonialer Produktion keine Geschichte haben und nicht sprechen können, dann ist die Subalterne als Frau sogar noch tiefer in den Schatten gedrängt. (Spivak 2011 [1988], 57)

Für Spivak ist die Verbindung von Geschlecht, race und sozialem Stand wirkmächtig und vor dem Hintergrund postkolonialer Traditionslinien besonders dringlich zu analysieren, um Sichtbarkeit für Ungleichheiten zu schaffen. Die ‚Unterstützung' westlicher Feminismen betrachtet sie hierbei kritisch, sei doch eine tatsächliche Solidarität zwischen westlichen und nicht-westlichen Frauen* unmöglich. Ihrer Ansicht nach ist der ‚internationale Feminismus' eine Erfindung des globalen Nordens, der auf paternalistische Weise die Stellung von ‚Frauen* in der dritten Welt' eher stabilisiert als irritiert (vgl. Spivak 2011 [1988], 57, 78f.; Castro Varela und Dhawan 2020, 173). Stattdessen ist ihr Zugang die Dekonstruktion des übermächtigen westlichen Subjekts und die Annahme, dass nicht nur Sprechen, sondern womöglich auch Zuhören eine widerständige Form darstellen kann (vgl. Gutiérrez Rodriguez 2018, 26).

Auch Homi K. Bhabha beschäftigte sich mit den kolonialen Zusammenhängen kultureller Differenz, was sich insbesondere in seinem Hauptwerk *The Location of Culture* (1994) niederschlägt. Bhabha beschreibt in diesem Zusammenhang das Konzept der *Mimikry*, das „als ein Begehren nach einem reformierten, erkennbaren Anderen verstanden werden" kann, woraus eine Übernahme der Kolonialkultur in Sprache, Ideen und Verhalten folgt, die „weder gewaltsame Assimilation in die herrschende Kultur noch die blinde Nachahmung derselben" bedeutet (ebd., 240).

Für die vorliegende Arbeit ist eine postkoloniale Informiertheit aus verschiedenen Gründen von Bedeutung. Zunächst einmal machen postkoloniale

Theorien deutlich, dass es kein neutrales Wissen und keine neutrale Sprache gibt. Diese Konzepte sind immer positioniert und auch postkolonial geprägt (vgl. Thompson 2016, 66). Für alle Wissenschaften im Bereich Bildung ist es demnach unumgänglich, ihre Verstrickungen in der Vermittlung von Wissen mitzudenken. Gerade in der Sprach(ver)mittlung wie sie in DaF und DaZ stattfindet, gilt es zu reflektieren, dass Sprachenregimes in postkolonialen Kontinuitäten fortbestehen. Die Wertigkeit, der Verlust und die ökonomische Bedeutung von Sprachen sind Spiegel einer kolonialen Hierarchisierung, in der gewaltvoll entschieden wird, welche Sprachen hochwertiger und damit zu verbreiten sind (vgl. Chow 2014). Sprachen wirken individuell und global positionierend. Sprachkritik und das Durchleuchten von Sprachenpolitik nach Strukturen epistemischer Gewalt ist allerdings bislang kaum Fachtradition. Darüber hinaus bieten postkoloniale Theorien Anwendungsmöglichkeiten für migrationsbezogene Themen. Auch wenn sie ursprünglich nicht migrationsbezogen entwickelt wurden, etablieren sie sich doch zunehmend in den Sozialwissenschaften und schließen mit Fragestellungen zu globalen Machverhältnissen sehr gut an Migrationswissenschaften an. Für das Fach DaZ lässt sich so postkolonial begründet hinterfragen, welchen Stellenwert Deutsch auf dem Markt der Sprachen und im Bildungssystem innehat. Schließlich bieten postkoloniale Theorien erprobte Optionen, Marginalisierungen intersektional zu beschreiben und feministische Perspektiven zu involvieren (vgl. Gutiérrez Rodriguez 2018, 18). Wie internalisierte Überlegenheitsansprüche in Theorie und Forschungsdesign geltend gemacht werden, welche Muster reproduziert werden und wie Forscher*innen selbst in Machtverhältnisse involviert sind, kann mittels postkolonialer Perspektiven transparenter verfolgt werden und in die wissenschaftlichen Forschungspraxis Eingang finden (vgl. Schirilla 2023, 131f.).

Ein institutionell-anwendungsorientierter Zugang ist das Konzept Diversity. Hier soll Diversity als ein Verständnis von Vielfalt definiert werden, das sich auf soziokulturelle Kategorien bezieht und einen Antidiskriminierungsanspruch verfolgt (vgl. Klein 2019, 2ff.). Eine daraus folgende wissenschaftlich-unternehmerische Strömung ist *Critical Diversity* als ein Analysezugang, der Diversity Management hinterfragt und hinsichtlich seiner Anliegen und Effekte prüft. Vertreter*innen der Critical Diversity nehmen hierfür explizit Bezug auf Gender- und Diversity Studies, um multidisziplinäre und -paradigmatische Zugänge zu nutzen (vgl. Jack 2017, 154). Darüber hinaus werden postkoloniale, machtungleichheitsorientierte Perspektiven eingefordert, um eurozentrische Strukturen, welche die ‚universelle Übermacht Europas' reproduzieren, innerhalb von Organisationen abbauen zu können (vgl. ebd., 160). Postkoloniale Perspektiven innerhalb der Critical Diversity beziehen sich auf die einschlägigen Texte von Said (*Orientalismus*), Fanon (*Schwarze Haut, weiße Masken; Die Verdammten dieser Erde*) und Bhabka (*Die Verortung der Kultur*) sowie die Diskurs- und Subjektivierungszugänge Foucaults (vgl. ebd., 161f.) [siehe Kapitel 2.4.4].

Hier lässt sich das Konzept der *Critical Diversity Literacy* (CDL) ableiten, das ebenfalls aus dem Management-Bereich stammt und sich auf die Arbeit in Institutionen bezieht, aber seine Basis in marxistischer Kapitalismuskritik und Kritischer Theorie findet (vgl. Steyn et al. 2021, 57). CDL hat ihren Ausgangspunkt in Südafrika nach der Apartheid und wird seit über zwanzig Jahren weiterentwickelt (vgl. Steyn und Dankwa 2021, 39). Ziel der CDL ist explizit nicht nur eine beschreibende Analyse, sondern auch sozialer Wandel, der einerseits wissenschaftlich und andererseits aktivistisch gespeist wird (vgl. Steyn et al. 2021, 57). Anspruch der CDL ist das ‚Lesen' menschlicher Vielfalt durch eine kritische Perspektive, um zu ermächtigen und über Interventionen produktive Irritation hervorzurufen (vgl. Klingovsky und Pfruender 2024, 44). Der Vorgang dieser ‚Literalisierung' ist lebenslang konzipiert, indem ein wachsendes, sich dem gesellschaftlichen Wandel anpassendes Repertoire an Kompetenzen und Wissen aufgebaut wird, um kritisch handeln zu können (vgl. Steyn et al. 2021, 65):

> Das Konzept Critical Diversity Literacy versteht sich selbst als Antwort auf ein gesellschaftliches Anliegen für mehr soziale Gerechtigkeit, das nur in kollektiven Räumen zu bearbeiten ist. (Klingovsky und Pfruender 2024, 32)

Zusammenarbeit und die gegenseitige Wechselwirkung sind in der CDL von besonderer Wichtigkeit, ebenso wie die kapitalismuskritische Grundhaltung und eine Ausrichtung auf soziale Verbesserungen. Der Kern des ‚critical' ist auf gesellschaftliche Hegemonien und ungleiche Zugänge zu Ressourcen ausgerichtet sowie auf die Frage, wie diese stabilisiert werden bzw. destabilisiert werden können. Dabei gelten Butler (Aufrechterhaltung von Normen durch Wiederholung), Crenshaw (Critical Race Theory) und hooks (Critical Whiteness) als wichtigste theoretische Bezugsgrößen (vgl. Klingovsky und Pfruender 2024, 38).

Die CDL bietet nicht nur für Unternehmen, sondern für Institutionen aller Art wertvolle Ansätze, die eigene Literacy zu schulen. Gleichzeitig stellt sie Instrumente bereit, alles, was unter dem Label ‚Diversity' arrangiert wird, machtkritisch zu hinterfragen und in einem tatsächlich politischen Zusammenhang zu verorten (vgl. Ahmed und Swan 2006; Ahmed 2012; Jack 2017). In der vorliegenden Arbeit kann sie somit eine hilfreiche Analysefolie von vermeintlich diversitätssensiblen Akteuren sein und außerdem Indikatoren für genderbezogene Handlungsempfehlungen liefern. Darüber hinaus ist CDL ein lebenslanges Lernen, das Forschenden innerhalb intersektionaler Gemengelagen Orientierung bietet und Hilfsmittel zur Selbstreflexion sein kann.

2.4.5 Zusammenfassung

Die Betrachtung von Gender im Kontext von Migration und Spracherwerb erfordert eine intersektionale Theoriefolie. Hierüber wird ermöglicht, über-

lappende Differenzlinien zu berücksichtigen und Mehrfachdiskriminierungen zu benennen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund eines Forschungsstands relevant, der eindeutig die Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus innerhalb von Bildungssettings beschreibt. Lernende in DaZ-Kursen sind insofern besonders von mehrfachmarginalisierenden Zuschreibungen betroffen. Aus diesem Grund ist kritisches Wissen über strukturellen und institutionellen Rassismus zentral, um das in dieser Studie beforschte Feld erfassen zu können. Hierbei spielen koloniale Narrative eine zu beleuchtende Rolle, bspw. in Fragen epistemischer Anerkennung von (sprachlichen) Wissensbeständen von Zugewanderten, unterschiedlichen Integrationsleistungen je nach Herkunft oder zu vermittelnden Inhalten über den als fortschrittlich bzw. emanzipiert benannten ‚Westen'. Postkoloniale Theorie macht Kontinuitäten von Abwertung und (normativer) Gewalt sichtbar. Neben Gender also auch race und weitere Differenzkategorien wie Klasse, Sprachigkeit und Religion zu berücksichtigen ist demnach entscheidend. Für eine praktische Überführung können Akteur*innen Critical Diversity Literacy schulen, um hierarchische Machtverhältnisse zu erkennen und zu dekonstruieren.

2.5 Theoretisch-methodologischer Übergang: Praktik und Subjekt

Schließlich werden zwei sensibilisierende Konzepte vorgestellt, die an den Forschungsstand anschließend einen Übergang zur Methodologie bilden. Die Analyse dieser Arbeit bezieht sich wesentlich auf die folgenden beiden soziologischen Perspektiven: Praxistheorien und Subjektivierung.

2.5.1 Doing Praxistheorie

Während die Praxistheorie (in singulärer Formulierung) ein theoretisches Feld umreißt, vereinen Praxistheorien (in pluraler Formulierung) verschiedene Ansätze, die in Verschränkung von Theorie, Methodologie und Empirie eine praxeologische Beschreibung des Sozialen vornehmen (vgl. Schäfer 2016, 9, 14). Es handelt sich um eine kulturtheoretische, sozialkonstruktivistische Perspektivierung des Sozialen, dessen Ordnungen in Praktiken von Körpern, Artefakten und Symbolen erzeugt, erhalten und sichtbar gemacht werden (vgl. Alkemeyer und Buschmann 2016, 116; Reckwitz 2003, 287).

Praxistheorien entwickelten sich im Zuge des *practice turns*, der nach vergleichbaren vorherigen ‚kulturwissenschaftlichen Blickwinkelverschiebungen' wie dem linguistic turn oder dem spatial turn Handlungen eine neue Bedeutung zumaß. Insbesondere in den 1990er Jahren entstand eine Sammlung

von Konzeptionierungen, die der Praxeologie zugeordnet werden können und noch immer von einschlägiger Bedeutung sind. Ausgangspunkt war jeweils die Suche nach neuen Ansätzen zur Erklärung des Sozialen, die weder objektivistisch (strukturalistisch) noch subjektivistisch (intentionalistisch) argumentiert sind und sich so dieser klassischen Dichotomie entziehen (vgl. Alkemeyer und Buschmann 2016, 115ff.). Darüber hinaus bemühen sich Praxistheorien um den soziologischen Spagat zwischen wissenschaftlichen Theorien und beobachtbarer Praxis, um übermäßige Theoretisierungen zu vermeiden (vgl. Hillebrandt 2014, 7ff.). Wichtige Bezugsgrößen sind die Zugänge zu Praxis und Materialität nach Marx, die Sprachgebrauchstheorien nach Wittgenstein, die Ethnomethodologie nach Garfinkel sowie Poststrukturalismus und Pragmatismus, bspw. vertreten von Foucault und Derrida (vgl. Schäfer 2016, 10; Hillebrandt 2014, 31, 36, 43, 48ff.). Zu den bekanntesten praxistheoretischen Ansätzen können die Arbeiten Bourdieus mit seiner *Theorie der Praxis* einschließlich des Habitus-Begriffs, Giddens' Konzept von *Agency und Structure*, Garfinkels Ethnomethodologie, die Praktiken des Selbst von Foucault, Goffmans Bühnenmetapher zur Erklärung der Vollzugswirklichkeit und nicht zuletzt auch Butlers Verständnis von Performanz gezählt werden (vgl. Schäfer 2016, 10f.; Laube 2016, 285ff.; Reckwitz 2003, 283; Alkemeyer und Buschmann 2016, 115f.). Methodisch greifen praxeologische Ansätze oft auf Ethnografien zurück (vgl. Röhl 2016, 337).

Praxistheorien folgen der Annahme, dass sich „die soziale Welt aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen *Praktiken* (im Plural) zusammensetzt: Praktiken des Regierens, Praktiken des Organisierens, Praktiken der Partnerschaft […]" (Reckwitz 2003, 289 H.i.O.). Praktiken sind als solche benennbar, weil sie durch Haltbarkeit und Routinisiertheit bzw. Iterabilität gekennzeichnet sind. Praxistheorien wiederum erklären die Konstitution dieser Praktiken, ihre Bedingungen und ihre Verflechtung in Wissensordnungen. Eine Praktik ist als die kleinste Einheit des Sozialen zu verstehen, die sich in routinisierten (sprachlichen) Handlungen zeigt und materiell an Körper oder Artefakte gebunden ist (vgl. Reckwitz 2003, 290). Praktiken sind somit immer physisch, sodass sie auch scheinbar symbolische Sprechakte in ihrer Körperlichkeit involvieren (vgl. Hillebrandt 2014, 11). Während die Praktik ein Einzelereignis beschreibt, bilden verkettete Praktiken die Wirklichkeit und werden als Praxis beschrieben. Es wird wiederum von Praxisformation gesprochen, wenn verschiedene Praxisformen und Akteur*innen ein zusammenhängendes Konglomerat bilden und in ihrer Wiederholbarkeit stabilisiert werden (vgl. Hillebrandt 2014, 59f.). Praxistheorien beschreiben diese Formationen, zerlegen sie in ihre sichtbaren Praktiken und rekonstruieren ihre unsichtbaren Bedingungsgefüge. Sie fragen danach, wie durch ‚Doings' Konzepte entstehen und sich entwickeln.

Praktiken involvieren immer Körper, sowohl als Bedingung als auch als Produkt (vgl. Hillebrandt 2016, 74). Jede Praktik wird durch die Materialität

des Körperlichen erzeugt, schreibt sich aber gleichermaßen im Körper fest. In der Physis wird das Soziale materiell, bzw. leiblich, weshalb der Körper aus praxistheoretischer Sicht als „Speicher der Sozialität“ angesehen wird (ebd., 74). Körper stellen damit nicht nur gleichzeitig Bedingung und Produkt der Praktik dar, sondern können auch dezidiert widerständig fungieren, wie Butler bspw. im subversiven Umschreibungspotenzial von Körpern erkennt (vgl. ebd.). Neben der körperlichen Materialität spielen Dinge, sogenannte Artefakte, eine wesentliche Rolle in der Realisierung von Praktiken, denn die meisten Praxen involvieren in ihrer Praktikverkettung Artefakte, die mit dem Körper zusammenwirken (vgl. ebd., 86). Symbolische Ressourcen, verstanden als kulturelle Verdichtungen wie bspw. Sprache, können sie zusammenführen. Wissensordnungen modellieren Praktiken und gehen ihnen voraus (vgl. Hirschauer 2016, 47). Diese habituellen, beinahe rituellen, von Akteur*innen inkorporierten Wissensbestände, welche die Relation zwischen Körpern und Dingen erklären, aktualisieren sich in jeder Praktik und vermitteln ihren Sinn (vgl. Hillebrandt 2014, 89f.). Neben der Materialität ist ein weiteres wichtiges Merkmal von Praktiken also ihre Routinisiertheit, die begründet, warum sie oftmals unbewusst vollzogen werden (vgl. Schäfer 2016, 13). Es wird sogar angenommen, dass es vollständige Bewusstheit nicht geben kann, da das individuelle Tun immer in kollektive Zusammenhänge eingebunden ist (vgl. Hirschauer 2016, 50). In ihrer Iterabilität gibt es deshalb immer Raum für Interpretation und entsprechend eine unvermeidbare Anfälligkeit für Missverständlichkeit, Irritation und Konflikt (vgl. Reckwitz 2003, 294).

Ein weiteres Merkmal von Praktiken ist ihre Historizität. Praktiken sind immer schon da: Sie werden ausgeführt, sie werden womöglich variiert, aber sie sind in ihrer Natur stets eine Folgepraktik (vgl. Hillebrandt 2014, 11). Sie entstehen aus inkorporierten Vorerfahrungen und damit körperlich eingeschriebenen Dispositionen, welche die Intentionen von Akteur*innen beeinflussen, aber sie nicht vorbestimmen, sondern stattdessen vielmehr ihr Bedingungsgeflecht abstecken (vgl. Hillebrandt 2016, 77f.). Neben der Körperlichkeit spielt deshalb auch Zeitlichkeit in der Betrachtung von Praktiken eine wesentliche Rolle. Die Vorerfahrungen der Akteur*innen, aber auch ihre Wechselwirksamkeit mit anderen wirken auf Praktiken ein: „Wir können mit einer Praxis niemals vollständig allein sein“ (Schäfer 2016, 13). Schließlich ist anzumerken, dass aus dieser Historizität und Routiniertheit zwar Vorstrukturiertheit folgt, diese aber nicht zwangsläufig zu einer Einschränkung des Handelns führt (vgl. ebd., 12f.).

In dieses Verständnis lässt sich das *Habitus*-Konzept von Bourdieu eingliedern, nach dem Habitus die „inkorporierte Sozialität“ von „durch Erfahrungen erzeugten und in die Körper eingeschriebenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen sozialer Akteure“ in der Praktik leiblich werden (Hillebrandt 2016, 77). Habitus ist wiederum eng mit dem Begriff von Performanz verbunden, der bei Butler eine zentrale Rolle spielt [siehe

Kapitel 2.2.2]. Diese beiden Konzepte schließen sich aus praxeologischer Sicht nicht aus, sondern bedingen einander (vgl. ebd., 81; Bourdieu 2011 [1997], 55ff.; Bourdieu 1998 [1979]; Bourdieu und Wacquant 2022 [1996], 147ff.).[74]

Für die in dieser Studie bearbeitete Fragestellung bieten praxistheoretische Ansätze verschiedene nützliche Anknüpfungspunkte zur Erklärung von Zusammenhängen im gewählten Forschungsfeld. Dies betrifft zunächst Geschlecht, das in seiner Konstruktion praxeologisch erklärt werden kann, aber auch Praktiken des Unterrichts und Praxisformationen des Komplexes Migration. Wie im theoretischen Kapitel zu Gender und Gendergerechtigkeit erläutert, ist das Konzept von ‚Doing Gender' in den Gender Studies etabliert und anerkannt [siehe Kapitel 2.2.2]. Mit einer solchen praxeologischen Erklärung wird Gender nicht als etwas ‚Vorhandenes', sondern als ‚Hergestelltes' mit körperlicher Kodierung verstanden (vgl. Reckwitz 2003, 285). West und Zimmerman beschrieben bereits in den 1980er Jahren, dass es sich bei Gender um „a routine accomplishment embedded in everyday interaction" handelt (West und Zimmerman 1987, 125). In ihrem Verständnis von Geschlechterkonstruktion stehen der soziale Zusammenhang mit anderen und das interaktive Moment im Zentrum und sie betonen, dass die Praktiken des Doings bildendes Element und Ergebnis von gesellschaftlicher Praxis gleichermaßen sind (vgl. ebd., 126ff.). Dabei finden Normen ebenso Berücksichtigung wie die Bedeutung des Körpers für die Konstruktion von Geschlecht(erbildern). Doing Gender ist das wohl bekannteste Konzept des ‚Doing-Zugangs' zu Praxis, das sich auf andere Formen der Differenz übertragen lässt. Auch Herkunft, Alter, sexuelle Orientierung etc. sind aus praxeologischer Sicht Ergebnisse eines andauerndes Doings – und Grundlage für alle weiteren.

Im Setting Unterricht lassen sich kontextspezifische und rollentypische Praktiken beobachten, die insbesondere ethnografisch als solche herausgearbeitet werden können. Unterricht ist gleichermaßen durch einen performativen Charakter gekennzeichnet und mit seinen Artefakten und Körpern praxistheoretisch untersuchbar (vgl. Röhl 2016, 324).[75] Dabei stehen weniger die (möglicherweise unbewussten) Handlungsmotivationen im Zentrum als vielmehr die Vollzugspraktiken des Unterrichtsgeschehens: Wer unterrichtet wen wie wann und wo? Die Situativität von Unterrichtspraktiken spielt eine wesentliche Rolle (vgl. ebd., 325). Unterricht und seine Orte werden durch ihre Artefakte (z.B. Lehr-Lern-Materialien als Wissen darstellende Objekte), Interaktionen (z.B. das Vermitteln von Wissen) und über den konkreten Kontext

74 Dagegen wird der Begriff der Praktik von jenem der Handlung abgegrenzt. Im Gegensatz zu Handlungen berücksichtigt der Praktikbegriff normgeleitete Wissensordnungen, die zu bestimmten Interaktionen führen. Handlungen könnten als der körperliche, auf die tatsächliche Tätigkeit bezogene Teil einer Praktik verstanden werden (vgl. Hirschauer 2016, 51). Praktiken sind dagegen insgesamt stärker auf Subjekte und die Sinnverhandlungsprozesse im Sozialen sowie die stattfindenden Subjektivierungsprozesse ausgerichtet (vgl. Hillebrandt 2014, 11; Reckwitz 2003, 289).

75 Siehe hierzu auch die Studie *Doing language im Deutschunterricht* (vgl. Büttner 2024).

hinausreichende Praxisfelder (z.B. das zuständige Ministerium, die Elterngemeinschaft oder Verlage) zu erzieherischen, disziplinierenden, schulischen Entitäten (vgl. ebd., 326, 333ff.).

2.5.2 Subjektivierung in und durch DaZ

Praxistheorien ermöglichen eine Beschreibung der Konstruktion von sozialer Wirklichkeit, die durch hegemoniale Routinisiertheit erzeugt und stetig reproduziert wird. Eine subjektivierungstheoretische Perspektive fokussiert dagegen verstärkt, wie diese durch machtvolle Differenzordnungen geprägte Wirklichkeit über Selbst- und Fremdpositionierungen hergestellt wird. Sie beschreibt, wie Subjekte mithilfe von (sprachlichen) Praktiken, verbalen und nonverbalen Adressierungen, den sogenannten Anrufungen, diskursiv hervorgebracht werden. Innerhalb des Subjektivierungsprozesses positionieren sich die Subjekte diesen Anrufungen gegenüber und können sie annehmen, verschieben oder ablehnen, was einen Spielraum zur Widerständigkeit gegen soziale Normen ausdrückt (vgl. Hofer-Robinson 2023, 146f.). Eine solche Analyseperspektive nimmt in den Blick, wie Vorstellungen von Normalität durch Subjekte angenommen, abgelehnt oder modelliert werden und trägt damit dazu bei, naturalisierende und pauschalisierende Gruppenzuschreibungen sichtbar zu machen und zu dekonstruieren (vgl. ebd., 149).

Subjektivierungstheorien sind unter anderem von den Arbeiten Foucaults und Butlers sowie dem Begriff der Anrufung von Louis Althusser (1977 [1970]) geprägt. Als poststrukturalistische Analyseperspektive richten sie den Fokus auf Persönlichkeits- und Identitätsbildung unter Ablehnung essentialistischer Seins-Vorstellungen (vgl. Bjegač 2020, 34ff.; Villa 2003, 37; Pokitsch 2022, 32). Die Grundannahme ist, dass Subjekte in Diskurse eingebunden sind, die sich insbesondere in gesellschaftlichen Machtverhältnissen zeigen, sowie überhaupt erst als Subjekt durch diskursive Formation entstehen (vgl. Pokitsch 2022, 32; Bjegač 2020, 35). Diskurse speichern und produzieren Wissen und umfassen sprachliche, gegenstandsbezogene Äußerungen (vgl. Haus 2023, 311). Dies bedeutet, dass sie die (soziale) Wirklichkeit, die sie sprachlich bezeichnen, selbst erst hervorbringen. Mit dieser performativen Wirkung gehen Machteffekte einher, die bestimmen, was (nicht) sagbar ist (vgl. ebd., 332). Formen und Grenzen des Sagbaren unterliegen den Normen, die in Diskursen innerhalb von hegemonialen Ordnungen verortet sind, welche wiederum bedingen, wie Subjekte konstituiert werden. Aus den Ordnungen ergeben sich schablonenartige Vorlagen des Seins, die als *Subjektpositionen* bezeichnet werden (vgl. Pokitsch 2022, 29; Rose 2015, 326f.). Subjektivierung umfasst sowohl diese Benennung der Subjektpositionen, die auch mit dem Begriff der *Anrufung* beschrieben werden, als auch die Macht- und Regierungsformen der

diskursiven Ordnungen, innerhalb derer die Anrufung stattfindet (vgl. Pokitsch 2022, 33).

Mit Anrufung ist der subjektivierende Vorgang der Ansprache, Adressierung oder Benennung gemeint, der nicht nur ein Verhältnis zum anrufenden Subjekt, sondern vor allem auch eine Positionierung innerhalb geltender Ordnung ausdrückt (vgl. Hofer-Robinson 2023, 146f.). Althusser nennt es Interpellation, wenn das Subjekt als solches angerufen wird und diese Anrufung akzeptiert. Dieses Akzeptieren steht einerseits für die eigene Selbstwahrnehmung, aber andererseits auch für eine Zuwendung zur Ordnung bzw. dem ‚Gesetz' und einer daraus folgenden ‚Unterwerfung' bzw. ‚Selbstverknechtung' (vgl. Butler 2001, 101; Althusser 1977 [1970]; Khakpour 2023, 73f.; Villa 2003, 50f.). Subjektivierungstheoretische Forschung richtet ihr Augenmerk darum auf jene Unterwerfung durch Ordnungen bei gleichzeitiger Handlungsmacht (vgl. Bosančić 2022, 10). Anrufungen beziehen sich auch auf weniger ‚laute' Adressierungen und finden (fast) unbemerkt wiederholt alltäglich als Selbst- und Fremdzuschreibungen statt. Ein wichtiges Element ist hierbei die Iterabilität, da sich Praktiken in Diskursen erst durch Wiederholung materialisieren und so die Seins-Vorlagen erschaffen, die zur Subjektpositionierung führen (vgl. Büttner 2024, 46). Es sind Wissens- und Machtordnungen, die Individuen zu Subjekten machen, weil sie die Vorlagen und Interpretationshilfen bereitstellen, nach denen Selbst- und Fremdzuschreibungen Begriffe und Praktiken angefügt werden (vgl. Bjegač und Pokitsch 2024, 502). Die sogenannte Selbstwerdung von Personen durch Subjektivierung unterliegt demnach der Herrschaft von Wissensformen und aktiver wie passiver Selbst- und Fremdpositionierungen (vgl. Khakpour 2023, 82f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass *Subjekte* das *Ergebnis von Subjektivierungsprozessen* sind und immer *innerhalb (sprachlicher) Praktiken aus Diskursen heraus hergestellt* werden. Paula-Irene Villa verweist hierbei auf den Konstruktionscharakter dieser Selbstwerdung:

> Wir sind real nicht ein abstraktes Subjekt, sondern immer ein konkretes Jemand. Und zu einem ‚Jemand' werden wir gemacht – durch Anrufungen, Namen, Bezeichnungen und Identitätskategorien, die vor uns da sind und die ein Eigenleben führen. (Villa 2003, 42)

Subjektivierung ist immer auch Reproduktion und Verhandlung von Hegemonien. Subjekte wiederum sind als Ergebnis, nicht als Begründende dieser Ordnungen zu verstehen, weshalb die Annahme der angebotenen Subjektpositionen eine historische Kontinuität fortschreibt (vgl. Bublitz 2020, 294f.). Gründe für die oben benannte Unterwerfung sind das Bedürfnis nach Identität und Zugehörigkeiten sowie die Abwehr von Irritation und Sanktionierung (vgl. Butler 2001, 103). Am Beispiel Geschlecht zeigt sich anschaulich, dass Genderrollen derart historisch gefestigt und bedeutungsvoll sind, dass eine Ablehnung geschlechtsbezogener Subjektivierung teilhabegefährdend sein kann. Im Kapitel *Gender als Normalität und Norm* wurde beschrieben, wie Irritation von Gendernormen gesellschaftlichen Ausschluss und Sanktionierung nach sich ziehen

kann. Trotzdem gibt es im Umgang mit subjektivierenden Anrufungen Spielraum zur Widerständigkeit, weil das Unterwerfen der Subjekte einen produktiven Charakter hat und nicht automatisch als deterministisch zu verstehen ist (vgl. Hofer-Robinson 2023, 143f.; Rose 2015, 326). Subjektpositionen sind nach Butler zwar machtvoll und normierend, aber nicht abschließend definiert. Sie können abgelehnt, verändert, neu entworfen und angeeignet werden (vgl. Bjegač und Pokitsch 2019, 226; Villa 2003, 43f.). Macht kann hierbei zwar gewaltvoll sein, ist aber nicht per se unterdrückend, weshalb ‚Subjekte der Macht' der Ambivalenz unterliegen, einerseits der Macht unterworfen und gleichzeitig handlungsfähig zu sein (vgl. Rose 2015, 325f.). Butler übernimmt das Anrufungskonzept von Althusser, kritisiert es jedoch für seine Vorstellung, dass jedes Umdrehen – wie oben angeführt – einer Unterwerfung gleichkäme und einer passiven Entscheidung zur Konformität entspräche (vgl. 2001, 101f.). Ganz ähnlich argumentiert Stuart Hall in seinem Konzept der Artikulation (1995). Subjekte nehmen nach Hall innerhalb verschränkter Diskurse verschiedene Positionen ein, die intersektional wirksam werden und sich auch widersprechen bzw. umeinander konkurrieren können. Hall spricht von *Artikulation*, um die Handlungsmacht von Subjekten innerhalb dieser fluiden und mehrschichtigen Diskurse zu betonen (vgl. Spies 2009, 17). Diese Handlungsmacht wird auch als *Agency* bezeichnet und muss nicht bewusst stattfinden. Ablehnungen, (Wieder-)Aneignungen oder selbst gewählte Anrufungen können unbewusst vorgenommen werden und sind Teil des Subjektivierungsprozesses, in dem multiple Subjektpositionen für Individuen zutreffen (vgl. Spies 2017, 73ff.).[76]

Subjektivierungstheoretische Überlegungen können an verschiedenen Stellen der vorliegenden Arbeit relevant sein. Dies betrifft *gegenderte Subjekte* bzw. genderisierte Subjektpositionen, die sich über genderspezifische Praktiken herausarbeiten lassen: Personen, die entsprechend ihres (gelesenen) Geschlechts angerufen werden, erfahren eine genderbezogene Subjektivierung, die mit geschlechtsspezifischen Verhaltensanforderungen einhergeht, um der durch die Anrufung formulierten Subjektposition gerecht zu werden. Diese Geschlechternormen sind überindividuell und durch permanente Wiederholung stabilisiert (vgl. Rose 2015, 329ff.) [siehe Kapitel 2.2.2]. Dennoch können Anrufungen abgelehnt werden, bspw. mit einem Hinweis auf die richtigen Pronomen oder die Bitte um eine andere Ansprache. Und auch in der Annahme der Anrufung besteht widerständiges Potenzial, so durch Irritation mit gendernonkonformen Praktiken. Soziale Normen können durch immer wieder vorgenommene Widerstände bearbeitet und genderbezogene Subjektpositionen können verändert werden.

Ganz ähnlich verhält es sich mit der *Migrantisierung von Subjekten*. Die Anrufung als migrantisch bringt normative und exkludierende Vorstellungen

76 Siehe dazu auch Sara Ahmeds Konzept der ‚willful subjects' (vgl. 2021a).

von Sein und Handeln mit sich, die wiederum Fremdheit konstruieren. Migrantisierte Subjekte unterliegen der ‚Wir'-‚Nicht-Wir'-Differenz, die mit der Markierung des Zugewandertseins einhergeht (vgl. Villa 2003, 48f.). Wie im Kapitel *Wir und Ihr: Konstruktion des Anderen im Migrationsdiskurs* beschrieben, ist die Positionierung als migrantisiert oftmals mit Rassialisierungen verbunden (oder andersherum). Hierbei handelt es sich um eine postkoloniale Form der Subjektivierung, die aus einer weißen Perspektive Nicht-Weiße abwertend positioniert und für die Adressierten eine alltägliche, gewaltvolle Reproduktion der Fremdheitsmarkierung darstellt (vgl. Hofer-Robinson 2023, 158; Ferreira 2018, 146f.). Das Konzept Integration ist durch seine hegemonial legitimierte sowie de-/legitimierende Wirkung ein wesentlicher Stabilisator dieser Anrufungen. Es ermöglicht durch diskursiv abgesicherte Zuschreibungen normierende und disziplinierende Erwartungen an die angerufenen Subjekte (vgl. Castro Varela 2013, 17, 33f.) [siehe Kapitel 2.3.4].

Im Zusammenhang mit Migration und Integrationsanforderungen sind auch *Sprachen und Sprachigkeit* in ihrer subjektivierenden Wirkung bedeutungsvoll. Nicht nur erfolgen subjektivierende Anrufungen über gesprochene, geschriebene und nonverbale Sprache selbst, sondern auch der Status von nationalstaatlich assoziierten Sprachen und ihrer Varietäten wirkt wiederum subjektivierend. Sprache kann somit hinsichtlich ihrer Bedeutung für soziale Positionierung ausschlaggebend sein und abseits der Zeichen- auch auf der Praxisebene analysiert werden (vgl. Pokitsch und Bjegač 2022, 90, 92). Sprachliches Handeln ist nie reiner Informationsaustausch, sondern immer auch Selbst- und Fremdpositionierung und kann aus poststrukturalistischer Sicht nicht ohne die normierenden Zusammenhänge des Gesellschaftlichen gedacht werden (vgl. Bjegač und Pokitsch 2024, 501). Wie im Kapitel *Die Rolle des Deutschen: hegemoniales DaZ auf dem Markt der Sprachen* dargelegt wurde, unterliegen Sprachen einer Hierarchisierung. Die diskursive Abwertung bestimmter Sprachen und die ihnen zugeschriebenen Stigmata sowie die immer noch sehr weit verbreitete Orientierung an einer native-speaker-Norm ist nach Bourdieu als symbolische Gewalt innerhalb des Subjektivierungsprozesses zu bezeichnen (vgl. Bjegač 2020, 22ff.; Pokitsch und Bjegač 2022, 94, 98). Im Bereich Deutsch als Zweitsprache wird diese subjektivierende Wirkung erweitert, denn hier erfahren Subjekte eine (Fremd-)Positionierung auf der Basis ‚migrationsbedingter Mehrsprachigkeit'. Aus einer solchen normierenden Ordnung ergibt sich eine Einschränkung von Handlungsspielräumen (vgl. Pokitsch und Bjegač 2022, 90f.).

Im Sprachunterricht für Deutsch als Zweitsprache verdichtet sich dieses gesellschaftliche Verhältnis, da es sich hierbei um einen Bildungskontext handelt, in dem Subjektivierungsangebote verbindlicher und mehrfach-normiert stattfinden. Bereits die grundlegende gesetzliche Regelung, wer einen Integrationskurs besuchen darf oder muss, stellt eine subjektivierende Adressierung dar und ist dabei höchst selektiv: nicht-fremd, fremd und noch fremder (vgl.

Hofer-Robinson 2023, 148). Generell sind nationalstaatliche Bildungssysteme relevante Subjektivierungsinstanzen, weil sie bereits in ihrer Zugänglichkeit differenzieren und darüber Bildungsbeteiligung für bestimmte Gruppen ermöglichen oder erschweren (vgl. Bjegač und Pokitsch 2019, 226f.). Bildungsinstitutionen haben eine sehr starke Normalisierungsmacht inne. Die Selbstunterwerfung von Subjekten gegenüber einer wissensbasierten Vorstellung von gesellschaftlicher Normalität wird hier weitreichend gefördert (vgl. Rose 2015, 327). Dies betrifft die Schule, jedoch auch den Bereich der Erwachsenenbildung für Zugewanderte, weil bei ihnen nicht die Freiwilligkeit gilt, die den Erwachsenenbildungsbereich sonst kennzeichnet (vgl. Ortner 2019, 134; Heinemann 2023, 358). In DaZ wirkt dabei eine kulturelle Hegemonie durch Selbstunterwerfung gegenüber der Bildungsinstanz mit der staatlichen Hegemonie der Verpflichtung zur Kursteilnahme zusammen. Daraus entsteht ein Machtgefälle, das eine unterrichtliche Freiheit für Lehrende und Lernende nahezu verunmöglicht (vgl. Ortner 2019, 122; Freire 1973 [1968], 73) [siehe Kapitel 2.3.5]. Die relevanten Subjektpositionen, die den Kursteilnehmenden angeboten werden, sind z.B. ‚DaZ-Lernende', ‚Lernende mit Migrationshintergrund', ‚lebensweltlich Mehrsprachige'. Diese Markierungen gehen direkt mit der Zu- und Absprache von Kompetenzen bzw. Defiziten einher, weil jedes Zuerkennen eine Form sozialer Teilhabe ermöglicht, aber gleichzeitig mit einer Reduktion verbunden ist (vgl. Büttner 2024, 58f.). ‚Zugewanderte' können Integrationsangebote in Anspruch nehmen, doch ihre (Fremd-)Positionierung bedeutet zugleich eine Abwertung ihrer Wissensbestände, Erfahrungen und Bildungswege, denn sie können nicht gleichzeitig die bildungsbezogen vorteilhaftere Position der ‚Nicht-Zugewanderten' einnehmen (vgl. Rose 2015, 328). Gesten, Unterrichtsmaterialien oder die direkte Ansprache sowie immer wieder die unterrichtsübliche Aufforderung, über sich selbst zu sprechen und zu bestimmten Themen in der Zielsprache Stellung zu beziehen, sind typische Unterrichtshandlungen, die als subjektivierende Anrufungen analysiert werden können. Werden damit hegemoniale Differenzordnungen adressiert, kann von Seiten der Lehrenden symbolische Gewalt stattfinden, die vollständig durch den Lehr-Lern-Kontext legitimiert ist und durchaus beidseitig angenommen wird (vgl. Ortner 2019, 117f.).

Subjektivierungstheoretische Zugänge können einen Beitrag leisten, die Eingebundenheit in Machtverhältnisse zu entindividualisieren und sich strukturellen Ungleichheiten zuzuwenden. Hierbei bleibt Raum für Widersprüche. So ist das Lernen von Deutsch ein wichtiges Element zur sozialen Teilhabe, das mit der Annahme der Anrufung ‚migrantisiert' einhergeht, aber gleichzeitig potenziell ausschließendes Othering mit sich bringt (vgl. Bjegač und Pokitsch 2024, 505, 507). Auch migrationsgesellschaftlich sind Subjektivierungsverhältnisse von Bedeutung für die vorliegende Arbeit, bspw. wenn Kategorisierungen und damit auch Positionierungen entlang der Differenzlinien Geschlecht, natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Rassialisierungen

aufeinandertreffen (vgl. Mecheril et al. 2013, 18f.; Melter und Schäfferling 2016, 285).

2.5.3 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht aus praxeologisch informierter Sicht, welche gendernden Praktiken mit denen des Unterrichtens verbunden und wie diese wiederum mit migrantisierenden Praktiken verwoben sind. Praxistheoretische Ansätze bieten in ihrem Interaktionsfokus wertvolle Ansätze zur Erklärung des Forschungsfelds in seinen (Macht-)Dynamiken. Praktiken werden dabei als die kleinsten sozialen Einheiten verstanden, deren routinisierten Handlungen an Körper oder Artefakte gebunden sind und im Zusammenhang mit der verfestigenden Historizitat einer normierenden, reproduzierten Wissensordnung stehen. Wichtig erscheint eine subjektivierungstheoretisch informierte Perspektive vor allem in der Analyse der Unterrichtsbeobachtungen, um performativ tradierte Praktiken nicht mit individueller Verantwortung zu verwechseln. Darüber hinaus geben sie einen Hinweis auf den Handlungsspielraum Einzelner sowie didaktischer Konzepte. Es kann als Ziel festgehalten werden, Widerständigkeit im Normierten innerhalb fachdidaktischer Orientierungslinien zu entwickeln – für alle beteiligten Subjekte eines Unterrichtskontexts.

3 Methodologie und Methoden

Um die forschungsleitende Frage zu beantworten, wie Gender im institutionalisierten Deutschunterricht für Erwachsene verhandelt wird, wird ein mehrschrittiges, qualitativ-empirisches Design umgesetzt. Datengenerierung und Dateninterpretation stehen dabei in einem engen Zusammenhang und bilden die Grundlage für die Ableitung fachdidaktischer Implikationen für einen gendersensiblen DaZ-Unterricht. Zunächst soll das Design der Untersuchung und die zu Grunde liegende Methodologie vorgestellt werden, um im Anschluss auf die methodische Umsetzung der Leitfadeninterviews und Unterrichtsbeobachtungen einzugehen.

3.1 Forschungsvorhaben und Forschungsdesign

Das zu beschreibende Feld stellt institutionalisierter Sprachunterricht für Erwachsene dar, also über eine Organisation konzipierter und angebotener Unterricht – bspw. in Sprachschulen oder Vereinen –, der die Aneignung der deutschen Sprache sowie die ‚Integration' von Zugewanderten zum Ziel hat. Der Zugang zum Feld erfolgte zunächst über eine erste Unterrichtsbeobachtung im November 2020, deren Erkenntnisgewinn als Basis für die im Juni und Juli 2021 stattgefundenen Leitfadeninterviews diente. Von März bis Mai 2023 fanden schließlich weitere Unterrichtsbeobachtungen statt [siehe Anlage 3, Tabelle 1]. Daraus ergaben sich zwei große Datensätze aus Interviews und Beobachtungen:

Tabelle 1: Datensätze der mehrschrittigen Datengenerierung

Leitfadeninterviews	Unterrichtsbeobachtungen
17 Gespräche mit Lehrpersonen in unterschiedlichen Institutionen	4 teilnehmende Beobachtungen
Durchführung via Zoom, Transkription in MAXQDA	Pro Beobachtungseinheit Protokoll und Memo (Feldgespräche, Fotos etc.)
Erfahrungswelt, Haltungen, Meinungen, Praxisexpertise	Interaktion, Situation, Raum, Dynamik, Wahrnehmung
Kodierende Auswertung in MAXQDA	
Explorativ, theoriebildend, reflexiv	

Während im Folgenden zuerst auf die Methodologie des Forschungsprojekts sowie die Auswertungsmethode eingegangen wird [siehe Kapitel 3.2], werden im Anschluss die Datengenerierung via Leitfadeninterviews [siehe Kapitel

3.5.1] und Unterrichtsbeobachtungen beschrieben [siehe Kapitel 3.5.2]. Zuvor werden aber noch allgemeine forschungsleitende Überlegungen dargelegt.

Für diese Untersuchung war vormals ein dritter Erhebungsschritt in Form einer *Gruppendiskussion* geplant, der im Sinne der Transparenz über den Forschungsprozess kurz dargelegt wird, auch wenn er schließlich nicht realisiert wurde. Ziel dieser dritten Datengenerierung sollte es sein, auch Lernende selbst zu Wort kommen zu lassen, die in den vorherigen Schritten nur indirekt adressiert werden: In den Interviews wird über sie gesprochen, in den Beobachtungen wird ihr Handeln dokumentiert. Es erschien deshalb von Bedeutung, die Innensicht der Lernenden einzuholen, ihnen eine Stimme und Raum zu geben und sie als aktive Forschungspartner*innen zu involvieren. Dennoch wurde sich schließlich gegen diesen dritten Schritt entschieden, weil die Arbeit mit der Zielgruppe in Hinblick auf die eigene Positioniertheit der Forscherin zu hegemonial gewesen wäre. Die akademische Funktion der Forscherin, die Erstsprachigkeit, die weiße Positionierung – um nur einige Aspekte zu nennen – verhindert es, Lernende innerhalb des Forschungsprojekts tatsächlich als ‚Partner*innen' bezeichnen zu können. Innerhalb des mitunter gewaltvollen Integrationssystems wäre eine forschungsethisch vertretbare ‚freiwillige' Teilnahme nicht erwartbar. Diese Entscheidung, die als Entmächtigung von Zugewanderten interpretiert werden könnte, wird in Kauf genommen, um Hierarchien migrationsbezogener Zugehörigkeiten nicht mehr als nötig zu reproduzieren.[77]

Das entwickelte Design stellt ein empirisch-qualitativ vorgehendes Forschungsprojekt dar, das theoriebildend einem *explorativ-interpretativen Paradigma* folgt (vgl. Riemer 2014, 21). Die Generierung von Daten dient dabei dem Zugang zur Innenperspektive der Forschungspartner*innen und der Zusammenhänge, in denen sie sich bewegen, um Bedeutung aus einem holistischen Zugang zu Phänomen und Feld zu erarbeiten (vgl. Corbin und Strauss 2015, 5; Schmelter 2014, 41). Die Grundannahme einer solchen Forschungstradition ist ein *konstruktivistisches* Verständnis von ‚Wirklichkeit', die sich bspw. über Praktiken beobachten und begreifen lässt, während der forschungspraktische Transfer hierfür im Zuweisen von Bedeutungen besteht (vgl. Schmelter 2014, 41). In Konsequenz bedeutet dies auch, dass die forschende Person wesentlich in die Arbeit involviert ist und in ihrer Situiertheit und Persönlichkeit Einfluss auf den Forschungsprozess nimmt.

Die Frage nach den *Gütekriterien* ist daher eine kontrovers diskutierte; eindeutig ist jedoch die Ablehnung eines quantitativ etablierten Objektivitäts- und

77 Alexander Vorbrugg et al. weisen darauf hin, dass es sich um eine Frage hoher Verantwortung handelt, mit marginalisierten Gruppen zu forschen, deren Positionierung verhindern kann, gegen Missrepräsentation o. ä. vorzugehen. Machtverhältnisse zwischen Forscherin und Akteur*innen des Felds dürfen keineswegs unterschätzt werden. Mitunter ist es der bessere Weg, auf Daten zu verzichten, wenn diese schädlich sein könnten (vgl. Vorbrugg et al. 2021, 82–86).

Neutralitätsanspruchs, damit einhergehend auch ein Abwenden von Validität und Reliabilität, weil solche Kriterien mit qualitativen Forschungsinteressen nicht kompatibel sein können (vgl. Strübing et al. 2018, 84; Schmelter 2014, 42). Stattdessen ist es das Ziel, die „Wirklichkeitskonzeption der Handelnden" nachzuvollziehen (Draxl und Holzinger 2018, 167f.). Merkmale qualitativer Sozialforschung sind ihre Offenheit, Breite, Detailorientierung, Betroffenheit, Subjektbezogenheit und Ganzheitlichkeit (vgl. Gläser-Zikuda 2013, 137). Mit ihnen gehen Forschungsstile und eine variantenreiche Zahl von Method(o-logi)en einher, die explorativ, hypothesengenerierend und flexibel an ein Interesse herantreten, das es in seiner Muster- und Sinnhaftigkeit zu beschreiben gilt (vgl. Misoch 2019, 3). Die Forschungspartner*innen werden entsprechend eines theoretischen (nicht statistischen) Samplings ausgewählt und nicht als „vortheoretisches Rohmaterial" verstanden (Thompson 2020, 113) [siehe Kapitel 3.2.1].

Zu den Gütekriterien einer qualitativen Forschungsarbeit gehört zunächst die *Gegenstandsangemessenheit*, nach welcher methodische Schritte kontinuierlich justiert und reformuliert und methodische Konzepte generell als flexibel begriffen werden (vgl. Strübing et al. 2018, 86ff.). Die Qualität einer Arbeit kann schließlich durch ihre *empirische Sättigung* beurteilt werden, die sich durch die entsprechende Datenpluralität eines mehrperspektivischen Feldzugangs auszeichnet. Dazu zählen auch ein themenbezogenes theoretisches Sampling, die Reflexivität der Forscherin und eine hohe Analyseintensität (vgl. ebd., 88ff.). Zentral ist dabei die *theoretische Durchdringung*, was die Untrennbarkeit von Theorie, Empirie und Methodologie beschreibt und unter Berücksichtigung von Vorwissen sowie Positioniertheit der Forscherinnenperson eine abduktive Forschungshaltung vorsieht (vgl. ebd., 90ff.) [siehe Kapitel 3.2.1]. Die *textuelle Performanz* der Arbeit ist schließlich durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Reflexivität gekennzeichnet, um zwischen Eigen- und Fremdperspektive zu vermitteln (vgl. ebd., 93f.). Insgesamt zeichnen sich qualitative Arbeiten durch *Originalität* in ihrem Bezug auf Forschung, Alltags- und Sachwissen aus und beziehen Stellung zu einer Forschungslücke oder zu der bisherigen Beforschung eines Gegenstands (vgl. ebd., 94ff.). Dem hinzugefügt werden soll die Relevanz *ethischen Forschens*, welches abseits von Kodizes bzw. Leitlinien achtsam und respektvoll mit Feld und Akteur*innen zusammenarbeitet und dabei in stetiger Reflexivität vorgeht.

Forschungsethik bezieht sich auf Normen und Richtlinien einer Forschungspraxis, die beim Generieren von Daten und Wissen anstrebt, die Rechte der Forschungspartner*innen schadensfrei zu wahren (vgl. Werner 2016, 380f.). Hierbei spielen verschiedene Interessen eine Rolle, die sich teilweise nur schwer in einem Kompromiss einen lassen. Forschungspartner*innen muss deshalb grundsätzlich in einem Setting von Vertrauen, Freiwilligkeit und Respekt begegnet werden, wozu bereits eine Anerkennung als Individuen statt als ‚Datenlieferant*innen' gehört (vgl. Werner 2016, 385; Corbin und

Strauss 2015, 13). Doch auch für sich selbst trägt die Forscherin Verantwortung, gilt doch auch für sie der Anspruch auf Freiwilligkeit und Rücksicht, bspw. in Hinblick auf emotionale und psychische Betroffenheit (vgl. Corbin und Strauss 2015, 14). Generell bestehen jedoch für die Forscherin deutlich geringere Risiken als für die Forschungsteilnehmenden, die immer von möglicher Bloßstellung oder Stigmatisierung betroffen sein können, während die forschende Position die Deutungshoheit innehält und zumindest an kulturellem (Bildungs-)Kapital gewinnen wird. Zwischen Forscherin und Forschungspartner*innen (die schließlich allzu oft Beforschte statt tatsächliche Partner*innen sind, siehe oben) verbleibt eine grundlegende Macht- und Wissenshierarchie (vgl. Werner 2016, 385). Eine methodische Flexibilität ist daher bereits aus Verantwortungsbewusstsein gegenüber allen Involvierten notwendig, selbst wenn das forschungsleitende Interesse dadurch nicht entsprechend der anfänglichen Vision verfolgt werden kann (vgl. Corbin und Strauss 2015, 13f.).

Grundsätzliche Prinzipien der Forschungsethik sind bspw. die informierte Einwilligung (informed consent) und die Nicht-Schädigung. Die *informierte Einwilligung* findet freiwillig und auf Basis möglichst transparenter Informationen zu Interesse und Ablauf der Forschungspraktiken statt (vgl. Hopf 2017, 592). Hierbei besteht das schwer auflösbare Dilemma der Künstlichkeit von Forschung, das sich darin zeigt, dass die forschende Zusammenarbeit trotz Aufklärung und Einwilligung eine Täuschung bleibt, auf die sich alle Beteiligten mehr oder weniger bewusst einlassen. Um authentische Einblicke in ein Feld zu erlangen, ist es stets im Interesse des Forschungsthemas, wesentliche Ziele verdeckt zu halten. Forschungspartner*innen lassen sich aus dieser Perspektive mit Vorschussvertrauen darauf ein (vgl. ebd., 593). Umso wichtiger ist deshalb das Prinzip der *Nicht-Schädigung*, das Nachteile und Gefahren für Forschungspartner*innen verhindern bzw. zumindest reduzieren soll. Dies bedeutet vor allem sorgfältigen Datenschutz und gründliche Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung sowie das gelegentliche Verzichten auf Veröffentlichung von Daten, um einen Schaden zu vermeiden (vgl. ebd., 594ff.). Datenschutzrechtliche Grundprinzipien sollten als forschungsethischer Bestandteil bereits in die Entwicklung des Designs integriert werden. Dazu gehören bspw. Fragen danach, welche Form und welcher Umfang von erfassten Daten geeignet, erforderlich oder potenziell übermäßig ist (vgl. Meyermann und Porzelt 2019, 5–11). Sämtliche personenbezogenen Daten dürfen nur mit informierter Einwilligung erhoben werden, müssen anonymisiert bzw. pseudonymisiert und sicher aufbewahrt werden (vgl. ebd., 5–30). Die Daten dürfen schließlich nur weiterverarbeitet werden, wenn die Forschungspartner*innen dem zugestimmt haben.[78]

78 Für die vorliegende Studie wurde kein Ethikvotum eingeholt, was der Praxis bei Promotionsarbeiten an der Universität Augsburg entspricht. Rücksprache und Einverständnis mit dem Datenschutzbeauftragten zur Begleitung und Kontrolle des Datenschutzkonzepts fanden

Forschung ist darüber hinaus nie ‚neutral' und bewegt sich in hegemonialen Traditionslinien wie bspw. kolonialen. Forschende sollten sich die Frage stellen, wem die eigene Wissenschaft tatsächlich nützt und aus welcher Position heraus sie betrieben wird. Diese Frage sollte insbesondere in ethnografisch informierten Studien gestellt werden, die stets darauf aufbauen, etwas Beforschenswertes als ‚anders' und ‚interessant' zu markieren (vgl. Smith 2012, 2). Die Notwendigkeit der Entkolonialisierung von Forschung zeigt sich ganz besonders auch in DaZ und DaF, deren migrationsassoziierten Involviertheiten nur selten zum Thema gemacht werden [siehe Kapitel 2.3.5, 2.4.4]. Wissenschaftler*innen stehen in jedem Fall in der Verantwortung, sich in der Forscher*innenrolle sowie in ihrer *Positionalität* zu reflektieren (vgl. Thompson 2020, 110):

> Unsere Forschung basiert auf Daten, die in der Interaktion mit unseren InterviewpartnerInnen generiert werden und wir verwenden dabei Sprache mit all ihren Konnotationen und gesellschaftlichen Implikationen. Wir müssen dabei Begriffe wählen, greifen auf Kategorien zurück und nehmen Perspektiven ein – kurz: Positionierungen sind in der Forschung nicht vermeidbar, sondern Forschung ist notwendigerweise involviert. […] Positionierungen gilt es dabei nicht nur in Hinblick auf methodologische Fragen zu reflektieren, sondern auch in Bezug auf forschungsethische Aspekte – insbesondere was die Reproduktion sozialer Ordnungen und Machtverhältnisse betrifft. (Draxl und Holzinger 2018, 180)

Besonders relevant ist eine solche methodologische Reflexion, wenn Forschungsthemen politische Themen auf eine Weise tangieren, die Machtstrukturen sichtbar machen und reproduzieren (vgl. ebd., 181). Analyse und analysierende Person sind dabei nicht zu trennen – ganz im Gegenteil. Ihre gegenseitige Verbundenheit, der Dialog zwischen Material und Interpretierenden und die inhärente Involviertheit beschließen die Notwendigkeit eines reflexiven Forschungszugangs (vgl. Corbin und Strauss 2015, 26f.). Eine reflexiv angelegte Arbeit folgt demnach der Annahme, dass „Forschende nicht Fakten aufdecken, sondern Interpretationen entwickeln und anbieten und damit Wissen aktiv ko-konstruieren" (Vorbrugg et al. 2021, 79f.). Reflexion sollte deshalb den ganzen Forschungsprozess über stattfinden. Damit ist nicht nur das Vermeiden ‚geglätteter Forschung' gemeint, um eine vermeintlich ‚runde Analyse' zu präsentieren, sondern vor allem das Prüfen der eigenen Einbindung in soziale Ordnungen hinsichtlich ihres Einflusses auf die Arbeit (vgl. Beurskens et al. 2018, 3–10). Dies betrifft bspw. die Einbindung in migrationsgesellschaftliche Hegemonien, die in der vorliegenden Arbeit relevant werden, aber auch den Entstehenszusammenhang der Arbeit selbst, ihre Motive und die Setzungen der verwendeten Fachliteratur (vgl. Messerschmidt 2011, 82).

Pierre Bourdieu unterscheidet zwei Formen der Reflexivität, die wissenschaftliche und die narzisstische. *Wissenschaftliche Reflexivität* verfolgt das Anliegen, Distanz zum Vertrauten herzustellen und mittels der eigenen sozial-

jedoch für alle Forschungsschritte statt. Im Anhang befindet sich das Informationsdokument für die informierte Einwilligung der Interviewpartner*innen [siehe Anlage 9].

wissenschaftlichen Techniken sich selbst als Gegenstand des Überprüfens zu setzen. Die eigene Involviertheit in die wissenschaftliche Arbeit wird dabei nicht bestritten, sondern ‚objektivierend' beforscht und offengelegt (vgl. Bourdieu 2018 [1984], 7ff.; Bourdieu 2016 [1993], 372). Bourdieu erkennt in wissenschaftlicher Reflexivität die Analyse der eigenen sozialen Bestimmtheit und der (unsichtbaren) Voraussetzungen, unter denen Forschung stattfindet (vgl. Bourdieu 2016 [1993], 370). Eine gelungene wissenschaftliche Reflexivität zeichnet sich sowohl durch kontinuierliche statt punktuelle Reflexion als auch durch eine transparente Dokumentation aus, die sich im interpretativen Paradigma verorten lässt (vgl. Simon 2021, 49f.). Doch neben dem Selbst sind überindividuelle Strukturen von Relevanz, bspw. das intellektuelle Feld, akademische, westliche, postkoloniale Forschungstraditionen und Ansprüche des entsprechenden Fachs, so DaZ, mit seinen normativen Rahmenbedingungen (vgl. Khakpour 2023, 122ff.). Eine *narzisstische Reflexivität* wäre dagegen reiner Selbstzweck. Sie würde sich letztendlich um die Forscherin selbst drehen ohne das Ziel einer produktiven Offenlegung der Entstehenszusammenhänge ihrer Arbeit (vgl. Bourdieu 2016 [1993], 365f.). Ein solches Verständnis des Begriffs Reflexivität entwertet ihn selbst. Gleichzeitig handelt es sich insbesondere bei der Benennung von Positionierungen und mit ihnen eventueller Privilegien bzw. Benachteiligungen um eine ‚foucaultsche Form des Geständnisses' gegenüber Lesenden und Wissenschaft. Das forschende Subjekt setzt sich selbst in Verhältnis zu Macht und Norm – mitunter einzig, um sich dafür zu entschuldigen, indem die eigene Positionierung ‚gestanden' wird (vgl. Burchardt 2020, 300). Kommt dabei heraus, dass eigentlich keine Legitimierung für die eigene Arbeit oder die eigene Kritik besteht, sie aber trotzdem praktiziert wird, kann Reflexion ad absurdum geführt werden.[79] Kritik soll begründet, gegenstandsbezogen, standortreflexiv und veränderungsorientiert sein, dabei aber auch die Töne und Situationen berücksichtigen, die verschiedene Formen der Kritik verlangen können (vgl. Thoma 04.07.2024). Unter Bezugnahme auf den feministischen Empirismus lässt sich ergänzen, dass ‚Neutralität' oftmals ein „verhüllter Machtanspruch" ist, der (mikro-)soziologische Machtbeziehungen ausblendet, weshalb die bewusste Aufgabe eines solchen Neutralitätsideals eine große Stärke wissenschaftlicher Arbeit darstellen kann (Nadler und Hörschelmann 2018, 107). Zusammenfassend sei mit Kannengießer (2014) festgehalten:

> Wissenschaftliche Arbeiten und Analysen sind immer subjektiv; Ergebnisse nie wahr, sondern das Resultat subjektiver Wahrnehmung und Sinnproduktion. (ebd., 131)

79 Dies kann besonders gut in Kontexten von white guilt beobachtet werden, wenn die relevante Selbstpositionierung als weiß beim Sprechen über Rassismus zu einer ‚Selbstkasteiung' führt, die produktive Arbeit hemmt statt fördert (vgl. Tißberger 2024, 169).

3.2 (Reflexive) Grounded Theory Methodologie

Das oben beschriebene Forschungsvorhaben mit mehrschrittigem Datengenerierungsdesign wird mittels einer Hybridmethodologie beforscht, die im Folgenden vorgestellt wird. Die Basis dieser Methodologie bildet die reflexive Grounded Theory Methodologie, welche im Kodiervorgang durch Elemente der qualitativen Inhaltsanalyse ergänzt wird. Die folgenden Teilkapiteln gehen zunächst auf die reflexive Grounded Theory Methodologie ein.

3.2.1 Idee und Grundannahmen der Grounded Theory Methodologie

In der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschung ist die Methodologie der Grounded Theory seit Jahrzehnten etabliert – laut Jo Reichertz und Sylvia Wilz (2016) ist sie vielleicht sogar die erfolgreichste. Gleichwohl ist es schwierig, von ‚der' Grounded Theory Methodologie (GTM) zu sprechen, zeigt doch die Fachliteratur, dass die GTM seit ihrer Erstvorstellung durch die Entwicklung von methodologischen Varianten und abnehmende Instruktionalität stark differenziert und gleichzeitig unschärfer ausgestaltet wurde. Der Beginn des ‚Erfolgskurses GTM' lässt sich auf das Jahr 1967 datieren, als Barney Glaser und Anselm Strauss *The Discovery of Grounded Theory* publizierten, das „als Manifest des qualitativen Paradigmas rezipiert und als methodische Festschrift gegen das damals vorherrschende deduktiv-nomothetische Paradigma gefeiert" wurde (Kruse 2015, 94). Der Begriff *Grounded Theory*, auf dessen Eindeutschung verzichtet wird, ist hierbei zweideutig, denn er bezeichnet die Methodologie und ihr Ergebnis gleichermaßen (vgl. Hildenbrand 2017, 41; Corbin und Strauss 2015). Der übergestellte und prozesshafte Terminus GTM beschreibt die empirischen Forschungsschritte zur Entwicklung einer induktiv erarbeiteten GT (vgl. Strübing 2008, 13). Unabhängig der wegbereitenden Tradition der Chicago School, in welcher Glaser und Strauss forschend tätig waren, stellt die GTM mit ihrem starken Fokus auf materialbasierte Erkenntnisbildung ein innovatives Novum ihrer Zeit dar (vgl. Equit und Hohage 2016, 11). In den letzten Jahrzehnten trug zur großen Beliebtheit der GTM ganz sicher der wachsende Wert der methodologischen Offenheit, die Zunahme des Variantenreichtums und der betonte ‚Leitliniencharakter' bei (vgl. ebd., 9; Reichertz und Wilz 2016, 48). Kathy Charmaz beschreibt die GTM folgendermaßen:

Stated simply, grounded theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories 'grounded' in the data themselves. (Charmaz 2014 [2006], 2)[80]

Weil bei der GTM statt nur eines seiner Elemente der komplette empirische Prozess mitgedacht ist, die jeweiligen Phasen miteinander verwoben sind und über allem eine eigene forschungspraktische Philosophie steht, wird forschungsmethodisch von dem US-amerikanisch geprägten Begriff der Methodologie gesprochen.

Grundlegend handelt es sich bei der GTM um einen Gegenpol zu sämtlichen logisch-deduzierenden Theoriebildungsverfahren bzw. einer generell logiko-deduktiv geprägten Forschungstradition, fußend auf apriorischen Annahmen (vgl. Glaser und Strauss 2010, 23f.; Aguado 2016). Die GTM setzt vielmehr auf ein induktives Vorgehen, wobei immer auch die Frage verhandelt werden muss, wie induktiv ein solches überhaupt sein kann und ob die vielbeschworene Emergenz nicht eher ein Mythos bleiben muss, worauf an späterer Stelle noch näher eingegangen wird [siehe Kapitel 3.2.2]. Zentraler als diese Frage ist zunächst die „ausdrückliche Repräsentation von Datenanalyse und Theoriebildung als praktische, *interaktiv zu bewältigende Tätigkeit*", welche die GTM ausmacht (Strübing 2008, 14 H. L.S.). Diese zentrale Tätigkeit besteht vor allem aus dem ständigen Vergleichen von Daten, das in empirisch begründeter Theoriebildung mündet (vgl. ebd., 54). Weiterhin laufen die Prozesse der Datengenerierung, und -interpretation sowie die Theoriebildung parallel und iterativ ab, sodass sie eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig funktional bedingen. Die ‚klassischen' Phasen empirischer Forschung sind in der GTM nicht chronologisch absolvierbar und auch nie als abgeschlossen zu betrachten. Obwohl das Ziel die Bildung einer Theorie ist, welche als grounded bezeichnet wird, ist diese keinesfalls jemals wirklich ‚fertig'. An der Entwicklung einer bestimmten Grounded Theory zu arbeiten bedeutet, kontinuierlich Handeln und Reflektieren empirisch zu verweben und trotz aller Datennähe keine finite Allgemeingültigkeit erreichen zu können (vgl. ebd., 14f.). Neben dem konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis zeigt sich darin besonders deutlich die Abgrenzung von logisch-deduzierenden Verfahren, weil Hypothesen nicht aus der Theorie abgeleitet werden, sondern stattdessen eng und flexibel am Datenmaterial gearbeitet wird. Dies begründet wiederum ein weiteres, sich von klassischen Forschungsmethoden abhebendes Merkmal der GTM: das Element der Kreativität (vgl. Strübing 2008, 55; Flick 2017). Während kreatives Forschen selbst im qualitativen Bereich zuweilen als unseriös betrachtet wird, stellt es in der GTM ein zentrales und zu schulendes Merkmal guter Forschung dar, das sich darin zeigt, möglichst offen an das Datenmaterial heranzutreten und methodische ‚Beweglichkeit' zu zeigen. Dies

80 Oder anders ausgedrückt: „Wichtig ist allein: Augen und Ohren weit zu öffnen und für alles im Feld offen zu sein" (Reichertz und Wilz 2016, 54).

betrifft nicht nur den Rückgriff auf Wissenschafts- sowie Alltagswissen, sondern auch den Stellenwert persönlicher Erfahrungen, welche in die Theoriebildung Eingang finden.

Ein weiteres Merkmal ist die Verbindung von Felddaten und dokumentarischen Daten (vgl. Glaser und Strauss 2010, 175). In den Prozess der Theoriebildung fließen nicht nur die generierten Daten[81] ein – bspw. in Form von Beobachtungsprotokollen –, sondern stets auch begleitende Materialien, wie bspw. Memos. Dies stärkt den induktiven Charakter, was die größtmögliche Nähe zwischen Thema, Feld[82] und Forscherin herstellt bzw. aufrechterhält, worin sich der ethnografische Charakter der GTM zeigt.

In diesem Zusammenhang ist die *theoretische Sensibilität* zu erwähnen, welche die Bewusstheit für die gegebenenfalls sehr nuancierte Bedeutung von Daten – abhängig von Forschungsstand und persönlichem Vorwissen – sowie die Fähigkeit zur Differenzierung beschreibt (vgl. Kruse 2015, 109f.; Remenyi 2014). Es geht hierbei darum, sich die eigene Beziehung zu Theorie und Wissen sowie ihre zwangsläufig vorhandene Standortgebundenheit bewusst zu machen und dies in der Arbeit zu spiegeln. Das erfolgt auch über den Prozess des Schreibens, der einerseits Instrument der Reflexion und andererseits nachhaltiges methodisches Mittel ist. Der Schreibprozess gilt als intensivierende Fortsetzung des analytischen Arbeitens und unterstützt zudem die Kreativität (vgl. Strübing 2008, 34). Während der Vorgang des Schreibens normalerweise als *Auf*schreiben verstanden wird, das nach den eigentlichen empirisch-methodischen Arbeitsschritten erfolgt, ist das Schreiben in der GTM ein Weg der kontinuierlichen Prüfung auf Widersprüche und deren Verhandlung (vgl. ebd.).

Eine zentrale Forschungspraktik der GTM ist das *Kodieren*. Hierbei handelt es sich um das Vergeben von Kodes für Sinneinheiten der erhobenen Daten, die jeweils übergeordnete Konzepte implizieren (vgl. Equit und Hohage 2016, 13). Kodieren ist das „Benennen von Phänomenen" (Aghamiri und Streck 2016, 201), und wird folgendermaßen definiert: „Der Prozess der Kodierung meint also eine permanente Rückkopplung zwischen theoretischen und alltäglichen Wissensbeständen einerseits und den vorliegenden Daten andererseits" (ebd., 214). Eine zu bewältigende Herausforderung ist es hierbei, Begriffe zu wählen, die eine entsprechende analytische Dichte aufweisen, sich aber auch eine gewisse Zugänglichkeit bewahren und nicht zu abstrakt sind.

81 In der vorliegenden Untersuchung wird all das als Daten verstanden, was von beobachtbaren Praktiken und leiblichen Erfahrungen in verschriftlichter Form innerhalb des mit den Forschungspartner*innen vereinbarten Rahmens zum Zwecke einer thematisch geleiteten Interpretation dokumentiert wurde.

82 Als Feld ist hier der soziale Verbund definiert, dessen Zugehörige durch gemeinsame Praktiken und Wissensbestände, aber auch Räume, Artefakte etc. gekennzeichnet sind. Ethnografisch informiert bedeutet Feldzugang daher, einen direkten Kontakt mit Vertreter*innen dieses Verbunds herzustellen, um von und mit ihnen über ihre Zugehörigkeiten zu erfahren (vgl. Wolff 2017, 335).

Verlieren die Kodes die Nähe zum Datenmaterial, besteht die Gefahr der ‚Mystifizierung' und einer nicht mehr nachvollziehbaren Abstraktion (vgl. ebd., 205).

Von anderen kodierenden Methoden hebt sich die GTM durch den Dreischritt des offenen, axialen und selektiven Kodierens ab. Dabei ist das *offene Kodieren* ein erstes Herantreten an die Daten, um diese mittels theoriegenerierender Fragen aufzuschlüsseln bzw. sie ‚aufzubrechen' – um einen in diesem Kontext vielmals verwendeten Begriff zu gebrauchen. Hierbei soll versucht werden, klassische Einflussgrößen wie Alter oder Geschlecht der Forschungspartner*innen auszublenden, das eigene Vor- und Hintergrundwissen zurücktreten zu lassen und expandierend vorzugehen, was bedeutet, dass aus einer kleinen Daten- eine größere Interpretationsmenge entsteht. Parallel werden Memos geschrieben, um den späteren Prozess des Sortierens und Gewichtens zu strukturieren (vgl. Böhm 2017, 478f.). Dieser setzt mit dem *axialen Kodieren* ein, welches die im offenen Kodieren entwickelten Kodes verfeinernd und differenzierend bearbeitet. Es geht dabei um das Entwickeln von Kategorien, die als konzeptionalisierte Kodes verstanden werden. Das axiale Kodieren fokussiert solche Kategorien und dient der Entwicklung eines Beziehungsnetzes um diese herum (vgl. ebd., 749). Das dafür verwendete Kodierparadigma entschlüsselt die Relationen zwischen einem Phänomen und dessen Ursachen, Kontexten und Konsequenzen und es benennt die Strategien im Umgang mit dem Phänomen und deren intervenierende Bedingungen (vgl. Strübing 2008, 28) [siehe Anlage 6]. Neben diesem Kodierparadigma werden klassischerweise Rahmenkonzepte und Kodierfamilien genutzt, indem die Konzepte anhand übergeordneter Gemeinsamkeiten gruppiert werden. Abschließend erfolgt der Schritt des *selektiven Kodierens*, was die zentralen Phänomene in Form sogenannter Kernkategorien hervorbringen soll (vgl. Böhm 2017, 482). Das Verfahren ist zwar qua Konzept dreischrittig, allerdings ist es ebenso Teil der Forschungsphilosophie, jederzeit zwischen diesen Kodierschritten zu wechseln bzw. zu ihnen zurückzukehren. Neben dem „Umgang mit Mehrdeutigkeiten" gilt es daher auch, das „Erfassen von Begrenztheiten und das Mischen von Getrenntem" zu schulen (Bude 2017, 570).

3.2.2 Die Idee der tabula rasa – und ihre Verwerfung

Die Betrachtung der GTM als einen Forschungsstil, mitunter auch weitgreifender als eine Forschungsphilosophie, geht nicht nur zurück auf die Wirksamkeit, Reichweite und Vernetztheit der einzelnen empirischen Schritte, sondern auch auf forschungstheoretische Grundannahmen. Die GTM ist als ein *pragmatischer Forschungsstil* zu begreifen, dessen Vertreter*innen

postulieren, dass Gedanken, Ideen, Einstellungen, etc. durch das Handeln generiert sind und als solche stets auf das Handeln bezogen werden sollten. Die Wahrheit an sich lässt sich

nicht aus idealen resp. abstrakten Begrifflichkeiten ableiten, sie ist nicht als das Absolute bestimmbar. (Equit und Hohage 2016, 15)

Es geht um das Nichtalltägliche im Alltäglichen, das Anecken mit der Umwelt, dem auf den Grund gegangen werden soll, und es geht um ein Prüfen des Auffälligen im Normalen. All dies ist Ergebnis stetiger (Re-)Produktion, was diese Form empirischer Forschung über die Beforschung von Praktiken aufzuschlüsseln versucht und gleichzeitig aufrechterhält.

Dem Pragmatismus folgend beginnt eine Untersuchung in der GTM nicht mit dem Herstellen eines Forschungsüberblicks durch Einlesen in bisherige Forschungsergebnisse, Aktivieren früherer Wissensbestände und Recherche rund um ein Thema aus verschiedenen, womöglich auch interdisziplinären Perspektiven, sondern mit der Datengenerierung. Daraus entsteht jedoch ein Konflikt mit dem theoretischen Vorwissen, welches hierbei möglichst keine Rolle spielen sollte (vgl. Equit und Hohage 2016, 16). Aber dem Leitgedanken der maximalen Induktivität folgend würde sich die Theorie emergierend entwickeln:

Wenn man nur die Daten mit den richtigen Methoden ‚behandelt' (so der Glaube), dann würden die Theorien von selbst (also ohne die Hilfe von Wissenschaftler/innen) aus den Daten erwachsen. Die Theorien entstünden, so der Glaube weiter, nur durch die schrittweise Abstraktion und Verdichtung der Daten. (Reichertz 2011, 280)

Diese aus klarer Abgrenzung von deduktiven Forschungstraditionen resultierende Vorstellung der Emergenz wurde kontrovers diskutiert – meist mit dem Ergebnis, dass es sich bei diesem Ansatz um einen Empirismus handle, der in seiner ‚Naivität' zwar schon ‚radikale' Züge annehme, und dass die (künstliche) Verdrängung theoretischer Annahmen und von Vorwissen schlussendlich weder möglich noch produktiv sei (vgl. Equit und Hohage 2016, 17). Die Erkenntnistheorie bzw. Forschungslogik der GTM stellt damit auch ihre zentrale Konfliktlinie dar: Kann ausschließlich emergierend vorgegangen werden? Zumeist lautet die Antwort auf diese Frage, dass ein rein induktives Forschen weder wissenschaftstheoretisch noch forschungspraktisch möglich ist, weil kein*e Forscher*in wie eine ‚tabula rasa' an ein Forschungsprojekt herangehen kann. Erkenntnisse können vielmehr durch ein *abduktives* Vorgehen gewonnen werden, das inzwischen standardmäßig im Zusammenhang mit der GTM genannt wird. Abduktion bezeichnet hierbei

[die] Erkenntnis, das [sic] bereits Bekanntes zur Erklärung des [induktiv] Vorgefundenen nicht ausreicht, mithin etwas *Neues* (z.B. neuer Code) mittels gedanklichen Sprungs erfunden werden muss, was in den Daten weder als Konzept noch als Theorie enthalten ist. (ebd., 61 H.i.O.)

Die Konfliktlinie um die Rolle der Emergenz bzw. des induktiven Erkenntnisgewinns stellte den Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Methodologie dar und zieht sich durch alle weiteren Phasen der methodologischen Aushandlungen. Die erste GTM von Glaser und Strauss in den 1960er Jahren

verfolgte den beschriebenen streng induktiven Ansatz. Nach ‚Trennung' der beiden Forschenden formulierte Strauss in den 1980er Jahren die pragmatische, klassische GTM weiter aus, bis er schließlich in den 1990er Jahren zusammen mit Juliet Corbin eine kodeorientierte GTM publizierte (vgl. 2010 [1990]). Diese weist deutliche Ähnlichkeiten zur qualitativen Inhaltsanalyse auf. 2006 veröffentlichte Kathy Charmaz ihre Schrift zur *konstruktivistischen GTM* (vgl. 2014 [2006]). Charmaz nahm dabei über einen weniger objektivistischen Weg, als ihn die ursprüngliche GTM eingeschlagen hatte, Bezug auf den symbolischen Interaktionismus (vgl. Charmaz 2011, 89). Demnach sind für Charmaz die zwischenmenschlichen Handlungen von hohem Beobachtungswert, da sich in ihnen soziale Bedeutungen konstituieren. Die konstruktivistische GTM soll „einen sinnvollen Mittelweg zwischen Postmodernismus und Objektivismus" darstellen (ebd., 94). Für Charmaz ist das wichtigste Kriterium einer Grounded Theory ihre Glaubwürdigkeit – und eine solche könne nur aus konstruktivistischer Perspektive überhaupt hergestellt werden (vgl. Charmaz 2011, 90–97). Charmaz' Weiterentwicklung der GTM ist grundlegend bedeutsam für die Konzeptionierung der reflexiven Grounded Theory (rGTM). Die von Adele Clarke begründete *Situationsanalyse* ist zwar eine eigenständige Methode, aber ebenfalls eine Weiterentwicklung der GTM (vgl. Offenberger 2019, 4). Wenn Glaser dem objektivistischen, Strauss und Corbin dem systematischen und Charmaz dem konstruktivistischen GTM-Forschen zugeordnet werden können, so repräsentiert Clarke die situationistische Seite (vgl. Clarke 2011, 115). Ihre Methode ist wie all deren Vorgängerinnen durch die Chicago School beeinflusst und steht im Zeichen des symbolischen Interaktionismus (wie auch die rGTM), des philosophischen Pragmatismus und einem soziologischen Konstruktivismus (vgl. Clarke 2012, 23). Es handelt sich bei der Situationsanalyse weiter um eine Methode mit induktivem, interpretativem und postmodernem Datenzugang (vgl. Ballweg 2021, 258; Diaz-Bone 2012, 1f.; Ballweg et al. 2021).

3.2.3 Der Blick auf sich selbst in der reflexiven Grounded Theory Methodologie

Wesentliche Merkmale der rGTM sind ihr ethnografischer Zugang und der besonders hohe Wert von (Selbst-)Reflexivität (vgl. Breuer 2019, 9). Dieser reflexive Bestandteil der Methodologie beruht auf der Annahme, dass erhobene Daten immer nur einen Teil der abgebildeten Handlungsrealität darstellen können und in Abhängigkeit von Zeit und Raum stehen. Die forschende Person wird dabei als Teil dieser Realität anerkannt, was zur Folge haben muss, dass sie den Kontext, den sie zu untersuchen bemüht ist, auch mitgestaltet (vgl. Strübing 2008, 44). Anspruch der rGTM ist es, diesen Umstand entsprechend methodologisch zu berücksichtigen.

Die rGTM ist als Theorie-Methoden-Paket zu verstehen, das sich aus einer Erkenntnistheorie, einer Methodologie und verschiedenen Instrumenten zusammensetzt (vgl. Breuer 2021). Mit diesem ‚Paket' kann entweder sehr strikt umgegangen werden, indem die rGTM als komplettes Forschungsprogramm übernommen wird, oder reduzierter, indem sie lediglich als Auswertungsmethode für anderweitig erhobene Daten fungiert. Im ersten Fall kommt der ethnografische Ansatz des ‚Nosing Around' in Feld und Daten besonders stark und gleichzeitig regelorientiert zum Tragen (vgl. Breuer 2019, 62). Bei der rGTM als Auswertungsmethode werden die Ansprüche der Datengenerierung dagegen weniger streng verfolgt, sondern es wird primär auf die Kodierwerkzeuge zurückgegriffen. Der reflexive Forschungsstil bleibt aber in jedem Fall präsent (vgl. Breuer 26.11.2021).

Die Erkenntnisprinzipien der rGTM umfassen Kreativität, Datenbasiertheit und theoretische Offenheit, womit sie den bekannten Schwächen der GTM begegnen, bspw. der ungeklärten Rolle des Erkenntnissubjekts und der umstrittenen Bedeutung der Präkonzepte (Aprioris; vgl. Breuer 26.11.2021; Strübing 2018). Trotz dessen ist die Orientierung am Grounded Theory-Überbau weiterhin signifikant, was sich unter anderem im Wert der Bottom-Up-Erkenntnisbewegung zeigt, also der Idee des Groundings und des induktiven Erkenntnisgewinns. Weiterhin entfaltet sich der prozesshafte Forschungscharakter in der *iterativ-rekursiven Forschungsdynamik* des mehrschrittigen, wiederholenden und ständig vergleichenden Kodierens (vgl. Breuer 26.11.2021).

Forschung ist in der reflexiven Grounded Theory Methodologie eine leibhaftige Interaktion, was auch bedeutet, dass Daten zwischen Forscherin und Forschungspartner*innen bzw. dem Forschungsfeld interaktiv hergestellt werden (vgl. ebd.). Betritt die Forscherin das Feld, produziert sie leibliche Resonanzen. Das können Assoziationen, Affekte, Reaktionsmuster usw. sein, die durch subjektseitige Faktoren aufkommen und nicht als Störvariable angesehen werden sollten, sondern als subtile und gleichzeitig produktive Phänomene (vgl. Breuer et al. 2011, 428f.; Vorbrugg et al. 2021).

Das Forschen, seine methodischen Schritte und die Interpretation der Daten sind bedeutsam durch das Weltbild und „die ganz bestimmte Brille" der Forschenden gekennzeichnet (Breuer 2019, 11). Ziel der rGTM ist es, die Existenz dieser Brille weder zu negieren noch zu verdrängen – wie dies dem Anspruch der Objektivität folgend in anderen Forschungsmethoden versucht wird –, sondern sie vielmehr zu analysieren, zu verstehen und in die Untersuchung als gegeben einzubeziehen. Dieses als reflexiv zu bezeichnende Vorgehen ergänzt die *Theorie des involvierten Forschens* nach Astrid Messerschmidt (vgl. Messerschmidt 2011, 82) [siehe Kapitel 1.2]. Qualitative Forschungen beruhen auf begründeten Interpretationen nichtrepräsentativer Daten. Im Zuge dessen gilt es, die Ausgangs- und Anschlusspunkte dieser Interpretationen zu beleuchten, ihren Ursprung mitzudenken und einzuordnen. Die Involviertheit der Forscherin kann ein solcher Ausgangspunkt sein, denn sie ist der Auslöser für das

Forschungsinteresse, die Grundlage für das Verständnis des gewählten Feldes und der Antrieb des Planens und Fortsetzens der Untersuchungen. Involviert zu sein, ob mehr oder weniger stark, ob emotional oder durch soziale Positioniertheit, politisch oder persönlich, ist in einem Vorgehen wie bei der rGTM inhärent:

> Wenn Forschung Arbeit ist und Arbeit als dialektisches Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Objekt aufgefasst wird, dann muss das Resultat des Prozesses, die erarbeitete Theorie, immer auch ein subjektiv geprägtes Produkt sein. (Strübing 2008, 16)

Die standortgebundene Prägung ist demnach Teil des methodologischen Vorgehens und kein Zeichen methodischer Schwäche, insofern sie stetiger Reflexion unterzogen wird. Die Dateninterpretation erfordert Intuition und einen subjektiven Zugang, weshalb jede*r Interpretierende andere Sichtweisen auf die gleichen Daten haben wird (vgl. ebd., 22). Hierin unterscheidet sich die rGTM von nomologisch-deduktiven Ansätzen und grenzt sich zugleich vom nomothetischen Behaviorismus ab (vgl. Breuer 2019, 13ff.). Von der Idee, die ‚tatsächliche Realität' unbeeinflusst erforschen zu können, distanziert sich die rGTM. Stattdessen prägt die Methodologie eine sozial- und kulturwissenschaftliche Forschungsorientierung, in welcher Forscherin und Zielgruppe ‚strukturgleiche Wesen' sind und deshalb eine Reflexivität des Eigenen im Forschungsfeld notwendig und unumgänglich ist (vgl. ebd., 19f.). Das Ziel ist deshalb auch weniger das ‚Erklären', sondern vielmehr ein hermeneutisches Verstehen und Deuten (vgl. Breuer 2019, 43f.). Forschende sollten sich im Sinne des reflexiven Anspruchs befragen, inwieweit sie selbst Teil der beforschten Lebenswelt sind:

> Welche Un-/Sensibilitäten, Appetenzen und Befürchtungen, Neugier-Neigungen und Tabuisierungen bezüglich des avisierten Forschungsproblems bringt der/die Forschende – bedingt durch seine lebensweltlichen Eigenerfahrungen, seine personale, soziale, sub/kulturelle, altersmäßige und Geschlechts-/Gender-Charakteristik – mit sich? (ebd., 72)

In einem zweiten Schritt wird die soziale Positionierung und Interaktion im Forschungsfeld betrachtet. Das betrifft auch die unvermeidbaren Effekte der eigenen Anwesenheit im Feld, die auf ihre Reaktivität geprüft werden müssen (ebd., 73ff.). Drittens spielen die institutionellen Rahmenbedingungen der Forschung sowie die beteiligte Forschungsgemeinschaft eine einflussreiche Rolle. Während die ersten beiden Schritte in der Regel in vielen qualitativen Forschungsarbeiten bedacht werden, ist der Stellenwert der Hochschullandschaft allzu oft ein vernachlässigter Faktor. Das akademische Umfeld mit seinen Diskursen, Theoretiker*innen, Mitteln, Registern, auch Anstellungsverhältnissen und schließlich einer ganz eigenen Kultur unter ihren Mitgliedern nimmt enormen Einfluss auf die Forschungsarbeit – von Datenerhebung bis -interpretation und darüber hinaus (vgl. ebd., 75ff.). Diese drei Ebenen sind zentrale Bereiche, in denen die forschende Reflexionsarbeit stattfinden muss. In diesem Zusammenhang spricht Breuer von *Sehweisengebundenheit* und meint eben jene

Merkmale, Standorte und Positionierungen der Forscherin, die einflussnehmend auf den Untersuchungsprozess sind und die Forschung als Deutungsvoraussetzungen bedingen. Diese können durch sogenannte Dezentrierungsverfahren, wie Memos und Forschungstagebücher, transparent gemacht werden (vgl. Breuer und Muckel 2016, 70; Breuer et al. 2011, 429f.). Für die vorliegende Arbeit und die Erweiterung der Perspektive der Forscherin spielen Memos, aber auch Austausch in Kodiergruppe, Forschungswerkstätten und Kolloquien eine bedeutende Rolle.

3.3 Die qualitative Inhaltsanalyse im Vergleich zur reflexiven Grounded Theory Methodologie

Inhaltsanalysen gelten zunächst als Sammelbegriff für eine Vielzahl an Werkzeugen, die methodisch in quantitative und qualitative Inhaltsanalysen differenziert werden, welche sich wiederum in verschiedene Subformen untergliedern lassen. Im Unterschied zur quantitativen handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um einen iterativen Prozess, der durch weniger eindeutig getrennte, sich wiederholende Forschungsphasen gekennzeichnet ist (vgl. Aguado 2013, 122). Die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) ist eine verbreitete Auswertungsmethode, weil sie einem systematischen Ablauf folgt, leicht erlernbar ist und intuitive Plausibilität aufweist (vgl. ebd., 129). Sie bezieht sich erkenntnistheoretisch zwar auf hermeneutische Verfahren, orientiert sich aber prinzipiell stark an festgelegten Gütekriterien (vgl. Schreier 2014, o.A; Burwitz-Melzer und Steininger 2016). Je nach gewählter Variante können diese durchaus eine Nähe zu den klassischen Merkmalen quantitativer Forschung aufweisen (z.B. Reliabilität) oder aber stärker qualitativ ausgerichtet sein (z.B. Offenheit). Hermeneutik meint in diesem Zusammenhang die „Kunst und Theorie der Auslegung und Deutung, Technik des Verstehens“ (Kuckartz 2018, 17). Udo Kuckartz benennt konkreter die Beachtung und Reflexion der Entstehungsbedingungen der erhobenen Daten mit ihren relevanten Einflussfaktoren und dem sich anschließenden Zirkel aus Vor- und Textverständnis (vgl. ebd., 18f.). Darüber hinaus ist die Annahme von Bedeutung, dass es keine Richtigkeit in der Deutung der Daten geben kann, sondern nur eine intersubjektive Angemessenheit ihrer Darlegung (vgl. ebd., 19f.). Auch wenn sich die verschiedenen Formen der QIA unterschiedlich deutlich auf diese Aspekte beziehen, so ist Ihnen doch der hermeneutische Grundanspruch gemein. Hierin zeichnet sich bereits ein wichtiger Anknüpfungspunkt an die GTM ab.

Als repräsentative Variante der QIA wird regelmäßig die in den 1980er Jahren von Philipp Mayring etablierte genannt, wobei parallel verschiedene weitere entstanden (und immer noch entstehen) – wie die hier im Fokus stehende Weiterentwicklung nach Kuckartz. Über ‚die‘ QIA existiert kein

Konsens, jedoch gibt es sich überschneidende und einende Merkmale: Kategorienbildung, interpretatives Vorgehen, Einbeziehung latenter Bedeutungen, Entwicklung eines Teils der Kategorien ausgehend vom Material (induktiver Anteil), systematisches und regelgeleitetes Vorgehen sowie die Orientierung an Reliabilität und Validität, um ein intersubjektiv-konsensuales Textverständnis anzustreben (vgl. Schreier 2014, o.A.). Traditionell handelt es sich bei der QIA um ein *deduktives Vorgehen* mit induktiven Elementen. Es besteht hierbei eine gewisse Flexibilität in der Umsetzung, indem der Anteil theorie- bzw. empiriegeleiteter Schritte je nach Forschungsvorhaben bestimmt wird, wie es sich auch in der Fremdsprachenforschung immer wieder bewährt hat (vgl. Aguado 2013, 123). Unabhängig ihres Instruktivitätsgrades ist allerdings bei jeder QIA die Doppelkodierung des Datenmaterials relevant (vgl. Schreier 2014, o.A.).

Die grundlegenden Schritte einer QIA nach Kuckartz sind 1.) das induktive Entwickeln von Auswertungskategorien am Material selbst, um 2.) einen induktiv-deduktiven Kodierleitfaden zu entwickeln, der nachfolgend für 3.) die Kodierung verwendet wird. Anschließend wird 4.) eine häufigkeitsbasierte Auswertung vorgenommen, welche durch 5.) Einzelfallinterpretation(en) ergänzt wird (vgl. Kuckartz 2018, 25). Zwischen Kodes und Kategorien wird dabei nicht näher unterschieden; die Begriffe sind in der Regel synonymisch zu verstehen und es handelt sich damit in beiden Fällen um klassifizierte Einheiten des ausgewerteten Materials (vgl. ebd., 33ff.). Unterschieden werden hierbei *faktische* Kategorien, die sich auf vermeintlich objektive Gegebenheiten beziehen, *thematische* Kategorien, die das Thema oder Argument einer Textpassage überschreiben, *evaluative* Kategorien, die nach einem externen Bewertungsmaßstab skaliert wurden, *analytische* Kategorien, die eine Verbindung zu Theorien herstellen, *natürliche* Kategorien, die als In-vivo-Kodes mit Begriffen aus dem Material selbst entwickelt werden und *formale* Kategorien, welche Meta-Informationen über die analytische Einheit selbst entsprechen (vgl. ebd.). Diese Kategorien werden linear, hierarchisch oder als Netzwerk systematisiert. Die Bedingungen für die Erstellung eines solchen Kategoriensystems ist Regelgeleitetheit, was bedeutet, dass jede Kategorie in einem entsprechenden Handbuch bzw. Codebook definiert werden muss (vgl. ebd., 38f.). Bei der Bildung der genannten Typen von Kategorien ist das deduktive und induktive Kodieren als Kontinuum zu verstehen. Kuckartz weist in diesem Kontext darauf hin, dass der Begriff des Deduktiven nicht vollständig passend ist und vielmehr a-priori gemeint ist, wenn etwas „unabhängig von den empirischen Daten“ ausgedrückt werden soll (ebd., 64). Entsprechende Kategorien müssen nämlich nicht zwangsläufig einer fachlichen Theorie entspringen, sollten aber unbedingt disjunkt sein (vgl. ebd., 64ff.). Die induktive Kategorienbildung bedarf theoretischer Sensibilität und Kreativität, was eine Intra- und Intercoder-Übereinstimmungsberechnung nicht unbedingt sinnvoll macht (vgl. ebd., 73). Quantitative Berechnungen sind, wie bereits angesprochen, in der Regel Teil einer QIA, sollten jedoch nur durchgeführt werden, wenn sie zu den

Daten und dem Forschungsziel passen; so merkt bspw. Kuckartz an: „Je freier das Interview geführt wurde, desto unwichtiger werden Häufigkeiten“ (ebd., 54).

Nach Mayring erfolgt nach dem ersten Kodieren ein an Abstraktion gewinnender Zusammenfassungsprozess aus Paraphrasierung und Generalisierung (vgl. ebd., 75f.). Auch hier besteht der Anspruch der Reflexivität:

> Jede Bedeutung ist kontextgebunden, und damit verweist jede Bedeutung reflexiv auf das Ganze und wird nur durch den Rekurs auf den Kontext seiner Erscheinung verständlich. (Gläser-Zikuda 2013, 137)

Die reflexive Arbeit kann durch Memos erleichtert werden und sollte die teilweise verschränkt ablaufenden Prozesse von Erhebung und Analyse begleiten (vgl. Kuckartz 2018, 58f.).

Während die rGTM die Basis der vorliegenden Arbeit darstellt, werden beim Kodieren des Datenmaterials Elemente der QIA nach Kuckartz herangezogen. Gerade weil dem oben diskutierten ‚Mythos der Emergenz‘ nicht gefolgt wird, ist es sinnvoll, deduktive Zugänge zu involvieren.

Die QIA ist eine etablierte Methode in sozialwissenschaftlicher Forschung und auch im Fach DaZ/DaF gebräuchlich:

> [Es] sei festgestellt, dass die QIA für Untersuchungen im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen geeignet erscheint, da sie hinsichtlich ihrer Vorgehensweise – insbesondere im Vergleich zur klassischen Inhaltsanalyse – prinzipiell auch für eher explorative, induktive, kategorienbildende Verfahren bzw. für eine Kombination verschiedener methodischer Herangehensweisen offen ist. (Schreier 2014, 125)

Die in der Fachliteratur geteilten Erfahrungswerte bestätigen den hohen empirischen Nutzen der QIA, der für die Auswertung erhobener Daten fruchtbar gemacht wird (vgl. Schreier 2012; Schreier 2006). Der nachvollziehbare, pragmatische, konkrete und gleichzeitig flexible Forschungsstil nach Kuckartz bereichert die Auseinandersetzung mit den Interviewdaten und gleicht die methodischen Herausforderungen der rGTM aus.

Vor einer Erläuterung der Verbindung der beiden Method(ologi)en sollen in einer vergleichenden Darstellung [siehe Tabelle 2] zunächst Gemeinsamkeiten und Unterschiede expliziert werden:

Tabelle 2: Vergleich (r)GTM und QIA

	(Reflexive) Grounded Theory Methodologie	Qualitative Inhaltsanalyse
Umfang	Komplette Methodologie oder nur Auswertungs-methode	Auswertungsmethode
Forschungsleitende Fragen	Offen	Konkret
Explorativer Anspruch	Hoch	Gering
Bezug zu Vorwissen	Gering	Hoch
Präskriptivität	Gering	Hoch
Instruktionalität	Gering	Hoch
Kodes	Induktiv	Induktiv und deduktiv
Komplexität der Kodes	Hoch	Gering
Kodierverfahren	Iterativ	Sequenziell
Ziel von Zusammenarbeit	Divergenz	Konvergenz
Anspruch auf Reliabilität	Nicht vorhanden	Vorhanden
Involviertheit	Hoch	Gering bis hoch
Einbindung der Standortgebundenheit	Reflexion	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Bücker 2020; Kuckartz 2018; Kühlmeyer et al. 2020; Schreier 2006; Schreier 2012; Schreier 2014; Wollny und Marx 2009

Während es sich bei der (r)GTM um einen qualitativen Forschungsansatz handelt, der Datenerhebung und -auswertung verbindet und im Sinne einer Methodologie bzw. eines Forschungsstils mit einer gemeinsamen Philosophie als zusammengehörig erachtet, gilt die QIA als eine Auswertungsmethode mit quantitativen Wurzeln, die losgelöst von der Datenerhebung als Folgeschritt stattfindet (vgl. Bücker 2020, o.A.). Das Ziel der (r)GTM ist die datenbasierte Theoriebildung, wobei der angesprochene Forschungsstil von Beginn bis Abschluss der Forschung ein begleitendes Konzept darstellt (vgl. Wollny und Marx 2009, 470). Die QIA orientiert sich dagegen stärker an bereits bestehender Theorie und weist trotz des möglichen explorativen Charakters eine mehr oder weniger deutliche Nähe zu quantitativer Forschung mit den entsprechenden Gütekriterien auf (vgl. ebd., 468). Die Methode dient der Strukturierung von Informationen, der Beschreibung von Konstrukten und der Bearbeitung größerer Textmengen, die systematisiert und in ihrer Komplexität reduziert werden. Die QIA eignet sich aus diesem Grund besonders für konkrete Fragstellungen (vgl. ebd., 474; Bücker 2020, o.A.). Die (r)GTM folgt dagegen einem explorativen Anspruch der Generierung von Theorien mittlerer Reichweite, indem sich dem Datenmaterial stetig angenähert wird und offene Fragen auf interpretativ-kreativem Weg verfolgt werden (vgl. Wollny und Marx 2009, 474; Bücker 2020, o.A.). Daraus ergibt sich die zunehmende Präskriptivität der zunächst kaum Vorhersagen treffenden (r)GTM. Die QIA ist dagegen von

Anfang an stark präskriptiv und präzise (vgl. Kühlmeyer et al. 2020, 7). Dies wirkt sich auf die Instruktionalität der beiden Methoden aus, womit der jeweilige „Anweisungs-, Regel- oder Vorschriftscharakter" gemeint ist (ebd., 3). Prinzipiell kann festgestellt werden, dass die (r)GTM durch eine geringere Instruktionalität als die QIA geprägt ist und insbesondere durch die Einflüsse von Charmaz und Breuer der Kreativität und Offenheit großen Wert beimessen. Ursprünglich handelte es sich bei der GTM nach Glaser und Strauss durchaus um eine sehr regelgeleitete Methodologie, in welcher das Kodier-Paradigma kein Vorschlag, sondern eine Vorgabe war (vgl. ebd., 12f.). Doch auch die QIA nimmt durch die Entwicklung neuer Subformen an Instruktionalität ab und die Wichtigkeit kreativer Interpretationsprozesse nimmt entsprechend zu.

Beiden Methoden ist gemein, dass es sich um kodierende Vorgehensweisen handelt, bei denen „das meist äußerst komplexe und informationshaltige Material hinsichtlich bestimmter Bedeutungsinhalte systematisiert und interpretiert wird" (Bücker 2020, o.A.). Bei der (r)GTM ist der Kodieranspruch induktiv, indem Kategorien aus dem Datenmaterial abgeleitet werden (vgl. Kühlmeyer et al. 2020, 8). Die QIA verfolgt je nach Submethode dagegen einen stärker deduktiven Ansatz, nach dem das Datenmaterial bestehenden Kategorien zugeordnet wird. Durch dieses Vorgehen ist es prinzipiell möglich, den Anspruch der Reliabilität zu erfüllen. Wenn in der QIA regelgeleitet kodiert wird und entsprechende Kategorien vorab beschrieben werden, kann die Intercoder*innen-Übereinstimmung berechnet werden, was wiederum für die (r)GTM keinerlei Bedeutung hat (vgl. ebd., 8f.).

Die (r)GTM folgt in der Regel dem iterativen Prinzip aus offenem, axialem und selektivem Kodieren mit paralleler Erstellung von Memos, um Schlüssel- bzw. Kernkategorien herauszubilden (vgl. Wollny und Marx 2009, 471ff.). Die Theorie wird in der (r)GTM durch das Herstellen von Beziehungen zwischen Kategorien gebildet (vgl. Bücker 2020, o.A.). Das Kodieren in der QIA findet hingegen nach einem sequenziellen Vorgehen statt, bei welchem zunächst zeilenweise ‚durch das Material geschritten' wird und dann Kategorien formuliert werden. Daraus entsteht ein Kategoriensystem, dem Textstellen subsumiert werden. Nach entsprechender mehrfacher Revision und der Bildung von reduzierten Hauptkategorien können statistische Analysen erfolgen (vgl. Wollny und Marx 2009, 470; Bücker 2020, o.A.). Die (r)GTM strebt demnach eine Erweiterung des Materials an, indem dieses immer wieder hinterfragt und neu perspektiviert wird, während die QIA eine Reduktion durch Zusammenfassung und Selektierung fokussiert (vgl. Wollny und Marx 2009, 474, 469). Aus diesem Grund werden Textstellen ohne direkten Bezug zur Forschungsfrage auch nicht kodiert, während die (r)GTM durch ihre thematische Offenheit keine Einschränkungen vornimmt (vgl. ebd., 470). Die Kodes der (r)GTM sind bis zum Abschluss der Interpretation fluid und befinden sich in einem permanent iterativen Prozess. Die Kategorien der QIA sind in der Regel eindeutig im Kodierleitfaden festgelegt, wodurch nach der Bestimmung der Kodes kaum

Iterationen geschehen (vgl. Kühlmeyer et al. 2020, 10). Trotzdem ist das Ergebnis der (r)GTM die Reduktion auf zwei bis drei Hauptkategorien, aus denen eine Theorie formuliert wird. Im Prozess dorthin streben die Kodierenden Divergenz und Meinungsungleichheiten an, um die maximale Breite der Daten und ihrer Bedeutungen zu erfassen. Am Ende der QIA steht dagegen in der Regel ein hierarchisch oder häufigkeitssortiertes Kategoriensystem. Die Kodierenden bemühen sich um Konvergenz und besprechen sich so lange, bis sie maximale Übereinstimmung erreichen können (vgl. ebd., 11).

Ein wesentliches Merkmal der (r)GTM ist das theoretische Sampling, das sich auf die Datengenerierung bezieht, die mit der Auswertung verbunden ist [siehe Kapitel 3.2.1]. Mit der Dateninterpretation stellt sich heraus, an welchen Stellen weitere Daten auf welche Art erhoben werden müssen. Inzwischen ist es nicht unüblich, diese Verbundenheit zu lösen und die (r)GTM lediglich als Auswertungsmethode zu verwenden. In solchen Fällen spielt das theoretische Sampling eine geringere Rolle. Im Fall der QIA bestehen diese Zusammenhänge von vornherein nicht. Es handelt sich um eine Auswertungsmethode, die nicht zwangsläufig methodisch oder personell mit der Erhebung verbunden sein muss. Die Involviertheit ist deshalb nicht forschungsphilosophisch gegeben, kann sich aber dennoch einstellen. Gleichwohl ist es eine Bestrebung der QIA, die Subjektivität durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Reliabilität zu mindern.

Beide Method(ologi)en sind kodierend und kategorienbildend, jedoch unterscheidet sich neben der Vorgehensweise auch die Art der Kategorien. In der GTM haben sie ein „komplexes Innenleben“, sind mehrdimensional und es ist nicht das Ziel, ihre Reliabilität zu bestimmen (Bücker 2020, o.A.). Die Kategorien der QIA haben dagegen keine solche Komplexität und zeichnen sich in ihrer Qualität vielmehr durch ihre Eindimensionalität aus, denn nur so kann den Gütekriterien Validität und Reliabilität Rechnung getragen werden (vgl. ebd.).

Die Häufigkeit bestimmter Kodes ist bei der (r)GTM ein Indikator für Relevanz, aber kein tatsächliches Untersuchungsergebnis (vgl. ebd.). In der QIA werden a-priori-Kategorien und datenbasierte Kategorien durch Zusammenfassung des zu kodierenden Textes mit stetiger Reduktion gebildet. Es gilt, den Abstraktionsgrad immer weiter zu reduzieren. Oftmals dienen a-priori-Kategorien der Erstkodierung und die datenbasierte Kodierung der Ausdifferenzierung in Subkategorien, um daraus wiederum den Kodierleitfaden zu entwickeln. Während sich die GTM ursprünglich der maximalen Induktivität verschrieben hat, gibt es in der QIA verschiedene Formen der Kategorienbildung: ausschließlich textbasiert, erst theorie- und dann textbasiert ergänzt, theorie- und textbasiert oder ausschließlich theoriebasiert (vgl. ebd.).

Aus der Bedeutung von Vorwissen und Positioniertheit der Forscher*innen ergeben sich forschungspraktische Unterschiede. Unabhängig aller Verschiedenheiten empfehlen sämtliche Subformen der GTM das gemeinsame

Kodieren und Diskutieren in Kodiergruppen und Peer-Austausch. Der Austausch mit erfahrenen Betreuer*innen sei sehr wichtig, weil sich der Forschungsstil durch einen learning-by-doing-Charakter auszeichnet, der schwer in Handbüchern anleitend zu vermitteln ist (vgl. Kühlmeyer et al. 2020, 10). Aus der Zusammenarbeit sollen sich verschiedene Blickwinkel und durch Dissens bzw. Perspektivwechsel soll sich ein explorativer Gewinn ergeben. Auch in der QIA ist Zusammenarbeit mit anderen Forschenden wichtig, aber im Zentrum steht das Erreichen von Kodierübereinstimmung. Durch ein leitfadenbasiertes Vorgehen ist es von geringerer Relevanz, die Methode durch andere und mit anderen zu erlernen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend soll festgehalten sein, dass sich die rGTM sehr gut für die explorative Erforschung eines Phänomens eignet, zu dem noch wenig inhaltliches Vorwissen besteht. Die QIA bietet bessere Möglichkeiten, sich einem Untersuchungsgegenstand anzunähern, zu welchem bereits Vorwissen vorhanden ist. Aus den Gemeinsamkeiten beider Methoden ergibt sich die Option auf Hybridisierung in Sampling, Kodierung und Kategorienbildung, was auch zunehmend Praxis erfährt (vgl. ebd., 21).

3.4 Verbindung der Forschungsmethoden rGTM und QIA

Die beiden vorgestellten Methoden finden für die Interpretation der Daten in einem hybriden Format Anwendung. Die rGTM nach Breuer stellt dabei die Leitmethodologie dar und prägt auch vordergründlich den Forschungsstil der Interview- und Beobachtungsauswertung (vgl. Kruse 2015, 96). Als Auswertungsmethode lässt sich die QIA bausteinartig integrieren. Diese Hybridisierung gilt es einer regelmäßigen Revision und Reflexion zu unterziehen und bedarfsweise zu überarbeiten (vgl. Kühlmeyer et al. 2020, 20).

Die aktuelle Entwicklung in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis betont eine zunehmende methodische Abstimmung auf die Forschungsfrage, denn wenn bislang das Thema die Methode bestimmt hat, so bestimmt es nun die einzelnen methodischen Schritte. Diese müssen nicht unbedingt einer Methodologie entnommen sein, sondern können auch eine spezifizierte oder hybridisierte Variante einer oder mehrerer Forschungsmethoden bilden (vgl. Schreier 2014, o.A.).[83]

So wichtig und bereichernd die (r)GTM als Forschungsstil und -mittel für sozialwissenschaftliche Empirie ist, so sind auch ihre Grenzen bekannt und zu

83 Stephanie Bethmann spricht von der Gefahr der „Methoden-Monogamie“, die einer quantitativen Tradition folgend der für qualitative Forschung so wichtigen Gegenstandsangemessenheit entgegenstünde (Bethmann 2019, 9).

berücksichtigen. Die (r)GTM ist schwer erlernbar und fordert viel Erfahrung, fast schon eine entsprechende Tradition des Forschens (vgl. Böhm 2017, 484). Die Methodologie stellt zudem hohe Ansprüche an Kreativität und bietet wenig feste Regeln. So ist bspw. unklar, wann die Sättigung der Datensammlung für die Theoriebildung erreicht ist – dies können eigentlich nur Erfahrungswerte bestimmen (vgl. ebd.). Die GTM und ihre Subvarianten sind inzwischen zwar längst als Forschungsmethoden legitimiert, wirken mitunter aber ‚aus der Zeit gefallen', weil sie in Aufwand, Unkalkulierbarkeit und einem gewissen Forschungsidealismus kaum noch zur Entwicklung „der drittmittelinstitutionalisierten Forschungspraxis" zu passen scheinen (Kruse 2015, 93). Die GTM ist in ihrer Gänze durchgeführt eine der anspruchsvollsten, aber auch tiefgehendsten Forschungsmethoden – ihr geringer Pragmatismus ist vielleicht ihre größte Stärke, aber auch ihre größte Herausforderung (vgl. ebd., 99).

Kuckartz, Schreier und auch Mayring bringen zum Ausdruck, dass das offene Kodieren der (r)GTM ein erster Schritt induktiver Kategorienbildung bei anderen qualitativen Auswertungsmethoden wie der QIA sein kann (vgl. Schreier 2014, o.A.). Aus diesem Grund wird das offene Kodieren beibehalten, während auf die spezifischen Formen des axialen und selektiven Kodierens nach dem ursprünglichen Kodierparadigma verzichtet wird. Unabhängig des relativen Aufweichens der Verbindlichkeit dieser Schritte in aktuelleren Subvarianten der GTM erscheint eine Kombination verschiedener Kodierwege und -phasen induktiver und deduktiver Natur aus rGTM und QIA weitaus sinnvoller. Das offene Kodieren ist als eine der produktivsten Phasen der (r)GTM zu betrachten, in der möglichst unvoreingenommen und kreativ an die Daten herangetreten wird. Diese Chance wird für dieses Forschungsprojekt ergriffen und aus der rGTM übernommen. Auf der Ebene der Kodes sollen induktive und In-vivo-Kodes als ‚natürliche' Kategorien gebildet werden (vgl. Aghamiri und Streck 2016). Diese lassen sich hervorragend mit konzeptionalisierend-abstrahierenden bzw. analytischen Kategorien der QIA verbinden (vgl. Schreier 2014). Der induktive Anspruch der rGTM steht nichtsdestotrotz im Vordergrund der Datenbearbeitung. Die vorliegende Arbeit macht sich dennoch den strukturierten Kodiervorgang der QIA zu Nutze und übernimmt die deduktiven Kodes dieser Methode. Der in der QIA weiterhin übliche Prozess der Frequenzierung und numerischen Berechnung wird dagegen außen vorgelassen, da sich dieser mit dem Forschungsstil der rGTM nicht vereinen lässt.

Entsprechend des methodologischen Ansatzes der rGTM und des iterativen, sich in pendelförmigen Suchbewegungen zwischen Feld und Interpretation bewegenden Forschens werden alle generierten Daten miteinander verbunden und in der beschriebenen Hybridisierung analysiert [siehe Anlage 2]. Ziel ist es, sämtliche Informationen in einen gemeinsamen Zusammenhang zu bringen, der das Feld mehrperspektivisch rahmt und somit beschreibt.

Entsprechend des Forschungsdesigns handelt es sich nicht um eine Triangulation, in der die verschiedenen Datensätze in ein Gegenüber gebracht

werden, sondern um eine Verbindung von Interview- und Beobachtungswissen [siehe Kapitel 3.1].

Die Interview- und Beobachtungsdaten werden nach dem *Konzept-Indikator-Modell* ausgewertet, was bedeutet, dass die Daten als Indikatoren für Konzepte angenommen und entsprechend kodiert werden, woraus in einem späteren Schritt die Theorie gebildet wird (vgl. Kühlmeyer et al. 2020, 7). Kodieren kann als das „*Verschlüsseln* oder *Übersetzen* von Daten bezeichnet werden und umfasst die Benennung von Konzepten wie auch ihre nähere Erläuterung und Diskussion" (Böhm 2017, 476 H.i.O). Den Textsegmenten werden „Schlüsselbegriffe" zugeordnet, die immer nah am Text bleiben, aber gleichzeitig einen abstrahierenden Inhalt tragen (Bücker 2020, o.A.). Hierfür werden Vorwissen, Assoziationen und Zusammenfassungen von Wissensbeständen einbezogen. Zu unterscheiden sind induktive Kodes, die materialbasiert gebildet werden, sowie deduktive Kodes, die a-priori theoriebasiert an das Material herangetragen werden (vgl. ebd.). Die Kodes sind veränderlich und werden durch Kode-Memos ergänzt.

Aus der offenen Kodierung der Beobachtungsprotokolle der Pilotierung werden die Leitfragen für den Leitfaden der Interviews abgeleitet. Diese bilden wiederum nach der Durchführung der Interviews und der Transkription sowie Aufbereitung der Gesprächstranskripte die Basis für eine erste deduktive Kodierung dieses interviewbasierten Datensatzes. Alle Interviews werden deduktiv durchkodiert. Auf Basis dieses ersten deduktiven Kodierschritts wird eine Auswahl der Kerntranskripte getroffen, die ausführlicher kodiert werden. Die Interviewdaten, die nicht in dieser Auswahl bleiben, sind dennoch weiterhin Teil des Samplings [siehe Kapitel 3.5.1.4]. Die vier Kerntranskripte werden dagegen ausführlich offen kodiert, wobei dieses „initial coding" schnell und spontan abläuft (Charmaz 2014 [2006], 48). Ziel dessen ist das Abrufen von Assoziationen, die mit präzisen und kurzen Kodes benannt werden. Dabei liegt in der Schnelligkeit die Chance auf eine Spontaneität, die in den weiteren Kodierschritten verloren gehen kann, aber im Reflexionsprozess sehr aufschlussreich sein wird (vgl. ebd., 49). Diese erste Kodierphase widmet sich bewusst den induktiven Kodes und soll ein primäres ‚Aufbrechen' der Interviewdaten bewirken. Hierbei wird bedarfsweise zeilen-, satz- oder absatzweise vorgegangen, um das komplette Material zu sichten. Die Feinheit der Kodierung hängt davon ab, wie aufschlussreich die jeweiligen Stellen sind, wie viel sie auslösen, wie komplex die getroffenen Aussagen sind und welche Assoziationen aktiviert werden. Insbesondere die Materialstellen, die Interesse und Emotionen wecken, sind in dieser ersten Phase interessant. Die Kodes werden wie von Kuckartz vorgeschlagen primär im Gerundium formuliert, um den Fokus auf das Handeln zu legen (vgl. Kuckartz 2018, 79ff.). Relevanter noch ist dabei die Präzision der Kodes, die in den Kodememos ausführlicher diskutiert wird. Weiterhin können die in der rGTM üblichen In-vivo-Kodes verwendet werden, welche ‚Zitaten' aus dem Material entsprechen.

Nach der Generierung eines hohen Kode-Umfangs im Zuge des offenen Kodierens werden die Kodes thematisch geclustert. Dieses Clustering wird mehrfach wiederholt, um die Systematik zu prüfen, zu reformulieren und erweitern. Die Ergebnisse dieser Sortierung der Kodes fließen in das Sampling der Beobachtungsinstitutionen ein und stellen die Basis für die Entwicklung des Beobachtungsbogens dar [siehe Kapitel 3.5.2.5].

Aus den Beobachtungen ergeben sich Beobachtungsberichte und Memos als neues Datenmaterial. Die Memos werden in die Kodierung einbezogen, um die Involviertheit der Forscherin in Feld und Interpretation zu berücksichtigen, und sind selbst als aussagenreiches Material zu verstehen. Diese Daten werden zunächst mit den geclusterten Kodes aus der Interview-Kodierung kodiert, die damit innerhalb des Analysevorgangs zu deduktiven Kodes werden. Daraufhin erfolgt eine weitere induktive Kodierphase, um das Datenmaterial mit neuen, beobachtungsspezifischen Konzepten ‚aufzufüllen'. Die neue Kodierung des Materials findet mit dem Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Textstellen und Kodes statt. Durch dieses vergleichende Vorgehen entstehen einerseits neue Kodes, andererseits werden aber auch frühere Kodes zusammengefasst oder verändert. Dieser Prozess wird durch unterstützende Methoden wie Clustering und Freewriting begleitet (ebd., 86ff.). Durch die ergänzenden Stimmen von Peers und Kolleg*innen erlangen die Kodes Breite, Tiefe, Präzision und kritischen Gehalt – und der Gesamtvorgang verliert an Linearität.

Nach einem erneuten thematischen Clustering werden die verbliebenen Leerstellen nochmals offen kodiert, um die Beschreibung des Materials zu verbreitern. Erst im letzten Schritt werden die Kodes zu einem reduzierten Geflecht aus Kodes und Subkodes zusammengeführt. Die Subkodes beschreiben die Hauptkodes in ihrer Komplexität näher und werden immer in Hinblick auf ihr Verhältnis zur übergeordneten Kategorie beschrieben. Eine Anlehnung an das Kodierparadigma zum axialen Kodieren der (r)GTM ist hierbei hilfreich [siehe Anlage 6].

Der gesamte Prozess besteht aus Vor- und Zurückbewegungen zwischen Material und Kodierung, wobei deduktives und induktives Kodieren zusammenwirken. Begleitet wird er durch stetige Reflexion zur Involviertheit der Forscherin in Datengenerierung, Kodevergabe und Interpretation.

Zusammenfassend stellt diese Tabelle [3] nach Schreier (vgl. 2014, o.A.) das Vorgehen der Arbeit dar:

Tabelle 3: Kodierendes Vorgehen

Methodologisches Merkmal	Ausprägung
Basisstrategie der Kodesystemerstellung	Induktiv-deduktiv
Induktive Strategien	Offenes Kodieren, Vergleichen, Subsumtion, Zusammenfassung
Ursprung der deduktiven Kodes	Leitfaden der Interviews, theoretisches Vorwissen
Beteiligte Personen	Forscherin, Hilfskraft, Kodiergruppe, Peers, Kolleg*innen
Umfang des einbezogenen Materials	Das komplette Material wird mehrfach gesichtet, aber nicht vollständig kodiert, einige Stellen wie die Kerntranskripte oder besonders interessante Stellen der Beobachtungsprotokolle werden dicht kodiert.
Abbruchkriterium	Nicht vorher definiert, sondern bestimmt durch Sättigung: wenn keine neuen Kodes mehr gefunden oder bearbeitet werden
Kodiereinheiten des Materials	Variabel, absatz- oder zeilenweise, Wortgruppen oder Einzelbegriffe
Hilfsmittel der Reflexion	Forschungstagebuch, Memoing, freie Schreibtechniken, Austausch in Kodiergruppe, Forschungswerkstätten und Kolloquien
Ergebnisdarstellung	Kategoriensystem und Darstellung von Zusammenhängen der Haupt- und Subkategorien; keine Typenbildung, keine Einzelfallanalysen

Quelle: Schreier (2014)

3.5 Perspektiven vom Außen und Innen: Datengenerierung

Auf Basis der dargelegten methodologischen Grundlagen werden nun Methodik und Umsetzung der Datengenerierung vorgestellt. Dabei widmen sich die folgenden Teilkapitel zunächst den leitfadengestützten Interviews mit Lehrpersonen des Integrationsbereichs und anschließend den teilnehmenden Beobachtungen in verschiedenen Lehr-Lern-Settings. Auf Basis forschungsmethodischer Theorie wird die praktische Anwendung transparent gemacht und reflektiert. Schwerpunkte liegen dabei auf den Forschungspartner*innen im Sinne des theoretischen Samplings, den Erhebungsinstrumenten sowie generierten Datenkorpora und den Limitationen des jeweiligen Vorgehens.

3.5.1 Interviews mit Lehrenden

3.5.1.1 Theoretische Grundlagen leitfadengestützter Interviews

Interviews bieten eine Möglichkeit, die Innensicht von Forschungspartner*innen mittels Befragung in Hinblick auf den Forschungsgegenstand zu erfassen (vgl. Daase et al. 2014, 103). Anhand ihrer Aussagen können Rekonstruktionen vorgenommen werden, welche die soziale Wirklichkeit des Forschungsinteresses aus der Perspektive der Interviewpartner*innen zeigen. Das Anliegen qualitativer Interviewforschung ist deshalb stets eine möglichst große Offenheit für die Befragten bei möglichst geringer Beeinflussung durch die Befragenden (vgl. Kruse 2015, 148). Dennoch gleicht jedes Interview immer auch einem ‚sozialen Experiment' (vgl. Simon und Khakpour 09.04.2022).

In der sozialwissenschaftlichen Forschung sind unterschiedliche Formen der Interviewführung mit Variation in Offenheit, Strukturierung und Standardisierung etabliert (vgl. Daase et al. 2014, 104). Während narrative Interviewformen den Gesprächspartner*innen ein monologisches Rederecht ohne wesentliche Unterbrechungen beimessen, sind semistrukturierte Interviews – zu denen auch die in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Leitfadeninterviews gehören – durch eine Kombination aus Offenheit und Lenkung gekennzeichnet (vgl. ebd., 111).

Trotz methodisch differenzierter Interviewtypen ist es selten sinnvoll, eine bestimmte Form nach ‚Lehrbuchschema' zu praktizieren, wenn dadurch die Offenheit für den Gesprächsverlauf gemindert wird. Formen qualitativer Interviews gehen ineinander über und zeichnen sich dann durch Qualität aus, wenn sie in ihrer Struktur möglichst gegenstandsangemessen gestaltet sind. Die unterschiedlichen Interviewformen stellen daher vielmehr eine Systematisierung als einen Ablaufplan dar (vgl. Kruse 2015, 149f.). Bestimmte *Prinzipien der Interviewführung* sind ihnen dennoch gemein und bilden die Basis gelingender Datengenerierung. Dazu zählt zunächst das Prinzip der Kommunikation, das Interviews als Gesprächssituationen begreift. Interviewende und Interviewte treten in einen Austausch (vgl. Daase et al. 2014, 110). Dem Prinzip der Offenheit folgend ist die Haltung der Forscherin dabei möglichst wenig einflussnehmend, da die Position der Interviewpartner*innen ins Zentrum gerückt wird. Das Prinzip der Differenzannahme beschreibt dabei den Anspruch auf gegenseitig fremde Normalitätszuschreibungen, um eben nicht von der eigenen Lebenswirklichkeit auf die des Gegenübers zu schließen. Dem Grundsatz der Reflexivität entsprechend ist es an der forschenden Person, diese Gesprächshaltung in Interview und Auswertung zu hinterfragen (vgl. ebd.). Gleichzeitig muss anerkannt werden, dass es nicht möglich ist, keinen Einfluss auf die Interviewpartner*innen zu nehmen, dass jedoch maximale Offenheit als Richtlinie des Gesprächs gelten sollte (vgl. Kruse 2015, 148).

Im Fall der vorliegenden Arbeit wurden die Gespräche zu einem migrationsgesellschaftlich relevanten Thema aus wiederum einer migrationsgesellschaftlichen Positionierung geführt. Eine entsprechende Reflexion der Standortgebundenheit der Interviewbeteiligten war deshalb von besonders hoher Bedeutung (vgl. Simon und Khakpour 09.04.2022). Weitere Grundsätze bei der Durchführung von Interviews sind prinzipiell der Respekt gegenüber den Gesprächspartner*innen und die Einhaltung forschungsethischer Standards (vgl. Misoch 2019, 18ff.). Als Einflussfaktoren gelten weiterhin die kommunikative und soziale Kompetenz der Interviewenden sowie der Ausdruck von Empathie zur Schaffung von Vertrauen. Im Bestfall stellt der Interviewkontext eine soziale Beziehung sicher, in der die forschende Person ihren Respekt durch aktives Zuhören zum Ausdruck bringt (vgl. ebd., 229ff.).

Leitfadeninterviews sind qualitative Einzelbefragungen, die durch einen Leitfaden gesteuert und strukturiert werden, einem hypothesengenerierenden Ansatz folgen und durch die Merkmale Offenheit, Flexibilität und Prozesshaftigkeit ohne vorab festgelegte Hypothesen gekennzeichnet sind (vgl. ebd., 65ff.). Bei der Erstellung des Leitfadens kann die SPSS-Technik helfen: Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (vgl. Helferrich 2011; Kruse 2015, 227). In der Regel ist der Ablauf des Interviews daraufhin in Informationsphase, Aufwärm- und Einstiegsphase, Hauptphase sowie Ausklang- und Abschlussphase unterteilt (vgl. Misoch 2019, 68f.). Insbesondere der Gesprächsbeginn ist als relevant zu benennen, wird hier doch der Einfluss des wechselseitigen ersten Eindrucks in Begrüßung und Smalltalk wichtig, auch um eine der Situation geschuldete Unsicherheit zu überwinden (vgl. Strübing 2018, 100f.). Die Verbindung von Interviewerin und Interviewten ist entscheidend für den Gesprächsverlauf:

> Als Methoden reaktiver Datenerhebung sind Interviews und Gruppendiskussionen klassische Beispiele, in denen die zwischenmenschliche Dynamik zwischen Forschenden und Beforschten sich maßgeblich auf den Gesprächsverlauf und folglich die Möglichkeit eines Erkenntnisgewinns auswirkt. (Meyer und Miggelbrink 2018, 20)

In Folge einer weitgehend transparenten Kontaktaufnahme ist den Forschungspartner*innen in der Regel bereits zu Interviewbeginn das Thema der Unterhaltung bekannt. Daraus kann sich eine Erwartungshaltung gegenüber der Forscherin entwickeln, die außerdem an bestimmte Erfahrungswerte zu Interviewsituationen gebunden ist. Die Annahme, Interviewpartner*innen wüssten als außerwissenschaftliche Subjekte nicht, wohin die Datengenerierung und bestimmte Fragen führen würden, und sie würden stattdessen ungefiltert authentische Einblicke in ihr Innenleben geben, ist eine Illusion und forschungsethisch nicht begründbar (vgl. ebd., 19f.). Das Leitfadeninterview selbst kann unterschiedlich stark strukturiert und die Offenheit der Fragen in Stil und Formulierung an die jeweilige Gesprächssituation angepasst sein. Fragetypen sind hierbei inhaltliche Fragen, Aufrechterhaltungsfragen und Nachfragen (vgl. Kruse 2015, 213). Ungeeignet sind dagegen Wissensabfragen, generell

geschlossene und suggestiv formulierte Fragen, die Formulierung von Erwartungen und Wertungen, Schamgefühl auslösende Fragen oder konkrete Deutungsangebote. Außerdem sollten Interviewende nicht auf Antwortgabe insistieren (vgl. ebd., 215f.). Ein wesentlicher Teil der Gesprächsführung beruht auf der Intuition hinsichtlich des Fremdverstehens, was sich in spontanen Abkürzungen oder Vertiefungen zeigen kann. Interviewführung ist immer auch ein hermeneutischer Prozess, der aber ohne Unterstellungen, Drängen und Überbetonung des eigenen Relevanzsystems auskommen sollte (vgl. Helferrich 2011, 85). Ein bewusstes Verlangsamen des Gesprächs durch Pausen kann helfen, den Interviewten Raum zum Nachdenken und Ausführen zu geben (vgl. ebd., 93). Nach dem Interview sollten die Rahmenbedingungen der Befragungssituation bei Pseudonymisierung von Namen und Orten möglichst genau beschrieben werden (vgl. Kuckartz 2018, 171). Transkriptionsoptionen verschiedener Modi und Techniken reichen von der Durchführung durch eine dritte ‚neutrale' Person ohne Kontextwissen bis zum Transkribieren durch die Forscherin selbst mit entsprechend hoher Nähe zu den Daten als Anstoß zu erster Interpretationsprozessen (vgl. Kruse 2015, 359f.). Interviews bieten unzählige Chancen des Verstehens und Missverstehens, weshalb ihre Transkripte eine Möglichkeit zur Fremdheit darstellen, um wiederholte, distanzierte Blicke zu ermöglichen und Reflexions(zeit)räume zu schaffen (vgl. Bethmann 2019, 74). Unabhängig davon können Memo-Techniken genutzt werden, um den Ideenprozess vor, während und nach dem Interview festzuhalten, nachvollziehbar zu gestalten und für spätere Interpretationsprozesse zu bewahren (vgl. Kruse 2015, 360).

Interviewführung unterliegt verschiedenen *Dilemmata*, die nicht auflösbar, wohl aber reflektierbar sind. Zunächst ist hierbei die Doppelrolle der Forscherin zu nennen: einerseits mit dem Wunsch nach Herstellung von Empathie und Nahbarkeit, andererseits mit dem Bestreben, Beeinflussung fremder Darstellungen zu verhindern (vgl. Daase et al. 2014, 115). In diesem Nähe-Distanz-Dilemma befindet sich auch die Herausforderung der Selbstpräsentation. Zum einen muss sich die Interviewerin bis zu einem gewissen Grad verstellen, um die wissenschaftliche Praktik der Datengenerierung erfolgreich durchführen zu können, weil ein Gesprächsfluss, der als zu ‚unnatürlich' empfunden wird, der sozialen Erwünschtheit in Hinblick auf die vermutete wissenschaftliche Erwartungshaltung unterliegt. Zum anderen ist eine der artifiziellen Situation angemessene ehrliche Referenz auf jene eben nicht ungesteuert ablaufende Gesprächssituation wichtig, um den Informationsfluss der Interviewten nicht zu reduzieren (vgl. Strübing 2018, 100). Dies steht im Zusammenhang mit dem Fairness-Dilemma, welches das Spannungsfeld zwischen einem gleichberechtigten Gespräch und einer tiefgehenden, persönlichen Befragung der Interviewten beschreibt. Hierbei kommt auch das Dilemma der Vagheit zum Tragen, nach dem offen gehaltene Fragen das freie Sprechen anregen, weniger offene Fragen jedoch dem Forschungsinteresse dienlicher sein können (vgl.

ebd., 99f.). Darüber hinaus hat die interviewende Person immer Einfluss auf den Gesprächsverlauf, der durch Vorwissen und auch Vorurteile, die Positionierung (z.B. Geschlecht, akademischer Grad, Alter) und bestimmte Rahmenbedingungen wie das Interviewsetting geprägt ist (vgl. Misoch 2019, 217ff.). Interviews stellen ein wechselseitiges, temporäres Positionierungsgeschehen dar, dessen „ambivalente Gemengelage“ nicht auflösbar ist (Simon und Khakpour 09.04.2022).

3.5.1.2 Ziel der Interviews

Die Interviews wurden mit Lehrkräften durchgeführt, die sich selbst als DaZ-Lehrer*innen mit einem Fokus auf Integration beschreiben. Hierbei wurde der Begriff Integration in der Adressierung bewusst nicht näher definiert, eingeordnet oder kritisch beleuchtet, was zu einem breiten Abbild der ‚sprachlichen Integrationslandschaft‘ führte. Ziel war es, einen Zugang zum Feld aus der *reflexiven Draufsicht* zu erlangen: Die Lehrer*innen zeigten ihren Unterricht nicht – sie sprachen über ihn. Das Anliegen, sich mit ihnen über ihre berufliche bzw. ehrenamtliche Tätigkeit austauschen zu wollen, sie also einzuladen, als Repräsentant*innen zu fungieren und ihre Expertise hörbar zu machen sowie in einen Austausch zu treten, löste eine Bewusstheit für die Forschungssituation aus. Durch die Fragestellungen des Leitfadens erfolgte schließlich die thematische Vertiefung. Über diese fand die komplexere Verortung des Gesagten und das Herstellen inhaltlicher Zusammenhänge statt. Gleichzeitig durchdringen diese Prozesse die Interviews mit ihrem artifiziellen Charakter und bilden die Voraussetzung für die forschungsmethodologisch inhärenten Befragungshegemonien, die es zu verringern und reflektieren gilt.

Die Interviews verfolgten verschiedene Ziele:

*Perspektiven von Lehrer*innen einholen:* Lehrpersonen sind nur eine Akteur*innengruppe im beforschten Feld, aber jene, die am direktesten mit den Zugewanderten interagiert. Neben der praktischen Erfahrung und dem daraus abgeleiteten Expert*innenwissen sind Haltungen und Zielvorstellungen der Lehrenden von Interesse. Die Interviews stellen somit einen Zugang zum Feld dar, über das aus einer Metaperspektive von involvierten Akteur*innen verhandelt wird. Das breite Spektrum der Befragten in Hinblick auf Unterrichtserfahrung, Zielgruppen, Bildungsweg, Regionalität, eigene Positionierung, Vorwissen usw. kann damit einen weitgefassten ersten Einblick in die beforschte Situation bieten.[84]

Kategorien ableiten und Folgeschritte identifizieren: Im Sinne der gewählten Methodologie dienen die Interviews dem Entwickeln von Kategorien, sowohl ad hoc nach dem Gespräch als auch in der später erfolgenden Kodierung

84 Das Sampling der Interviewpartner*innen wird in Kapitel 3.5.1.4 genauer beschrieben.

in der Analysesoftware MAXQDA. Aus den Ergebnissen leitet sich der anschließende Forschungsschritt (Unterrichtsbeobachtungen) ab. Das kodierende Vorgehen und die Verbindung der beiden Datenarten wurden in Kapitel 3.4 dargestellt.

Perspektiven auf die Thematik erweitern: Die Interviews stellen im Forschungsprozess ein Abbild der Vorerfahrungen und Vorerwartungen der Forscherin dar; in die Planung und Durchführungen flossen Wissen aus Literatur, Weltwissen und Praxiserfahrung ein. Diese Wissensbestände sind entlang der Positioniertheit der Forscherin limitiert und werden durch die Interviews vielstimmig erweitert.

Positionierung erkennen und machtkritische Reflexion: Im Fall der Interviews stellen sich Fragen nach der Legitimität der (Be-)Forschung, nach methodisch inhärenten Hierarchien sowie zusätzlichen Machtgefällen. Darüber hinaus sollen die Interviews den Blick für weitere Privilegien, Hegemonien, Einschränkungen, Zugehörigkeiten und Zuschreibungen schärfen, die im Prozess der Datengenerierung und -interpretation einflussnehmend sein werden. Es gilt, diese zu erkennen und zu berücksichtigen. Eine zusammenfassende Reflexion findet in Kapitel 4.7.3 statt.

3.5.1.3 Interviewleitfaden und Transkription als Instrumente der Datengenerierung

Der Interviewleitfaden ist entlang der SPSS-Technik (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) entwickelt worden [siehe Kapitel 3.5.1.1]. Die Fragen basieren auf theoretischem Vorwissen, dem leitenden Interesse für diese Forschungsarbeit und den Eindrücken aus der ersten beobachtenden Pilotierung. Die Herausforderung bei der Entwicklung des Leitfadens lag darin, die Fragen nicht lenkend, sondern möglichst offen zu formulieren. Der Leitfaden bildet somit ein wichtiges Gerüst der Datenerhebung und beweist sich nachträglich als starkes Steuerungselement, wurde aber dennoch in jedem Gespräch variabel eingesetzt. Anspruch an den Leitfaden war eine erzählgenerierende Wirkung – so sollten die Lehrpersonen möglichst ins freie Sprechen über ihre Tätigkeit kommen, um mittels offen formulierter Sondierungs- und konkreter Nachfragen von einem allgemeinen unterrichtsbezogenen Gespräch zunehmend stärker auf den thematischen Schwerpunkt Gender zu sprechen [siehe Anlage 10].

Die Informationsphase des Gesprächs beinhaltete zunächst einen aufklärenden Teil zum Thema Datenschutz, um Bezug nehmend auf die zuvor verschickte und unterschriebene datenschutzrechtliche Einwilligung nochmals die Rahmenbedingungen transparent zu machen [siehe Anlage 9].[85] Dazu gehört

85 Verwendet wurde das Videokonferenztool Zoom, für welches die Universität Augsburg eine Lizenz für ihre Studierenden und Mitarbeitenden zur Verfügung stellt. So konnte der Funktionsumfang ohne Kostenaufwand voll ausgeschöpft werden (z.B. keine zeitliche Limitation

bspw. der Hinweis auf die Aufzeichnung der Tonspur zu Transkriptionszwecken und das Vorgehen zur Pseudonymisierung. Außerdem stellte sich die Forscherin in dieser Phase vor und sagte ein paar einleitende Worte zur Arbeit.

In der Aufwärm- und Einstiegsphase geht es um ein Kennenlernen des jeweiligen Gegenübers. Um die Interviewpartner*innen in das Gespräch einzuführen, sind in diesem Abschnitt Fragen zur Ansprache und ein paar allgemeine Fragen zur beruflichen Tätigkeit und der Verortung im ‚Integrationsbereich' relevant. Weiterhin sprachen die Forschungspartner*innen darüber, wie es ihnen geht. Die Frage, ob das Gegenüber gern im institutionalisierten DaZ-Bereich unterrichtet, leitete zur Hauptphase über.

Die Hauptphase setzt sich aus Einstiegs- und Sondierungsfragen, verschiedenen Selektionsfragen sowie einem Reflexionsteil zusammen. Die Einstiegsfragen sind zunächst sehr allgemein formuliert, bspw. „Was macht aus Ihrer Sicht einen Unterricht aus, in dem sich alle wohlfühlen?", werden aber zunehmend konkreter wie bspw. „Welche Rolle spielt ihrer Erfahrung nach Geschlecht im Deutschunterricht?". Die Selektionsfragen vertiefen Einflussfaktoren auf den Lernerfolg, Umgang mit Lernenden, auf Gender und Integration. Ziel der Selektionsfragen ist eine Kombination aus explizit genderbezogenen Fragen und impliziten, allgemeinen Fragen, aus denen womöglich Genderbezüge rekonstruiert werden können, ohne dass diese den Lehrenden bewusst sein müssen. In der Reflexionsphase war Raum für das Ergänzen von Themen durch die Gesprächspartner*innen vorgesehen sowie die Möglichkeit, das Gespräch einzuordnen.

Die Ausklang- und Schlussphase schließt an die Reflexion an und enthält nochmals den Impuls an die Interviewpartner*innen, das Gespräch einzuordnen. Außerdem wurden diese nach ihrem Wunschpseudonym gefragt und ob sie bereit wären, die Forscherin auch als Hospitantin für Unterrichtsbeobachtungen zu empfangen.[86]

Alle Gespräche wurden aufgezeichnet und der mitgeschnittene Teil wird für die Datenaufbereitung verwendet. Vor und nach den Aufzeichnungsenden finden in der Regel auch Gespräche statt, die den Eindruck vom vorangegangenen Interview sicherlich beeinflussen, aber nicht Teil der Datengenerierung sind.

Die nach dem Gespräch verfassten Ad-Hoc-Memos halten die Eindrücke vom Gespräch fest, so die Stimmung und die leibliche Wahrnehmung auf eine sehr persönliche Weise. Außerdem konnten erste spontane Kategorien dokumentiert werden, die aus eben jenem ‚frischen' Eindruck direkt im Anschluss

von Sitzungen) und die Qualität war überwiegend angemessen. Weil Zoom jedoch auch für ein niedriges Datenschutzniveau (z.B. Speicherung der Daten in den USA, Erfassen von Daten zum Standort und Nutzungsverhalten etc.) aufweist, sollte dieser Punkt besonders gründlich ausfallen, um ggf. einen anderen Interviewmodus zu verhandeln.

86 Die meisten Interviewpartner*innen erklärten sich dazu bereit, jedoch erschien es für einen breiteren Einblick ins Feld besser, von den Gesprächspartner*innen unabhängige Institutionen für die Unterrichtsbeobachtungen zu wählen.

an das Interview aufkamen [siehe Anlage 11]. Später erfolgte die Erstellung eines protokollarischen Transkripts in Anlehnung an Misoch (vgl. 2019) [siehe Anlage 12]. Die Transkription führten studentische Mitarbeiterinnen in MAXQDA nach GAT2-Minimaltranskript (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2) durch.[87] Diese sehr ausführliche und aufwendige Form der Transkription ist ausgewählt worden, um den Gesprächsverlauf samt sprachlicher Setzungen möglichst genau herausarbeiten und somit auch im Schriftlichen möglichst lebendig halten zu können. Die Transkription nach GAT 2 stellt die Übertragung der gesprochenen Sprache in literarische Umschrift dar und bildet dabei auch gesprächslinguistische Merkmale ab, wobei sich jedoch nicht an phonetischer, sondern standardorthographischer Schrift orientiert wird. Ein paar der wichtigsten Konventionen sind die folgenden:

- Pausen werden markiert, bspw. mittels (.) für eine Mikropause, (---) für eine längere Pause und (2.0) für eine zweisekündige Pause.
- Verschleifungen und Hesitationslaute werden bspw. mit äh oder öhm angegeben.
- Sprechgeräusche wie Lachen werden als haha oder Seufzen als ((seufzen)) angegeben. Sprechbegleitendes wie Husten wird als <<hustend>> transkribiert.
- Durch technische Probleme oder undeutliche Aussprache unverständliche Teile werden mit ((unverständlich, ca. 3 Sekunden)) ersetzt.
- Überlappungen und gleichzeitiges Sprechen werden durch eckige Klammern [ ] innerhalb der Sequenzen angegeben.

Eine ausführliche Darstellung der Transkriptionskonventionen findet sich unter anderem bei Jörg Hagemann und Julia Henle (2021) sowie Margret Selting et al. (2009).

3.5.1.4 Die Stimmen des Felds: Sampling

Auf die Anfrage, an einem Interview zum Thema Gender im institutionellen DaZ-Kontext teilzunehmen, meldeten sich mit 49 Antworten auf 203 Anschreiben eine Vielzahl von Lehrpersonen mit Interesse an einem Gespräch. Aus diesen Rückmeldungen wurden zunächst einmal alle in Betracht gezogen, die nach den formalen Kriterien in die Zielgruppe passen. Der Kontaktpool der Lehrpersonen ergab sich über die von Katharina Sophie Heiler[88] durchgeführte Masterarbeitsstudie, in welcher die an ihrer Arbeit beteiligten Forschungspartner*innen angefragt wurden, ob sie für weitere Forschungsprojekte zur

87 Vielen Dank an Patricia Pallas und Annika Eberle für ihre geduldige, gründliche und kluge Arbeit an der Interviewtranskription.

88 Katharina Heiler gilt ganz besonderer Dank für diese wesentliche Unterstützung in Zeiten eines pandemiebedingt erschwerten Feldzugangs.

Verfügung stehen würden (vgl. Stark 2021).[89] Von diesen interessierten Anfragen wurden 17 Interviewpartner*innen ausgewählt, deren Gespräche als transkribiertes Datenmaterial vorliegen. Wichtigstes Merkmal für die Auswahl war die Selbstbezeichnung ‚Integrationslehrkraft'. Abgesagt wurde jenen Lehrenden, die offensichtlich nicht ins Sampling passten, bspw. weil sie im DaZ-Bereich mit Kindern arbeiten, nicht im amtlich deutschsprachigen Raum tätig sind oder keine Erfahrung im Bereich Integration haben. Das Anliegen war es dennoch, einen größtmöglichen Einblick in die berufliche Praxis zu erhalten, sodass die Selektionskriterien grobmaschig angewendet wurden und sich die folgenden 17 Gespräche[90] [siehe Tabelle 4] ergeben:

Tabelle 4: Darstellung der geführten Interviews mit Datum und pseudonymisierten Gesprächspartner*innen

	Datum	Pseudonym
1.	02.06.2021	Carlos Meier (Kerntranskript)
2.	05.06.2021	Gabriele Ricke
3.	09.06.2021	Suzana Frey
4.	10.06.2021	Batavya Wozeck-Stroche
5.	11.06.2021	Katy Stock (Kerntranskript)
6.	15.06.2021	Buffy Althaus (Kerntranskript)
7.	16.06.2021	Maite Pérez
8.	17.06.2021	Kim Palmowski
9.	18.06.2021	Rahel Dubois
10.	21.06.2021	Viktoria Feicke
11.	21.06.2021	Chiara Novotná (Kerntranskript)
12.	23.06.2021	George Glattauer
13.	26.06.2021	Alma Michailidis
14.	30.06.2021 (Präsenz)	Franziska Hotz
15.	06.07.2021	Jule Zervakis
16.	08.07.2021	Wilma Düsseldorferin
17.	15.07.2021	Paul Wilke

89 Im Rahmen der Masterarbeit *Gendergerechte Sprache im DaZ/DaF-Unterricht: Bewertung und Vermittlung durch DaZ/DaF-Lehrkräfte* nahmen 203 Lehrpersonen an einer Befragung teil (vgl. 2021). Die Teilnahme an der Masterarbeitsstudie lässt das Interesse für die Folgeteilnahme an der vorliegenden Untersuchung begründen. Die Lehrpersonen haben im Rahmen der Masterarbeitserhebung nicht nur das Feld „Ich bin bereit, im Anschluss an diese Befragung für Interviews zur Verfügung zu stehen. Bitte kontaktieren Sie mich." angekreuzt, sondern erhoben auch keinen Einspruch auf die separate Anfrage, ob eine Kontaktierung zu Zwecken dieser Studie möglich wäre – sie waren also für einen Kontakt offen.

90 Alle Vornamen sind von den Forschungspartner*innen selbst gewählte Pseudonyme. In den Gesprächen wurde sich zumeist geduzt, daher spielt der Vorname eine wichtige Rolle. Die vergebenen Nachnamen lassen keinen Rückschluss auf die tatsächlichen zu, ähneln diesen aber in bestimmten Merkmalen wie bspw. Klang, Silbenzahl oder semantischer Assoziation.

Nach den Interviews wurden Ad-Hoc-Memos verfasst, die Daten transkribiert und schließlich in einem ersten Schritt deduktiv entlang des Interviewleitfadens kodiert [siehe Kapitel 3.4]. Diese deduktive Kodierung ergab, dass die Ansichten, Selbstbeschreibungen und Erfahrungen aller Lehrenden nicht alle gleichermaßen viel Auskunft zum untersuchten Feld und Thema geben können. Die deduktive Kodierung der 17 Interviews fließt vollständig in das Datenmaterial ein, aber nur vier Interviews wurden weiterführend induktiv kodiert [siehe Kapitel 3.1]. Die vier extensiv kodierten Interviews sind *Carlos, Katy, Buffy* und *Chiara*. Alle vier haben mehrjährige Erfahrung mit Unterricht in Integrationskursen nach BAMF-Curriculum und bringen jeweils spezifische persönliche, regionale und inhaltliche Bezüge mit.

Per Ausschlussverfahren wurden demnach 13 Gespräche nicht weiter induktiv kodiert, weil diese Gesprächspartner*innen bspw. vor allem im Kontext Berufs-/Fachsprache, in Firmenkursen oder in der Studienvorbereitung arbeiten (*Gabriele, Batavya, Kim, Viktoria, Paul, Franziska*), primär auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fokussiert sind (*Rahel, Alma*), die Unterrichterfahrungen schon mehrere Jahre zurückliegen (*Jule*), der Gesprächsverlauf thematisch zu breit wurde (*George*), das Interview zu stark von der Forscherin gelenkt wurde (*Suzana*) oder weil die Aufnahmequalität zu schlecht war (*Maite*).

Die vier verbleibenden, extensiv kodierten Kerntranskripte passen optimal und sollen in Form von Fällen vorgestellt werden, um die besonders präsenten Stimmen der vorliegenden Arbeit einzuführen.

Carlos

Carlos Meier ist die erste der siebzehn Interviewpartner*innen.[91] Das Gespräch wird am 02.06.2021 via Zoom durchgeführt und dauert von 15.00–15.30 Uhr mit weiteren zwanzig Minuten privatem Gespräch ohne Aufzeichnung.

Wir[92] führen das Gespräch zwischen zwei Großstädten, jeweils in unseren Privatwohnungen, es ist Lockdown in Deutschland im zweiten Jahr der Pandemie und das erste Interviewgespräch ist von Nervosität gekennzeichnet. Im Vorgespräch stellen wir jedoch entfernte Verbindungen aus der ‚DaZ-Welt' fest, was das Reden erleichtert. Wir sind im gleichen Alter, haben dieselben Studiengänge studiert und teilen fachbezogene Interessen. Im Transkript zeigt sich meine Verunsicherung dennoch in nervösem Lachen und unterbrochener Syntax, während Carlos entspannt wirkt.

Carlos arbeitet in einer Sprachschule in einer Großstadt, es handelt sich um ein Startup. Sie berichtet, dass sie Lehrerin und Prüferin für telc ist und mit zugewanderten Erwachsenen arbeitet. Sie unterrichtet nicht nur klassische

91 Carlos ist weiblich positioniert.

92 Um die Involviertheit der Forscherin zu benennen, die in der konkreten Gesprächssituation auch für die Interviewpartner*innen evident und präsent ist, wird hier die Ich-Form verwendet.

Integrationskurse, sondern arbeitet auch im Bereich der beruflichen Integration und bietet Kurse zur Vorbereitung auf telc-Prüfungen an. Sie erzählt, dass sie schon mehrere Jahre in DaF- und DaZ-Kontexten in In- und Ausland an verschiedenen Institutionen gearbeitet und dadurch viel Erfahrung hat.

Carlos benennt ihre Arbeit zu Beginn des Gesprächs deutlich als Integrationsarbeit und es wird offensichtlich, dass sie darin den Wert ihrer Tätigkeit erkennt. Sie signalisiert Freude an der Arbeit, betrachtet einiges aber auch sehr kritisch, bspw. die stereotypisierenden Darstellungen in Lehrwerken. Sie schildert Erfahrungen ihres frühen Berufslebens, in denen sie sich unwohl bzw. unsicher gefühlt hat. Sie spricht von gegenderten Unterrichtsmomenten und ihren Prioritäten im Unterrichten. Wir unterhalten uns lange über Interaktionsdynamiken im Lehr-Lern-Raum, wie sie mit ihren Lernenden umgeht und diese mit ihr sowie die Lernenden untereinander. Weiter berichtet sie von ihrer Weise, gendergerechte Sprache einzuführen und beschreibt eine entsprechende Unterrichtssequenz. Dies führt zu einem Austausch über politische Ansprüche an den Unterricht sowie den Umgang mit Differenzen. Abschließend sprechen wir ausführlich über ihre Kritik an Curriculum und Prüfung.

Katy

Das Gespräch mit Katy Stock findet am 11.06.2021 via Zoom statt und ist das fünfte der siebzehn Interviews. Es dauert eine halbe Stunde, von 17.00 bis 17.30 Uhr, und führt zu einem persönlichen Nachgespräch ohne Aufzeichnung.

Wir führen das Gespräch von unseren jeweiligen Privatwohnungen aus und es verläuft entspannter als die letzten Interviews. Katy und ich verstehen uns sehr gut und lachen viel gemeinsam.

Katy ist eine erfahrene DaZ-Lehrerin, die nach früherer anderer beruflicher Tätigkeit Germanistik studiert hat und seit sechs Jahren im Integrationsbereich tätig ist. Sie arbeitet aktuell an einer Volkshochschule. Mehrfach betont sie, dass sie dieser Tätigkeit aus hohem Interesse nachgeht, dass sie ihr ein persönliches Anliegen ist und Freude bereitet.

Die Atmosphäre im Gespräch ist angenehm, offen, gelöst und ich nehme Katy als sehr herzliche Person wahr. Ich fühle eine große Hilfsbereitschaft bei ihr, sowohl ihren Lernenden gegenüber als auch mir – sie möchte ‚möglichst gute' Antworten geben. Zu Beginn des Interviews berichtet Katy von ihrem akademischen und beruflichen Werdegang ausgehend von der Studienentscheidung bis hin zur aktuellen Tätigkeit als Integrationskurslehrperson. Sie beschreibt ihre Zielgruppen, die über Integrationskurse hinausgehen und auch akademische Lernende in Fachsprachkursen einschließen. Katy benennt in Bezug auf ihre Kurse die spezifische Herausforderung der Heterogenität und ihr Bedürfnis nach Zusammenhalt im Kurs. An mehreren Stellen spricht sie die persönliche Bindung und das Unterstützen der Teilnehmenden über den Spracherwerb hinaus an. Sie berichtet von ihren Beobachtungen über gegenderte Unterrichtskonstellationen und -situationen und über inner- und

außerunterrichtliche Geschlechterverhältnisse. In diesem Zusammenhang geht sie auf ihre Haltung zu Gleichstellung und gendergerechter Sprache ein, unter anderem vor dem Hintergrund der Wertevermittlung im Orientierungskurs. Am Ende sprechen wir über ihre Vorstellungen zur Verbesserung des Integrationssystems.

Buffy

Buffy Althaus ist am 15.06.2021 meine Interviewpartnerin. Das Gespräch dauert fünfzig Minuten (13.00–13.50 Uhr) und es handelt sich um das sechste Interview.

Das Gespräch mit Buffy bleibt in eindringlicher Erinnerung. Die erste formale Besonderheit ist, dass Buffy nicht nur Lehrerin im Integrationskursbereich ist, sondern auch eine eigene Sprachschule leitet. Das Gespräch findet via Zoom statt, ich bin zuhause, sie ist in eben jener Schule und nimmt aus einem Unterrichtsraum teil.

Buffy berichtet, dass sie seit den 1980ern „in der Branche" aktiv und dass ihre Sprachschule verhältnismäßig groß ist. Ihre langjährige Erfahrung und die verschiedenen Perspektiven auf die sprachliche Integrationsarbeit sind sehr aufschlussreich. Anders als zuvor merke ich, dass sich Buffy anhand meiner Kontaktaufnahme eine bestimmte Erwartungshaltung aufgebaut hat, worum es in dem Interview gehen wird und wozu sie Auskunft geben möchte, aber auch, was sie von mir erfahren kann – was sich bspw. in ihren Nachfragen zur thematischen Relevanz meiner Fragen zeigt. Dass das Gespräch dann doch teilweise andere Wege einschlägt, wirkt wie eine Irritation auf sie. Buffy antwortet überlegt auf meine Fragen, sie lässt sich Zeit und wirkt durchweg fokussiert. Die Atmosphäre ist konzentriert und gleichzeitig angenehm. Buffy ist keine Person, die nervös lacht, Sätze falsch oder umständlich formuliert oder sich zu Plattitüden hinreißen lässt, was ich sehr beeindruckend finde.

Der Gesprächsverlauf wird weniger als sonst durch den Leitfaden als vielmehr durch die Erfahrungen und Meinungen der Interviewpartnerin gelenkt. Der Einstieg in den Austausch erfolgt über Buffys persönlichen Zugang zur Thematik. Von diesem Punkt aus kommt sie zu Gleichstellungsfragen im Unterricht und erzählt von praktischen Herausforderungen ihres beruflichen Alltags. Dazu gehören auch Schilderungen über die Rolle von Lehrpersonen und geschlechtsspezifische Konflikte, die sie exemplarisch anführt. Im Zusammenhang mit ihrer Bildungsbiografie erklärt sie ihr Selbstbild, aber auch ihre generellen Ansprüche an eine Lehrperson sowie Ideen für positive Veränderungen im Integrationsbereich.

Chiara

Das Gespräch mit Chiara Novotná am 21.06.2021 ist eigentlich auf eine halbe Stunde limitiert, was das Interview (16.00–16.35 Uhr) etwas eilig gestaltet. Sie redet schnell und versucht, möglichst viele Themen abzudecken – doch es

kommt immer wieder zu kleineren Unterbrechungen wie einem Tür- oder Handyklingeln.

Chiara führt das Gespräch mit mir in ihrer Privatwohnung via Zoom. Sie ist hauptberufliche Lehrerin, studierte zuvor DaZ und ist seit fünf Jahren in Integrationskursen tätig.

Trotz der zeitlichen Limitierung sprechen wir viele verschiedene (genderbezogene) Themen an. Ihre starke Hilfsbereitschaft zeigt sich nicht nur darin, mir möglichst viel erzählen zu wollen, sondern auch Kontakte zu anderen Lehrkräften herzustellen oder mir Seiten aus Lehrwerken zu scannen. Wir sprechen nach ihrer Vorstellung über die Zusammensetzung von Kursen, was sie als Anlass nimmt, geschlechtsbezogene Themen einzubringen. Dies ergänzt sie auch mit Beispielsituationen aus ihren Erfahrungen. Ausgehend von den verwendeten Lehrwerken erklärt sie, wie Männer und Frauen in Lehr-Lern-Materialien abgebildet werden. Sie leitet zum Thema Gleichberechtigung über und erzählt von Situationen geschlechtlicher Gleichstellung oder Ungleichstellung. Hier verbindet sie ihre didaktischen Grundsätze mit dem Thema Gender, was sich auch noch einmal im abschließenden Thema ihrer Verbesserungswünsche für das Integrationssystem zeigt. Ihre abschließende Frage nach dem Thema meiner Arbeit lässt mich wundern, ob die verschiedenen Unterrichtsbeispiele bewusst ausgewählt wurden, weil sie Extrembeispiele sind, oder ob das Gegenteil der Fall ist und ihr der gegenderte Anteil gar nicht klar ist.

3.5.1.5 Einfluss des Raums – Nähe und Distanz in digital geführten Interviews

Die vorliegende Arbeit entstand im Zeitraum zwischen 2020 und 2025, weshalb die Corona-/Covid19-Pandemie (2020 bis 2023) eine wesentliche Rolle für die Entwicklung und Umsetzung des Forschungsdesigns spielt. Neben den allgemeinen Einschränkungen, bspw. geschlossenen Bibliotheken oder abgesagten Konferenzen, tangierte der globale Ausnahmezustand den Forschungsprozess vor allem im Bereich der Datengenerierung. Im Folgenden soll exkursartig transparent gemacht und reflektiert werden, welche Bedeutung die Pandemie für die Interviewführung hatte.

Die durchgeführten Leitfadeninterviews waren zunächst für einen Präsenzmodus geplant worden. Demzufolge orientieren sich die Gütekriterien, ihre Prinzipien und die Abwägung von relevanten Einflussfaktoren ebenfalls an einer Durchführung ‚face to face'. Einige dieser Aspekte sind in den digitalen Raum übertragbar, andere jedoch nicht – und insgesamt ist unklar, inwiefern die aus der forschungsmethodologischen Literatur übernommenen Standards überhaupt adaptierbar sind, lag doch bis zum Zeitpunkt dieser Forschungsarbeit ausschließlich präsenzbezogene Methodenkunde vor.

Die in Kapitel 3.5.1.1 erläuterten Prinzipien nach Daase et al. (2014) – Kommunikation, Offenheit, Differenzannahme und Reflexivität – beziehen sich auf die grundsätzliche Gesprächsführung im Interview und sind weitgehend als Anspruchshaltung übertragbar (vgl. Daase et al. 2014, 110). Gleichwohl ist offen, inwiefern der veränderte Modus die Möglichkeiten einer praktischen Umsetzung dieser Ansprüche beeinflusst. Ist bspw. das Prinzip der Gesprächssituation, in der sich beide Interviewpartner*innen gleichermaßen auf Augenhöhe begegnen, so noch möglich? Fragen wie diese stellten für den Erhebungszeitpunkt im Jahr 2021 eine zentrale Herausforderung dar.

Auch die *Prinzipien von Leitfadeninterviews* nach Misoch (2019) wurden als Grundlage für die Gespräche herangezogen. Misochs Leitlinien zur Strukturierung von Interviews, deren Merkmale und Phasen sind per se ins Digitale übertragbar, doch sind auch sie für eine Gesprächsführung in Präsenz angedacht oder zumindest nicht differenziert für Interviews über ein Videokonferenztool konzipiert (vgl. ebd., 65ff.). Gleiches betrifft die Einflussfaktoren, die in Interviewsituationen wirksam werden. Der epistemologische Einfluss ändert sich nicht, wenn der Interviewmodus gewechselt wird, doch der Impact der Interviewerin unterliegt einer anderen Wirksamkeit (vgl. ebd., 215ff.). Insbesondere Aspekte wie Empathie, Vertrauen und kommunikative bzw. soziale Kompetenzen oder der Einfluss von Interviewort und -setting verändern sich stark, wenn die Personen nicht im gleichen Raum sind.

Jedes Interview sei wie ein soziales Experiment, dessen *Künstlichkeit* trotz aller Bemühungen nie ganz weichen könne, postuliert Jan Kruse (vgl. Kruse 2015, 217). Dieser unauthentische Charakter wird durch eine digitale Gesprächsführung verstärkt. Während der globalen Covid19-Pandemie wurden viele zwischenmenschliche Situationen ‚einfach' in den digitalen Raum verlegt, denn oftmals war dies die einzige Möglichkeit, sie überhaupt zu realisieren. In manchen Fällen war dies vorteilhaft, erleichternd, teilweise auch angenehmer oder effizienter. In anderen Fällen hatte der Wechsel Barrieren errichtet, Zugänge erschwert, die Besonderheit aus Begegnungen genommen oder Prozesse enorm verzögert. Für die vorliegende Arbeit war der einzig mögliche Weg, auch die Datengenerierung in den digitalen Raum zu verlegen. Doch trotz – oder gerade aufgrund – dieser Alternativlosigkeit bedarf es einer methodischen Reflexion.

Während der Datengenerierung konnten verschiedene *Spezifika digitaler Interviewführung* hinsichtlich des Verhältnisses von Nähe und Distanz beobachtet werden.

Zunächst entfiel die Aushandlung über den *Interviewort*. Die Forscherin befand sich stets im Privatraum ihrer Wohnung; die Interviewpartner*innen konnten selbst wählen, ob sie das Gespräch an einem öffentlichen oder einem

privaten Ort oder am Arbeitsplatz führen wollen.[93] Zum Treffpunkt wurde der gemeinsame digitale Raum des Videokonferenzprogramms Zoom.

Im Interview selbst waren die *Aufwärm-* und die *Ausklangphase* im Vergleich zu gewohnten Routinen in Präsenz geführter Gespräche kurz. Je nach gegenseitiger Sympathie fanden längere ‚off the record-Gespräche' statt, doch auch diese entsprachen keinesfalls dem gewohnten Umfang des Smalltalks und des Kennenlernens beim Aufeinandertreffen unbekannter Personen. Entlang minutiös getakteter Meetings entwickelte sich im Laufe der Pandemiezeit die Gewohnheit, sehr präzise zu kommunizieren; hinführende Dialoge und abrundende Gespräche waren eher knappgehalten. Entsprechend dieser Beobachtung verliefen auch die Leitfadeninterviews sehr konkret ab.

Zwischen dem Interview selbst und den rahmenden Gesprächen außerhalb der Aufnahme bestand eine starke Verschiedenheit. Im digitalen Raum waren an diesen Schnittstellen Brüche spürbar, was mit der dauerhaften *Bewusstheit des Aufgenommenwerdens* begründet werden kann. Die Gelassenheit der Vor- und Nachgespräche ließ sich in den wenigsten Fällen in das Interview übertragen, wobei es rückblickend sinnvoll gewesen wäre, nicht mit dem Videokonferenztool selbst aufzuzeichnen, sondern mit einem anderen, im Hintergrund laufenden Programm und somit ohne die während der Interviewzeit präsente Anzeige ‚Recording in Progress'.

Als wesentliche Ursache für diese Besonderheiten der digitalen Interviewführung ist die *eingeschränkte Selbstpreisgabe* der Gesprächspartner*innen anzuführen. Beide zeigten nur Gesicht und Teile des Oberkörpers; der Hintergrund war kaum, verschwommen oder gar nicht zu sehen. In der Regel wurde das Gesicht nur frontal gezeigt und die beiden Personen verloren an Räumlichkeit, wodurch sie einem zweidimensionalen Abbild ihrer selbst glichen. Die meisten Sinneswahrnehmungen entfielen deshalb und auch die Kommunikationswege waren reduziert. All das schaffte Distanz und ein reduziertes Bild von Menschen, was als vor- oder nachteilig, in jedem Fall aber als einflussreich zu benennen ist.

Die *Steuerung durch die Interviewerin* ist im Digitalen stärker oder spürbarer, bspw. bereits das Versenden eines Zugangslinks, das Starten der Aufnahme und der gesamte technische Ablauf. Es war darüber hinaus für die Interviewpartner*innen nicht überprüfbar, ob nur Ton- oder auch Videospur aufgezeichnet wurde, ob weitere Personen im Raum waren und ob das Videokonferenztool verantwortungsbewusst mit den Daten umgehen würde. Vom Öffnen des Meetings bis zum Beenden lag sehr viel Steuerungsspielraum in der Hand des ‚Hosts'.

Dazu kamen *technische Einflüsse* wie bspw. Verzögerungen durch eine schlechte Internetverbindung mit Unterbrechungen im Gesprächsfluss. Diese waren seit der Pandemie bekannt und schon normalisiert, jedoch in der

93 Eine Ausnahme fand statt: Von den 17 Interviews, die in Kapitel 3.5.1.4 vorgestellt wurden, konnte eines in Präsenz in einem Café geführt werden.

Interviewführung von starkem Einfluss. Auch in Präsenzinterviews kann es zu zahlreichen Störungen kommen, bspw. ein klingelndes Telefon, aber diese kommen buchstäblich von außen, während technische Störungen geradezu zwischen den beiden Gesprächspartner*innen stattfinden. Dies kann verunsichern und die Distanz erhöhen.

Es kann resümiert werden, dass durch das Videokonferenztool eine weitere Ebene der Distanz hinzukommt und das *Nähe-Distanz-Dilemma* ‚pandemisch' verstärkt wurde. Im vorliegenden Fall war ein wesentlicher Vorteil eine höhere Anzahl schnell durchgeführter Interviews, die darüber hinaus keine Kosten nach sich zogen. Im Fall von Präsenzinterviews, die mit hohem Zeit-, Reise- und Kostenaufwand verbunden gewesen wären, hätte bereits vorab eine kleinere Anzahl an Interviewpartner*innen ausgewählt werden müssen. Darüber hinaus konnten die Gespräche frei von Infektionsgefahr geführt werden. Auch wenn es aus beschriebenen Gründen Einschränkungen in der optischen Selbstpreisgabe gab, konnte das Gesicht gezeigt und es musste kein Mund-Nasen-Schutz getragen werden. Die räumliche Distanz bedeutete für die Interviewpartner*innen eine freie Ortswahl. Sie konnten sich einen Raum auswählen, in dem sie sich wohl und sicher fühlen, was ein privater oder ein beruflicher Kontext sein konnte. Die Wahl eines solchen safer spaces kann die soziale Erwünschtheit im Gespräch reduzieren, die Offenheit steigern und zu authentischeren Gesprächen führen (vgl. Minkov 2021). Der geteilte virtuelle Raum kann (die Wahrnehmung von) Gesprächshegemonien reduzieren. Die Präsenz der Forscher*innenperson wird zwangsläufig geringer, was für die Datenerhebung von großem Vorteil sein kann.

Empathie und Nahbarkeit waren jedoch nur schwer herzustellen. Retrospektiv sind alle digital geführten Gespräche im Gedächtnis einer Unschärfe gewichen: Die Gesichter und Stimmen werden vergessen, Gespräche ‚vermischen sich'. Lediglich das in Präsenz geführte Interview bleibt in Erinnerung, damit verbunden ein Eindruck vom Gegenüber, eine Stimmung, bestimmte Charakterzüge, ein Gestus. All dies konnte per Videokonferenz nicht hergestellt werden. Die gute Aufnahmequalität ist zwar ein nennenswerter Vorteil, die beinahe obligatorischen technischen Störungen dagegen ein großer Nachteil. Abwägend überwiegen auf der förderlichen Seite der digital geführten Gespräche die pragmatischen, gesprächssichernden und interviewinitiierenden Aspekte, während auf der negativ beeinträchtigenden Seite vor allem Aspekte der Gesprächsführung und zwischenmenschlichen Verbindung zu nennen sind.

Abseits dieser vorliegenden Arbeit bedarf es einer Diskussion von Durchführungsmodi in der Interviewführung, die nicht von einem experimentähnlichen, optimalen Gesprächssetting in Präsenz ausgeht, sondern sich für verschiedene Wege der Interviewführung öffnet. Es bedarf einer Methodendiskussion um Raum, Rahmenbedingungen und Verbindung in Abhängigkeit von Interviewform, Forschungsinteresse und Interviewpartner*innen. Die bishe-

rigen Qualitätskriterien können nicht einfach auf digitale Settings übertragen werden, sie sind neu auszuhandeln.

3.5.2 Unterrichtsbeobachtungen

3.5.2.1 Theoretische Grundlagen teilnehmender Unterrichtsbeobachtungen

Beobachtungen eignen sich immer dann als eine Methode der Datenerhebung, wenn das Erfassen eines Gesamtbilds von Lehr-Lern-Settings angestrebt wird, aber auch insbesondere in Forschungskontexten, in denen „gesellschaftliche Normen im Spiel sind“ (Albert und Marx 2016, 45). In Ergänzung zu den die Innensicht von Einzelpersonen erfassenden Interviews [siehe Kapitel 3.5.1] wurde durch Beobachtungen äußerliches Handeln von Personen miteinander im Kontext von Raum und Situation erhoben, weshalb im Fokus dieser Phase der Datengenerierung die Praktiken von Lehrenden und Lernenden stehen (vgl. Schramm und Schwab 2022, 147f.). Die wissenschaftliche Beobachtung ist im Vergleich zur alltäglichen Beobachtung durch Absichthaftigkeit, eine Selektion des Wahrnehmungsfelds und anschließende Auswertung gekennzeichnet (vgl. Greve und Wentura 1997, 12f.). Neben diesen allgemeingültigen Kriterien empirischer Beobachtungen gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Beobachtungsmethoden, die entsprechende Vorgehensweisen sowie Gütekriterien bedingen und in verschiedenen Forschungstraditionen und Fachgebieten ausgearbeitet wurden und werden. Die *Typologie der Beobachtungen* ist zwischen den Polen emischer und etischer Forschungsperspektiven aufgefächert, wodurch die Datengenerierungen mehr oder weniger teilnehmend bzw. mehr oder weniger strukturiert konzipiert werden. Grundlegender wird noch unterschieden, ob im Feld oder im Labor beobachtet wird. Ferner kann die Art der Dokumentation und ihrer Auswertung kontrastiert werden, ob nämlich quantifizierend, offen oder ethnografisch beobachtet wird und demnach neben Beobachtungsprotokollen verschiedener Ausgestaltung auch Materialien wie Feldnotizen oder Tagebücher involviert werden (vgl. Schramm 2021, 224).

Für das vorliegende Forschungsinteresse erschien eine qualitative teilnehmende Beobachtung im emischen Spektrum als am meisten zielführend. Es handelte sich um eine *ungesteuerte Beobachtung im Feld*, die offen durchgeführt wurde, denn verdeckt zu beobachten war trotz des Risikos beeinflussender Effekte forschungsethisch nicht begründbar (vgl. Albert und Marx 2016, 46; Schramm und Schwab 2022, 149). Die offene, teilnehmende Fremdbeobachtung folgte dem Muster „oberserver-as-participant“ (Schramm und Schwab 2022, 149; vgl. Ricart Brede 2014, 139). Trotz ethnografischer und reflexiver Einflüsse auf die Methode [siehe Kapitel 3.5.2.2] erfolgte die Teilnahme nicht in Form von Partizipation am Unterrichtsgeschehen selbst; so fand bspw. keine Mitwirkung in Gruppenarbeiten o.ä. statt. Dieses Vorgehen

begründet sich darin, zwar nicht traditionellen und quantitativ geprägten Gütekriterien zu folgen, aber die Beeinflussung der angenommenen Authentizität im Lehr-Lern-Raum möglichst gering zu halten. Aus diesem Grund erfolgten auch weder Videografie noch Tonmitschnitt (vgl. Greve und Wentura 1997, 13) [siehe Kapitel 3.5.2.2].

Die Beobachtung wurde durch einen Beobachtungsbogen begleitet, der die Grundlage für die Beobachtungsprotokolle darstellte und mit Beobachtungsmemos, Feldgesprächen und Feldmaterialien ergänzt wurde. Der Beobachtungsbogen diente dem systematischen Beobachten, um dem ‚Überfluss' an Informationen, die in ihrer Gleichzeitigkeit und Komplexität erfasst werden müssen, eine die Auffassung und Dokumentation erleichternde Struktur zu geben, hatte aber keine steuernde Funktion (vgl. Albert und Marx 2016, 47) [siehe Kapitel 3.5.2.4].

Für die Planung der Unterrichtsbeobachtungen und ihrer Analysen wurde teilweise auf die Methode der *Unterrichtsrahmenanalyse* zurückgegriffen (vgl. Bräuer 2011). Diese stellt eine für die Unterrichtsforschung adaptierte Variante der Rahmen-Analyse nach Erving Goffman dar und bildet modellhaft drei Ebenen ab, nämlich den institutionsbezogenen, den interaktionsbezogenen und den gegenstandsbezogenen Rahmen (vgl. Goffman 2018 [1980]; Bräuer 2011, 13ff.). Ausgangspunkt ist die Annahme, dass jeglicher Wissenserwerb, sei es im schulischen oder außerschulischen Bildungswesen, über den Weg der kommunikativen Praktiken vollzogen wird. Die Besonderheit im DaZ-Unterricht ist dabei, dass das deutschsprachige Sprachhandeln nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Lernmedium ist (vgl. Bräuer 2011, 13f.). Für die Unterrichtsbeobachtungen spielten die drei Rahmen dieser Methode insofern eine Rolle, als dass sie die vielzähligen Eindrücke strukturieren, abgrenzen und den entsprechenden Verantwortungsrahmen zuordnen können (vgl. ebd., 29). Die erste, institutionsbezogene Ebene der Unterrichtsrahmenanalyse „bestimmt die äußere Situation oder den Kontext (Rahmenbedingungen) der Unterrichtskommunikation" (ebd., 16). Dies umfasst eine große Zahl starker Einflussfaktoren, bspw. das konventionalisierte sprachliche Register, curriculare Vorgaben hinsichtlich der Themenwahl oder die raum-zeitliche Organisation (vgl. ebd.). Im Fall von Integrationskursen zählen dazu demnach die entsprechenden Curricula und Lehr-Lern-Materialien, die Ausbildung der Lehrkräfte, aber auch eine gesellschaftliche Erwartungshaltung an die Bedeutung und Funktion von Integration. Christoph R. Bräuer weist ergänzend darauf hin, dass zu dieser Rahmung auch unterrichtsinhärente Rollenbilder von Lehrenden und Lernenden und ihre Asymmetrien bzw. Hegemonien – bspw. in Fragen von Autoritäten – zählen, die einen ständigen Aushandlungsbedarf in der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kommunikation nach sich ziehen (vgl. ebd., 17). Die interaktionsbezogene Rahmung nimmt die tatsächlichen kommunikativen Praktiken und deren Organisation in den Blick. Dabei spielen vor allem Interaktionsmuster eine große Rolle, die durch die Merkmale Aufmerksamkeits-

ausrichtung, Konventionalisierungsgrad, Ritualisierung und Sequenzialisierung gekennzeichnet sind (vgl. ebd., 18). Dazu kann gesagt werden, dass die Unterrichtskommunikation mit zunehmender Konventionalisierung stabilisiert wird, also an Anfälligkeit für Missverständnisse verliert, und somit den Unterrichtsverlauf phasiert (vgl. ebd.). Als dritte Ebene umfasst die gegenstandsbezogene Rahmung Prozesse der Fokussierung und Kontextualisierung in der kommunikativen Entwicklung von Lerngegenständen. Im Gegensatz zu den vorherigen übergeordneten Ebenen gilt es bei der gegenstandsbezogenen Rahmung, als Gruppe Gegenstände neu auszuhandeln, wofür tatsächlich eine Form der Differenz voraussetzend ist (vgl. ebd., 19). Die Fokussierung konkretisiert dabei das neue Phänomen, während die Kontextualisierung dieses in bereits Bekanntes einbettet, wobei diese beiden Prozesse in ständiger Wechselwirkung stehen (vgl. ebd.). Diese Grundlagen der Unterrichtsrahmenanalyse sind in die Entwicklung des Beobachtungsbogens eingeflossen [siehe Kapitel 3.5.2.4].

Unterrichtsbeobachtungen sind ein fest verankerter Teil der Lehrer*innenbildung in DaZ und DaF, auch wenn sie in Aus- und Weiterbildung primär einer didaktischen Hospitation oder Analyse dienen. Das Beobachten und die Erfahrung des Beobachtetwerdens sind für Lehrpersonen in der Regel nicht ungewohnt (vgl. Ricart Brede 2014, 141). In solchen hospitierenden Beobachtungen hat das ‚didaktische Dreieck' nach David K. Cohen, Stephen W. Raudenbush und Deborah Loewenberg Ball eine zentrale Funktion, da es die Beobachtungsschwerpunkte mitbestimmt. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Wechselwirkung zwischen der Lehrperson, den Lernenden und den Inhalten (vgl. Cohen et al. 2003; Ricart Brede 2014, 141).

3.5.2.2 Einflüsse der Ethnografie und reflexives Element

Ethnografische Beobachtungen sind in DaZ und DaF bislang eher selten, obwohl diese gewinnbringend für die Beforschung von Unterricht sein können, weshalb in der vorliegenden Arbeit ein ‚ethnografischer Blick' eingenommen wird (vgl. Schramm 2021, 224). „Ethnografie hat die Erkundung, die Beschreibung und das Verstehen des Eigen-Sinns sozialer Lebenswelten zum Ziel" und ist deshalb für ein exploratives, theoriebildendendes Design geeignet (Bock 2019, o.A.). Während schon die Ursprünge ethnografischer Forschung das Anliegen verfolgten, Gemeinschaften und ihre Zeichensysteme zu erforschen, strebt jede soziologische Ethnografie das Abbilden von Wirklichkeit, das Herausarbeiten von Innenperspektiven und eine Selbstbeobachtung von Gesellschaften an – allerdings inzwischen mit einem weniger ‚völkerkundlichen' Fremdheitsanspruch (vgl. ebd.). Dabei gilt die Ethnografie als Strategie des ‚Sich-Umgebens' und ‚Sich-Involvierens' mit Teilnahme, Beobachtung, Beschreibung und Reflexion (vgl. ebd.).

Die Ausgestaltung des Beobachtungskonzepts übernahm ethnografische Anteile: Dazu zählt zum einen ein detailliertes Protokollieren, welches das „Beobachtete, Erlebte, Gelesene, Gehörte, Empfundene und/oder Wahrgenommene möglichst adäquat und präzise“ wiederzugeben versucht (ebd.). Zum anderen wird diese ausführliche Protokollierpraxis als nicht exakt trennbare Zwischenstelle von Datengenerierung und Analyse begriffen (vgl. Breidenstein 2012, 32). Schreiben war Teil der Beobachtung und der Analysepraxis gleichermaßen, ebenso wie wesentliches Reflexionselement. Darüber hinaus wurde in Anlehnung an das Konzept des theoretischen Samplings davon ausgegangen, dass die Beobachtungsphasen aufeinander aufbauen und ineinanderwirken, die Art eines Feldbesuchs und seines Protokollierens also den jeweils folgenden beeinflusst [siehe Kapitel 3.2]. Der wichtigste Aspekt ethnografischer Empiriepraxis war aber der Fokus auf soziale Praktiken im Feld. Jedes Phänomen wird im Sinne des Doings als etwas ‚Gemachtes‘ verstanden und das Beobachtbare als Sinnschichten des Sozialen, die auf impliziten Wissensbeständen der Akteur*innen beruhen (vgl. ebd., S37) [siehe Kapitel 2.5.1]. Der ethnografische Anteil des Beobachtungsvorhabens ist daher, dass Praktiken als diskursiv und die besuchten Lehr-Lern-Situationen als soziale Felder verstanden werden.

Im Gegensatz zu deduktiven Beobachtungskonzepten wird *Reaktivität* in der ethnografischen und damit induktiven Forschungstradition nicht problematisiert. Reaktive Wechselwirkungen zwischen Feld, Forschungspartner*innen und der Forscherin gelten als ‚natürlich‘, denn erst diese gegenseitige Beeinflussung macht eine Beforschung überhaupt möglich (vgl. Breidenstein et al. 2020, 42). So sind Unsicherheiten im Feld oder Hindernisse im Zugang ebenso aufschlussreiche Aspekte des Forschungsprozesses und Teil der Analyse – und insbesondere dem Unerwarteten, Überraschenden wird ein wesentlicher Mehrwert zugeschrieben (vgl. ebd., 44). Risiken der Ethnografie sind dagegen bspw. der Distanzverlust zum Feld (going native), das Sammeln zu großer Datenmengen durch einen fehlenden Beobachtungfokus, mangelnde thematische Abgrenzung durch das Entdecken immer neuer Nebenfragen, zu geringe Reflexion des Vorgehens oder auch das Phänomen des „going method“ als ein zu tiefes Einarbeiten und Überbewerten von Daten (Breidenstein et al. 2020, 125). All diesen Unsicherheiten ethnografischer Methoden wird durch regelmäßiges Innehalten und Betrachten von Geplantem und Erreichtem sowie Design- und Selbstreflexion vorgebeugt. Insbesondere das Sammeln ‚zu vieler‘ Daten ist eine große Gefahr bei offen angelegten Forschungsprojekten, die explorativ vorgehen. Hier setzten jedoch die formalen Möglichkeiten der Beobachtungen bereits entsprechend Grenzen [siehe Kapitel 3.5.2.6].

Der ethnografische Anteil in der Datengenerierung mittels teilnehmender Beobachtung zeigt sich zunächst in ihrer Konstruktion: Alle vier Beobachtungen bauen aufeinander sowie auf den Interviews auf. Sie stellen Fragen aneinander und stehen reziprok in Beziehung. Weiterhin wurde der Aspekt des

sozialen Felds, der *konstruktivistische Zugang* und das *diskursive Verständnis* von Praktiken übernommen. Beobachtet wurde deshalb nicht nur, was unterrichtlich passiert, sondern auch, wie bspw. die Atmosphäre im Raum war, auf welche Art kommuniziert wurde und was außerhalb der Unterrichtszeit passierte. Die generierten Daten umfassen neben den Beobachtungsprotokollen, die offen angelegt sind, auch Feldnotizen, -gespräche und -materialien. Schließlich ist auch die Protokollierung, die Ausformulierung des Beobachteten, ethnografisch orientiert. Als Ethnografie kann das Vorgehen trotz dessen nicht bezeichnet werden, weil der teilnehmende Anteil zu gering und der Aufenthalt im Feld zu kurz war.

Als wichtiges Element der Ethnografie wurde ferner der *reflexive Zugang* übernommen, welcher außerdem Teil der einflussnehmenden Methodologie rGTM ist [siehe Kapitel 3.2.3]. Ethnografisch orientierte Arbeiten rufen bei Forscher*innen nicht selten das Bedürfnis hervor, die (scheinbare) Neutralität der Beobachter*innenrolle zu verlassen und sich zu positionieren, vielleicht sogar in Beobachtetes einzugreifen. Die Einflussnahme des Selbst, sei es in tatsächlicher Partizipation oder grundlegender eigener Involviertheit, muss reflektiert werden (vgl. Hörschelmann und Meyer 2018, 99). Jede Beobachtung unterliegt qua natura einem Prozess der Deutung. Dem kann jedoch begegnet werden – mittels Bewusstmachung dieser subjektiven Theorien, Auseinandersetzung mit üblichen ‚Beobachtungsrisiken' und konsequenter Selbstbeobachtung. Das Bedürfnis, Widersprüche zu vermeiden, kann im Beobachtungsrahmen zu Konsistenzeffekten führen, die stärker durch Projektionen von Erwartungen oder früheren Beobachtungen geprägt sind als vom tatsächlichen Erleben. Starke emotionale Involviertheit kann dieses Phänomen verstärken und birgt die Wahrscheinlichkeit, Korrelationen und Muster zu erkennen, die durch die persönliche Haltung bedingt sind (vgl. Boer 2012, 217). In der Phase der Dokumentation ist das Erinnern einen wesentlichen Einflussfaktor, den es zu berücksichtigen gilt, da die persönliche Erfahrungswelt bei möglicherweise gleichzeitig lückenhafter Protokollierung zu Verzerrungen und gefärbter Wahrnehmungsselektion führen kann (vgl. ebd.). In der anschließenden Interpretation stellen schließlich erneut persönliche Ansichten ein Risiko der Verzerrung von Forscher*innenseite dar, ebenso wie der Aspekt der sozialen Erwünschtheit, der von einem (gedachten) Außen einwirkt (vgl. ebd.). All diese Dynamiken sind nicht ungewöhnlich. Vielmehr sind sie Grund zur Notwendigkeit der Reflexion, weil sie bekannte Begleiterscheinungen des Beobachtens sind. Techniken der Distanzierung helfen, während des gesamten Prozesses die eigene Involviertheit und das forschende Handeln zu prüfen. Eine räumliche Distanzierung vom Feld geschieht in der Regel zwangsläufig, aber der intellektuelle Abstand erfordert Bewusstheit und Übung (vgl. Breidenstein et al. 2020, 125). Dabei kann sich in Teilen durchaus auch auf die eigene Intuition verlassen werden, aber auch hier muss mittels Reflexion an die Grenzen des Selbstvertrauens gegangen werden (vgl. Hörschelmann und Meyer 2018,

100). So bringen insbesondere Beobachtungen im eigenen Fach, so wie die Teilnahme der Forscherin am DaZ-Unterricht, die Herausforderung von Vertrautheit mit, was zu einem Bias und zur Ablenkung vom eigentlichen Beobachtungsschwerpunkt führen kann. Daher muss eine „Befremdung der eigenen Kultur" angestrebt werden, sodass die Forscherin „einen neuen und fremden Blick auf die Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten der eigenen Umgebung und des eignen Alltags" etabliert (Breidenstein 2012, 30). Beim Verfassen der Protokolle hilft extensive Verschriftlichung, um Distanzierung herzustellen und in ausgedehnter Ausführlichkeit so genau wie möglich zu beobachten – auch sich selbst. Ein reflexiv-analytischer Zugang zu diesen Ausführungen prüft schließlich Musterhaftigkeiten und Irritationen und fragt nach situativen Bedingungen wie lokalen Logiken (vgl. ebd., 32ff.).

Die Ausgestaltung eines Beobachtungskonzepts ist für die praktische Umsetzung theoretischer Überlegungen abzuwägen zwischen Ansprüchen, Idealbedingungen und tatsächlichen Grenzen.[94] Es handelt sich um das Beantworten der Frage, wie das Design dem Forschungsziel, der Güte der Datengenerierung, den Bedingungen vor Ort, den Möglichkeiten im Forschungsprozess und den Interessen der Beobachteten gerecht werden kann.

Die Beobachtungen erfolgten ungesteuert, was bedeutet, dass keine lenkenden Impulse gesetzt und den Lehrenden auch keine (genderbezogenen) Themen vorgegeben wurden. Stattdessen war die *Partizipation* am Unterrichtsgeschehen gering, um dieses so wenig wie möglich zu beeinflussen. Die Forschungspartner*innen wussten demnach um ihre Beobachtung, erfuhren aber nur wenig über deren Zielsetzung. Offenheit für Gespräche und Fragen bestand durchgängig, aber im Vorfeld wurde nur preisgegeben, was als dringend notwendig erschien. Der Aufenthalt im Feld dauerte jeweils mindestens fünf Tage an, um einen Gewöhnungseffekt bei Forscherin und Forschungspartner*innen herzustellen. Förderlich war hierbei, dass es sich um ein Feld handelt, in dem ohnehin sehr viel geschrieben wird, was den ‚Kompromiss' aus Beteiligung und Notieren in einer Beobachtung mit geringer Teilnahme vereinfachte, weil die Dokumentation der Forscherin den Handlungsroutinen der Beobachteten ähnelten (vgl. Breidenstein et al. 2020, 101).

Nachdem der Unterricht im Verlauf der Corona-Pandemie auf eine Online-Variante umgestellt worden ist, wurde auf Beobachtungen digitalen Unterrichts verzichtet. Trotz des vergleichsweise einfachen Zugangs und einer schnelleren Datenerhebung sind die inhaltlichen Verluste als zu umfassend einzuschätzen. Im Online-Kurs sind oft nicht einmal Gesichter zu sehen, wodurch Mimik und Gestik verborgen bleiben. Wenn Lernende kaum oder gar

94 Videografien wurden vor dem Hintergrund der spezifischen Situation der Forschungspartner*innen ausgeschlossen. Lehrende könnten sich dadurch in einer Supervisions- und Bewertungssituation wiederfinden, Lernende in einer Kontrolllage. Stattdessen wurde ausschließlich mit Notizen und Gedächtnisprotokollen gearbeitet, die durch Unterrichtsmaterialien und Fotos gestützt sind.

nicht sprechen, werden sie für die Erhebung fast unsichtbar. Darüber hinaus entfällt die Interaktion untereinander beinahe vollständig, denn in einer Videokonferenz kann nur eine Person sprechen und überlappende Kommunikation erfolgt ausschließlich in Breakout-Rooms, die wiederum nicht gleichzeitig beobachtet werden können.

Neben der tatsächlichen Unterrichtsbeobachtung erweiterten *Gespräche im Feld* die Datengenerierung, wozu informelle wie verabredete Gespräche zählen. Diese wurden ebenso dokumentiert wie Materialien, Fotos und Reflexionen (vgl. Breidenstein et al. 2020, 104). Eine Verschriftlichung des Wahrgenommenen erfolgte direkt im Anschluss an den Feldbesuch durch das Notieren erster Eindrücke, die auch das sinnliche Erfassen der gesamten Umgebung einschlossen (vgl. Bock 2019, o.A.). In Anlehnung an das ethnografische Verständnis teilnehmender Beobachtung dient das Protokollieren dem Konservieren von Erlebtem, wobei das Wissen um die Selektiertheit des Beschriebenen stets mitgedacht wird. Aus diesem Grund war es immer auch Ziel, die Involviertheit und Interpretationspraxis der Forscherin reflexiv und intersubjektiv beschreibend darzulegen (vgl. ebd.). Nach dem Notieren folgte das extensive Beschreiben, das dazu dient, das Beobachtete verständlich aufzubereiten und maximal konkret und ausführlich statt abstrakt und detailarm zu beschreiben (vgl. Breidenstein et al. 2020, 114f.). Dabei wurde mit verschiedenen Mitteln gearbeitet, so Generalisierung, Konkretion, direkten und indirekten Zitaten, Perspektivwechsel und Fragen an sich selbst, Registerwechsel und Veranschaulichung durch entsprechende sprachliche Mittel (vgl. Bock 2019, o.A.).

3.5.2.3 Ziel der Unterrichtsbeobachtungen

Die Beobachtungen gliedern sich an verschiedenen Stellen in den mehrphasigen Forschungsprozess ein. Die ersten Unterrichtsbeobachtungen (2021) dienten als Pilotierung dem Zugang zum Feld und bildeten die Basis für die anschließend geführten Interviews. Ohne diese ersten Beobachtungen hätte der Leitfaden für die Gespräche mit den Lehrkräften nicht in seiner praxisnahen Ausgestaltung entstehen können. Die weiteren Beobachtungsphasen fanden nach der Durchführung und Auswertung der Interviews statt (2023) und konnten somit auf diesen Erkenntnissen aufbauen, das Bild vom Feld also einerseits vertiefen und prüfen und andererseits in die Breite erweitern. Das flexible Forschungsdesign ermöglichte nicht nur eine Anpassung an die entstandenen Umstände durch die Covid-19-Pandemie [siehe Kapitel 3.5.2.5], sondern auch die Herstellung eines komplexen Samplings, das sich an den Bedarfen der Fragestellung und nicht an mehr oder weniger willkürlich definierten Zielmarken ausrichtet. Mit dieser iterativen Struktur folgte das Vorgehen den Ansprüchen der rGTM [siehe Kapitel 3.2]: Ziel war es, von Forschungsphase zu Forschungsphase den neu entstandenen offenen Fragen nachzugehen und die *Datenlage schrittweise zu sättigen*, ohne einen Überschuss eindimensionaler

Daten hervorzurufen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund eines mehrdimensionalen Forschungsgegenstands im Rahmen einer theoriebildend-explorativen Empirie von dezidierter Bedeutung.

Neben dieser methodischen Zielstellung im Gesamtzusammenhang des Forschungsdesigns dienten die Beobachtungen vor allem der Ergänzung der Leitfadeninterviews um authentische interaktionistische Daten. Die Gespräche mit den Lehrkräften bereichern die Arbeit mit einer Sammlung vielseitiger Innensichten und durch den Ausdruck im Gespräch bereits vorbewerteter Aussagen einer bestimmten, für diese Arbeit wichtigen Akteur*innengruppe. Die Unterrichtsbeobachtungen waren kein Mittel, diese Selbstaussagen zu prüfen – was methodisch auch nicht möglich gewesen wäre, da interviewte und beobachtete Lehrkräfte nicht übereinstimmen –, sondern ihre Perspektiven durch eine Außensicht zu ergänzen.

Schließlich dienten die Beobachtungen vor allem dem authentischen Einblick in die tatsächliche Unterrichtssituation von Lehrenden und Lernenden. Aus diesen Eindrücken wird in der Analyse abgeleitet, welche Gelingens- und Behinderungsbedingungen in der Unterrichtspraxis erkannt werden können, wie sich diese aufeinander auswirken und welche weiteren Faktoren impliziert werden können.

3.5.2.4 Vom Beobachtungsbogen zum Beobachtungsbericht

Die Protokollierung basierte auf einem *Beobachtungsbogen*, der die Beobachtungsschwerpunkte definierte und als unterstützendes Instrument in der Beobachtungssituation fungierte. Der Beobachtungsbogen diente dem fokussierten Mitschreiben und transparenten Dokumentieren in strukturierter Form. Anspruch dabei war, die didaktische Beobachtung mit den ethnografischen Elementen in einem Hilfsmittel zu vereinen, das der methodischen Breite und den Bedarfen einer Grundlagenforschung gerecht wird. Der Beobachtungsbogen und die anschließende Kodierung stehen hierbei in einem mittleren Inferenzniveau zueinander, weil die Struktur des Bogens zwar Aspekte der Beobachtung vorgab, aber das Konstrukt trotz allem subtil und nicht immer benennbar bleibt (vgl. Schramm und Schwab 2022, 154). Interpretative Anteile waren ebenso vorhanden wie zu entschlüsselnde Beschreibungen.

Der Beobachtungsbogen wurde zunächst literaturbasiert entworfen, anschließend validiert, pilotiert und nach Durchführen der Interviews nochmals überarbeitet. In der finalen Form wurde er in allen Unterrichtsbeobachtungen eingesetzt [siehe Anlage 13].

Der Kopf des Beobachtungsprotokolls erfasst die nummerierte Beobachtung samt Datum, Zeitraum, Institution und Kursnennung. Der erste Teil dient der Beschreibung des Settings und wurde während des Unterrichtsverlaufs in folgenden Kategorien immer wieder ergänzt: Institution und Kurskonzept, Kursraum und Atmosphäre, Anzahl und Zusammensetzung der Lernenden, Sitzordnung (Sitzplan, Raumskizze), Lehr- und Lernmaterialien sowie mediale und technische Ausstattung und Lehrperson. Der zweite Teil enthält Aspekte zum Stundenverlauf, die nicht unbedingt zeitlich spezifiziert werden müssen: Ablauf der Vorstellung (der Forscherin), Thema und Lernziele, Sozialformen und Bewegung im Raum sowie Dynamik und Stimmung. Der dritte Abschnitt besteht aus einer Tabelle für die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs in chronologischer Abfolge. Die Abschnitte sind in Zehn-Minuten-Schritte eingeteilt, in denen in der ersten Spalte der Verlauf des Unterrichts beschrieben und in der zweiten Spalte die für die Forschungsfragen relevanten Auffälligkeiten herausgegriffen werden. Der letzte Teil umfasst zwölf Beobachtungsaspekte, die entweder in die vorherigen Abschnitte einfließen oder auf den Rückseiten unter Zuordnung der Nummer ausgeführt werden können. Diese Aspekte sind bspw. *Ansprache und verbale Interaktion untereinander*, *Reaktion auf Input*, *Materialien* oder *Konsens- und Dissensverhalten*.

Die *Validierung* des Beobachtungsbogens erfolgte im Januar 2021 mit drei fachnahen Personen, so einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und einer studentischen Hilfskraft des gleichen Lehrstuhls sowie einer weiteren wissenschaftlichen Mitarbeiterin eines anderen Universitätsstandorts. Die drei Probandinnen erhielten den erstellten Beobachtungsbogen zu einer videografierten Integrationskurssequenz aus dem Videofallportal des Deutschen Instituts

für Erwachsenenbildung (DIE), das freundlicherweise für diesen Zweck zur Verfügung gestellt worden ist (vgl. Online-Fall-Laboratorium o.J.). Die Teilnehmenden füllten den kompletten Beobachtungsbogen anhand des Unterrichtsvideos aus und beantworteten schließlich noch Metafragen zum Instrument selbst.

Aus den Rückmeldungen konnte unter anderem mitgenommen werden, dass der Beobachtungsbogen als sehr detailliert und strukturiert wahrgenommen wurde, für die Weitergabe an andere Beobachtende jedoch eine genauere Erläuterung notwendig wäre, was mit Gender und genderbezogenen Aspekten gemeint ist, da sich diese Begriffe nicht ganz von selbst erklären. Zwar fanden keine Beobachtungen durch andere Beobachter*innen statt, aber die Hinweise auf die Beschreibung des Konstrukts sowie sich im Instrument widerspiegelnde Vorannahmen waren hilfreiche Reflexionsgelegenheiten.

Wie bereits beschrieben, wurden zunächst *Pilotbeobachtungen* durchgeführt. Ziel dieser pilotierenden Vorbeobachtung war es, das erstellte Beobachtungsschema zu erproben, um es anschließend weiter überarbeiten zu können und den Leitfaden für die Interviews zu entwickeln [siehe Kapitel 3.1]. Obwohl zur ausgewählten Institution schon mehrfach Kontakt bestand, stellte sich die Organisation im Vorfeld als schwierig heraus, da die Pilotierung in der Zeit des zweiten Lockdowns der Corona-Pandemie 2020 durchgeführt werden musste. Schließlich war es jedoch möglich, am 12.11.2020 in einem Integrationskurs in einer Institution in Dobling unter Einhaltung des Hygiene-Konzepts eine erste Beobachtung testweise durchzuführen.

Die Pilotierung ist insgesamt als positiv zu bewerten. Trotz der erschwerten Bedingungen in Zeiten einer Pandemie konnten wertvolle Eindrücke gewonnen werden, was auch maßgeblich durch die Unterstützung von Seiten der Lehrperson und der Beobachtungsinstitution ermöglicht wurde. Das Beobachtungsverfahren stellte sich als sinnvoll und der Beobachtungsbogen als produktiv heraus – jedoch war es schwierig, weitere Dynamiken gleichzeitig zu erfassen, auch wenn pandemisch bedingt wenig Interaktion im Kursraum stattfand. Kritisch zu hinterfragen ist die unmittelbar durch die Forscherin vorgenommene Genderzuschreibung gegenüber den Beteiligten. Die Gedanken und Notizen sind geprägt durch den Ergebnisdruck und die Schnelligkeit und Gleichzeitigkeit der Handlungen, was zu unüberlegten Schlüssen führte. Weiterhin lag der Beobachtungsfokus sehr stark auf der Lehrperson. Aus diesem Grund sollten immer mehrere Beobachtungen im gleichen Kurs durchgeführt werden, weil dies ermöglicht, an einem Tag mehr auf die Lehrperson und am anderen Tag stärker auf die Kursgruppe zu achten. Weitere forschungspraktische Erkenntnisse wie der Mehrwert einer Vorstellungsrunde oder eine Position im hinteren Bereich des Kursraums waren sehr lehrreich. In beinahe jeder kommunikativen Situation konnten genderrelevante Aspekte beobachtet werden, was das Vorhaben bekräftigte, die Auswahl der weiteren Kurse weiterhin nicht niveauabhängig zu treffen. Das Pausengespräch in der Pilotierung erwies

sich als sehr fruchtbar. Für ein Anschlussgespräch mit der Lehrperson war jedoch keine Zeit vereinbart, was bei den weiteren Beobachtungen anders gehandhabt wurde. Zudem wurde bei den folgenden Beobachtungen bereits vorab der Kontakt zur lehrenden Person hergestellt, um die Anzahl der Teilnehmenden, ihr Niveau und die ihnen zur Verfügung stehenden Lehr-Lern-Materialien im Vorfeld festhalten zu können.

Die Aufbereitung der generierten Beobachtungsdaten auf Basis des validierten und pilotierten Beobachtungsbogens erfolgte in Form eines *Berichts*, der die Einflüsse von Hospitation und Ethnografie zusammenführt (vgl. Schramm und Schwab 2022, 151).

Pro Beobachtungsstandort wurde je ein Bericht verfasst. Jeder Bericht beginnt mit einer Beschreibung der Institution, um die spezifizierenden und zur Auswahl geführten Merkmale darzustellen. Daran schließt sich eine Beschreibung des allgemeinen Unterrichtskontexts an, die Angaben wie Lehrperson, Lernende, Ausstattung der Räumlichkeit, sprachlicher Stand, Lehr-Lern-Materialien etc. enthält. Darauf folgt pro Beobachtungstag ein Protokoll, das sich aus Sitzplan, Lernzielen, Unterrichtsverlaufsbeschreibung und tabellarischer Beobachtungsdokumentation zusammensetzt.

Während die Beschreibung der Institution, des Unterrichtskontexts und die fließtextliche Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs vor allem der Kontextualisierung dienen, ist der Kern des Datenmaterials die tabellarische Protokollierung der beobachteten Unterrichtseinheiten. Hier zeigt sich besonders deutlich, wie verschiedene Protokollstile verbunden wurden, denn die Darstellungsweise als Tabelle, die immer auch eine starke Verkürzung darstellt, ist bekannt aus didaktischen Hospitationen, während die extensive Satzform und der Fokus auf Interaktion, Atmosphäre und (körperliche) Wahrnehmung ethnografischen Charakter trägt. Die Protokolle geben zeitlich gegliedert den Verlauf des Unterrichts wieder, während in einer zweiten Spalte die darin auffälligen genderbezogenen Beobachtungen notiert werden. Diese Gliederung führt zu einer Vorabinterpretation, die bereits im Moment der Beobachtung vorgenommen wird. Da es sich nicht um eine rein ethnografische, sondern eine thematisch fokussierte und durch deduktive Kategorien gelenkte Erhebung handelte, war die Verwendung dieser Tabellenstruktur im Bereich der Datenaufbereitung ein konsequenter Schritt. Ähnlich verhält es sich mit dem dritten Schwerpunkt der Protokolltabelle: Die hier angegebenen interpretativen Beobachtungen sollen persönliche Empfindungen, reflexive Aspekte und subjektive Wertungen dezidiert als solche benennen und von den intersubjektiven Beschreibungen differenzieren. Diese ‚Färbungen' sollten dem Beobachtungsbericht bewusst nicht entzogen werden, da sie nicht nur eine mögliche Vorwegnahme des analytisch-interpretativen Folgeschritts enthalten, sondern vor allem den Wert der explorativen Datenerhebung durch eben jene Forschungsperson, die sie praktiziert hat.

Ausführlichere, ethnografisch geprägte Aushandlungen sind dagegen Teil der begleitenden Memos, welche die Eindrücke der Datenerhebung systematisieren und einordnen. Die Memos enthalten Ideen, Eindrücke, Gefühle und erste Zusammenhänge. Aufgrund der *reflexiven Methodik* kommt gerade ihnen ein besonderer Wert zu, jedoch stehen sie an der Seite der Beobachtungsberichte und sind nicht Teil von ihnen. Sie enthalten darüber hinaus Dokumentation von vor Ort geführten Feldgesprächen. Da es sich nicht um geplante, teilgesteuerte und aufgezeichnete bzw. damit transkribierte Interviews handelt, verblieb die Dokumentation auf der Ebene eines Gedächtnisprotokolls. Dieses wurde im Stil eines Memos verfasst und enthält bereits individuelle Einordnungen. Weitere rahmende Elemente sind Fotos und Scans von Unterrichtssituationen und Lehr-Lern-Materialien. Sie werden primär zur Veranschaulichung herangezogen, nicht aber zu einer Dokumentenanalyse.

Die Benennung von Lehrenden und Lernenden erfolgte in der Regel sehr technisch: Lehrende sind ‚die Lehrperson' und Lernende sind ‚die Teilnehmerin', vielleicht sind sie auch ‚eine Frau' oder ‚eine Frau aus der Ukraine', wenn die Positionierung als wichtig angesehen wird. Die Lernenden haben prinzipiell keine Namen und die Lehrenden nur in Ausnahmefällen. Eine solche Form der Protokollierung entspringt einer didaktischen Tradition und es entsteht eine Binarität aus Lehrenden und Lernenden. Diese *‚ethnografische Lücke'* ist eine bewusste Entscheidung für die Reduktion, in der nicht nur die didaktische Tradition lehrpersonzentrierter Hospitation dominiert, sondern auch die forschungsleitenden Fragen bereits während der Protokollierung lenkende Wirkung haben. Dass die Lernenden keine Namen erhalten, ist eine Konsequenz dessen, dass sie nicht nah genug kennengelernt wurden. Große Gruppengrößen, Fluktuation und nur kurze Begegnungszeiträume machten es schwer, sie in ihrer Individualität wahrzunehmen. Somit flossen auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Beobachtungs- und Aufbereitungstraditionen ineinander, die forschungsfragenbasiert Durchmischung erfahren haben. Eine dichtere Beschreibung, ein ethnografischer(-er) Zugang stellen ein Desiderat für das thematische Feld dar.

3.5.2.5 Die Stimmen des Felds: Sampling

Die Beobachtungen fanden in auf Integration ausgerichteten Kursen mit erwachsenen Lerner*innen statt. Das sprachliche Niveau und die Zusammensetzung der Gruppe sowie biografische Merkmale der Lehrperson spielten dabei keine Rolle. So wurden die Kurse bspw. nicht nach einer genderbezogenen Verteilung oder einer bestimmten Vorstellung von Heterogenität ausgewählt, weil die Untersuchungen der Annahme folgten, dass jede Gruppenkonstellation von unterschiedlichen Differenzlinien geprägt ist, deren Hierarchisierung nicht zielführend wäre. Da jede Person Genderzuschreibungen erfährt, wäre es für die Offenheit dieser Methode hinderlich gewesen, vorab eine Selektion

vorzunehmen. Gleiches betraf die Lehrperson. Eine größtmögliche Beobachtungsbreite wurde stattdessen durch möglichst verschiedene Kurskontexte gesichert, die sich über den Standort der Institution und deren Rahmenbedingungen ergaben.

Die vier Beobachtungsorte wurden unter Berücksichtigung persönlicher Rahmenbedingungen, Zulässigkeit von Seiten entsprechender Gatekeeper sowie vorhandener Hürden mit dem Anspruch auf maximale Verschiedenheit ausgewählt. Sie sollten in Demografie, Region, Migrationsgeschichte sowie Kursformat, Trägerinstanz und Zielgruppen möglichst unterschiedlich sein, um ein breites Bild des Felds und seiner Akteur*innen erhalten zu können. Dass dabei äußere Faktoren wie finanzielle Möglichkeiten, Zufälle, gutes und schlechtes Timing, Kontakte und Gatekeeper mitunter wesentlicheren Einfluss hatten als tatsächlich designbasierte Entscheidungen, ist eine nicht zu leugnende Forschungsrealität [siehe Kapitel 3.5.2.6].

Schlussendlich konnte eine breite Konstellation an Beobachtungsinstitutionen festgelegt werden, die im Folgenden vorgestellt wird. Von Kleinstadt bis Großstadt, von Norddeutschland bis Süddeutschland, von Abendkurs bis zum allgemeinen Integrationskurs und von VHS bis migrantischer Selbstorganisation waren die besuchten Unterrichtssettings divers zusammengesetzt [siehe Tabelle 5].[95]

Tabelle 5: Übersicht über die gewählten Beobachtungsstandorte und ihre Merkmale

	Raum	Institution	Zielgruppe
Dobling	Städtisch	Großer regionaler Bildungsträger	Integrationskurs, vormittags, keine Kinderbetreuung
Schätzheim	Städtisch	Verein mit BAMF-Trägerschaft	Integrationskurs, vormittags, Kinderbetreuung
Eberswang	Ländlich	Volkshochschule (Nebenstelle)	Integrationskurs, abends (Berufstätige), keine Kinderbetreuung
Regenskoog	Städtisch	Migrantische Selbstorganisation, Verein und Geflüchtetenunterkunft	Niedrigschwellige Sprachförderung, nachmittags, Kinderbetreuung

Für die Auswahl war eine Voraussetzung, dass es sich um Städte und Institutionen handelt, die alle in Deutschland lokalisiert sind. Zwar wären

95 Alle Beobachtungsstandorte sind pseudonymisiert. Im Fall der VHS wird die Dachorganisation explizit benannt, weil sie als größter Integrationskursanbieter besonders bedeutsam und gleichzeitig verbreitet genug ist, um nicht explizit rückverfolgbar zu sein.

vergleichende Perspektiven auf die Nachbarländer interessant und das Argument grenzübergreifend wirksamer Geschlechterphänomene valide, jedoch sollten alle besuchten Unterrichtskontexte den nahezu gleichen Möglichkeiten und Einschränkungen sowie den gleichen politisch definierten Rahmenbedingungen von Integration unterliegen.

Nach der Auswahl erfolgte die jeweilige Kontaktaufnahme, die neben dem Anliegen als solches eine kurze Vorstellung der Forscherin mit Verweis auf das universitäre Profil für weitere personenbezogene Details, möglichst aussagekräftigen, aber nicht zu spezifischen Informationen über das Forschungsprojekt und Hinweise zu Beobachtungsschwerpunkten sowie die Beobachtungspraxis enthielt. Bspw. wurde von Kommunikationsbeginn an deutlich herausgestellt, dass es keinerlei Mitschnitte geben wird und alle Beteiligten Pseudonyme erhalten werden. Außerdem wurde betont, dass bereits Interviews durchgeführt worden sind und weitere Beobachtungen folgen werden, damit die kontaktierten Institutionen nicht den Eindruck bekommen, exponiert zu werden. Datenschutz- und Beobachtungskonzept wurden beigefügt. Außerdem wurde immer eine Einladung zum Gespräch via Telefon oder Zoom vorgeschlagen, um entstandenen Fragen im Austausch nachgehen zu können. Insofern ein persönlicher Kontakt bestand, wurde eingangs auf diesen verwiesen. Auf diese erste Anfrage folgte oft keine Antwort, meist musste zweimal Kontakt aufgenommen werden. Die Rückmeldungen auf die Erstanfrage waren entweder ablehnend oder interessiert mit tendenzieller Zusage und Nennung der entsprechenden Bedingungen. An diesem Punkt konnte mit einer Planung des Aufenthalts angeknüpft werden.

Dobling

In der Doblinger Institution fand bereits die Pilotierung statt, deren Ergebnisse sich als sehr erkenntnisreich herausgestellt hatten, weshalb ich den beobachteten Kontext über einen längeren Zeitraum kennenlernen wollte. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden in einem Integrationskurs einer einschlägigen Institution kirchlicher Trägerschaft durchgeführt, die ein umfassendes Bildungsprogramm mit verschiedenen Aus- und Weiterbildungsangeboten für Jugendliche und Erwachsene anbietet, wobei der Bereich der sprachlichen Integration nur einer von vielen ist. Dazu zählen jedoch eine hohe Zahl von Integrationskursen, teilweise auch Alphabetisierungs-, B2- und berufssprachlichen Kursen. Die Institution nimmt zudem den DTZ und den Test LiD ab. Als Träger von Integrationskursen nach dem Rahmencurriculum des BAMF ist die Bildungseinrichtung mit dem beschriebenen Profil als erfahren zu bewerten. Der beobachtete Kurs ist in jeglicher Hinsicht als ‚klassischer' Integrationskurs zu bezeichnen. Mit vier Unterrichtseinheiten an fünf Tagen pro Woche findet er vormittags mit über zwanzig Lernenden statt. Eine Kinderbetreuung gibt es nicht. Ziel des von einer erfahrenen Lehrperson geleiteten Kurses nach BAMF-Curriculum ist das Bestehen des DTZ mit Sprachniveau B1.

Schätzheim
Schätzheim wurde als Beobachtungsort aus zweierlei Gründen ausgewählt. Zum einen sollte die Stadt das Sampling um eine für ihre Migrationsgeschichte bekannte Großstadt ergänzen, zum anderen ist die Institution selbst als wertvoll für die multiperspektivischen Einblicke ins Feld zu erachten. Die Großstadt hatte 2020 einen Einwohner*innenanteil von 40 % mit Migrationshintergrund, wovon ein hoher Anteil im Stadtteil der Beobachtungsinstitution lebt. Mindestens 25 % der Anwohnenden in diesem Stadtteil haben eine Migrationsgeschichte (vgl. Stadt Schätzheim 2021, 1, 11). Für Dobling trifft tatsächlich eine nicht unähnliche Zusammensetzung zu (je nach Zählung 30–40 % Anteil von Einwohnenden mit Migrationsgeschichte; ebenso mit ‚migrantischer Viertelbildung' (vgl. Integrationsbeirat Dobling o.J.), jedoch wurde es für den Anspruch der Standortbreite als relevant bewertet, eine deutlich größere Stadt in das Sampling aufzunehmen. Die Beobachtungen wurden in einem Verein durchgeführt, der sich als Interkulturelles Zentrum bezeichnet, das nach eigenen Angaben eine Empowermentorganisation darstellt und sowohl politisch als auch konfessionell unabhängig, politisch aktiv und parteiisch für Menschenrechte arbeitet (vgl. Institution e.V. o.J.). Der Verein ist eine gemeinnützige Organisation, die sich über Fragen der Migration hinaus für Demokratiebildung, Selbsthilfe und politische wie gesellschaftliche Partizipation engagiert. Es gibt ein Bildungsangebot, das über Sprachkurse hinausreicht und durch eine Kinderbetreuung begleitet wird, um Eltern den Zugang zu den Programmen zu gewährleisten. In der (medialen) Öffentlichkeit wird der Verein durch Projekte im Bereich Film, Installation, Radio oder Literatur sichtbar (vgl. ebd.). Die Aktivitäten des Vereins sind dabei stets intersektional positioniert, bspw. queerinklusiv angelegt. Im Sinne des iterativen methodischen Vorgehens wurde ein Standort wie die Institution in Schätzheim gesucht, welche einerseits zugelassener Träger von Integrationskursen nach BAMF-Curriculum ist und damit den zeitlichen, inhaltlichen und organisatorisch restriktiven Vorgaben mit dem Ziel des DTZs unterliegt, aber andererseits auch einen empowernden, inklusiven und machtkritischen Anspruch verfolgt. Im Selbstbild spricht der Verein bspw. von einer Forderung auf das Recht auf Desintegration (vgl. Institution e.V. o.J.).

Eberswang
Zur Ergänzung der städtisch situierten Lehr-Lern-Situationen sollte eine ländliche Region involviert werden, weshalb strategisch im Raum Dobling nach Möglichkeiten für Unterrichtsbeobachtungen gesucht wurde, so Sprachschulen oder Außen- und Regionalstellen der Volkshochschule. Nach Kontaktaufnahme mit der VHS Doblinger Land wurde geprüft, welche Standorte mit einem Angebot allgemeiner Integrationskurse im Landkreis eine Option darstellten (vgl. vhs Doblinger Land e.V. o.J.). Eberswang wurde schließlich als Standort ausgewählt, weil er durch seine ländliche Struktur diese Lücke im Sampling auszufüllen vermag und weil dort ein Abendkurs angeboten wird,

der eine andere Zielgruppe anspricht als es Integrationskurse tun, die am Vormittag stattfinden. Eberswang ist Teil einer Verwaltungsgemeinschaft im Landkreis Dobling. Der komplette Einzugsbereich inklusive Eberswang als Hauptortschaft hat circa 12.000 Einwohner*innen und in Verbindung mehrerer kleinerer Ortschaften einen ländlichen Charakter (vgl. Bundesland 2022). Es handelt sich um einen ‚klassischen Vorort' im Umland einer größeren Stadt, in der sich aufgrund wachsenden Industriezuzugs auch die Einwohner*innenzahl stetig erhöht. Laut Quartiersbüro von Eberswang leben in der Ortschaft 30 % Einwohner*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund (vgl. Eberswang o.J.). Der Abendkurs findet nicht in der lokalen VHS-Einrichtung statt, sondern im Untergeschoss der ortsansässigen Kirche. Er wird von drei verschiedenen selbstständigen Lehrkräften montags bis mittwochs durchgeführt und von der Zentrale in Dobling aus koordiniert. Das Curriculum und der Aufbau des Kurses entsprechen dem BAMF-Rahmencurriculum und Ziel ist es, auf den DTZ sowie den Test LiD vorzubereiten. Das Format ist insbesondere deshalb interessant, weil es primär Berufstätige anspricht, welche tagsüber arbeiten, und damit das Sampling um eine weitere Gruppe an Forschungspartner*innen mit spezifischen Bedarfen und Erfahrungen ergänzt. Hier mussten einige Gatekeeper-Verhandlungen mit der VHS selbst sowie dem BAMF absolviert werden, bis schließlich eine Absprache für die Beobachtungen möglich war.

Regenskoog

Die norddeutsche Stadt Regenskoog hat laut Mikrozensus 2019 mit 37 % der Einwohnenden einen hohen Migrationsanteil (vgl. Demografieportal o.J.). Hier konnten zwei Unterrichtsformate verschiedener Kontexte im ehrenamtlichen Bereich besucht werden, die beide von der gleichen Lehrperson organisiert und geleitet werden. Über Kontakte und persönliche Fürsprache konnte ein besonders vulnerabler Bereich des Deutschlernens besucht werden. Der erste Unterrichtskontext ist ein Verein, der ehrenamtliche Kinderbetreuung für Arabisch- und Türkisch-erstsprachige Kinder im Kita-Alter anbietet. An vier Tagen findet für zwei Gruppen mehrsprachige Kinderbetreuung statt, zusätzlich zu Veranstaltungen und einem Deutschcafé am Freitagnachmittag. Dieses Deutschcafé richtet sich an Mütter mit Arabisch als Erstsprache und geringen deutschen Sprachkenntnissen, teilweise auch geringer Literarisierung. Es wird von Yasmin geleitet, die selbst keine Ausbildung oder Qualifizierung als DaZ-Lehrerin absolviert hat. Mit den Lernerinnen* teilt sie die Migrationserfahrung, auch sie hat Deutsch als Zweitsprache in Deutschland erworben, stammt aus einem arabischsprachigen Land und ist außerdem Mutter. Der einmal wöchentlich in kleiner Runde von maximal fünf Teilnehmenden stattfindende ‚Kurs' folgt weder Curriculum noch Prüfungsziel, sondern ist vielmehr auf Teilhabe, Austausch und Anschluss ausgelegt und ist klar dem Bereich der (sprachlichen) Integration zuzuordnen. Die besuchenden Frauen* leben seit 2015 nach einer Flucht aus Syrien in Regenskoog und haben geringe Deutschkenntnisse; das Frauencafé gibt ihnen einen Zugang zum Sprachenlernen, der

im sonstigen Alltag fehlt (Kontextwissen). Die zweite Beobachtungssituation ist in einer Geflüchtetenunterkunft situiert. Der Unterricht wird dort von der gleichen Lehrerin auf ehrenamtlicher Basis geleitet. Im Gegensatz zum Frauencafé im Verein nehmen in der Unterkunft etwa zehn Frauen* aus Afghanistan zusammen mit ihren Kindern teil. Die Lehrerin spricht in diesem Fall nicht die Erstsprachen der Lernerinnen*, die kaum länger als einige Monate in Deutschland leben und sehr geringe Deutschkenntnisse haben. Die Kinderbetreuung findet im gleichen Raum statt und wird von einer weiteren Ehrenamtlichen organisiert und durchgeführt, welche wie die Lernerinnen* afghanischer Herkunft ist. Beide Beobachtungen ergänzen das Sampling in den Besonderheiten des Ehrenamts, der Selbstorganisiertheit, der Peer-Ebene durch geteilte Migrations- und sogar Spracherfahrungen und den Fokus auf Mütter.

3.5.2.6 Gatekeeper und Hürden im Beobachtungsprozess

Teil empirischer Arbeit ist die Kooperation mit Forschungspartner*innen und die Kommunikation mit Gatekeepern, um die Datengenerierung zu ermöglichen und zu organisieren. Der Zugang zu den Beobachtungen verlief mit deutlich mehr Umwegen, Herausforderungen, Planänderungen und Verzögerungen als zunächst angenommen wurde. Der wohl größte Einflussfaktor war die *Covid-19-Pandemie*. Zwischen 2020 und 2022 wurde die Datenerhebung durch Gesundheitsrisiken, Ausgangsbeschränkungen, geschlossene Sprachschulen, digitale Unterrichtsformate, Reiseverbote und regional verschiedene sowie sich stetig verändernde Auflagen zur Eindämmung der Virusverbreitung enorm verzögert bis verunmöglicht. All diese Restriktions- und Unsicherheitsfaktoren waren über zwei Jahre hinweg eine unumstößliche Normalität, in der es bestmöglich zu leben und zu forschen galt. Auch mit Lockerung oder Aufhebung bestimmter Sicherheitsmaßnahmen war lange Zeit nicht gewiss, wie weitergearbeitet werden konnte und welche Risiken dies für sich selbst und andere, insbesondere vulnerable Gruppen, mit sich brächte. Auch nach dem ‚Hoch' der Pandemie reagierten noch 2023 einige kontaktierte Institutionen ablehnend auf Anfragen, weil das Infektionsrisiko bei einer teilnehmenden Beobachtung zu stark wäre.

Neben diesem zeitlich spezifischen Einflussfaktor bestanden die ständigen formalen wie informellen Hürden im Zugang zum Feld fort. Es handelte sich um zentrale Herausforderungen sozialwissenschaftlicher Praxis und sie bedurfte entsprechender Planung und Reflexion (vgl. Wust und Meyer 2018, 89). Essentiell waren dabei Gatekeeper als „Schlüsselpersonal einer Einrichtung [, die] (offiziell) Erlaubnisse zum Aufenthalt" vergeben bzw. dies verweigern (Breidenstein et al. 2020, 62). Durch den Kontakt mit Gatekeepern wird der Feldzugang gewissermaßen immer zu einer asymmetrischen Situation, in der Widerstände normal sind (vgl. ebd., 60f.). Erleichtert werden kann der Umgang mit Gatekeepern durch Vertrautheit mit der internen Struktur des Felds,

bspw. hinsichtlich Hierarchien und Zuständigkeiten (vgl. Wust und Meyer 2018, 90). Im Fall der vorliegenden Arbeit war dies in wesentlichen Teilen gegeben, da die Forscherin selbst bereits im Integrationsbereich unterrichtend tätig war und mit bestimmten bürokratischen Wegen, bspw. das BAMF betreffend, vertraut ist. Der Umgang mit Zugangsbeschränkungen erforderte darüber hinaus Flexibilität (verschiedene Planänderungen waren notwendig), Kooperation (ein starkes Entgegenkommen hinsichtlich der Forderungen der Gatekeeper war wichtig), Reflexion (die forschungsethische Angemessenheit bestimmter Beobachtungskontexte musste mehrfach überdacht werden) und eine gewisse ‚field credibility' (soziale Dimension in Hinblick auf institutionelle Hürden) war ebenfalls von Nöten (vgl. ebd., 91f.).

Der *Zugang zum Feld* verlangte eine sehr genaue Abwägung zeitlicher, finanzieller und persönlicher Ressourcen, der Samplingmethode und der Informationen, die über den Forschungsgegenstand preisgegeben werden sollten. Das mitunter als politisch brisant wahrgenommene Thema mit dem Schlagwort ‚Gender' war dabei sicherlich nicht immer hilfreich (vgl. Meyer 2018, 59). Der Zugang über persönliche Kontakte war prinzipiell am unkompliziertesten, da diese Empfehlungen aussprechen oder sogar selbst in einer Entscheider*innenposition sind (vgl. Breidenstein et al. 2020, 62). Dieser Weg wurde im Fall der Beobachtungen in Regenskoog eingeschlagen, indem nach vorherigen Ablehnungen von Anfragen auf Hilfe aus dem Bekanntenkreis zurückgegriffen wurde. Hier eröffnete der persönliche Kontakt alle Zugänge; das Vertrauen zwischen Lehrperson und bekannter Person wurde auf die Forscherin übertragen, wodurch der Besuch beschützter, eher verschlossener Räumen wie einer Geflüchtetenunterkunft gewährt wurde. Auch im Fall von Schätzheim war Fürsprache auf Basis persönlicher Bekanntschaft von einer Tagungsbegegnung zu erleben, die für die Anfrage förderlich gewesen ist. Schwierigkeiten stellten sich eher bei Institutionen ein, bei denen die Anfrage nicht auf persönlicher Bekanntschaft beruhte.

Neben dem Anschreiben und der Abwägung preiszugebender Informationen sind Persönlichkeits- und Identitätsmerkmale der Forscherin einflussnehmend. Mit entsprechendem *impression management* kann versucht werden, einen freundlichen, offenen und zugänglichen Eindruck zu erwecken, aber bestimmte askriptive Merkmale sind unveränderbar und unterliegen entsprechender (stereotyper) Deutung von außen, was positive wie negative Konsequenzen für die Zugangserlaubnisse haben kann (vgl. Breidenstein et al. 2020, 76). Bspw. kann die Positioniertheit als weiblich in diesem Zusammenhang einen Vorteil darstellen, da Frauen zugeschrieben wird, ‚sozialer' und ‚ungefährlicher' als Männer zu sein und deshalb eher ins Feld eingeladen werden (vgl. ebd., 77). Je nach Institution kann es zudem sinnvoll sein, den akademischen Hintergrund zu betonen und bspw. auf vorhandene Publikationen und die Universitätswebseite zu verweisen. In anderen Kontexten ist es möglicherweise erfolgsversprechender, sich von der universitären Zugehörigkeit zu distan-

zieren und die eigene Praxiserfahrung im Feld hervorzuheben. Warum Kontaktaufnahmen letztendlich tatsächlich erfolglos bleiben, kann selten klar festgestellt werden, denn wie sympathisch die Kontaktaufnahme wirklich wirkt, wie vertrauenserweckend, ob eine E-Mail der richtige Weg ist und ob Nachfragen positiv oder negativ wahrgenommen werden, ist subjektiv (vgl. Meyer 2018, 57). Im vorliegenden Forschungsprojekt waren die Hauptgründe für das Scheitern von Kooperationen mit Beobachtungsinstitutionen das Nichtbeantworten von Mails, Kontaktabbruch, das Schützen der Lernenden vor Außenstehenden (Störung des safer spaces), komplizierte Kurssituationen, Zeitmangel, Restriktionen der Institutionsleitung oder anderer höherer Instanzen sowie Desinteresse am Thema.

Neben Kontakt und Kontaktmodus stellten der Datenschutz und formale Zugangsberechtigungen eine weitere Hürde dar. Einige Institutionen legten vorab Wert auf ein ausführliches Datenschutzkonzept, das in Zusammenarbeit mit dem Datenschutzbeauftragten der Universität entwickelt worden war. Gleichzeitig war fraglich, ob die von den Teilnehmenden zu unterschreibenden Einverständniserklärungen wirkungsvoll sind, da nicht zu erwarten ist, dass Lernende mit Sprachniveau A2, A1 oder weniger ein solches Dokument verstehen können. Es war zwar so einfach wie möglich formuliert und wurde im Unterrichtskontext erläutert, wurde aber letztendlich doch immer weitgehend routiniert und unkritisch unterschrieben. Aus einer machtkritischen Perspektive bleibt zu diskutieren, wie fair und sinnvoll eine solche Erklärung schlussendlich ist. Andere Formalia betrafen die Erlaubnis vom BAMF, welche bei den Standorten Dobling und Eberswang eingeholt werden mussten. Im Fall der Beobachtung am VHS-Standort musste zudem mit entsprechend hierarchisch höheren Zuständigen gesprochen und Zustimmung eingeholt werden. Bei den Standorten Regenskoog und Schätzheim hatten die Lehrenden selbst das entscheidende Mitspracherecht. Auch finanzielle Limitationen spielten eine Rolle.[96]

96 Eine der vier Beobachtungen wurde vom Büro für Chancengleichheit der Universität Augsburg gefördert.

4 Analyse und Interpretation

Dieser Teil des Buchs stellt die Ergebnisse der Studie vor, welche entlang des entwickelten Modells rund um die Kernkategorie rekonstruiert wurden, und legt die darauf aufbauenden fachdidaktischen Interpretationen dar.

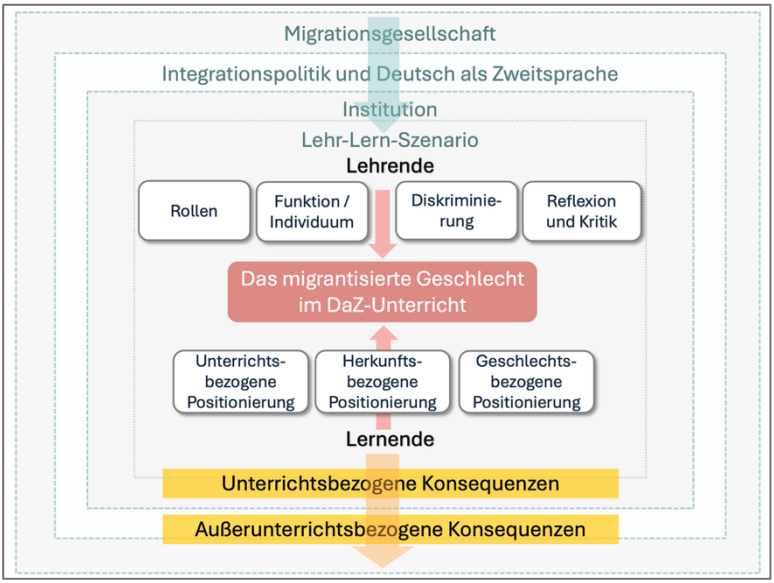
4.1 Doing ‚migrantisiertes Geschlecht im DaZ-Unterricht' – ein Konstruktionsmodell

Die folgenden Darstellungen zeigen die Analyse der generierten empirischen Daten aus Interviews und Beobachtungen, die auf Aspekte von Gender im betrachteten Feld kodierend untersucht wurden. Ziel des in Kapitel 3.4 beschriebenen Kodiervorgangs war die Rahmung der Rolle von Gender im DaZ-Unterricht, seiner Konstruktion und Konstitution. Mit diesem Ziel im Blick wurden die Daten aufgebrochen und kodierend bearbeitet [siehe Anlage 8]. Die daraus entwickelte Kernkategorie ist das *migrantisierte Geschlecht* (im DaZ-Unterricht). Diese Formulierung bezieht sich auf die Erkenntnis, dass Geschlecht im DaZ-Unterricht über Praktiken des Doing Gender konstruiert und verhandelt, jedoch durch Praktiken der Migrantisierung ergänzt wird. Die folgenden Kapitel zeigen,

- was das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht ist,
- innerhalb welcher Praktiken es konstruiert wird,
- wie es im institutionellen Lehr-Lern-Zusammenhang verortet ist
- und welche Konsequenzen für einen gendersensiblen DaZ-Unterricht daraus ableitbar sind.

Das auf Basis der Datenanalyse entwickelte theoretische Modell [siehe Abb. 1] bildet ab, welche Bedingungen, Akteursinstanzen und Dynamiken an der Konstruktion des migrantisierten Geschlechts beteiligt sind:

Abb. 1: Modell des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht



Quelle: Eigene Abbildung

Die Kernkategorie *migrantisiertes Geschlecht im DaZ-Unterricht* ist hierfür in der Mitte angeordnet. Sie ist das Ergebnis kontinuierlicher Praktiken des Doing Gender und des Doing Migrantisierung und stellt ein soziales Konstrukt dar. Die Erläuterungen der folgenden Kapitel führen deshalb immer zur Kernkategorie.[97]

Das Modell ist von oben nach unten zu lesen. Die Pfeile verdeutlichen jeweils die Wirkungsrichtung der jeweiligen Praktiken.

Oben ist demnach der *Kontext* als Voraussetzung und Rahmenbedingung der Kernkategorie vorgelagert. Der Kontext beschreibt, unter welchen Grundvoraussetzungen das migrantisierte Geschlecht verhandelt wird, wie die Subjektpositionen der beteiligten Akteur*innen verortet sind und welche Bedeutung die Kernkategorie für innerunterrichtliche und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge hat. Der Kontext ist auf drei Abstraktionsebenen strukturiert, welche die Kernkategorie in ihrer institutionellen Einbettung (DaZ-Unterricht) umschließen. Ebene 1 des Kontexts beschreibt die Migrationsgesellschaft und ihre Integrationspolitik und wird in Kapitel 4.2.1 erläutert. Ebene 2 des Kontexts konkretisiert den Integrationskurs sowie andere Lehr-Lern-Kontexte und wird in Kapitel 4.2.2 dargestellt. Ebene 3 geht auf die jeweilige konkrete Lehr-

97 Eine größere und farbige Abbildung des Modells befindet sich im digitalen Anhang.

Lern-Institution mit den entsprechenden Unterrichtssettings ein und wird in Kapitel 4.2.3 beschrieben. Alle drei Ebenen wirken auf die Kernkategorie ein und bedingen deshalb, wie das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht entsteht.

Im Zentrum des Modells steht die Kernkategorie des migrantisierten Geschlechts zusammen mit den beiden Akteursgruppen Lehrende und Lernende. Die drei Kontextebenen wirken auch auf diese beiden Gruppen konstituierend ein, während deren Praktiken wiederum die Kernkategorie mitgestalten.

Lehrende wie *Lernende* bedingen ebenfalls die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts. Unabhängig davon, inwiefern sie selbst von diesen Zuschreibungen adressiert werden, geht es hierbei um die Praktiken, die von diesen Akteur*innen ausgehen und das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht im Sinne eines Doings herstellen. Lehrende verhandeln ihnen zugeschriebene Rollen, reproduzieren Diskriminierung, reflektieren bzw. kritisieren Verhältnisse des Felds und verhandeln den Widerspruch zwischen ihrer unterrichtlichen Funktion und ihrem migrationsgesellschaftlichen Individuum. Diese Prozesse des Doings bei der Herstellung des migrantisierten Geschlechts von Seiten der Lehrenden werden in Kapitel 4.3 dargelegt. Lernende wiederum verhandeln ihre geschlechtliche, herkunftsbezogene und unterrichtliche Positionierung. Wie diese Dynamiken Konstruktionspraktiken des migrantisierten Geschlechts nach sich ziehen, wird in Kapitel 4.4 analysiert. Diese lehrenden- und lernendenseitigen Vorgänge laufen parallel und sich gegenseitig bedingend ab und beeinflussen die Art, wie über das migrantisierte Geschlecht verhandelt, gesprochen und gefühlt wird.

Aus der Konstruktion und Konstitution des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht ergeben sich bestimmte *Konsequenzen*, die den Unterricht selbst betreffen (unterrichtsbezogen) oder außerhalb des Unterrichts wirksam werden (außerunterrichtsbezogen). Diese ‚Effekte' sind im unteren Bereich des Modells angeordnet [siehe Anlage 14] und werden in Kapitel 4.5 erläutert. Die Konsequenzen sind Praktiken, die aus den Dynamiken im Unterricht sowie des außerunterrichtlichen Kontexts hervorgehen. Der Pfeil im unteren Teil des Modells verdeutlicht, dass die außerunterrichtlichen Konsequenzen wiederum auf die drei Ebenen des außerunterrichtlichen Kontexts zurückwirken: So sind die Konsequenzen stets auch Teil des Kontexts.

Teil des theoretischen Modells der Konstruktion des migrantisierten Geschlechts ist das Element der *Reflexion*. Hierbei handelt es sich um eine analytische Komponente, die auf das methodologische Grundkonzept der reflexiven Grounded Theory zurückgeht und als appellativer Hinweis darauf zu verstehen ist, das Modell reflexiv zu lesen [siehe Kapitel 4.7.3]. Jegliche Elemente des Schemas sind nicht nur durch die Perspektive der Forscherin herausgearbeitet, sondern werden auch durch die der Betrachtenden gedeutet. Das Modell stellt daher implizit die Frage, wo sich Betrachtende und Lesende platzieren, wie ihr

Einfluss auf die Konstituierung der Kernkategorie wirksam wird und inwieweit sie von dieser betroffen sind.

Die Kursart ist in der Lesart des Modells per se unerheblich, denn es ist auf alle institutionellen Lehr-Lern-Kontexte von DaZ anwendbar, bspw. den allgemeinen Integrationskurs oder Unterricht im Rahmen ehrenamtlicher Sprachförderung in einem Deutschcafé.

Die folgenden Kapitel beschreiben abschnittweise das theoretische Modell zur Darstellung des Konstrukts des migrantisierten Geschlechts; zunächst den Kontext, daraufhin die Lehrenden, anschließend die Lernenden und zuletzt die Konsequenzen. In jedem Kapitel werden die Praktiken dargestellt, welche die Konstruktion der Kernkategorie bedingen und wie sie konkret das migrantisierte Geschlecht herstellen. Innerhalb dieser Praktiken werden Dimensionen herausgearbeitet, welche die stattfindenden Interaktionen und Dynamiken übergreifend beschreiben. Diese Darstellungen schließen mit Zwischenreflexionen zur Einordnung der Analyse sowie des Einflusses der Forscherin und ihrer Positionierung.

Ausgehend von den Analysen des empirischen Datenmaterials werden Interpretationen vorgenommen, um die Herausforderungen und Gelingensbedingungen eines gendersensiblen DaZ-Unterrichts abzuleiten [siehe Kapitel 4.6]. Das theoretische Modell dient damit als Basis für eine didaktische Lesart der gewonnenen Erkenntnisse. In Kapitel 4.7 werden diese wiederum an das theoretische Vorwissen, den Forschungsstand und den aktuellen Fachdiskurs um Professionalisierung angebunden.

Die folgenden Darstellungen des Modells sind die Ergebnisse der Analyse der generierten Daten. In den Kapiteln 4.2 bis 4.5 sind Kodes kursiv geschrieben und Datenauszüge werden als eingerückte Blockzitate dargestellt. Wörtliche Zitate aus diesen Datenauszügen werden für die bessere Lesbarkeit nicht mit Quellenangaben versehen, denn sie beziehen sich grundsätzlich auf den vorangegangenen Materialausschnitt. Wenn es sich bei diesen Materialausschnitten um ein Interview handelt, wird ihnen fett gedruckt der Name des*r Interviewpartner*in vorangestellt (z.B. **Carlos**) und am Ende die Interviewstelle mit Segmentangabe des Transkripts ergänzt. Handelt es sich dagegen um einen Beobachtungsausschnitt, steht dem Datenzitat der Beobachtungsort voran (z.B. **Regenskoog**) und am Ende ist die Datenart (Beobachtungsprotokoll oder Beobachtungsmemo) mit Segmentangabe ergänzt. Neben den transkriptüblichen Pseudonymisierungen stehen Anmerkungen der Forscherin in eckigen Klammern mit [Anm. L.S.] im Zitat. Kontextualisierungen zu den Forschungspartner*innen sowie der Beobachtungsinstitutionen können in Kapitel 3.5.1.4 (Interviewstimmen) bzw. Kapitel 3.5.2.4 (Beobachtungsstimmen) nachgelesen werden. Grundsätzlich folgen alle Darstellungen dem Aufbau bzw. der Lesereihenfolge des Modells zum migrantisierten Geschlecht [siehe Anlage 14].

4.2 Der Kontext als Voraussetzung und Rahmen

Der Begriff des Kontexts[98] beschreibt im vorliegenden Modell die Voraussetzungen für die Konstitution des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht. Die kontextuellen Umstände und Einflüsse sind einerseits notwendig und andererseits gestaltend. Dieser Einfluss des Kontexts ist der Frage nach Geschlecht im DaZ-Unterricht im Sinne eines Entstehungszusammenhangs zwangsläufig vorgelagert, wirkt aber auch auf den Unterricht ein. Darüber hinaus betrifft der Kontext all seine Akteur*innen, die wiederum Geschlecht konstruieren, reproduzieren und verhandeln: Der Kontext bestimmt die Art ihres Doings weitreichend. Veränderte Merkmale dieses voraussetzenden Kontexts würden die Art der Geschlechtskonstitution in Konsequenz demnach ebenfalls verändern. Kontext beschreibt so Ausgangspunkt, Voraussetzung und Rahmen gleichermaßen, da er Machtverhältnisse benennt, die alle weiteren Praktiken des entwickelten Modells beeinflussen.

Die Beschreibung des Kontexts wird vor allem aus zwei der Kodecluster [siehe Kapitel 3.4] abgeleitet: *Integrationskurs im Integrationskontext* und *Dynamiken im Unterricht* [siehe Anlage 14]. Beide Kodecluster enthalten Kodes und Subkodes, die allgemeinere Aussagen zum Feld enthalten, es abstecken und bewerten. Diese Kodes können im Theoriebildungsprozess drei Ebenen zugeordnet werden, die sich in ihrem Bezugsrahmen, ihrer Reichweite und ihrer Nähe zum tatsächlichen Unterrichtsgeschehen unterscheiden. Die erste Ebene beschreibt den Kontext der Migrationsgesellschaft und Integrationspolitik [siehe Kapitel 4.2.1]. Diese Ebene hat den weitesten Bezugsrahmen, da sie gesamtgesellschaftlich wirksam ist und auch Berührungspunkte mit Personen außerhalb des konkreten Forschungsfelds aufweist. Die zweite Ebene bezieht sich auf den Integrationskurs bzw. andere Lehr-Lern-Settings [siehe Kapitel 4.2.2]. Auf dieser Ebene geht es noch nicht um den tatsächlichen Unterricht, als vielmehr die Festlegungen, die unter die Integrationskursverordnung fallen sowie die entwickelten Alternativen (bspw. im Ehrenamt). Die dritte Ebene beschreibt schließlich die Institution als jenen Kontext, der den konkreten DaZ-Unterricht am nächsten berührt [siehe Kapitel 4.2.3]. Dieser Kontextbereich hat die direktesten Auswirkungen auf die Konstitution des migrantisierten Geschlechts im Sinne der Unmittelbarkeit, wird allerdings maßgeblich durch die beiden übergeordneten Ebenen bedingt. Die Ebenen sind als Teile voneinander zu verstehen (Ebene 3 ist Teil von Ebene 2 ist Teil von Ebene 1 und andersherum), nicht als übereinander liegende Schichten.

98 Der Terminus ‚Kontext' deckt sich begrifflich mit dem Kodierparadigma (axiales Kodieren) nach Glaser und Strauss (vgl. Strübing 2008). Tatsächlich wurden die entsprechenden Textstellen jedoch nicht unter dem Ziel der Kontextbeschreibung kodiert, sondern erst nachträglich als solche subsummiert.

4.2.1 Kontextebene 1: Migrationsgesellschaft und Integrationspolitik

Die Ebene der Migrationsgesellschaft und Integrationspolitik ist jene mit der größten Reichweite, weil sie über den untersuchten Kontext hinausreicht und alle Mitglieder der Gesellschaft betrifft. Sie involviert demnach nicht nur Migrantisierte und mit ihnen persönlich oder beruflich in Verbindung stehende Personen, sondern auch alle anderen.

In den Interview- und Beobachtungsdaten schlägt sich ein Verständnis von der ersten Kontextebene als *Zwang* nieder. Der Begriff zieht sich als deskriptorisches Element wie ein roter Faden durch das Material, wird aber unterschiedlich bewertet. Der folgende Auszug deutet eine negative Bewertung an:

George: genau ich würde also ich würde mir wünschen dass das mit weniger (--) zwang verknüpft ist (Interview, Pos. 168)

George antwortet hier auf die Frage, welche Veränderungen er sich für das deutsche Integrationssystem wünschen würde. Entsprechend seiner Aussage sei dieses zwangvoll bzw. mit Zwang assoziiert, was er als änderungsbedürftig, also negativ benennt. Dies kann so gedeutet werden, dass er die Strukturen des Systems prinzipiell annehmbar findet, den forcierenden Charakter jedoch ablehnt.

Es finden sich aber auch zustimmende Perspektiven auf zwangvolle Strukturen dieser Kontextebene:

Rahel: ich finde es gut dass sie zwang sind und ich würde sogar ich glaube die leute haben ein jahr zeit (--) wenn es noch so ist (--) von ich bekomme den zettel von der ausländerbehörde dass ich den kurs (--) dazu berechtigt bin (--) bis ich melde mich an (Interview, Pos. 104)

Die Interviewpartnerin spricht hier als Befürworterin des aktuellen Systems. Sie verweist auf die zeitlichen und behördlichen Abläufe bis zum Beginn eines Integrationskurses. Diese Strukturen sind verbindlich vorgegeben, behördlich gesteuert und von Einheitlichkeit und Sanktionierbarkeit gekennzeichnet. Rahel argumentiert in ihrer Beschreibung der Abläufe machtaffirmierend, indem sie diese Vorgaben nicht kritisiert, sondern annimmt und bestärkt. Die Anmerkung, dass die am Integrationskurs zur Teilnahme Berechtigten „sogar" ein Jahr Zeit hätten, impliziert eine Bewertung der Strukturen als großzügig. In der Beschreibung dieser Struktur wechselt sie von der distanzierten Benennung „die Leute" zu einer Ich-Formulierung, was die Klarheit der einzelnen Arbeitsschritte betont. Die Verbindlichkeit bzw. den „zwang" dessen findet sie „gut", wobei sich „sie" auf die verpflichtende Integrationskursteilnahme beziehen kann. Die Integrationsmaßnahmen sind demnach in ihrem Zwangscharakter positiv bewertet und es kann gedeutet werden, dass eine lockere ‚Politik' mit höherer Freiheit bzw. größerem Gestaltungsspielraum zu einer geringeren Funktionalität integrationspolitischer Maßnahmen führen würde.

Es kann also festgehalten werden, dass unabhängig von einer positiven oder negativen Bewertung ein zwangvolles migrationsgesellschaftliches, integrationspolitisches System beschrieben wird, in dem Lehr-Lern-Kontexte situiert sind. Dies hat auch Auswirkungen auf die Beschreibung des migrantisierten Geschlechts. Der folgende Datenausschnitt thematisiert die zwangvollen Rahmenbedingungen auch in Hinblick auf Gender konkreter:

George: da war das also in der debatte gab es dann oft so mh argumente °h äh kann doch jeder deutsch lernen und äh °°h die kriegen das alles umsonst und was soll das überhaupt und dann musste man erstmal auch als gegenstimme sagen stimmt überhaupt nicht also dieses angebot was es da gibt staatlich gefördert und eben auch nicht unbedingt nur gut umgesetzt (--) äh erreicht gar nicht alle ganz viele fallen da schon durch das raster vorher (-) weil sie den status nicht haben oder weil sie kinder haben die dann nicht betreut werden in der zeit und deswegen nicht hingehen können und so weiter und so fort (Interview, Pos. 192)

George verweist hier zunächst auf eine positive Perspektivierung des Systems, in welchem die als zwangvoll wertbaren Maßnahmen als Angebote beurteilt werden. Diese seien einfach zugänglich, da „doch jeder deutsch lernen" könne und zudem „alles umsonst" sei. George macht durch die Art, auf die er diese Argumentation wiedergibt, bereits eine Distanzierung deutlich, indem er verallgemeinernde Wendungen und empört klingende Aufzählungen gebraucht. Er selbst positioniert sich im weiteren Verlauf seiner Erläuterungen als „gegenstimme", die ein Korrektiv zu den vorher wiedergegebenen Debattenpunkten darstellt. „[D]ieses angebot" wird dadurch relativiert, dass es nicht jede*n erreicht und dem Ziel, allen Zugewanderten Zugang zum Deutschlernen bereitzustellen, nicht vollständig gerecht wird. Die Struktur scheint hierbei eine Lücke aufzuweisen, da migrierende Mütter entweder nicht mitgedacht werden oder Betreuungsangebote für Kinder generell zu kurz kommen. Da bestimmte Personengruppen nicht erreicht würden, ist nicht nur der Angebotscharakter fragwürdig, sondern auch das Zwangvolle kann hinterfragt werden. Offensichtlich können nicht alle Personen in das Integrationssystem gezwungen werden, was jedoch zur Folge haben kann, dass „ganz viele […] durch das raster" fallen. Insbesondere die Gruppe von Frauen und Müttern wird hierbei durch George relevant gesetzt, womit ein wichtiger Genderaspekt in der Beschreibung der ersten Kontextebene als zwangvoll benannt wird.

In diesem Zusammenhang wird die *Segregation* Migrantisierter problematisiert, die von der als autochthon gedachten Gesellschaft abgegrenzt leben.

Viktoria: die sagen immer wir kennen keine leute die deutsch sprechen (--) die sind immer unter sich wir wissen nicht wie wir da reinkommen sollen also das das ist was was wirklich (---) allgemein auf die gesellschaft bezogen °°h und dann habe ich das gefühl es werden so viele steine in den weg gelegt im integrationsprozess (Interview, Pos. 306)

Viktoria spricht hier über die Probleme, von denen ihre Lernenden berichten, so der fehlende Kontakt mit deutschsprechenden Personen. In diesem Verständnis wird Integration als Vermischung zweier gedachter Gruppen verhandelt und Segregation in Konsequenz als ein Scheitern derselben. Ihre

Lernenden benennt Viktoria hierbei als die bemühte Gruppe, die an Kontakt zu den Nichtmigrantisierten interessiert ist, welche jedoch „immer unter sich" bleiben. Den Bemühungen werden „viele steine in den weg gelegt", der eigentlich zur Integration führen soll. Viktoria sieht daher nicht nur die Zugewanderten in der Verantwortung für dieses Integrationsziel, sondern auch die aufnehmende ‚Mehrheitsgesellschaft'. In Konsequenz der Ablehnung kommt es zu fortbestehender Trennung der beiden, dichotom markierten Gruppen. Die erste Kontextebene ist mit gesamtgesellschaftlichem Bezug demnach einflussreich für Gelingen von Integration.

Es zeigen sich zusammenfassend widersprüchliche Zugänge zu Migration in einer insgesamt komplexen Bewertung der integrationspolitischen Verhältnisse. Ansprüche an Migrierte, Integrationsleistungen wie Spracherwerb zu erbringen, stehen im Zusammenhang mit dem Verdacht, dass diese ohne Zwang nicht erfolgen – obwohl mitunter auch die Nichtmigrantisierten in die Verantwortung genommen werden.[99] Diese Zusammenhänge münden in der *Angst vor dem Scheitern des Integrationssystems*, wie sie bspw. Buffy im folgenden Gesprächsausschnitt formuliert:

Buffy: also ich glaube so wie es jetzt ist (--) schaffen wir es nicht die menschen in unsere gesellschaft zu intere- integrieren und ich habe ich glaube auch oder ich befürchte dass uns das mal überrollen kann (Interview, Pos. 112)

Der Status Quo wird in diesem Ausschnitt als bedenklich beschrieben. Die Sorge vor einem Scheitern der gegenwärtigen Integrationspolitik zeigt sich in verschiedenen Interviewsegmenten, wird hier aber besonders deutlich formuliert, weil Buffy das „nicht schaffen" als fatalistische Angst ausformuliert. Ihrer Befürchtung nach kann es zu einem „überrollen" kommen, wobei nicht konkretisiert wird, wie ein solches aussehen würde. Ihrer Befürchtung nach steht eine Wir-Entität mit hoher Verantwortung für den Erfolg von gesellschaftlicher Integration einer Menschengruppe gegenüber, die integriert wird. Dieses passive Integriertwerden verweist auf eine Integrationsnotwendigkeit, deren Gelingen vor dem „überrollen" schützt.

Demnach liegt wesentlicher Druck auf der Migrationsgesellschaft, der wiederum die Bedingungen für alle Akteur*innen des Integrationssystems ebenso wie die Zugewanderten selbst betrifft. Wesentlich im Gesamtsystem sind die Angebote für Migrierte mit Sprachförderbedarf, die auf der zweiten Kontextebene verhandelt werden.

99 Die Interviewpartner*innen äußern neben der hier abstrahiert kodiert und in Zusammenhang gebrachten Aspekte auch konkrete Kritikpunkte: fehlende Beratungsangebote für Zugewanderte, erschwerte Übergänge vom Sprachkurs sowie Zugänge zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, zu hohe Gewichtung normierter Sprachniveaus mit den entsprechenden Nachweiszertifikaten, geringe Professionalisierung von Lehrpersonen, zu hoher Druck auf Sprachkurse bei geringem Angebot weiterer Integrationsmöglichkeiten, schwache Wirkung von Integrationsräten etc.

4.2.2 Kontextebene 2: Integrationskurse und andere Lehr-Lern-Kontexte

Die Ebene der Lehr-Lern-Kontexte hat eine mittlere Reichweite und betrifft Strukturen der Deutschmittlung generell. Die Ebene steht zwischen der übergeordneten migrationsgesellschaftlichen Dimension und den konkreten Unterrichtsszenarien in Institutionen.[100]

Eine Perspektive auf Lehr-Lern-Kontexte beschreibt diese als *safer spaces* für Migrantisierte.[101]

Regenskoog: Der Unterricht versteht sich als niedrigschwelliges Angebot für genau diese Bedarfslage, was in Konsequenz bedeutet, dass er nicht zu lang ist und einer flachen Progression folgt. Grammatische, metasprachliche Begriffe werden nicht verwendet, es gibt keine Prüfungsausrichtung oder ausgewogenes Fertigkeitstraining. Das Konzept ist stattdessen, einen sicheren Raum zu schaffen, in dem Lernerfahrungen überhaupt zugänglich sind und Teilhabe ermöglicht wird. (Beobachtungsmemo, Pos. 19–23)

Innerhalb der zweiten Kontextebene zeigt sich eine konzeptionelle Perspektive auf einen Deutschkurs als sichere, vertraute Gemeinschaft. Er wird in diesem Zusammenhang nicht nur als Instanz des Sprachenlernens, sondern auch der konkreten Integrationsarbeit und des Gemeinschaftlichen verhandelt. In dieser Perspektivierung des Sprachunterrichts als safer space wird der gemeinsame Kurs als Platz für Vertrauen und Persönlichkeit gesetzt. Im obigen Memoauszug sind deshalb nicht die didaktischen Details des konkreten Unterrichts von Bedeutung, sondern der prinzipielle Anspruch auf Teilhabe, der integrationspolitisch über das Lehr-Lern-Angebot angestrebt wird. Zwischen migrationsgesellschaftlichen Bedingungen und der konkreten institutionellen Gestaltung von Unterricht liegt also eine bestimmte Perspektive auf Integration. In diesem Fall ist es das Erkennen von Hürden für Migrantisierte im Alltag und Chancen im Sprach-Lehr-Lern-Raum. Hierfür wird der Anspruch auf Sicherheit erhoben.

Deutschunterricht wird im Datenmaterial als *Gatekeeper* verhandelt. Insbesondere im Fall der Integrationskurse werden das Lernen, Durchhalten und Prüfen relevant gesetzt, was durch die BAMF-gesetzten Bedingungen gerahmt wird.[102] Der folgende Interviewausschnitt thematisiert die Bedeutung als Gatekeeper bei gleichzeitig herausfordernden Umständen des Lehrens und Lernens:

100 Merkmale, Bedingungen und konstituierende Wirkung dieser Kontextebene wird dennoch an konkreten Unterrichtsbeispielen festgemacht.

101 Siehe hierzu auch die Ansprüche der Lehrperson zur Gestaltung eines unterrichtlichen safer spaces in Kapitel 4.3.4.

102 Im Datenmaterial finden sich vielzahlige Referenzen auf das BAMF. Dies betrifft die Bürokratie des Bundesamts, aber auch Vorgaben zu Gruppengrößen, Zeitplanung, Themen des Rahmencurriculums, Aufbau des DTZ sowie Bezahlung der Lehrpersonen.

Katy: spätestens nach (---) vier wochen °h geht die schere schon auseinander und äh spätestens nach einem jahr wird es dann sehr sehr schwierig °°h ähm weil einfach ein paar dabei sind die (---) äh h° (---) die die es mh die zum teil die zeit nicht haben die zeit sich nicht nehmen °°h ähm die ähm es vielleicht auch einfach nicht schaffen (.) da mitzuhalten und ich empfinde dass das programm (--) in den integrationskursen straff ist (--) also man muss da schon tempo geben um diese lektionen durchzubekommen um °h da eben seine stufen zu erreichen also da ist nicht so wahnsinnig viel zeit um (--) sehr viel zu wiederholen und um auf die °h allerschwächsten einzugehen das macht es manchmal schwierig (Interview, Pos. 54)

Die von Katy dargestellten Erfahrungswerte mit Integrationskursen verweisen auf einen hohen zeitlichen Druck, der zu dem Fehlen individueller Förderung führt und das erfolgreiche Abschließen des Kurses stark erschweren. Entsprechend der Argumentation im Interviewausschnitt ist das vorgegebene Curriculum im entsprechend vorgegebenen Zeitrahmen „straff" und erfordere „tempo". Das Absolvieren von Lektionen und Stufen markiert die zielgerichtete Struktur der Integrationskurse, die jedoch „nicht so wahnsinnig viel zeit" für Wiederholung und Förderung bietet. Dies führe wiederum zu fehlender Differenzierung, was „die schere" zwischen den Lernenden eröffne und für diejenigen, die dem Lerntempo nicht folgen können, den erfolgreichen Kursabschluss erschwert. Neben den eng gesteckten Strukturen des BAMFs nennt Katy auch fehlende Zeit und fehlende Möglichkeiten auf Seiten der Lernenden. Es wird deutlich, dass der Integrationskurs für Lernende und Lehrende viel Druck bedeutet, gerade weil seine Rolle die eines Gatekeepers für gesellschaftliche, berufliche, aber auch aufenthaltsrechtliche Sicherheit darstellt. Katy verweist auf einen geringen Spielraum der Lernenden innerhalb eines Integrationskurssystems. Möglichkeiten, die Bedingungen von Integrationskurs und Lernenden aufzufangen, bieten sich dadurch nicht oder kaum. Die Lehrpersonen werden bereits an dieser Stelle rein strukturell in eine verzwickte Zwischenposition von staatlicher Dominanz und individueller Verantwortung für die eigene Lehre versetzt. Durch die hohe Bedeutung des erfolgreichen Deutschkurses für das Leben der Migrierten kann hier eine gewisse druckbedingte Verzweiflung erkannt werden. Die Verhandlung des migrantisierten Geschlechts muss deshalb unter diesen Bedingungen betrachtet werden.

Der Deutschunterricht ist insofern in verschiedenen Aspekten *politisch*.

Wilma: integration auf jeden fall ähm dass äh wir dass in deutschland äh jeder neben jeder mit jedem gruppenarbeit machen sollte (--) ähm wenn es jetzt ganz üble befindlichkeiten gibt also ich würde jetzt nicht jemanden zwingen unbedingt neben einer anderen person zu sitzen (-) ähm aber ähm integration heißt äh in unserer demokratie schon dass auch iraker und iraner äh miteinander zusammenarbeiten (---) ähm (---) ja (--) ähm integration ja im weitesten sinne dass jeder auch äh äh etwas gibt was er geben kann also ähm unterstützung (Interview, Pos. 36)

Wilma verortet hier integrationspolitische Ansprüche deutlich im Bereich der Spracharbeit, sodass insbesondere auf Integration ausgerichteten DaZ-Angeboten eine politische Dimension zugesprochen werden kann. Zwischen der

ersten und der dritten Kontextebene zeichnet sich ein vermittelndes Verständnis von Integration ab, hier illustriert durch den hergestellten Zusammenhang von Integration und unterrichtsbezogenen Praktiken. Die gemeinsame Gruppenarbeit von Lernenden verschiedener Herkunft, die ggf. konfliktbehaftet aufgeladen sein könnte, wird von der Interviewpartnerin als demokratischer Akt beschrieben. Insbesondere Integrationskurse, aber auch alternative Lehr-Lern-Konzepte werden so zu realpolitischen Instrumenten. Hierbei werden bestimmte Erwartungshaltungen an die Lernenden herangetragen, wie bspw. die konfliktfreie Zusammenarbeit im Unterricht, die nur durch „ganz üble befindlichkeiten" erlassen wird. Über diese Erwartungshaltungen, aber auch konkrete Vorstellungen von „unserer demokratie" verdeutlicht sich eine ‚Wir'-‚Nicht-Wir'-Dichotomie innerhalb der politischen Einbettung von Lehr-Lern-Settings. Die Mit- und Zusammenarbeit im Deutschkurs kann vor diesem Hintergrund als Teil der Annahme begriffen werden, dass sich bei gelingender Integration „alle" gegenseitig „unterstützen". Das migrantisierte Geschlecht entsteht demnach in einem kontextuellen Zusammenhang der politischen Normen und Erwartungen sowie sogenannten demokratischen Ansprüchen an Zugewanderte.

Die politische Dimension zeigt sich jedoch nicht nur in der grundsätzlichen Situiertheit von DaZ-Unterricht, sondern auch in thematischen Setzungen:

George: finde ich ist das auch bei anderen politischen themen also (--) ich sage einmal so pfff (.) ich versuche das (-) ein bisschen rauszuhalten weil (-) politik schnell dazu führt dass man dann (--) nicht mehr sich auf die sprache konzentriert was ja eigentlich mein (-) meine aufgabe ist dabei zu helfen dass man deutsch lernt (--) ist ja kein wir machen sind ja kein politikkurs oder kein debattierkurs (Interview, Pos. 162)

Obwohl in den Beobachtungen immer wieder politische Themen deutlich be- und verhandelt wurden, verordneten die meisten Interviewten diesen Bereich überwiegend im Orientierungskurs. Auch im Ausschnitt des Gesprächs mit George wird Politik in einem engen Sinn verstanden und von dem Hauptziel des Sprachkurses abgegrenzt. Die vehemente Abwehr von „politikkurs" und „debattierkurs" lässt darauf schließen, dass explizite Benennung politischer Themen sowie das Führen politischer Diskussionen vermieden und nicht im Verantwortungsrahmen des DaZ-Unterrichts erkannt wird. Im Gegensatz zu den Beobachtungen, in denen durchweg politische Themen Eingang in den Unterricht fanden, wenn auch nicht als solche benannt, sondern bspw. indirekt über Lese- und Hörtexte im Buch eingeführt oder schlicht sprachlichem Austausch inhärent, drücken Lehrende in Interviews Unsicherheit und Abwehr von Politik aus. Auch George versucht sie „ein bisschen rauszuhalten". Die obig erkannte politische Situiertheit, Bedeutung und sogar klare Aufgabe von integrationsorientiertem DaZ-Unterricht steht insofern in einem Widerspruch zur Bewertung politischer Themen als Gegenstand von Gesprächen. Deutsch lernen und Politik lernen werden als gegensätzliche Ziele voneinander abgegrenzt.

Die zweite Kontextebene beschreibt somit integrationspolitische Zusammenhänge, die zwischen Angebot und Erwartungsdruck rangieren und demnach wesentlichen Einfluss auf die gestaltenden Akteur*innen haben. Sie wirkt wesentlich subjektivierend für Beteiligte des integrationspolitischen Systems und wirkt darüber wiederum auf die dritte Kontextebene ein.

4.2.3 Kontextebene 3: Institution

Als Ebene, die der Kernkategorie am nächsten steht, hat die Institution erheblichen Einfluss in der Kontextualisierung, weil in der Institution konkretisiert wird, was auf den Ebenen 1 und 2 abstrakt bleibt. Die Institution reproduziert die Machtdynamiken der übergeordneten Ebenen über ihre eigenen Rahmenbedingungen. Die verschiedenen institutionellen Hintergründe der Interviewpartner*innen sowie die Beobachtungsinstitutionen ermöglichen vielseitige Einblicke in die verschiedenen Möglichkeiten institutioneller Verortung von Lehr-Lern-Kontexten für die Deutschmittlung. Die Institutionen schließen hierbei verschiedene Unterrichtssettings ein und sind mit ihrem Selbstverständnis dabei sehr prägend. Der ‚Abstand' zwischen Institution und Unterricht ist daher eher gering, aber die Lehrenden haben dennoch Gestaltungsspielraum, innerhalb dessen sie sich von den institutionellen Rahmenbedingungen in Teilen distanzieren können.

Der institutionelle Kontext lässt sich anhand verschiedener Kriterien beschreiben, die sich in der Analyse als einflussreich herausstellten sowie von den Forschungspartner*innen relevant gesetzt werden. Die im Folgenden angeführten Merkmale werden von den Forschungspartner*innen beschrieben, bewertet und in Zusammenhänge mit der Kursdynamik sowie ihrer eigenen Rolle gestellt. Sie werden in aller Regel institutionell bestimmt, nicht unbedingt durch die Lehrpersonen selbst.

- Standardisierung nach Curriculum oder Sprachförderung ohne curriculare Vorgaben
- Strukturiertes Unterrichtskonzept oder freies Sprachförderangebot ohne Progression
- Nicht-individualisiertes vorgegebenes Kurskonzept oder Bedarfsorientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden
- Prüfungsorientierung oder Fokus auf Austausch und Gemeinschaft
- Große, kleine oder flexible Gruppen
- Einsatz (nicht-)standardisierter (kurstragender) Lehr-Lern-Materialien
- (Kein) Stadt(teil)bezug
- Institution mit großen, ggf. überregionalen Strukturen oder einzelner Standort

- Lange Kursdauer über mehrere Monate/Jahre oder kurzes Lehr-Lern-Angebot
- Höhere Anzahl von Unterrichtseinheiten pro Tag (4–5) oder kurze Lehr-Lern-Zeit/einmalig wöchentlich stattfindend
- Entlohnte oder ehrenamtlich tätige Lehrpersonen
- Lehrpersonen mit oder ohne nachgewiesene Qualifikation
- (Un-)Bürokratische Infrastruktur
- Private, staatliche, städtische/kommunale oder keine Finanzierung
- (Keine) Beratungs- und/oder Betreuungsangebote
- (Keine) Persönliche Bindung zwischen den Akteur*innen der Institution
- (Keine) Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. anderweitige Einbindung von Mehrsprachigkeit
- (Kein) Künstlerischer Anspruch
- (Kein) Empowermentanspruch
- (Kein) Antirassistischer/feministischer/aktivistischer Anspruch
- (Nicht-)Beachten von Vorgaben und Auflagen sowie potenziell (nicht) restriktiv bei Abweichungen von Vorgaben und Auflagen
- (Nicht-)Machtkritische Ausrichtung

Diese Kriterien können institutionelle Rahmenbedingungen beschreiben bzw. werden von den Forschungspartner*innen immer wieder herangezogen, um ihre Lehr-Lern-Bedingungen zu erläutern.[103]

Teil der dritten Kontextebene ist der *Raum*, der als konkrete lokale Lehr-Lern-Umgebung verstanden wird – in der unterrichtlichen Praxis einer Institution und auch innerhalb eines Kurses können auch mehrere, z.T. sehr unterschiedliche Räume genutzt werden. Der Raum beeinflusst als Unterrichtsort den Kontext des Lernens und das Embodiment der beteiligten Akteur*innen. Der Kode Raum kann in einer weiten Bedeutung verstanden werden und den Weg zum Unterrichtsort, die nähere Umgebung wie das Stadtviertel sowie das/die Gebäude einschließen. In einer engen Bedeutung werden Details des Unterrichtsraums erfasst, so seine Wände, Ausstattung, sein Licht oder die Atmosphäre. Der Lernort kann als solcher eingerichtet sein oder nur temporär zu einem werden, er kann nach außen sichtbar als solcher benannt oder nur für Involvierte erkennbar sein. Die Grenze eines Raums ist zunächst sehr konkret, so durch seine Wände, Türen, Fenster etc. beschrieben; die Durchlässigkeit dieser Grenze ist es jedoch nicht zwangsläufig. Und: Teilweise überschreiten auch andere Personen die Kursraumgrenze, bspw. Akteur*innen der Institution oder Angehörige der Lernenden. Umso ‚sanktionsfreier' diese sich zwischen

103 Auf ein Zuweisen von Datenbelegen wurde aufgrund des Umfangs der Liste verzichtet. Diese stellt das Ergebnis der Kodierung von institutionellen Rahmenbedingungen dar und wurde hier zusammenfassend abgebildet, um die Merkmale von Institutionen auf der dritten Kontextebene zu illustrieren.

Innen und Außen des Kursraums bewegen, desto durchlässiger ist er. Auf einer anderen Ebene betrifft dies auch nichtphysische Grenzüberwindungen, so bspw. handybasiert. Die Grenze des Lehr-Lern-Raums wird reproduziert, legitimiert und gestaltet durch die Personen, die sie passieren. Der folgende Auszug zeigt eine Beschreibung des weiten Raumverständnisses, also der Umgebung des Lehr-Lern-Orts:

Eberswang: Der besuchte Ort ist eine kleine Stadt mit Regionalbahnanbindung in der Nähe Doblingens. Durch verschiedene Vororte und Dörfer ist er gut erreichbar. Die Fußwege sind schmal, die durchführende Bundesstraße breit. Es gibt zwei Tankstellen, einen Supermarkt, kleinere Geschäfte, erstaunlicherweise ein Kino. In den Vorgärten stehen teilweise Marienfiguren und hängen [Bundesland]-Flaggen. (Beobachtungsmemo, Pos. 10–13)

Aus Perspektive der Forscherin hat die Umgebung einen wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung des konkreten Raums. Der Weg in den Unterrichtsraum ist eine Hinführung, deren Eindrücke in das Lehr-Lern-Szenario einfließen. Dort kann die Leere ländlicher Kleinstadtwege fortgeschrieben oder die Beklemmung einer großen Unterkunft zerstreut werden, wobei die subjektive Bewertung einen wesentlichen Einfluss hat. Der obige Datenauszug gibt schließlich vor allem auch wieder, was der Beobachterin samt ihrer persönlichen Situiertheit auffällt und wie sie dies wiederum bewertet. Der hier geschilderte Weg durch den kleinen Ort Eberswang entspricht sicherlich vielen vergleichbaren Ortschaften in Deutschland. Hervorgehoben wird die Anbindung mit Regional- und Autoverkehr, die Zusammensetzung des Orts und die Gestaltung der Vorgärten. Erreichbarkeit und Versorgungsmöglichkeiten sind im ländlichen Raum sicherlich praktische Kriterien für die Zugänglichkeit von Lehr-Lern-Szenarios, ermöglichen aber auch Kontakt mit anderen Menschen, Freizeitgestaltung und persönliche Entfaltung. Die Gartendekoration mit religiöser und nationaler Symbolik kann als natio-ethno-kulturelle Markierung einer nichtmigrantisierten ‚Wir'-Gemeinschaft gedeutet werden. Welche Wirkung diese Umgebung auf Teilnehmende von Deutschmittlungsangeboten hat, ist ungewiss. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass es einen Einfluss auf die Lernenden und den Lehr-Lern-Kontext gibt.

Die innerinstitutionelle Umgebung des Kursraums kann sich stark unterscheiden, insbesondere bei Räumen außerhalb von Bildungseinrichtungen. Zum Teil können die Lernenden diese Räume mitgestalten, in der Regel haben sie darauf nur wenig Einfluss. Der folgende Memoauszug beschreibt einen Lehr-Lern-Raum im engen Sinne:

Eberswang: In einer Ecke stehen ein Flachbildfernseher, der eigentlich nur aus der ersten Reihe einsehbar ist, ein DVD-Player und ein Drucker. Tatsächlich nutzbar ist nur eine alte Schultafel. Die zugehörige Kreide schreibt schlecht auf ihr und ist nicht immer lesbar. (Beobachtungsmemo, Pos. 23–25)

Der Memoauszug beschreibt einen Lehr-Lern-Raum mit klassischen Unterrichtselementen. Die Ausstattung deutet sich aber als veraltet, unpraktisch oder

dysfunktional an. Die typischen Unterrichtselemente wie die Tafel markieren den Ort als schulisch bzw. als Bildungsinstitution. Die Anordnung impliziert frontale Unterrichtsmethoden. Die unpraktische Tafel mit der schlecht schreibenden Kreide könnte darauf schließen lassen, dass es an Mitteln fehlt, die Ausstattung zu erneuern. Auch hier ist nicht herauszufinden, wie Lehr-Lern-Beteiligte dies wahrnehmen, jedoch ist anzunehmen, dass das schulische, aber veraltete Inventar eine Wirkung auf sie hat.

Ausstattung und Einrichtung des Raums bedingen nicht nur die methodisch-didaktischen Möglichkeiten des Unterrichts, sondern gestalten auch dessen innere Umgebung, nehmen Setzungen vor, spiegeln soziale Positionen. Lernorte, die als solche dezidiert geschaffen wurden, enthalten üblicherweise eine klassische, schulische Ausstattung, die funktional auf das Lehr-Lern-Setting ausgerichtet ist. Räume, die normalerweise eine andere Funktion haben und nur zeitweise zu (DaZ-)Lernorten werden, haben diese eher nicht. Die jeweilige Einrichtung und Gestaltung definiert das Raumgefüge. Sie lenkt den Gestaltungsspielraum der Rollenverständnisse der jeweiligen Akteur*innen und sie bestimmt, welche Ausrichtung der Unterricht auf der lokalen Ebene erfährt, wie die Beteiligten zueinander gewandt sind und welche Bewegungsspielräume es gibt. Die Einrichtung bestimmt auch die Möglichkeiten der Sitzordnung. Insbesondere bei großen Gruppen ist vorherrschend, dass die Sitzplätze in schulischen Reihen, die zur Tafel ausgerichtet sind und Frontalunterricht stützen (wie in Schätzheim, Dobling und Eberswang). In kleineren Gruppen kann auf U- bzw. kreisförmige Anordnungen zurückgegriffen werden (wie in Regenskoog). In keinem der beobachteten Kurse wurden während der Beobachtungszeit Änderungen in der Sitzordnung vorgenommen bzw. flexibel mit dieser umgegangen, bspw. durch das Verschieben von Tischen [siehe Anlagen 15–18]. Ob die Lerner*innen nur die Lehrperson ansehen oder auch einander, ob sie einen eigenen Tisch haben oder ihn sich teilen, ob die Lehrperson einen Tisch hat oder nicht und ob sie bequem durch den Raum laufen könnte oder sich eigentlich nur vor der Tafel bewegen kann, ist durchaus relevant für die Gestaltung der jeweiligen Akteur*innen-Rollen.

Auffällig in Hinsicht auf den Raum ist die Gestaltung der Wände. Auch hier ist ein zentraler Einflussfaktor, ob der Unterricht in einer Bildungseinrichtung stattfindet oder ein anderer Ort fremdgenutzt wird. Im letzteren Fall ist es selten möglich, die Wände mit Produkten des Unterrichts zu gestalten, wenn zu anderer Zeit wieder andere Personengruppen den Raum nutzen, wie bspw. bei ehrenamtlichen Kontexten in Kita und Geflüchtetenunterkunft (Regenskoog). Wenn die Raumwände gestaltet werden können, hinterlassen die Lernenden etwas von sich und sie bestimmen den Lernort mit.[104] Ein Beispiel ist der folgende Datenauszug:

104 Verbreitet sind bspw. Weltkarten, auf denen Herkunftsländer markiert werden, Ergebnisse von Projektarbeiten oder Lernhilfen wie Grammatiktabellen. In fremdgenutzten Räumen wie in Regenskoog (Kita, Unterkunft) ist keine (bleibende) Gestaltung der Wand möglich.

Eberswang: An der Wand fallen dieses Mal andere Plakate auf: An einer Seite hängen bebilderte Stichworte zum Nationalsozialismus, daneben eine Übersicht zu den deutschen Grundrechten und den Merkmalen demokratischer Wahlen. (Beobachtungsmemo, Pos. 13–14) [siehe Anlage 19]

Der Memoausschnitt verweist zunächst auf die Veränderlichkeit der Wandgestaltung. Die angebrachten Inhaltselemente werden geändert, angepasst oder erneuert. In diesem Fall wurden Informationen und Symboliken historischer und politischer Art angebracht, die auf Einheiten des Orientierungskurses schließen lassen. Anlage 19 zeigt den Ausschnitt der Wandgestaltung zum Nationalsozialismus, der über Bilder und Begriffe strukturiert wird. Eine faktisch orientierte Thematisierung landeskundlicher bzw. demokratiebildender Inhalte ist daraus ablesbar. Das Anbringen dieser Unterrichtsinhalte betont deren Wichtigkeit und ermöglicht stetige Zugänglichkeit. Die Inhalte werden demnach als besonders relevant und ihre Fixiertheit als richtig markiert.

Insbesondere in den Beobachtungsdaten zeigt sich, dass *Kinder* eine wichtige Kategorie innerhalb der dritten Kontextebene darstellen, indem sie die räumlichen Bedingungen und das institutionelle Miteinander beeinflussen. Je nach Institution ist die Bedeutung von Kindern und Elternschaft sowie ihre Sichtbarkeit unterschiedlich stark relevant gesetzt.

Kinder können …

- abwesend und räumlich nicht repräsentiert sein (z.B. in Dobling, wo es keine Kinderbetreuung gibt).
- abwesend, aber räumlich repräsentiert sein (z.B. in Regenskoog, wo der Unterricht für Mütter am Abend in einer Kita stattfindet).
- in direkter Nähe anwesend, aber räumlich kaum repräsentiert sein (z.B. in Schätzheim, wo die Institution eine Kinderbetreuung hat, deren Außenbereich aus dem Kursraum sichtbar ist).
- im Kursraum anwesend sein (z.B. in Regenskoog, wenn die Kinder der in der Unterkunft teilnehmenden Frauen im selben Raum betreut werden).

Darüber hinaus können Kinder den Raum betreten (z.B. in Schätzheim oder Eberswang, wo mitunter Kinder ‚gezeigt' werden) oder thematisch anwesend gemacht werden (z.B. in Redebeiträgen der Lernenden, wenn sie von sich sprechen). Die folgenden beiden Auszüge beziehen sich auf verschiedene Formen der institutionell-räumlichen Involviertheit von Kindern:

Regenskoog: Sie sitzen an einer Tafel zusammen während einige Kinder in der Spielecke betreut werden oder sich im Raum bewegen. Es sind sechs Kinder anwesend, welche schätzungsweise im Alter zwischen zwei und fünf Jahren sind. (Beobachtungsmemo, Pos. 20–22)

Schätzheim: Zwei Lernerinnen stehen am Fenster und schauen begeistert auf den Spielplatz im Innenhof, auf dem Kinder spielen. Die Vermutung liegt nahe, dass ihre eigenen Kinder darunter sind. (Beobachtungsmemo, Pos. 46–48)

Im ersten Datenauszug wird eine Lehr-Lern-Situation beschrieben, in der Lernende und deren Kinder im selben Raum sind. Die Kinder werden betreut. Im zweiten Datenauszug liegt ebenfalls eine Betreuungssituation durch die Institution vor, jedoch sind die Kinder nicht mit ihren Eltern im Lehr-Lern-Raum. Sie sind jedoch beim Spielen durch das Fenster sichtbar. Beide Institutionen ermöglichen also eine Gleichzeitigkeit von Lernen und Kinderbetreuung, was Zugänge zum Deutschlernen für Eltern erleichtert. Ob Kinder im selben Raum sind oder nebenan, beeinflusst die Raumdynamik und lässt auf verschiedene institutionelle Konzepte von Elternschaft, Betreuung und Lernen schließen. Aus den Daten zeigte sich in vielerlei Hinsicht, dass die Betreuungshürde insbesondere für Mütter groß ist und fehlende Versorgung die Teilnahme am Deutschlernangebot erheblich erschwert. Insofern handelt es sich um ein Aufgreifen einer in weiten Teilen geschlechtsspezifischen Bedarfssituation. Die räumliche Nähe von Kindern markiert die Lernenden als Eltern; die Entlastung durch Betreuungspersonen betont gleichermaßen die Priorität des Lernens.

Von all den vorherigen Faktoren mitbeeinflusst und sehr individuell zu beschreiben ist die *Atmosphäre* der Institution. Was als positive oder angenehme Atmosphäre verstanden wird, ist maßgeblich durch eigene individuelle Erfahrungen, Werte und Vorannahmen bestimmt.[105] So werden bspw. Lachen, lockere Bewegungen, Teilen persönlicher Informationen, Zugewandtheit und Ähnliches als Indizien für eine positive Atmosphäre wahrgenommen, während Stille, Konflikte, angespannte Bewegungen, Zurückhaltung, wenig Interaktion, nie stattfindende Momente der Ausgelassenheit und Weiteres als Hinweise auf negative Atmosphäre wahrgenommen werden. Der Faktor der Atmosphäre wird der dritten Kontextebene zugeschrieben, weil neben den Akteur*innen institutionelle Rahmenbedingungen maßgeblichen Einfluss nehmen. Der folgende Beobachtungsauszug beschreibt die Wahrnehmung der Atmosphäre in der Doblinger Institution:

Dobling: Der Raum wirkt hell, aber nicht besonders gemütlich oder persönlich. Er strahlt eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre aus. Die Corona-Maßnahmen gelten hierbei weiterhin, so tragen alle Involvierten FFP2-Masken, sitzen allein an Tischen, halten Abstand und bewegen sich kaum im Raum. Die Lehrkraft lüftet regelmäßig das Zimmer mit Stoßlüftungen durch das Öffnen aller Fenster. Zur Zeit der Beobachtung ist es noch sehr kalt in Dobling, während der Beobachtung schneit es immer wieder und die Lernenden tragen entweder die gesamte Zeit über Winterjacken oder ziehen diese an, sobald die Fenster geöffnet werden. Diese Umstände beeinflussen die Atmosphäre im Raum. Sie ist konzentriert, aber distanziert. Die räumlichen Abstände scheinen sich teilweise auf die sich eigentlich sehr vertrauten und in einem freundlichen bis freundschaftlichen Umgang miteinander stehenden Teilnehmenden zu übertragen. (Beobachtungsmemo, Pos. 22–30)

105 Der subjektive Eindruck von Atmosphäre betrifft nicht nur die Aussagen der Forschungspartner*innen, sondern auch die Forscherin. Bei den Unterrichtsbeobachtungen wird die gefühlsorientierte Wahrnehmung des Raums und des Miteinanders durch die Standortgebundenheit und das Embodiment der Forscherin beeinflusst.

Die Atmosphäre wird vom Raum und seiner Einrichtung, äußeren Einflüssen und vor allem dem Umgang miteinander geprägt. Das Beispiel aus Dobling zeigt wiederum, welche starken Einflüsse die Corona-Schutzmaßnahmen auf die Atmosphäre haben und wie sehr Äußeres auf Raum und Zwischenmenschliches einwirkt. Die (über-)institutionellen Vorgaben zum Tragen von Mund-Nasen-Schutz und regelmäßigem Lüften führen zum einen zum kommunikationserschwerenden Verdecken des Gesichts und einer kalten Raumtemperatur. Auch das daraus folgende Tragen von Winterjacken beeinflusst die Bewegungsfreiheit und die Ausdrucksfähigkeit der beteiligten Akteur*innen. Die Schutzmaßnahmen von Hygiene und Distanz führen auch zu persönlichem bzw. zwischenmenschlichem Abstand. Laut Wahrnehmung der Beobachterin im Memo ist die Stimmung nicht gelöst und weniger nahbar, sodass die Atmosphäre als fokussiert, aber auch distanziert beschrieben werden kann. Der Lehr-Lern-Raum wird in seiner Funktion betont. Institutionelle Rahmenbedingungen wie diese setzen der Interaktion Grenzen und beeinflussen sie in artifizieller Weise. Dies kann auch ‚natürliche' Umgangsweisen beeinflussen, bspw. wer mit wem spricht oder welche Personen nebeneinandersitzen. In Kapitel 4.4 wird analysiert, inwiefern dies bei den Lernenden durch Gender beeinflusst stattfindet. Institutionelle Vorgaben wie die oben beschriebenen nehmen Einfluss auf derartige genderspezifische Dynamiken – aber auch durch andere Differenz- und Charaktermerkmale von Personen und Gruppen.

Es kann festgehalten werden, dass die Institution auf der dritten Kontextebene wesentliche Rahmenbedingungen stellt, die das Lehren und Lernen tangieren. Es wurden mitunter abstrakte institutionelle Dynamiken und Eckpunkte analysiert, die das Feld beschreiben, innerhalb dessen das migrantisierte Geschlecht über Praktiken der beteiligten Akteur*innen konstituiert wird. Deshalb beschreiben die anschließenden Kapitel, auf welche Weise der Kontext auf die Kernkategorie einwirkt.

4.2.4 Konstituierender Einfluss des Kontexts auf das migrantisierte Geschlecht

Der Kontext wirkt vielfach auf die Konstituierung des migrantisierten Geschlechts ein, ist er doch nicht nur eben jenes grundlegende Bedingungsgefüge, in dem die Kernkategorie überhaupt entsteht, sondern auch maßgeblich für die Subjektivierung von Lehrenden und Lernenden. Die folgenden Ausführungen stellen dar, wie der Kontext auf das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht einwirkt, wobei auf die Analyseergebnisse der vorangegangenen Darstellungen zurückgegriffen wird. Während zuvor das Datenmaterial analysiert und interpretiert wurde, wird darauf aufbauend nun die Theorie zur Migrantisierung von Gender entwickelt.

Das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht ist zunächst grundsätzlich durch seinen Kontext definiert, denn erst der Kontext ermöglicht seine Entstehung. Der Kontext bringt nicht nur eine spezifische Form des DaZ-Unterrichts hervor, sondern übergeordnet überhaupt ein Verständnis davon, was Migration und infolgedessen migrantisch und migrantisiert bedeutet (Ebene 1). Darüber hinaus involviert er den Diskurs darum, wie Migrantisierten (sprachliche) Integration ermöglicht werden kann und soll (Ebene 2). Außerdem bedingt er die Umgebung des Lehrens und Lernens sowie institutionelle Rahmenbedingungen der DaZ-Mittlung (Ebene 3). Diese drei Ebenen stellen die Rahmenbedingungen für migrantisierende Praktiken dar, weil in ihnen Setzungen und Machtverhältnisse im Migrations- und Integrationsdiskurs verhandelt werden. Geschlecht ist dabei als Form der Differenz wirksam, die mit Migrantisierung zusammenwirkt. Der Kontext entscheidet somit nicht nur weitreichend über das ‚Wie', sondern in erster Linie über das ‚Dass': Ohne den Kontext gäbe es kein migrantisiertes Geschlecht sowie keinen DaZ-Unterricht in der hier untersuchten Form. Kontext kann in diesem Zusammenhang auch als das hegemoniale Macht- und Diskursgefüge verstanden werden, in dem das Forschungsfeld situiert ist. Das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht, seine Zuschreibungen, Ein- und Ausschlüsse bestimmen über die Handlungsmacht derjenigen, die mit der Kategorie beschrieben bzw. angerufen werden. Damit wird der Kontext gleichzeitig zum Spiegel der (post)migrantischen Gesellschaft und ihrer Migrations- und Integrationspolitiken. Der Kontext enthält nicht nur die Voraussetzung und Rahmenbedingungen des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht, sondern verweist auch darauf, welche Diskurspositionen zu Geschlecht und Migration Deutungshoheit haben.

Das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht ist als Konstrukt durch einen Zwangscharakter beschrieben, der durch hierarchische Kontextbedingungen entsteht. Innerhalb dieser werden Zuschreibungen gegenüber den mit dem migrantisierten Geschlecht Assoziierten möglich, die persönliche Entfaltung und Entwicklung einschränken. Dieses Zwangvolle betrifft Verhaltens- und Wertvorgaben und wird zum Attribut der Kernkategorie. Das migrantisierte Geschlecht unterliegt bestimmten Herrschaftsstrukturen einer hegemonial organisierten migrantischen Gesellschaft, die wiederum kontrollierende Praktiken gegenüber Zugewanderten legitimiert. Dies wurde bspw. über den Kode *Zwang* auf der ersten Kontextebene herausgearbeitet.[106]

Der Kontext lässt ersichtlich werden, dass die Zuschreibungen gegenüber dem migrantisierten Geschlecht einem Idealtypus unterliegen, dass es also bestimmte Erwartungen gegenüber migrantisierten Geschlechterrollen gibt. Für den DaZ-Unterricht ist dieser Idealtypus durch Motivation, Lernwilligkeit, Lernfähigkeit, Engagement, Arbeitsbereitschaft, Gesundheit und Anpassungs–

106 Zwang ist ein Merkmal der Kernkategorie. Auf der Ebene der handelnden Subjekte bedeutet dies aber nicht, dass diese ohne Agency bleiben: Es besteht Raum zur Widerständigkeit, wie auch in den nachfolgenden Kapiteln zu den Lehrenden und Lernenden deutlich werden wird.

bereitschaft gekennzeichnet. Diese Zuschreibungen sind zunächst nicht geschlechtsbezogen, gerade weil die idealisierten Lernenden nicht geschlechtlich verbesondert werden. Jedoch zeigt sich bspw. durch den Kode *Kinder* wie einflussreich Eltern-, konkret Mutterschaft für eine scheinbar geschlechtsneutrale Zielgruppe von Lernenden ist. Auf allen drei Kontextebenen wurde deutlich, dass Abweichungen von der Idealvorstellungen dazu führen können, dass Personen ‚durch das System rutschen', bspw. weil sie geschlechtsspezifische Bedarfe mitbringen.

4.2.4.1 Einfluss des Kontexts auf Lehrende

Die Beschaffenheit des Kontexts mit den drei Ebenen wirkt nicht nur direkt auf die Konstruktion und Konstitution des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht, sondern auch subjektivierend auf die Lehrperson. Lehrende werden maßgeblich durch den Kontext bedingt, in dem sie als solche agieren.

Der Kontext bringt die Rolle der Lehrpersonen hervor und wirkt über die Ebenen Migrationsgesellschaft, Integrationspolitik und Institution auf die Gestaltung dieser Rolle ein. Es kann also gesagt werden, dass Lehrende erst durch den Kontext ‚entstehen', denn nicht nur formal werden Aufgaben und Handlungsvorgaben für Lehrende benannt, auch die gesellschaftliche Positionierung von Lehrenden im Migrationsdiskurs wird entwickelt, verhandelt und konstituiert. Damit einher gehen bestimmte Selbst- und Fremdbilder der Lehrenden sowie die Verortung in den Machtgefügen Migrationsgesellschaft, Migrationspolitik und Unterrichtskontext. Wie Lehrende dies selbst wahrnehmen, zeigt sich bspw. in den Interviewdaten auf Kontextebene 2, denen der Kode *politisch* zugeordnet wurde. Dort deutet sich die Verantwortlichkeit von Lehrpersonen im Kontextgefüge an, was wiederum im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Setzungen des migrantisierten Geschlechts steht. Wenn der Kontext Lehrende subjektivierend hervorbringt, so ist ihrer Rolle auch eine Positionierung zur Kernkategorie anassoziiert. Lehrende verkörpern daher indirekt die kontextualisierenden migrationsgesellschaftlichen und integrationspolitischen Machtverhältnisse, die wiederum auf der institutionellen Ebene Anwendung finden. Der Kontext wirkt diskursiv unter Einschluss aller beteiligten Akteur*innen in einer Reichweite von der Gesamtgesellschaft bis zu den Vertreter*innen einer Institution. Die Lehrperson wird zur Repräsentanz dieser Macht- und Herrschaftsverhältnisse und schreibt sie qua Rolle auch bei eigener Migrantisiertheit fort.[107]

Lehrende sind (auch) Umsetzer*innen von realpolitischen Instanzen und Regeln. Dies soll im Zusammenhang der vorherigen Punkte noch einmal

107 Hierzu ist anzumerken, dass Lehrende nicht nur die berufliche Position einnehmen und verkörpern, sondern außerhalb des institutionellen Kontexts Teil der Migrationsgesellschaft sind (die sie hervorbringt). Lehrende verhandeln zwischen ihren Positionierungen innerhalb und außerhalb des Lehr-Lern-Kontexts. Dies wird in Kapitel 4.3 genauer analysiert.

herausgestellt werden, denn Lehrende sind nicht nur Fortschreiber*innen eines hegemonialen Migrations- und Integrationsdiskurses, sondern auch konkret politisch handelnde Figuren auf der dritten Kontextebene. Sie sind hierbei selbst zwangvollen Dynamiken ausgesetzt. Ihre Möglichkeiten, zu eigenwilligen Subjekten zu werden, und widerständig zu handeln, sind daher reduziert. Stattdessen schreiben Sie Vorstellungen von Eigen und Fremd fort, da sie durch ihre Positionierung zwischen diesen beiden Gruppen ‚übersetzen' und Grundannahmen über Migration und Migrantisierte potenziell reproduzieren. Selbst mit eigener Migrationserfahrung stärkt das durch den Kontext entstandene Berufsbild die Dichotomie von ‚Wir'- und ‚Nicht-Wir'-Gruppe. Damit transportieren sie auch die Differenz vom nichtmigrantisierten und migrantisierten Geschlecht.

Schließlich sind Lehrende kontextbedingt auch Moderator*innen des (sicheren) Unterrichts(-raums). Durch die ihnen im Lehr-Lern-Kontext verliehene hegemoniale Position erhalten die Lehrpersonen die Kontrolle über den Grad an Sicherheit, den das Lehr-Lern-Setting vermitteln kann. Dies zeigt sich bspw. im Kode *safer space*. Dies bezieht sich auf die Verhältnisse von Macht und ist zunächst unabhängig von (Un-)Sicherheitsgefühlen der Lehrperson. Aus ihrer Position heraus definieren sie, wie sicher ein Raum für seine Mitglieder sein kann, wie sehr der Anspruch auf einen safer space gelebt werden kann und wie sich das Miteinander in einem solchen gestaltet. Dies ist wesentlich dadurch bedingt, dass Lehrpersonen über die Möglichkeit verfügen, die Bildungs- und Lebenswege der Lernenden zu begleiten. Dies findet innerhalb der Bedeutung von DaZ-Unterricht als *Gatekeeper* statt.

4.2.4.2 Einfluss des Kontexts auf Lernende

Neben dem migrantisierten Geschlecht als Kernkategorie sowie den Lehrpersonen bedingen die drei Kontext-Ebenen auch die Lernenden als Akteur*innengruppe im Modell. Gleich den Lehrenden werden Lernende in ihrer Subjektposition und ihrem Handlungsspielraum durch den Kontext bedingt.

Erst durch den Kontext werden Lernende zu solchen. Der Kontext bringt über die Ebenen Migration, Integration und Institution diskursiv Zuschreibungen hervor, die Lernende in ihrer Positionierung beschreiben. Darüber wird ihre Rolle mit Eigenschaften und Handlungsspielräumen ausgestattet, die diskursiv verhandelt und konstituiert werden. Kontextuell bedingt werden sie zunächst als das Gegenüber der Lehrenden positioniert. Zudem werden sie migrantisiert, was sie potenziell mit der Kernkategorie in enge Verbindung bringt und ermöglicht, dass sie eine Mehrfachrolle im Modell einnehmen: Mitglieder der Migrationsgesellschaft, Adressierte des migrantisierten Geschlechts, migrantisierte Lernende.

Lernende sind daher (vergleichbar mit der Gruppe der Lehrenden) Spiegel gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die innerhalb ihrer Positionierung

sichtbar werden. Sie sind als ein Gegenüber der Lehrenden verortet und werden in dieser Position mit bestimmten Zuschreibungen und Handlungsspielräumen ausgestattet.[108] Über ihre Praktiken konstituieren sie das migrantisierte Geschlecht mit, wobei sie positionierungsspezifischen Möglichkeiten und Grenzen unterliegen. Innerhalb derer schreiben sie gleichzeitig jene kontextuellen Machtverhältnisse fort, die sie hervorbringen.

Innerhalb der dritten Kontextebene stehen Lernende als Akteur*innengruppe der machtvollen Position der Lehrenden gegenüber. Jene hegemonialen Positionierungen, mit denen Lehrpersonen in ihrer Rolle ausgestattet werden, haben Lernende genau nicht. Machtpositionen verhalten sich in der Institution reziprok zueinander. Dies zeigt sich bspw. in Aspekten wie der Zugänglichkeit zu Deutschkursen und den Konsequenzen, wenn sie nicht wahrgenommen werden (können) oder den Bedarf, für die Beteiligten einen safer space zu kreieren. Die Möglichkeiten zur Eigenwilligkeit ihres Subjektstatus sind dabei zunächst limitiert. Unabhängig von ihrer Bewertung des Unterrichtskontextes vor dem Hintergrund der drei Ebenen haben die Lernenden kaum Möglichkeiten, außerhalb der vorgegebenen Rolle mit diesen Gegebenheiten umzugehen. Dennoch bedeutet dies – wie in Kapitel 4.2.4 thematisiert – keineswegs, dass sie keine Agency hätten; ihre kontextuell bedingte Rolle ist lediglich eine des Annehmens, nicht des Gestaltens.

4.2.5 Dimensionalisierung

Die obigen Analysen und Interpretation legen dar, wie einflussreich der Kontext ist. Alle weiteren Elemente des Modells – die Lehrenden, die Lernenden, die Konsequenzen – wirken wieder auf ihn zurück und schreiben den Kontext mit seinen drei Ebenen fort. Basierend auf dieser Analyse stellt sich eine zentrale Dimension heraus, die sich aus der Kodierung ableitet. Die Dimension ist *Zwang – Ermöglichung*. Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene ist der Zwang am abstraktesten und zeigt sich in Herrschaftsverhältnissen bestimmter Gruppen gegenüber anderen. Es geht hierbei bspw. um implizite Erwartungen, Mikro-Aggressionen, Zuschreibungen, soziale Entwicklungen – um nur einige Dynamiken zu benennen. Auf der migrations- und integrationspolitischen Ebene manifestiert sich Zwang in Gesetzen und Verordnungen, in sprachlich benannten Vorstellungen und Erwartungen vom Miteinander; auf der Ebene der Institution in Form von Ort und Akteur*innen, die Vorgaben umsetzen oder entwickeln. Dies betrifft Lehrende wie Lernende, aber auch das migrantisierte Geschlecht als Kernkategorie erhält die Zuschreibung von etwas

108 Hierzu ist anzumerken, dass Lernende nicht nur die unterrichtliche Position einnehmen und verkörpern, sondern außerhalb des institutionellen Kontexts Teil der Migrationsgesellschaft sind (die sie hervorbringt). Lernende verhandeln zwischen ihren Positionierungen innerhalb und außerhalb des Lehr-Lern-Kontexts. Dies wird in Kapitel 4.4 genauer analysiert.

Gezwungenem. Mit Zwang gehen Druck und Abhängigkeit in verschiedene Richtungen einher. Dieser Struktur ist die Ermöglichung opponiert. Das Gegenüber-Verständnis ist durch Gleichzeitigkeit gekennzeichnet, was sich am konkretesten in den Interviews mit Lehrpersonen zeigt, die die Vorgabe zum Integrationskursbesuch als Angebot und Chance verstehen oder aber den Zwang positiv bewerten [siehe Kapitel 4.2.1]. Ermöglichung bedeutet Teilhabezugang innerhalb der drei Kontextebenen, deren Bedingungen demnach als sozial und einladend markiert sind. Während Zwang mit Druck und Abhängigkeit verbunden ist, wird die Ermöglichung mit Schutz und Freiheit verknüpft. Ermöglichung kann nur unter freiheitlichen Bedingungen stattfinden und hat wiederum einen Zugewinn an Freiheit zur Folge, bspw. indem der gesteuerte Spracherwerb Möglichkeiten für die Lernenden schafft. Zwang und Ermöglichung sind zwei Enden eines Spektrums, die trotzdem gleichzeitig verhandelt werden können: Das Konzept des Integrationskurses in seiner Situiertheit und Gestaltung wird als besonders zwangvoll beschrieben, andere Unterrichtskonzepte werden davon abgegrenzt. Doch auch dem zwangvollen Integrationskurs wird Ermöglichung zugeschrieben – er kann voller hegemonialer Zwangsstrukturen sein oder ein Schutzraum für migrantische Gruppen oder eben auch beides gleichzeitig.

4.2.6 Zusammenfassung und Reflexion

Die Konstitution des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht ist maßgeblich durch seinen Kontext bedingt, der als ein Drei-Ebenen-Gefüge gesellschaftlich, politisch und institutionell beschrieben werden kann. Diese Kontextebenen fungieren nicht nur als Bedingungsrahmen für die Entstehung der Kernkategorie, sondern strukturieren auch das Verhältnis der beteiligten Akteur*innen zueinander. Der Kontext wirkt dabei nicht nur rahmend, sondern auch subjektivierend, indem er Zuschreibungen, Erwartungen und Handlungsspielräume für Lehrende und Lernende hervorbringt.

Die erste Kontextebene, die Migrationsgesellschaft und ihre Integrationspolitik, ist durch Elemente des Zwangs und selektive Zugänge gekennzeichnet, die sich unter anderem an der Differenz von nichtmigrantisiert und migrantisiert festmachen lassen, aber auch von genderbezogenen gesellschaftlichen Strukturen. Die zweite Kontextebene beschreibt Integrationskurse und andere Lehr-Lern-Settings in ihrer politischen Dimension, die sich unter anderem in der Rolle als Gatekeeper, aber auch als potenzieller safer space für die Lernenden rekonstruieren lässt. Dies zeigt sich konkret bspw. darin, dass politische (wie auch genderbezogene) Themen trotz der politischen Situiertheit des Unterrichts von einigen Lehrpersonen bewusst vermieden werden. Die dritte Kontextebene beschreibt eine institutionelle Verdichtung von teilweise sehr konkreten Rahmenbedingungen, die Lehren, Lernen und Geschlechterverhältnisse

tiefgreifend prägen. Sie ist besonders bedeutsam, weil hier abstrakte Kontexte (Macht, Ideologien, Normen) praktisch und räumlich wirksam werden.

Die Dimensionalisierung der Analyse zeigt, dass das Spannungsverhältnis von Zwang und Ermöglichung die zentrale Dimension bildet, in der sich Praktiken und Subjektpositionierungen bewegen. Während Zwang sich in normativen Strukturen manifestiert, verweist Ermöglichung auf Teilhabezugänge und Schutzpotenziale innerhalb desselben Systems. Beide Pole sind nicht dichotom zu verstehen, sondern wirken simultan.

Die Erkenntnisse sind durch die folgenreiche Verwobenheit der Forscherin mit dem Feld geprägt. Dies zeigt sich bspw. in der Beschreibung der ersten Kontextebene, welche die Migrationsgesellschaft und ihre Integrationspolitik mit ihrem Einfluss auf das migrantisierte Geschlecht darstellt. Diese Ebene konnte ausgehend vom Datenmaterial nicht umfänglich beschrieben werden, weil das Feld – der integrationsorientierte DaZ-Unterricht – anhand von Einzelstimmen und Einzelsituationen konkreter Natur beforscht wird. Die Forschungspartner*innen sind Stellvertreter*innen der ersten Kontextebene, aber kaum mehr als die Forscherin oder alle anderen Mitglieder der deutschen Migrationsgesellschaft. Die Beschreibung dieser Kontextebene wurde demzufolge aus der Perspektive von Lehrpersonen im Bereich der Sprachbildung heraus abstrahiert, die standort- und positionsgebunden ist. Darüber hinaus wurde in den Interviews bspw. nur danach gefragt, was in der Integrationspolitik aus Sicht der Gesprächspartner*innen verändert werden sollte, aber nicht, was bestehen bleiben könnte. Tendenziöse Fragestellungen dieser Art beeinflussen den Datensatz, der so mehr die Probleme widerspiegelt als die Erfolge. Die Analyse der ersten Kontextebene erfolgte zusätzlich anhand von Hinweisen im Datenmaterial, die weniger explizit eingefordert wurden. Gleichwohl scheint auch hier die geringe Datenbreite – kombiniert mit den Einstellungen der Forscherin – eine wertende Nuance zu erhalten, die hiermit reflektiert und offengelegt werden soll.

Die Ziele von DaZ-Unterricht in der Migrationsgesellschaft sind komplex. Die Anforderungen an denselben sind hoch. Gleichzeitig werden hier wissenschaftlich fundierte Idealbedingungen abgeleitet, deren pragmatische und praxisbezogene Einordnung bemüht, aber nicht sichergestellt werden kann. Die Darstellung von Lehrenden mit den daraus folgenden Kritik- und Anforderungspunkten scheint ambitioniert und negativ behaftet. Die obigen Ausführungen können leicht als eine Rundumkritik an den drei Kontextebenen sowie den Lehrenden verstanden werden. Kritik ist ein Teil dieser Arbeit, aber sie soll kein negatives oder perspektivloses Bild zeichnen. Vielmehr sind es datenbasierte Situationen, die geschildert und eingeordnet werden und entsprechend abgeleitete Folgerungen mit sich bringen und positive Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen können. Dabei sollen auch die Fragen mitgedacht werden, von wem, wie und welche Ansprüche an das Fach Deutsch als Zweitsprache gestellt werden dürfen.

4.3 Die Lehrperson

Lehrpersonen bedingen als Leitende des Unterrichts wesentlich das Lehr-Lern-Geschehen und steuern dessen Inhalte und den Verlauf. Sie sind qua Rolle die Mehrwissenden und Anleitenden, aber auch die Vermittelnden und Moderierenden. Durch die vorig beschriebenen Kontextebenen wirken sie maßgeblich an der Konstruktion des migrantisierten Geschlechts mit, weil die von ihnen ausgehenden unterrichtsbezogenen Praktiken Legitimation durch außerunterrichtliche Normierungen erfahren. Damit verhandeln sie hegemoniales Wissen und soziale Erwartungen im Unterrichtsmiteinander.

Lehrpersonen werden im Folgenden als Sozialfigur innerhalb der unterrichtsbezogenen Rollenverteilung beschrieben und durch Datenmaterial aus Interviewstimmen, beobachteten Situationen und Feldgesprächen in ihrer Individualität abgebildet. Von dieser Individualität werden wiederum die für Lehrende zur Verfügung stehenden Subjektpositionen rekonstruiert. Ziel ist es, zu analysieren, wie diese Positionierung in die Konstruktion und Konstitution des migrantisierten Geschlechts involviert ist. Dennoch ist hervorzuheben, dass die beobachteten und im Folgenden eingeordneten Praktiken durch Situativität und Widersprüchlichkeit gekennzeichnet sind.

Die Lehrperson wird durch unterschiedliche Rollen beschrieben [siehe Kapitel 4.3.1], wobei Lehrende zwischen ihrer Individualität, die stark außerunterrichtlich verortet wird, und ihrer Funktion im Lehr-Lern-Setting navigieren [siehe Kapitel 4.3.2]. Einige als diskriminierend zu bewertende Praktiken werden durch bestimmte hegemoniale Rollen diskursiv legitimiert [siehe Kapitel 4.3.2]. Darüber hinaus zeigen Lehrende Reflexion und Kritik dieser Diskursverhältnisse und Praktiken [siehe Kapitel 4.3.4].

Im Konstruktionsmodell sind Lehrende den Lernenden gegenüber und damit als Ko-Konstruierende des migrantisierten Geschlechts platziert. Lehrendenseitige Praktiken reproduzieren dabei auch genderbezogene Normen innerhalb der drei Ebenen des migrationsgesellschaftlichen Kontexts [siehe Kapitel 4.2]. Aus einer praxistheoretischen Perspektive des Doings liegt hierin auch ein machtvolles Veränderungspotenzial.

Anzumerken ist außerdem, dass Lehrende von dem Konstruktionsprozess gleichermaßen betroffen sind. Das migrantisierte Geschlecht ist ein Konzept, das für sie selbst auch gilt – oder eines, von dem sie sich abgrenzen. Insofern wirken Lehrende (ebenso wie Lernende) in einer Doppelrolle innerhalb des modellhaft vereinfacht dargestellten Prozesses, da sie ihre Positionierung mitkonstruieren: Akteur*innen sind in diesem Konstruktionsprozess auch Adressierte und andersherum.

4.3.1 Die Lehrperson im Rollenkonflikt

Lehrpersonen stehen in vielerlei Hinsicht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, wobei ihre Rollen vielseitig und mitunter ambivalent sind. Lehrende werden einerseits durch ihre berufliche Benennung, sei es im Zusammenhang mit einer Honorartätigkeit oder auch im ehrenamtlichen Bereich, zu eben solchen angerufen bzw. ‚erhoben'. Andererseits positioniert sie ihre Adressierung im Lehr-Lern-Setting als Lehrende, weil sie bestimmte unterrichtliche Praktiken vollziehen. Im Folgenden werden sie nur innerhalb des konkreten Sprachmittlungsgeschehens betrachtet, in welchem sie durch Selbst- und Fremdanrufung als Lehrende positioniert sind.[109] Auf diese Rollenverhandlung wird wiederum die Perspektive auf Gender gerichtet, um zu rekonstruieren, wie Lehrende an der Konstitution des migrantisierten Geschlechts mitwirken.

Wesentlich für die Lehrperson ist ihre zentrale, leitende Rolle im Lehr-Lern-Setting und der Fokus, der auf sie gerichtet ist. Mit dem In-vivo-Kode *‚wie ein Gravitationsfeld'* kann sie als Instanz beschrieben werden, die das Geschehen wesentlich koordiniert.

Eberswang: Den ganzen Unterricht über steht sie zwischen Tisch und Tafel, ohne die Position im Raum zu verändern. Sie kann definitiv als Schwerpunkt der Aufmerksamkeit bezeichnet werden, ihre Präsenz fühlt sich wie ein Gravitationsfeld (?) an. (Beobachtungsmemo, Pos. 13–18)

Der Ausschnitt aus dem Beobachtungsmemo illustriert, wie zentral Lehrpersonen mitunter im Raum- und Akteur*innen-Verhältnis positioniert sind. Dies betrifft bereits ihre räumliche Verortung, die in der Regel vor den Lernenden und stehend ist, sowie bei einer Tafel als Instrument der Informationsmittlung. Die Wirkung dessen ist eine hohe Präsenz, die räumlich, aber auch durch Praktiken und Ausstrahlung bedingt ist. Diese Beschreibungen treffen auf die meisten Lehrpersonen in den überwiegenden Lehr-Lern-Settings der Datenerhebung zu, was auf didaktischer Ebene mit einem überwiegend frontal ausgerichteten Unterrichtskonzept einhergeht. Die Aufmerksamkeit richtet sich ‚nach vorn' zur Lehrperson, nicht neben sich oder quer durch den Raum zu anderen Lernenden. Entsprechend erfährt die Lehrperson durchgehend Beachtung. Außerdem deutet der Ausschnitt an, dass die Lehrperson darüber hinaus eine Ausstrahlung hat, welche die reine ‚Vorne-steh-Autorität' übersteigt. Die Lehrpersonzentrierung zeichnet sich auch durch das Initiieren und Moderieren der Unterrichtsinteraktion aus, was trotz frontalem Unterrichtsaufbau keine ‚Steifheit' bedeuten muss, sondern auch ein dynamisches Lehren ermöglichen kann. Dazu trägt eine Präsenz der Lehrperson bei, die nicht nur durch einen im Vergleich zu den Lernenden höheren Redeanteil entsteht, sondern auch durch

109 Damit ausgeschlossen sind bspw. Verhandlungen vom gesellschaftlichen Status einer Lehrperson im Außerunterrichtlichen oder unterrichtsassoziierte, aber nicht unterrichtsbezogene Praktiken wie Besprechungen innerhalb der Institution.

Aufmerksamkeit, Offenheit und Selbstsicherheit bedingt ist. In jedem Fall ist die zentrale Position der Lehrperson ein wesentliches Charakteristikum ihrer Rolle im Lehr-Lern-Szenario.

Innerhalb dieser Position als Moderator*in des Kursgeschehens und Zentrum der allgemeinen Aufmerksamkeit ergeben sich weitere Rollen, welche die Lehrperson gleichzeitig oder wechselnd einnimmt bzw. die ihre Positionierung beschreiben. Eine der wichtigsten[110] ist dabei die der *Bezugsperson* innerhalb einer als solche konstruierten *Kursfamilie*. Hierbei handelt es sich um einen Anspruch der Lehrenden an sich selbst, weil sie Ansprechbarkeit für über den Unterrichtsinhalt hinausgehende Belange als Teil ihrer Rolle definieren.

Katy: ich glaube dass man eine gewisse empathie aufbringt (--) dass man also nicht nur eben da sein programm abspult äh mit akkusativ und dativ oder was auch immer °h sondern dass man den den menschen zeigt (--) ich ich bin für euch da ich mach- ich möchte gerne dass ihr deutsch lernt und mir ist das wichtig (--) und das ähm auszustrahlen mh schafft meistens eine gute atmosphäre (-) vor allem wenn man es tatsächlich empfindet °°h ähm (---) ja schon stark das miteinander so ein bisschen (2.0) (Interview, Pos. 56)

Neben der reinen Sprachmittlung, hier durch das Nennen des ‚Programms' bzw. Kasusformen verdeutlicht, bestehen für Lehrende weitere ‚Aufgaben'. Dazu zählt das Herstellen von Nahbarkeit und Nähe, was wiederum an die Motivation, die deutsche Sprache zu lehren, direkt angebunden wird. Es ist der Lehrperson nicht nur ein Anliegen, erfolgreichen Unterricht im Sinne des Kompetenzzuwachses zu sichern, sondern auch zwischenmenschlich ein angenehmes Verhältnis zu etablieren. Der Hinweis, dass die Lehrperson für die Lernenden da ist und nicht andersherum, verweist auf die Verantwortlichkeit auf ihrer Seite sowie auf die Positionierung als eine Person, die in der Lage ist zu helfen, wo es die Lernenden nicht können. Katy differenziert schließlich auch zwischen dem authentischen Empfinden und einer zweckdienlichen Ausstrahlung im Sinne des Rollenverständnisses. Das ‚tatsächliche' Wahrnehmen der Verantwortung und der wirkliche Anspruch auf zwischenmenschliche Nähe werden dabei als höherwertig eingeschätzt. Die Lehrperson wird somit zur Bezugsperson für die Lernenden, was zwar aufrichtig gewollt sein sollte, aber nicht auf Gegenseitigkeit beruht. Das Etablieren einer Kursfamilie liegt in der Verantwortung der Lehrenden. Einen Weg, Vertraulichkeit anzubahnen, ist das Teilen persönlicher Informationen:

Buffy: ja da so ist das ja also ich erzähle wohl auch private sachen ich finde das auch wichtig um eine vertrauensbasis zu schaffen warum sollen die mir was erzählen °h wenn ich von mir nichts erzähle ja (---) die ich mache auch zum beispiel also bildbeschreibung mache ich auch manchmal also nehme ich auch manchmal mache ich einfach ein foto von (-) oder ich nehme ein familienfoto und sage das ist meine tochter das ist mein sohn mein mann meine mutter

110 Dies ergibt sich unter anderem aus dem überdurchschnittlich häufig vergebenen Kode ‚Lehrperson als Bezugsperson' bzw. ‚Lehrperson innerhalb einer Kursfamilie', was als Hinweis auf seine Relevanz gedeutet wird.

die großeltern und so weiter (--) ja das finden die einfach interessant (---) (Interview, Pos. 52)

Dem Anspruch an eine Lehrperson als Bezugsperson folgend soll ein Näheverhältnis entstehen, das nach Ansicht von Buffy über das gegenseitige Teilen von Informationen stattfindet. Hier wird deutlich, dass Lehrende in diesem Rollenverständnis zwar ansprechbar, vertrauensvoll und hilfsbereit sind, aber dies nicht nur einseitig erkannt wird. Das private Ich der Lehrperson wird zum Zweck in den Unterricht eingeführt, dass auch die Lernenden sich persönlich öffnen. Die ‚Kursfamilie' beruht in dieser Hinsicht auf Gegenseitigkeit, jedoch auch auf der grundsätzlichen Erwartungshaltung, dass Lernende früher oder später Persönliches von sich preisgeben. Hierfür zeigt die Lehrperson auch etwas von sich selbst. Durch die Relevantsetzung einer Vertrauensbasis wird der Zugriff auf die außerunterrichtliche Persona der Lehrperson legitimiert. Das gegenseitige Teilen von Persönlichem relativiert die Hierarchie in diesem Vorgang, obwohl das Moderationsrecht des Näheverhältnisses auf Lehrendenseite bleibt. Dabei dient das Pflegen einer zwischenmenschlichen Beziehung dem erfolgreichen Sprachmitteln, da Vertrauen in die Lehrperson hergestellt wird und so das ‚Interesse' am Kurs und dem Lehr-Lern-Prozess gesichert wird.

Mit dem In-vivo-Kode *Mutti* wird eine Facette der Lehrperson herausgearbeitet, die über diese Ebene des Miteinanders hinausgeht. Sie gilt dann nicht nur als Bezugsperson, sondern ist den Lernenden einerseits noch näher, aber anderseits auch benevolent-hegemonial positioniert. Das Rollenverständnis als ‚Mutti' wird durch große Zuwendung, unterstützende Ansprache, aber auch paternalistische Verniedlichung der Lernenden charakterisiert. Die Benennung ist dabei zugleich eine ironisierte Abwertungsbezeichnung von Frauen, die ‚sich kümmern'. Diese berufliche Assoziation führt bei einigen Lehrenden – wie im Folgenden Wilma – zu Abgrenzung, da sie es dezidiert nicht als Teil ihrer Profession verstehen, ein solches nähebasiertes Miteinander zu etablieren. Der folgende kurze Interviewauszug aus dem Gespräch mit Wilma bezieht sich auf eine vergleichbare Unterrichtseinheit, in der auf humorvolle Weise, ausgehend von sprachlichen Missverständnissen, über Sexualität gesprochen wird:

Wilma: ich bin da nicht die mutti ich komme mir auch nicht als mutti vor (Interview, Pos. 154)

Wilma wehrt diese (Selbst-)Positionierung ab und verweigert das Unterrichtsgespräch über sexbezogenen Wortschatz. Sie verweist abgrenzend auf die Zuschreibung als elterliche Aufklärungsfigur ‚Mutti', die sie nicht vertreten möchte. Das Bild der Lehrperson als Bezugsperson, ggf. auch als ‚Mutti' wird aktiviert, dadurch reproduziert, und abgelehnt.

Anders geht Viktoria mit einer ähnlichen Situation um:

Viktoria: zum beispiel letzte woche (-) ging es um geschlecht auf einmal war ich mitten habe ich mich wie doktor sommer gefühlt dann ging es darum wir sind doch ärzte wir müssen

doch wissen wie das wie das alles heißt auch auch umgangssprachlich und dann habe ich gesagt ja das stimmt ((lacht kurz)) (Interview, Pos. 170)[111]

Der Interview-Ausschnitt rekonstruiert eine Situation, in der sich die Lehrerin selbst mit dem Teenager-Magazin Sexualaufklärer Doktor Sommer vergleicht und die umgangssprachliche Benennung von Geschlechtsorganen thematisiert. Die humorvolle Situation verweist auf das Verhältnis von bezüglich Sexualität unwissenden und unerfahrenen Jugendlichen im Gegensatz zu wissenden und erfahrenen, informierenden Erwachsenen. Doktor Sommer kann dabei als ähnlich wie ein Elternteil verstanden werden oder gerade als eine nichtelterliche Figur, die für sexuelle Themen neutraler und ansprechbarer erscheint. In jedem Fall symbolisiert die Rolle Antworten zu sämtlichen Fragen, Aufklärung und Offenheit. Die wiedergegebene Szene zeigt außerdem einen gelösten Umgang miteinander, in dem schambesetzte Themen offen angesprochen werden. Der in den Interviews wiederholt angesprochene Anspruch an die Kursgemeinschaft als Familie wird so besonders anschaulich illustriert. Das Mutti-Motiv verweist zum einen auf die sorgende, erklärende und verantwortliche Rolle der Lehrperson, kann zum anderen aber auch auf den weiblich markierten Beruf hindeuten.

Den Gegenentwurf zur Kursfamilie stellt ein Verständnis vom Lehrer*innensein als *Dienstleister*in* dar. In dieser Perspektive verorten sich Lehrende als Ausübende einer externen Struktur, die sie wie vorgegeben umsetzen, aber nicht auf einer persönlichen Ebene gestalten. Das Unterrichten stellt ein Angebot für Lernende dar, das sich aber vor allem auf die konkrete sprachliche Vermittlung bezieht und Aspekte wie das Herstellen eines Vertrauensverhältnisses nicht priorisiert.

Eberswang: Die Lehrerin fungiert als Zwischenstelle zwischen den Lernenden und einer übergeordneten Administrationsinstanz. Zu Beginn des heutigen Unterrichts gibt es verschiedene organisatorische Fragen und einige Verwirrung, woraufhin die Lehrerin meint „Ich bin nur einmal die Woche hier, ich bin nur Lehrkraft und eigentlich arbeite ich in einer ganz anderen Schule. Die Verwaltung sitzt nicht hier in Eberswang, sie sitzt in Dobling. Da kann es schon mal Missverständnisse geben." Sie wirkt ein wenig frustriert dabei. (Beobachtungsmemo, Pos. 22–26)

In dem Ausschnitt des Beobachtungsmemos zeigt sich die Verantwortlichkeitshierarchie, welche im institutionalisierten Sprachmittlungsbereich sehr einflussreich ist: Eine höhere Stelle, sei es das BAMF oder der Kursträger, trifft Entscheidungen, die befolgt werden. Der Verweis darauf, ‚nur' Lehrkraft zu sein, drückt die Einordnung in diese Organisationshierarchie aus. Die Lehrperson setzt um, was curricular und organisatorisch vorgegeben wird, und baut nur eine geringe persönliche Bindung zu den Lernenden auf. Ein solches Dienstleistungsverhältnis ist nicht unfreundlich, jedoch durch eine klare

111 Der Hinweis auf die berufliche Tätigkeit als Ärzt*innen ist wörtlich zu verstehen, da Viktoria hier von einem Deutschkurs für Mediziner*innen erzählt.

Abgrenzung gegenüber (außerunterrichtsbezogenen) Anliegen oder Problemen der Lernenden gekennzeichnet.

Das Selbstbild als Ansprech- und Bezugsperson bzw. als Dienstleister*in bilden ein Spektrum in Hinblick auf das Verhältnis zu den Lernenden. In der Rolle als *Verantwortliche*r* bewegt sich die Lehrperson zwischen dem ‚familiären' und dem ‚abgrenzenden' Anspruch. Hierbei geht es vor allem darum, den Kurs erfolgreich zu organisieren und umzusetzen, was bedeutet, dass möglichst viele Teilnehmende bis zum Ende partizipieren und im Spracherwerb möglichst weit voranschreiten. Im Fall der Integrationskurse involviert dies die konsequente Teilnahme im Sinne der BAMF-Vorgaben und das Bestehen des DTZ.

Dobling: In absehbarer Zeit wird der Unterricht entweder wieder ausfallen oder online stattfinden müssen, da sich die Inzidenzwerte dem Grenzwert von 100 annähern, über welchem kein Präsenzunterricht stattfinden darf. Dahingehend macht sich die Lehrkraft Gedanken, ob die Lernenden bereit für digitalen Unterricht sind und wie die Organisation ablaufen soll. (Beobachtungsmemo, Pos. 45–49)[112]

In diesem Beispiel grenzt sich die Lehrperson nicht von der höheren Organisationsinstanz ab, sondern empfindet Verantwortlichkeit für die von außen an sie herangetragenen Vorgaben und Einschränkungen. Weil sie ihre Lernenden gut kennt, weiß sie, dass nicht alle von ihnen mit Technik und digitalen Kompetenzen ausgestattet sind, um online vergleichbar wie im Präsenzunterricht lernen zu können. Als Lehrperson hat sie nur geringen Einfluss auf staatliche Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung oder die (mehr oder weniger private) Ausstattung der Lernenden, bemüht sich jedoch, die äußeren Umstände im Rahmen ihres Handlungsspielraums aufzufangen. Die Verantwortlichkeit erstreckt sich von den extern gesteckten Rahmenbedingungen zum internen Miteinander, demnach auch für die erfolgreiche Teilnahme aller Lernender. Ganz ähnlich beschreibt dies Chiara:

Chiara: und einige schaffen das nicht gar nicht weit zu kommen trotzdem bleiben sie dort und werden (-) müssen mitgezogen werden das ist das system die können nicht äh (.) dieses modul wiederholen (.) die müssen weiter (-) erst wenn sie die prüfung nicht schaffen können sie (.) drei module wiederholen (---) sonst müssen sie auch wenn sie sehr schwach oder irgendwelche (--) irgendwie verhindert sind sprachlich oder auch körperlich (--) das (--) ähm müssen wir stemmen (--) (Interview, Pos. 18)

Ihre Aussage referiert auf das starre Integrationskurssystem, das kaum Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten bietet, um die sprachstandsbezogene Heterogenität der Lernenden adressieren zu können. Nichtsdestotrotz verweist

112 Die Beobachtung fand 2021 während der Zeit der Covid 19-Pandemie statt. Die hier erwähnte Corona-Inzidenz gibt an, wie viele Menschen pro 100.000 Einwohner in den vorherigen sieben Tagen positiv auf das Virus getestet wurden. In Deutschland wurde dieser Wert vor allem 2020–2023 als Maßstab genutzt, um die Ausbreitung des Virus einzuschätzen und Maßnahmen wie Maskenpflicht oder Kontaktbeschränkungen zu steuern. Ab einer Inzidenz von 100 durfte kein Präsenzunterricht stattfinden (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2023).

sie auf die Verantwortlichkeit, dies zu „stemmen“, was impliziert, dass sie eine herausfordernde Situation wahrnimmt. Die Wir-Form stellt eine Referenz auf den Berufsstand der Integrationskurslehrkräfte dar, die alle gleichermaßen von dem Dilemma der aufzufangenden hinderlichen Bedingungen betroffen sind. Der Handlungsspielraum wird generell nur innerhalb der externen Vorgaben verortet und als gering impliziert, soll aber maximal ausgenutzt werden. Lehrende werden somit zu Unterstützer*innen, indem sie es als ihre Aufgabe ansehen, die Lernenden möglichst gut zu fördern, zu motivieren, zu stärken und positiv durch den Lernprozess bzw. den Kurs zu begleiten.

Die Rolle der *Unterhalter*in* verfolgt verstärkt diesen Unterstützungs- und bereits erwähnten Wohlfühlanspruch, indem die frontale Position der Lehrperson für eine humororientierte Moderation genutzt wird. Neben dem Lernzuwachs wird Gelöstheit im Miteinander und einem hohen Unterhaltungswert der Unterrichtsgestaltung ein wesentlicher Stellenwert beigemessen. Es geht hierbei um Auflockerung der Situation, ein freundliches sowie entspanntes Miteinander und auch um das Aufbauen von Sympathie.

Chiara: ähm ich belohne die leute auch mit bonbons oder wir machen sehr viele °h witzige sachen ich kann auch einige leute äh worte arabisch oder von anderen sprachen °h (Interview, Pos. 26)

Schätzheim: Oliver imitiert hierbei immer wieder den Wiener Dialekt, was zu breitem Amüsement führt. (Beobachtungsmemo, Pos. 30)

In beiden Ausschnitten zeigt sich das Bedürfnis, durch Nahbarkeit, Spaß, Geschenke und Entgegenkommen eine lockere Stimmung herzustellen und von den Lernenden gemocht zu werden. Im ersten Beispiel stellt Chiara mit Sprachkenntnissen in den Herkunftssprachen der Lernenden sehr bewusst eine Verbindung zu ihnen her. Mit den ‚witzigen Sachen‘ wird die Unterhaltungsrolle besonders deutlich, wie sie auch Oliver in seinen Dialektimitationen im zweiten Beispiel zeigt. Er weiß, dass die Lernenden belustigt auf diese reagieren und baut sie deshalb wiederholt in seinen Unterricht ein. Unterricht wird somit zu einem Miteinander, das Spaß machen darf und auch soll, mitunter angeleitet von den Lehrenden. Die Rolle des*r Unterhalter*in ist in ihren Praktiken eng mit jenen der Bezugsperson verbunden, jedoch ist das Ziel weniger das Etablieren einer Kursfamilie mit persönlicher Verbundenheit als eine angenehme Lerngemeinschaft.

Lehrpersonen sind außerdem *Expert*innen für die (Situation der) Zielgruppe*. Diese Rolle wird nicht primär in der Unterrichtsinteraktion wirksam, sondern reicht über das konkrete Lehren hinaus. In diesem Selbstverständnis verfügen Lehrpersonen über ein hohes Wissen in Bezug auf die Lebensumstände der Lernenden und das Integrationssystem. Dies wirkt insofern auf den Unterricht zurück, als sie diese Erfahrungswerte und ihr Wissen in das Lehr-Lern-Setting integrieren und zu einem Teil ihrer Selbstpositionierung werden

lassen. Die Expertise stammt aus verschiedenen Quellen wie Praxiserfahrung, Ausbildung oder persönliche Betroffenheit.

Eberswang: In Integrationskursen sei es eher der Rassismus, der ihr teilweise Angst gemacht habe, weil bestimmte Herkunftsgruppen feindlich miteinander umgehen. Hier in diesem Abendkurs gäbe es solche Probleme nicht, was vielleicht auch daran läge, dass die meisten berufstätig seien. Den Orientierungskurs in einer Gruppe wie dieser zu unterrichten, käme ihr seltsam vor. Sie fragt sich, was sie ihnen beibringen solle. Sie müsse den Lernenden doch nicht vermitteln, dass in Deutschland Frauen und Männer gleichgestellt seien, das wüssten sie doch schon. (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 115–120)

Die im Memo indirekt zitierte Lehrperson weist hohe Erfahrungswerte in Bezug auf die Zielgruppe(n) von integrationsbezogenem Deutschunterricht auf. Sie kann einerseits auf unterschiedliche ‚Herkunftsgruppen' verweisen, die sie bereits kennengelernt hat, und ordnet ihre Angst vor Rassismus in dieses erfahrungsbasierte Wissen ein. Darüber hinaus vergleicht sie verschiedene Kursformate und differenziert die Abendkursgruppe durch ihre Berufstätigkeit von anderen Kursgruppen, was sie nicht nur organisatorisch, sondern auch in ihren Einstellungen voneinander unterscheide. Schließlich nimmt sie eine integrationssystembezogene Kritik vor, indem sie diese Wissensbestände mit den an sie herangetragenen Erwartungen abgleicht und letztere als unpassend erkennt. Daraus zeigt sich auch ein umfassendes Wissen über ihre Lernenden, bspw. in diesem Fall deren gleichstellungsbezogenen Haltungen. Auf verschiedenen Ebenen wird sie so zur Expertin für ihre Zielgruppe(n).

Regenskoog: Yasmin erzählt nach dem Unterricht noch ein wenig davon, wie es zur Vereinsgründung und schließlich ihrem Sprachcafé gekommen ist. Ihrer Ansicht nach ist es der einzige Ort für die Frauen, Deutsch zu lernen. Sie seien schon so lange in Deutschland, hätten aber am Ende doch sehr wenig gelernt, weil die Zugänge fehlen. Da seien auch die Kinder gewesen, die es schwer machen, und die Männer, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Sie findet es wichtig, Hausaufgaben aufzugeben, um ein bisschen Ernsthaftigkeit reinzubringen. Aber das Tempo muss langsam sein, denn die Teilnehmerinnen sind Lernen nicht gewöhnt. (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 65–72)

Dieser Ausschnitt zeigt den Lehr-Lern-Kontext ehrenamtlich organisierten Unterrichts von migrantisierten Frauen für migrantisierte Frauen und unterscheidet sich damit stark vom Setting des vorherigen Ausschnitts zum Integrationsabendkurs. Dennoch eint die beiden Perspektiven ihre Expertise über die Zielgruppe. Aus dem Kontextwissen ist bekannt, dass Yasmin das Sprachlernangebot genau aus diesem Zielgruppenwissen heraus initiierte und die Notwendigkeit für diese Form der Unterschätzung kennt. Sie setzt ihr Wissen über migrantisierte Frauen auch in der didaktischen Ausgestaltung um, bspw. in der flachen Progression. Ihr Hintergrund- und Betroffenenwissen über die Lebensumstände der Teilnehmerinnen, die in vielerlei Hinsicht einen erschwerten Zugang zum Spracherwerb haben, ist Teil ihrer Selbstpositionierung als Leiterin

des Sprachangebots.[113] Die Rolle als Expertin für die Zielgruppe ermöglicht klare Beschreibungen der Lernenden und einen angemessenen fachpraktischen Umgang.

Lehrende nehmen den Unterricht auch als Begegnung mit fremden kulturellen und politischen Wissensbeständen wahr, die auf sie selbst zurückwirken. In dieser Fremdheit liegt Irritation und damit Lernpotenzial für sie selbst, was einen Gegenpol zum Expert*innenstatus darstellt. Dieses Potenzial kann abgelehnt werden, wenn der Integrationskurs als einseitige Vermittlung eingeschätzt wird, in der migrantische Wissensbestände keine Rolle spielen. Es kann jedoch auch angenommen und als Dialog wahrgenommen werden:

Wilma: ich glaube es war in einem meinem ersten deufövkurs hatte ich in einem ich glaube es war aspekte oder so bei einem hörbeispiel (-) über äh lance armstrong ((englische Aussprache)) (---) ähm das war glaube ich auch tatsächlich so zu der zeit äh der großen flüchtlingswelle (--) ähm dass wir auch äh als dozenten erstmal lernen mussten (--) ähm dass es menschen gibt äh die äh die ein völlig anderes wissen haben als wir (--) ne und ähm ich spreche auch nicht nur von internationalen wörtern sondern eher von europäischen wörtern wenn ich so gewisse äh dinge erkläre (-) ähm aber äh zu verstehen auch äh dass (---) ja das ist jetzt eigentlich nicht mehr integration das geht schon zu weit das führt ein bisschen in eine andere richtung (-) ähm (-) ja aber die die menschen äh äh auf deutsches denken auch vorzubereiten auf dieses strukturelle auf das was in bspw. in prüfungen auch erwartet wird und all sowas (Interview, Pos. 36)

Die Wahrnehmung dieses Dialogs zeigt sich im hier zitierten Datenausschnitt. Einerseits wird erneut auf die Aufgabe des Integrationskurses verwiesen, der „deutsches denken“ lehren soll, andererseits auch den Lernbedarf der Dozent*innen. Diese Einordnung ist als politisch zu verstehen, da hier die als solche gesetzte Fremdheit produktiv mit Wissen beschrieben wird und zu einem politisch-kulturellen Austausch führt. Dieser muss nicht bewusst stattfinden, denn er zeigt sich – insbesondere in den Unterrichtsbeobachtungen – immer wieder, ohne dass dies den Lehrpersonen wissentlich zu sein scheint. Insofern ist Deutschunterricht aus verschiedenen Sichtweisen immer politisch, auch wenn sich die Lehrenden nicht unbedingt als Referent*innen des Politischen wahrnehmen. Und es zeigt sich, dass das konkrete Lehr-Lern-Szenario durchaus auch für Lehrende als Zielgruppen-Expert*innen Möglichkeiten der Weiterentwicklung und des Lernens eröffnen.

Als Leitende des Unterrichtsgeschehens werden Lehrpersonen auch zu *Verhandler*innen genderbezogener Konflikte*, was das Vermeiden wie auch das Klären solcher einschließt.

Buffy: es gibt ja immer männer (---) die sind kompatibler als andere ((lacht kurz)) °h und eben auch frauen und dann gucke ich wen kann ich doch mit wem mischen eventuell ja (--)

113 Die Expertise wird ergänzt durch geteiltes Erfahrungswissen, weil Yasmin selbst eine migrantisierte Frau ist, die Deutsch in Deutschland gelernt hat und somit einmal ihrer eigenen Zielgruppe zugehörig war und es in mancherlei Hinsicht weiterhin ist (Kontextwissen aus Beobachtungen und Feldgesprächen).

und ja man muss halt mit viel also ich glaube ähm (--) man muss viel beobachten und ähm die teilnehmer versuchen kennenzulernen ja (-) deren vorlieben deren schwächen rausfinden und ja °h ähm (---) also letztlich ich hatte wirklich nur einmal einen kurs wo die frauen immer alle auf der rechten seite saßen und die männer immer auf der linken ((lacht kurz)) seite und äh (---) aber ansonsten klappt das eigentlich gut (Interview, Pos. 46)

Die Lehrperson moderiert hier innerhalb geschlechtsspezifischer ‚Eigenheiten', beugt gruppenbezogenen Schwierigkeiten vor und verbindet allgemeine Grundsätze mit situativen Entscheidungen. Dabei legt sie den Fokus vor allem auf die Kompatibilität von Lernenden, wer demnach mit wem gut umgehen kann, wobei sie neben der Geschlechtsidentität auf charakterliche Spezifika und Bedürfnisse verweist. Referenzpunkt ist dabei erneut das Erfahrungswissen und die Expertise für die Zielgruppe, die sie abschätzen lassen können, wie eine gut zusammengesetzte Gruppe harmoniert und erfolgreich lernen kann – Buffys Ansicht nach bspw. nicht in geschlechtergetrennter Sitzordnung. In der Rolle der Verhandler*in geschlechtsbezogener Konflikte werden in diesem Beispiel vorbeugende Maßnahmen getroffen, um eben jene zu verhindern. In dem folgenden Auszug wird geschildert, wie mit einem tatsächlichen Konflikt klärend verfahren wird:

Rahel: […] eine frau die (-) mir jetzt nicht als besonders konservativ aufgefallen wäre aus ich glaube die war sogar aus (-) kasachstan oder aserbaidschan °°h ähm muslima (.) aber ohne kopftuch und ähm halt meistens irgendwie in jeans ((englische Aussprache)) oder so unterwegs (---) und da ging es um kleidung (.) das kam relativ weit hinten in dem lehrwerk und dann haben sie so erzählt was sie anhaben was sie gerne anziehen und dann meinte sie ja sie zieht zuhause auch gerne mal einen minirock an da freut sich ihr mann (---) und dann und dann hat ein junger kursteilnehmer gesagt zieh den doch mal im kurs an und das war [vorname] das war halt so einer der immer vorne weg (-)
Laura: mhm
Rahel: so ein bisschen frech auch war °h aber das war keine anmache also definitiv nicht ((lacht kurz))
Laura: mhm
Rahel: in die richtung und die hat sich aber anscheinend (--) ähm (--) fürchterlich ähm verletzt gefühlt also äh in ihrer (-) frauenrolle (-) und äh (--) hat es ihrem mann zuhause erzählt und der ist dann tatsächlich in den sprachkurs gekommen und hätte den [vorname] fast geschlagen °°h
Laura: oh gott (-)
Rahel: und ((lacht kurz)) das war ja (--) da ist es ein bisschen eskaliert aber das ist wirklich ich meine ich habe (.) über zehn jahre kurserfahrung und das sind einzelne geschichten die mal passieren können °h die man dann auch auffangen muss im kurs auf alle fälle (--) ähm aber die wir ja auch auffangen können (--) ja (--) also da haben habe ich dann auch ganz klar gesagt ich war dabei und das war überhaupt nicht sexuell gemeint das war einfach [vorname] ist so einer der macht gerne mal ein späßchen (--) ja und das war jetzt keine aufforderung äh für irgendwelche sexuellen handlungen oder dass sich ihre frau ausziehen soll oder was auch immer (---) das äh (-) das war mal wieder so eine [vorname] bemerkung (-) (Interview, Pos. 204–210)

Der Interviewausschnitt steht für den Umgang mit geschlechtsbezogenen Konflikten, die nicht verhindert werden können, aber ausgehandelt werden müssen.

Die Lehrperson nimmt hierbei die Funktion der Schlichterin ein, die den Vorwurf der sexualisierten Ansprache an eine Lernerin mit ihrer Autorität ebenso wie mit ihrer ‚Zeuginnenschaft' zurückweist. Die ausgehend von dem Thema Kleidung im Kurs stattgefundene Provokation bindet sie an Geschlechterverhältnisse an, relativiert sie aber als unverfänglich. Ihre Expertise über die Lernenden als Personen mitsamt ihren Eigenarten wird dabei um Wissen über Herkunft und natio-ethno-kulturell bzw. religiös assoziierte Werte verbunden. So wird die eingangs vorgenommene Einschätzung der Lernerin als „nicht […] besonders konservativ" zur Kontextualisierung an dem Herkunftsland und dem Nichttragen eines Kopftuchs trotz muslimischer Religionszugehörigkeit festgemacht. Dies ermöglicht ihr eine Einordnung des Anschlussgeschehens beim Eindringen des Ehemanns der Lernerin in den Unterrichtskontext, den sie ebenfalls genderbezogen begründet. Die Verantwortung, solche genderbezogenen Konflikte zu deeskalieren, schreibt sie der allgemeinen Rolle von Lehrpersonen zu.

4.3.2 Die Lehrperson zwischen Funktion und Individuum

Innerhalb des migrationsgesellschaftlichen Kontextgeflechts sind Lehrpersonen als Vermittlungsinstanzen dessen positioniert, was deutschsprachig ist sowie als gesellschaftlich deutsch markiert gilt. Neben jener ‚Vorbildrolle' sind Lehrende aber auch selbst Mitglieder dieser Migrationsgesellschaft, was sich nicht immer mit der institutionalisierten Positionierung ‚Lehrperson' vereinen lässt. Dies wird im Fall des Integrationskurses besonders deutlich, weil in diesem die vorgegebenen Rahmenbedingungen besonders eng gesteckt sind und es wenig Raum für die individuellen Zugehörigkeiten der Lehrperson zu geben scheint. Deshalb vollziehen Lehrende Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Adressierungen, die mitunter im Konflikt zueinanderstehen können. Wie auch Lernende oft als homogene Gruppe imaginiert werden, erfahren Lehrende Zuschreibungen mangelnder Komplexität und Individualität.

Neben den vorgegebenen und explizit formulierten Lehr-Lern-Zielen zeigen die Daten, dass Lehrende immer wieder darüber hinausreichende Ansprüche verfolgen, die als *Nebencurriculum* bezeichnet werden könnten. Dieses Nebencurriculum bezieht sich auf die Markierung der Lernenden als fremd und involviert gesellschaftlich normalisierte oder von der Lehrperson als relevant markierte Praktiken des ‚positiven Miteinanders'. Dies findet abseits von Rahmencurriculum/Orientierungskurscurriculum Eingang in den Subtext des Unterrichts oder wird sogar konkret thematisiert.

George: ähm (---) aber ich habe für mich schon auch (.) wie soll man sagen prinzipien also wenn jetzt jemand in meinem unterricht das habe ich zum glück erst zweimal gehabt (---) sachen raushaut die ich klar als (.) weiß ich nicht antisemitisch oder homophob ähm (--) wahrnehme (.) dann spreche ich die leute an und sage denen wenn das nochmal vorkommt (.) dann machst du bei mir keinen unterricht mehr also °h das ist aber auch meine rolle dann

dass ich selbstständig bin und mh sage bestimmte grenzen (-) setze ich (-) das ist dann vielleicht schon eine politische haltung (-) aber äh ist eine nebenrolle also eigentlich machen wir sprachunterricht und normalerweise °°°h ähm (--) gehen wir ein bisschen vorsichtig mit politik um würde ich sagen (-) (Interview, Pos. 164)

Die Lehrperson klärt in diesem Beispiel über Werte und Normen auf, wie bspw. Diskriminierungsfreiheit, und betrachtet dies als ihre ‚Nebenrolle' zusätzlich zu den eigentlichen Aufgaben im Bereich der Sprachvermittlung. Während einerseits Vorsicht im Umgang mit ‚Politik' ausgedrückt wird, um etwaige Konflikte zu vermeiden und den Unterricht damit nicht zu ‚strapazieren', wird doch eine Verantwortung erkannt, in bestimmten Situationen einzuschreiten und explizit auf politische Haltungen einzugehen. Ein solches Aufgabenspektrum wird durch die Autorität aus der hegemonialen Position der Lehrperson heraus gestützt, bspw. um Lernende des Unterrichts zu verweisen. All dies findet im Kontext eines Nebencurriculums zu den sprachbezogenen Unterrichtszielen statt.

Dobling: […] Das anschließende Thema beschäftigt sich mit der Anmeldung eines Wohnsitzes. […] Eine Bemerkung der Lehrerin fällt auf, in welcher sie die Notwendigkeit dieses Themas begründet: „Wir wollen ja, dass Sie das alleine können und nicht immer einen Mann oder einen Freund mitnehmen müssen." Die Ermächtigung zum unabhängigen Handeln von Frauen im Deutschunterricht wird hier konkret und vielleicht sogar erstmalig angesprochen. (Beobachtungsmemo, Pos. 63–67)

Das Nebencurriculum kann zusätzlich zur aufklärerischen, pädagogisierenden Facette auch einen empowernden Anspruch darstellen, der auf Erfahrungen oder Vorbehalten beruht, dass Lernende in einer entmächtigten Position verortet sind, die es durch den Deutschkurs zu verbessern gilt. In Bezug auf Gender sind hiervon vor allem Lernerinnen adressiert, die durch den Unterricht und Sprachzuwachs in eine emanzipierte Situation gebracht werden können. In dem obigen Beispiel war es der Lehrperson nicht nur ein Anliegen, das curricular vorgesehene Thema der Wohnsitzanmeldungen einzuführen, sondern auch den darüber hinaus reichenden ‚Befreiungsanspruch', solche Formalia ohne die Hilfe oder Anwesenheit eines (Ehe-)Manns erledigen zu können, zu verfolgen. Zwar würde dies auch ohne die emanzipierende Einordnung stattfinden, jedoch ist es der Lehrperson wichtig, das nebencurriculare Anliegen dezidiert zu benennen. Im Subtext wird demzufolge auch auf die weibliche Abhängigkeit von Männern verwiesen. Das Lernziel, die Wohnsitzanmeldung auf Deutsch vornehmen zu können, ist für alle Lernenden in der gemischten Gruppe geltend, das nebencurriculare dagegen nur für die anwesenden Frauen*.

Weiterhin zeigt sich die Verhandlung der verschiedenen Positionierungen von Lehrenden in dem Anspruch auf einen *Unterricht, in dem sich alle wohlfühlen*. Wohlfühlen gilt hierbei als weitgehend allgemein gesetzter Erfolgsfaktor für guten, lernwirksamen Unterricht. Der Zustand des Wohlfühlens wird durch das Schaffen bestimmter Rahmenbedingungen, den produktiven

Umgang mit Störungen der Gruppendynamik und interaktionsbezogene Maßnahmen wie bspw. eine bedachte Verteilung von Redeanteilen erreicht. Hierbei gehen die Ansprüche der Lehrenden an sich als ‚erfolgreiche', didaktisch ‚gute' Lehrpersonen mit Abwägungsprozessen einher, wann den didaktischen Ansprüchen gefolgt wird und wann möglicherweise eine positive Atmosphäre das wichtigere Kriterium darstellt. Wohlfühlen wird in jedem Fall zu einem zentralen Konzept erhoben, das stark gegendert sein kann.

Paul: mh ich versuche immer ganz am anfang eines kurses eine h°° ähm (-) ja (--) atmosphäre ähm zu verschaffen die vertrauen zulässt das ist nicht immer einfach (--) und das klappt auch nicht immer weil es natürlich von allen akteur(.)innen abhängt aber ich äh versuche das (-) ähm das geht natürlich ganz stark von (-) ähm (---) der person aus die lehrt (--) (Interview, Pos. 34)

Lehrende verweisen immer wieder darauf, dass das Kennenlernen in der Anfangsphase eine wichtige Wohlfühlbasis der gemeinsamen Unterrichtszeit darstellt. Das Fundament für die darauffolgende Zeit würde in diesen ersten Einheiten gelegt, vor allem durch ein Öffnen füreinander, dem Zeigen der Persönlichkeit und dem Teilen von Details über sich selbst. Dabei muss situativ auf die Kursdynamik reagiert werden, was wiederum von der Lehrperson moderiert wird. Die hegemoniale Position im Lehr-Lern-Setting soll deshalb dezidiert dafür verwendet werden, diesen Abwägungsprozess professionell zu durchlaufen und auf Basis von Menschenkenntnis wie auch Unterrichtserfahrung zu entscheiden, auf welche Art und wie weit das Kennenlernen stattfindet. Teilweise bleibt dieses Kennenlernen vage und verweist auf ein grundsätzliches Vertrautmachen, um Wohlfühlen zu gewährleisten, teilweise erfolgt es strategischer mit einer konkreten Methode.

Informationen über das Leben der Lernenden werden auch gesammelt, um ihre jeweiligen Lernbedingungen berücksichtigen zu können. Immer wieder verweisen Lehrende darauf, dass es wichtig ist, über die möglicherweise herausfordernden Umstände bspw. familiärer, beruflicher, gesundheitlicher oder wohnlicher Art der Lernenden Bescheid zu wissen, um auf diese einzugehen und den Lernenden im Lehr-Lern-Kontext so eine möglichst entgegenkommende Situation zu bieten. Dieses Entgegenkommen wird als Grundlage für ein gemeinsames Wohlfühlen verhandelt, was wiederum in der verantwortungsbezogenen Rolle der Lehrperson zu verorten ist. All dies setzt mindestens eine einseitige Öffnung und daraus entstehende Nähe voraus, die das rein Vermittelnde von Lehrenden um eine sorgende Instanz erweitert.

Suzana: vertrauen glaube ich ich glaube es hat sehr viel mit vertrauen zu tun und mit motivation °h ja mh (-) ich merke dass (.) wenn die sich wohlfühlen und (-) mir vertrauen dass das funktionieren kann dass sie es schaffen können °h dann haben die auch immer so einen schub dass sie was schaffen und dass sie auch wirklich über sich hinauswachsen °h wenn diese beziehung nicht stimmt (-) ähm wenn die mir nicht vertrauen dass ich das richtig mache °h wenn sie dadurch vielleicht auch sich selbst nicht vertrauen dass sie es schaffen können (-) dann (.) haben die eigentlich schon verloren (2.7)

Laura: wie stellst du dieses vertrauen her (2.9)
Suzana: das entsteht eigentlich so in den ersten vierzehn tagen im kurs (-) einfach durch zuhören (-) kennenlernen (-) sich für die person selbst interessieren einfach mal nachfragen wer bist du eigentlich hinter der fassade (-) öhm (--) ja bist ja nicht nur kursteilnehmer sondern du bist ja auch (.) vater mutter schwester tochter und so weiter °h hast vielleicht auch dies und das problem (--) und ich <<kirchenglocken im hintergrund> habe vielleicht auch einen tipp für dich (-)> (-) und den habe ich nicht nur jetzt den habe ich den ganzen kurs über und auch später wenn der kurs vorbei ist (--) ahm (--) das merke ich funktioniert sehr gut dass die dann auch (.) fachlich vertrauen (2.8) (Interview, Pos. 74–76)

Vertrauen wird als Grundvoraussetzung für Wohlfühlen und Lernen formuliert. Diese Voraussetzung betrifft den institutionalisierten Integrationskontext nochmals mehr als andere Lehr-Lern-Settings, da es hierbei ‚um mehr geht' als den reinen Spracherwerb. Lehrpersonen haben deshalb den Anspruch an sich, dieses Vertrauen möglichst tiefgehend und schnell aufbauen zu können, sowie die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu steigern. Lernende werden aus dieser Perspektive als Individuen verstanden, die über das Unterrichtsmiteinander hinaus in verschiedene Zugehörigkeiten involviert sind und über ihre lernende Subjektposition hinaus anerkannt werden. Die Ansprüche an die Lehrperson sind entsprechend hoch, weil sie auf verschiedenen Ebenen verortet sind und die persönlich-gesellschaftliche Komplexität der Lernenden ebenso wie ihre eigene mitberücksichtigen.

Neben der atmosphärischen Wohlfühlqualität sollen bestimmte unterrichtsinteraktionale Maßnahmen und Praktiken ein lernförderliches Miteinander sichern. Die Frage des Aufforderns wird von Lehrenden sehr verschieden beantwortet. In den Beobachtungen fällt auf, dass die meisten Lehrpersonen darum bemüht sind, gleiche Redeanteile durch gleich häufige Ansprache aller Lernenden zu sichern. In den Interviews verweisen viele Lehrende jedoch auch darauf, dass es wichtig ist, Lernende in ihrem Ausdrucksbedürfnis abzuholen, also bspw. schüchterne Personen nicht zum Sprechen zu drängen oder vom Plenum in Gruppenkonstellationen zu wechseln, um Redeanteile zu erhöhen. Einen zumindest teilweise als Gegenentwurf zu verstehenden Zugang stellt eine Perspektive dar, die Lernende in ihrer Selbstständigkeit adressiert.

Eberswang: Ein Teilnehmer sagt, das ukrainische Ehepaar solle sich aufteilen. Es kommt zu einem Missverständnis, da er meint, nur Männer und nur Frauen dürfen zusammenarbeiten. Die LP sagt, das Ehepaar sollte sich aufteilen, aber sie seien erwachsen und könnten das selbst entscheiden. Sie teilen sich nicht auf. (Beobachtungsbericht, Pos. 72)

Statt die Moderation stark zu lenken und Relevanz in den jeweiligen (Paar-) Begebenheiten der Lernenden zu erkennen, sollen die Lernenden ‚als Erwachsene' selbst bestimmen, wie sie lernen möchten. Die Lehrperson ist hier in der Rolle einer Angebot-Geberin, nicht aber einer Entscheiderin. In der obigen Szene sind es vielmehr die Mitlernenden, die in die Redevergabe und Konstellation von Gruppenarbeiten einwirken und eine stärkere Meinung zur Lernwirksamkeit haben als die Lehrperson. Das Wohlfühlen der beiden

Ehepartner*innen steht hier für die Lehrerin über der sprachförderlichen Gruppenkonstellation.[114]

Die *Anrede im Kursraum* lässt Rückschlüsse auf das Miteinander der Akteur*innen zu. Die verwendeten Kommunikationsmittel, die Ansprache der Lernenden durch die Lehrperson, der Lehrenden sowie der Lernenden untereinander stellen Adressierungspraktiken dar, die Hinweise auf die Gruppendynamik und den Umgang mit den jeweiligen Positionierungen geben. Die häufigste Variante, die besprochen und beobachtet wurde, ist die Ansprache der Lernenden mit Vornamen, aber in gesiezter Form.

Für die Entscheidung über die Anrede der Lernenden werden verschiedene Aspekte genannt, wovon einer das Lehr-Lern-Setting ist, bspw. in der Unterscheidung eines allgemeinsprachlichen oder berufssprachlichen Kurses. Es werden dann einerseits inhaltlich motivierte Gründe angeführt, die sich auf den angestrebten Sprachhandlungskontext bzw. die Lernziele beziehen (z.B. Siezen für die Prüfungsvorbereitung), andererseits wird die Dynamik des Kurses genannt (z.B. Duzen für ein freundliches Miteinander). Auch das Alter und die soziale Situierung stellen Gründe für eine Wahl der Ansprache dar, bspw. weil Erwachsene üblicherweise gesiezt werden. Es wird ein komplexer Abwägungsprozess angedeutet, der von Seiten der Lehrperson stattfindet.

Schätzheim: Oliver [Lehrperson, Anm. L.S.] spricht die Lernenden mit Vornamen an, siezt sie aber. Er erklärt mir, dass dies praktische Gründe hat, weil viele Namen für ihn schwer auszusprechen sind und die Teilnehmenden die höfliche Form üben sollen. Da man sich aber gut kenne, bleibe man beim (einfacher auszusprechenden) Vornamen. Dies erscheint mir zu Beginn logisch, später seltsam. Mit Verlauf der Stunde offenbart sich die über die Monate des Kurses hinweg aufgebaute Vertrautheit aller miteinander. Die Anrede mit ‚Sie' wirkt deshalb irritierend. (Beobachtungsmemo, Pos. 52–56)

Dieselbe Variante der Ansprache kann aus anderen Gründen und mit verschiedenen Wirkungen stattfinden. Auch in diesem Datenauszug wird auf die außerunterrichtliche Lebenswelt verwiesen, die eine Ansprache in höflich markierter Sie-Form begründet, aber an eine innerunterrichtliche angebunden ist, die eine Nähe auf Vornamen-Basis impliziert oder fördern soll. Mitunter stehen diese beiden Ambitionen jedoch in einem Widerspruch, wenn nämlich wie hier das distanzierte Siezen nicht zum nahen Miteinander passt. Unterricht wird dann an seine originär ‚unnatürliche', institutionalisierte Form rückgebunden. Teilweise ist genau dies das Anliegen der Lehrenden, wenn sie sich für eine siezende Ansprache entscheiden.

Chiara: […] immerhin haben die leute schwierigkeiten in deutsch diese (-) äh respektform sie (--) äh (--) ja zu lernen und (2.0) besser ist für die du aber wir wir sprechen uns im kurs mit sie (-) als respekt

114 Paarbeziehungen spielen generell eine einschlägige Rolle, denn Lehrpersonen verweisen vermehrt darauf, dass das gemeinsame Deutschlernen für die Beziehungspersonen hinderlich ist. Dabei kann die Bedeutung von Heteronormativität nicht als zu gering eingeschätzt werden.

Laura: ah ja (---) gegenseitig
Chiara: obwohl wenn ich manchmal die leute so auf der straße treffe (-) sage ich du (---)
Laura: also (-) der kursraum ist immernoch etwas offizielles (--)
Chiara: ja ja aber die teilnehmer (.) und teilnehmerinnnen (-) ähm nennen sich also sprechen du (-) zueinander (Interview, Pos. 70–74)

Eine solche Trennung zwischen Außen und Innen des Kursraums soll nicht nur gegenseitigen Respekt herstellen, sondern vor allem zwischen den Akteursgruppen Lehrende und Lernende. Dies zeigt sich darin, dass die Lernenden sich gegenseitig duzen, also einander als auf der gleichen Ebene befindlich einordnen, und dies außerhalb der Unterrichtszeit im Privaten auch möglich ist. Innerhalb des Lehr-Lern-Settings sind Respekt und damit auch Distanz und Überordnung als wichtig gesetzt. Respekt ist hierbei ein zentrales Motiv. Dem Siezen wird ein hoher Stellenwert für den Respekt gegenüber der Lehrperson beigemessen, jedoch hat es auch eine regulierende Wirkung. Die Interaktion soll von Professionalität geprägt sein. Die Anrede folgt demnach einer klaren Funktion, beim Siezen ebenso wie bei der Anrede mit Vornamen. Entgegengesetzt verhält es sich jeweils bei Lehr-Lern-Settings, in denen sich die Beteiligten duzen:

Suzana: also <<lachend> vielleicht ja> ich selber mag das überhaupt nicht (---) ich würde die viel lieber duzen und dass die mich auch duzen (3.5)
Laura: sprechen sie dich auch mit vornamen an (-)
Suzana: nein (.) das ist nämlich genau der punkt ich bin für die teilnehmer immer frau [frey] (---) und die sind zum teil älter als ich (--) oder ähm gleich alt und das finde ich immer (.) das passt nicht zusammen (-) was stellt mich denn über die (-)
Laura: mhm (--)
Suzana: aber wie gesagt (-) ist vorgabe (.) darf ich nicht anders machen (--)
Laura: also es verändert auch was mit der dynamik (--)
Suzana: ja (.) also ich ich find nicht schön (.) ich würde es wirklich lieber auf einer persönlicheren ebene haben also entweder alle sie und mit nachnamen aber das passt nicht zu unserem verhältnis das wir entwickeln (--) deshalb wäre es für mich eigentlich angebrachter zu sagen wir duzen uns komplett (3.0) genau (-) (Interview, Pos. 88–94)

Die Argumentation für einen duzenden Umgang ist die damit ausgedrückte Nähe und flachere Hierarchie, indem einem Anspruch gefolgt wird, dass Lehrende Teil der Gruppe sind. Ihre übergeordnete Position wird insofern reduziert, weil sich alle Beteiligten gleich adressieren. Neben der präskriptiven Facette wird hier auch angesprochen, dass eine Du-Kultur dem Miteinander angemessener ist, weil sich darüber ein stärkeres Nähe-Verhältnis etablieren kann. Es wird deutlich, dass die Kursbeteiligten in einem dynamischen Zueinander situiert sind, das durch die gegenseitige Adressierung gelenkt, aber auch repräsentiert werden kann. Gleichzeitig spiegelt die Entscheidung über die Ansprache auch das Selbstbild der Lehrenden und Lernenden in Hinblick auf Rolle und Verhältnis.

Die Frage nach der Anrede ist eine durchaus konfliktbehaftete, gerade weil die Entscheidung über Duzen und Siezen Teil der Lehrpersonenidentität

abbildet. Zwischen autoritär markierter Distanz und vertrauter Kursfamilie befindet sich ein Spektrum, das in der Adressierung Ausdruck finden kann. Darüber hinaus stehen Lehrende hierbei im Konflikt ihrer (zugeschriebenen) Rollenerwartung und ihrer persönlichen Vorlieben. Weiter werden in Einrichtungen formaler Bildung oftmals Vorgaben getätigt, denen es sich anzupassen gilt. Lehrende sind mit Autorität assoziiert, die wiederum mit einer siezenden Ansprache verknüpft ist.

Auffällig ist, dass diese Fragen primär in Institutionen der sprachbezogenen Integrationsarbeit verhandelt werden, die staatlich oder wirtschaftlich organisiert sind. Bei ehrenamtlichen Angeboten stellen dergleichen Aspekte der Unterrichtsinteraktion in den Daten kein einschlägiges Thema dar. Eine Deutungsoption ist, dass es in diesen Lehr-Lern-Kontexten weniger Vorgaben gibt, zu denen Stellung bezogen werden müsste, sodass sich die Unterrichtsgestaltung auch auf Ebene der Anrede ‚natürlicher' entwickeln kann. Weiterhin findet sich keine genderbezogene Argumentation im Datenmaterial wieder, obwohl doch insbesondere eine siezende Ansprache mit Nachnamen gendernd wirken würde, die Anrede mit Vornamen dies aber verhindert. Neben der direkten Ansprache spielen auch weitere Formen der Adressierung eine Rolle, bspw. wie der gesamte Kurs angesprochen wird (z.B. ‚Liebe Leute') oder wie Lehrende miteinander kommunizieren (z.B. ‚Münchner Du' als Kombination aus Duzen und Anrede mit Nachnamen).

Das *Gender der Lehrperson* stellt einen relevanten Einflussfaktor auf die genderbezogene Dynamik im Lehr-Lern-Kontext dar und wird deshalb von den Lehrenden in seiner Wirkung reflektiert.

Franziska: ja ((lacht kurz)) °h ähm (---) ja (.) also ich (---) ich weiß ich glaube (2.5) nein ich (-) nicht be- also ich mache sicher nichts bewusstes weil ich eine frau bin irgendwas anders oder so (---) aber ich bin ja immer eine frau deswegen ((lacht kurz)) weiß ich nicht °h ob das jetzt im (--) im unterricht anders ist (--) könnte ich nicht sagen (-) (Interview, Pos. 121)

In diesem Abgleich von außerunterrichtlichem und innerunterrichtlichem Ich wird deutlich, dass der Einflussfaktor Geschlecht nicht immer als einschlägig benannt wird, denn nicht zwangsläufig sehen Lehrende in ihrer Positionierung Anlass für genderbezogene Differenzierungen. Der Einflussfaktor des gelesenen Geschlechts der Lehrperson wird deshalb insgesamt als gering eingeschätzt. Aus dem Umstand, dass Franziska im Unterricht nicht anders agiert als im Außerunterrichtlichen und keine bewussten genderspezifischen Praktiken wahrnimmt, leitet sie schließlich ab, dass Geschlecht nicht von großer Bedeutung sein kann. Unbewusste Einflüsse der geschlechtlichen Positionierung involviert sie dabei zunächst nicht in ihre Überlegungen. Andere Lehrpersonen kommen zu anderen Schlüssen:

Paul: mit sicherheit also (.) ja (.) äh (2.0) das (2.0) hat einen äh großen einfluss eben auch die art und weise wie ich agiere wie ich die welt sehe ist natürlich ähm (-) damit beeinflusst

und natürlich die °h äh ja wie ich erzogen wie ich sozialisiert worden bin (-) und mein umgang damit (---)
[…]
Paul: aber es klappt nicht immer also gerade auch ich erinnere mich gerade an eine diskussion <<lachend> wo> die (.) äh (.) teilnehmenden also das war so ein integrakurs mit geflüchteten und ähm wir hatten eine diskussion (-) zu (.) dem thema (-) geschlechter (-) verhältnisse °°h ähm geschlechterrollen und so weiter °°h und dann habe ich gefragt warum geht ihr denn mit mir anders um als zum beispiel mit (--) ähm (-) weibliche (---) teilnehmende personen h°°
Laura: ja (-)
Paul: und dann haben die (-) männlichen geantwortet naja (-) du bist anders ((lacht kurz)) dann habe ich gefragt warum bin ich anders naja du bist deutsch und du bist hier eine (-) lehrerin (-) und ja
Laura: hm (.)
Paul: °°h damit war es einfach klar wie das aus anderer perspektive (---) gesehen wurde (--) (Interview, Pos. 103–120)[115]

Neben der Rolle als Lehrperson ist die eigene, gesellschaftliche und genderbezogene Positionierung mitsamt der hier erwähnten Sozialisation von Bedeutung und verweist auf eine hohe Schnittmenge im Abgleich inner- und außerunterrichtlicher Persona. Geschlecht hat demzufolge einen wesentlichen Einfluss, dessen Art und Weise jedoch nicht unterrichtsinhärent beschreibbar ist. Wichtiger kann die Positionierung im Lehr-Lern-Setting sein, so die Rolle als Lehrperson, welche als hegemonial beschrieben wird. Der Interviewauszug verweist auf die Wechselwirkung der geschlechtlichen und der rollenbezogenen Verortung im Unterrichtssetting, in dem Hegemonien ausgehandelt werden. Auch die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wirkt darauf ein, bspw. durch den Verweis auf das Deutschsein der Lehrerin. In dieser intersektionalen Verwobenheit wird ebenfalls eine herkunftsspezifische Zuschreibung an die männlichen Lernenden gerichtet, die eben jenes Thema der Geschlechterrollen stark gegendert rezipieren.

Chiara: […] ja als als ich viele arabische männer im kurs hatte (--) war das für mich (--) ähm (---) da habe ich (--) mich nicht so nach vorne (---) also wollte ich nicht (--) der die eine sein die vorne steht (.) als frau und den männern sagt was die machen müssen (-)
Laura: mhm
Chiara: weil ich selber gehört habe wie das ist in den arabischen ländern (-) bestimmt wäre es den leuten männern lieber dass (-) ein mann sie unterrichtet (---) und dann (--) auch mit erzählen habe ich mich oft eher hingesetzt damit ich nicht so hervor (-) hebe als frau (-)
Laura: mhm
Chiara: und habe ich auch durch die sprache (--) ähm (.) meine anweisungen so gerichtet (--) dass die nicht etwas machen müssen sondern machen können sollen (--) also da habe ich schon die rolle männerrolle ich habe mich nicht immer dort so wohl gefühlt unter vielen männern (---) aber eigentlich haben (.)die haben mich akzeptiert (---) (Interview, Pos. 18–22)

115 Paul ist weiblich positioniert [siehe Kapitel 3.5.1.4].

Die intersektionalen Schnittstellen werden auch hier deutlich, so wird Gender und genderbezogene Haltung an Herkunft geknüpft, indem das Motiv des ‚unemanzipierten arabischen Manns' aktiviert wird [siehe Kapitel 4.3.3]. Es handelt sich um beidseitige Gender-Erwartungen, auf die Chiara hier vorsorglich reagiert, indem sie ihr ‚weibliches Handeln' entsprechend anpasst. Damit geht das Bild der ‚abgewerteten Frau' einher, das in diesem Fall nicht durch die hegemoniale Rolle der Lehrerin ausgleichbar erscheint. Im Gegenteil bemüht sich Chiara um eine Anpassung an die (vermuteten) Erwartungen an sie, indem sie wenig autoritär handelt und sich stattdessen buchstäblich klein macht, bspw. indem sie sich hinsetzt, statt zu stehen. Dass dies keiner konkreten negativen Erfahrungen bedarf – im Gegenteil – schließt zuschreibungsbedingte Ängste keineswegs aus. Die Positionierung als Frau wird demnach von der Lehrperson überdeutlich wahrgenommen und als Einflussfaktor auf den Unterricht registriert sowie aktiv als solcher verhandelt. Intersektionalität spielt dabei eine wichtige Rolle, wird aber nicht unbedingt als Perspektive in die Reflexionsprozesse eingebunden.

Insgesamt bewerten Lehrende Geschlecht häufig als einen *geringen Einflussfaktor* für das Miteinander im Lehr-Lern-Setting (unabhängig von der Frage nach ihrer eigenen Positionierung). Dies wird insbesondere dann relevant, wenn sie über Geschlechterbilder bezüglich Gruppendynamik und Lernverhalten sprechen.

George: mh ja gut man also es gibt ja äh da wieder so ein bisschen das klischee dass männer manchmal so ein bisschen lauter sind und polteriger und das dann in der gruppe wäre das doch so ein effekt (---) äh hatte ich auch schon äh solche typen (--) ähm (-) gibt es bei frauen meiner erfahrung nach seltener gibt es aber auch also das würde ich jetzt auch nicht zu hart unterscheiden
Laura: ja
George: ähm (--) und ansonsten (xxx) ich jetzt beobachten kann die gruppe arbeitet konzentrierter oder schneller oder kreativer je nachdem wie viel (-) wie hoch der frauenanteil ist also das das kann ich nicht sagen °h (Interview, Pos. 104–108)

George verweist hier explizit auf genderspezifische Stereotype, relativiert sie jedoch unmittelbar. Raumeinnehmendes Verhalten ist männlich assoziiert, jedoch seiner Erfahrung nicht ansatzweise so üblich wie das Vorurteil nahelegt. Dies betrifft gleichermaßen das weiblich assoziierte Bild der sprachlernbezogen erfolgreicheren Lernerinnen, das auf Basis seiner Erfahrungen nicht bestätigt werden kann. Es fällt auf, dass genderspezifisches, klischeebasiertes Wissen vorhanden ist, aber kritisch eingeordnet und mit Erfahrungswerten abgeglichen wird. Geschlecht wird so aus Lehrendenperspektive zu einer deutlich weniger relevanten Kategorie.

Kim: […] ganz am anfang bevor ich meinen ersten kurs unterrrichtet habe (--) da habe ich darüber nachgedacht weil es so ein bisschen das das vorurteil gab mein vater hat das auch mal auf den tisch gebracht °h dass ähm (--) lernende aus dem arabischen kulturkreis keinen respekt vor frauen hätten (.) das war das vorurteil das an mich herangetragen wurde °h
Laura: mhm

Kim: und ich als als blonde frau bin auch nicht besonders groß (--) äh könnte dann da schwierigkeiten haben (.) ähm mich durchzusetzen (---) und das hat sich nie niemals ist das passiert ich habe noch nie schwierigkeiten damit gehabt °°h ich habe auch noch nie schwierigkeiten gehabt mit meiner ähm (.) person als frau (--) °h dass jemand sagte mit ihnen spreche ich nicht weil sie eine frau sind also es ist noch nie irgendetwas in der richtung vorgekommen also es hat sich °h nicht im mindesten bestätigt (--) ich kann jetzt nicht sagen ob es anders wäre wenn ich ein mann wäre denn das äh das weiß ich nicht °°°h ähm (3.0) ich glaube dass das (.) keine zentrale rolle spielt in meinem unterricht (Interview, Pos. 71–74)

Ähnlich wie im vorherigen Interviewausschnitt werden auch hier Stereotype aktiviert, um sie zu hinterfragen, einzuordnen und als unzutreffend zu bewerten. Die Vorurteile werden dezidiert als solche benannt und demnach schon als unwahr bzw. unvollständig eingeführt. Außerdem erfolgt eine Abgrenzung in derlei Gestalt, dass diese Vorurteile von außen an Kim herangetragen wurden, nicht also (ausschließlich) von ihr selbst stammen. Darüber hinaus werden genderbezogene Vorstellungen intersektional mit natio-ethno-kulturellen Fremdheitsmarkierungen verschränkt und das Motiv des ‚unemanzipierten arabischen Manns' aufgerufen [siehe Kapitel 4.3.3]. Es schließt sich ein Reflexionsprozess an, der zu einer Abmilderung der Annahme führt, Geschlecht hätte einen wesentlichen Einfluss auf das Lehren und Lernen. Im Gegenteil positioniert sich Kim sehr deutlich, indem sie betont, keine der vorurteilsbelasteten Situationen hätte sich bestätigt und weder ihr gelesenes Geschlecht noch Gender als Kategorie generell hätten wesentlichen Einfluss auf die Unterrichtsdynamik.

4.3.3 Diskriminierungspraktiken der Lehrperson

In ihren Bestrebungen, einen angenehmen, lernförderlichen und den Lernenden zugewandten Raum zu gestalten, in dem die Teilnehmenden in ihrem Spracherwerb unterstützt und zur migrationsgesellschaftlichen Teilhabe ermutigt werden, nehmen Lehrpersonen immer wieder *paternalistische Positionen* ein. Diese schreiben den Lernenden bei womöglich besten Ambitionen eine entmächtigte Rolle zu. Lehrende verorten sich hierbei in einer hegemonialen ‚Wir'-Gruppe, die der marginalisierten ‚Nicht-Wir'-Gruppe Hilfe zukommen lässt. Nicht selten gehen paternalistische Perspektiven mit einer Verniedlichung der Lernenden einher, die im Widerspruch zu deren erwachsenen Alter und ihrem von multiplen Verantwortlichkeiten gekennzeichneten Leben steht. Der Anspruch, ‚zu helfen', ist eine oft geäußerte Motivation, mit migrantisierten Personen zu arbeiten. Entlang der natio-ethno-kulturellen Differenz liegt die Position des ‚White Saviors' nahe, der die benachteiligten, veranderten Lernenden aus ihrer untergeordneten Rolle ‚retten' möchte.[116] Der Grad

116 White Saviorism beschreibt Praktiken weißer Personen zur Hilfe oder ‚Rettung' von PoCs aus einer sich selbst überhöhenden Positionierung heraus, die eng im Zusammenhang mit postkolonialem Paternalismus steht [siehe Kapitel 2.3.3].

zwischen einer realistischen Einschätzung strukturell benachteiligter Menschen und einem indirekt abwertenden Paternalismus ist hierbei schmal und auch nicht immer eindeutig zu benennen sowie noch weniger einfach zu beurteilen.

Jule: äh es könnte auch so was weiß ich dubai sein ja das ist zwar furchtbar reich aber die frauen dürfen da ja eigentlich gar nichts machen °h ähm oder auch türkei oder sowas das fände ich ähm (-) denen einfach zu erklären wie ein bisschen die welt läuft ne ich sage nicht dass dass die welt für alle gut ist oder dass das die bessere welt ist es ist nur einfach (-) wir haben ein komplett anderes level wie wir miteinander umgehen und das ähm (---) bringt sprache rüber (--)
Laura: ja (-)
Jule: und das finde ich wichtig und ähm ich glaube das gibt es in vielen anderen gegenden der welt eben nicht ne da ist alles noch auf den mann gemünzt (-) und ähm so kommen die halt eben dann auch nach deutschland und lernen dann dort die deutsche sprache °h und äh kultur ist das ne bei uns ist das gewachsene kultur oder auch kultur die entstanden ist ne °h in den fünfziger sechzigern musste die frau ja noch fragen wenn sie arbeiten wollte ob der mann damit einverstanden ist (2.0) (Interview, Pos. 114–118)

Ausgehend von dem Thema gendergerechte Sprache zeigt dieser Gesprächsauszug Perspektiven auf Geschlechterverhältnisse aus einer othernden natio-ethno-kulturellen Blickrichtung. Sprache und Kultur werden direkt miteinander verbunden und die Unvertrautheit mit dem Deutschen demnach auch an Verschiedenheit in kulturell markierten Wertvorstellungen geknüpft. Integrations- und Orientierungskurse fördern eine Perspektive der Fremdheit europäischer ‚Kultur' in Abgrenzung von denen der Drittstaaten, die ganz wesentlich darin beruht, einen emanzipatorischen, demokratischen Fortschrittsgedanken zu vermitteln. Es ist die Rolle der Lehrpersonen, genau diese Vermittlungsarbeit zu übernehmen. Durch den relativierend gemeinten Verweis auf den Stand der Gleichberechtigung in Deutschland vor mehreren Jahrzehnten wird die Gegenwart anderer ‚Kulturen' mit Rückschrittigkeit assoziiert. Die Modernität der deutschen Gesellschaft gilt es entsprechend zu vermitteln (siehe hierzu auch den Aspekt des Nebencurriculums in Kapitel 4.3.2).

Buffy: […] manchmal so so persönlich aber dann nicht in einer offenen runde ich habe also jetzt in meinem letzten kurs der °h vorletzte woche zu ende gegangen ist online zu ende gegangen ist da (---) war eine frau drin die gewalt von ihrem mann erfuhr und dann kam dann gab es eine frau die hatte einen kokainabhängigen mann und so weiter und so weiter und die kommen mit den themen und die fragen und die bitten um hilfe und dann versuche ich da natürlich zu helfen (-) aber <<lachend> was hat das alles mit dem genderthema zu tun> (Interview, Pos. 42)[117]

Die Schilderung von Buffy ist ein anschauliches Beispiel für die Abwägung zwischen Verantwortlichkeit als nahe Ansprechperson der Teilnehmenden und

117 Der Integrationskurs, von dem Buffy hier spricht, fand während der Covid 19-Pandemie online statt. In dieser Zeit stiegen nicht nur Fälle häuslicher Gewalt, sondern auch die Infrastruktur an Hilfemöglichkeiten war geschwächt (vgl. Gehringer und Wössner 2022).

paternalistischer Selbstpositionierung. Die an Lehrpersonen herangetragenen Probleme wie bspw. häusliche Gewalt sind ihrer beruflichen Rolle nicht angemessen und wären Anliegen für Sozialarbeitende oder außerunterrichtliche Schutzinstanzen. Tatsächlich schildern jedoch die meisten Interviewpartner*innen, dass Fälle wie die von Buffy genannten oft vorkommen und die Lernenden Vertrauen in die Lehrenden haben oder sonst keine Hilfsstrukturen kennen bzw. in Anspruch nehmen können.[118] Die scheinbare Normalität im Berichten über schwerwiegende Probleme der Lernerinnen („und so weiter und so weiter") und die gleichzeitige Annahme, bei diesen Anliegen helfen zu können, impliziert eine Überhöhung der eigenen Position, die durch die hegemoniale Positionierung der Lehrpersonenrolle gesichert wird. In der sprachlichen Abgrenzung von der eigenen ‚Wir'-Gruppe („die bitten um hilfe") und die Selbstverständlichkeit, „natürlich" zu reagieren, erfolgt innerhalb intersektionaler Zusammenhänge von Geschlecht, Herkunft, Migrantisierung und Abhängigkeitsverhältnissen struktureller Art im Bildungsbereich. Die paternalistisch anmutende Schräglage zeigt sich auch in Hinblick auf die Frage, wer wem helfen kann, will und sollte. Gleichzeitig wird ein grundsätzlicher Zusammenhang zwischen den geschilderten Problemfällen und patriarchalen Verhältnissen nicht hergestellt, da es nicht vordergründig „dem genderthema" zugeordnet wird. Die Begründung für die verschiedenen, teils drastischen Problemlagen stammt daher womöglich stärker aus der Positioniertheit der Lernenden.

Eine mit Paternalismus oftmals zusammenhängende Form der Diskriminierung ist *Klassismus*. Auch hier findet eine Ungleichbewertung von Gruppen in Hinblick auf ihren sozialen Status statt, indem sich privilegierte Gruppen marginalisierten gegenüber überhöhen oder überhöht werden. Diskriminierung in Bezug auf wirtschaftliches, soziales oder kulturelles Kapital erfolgt dabei ebenfalls oft aus ‚positiven Beweggründen', die mit der Positionierung des Lehrer*innensubjekts in Verbindung stehen. Die kontextbedingte Gegenüber-Anordnung Lehrender und Lernender ist anfällig für klassistische Zuschreibungen, die durch das Lehr-Lern-Setting Legitimität erfahren.

Eberswang: Außerdem verlässt der erste Teilnehmer den Unterricht. Er arbeitet offenbar im Stahlwerk, denn auf die leicht bedauernde Äußerung der Lehrerin, die ihm eine gute Nachtschicht wünscht, sagt eine Lernerin, dass er dafür aber auch viel Geld verdienen würde. Die Lehrerin sagt: „Ja, das ist nur gerecht. Er hat eine harte Arbeit und arbeitet bei über 60°C, dafür darf er auch viel Geld bekommen. Schwere Arbeit, viel Lohn." Ein Teilnehmer stimmt ihr betont zu und ergänzt „Manche Leute machen aber auch leichte Arbeit und bekommen viel Lohn. Sie sitzen zum Beispiel nur im Büro und schreiben mit einem Kugelschreiber. Trotzdem bekommen sie viel Geld." Dabei zeigt er mit den Worten „zum Beispiel" erst auf die Lehrerin und dann lachend auf mich. (Beobachtungsmemo, Pos. 81–89)

Diese Situation aus einem Abendkurs illustriert die unterschiedliche Positionierung Lehrender und Lernender im Integrationskurs. Während die

118 Sozialarbeiter*innen sind laut Schilderung der Interviewpartner*innen nur sehr selten in Sprachmittlungsinstitutionen involviert.

Lehrperson diese jedoch zu überspielen versucht, indem sie die harte körperliche Arbeit würdigend mit dem hohen Gehalt in Verbindung bringt, durchbricht der Lerner ihre Argumentation und verweist auf die Besserpositionierung akademischer Tätigkeiten. Die beinahe entschuldigende Argumentation der Lehrperson im Kontext der Nachtschicht im Stahlwerk ist ein Zeichen internalisierten Klassismus in Verbindung mit gut gemeintem Paternalismus. Die Zuschreibung, Teilnehmenden in Integrationskursen gehe es prinzipiell schlecht, ist ein stark tradiertes Motiv. Neben der grundsätzlichen Anerkennung erschwerter Zugänge zu Arbeit und Teilhabe spielt Klassismus hierbei eine wesentliche Rolle, indem aus einer von dem entsprechenden System selbst hervorgebrachten ‚höheren' Position heraus eine ungleichheitsreproduzierende Wirkung vollzogen wird.

Eine im Datenmaterial vielfach auffindbare Diskriminierungsstruktur ist *Rassismus*. Dieser wird neben grundsätzlicher Reproduktion rassistischer Denkweisen vor allem in antimuslimischem, teilweise auch antiziganistischem Rassismus deutlich [siehe Kapitel 2.4.3]. Bezüglich des Themas Geschlecht scheint die Anbindung an rassistische Denkweisen schnell gezogen, weshalb im Datenmaterial auch Ethnosexismus eine große Rolle spielt. Aus der Position der Lehrenden heraus wird eine Vorstellung von Lernenden formiert, die benachteiligt sind, sich aber durch die neuen Lebensumstände entwickeln können, was bedeutet, sich von natio-ethno-kulturell markierten Herkunfts- und Religionszwängen emanzipieren zu können.

Rahel: […] das war was schönes wir hängen uns halt sehr an diesem kopftuch auf dass die
Laura: ja
Rahel: die die daba- debatte ist zum glück nicht mehr ganz so schlimm wie früher °°h und nicht mehr ganz so heftig wie früher °h aber ich weiß noch dass ich eine marokkanerin mal im im kurs hatte die kein kopftuch trug (-) die mich aber mit (-) die aus wirklich tiefster verzweiflung was zum teufel habt ihr deutschen mit dem kopftuch (--) ((lacht kurz)) (xxx xxx xxx) ich musste überlegen und habe gesagt ja ähm eigentlich ist es nicht das kopftuch sondern das symbol (---) das wir wir sehen das halt als symbol für (--) mädchen dürfen nicht zum sportunterricht dürfen nicht in ferienlager fahren ähm (--) äh werden verheiratet und so weiter dass das darum geht es es geht nicht um das kopftuch (---) ja wäre auch mal cool ((englische Aussprache)) das so öffentlich zu machen dass es eben nicht um das kopftuch geht ((lacht kurz)) (-) (Interview, Pos. 82–86)

Das Motiv der unterdrückten Muslima, die nur schwer gesellschaftliche Teilhabe erleben kann, wird hier auf anekdotische Weise nachgezeichnet. Während sich die Interviewpartnerin scheinbar von der ‚Kopftuchdebatte' distanziert, reproduziert sie sämtliche Bilder über muslimische Ausgrenzung. Im Versuch, das Kopftuch zu ‚entlasten', erfolgt eine Reproduktion diverser Zuschreibungen gegenüber diesem populistischen Symbol der Anti-Islam-Debatte. Dabei wird unbewusst auf das Narrativ einer nichtmuslimischen ‚Wir'-Gemeinschaft zurückgegriffen („wir sehen das halt als symbol"), um die argumentative Position zu stärken.

Bildung wird immer wieder stellvertretend für Kultur und Herkunft als Marker fehlenden demokratischen und emanzipierten Bewusstseins herangezogen, was implizit als rassistisch gelesen werden kann, werden doch nur bestimmte Zuzugsgruppen damit benannt. Die Argumentation hierfür lautet, dass ein höherer Bildungsstand auch eine Haltung geschlechtsbezogener Gleichberechtigung bedingt.

Buffy: °h ich glaube je höher das bildungsniveau ist desto öh und und das äh ich sage mal b1 kann vielleicht fast fast jeder erreichen also natürlich nicht die leute die in ihrer muttersprache nicht alphabetisiert waren oder sind für die ist es schwer b1 zu erreichen aber b1 kann wirklich jeder erreichen aber ab b2 ist es eine frage der bildung und je höher das bildungsniveau öh (---) ja äh (-) desto mehr ist ist natürlich dass mann und frau gleichberechtigt sind (2.4) (Interview, Pos. 22)

Auch hier bindet Buffy den Anspruch auf geschlechtsbezogene Gleichberechtigung zunächst an das erreichbare Sprachniveau und dieses wiederum an den vorherigen Bildungsverlauf der Lernenden an. Je höher Bildungs- und Sprachniveau sind bzw. erreicht werden können, desto größer ist die Bedeutung geschlechtlicher Gleichberechtigung, so die Annahme. Dieser Zusammenhang wird als „natürlich" postuliert.

Gleichermaßen zeigen Lehrende immer wieder hohe Bewusstheit für Rassismus und praktizieren Reflexion über herkunftsbezogene Diskriminierung unter den Teilnehmenden. Es werden deshalb immer wieder Bestrebungen sichtbar, in der Lehr-Lern-Gruppe gemeinsam zu reflektieren und das Thema Rassismus zu bearbeiten.

Eberswang: Die Lehrerin fragt anschließend, ob alle wüssten, was ein Dieb und Einbrecher sei. Sie erklärt die Bedeutung und den Unterschied der beiden Wörter. Dann fragt sie, wie die weibliche Form der beiden Worte sei und schreibt ‚die Diebin' und ‚die Einbrecherin' an die Tafel. Ein Lerner sagt, dass dies aber nicht so wichtig sei, weil Frauen kaum klauen würden. Die Lehrerin fragt: „Warum ist das so? Ich denke, dass weltweit Frauen weniger einbrechen und klauen als Männer. Warum ist das so?" Sie fragt dies erwartungsvoll, als wisse sie die Antwort. Ein Teilnehmer antwortet lachend: „Weil sie nicht gut sind.", woraufhin die anderen auch lachen. Ein anderer Teilnehmer antwortet: „Weil sie zu wenig Geld haben. Frauen brauchen mehr Geld.", woraufhin wieder alle lachen. Die Lehrerin wiederholt die Frage, da ihr die Antworten noch nicht ausreichen. Ein Teilnehmer sagt, dass er Frauen kenne, die klauen, und das seien Frauen aus einer bestimmten Region, er komme gerade nicht auf den Namen. Zusammen mit der Lehrerin geht er verschiedene Ländernamen im osteuropäischen Raum durch, bis die Lehrerin schließlich fragt: „Meinst du Sinti und Roma?" und er antwortet „Ja, genau, X. Da klauen auch die Frauen." Es geht ein Raunen des Verstehens durch den Raum und das Wort wird in Russisch und Bosnisch übersetzt, wo es ähnlich klingt. Die Lehrerin interveniert, indem sie erklärt, dass man dieses Wort in Deutschland nicht mehr sage. Es sei diskriminierend, da es eine abwertende Bezeichnung für eine Personengruppe sei. Dies wolle man nicht. Deshalb sage man inzwischen „Sinti und Roma". Sie ergänzt die Debatte um das sogenannte ‚Xschnitzel', welches umbenannt wurde, um die Reproduktion negativer Klischees zu vermeiden. Jemand fragt, wie das Schnitzel jetzt heißen würde und ein anderer Lernender ruft „Ausländerschnitzel", woraufhin alle lachen. Die Lehrerin lacht auch und sagt: „Nein, natürlich nicht, es heißt jetzt Paprikaschnitzel oder so." Sie ergänzt, dass dies auch andere Wörter beträfe, damit in der deutschen Sprache weniger

Diskriminierung stattfindet, als Beispiel nennt sie das Wort ‚Inuit', was früher auch ‚X' war. Sie beendet an dieser Stelle den Exkurs mit den Worten: „Nun sind wir sehr weit vom Buch abgewichen, aber das ist auch ganz wichtig." (Beobachtungsmemo, Pos. 57–75)[119]

In diesem Auszug entspinnt sich ausgehend von der Einführung movierter Nomen eine Diskussion, die antiziganistische Stereotype reproduziert. Die Lehrperson lässt sich auf diesen Exkurs ein bzw. lenkt ihn in diese thematische Richtung. Gleichzeitig ist es ihr ein Anliegen, die aufgeworfenen Abwertungen zu dekonstruieren und auf diskriminierungssensible Sprache im Deutschen hinzuweisen. Die Lehrperson bespricht die Thematik mit dem Verweis auf ihre Relevanz und es wird deutlich, dass sie eine aufklärerische Zielsetzung verfolgt, die jedoch nicht ohne die mehrfache Reproduktion der Stereotype auszukommen scheint. Die Lernenden beziehen Abwertungen hierbei auch auf sich selbst, wie in dem Witz über das „Ausländerschnitzel" deutlich wird. Verknüpfungen eines negativen Frauenbildes mit der Abwertung einer Minderheit veranschaulicht die Intersektionalität antiziganistischer Diskriminierung. Innerhalb des Unterrichtskontexts erhält die Lehrperson eine Erklärungs- und Deutungshoheit, da sie durch das Thema moderiert und es auch abschließt. Der Unterrichtsraum offenbart sich zudem als einer, in dem diskriminierende Sprache sprechbar ist.

Lehrende zeigen eine diskursive *Differenzierung in gute und schlechte Migrantisierte*, wobei die ‚guten' als willkommen beschrieben werden, da sie mit positiven Eigenschaften wie Freundlichkeit, Lernwille, Menschenrechtsorientierung und einer geringeren ‚Fremde' assoziiert werden. ‚Schlechte' Migrantisierte lösen Ängste aus, da sie weniger freundlich, lernbereit, offen und stattdessen ‚sehr fremd' seien. Die Differenzierungspraktiken sind durch rassistische Zuschreibungen gekennzeichnet. In diesen Zusammenhang fällt das prominente Motiv des ‚arabischen Manns', der zum Sinnbild des Klischees unemanzipierter Einwanderer stilisiert ist. Er wird zum negativen Beispiel hohen Integrationsbedarfs.

Wilma: […] am ehesten probleme habe ich tatsächlich mit älteren männern speziell mit arabischen männern (---) und ja ich habe äh zwei freundinnen die sind lehrerinnen an öffentlichen schulen die sagen an sich dass sie damit auch am meisten probleme haben das tröstet mich immer aber die unterrichten ja nicht diese diese klientel (--) ähm (--) da habe ich schon das gefühl öh dass diese manchmal probleme damit haben (.) in dem alter äh von einer frau was sagen zu lassen und ich kann auch sehr streng sein (---) ja (Interview, Pos. 154)

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass Zuschreibungen gegenüber der als Probleme verursachenden migrantischen Gruppe anhand der Merkmale

119 In diesem Ausschnitt wurde ausnahmsweise nachträglich ein korrigierender Schritt vorgenommen, denn das Beobachtungsmemo wies im Original drei Stellen auf, die diskriminierende, gewaltvolle Sprache reproduzierten. Um diese nicht erneut zu verwenden und damit weiter zu normalisieren, hat die Forscherin die Begriffe zu einem späteren Zeitpunkt durch ‚X' ersetzt. Der Memo-Auszug ist dennoch ausgewählt worden, um zu zeigen, dass rassialisierende Sprache im DaZ-Unterricht stattfinden kann.

Herkunft, Geschlecht und Alter festgemacht werden sowie einer Benennung von ‚Klientel', was klassenbezogen gedeutet werden kann. Die Problematik wird vor allem an fehlendem Respekt gegenüber weiblichen Lehrenden festgemacht, die im schulischen Bereich weniger bestehe als in der Erwachsenenbildung. Das Motiv der bedrohlichen arabischen Männer wird somit konkret an den Kontext der integrationsorientierten Sprachmittlung angebunden. Mitunter äußern weibliche Lehrpersonen Angst vor Konflikten mit eben jenen Männern, die ihre Autorität als Lehrerin nicht anerkennen. Das Empfinden von Bedrohlichkeit bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf die Position der Lehrerin, sondern auch auf die gesamte Kursgemeinschaft, und wird dabei in der Regel mit der für die Gruppe der arabischen Männer als typisch beschriebenen Ablehnung von Frauen begründet.

Katy: ich traue mich das gar nicht auszusprechen weil ähm ich weiß nicht aber (.) dass also (.) gerade eine große anzahl von arabischen (-) männern (--) es ist manchmal etwas schwierig in den kursen weil °°h die auch zum teil ähm (-) eben eine frauen- (---) nicht wirklich akzeptieren und immer sich da (---) ich jetzt als lehrkraft (.) eher wenig probleme habe °h ähm °h aber das manchmal so ein bisschen eine ungute stimmung im kurs macht (--) ähm (.) und das ist aber jetzt (--) extra mit (.) manchmal es gibt auch ganz andere kurse wo das (.) perfekt läuft also ähm °°°h ähm (3.5) (Interview, Pos. 80)

Wie in diesem Ausschnitt finden sich im Datenmaterial auch Relativierungen dieser abwertenden Zuschreibung. Das Motiv des unemanzipierten arabischen Manns erfährt zwar Reproduktion und wird auch mit Beispielen untermauert, jedoch häufig durch fehlende eigene Erfahrung relativiert. Die Differenzierung in gute bzw. schlechte Migrierende verbleibt auf einer Ebene der Zuschreibung und ‚Weltwissen', knüpft jedoch nicht zwangsläufig an die Erfahrungswerte und das Expert*innenwissen der Lehrpersonen an. Vage Assoziationen verbinden sich mit episodischen Einzelfallschilderungen zu einer Argumentationsschablone der Hierarchisierung gegenüber bestimmten Gruppen von Lernenden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Position der Lehrenden Diskriminierungspraktiken nahelegt und legitimiert, die sich gegen Migrantisierte richten und dabei in mehrerer Hinsicht intersektional mit Geschlechterbildern verknüpft sind. Die diskriminierenden Praktiken implizieren eine hegemoniale Positionierung, aus der heraus das migrantisierte Geschlecht lehrendenseitig konstruiert wird.

4.3.4 Reflexion und Kritik der Lehrperson

Im Datenmaterial zeigt sich, dass Lehrpersonen aus ihrer Expert*innenrolle und innerhalb ihrer hegemonialen Position genau jene Zusammenhänge einschließlich diskriminierender Praktiken und Strukturen reflektieren. Die Reflexion betrifft ihre eigene Rolle, ihren Spielrahmen, ihre Werte und Vorurteile sowie ihre Selbstpositionierung. Gleichermaßen diskutieren sie ihre Ansprüche an sich als Lehrpersonen und inwiefern diese umgesetzt werden können bzw. mit welchen Hindernissen sie konfrontiert werden. Die Reflexion von Lehrenden betrifft also ihre gesellschaftlich-institutionelle Einbindung ebenso wie unterrichtliche Aspekte.

Suzana: Ich merke aber auch bei mir selber wenn ich ganz kritisch mit mir bin ähm dass es eine rolle spielt man hat ja auch seine klischees im kopf ne frauen lernen viel leichter eine sprache als männer °hh ähm sowas äh ich merke bei mir selber auch dass ich männer eher maßregele als frauen (2.5) da musste ich sehr an mir arbeiten (-) dass das alle gleich abbekommen (---) ähm also spielt schon eine rolle na klar (-) (Interview, Pos. 54)

Der Ausschnitt zeigt ein Hinterfragen der eigenen Praktiken, hier der geschlechtsbezogenen Adressierungen von Lernenden, und ihre Implikationen für die Unterrichtsdynamiken. Vorurteile über eigene Klischees und Ungleichbehandlungen aufzudecken, erfordert eine umfängliche kritische Betrachtung des Selbst in Bezug auf Haltungen und ein professionelles Rollenverständnis. Lehrende legen ihre Involviertheit offen und prüfen sich. Suzana verweist hierbei einerseits auf ihre eigene Verantwortung („wenn ich ganz kritisch mit mir bin“) als auch unterrichtsübliche Dynamiken („man hat ja auch seine klischees“). Dies betrifft einerseits geschlechterbezogene Vorannahmen, wie das Bild von ‚den sprachbegabten Frauen‘, und andererseits das Erkennen ungerechten Behandelns von Lernenden wie der verstärkten Kritik an Männern. Als Ziel wird ein gerechtes und vor allem gleiches Behandeln der Lernenden ohne geschlechtsbezogene Differenzierung impliziert.

Schätzheim: Sie stellt mir Fragen und interessiert sich für meinen Zugang zu DaZ, wir sprechen über ihren Werdegang zum Integrationskurs und wie sie das Unterrichten findet. Sie deutet immer mal wieder an, mit Unsicherheiten zu kämpfen zu haben und nennt die Rolle der Lehrerin „seltsam“ und „machtvoll“. (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 52–54)

Auf einer übergeordneten Ebene wird hier auch die grundsätzliche Positionierung als Lehrperson beleuchtet, was zu Unsicherheiten in Hinblick auf die damit einhergehende hegemoniale Verortung führt. Eine Reflexion in Bezug auf bestimmte Praktiken wird also um Grundsatzfragen erweitert. Die ‚Macht‘, die mit der Rolle als Lehrende einhergeht, wird also nicht zwangsläufig als Privileg empfunden und angenommen, sondern auch kontextualisiert und mitunter sogar negativ bewertet.

Schätzheim: Später erzählt sie mir, dass es ihr wichtig ist, eine Verbindung zu den Lernenden herzustellen. Sie kommuniziert während des Unterrichts oft Freiwilligkeit, wenn sie bspw. Aufforderungen als Fragen formuliert („Möchten Sie auch etwas dazu sagen?"), Angebote schafft („Soll ich das für Sie korrigieren? Nur, wenn Sie wollen.") oder die Lernenden in die Unterrichtssteuerung einbindet („Kann ich das wegwischen?"). (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 12–15)

Es kann als Konsequenz interpretiert werden, die unterrichtsinhärente Hegemonie durch ein möglichst hohes Maß an Freiwilligkeit ausgleichen zu wollen. In jedem Fall ist es Ergebnis von berufspositionsbezogener Reflexion, die eigenen Praktiken in Bezug auf die Lernenden an die persönlichen Ansprüche und systemhinterfragenden Meinungen anzugleichen. Mit Rückfragen und Angebotscharakter werden Lernende als ansprechbare Gegenüber adressiert, die Gestaltungsrechte im Unterrichtsgeschehen haben. Didaktisch orientierte Ansprüche an sich und an den Unterrichtsverlauf werden immer wieder auf Basis einer Reflexion über die unterrichtlichen Rahmenbedingungen abgeleitet. Daraus wird die Zielvorstellung formuliert, diesen Bedingungen nicht nur möglichst erfolgreich zu begegnen, sondern auch einen Ausgleich im Miteinander zu erschaffen, der auf einer positiven Atmosphäre und einem wertschätzenden Umgang fußt.

Darauf aufbauend formulieren Lehrende das Anliegen, den Unterrichtsort als *safe space* zu gestalten.[120] Ein solcher sicherer Raum wird durch ein hohes Vertrauensverhältnis und Angstfreiheit im Kurs erreicht.

Carlos: […] im zweifel ist man halt doch irgendwie (.) in einer (.) ähm (-) ja (.) als weiße deutsche frau in deutschland irgendwie in einer besseren position (.) ähm (-) als (.) ne schwarze person irgendwo (-) h° aus nigeria oder so und von daher find ich ist es auch so ein bisschen (-) ja auch um den safe space ((englische Aussprache)) zu wahren (.) finde ich es dann wichtiger das einfach zu sagen als (.) solche [rassistischen, Anm. L.S.] aufgaben zu machen ((lacht kurz)) (Interview, Pos. 22)

Das Ziel des safe spaces bedeutet demnach auch die eigene Position und deren Privilegien zu reflektieren. Unterricht kann zu einem Ort werden, der Benachteiligungen und Gefahren durch Marginalisierung ausgleicht. Lehrende werden zu Moderator*innen und Gestalter*innen eines solchen Ausgleichs, was ein Bewusstsein für sexistische, rassistische oder andere Diskriminierung voraussetzt. Eine Möglichkeit, wie strukturell, aber von der jeweiligen Lehrperson auch individuell Sicherheitsgefühl gesteigert werden kann, ist bspw. das eventuelle Auslassen bestimmter Inhalte.

Carlos: (.) °h ähm (.) ein unterricht in dem sich alle wohlfühlen ist für mich ein unterricht in dem keine person angst haben muss (-) physisch oder psychisch natürlich das ist ja klar ((lacht kurz)) °h ähm (.) und auch in der (-) also das ist tatsächlich vielleicht das schwierigste aber (.) in der jede person (.) einfach seine meinung vertreten darf (-) aber das (.) ist natürlich

120 Siehe hierzu die kontextuellen Bezüge zum Anspruch eines safe(r) spaces in Kapitel 4.2.2.

schwierig wenn es irgendwie einen überhang in eine meinung von irgendeiner richtung gibt (-) genau (.) (Interview, Pos. 26)

Der unterrichtliche safe space bezieht sich somit auf Sicherheit im körperlichen wie auch psychischen Sinne, was mit Handlungs- und Meinungsfreiheit einhergeht und als Wohlfühlgrundlage gilt. Gleichzeitig werden die Schwierigkeiten angedeutet, einen solchen Ort zu kreieren – ebenso wie Herausforderungen im Ausleben der postulierten Meinungsfreiheit. Der safe space gilt demnach nur bis zu bestimmten Grenzen, der Raum ist nicht sicher für alle Formen von Freiheit. So sind Meinungsverschiedenheiten eine Gefahr für die angestrebte Sicherheit, statt ein Zeichen ihrer darzustellen.

Auch innerhalb vorgegebener Strukturen können sichere Räume entlang bestimmter inkludierender Ansprüche geschaffen werden. Dazu gehören institutionelle Selbstverständnisse oder individuelle Ansätze von Lehrenden. Konzepte für einen Unterricht, der einem safe space entspricht, stoßen an kontextbedingte Grenzen und werden doch von Lehrenden immer wieder zu bearbeiten versucht. Um das sichere Gefühl zu gewährleisten, das im Lehr-Lern-Setting angestrebt wird, sind Faktoren wie Geschlechtergerechtigkeit, Partizipation, Familienfreundlichkeit u. a. herzustellen nötig. Mitunter wird dies aber auch in kleinere Kontexte heruntergebrochen, um sichere Räume nicht als Gesamtkonzept zu verstehen, sondern als situative Gelegenheit, die den Lernenden entgegenkommt.

Wilma: […] ich hatte eine kollegin äh die hatte mir damals gesagt (--) das waren äh äh kurse für menschen die (xxx xxx) in deutschland studieren wollten vor zehn jahren sie macht immer eine stunde extra für äh junge männer und eine stunde extra für junge frauen und äh erklärt äh den ganzen wortschatz oder was heißt den ganzen wortschatz (-) ähm erklärt äh eine ganze menge dinge (-)
Laura: mhm
Wilma: ähm von menstruation und frauenarzt und ich weiß nicht was und wortschatz geschlechtsverkehr und trennt die leute dafür das fand ich immer eine gute idee (.) (Interview, Pos. 142–144)

Aus didaktischer Sicht sind Sozialformen in kleineren Gruppen- und Partner*innenkonstellationen sinnvoll, um weniger exponierte Momente des Sprachhandelns zu schaffen und Lernende zu freien Äußerungen zu bewegen.[121] In diesem Beispiel wird die Unterteilung der Gesamtlerngruppe in geschlechtlich differenzierte Untergruppen gewählt, um themenspezifisch Sicherheit zu erzeugen, die durch die Aufgeladenheit und Privatheit des Themas sonst nicht gegeben wäre. Nicht immer kann ein safe space von allen mit allen für alle gestaltet werden. In diesem genderspezifischen Beispiel wird die geschlechtliche Positionierung explizit als Differenzierungsmerkmal herangezogen und potenziellen geschlechtsassoziierten Konflikten vorgebeugt. Der

121 Siehe hierzu bspw. Haß 2016; Steininger 2016.

Lerneffekt wird durch einen Raum, in dem offener gesprochen werden kann, als größer angenommen.

Mitunter sind es jedoch grundsätzlichere Strukturen, die Sicherheit etablieren, und eine Neu-Positionierung der Lehrperson und der Lernenden.

Schätzheim: Der Unterricht ist generell durch ein dynamisches Verhältnis von Innen und Außen geprägt. Lernende kommen oft mit großer Verspätung, sie betreten den Raum normalerweise ohne Entschuldigung, werden beim ersten Mal begrüßt, aber nicht weiter angesprochen ebenso wie beim Verlassen des Raums und des Unterrichts. Dass Lernende kommen und gehen wie sie möchten, prägt die Atmosphäre im Kurs. Ihr oftmals verspätetes Eintreffen, das nicht weiter kommentiert oder entschuldigt wird, ist Zeichen dessen, dass es auch ihr Raum ist und ihr Recht, diesen zu nutzen. Rechtfertigungen sind nicht erforderlich. Es wird ihnen zugetraut, dass sie ihre Gründe für An- und Abwesenheit haben und das darf auch das Fehlen von Lust sein. Für mich wirkt dieser Umgang, als wären sie im Kursraum auch zuhause – zumindest was den wechselseitigen Übertritt der Kursraumgrenze betrifft. Dies passiert auch immer wieder während des Unterrichts. Lernende verlassen und betreten den Raum, manchmal um zu telefonieren oder um zur Toilette zu gehen, manchmal wird es gar nicht ersichtlich und auch hier erfolgt weder Erklärung noch Befragung. Das Recht des freien Kommens und Gehens führt (für mich überraschenderweise) nicht zu Unruhe. Die Lehrenden machen einfach weiter und es wirkt nicht wie ein bewusstes Übergehen, sondern tatsächlich wie eine normale Praxis, die wechselseitig gewünscht ist. Dieses Verhalten ist auffällig und führt aus meiner Sicht zu einer positiven Atmosphäre. Die konzentrierte Stimmung wird nicht beeinträchtigt und auch regelmäßig Späterkommende oder immer wieder den Raum verlassende Lerner*innen erscheinen in keiner Weise weniger motiviert als andere. (Beobachtungsmemo, Pos. 46–58)

Der Unterrichtsraum wird hier als ein gemeinschaftlicher verstanden und BAMF-Vorgaben wie die sofortige Anwesenheitskontrolle und Pünktlichkeit werden ausgesetzt. Der Raum wird von den Lernenden mitgestaltet und schon nuancierte Veränderungen haben wesentliche Auswirkungen auf die Raumdynamik. Grundannahme hierfür ist ein ‚anderes' Verständnis von Unterricht, das selbst innerhalb eng gesteckter Rahmenbedingungen wie hier im Integrationskurs erreicht werden kann. Allein der Umstand, dass der Umgang miteinander als besonders auffällt, und bestimmte Praktiken für den beobachteten Kontext ungewohnt sind, spiegelt den Einfluss der Kontextebenen. Es sind Momente der Widerständigkeit, denen sich Lehrende zu diesem Zweck bedienen.

Der folgende Auszug aus einen Memo der migrantischen Selbstorganisation (migrantisierte Frauen lernen gemeinsam mit migrantisierten Frauen) erweitert das Bild:

Regenskoog: Jedoch frage ich mich, ob das Ziel des Unterrichts vielleicht ein anderes ist. Es geht nicht um das Erreichen eines bestimmten sprachlichen Niveaus oder um das Ablegen einer Prüfung. Es geht vielleicht nicht einmal vordergründig darum, den Deutscherwerb besonders stark zu steigern. Möglicherweise geht es primär darum, überhaupt einen Unterrichtsort zu erschaffen, der zugänglich und sicher ist und die Frauen ernst nimmt. Sie bekommen Hausaufgaben, es ist also ernsthaft. Es wird nachgefragt, wenn sie fehlen, es ist also von Bedeutung, ob sie da sind oder nicht. Sie dürfen Fragen stellen und das sogar auf ihrer Erstsprache. Sie sprechen mit einer Person, die selbst Deutsch als Zweitsprache gelernt hat. Vielleicht geht es vor allem darum. Die beiden Frauen leben seit acht Jahren in Deutschland

und können kaum die deutsche Sprache. Ein Integrationskurs wäre womöglich überfordernd. Das Unterrichtsangebot von Yasmin bringt sie in eine Lernroutine und gibt ihnen einen Bezug zu Bildung, den sie jahrelang nicht hatten. Vielleicht ist es kein Integrationskurs, keine Weiterbildung, keine Ausbildung, aber es ist eine Form von Unterricht. Hier dürfen sie als diejenigen auftreten, die sie sind und nicht als solche, die sie werden sollen. Vielleicht sind sie diejenigen, die sie werden wollen und mit Yasmin haben sie eine Person mit geteilten Erfahrungen und Zugehörigkeiten an ihrer Seite. (Beobachtungsmemo, Pos. 77–88)

Noch weiter entfernt sich ein anderes Konzept wie hier im Fall der migrantischen Selbstorganisation. Unterricht und Lernen werden vollkommen anders als im Integrationskurs konstituiert und das Herstellen eines sicheren Raums hat eine deutlich höhere Priorität. Die Lehrperson geht spezifisch auf die Bedürfnisse der Lernerinnen ein und ermöglicht so einen Zugang zu Bildung, der sich nicht gewaltvoll anfühlen soll. Dass dabei nur migrantisierte Frauen zusammenlernen, spielt eine wesentliche Rolle. Die Geschlechterdifferenzierung dient hier dem Zweck des gemeinschaftlichen Sicherheitsgefühls und einer konkreten Bedarfsorientierung. Das ‚Durchrutschen' im Integrationskurssystem ist so nicht möglich bzw. wird ‚aufgefangen', weshalb es bspw. im Gegensatz zu Integrationskurskontexten wie Schätzheim Kritik bei Verspätungen gibt. Während in Schätzheim kein aktives Nachfragen bei Verspätung oder Fernbleiben stattfindet, wird in diesem Regenskooger Lehr-Lern-Setting jede Lernerin kontaktiert, die zu spät oder nicht zum Unterricht kommt. Die Verbindlichkeit wird demnach auf ganz direkte Weise hergestellt. Sichere Lernorte wie diese sind im ehrenamtlichen Bereich strukturell leichter herzustellen, kritische Stimmen dürfen laut sein, der staatliche Druck ist geringer, das Verständnis und Miteinander größer und gemeinsame Zugehörigkeiten sind dabei zentral.

In Hinblick auf die Migrantisierung von Geschlecht drücken Lehrpersonen durchaus eine starke *Emotionalität* aus. Damit einher gehen Erwartungen an das in Interviews und Beobachtungen adressierte Thema und der Ausdruck persönlicher Relevanz. Dieser persönliche Zugang zum Thema zeigt sich nicht nur in der Bereitschaft zur Partizipation an der vorliegenden Studie, sondern lässt auch Rückschlüsse auf Haltungen und Praktiken in Bezug auf das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht zu.

Eberswang: Sie meint, dass sie mein Thema interessant finden würde. In diesem Kurs würde sie aber keine Geschlechterunterschiede wahrnehmen. Alle gehen ganz normal und gleich miteinander um. (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 111–113)

Mitunter haben Lehrpersonen ein Interesse am Thema, sehen sich davon allerdings nicht ‚betroffen'. Sie assoziieren stattdessen genderbezogene Konflikte, die nicht in ihrem Erfahrungsbereich liegen. Die Aussage der hier indirekt zitierten Lehrperson, dass in ihrem Kurs Normalität herrschen würde, verweist auf entsprechende Vorstellungen davon, wie Lernende in Hinblick auf Gender unaufgeregt miteinander umgehen. Ein solches Gleichheitspostulat wird mit Normalität gleichgesetzt und von sich selbst als Lehrperson abgegrenzt. Eine

weitere Stufe des Zugangs stellt die Betonung der Relevanz des Themas dar, die um den Appell zur Reflexion ergänzt wird. Neben einem grundsätzlichen Interesse ergibt sich daher die Implikation auf Verantwortung der Lehrperson. Es treffen hierbei Deutungen von Besonderheit (Geschlechter sind verschieden.) und Normalität (Dies betrifft uns alle.) aufeinander.

Auf einer weniger expliziten Ebene bewegt sich das tatsächliche Handeln entsprechend der gendersensiblen Ansprüche von Lehrpersonen abseits des Kursgesprächs über genderbezogene Themen.

Schätzheim: Nach dem Unterricht spreche ich Oliver [Lehrperson, Anm. L.S.] an, um mich zu bedanken. Er fragt mich, worauf ich eigentlich so geachtet hätte und ich gebe ein paar Einblicke. Daraufhin erzählt er, dass ihm „solche Themen" auch wichtig seien. Ein Lerner im Kurs sei trans und darauf nehme man entsprechend Rücksicht. Bspw. würden keine Namenslisten vorgelesen und er dürfe immer als letzter unterschreiben. Er findet es schlimm, dass überall noch der alte Name stehe. Die anderen Lernenden würden damit ganz normal umgehen, es sei gar kein Thema. Ich denke, dass es eigentlich nicht in Ordnung ist, mir gegenüber einen seiner Lernenden als Transmann zu outen, aber gleichzeitig ist es interessant, denn mir ist wirklich in keiner Weise ein besonderer Umgang aufgefallen.
Oliver berichtet weiter, dass Magdalena [Co-Dozentin im Kurs, Anm. L.S.] und er auf gendergerechte Sprache achten würden, vor allem in Form von ausführlicher Beidnennung. Beim Sprechen verwenden sie, wie mir auch schon aufgefallen ist, meistens „Menschen" oder „Leute", um eine geschlechtsneutrale Ansprache zu gebrauchen. Seine Kollegin und Freundin, die vorhin im Kurs vorbeigeschaut hat, verwende dagegen nur das generische Femininum, also nur die movierte Form. Sie führe auch alle Personenbezeichnungen so ein, was mich erstaunt. (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 96–106)

In diesem Zugang steht weniger das Thematisieren genderbezogener Inhalte im Vordergrund als das Handeln nach diesbezüglichen Ansprüchen von den Lehrpersonen selbst. Hierbei zeigt sich im Falle des Integrationskurses die Notwendigkeit widerständigen Handelns, ist doch das System zu starr und – wie oben beschrieben – vorurteilsbehaftet, um innerhalb seiner Regeln die eigenen Ansprüche zu verwirklichen. Der Toleranzspielraum wird deshalb stellenweise ausgedehnt, um bspw. trans Personen nicht in ständige Situationen des Misgenderings zu bringen, also die Ansprache wider ihrer Geschlechtsidentität mit anderen Pronomen oder (dem) abgelegten Namen. Kleine Maßnahmen wie die richtige, passunabhängige Ansprache oder das Ausfüllen der Namensliste am Ende des Kurses sind solche widerständigen Schritte. Auch die genderneutrale Adressierung der Lernenden fällt in diesen Bereich. Varianten wie das generische Femininum zeichnen sich ebenfalls durch ein widerständiges Potenzial aus, sind sie doch über die Beidnennung hinaus ein provokanter Gegenentwurf zu standardisierten Gebrauchsformen wie dem generischen Maskulinum. In solchen Sprachpraktiken und Unterrichtsroutinen offenbaren sich Haltungen bezüglich Gender und Gendersensibilität, die eine explizite Thematisierung weitreichend ergänzen und fundieren.

Über die Ebene der Reflexion hinaus gehen Beispiele aktiven Handelns, um Gendersensibilität im Unterrichtssetting zu erreichen und womöglich auch

intersektional wirksam zu gestalten. Diese Handlungsebene differenziert sich nochmals in explizite und implizite Zugänge, wobei die expliziten die Thematisierung von Genderverhältnissen betreffen und dadurch eher temporär zu verorten sind, während die impliziten den ständigen Umgang miteinander tangieren, ohne ihn konkret zu benennen.

Maite: […] wenn man da (.) den lehrern einige (--) hinweise geben würde (--) ähm wie die lehrer damit umgehen sollen (--) wäre das (xxx) sehr sehr hilfreich (--) das ist alles sehr sehr statisch (.) und äh (--) zum teil sehr sehr vorurteilsbelastet (---) und besonders ist es wenn es (dann) die deutschen familien geht (-) modelle von deutschen familien (xxx) ähm sehr sehr stereotyp (2.0) zum teil auch ähm (--) mit äh sehr (-) strengen äh geschlechterrollen (--) (aber) andererseits will man (-) ähm (---) die (--) ((räuspert sich)) vorallem die muslimischen (---) ähm (.) kursteilnehmer (--) aufklären wollen über (--) die (-) demokratischen werte hier in deutschland das ist was sehr sehr sehr (-) sehr (---) ((unverständlich, ca. 1 Sek.)) (-) warum unbedingt jetzt muslimische (.) also ich habe ((unverständlich, ca. 1 Sek.)) rassismus gerade (--) von zwei kursteilnehmern aus eu- osteuropa gesehen (-) deutlich gesehen und wahrgenommen (---) und das (xxx) mich dann auch ein bisschen da manchmal auf orientierungskurs wie ich das gestalten soll (---) ähm (-) ohne <<lachend> ins fettnäpfchen zu treten ja> (2.0) das (.) das macht mich immer ma- manchmal schwierigkeiten gerade (--) bei kursen in denen (--) ähm (--) die leute halt bisschen mehr (--) lebendig sind und bisschen mehr reden wollen und bisschen mehr debattieren wollen über diese dinge (---) ähm (--) auch (schon) über homosexualität über geschlechterrollen (---) und diese sachen ja also (xxx) ihre eigene (--) vorstellung was ist da (xxx xxx) was ist da (-) das (xxx xxx xxx) (--) ich denke das gehört (--) zu einem integrationskurs dazu (---) über solche tabus zu sprechen (--) je nachdem wie das angenommen wird (xxx xxx) (--) ((unverständlich, ca. 2 Sek.)) und (--) das bundesamt (.) für migration anscheinend auch (2.0) (Interview, Pos. 90)[122]

Diese Perspektive ist der expliziten Handlungsebene zuzuordnen, auf der genderbezogene Themen als Lerninhalte von Integrations- und Orientierungskurs verstanden und entsprechend eingebunden werden. Der Bedarf wird hier mit dem grundsätzlichen Anliegen der integrationsorientierten Sprachbildung begründet, ebenso wie mit herkunftsbezogenen Konflikten innerhalb der Kursgemeinschaft. Erneut wird die intersektionale Verwobenheit von Herkunft und Gender bzw. freiheitlichen Perspektiven auf Gender einschließlich der sexuellen Orientierung sichtbar. Auch religiöse Aspekte werden in die Begründung einbezogen. Das Integrationskurssystem wird für diese Konflikte gleichermaßen wie die genderbezogenen Inhalte als defizitär bewertet und auch für die Lehrpersonen wird weiterbildende Unterstützung gefordert. Die Thematik erfährt eine potenziell problematische bzw. konfliktive Betonung, da ‚Fettnäpfchen' vorliegen, die umgangen werden sollen. Der Redebedarf der Lernenden sollte hierbei nicht unterdrückt werden.

Gendergerechte Sprache ist ein wichtiger Weg, den Unterricht gendersensibler zu gestalten und wird von Lehrpersonen unterschiedlich bewertet sowie verwendet, was sich in einem Spektrum spiegelt – von Ablehnung über

122 Das via Videocall durchgeführte Interview litt in der Aufnahme stark unter einer schlechten Internetverbindung, weshalb das Transkript lückenhaft ist.

vereinzelte Thematisierung bis hin zu überzeugter Verwendung. Die Verwendungsweisen sind dabei gleichermaßen zu differenzieren und lassen Rückschlüsse auf die Einstellungen der Lehrenden zu, auf welche Art bzw. mit welcher Intention sie gendersensibel sprachhandeln möchten und welche Rolle sie dabei den Lernenden zuschreiben.

Eberswang: Sie [Lehrperson, Anm. L.S.] erklärt mir, dass sie Gendern im Kontext des Integrationskurses nicht gut findet. Es gäbe wichtigere Herausforderungen, die Lernenden hätten genug mit Dativ und Akkusativ zu tun. Darüber hinaus sei das in allen Sprachen verschieden und die Erklärung Zeitverschwendung. (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 101–103)

Diese Perspektive in Hinblick auf gendersensible Sprache ist im Datenmaterial oft vertreten. Immer wieder argumentieren Lehrpersonen gegen ‚Gendern', indem sie auf das höhere Anforderungsniveau bei gleichzeitig geringer Relevanz verweisen. Diese wird häufig an die Zielgruppe gebunden, so seien insbesondere Lernende im Integrationsbereich schneller überfordert als erwachsene Lernende in anderen Lehr-Lern-Settings, benötigen in ihrem Alltag jedoch auch weniger oder keine Sicherheit im Umgang mit gendergerechter Sprache. In dieser Argumentation wird diese nämlich als akademisch und nur in bestimmten Berufsfeldern notwendige, aber nicht alltagsbezogene Sprachverwendung beschrieben.

Wilma: […] ja jetzt sind wir wahrscheinlich mitten im thema ne wie beeinflussen wir unsere sprache und beeinflusst unsere sprache unser denken (.) und (--) ähm ich (-) ich bin nicht der meinung dass äh migranten beim deutschlernen da die vorreiter sein sollen deshalb ich empfinde es ist meine (-) persönliche meinung die zeit muss sein für beide formen und ich denke auch dass es für die (--) migranten und migrantinnen die einfachste form ist die man lernen kann (2.0) (Interview, Pos. 160)

In dieser Argumentation für die ausführliche Beidnennung wird ein weiteres kontextbezogenes Argument ergänzt, das auf die fehlende Normalität von gendergerechter Sprache im Deutschen verweist, was eine Verwendung und Vermittlung im Unterricht delegitimiert. Dies schließt an die Kritik an, dass migrantisierte Personen die ‚besseren Deutschen' werden sollen, werden ihnen doch Handlungsroutinen und Werte nahegelegt, die vielmehr eine Wunschvorstellung des deutschen Selbstbilds wiedergeben, statt ein realistisches Abbild darzustellen.[123] In Abwägung der eigenen Ansprüche an Sprache, des Bedarfs von Seiten der Zielgruppe, didaktischer Überlegungen und der Bedeutung gendersensibler Sprachhandlungen vor dem Hintergrund der Perspektive Integration kommt es daher zu Kompromisslösungen.

Franziska: °h ich habe auch schon ein paar mal versucht so nachzufragen (-) wie das in (-) also wie das in ihrer sprache oder ihren sprachen so ist aber (.) meistens kommt da nicht so viel entweder sie wissen es nicht so genau oder (-) oder es ist dort nicht so ein thema (-) ähm aber ich habe da noch nicht so viel rückmeldung bekommen eigentlich also ich glaube es

123 Siehe dazu auch: Heiler und Schmidt 2025.

leuchtet meistens ein dass man halt sagt kolleginnen und kollegen damit alle sich angesprochen fühlen und ähm ja (-) also (.) meistens kommt da gar nicht (.) groß (--) also (.) ich habe das gefühl so in (-) ähm (--) in der gesellschaft und in zeitungen und so ist viel mehr diskussion als (.) bei mir im klassen (-) zimmer ((lacht)) (Interview, Pos. 191)

Gleichzeitig fällt auf, dass die gesamte Thematik der gendergerechten Sprache in seiner polarisierten Eingebundenheit ein Thema ist, das im Sprachkurs nicht verfängt. Auch der hier angeführte sprachkontrastive Zugang führt nicht zu einer emotionalisierten Aufladung der Thematik, insbesondere dann nicht, wenn sie von der Lehrperson selbst nicht eingebracht wird.

Neben der rein sprachbezogenen Einführung gendergerechter Sprache arbeiten Lehrpersonen je nach Einstellung auch mit einer weitreichenden Kontextualisierung des dahinterstehenden gesellschaftspolitischen Gleichheitsanliegens. Dieses gemeinsam mit der sprachwissenschaftlichen Seite didaktisch aufzuarbeiten, ist ein weiterer Zugang zur Thematik, die wiederum darauf abzielt, dass Lernende nicht nur über gendergerechte Sprache informiert sind und diese erkennen, sondern sie auch verwenden und dies sogar aus sprachpolitischer Überzeugung. Hierfür werden Geschlechterdiskurse präsentiert und verhandelt, Diskussionen zugelassen und Problemfelder explizit zum Unterrichtsgespräch gemacht.

George: merke (-) er er oder sie männer sind da übriges auch genauso na also manche blocken dann vielleicht oder sind überfordert andere finden das wichtig und wollen sich damit beschäftigen °°h das ist jetzt nicht nur dass die dass ich da die frauen nur adressiere °°h äh und da muss man vielleicht einfach auch als lehrer oder lehrerin bisschen vorfühlen und gucken (---) so kann man da jetzt einsteigen ist ein interesse da und auch ist das verständnis schon da (-) oder noch nicht also ich würde das zum beispiel im (---) im a bereich im anfängerbereich (-) eher noch nicht machen (---) weil ach es gibt diesen blöden spruch man muss die regeln erstmal kennen bevor man die bricht und ich glaube ein bisschen ist das dann so weil
Laura: ja
George: man dann schon mit den sternchen und mit divers anfängt und die haben aber noch gar nicht gelernt dass man wirklich unterschiedlich konjugieren kann zwei formen (--) dann ist das glaube ich zu früh zu viel also könnte ich mir in ausnahmesituationen auch vorstellen aber eigentlich °°°h ähm würde ich da ich mache das relativ zurückhaltend wenn ich das gefühl habe das ist wichtig (-) für die gesprächskultur in der die menschen sich bewegen privat oder im arbeitsumfeld oder eben es ist explizit univorbereitung dann versuche ich das schon (--) ähm immer mal wieder zu thematisieren und zu sensibilisieren ich glaube mehr kann man da auch erstmal gar nicht machen (--) mh (-) aber ich (.) es gibt auch andere situationen da lasse ich das außenvor (-) da mache ich das vielleicht manchmal weil ich einfach so spreche oder schreibe (-) das heißt die kriegen das so ein bisschen (---) öhm (--) hören oder lesen das dann schon mal von mir falls ich die einzige quelle bin ähm aber ich würde das jetzt nicht (-) aktiv im unterricht (.) ansprechen (---) (Interview, Pos. 142–144)

Gendergerechte Sprache wird nicht nur als ‚Regelbruch' eingeschätzt, sondern auch in Abhängigkeit zu verschiedenen Faktoren als abzuwägen gesetzt. Dazu gehört die Zusammensetzung der Gruppe, das Vorwissen der Lernenden einschließlich ihres Sprachniveaus, ihre soziale Verortung mitsamt der an sie

gestellten Registererwartungen, die generellen Lernziele und die Position der Lehrperson als Sprachvorbild. Dies bestimmt den Zeitpunkt, den Umfang und die Art der Verwendung und Einführung gendergerechter Sprache. Lehrpersonen haben demzufolge einen Ermessensspielraum hinsichtlich ihrer (kritischen) Sprachpraxis, der ein sensibles Bewusstsein für ihre Lernenden voraussetzt. Die Reaktion der Lernenden ist dabei verschieden und kann auch genderbedingt differieren, bspw. durch männliche Ablehnung wie hier von George angeführt. Insgesamt handelt es sich um einen Bereich, den Lehrpersonen kritisch reflektieren und dabei die Lernenden wie auch ihre eigene Positionierung berücksichtigen.

Lehrpersonen reflektieren auch ihre Einbettung in rassistische Zusammenhänge. *Rassismuskritik* zeichnet sich jedoch (wenn überhaupt) indirekt ab. Anlass hierfür sind oftmals Lehrmaterialen, welche rassistische Strukturen reproduzieren und von Lehrenden diesbezüglich eingeordnet werden.

Carlos: ach da gibt es zum bespiel eine lektion die startet damit °h da geht es um interkulturelle kommunikation auch noch ist das thema (.) und die startet damit dass man vier personen sieht die sehr klischeehaft gekleidet sind also es gibt eine asiatische person mit so stäbchen im dutt und so gewand und dann gibt es einen mann mit turban und dann gibt es eine deutsche oder eine (.) europäische businessfrau und dann gibt es noch einen schwarzen mann der (.) ja (.) weiß ich nicht und mann soll die (-) ähm sprechblasen von denen ausfüllen was die wohl sagen ((lacht kurz)) (.) °h oder es gibt ein foto und man soll sich dieses foto angucken und sagen woher man glaubt dass die eltern dieser person wohl kommen (.) und das find ich (.) äh ja rassistisch ((lacht kurz)) (.)
Laura: wie kommt das bei den lernenden an (.) bemerken die das auch (.)
Carlos: jaa (-) ich sag aber auch gerade bei dieser aufgabe zum beispiel mit diesem foto ganz oft die aufgabe ist rassistisch die machen wir in meinem unterricht nicht das findet nicht statt und dann gucken alle und sind manchmal einfach schockiert auch aber dann hab ich natürlich schon geprimet ((englische Aussprache)) dann wissen die auch (.) worauf ich hinaus will ((lacht kurz)) (-) (Interview, Pos. 17–20)

Es handelt sich in der geschilderten Situation um eine Intervention der Lehrerin, in welche die Lernenden einbezogen werden. Nicht nur wird auf das Bearbeiten einer rassistischen Aufgabe verzichtet, sondern dies auch benannt und diskutiert. Emotionalität wie Überraschtheit und Schockiertheit wird zugelassen. Zudem trägt eine kontinuierliche Bearbeitung der Thematik Rassismus zu einer Normalisierung (‚primen' der Lernenden) der Kritik bei. Die Lehrperson versteht sich demnach weniger in der Rolle, die Lernenden durch Vermeidung zu schützen, als vielmehr sie rassismuskritisch weiterzubilden oder aufzuklären. Dafür sollen Schock-Gefühle ausgehalten und standardisierte, damit auch normierende, Materialien hinterfragt werden. Die Lehrperson tritt hier auch in ihrer lenkenden Rolle in Erscheinung, gewöhnen sich doch die Lernenden an ihre Ansprüche und wissen dadurch, worauf sie „hinaus will". Die rassismuskritische Arbeit erhält dadurch auch eine paternalistische Nuance, weil die Lehrendenposition als eine aufklärerische verstanden wird.

Die *Kritik an standardisierten Lehr-Lern-Materialien* setzt sich im Integrationskursbereich fort, weil hier – anders als im Ehrenamt – ausschließlich mit BAMF-zugelassenen Lehrwerken gearbeitet wird. Thematisch und didaktisch unterliegen diese Materialien demzufolge dem Rahmencurriculum für Integrationskurse, übermitteln indirekt jedoch auch Zuschreibungen gegenüber der gedachten deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft wie auch migrantisierten Personen und deren Leben. Natio-ethno-kulturell begründete Eigen- und Fremdheitskonstruktionen werden dabei ebenso vorgenommen wie Geschlechterkonstruktionen, die intersektional ethnisierend wirken.

Katy: […] manches ist mir auch zu °°h ähm (2.0) mh (--) manchmal ein bisschen zu dick aufgetragen also so der so so vorschläge oder oder ähm °°h wie man wie man sich in deutschland benimmt wie man also was weiß ich zum beispiel wie man lebt in der wohnung dass man die nachbarn nicht stört °°h al- das ist mir manchmal eher ein bisschen peinlich fast (.) das durchzugehen weil ich mir immer denke das sind alles kultivierte und zivilisierte menschen mit denen ich unter- also die ich unterrichte °°h und nicht irgendwie äh welche die vom mars kommen und also (-) manche themen finde ich so ein bisschen °°°h ja ein bisschen an der realität vorbei (---) (Interview, Pos. 124)

Katy verweist auf eben jene Fremdheitsunterstellung (wie „vom mars“), die nicht ihren Erfahrungen von der Zielgruppe entspricht. Sie empfindet Empörung über die scheinbar notwendigerweise zu vermittelnden Normalitäten. Darüber hinaus erfahren Lehrwerke Kritik als realitätsfern und unterstellend, gerade weil sie Lernende als mit Selbstverständlichkeiten des höflichen Umgangs unvertraut imaginiert. Katy sieht sich hier als Lehrerin in einer ausführenden Position, gegen die sie punktuell Abwehr empfindet. Die einzusetzenden Lehr-Lern-Materialien spiegeln diesen Ausführungsdruck, der nicht kompatibel mit ihrer Einschätzung der Lernenden wirkt.

Schätzheim: Die Teilnehmenden spekulieren über das Ende der Bildgeschichte, welches durch einen Hörtext aufgelöst wird. Magdalena [Lehrerin, Anm. L.S.] kritisiert, dass das Buch „blöde Klischees“ reproduziere und fragt nach den Rollenbildern in den Herkunftsländern der Teilnehmenden. Die Teilnehmenden berichten. (Beobachtungsbericht, Pos. 136–138)

Eine Möglichkeit des Umgangs mit kritikwürdigen Materialien ist die Erweiterung derselben. Die Einbindung der Lebenswelt der Lernenden ist ein Weg, die einseitige Darstellung zu ergänzen, die immer wieder von Lehrpersonen angesprochen wird. Lehrpersonen reflektieren über die eingesetzten Materialien, üben Kritik an den Darstellungsformen und ziehen entsprechend Rückschlüsse für ihre unterrichtliche Praxis. Insbesondere die Realitätsferne, die in nicht nur mehr oder weniger deutlichen Unterstellungen gegenüber den als ‚wertfremd‘ imaginierten Zugewanderten zum Ausdruck kommt, sondern sich auch in kaum relevanten Themen oder in zu bildungssprachlich ausgerichteten Textsorten zeigt, erfährt Einordnung. Gleichzeitig wird die erzieherische Positionierung von Lehrpersonen durch solche Lehrwerke unterstützt. Einige Lehrpersonen erleben genau das als unangenehm und streben deshalb eine

Rekontextualisierung an. Im Falle von Lehr-Lern-Settings ohne vorgegebenes Material entfällt diese Distanzierung.

4.3.5 Konstituierender Einfluss der Lehrperson auf das migrantisierte Geschlecht

Lehrende bedingen in verschiedenen Praktiken weitreichend die Konstitution des migrantisierten Geschlechts. Unabhängig davon, ob sie Lernende damit adressieren oder sich innerhalb von Diskursen referenziell um die Kernkategorie bewegen, wirken sie maßgeblich an der Erschaffung und Ausgestaltung jener Subjektposition mit, die als migrantisiertes Geschlecht benannt werden kann. Wichtig ist hierbei der Vorgangscharakter, der aus Migrantisierung von Geschlechterbildern beruht, und die intersektionale Verwobenheit beider Differenzformen. Unter den Bedingungen der Kontextebenen wirken Lehrende gemeinsam mit Lernenden auf das migrantisierte Geschlecht ein, woraus sich bestimmte Wirkungen ergeben, die auf Kontext und Unterricht rückwirken [siehe Anlage 14].

Lehrende und Lernende sind durch ihre gemeinsame Interaktion sowie jeweiligen (aufeinander bezogenen) Praktiken grundsätzlich Ko-Konstruierende des migrantisierten Geschlechts. Im Gegensatz zu den Lernenden adressieren sich Lehrende kaum selbst mit der Zuschreibung des migrantisierten Geschlechts, obwohl sie durchaus in der Doppelrolle von Bezeichnenden und Bezeichnetem sein können. Die Projektion von Annahmen über das migrantisierte Geschlecht betrifft demnach stärker die Lernenden als die Lehrenden. Teilweise findet hierbei eine weitere Abgrenzung statt, indem das migrantisierte Geschlecht als solches ko-konstruiert, aber nicht an die eigenen Lernenden angelegt wird. Vorstellungen von der Kernkategorie betreffen dann eher ein Außen, das abstrakt zu bleiben scheint und einer Verbindung zum konkreten Handlungsrahmen entzogen wird.

Lehrende sind qua beruflicher Positionierung hegemonial verortet, wobei sich die Ausdrucksweise bzw. Sichtbarwerdung dessen ebenso wie das bewusste Benennen und Ausüben stark unterscheidet. Gleichwohl ist es die Verortung der Lehrperson als Moderator*in des Raums, aber auch als Stellvertreter*in der Kontextebenen, die sie zunächst einmal in die Position einer Deutungshoheit versetzt, die über die reine Sprachmittlungsleitung weit hinausreicht. Qua dieser Position wird sie zum ‚Gravitationsfeld' der Aufmerksamkeit oder Bezugsperson der ‚Kursfamilie', je nach persönlichen und institutionellen Ansprüchen und Dynamiken der Lehr-Lern-Gruppe. Grundlegend angelegt sind diese Rollen jedoch in der Lehrendenposition. Lehrende werden somit zur Validierungsinstanz bezüglich Werte und Normen. In Bezug auf das migrantisierte Geschlecht haben sie deshalb eine legitimierte Deutungs- und

gleichzeitig eine Vermittlungsposition. Eine pädagogisierende oder aufklärerische Praxis ist deshalb auch in der Erwachsenenbildung nicht ungewöhnlich.

Das migrantisierte Geschlecht wird als ein hilfsbedürftiges markiert, dem gegenüber Lehrende potenziell in einer helfenden Position verortet sind. Das migrantisierte Geschlecht wird mit Aufklärungs- und Lernbedarf assoziiert, der durch seine Migrantisierung und Vergeschlechtlichung begründet ist. Zuschreibungen wie Benachteiligung, Gefährdung, Fremdheit und generelle Andersartigkeit bedingen das Sprechen über und das Handeln mit als migrantisiert geschlechtlich Markierten. Grundsätzlich findet die Konstruktion der Kernkategorie demnach aus einer hegemonialen Position heraus statt und spiegelt eine ‚Wir'-‚Nicht-Wir'-Dichotomie. Dabei spielt die eigene migrantisch-geschlechtliche Positionierung der Lehrenden eine deutlich geringere Rolle als ihre Positionierung als Lehrperson. Dennoch werden Gender und (Nicht-)Migrantisierung der Lehrenden zum Impulsgeber dafür, wie das migrantisierte Geschlecht verhandelt wird. Insofern sich Lehrende selbst mit der Kernkategorie assoziieren, werden die Schwerpunkte anders gesetzt, die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts verändert sich aber kaum. Lehrende verfolgen mit dem ‚Nebencurriculum' häufig sehr bewusst den Anspruch der Aufklärung. Dies kann auf benevolente Weise mit den besten Absichten stattfinden, beruht jedoch auf der hegemonialen Expert*innenrolle der Lehrenden, sei es durch Bildungs- oder Erfahrungspositionierung.

Die Migrantisierung von Geschlecht findet durch verschiedene Praktiken der Veranderung statt. Während ‚das Geschlecht' als solches bestehen bleiben kann, findet Doing Gender im vorliegenden Feld nicht ohne Doing Migration statt. Das nichtmigrantisierte Geschlecht verbleibt als unbenannte Norm, während das migrantisierte Geschlecht eine Abweichung darstellt, die vor allem durch Anbindung an Herkunft, Religion, Sprache und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten abläuft. Das migrantisierte Geschlecht zeichnet sich in vielerlei Hinsicht vor allem dadurch aus, anders als das nichtmigrantisierte Geschlecht zu sein. Die Konstruktion findet vor dem Hintergrund und unter dem Einfluss postkolonialer Traditionslinien statt [siehe Kapitel 2.4.4]. Machtgefälle zwischen einem nichtmigrantisierten und einem migrantisierten Geschlecht weisen auf verandernde Art Schnittstellen mit eben jenen postkolonialen Wirkungen auf, die gesamtgesellschaftlich im Diskurs um Migration (gewaltvoll) hörbar sind. Zentral ist, dass das migrantisierte Geschlecht inhärent intersektional zu denken ist, was sich bspw. darin zeigt, dass Lehrende in den Interviews vom Doing Gender zum Doing race kommen. Stereotype werden aktiviert, reproduziert, relativiert und auch abgelehnt, aber insbesondere die Wahrscheinlichkeit von Paternalismus ist aufgrund des abwertenden, pädagogisierenden Otherings, das in der Position der Lehrperson angelegt ist, hoch. Dies bedeutet nicht, dass antinormative, widerständige Praktiken nicht stattfänden. Dennoch ist es wichtig zu betonen, dass Narrative wie das des ‚unemanzipierten arabischen Manns' legitimiert in die Konstruktion des

migrantisierten Geschlechts einwirken und Rassismus im Sprechen über Geschlecht normalisiert ist. Das migrantisierte Geschlecht wird insgesamt in vielerlei Hinsicht binär gedacht: Migrantisiert oder nichtmigrantisiert, vergeschlechtlicht oder scheinbar geschlechtslos, aber auch männlich oder weiblich sind die primären Kategorien, die wirksam sind.

Grundlage für die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts ist der Umstand, dass Unterricht nie reine Inhalts- und Sprachvermittlung darstellt. Unterricht ist immer auch Aushandlungsfeld gesellschaftlicher Diskurse, die sich innerhalb scheinbar rein unterrichtsbezogener Praktiken wiederfinden. Die Idee, diese unterrichtsbezogenen Praktiken könnten frei gesellschaftlicher Ordnungen sein, ist eine komplexitätsreduzierende Zuschreibung, die auch dazu dient, eben jene normativen Ordnungen zu legitimieren.

Teil des Bildes des migrantisierten Geschlechts ist die Annahme eines konfliktiven Risikos, dem es vorzubeugen oder das es zu lösen gilt. Diese ‚Konfliktsorge' beruht auf Veranderung. Bestimmte Zuschreibungen gegenüber als migrantisiert markierten Personen führen zu der Annahme von Widersprüchlichkeit, Reibung, Missverständnis und Konflikten. Gleichzeitig ist das migrantisierte Geschlecht ein zu schützendes. Immer wieder verweisen Lehrende auf den Bedarf sicherer Räume und einen vertrauensvollen Umgang in Bezug auf die Lerngruppe, aber auch das migrantisierte Geschlecht und das Sprechen darüber. Praktiken, die einen solchen Raum schaffen sollen, der Konflikte verhindert und Sicherheitsgefühle auslöst, sind wesentlicher Teil der Konstruktion des migrantisierten Geschlechts. Ziel ist Empowerment und das Verhindern von Verletzung – mit dem migrantisierten Geschlecht Markierte sind demnach zunächst potenziell machtlos und gefährdet.

Innerhalb des Konstruktionsprozesses finden Reflexions- und explizite Dekonstruktionsprozesse statt, in denen Lehrende auch ihre eigene Positionierung weitreichend hinterfragen. Lehrende sehen sich hierbei aber in vielerlei Hinsicht in engen kontextuellen Grenzen, seien es migrationsgesellschaftliche (z.B. im ehrenamtlichen Bereich) oder curricular-institutionelle (z.B. im Integrationskurs). Insbesondere die Faktoren der dritten Kontextebene wirken stark auf die Lehrperson ein, was es erschwert, das migrantisierte Geschlecht anders zu konstituieren als dies kontextuell ‚bereitgelegt' ist [siehe Kapitel 4.2.3]. Es ist deshalb wichtig zu betonen, dass die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts nicht nur von den Lehrenden als Individuen erfolgt, sondern als Subjekte, deren Positionierung kontextuell bedingt ist. Ein Überschreiten dieser Grenzen erfordert Eigenwilligkeit bzw. Widerständigkeit entgegen komplexen und festen Normen.

Die mit dieser Verbindung von Genderisierung und Migrantisierung einhergehenden Praktiken wirken subjektivierend. Da Lehrende (teilweise) selbst diese Subjektposition einnehmen, kann es zu Rollenkonflikten innerhalb der Position ‚Lehrperson' kommen. Darüber hinaus können Reibungen innerhalb des Subjektivierungsprozesses stattfinden, wenn Lehrende eigentlich mit dem

migrantisierten Geschlecht markierte Lernende davon ausnehmen. Die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts steht deshalb doch häufig im Zusammenhang mit einer Distanzierung von Seiten der Lehrenden.

4.3.6 Dimensionalisierung

Die analysierten Daten zeigen, dass Lehrende verschiedenen Rollen, Erwartungen und Kontextebenen verhandeln, sich zwischen ihnen bewegen und sich dabei in Gleichzeitigkeiten begeben, wobei die Grenzen, wie bspw. zwischen Ermächtigung und Paternalismus, fließend sind. Die Subjektposition ‚Lehrer*in' ist somit mehrdimensional, wobei eine Dimensionen herausgearbeitet werden kann, die in Bezug auf die Migrantisierung von Geschlecht als besonders einschlägig erscheint.

Die Dimension *Machtaffirmation – Machtkritik* beschreibt eine Systematisierung von Praktiken, die sich auf soziale Ordnungen beziehen, innerhalb derer die Subjektposition der Lehrenden verortet ist. Machtaffirmierende Praktiken dienen dem Erhalt solcher Ordnungen und sind innerhalb der Kontextebenen einem Verständnis von Integration zuzuordnen, in denen das ‚Wir'-‚Nicht-Wir'-Gefälle klar verteilt ist. Dazu zählt bspw. der Kode ‚Differenzierung in gute und schlechte Migrantisierte', welcher auf der Erwartungshaltung beruht, dass sich ‚gute Migrantisierte' unterordnen, während ‚schlechte' in irgendeiner Weise widerständig handeln, bspw. nicht Deutsch lernen. Machtaffirmierende Praktiken im Unterricht tragen solche hegemonialen Zuschreibungen fort und zeigen sich im Sprechen mit und über Migrantisierte (nicht unbedingt jedoch die eigenen Lernenden). Machtkritische Praktiken sind dagegen jene, die hegemoniale Zusammenhänge erkennen, benennen und entgegen derer handeln, um Ungleichheitsverhältnisse abzubauen. In einer binär cis-gegenderten Gesellschaft ist dies bspw. die Ansprache der Lernenden mit deren selbst gewähltem Namen, selbst wenn ein anderer auf der Teilnehmendenliste angegeben ist. Machtkritik bezieht sich hierbei aber auch auf das Migrations- und Integrationssystem, in dem Lehrende subjektiviert werden, so in Hinblick auf postkoloniale Kontinuitäten, meritokratische Strukturen usw. Ein reflexiver Zugang zur eigenen Positionierung und ein kritischer Blick auf die Strukturen derselben ermöglichen machtkritisches Agieren. In einem gendersensiblen DaZ-Unterricht bewegen sich die Praktiken der Lehrpersonen in Hinblick auf die Migrantisierung von Geschlecht im Bereich des machtkritischen Spektrums dieser Dimension bewegen.

4.3.7 Zusammenfassung und Reflexion

Die Lehrperson hat im DaZ-Unterricht einen konstituierenden Einfluss auf das migrantisierte Geschlecht, das durch intersektionale Verschränkungen von

Geschlecht und Migration entsteht. Sie wirkt über unterrichskontextualisierte Praktiken maßgeblich an dessen Konstruktion mit. Das migrantisierte Geschlecht wird häufig als defizitär, hilfsbedürftig und konflikthaft konstruiert, wobei die Lehrperson einer hegemonialen Position agiert, die pädagogisierend und paternalistisch wirken kann – dies aber auch reflektiert und kritisiert. Die Lehrperson fungiert so als Deutungsinstanz, deren Handlungsspielraum durch institutionelle, gesellschaftliche und diskursive Rahmenbedingungen limitiert ist, jedoch auf der Dimension Machtaffirmation – Machtkritik Dekonstruktionspotenzial birgt.

Teilweise spiegeln die Memos Haltungen und starke Emotionen der Forscherin, die wiederum je nach Beobachtungsstandort stark differieren. Das Ich der Forscherin wird sehr deutlich, bspw. in diesem Ausschnitt:

Regenskoog: Yasmin ist es wichtig, dass ich hier bin, es ist ihr nicht egal. Im Gegensatz zu den bisher beobachteten Integrationskursen verschwinde ich nicht in der Unbedeutsamkeit und werde eins mit der Wand. Es fühlte sich bislang nie falsch an, konsequent Notizen zu machen, jetzt ist es merkwürdig. Ich möchte lieber am Tisch sein und mitmachen. Ich will nicht mitschreiben, nicht beschreiben, was sie tun. (Beobachtungsmemo, Pos. 95–108)

Das Ich der Forscherin präsentiert sich in der Arbeit zudem in der Art und Weise, wie über Lehrende gesprochen wird und wie diese wiederum repräsentiert werden. Es zeigt sich, dass der Schritt zurück vom Individuum hin zur Beschreibung von Subjektpositionen mitunter schwerfällt, allzu leicht ist es dagegen, Aussage und Handlung einer Person ‚zuzuschreiben', wohl wissend, dass es im Spannungsfeld von Struktur und Agency subjektivierende Ordnungen gibt, die bspw. ein diskriminierendes Sprechen legitimieren und ein antidiskriminierendes Handeln sanktionieren. Aus der ‚praxisfernen' akademischen Position sind Urteile allzu leicht vollzogen.[124]

124 Didier Eribon schreibt in *Rückkehr nach Reims*, einer essayistischen soziologischen Autobiografie, zur Aufrechterhaltung von Ungleichheitsverhältnissen im und durch das Bildungssystem: „Ein Krieg ist im Gange gegen die Beherrschten, und die Schule ist einer ihrer Schauplätze. Die Lehrer tun gewiss ihr Bestes. Aber der Macht der sozialen Ordnung, die ihre Wirkung auf verborgene und zugleich offensichtliche Weise entfaltet und die sich gegen alles und jeden durchzusetzen vermag, haben sie nichts, oder nur sehr wenig, entgegenzusetzen" (Eribon 2009, 113).

4.4 Die Lernenden

Durch die Beschreibung von Kontext und Lehrenden wurde bereits sichtbar, dass Lernende ein Gegenüber der Lehrpersonen darstellen, das in dieser Verortung unterrichtsstrukturell eine antihegemoniale Rolle einnimmt [siehe Anlage 14]. Strukturell werden sie zu einer Gruppe zusammengefasst, die durch die Gemeinsamkeit der ‚lernenden Kursteilnehmenden ohne vermittelnde Funktion' beschrieben werden. Es findet dadurch eine Form der Entindividualisierung statt. Darüber hinaus ist in diesem Setting ihr verbindendes Merkmal das ‚Nichtwissen' oder ‚Nichtkönnen' mit dem Ziel des Sprachlernens, während Ressourcen des Wissens oder Könnens eine nachgestellte Bedeutung haben. Aus dieser Verortung heraus ko-konstruieren Lernende das migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht mit, unterliegen jedoch selbst in weiten Teilen der entsprechenden Zuschreibung. Die Daten wurden deshalb danach analysiert, inwiefern Doing Gender sowie Migrantisierung in Lehr-Lern-Szenarien lernendenseitig stattfindet und auf welche Weise diese Praktiken selbstpositionierend wirken.

Lernende werden im Folgenden als Sozialfigur innerhalb der unterrichtsbezogenen Rollenverteilung beschrieben, wobei dies durch Interviewstimmen der Lehrpersonen sowie Beobachtungen der Unterrichtsinteraktion erfolgt. Die Innensicht von Lernenden als Forschungspartner*innen ist dabei jedoch kein Teil der Rekonstruktion ihrer Subjektposition. Insofern findet auch in der vorliegenden Arbeit eine ‚Vergruppierung' von Personen statt, die deren Individualität nicht gerecht wird.[125] Fokus der folgenden Ausführungen ist die gemeinsame Zugehörigkeit zur Teilnehmer*innenschaft institutionalisierter Lehr-Lern-Settings.

Die Gruppe der Lernenden wird in Hinblick auf die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts durch verschiedene Praktiken charakterisiert und positioniert. Dies betrifft zunächst geschlechtliche Positionierungspraktiken [siehe Kapitel 4.4.1], darüber hinaus herkunftsbezogene Positionierungspraktiken [siehe Kapitel 4.4.2] und schließlich unterrichtliche Positionierungspraktiken [siehe Kapitel 4.4.3]. Sie bewegen sich in einem Aushandlungsprozess zwischen ihrer Gruppenzugehörigkeit als (migrantisierte) Lernende und ihrem Status als Individuen, was ein Ringen um Anerkennung darstellt, das mitunter ambivalent und von Gleichzeitigkeiten geprägt stattfindet.

Innerhalb des Konstruktionsmodells sind Lernende den Lehrenden gegenüber und damit als Ko-Konstruierende des migrantisierten Geschlechts

125 Im Gegensatz zu Begriffen wie ‚Kursteilnehmer*in' ermöglicht der Begriff ‚Lernende' eine vielseitigere Passung in unterschiedliche Lehr-Lern-Settings, so auch bspw. das Regenskooger Sprachcafé, das keinem Kurs im klassischen Verständnis entspricht. Reproduziert diese Benennung auch die Gegenüberstellung Lehrende – Lernende, Wissende – Unwissende etc., so ist sie vor allem Abbild der im Feld erlebten Positionierungspraktiken und ist am sprachdidaktischen, institutionellen Kontext dieser Publikation ausgerichtet.

platziert [siehe Anlage 14]. Lernendenseitige Praktiken sind hierbei auch durch die drei Ebenen des migrationsgesellschaftlichen Kontexts bedingt, die überhaupt erst bestimmen, wer als lernende Person gilt bzw. eine solche werden muss. Lernende werden zudem durch die Adressierung von Institution, Lehrenden und weiteren unterrichtsassoziierten Akteur*innen zu Lernenden. Wie Lernende zwischen Zuschreibung und Selbstverständnis verhandeln, ist maßgeblich für die Konstitution des migrantisierten Geschlechts [siehe Kapitel 4.4.5].

4.4.1 Lernende und geschlechtliche Positionierungspraktiken

Im unterrichtlichen Miteinander zeigt sich eine *genderspezifische Gruppendynamik*, die geschlechtlich positionierend wirkt. Eine solche Dynamik kann als Atmosphäre, konkreter aber auch durch Praktiken des Sprechens, Schweigens, durch Leiblichkeit, aber auch die Verwendung bestimmter Artefakte beschrieben werden. Lehrpersonen benennen in den Interviewgesprächen immer wieder, dass die geschlechtsbezogene Zusammensetzung einer Lerngruppe maßgeblichen Einfluss auf das Miteinander hat und sich stark auf dessen Stimmung auswirkt. Eine besonders sichtbare Variante dessen ist die Sitzordnung:

Eberswang: Danach leitet die Lehrerin die Arbeit mit dem Buch ein, wozu ein kurzer Umbau erfolgt, da noch nicht alle das neue Buch besitzen und sich so setzen müssen, dass sie gemeinsam lesen können. Es fällt auf, dass Männer mit Männern arbeiten und Frauen mit Frauen. (Beobachtungsmemo, Pos. 72–74)

Wenn Lernende sich – wie es erfahrungsgemäß in aller Regel der Fall ist – ihre Plätze frei aussuchen, wählen sie eine Sitzordnung, in der sie sich wohlfühlen. Auf Basis der Beobachtungen kann festgestellt werden, dass dies abgesehen von (Ehe-)Paaren überwiegend ohne geschlechtliche Durchmischung stattfindet. Stattdessen sitzen wie im Eberswanger Beispiel bevorzugt Frauen* neben Frauen* etc. Gründe hierfür können auf Basis der vorliegenden Daten nur gemutmaßt werden, bspw. die durchdringende Heteronorm, die eine zu starke Nähe von Männern und Frauen romantisch bzw. sexuell assoziieren lässt, oder auch erlernte Routinen auf Basis geschlechtergetrennter Schulen im Herkunftsland. Festzuhalten ist jedoch, dass das Aushandeln von Nähe und Distanz zwischen den Lernenden genderbeeinflusst ist. Der körperliche Aspekt spielt auch in anderen Lehr-Lern-Situationen eine Rolle:

Buffy: äh ja also gerade (-) äh wenn die teilnehmer eben aus muslimisch geprägten gesellschaften kommen (-) äh (--) ist es oft schon schwierig für (.) für manche sich überhaupt neben also frau neben mann zu setzen und die köpfe zusammen zu stecken und zum beispiel. einen dialog zu trainier- °hh äh (.) dann sitzen die so (.) ja (-) oder oder eben ja (--) ein rückendiktat machen zu lassen und die sich rücken an rücken setzen zu lassen oder was weiß ich ja ((lacht kurz)) da ist halt immer viel platz zwischen und dann ist da die verständigung natürlich auch schwieriger (Interview, Pos. 96)

Buffy spricht hier Methoden an, die eine körperliche Nähe erfordern, die über das übliche Nebeneinandersitzen hinausgehen. Das Zulassen oder Vermeiden einer solchen Körperlichkeit ordnet sie gleichsam gegendert ein, weil auch hier die Kombination von Mann und Frau vermieden wird. Ein enges Zusammenarbeiten wird nur bei Partner*innenarbeit innerhalb desselben Geschlechts unterstützt. Dies bindet Buffy in ihrem Erklärungsansatz jedoch auch intersektional an religiöse Motivationen an, so sei eine muslimische Zugehörigkeit ein verstärkender Grund für das Vermeiden von körperlicher Nähe zwischen Frauen und Männern, bspw. durch Tischnachbarschaft oder gemeinsames Aufgabenlösen. Die daraus entstehende räumliche Distanz schaffe auch eine zwischenmenschliche, lernhinderliche Distanz. In den beobachteten Kursen wurde diese wie im obigen Eberswanger Beispiel durch das Vermeiden von Nähe umgangen. Deutlich wird ein binär strukturiertes, heteronormativ geprägtes, natio-ethno-kulturell beeinflusstes Geschlechterbild, das innerhalb verschiedener unterrichtsbezogener Praktiken performt wird und dabei zu Reibung führt, weil unterrichtstypische Handlungen die Grenzen des gesetzten Geschlechterbilds berühren oder überschreiten. Lernende werden somit in die Situation gebracht, sich zu diesem Geschlechterbild zu verhalten, es also fortzuschreiben oder zu irritieren, was fremdinitiiert aus der hegemonialen Positionierung der Lehrperson heraus stattfindet.

Die heterosexuelle Matrix wird in vielerlei Aspekten des Lehr-Lern-Settings sichtbar, wie diese Situation im Schätzheimer Integrationskurs illustriert:

Schätzheim: Eine Teilnehmerin erzählt, dass sie am Wochenende nur den Haushalt gemacht habe, sie hätte „drei Männer“ und müsse alles alleine machen. Mit den „drei Männern“ referiert sie auf ihren Ehemann und ihre zwei Söhne, was als Erklärung hinreicht, warum sie das ganze Wochenende putzen würde. Sie scherzt: „26 Stunden am Tag!“ Magdalena [Lehrerin, Anm. L.S.] reagiert belustigt-entrüstet, indem sie lachend „Das ist aber nicht fair.“ sagt.

Ein männlicher Teilnehmer kommt später herein, er reicht den beiden anderen Männern im Raum die Hand. (Beobachtungsbericht, Pos. 140)

In ihrer Erzählung vom Wochenende schildert die Lernerin eine klassische Rollenverteilung, nach welcher sie für den Haushalt zuständig ist, während die Männer der Familie keine Aufgaben übernehmen. In ihrer Übertreibung der 26 Stunden Haushaltsarbeit pro Tag verdeutlicht sie das Missverhältnis, das von der Lehrperson als ungerecht bewertet wird. Die insgesamt humorvoll gehaltene Schilderung reproduziert eine binäre geschlechtliche Verteilung von familiären Rollen, bei der die Frauen-Männer-Dichotomie auch wörtlich vorgenommen wird. Die kurz darauf stattfindende Begrüßung der männlichen Teilnehmenden durch ein Händeschütteln illustriert diese Binarität situativ. Während die weiblich positionierte Teilnehmerin von einer privaten Geschlechtertrennung im Haushalt berichtet, markieren die männlich positionierten Teilnehmer durch einen körperlichen Gestus ihre Zusammengehörigkeit, immerhin begrüßt der später eintreffende Lernende ausschließlich die männlichen Kurskollegen auf diese Art, nicht aber die weiblich positionierten. Die Gleich-

zeitigkeit der weiblich markierten Wochenendschilderung und des männlich markierten Begrüßungsrituals illustrieren eine vielfach reproduzierte Geschlechterbinarität. Geschlechtsbezogene Sagbarkeit trifft hier auf geschlechtsbezogene Handlungsroutinen.

Wie bereits erwähnt spielt die Geschlechterverteilung im Kurs laut den interviewten Lehrpersonen eine wesentliche Rolle für die Kursdynamik auf Ebene von Stimmung und Lernqualität. Dass dieser Faktor einschlägig ist, betonen die meisten Lehrenden, die Art der Auswirkung desselben wird jedoch unterschiedlich eingeschätzt.

Dobling: Die LP äußert sich nochmals positiv erstaunt und zufrieden über das hohe Lerntempo. Gegenüber der Beobachterin begründet sie dies mit der Kurszusammensetzung, die zu 90 % aus Frauen besteht, was ihrer Erfahrung nach besser für das Lernklima ist. Kursgruppen mit hohem Männeranteil seien oft viel schwerfälliger; dabei zieht sie auch eine Verbindung zu den Herkunftsländern: Frauen, die dort vielleicht benachteiligt im Bildungssystem waren, können das jetzt nachholen. (Beobachtungsbericht zum Feldgespräch, Pos. 67)

Der hohe Frauenanteil im Unterricht wird von der Lehrperson demnach als Begründung für das erfolgreiche Voranschreiten im Kursprogramm herangezogen, was wiederum mit dem höheren Ehrgeiz von Frauen im Gegensatz zu Männern erklärt werden könne. Sie verbindet hierbei zwei Faktoren der Gruppendynamik: Lerntempo und Lernklima. Beides stehe miteinander im Zusammenhang, wird doch für beides die gleiche Begründung herangezogen – nämlich das langsamere, weniger motivierte Lernen von Männern. Dies wird erneut intersektional argumentiert, indem Geschlecht mit Herkunft und Bildungsstand verwoben dargestellt ist. Es bleibt festzuhalten, dass eine geschlechtsspezifische Gruppendynamik auf Basis von Erfahrungswerten erklärt wird. Franziska beschreibt wiederum ein ähnliches Phänomen in einer gegensätzlichen Ausprägung:

Franziska: ((lacht kurz)) °h äh also für die einzelne person glaube ich hat es keinen (---) also (--) sehe ich jetzt keinen großen unterschied (-) ähm für die gruppe finde ich es auch besser wenn es wenn es ausgewogen ist ich habe schon manchmal tendenziell das gefühl wenn mehr männer dabei also auch (.) männliche (.) teilnehmer (.) dabei sind (---) dass es dann irgendwie ein bisschen dynamischer wird oder dass äh dass frauen doch ein bisschen (-) zurückhaltender sind nicht so offen natürlich nicht alle aber (--) ich hatte mal eine gruppe da war nur ein mann (--) und wenn der nicht da war (-) da war es ganz still (-) (Interview, Pos. 83)

Auch in diesem Ausschnitt verweist die Interviewpartnerin auf eine geschlechtsspezifisch beeinflusste Gruppendynamik, jedoch mit dem Unterschied, dass männliche Teilnehmende als förderlich für das Miteinander argumentiert werden. Die Stimmung sei dann dynamischer und offener. Genau wie im vorherigen Doblinger Beispiel referiert Franziska zudem auf eine Erfahrung in einer Gruppe mit minimalem Männeranteil, die jedoch als negativ bewertet wird, da Männer als kommunikativer und ein stiller Kurs wiederum als nicht erstrebenswert angesehen werden. Frauen werden dagegen als zurückhaltend

markiert. Franziska bewertet eine ‚ausgewogene' Gruppe als optimal, was vermutlich auf eine ausgeglichene Verteilung von männlichen und nichtmännlichen Lernenden abzielt. Die Genderperformance wird hierbei jedoch nicht von der Gruppenzusammensetzung abhängig gemacht, sondern vielmehr von dem, was Personen entsprechend ihrer geschlechtlichen Positionierung ohnehin zugeschrieben wird, also ein zurückhaltendes Frausein und ein offenes Mannsein.

Anders beschreibt Maite die genderspezifische Gruppendynamik auf Basis seiner Erfahrungen:

Maite: und ähh ich habe au- auch mal eine erfahrung gehabt ((unverständlich, ca. 1 Sek.)) (--) ähm (--) ich (---) zum beispiel auch sehr ähm (--) das ist häufiger passiert dass man (--) mit (--) männlichen (--) teilnehmern ((unverständlich, ca. 0.5 Sek.)) (2.0) ob das vielleicht mit etwas mit (---) rivalität und konkurrenzbezogen (-) unter männern (---) frage ich mich (-) und beide meine kolleginnen so ähnlich (2.0) also solche sachen denke ich ähm (--) können können da passieren auch (--) a- anderweitig dass die kolleginnen (--) zum beispiel (--) über die frauen (---) die frauen ähm den kolleginnen (-) mehr persönlichere sachen sagen als als sie mir natürlich erzählen (--) das ist natürlich ein anderer zugang dann auch (--) das den unterricht dann natürlich auch (xxx) mit beeinflusst (--) denke ich (---) (Interview, Pos. 110)

In diesem Ausschnitt wird die Beobachtung thematisiert, dass gegenderte, lernendenseitige Praktiken von der Lehrperson abhängig sind. Bei einem männlichen Lehrer wie ihm selbst nimmt Maite Konkurrenzverhalten wahr, was er mit Schilderungen weiblich positionierter Kolleginnen abgleicht, die im Gegensatz dazu einen besonders offenen Umfang von Seiten der weiblichen Lernerinnen beschreiben. Lernende vollziehen demnach unterschiedliche geschlechtspositionierende Praktiken je nach lehrendem Gegenüber, was wiederum die Gruppendynamik beeinflusst. Gegenderte Verbesonderungen der Lerngruppe liegen also nicht nur bei den Lernenden selbst, sondern stehen im Wechsel und entsprechend gegenseitiger Verantwortung mit allen Unterrichtsbeteiligten.

Mit einer gegenderten Dynamik gehen Argumentationsmuster über *genderspezifisches Lernen* einher, das den Lernenden zugeschrieben wird.

Wilma: […] ja ist glaube ich auch kein geheimnis dass kurse besser laufen in denen mehr frauen sitzen als männer (-)
Laura: mhm (--)
Wilma: ähm (-) ist ja schon in der schule so dass die frauen disziplinierter sind oder angepasster oder lernmotivierter oder lernwilliger ich weiß es auch nicht also das kann ich auch unterstreichen (Interview, Pos. 101–104)

Das Motiv der lernbereiten Teilnehmerin, die sich durch Ehrgeiz, Talent, ‚Angepasstheit' und weibliche Sozialisation als erfolgreicher im Sprachlernen hervortut, ist im gesamten Datenmaterial sehr präsent. So beschreibt Wilma eine solche weibliche Positionierung als selbstverständlich und bekannt („kein geheimnis") sowie als förderlich für das Lernen in der Gruppe. Es sei demnach erfolgsversprechender, einen höheren Frauenanteil in der Gruppe zu haben. Das nachdrückliche „unterstreichen" setzt diese erfahrungsbasierte Einord-

nung als besonders relevant. Auch wenn die Formulierung „ich weiß es auch nicht“ eine Unsicherheit in den tatsächlichen Gründen für die erkannte Genderspezifik andeutet, gilt der Grundsatz, dass Frauen* die besseren Lernenden sind, für Wilma als sicher. Da über Männer keine konkrete Einschätzung vorgenommen, Frauen* aber in ihren Leistungen und in ihrem positiven Einfluss hervorgehoben werden, gleicht dies einer Verbesonderung. Eine Kontinuität dieser Frauenspezifik kann laut der Interviewpartnerin in sämtlichen Phasen des Bildungswesens ausgemacht werden und trifft demnach auch auf den integrationsorientierten Erwachsenenbildungsbereich zu.

Suzana: ich merke aber auch bei mir selber wenn ich ganz kritisch mit mir bin ähm dass es eine rolle spielt man hat ja auch seine klischees im kopf ne frauen lernen viel leichter eine sprache als männer °hh ähm sowas äh ich merke bei mir selber auch dass ich männer eher maßregele als frauen (2.5) da musste ich sehr an mir arbeiten (-) dass das alle gleich abbekommen (Interview, Pos. 54)

Der (bereits in Kapitel 4.3.4 zur Reflexion und Kritik der Lehrperson aufgegriffene) Interviewausschnitt mit Suzana beurteilt die Zuschreibung gegenüber weiblichen Lernenden, dass diese sprachbegabter und ehrgeiziger seien, als Fremdpositionierung basierend auf Stereotypen. Das Narrativ der binär differenzierten Geschlechterunterscheidung bei Lernmodus und -erfolg wird somit relativiert. Praktiken wie das Maßregeln von Männern vollziehen Zuschreibungen gegenüber den Lernenden, die hier reflektiert werden und als ungerecht erkannt wurden. Im Verhältnis zum vorherigen Interviewausschnitt mit Wilma werden genderspezifische Lernmuster weniger als ‚natürlich‘ denn vielmehr als von außen an die Lernenden herangetragen erkannt. Lernende werden damit bspw. lehrendenseitig geschlechtsassoziiert positioniert. Diese Fremdpositionierung überlagert potenziell die Selbstpositionierung der Lernenden und steht im Zusammenhang mit dem unterrichtsinhärenten Machtgefälle, das sich bspw. im Maßregeln zeigt, das nur von Lehrendenseite vollzogen werden kann.

Eine weitere Interpretation genderspezifischen Lernverhaltens nimmt Buffy vor:

Buffy: […] in aller regel (--) nicht immer aber in aller regel lernen frauen besser ((lacht kurz)) (--) °h sind motivierter zu lernen (-) und äh die männer also also ich sage jetzt die mehrheit natürlich gibt es immer auch genügend andere gibt auch genügend männer die gut lernen und gibt auch genügend frauen die keine lust haben zu lernen °h aber so das (xxx) der frauen ist interessiert zu lernen und möchte lernen °h und äh (---) meistens schon allein deshalb um (-) die kinder verstehen zu können ja in der schule mitreden zu können (.) und die männer haben wirklich oft mehr ähm interesse arbeiten zu gehen ja das sagen die auch (.) und ich finde es auch verständlich aber es ist eben so (Interview, Pos. 96)

Buffy erwähnt hier zunächst die bekannten Zuschreibungen, dass Frauen lernmotivierter und -erfolgreicher als Männer sind. Diese klassische binäre Positionierung wird durch den Verweis auf Ausnahmen relativiert, bleibt aber in ihrem Allgemeingültigkeitsanspruch weitgehend bestehen. Neben den verbreiteten Erklärungsmotiven bringt Buffy die gesellschaftlich normalisierte Rollen-

verteilung als Begründung für diese Geschlechterdifferenz ein. So seien Männer eher für die lohnarbeitliche Sphäre verantwortlich, die potenziell weniger Sprachaneignung verlangt, während Frauen eine familiäre Verantwortung übernähmen, die sich bspw. in der Verständigung mit den Kindern zeigt. Dies verweist auch auf den Umstand, dass Kinder durch die vergleichsweise schnelle und intensive sprachliche Bildung in Schulen oftmals besseren Zugang zu Sprachmittlung erhalten als ihre Eltern und schneller lernen (vgl. Erfurt 2019, 32f.). Dass Kinder von Zugewanderten zu besseren Deutschsprecher*innen werden, begründet die Notwendigkeit für die Eltern, oder hier für die Mütter, ebenfalls Deutschkenntnisse aufzubauen. Buffy nimmt demnach geschlechtsassoziierte Fremdpositionierungen vor, die sie durch ihr Erfahrungswissen legitimiert. Der migrationsgesellschaftliche Kontext dient als Erklärungsschablone für genderspezifisches Lernen im Lehr-Lern-Setting. Der Hinweis „das sagen die auch" referiert auf entsprechende von den Lernenden selbst vorgenommene Positionierungsmuster.

Im Zusammenhang mit der Beschreibung genderspezifischen Lernens und Agierens fällt die Betonung des *spezifischen Einflusses von Männern* auf. Insbesondere in den Interviews gehen die Lehrpersonen ausführlich darauf ein, wie männliche Lernende den Raum (bzw. dessen Dynamik) und das lernende Miteinander beeinflussen.

Gabriele: es (.) auch da finde ich es so unterschiedlich es gibt super höfliche fast schon zu höfliche männer die (-) die sind schon sauer wenn ich sage nein danke ich kann die tafel selber putzen die springen auf und wollen mir die tafel wischen ist ja super nett aber °h muss überhaupt gar nicht sein oder (-) ähm wieder andere die dann doch wieder eher so den macho raushängen lassen nicht direkt sich verweigern aber schon erstmal so eine aggressive rolle an den tag legen (-) um so zu sagen (-) ich bin hier der platzhirsch hier oder so (--) (Interview, Pos. 52)

Gabriele verweist in ihrer Beschreibung auf verschiedene Formen männlich Agierens, so die ‚übertrieben Höflichen', die sich aktiv unterordnen, als hilfsbereit anbieten und auf diese Rolle bestehen, wie auch die ‚Platzhirsche', die in der Gruppe dominierend auftreten. Genau genommen wird jedoch auch die erste beschriebene Form der Männlichkeit als dominant erzählt, führt doch eine Ablehnung der höflichen Hilfshandlungen zu emotionalisierter Abwehr. Gabriele stellt männliche Lernende insgesamt entlang von Mustern dar, die sie geschlechtlich begründet. Zu diesen gehörten das Einnehmen von Raum und das Übertreten von Grenzen sowie eine aggressive Gegenwehr auf Ablehnung. Die Reaktion der nichtmännlichen Lernenden fehlt in ihrer Beschreibung. Insgesamt zeigt die Schilderung eine binäre, der heterosexuellen Matrix folgende Darstellung von Männlichkeit, die durch Dominanz gekennzeichnet ist.

Suzana: […] da habe ich sehr oft erlebt dass männer versuchen (-) vieles an sich ranzureißen (-) dass sie das ganze kontrollieren (2.4) sehr häufig beobachte ich das bei arabischen männern (---) ähm bei (--) osteuropäern überhaupt nicht bei afghanen überhaupt nicht pakistan auch nicht die sind sehr zurückhaltend aber wirklich die wirklich arabischen kulturen da

beobachte ich das sehr (-) °h (--) was aber auf einem höheren niveau schon nicht mehr stattfindet (2.8) das ist wirklich ein kursunterschied (--) (Interview, Pos. 62)

Dieser Interviewausschnitt zeichnet ein ähnliches Bild von Männlichkeit, das ebenfalls von einer dominanten, sich überordnenden Umgangsweise zeugt. Im Gegensatz zur vorherigen Schilderung ergänzt Suzana jedoch zwei weitere Erklärungsansätze, die auf den Differenzkategorien Herkunft und Sprachstand beruhen. Entsprechend Suzanas Argumentation sei das kontrollierende männliche Verhalten je nach Herkunft verschieden, wobei das Motiv des ‚unemanzipierten arabischen Manns' aktiviert wird [siehe Kapitel 4.3.3]. Die explizite Herkunftsnennung, die mit der Zuschreibung bestimmter pauschalisierender Eigenschaften einhergeht, geht zurück auf die Erfahrungswerte der Forschungspartnerin, reproduziert aber auch rassistische Stereotype. Männlichkeit wird erneut intersektional verhandelt und die Untrennbarkeit von Doing Gender und Doing Migrantisierung zeigt sich so besonders anschaulich. Das sprachliche (Bildungs-)Niveau beeinflusse Männlichkeit ebenso: Je höher das Bildungsniveau, desto weniger aggressiv würde sich diese zeigen. Indirekt wird diese Herleitung zur Begründungsfolie für die Verpflichtung zum Sprachlernen, führt sie doch genau zur erwünschten Integrationsleistung, nämlich einem zurückhaltenden, weniger männlich-aggressiven Umgang mit anderen.

Eine weitere Form der Geschlechterperformanz ist *die Rolle von (Ehe-) Paaren* im Lehr-Lern-Setting. In allen Fällen des Sprechens über oder des Beobachtens von Paarbeziehungen im unterrichtlichen Miteinander handelte es sich um cis-heterosexuell gelesene Paare. Doing Gender-Praktiken erfolgen hierbei im Spiegel des andersgeschlechtlichen Gegenübers entlang der vorgesehenen Rollen innerhalb der heterosexuellen Matrix.

Eberswang: Daraufhin erklärt die Ukrainerin, dass sie Englisch in der Schule gelernt habe und sich gestresst fühle, weil ihr Mann weder Deutsch noch Englisch könne und sie alles für ihn regeln müsse. Sie selbst spricht eine Deutsch-Englisch-Mischung und übersetzt fast alles auf Ukrainisch für ihren Partner. (Beobachtungsmemo, Pos. 100–104)

Eberswang: Die Ukrainerin sitzt allein in der ersten Reihe. Heute spricht sie mehr und liest bereitwillig Texte vor, was vermutlich durch die Abwesenheit ihres Mannes begründet werden kann. (Beobachtungsmemo, Pos. 74–75)

Eberswang: Das ukrainische Paar komme natürlich nicht gut mit, aber das sei mit Paaren immer so. Sie wollten in den gleichen Kurs, am liebsten auch nebeneinander sitzen, aber das sei das Hinderlichste überhaupt. (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 107–108)

Die drei Eberswanger Datenausschnitte stammen von verschiedenen Beobachtungstagen und beziehen sich auf dasselbe am Abendintegrationskurs teilnehmende Paar.[126] Der erste zeigt ein Unterrichtsgespräch, in dem die Frau über ihre Übersetzerinnenrolle für ihren Mann spricht. Beide sitzen im Kurs

126 Die Namen der Teilnehmenden wurden während der Beobachtung nicht erfasst, spielten aber generell eine geringe Rolle: Die Lernenden werden selbst im Sprechen mit den Lehrenden über sie meist mit ihren Herkunftsländern benannt.

nebeneinander und arbeiten eng zusammen, wobei sich herausstellt, dass der Mann von den Übersetzungen seiner Frau abhängig ist, weil er im Deutschen ein deutlich geringeres sprachliches Niveau aufweist als sie. Der zweite Ausschnitt bezieht sich auf einen Unterrichtstag, an dem die Frau des Paars allein anwesend ist und verstärkt mitarbeitet. Der dritte Ausschnitt wiederum gibt ausschnittweise ein Gespräch mit der Lehrperson der beiden wieder, in welchem diese das Unterrichtshandeln des Paars kritisch einordnet. Auf einer didaktischen Ebene zeichnet sich deutlich ab, dass die persönliche Verbindung der beiden ukrainischen Teilnehmenden hinderlich für den Sprachentwicklungsprozess ist. Sie sprechen weniger in der Zielsprache und lernen weniger selbstständig in ihrem eigenen für sie passenden Modus. Aus Genderperspektive zeigen sich vor allem geschlechterspezifische Praktiken, die in unterrichtliche übergehen. Paare bilden eine heterosexuell assoziierte Einheit, die ihre geschlechtliche Dimension gerade dadurch zum Ausdruck bringt, dass die Beziehungspersonen nicht mit anderen Lernenden zusammensitzen und -arbeiten und sich in der Sicherheit ihrer Beziehung konsequent aufeinander beziehen. Es deutet sich zudem ein Abhängigkeitsverhältnis an, das sich auf der Vertrautheit des Paarseins stabilisiert.

Schätzheim: Magdalena [Lehrerin, Anm. L.S.] durchmischt die üblichen Kombinationen, allerdings lassen sich manche Bezugspersonen nicht trennen, weshalb es nicht ganz gelingt. Sie sagen, dass sie lieber mit einer anderen Person als vorgeschlagen arbeiten wollen [Kontextwissen befreundete Lerner*innen, Anm. L.S.]. Bspw. möchte ein Ehepaar unbedingt zusammenarbeiten, sie lehnen Magdalenas Vorschlag einer Gruppenverteilung ab und bleiben sitzen. [Kontextwissen Ehepaar, Anm. L.S.] (Beobachtungsbericht, Pos. 140)

Das Schätzheimer Beispiel zeigt zunächst eine sehr ähnliche Dynamik eines Paars, das sich vor allem aufeinander bezieht und keine Aufteilung zur Zusammenarbeit mit anderen zulässt. Der Ausschnitt veranschaulicht darüber hinaus, dass eine solche Bezugskonstellation nicht ausschließlich romantische Beziehungen betrifft, sondern auch freundschaftliche Bindungen. Das didaktisch motivierte Anliegen der Lehrperson, die Lernenden für verschiedene Übungsformate unterschiedlich zu gruppieren, scheitert an der Festigkeit dieser Beziehungskonstellationen. Es handelt sich gleichzeitig um eine Form von Eigensinnigkeit gegenüber der Lehrperson. Indem sich die jeweiligen Lernenden deren Aufforderung, die Plätze zu wechseln, verweigern, zeigen sie Widerständigkeit gegenüber der hegemonialen Position der Lehrerin. Außerdem bedeutet ihre Verweigerungspraktik auch eine Ablehnung der Adressierung als vergruppierte, ‚austauschbare' Lernende – wobei mit Betonen des Paarstatus zugleich eine gewisse Entindividualisierung stattfindet. Die damit verteidigten Nahbeziehungen bieten den Lernenden Vertrautheit und Sicherheit. Eine Ehe- oder Paarbeziehung kann hierfür wiederum aufgrund der Stärke der heterosexuellen Matrix eine gesellschaftlich normierte Argumentationsstütze bedeuten. So wird das Bestehen auf eine Zusammenarbeit von Beziehungspaaren

womöglich eher mit Verständnis beantwortet als eine freundschaftlich argumentierte oder gar ‚grundlose' Ablehnung neuer Gruppenkonstellationen.

Gender wird darüber hinaus durch *Aspekte von Elternschaft* performt. Insbesondere in den Beobachtungen spielte Elternschaft, meist in Form von Mutterschaft, eine zentrale Rolle, sei es im Sprechen darüber oder in der (fehlenden) Betreuung der zu den Lernenden gehörigen Kindern zur Unterrichtszeit mit den entsprechenden negativen Konsequenzen. Ein Beispiel für die hohe Präsenz der Thematik zeigt eine Vorstellungsrunde in Dobling:

Dobling: Ich als Beobachterin beginne. Auf die Frage, was alles in der Vorstellung gesagt werden soll, nennt die Lehrerin Name, Alter, Herkunft, Wohnort und Sprachen. Die Teilnehmerin, die bereits amüsiert nach der Schokolade gefragt hat[127], ruft in diesem Moment rein und fordert in der Vorstellung auch Informationen darüber ein, ob die Beobachterin Kinder habe und verheiratet sei. Also wird dies entsprechend mitgeteilt und in der folgenden Vorstellungsrunde nennen die meisten der Teilnehmenden ihren Ehestand und wie viele Kinder sie haben. Die meisten haben Kinder. Eine Lernerin sagt, dass sie schwanger ist, woraufhin ihr alle gratulieren. Der als Mann gelesene Teilnehmer sagt in der Vorstellungsrunde nichts zu seiner Familiensituation, ebenso wie ein paar wenige andere, wobei nicht klar ist, ob sie diesen Punkt vergessen haben oder sie ihn nicht ansprechen wollen. (Beobachtungsmemo, Pos. 81–89)

Bereits in der Vorstellungsrunde werden die Merkmale Ehestand und Elternschaft zur wichtigen Selbstpositionierung. Die Beobachterin, als Frau gelesen, wird ebenfalls zu dieser Positionierung aufgefordert, wie es die meisten weiblichen Lernenden des Kurses auch für sich vornehmen, von der männlichen Person jedoch wahrscheinlich nicht erwarten. Elternschaft ist in diesem Kontext weiblich konnotiert und positiv besetzt. So spielt auch die Zahl der Kinder eine Rolle und die Schwangerschaft einer Lernerin löst zudem allseitige Freude aus. Ehe und Kinder gelten als wichtige weiblich assoziierte Positionierungsmerkmale, über die legitimierterweise mit Stolz gesprochen werden darf. Dies transportiert ein binäres Geschlechterbild mit einer Norm der (heterosexuellen) Frau* als (potenzielle) Mutter und in dessen Kontext eventuelle Vaterschaft eine geringere Bedeutung hat. Auch die heterosexuelle Matrix wird als Norm reproduziert, weil die Ansprache der Akteur*innen wenig Raum für antinormative Setzungen lässt, bspw. Queerness oder keinen Kinderwunsch. Gestärkt wird diese Lesart der Situation durch vergleichbare Beobachtungen wie in Eberswang:

Eberswang: Als erste Unterrichtsphase wird die Hausaufgabe verglichen, in welcher die Teilnehmenden einige Sätze über einen Glücksmoment in ihrem Leben schreiben sollen. Diese Kurztexte sind sehr persönlich. Diejenigen, welche die Hausaufgabe nicht erledigt haben, improvisieren mündlich eine Schilderung eines Glücksmoments. Die Lernenden berichten vor allem von den Geburten ihrer Kinder und vom Erhalt eines lang ersehnten Visums.

127 Kontextwissen: Die Lernerin bezieht sich hier auf einen meiner früheren Besuche im Rahmen der Pilotierung, bei der sich am Ende mit Schokolade bei den Teilnehmenden bedankt wurde. Sie hat sich dies offenbar trotz des zeitlichen Abstands gemerkt und zu Beginn des erneuten Beobachtungsbesuchs nachgefragt, ob es auch bei diesem wieder Schokolade für alle gäbe.

Anschließend stellen sich alle in einer Vorstellungsrunde vor und erzählen von ihren Lebensverläufen, nennen ihr Alter, ihren Beziehungsstatus, Beruf und ob sie Kinder haben. (Beobachtungsmemo, Pos. 27–31)

Die Selbstpositionierung als Eltern und das Nennen der Kinderzahl ist ein übliches Element von Vorstellungsrunden, wie sich in diesem Datenausschnitt erneut zeigt. Elternschaft wird auch hier als positiv verhandelt, wie sich bspw. in der Ausführung der Glücksmomente oder in der neben Beruf und Alter stehenden Selbstpositionierungen der Vorstellungsrunde zeigt. Innerhalb der Thematik Glücksmoment werden sowohl elternschafts- als auch migrationsbezogene Setzungen vorgenommen. Beides sind das Leben wesentlich beeinflussende Erfahrungen. Die Sagbarkeit solch persönlicher Momente lässt entsprechende Rückschlüsse auf eine gegenderte Dynamik im Raum zu, weil das Sprechen über Kinder und Elternschaft stark geschlechtsbezogen ist. Gleichzeitig ist die Thematik so präsent im Datenmaterial, dass sie entweder als nicht überdurchschnittlich privat wahrgenommen wird, oder aber das Miteinander sicher genug für persönliche, familienbezogene Preisgaben ist.

Elternschaft spielt jedoch nicht nur eine Rolle, indem darüber geredet wird, sondern auch in unterrichtsbezogenen Praktiken, in denen Kinder auf unterschiedliche Weise einflussnehmend sind. So ist es bspw. für Mütter insbesondere dann ein erschwerender Faktor für die Teilnahme am Unterricht, wenn die Kinderbetreuung nicht gesichert ist.

Regenskoog: Eine weitere Lernerin betritt den Kursraum und entschuldigt sich für das späte Eintreffen. Ihr Mann wäre nicht zuhause, das hätte die Kinderbetreuung erschwert. (Beobachtungsmemo, Pos. 47–48)

Insofern das Lehr-Lern-Szenario wie hier ohne parallele Kinderbetreuung stattfindet und die privat organisierte Versorgung ausfällt, ist die Hürde zur Teilnahme am Unterricht vor allem für Mütter erschwert bis verunmöglicht. In diesem Beispiel ist die Elternschaft zunächst eine zu organisierende Herausforderung, die bspw. zu Verspätung führt. Auch die Paarbeziehung wirkt einflussnehmend. Bereits das Betreten des Lehr-Lern-Szenarios und die Kontextualisierung der Verspätung stellt somit indirekt eine gegenderte Positionierung dar.

Lehr-Lern-Kontexte mit paralleler Kinderbetreuung sind üblicherweise so aufgebaut, dass die Kinder getrennt vom Unterricht betreut werden, damit die Eltern ohne elternschaftliche Verantwortungshandlungen lernen können. In diesem Regenskooger Beispiel findet die Kinderbetreuung jedoch zeit- und raumgleich mit dem Deutsch-Café statt:

Regenskoog: Das Angebot des Sprachcafés wird durchschnittlich von zehn Frauen besucht; heute sind es neun. Sie sitzen an einer Tafel zusammen während einige Kinder in der Spielecke betreut werden oder sich im Raum bewegen. Es sind sechs Kinder anwesend, welche schätzungsweise im Alter zwischen zwei und fünf Jahren sind. (Beobachtungsmemo, Pos. 20–22)

Die Atmosphäre im Raum ist entspannt und eingespielt. Die Kinder bringen durch Spielen und Bewegung ein wenig Trubel in die Lernsituation, jedoch wirkt sich dies nicht ersichtlich auf die Konzentration der Lernerinnen aus. (Beobachtungsmemo, Pos. 30–31)

Die gleichzeitige Betreuung von sechs Kindern bei einer Lerngruppe von neun Frauen* ermöglicht letzteren nicht nur eine Teilnahme am Lehr-Lern-Szenario, sondern auch Sicherheit für Kinder und auch Mütter, weil sich alle im selben Raum befinden. Sie wissen also um die Betreuung und sind zudem sicht- und ansprechbar für ihre Kinder. Was möglicherweise eine Ablenkung darstellen könnte, bietet deshalb auch die Chance auf ein ruhiges Lernen. Der zweite Memoausschnitt verweist darauf, dass das Konzept funktional ist, da die Kinder spielen und ihre Mütter uneingeschränkt lernen. Das Miteinander, das normalerweise ein Nebeneinander oder Ohneeinander darstellt, stellt eine genderspezifische Ermöglichung dar, die genau auf die Bedarfe der Lerngruppe abgestimmt ist.

Eine weitere Form der Sichtbarkeit von Elternschaft sind Artefakte.

Schätzheim: Die Toiletten sind all gender und alle mit Wickeltischen ausgestattet. (Beobachtungsbericht, Pos. 107)

Die räumliche Gestaltung der Schätzheimer Institution ermöglicht die Anwesenheit und Versorgung von Kindern sowie auch für nichtweibliche Elternteile die Möglichkeit des Wickelns, was im Umkehrschluss Eltern- nicht mit Mutterschaft gleichsetzt. Alle Geschlechter – explizit nicht binär formuliert – werden demnach zumindest auf Basis der Einrichtung als potenzielle Eltern anerkannt. Eine solche Ausstattung ermöglicht genderpositionierende, elternschaftliche Praktiken innerhalb des institutionellen Lehr-Lern-Settings, die außerhalb der heterosexuellen Matrix positioniert sind.

In diesem Zusammenhang spielen *Aspekte von Queerness* eine zentrale Rolle. Ebenso wie die Heteronorm affirmierende Praktiken sind queere Repräsentationen untrennbar mit Geschlecht verknüpft.

Viktoria: […] eine aus spanien der hattte tatsächlich eine konkrete frage weil der auch jetzt mittlerweile hier arbeitet allerdings in [stadt] (-)
Laura: mh (-)
Viktoria: wo es dann mehr so (-) ich sage mal °h dör- dör- dörflich konservativ (-)
Laura: ja (-)
Viktoria: mhm (---) °h genau und den hat das sehr sehr angestoßen dass er die patienten (-) immer ansprechen muss (---) frau müller bitte in zimmer zwei herr mayer bitte hier und hier (---) ähm (-) ob es da nicht eine bessere lösung gibt und das fand ich total schön dass das von jemandem kommt der männlich gelesen wird und also
Laura: mhm
Viktoria: und dass es so ein richtiger (--) °h manly man ((englische Aussprache)) ist das war weil er sagte in madrid (-) also (--) war das halt nicht so da habe ich gesagt okay madrid ist auch hauptstadt (-) na (-)
Laura: mhm (-)
Viktoria: ((lacht)) vielleicht sind die leute etwas offener (-) die machen das ganz ganz ganz bewusst dass sie nur die nachnamen sagen also müller in zimmer zwei schneider da hin °h

um (---) zum beispiel transpersonen oder interpersonen das ähm (---) ja einfach (-) ein bisschen bequemer zu machen (--)
Laura: ja
Viktoria: also vor allem äh trans äh (-) personen die gerade im prozess sind (.) der transformation (---)
Laura: mhm (-)
Viktoria: na dass dann nicht (---) herr hmhmhm aufgerufen wird da aber jemand ist der (--) mittlerweile weiblich gelesen wird vom körper und das fand ich ganz spannend und dann hat er sich gefragt wie können wir das denn im deutschen lösen ich habe gesagt °°°h wir sind erst am anfang des weges ich (--) kann es dir nicht sagen ((lacht)) (Interview, Pos. 214–226)[128]

In diesem Interviewauszug spricht Viktoria über einen Lerner, der explizit nach gendergerechter Sprache im Deutschen fragt, um queerinklusiv sprachhandeln zu können. Viktoria ordnet die Anfrage innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen ein, so die männliche Positionierung des Lerners, die sie sogar als ‚sehr männlich' beschreibt, die dörflich-konservative berufliche Situierung in der Gegenwart und die großstädtische Herkunft des Lerners als Gegenpol. Ausgangspunkt ist die Beobachtung des als Arzt arbeitenden Lerners, dass die siezende Anrede mit Nachnamen im Deutschen binäre Genderzuschreibungen enthält, die nicht immer passend sind. Der Vergleich zur spanischsprachigen Praxis, nur den Nachnamen zu nennen, und damit genderneutral zu handeln, dient der Illustration seines Anliegens. Als Begründung paraphrasiert Viktoria die Inklusion von genderqueeren Menschen, deren Name im Pass mit der Genderidentität ggf. nicht übereinstimmen. Der zitierte Lerner fordert sprachliches Wissen von der Lehrperson ein und begründet es mit persönlicher, politischer bzw. beruflicher Relevanz. Dass die Lehrerin hier eine zugewandte, aber nicht klar beantwortende Reaktion liefert, betont diesen auf eine Lücke verweisende, einfordernden Charakter der in den Unterricht gebrachten Frage. Die wiedergegebene Situation wird von Viktoria stark kontextualisiert, was vermuten lässt, dass sie im Lehr-Lern-Kontext selbst auch ausführlicher diskutiert worden oder für sie bedeutungsvoll ist. Die explizite Thematisierung von trans und inter Personen lässt einen sicheren Raum für dieses Unterrichtsgespräch vermuten. Die Anfrage des Lernenden nimmt eine Relevantsetzung gendersensibler Sprache für queere Menschen vor.

Jedoch ist Queerness nicht in allen Settings ein leicht anzusprechendes Thema:

Kim: wenn das aber mal thematisiert wird weil teilnehmende das aufbringen °h dann ist das schon ein thema das häufiger für diskussionen sorgt weil °h es schon öfter vorgekommen ist dass teilnehmende in den kursen dann sagen dass homosexualität in dem beispiel jetzt unnatürlich ist (-) und zum beispiel gegen ihre religion (--) und das (--) ich muss dann immer gucken wie der kurs reagiert ob ähm da interesse daran besteht darüber zu sprechen °h dann würde ich das auch (.) wirklich thematisieren und ähm an der stelle (.) meine meinung ganz

128 Kontextwissen: Viktoria berichtet hier von einem Deutschkurs für Mediziner*innen und der erwähnte Lerner ist Arzt.

groß nach vorne stellen nämlich dass das völlig egal ist und dass jeder seinen eigenen lebensentwurf haben kann solange man damit niemand anderen beschadet so in der kurzfassung zusammengefasst °°h ähm °°h und generell einfach toleranz und offenheit als größtes ähm (-) darüberstellen (-) mir gegenargumente natürlich anhören aber (.) an dieser stelle würde ich mich ganz klar positionieren (--) und wenn ich merke dass teilnehmende im kurs da eher eine radikalere sichtweise verfolgen °h dann würde ich diese diskussion eher beenden (--) (Interview, Pos. 86)

Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel ist Queerness in den hier beschriebenen Erfahrungen ein problematisches, potenzielles konfliktives Thema, das mit Homophobie einhergehen kann. Kim stellt deutlich heraus, dass sie ihre Position für „toleranz und offenheit" in jedem Fall anbringt, das ausführliche Gespräch jedoch von der Kursdynamik abhängig macht. Lernende sind damit in der Lage, die Thematik entsprechend in Form von Konflikt oder Diskussion im Lehr-Lern-Setting auszuhandeln. Kim bringt im Zusammenhang mit queerfeindlichen Äußerungen Religion als Legitimationsgrundlage ein, die durchaus ‚radikaler' sein kann. Die generelle Deutungshoheit bleibt nach Schilderung von Kim bei der Lehrperson, die genaue Aushandlung wird jedoch von den Lernenden abhängig gemacht. Eine entsprechende Einschätzung über die mögliche ‚Hitzigkeit' einer entsprechenden Diskussion würde auch dem Schutz von Betroffenen dienen. Dennoch besteht Raum, „gegenargumente" zu äußern und damit homophobe Gedanken auszuführen, bis Kim eine Grenze als überschritten ansieht und das Gespräch beendet. Die Art, auf die Kim von diesen Erfahrungswerten spricht, lässt auf wiederholte Vorkommnisse dieser Art schließen.

In der genderbezogenen Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden wird zudem *geschlechtsspezifische Kleidung* als relevantes Thema gesetzt. Dies betrifft neben dem Tragen entsprechender Kleidungsstücke, wie bspw. Hijab oder Kleid, auch das Sprechen über solche.

Carlos: °h ähm naja allein wenn man zum beispiel über kleidung redet (--) °h ähm ist mir irgendwann aufgefallen, dass man viel über allgemeine kleidung redet aber in keinem lehrbuch ist zum beispiel der begriff bh oder sowas (.) vertreten oder strumpfhose ((lacht kurz)) niemand hat strumpfhose dabei und (.) ähm ich habe mir tatsächlich angewöhnt das mitzuintegrieren in den unterricht aber manchmal merkt man dann dass es einzelnen teilnehmer(.)innen irgendwie unangenehm ist (.) aber ich mache es trotzdem ((lacht kurz)) (Interview, Pos. 34)

Dieses lehrendenseitig eingebrachte Thema ist stark gegendert. Insbesondere weiblich markierte Kleidungsstücke wie die obig angeführten sind selten vorgesehener Wortschatz im Integrationskontext und werden deshalb von Carlos explizit ergänzt. Diese Ergänzungen lösen mitunter Widerwillen bzw. Ressentiments aus, welche die Lehrperson durchaus wahrnimmt, jedoch übergeht. Die von den Lernenden verbal oder nonverbal ausgedrückten Grenzen werden damit auch überschritten, was daran liegen kann, das genderbezogene Themen politisch, gesellschaftlich, religiös oder auch persönlich aufgeladen sein können. Diese Aufgeladenheit führt leicht zu Reibungen im genderbezogenen

Handeln, was wiederum die wahrgenommene Irritation begründen kann. Die lernendenseitigen Praktiken können dabei gerade das Schweigen, Aushalten oder Vermeiden sein, was jedoch aus der hegemonialen Position der Lehrperson – mit sicherlich den besten, womöglich paternalistischen Interessen – übergangen wird.

4.4.2 Lernende und herkunftsbezogene Positionierungspraktiken

In der Interaktion der Lehr-Lern-Szenarios beziehen sich Lernende häufig auf (ihre) *Herkunft* und werden gleichermaßen fremdinitiiert an diese assoziiert. In Verbindung mit Aspekten kultureller Herkunft, nationaler Stellvertreter*innenschaft und religiös-kultureller Sozialisation finden verschiedene Selbst- und Fremdpositionierungspraktiken statt. Diese Praktiken wirken wesentlich für die Markiertheit als Teil einer ‚Nicht-Wir'-Gruppe und die natio-ethno-kulturelle Migrantisierung der Lernenden. Welche Konnotation und unterrichtsbezogene Bewertung diese schließlich haben, ist jedoch sehr verschieden.

Schätzheim: Magdalena [Lehrerin, Anm. L.S.] kritisiert, dass das Buch [Lehrwerk, Anm. L.S.] „blöde Klischees" reproduziere und fragt nach den Rollenbildern in den Herkunftsländern der Teilnehmenden. Über Moldawien und die Ukraine wird gesagt, dass Männer dort nie Elternzeit nehmen würden. Die Teilnehmenden berichten von ihren eigenen Erfahrungen als Kinder, mehrere sagen bspw., dass sich ihre Großeltern stark in die Erziehungsarbeit eingebracht hätten, dass „eigentlich alles" von den Frauen gemacht würde, sich aber in vielen Ländern aktuell einiges verändern würde. (Beobachtungsmemo, Pos. 106–110)

In diesem Ausschnitt fordert die Lehrperson herkunftsbezogene Positionierungen von Seiten der Lernenden ein. Ausgehend von (genderbezogenen) deutschen Klischees werden Rollenbilder in ihren Herkunftsländern erfragt. Sie werden somit in eine Stellvertretungsposition gebracht, in der sie als ‚Expert*innen' eine Einschätzung über ihre Herkunft vornehmen sollen. Das Unterrichtsgespräch verläuft dabei leicht suggestiv, ist es doch schwer, auf einen solchen Impuls nicht mit Pauschalisierungen oder erneuten Klischees zu antworten. Die Lernenden sprechen jedoch bereitwillig über das eingebrachte Thema und teilen dabei persönliche Erfahrungen aus ihrer familiären Geschichte. Innerhalb des herkunftsbezogenen Positionierens sind damit eng verbundene genderbezogene Aspekte enthalten. Auch die Differenzkategorie Alter bzw. Generation fließt in die Aushandlung ein.

Ähnliche Dynamiken sind in dieser Eberswanger Unterrichtssequenz zu beobachten:

Eberswang: Nach Vergleichen der Leseverstehensübung fragt die Lehrperson, was die Lernenden über Heiraten denken, woraufhin alle erzählen, ob sie dies für sinnvoll halten und warum. Es stellt sich heraus, dass alle der Anwesenden Heiraten wichtig finden und es gern tun würden, wenn sie noch nicht verheiratet sind. Dies führt die Lehrerin zu der Frage, ob

die Lernenden in ihren Heimatländern heiraten müssten, um in einer Beziehung zusammen leben zu dürfen. Alle Lernenden berichten: In Bosnien ist Heiraten eigentlich Pflicht, aber aktuell gäbe es eine starke Emigration, welche dies spürbar beeinflusse. In Nigeria seien die Regeln zum Zusammenleben auch sehr streng und insbesondere die Mütter würden auf die Reputation ihrer Töchter achten, welche durch unverheiratetes Zusammenleben mit einem Mann gefährdet wäre. In Uganda sei dies ähnlich, würde sich aber verändern. Die Lernerin aus Polen schildert, dass es in ihrem Herkunftsland entspannter sei, ein Zusammenleben vor der Hochzeit sei möglich, aber nach zwei Jahren Beziehung würde üblicherweise geheiratet. Zur Ukraine wird ergänzt, dass Heiraten für das Zusammenwohnen eigentlich schon wichtig wäre, sich aber gerade verändere und stark durch den Glauben beeinflusst sei. Abschließend erläutert die Lehrperson, dass man in Deutschland nicht heiraten müsse, was sie aber nicht weiter ausführt. (Beobachtungsmemo, Pos. 83–94)

Ausgehend von persönlichen Aussagen über die jeweilige Präferenz zum Thema Heiraten erfolgt eine durch die Lehrperson anmoderierte Überleitung zur Herkunft der Lernenden und den dortigen Beziehungs- und Ehekonventionen. Im ersten Schritt positionieren sich die Lernenden selbst. Das Thema Heiraten ist dabei einerseits ein persönliches, andererseits ein gesellschaftlich normiertes, wodurch der Sagbarkeitsrahmen zum lehrendenseitigen Impuls begrenzt wird. Die Lernenden nehmen eigene Setzungen vor und positionieren sich zum angeführten Thema. Dass alle Lernenden des Kurses eine ähnliche Meinung vertreten, ist dabei eine interessante Auffälligkeit. Im zweiten Schritt positionieren sich die Lernenden zu ihrer Herkunft bzw. setzen sich in Beziehung zu der ihnen zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Auch hier werden sie in eine stellvertretende Expert*innenrolle gebracht, in der sie für die ‚Nicht-Wir'-Gruppe zu sprechen aufgefordert werden. Die Lernenden fassen in kurzen Aussagen die Konventionen ihres Herkunftslands zusammen und bilden dabei teilweise auch Entwicklungstendenzen ab. Das Unterrichtsgespräch endet mit einer Aussage der Lehrperson über Deutschland, für welches sie wiederum als Stellvertreterin fungiert. Der Unterrichtsverlauf bildet somit eigene und herkunftsbezogene Positionierungspraktiken der Lernenden ab, schließt jedoch mit der mehrheits- bzw. zielgesellschaftlich normierten Deutung. Das Thema Heiraten ist stark gegendert und wird hier intersektional in Verbindung mit Herkunft verhandelt. Fragen danach, wer wen heiraten darf, ob bspw. queere Ehen legal sind, sind zudem höchst politisch aufgeladen und werden im beobachteten Unterricht nicht berührt.

Eine ähnliche Dynamik zeigt die folgende Unterrichtssituation:

Eberswang: Ausgehend von dem beschriebenen Bild entwickelt sich ein Gespräch über Geschenke in Deutschland, in welchem die Lernenden ihre Erfahrungen teilen und auch über Geschenketraditionen und Geburtstagsfeiern in ihren Herkunftsländern sprechen. Auffällig ist der Bericht eines Lerners, der davon berichtet, dass in Nigeria auch unter Freunden hochpreisige (Geld-)Geschenke üblich sind. Die Lehrperson grenzt diese Praxis klar von der deutschen Normalität ab und wird im Verlauf des Unterrichts immer wieder darauf zurückkommen, was nicht nur befremdet, sondern auch etwas spottend wirkt. (Beobachtungsmemo, Pos. 37–41)

Wie im vorherigen Beispiel bietet das Unterrichtsmaterial den Impuls für ein Unterrichtsgespräch, in welchem die Lernenden herkunftsbezogene Positionierungen über sich selbst vornehmen (sollen). In diesem Fall werden Geschenketraditionen in Deutschland mit jenen in den Herkunftsländern der Lernenden verglichen. Auch hier werden die Lernenden zu Sprecher*innen ihrer Herkunftsnation und treffen Aussagen über ‚kulturell Übliches'. In diesem Fall spricht ein Lerner über eine nigerianische Tradition, die im Unterschied zu den vorherigen Datenauszügen von der Lehrperson eingeordnet und bewertet wird. Die Schilderung des Lerners, der hier wie von der Lehrerin initiiert über eine Geschenkpraktik in seinem Herkunftsland Nigeria spricht, wird als fremd abgegrenzt und entschieden von jener in Deutschland differenziert. Die Irritation der Lehrperson über die für sie womöglich fremden Routinen wird zum Bewertungsmaßstab über angemessenes Schenken, als der indirekt wiederum die deutsche Tradition angeführt wird. Die deutsche Norm wird entsprechend verteidigt und erhöht; die des Lernenden in Frage gestellt und abgewertet.

Abseits der fremdinitiierten Herkunftspositionierung wird eine solche auch von den Lernenden selbst vorgenommen. Wie bereits gesehen ist das Herkunftsland eine gängige Kategorie in Vorstellungsrunden, dient der Benennungsweise von Teilnehmenden (bspw. die ukrainische Teilnehmerin) und wird auch sonst in jedem Unterricht mehrfach angeführt.

Eberswang: Der neue Teilnehmer aus Mazedonien und die Teilnehmerin aus Bosnien-Herzegowina bezeichnen sich als „Nachbarn". (Beobachtungsbericht, Pos. 142)

In dieser Situation im Kontext einer Vorstellungsrunde für einen neu zum Kurs dazukommenden Lerner findet eine unmittelbare herkunftsbezogene Positionierung statt. Die Interaktion der Lernenden verweist auf eine regionale Zusammengehörigkeit, die auf eine über das Lokale hinausreichende wahrgenommene Zugehörigkeit schließen lässt bzw. eine solche eröffnet. Die beiden Lernenden beziehen sich in ihrer Zusammengehörigkeit, ausgedrückt in der ‚Nachbarschaft', auf ihr Herkunftsland, nicht auf ihr gemeinsames Aufenthaltsland Deutschland. Sie markieren ihre Verbindung in einer herkunfts- und migrationsbezogenen Biografie, in der sie Gemeinsamkeit und Gemeinschaft erkennen.

Auch in Bezug auf Herkunft spielen Artefakte eine relevante Rolle.

Schätzheim: An der Wand hängen zwei nicht-eurozentrische Weltkarten, denn einmal ist Afrika im Zentrum und einmal sind Nord- und Südhalbkugel getauscht. Gegenüber befindet sich eine weitere Weltkarte in gewohnter europazentrierter Darstellung, auf der mit einem Faden verschiedene Länder verbunden wurden [Kontextwissen: die Herkunftsländer eines früheren Kurses, Anm. L.S.]. (Beobachtungsbericht, Pos. 56–58)

In diesem Beispiel stellen die beiden Weltkarten mit afrikazentrierter oder halbkugelvertauschter Anordnung eine kritische Referenz auf übliche eurozentrische Darstellungen der Erde dar. Die Repräsentation einer nichteurozentrischen Weltsicht kann als kritische Perspektivierung postkolonialer

Hegemonien gelesen werden, in die auch die Lernenden auf unterschiedliche Weise involviert sind. In einem Raum mit dergleichen Darstellungen zu lernen, sendet eine institutionelle Botschaft, dass eine Europaüberhöhung reflektiert wird und nicht fortgeschrieben werden soll. Gleichzeitig enthält der Raum eben doch eine eurozentrische Darstellung, und zwar eben jene, auf der sich Lernende mit ihren Herkunftsländern verorten sollten. Dass gerade für die Positionierung der Lernenden doch eine europahegemoniale Version gewählt wurde, relativiert die postkoloniale Darstellung. Mit der Praktik des Markierens nehmen Lernende eine herkunftsbezogene Positionierung vor. Die Verbindung durch Fäden symbolisiert anzunehmenderweise, dass die Lernenden ‚trotz ihrer Verschiedenheit' zusammengehören. Die Verbindung durch Fäden verweist so auf den Gemeinschaftsanspruch innerhalb des Lehr-Lern-Szenarios.

Neben der expliziten Bezugnahme auf natio-ethno-kulturelle Herkunft wirkt *Mehrsprachigkeit* als herkunftspositionierend und migrantisierend. Das Zugreifen auf sprachliche Ressourcen, Techniken wie Translanguaging oder auch das explizite Thematisieren von Mehrsprachigkeit wirken als Verhandlung von Zugehörigkeiten der Lernenden.

Dobling: Die Sitzordnung ist durchaus nach Herkunftssprachen sortiert. Scheinbar haben sich die Lernenden einen Platz in der Nähe voneinander gesucht, welche die gleichen Erstsprachen beherrschen. Interessant ist hierbei, dass sich die arabisch sprechenden Lernenden in eine Reihe setzen und sich selbst scherzhaft als die „arabische Straße" im Kursraum bezeichnen. (Beobachtungsmemo, Pos. 37–40)

Dieser Datenauszug verweist auf geteilte Zugehörigkeit durch gemeinsame Sprachen, die in der ‚sprachsortierten' Platzwahl der Lernenden zum Ausdruck kommt. Für die Lernenden scheint dies ein gemeinschaftliches Identifikationsmerkmal zu sein, wie aus der entsprechenden Benennungspraktik abzuleiten ist. Die Lernenden adressieren sich demnach selbst entsprechend ihrer herkunftsbezogenen Sprachkenntnisse und betonen das verbindende Element dieser Gemeinsamkeit, was eine selbstmigrantisierende Wirkung hat. Es ist anzunehmen, dass hierin auch ein bestärkender, empowernder Anspruch liegt, dass nämlich die sprachassoziierte Verbindung Sicherheit gibt und deshalb eine räumliche Nähe nach sich zieht.

Neben einer solch expliziten Benennung wirkt auch das (Aus-)Leben von Mehrsprachigkeit bzw. herkunftssprachliche Praktiken positionierend.

Schätzheim: In der Pause holen alle Kaffee, plaudern vornehmlich auf Russisch. (Beobachtungsmemo, Pos. 168)

Diese Beobachtung aus dem Schätzheimer Integrationskurs stellt ein Gegengewicht zum einsprachig deutschsprachigen Unterrichtskonzept dar. Aufgrund der heterogenen Zielgruppe und des Grundkonzepts des Integrationskurses findet Mehrsprachigkeit in diesem keinen didaktisch geförderten Platz. Ein Wechsel in die Erstsprachen in der Pause markiert zum einen dieses

integrationskursspezifische Merkmal und verweist zum anderen auf die Relevanz herkunftssprachlicher Sprachstände. Deutsch als Zielsprache ist die ‚Arbeitssprache', während andere Sprachen zu ‚Privatsprachen' werden. Außerhalb des Unterrichts(zeit)raums positionieren sich die Lernenden demnach auch innerhalb ihrer Mehrsprachigkeit mit einer migrantisierenden Wirkung.

Andere Lehr-Lern-Settings ermöglichen dagegen eine explizite Einbindung von Mehrsprachigkeit, indem sie nicht nur Deutsch als Unterrichtssprache zulassen:

Regenskoog: Da Yasmin keine der afghanischen Amtssprachen beherrscht, lässt sie sich von einer jüngeren, im Spracherwerb bereits sehr fortgeschrittenen und direkt an der Tafel sitzenden Lernerin unterstützen. Sie wird als „secretary" oder „assistant" bezeichnet und übersetzt fast alle Erklärungen der Lehrperson sowie die Fragen der Lernerinnen. Mit Hilfe verschiedener sprachlichen Ressourcen findet so der Unterricht unter Einbezug der Erstsprachen statt und nicht ausschließlich auf Deutsch. (Beobachtungsmemo, Pos. 25–29)

In diesem Datenauszug ist es der Lehrerin ein Anliegen, die Erstsprache(n) der durchweg afghanischen Lernerinnen für die Sprachmittlung einzusetzen. Da sie selbst keine der möglichen Sprachen spricht, wird eine Lernerin als Stellvertreterin hinzugezogen und mit der Rolle der Übersetzerin betraut. Die dezidierte Einbindung der Erstsprachen stellte eine legitimierende, aufwertende Praktik dar, ebenso wie die Benennungen der als besonders erfolgreiche Lernerin ausgewählten Unterstützungsperson. Während Mehrsprachigkeit im vorherigen Beispiel nur in den Pausen legitim stattfindet, ist es in diesem Lehr-Lern-Setting anders. Die Lernerinnen haben die Freiheit, sich selbst als mehrsprachige Sprecherinnen zu positionieren und eine nicht-abwertende Migrantisierung ihrer selbst vorzunehmen.

4.4.3 Lernende und unterrichtliche Positionierungspraktiken

Neben der Positionierung durch den Kontext vollziehen Lernende auch selbst Praktiken, die sie als solche im institutionellen Miteinander positionieren. Es handelt sich deshalb um jene Formen der Interaktion, die Lernende von sich aus als solche benennen oder einer Adressierung entsprechend annehmen. Damit einher gehen die Verhandlung der Bedeutung von Sprachlernerfolg oder die Vorstellungen darüber, wie Lernende sind, wie sie lernen, welche Subjektpositionen ihnen zur Verfügung stehen und wie die Anrufung als Lernende vollzogen und angenommen oder verhandelt wird.

Dobling: Die Teilnehmenden wirken dabei sehr aufmerksam und fragen immer wieder grammatische Aspekte hoher Spezifik nach. Sie geben außerdem immer wieder Feedback über eigene Unsicherheiten oder Verstehen, wobei die Gruppe insgesamt sehr ruhig agiert. Im Gegensatz zu der Lehrperson arbeiten die Lernenden mit sehr wenig Gestik und auch mit geringer Emotionalität. Scheinbar haben sie darüber hinaus ein sehr ähnliches Lernverhalten und ein vergleichbares sprachliches Niveau. (Beobachtungsmemo, Pos. 140–144)

Der Datenauszug nimmt allgemeine Beschreibungen der Unterrichtsinteraktion vor, in der bestimmte unterrichtliche Positionierungspraktiken wiederholt vorkommen und sich so als situationsübergreifende Darstellung zusammenfassen lassen. Dazu gehören das Zuhören, Nachfragen und Rückmeldung geben, aber auch die Gruppendynamik, die sich ohne besondere Individualisierung der Lernenden zu entwickeln scheint. Lernende handeln entsprechend der für sie vorgesehenen Rolle, indem sie auf die Lehrperson reagieren und die weniger sprechende Position einnehmen, mit der vor allem Zuhören, Fragen sowie Reagieren verbunden sind. Das Anzeigen von Verstehen und Nichtverstehen sind die entsprechenden unterrichtsbezogenen Reaktionen auf die Lehrperson, die sowohl die eigene Rolle als auch die der Lehrperson bekräftigen. Die entsprechende Anrufung als Lernende wird somit wieder und wieder angenommen. Während sich die Lehrperson ausdrucksstarker Mittel der Kommunikation bedient, trifft auf die Lernenden das Gegenteil zu, was die Wirkung der Vergruppierung bzw. Unsichtbarmachung von Individualität besonders bedingt.

Aus dieser gruppenbezogenen Zuordnung heraus ergibt sich für die Lernenden jedoch auch die Legitimität des Einforderns lernendenbezogener Ansprüche wie z.B. eine bestimmte Art, Qualität oder ein bestimmter Umfang von Unterricht.

Eberswang: […] Es ist vorgeschrieben, dass jedes Modul 100 Unterrichtseinheiten umfasst. Gleichzeitig harmoniert dies nicht immer mit der Arbeit im Buch. Die Lehrperson erklärt, dass der Kurs im vorherigen Modul langsamer vorangekommen sei, während im aktuellen Modul alles schneller ging und sie daher schon in Modul 4 in den letzten Unterrichtseinheiten mit dem B1-Buch beginnen können. Dies wird akribisch auf Listen notiert. Die Lernenden scheinen sich stark nach dieser Struktur zu richten, denn sie beziehen sich häufig auf den Begriff des Moduls. Bspw. wurde abgemacht, dass der ukrainische Lerner ab Modul 5 nicht mehr zu kommen braucht, die polnische Lernerin dagegen ab Modul 5 erst einsteige. Dass das neue Buch bearbeitet wird, ohne dass Modul 4 schon komplett abgeschlossen sei, führt bei den Lernenden zu stärkeren Reaktionen. (Beobachtungsmemo, Pos. 35–39)

Der Integrationskurs wie hier im Beispiel Eberswang ist in seiner curricularen Struktur zeitlich genau geplant. Die entsprechend administrative Konzeption und Umsetzung des Unterrichts zeigt sich in den Verweisen auf die Module. Diese Verweise vollzieht einerseits die Lehrperson, um eine Einschätzung der Kursleistung vorzunehmen und andererseits die anstehenden Abläufe transparent zu gestalten. Andererseits beziehen sich auch die Lernenden auf die Modulstruktur, die sie mit der Bearbeitung des Lehrwerks abgleichen, um nicht nur die entsprechende Transparenz, sondern auch Reihenfolge sowie Inhalte einzufordern. Die konsequente Auflage zum Unterrichtsverlauf ist eine Struktur, die Druck erzeugen und Hegemonien verstärken, bietet aber auch ein Recht, auf das sich berufen werden kann. Nur so sind die Reaktionen der Lernenden einzuordnen, da sie eine einzufordernde Anspruchshaltung an Lehrperson und Kursorganisation vermuten lässt. Es wird entsprechend erwartet, den Ablauf zu erklären und Stellung zu etwaigen Änderungen zu beziehen. Im

Gegensatz zum vorherigen Datenauszug werden Lernende hier durchaus vergruppiert, ziehen jedoch genau aus dieser Vergruppierung die Legitimierung widerständiger Praktiken, die sie in ihrem Lernendenstatus positioniert, aber auch als ‚mündige' Personen mit Anspruchshaltung zeigt. Der Anspruch bezieht sich vordergründig auf einen korrekt durchgeführten Unterrichtsverlauf mit dem Ziel, alles zu lernen, was zu diesem dazugehört bzw. den Lernenden zusteht, ohne etwas auszulassen. Die Praktik des Einforderns lässt auf eine nicht so gegenhegemoniale Positionierung schließen, wie sie Lernenden womöglich zugeschrieben wird.

Gabriele: […] ich hatte einen integrationskurs vor ein paar jahren da war (.) ein lehrerehepaar drin und die frau war irgendwie aus dem irak glaub ich also der mann natürlich auch und sie waren nicht lehrer nein nein nein sie waren beide mediziner beide mediziner (-) und mussten also diese c1 prüfung machen mindestens (-) um wieder arbeiten zu können in deutschland (-) und sie waren gerade in a1 und aufgrund ihrer vorbildung natürlich oder wie auch immer waren das zwei der intelligentesten super hellen köpfe also die frau war schon überflieger also ich glaube auch abgesehen davon dass sie ärztin war °hh aber sie war halt sehr dominant also sie hat auch interessanterweise ihren mann total in der hand gehabt der war lustig und das war auch ein arzt und so aber für sie hatte der das sagen das war ganz klar auch interessant finde ich für diese art von mentalität oder kultur (--) und ähm irgendwie habe ich sie dann ab und zu bremsen müssen weil sie meinte schneller schneller und wir müssen das buch fertig kriegen und blablabla (.) ich habe gesagt ja ich verstehe sie müssen halt auch sehen ich muss allen ein bisschen gerecht werden und °h kann nicht nur nach dem schnellsten gehen natürlich auch nicht nur nach dem langsamsten […] (Interview, Pos. 66)

Gabriele schildert hier die Einforderungspraktiken einer Integrationskursteilnehmerin, die von der Lehrperson eine steilere Progression erwartet. Gabriele ordnet dieses Einfordern in den Zusammenhang der Vorbildung und des Berufs der Lernerin ein, die als Ärztin lerngewohnt sei. Auch das Bestreben, möglichst schnell in der beruflichen Tätigkeit anzukommen, indem das erforderliche Sprachniveau C1 entsprechend nachgewiesen werden kann, ist Teil des Begründungszusammenhangs. Gabriele ergänzt neben Ehrgeiz auch Intelligenz und Sprachlernerfolg. Die Schilderung enthält neben Referenzen auf kulturelle Herkunft, Geschlechterverhältnisse in der heterosexuellen Beziehung und Intelligenz indirekte Verweise auf Klasse, welche die Forderungen der Lernerin legitimiert – unabhängig davon, dass ihnen nicht nachgekommen werden kann. Die einfordernde Haltung des Ehepaars kann erneut als widerständige Praxis gedeutet werden, lässt sie doch Anspruchshaltung und Zweifel gegenüber der Lehrerin verlauten. Darin wird die Verortung als Lernerin gefestigt, weil die Widerständigkeit zu Zwecken des Sprachlernerfolgs kontextualisiert wird, gleichzeitig löst sich die Lernerin von vergruppierenden Zuschreibungen. Die Lehrperson bleibt schließlich in ihrer entscheidungs- und steuerungsbefugten Position.

Eine weitere widerständige Form der unterrichtlichen Verhandlung der Lernendenpositionierung ist die folgende:

Eberswang: Ein Lerner kommt während der Einzelarbeitszeit zu spät in den Kursraum. Die Lehrperson freut sich, ihn zu sehen und fragt, wie es ihm geht und wo er die letzten Wochen gewesen sei. Der Lerner antwortet, dass er manchmal keine Lust auf den Deutschkurs hatte und es in der Fastenzeit auch schwierig war. Die Lehrperson lacht höflich. (Beobachtungsmemo, Pos. 66–68)

In diesem Fall hat sich ein Teilnehmer des Integrationskurses über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg diesem entzogen. Auf die einfordernde Nachfrage der Lehrperson, worin der Grund für seine Abwesenheit liege, reagiert er insofern ablehnend, als er fehlendes Interesse und lernerschwerende Umstände im Rahmen des Fastens (Ramadan) angibt. Eine solche Begründung entspricht nicht der Erwartung gegenüber Lernenden, deren Rolle eine konsequente Anwesenheit, Interesse und Mitarbeit impliziert. Eine Ablehnung genau dieser Zuschreibungen kommt einer Ablehnung der Lernendenanrufung gleich, weil sich den hegemonialen Verhältnissen entzogen wird. Doch auch die Lehrperson, die mit Freundlichkeit auf das Wiedersehen und Höflichkeit auf die Ablehnung reagiert, handelt hier außerhalb ihrer möglichen hegemonial legitimierten Möglichkeiten, im Rahmen derer sie die Abwesenheit des Lerners sanktionieren könnte. Der Datenauszug zeigt exemplarisch, dass Lernende ihre Positionierung im Lehr-Lern-Szenario durchaus selbstermächtigend mitgestalten und eigensinnig gegenüber den Erwartungen an sie von außen agieren können.

Unterrichtliche Positionierungspraktiken finden oft indirekte Anwendung, bspw. über *Organisatorisches und Anwesenheitsregelungen*.

Dobling: Zu Beginn des Unterrichts wird eine verpflichtende Anwesenheitsliste herumgegeben. Eine teilnehmende Person war am vergangenen Unterrichtstag abwesend und muss deswegen ein entschuldigendes bzw. begründendes Formular ausfüllen. (Beobachtungsmemo, Pos. 101–104)

Diese für den Integrationskurs typische Regelung stellt ein Kontrollinstrument gegenüber den Teilnehmenden dar, das sie als Lernende gegenhegemonial zur Lehrperson positioniert. Nicht nur wird eine Anwesenheit verpflichtend erwartet, sondern auch eine Abwesenheit als erklärungsbedürftig gesetzt. Die Anwesenheitsliste und die Entschuldigungsformulare werden zu Artefakten einer kontrollierenden Praxis gegenüber den Lernenden. Als Lernende werden sie unter anderem genau dadurch positioniert, dass sie im Gegensatz zur Lehrperson eine solche Rechtfertigung ablegen müssen. Das Ausfüllen der Anwesenheitsliste zu Unterrichtsbeginn ist eine BAMF-seitige Vorgabe, um nicht nur Fehlen, sondern auch Verspätung dokumentieren und potenziell sanktionieren zu können. Der Vorgang wird zu einem machtvollen Weg, Lernende zur konsequenten Teilnahme am Unterricht zu bewegen. Abwesenheit, Verspätung oder ‚falsche' Begründungen hierfür werden zu widerständigen Handlungen, die den Status als Lernende gefährden können.

Mit derselben Vorgabe kann jedoch auch abweichend umgegangen werden:

Schätzheim: Beispielsweise ist mir aufgefallen, dass die Lernenden die Anwesenheitsliste in der Pause oder nach dem Unterricht unterschreiben. Dies ermöglicht ein sanktionsfreies Zuspätkommen, das sehr regelmäßig stattfindet. Manchmal kommen die Lernenden erst nach der Hälfte der Unterrichtszeit. In meiner Anwesenheit musste dies nicht einmal erklärt werden. (Beobachtungsmemo, Pos. 122–126)

In Schätzheim handelt es sich ebenfalls um einen Integrationskurs mit den entsprechenden Anwesenheitsregelungen des BAMF. Dennoch werden diese hier ausgesetzt, was eine widerständige Haltung seitens der Institution bzw. der Lehrperson vermuten lässt. Lernende entgegen der BAMF-Vorgaben nicht als zu spät kommend zu dokumentieren, stellt durchaus ein Risiko für den Integrationskursträgerstatus dar, falls das Vorgehen bei einer Kontrolle bemerkt würde. Für die Lernenden bedeutet dies, dass ihnen ein selbst gestaltetes Lernen zugesprochen wird, können sie doch die (Un-)Pünktlichkeit selbst entscheiden oder müssen sich für strukturelle Schwierigkeiten der Kursteilnahme nicht rechtfertigen. Generell wird keine Entschuldigungs- bzw. Erklärungserwartung an sie herangetragen, was das hegemoniale Verhältnis der Kursbeteiligten relativiert. Lernenden wird ‚zugetraut', selbst entscheiden zu können, wie sie teilnehmen und ob sie Verspätungen begründen und ein späteres Ausfüllen der Anwesenheitsliste ermöglicht Spielraum für genau jene Abweichungen.

Doch nicht nur in Integrationskursen ist Anwesenheit ein mit spezifischen Erwartungen besetztes Thema, wie der folgende Datenauszug aus dem ehrenamtlichen Deutschförderangebot in der Regenskooger migrantischen Selbstorganisation zeigt:

Regenskoog: Die Lehrerin hat bereits angekündigt, dass sich zwei Lernerinnen für den heutigen Tag abgemeldet haben, aber dass um 15 Uhr nur eine Lernerin anwesend ist, verärgert sie doch. Zu Beginn der Unterrichtszeit fragt sie deshalb telefonisch bei einigen Frauen nach und sendet eine Sprachnachricht mit Bitte um zuverlässigere Teilnahme auf Arabisch in die WhatsApp-Gruppe [Kontextwissen aus Übersetzung, Anm. L.S.]. Anschließend ruft sie ihre Schwiegertochter als Leiterin des Vereins an und teilt ihr mit, dass sie neue Lernerinnen aufnehmen würde, da die Teilnahme so unzuverlässig ist und die Plätze somit freigegeben werden könnten. (Beobachtungsmemo, Pos. 38–42)

Während es in diesem institutionellen Setting keine Anwesenheitspflicht oder Anwesenheitsliste gibt, bestehen dennoch Erwartungen an regelmäßige Teilnahme und pünktliches Anwesendsein. Das unentschuldigte Fehlen erfährt also trotzdem eine direkte Sanktionierung, indem die Lehrerin Kontakt zu den Abwesenden aufnimmt, ihre Kritik formuliert und zudem einen Unterrichtsausschluss in den Raum stellt. In all dem zeigt sich eine emotionale Bedeutung des gemeinsamen Lernens, das in Form von Anwesenheit von den Teilnehmerinnen bestätigt werden soll. Die Lernenden werden entsprechend als solche positioniert, indem Zuverlässigkeit zum Teilnahmekriterium erhoben wird. Im

Gegensatz zu den Beispielen in Dobling, Eberswang und Schätzheim spielt hierbei aber auch eine private Komponente eine einflussreiche Rolle. Zwar führt die Erwartungshaltung an die Lernenden zu einer entsprechenden Positionierung, aber der grundsätzliche Kontakt über WhatsApp, das Involvieren familiärer Bezugspersonen und das nachfragende Anrufen eröffnen auch den Raum für ein persönliches Verhältnis. Es kann so gedeutet werden, dass die Positionierungspraktiken gegenüber den Lernenden auch mit einer persönlichen zwischenmenschlichen Bedeutung zusammenhängen, wie sie in den Integrationskursbeispielen zur Kontrolle von Anwesenheit nicht angenommen werden kann.

Als weitere unterrichtliche Positionierung der Lernenden ist neben der Anwesenheit die Art ihrer Beteiligung im Lehr-Lern-Szenario, so konkret *ihr Engagement*, *ihre Konzentration* und *Motivation* zu nennen.

Eberswang: Die Lernenden wirken positiv gestimmt, motiviert und konzentriert. Der Umgang untereinander ist hilfsbereit und freundlich, immer wieder wird gescherzt und gelacht; die beiden Neuen werden direkt aufgenommen und sie selbst beteiligen sich engagiert. (Beobachtungsmemo, Pos. 18–20)

Wie Lernende mit dem Lehr-Lern-Setting umgehen, bedingt die Dynamik desselben stark. In dieser Beschreibung der Lernenden in Eberswang zeigt sich eine positive Perspektivierung der eigenen Positionalität, wie sich in engagiertem Mitwirken und einem offenen Miteinander zeigt. Die Teilnehmenden vollziehen hier nicht nur ein gruppenbildendes und -stärkendes Handeln, sondern auch die grundsätzliche Annahme der Adressierung als Lernende. Motivation und Konzentration sind Deutungen, die aus der Unterrichtslogik unterwerfenden Praktiken abgeleitet werden können, sind doch genau diese Praktiken bzw. Herangehensweisen ans Lernen die Zuschreibungen an ‚gute Lernende' und ‚erfolgreichen Unterricht'. Das Scherzen und Lachen zeugt von einer guten, gelösten, zufriedenen Stimmung. Auch die neuen Lernenden werden Teil dieser Dynamik. Über die Ansprache durch und die Adaption von ihren Mitlernenden werden die neuen Teilnehmenden als Lernende positioniert und schreiben ihre Subjektivierung fort.

Vergleichbar ist dies im folgenden Datenauszug zu erkennen, in welchem die auf positives ‚Lern-Verhalten' im unterrichtlichen Miteinander ausgerichtete Positionierung als Lernende von lehrender und lernender Seite erfolgt:

Schätzheim: Seine Kursgruppe sei allerdings auch besonders motiviert. Auf die Ankündigung, dass sie bei Nichtbestehen des DTZs Zusatzstunden bekommen würden, hätten sie nicht erschreckt, sondern begeistert reagiert. Sie würden gern weitermachen. (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 117–119)

Das mit dem Lehrer des beobachteten Integrationskurses geführte Feldgespräch verweist auf seine Erwartungshaltungen gegenüber Lernenden; so gäbe es generell weniger motivierte und wie hier besonders motivierte Gruppen. Jene besonders motivierten seien positiv hervorzuheben. Der Verweis darauf,

dass sie gern Zusatzstunden im Integrationskurs in Anspruch nehmen wollen würden, obwohl dies mit einem nichtbestandenen DTZ eigentlich negativ assoziiert sein müsste, soll eben jene hohe Motivation veranschaulichen. Lernende werden entsprechend ihres unterrichtlichen Engagements beurteilt und erfahren demzufolge mehr oder weniger Anerkennung, die sich auch in Stolz von Seiten der Lehrperson ausdrücken kann. Dieses Verhältnis repräsentiert ein unterrichtsinhärentes, hegemoniales Abhängigkeitsverhältnis. Motivation wird zur Wertgröße für Anerkennung und Zuspruch. Die Lernenden positionieren sich hierbei selbst als besonders motiviert, indem sie ein Fortsetzen des Integrationskurses begrüßen würden. Die Unterwerfung unter die Anrufung als ‚gute Lernende' findet demnach positiv konnotiert statt.

Neben der allgemeinen Positionierung als Lernende findet ihre Positionierungsaushandlung auch in Form von Bedarfsäußerungen statt. Der *Umgang mit Wünschen der Lernenden* ist hierbei eine Sichtbarmachung des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden.

Dobling: Weil der Unterricht sehr erfolgreich verläuft und die Lernenden schneller arbeiten als erwartet, stellt die Lehrperson sie vor die Wahl, ob sie zum Unterrichtsende noch neue Grammatik lernen möchten oder diese lieber später eingeführt werden soll. Die Kursteilnehmenden entscheiden sich für weitere Übungen statt für die Einführung eines neuen grammatischen Themas und bekommen Aufgaben im Intensivtrainer genannt. (Beobachtungsmemo, Pos. 90–93)

In diesem Datenauszug ist erneut die positive Bestärkung motivierten und engagierten Lernverhaltens erkennbar. Als Belohnung für ein überzeugendes Unterrichtshandeln dürfen die Lernenden entscheiden, wie sie die letzte Phase der Unterrichtseinheit gestalten wollen. Die positive Bestärkung erfolgt also innerhalb des Lehr-Lern-Settings und positioniert die Lernenden erneut in ihrer Rolle. Die Entscheidung über den weiteren Unterrichtsverlauf ist dabei weiterhin durch die Lehrperson vorgestaltet, wird jedoch zu einem geringen Teil an die Lernenden abgetreten. Gleichzeitig stabilisiert der gesamte Vorgang das Gegenüber von Lehrenden und Lernenden, weil das klassisch pädagogische Belohnungssystem durch die Lehrperson moderiert und durch die Lernenden angenommen wird.

Im folgenden Ausschnitt werden die Wünsche von den Lernenden selbst angebracht und nicht durch die Lehrperson initiiert:

Carlos: viele wollten irgendwie musik (-) irgendwie haben oder wollten mit mir mal irgendeine literatur (.) ausschnitte aus echter (.) also echter literatur (.) originaltexte quasi (.) lesen oder ob wir nicht mal (-) das war auch süß ob wir nicht mal zusammen irgendwie in ein cafe oder restaurant gehen können und zusammen üben können das zu benutzen irgendwie in einem a1 kurs war das °hh (---) solche sachen haben die viel gehabt (---) (Interview, Pos. 48)

Die Lehrperson nennt hier verschiedene Beispiele von an sie herangetragenen Wünschen bezüglich der Unterrichtsgestaltung. Diese Wünsche verweisen bspw. auf Leerstellen im Curriculum, das die Arbeit mit authentischen literarischen Texten nur in geringem Umfang vorsieht und wenig Möglichkeit für

Exkursionen bietet. Die Anliegen werden als rein lernendenseitig verortet und mit der Einschätzung als „süß“ durchaus paternalistisch-verniedlichend bewertet. Alltäglichkeiten, die für Deutschsprechende leicht sind, wie bspw. ein Cafébesuch, stellen für Deutschlernende eine Herausforderung dar, die deshalb mit einem gemeinsamen Übungswunsch belegt wird. Die Lehrperson wird in ihrer unterrichtlichen wie lebensweltlichen Expertise adressiert und kommt dieser auch nach. Die Einordnung Carlos‘ stärkt die Positionierung der Lernenden als Nichtwissende.

Eine wiederum unterrichtsorganisatorische Aushandlung zeigt das folgende Datenbeispiel:

Eberswang: Die Lernenden sagen, dass sie den Unterricht beenden wollen. Die LP stimmt zu. Die Lernenden, die am folgenden Abend nicht kommen werden, wollen die Hausaufgabe in die WhatsApp-Gruppe schicken. Die LP lehnt dies ab, denn die Gruppe sei nur für Notfälle. (Beobachtungsbericht, Pos. 72)

In dieser Sequenz nehmen die Lernenden Einfluss auf den Unterrichtsverlauf, indem sie dessen Ende vorschlagen. Während dieser lernendenseitige Wunsch angenommen wird, lehnt die Lehrerin den darauffolgenden ab, nämlich die Nutzung der WhatsApp-Gruppe für die Hausaufgaben. Hier agiert die Lehrperson moderierend und begrenzt die Funktion der Messenger-Gruppe klar. Unterrichtsorganisatorische Fragen können demnach durchaus von Lernenden mitgestaltet werden, unterliegen primär aber den Vorgaben der Lehrperson.

Neben der Positionierung im vergruppierenden Lernenden-Status stehen Lernende in Verhandlung in Bezug auf ihre Individualität, sodass von einem Spannungsfeld unterrichtlichen und außerunterrichtlicher Zugehörigkeiten gesprochen werden kann. Wie auch die Lehrperson zwischen ihrer lehrbezogenen Rolle und ihrer eigenen Persönlichkeit sowie ihrer Verortung in der Migrationsgesellschaft verhandelt, findet dies ebenso bei den Lernenden statt.

Eine solche Verhandlung wird bspw. im *freundlich-freundschaftlichen Umgang* innerhalb des Kursgeschehens sichtbar.

Schätzheim: Nach der Vorstellung fragt Oliver [Lehrer, Anm. L.S.], was die Lernenden am Wochenende gemacht haben, wobei das freundschaftliche Verhältnis untereinander sehr deutlich wird. Alle kennen sich sehr gut, Oliver fragt stellenweise nach. (Beobachtungsmemo, Pos. 162–163)

In diesem Datenauszug steht das Sprechen über das Wochenende für eine Referenz auf die außerunterrichtlichen Zugehörigkeiten der Lernenden. Dass die Lernenden sich hierbei gut kennen und demnach die geteilten Informationen zum Privatleben einordnen können, löst teilweise die zuvor beschriebene Vergruppierung auf. Die Lernenden werden in ihrer Individualität adressiert, die durch authentische Bindungen im Außerunterrichtlichen gestärkt wird. Auch die gegenseitige Preisgabe, das Reagieren aufeinander und das Nähe-Verhältnis zum Lehrer zeigen eine Entfernung von der ausschließlichen Positionierung als lernende Person. Stattdessen werden die Kursteilnehmenden hier als

Individuen adressiert, die nicht ausschließlich Lernende sind. Das freundschaftliche Verhältnis spiegelt, ermöglicht und festigt dies.

Ähnlich zeigt sich dies im folgenden Datenauszug eines Abendintegrationskurses in Eberswang:

Eberswang: Die Gruppe ist klein, heterogen und sehr vertraut miteinander. Ich nehme die Lernenden als sehr entspannt und unaufgeregt wahr. Für die Umstände – späte Unterrichtszeit, häufig nach beruflicher Tätigkeit – wirken alle wach und motiviert. Sie gehen hilfsbereit und unterstützend miteinander um, verhalten sich locker und necken sich gelegentlich scherzhaft. Auch ich habe am Ende des Unterrichts das Gefühl, sie ein wenig kennengelernt zu haben, weil sie so offen miteinander sind. (Beobachtungsmemo, Pos. 45–48)

Aus der Beschreibung lassen sich ähnliche Dynamiken herausarbeiten, denn neben der positionierungsaffirmierenden Zuschreibung als „motiviert", sind die Lernenden als offen miteinander beschrieben. Der dezidiert freundlich-freundschaftliche Umgang der Gruppe miteinander beruht auf jener Offenheit füreinander, die wiederum eine Referenz dafür ist, dass sich die Teilnehmenden nicht nur in ihrer Rolle als Lernende zeigen, sondern auch in ihrer Individualität. Das Teilen persönlicher Informationen und die selbstgewählte Preisgabe über die unterrichtsinhärente Rolle hinaus stehen hier für die Aushandlung zwischen Gruppenzugehörigkeit und außerunterrichtlicher Situiertheit.

Persönliche Themen können im Lehr-Lern-Kontext jedoch auch verschiedene oder gegenteilige Wirkung in Bezug auf die Positionierung der Lernenden haben. Sowohl aus den Interviews als auch noch stärker aus den Beobachtungen geht hervor, dass es üblich ist, Lernende um persönliche Selbstaussagen zu bitten und diese von sich erzählen zu lassen. Dieses Teilen von Privatem – so auch Einstellungen und Ideen – betrifft in aller Regel nur die Lernenden, nicht aber die Lehrperson, die das auffordernde Moderationsrecht inne hält. Das Teilen von außerunterrichtlichen Facetten steht in Aushandlung mit einer unterrichtlichen Persona, die qua Rolle nicht privat angelegt ist.

Carlos: ja schon (--) also (--) ich stelle auch öfter fragen die man entweder persönlich oder fiktiv beantworten kann wie zum beispiel was hast du letztes wochenende gemacht (-) ((lacht sehr kurz)) °hh ähm (-) und dann gibt es bei mir immer noch so kommunikationskomponenten (--) wie zum beispiel wenn man auf das b2 (--) telc vorbereitet dann gibt es ja immer dass man gemeinsam was planen soll für eine dritte person (--) und da kann man natürlich (-) fiktiv sachen sprechen aber ich habe das gefühl dass die teilnehmenden dann tatsächlich auch (--) äh einfach sagen was sie kennen was sie wissen (.) und auf das einfach zurückgreifen was einfach schon da ist quasi im kopf gerade ((lacht kurz)) (Interview, Pos. 66)

Carlos schildert hier ein sprachunterrichtstypisches Phänomen, nämlich die Aufforderung zum Sprechen über sich und bestimmte Themen, um die entsprechenden kommunikativen Handlungen mit lebenspraktischem Bezug einführen und üben zu können. Darüber hinaus sind Sprachhandlungen wie diese oftmals Teil von Sprachprüfungen und werden dadurch legitimiert. Die Informationspreisgabe über sich selbst erfolgt deshalb nicht entsprechend authentischer, außerunterrichtlicher Kennenlernsituationen, sondern schneller und

forcierter. Carlos reflektiert diesen Aspekt und verweist deshalb auf die Möglichkeit, fiktive Antworten zu geben, um die sprachliche Handlung ohne die persönliche Preisgabe zu vollziehen. Allerdings schätzt Carlos die Antworten doch in der Regel als real ein, also als tatsächliche, persönliche Informationen. In der Entscheidung für oder gegen Selbstpreisgabe entscheiden sich Lernende demnach eher dafür und positionieren sich damit innerhalb ihrer unterrichtlichen Rolle auch außerunterrichtlich.

Vergleichbare Aspekte zeigt der folgende Interviewauszug:

Franziska: mh ja irgendwie schon also ich stelle es eigentlich immer frei und ich sage auch immer dazu (---) ihr könnt auch eine fantasieantwort geben und es muss nicht stimmen oder so (--) aber irgendwann ich glaube es war letztes jahr habe ich mir gedacht es ist eigentlich unglaublich worüber wir alles sprechen (-) äh je nach (-) thema und so und ich ich sprechanlässe sind ja meistens dann irgendwelche fragen und diskutieren sie über dieses thema und so °°h und manchmal denke ich mir wow ((englische Aussprache)) es ist eigentlich schon fast ein bisschen frech was ich immer alles frage also es ist (-) manchmal sehr (-) privat irgendwie (-) ich bemühe mich wirklich immer dazuzusagen dass sie es nicht wahrheitsgemäß beantworten müssen aber (.) naja beim thema familie natürlich fragt man dann und wie ist deine familie oder
Laura: ja
Franziska: oder beruf oder (-) alles mögliche (---) träume und wünsche konjunktiv zwei irgendwie dann äh kommt man halt in solche (.) felder (--) und eigentlich geht es ja auch darum dass sie sich ausdrücken (--) können (--) aber ich finde schon dass man sagen muss dazu dass es nicht (.) nicht wahr sein muss und eine kollegin hat mir neulich mal erzählt ja (-) sie sagt das auch immer dazu (-) und ein teilnehmer hat bei ihr im im test irgendwie geschrieben eine geschichte über seine fernbeziehung und dass das so schwierig ist mit australien und so (--) und dann hat sie ihn am letzten tag darauf angesprochen da waren sie was trinken
Laura: ja
Franziska: und hat gesagt ja und wie geht denn das jetzt mit deiner freundin dann hat er gesagt ach (-) die geschichte das habe ich mir nur ausgedacht für den test das stimmt gar nicht das ist ah okay gut passt ((lacht kurz)) (Interview, Pos. 137–141)

In dieser Sequenz reflektiert die Lehrperson über die Preisgabe von persönlichen Informationen seitens der Lernenden. Sie stellt fest, dass sie Lernende immer wieder zur Selbstpreisgabe auffordert, was sie als „privat" und dadurch „frech" einschätzt. Auch sie bemerkt, dass die Ausweichoption der fiktiven Antwort selten genutzt wird, was mit unterrichtsinhärenten Hegemonien, Lehr-Lern-Traditionen und Vereinfachung begründet werden kann. Die Verbindung von sprachbezogenen Lernzielen, wie dem Konjunktiv II, mit persönlichen Informationen wird durch das Sprachlernziel legitimiert, wirkt jedoch gleichermaßen positionierend im Verhältnis von Lehrperson und Lernenden. Die Lernenden wiederum bewegen sich in ihrem Antwortverhalten zwischen unterrichtsbezogenen Rollenerwartungen und Selbstpreisgabe bezüglich ihrer außerunterrichtlichen Zugehörigkeiten. Die von Franziska geschilderte Episode eines Lerners, der tatsächlich eine fiktive Antwort gegeben hat, zeigt eben jene Reibung der verschiedenen Positionierungspraktiken anschaulich: Zwar

besteht theoretisch immer die Möglichkeit, sich Antworten auf persönliche Fragen auszudenken, wenn sie aber genutzt wird, ist dies eine Überraschung. So hat die zitierte Lehrerin ganz selbstverständlich angenommen, die im Test angegebenen privaten Informationen entsprächen der Realität. Die anekdotische Auflösung des Missverständnisses wird dennoch als akzeptabel quittiert. Zu erwähnen ist vor diesem Hintergrund noch ein Näheverhältnis, von dem ausgegangen werden kann, weil Lehrerin und Lernende „was trinken" gegangen sind. Trotz dieses Näheverhältnisses hat sich der Lerner der Aufforderung zur Selbstpreisgabe in der Testsituation entzogen, was als widerständige Praktik im Rahmen der Positionierungsaushandlung interpretiert werden kann.

Gleichzeitig kann das Teilen von Informationen über sich selbst als ermächtigend angesehen werden. So fiel während der Beobachtungen immer wieder auf, dass die Lernenden sehr gern über sich, ihre Biografie und Herkunft sprechen.

Schätzheim: Nach dem Spiel fragt Magdalena [Lehrerin, Anm. L.S.], was es bei den Lernenden in ihrer Kindheit typischerweise zu essen gab. Davon erzählen die Lernenden bereitwillig. (Beobachtungsmemo, Pos. 55–56)

Der eigenen Persönlichkeit, den individuellen Erfahrungen und den jeweiligen Zugehörigkeitsstrukturen Raum geben zu können, ist eine mögliche ermächtigende Erfahrung, die durch Interesse der Lehrperson, aber auch der Mitlernenden, ausgelöst werden kann. So können auch natio-ethno-kulturelle Positionierungen Relevanzsetzung erfahren – neben der hegemonial mehrheitsgesellschaftlich ‚deutschen'. Die Positionierung der Lernenden ist dabei nicht nur eine reagierende, sondern auch eine agierende. Dies findet teilweise auch in offeneren Formaten statt, wie der folgende Datenausschnitt darlegt:

Eberswang: Durch die beiden neuen Lernenden wird eine ausführliche Vorstellungsrunde initiiert. Die Lernenden stellen sich etwa vierzig Minuten lang einander vor – es wird sich also viel Zeit für diesen Teil genommen. Sie erzählen dabei gern und viel, auch viel Persönliches. Es wirkt, als würden sie ihre Geschichte gern teilen wollen. Die meisten drücken Zufriedenheit und Stolz in Hinblick auf ihre Berufs- und Lebenssituation in Deutschland aus, sie erzählen davon, wie sie immigriert sind, aus welchen Gründen und wie sie jetzt arbeiten. Sie erzählen auch, wie sie wohnen und wie ihre persönlichen Umstände sind. Die Lehrerin stellt Nachfragen, bremst aber auch teilweise, wenn sie findet, dass genug gesprochen wurde. Das Teilen persönlicher Informationen wird damit von Anfang an normalisiert. (Beobachtungsmemo, Pos. 72–86)

Der Lehr-Lern-Kontext wird neben der Positionierung als Lernende auch zum Positionierungsfeld für das außerunterrichtliche, migrationsgesellschaftliche Leben. Einordnungen wie jene der Migrationsbiografie bilden eine Verbindung zwischen dem außerunterrichtlichen Kontext für die innerunterrichtliche Rolle. Insbesondere Vorstellungsrunden wie jene im obigen Eberswanger Beispiel stellen wesentliche Positionierungspraktiken dar. Eine Einordnung des Selbst in Leben und Beruf wird dabei vor dem Hintergrund der Lernendenzugehörigkeit vorgenommen. Dass die Lernenden hierfür umfassend Zeit

erhalten und von der Lehrperson ermutigt werden, über sich zu sprechen, eröffnet einen größeren Spielraum, wie genau diese Einordnung vollzogen und gestaltet sein soll. Die Lehrperson fungiert jedoch auch hier als moderierend und limitierend, so sind die Fragen vorstellungsanregend, die Rede wird aber auch begrenzt, wenn dies aus Sicht der Lehrerin angemessen erscheint. Der Überhang im Teilen persönlicher Informationen auf Seiten der Lernenden bleibt erhalten. Aspekte von (Un-)Freiwilligkeit der Selbstpreisgabe sind nicht immer klar zu benennen, sind doch verschiedene Hegemonien von unterrichtsrelevanter Bedeutung und beziehen sich (auch) auf außerunterrichtliche, migrationsgesellschaftliche Kontextbedingungen. Dass die Preisgabe persönlicher Informationen jedoch etwas lernendentypisches ist, kann festgehalten werden. In der Ausgestaltung dieser Selbstpreisgabe liegt Raum für Selbstermächtigung.

4.4.4 Konstituierender Einfluss der Lernenden auf das migrantisierte Geschlecht

Die vorangegangenen Darstellungen haben gezeigt, dass lernendenseitig gegenderte Praktiken in vielfältiger Weise im DaZ-Unterricht beobachtet und rekonstruiert werden können. Genderbeeinflusstes Miteinander und Lernen wirken positionierend und finden innerhalb von intersektional wirksamen Geschlechternormen statt. Teilweise erfolgen die genderbezogenen Praktiken explizit, weil sie als solche benannt werden, größtenteils verbleiben sie implizit.

Zunächst ist festzustellen, dass die gegenderten Praktiken der Lernenden stark durch *Heteronormativität* gekennzeichnet sind. Wie in Kapitel 4.4.1 analysiert, wird dies in der Interaktion untereinander, in der Repräsentation von Paarbeziehungen und thematischen Setzungen sichtbar. Weiterhin einflussreich sind *natio-ethno-kulturelle* und *religiöse Aspekte*, die eng mit geschlechtlichen Positionierungen verbunden sind. Diese normativen Zu- und Fortschreibungen können in Zusammenarbeit, Ansprache, Bewegung im Raum, körperlicher Nähe, Selbstpreisgabe usw. herausgearbeitet werden und stellen wiederum die Praktiken dar, die konstituierend auf das migrantisierte Geschlecht wirken.

Durch die Überschneidung von ko-konstruierender und benannter Gruppe werden Lernende dazu aufgefordert, sich zum migrantisierten Geschlecht zu verhalten, indem es ihnen als Teil ihrer Subjektposition angeboten wird. Das migrantisierte Geschlecht ist als fremd markiert und wird daher an Lernende qua ihrer Zugehörigkeit zum integrationsorientierten Sprach-Lehr-Lern-Setting angelegt, was diese wiederum annehmen, einordnen oder ablehnen können. Der Einfluss der Lernenden auf das migrantisierte Geschlecht als Kernkategorie zeigt sich deshalb primär in eben jener Verhandlung. Innerhalb derer hat die Verortung zwischen vergruppierender Lernendenpositionierung und

Individualisierung bzw. außerunterrichtlichen Zugehörigkeiten eine besondere Bedeutung. Gerade in den migrantisiert-vergeschlechtlichten Zuschreibungen gegenüber den Lernenden sind die Positionierungen enthalten, die ihnen bspw. lehrendenseitig angeboten werden, und auf welche die Lernenden mit gegenderten Praktiken reagieren. In dieser Aushandlung befindet sich das konstituierende Moment der Lernenden zum Konstrukt des migrantisierten Geschlechts. Aus einer ermächtigten bzw. sich ermächtigenden Position heraus wirken Lernende daher vor allem *dekonstruierend* auf die Migrantisierung von Geschlecht. Praktiken wider des hegemonial konstruierten Dispositivs der (geschlechtlich) veranderten ‚Nicht-Wir'-Gruppe differieren hierbei nicht nur individuell und (lern)gruppenspezifisch, sondern auch bezüglich des Konzepts des Lehr-Lern-Settings.

Im DaZ-Unterricht ist das migrantisierte Geschlecht mit Lernmodi und Lernerfolg assoziiert. Dies findet in Form von einer Genderung beider Beschreibungskategorien statt, die wiederum in ihrer Ausprägung mit migrationsbiografischen Erklärungen belegt sind, was vor allem lehrendenseitig stattfindet. Lernende konstituieren das migrantisierte Geschlecht schließlich auch durch die Passung in diese Bilder oder die Ablehnung dergleichen Zuschreibungen. In der Regel geht dies mit der *Re-Aneignung von Individualität* einher, was im Rahmen des in Kapitel 4.4.3 beschriebenen Spannungsfelds von Lernenden- und Individuenpositionierung erfolgt. Aus diesem Grund ist eben jenes Spannungsfeld relevant für die Konstituierung des migrantisierten Geschlechts, das letztendlich ähnlichen Vergruppierungstendenzen unterliegt.

Doch die Migrantisierung von Geschlecht findet auch in einer konstruierenden Weise durch die Lernenden selbst sowie nicht ausschließlich in einem reaktiven Verhältnis zur Lehrperson statt. Auch sie produzieren Bilder vom migrantisierten Geschlecht, gestalten es durch Assoziationen und Zuschreibungen. Dies betrifft einerseits *Selbstpositionierungspraktiken*, über die Lernende von sich aus Bezüge zwischen sich und dem Konstrukt herstellen. Darüber grenzen sie sich bspw. in ihrer Selbstgenderung von einem als nichtmigrantisiert verhandelten Geschlecht ab. Andererseits nehmen sie ebenfalls *Fremdpositionierungspraktiken* vor, indem sie andere dem migrantisierten Geschlecht zugehörig setzen. Dies muss nicht durch die bloße Differenzierung in migrantisiert/nichtmigrantisiert erfolgen, sondern kann auch verschiedene bspw. herkunftsbezogene Subformen betreffen. Ein Beispiel für eine solche migrantisierend-gegenderte Zuschreibung, die Rückschlüsse auf Diskurspositionen derselben zulässt, ist in Kapitel 4.4.2 beschrieben (antiziganistischer Rassismus), findet sich aber vor allem in den nationalbezogenen Stellvertreter*innenaussagen im Unterrichtsgespräch, wie sie in Kapitel 4.4.2 dargelegt sind.

Bestimmte genderbezogene Aspekte wirken lernendenseitig wesentlich konstituierend auf das Konstrukt des migrantisierten Geschlechts ein, so bspw. *Elternschaft*. Das migrantisierte Geschlecht ist potenziell familiär bzw. eltern-

schaftlich verortet, was generell ein eher erschwerendes Merkmal für den Lehr-Lern-Kontext von Sprachaneignung darstellt. Doch auch darüber hinaus stellt dies eine Verbesonderung dar, die das nichtmigrantisierte Geschlecht deutlich weniger betrifft und wird mitsamt familiärer Rollenverteilung, normativer Wertsetzung und struktureller Hürden von den Lernenden zum Teil des Konstrukts.

Queerness stellt dagegen keine dezidierte Facette des migrantisierten Geschlechts dar. Das migrantisierte Geschlecht wird per se nicht romantisch-sexuell verbesondert bzw. als endo-cis-hetero markiert. Eventuelle Aspekte von Queerness sind tendenziell eher problematisiert und als Besonderheit markiert. Heteronormative Lebensweisen gelten dagegen in der Zuschreibung zum migrantisierten Geschlecht als standardisiert.

Im migrantisierten Geschlecht sind Aspekte von Gender und Herkunft sehr eng verbunden. Herkunft ist dabei mit Zuwanderung assoziiert, weshalb Doing Gender auch lernendenseitig in der Regel zeitgleich ein Doing Migrantisierung darstellt. Dieses migrantisierte Geschlecht ist von einem nichtmigrantisierten abzugrenzen, wobei die Gegenüberstellung als in einem normativen und hegemonialen Verhältnis zueinander zu verstehen ist. Praktiken, die das migrantisierte Geschlecht konstruieren und konstituieren, können deshalb jedoch auch gemeinschaftsbildend, zugehörigkeitsstärkend und ermächtigend sein – nicht zuletzt durch die Veränderlichkeit des Konstrukts.

4.4.5 Dimensionalisierung

Aus den analysierten Interview- und Beobachtungssequenzen wird eine Subjektposition ‚Lerner*in' sichtbar, die in vielerlei Hinsicht mehr als ‚das Gegenüber der Lehrperson' ist. Lernende verhandeln ihre unterrichtliche Positionierung auf verschiedenen Ebenen. Genderbezogene Praktiken sind dabei situationsabhängig und können dadurch mitunter widersprüchlich wirken. In Bezug auf die Migrantisierung von Geschlecht zeigt sich jedoch eine Dimension als Konstante, die in verschiedenen Situationen auf unterschiedliche Weise von den Lernenden relevant gesetzt wird.

Die Dimension *positionierungsaffirmierend – positionierungsmodifizierend* bezieht sich auf das Spannungsfeld eines Kontexts, der Lernende in eine vergruppierte, entindividualisierte und in unterschiedlicher Weise auch entmündigte Rolle positioniert. Diese Positionierung können Lernende annehmen und fortschreiben oder aber modifizieren. Dies geschieht nicht konstant, sondern situationsspezifisch. Bspw. ist es eine Erwartung, dass Lernende durchgehend anwesend sein sollen, um damit die Wichtigkeit des Deutschlernens auszudrücken. Abwesenheit und Verspätung können diese Erwartungshaltung irritieren. Die Dimension beschreibt demnach auch die Bedeutung machtaffirmierender oder ermächtigender Praktiken. Machtaffirmierende beziehen sich

auf migrationsgesellschaftliche wie auch unterrichtsbezogene Positionierungen, denen sich gefügt wird.

Lernende werden geschlechtsbezogen ebenso fremdpositioniert wie sie auch gleichermaßen sich selbst positionieren. Wenn bspw. ausschließlich die weiblich gelesenen Lernenden nach ihren Kindern gefragt, Männer dagegen auf ihren Beruf angesprochen werden, können diese Fragen entweder entsprechend der lehrendenseitigen Erwartung beantwortet oder aber abgewehrt oder mit Falschaussagen belegt werden. In Hinblick auf das migrantisierte Geschlecht sind Lernende nicht nur Konstruierende dessen, sondern oftmals auch Bezugspersonen dieser Zuschreibung. Sie haben die Handlungsmacht, das Konstrukt mit seiner entsprechenden Adressierung der Lernenden anzunehmen oder aber zu dekonstruieren und zu gestalten. Lernendenseitige Praktiken sind demnach nicht nur ein Doing, sondern bieten auch Möglichkeiten, ein Undoing migrantisiertes Geschlecht zu praktizieren.

4.4.6 Zusammenfassung und Reflexion

Auch Lernende wirken im DaZ-Unterricht an der Konstruktion des migrantisierten Geschlechts mit. Ihre genderbezogenen Praktiken sind häufig heteronormativ geprägt und vollziehen sich innerhalb intersektional wirksamer Normsysteme (z.B. Herkunft, Religion). Lernende übernehmen, verhandeln oder lehnen Fremdzuschreibungen ab und nehmen zugleich Selbst- wie Fremdpositionierungen vor, die das migrantisierte Geschlecht (mit-)konstituieren. Dies zeigt sich in der Verhandlung ihrer geschlechtlichen, herkunftsbezogenen und unterrichtlichen Positionierungen. Besonders prägend ist dabei die Rolle von Elternschaft, von familiären Zuschreibungen und nationalkulturellen Differenzierungen. Queerness wird hingegen kaum integriert und tendenziell als Abweichung markiert. Diese Dynamik wird als Dimension positionierungsaffirmierend – positionierungsmodifizierend gefasst: Lernende können ihnen zugewiesene Positionen (z.B. als passiv, defizitär, traditionell) annehmen oder modifizieren, wodurch sie sowohl machtaffirmierende als auch machtkritische Praktiken ausüben. Dies geschieht situativ und kontextabhängig. Das migrantisierte Geschlecht ist damit nicht nur ein Ergebnis äußerer Zuschreibungen, sondern wird auch durch Lernende selbst gestaltet, infrage gestellt und verändert – etwa durch Undoing-Praktiken.

Die Herausforderung der vorangegangenen Analyse und ihrer interpretativen Ableitungen besteht in den Perspektiven der Datengrundlage bzw. deren Einschränkung: Während die Lehrpersonen aus ihrer Sicht über Lernende sprechen, erfolgen die Beobachtungen aus Sicht der Forscherin. So relevant es ist, keine Lernenden als direkte Forschungspartner*innen einzeln zu involvieren, um ihnen einen Schutz zu bieten, so offensichtlich wird das Fehlen ihrer Stimmen im Datenmaterial [siehe Kapitel 3.1]. Über die Selbst- und Fremd-

positionierungen der Lernenden zu schreiben, kann demnach nur indirekt erfolgen und unterliegt einer hohen Subjektivität. Es kommt zu standortgebundenen ‚Expert*innen-Filtern'. So sprechen die Interviewpartner*innen als didaktisch ausgebildete Leitfiguren und nehmen auf Basis ihrer Erfahrungen Setzungen über Lernende als verallgemeinerbare Gruppe vor. Die Forscherin wiederum betritt die Lehr-Lern-Szenarios mit dem Interesse, die Interaktion der beteiligten Akteur*innen zu erfassen und anschließend zu interpretieren. Auch hier wird direkt ein Gegenüber von Lehrenden und Lernenden hergestellt, was sich bspw. darin zeigt, dass die Lehrpersonen oftmals mit Namen benannt sind, die Lernenden jedoch nicht. Die didaktisch vorgebildete Perspektive führt ebenfalls zu entsprechenden Kategorisierungen, was einer Individualisierung der Lernenden oftmals entgegenwirkt.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit die Vorprägungen der Forscherin in diese Von-Außen-Beschreibung einwirken. Standortgebundenheit und Subjektivität finden in den Memos ihren Raum, wie bspw. in dieser Schilderung:

Schätzheim: Ich sitze und nehme die Atmosphäre auf, ein eingespieltes, ruhiges, aber geschäftiges Hin- und Hergehen, ich denke „übertrieben lieb". Ich frage mich, warum mir all das so positiv auffällt, vielleicht, weil dieser Ort wie eine beschönigte mediale Darstellung von „multikulturellen Begegnungsorten" wirkt, ich denke, dass es so etwas doch nicht geben kann, dass ich mich hier grundlos so wohl fühle. (Beobachtungsmemo, Pos. 79–82)

Das Beispiel aus dem Schätzheimer Beobachtungsmemo verweist auf die mitunter starke Involviertheit und Meinungshaftigkeit sowie emotionale Zuschreibung gegenüber dem Feld. Der Ausschnitt lässt auf Erwartungshaltungen an Lehr-Lern-Orte schließen und auf Meinungen, ab wann diese als positiv gelten. Erfahrungswerte und Klischees werden aktiviert. Wie in einem Interview die gegenseitige Sympathie der Gesprächspartner*innen einschlägig auf den Interviewverlauf wirkt, so ist es in der Beobachtung auch der Grad des Wohlfühlens an einem Ort und in einer Gruppe. Beide Aspekte beeinflussen die generierten Daten, so auch auf die obige Darstellung der Lernenden.

4.5 Konsequenzen

Die Darstellung von Kontext, Lehrenden und Lernenden zeigt, wie diese jeweils auf die Konstruktion und Konstitution des migrantisierten Geschlechts einwirken. Aus diesen Prozessen ergeben sich wiederum Konsequenzen, die aus dem Lehr-Lern-Setting sowie der umgebenden Kontextbedingungen abgeleitet werden und gleichzeitig zurückwirken: auf den Unterricht und auf den Kontext. Wie das Modell des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht veranschaulicht, bewirken die konstituierenden Praktiken demnach zunächst

unterrichtsbezogene Konsequenzen, die direkt im Lehr-Lern-Kontext sichtbar werden [siehe Anlage 14]. Sie zeigen sich in Praktiken der Lehrenden und Lernenden gleichermaßen – wie in Kapitel 4.3 und Kapitel 4.4 beschrieben –, unterscheiden sich von diesen jedoch dadurch, dass sie ganzheitlich auf das migrantisierte Geschlecht verweisen und im Gesamtzusammenhang aller Akteur*innen zu verorten sind [siehe Kapitel 4.5.1]. Außerunterrichtsbezogene Konsequenzen finden ihren Ausgangs-, nicht aber ihren Referenzpunkt im Lehr-Lern-Szenario und wirken demnach auf die drei Ebenen des Kontexts ein [siehe Kapitel 4.5.2].

Die im Folgenden darzustellenden Konsequenzen beschreiben Praktiken des Doings in Hinblick auf das migrantisierte Geschlecht. Im Fokus steht dabei weniger die Konstruktionsleistung einzelner Akteur*innengruppen, sondern das Zusammenwirken derselben. Auch einzelne Praktiken des Doing Gender, Doing Migrantisierung oder in Bezug stehende Performanzen sollen nun nicht mehr separat voneinander beleuchtet werden. Von Interesse ist vielmehr, was sich aus der Verhandlung und Konstruktion der Kernkategorie ergibt, was sich also in einer Gesamtbetrachtung nachgeordnet als Auswirkungen bzw. Folgen der Migrantisierung von Geschlecht im DaZ-Unterricht abzeichnet. Nicht immer ist dabei genau trennbar, ob es sich um eine unterrichtsbezogene oder außerunterrichtsbezogene Konsequenz handelt, weil diese Bereiche eng miteinander verbunden sind und aufeinander einwirken. Unterrichtsbezogen sind jene Konsequenzen, die auf didaktische Vorgänge Bezug nehmen oder nur innerhalb des Lehr-Lern-Raums stattfinden (können). Außerunterrichtsbezogene Konsequenzen verweisen dagegen auf eine migrationsgesellschaftliche Realität, die nicht didaktisch oder im konkreten Lehr-Lern-Szenario zu verstehen ist, selbst wenn (durch die Erhebung im Feld) eine entsprechende Anbindung vorhanden ist.

Weil die Konsequenzen eine Wirkung der Konstruktion des migrantisierten Geschlechts darstellen, werden in diesem Kapitel keine rückwirkenden Konstitutionspraktiken beschrieben.

Unterrichtsbezogene und außerunterrichtsbezogene Konsequenzen beziehen sich aufeinander und bilden am Ende doch zwei Pole der Auswirkung der Migrantisierung von Geschlecht bilden. Diese Dimensionalisierung zeigt sich in den beiden Kapiteln 4.5.1 und 4.5.2 bereits sehr deutlich.

Die Konsequenzen bilden gemeinsam mit dem Kontext einen Rahmen um das Lehr-Lern-Szenario – ob Integrationskurs oder Deutschcafé – und unterliegen doch ganz wesentlichen den Vorgängen im Inneren. Alle Elemente des Modells wirken stets dynamisch aufeinander ein und würden durch eine gendersensible Didaktik vielschichtig beeinflusst werden.

4.5.1 Unterrichtsbezogene Konsequenzen

Die Verhandlung des migrantisierten Geschlechts zeigt sich unterrichtlich im *Sprechen über Gender*, wobei nach der primären Frage, ob Geschlecht zum Thema gemacht wird, die Frage relevant wird, auf welche Art und Weise dies geschieht. Im Datenmaterial wird die Behandlung genderbezogener Themen sowohl als Relevantsetzung in den Interviews als auch als tatsächlicher Unterrichtsbestandteil in den Beobachtungen sichtbar. Der folgende Interviewauszug zeigt eine kritische Perspektivierung im unterrichtlichen Umgang mit genderbezogenen Themen:

Rahel: ähm (--) ansonsten was fehlt mir (--) ich finde es in den lehrwerken manchmal (.) überdidaktisiert mit diesen äh in deutschland gehen die frauen arbeiten (--) ähm da ist dann oft bei der bei der die haben ja oft so eine beispielfamilie die sich durch die lehrwerke durchzieht (--) dass die frau irgendwie als ärztin oder anwältin arbeitet und ähm der mann der hausmann ist (---) da sag- da habe ich dann aber auch immer wieder dazugesagt wenn es um thema familie ging dass dass wir ähm (--) noch nicht so weit sind (-) leider und dass frauen auch immernoch im durchschnitt weniger verdienen als männer °°h ähm also das habe ich dann nochmal aufgesammelt und thematisiert dass äh (---) das nicht so ist wie im lehrwerk (--) unbedingt und dass in realität wenn ein mann zum beispiel auch das war dann im orientierungskurs hatte ich auch so einen kleinen exkurs zu dem ganzen was ja wichtig ist °°h ähm hilfen die es gibt kindergeld und aber auch dass es elternzeit und ähm (--) äh und die ganzen sachen und dass eben wenn es (.) wenn ein mann elternzeit beantragt wird der oft (.) noch schief angeguckt (.) in den firmen (---) es kommt immer darauf an in welchem bereich er arbeitet aber so easy ((englische Aussprache)) ist es leider auch nicht bei uns (--) ja (Interview, Pos. 78)

Rahel spricht in dieser Sequenz verschiedene genderbezogene Aspekte an, die sie in ihrem Unterricht „aufgesammelt und thematisiert" hat. Im Gegensatz zum vom Lehrwerk nahegelegten Narrativ einer fortschrittlichen, emanzipierten, gleichgestellten Lebens- und Arbeitswelt in Deutschland, führt sie eine kritische Perspektive an. So sei die proklamierte Geschlechtergleichheit eben keine Normalität, sondern lediglich eine für die Lernenden gesetzte Norm. Anhand von Beispielen wie der aus ihrer Sicht unrealistischen Berufsverteilung einer besserverdienenden Frau und eines die Sorgearbeit im Haus übernehmenden Manns oder die Schwierigkeiten bei einer gerechten Aufteilung der Elternzeit, illustriert sie den Widerspruch aus von ihr erwarteter Vermittlung im Lehrwerk und ihrer Wahrnehmung der tatsächlichen Verhältnisse. Dabei spricht sie, wie an Formulierungen wie „bei uns" sichtbar wird, aus der Positionierung der ‚Wir'-Gruppe. Es wird deutlich, dass ihr ein solcher „exkurs" sehr wichtig ist, sie hierbei jedoch entgegen der für ihre Positionierung eigentlich zugeschriebenen Erwartungen agiert. Sie erfasst, dass das migrantisierte Geschlecht als ein dem nichtmigrantisierten Geschlecht defizitär gegenüberstehendes konstruiert wird, was eine Normativität birgt, die sie nicht vollständig fortschreiben möchte. Genderbezogene Themen finden demnach durchaus Eingang in den integrationsorientierten DaZ-Unterricht, bedürfen aber

relativierender Ergänzungen, um sie entsprechend ihrer Komplexität und Realität verhandeln zu können.

Gleichzeitig wird das Sprechen über Gender von Lehrenden als *Minenfeld* (In-vivo-Kode) begriffen, das entsprechender Vorsicht bedarf.

Paul: äh sowohl von (-) eben von von der bereitschaft für das thema der offenheit für das thema (-) und eben auch wie °°h ja wie sie zu dem thema stehen (-) es ist ja (---) ähm (2.0) für viele eine herausforderung (---) wo äh wie soll ich das jetzt das ist total es ist ein minenfeld dieses thema °h wo man als lehrkraft aber auch entscheiden muss ist es für mich äh was wo ich äh eine andere kultur respektiere oder wo ich sage okay °h ähm (-) das ist ein menschenrecht (-) gleichberechtigung gleichstellung °°h ähm das muss auch im kurs gelebt werden (--) (Interview, Pos. 68)

Vor dem Hintergrund kultureller Differenzen wird das Thematisieren von Geschlecht zu einer „herausforderung", die von den Lehrenden je nach Haltung angenommen und bewältigt wird. Als Voraussetzung für die Thematisierung von Gender führt Paul zunächst Offenheit und Bereitschaft an, was als lernendenseitige Bedingung verstanden werden kann. Insofern diese gegeben sind, müssen auch Lehrende entsprechende Offenheit einbringen. Gender wird entsprechend der Migrantisierungspraktiken von Geschlecht direkt an Kultur gebunden, was hier stellvertretend für natio-ethno-kulturelle Veranderung steht. Die im Folgenden genannten demokratischen Werte sind keine kulturell assoziierten, sondern politisch. Durch die Benennung als Kultur entsteht jedoch eine ‚Wir'-‚Nicht-Wir'-Differenz, indem Menschenrechte, Kultur und Herkunft bzw. Fremdheit verbunden werden. So erschließt sich die Argumentation, dass die Lehrenden innerhalb des ‚Minenfelds' vor der Entscheidung stehen, die „andere kultur", also jene, die nicht für Gleichberechtigung steht, zu respektieren oder das Gespräch über geschlechtsbezogene Gleichstellung zu eröffnen. Das Respektieren einer ‚anderen Kultur' wird somit indirekt an das Akzeptieren von Haltungen, die mit den Menschenrechten nicht kompatibel sind, gebunden. Darüber hinaus versteht Paul das Thema geschlechtlicher Gleichstellung nicht nur auf einer theoretischen, inhaltlichen Ebene, sondern auch auf einer praktischen im Umgang der Kursakteur*innen miteinander. Das Sprechen über Gender ist demnach eng mit Aspekten von Gleichberechtigung verbunden, wird kulturalisiert bzw. ethnisiert, und erfährt Glaubwürdigkeit durch ein tatsächliches Ausleben der besprochenen Werte. Der Datenausschnitt zeigt sehr deutlich, wie das Konstrukt des migrantisierten Geschlechts verschiedene Ebenen des unterrichtlichen Miteinanders berührt.

Der folgende Datenausschnitt zeigt, wie das Thema Gender und Gendergerechtigkeit in einer Unterrichtseinheit im Schätzheimer Integrationskurs umgesetzt wird:

Schätzheim: Magdalena [Lehrerin, Anm. L.S.] stellt die Lernziele des Tages vor. Es soll um Geschlechterrollen und Gleichberechtigung gehen. Außerdem werden Nebensätze mit ‚während' eingeführt und das Hörverstehenstraining für den DTZ fortgesetzt. Magdalena fragt, was das Wort ‚Geschlecht' sei, woraufhin ein Teilnehmer sagt: „Schlecht ist nicht gut."

Daraufhin erklärt Magdalena die tatsächliche Bedeutung des Lexems und ergänzt, dass „weiblich und männlich" dazu gehörten, dies aber „die alte Aufteilung" sei und es jetzt auch „nonbinäre und transsexuelle Menschen" gäbe. Den Begriff der ‚Geschlechterrolle' führt sie über das Beispiel Brad Pitt ein, der Schauspieler sei und in seinem Beruf eine Rolle spielt. So ähnlich seien Geschlechterrollen. Das Wort ‚Gleichberechtigung' erklärt sie mit „1=1" und der englischen Übersetzung „rights". Die Teilnehmenden übersetzen die Lexeme jeweils ins Russische und Französische.
Anschließend vergleicht Magdalena mit den Lernenden die Hausaufgaben und notiert alle Lösungen an der Tafel. Schließlich führt sie neuen Wortschatz ein. Feminine Nomen werden dabei rot unterstrichen und maskuline blau. In der neuen Lexik ist eine Personenbezeichnung enthalten – ‚der Lebensgefährte' –, welche sie auch moviert einführt. (Beobachtungsmemo, Pos. 20–30)

In diesem Beispiel wird das Thema explizit als solches benannt und auch als Lernziel gerahmt, was ihm eine höhere Bedeutung zuschreibt, da insbesondere im prüfungsorientierten Integrationskurs die gesamte Unterrichtsstruktur von abprüfbaren Zielmarkierungen geprägt ist. Nach der offenen Frage an die Lernenden, was das Wort Geschlecht bedeute, erläutert Magdalena nicht nur den Begriff, sondern leitet auch zu einem Unterrichtsgespräch über geschlechtliche Gleichstellung über. Das Gespräch bleibt dabei im Wesentlichen von ihr als Lehrerin gesteuert und bewegt sich in weiten Teilen auf der sprachlichen Ebene. Im zweiten Teil der Sequenz erfolgt eine gegenderte Wortschatzvermittlung. Es fällt auf, dass bereits die Lernzielformulierung eine Ausrichtung des Unterrichtsverlaufs auf das Thema Gleichstellung darstellt, dies positiv besetzt ist und eine entsprechende Ausdrucksfähigkeit auf Deutsch gefördert werden soll. Basierend auf Kontextwissen ist bekannt, dass das Thema auch durch das kurstragende Lehrwerk vorgeschlagen bzw. vorgegeben wird. Die von der Lehrerin verwendeten genderbezogenen Begriffe werden darin jedoch nicht eingeführt. Es wirkt, als wüssten die Lernenden wenig zum Thema Geschlecht oder hätten nicht genug sprachliche Ressourcen, um sich auf Deutsch darüber auszutauschen, wie das Missverständnis Geschlecht/schlecht im obigen Auszug andeutet. Mithilfe von Übersetzung in andere Sprachen, symbolischen Darstellungen („1=1"), Begriffen aus dem Wortfeld und durch illustrierende Beispiele („Brad Pitt") wird die Thematik auf lexikalischer Ebene erschlossen. Die Lehrerin involviert hierbei queere Geschlechtsidentitäten und verweist auf die Ablehnung endo-cis-heteronormativer Geschlechterverhältnisse. Die binäre Aufteilung von Geschlechtern beschreibt sie als vergangen, das Involvieren von Genderidentitäten außerhalb des binären Spektrums und/oder Transgeschlechtlichkeit sei dagegen die Gegenwart. Die Formulierung, dass es diese Geschlechter ‚jetzt auch gäbe', verdrängt die von jeher bestehende Existenz von Queerness, ist aber wahrscheinlich der Vereinfachung der Darstellung geschuldet. Dem Involvieren von Queerness wird dennoch Relevanz eingeräumt. Dies betrifft auch den Begriff der Geschlechterrolle, der durch die erklärende Referenz auf die Schauspielerei einen Verweis auf den Konstruktionscharakter von Geschlecht darstellt. Schließlich wird noch der

Begriff der Gleichberechtigung als relevant markiert, indem dieser als letzter von den drei Termini auch noch eingeführt wird. Die Lehrerin setzt dadurch Fragen zu politischen Rechten in einen direkten Zusammenhang mit Geschlecht. In der folgenden, an dieses Gespräch nicht mehr anknüpfenden Unterrichtsphase wird die Genderisierung von Sprachmittlung sichtbar. Die Verbindung von Genera und Farben ist im DaZ-/DaF-Kontext zur Erleichterung des Artikellernens etabliert und wird hier fortgeschrieben, so in der Verbindung von feminin und rot sowie maskulin und blau.[129] Dabei wird auf außergrammatische Geschlechterbilder zurückgegriffen, die an grammatische Phänomene angebunden werden. Selbst wenn Nomen demnach keinen semantischen Genderbezug aufweisen, kann ihre Vermittlung gegendert stattfinden. Bei Personenbezeichnungen wird dies noch deutlicher: Magdalena führt hier neben der maskulinen ‚Grundform' auch die movierte Variante ein und verweist damit auf die geschlechtsspezifische Genderung.[130]

Im Umgang mit Geschlecht zeigt sich eine fortwährende *Reproduktion von Genderbinarität*, bzw. konkret der Männer-Frauen-Dichotomie, welche wiederum durch Heteronormativität gekennzeichnet ist und diese reproduziert. Ein Beispiel hierfür ist der folgende Datenauszug aus dem Doblinger Integrationskurs:

Dobling: Interessant ist jedoch besonders das Sammeln von Geschenkideen für Geburtstage von Männern bzw. Geburtstage von Frauen. Es wird ein gemeinschaftlicher Konsens hergestellt, dass es sehr schwierig sei, Männer zu beschenken; auch die Antwort „Nichts!" wird lachend aufgenommen. Die Ideen belaufen sich schließlich auf Geld, Gürtel, Uhr, Mütze, Schal und Socken. „Und einer Frau?" – diese Frage beantworten die Lernenden sichtlich einfacher, so schenke man Frauen am besten Schmuck, Blumen, Pralinen, Parfüm, Gold, Taschen, Schuhe, Make-up, Friseurgutscheine, Wein, Fahrräder, Theaterkarten oder einen Gutschein für ein Wellnesswochenende. Die gesammelten Vorschläge sind insgesamt als sehr stereotyp zu bezeichnen. (Beobachtungsmemo, Pos. 52–57)

Die Unterrichtssequenz zum Thema Schenken ist bereits in ihrer lehrendenseitigen Anlage stark gegendert. So werden die Lernenden aufgefordert, Geschenkideen für Männer bzw. Frauen zu sammeln, was in einer gelösten Atmosphäre stattzufinden scheint. Die Aufgabenstellung löst keine Irritation aus. Stattdessen zeigen sich konsensuelle Geschlechterzuschreibungen wie in der einheitlichen Meinung darüber, dass passende Geschenke für Männer schwer zu finden seien. Wie im Memo bereits gedeutet, sind die Zuschreibungen von geschlechtsspezifischen Geschenken weitgehend stereotyp. Es gibt weder lehrenden- noch lernendenseitig wahrnehmbare Ressentiments gegen die binäre Verteilung und die klischeehaften Zuschreibungen. Darüber hinaus werden zwar dergleichen Stereotype aktiviert, aber nicht migrantisierend

129 Siehe hierzu bspw. ausführlich Heiler und Schmidt 2025.

130 Aus dem Kontextwissen zur Institution ist bekannt, dass diese auch gendergerechte Sprache als wichtig erachtet, was hier in Form der Beidnennung bei der Lexikvermittlung fortgesetzt wird.

kontextualisiert. Es kann insofern eine in Teilen antinormative Verhandlung der Kernkategorie erkannt werden, weil sämtliche Akteur*innen sich über Geschlechterbilder einig sind und weder in Hinblick auf Geschenketraditionen noch generell herkunftsbezogene Geschlechternormen Migrantisierungspraktiken vornehmen. Stattdessen wird Geschlecht hier stereotyp binär, aber nicht kulturalisierend verhandelt.

In dem folgenden, bereits aus Kapitel 4.3.4 bekannten Datenausschnitt wird die stereotypenbasierte binäre Reproduktion dagegen explizit thematisiert und darüber hinaus in einen migrantisierenden Zusammenhang eingeordnet:

Schätzheim: Schließlich führt sie in die neue Lektion des Kursbuchs ein: „Mütter, Väter, Kinder". Die Fotogeschichte zum Moduleinstieg reproduziert klassische Stereotype der Rollenverteilung in heteronormativen Kleinfamilien. Mit den neu präsentierten Lexemen rund um Elternzeit, Mutterschutz etc. wird der Mann als ängstlich vor der Verantwortung der Vaterrolle und als unwillig zum Karriereverzicht eingeführt. Magdalena sagt: „Der Mann hat Panik, dabei sollte die Frau doch Panik haben!?" Die Teilnehmenden spekulieren über das Ende der Bildgeschichte, welches durch einen Hörtext aufgelöst wird. Der Mann wird hierbei als primär fußballinteressiert dargestellt, während die Frau verantwortungsorientiert ist. Magdalena kritisiert, dass das Buch „blöde Klischees" reproduziere und fragt nach den Rollenbildern in den Herkunftsländern der Teilnehmenden. (Beobachtungsmemo, Pos. 101–107)

Die Reproduktion der stereotypen Geschlechterzuschreibungen geht in diesem Beispiel vom Lehr-Lern-Material aus. Die Lehrerin folgt zunächst der Unterrichtsgestaltung des Lehrwerks, indem die Fotogeschichte gemeinsam mit den Lernenden betrachtet, unbekannter Wortschatz semantisiert und entsprechend der Aufgabenstellung über das Ende der Geschichte diskutiert wird. Innerhalb des Themas Gleichstellung, das entsprechenden Wortschatz wie bspw. Elternzeit mit sich bringt, werden vermeintlich typische Geschlechtermerkmale aktiviert. Der Frau wird ein verantwortungsbewusster Umgang in familiären Angelegenheiten zugeschrieben, während der Mann als karriereorientiert und fußballinteressiert stilisiert wird. Bereits mit der kritischen Nachfrage zum Handlungsverlauf deutet Magdalena eine ablehnende Haltung zu diesen Darstellungen an. Ihre Frage baut Distanz zur vom Lehrwerk dargestellten Normalität auf, ausgedrückt durch Zweifel gegenüber der reproduzierten Geschlechternorm. Nach der Arbeit mit dem Hörtext konkretisiert sie diese Kritik, indem sie die Klischees als solche benennt und die Distanz zu den Setzungen des Materials vergrößert. Mit der Frage nach den Rollenbildern in den Herkunftsländern der Lernenden referiert sie auf den Konstruktionscharakter der dargestellten Geschlechternormen. Der Verweis auf Rollen drückt aus, dass sie diese als soziale Konstruktion, nicht aber als ‚natürliche Wahrheit' auffasst. Diesen Zweifel bringt sie in den Unterricht, involviert aber nicht die Sicht der Lernenden. Die Frage nach den herkunftsspezifischen Geschlechterrollen suggeriert nicht nur die Konstruktivität von Gender, sondern eröffnet auch den Raum für kulturalisierende Veranderung mit den Lernenden als Stellvertretende ihrer Herkunft. Während sich diese nicht zur ‚deutsch' markierten Geschichte in

Hinblick auf die dort repräsentierten Geschlechterbilder äußern ‚dürfen', werden sie aufgefordert, dies im Rahmen ihrer natio-ethno-kulturellen ‚Expertise' zu tun. Entsprechend wird das migrantisierte Geschlecht aktiviert und im Unterrichtsgespräch hinsichtlich seiner Verbesonderung fortgeschrieben.

Eine häufige unterrichtsbezogene Konsequenz ist schließlich die Verhandlung *angstvoller männlicher Präsenz*.

Chiara: […] wenn da viele syrer waren war (---) also ich fand (---) nicht so großer respekt (-) dass die männer (--) äh (---) respektierten dass frauen vielleicht (-) äh als erstes etwas (-) als erstes machen oder sich auswählen können (-) aber (--) öh wenn ich blätter verteile oder (--) wenn wir etwas (---) machen oder jemand spricht (-) gebe ich immer sage ich frauen haben (---) frauen geht vor frau geht vor dann sage ich bitte jetzt frauen können anfangen (-) (Interview, Pos. 86)

In diesem Beispiel wird die Migrantisierung von Geschlecht zum Ausgangspunkt für eine ungleiche Behandlung der Lernenden zur Förderung bzw. Unterstützung von Frauen, denen als vulnerable Akteur*innengruppe entsprechende Aufmerksamkeit zuteilwird. Zunächst wird die auszugleichende Bedrohung durch die Anzahl (von Männern) begründet, so entstehe laut Chiara durch „viele syrer" eine Problemlage. Aus dem weiteren Verlauf der Rede ist zu schließen, dass mit der maskulinen Formulierung tatsächlich Männer* gemeint sind. Mit der konkreten Nennung einer Nationalität werden auch bestimmte Zuschreibungen aktiviert: Die anschließende Schilderung der gegenüber Frauen* respektlosen Männer* ist ein Verweis auf das Motiv des unemanzipierten arabischen Manns [siehe Kapitel 4.3.2]. Als Konsequenz bemüht sich Chiara entsprechend ihren Schilderungen um einen Ausgleich der erkannten Respektlosigkeit, indem sie in verschiedenen Unterrichtssituationen wie beim Austeilen von Blättern oder im Gespräch zuerst Frauen auffordert, mit der entsprechenden Aktivität zu beginnen. Die Lehrperson regt ein Behaupten der weiblichen Lernenden an und unterstützt diese dabei aktiv durch vielmalige Aufforderungen. Die binäre Geschlechterteilung wird in Hinblick auf die hegemoniale Männlichkeit als grundsätzliches, geschlechts- und auch herkunftsspezifisches Verhältnis benannt, durch unterrichtspraktische Maßnahmen aber auszugleichen versucht. Die Konsequenz ist nicht nur eine pauschalisierende Zuschreibung gegenüber einer bestimmten Herkunftsnation (wobei von Ethnisierung bzw. Kulturalisierung auszugehen ist), sondern auch Paternalismus. Hierin zeigen sich die mit dem migrantisierten Geschlecht verhandelten Setzungen ganz besonders deutlich.

Die Selbstaussage des Interviews ergänzend zeigt der folgende Datenauszug, wie sehr Lehrende diese Zuschreibungen reproduzieren:

Dobling: Gegenüber den sogenannten Alphakursen gibt es ihrer Erfahrung nach starke Vorurteile, zum Beispiel, dass weibliche junge Lehrkräfte keinen Respekt erführen und es sehr schwer hätten. (Beobachtungsmemo zum Feldgespräch, Pos. 64–65)

In diesem Memoabschnitt bezieht sich die Gesprächspartnerin im Feldgespräch auf Vorurteile, die unter der Gruppe der Lehrpersonen tradiert werden. Alphabetisierungskurse sind eine Form der Integrationskurse, die zunächst die Literalisierung der Kursteilnehmenden zum Ziel haben. Demzufolge werden sie von Lernenden besucht, die in ihrem Herkunftsland wenig Bildung erfahren haben, weil sie bspw. nicht oder zu kurz eine Schule besucht haben, um Lesen und Schreiben zu lernen. Die Zielgruppe unterscheidet sich in ihren Bedarfen von jener des allgemeinen Integrationskurses. Mit dem Ausschnitt wird deutlich, dass eine Unterscheidung seitens der Lehrenden jedoch auch in Hinblick auf bestimmte unterrichtliche Dynamiken vorgenommen wird, was bspw. den Respekt der Lernenden gegenüber der entsprechenden Lehrperson tangiere. Junge Frauen* würden hierbei nicht genug Respekt erfahren, weshalb das Unterrichten der Kurse nicht beliebt sei. Es ist anzunehmen, dass auch hier von der angstvollen männlichen Präsenz die Rede ist, die durch ‚bestimmte' Männer ausgelöst wird. Es kann hinsichtlich der Kursteilnehmenden und dem Verweis auf Herabsetzung von Frauen eine möglichst hohe Fremdheit zur ‚Wir'-Gruppe assoziiert werden. Das migrantisierte Geschlecht wird in solch verallgemeinernden Erfahrungswerten von Lehrenden fortgeschrieben und hat insofern unterrichtliche Konsequenzen, als dass sich Lehrpersonen bestimmte Kurse aussuchen oder sie ablehnen je nach ihrer Positioniertheit und dem erwarteten Umgang mit dieser. Der Kode der angstvollen männlichen Präsenz wird mitunter durch die Subkodes *Problem Männerüberhang* und *Unwohlsein ohne direkte Bedrohung* beschrieben. Wie die vorherigen Darstellungen gezeigt haben [siehe Kapitel 4.3], knüpfen die unterrichtlichen Konsequenzen wesentlich an die Setzungen der Lehrperson zur Konstitution des migrantisierten Geschlechts an.

Eine Form des Arbeitens mit und zu Gender abseits des Unterrichtsgesprächs ist die räumlich-institutionelle Gestaltung. Der In-vivo-Kode *liebevoll und politisch* beschreibt einen solchen Zugang zum migrantisierten Geschlecht:

Schätzheim: Die Räumlichkeiten sind als liebevoll und politisch gleichermaßen zu bezeichnen. Direkt im Eingangsbereich befindet sich eine Pride-Flagge, daneben ein großes Bild samt Zitat von Nelson Mandela. Die Räume sind geprägt von (künstlerischen) Produkten und politischen Statements. Der Ort, der nach dem Empfang dem Zusammensitzen und Warten dient, wird ‚Wohnzimmer' genannt. Die Küche heißt ‚Schlaraffenland', die genderneutralen Toiletten ‚Ozeanien' und die Kursräume sind nach den Kontinenten benannt. (Beobachtungsmemo, Pos. 29–32)

Die Gestaltung des Lehr-Lern-Kontexts setzt sich aus politischen Symbolen zusammen, die auf Queersensibilität und Antirassismus verweisen. Die Zitate und Statements vertiefen die politische Gestaltung mit konkreteren inhaltlichen Referenzen. Ergänzt werden sie durch die ‚liebevollen' Elemente wie bspw. die humorvolle Benennung der Räumlichkeiten. Der räumliche Kontext spiegelt somit nicht nur die institutionelle Haltung zu Gerechtigkeit bzw.

Ungleichheit in Hinblick auf verschiedene Differenzlinien, sondern sendet auch Botschaften an die beteiligten Akteur*innen, wie bspw. Lernende. Indirekt zeigt dies auch Setzungen über deren Verortung, so ist anzunehmen, dass antirassistische Statements und Symboliken den Raum für POCs einladender und sicherer gestalten soll. Details wie die nach Kontinenten benannten Räumlichkeiten implizieren eine postkoloniale Auseinandersetzung der Verantwortlichen; die offene Raumgestaltung und die künstlerischen Elemente Mitgestaltungsmöglichkeiten der Lernenden. Die Kombination der Artefakte, Benennungspraktiken und die inhaltlichen Setzungen verweisen hierbei indirekt auch auf die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts, das darin gespiegelt wird. Bestimmte Zuschreibungen dessen, bspw. rassialisiert, vermeintlich nicht queer zu sein etc., werden demnach proaktiv ‚beantwortet'.

4.5.2 Außerunterrichtsbezogene Konsequenzen

Außerunterrichtsbezogene Konsequenzen haben, wie kapiteleingangs beschrieben, ihre Anbindung an die Lehr-Lern-Situation, stehen aber in enger Verbindung zum außerunterrichtlichen Kontext mit den drei migrationsgesellschaftlichen Ebenen [siehe Kapitel 4.2]. Konstruktion und Verhandlung des migrantisierten Geschlechts im Unterricht wirkt über dessen räumliche und zeitliche Grenzen hinaus.

Eine wesentliche Konsequenz ist *Othering* bzw. eine Gegenüberstellung von *Wir und die Anderen*, indem innerunterrichtliche Praktiken in starkem Bezug zu außerunterrichtlichen, migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen stehen. Der Kode beschreibt Stellen im Datenmaterial, in denen eine ‚Wir'-‚Nicht-Wir'-Dichotomisierung über Unterrichtsgrenzen hinweg hergestellt wird. Ein Beispiel hierfür ist der folgende (bereits in Kapitel 4.3.3 dargestellte) Interviewauszug:

Wilma: […] ähm am ehesten probleme habe ich tatsächlich mit älteren männern speziell mit arabischen männern (---) und ja ich habe äh zwei freundinnen die sind lehrerinnen an öffentlichen schulen die sagen an sich dass sie damit auch am meisten probleme haben das tröstet mich immer aber die unterrichten ja nicht diese diese klientel (--) ähm (--) da habe ich schon das gefühl öh dass diese manchmal probleme damit haben (.) in dem alter äh von einer frau was sagen zu lassen und ich kann auch sehr streng sein (---) ja (Interview, Pos. 154)

Die interviewte Lehrperson aktiviert innerhalb des Kontexts des migrantisierten Geschlechts zunächst das Motiv des ‚unemanzipierten arabischen Manns', indem dieses Bild als Referenzpunkt für problematische Lernende verwendet wird. Neben dem Differenzmerkmal Herkunft wird auch Alter angesprochen – es bestünden „tatsächlich mit älteren männern" Schwierigkeiten im Lehr-Lern-Setting. Zum Ende der Ausführung stellt sie hierbei den Zusammenhang mit fehlendem Respekt gegenüber Frauen her, was ihrer Erfahrung nach vor allem ältere Männer betrifft. Die Verbindung von Geschlecht und Herkunft erfolgt

auf eine abwertende Weise in Hinblick auf ein bestimmtes Geschlecht und eine natio-ethno-kulturelle Verortung. Diese unterrichtlichen Erfahrungswerte aus dem integrationsorientierten DaZ-Unterricht stellt Wilma in den Kontext von Schilderungen befreundeter Lehrerinnen des schulischen Bereichs. Obwohl diese keine Erwachsenen, also auch keine älteren arabischen Männer, unterrichten, legitimiert Wilma die Gemeinsamkeit der Erfahrungen, weil diese sich in den Problemen „damit" überschneiden würden. Sie beschreibt es als Trost zu wissen, dass ihre Einschätzung der problematischen Männlichkeit im Lehr-Lern-Kontext geteilt wird und nutzt dies zur Stärkung ihrer Argumentation. Dennoch benennt sie die zuvor beschriebene gemeinsame Erfahrung nur als begrenzt vergleichbar, weil die Schullehrerinnen „ja nicht diese klientel" unterrichteten. Die Benennung als Klientel wirkt in diesem Zusammenhang als negative bzw. abwertende Gruppenbeschreibung und kann sich entweder auf ihre generelle Zielgruppe im Integrationsbereich beziehen oder aber den Anteil der älteren arabischen Männer. Aus dem Vergleich mit den befreundeten Lehrerinnen mit denselben Erfahrungen bzw. Meinungen geht also zunächst eine Bestätigung hervor, jedoch wird das eigene Problem durch anschließende Abgrenzung nochmals verstärkt. Im unterrichtlichen Zusammenhang geht Wilma darauf mit Strenge ein. Die außerunterrichtliche Konsequenz besteht dagegen in dem beschriebenen Vergleich mit anderen Lehr-Lern-Settings, dem Austausch mit außerinstitutionellen Akteur*innen und in Konsequenz in der Fortschreibung bestimmter Setzungen über Assoziierte des migrantisierten Geschlechts. Das Othering zeigt sich hierbei zum einen in der natio-ethno-kulturellen Grenzziehung, aber auch in der Abgrenzung von verschiedenen Zielgruppen der Sprachmittlung. Die Schilderungen zum Unterricht sind wesentlich durch außerunterrichtliche, migrationsgesellschaftliche Setzungen beeinflusst und wirken durch den Austausch mit Fachkolleg*innen auch auf diese zurück.

Der folgende Interviewauszug verdeutlicht othernde Setzungen ausgehend von Erläuterungen zu gendergerechter Sprache:

Jule: ähm bin ich absolut dafür und ich finde das ähm stärkt auch so ein bisschen oder gibt ein bisschen den rückblick auf unsere gesellschaft nämlich die (---) gleichstellung ist ja immer noch überhaupt nicht da und äh aber äh äh es führt da hin und es gibt vor allem äh jungen menschen die aus anderen ländern kommen wo gleichstellung der frau noch gar kein thema ist und überhaupt nicht vorhanden ist °h gibt denen so ein bild über unsere gesellschaft (--) und das finde ich wichtig und das finde ich gut also dass wir frauen und männer eben gleichmäßig ansprechen im gleichen zuge im gleichen atemzuge ansprechen (---) also ich denke halt an äh über also ähm damals waren es halt dann die übersiedler wenn ich das jetzt auf ausländer zum beispiel die aus ähm (-) aus afrika irgendwo kommen oder aus anderen ländern wo einfach die frau noch gar keinen stellenwert hat (--)
Laura: mhm (-)
Jule: äh es könnte auch so was weiß ich dubai sein ja das ist zwar furchtbar reich aber die frauen dürfen da ja eigentlich gar nichts machen °h ähm oder auch türkei oder sowas das fände ich ähm (-) denen einfach zu erklären wie ein bisschen die welt läuft ne ich sage nicht dass dass die welt für alle gut ist oder dass das die bessere welt ist es ist nur einfach (-) wir

haben ein komplett anderes level wie wir miteinander umgehen und das ähm (---) bringt sprache rüber (--)
Laura: ja (-)
Jule: und das finde ich wichtig und ähm ich glaube das gibt es in vielen anderen gegenden der welt eben nicht ne da ist alles noch auf den mann gemünzt (-) und ähm so kommen die halt eben dann auch nach deutschland und lernen dann dort die deutsche sprache °h und äh kultur ist das ne bei uns ist das gewachsene kultur oder auch kultur die entstanden ist ne °h in den fünfziger sechzigern musste die frau ja noch fragen wenn sie arbeiten wollte ob der mann damit einverstanden ist (2.0) (Interview, Pos. 114–118)

Die Interviewpartnerin bezieht sich in ihren Ausführungen zunächst auf die Relevanz, gendergerechte Sprache im DaZ-Unterricht zu vermitteln, und bindet ihre Argumentation schließlich an regionale Unterschiede der geschlechtlichen Gleichstellung im internationalen Vergleich an. Einleitend betont Wilma, dass ihr gendergerechte Sprache „absolut" wichtig sei, benennt die Relevanz also sehr stark. Als Gründe führt sie die stärkende Wirkung für vermutlich im generischen Maskulinum unsichtbar gemachte Geschlechter an und zieht Zusammenhänge zwischen Sprache und Gesellschaft. Weil Gleichstellung in ‚unserer' Gesellschaft noch nicht erreicht sei, wäre sprachliche Gerechtigkeit entsprechend von hoher Bedeutung. Vom ‚gleichmäßigen Ansprechen' aller Geschlechter geht sie schließlich argumentativ in den Vergleich mit Geschlechterverhältnissen, die dem eröffneten ‚Wir' gegenüberstehen. Als Beispiele führt Jule Afrika, Dubai und die Türkei an, wo ihres Erachtens Gleichstellung noch nicht das Niveau von Deutschland erreicht hätte. In der Verwendung gendergerechter Sprache im DaZ-Unterricht sieht sie demzufolge auch eine Vorbildwirkung, denn obwohl sie zu Beginn auf die „noch überhaupt nicht" erreichte Gleichstellung verweist, so sind Vertreterinnen der ‚Nicht-Wir'-Gruppe ihrer Argumentation nach nochmals weiter von dem Status der ‚Wir'-Gruppe entfernt. Entsprechend sei es die Aufgabe der Lehrperson, auf die vorbildhafte Situation in Deutschland hinzuweisen und Aufklärungsarbeit zu leisten, wie „die welt läuft". Abseits der relativierenden Aussagen dazu, dass auch in Deutschland noch nicht alle Gleichstellungsziele erreicht seien und es keine „bessere welt" darstelle, wird die ‚Wir'-Gesellschaft doch zu Vorbild und Ziel ernannt. Absolute Formulierungen wie „gar keinen stellenwert" oder „dürfen ja eigentlich gar nichts machen" in Bezug auf Frauen in den exemplarisch genannten Regionen ziehen eine deutliche Differenz zwischen ‚Wir' und ‚Nicht-Wir'-Gruppe, vertiefen also das stattfindende Othering und die vergleichende Hierarchisierung. Die Verwendung von „wir" im Gegensatz zu „die frauen" betont diese Unterscheidung. Begründung erfährt die Differenz schließlich dadurch, dass die historische Genese von Gleichstellungsverbesserungen in Deutschland erwähnt wird. So sei das zuvor beschriebene hohe Niveau der geschlechtlichen Gleichberechtigung eine „gewachsene kultur". Jule erwähnt überwundene gesetzliche Benachteiligungen von Frauen in Deutschland. Da sie diese als vergangen benennt und in den Vergleich mit gegenwärtigen Benachteiligungen von Frauen in „vielen anderen gegenden" stellt,

betont sie die Moderne der ‚Wir'-Gruppe und die Rückschrittigkeit der ‚Nicht-Wir'-Zugehörigen. Das Motiv des fortschrittlichen ‚Westens' ist postkolonialen (Entwicklungs-)Diskursen entlehnt [siehe Kapitel 2.4.4]. Die Schilderungen sind somit dem Bestreben zuzuordnen, die Situation der zugewanderten Frauen im Rahmen des integrationsorientierten DaZ-Unterrichts zu verbessern, was im Zusammenhang der dargelegten Argumentation paternalistisch stattfindet. Die Migrantisierung von Geschlecht erfolgt hierbei im Lehr-Lern-Kontext durch Bezugnahme auf außerunterrichtliche Wissensbestände und Verhältnisse und wirkt auf diese zurück.

Während Jule vor allem ‚Gesellschaften' vergleicht, bezieht sich Chiara im folgenden Interviewauszug auf Unterschiede innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft:

Chiara: öhm (-) da ich auch ausländer bin eigentlich spüre ich mehr diese (--) diese öh diese schwierigkeiten in deutschland (--) äh und wir sprechen öh (---) auch über (--) sachen wie (--) männerrolle frauenrolle natürlich mit den themen °h äh arbeit oder thema °h ähm es gibt öh im kurs thema jetzt hatten wir °h frauenrolle männerrolle warte und gleich (-) äh berechtigung (---)
Laura: mhm (--)

Chiara: und das äh das ist sehr beliebt das thema zum sprechen von den leuten die erzählen °h ja ähm viele sind schon äh in deutschland (-) sehr integriert und machen putzen und haushalt (--) ähm einige frauen (-) ähm sind als hausfrau tätig (--) und respektieren die religion und die äh frauenrolle in islamischen staaten (-) ja also das ist (---) sehr unterschiedlich (Interview, Pos. 34–36)

Die Interviewpartnerin positioniert sich zu Beginn als „ausländer" und ordnet die nachfolgenden Aussagen somit in diese selbstmigrantisierte Beschreibung ein. Durch ihre Positionierung, so die Begründung Chiaras, könne sie die „schwierigkeiten in deutschland", welche die Lernenden betreffen, nachvollziehen. Welche Schwierigkeiten sie damit meint, wird durch die anschließende Themennennung deutlich, so gehe es in den Unterrichtsgesprächen um Geschlechterrollen und -verhältnisse. Nicht nur könne Chiara durch ihre eigene Migrationserfahrung die Herausforderungen ihrer Lernenden nachvollziehen, sondern auch diese selbst sprächen erfahrungsgemäß gern über Gleichstellungsthemen. Das Thema geschlechtsbezogene Gleichstellung bringt Chiara direkt mit Migrantisierung in Zusammenhang. Der Grad des Integriertseins sei unter anderem mit dem Hausfrausein und den religiösen Normen zu Respekt gegenüber Frauen bedingt, wobei sie den Islam nennt. Die Schilderungen sind dahingehend uneindeutig, ob es Chiara als Zeichen gelungener Integration ansieht, „putzen und haushalt" zu machen oder im Gegenteil. Eindeutig ist jedoch, dass Geschlecht direkt an Religion gebunden wird und Integration mit Geschlechterrollen und Arbeitsteilung im Haushalt assoziiert ist. Die Konstitution des migrantisierten Geschlechts wird hier sowohl innerunterrichtlich im Gespräch der Lernenden miteinander als auch außerunterrichtlich durch Bezug auf die eigenen Migrationserfahrungen, Setzungen von Integrationserfolg und

gesellschaftliches bzw. familiäres Miteinander innerhalb von natio-ethno-kulturell und religiös beeinflussten Geschlechterrollen vorgenommen.

Als weitere Konsequenz mit außerunterrichtlicher Wirkung und Bezugnahme sind die konstruierten *Männerbilder* zu nennen. Im Gegensatz zu verschiedenen Konzepten des Frauseins werden Männerbilder explizit konstruiert und benannt. Darin zeigt sich das Motiv der Frau als ‚das Andere', bzw. ihre Alterität im Vergleich zur als nichtverbesonderten Männlichkeit.

Zunächst sei der *berufstätige Mann* angeführt.

Katy: und jetzt ist es auch häufig dass die männer einfach nebenjobs ((englische Aussprache)) haben ich glaube das ist eher das problem dass die ganz häufig äh ein ein job ((englische Aussprache)) noch dabei haben dass die irgendetwas tun irgendwas arbeiten dementsprechend die zeit fehlt °°h äh sich wirklich und so hausaufgabenmäßig zu beschäftigen vielleicht ist es das auch einfach (---) (Interview, Pos. 82)

Das Bild des berufstätigen Manns wird hier von Katy im Zusammenhang mit den Möglichkeiten beschrieben, zu lernen und sich am Unterricht zu beteiligen. Insofern Männer einer beruflichen Tätigkeit, sei es in Form von Neben- oder Vollzeitjob, nachgehen, wachsen die Hürden zur Teilnahme am Deutschkurs. Die wiederholte zeitliche Angabe „häufig" verweist darauf, dass es sich hierbei um eine verbreitete Konstellation handelt, die den Lehrpersonen bereits vertraut ist. Das nicht näher spezifizierende „irgendwas tun irgendwas arbeiten" impliziert, dass es keine Rolle spielt, welcher Art die berufliche Tätigkeit ist und dass die Lehrenden dies auch nicht wissen. Es handelt sich vielmehr um eine unspezifische jobbedingte Abwesenheit, die einkalkuliert werden muss. Katys Schilderung stellt die Situation als eine normalisierte, nicht zu hinterfragende dar, sowie als eine Deutung der Situation abwesender männlicher Lerner, die nur geringe Kapazitäten des Lernens bzw. des „hausaufgabenmäßig" Vor- und Nachbereitens haben. Gezeichnet wird demnach auch ein Männerbild, nach dem man ganz ‚natürlich' beruflichen Tätigkeiten nachgeht und das hierbei in Abgrenzung zu einem nicht beruflich tätigen Frauenbild steht, eben weil dies nicht erwähnt wird und die Lücke als Verweis auf die Situation als ausschließlich männlich gedeutet werden kann. Die innerunterrichtliche Konsequenz, dass Männer fehlen und womöglich langsamer lernen, steht im außerunterrichtlichen Zusammenhang mit deren Rolle, Geld zu verdienen und sich beruflich zu betätigen.

Das Gegenkonzept stellt *der faule Mann* dar.

Jule: […] das ist immer ganz wichtig bei den aus und übersiedlerinnen von damals ist mir aufgefallen dass die im prinzip die ganze familie stemmen (-) zum teil sehr früh verheiratet waren ein zwei kinder haben ihre ausbildung machen der mann liegt (--) oft tschuldigung das hört sich jetzt fast wie ein vorurteil an °h aber häufig zuhause faul auf dem sofa °h äh und die frau die stemmt alles ja also die geht auch noch einkaufen die macht die arztbesuche mit ihren kindern und schafft noch ihre ausbildung in einer anderen sprache (-) das hat mich ähm oftmals äh (-) da habe ich also da habe ich hochachtung vor gehabt ja (--) (Interview, Pos. 70)

Auch dieses Männerbild basiert auf binären Geschlechtervorstellungen, wobei dieses Mal die Situation der Frauen beschrieben wird, um die des Mannes darzustellen. So nennt Jule verschiedene Tätigkeiten der Frauen, die unterschiedliche familiäre Sorgearbeiten enthalten, aber auch reproduktive Aufgaben umfasst und die eigene Bildung einschließt. Während die Frauen entsprechend dieser Darstellung einer Mehrfachbelastung unterliegen und diese zur „hochachtung" der Lehrperson meistern, sind die Männer als „faul auf dem sofa" liegende Familienmitglieder dargestellt, die sich all diesen anfallenden Aufgaben entziehen und ihre sprachliche Bildung vernachlässigen. Jule stellt einen ungerechten Gegensatz dar, wobei die weiblichen Lernerinnen mit Worten wie „stemmen" als besonders leistungsfähig und verantwortungsbewusst bewundert werden. Die Äußerungen beziehen sich auf Erfahrungen mit einer spezifischen Zielgruppe, nämlich Aus- und Übersiedlerinnen. In diesem Zusammenhang sind die geschlechtsbezogenen Beurteilungen einzuordnen, die hier von Seiten der Interviewpartnerin als stereotyp erkannt werden, da sie sich „fast wie ein vorurteil" anhören. Gleichzeitig kann es eine rhetorische Strategie sein, die Annahme, dass hier Vorurteile reproduziert würden, vorwegzunehmen und zu widerlegen. Die Verhandlung des migrantisierten Geschlechts erfolgt ausgehend von unterrichtlichen Erfahrungen in Bezugnahme auf Vorstellungen von Zugewanderten in ihrer außerunterrichtlichen Lebenswelt. In dieser werden Männer als potenziell faule Patriarchatsprofiteure beschrieben.

Ein weiteres Männlichkeitsbild ist *der kumpelige Mann*:

Schätzheim: Die Teilnehmenden erzählen wie gestern bei Oliver [Lehrer, Anm. L.S.] von ihrem Wochenende, aber eine Freundesgruppe erzählte am Vortag eher vom Party- und Alkoholteil, heute vom Essen, Kochen und Spazierengehen.
Mit Oliver wird der Party-Anteil des Wochenendes geteilt, mit Magdalena [Lehrerin desselben Kurses, Anm. L.S.] der gediegene, häusliche Part. Oliver wirkt vielleicht nahbarer, wie ein Kumpel. (Beobachtungsbericht, Pos. 140)

Der Datenauszug verweist auf zwei verschiedene Unterrichtszeitpunkte des beobachteten Schätzheimer Integrationskurses, in dem die beiden Lehrpersonen Oliver und Magdalena unterrichten. Am Vortag fragte zunächst Oliver nach dem Wochenende der Lernenden und diese erzählten von Partyerlebnissen. Am Folgetag antwortete derselbe Kurs auf dieselbe Frage von Magdalena anders, indem die Lernenden häuslich-ruhige Erlebnisse schilderten. Es kann deshalb vermutet werden, dass die Lehrenden jeweils andere Erwartungshaltungen wecken, was durchaus mit ihrer geschlechtlichen Positioniertheit zusammenhängen kann. Wie bereits teilweise im Datenmaterial gesehen, gehen Männer* miteinander ‚kumpelig' um. Dies wird auch hier sichtbar, gehen doch einige befreundete Kursteilnehmer am Wochenende zum Feiern aus und berichten davon auch ihrem männlich positionierten Lehrer. Die männlichen Lernenden spiegeln untereinander männlich markierte Praktiken und verweisen auf diese im Unterricht. Das außerunterrichtliche ‚Kumpeligsein' findet sich

im Umgang mit Oliver wieder und stellt einen indirekten Verweis auf dessen außerunterrichtliche Verortung dar.

Im Datenmaterial zeigen sich auch weitere Männlichkeitsbilder wie *der sich kümmernde Mann*, der durch besondere Höflichkeit insbesondere Frauen gegenüber beschrieben wird, oder *der junge Mann*, der potenziell als rebellisch wahrgenommen wird. Diese Motive betreffen jedoch die außerunterrichtlichen Konsequenzen nur im geringen Maße.

4.5.3 Zusammenfassung und Reflexion

Die vorangegangenen Schilderungen stellen zwei wesentliche Formen der Konsequenzen dar, wie sie sich aus der Konstitution der Kernkategorie ergeben: unterrichtsbezogene und außerunterrichtsbezogene Konsequenzen. Der Unterricht zeigt vielfältige Praktiken von reflexiven Einbettungen geschlechtlicher Vielfalt über stereotype Reproduktionen bis hin zur kulturalisierenden Migrantisierung. Diese (sprachlichen) Handlungen führen zu normativen Setzungen und paternalistischen Unterrichtshandlungen, in denen das migrantisierte Geschlecht oft als defizitär markiert wird. Über den DaZ-Unterricht wirkt die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts othernd zwischen ‚Wir' und ‚Nicht-Wir'. Hierbei werden u. a. bestimmte Männlichkeitsbilder konstruiert und Erklärrahmen wie Herkunft und Religion explizit herangezogen, um Geschlechtervorstellungen zu begründen.

Wie im einleitenden Abschnitt von Kapitel 4.5 erklärt wurde, gehen diese ineinander über, denn nicht immer ist eindeutig, ob eine beobachtete unterrichtliche Handlung oder eine Äußerung im Interviewgespräch tatsächlich in den Unterricht wirkt oder über diesen hinaus. Eine solche Überlappung ergibt sich aus der Vielschichtigkeit der konstituierenden Praktiken und der Komplexität der Kernkategorie. Während die beobachteten Unterrichtseinheiten teilweise Geschlecht zum Thema machten und so ergiebige Beobachtungsgelegenheiten boten, sind die meisten doch wahrscheinlich unbewusst gegendert. Sie lassen deshalb Deutungen zu, wie das migrantisierte Geschlecht im Unterricht verhandelt wird und wie genderbezogene Praktiken auf dieses zurückwirken. Dennoch stellt sich die Frage, inwiefern hieraus konkrete Empfehlungen für einen gendersensiblen DaZ-Unterricht abgeleitet werden können. Dieser Folgeschritt wird in Kapitel 4.6 ausführlich diskutiert.

4.6 Didaktische Interpretation

Aus dem beschriebenen Modell des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht werden nun didaktische Interpretationen abgeleitet, die entlang der Modellstruktur darlegen, wie gendersensibler Unterricht gestaltet werden kann. Die folgenden beiden Kapitel gehen auf die Forschungsfragen ein,

- welche Herausforderungen und Potenziale es für den Anspruch gendersensiblen Unterrichts gibt, und
- welche Gelingensbedingungen einen solchen ermöglichen.

Die didaktischen Interpretationen beziehen sich auf die Ergebnisse der Analyse von Interviews und Beobachtungen und folgen dem Anspruch, für sämtliche Lehr-Lern-Settings des integrationsorientierten, institutionellen DaZ-Unterrichts für Erwachsene Implikationen zu bieten, die wiederum situationsspezifisch umgesetzt und angepasst werden.

4.6.1 Herausforderungen (und Potenziale) für gendersensiblen DaZ-Unterricht

Der *Kontext* konnte zunächst als vorgelagerte Voraussetzung für das Feld im Gesamten sowie die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts im Besonderen beschrieben werden. Hierbei wurde deutlich, dass er durch seine Reichweite auf Ebene der gesamtgesellschaftlichen Diskurse um Migration und Geschlecht auf alle Institutionen und Akteur*innen des Felds einwirkt. Die didaktischen Herausforderungen (und Potenziale) werden deshalb maßgeblich durch den Kontext bedingt. Doch auch ein grundlegendes Verständnis davon, was gendersensibel bedeutet, wird innerhalb dieser Diskurse der Migrationsgesellschaft verhandelt und durch hegemoniale Setzungen normiert. Gendersensibilität wird hierbei als verbesserungsorientierte Reaktion auf ein als problematisch erkanntes Verhältnis von geschlechtsbezogener Ungleichheit verstanden. Im Konzept gendersensibler Didaktik wird diese Problematik gespiegelt, reproduziert und kaum aufgelöst, aber auf einer Handlungsebene bearbeitet. Entsprechend der gleichzeitig ermöglichenden und begrenzenden Wirkung von Diskursivität ist Gendersensibilität so weit anstrebbar, wie sie denkbar ist. Gendersensibler DaZ-Unterricht arbeitet demnach mit den Ideen von Geschlecht und Migration, in denen er situiert wird.

Darin liegt bereits eine basale Herausforderung begründet: Gendersensibler DaZ-Unterricht ist höchstgradig gesellschaftlich verortet und relevant, reicht also über den institutionellen Rahmen des Lehr-Lern-Settings hinaus und unterliegt dem gesellschaftlichen Ringen um Deutungshoheiten im Bereich Integration. Aufgabe, Einbettung und Wirkung (gendersensiblen) Unterrichtens

stehen in einem komplexen Verantwortungskonflikt zueinander. Bspw. hat Erwachsenenbildung keinen dezidiert erzieherischen Auftrag und die beforschten Kurse verfolgen klar das Ziel der Sprachmittlung; dennoch legitimieren migrationsgesellschaftliche Setzungen über Zugewanderte Paternalismus und Infantilisierung und erschweren Lehrenden eine klare Verortung ihrer Rolle [siehe Kapitel 4.3.2, 4.3.3]. Es erfordert kritisch-reflexive Perspektiven der Akteur*innen auf den Kontext und sich selbst, um diese Verhältnisse ansatzweise entschlüsseln zu können.

In Kapitel 4.2.4 wurde dargestellt, dass das migrantisierte Geschlecht Zuschreibungen binärer Geschlechterordnungen und herkunftsbezogenem Othering unterliegt – was dann wiederum starke Stereotypisierung aufweist. Gender und genderbezogene Bedarfe werden auf den drei Kontextebenen kaum thematisiert und eine wesentliche Herausforderung ist es, aus den omnipräsenten, aber implizit bleibenden Setzungen formulierbare Ziele, Maßstäbe und Konzepte zu entwickeln. In einem mitunter emotional aufgeladenen, politisierten Diskurs ist dafür Mut, aber auch Sensibilität notwendig.

Stabilisierte Machtverhältnisse der Migrationsgesellschaft bedingen die Rolle der unterrichtsbezogenen Akteur*innen und institutionellen Strukturen, was die Dekonstruktion von Macht- und Herrschaftsbedingungen erschwert. In diesen Machtverhältnissen ist die Migrationsgesellschaft als solche repräsentiert, deren Konzepte unter anderem in Lehrpersonen Verkörperung erfahren und Verhandlungen von Ideen wie dem migrantisierten Geschlecht mit sich bringen. Über Diskursfragmente wie Gesetze oder Einrichtungen wie das BAMF werden hegemoniale Setzungen um Migration gefestigt, ohne dass Gendersensibilität hierbei ein vorgesehener Teil wäre [siehe Kapitel 2.3.3]. Auf der institutionellen Kontextebene kann durch alternative Lehr-Lern-Konzepte eine Ausrichtung an den Bedarfen der Zielgruppe auf vorurteilsrevidierende Weise vorgenommen werden. Realpolitische Bedingungen existieren jedoch für alle institutionellen Kontexte und bilden den allgemeinen Rahmen ihrer Möglichkeiten und Grenzen, die wiederum die Akteur*innen auf der Unterrichtsebene beeinflussen.

Schließlich sei die Gatekeeper-Funktion von Deutschunterricht als Herausforderung zu nennen – ist doch die hohe Bedeutung von Spracherwerb für ‚erfolgreiche Integration' in weiten Teilen eher ein hemmender Faktor, widerständig Handelnde zu integrieren [siehe Kapitel 2.3.4]. Leistungs- und Anpassungserwartungen an Zugewanderte können die Offenheit für differenzbezogene Reflexion bei sämtlichen Akteur*innen verhindern. Gatekeeper bestimmen Zugänge zu Ressourcen bzw. Kapitalarten, haben insofern eine begrenzende, aber auch ermöglichende Funktion. Innerhalb dieses Spektrums muss gendersensibler Unterricht als ermöglichend verhandelt werden, um Legitimation zu erfahren [siehe Kapitel 4.2.2].

Lehrende werden durch den Kontext zu solchen und es kann angenommen werden, dass eine bestimmte Art von Personen adressiert wird, die qua

Positioniertheit, Bildung und thematischer Zugewandtheit in Frage kommen, mit der Rolle der Lehrperson ‚ausgestattet' zu werden. Dies führt nicht nur zu einer bestimmten Demografie von Lehrenden [siehe Kapitel 2.3.2], sondern es werden auch anzunehmenderweise bspw. Personen adressiert, die dem System Integration positiv gegenüberstehen. Im Gegensatz zum schulischen Lehramt sind wiederum die Arbeitsbedingungen des Berufs (Sicherheit, Einkommen, Prestige) nicht für alle potenziell Adressierten lukrativ, zumal Sprachmittlung oftmals im ehrenamtlichen Bereich stattfindet. Lehrende, die Integration in der aktuellen Form einschließlich der migrationsgesetzlichen Regelungen (koloniale Fortschreibungen etc.) ablehnen oder Migrationsgegner*innen sind, werden durch eine Tätigkeit als DaZ-Lehrperson kaum angesprochen. Die Gruppe der Lehrenden ist also durch den Kontext konstituiert, aber keinesfalls beliebig. Lehrende stehen vor der Herausforderung, nicht nur den Kontext, sondern auch ganz konkret ihren Zugang zu und ihre Situiertheit in diesem zu reflektieren. Die Subjektposition der Lehrenden legt darüber hinaus nahe, die Lernenden als ein uniformes Gegenüber zu verhandeln, wodurch die Vereinfachung einer komplexen Gruppe legitimiert wird. Gendersensible Didaktik entwickelt die Kraft, diesen Habitus zu hinterfragen und eingeübte, legitimierte Praxen zu durchbrechen.

Die wohl größte Herausforderung gendersensiblen Unterrichts ist seine Situierung in einem von Rassismus geprägten Kontext, der einen aufgeladenen Migrationsdiskurs hervorbringt und Deutschvermittlung innerhalb des umkämpften Integrationsdispositivs zum Aushandlungsort mit hoher ‚Strittigkeit' macht [siehe Kapitel 2.3.4]. Die Normalisiertheit rassistischer und sexistischer Ordnungen erschwert es wesentlich, einen diskriminierungssensiblen Unterricht zu etablieren, weil ein solcher bereits eine Widerständigkeit bedeutet: Antinormatives und machtkritisches Handeln ist in diesen Strukturen nicht legitimiert. Ein Beispiel für die machtvolle Verbundenheit von Gender und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ist das im Datenmaterial tradierte Motiv des ‚unemanzipierten arabischen Manns', das beinahe ausschließlich dem außerunterrichtlichen Diskurs entlehnt, statt auf Basis unterrichtlicher Erfahrungen konstruiert ist [siehe Kapitel 4.3.2].

Die Lehrperson ist – unabhängig ihrer Positioniertheit – neben diesen auf sie einwirkenden Rahmenbedingungen selbst Teil eben jener Migrationsgesellschaft. Wie sich zeigte, verhandeln Lehrende diese Mittler*innen-Stellung durchaus kontrovers, indem ihre Praktiken innerhalb verschiedener Rollen rekonstruierbar sind. In Bezug auf Gender zeigen sich bspw. paternalistische oder abgrenzende Muster, wenn genderassoziierte Konflikte oder Probleme im Lehr-Lern-Setting sichtbar werden [siehe Kapitel 4.3.4].

Außerdem stehen der Etablierung eines machtkritischen Lehrens und Lernens unterrichtsinhärente Hegemonien entgegen, so vor allem die Positionierung der Lehrenden, die traditionell eine steuernde, entscheidende und somit machtvollere Rolle einnehmen können als Lernende. Ein solches Gegenüber

ist in Integrationskursen durch deren Situiertheit im Integrationssystem sowie die curriculare Anlage prinzipiell vorgesehen, aber auch in anderen institutionellen Lehr-Lern-Settings kommen dergleichen unterrichtshegemoniale Verteilungen zustande [siehe Kapitel 2.3.5]. So konnte bspw. in den besuchten ehrenamtlichen Deutschlernkontexten ebenfalls eine klare Rollenverteilung wahrgenommen werden, auch wenn in mancherlei anderer Hinsicht ‚Augenhöhe' hergestellt worden ist. In der migrantischen Selbstorganisation in Regenskoog erschien der Umgang miteinander nah und communityorientiert; die Position der Lehrperson war im unterrichtlichen Miteinander dennoch eine hegemoniale. In den besuchten Integrationskursen war diese Rollengegenüberstellung ohnehin eindeutig mit einem Machtgefälle zu Gunsten der Lehrpersonenposition verbunden.

Institutionell sind fehlende Kinderbetreuung und fehlende Sozialarbeiter*innen ganz wesentliche Hemmnisse für eine gendersensible Unterrichtsgestaltung. Wenn keine Kinderbetreuung gegeben ist, sind die Hürden für die Teilnahme am Unterricht für Eltern, vor allem aber für Mütter, ausgesprochen hoch. Institutionen mit Kinderbetreuung sind allerdings selten. Ein Kinderbetreuungskonzept wie es in der Geflüchtetenunterkunft Regenskoog praktiziert wird, dass nämlich die Kinder mit im Raum sind und parallel zum Unterricht betreut werden, ist ebenfalls eine Maßnahme, um Gendersensibilität zu erhöhen, weil direkt und flexibel auf gegendert markierte Anliegen reagiert wird. Das überwiegende Fehlen von Sozialarbeiter*innen führt dazu, dass Lehrende genderbezogene Probleme auffangen (müssten), was weder erwartbar noch angemessen leistbar ist.[131] Die Sorge, zur Ansprechperson zu werden, zu sehr belastet zu werden oder zu involviert zu sein, ist ein möglicher Grund, Gender nicht zum Thema zu machen. Bspw. schilderten die interviewten Lehrpersonen immer wieder Situationen genderbezogener Konflikte, die zu lösen eine Herausforderung darstellte, sowohl im Unterricht (Streit) oder im Privaten (häusliche Gewalt) [siehe Kapitel 4.3.1].

Im Integrationskurs stellen die eng gesteckten Rahmenbedingungen eine zentrale Herausforderung dar – so konkret das Curriculum, der Zeitplan und der Ergebnis-/Prüfungsdruck mit dem entsprechenden integrationspolitischen ‚Hinterbau'. Damit einher gehen institutionelle Einschränkungen, die durch die BAMF-Trägerschaft etabliert werden. Dazu zählen bspw. klare Aufgabenbereiche und Hierarchien innerhalb der Institution, die bei Lehrpersonen das zuvor beschriebene Dienstleister*innen-Verständnis auslösen können [siehe Kapitel 4.3.1]. Es gibt wenig gestalterischen Spielraum, sowohl in der institutionellen Struktur als auch in der Lehrplanung, weshalb die Implementierung gendersensibler Zugänge herausfordernd sein kann. Beispiele wie die Institution in Schätzheim, die ein machtkritisches, partizipatives Konzept verfolgt und dennoch zugelassener Integrationskursträger ist, weisen jedoch Wege aus

131 Informationen über die Inanspruchnahme von Sozialarbeitenden und ähnlichen Diensten konnten auch auf Anfrage nicht beim BAMF erhalten werden.

diesem bzw. innerhalb dieses engen Verhältnisses auf. Im ehrenamtlichen Bereich bestehen deutlich mehr Freiheiten, machtkritische Perspektiven auszuprobieren und zu etablieren; stattdessen stellen hier prekarisierende Umstände eine mögliche Herausforderung dar. Zeit und Mittel für Weiterbildungsmaßnahmen können bspw. kaum nutzbar gemacht werden.

In jedem Fall ist es wichtig, an einem sicheren Ort zu arbeiten, der sowohl für Lernende als auch Lehrende Freiheiten des Ausdrucks ermöglicht. Während im Integrationskurs kaum ein safer space etabliert werden kann, wenn der Deutschkurs den Aufenthalt und somit potenziell die eigene Sicherheit bedingt, bieten bspw. migrantische Selbstorganisationen die Möglichkeit, sich freier zu entfalten. Doch auch hier wirken druckreiche Kontextbedingungen ein, so sei bspw. auf die Geflüchtetenunterkunft Regenskoog verwiesen: Der ehrenamtliche Unterricht von Frauen für Frauen kann nur schwer ausgleichen, dass auch eine Unterkunft neben ihrer Schutzfunktion freiheitseinschränkend funktioniert. Gendersensible Didaktik ist hier dringend notwendig, sind doch Fluchterfahrungen oftmals gegendert motiviert und/oder mit genderbezogenen Traumata verbunden. Gendersensible Didaktik ist dann umso relevanter, aber gleichzeitig nicht selbstverständlich zu etablieren. Generell ist es für Lehrende schwierig, einen machtkritischen Unterricht zu erproben, wenn die dahinterstehende Institution keine entsprechende Unterstützung bietet. Abseits dessen kann mitunter ein geschlechtergetrennter Unterricht durchgängig oder teilweise (bspw. themenspezifisch) sinnvoll sein.

Dazu kommen fehlende, geringe oder qualitativ unsichere Ausbildungsverfahren von Lehrpersonen, die eine Integrationskurszulassung vom BAMF über Anerkennung (im weitesten Sinne) passender Studiengänge, Zertifikatskurse oder Zusatzqualifizierungen erhalten können [siehe Kapitel 2.3.2]. Im ehrenamtlichen Bereich sind Lehrpersonen nicht unbedingt für die Lehrtätigkeit qualifiziert und unterrichten auf Basis von Engagement und eigenen Lernerfahrungen. Weiterbildung gibt es insbesondere für differenzbezogene Themen selten [siehe Kapitel 4.7.2]. Im selbstorganisierten Bereich entsteht die Professionalisierung der Lehrenden stärker durch Praxiserfahrungen oder verfolgt andere Qualitätsansprüche (siehe bspw. das primäre Empowermentinteresse in Regenskoog im Vergleich zum klassischen Sprachmittlungskurs in Eberswang). Aus diesen Gründen obliegt eine Weiterbildung der Lehrpersonen ihrem persönlichen Engagement, indem sie sich bspw. selbstständig informieren und bilden. Institutionelle Förderung dieser Themen ist also nicht etabliert und damit eine wesentliche Herausforderung für gendersensiblen Unterricht.

Hinsichtlich der *Lernenden* wurde in den vorangestellten Ausführungen dargelegt, dass die Gruppendynamik einer Lehr-Lern-Gruppe stark gegendert ist. Dennoch ist es nur selten möglich, die Gruppenkonstellation in größerem Maße frei zu gestalten und nach zueinander passenden Personen auszuwählen. Die Gruppendynamik kann somit potenziell belastend sein, Reibungs- und Konfliktpunkte bergen sowie das gemeinsame Lernen erschweren. Dies

betrifft bspw. den Anteil bestimmter Geschlechter innerhalb der Gruppe, auf den nur selten (z.B. Frauenkurse) Einfluss genommen werden kann. Darüber hinaus zeigen insbesondere die Interviewdaten, dass die Verantwortung für die Gruppendynamik auf Seiten der Lernenden gesehen wird oder als nicht beeinflussbar gilt. In Hinblick auf die Geschlechterverteilung in der Lerngruppe würde diese ihre ‚natürlichen' Folgen mit sich bringen [siehe Kapitel 4.4.1]. Die Beobachtungsdaten weisen wiederum darauf hin, dass auch die Lehrperson wesentlichen Einfluss auf die Gruppendynamik nimmt – sowohl mit ihrer Positioniertheit als auch aktiv über Praktiken, wie die genderspezifische Ansprache von Lerner*innen.

Insbesondere Männlichkeit wird (von den Lehrpersonen) im Kurs als Herausforderung betont, wobei diese in verschiedenen Facetten unterschiedliche Probleme hervorrufen kann, wie bspw. dominantes Verhalten, das nichtmännliche Lernende verunsichert. Diese nichtmännlichen Lernerinnen* wiederum werden überwiegend mit positiven Zuschreibungen belegt. Dergleichen tradierte Systematisierung stellt eine einschränkende Herausforderung dar, weil sie sich im Umgang mit den Lernenden widerspiegelt und deren Positionierungsspielraum beschränkt. Geschlecht ist hochkomplex intersektional verwoben und steht mit Differenzmerkmalen wie natio-ethno-kultureller und religiöser Zugehörigkeit in enger Verbindung. Integrationsorientierter DaZ-Unterricht, der neben Sprachaneignung die ‚Vermittlung' von national konnotierten Wertsetzungen zum Ziel hat, suggeriert implizit eine Auflösbarkeit dieser Verwobenheit. Darin liegt eine wesentliche Herausforderung für gendersensiblen DaZ-Unterricht: Gender ist immer intersektional wirksam und kann nicht aus multiplen Zusammenhängen gelöst werden.

Paarbeziehungen innerhalb der Lerngruppe werden in den Daten als hinderlich für Gruppendynamik und Lernerfolg verhandelt. Diese romantischen Beziehungen finden beeinflusst von Heteronormativität statt und sind gleichzeitig eine nicht vorgesehene Besonderheit in der Anlage der meisten Lehr-Lern-Settings. Solche Paarbeziehungen stellen ebenso wie enge Freundschaften für die Partner*innen einen wichtigen Sicherheitsaspekt innerhalb der Gruppe dar. Die negative Besetzung von Beziehungen ist demnach womöglich eine primär lehrendenseitige, die in Widerspruch zur Setzung der Lernenden steht. Einschlägiger ist das Thema Elternschaft, das im Feld eine zentrale Rolle spielt. Wenn es entsprechend um Kinderbetreuung geht, zeigen sich wesentliche Herausforderungen, die wiederum gegendert sind. So fehlt es zumeist an Versorgungsmöglichkeiten, was oftmals durch den mütterlichen Elternteil ausgeglichen wird.

Schließlich bieten Lehr-Lern-Szenarien je nach Konzept unterschiedlichen Differenzierungsspielraum. Insbesondere Integrationskurse ermöglichen kaum Differenzierung in Progression und Gestaltung. Ein bedarfs- und bedürfnisorientiertes Vorgehen erfordert demnach Irritation normierter Strukturen. Wenn der eigene Unterricht gendersensibel (um-)gestaltet werden soll, ist dies für

Lehrende schwierig zu ermöglichen. Unterrichtsinhärente Hegemonien wirken zusätzlich erschwerend. Wenn Lernende darüber hinaus vergruppiert werden, sind die Möglichkeiten reduziert, auf die Individualität der beteiligten Personen einzugehen: allgemein und aus Genderperspektive.

Auch aus den *Konsequenzen* lassen sich Herausforderungen und Potenziale eines gendersensiblen DaZ-Unterrichts ableiten. Die zuvor dargestellten Analysen zeigen, dass das Sprechen über Gender im integrationsorientierten DaZ-Unterricht in geringem Umfang durchaus üblich und im Zusammenhang mit Integrations- und Orientierungskurs sogar gesetzter Bestandteil des Curriculums ist. Auch Lehr-Lern-Materialien haben standardmäßig Einheiten zum Thema Geschlechterrollen und Gleichberechtigung integriert, wodurch bei kurstragenden, BAMF-zugelassenen Lehrwerken die Wahrscheinlichkeit einer Thematisierung im Unterrichtsgespräch nochmals höher ist. Daraus ergeben sich also durchaus Potenziale. Allerdings findet dieser Austausch zu genderbezogenen Themen im Rahmen einer Integrationspolitik statt, die in der thematischen Setzung einen Vermittlungsauftrag sieht, sie also nicht zu einem ‚haltungsoffenen' Thema des Sprachunterrichts erhebt. Dieser Vermittlungsauftrag ist wesentlich durch die Migrantisierung von Geschlecht gekennzeichnet und schreibt ein ‚Wir' bzw. ‚Nicht-Wir' bei gendernden Zuschreibungen fort [siehe Kapitel 2.4.2]. Das Sprechen über Gender unterliegt demnach dieser Dichotomisierung.

Dies steht im Zusammenhang mit dem Einwirken eines außerunterrichtlich zunehmend populistisch geführten Migrations- und Integrationsdiskurses, der sich auch in den analysierten Daten zeigt. So greifen Lehrende des Integrationsbereichs migrationsfeindliche Narrative auf, die sie durch ihre tägliche Arbeit sicher leicht als verallgemeinernd, unvollständig und rassistisch dechiffrieren könnten. Jedoch sind solche Diskurse derart hegemonial, dass bestimmte Setzungen auch bei informierten Involvierten verfangen können. Ein gendersensibler DaZ-Unterricht ist somit nicht nur durch seine unterrichtsspezifischen Rahmenbedingungen begrenzt, sondern auch durch deren Einbettung in migrationsgesellschaftliche, umkämpfte Machtverhältnisse.

Neben den migrationsbezogenen Debatten und Hegemonien ist auch Heteronormativität ein hinderlicher Einflussfaktor, der außer- wie innerhalb des Unterrichts von Bedeutsamkeit ist [siehe Kapitel 2.2.1, 2.1.3]. Ein gendersensibles Miteinander ist schwer zu erreichen, wenn die allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen machtvoll patriarchal geprägt sind. Entgegen einer Endo-Cis-Heteronorm zu handeln und Queerness aktiv mitzudenken, bedarf einer Reflexion, die nicht ‚im System angelegt' ist [siehe Kapitel 4.6.2].

Aus diesen Gründen ist das Sprechen über Gender, wie in der Interpretation an verschiedenen Stellen deutlich wurde, ein sensibles, weil es ein potenziell konfliktbehaftetes Thema darstellt [siehe Kapitel 4.5.1]. Lehrende vermeiden es daher manchmal, um Spannungen innerhalb der Gruppe zu verhindern.

Wie deutlich wurde, ist Doing Gender eng mit Migrantisierung verbunden, was wiederum mit Kulturalisierung verknüpft ist. Diese geht auch von den Lernenden selbst aus, die Geschlecht in natio-ethno-kulturellen Zusammenhängen begreifen, die möglicherweise im Widerspruch zu anders positionierten Werten und Haltungen stehen. Geschlecht ist nie nur Geschlecht und kann deshalb selbst bei behutsamer Einführung in den Unterricht zu Reibung führen, die Lehrende (und Lernende) zu verhindern versuchen.

4.6.2 Gelingensbedingungen für gendersensiblen DaZ-Unterricht

Basierend auf den Darstellungen des migrantisierten Geschlechts gilt es, verschiedene Gelingensbedingungen zu schaffen, um den geschilderten Herausforderungen eines gendersensiblen Unterrichts zu begegnen. Ausgangspunkt ist das Erkennen der kontextuellen Zusammenhänge von Migrationsgesellschaft, Integrationspolitik und Institution sowie das Einnehmen einer kritisch-reflexiven Perspektive durch Berücksichtigung der eigenen Positionierungen hinsichtlich des migrantisierten Geschlechts. Da sich diese drei Ebenen dynamisch verändern, ist Gendersensibilität im DaZ-Unterricht etwas Aktives und in stetiger Entwicklung. Sie ist zudem kontextgebunden.

Gendersensibler DaZ-Unterricht verfolgt zwei primäre Ziele in Hinblick auf seine Kontextbedingungen. Auf der Dimension *Zwang – Ermöglichung* wird die Ermöglichung und auf der Dimension *Fremdheit – Zugehörigkeit* die Zugehörigkeit angestrebt [siehe Kapitel 4.2.6, 4.3.6]. Die Wege zu diesen beiden Zielen sind verschieden in ihrer Konkretheit und Reichweite. Neben der Analyse der eigenen Situiertheit in oben beschriebenen Diskursen, welche die Produktion und Konstitution des migrantisierten Geschlechts bedingen, gilt es auch einzuschätzen, wie groß der Handlungsspielraum tatsächlich ist. Dieser betrifft die unterrichtspraktische Ebene, die Eckpunkte der Institutionalisierung des eigenen Unterrichts und die individuellen Kapazitäten. Die Reichweite gendersensiblen Unterrichtens wird durch die Grenzen dieser Aspekte definiert. So kann bspw. das Arbeiten mit lehrwerkerweiternden Materialien für manche Lehrende im Rahmen des Curriculums verortet werden, für andere überschreitet es diesen bereits.

Auf Seite der Lehrenden wurde die Dimensionalisierung *Machtaffirmation – Machtkritik* herausgearbeitet [siehe Kapitel 4.3.6]. Gendersensibler Unterricht richtet sich an der Machtkritik aus und hinterfragt, welche hegemonialen Zuschreibungen im Lehr-Lern-Kontext vorgenommen werden und wie diese dekonstruiert werden können.

Hinsichtlich der Lernenden können Praktiken auf der Dimension *positionierungsaffirmierend – positionierungsmodifizierend* festgestellt werden [siehe Kapitel 4.4.5]. Ein gendersensibler DaZ-Unterricht lässt den modifizierenden Teil zu, regt diesen an und stärkt ihn.

Ansatzpunkt der beschriebenen Ziele ist die Annahme, dass Lehrpersonen mit Handlungsmacht ausgestattet sind, mit der sie den Unterricht zu einem Ort für Stärkung und Ermächtigung der Lernenden machen können. Die ihnen diskursiv zugeteilte Position erschwert jedoch eine machtkritische Perspektive, weil eine solche in ihrer Rolle nicht vorangelegt ist. Dass Lehren eine Form des Ermächtigens ist, sollte Grundlage eines gendersensiblen Unterrichtens sein. Die Annahme dahinter ist keineswegs, dass Lernende ‚machtlos' seien, sondern dass sie in diesem spezifischen Kontext Teil eines Herrschaftsverhältnisses sind, in dem sie im Vergleich zu den Lehrenden weniger Handlungsfreiheit haben. Lehrende können im Rahmen des von ihnen identifizierten Spielraums Macht weitergeben und teilen – und in diesem Sinne die Lernenden ‚ermächtigen'. Voraussetzung hierfür ist eine machtkritische Haltung zu den Verhältnissen und der eigenen Involviertheit.

Lernende als homogenisierte Gruppe können keine Ermächtigung erleben. Stattdessen werden sie aus Perspektive gendersensibler Didaktik als Personen mit individuellen Positionierungen, Geschichten und Eigenschaften anerkannt. Diese Perspektivverschiebung von der Vergruppierung der Lernenden hin zum *Individuum mit Subjektstatus* ist eine basale Form ermächtigender Anerkennung. Es geht hierbei nicht darum, Lernende besonders gut zu kennen; es geht darum, sie anzuerkennen. Rollen sind funktional und täuschen darüber hinweg, dass Akteur*innen außerhalb des rollenspezifischen Kontexts verschieden sind. Lernende sind in ebenso viele und vielschichtige Zugehörigkeitsverhältnisse eingebunden wie Lehrende. Weil das migrantisierte Geschlecht ein vereinheitlichtes Konstrukt darstellt, ist Teil einer gendersensiblen Didaktik, diese Homogenisierung gedanklich aufzulösen. Den Fokus stattdessen darauf zu richten, was Lernende brauchen und wollen, bildet eine wesentliche Grundlage für machtkritisches Arbeiten. Gendersensibilität kann nur erreicht werden, wenn Lernende Deutungshoheit über sich und ihre Ansprüche sowie Bedürfnisse, aber auch Rechte zugesprochen bekommen. Das untersuchte Feld adressiert Erwachsene, weshalb Lernende auch als solche anerkannt werden sollten. Dazu gehört unter anderem, ihnen Bewusstheit über die eigenen Ansprüche, Bedarfe und Bedürfnisse sowie einen selbstgeregelten Umgang mit dem Sprachlernangebot zuzusprechen. Wenn Lehrende hierfür Offenheit aufbringen, kann Lernen weniger hegemonial und stärker miteinander stattfinden. Die durch den hegemonialen Dualismus von Lehrpersonen und Lernenden gezogene Grenze weicht auf, wenn Lernende ernstgenommene Akteur*innen des geteilten Settings sind.

Darüber hinaus sollten Sicherheit und Zusammenarbeit zentrale Werte des Unterrichts sein, um Vertrauen und Offenheit im Miteinander herzustellen. Gendersensibilität bedarf solcher grundlegender Bedingungen. Die Lernenden sollten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, was für viele Unterrichtskontexte wiederum bedeutet, die Lehrperson aus dem Zentrum herauszurücken. Nicht nur physisch im Frontalunterricht, sondern auch durch ein allgemeines

Verständnis von Unterricht sind Lehrende derzeit in aller Regel das ‚Gravitationsfeld' des Unterrichts.

Auf diese basalen Zusammenhänge unterrichtlicher Akteur*innen baut nun eine Genderperspektivierung auf. Hierfür bedarf es eines grundlegenden Verständnisses von Gender als Konstrukt. So simpel dies klingen mag, so anspruchsvoll ist eine solche Gelingensbedingung für einen oftmals komplexitätsreduzierten Sprachunterricht, in welchem Gender maximal das Thema einiger weniger Einheiten, aber nicht als gruppentangierende Differenzkategorie mitgedacht wird [siehe Kapitel 2.1.1]. Geschlecht als sozial hergestellt zu begreifen, ermöglicht einen offeneren Zugang zu Geschlecht als Thema, aber auch als Merkmal, das allen Akteur*innen des Lehr-Lern-Szenarios anassoziiert bzw. durch Praktiken kontinuierlich hergestellt wird. Wenn Gender nicht nur Unterrichtsthema ist, sondern zum sozialen, das Außer- wie Innerunterrichtliche betreffenden Einflussfaktor wird, erleichtert dies die Reflexion von gendernden bzw. genderisierten Unterrichtspraktiken, wie bspw. der Vermittlung von Genera oder anderen Grammatikphänomenen. Ein weiter Blick auf Geschlecht ermöglicht ein Hinterfragen alltäglicher Praktiken.

In Hinblick auf die Migrantisierung von Lernenden finden gendernde Praktiken, wie oben beschrieben, oftmals Eingang in *herkunftsbezogene Selbstpositionierung*. Eine Anerkennung und Sichtbarmachung der Migrationserfahrung geht im gendersensiblen DaZ-Unterricht nicht unbedingt damit einher, dass Lernende zu Stellvertretenden ihrer Herkunftsnation oder ‚-kultur' gemacht werden. Dass Selbstpositionierungen hierbei zugelassen werden und migrationsbezogene Erfahrungen bedarfsweise größeren Raum bekommen sollten, ist ein wichtiger Aspekt im Bestreben, Integration nicht im assimilativen Verständnis fortzuschreiben. Dennoch ist es für Lehrende bedeutungsvoll, die von ihnen vorgenommenen Zuschreibungen zu reflektieren und auf ihre Bewertungen zu prüfen. In jedem Fall sollten vergleichend angelegte Positionierungen nicht per se eine Überhöhung der deutschen, nichtmigrantisierten Setzung mit sich bringen. Gendersensibler DaZ-Unterricht geht prinzipiell über den inhaltlichen Bezug auf das Konstrukt Gender hinaus bzw. es müssen geschlechtsunabhängige Rahmenbedingungen geschaffen werden, um geschlechtsbezogen arbeiten zu können. Das migrantisierte Geschlecht konstituiert sich in Vorstellungen einer Verschiedenheit von nichtmigrantisiertem ‚Wir' und migrantisiertem ‚Nicht-Wir', denen jeweils geschlechtsbezogene Zuschreibungen beigefügt werden (vgl. Mecheril 2011). An der Auflösung dieser Trennung soll gearbeitet werden, indem nicht nur einseitiges, sondern wechselseitiges Lernpotenzial in Bezug auf die entsprechenden Wissensbeständen anerkannt wird. Wie bereits in den Konsequenzen ausgeführt wurde, wird das Thema Gender nicht nur zum Unterrichtsgespräch gemacht, sondern generell bereits von Lehrenden berücksichtigt. Wie in den im vorherigen Kapitel beschriebenen Herausforderungen jedoch ebenso deutlich wurde, erfolgt dies unter dem Einfluss außerunterrichtlicher Diskurshoheiten, die bspw. die

beschriebene Migrantisierung von Geschlecht auf eine kulturalisierende, potenziell rassistische Weise beeinflussen. Insofern ist es eine wichtige Gelingensbedingung, diese vorurteilsbehafteten Wertungen so weit wie möglich im Außerunterrichtlichen zu belassen und die Lernenden in ihrer Individualität anzuerkennen. Dazu gehört auch, bestimmte Klischees (bspw. Männlichkeitsbilder, siehe Kapitel 4.5.2) nicht auf die Lernenden zu übertragen. Generell sollte die außerunterrichtlich durch populistische Setzungen normalisierte Kulturalisierung von Geschlecht hinterfragt werden. Dies beginnt bereits bei der Trennung von Kategorien wie Kultur, Religion, Bildung und Herkunft. Die Datenauszüge illustrieren, dass jene Kategorien als verschiedene Bezeichnung für dieselbe Form der Differenz gebraucht werden: *Migrantisiertheit*. Diese wiederum ist mit Fremdheit assoziiert, was im wohlwollendsten Fall zu Paternalismus führt. Das Othering zwischen ‚Wir' und ‚Ihr' wird dann durch Hilfsbereitschaft und Mitleid ergänzt, was eine erzieherische Komponente enthält. Es ist wichtig, die Realität von Rollenbildern, Geschlechterstereotypen und patriarchalen Ungleichheitsverhältnissen anzuerkennen, sie mitzudenken und ggf. zum Thema zu machen, sie jedoch nicht als Begründung für infantilisierende, das nichtmigrantisierte Geschlecht überhöhende Weise zu gebrauchen.

Das Hinterfragen gendernder Interaktion kann Ungleichbehandlungen von Lernenden betreffen, wie bspw. ein stärkeres Maßregeln von Männern, aber auch in Themensetzung und Sprache von Bedeutung sein [siehe Kapitel 4.3.3]. Darüber hinaus sollten Geschlechterbilder generell hinterfragt werden, wurde doch deutlich, dass Gender stets intersektional zu betrachten ist. Lehrende ebenso wie Lernende tradieren jedoch Geschlechts- und Herkunftsstereotype und entwickeln in einem gendersensiblen DaZ-Unterricht entsprechende Aufmerksamkeit für die Reproduktion von Sexismus und Rassismus. Diskriminierende Sprache und diskriminierendes Erleben sollten so weit wie nur möglich verhindert werden, im Unterricht selbst, aber auch in der Institution. Es darf *kein Platz sein für Diskriminierungen* gegenüber Anwesenden und Nicht-Anwesenden sowie das Generalisieren von Personengruppen. Wird Integration als Wechselseitigkeit erkannt, sind nicht nur die Teilnehmenden des Deutschunterrichts in der ‚gesellschaftlichen Bringschuld', sondern auch die ‚aufnehmende Mehrheitsgesellschaft'. Unabhängig der eigenen (nicht-)migrantisierten Positionierung innerhalb derselben sollten Lehrende die Lernenden zu dieser Perspektive ermutigen. Eine der wirkungsvollsten Formen der ‚Ermächtigung' besteht darin, Lernende auf ihre Rechte hinzuweisen. Demzufolge sollten Lehrende Lernende nicht verniedlichen oder als hilflose Subjekte ansehen, um nicht zu paternalisieren. In diesem Zusammenhang ist eine kritisch-reflexive Didaktisierung des Unterrichts mehr als sinnvoll, darf aber nicht zu einer ‚Agenda der Aufklärung' verkommen. Dennoch ist eine Offenheit für die Zusammenhänge von Gender und Begehren ebenso wichtig wie für jene zwischen Gender und Religion, Herkunft sowie weiteren Formen der Differenz. Diese Offenheit betrifft das Erleben im Lehr-Lern-Kontext, aber auch das Sprechen

über außerunterrichtliche Verhältnisse. Hierfür kann es mitunter hilfreich sein, geschlechtergetrennte Räume zu schaffen, generell oder zeit- bzw. bedarfsweise. Bspw. werden in einem gendersensiblen Unterricht bestimmte Themen ohne Anwesenheit von Cis-Männern oder auch in einer ausschließlich männlich* zusammengesetzten Gruppe besprochen.

Gendersensibler DaZ-Unterricht ist nur zu verwirklichen, wenn sein Raum ein sicherer ist. Es wurde bereits diskutiert, dass Integrationskurse kaum in jeder Hinsicht *safer spaces* sein können [siehe Kapitel 2.3], jedoch ist dies für andere Lehr-Lern-Kontexte in weiten Teilen durchaus der Fall. Ein geschützter Raum ermöglicht freien Umgang miteinander und ein sicheres Gefühl, was nicht nur lernförderlich ist, sondern auch dem Etablieren gendersensibler Praktiken dient. Das Lehr-Lern-Setting sollte Vertrauen und Gemeinschaft ermöglichen, was nur gelingt, wenn neben dem Erfüllen von Spracherwerbszielen soziale Anliegen wie Unterstützung, Austausch und Entfaltung gefördert werden. Dafür sind Zusammengehörigkeitsgefühl, gegenseitige Verantwortung und persönliche Bindung notwendig. Das Annehmen dieser Angebote ist offen, aber ihre Bereitstellung eine Voraussetzung. Es ist wichtig anzuerkennen, dass es vollständige safe spaces nicht geben kann, schon allein, weil sich ab einem gewissen Punkt diskriminierungsvermeidende Praktiken gegenseitig im Weg stehen. Die Einsicht in diese Erkenntnis verhindert die Verschleierung diskriminierender Realitäten, die mit unauflösbaren Dilemmata einhergehen [siehe Kapitel 2.4.4]. Dennoch darf diese Einsicht nicht zu Entmutigung, Tatenlosigkeit oder Resignation führen. Mut zum Handeln ist besser gemeinsam zu ermöglichen, weshalb sich Lehrende gegenseitig unterstützen und motivieren sollten – zeigt doch bspw. das partizipative Modell in Schätzheim, dass Lehrende, Lernende, Betreuende, Verwaltende etc. zusammenwirken und somit ein machtkritisches Konzept stärken können. Wenn Lernende mitgestalten können, werden Hegemonien abgeschwächt und es wird Raum für Gendersensibilität geschaffen. Elemente wie Bezugnahme auf Stadt und Stadtteil, Möglichkeiten des künstlerischen Ausdrucks und Gestaltungsspielraum für alle Akteur*innen sind eine förderliche Umgebung für Gendersensibilität. Wenn bspw. Lernende den Ort, an dem sie über mehrere Monate lernen, mitgestalten können, eröffnet dies Freiräume für die Entfaltung ihrer selbst. Sich auszudrücken und als Persönlichkeit anerkannt zu werden, sind inklusive Elemente eines gendersensiblen Konzepts. Sicherheit und Wohlfühlen stellen entscheidende Gelingensbedingungen dar. Partizipation bedeutet auch die Möglichkeit, informelle Zugänge und Wege im Strukturierten zu eröffnen. Informell – nicht verstanden als inoffiziell oder ungenau – ist dabei immer auch adressat*innen-spezifisch, individuell und niedrigschwellig, was in einer Lebenssituation, die von viel Bürokratie und Formalität geprägt ist, entscheidende Auswirkungen auf das Gefühl der Zugehörigkeit haben kann. Partizipative Institutionen haben eine hohe Durchlässigkeit: Ein Außen darf ins Innen vordringen

und löst die Entkopplung von DaZ-Unterricht in seiner kontextuellen Situiertheit ein Stück weit auf.

In diesem Zusammenhang betonen Lehrpersonen in den Interviews oftmals die Notwendigkeit einer Wohlfühlatmosphäre. Aus Sicht der Forscherin gilt diese nicht nur als Basis erfolgreicher Sprachaneignung, sondern auch des gendersensiblen Umgangs miteinander. Wohlfühlen wird durch Anerkennung und Respekt hergestellt und bildet darüber Rahmenbedingungen für eine Bewusstmachung geschlechtlicher Positionierung. Wichtig ist hierbei ein gegenseitiges Kennenlernen aller Akteur*innen, was davon Abstand nimmt, dass Lernende immer wieder zur Selbstpreisgabe gedrängt werden, während Lehrende kaum etwas von sich zeigen [siehe Kapitel 4.4.3]. Diese Wechselseitigkeit ist relevant für einen Abbau der hemmenden Hegemonie zwischen Lehrenden- und Lernendenposition. Die Selbstpreisgabe sollte stets freiwillig stattfinden und darf nicht drängend eingefordert werden. Persönliche Themen sind in diesem Zusammenhang von der Gruppendynamik und dem Verhältnis aller abhängig zu machen. Persönliches hat in gendersensiblen Lehr-Lern-Situationen Raum, wird aber nicht vorausgesetzt. Dasselbe gilt für die Lehrenden, die von sich preisgeben dürfen, wie viel sie möchten, sich dadurch nahbarer und in ihrer Komplexität sichtbar machen, wobei aber die Erwartungshaltung wechselseitig großzügig sein darf. Je sicherer der Raum für alle Beteiligten ist, desto mehr Platz erhalten persönliche Informationen. Dabei hilft es, wenn Lehrende ihr Augenmerk auf Gemeinsamkeiten statt Unterschiede richten und Lernende nicht verändern. Hierzu gehört auch, Lernende in ihrer Geschlechtspositionierung anzuerkennen, diese aber nicht zu verallgemeinern. ‚Soziale Fallen' wie Pauschalisierungen, die auf stereotype Vorstellungen migrantisiert Vergeschlechtlichter zurückgehen, stehen gendersensiblem Unterricht entgegen. Die Ansprache der Lernenden mit ihren richtigen Pronomen oder einer neutralen Adressierung ist hierbei zentral für die Anerkennung ihrer geschlechtlichen Positionalität, ebenso wie gendergerechte Sprache einen sensibilisierten Umgang miteinander fördert. Dies betrifft auch die Lehrenden selbst, die für einen gendersensiblen Umgang ihre eigene Geschlechtsidentität befragen können, um entsprechend mit sich selbst rücksichtsvoll zu agieren. Die Grenzen einer Explizierung setzen die Lehrperson daraufhin so nah oder weit, wie es angenehm und relevant ist. Gendersensibilität bedeutet auch, nicht aushalten zu müssen, dass individuelle Grenzen überschritten werden.

Gendersensibler Unterricht beginnt bereits bei der *Gruppenkonstellation* der Lernenden, denn die Dynamik einer Gruppe stellte sich in der Analyse als stark gegenderter Faktor heraus [siehe Kapitel 4.4.1]. Im besten Fall gibt es die Möglichkeit, Einfluss auf die Gruppenzusammensetzung zu nehmen und bei Bedarf bspw. Frauen*kurse zusammenzustellen, in denen ohne Männer* gelernt wird. Eine solche Kursspezifik ist nicht immer möglich, stellt aber in manchen Settings bzw. für manche Teilnehmer*innen eine wichtige Grundlage für ein Lernen dar, das offen, sicher und angenehm verläuft. Die interviewten

Lehrpersonen verweisen auf unterschiedliche Erfahrungen, was gemischte Gruppen betrifft, so bspw. entweder einen auflockernden oder druckreichen Einfluss von Männern [siehe Kapitel 4.4.1]. Daraus kann abgeleitet werden, dass es gruppen- und kontextabhängig ist, welche Zusammensetzung passend ist. Dies betrifft darüber hinaus auch das zusammen oder getrennt Lernen von (Ehe-)Paaren. Weiterhin bedarf es Freiheit in gegenderten Details wie der Nähe von Lernenden. Je nach Gruppenkonstellation ist es umso wichtiger, dass die Sitzordnung, aber auch Partner*innen und Gruppen in der Zusammenarbeit frei gewählt werden können und nicht erzwungen werden. Wenn bspw. Frauen* nicht mit Männern* arbeiten möchten, ist dies ein Zeichen für eine zu ändernde Anordnung. Auch körperliche Nähe sollte nicht als selbstverständlich angenommen werden, so in bestimmten Methoden der Zusammenarbeit unter Lernenden, und sollte stets auf Mitbestimmungsbasis stattfinden.

Gendersensibilität wird durch zwangvolle Auflagen eingeschränkt und im Gegensatz dazu erleichtert, wenn der Unterricht von einem *Angebotscharakter* gekennzeichnet ist, der möglichst wenig restriktiv ist. Im besten Fall ist die Progression den Bedarfen der Lernendengruppe angepasst und kann flach verlaufen, wenn mehr Zeit benötigt wird. Es gibt keinen Prüfungsdruck und stattdessen Zeit für Projekte, Einheiten außerhalb des Kursraums, Platz für individuelle Interessen und Bedürfnisse sowie Gelegenheit für gegenseitigen Austausch und Lernen. Solche Unterrichtselemente stehen im Gegensatz zur Norm des DaZ-Unterrichts für die hier beschriebene Zielgruppe. Sie dürfen vielleicht ‚unrealistisch' oder ‚utopisch' genannt werden, denn allzu schnell fallen Hinderungsgründe für die Umsetzung solcher Idealumstände auf. Daraus leitet sich ein Element gendersensiblen DaZ-Unterrichts ab, das hier als *Eigenwilligkeit* bezeichnet werden soll. Eigenwilligkeit symbolisiert widerständiges – verstanden als nonkonformes – Verhalten, was vor allem selbstbestimmte Reaktionen auf die Erkenntnisse kritischer Reflexion des Selbst und des Kontexts bedeutet. Eigenwillige Subjekte im DaZ-Unterricht hinterfragen, wie viel Zwang tatsächlich ‚notwendig' ist und reagieren darauf. Dies kann sich bereits darin zeigen, dass die Pflichtbestandteile des Curriculums durch solche ergänzt werden, die diesem kritisch gegenüberstehen. Es kann sich auch im Aushalten einer Kontroverse entfalten. Eigenwilligkeit bedeutet nicht Struktur- und Regellosigkeit, sondern die Frage, wie Motivation abseits von Druck und Zwang hergestellt, gesichert und gesteigert und wie Lernenden als erwachsenen Personen begegnet werden kann.

Nach Reflexion und Aufbau von Wissen sind didaktische Zugänge zu überarbeiten und der Unterricht ist zu entschulen. Damit ist die Aufhebung der klaren Differenz ‚Wissend/Unwissend' gemeint, in Folge derer die Dominanzposition der Lehrperson ‚aufgelockert' wird. Erwachsene Lernende sind wie Erwachsene zu adressieren, was ein wesentliches Element von Gendersensibilität ist, denn die Teilnehmenden werden geschlechtsbezogen angerufen, sie bewegen sich in einer geschlechtsreferenziellen Welt und sie sind (wie auch ihre

erwachsenen Lehrenden) Adressat*innen des migrantisierten Geschlechts. Für diese Ziele ist eine wichtige Bedingung des gendersensiblen Unterrichtshandelns, dass Lernende selbst etwas beitragen dürfen. Im Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung sind immer wieder Beispiele zu finden, in denen die Lehrperson genderbezogene Themen in das Lehr-Lern-Szenario einbringt, aber nur allein darüber spricht oder die Diskussion stark lenkt [siehe Kapitel 4.5.1]. Hier bedarf es eines geteilten Rederechts für alle. Wesentlich ist dabei, dass Lernende ihre Setzungen zu Geschlecht innerhalb ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsstrukturen vornehmen dürfen, aber nicht aufgefordert werden, aus der Position von nationalen Stellvertreter*innen zu sprechen. Erfahrungs- und Meinungspluralität sind bereichernd; Ethnisierung dagegen nicht.

Ein gendersensibler Zugang zum Lehren und Lernen berücksichtigt praktische Bedarfe. So ist Kinderbetreuung zentral für gendersensibles Lehren und Lernen. Fehlt sie, werden Zugänge insbesondere für Mütter massiv erschwert [siehe Kapitel 2.1.3, 2.4.2]. Stattdessen müssen Bedingungen von Elternschaft Berücksichtigung erfahren, um den Anspruch auf Gendersensibilität verfolgen zu können. Je nach Möglichkeit und Bedarf ist eine Betreuung vor Ort im Nebenraum oder im Lernraum passend. Hierbei ist ebenso relevant, dass Elternschaft nicht nur als weiblich besetztes Thema verhandelt werden darf. Aus queersensiblen sowie gleichstellungsorientierten Gründen sollte Elternschaft für alle Lernenden geschlechtsunabhängig denkbar, aber nicht erwartet sein.

In diesem Zusammenhang ist das Etablieren queersensibler Strukturen bedeutsam. Als mit Geschlecht in direkter Verbindung stehend sind sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität wichtige Faktoren, die auch im gemeinsamen Lernen einschlägig sind. Das (gendergerechte) Sprachhandeln, die Anrede der Partizipierenden, das Einbringen von Themen, aber auch die räumliche Einrichtung der Institution sind Kriterien, die queersensibel etabliert werden sollten. Queerfeindlichkeit dagegen muss verhindert werden – nicht nur zur Sicherheit von queeren Menschen, sondern auch für ein vertrauensvolles Etablieren von sicheren Räumen für alle Lebensweisen.

Schließlich sei die Raumgestaltung erwähnt, die ebenfalls eine gendersensible Komponente bildet. Dazu zählt grundsätzlich das Verhindern von Symboliken, Texten und Bildern, die Sexismus reproduzieren oder Gender kulturalisierend abbilden. Im Gegenteil können empowernde, bildende, anregende Elemente in die Raumgestaltung einfließen und Lernenden die Möglichkeit geben, sich mit ihrer geschlechtlichen Identität wohlzufühlen. Sprachlernen ist nicht genderneutral, sämtliche Akteur*innen sind in ihren Praktiken gendernd involviert und auch der Raum spiegelt institutionelle Setzungen in Bezug auf Geschlecht.

Die frequente Kritik an standardisierten Lehrwerken kann durch authentische und kritische Materialien aufgegriffen werden, die den Unterricht erweitern [siehe Kapitel 2.1.1]. Dies entlastet nicht nur die Lehrenden, sondern

erhöht die Perspektivvielfalt. Lehrende und Institutionen sollten zudem Zugang zu Weiterbildungen für gendersensiblen Unterricht erhalten, um sich informieren zu können und Unterstützung beim Lernen zu erhalten. Qualifizierungsmaßnahmen stellen einen wichtigen Baustein gendersensiblen Unterrichtens dar, insbesondere angesichts der hohen Herausforderungen und unterrepräsentierten machtkritischen Perspektiven. Die Widerständigkeit bzw. Eigenwilligkeit motivierter Lehrpersonen soll damit unterstützt werden.

Es kann festgehalten werden, dass den Herausforderungen mit Gelingensbedingungen auf verschiedenen Ebenen begegnet werden kann. Gendersensibilität wird zu einer Haltung, die an den Unterricht angelegt, im Miteinander entwickelt und praktiziert wird, seine migrationsgesellschaftliche, intersektionale Verortung anerkennt und machtkritisch auf institutioneller wie individueller Verantwortung zu verorten ist. Gendersensible Didaktik ist die Reaktion auf das migrantisierte Geschlecht, das im Lehr-Lern-Zusammenhang konstruiert wird.

4.7 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus Analyse und Interpretation der generierten Daten an die Theorie rückgebunden. Hierbei werden zum einen sensibilisierende Konzepte herangezogen, die das gesamte Forschungsprojekt prägen, und zum anderen werden Verknüpfungen zum in Kapitel 2 dargelegten Forschungsstand hergestellt. Weiterführend werden die Ergebnisse in den professionalisierungstheoretischen Diskurs von Pädagogik und Fachdidaktik eingebunden, um Implikationen für die Lehrendenqualifizierung im Bereich sprachlicher Integration abzuleiten. Darüber hinaus soll der Forschungsprozess einer Gesamtreflexion unterzogen werden. In diesem Abschnitt werden im Sinne des reflexiven Studiendesigns Erkenntnisse aus der Kodierung mit einer kritischen ‚Draufsicht' verbunden. Die folgenden Teilkapitel diskutieren also die Ergebnisse, indem zu Präkonzepten zurück- sowie über die Situiertheit von Forscherin und Forschungsarbeit nachgedacht wird und Konsequenzen für Praxis und Forschung herausgearbeitet werden.

4.7.1 Verbindungslinien zwischen Empirie und Theorie

Das Modell des migrantisierten Geschlechts ist als formalisierte Theorie zu verstehen, welche die Dynamiken (Wirkungsrichtungen von Macht, Vollzug von Praktiken) zur Konstruktion der Kernkategorie abbildet. Hierfür werden einwirkende Strukturen, Faktoren und Akteur*innen involviert. Das Modell illustriert damit zum einen, in welchem Bedingungsgefüge die Kernkategorie

eingeordnet ist, und verdeutlicht zum anderen die Prozesshaftigkeit, indem es von oben nach unten gelesen wird. Das reflexive Begleitelement verweist auf das methodologische Fundament und wirkt gleichzeitig als Erinnerung an die standortgebundenen Erstellungs- und Interpretationsbedingungen des Modells. Der in der Wissenschaft sehr verschieden gebrauchte Terminus Modell benennt im vorliegenden Fall also eine Komplexität reduzierende Abbildung, um Elemente und Relationen in ihren Beziehungen zu zeigen (vgl. Manhart 2007, 7). Das Modell erhebt dabei keinen allgemeingültigen, gar objektiven Anspruch, sondern bedarf einer kontextbezogenen Anpassung und Umdeutung, um es für die verschiedenen Ausprägungen des beforschten Felds anwendbar zu machen. Mit der mittig platzierten Kernkategorie des migrantisierten Geschlechts im DaZ-Unterricht und den um die Kernkategorie herum angeordneten, immer abstrakter werdenden Ebenen von der konkreten Lehr-Lern-Gelegenheit zur Migrationsgesellschaft, handelt es sich um ein Mehrebenenmodell (vgl. Hippel et al. 2019, 99). Ziel solcher Modelle ist es stets, die Bedingungen und Einflüsse sowie die Abhängigkeiten und Dynamiken didaktischer Handlungsfelder abzubilden (vgl. Schrader 2011, 23). Im Folgenden werden diese Modellelemente als datenbasierte Forschungsergebnisse in ihren theoretischen Zusammenhang gebracht.

Zentrale Erkenntnis der Datenanalyse ist, dass Praktiken, die mittels Doing Gender geschlechtskonstruierend wirken, auch eine migrantisierende Wirkung haben. Das *migrantisierte Geschlecht im DaZ-Unterricht* ist daher ein soziales Konstrukt, das durch normative Setzungen in Diskursen zu Geschlecht und Migrationsgesellschaft über Praktiken (Doing) von den beteiligten Akteur*innen und unter Einfluss der kontextgebenden Strukturen hergestellt wird. Es handelt sich um Vorstellungen von Geschlecht, die an Migrantisiertheit gebunden sind und sich von nichtmigrantisierten Geschlechterbildern unterscheiden. Das Konstrukt wurde aus den unterschiedlichen Datensätzen, die von zahlreichen verschiedenen Forschungspartner*innen stammen, herausgearbeitet und ist wirksam unabhängig der jeweiligen Positionierung hinsichtlich Geschlecht und Migrantisiertheit der Mitwirkenden an der Forschungsarbeit. Im Gegenteil wirkt die Vielseitigkeit der beteiligten Forschungspartner*innen auf die herausgearbeitete Kernkategorie ein. Sie ist daher auf sämtliche Lehr-Lern-Settings übertragbar.

Von entscheidender Bedeutung sind die institutionellen Lehr-Lern-Zusammenhänge, die das migrantisierte Geschlecht umgeben, beschreiben und konstituieren. Wie das Modell veranschaulicht, wirken die umgebenden Kontextbedingungen auf drei verschiedenen (Abstraktions-)Ebenen auf das konkrete unterrichtliche Setting ein. Ausgehend von einer migrationsgesellschaftlichen über eine integrationspolitische bis hin zu einer konkreten institutionellen Ebene rahmen diese Kontexte den Unterricht, in dem das migrantisierte Geschlecht durch Lehrende und Lernende hergestellt wird. Aus den verschiedenen Aushandlungsprozessen und konstruierenden Praktiken ergibt sich die

Kernkategorie, deren Beschaffenheit wiederum unterrichtsbezogene und außerunterrichtsbezogene Konsequenzen bewirkt, die in die Kontextebenen zurückreichen.

Die Entwicklung des Modells lässt die Interpretation zu, wie ein Unterricht aussehen würde, der sensibel mit den Konstruktionsbedingungen des migrantisierten Geschlechts umgeht und dekonstruierend auf deren marginalisierende Zuschreibungen einwirkt.

Für die Kodierung des Datenmaterials stellte sich der Zugriff auf Praxistheorien als nützlich heraus. Wie in Kapitel 2.5.1 erläutert, sind *Praktiken* soziale, routinisierte (sprachliche) Handlungen, welche die soziale Welt überhaupt erst bilden. Praktiken involvieren immer Körperlichkeit und sind ggf. an Artefakte geknüpft. Aus der Routiniertheit von Praktiken ergibt sich zudem der Habitus, in dem sich Positionen sozialer Akteur*innen spiegeln. Für die Konstruktion des migrantisierten Geschlechts können Praktiken je nach Akteur*in herausgearbeitet und dimensionalisiert werden. Doing Gender und Doing Migrantisierung wirken hierbei zusammen. Für die Position der Lehrenden kann dieses anschauliche Beispiel aus dem Kapitel *Die Lehrperson zwischen Funktion und Individuum* herangezogen werden:

Chiara: weil ich selber gehört habe wie das ist in den arabischen ländern (-) bestimmt wäre es den leuten männern lieber dass (-) ein mann sie unterrichtet (---) und dann (--) auch mit erzählen habe ich mich oft eher hingesetzt damit ich nicht so hervor (-) hebe als frau (-)
Laura: mhm
Chiara: und habe ich auch durch die sprache (--) ähm (.) meine anweisungen so gerichtet (--) dass die nicht etwas machen müssen sondern machen können sollen (--) also da habe ich schon die rolle männerrolle ich habe mich nicht immer dort so wohl gefühlt unter vielen männern (---) aber eigentlich haben (.)die haben mich akzeptiert (---) (Interview, Pos. 20–22)

Die unterrichtstypische Praktik des Arbeitsauftrags wird hier durch bestimmte Geschlechtervorstellungen verbunden mit natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen von der Lehrperson angepasst, wodurch sie das Konstrukt des migrantisierten Geschlechts aufbaut wie auch reproduziert. Dies betrifft zum einen die Körperhaltung der Forschungspartnerin bzw. ihre Position im Raum und das eingenommene leibliche Verhältnis zu den Lernenden und bestimmten Artefakten wie Stuhl und Tafel. Die sitzende Körperhaltung wird durch Chiaras Begründung („damit ich nicht so hervor (-) hebe als frau“) zum Teil der Praktik, die sich in erster Linie sprachlich zeigt, nämlich in Form der Anweisungen an die Teilnehmenden. Diese wird abgemildert und weniger verpflichtend formuliert. Der sitzende Körper und der angepasst sprachliche Duktus beruhen auf dem Konzept des migrantisierten Geschlechts, das hier in einer bestimmten Ausprägung (einschüchternd, dominant etc.) aktiviert wird. Da Chiara die Besonderheiten ihres Handelns hervorhebt, verändert sie nicht nur die Praktik, sondern auch deren Adressat*innen. Eine Beispielpraktik für die Seite der

Lernenden ist im Kapitel *Lernende und ihre herkunftsbezogene Positionierungspraktiken* zu finden:

Schätzheim: Magdalena [Lehrerin, Anm. L.S.] kritisiert, dass das Buch [Lehrwerk, Anm. L.S.] „blöde Klischees" reproduziere und fragt nach den Rollenbildern in den Herkunftsländern der Teilnehmenden. Über Moldawien und die Ukraine wird gesagt, dass Männer dort nie Elternzeit nehmen würden. Die Teilnehmenden berichten von ihren eigenen Erfahrungen als Kinder, mehrere sagen bspw., dass sich ihre Großeltern stark in die Erziehungsarbeit eingebracht hätten, dass „eigentlich alles" von den Frauen gemacht würde, sich aber in vielen Ländern aktuell einiges verändern würde. (Beobachtungsmemo, Pos. 106–110)

Auf den Impuls der Lehrperson berichten verschiedene Teilnehmer*innen des Lehr-Lern-Settings über ihre Herkunftsländer. Die Praktik des Erklärens bzw. Stellungnehmens wird somit verschiedentlich beobachtbar und geht hier mit einer geschlechtlichen und gleichzeitig natio-ethno-kulturellen Positionierung einher. Darüber hinaus treffen die Lernenden nicht nur Aussagen über ihre eigene Lebenssituation, sondern geben verallgemeinernde Auskünfte über Geschlechterrollen in ‚ihren Ländern'. Initiiert durch eine lenkende Frage geben die Erklärpraktiken rekonstruierbare Setzungen über das migrantisierte Geschlecht preis, das hier durch die Kombination aus Sprecher*innen-Positionierung und inhaltlichen Bezügen gleichzeitig fremd- und selbstpositionierend stattfindet.

Das Zusammenwirken solcher Praktiken, aber auch die Kontextbedingungen sowie die unterrichts- und außerunterrichtsbezogenen Konsequenzen wirken subjektivierend [siehe Kapitel 4.5]. *Subjektivierung* kann in diesem Zusammenhang als die Hervorbringung von Subjekten durch anrufende Praktiken verstanden werden. In Hinblick auf die Kernkategorie bedeutet die subjektivierende Wirkung bestimmte Seinsvorlagen (Subjektpositionen), die sich aus dem migrantisierten Geschlecht bzw. dessen konstruierenden Praktiken ergeben. Hierfür ist die Betrachtung von Adressierungen bzw. Anrufungen relevant, wer also wie und durch wen mit den Zuschreibungen des migrantisierten Geschlechts (nicht) belegt wird. Für Lehrende und ihr didaktisches Handeln kann daraus geschlussfolgert werden, dass sie mit ihrem (Sprach-)Handeln im mit Normen durchzogenen didaktischen Raum des Deutschlehrens gegenderte, migrantisierte Subjektpositionen hervorrufen.[132] In Kapitel 4.5.2 wurde bereits beschrieben, dass DaZ und Sprachunterricht generell eine subjektivierende Wirkung haben. Selbst- und Fremdunterwerfungen mit bestimmten Personenbezeichnungen, Unterrichtsgespräche, aber auch die institutionelle Angebotsstruktur als solche bedingen die möglichen Subjektpositionen, die sich für die beteiligten Akteur*innen ergeben. Eben jenen Akteur*innen wird jedoch auch eine eigenwillige Agency zugesprochen, mittels derer sie die sie unterwerfenden Subjektivierungsprozesse aufbrechen und umgestalten können. Mit der

132 Dies betrifft Lernende gleichermaßen. Der Fokus liegt hier jedoch verstärkt auf der Lehrperson, um für ihre Verantwortlichkeit didaktische Schlüsse formulieren zu können.

Annahme einer bestimmten Anrufung geht auch das Potenzial einher, dieselbe zu irritieren. Lehrende und Lernende sowie weitere beteiligte Akteur*innen aller Kontextebenen können mit einer veränderten Praxis auch die Subjektpositionen beeinflussen und darüber an der Dekonstruktion des migrantisierten Geschlechts arbeiten.

Das herausgearbeitete Modell wirkt im Zusammenhang mit seiner migrationsgesellschaftlichen Situiertheit mitsamt den relevanten Machtverhältnissen und Hegemonien, die auf politischer und mitmenschlicher Ebene rekonstruiert werden können. Insbesondere der *Kontext* spiegelt die Bedingungen von Deutschland als Einwanderungsland, das die defizitäre Stellung (bestimmter) Zugewanderter und die stigmatisierende Wirkung eines Migrationshintergrunds rechtlich stabilisiert und (damit) diskursiv immer wieder reproduziert. Wie in Kapitel 2.3.3 erläutert, bewirkt das Migrationsdispositiv die legitimierte Trennung von Migrationseigenen und -anderen bzw. einer ‚Wir'- und einer ‚Nicht-Wir'-Gruppe (siehe auch Mecheril 2011). Innerhalb dieser hegemonialen Differenzlinie wirkt die Integrationspolitik neben Kontrolle und Sanktion über ihre Bildungsstrukturen nicht nur othernd, sondern auch paternalistisch benevolent. Auf den verschiedenen Ebenen des Kontexts zeigt sich dies bspw. in Setzungen der Forschungspartner*innen in Hinblick auf das System als zwangvoll und segregierend, aber auch sicher und empowernd. Eine solche Ambivalenz ergibt sich aus eben jener Gleichzeitigkeit von Er- und Entmächtigung der hegemonialen Migrationsgesellschaft.

Hier wird auch *die Rolle von Deutsch* als migrationseigene, dominante ‚Mehrheitssprache' mit dem höchsten Prestige auf dem migrationsgesellschaftlichen Markt der Sprachen sichtbar. Durch diese herausragende Stellung des Deutschen ergibt sich wiederum auch die Besonderheit und Bedeutsamkeit von DaZ [siehe Kapitel 2.3.5]. Auf den Kontextebenen des Modells, die den Rahmen für die Kernkategorie bilden, wird das u. a. durch die Bewertung von Deutschlehr-Lern-Angeboten als Gatekeeper sichtbar: Daraus ergibt sich ein Druck, möglichst schnell und erfolgreich Deutsch zu lernen, der Lehrende und Lernende betrifft. Für Lehrende bedeutet dies den Anspruch an sich selbst, lernwirksamen Unterricht zu gestalten, aber es eröffnet auch den Raum, Begründungen für ‚Lernerfolg' im Außerunterrichtlichen zu suchen, so auch in Geschlecht, Herkunft und anderen Differenzkategorien.

Die Kontextebenen sind nicht nur an die vorangestellten theoretischen Ausführungen anschlussfähig, sondern wirken auch weiter auf die Positionierung der Lehrenden und Lernenden ein. Wie bereits beschrieben, haben die Kontextbedingungen eine subjektivierende Wirkung. Diese Positionierungen finden sich auf ambivalente Weise in den Kodes wieder. Dies zeigt sich zunächst darin, wie der Kontext auf die Lehrenden wirkt: Er bringt sie überhaupt erst als handelnde Akteur*innen seines Systems hervor. Die Praktiken der Lehrenden spiegeln wiederum ein Inverhandlungtreten mit dieser Funktion. Ein Beispiel hierfür sind die Konflikte und Widersprüche in Hinblick auf die Rollen der

Lehrpersonen [siehe Kapitel 4.3.1]. Gleiches betrifft die Lernenden, die durch den Kontext als Migrationsandere dem Nicht-Wir der Migrationsgesellschaft zugeschrieben werden und die wiederum mit jenen Zuschreibungen in Verhandlung gehen. Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Kontext auf die Migrantisierung von Gender, die im DaZ-Unterricht stattfindet, wesentlich einwirkt und eine Informiertheit über die Situiertheit der Lehr-Lern-Szenarios notwendig und mit einer machtkritischen Perspektive zu verbinden ist.

Die Kernkategorie macht deutlich, wie zentral eine intersektionale Sicht auf Geschlecht ist. Im Austausch mit den Forschungspartner*innen zeigt sich wiederholt, dass ein Gespräch über Gender immer auch ein Gespräch über race ist. Und ebenso ist es ein Gespräch über Religion, Herkunftsland, Bildung, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit – kurz, es ist ein Sprechen über Migrantisierung. Gender und Migrantisiertheit sind im beforschten Feld so eng verknüpft, dass ein separiertes Denken verunmöglicht wird. Das migrantisierte Geschlecht ist demnach die Vorstellung davon, wie sich Geschlecht unter migrantisierenden Bedingungen und Zuschreibungen verhält und wie es sich von nichtmigrantisierten unterscheidet. Intersektionalität wird daher zu einem essenziellen Bezugskonzept und beschreibt das Ineinanderwirken von Differenzlinien [siehe Kapitel 2.4.2]. In Bildungskontexten wird Intersektionalität vor dem Hintergrund der bevor- bzw. benachteiligenden Wirkung bestimmter (Mehrfach-)Zugehörigkeiten relevant, die Zugänge erleichtern oder erschweren können. Mit DaZ verbundene deprivilegierende Positionierungen werden auch in der Kernkategorie sichtbar, wenn genderbezogene Machtverhältnisse auf jene des Migrantisierens treffen – was bedeutet, dass eine kritische intersektionale Analyseperspektive unumgänglich wird.

Es ist von hoher Bedeutung, den *postkolonialen* Zusammenhang zwischen dem migrantisierten Geschlecht, dem DaZ-Setting sowie der umgebenden kontextuellen Strukturen zu beleuchten. Wie in Kapitel 2.4.4 beschrieben, beziehen sich postkoloniale Theorien auf globale Machtverhältnisse vor dem Hintergrund von kolonialer Geschichte und Kontinuitäten. Das migrantisierte Geschlecht ist als Konstrukt maßgeblich durch seine Situiertheit in postkolonialen Zusammenhängen geprägt. In diesem Verhältnis kann Spivaks Konzept der enabling violation herangezogen werden, nach der die ‚Deutschnorm' als epistemische Gewalt verstanden werden kann. Eine solche Form von Gewalt schließt die Gleichzeitigkeit mit Ermächtigung und Ressourcengewinn nicht aus (vgl. Bjegač 2020, 196; vgl. Castro Varela und Dhawan 2020, 212). Dieses Spannungsfeld findet sich im Bereich der integrationsorientierten Spracharbeit immer wieder, schreibt diese doch machtvoll hegemoniale Migrationsstrukturen fest und wirkt gleichzeitig ermächtigend, dass sich ausgedrückt und entfaltet werden kann [siehe Kapitel 2.4.4]. Das migrantisierte Geschlecht unterliegt diesen Strukturen, indem es unter gewaltermöglichenden Bedingungen entsteht. Die Adressierten erfahren fremdbestimmte Zuschreibungen innerhalb

normierter Vorstellungen von Eigen und Fremd, die wiederum durch den Lehr-Lern-Kontext ermöglicht werden. Spivak (2013) beschreibt bspw. in Bezug auf Menschenrechte, dass diese ideologischen Machtverhältnissen unterliegen und unbewusst gewaltvoll sind. Am Beispiel Demokratisierung kann gezeigt werden, dass jenes positive Konzept als Alibi für Anpassungsdruck/-zwang an ökonomische (also kapitalistische) Vorstellungen des Westens genutzt wird (vgl. McAuliffe 2020, 12). Dies kann auf Bildung übertragen werden (vgl. Spivak 2013). Der positive Begriff mit seiner für gesellschaftliche Teilhabe über alle Maßen relevanten Bedeutung ist doch nicht zu befreien von seiner Verstrickung in Herrschaftsverhältnisse, die sich darin fortsetzen und die auch kolonialer Natur sind – wie die Selbstverständlichkeit zeigt, mit der sich Gender und Migration verbinden lassen.

Schließlich zeigt das Modell jedoch auch, dass die in Kapitel 2.1.2 vorgestellten *fachdidaktischen Konzepte* Machtkritik, Intersektionalität und Postkolonialität die in Kapitel 4.6.2 formulierten Ansprüche kaum abdecken können. Zwar ist die Genderkompetenzlosigkeitskompetenz eine wichtige Kritik an genderbezogenen ‚Handbuch-Didaktiken' – ebenso wie die diskriminierungskritischen Perspektiven daran anschließender didaktischer Konzepte, die auf Selbstermächtigung und Antirassismus verweisen, bedeutsame Blickrichtungen liefern. Jedoch besteht weiterhin Bedarf an einer machtkritischen, Gender und Migrantisierung zusammendenkenden, differenzsensiblen, intersektionalen Fachdidaktik für die Erwachsenenbildung des Deutschlehrens und -lernens. Hierbei bedarf es der Berücksichtigung von Critical Diversity Literacy [siehe Kapitel 2.4.4], die davor schützen kann, eine beschönigende, ressourcenzentrierte Sicht auf Differenzverhältnisse zu richten, in der die Stimmen der Adressierten nicht für sich selbst sprechen. Eine solche angestrebte Fachdidaktik kann im Rahmen einer diskriminierungssensiblen und machtkritischen Professionalisierung angebahnt werden.

4.7.2 Konsequenzen für die Professionalisierung DaZ

Während Kapitel 4.6 auf die konkreten didaktischen Implikationen einging, die sich für DaZ-Lehrende im Bereich der integrationsorientierten Sprachmittlung ergeben, und dabei Herausforderungen und Gelingensbedingungen für die unterrichtliche Praxis darstellte, setzt das folgende Kapitel bei der Professionalisierung dieses fachdidaktischen Teilbereichs an. Es handelt sich um eine weitere Perspektive, die alle Ebenen des entwickelten Modells in den Blick nimmt. Besonderen Fokus erfährt jedoch Kontextebene 2 und alle darunterliegenden, da hier die organisationalen Strukturen und Akteur*innen zu verorten sind, die Einfluss auf die Professionalisierung des Fachs haben (können). Hierbei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass zwischen den verschiedenen Ebenen des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Mehr-Ebenen-Modells Interdepen-

denzen bestehen. Gesellschaftliche, integrationspolitische, institutionelle und unterrichtliche bzw. auch persönliche Dimensionen stehen in Wechselwirkung miteinander und können nicht klar voneinander getrennt werden. Auch in Hinblick auf Professionalisierung gelten diese Zusammenhänge (vgl. Egetenmeyer et al. 2019, 8, 17ff.). Grundsätzlich ist es die Überzeugung der Forscherin, dass Professionalisierung eine Voraussetzung für gendersensiblen DaZ-Unterricht unter Berücksichtigung des migrantisierten Geschlechts und seiner Konstruktion bildet. Aus diesem Grund sollen die empirischen Befunde in den pädagogischen Professionalisierungsdiskurs eingebunden werden, um herauszuarbeiten, welche Konsequenzen sich für das beforschte Feld ergeben (sollten).

Professionalisierung ist im pädagogischen Bereich insbesondere in Bezug auf das Lehren in Schulen ein wichtiger und durchaus umworbener Fachdiskurs, geht es doch um die Be- und Aufwertung beruflicher Praxis und die Argumentation für eine Verbesserung der damit zusammenhängenden Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, um wiederum die Qualität und den Erfolg von Unterricht zu steigern. Über die zugehörigen Begrifflichkeiten besteht jedoch inzwischen definitorischer Dissens bzw. tragen die Veränderungen in der pädagogischen Arbeitswelt immer schneller dazu bei, dass Vorstellungen von der Sozialfigur Lehrperson immer neuen Ansprüchen, Zuständigkeiten, aber auch Zuschreibungen unterliegen.

So definiert Helsper (2021) den Terminus *Beruf* als eine Erwerbstätigkeit auf Basis zur Berufspraxis hinführender Ausbildung, Schulung oder Akademisierung. Zwischen den Berufen besteht eine Hierarchie, die u. a. durch Qualifizierung, Einkommen und Prestige markiert ist und durch „relativ dauerhafte und zertifizierte Wissens-, Fähigkeits- und Arbeitskraftmuster“ erkennbar sind (ebd., 53). Diese Definition trifft nur teilweise auf die hier untersuchte, berufliche bzw. ehrenamtliche, einem Spektrum unterschiedlicher Ausprägungen zuzuordnende Tätigkeit der DaZ-Lehrperson im Bereich Integration zu.

Eine enge Definition von *Profession* versteht diese als akademischen Beruf mit Fokus auf gesellschaftliche Reproduktion, wobei das Wissen zur Lösung von Problemen durch die Professionellen selbst definiert, generiert und verwaltet wird, um dies in Form von Dienstleistungen zur Anwendung zu bringen (vgl. Dinkelaker 2021, 145). Derart enge Definitionen von Professionen sind zunehmend unpraktikabel, weil sich Berufsfelder und auch Wege in den Beruf auf komplexe Weise verändern. Mitunter wird das Konzept der Profession generell in Zweifel gezogen (vgl. Bonnet und Hericks 2014, 4; Pachner 2024, 102). Insbesondere im schulischen Kontext ist der Begriff der *pädagogischen Professionalität* jedoch fest etabliert und soll auch in der vorliegenden Arbeit als relevantes Konzept anerkannt werden, das durch berufsbezogenes Wissen, situationsbezogenes Können und berufsethische Haltungen gekennzeichnet ist (vgl. Helsper 2021; Schuler 2023, 77). Die Haupttätigkeit von Lehrenden ist das Unterrichten, das es zu professionalisieren gilt. Pädagogik ist dabei „die

Ermöglichung, die Erhaltung oder die Wiederherstellung von Bildung und autonomer Lebensführung im weitesten Sinne“ (Helsper 2021, 21). Professionalisierungsmodelle erkennen an, dass Lehrende hierbei immer auch mit ihrer Person bzw. Persönlichkeit, entsprechend aber auch ihren Positionierungen involviert sind, und gleichzeitig für die Institution stehen, die sie vertreten. Als weiteres wesentliches Merkmal der Lehrperson wird formuliert, dass sie Expert*innen[133] für Krisensituationen und Umbruchphasen ihrer Lernenden sind und kontextspezifisch auf diese eingehen können (vgl. Bonnet und Hericks 2014, 4f.).

Auf einer gesellschaftlich-institutionellen Ebene wird *Professionalisierung* durch die Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten, Finanzierung von Organisationen, durch gesetzlich fördernde Rahmenbedingungen etc. ermöglicht. Professionalisierung kann hierbei in Form von Verberuflichung, Verwissenschaftlichung, Spezialisierung oder Prestigesteigerung stattfinden (vgl. Helsper 2021, 57; Dinkelaker 2021, 146f.). Auf der (berufs-)biografischen Ebene bezeichnet der Terminus den prozesshaften Ausbau professioneller Kompetenz und die reflektierte Steigerung der Qualität der ausgeübten Tätigkeit (vgl. Schuler 2023, 77; Helsper 2021, 56f.). Obwohl die Begriffe unterschiedlich verwendet werden, finden sich vor allem die durch Erfahrung und weiterführende Schulung ausgeprägte Form berufsbezogener Kompetenz, eine wissenschaftszugewandte Haltung, ein reflektierender Habitus, die situative Anpassungsfähigkeit, der prozesshafte Charakter und der Bezug auf Krisensituationen als gemeinsame definitorische Merkmale von Professionalität wieder (vgl. Schütz 2024, 84).

Die Professionsforschung unterscheidet verschiedene Ansätze, von denen drei Paradigmen besonders einschlägig sind: der strukturtheoretische Ansatz, der berufsbiografische Ansatz und der kompetenzorientierte Ansatz (vgl. Stahl 2024, 65; Bonnet und Hericks 2014, 6f.; Schuler 2023, 82ff.). Aus dem Anspruch der Entwicklung hin zum Expert*innen-Status (persönlicher, kompetenzorientierter Professionalisierungsprozess) lässt sich darüber hinaus das Konzept des reflective practitioners ableiten. Dieser vor allem durch Donald Schön (1983) geprägte Begriff betont neben Wissen und Können auch die Notwendigkeit von kritischer Reflexion und Flexibilität für eine erfolgreiche Professionalisierung. Grund hierfür sind „Komplexität, Unsicherheit, Unbeständigkeit, Einmaligkeit und konfligierend[e] Werte in beruflichen Handlungssituationen“, die nur mit einem Blick der professionell Handelnden auf sich selbst bewältigt werden können (Schuler 2023, 85). Lehrende sind in ihrem

133 Begriffe wie Qualifizierung, Professionalität, Expertise und Kompetenz verschwimmen und sind schwer operationalisierbar (vgl. Baumert und Kunter 2011, 29). Allein der Begriff der Expertise stellt ein eigenes Forschungsgebiet dar, das unterschiedliche Definitionen herausarbeitet, so bspw. leistungsorientierte Konzepte von Expert*innen (z.B. besonders schnelle Problemlösung im Vergleich zu Noviz*innen) oder wissensorientierte Expertisekonzepte (z.B. Professionswissen entscheidet über domänenspezifisches Expert*innentum; vgl. Krauss und Bruckmaier 2014, 246f.).

Beruf multiplen Herausforderungen ausgesetzt, denen sie als reflective practitioner begegnen und welche sie situationsangemessen bewältigen. Beforscht wird dies über Studien zu subjektiven Theorien und Einstellungen von Lehrenden. Der reflective practitioner ist bis heute eine wesentliche Leitidee reflexiver Lehrer*innenbildung (vgl. Bonnet und Hericks 2014, 7; Krauss und Bruckmaier 2014, 242).

Eine professionelle Reflexionsfähigkeit bzw. *Reflexivität* wird als unbestritten wichtiger Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Professionalität verhandelt. So gilt bspw. in der schulischen Lehramtsausbildung Selbst- und Fremdreflexion im Kontext des pädagogischen Handelns als zentrales und konsequent zu schulendes Qualifizierungselement (vgl. Häcker 2017, 21; Hoch und Wildemann 2022, 18). Thomas Häcker erklärt den mit zahlreichen Bedeutungen belegten Begriff folgendermaßen:

> *Reflexion* wird dabei im weitesten Sinne als ein *besonderer Modus des Denkens* betrachtet, und zwar als *eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle,* d.h. *rückbezügliche* bzw. *selbstbezügliche* Form. *Reflexivität* bezeichnet entsprechend die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens. (Häcker 2017, 23 H.i.O.)

Es handelt sich also um Praktiken der Selbstbeobachtung und -befragung in Hinblick auf die professionelle Verortung. Reflektieren wird so im Sinne des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes zum Bindeglied wissenschaftlichen und praktischen Handelns, indem neben dem handlungspraktischen Wissen (‚knowing in action') auch das Reflektieren der Handlungssituation (‚reflection in action') sowie eine nachträgliche Analyse (‚reflection on action') erfolgt (vgl. Leonhard und Abels 2017, 46f.; Häcker 2017, 34). Darüber hinaus gehört es aus dieser Perspektive zum professionellen Handeln dazu, die eigene Situiertheit zu hinterfragen, das biografische Wissen kritisch zu betrachten und Probleme situationsspezifisch zu rekonstruieren (vgl. Helsper 2021, 135ff.).

Für den schulischen Bereich liegen bereits fundierte und vielfach beforschte *Lehrprofessionsmodelle* vor, um die pädagogische Professionalität von Lehrenden darstellen und modellbasiert fördern zu können. So kann bspw. das fächerübergreifende Kompetenzmodell aus der COACTIV-Studie (Cognitive Activation in the Classroom) angeführt werden, das vielfach verwendet und weiterentwickelt wird. Dieses Modell systematisiert die Bewältigungskompetenzen von Lehrpersonen, die wiederum in die Bereiche Professionswissen, Überzeugungen/Werte, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeit untergliedert werden (vgl. Baumert und Kunter 2011, 29f.; Stahl 2024, 65). Heterogenität wird hierbei als Ressource verstanden, die lernförderlich nutzbar gemacht werden soll und sich deswegen in Lehrprofessionsmodellen zunehmend wiederfindet (vgl. Nett et al. 2022, 22). Für DaZ liegen weitere Modelldarstellungen vor wie bspw. das DaZKom-Strukturmodell (vgl. Stahl 2024, 67ff.; Ehmke et al. 2018; Koch-Priewe et al. 2024).

Für die Professionalisierung im Bereich des Deutschlehrens und -lernens im Ausland bestehen ebenso DaF-spezifische Forderungen. In Bezug auf die sogenannten Wiener Thesen, die im Rahmen der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2022 von der Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen verabschiedet wurden, wird hinsichtlich DaF ein weltweiter Zugang zu hochwertigen, schwerpunktmäßig digitalen Qualifizierungsangeboten gefordert, die sich an Lehrpersonen verschiedener Unterrichtssettings richten (vgl. Peuschel und Wittmann 2025, 168). Unter Berücksichtigung der (kolonialen) Geschichte des Deutschlernens im nicht amtlich deutschsprachigen Raum bedarf es zudem einer Professionalisierung, die „kontextsensitiv, handlungsorientiert und reflexiv" ist, wobei eine systematische Beforschung und Modellentwicklung hierfür noch ausstehen (ebd., 170). Professionalisierung für DaF umfasst erstens die Berufspraxis der Lehrenden, zweitens die Forschungspraxis der Fachwissenschaftler*innen sowie drittens die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Daraus ergeben sich drei komplexe Handlungsfelder innerhalb eines sich immer weiter ausdifferenzierenden Fachs (vgl. Feike et al. 2023, 3f.). „Eine wichtige Aufgabe und Herausforderung in der Professionalisierung in DaFZ besteht daher darin, die Schnittstellen zwischen diesen drei Handlungsfeldern sichtbar zu machen und auszugestalten" (ebd., 4). Dafür bedarf es des Muts, das eigene berufliche Handlungsfeld grundlegend zu hinterfragen und nicht als das einzig denkbare, sondern ein veränderliches Integrationssystem zu betrachten. Die mit wachsender Professionalisierung einhergehende Anerkennung von Fach und Beruf sollte nicht dazu verleiten, hegemoniale Strukturen bestehen zu lassen (vgl. Daase und Hrubesch 2025, 136ff.).

Die schulspezifischen Modelle bieten wertvolle Anknüpfungspunkte für eine DaZ-bezogene Professionalisierung – unter anderem, weil sie von einer jahrzehntelangen Beforschung und Weiterentwicklung profitieren. Jedoch sind sie für den in der vorliegenden Arbeit beforschten Bildungsbereich nur bedingt anwendbar, weil sich dieser als deutlich vielseitiger abzeichnet: So weisen die in der empirischen Forschung involvierten (institutionellen) Forschungspartner*innen eine hohe Diversität in Qualifikation, Bildungsverlauf und konkreter Lehr-Lern-Realität auf, die typisch für das untersuchte Feld ist.

Bereits aus akademischer Sicht zeigen sich Unterschiede: Für die *Erwachsenenbildung* ist Professionalisierung mit der Mitte des letzten Jahrhunderts erst deutlich später zu einem wissenschaftlichen Thema geworden als für Kinder und Jugendliche (vgl. Dinkelaker 2021, 142). Unterschiede finden sich bei den beteiligten Akteur*innen und Institutionen sowie bei Zielen und Zielgruppen des sogenannten quartären Bildungsbereichs. Anders als im ‚regulären' schulischen Bildungswesen betrifft Professionalisierung in der Erwachsenenbildung nämlich auch Praktiker*innen ‚ohne Profession' als Lehrende ohne dafür formal qualifizierenden Abschluss (vgl. ebd., 195). Die Zugangswege in die Erwachsenenbildung erfolgen über ein erziehungswissenschaftliches

Studium, pädagogische Nachqualifikation oder autodidaktische Einarbeitung. Daraus ergeben sich diverse Tätigkeitsprofile, Beschäftigungsverhältnisse, Zugänge etc. (vgl. Schütz 2024, 90). Im Erwachsenenbildungsbereich sind mutmaßlich mehr Lehrende tätig als im primären bis tertiären Bildungssektor, doch die breite Streuung der Bildungsanbieter – von Kirchen über Krankenkassen bis hin zu Volkshochschulen und zahlreichen weiteren Bildungsorganisationen – erschwert den Überblick. Während in der schulischen Bildung das pädagogische Lehramtsstudium (oder ein gesteuerter beruflicher Quereinstieg etc.) trotz Bildungsföderalismus klar definierte Eckpunkte für die Professionalisierung bietet, werden für die Erwachsenenbildung verschiedene institutionelle Maßnahmen relevant, die Akkreditierungen, Qualitätsmanagement, Zertifizierung etc. umfassen (vgl. Schütz 2024, 82; Elsholz und Schütz 2024, 9). Darüber hinaus gilt es, die Besonderheiten der Zielgruppen und ihrer Bildungsziele zu berücksichtigen, die sich ebenfalls wesentlich vom schulischen Bereich unterscheiden. Im Gegensatz zur formalen Bildung geht es bei Erwachsenenbildung um „die Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die sowohl für die berufliche als auch die persönliche Weiterentwicklung relevant sind“ (Elsholz und Schütz 2024, 7). Damit steht der quartäre Bildungsbereich in engem Zusammenhang mit beruflicher Weiterqualifikation und dem Paradigma des Lebenslangen Lernens, was auch bedeutet, dass zu den wesentlichen (und marktlogischen) Zielen von Erwachsenenbildung die Aufrechterhaltung von Beschäftigungsfähigkeit gehört (vgl. ebd., 6).

Spätestens die Aufmerksamkeit auf die Fluchtmigration im Jahr 2015 machte sichtbar, vor welchen Herausforderungen das deutsche Bildungssystem stand und in weiten Teilen immer noch steht. Diskriminierende und marginalisierende Strukturen, die auf einseitigen ‚Integrations‘erwartungen beruhen, limitieren die Zugangsmöglichkeiten für migrantisierte Menschen in allen Bereichen von Bildung (vgl. Frieters-Reermann 2020, 36f.).[134] Während Flucht- und Migrationserfahrungen kaum als kulturelles Kapital oder Diversitätsressource betrachtet werden, sind migrantisierte Personen im Bildungssystem mit Formen von Othering wie Etikettierung, Homogenisierung, Viktimisierung oder Paternalisierung betroffen (vgl. ebd., 40f.). Beiträge zum Professionalisierungsdiskurs bedürfen eines Mitdenkens der Machtförmigkeit von Bildung. So ist Bildung ein positiv konnotierter Begriff, der als friedlich, verbindend und befreiend markiert ist; jedoch ist der Bildungssektor auf komplexe Weise in gesellschaftliche, politische, finanzielle etc. Strukturen eingebunden. Dadurch ist Bildung anfällig für die machtvolle Reproduktion von Normen, Diskriminierung und Exklusion (vgl. Heinemann und Mecheril 2018, 248;

134 Die Gewalt- und Diskriminierungsforschung benennt diese benachteiligenden Ungleichheiten auf sechs Ebenen: intrapersonal-individuell, interaktiv-sozial, strukturell-administrativ, institutionell-organisationsbezogen, symbolisch-repräsentativ und diskursiv-kulturell (vgl. Frieters-Reermann 2020, 37ff.).

Frieters-Reermann 2020, 263).[135] Wenn Vertreter*innen des Bildungsbereichs ihre Aufgabe also im „Ermöglichen, Gestalten und Verantworten von Lern- und Bildungsprozessen" erkennen, ist eine Reflexion eben jener machtvollen Eingebundenheit ein unerlässlicher Bestandteil pädagogischer Professionalität für alle Zielgruppen (Heinemann und Mecheril 2018, 248). Eine kritisch-reflexive Professionalität hinterfragt, auf welche Weise Akteur*innen der Bildung mit ihrer „individuellen, institutionellen und strukturellen Involviertheit in Macht- und Herrschaftsverhältnissen" eingebunden sind und benennt zudem, „dass Bildungsprozesse und Lernverhältnisse in rassistische und rassifizierte Verhältnisse eingewoben sind" (Bücken und Frieters-Reermann 2021, 265; vgl. Heinemann 2014, 292ff.). Insbesondere in DaZ erfordert eine Perspektive auf Sprache als soziale Praxis die kritische Beleuchtung ihrer sozialen Involviertheit, die ihre Sprachhandelnden, Lernenden und Lehrenden betrifft und eine stetige Selbstreflexion zum Teil von Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Migrationsgesellschaft macht (vgl. Dettki und Schuler 2024, 142ff.).

Es liegen bereits verschiedene professionstheoretische Ansätze vor, die *machttheoretische Perspektiven* involvieren. Der symbolisch-interaktionistische Ansatz nach Fritz Schütze (2021) beschreibt bspw. die Zusammenhänge der Sozialwelten von Klient*innen und Professionellen sowie die mitunter paradoxen Machtbeziehungen zwischen ihnen. Auch die sie umgebenden Diskurse in Form von sozialen Arenen erfahren Berücksichtigung (vgl. Helsper 2021, 89ff.). Weiterführende machttheoretische Professionstheorien beleuchten vor allem die Normalisierungsmacht von Professionen, indem sie (mit-)definieren, wer als gebildet, gesund, normal etc. gilt und damit die „Zuweisung von Chancen und Ressourcen sowie von Inklusion und Exklusion" bestimmen (Helsper 2021, 69). Wie Antonio Gramsci (2012 [1948-1951]) mit dem Begriff der Hegemonie und der eingeschlossenen ‚freiwilligen Unterwerfung' oder auch Michel Foucault in *Überwachen und Strafen* (2017 [1974]) zeigen: Pädagogik wirkt gesellschaftlich disziplinierend. Aus einer markttheoretischen Sicht inkludiert dies auch die Aufrechterhaltung von Klassen und Milieus mit der entsprechenden Verteilung von Privilegien und Kapital (vgl. Helsper 2021, 69f.; Bourdieu 1998 [1979]; Bourdieu 2018 [1984]; Freire 1973 [1968]). Machttheoretisch informierte Professionalisierung strebt daher den Abbau von Ungleichheiten an, um im Sinne des ‚ursprünglichen Bildungsideals' Teilhabechancen für alle Menschen zu ermöglichen und zu vergrößern. Das Ziel einer solchen Enthierarchisierung von Zugehörigkeiten wirkt mit dem Wissen der Selektionswirkung von Bildungsstrukturen zunächst utopisch (vgl. Thoma 2018, 341).

Für die Erwachsenenbildung stellt sich schließlich die Frage nach der Aufgabe von Pädagogik in einer Professionalisierung, die sich den konstituierenden Bedingungen des migrantisierten Geschlechts widmet. Erwachsene sind

135 Siehe auch Spivaks (2013) Kritik am Bildungsbegriff bzw. das Konzept enabling violation.

selbstständige und für sich verantwortungstragende volljährige Personen, die über Entscheidungsgewalt für sich (und ggf. andere) verfügen. Im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen, die der Schulpflicht unterliegen, bedürfen sie keines Erziehungsauftrags durch ihre Lehrenden (vgl. Dinkelaker 2021, 182). Vertreter*innen der Erwachsenenpädagogik bzw. Erziehungswissenschaft verweisen allerdings darauf, dass sich auch Erwachsene im Wandel der Verhältnisse von Gesellschaft und des Selbst befinden, wodurch sie kontinuierlich Deutungsmuster (ver-)lernen, während sie sie sich in ihren Zugehörigkeiten entwickeln (vgl. ebd., 182). Pädagogisches Handeln betrifft als Ermöglichung von Lernen demnach alle Zielgruppen von Bildungsarbeit (vgl. Schütz 2024, 93). Unter Anerkennung der Mündigkeit erwachsener Lernender dient Bildung nicht nur der Stabilisierung, sondern auch der Infragestellung von Selbstverhältnissen (vgl. Dinkelaker 2021, 182f.). Darüber hinaus zeigen die Ausführungen oben, dass der erwachsene Mensch zwar für sein Handeln verantwortlich, darin aber keineswegs autonom ist (vgl. Heinemann und Mecheril 2018, 250). Daher bedarf es eines lehrendenseitigen Umgangs mit Erwachsenen, der diese nicht infantilisiert. Das (Alltags-)Wissen der Teilnehmenden sollte nicht in ein hierarchisches Verhältnis gegenüber dem (Wissenschafts-)Wissen der Lehrpersonen gebracht werden (vgl. Dinkelaker 2021, 185). Die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die strukturelle Positioniertheit der pädagogischen Professionellen dazu führen kann, Wissensbestände von Lernenden abzuwerten und Handlungsmacht abzuerkennen. In den Daten wird gelegentlich ein paternalisierender Umgang sichtbar, der Lernende ‚kinderartig' adressiert und ihnen die Merkmale von Erwachsenen abspricht, womöglich durch die (zugeschriebene) Hilfsbedürftigkeit und die noch geringen Ausdrucksmöglichkeiten in der als solche gesetzten Zielsprache. Professionalisierung im Bereich der Sprachbildung für Migrantisierte muss demnach in Bezug auf ihre gesellschaftliche Situiertheit samt den damit einhergehenden Hegemonien kritisch reflektiert werden, woraus sich Konsequenzen für den Umgang mit Erwachsenen ergeben.

Dieser Argumentation folgend steht der Bedarf einer auszubauenden *Professionalisierung für DaZ in der Erwachsenenbildung* außer Frage. Ist die Qualifizierung von pädagogischer Professionalität im quartären Bildungsbereich zwar geringeren Standards und weniger Kontrolle unterlegen als in der formalen Schul- und Berufsausbildung, besteht doch gerade deshalb ein kontextsensibler Bedarf an Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrende. Im Fall der Sprachbildung mit Integrationsauftrag handelt es sich in verschiedener Hinsicht um besondere Umstände. Die Entscheidung, Deutsch über ein Bildungsangebot zu lernen, ist selten individuell und oft verpflichtend. Für die Tätigkeit im Integrationskurs ist das erfolgreiche Absolvieren des Zulassungsverfahrens, die Zusatzqualifikation oder das Erwerben eines passenden Zertifikats notwendig, was als standardisierte Qualitätssicherung von Seiten des BAMF gewertet werden kann (vgl. BAMF 2020b) [siehe Kapitel 2.3.2]. Eine Ausweitung

solcher Maßnahmen trägt zur Aufwertung einer Tätigkeit bei, die nicht nur durch ihre zumeist prekären Arbeitsbedingungen, sondern vor allem durch ihre Zugehörigkeit zum Zuwanderungsdispositiv geringe Anerkennung erfährt. Für die multiplen Herausforderungen im beruflichen Alltag, der in der Realität mehr als die zumeist auf Honorarbasis vergüteten Unterrichtseinheiten zur Vermittlung der deutschen Sprache (und ‚Kultur') umfasst, bedarf es einer umfassenderen Qualifizierung und vor allem eines breiten Angebots an Weiterbildung. Dieses sollte so vielseitig sein, wie es die regionalen, institutionellen und personalen Rahmenbedingungen und ihre Unterrichtssituationen sind. Dies betrifft ganz wesentlich differenz- und gendersensible Praktiken im Kontext des Lehrens und Lernens des Deutschen, weil diese kein standardmäßig vorgesehener Vermittlungsgegenstand sind. Eine Ergänzung des Konzepts zur Zusatzqualifizierung für die Integrationskurse um ein Modul zum differenzsensiblen Unterrichten würde hierbei allerdings nicht ausreichen, da nicht alle Kursleitenden diese absolvieren und weil dies der Komplexität des Themas nicht gerecht würde. Die ZQ im derzeit vorliegenden kompakten Konzept bringt Kursleitende schnell in die Lage, Unterricht durchführen zu können. Ihnen werden methodisch-didaktische Grundlagen vermittelt und sie werden für ihre Aufgabe sowie die Zielgruppe sensibilisiert (vgl. Goethe-Institut 2020). Was jedoch fehlt, ist eine kontinuierliche, eine kritisch-reflexive und kontextbezogene Weiterqualifizierung – erst dann könnte von angemessener Professionalisierung gesprochen werden.[136]

Im Fall der Integrationskurse besteht die Gefahr der ‚Verzertifizierung'. Gendersensible Didaktik stellt sich als höchstgradig kontextspezifisch und individuell heraus, wie in Kapitel 4.6 dargelegt wurde. Lehrende setzen an verschiedenen Wissens- und Einstellungspunkten an und benötigen deshalb individualisierbare Weiterbildungsverläufe, um differenzsensibel unterrichten zu können.

Einige Angebote für dieses Anliegen gibt es bereits. Bspw. bietet das Projekt *Schnittstelle Geschlecht* des dissens e. V. umfassende Bildungsangebote von Workshops bis hin zu Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen zu geschlechterreflektierender Rechtsextremismus-

136 Das Konzept der Zusatzqualifikation für DaZ in der Erwachsenenbildung geht darüber hinaus nicht spezifisch auf Gender ein – Geschlecht wird als zu berücksichtigendes Merkmal der Lernenden erkannt, weil weniger Frauen als Männer den IK abschließen. In Wahlpflichtmodul 3 (Umgang mit besonderem Förderbedarf) heißt es zudem: „Eine besondere Herausforderung für LK besteht darin, dass männliche KTN häufig Schwierigkeiten haben, weibliche LK und deren Rolle im Integrationskurs zu akzeptieren. Sicher ist, dass die LK vor der Aufgabe stehen, männliche und weibliche KTN entsprechend ihren Bedürfnissen zu fördern und ein adäquates, motivierendes und erfolgversprechendes Lernangebot zu unterbreiten." (Goethe-Institut 2020, 185) Die methodischen Hinweise führen im Anschluss einen Abschnitt zu interkultureller Genderkompetenz an, der Reflexionsfragen für die Lehrperson auflistet, bspw. „Gibt es spezielle Eigenschaften, die Sie mit Frauen / Männern aus bestimmten Ländern / Gesellschaften verbinden? Wenn ja, welche?" (ebd., 190). Darüber hinaus gibt es einen Verweis auf Gendern in verschiedenen Sprachen sowie einen weiterführenden Fachartikel.

prävention, geschlechterreflektierender Bildung[137] oder sexueller Vielfalt an (vgl. Schnittstelle Geschlecht 2024). Teilweise gibt es auf Länderebene Fachstellen, die Bildungsangebote ermöglichen – bspw. in Form des Begegnungs- und Beratungszentrums lebensart e.V. in Halle/Saale, das Vorträge und Workshops für Erwachsene und berufliche Multiplikator*innen in Sachsen-Anhalt zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gestaltet (vgl. lebensart e.V. o.J.). Das Projekt *Queer Refugees Deutschland* des Lesben- und Schwulenverbands Deutschland ist nicht nur auf Schulungen für Lehrende im Bereich Integration zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt spezialisiert, sondern stellt auch Materialien für Lehrende sowie eine Selbstlernplattform für Lernende bereit (vgl. Fluchtgrund queer: Queer Refugees Deutschland o.J.). Dies sind Beispiele für mögliche Informations- und Weiterbildungsangebote, die sich an Lehrende im Erwachsenenbereich richten, aber neben ihrem inhaltlich fundierten Schwerpunkt nicht unbedingt sprachdidaktisch fundiert sind. Bestimme Institutionen verschreiben sich in ihrem Selbstbild einer gendersensiblen, machtkritischen und vielfaltsorientierten Gestaltung ihrer organisationalen Strukturen sowie ihrer Unterrichtsangebote (siehe hierzu exemplarisch die Beobachtungsinstitution Schätzheim oder die VHS Berlin Mitte). Lernen über und mit Heterogenität, Aufklärung zu geschlechtlicher Vielfalt, Empowerment-Workshops und vieles mehr werden von zahlreichen Institutionen für Kinder, Jugendliche bzw. Lehrende im Schuldienst angeboten. Für die Erwachsenenbildung ist dieser Bedarf noch nicht erkannt, dabei zeigen die Analysen der Daten ganz eindeutig, wie gegendert Deutschunterricht für Zugewanderte ist, und wie spezifisch die Bedarfe vor dem Hintergrund der Migrationserfahrung sind. Umso wichtiger ist deshalb, dass Lernen in Differenzverhältnissen und ein intersektionaler Gender-Fokus fester Bestandteil aller hochschulischen DaZ-Curricula ist.

Nichtsdestotrotz bedarf das Praxiswissen von Lehrpersonen dringend Wertschätzung. Forderungen nach mehr Qualifikation im Sinne von Lehrgängen sind hier für Fort- und Weiterbildungsinteressierte selbstredend zentral, sollten aber keine Abwertung der praktischen, erfahrungsbasierten Kompetenz der pädagogisch Tätigen zur Folge haben. In Bezug auf Gendersensibilität unter Berücksichtigung der Migrantisierung kann womöglich ein großer Vorsprung an Sensibilisierung bestehen, der sich aus dem bewussten ‚Learning by Doing' speist. Lee S. Shulman spricht hier von „Learning from Experience", wenn er argumentiert, dass auch Lehrpersonen Lernende sind, sein sollen und sich darüber professionalisieren (Shulman 2004, 503). Unterricht sei so eine komplexe Situation von Gleichzeitigkeiten, dass die zu treffenden Entscheidungen unabhängig des Umfangs von Fachwissen an irgendeiner Stelle immer auch falsch sind. Die Praxiserfahrung lehrt, wie zu entscheiden und wie aus Entscheidungen zu lernen ist (vgl. ebd., ff.).

137 Siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.4.1.

Es gilt also, praktisches Erfahrungswissen unabhängig der (nicht) vorangegangenen Ausbildung zu würdigen.

Aus diesen Gründen kommen Qualifizierungsangebote in Frage, die weniger theoretisch-akademisiert sind, als vielmehr besonders praxisorientiert gestaltet werden. Solche Angebote würden bedarfsorientiert in Anspruch genommen werden und würden demnach keinem vorgegeben Modulkatalog folgen, sondern sich genau an die Wünsche/Bedarfe der Lehrenden angleichen. Die Praxisorientierung sollte bspw. fallbasiert gestaltet werden, weil die Professionalität, die sich die Lehrpersonen angeeignet haben, dadurch gewürdigt würde. Fallbasierte Arbeit ist konkret und realitätsnah, zudem würden Anleitende der Weiterbildungsgelegenheit moderierend statt vermittelnd vorgehen (vgl. Pachner 2024, 106). Insbesondere für den communitystärkenden DaZ-Unterricht ist die soziale Dimension von Unterricht relevant. Hier könnten abseits von Weiterbildungskursen Räume zum Austausch geschaffen werden, in denen sich Lehrende über ihre Erfahrungen mit Praxiseinblicken austauschen. Auch Mentoring- und Tandemkonzepte wären dankbar, da diese dem breiten Feld der Integrationsarbeit besser gerecht werden können als ein festes Kurscurriculum mit als Expert*innen markierten Dozent*innen. Ein solcher Austausch wäre sowohl in Bezug auf vergleichbare Zielgruppen bzw. Lehr-Lern-Kontexte denkbar als auch über die Grenzen hinweg, um sich als Lehrpersonen selbst ein breiteres Bild von der Institutionslandschaft zu verschaffen. Diese Horizonterweiterung müsste begleitet werden, um den Blick auf Aspekte von Gender zu richten, aber auch auf Überlappungen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit. Durch ergänzendes Informieren über Differenz und Diskriminierung können autodidaktisch Tätige im gewohnten Modus ihre didaktischen Fertigkeiten erweitern und ihre individuelle Professionalisierung entwickeln. Unterstützungsangebote durch Vereine, Fachstellen etc. sind selbstverständlich weiterhin sinnvoll und auszubauen. Hier lassen sich Schnittstellen mit der sozialen Arbeit finden, deren Wissenschaft und Praxis für den Bereich Integration und Erwachsenenbildung umfassende Anknüpfungsmöglichkeiten sowie Erfahrungswerte bieten. Auch die Organisationsentwicklung bietet hilfreiche Potenziale, kann sie doch Institutionen unterstützen, sich konzeptionell mit einer Orientierung auf Differenzsensibilität und reflexiver Professionalisierung aufzustellen, um die mitwirkenden Akteur*innen besser anleiten und involvieren zu können. Hier zeigen wiederum die in Kapitel 4.6 beschriebenen Herausforderungen und Gelingensbedingungen, wie bedeutsam die Mitwirkung der Institutionen für die didaktische Entwicklung Einzelner, aber auch für die Professionalisierung einer pädagogisch tätigen Gruppe ist. Nur ebenenübergreifend kann eine machtkritische, reflexive, bedarfsorientierte, praxiswürdigende und -stärkende Qualifizierung gelingen.

4.7.3 Reflexion der Forschungsarbeit

Entsprechend des reflexiv angelegten Forschungsdesigns wurde das Datenmaterial auch mit Kodes zu Momenten der Reflexion von Seiten der Forscherin während des Analyseprozesses belegt [siehe Anlage 8]. Ziel dieses Vorgehens war es, reflexive (Selbst-)Betrachtungen nicht ans Ende des Forschungsprozesses zu stellen, sondern als begleitenden Prozess aller iterativen Phasen durchzuführen. Neben der Kodierung der Memos soll dieses Vergeben von Reflexionskodes zur durchdringenden kontinuierlichen Reflexion beitragen. Das reflexive Kodieren wurde jedoch nicht in die formale Theoriebildung eingebunden, weshalb keine Auswertung im Analysekapitel erfolgte, sondern dieser Aspekt nun an dieser Stelle aufgegriffen wird. Dabei handelt es sich um eine knappe Beforschung der eigenen Untersuchung – sozusagen die Miniatur einer Metabetrachtung.

Forschungsmethodologische Reflexion des Vorgehens und positionierungsbezogene Reflexion der Forscherin sind nicht klar zu trennen. So wirken forschungspraktische Vorgehensweisen vor dem Hintergrund von individuellem Vorwissen und subjektiven Perspektiven, aber auch gesellschaftlichen Positionierungen. Im Folgenden werden die beiden Reflexionsebenen deshalb verbunden dargestellt und durch die Erhebungsphasen ‚Interviews' und ‚Beobachtungen' systematisiert.

Bei der ‚Draufsicht' auf die *Interviewführung* kann festgestellt werden, dass die Forscherin stellenweise Wertungen gegenüber den Äußerungen der Interviewpartner vorgenommen hat. Dies könnte dem Anspruch gefolgt sein, das leitfadengestützte Gespräch möglichst ‚natürlich' und ungezwungen wirken zu lassen, was über eine entsprechende Beteiligung der Forschungsperson ermöglicht werden kann [siehe Kapitel 3.5.1.1]. Ein Beispiel hierfür ist der folgende Kommentar im Interview mit Wilma:

Laura: aber das klingt gut dass ihr da so offen drüber sprecht (--) (Interview, Pos. 149)

Der bestärkend und für die Situation anregend gemeinte Kommentar stellt eine Wertung durch die Forscherin dar, die lenkend auf den weiteren Gesprächsverlauf wirkt, da die Argumentationslinie der Interviewpartnerin bestätigt wird. Zudem lässt der Einwurf Rückschlüsse auf die Forscherinnenpersona zu, nämlich ihren privaten Gesprächsduktus der positiv bestärkenden Zurede, der zum Zwecke der Authentizität einfließt, sowie das, was als „gut" bewertet wird. Persönliche Meinung wird demnach platziert, wobei die Angemessenheit solcher Wertungen anzuzweifeln ist, zumal sie das Interview nur bedingt einem authentischen Gespräch näherbringen. Ähnlich verhält es sich mit Suggestivfragen sowie geschlossenen Fragen wie in diesem Beispiel aus dem Gespräch mit Chiara:

Laura: mhm (--) okay (---) und (-) hast du das gefühl dass das für die teilnehmenden ein interessantes thema ist (-) über gleichberechtigung zu sprechen (3.5) (Interview, Pos. 75)

Suggestiv formulierte Fragen schränken die Interviewpartner*innen darin ein, authentisch, offen und ausführlich auf den Redeimpuls zu reagieren, da dieser lenkend wirkt und eine Antwortoption vorgibt. Gleiches betrifft die geschlossene Fragestellung, die das eigentlich erwünschte, expansive Antworten erschwert [siehe Kapitel 3.5.1.1]. Hinter Suggestivfragen verbirgt sich eine Vorannahme, die wiederum Rückschlüsse auf Vorwissen und Einstellungen der Forscherin zulassen. Die hier zitierte Frage lenkt Chiaras Antwort zu einer Bestätigung, dass „das für die teilnehmenden ein interessantes thema" sei, was vermuten lässt, dass die Forscherin es für ein solches hält. In der Draufsicht sind diese Einwürfe, Bewertungen und geschlossenen Fragen, welche die Dialogizität der Interviews erhöhen sollten, nicht notwendig und erscheinen stattdessen hinderlich, die Gesprächspartner*innen zu längeren Gedankengängen zu ermutigen. Die Segmente bleiben kurz, wo sie narrativer hätten ausfallen können, und der Selbstbezug der Forscherin zu eigenen Meinungen und Erfahrungen ‚färbt' die Gespräche gelegentlich. In einer erneuten, auf diesen Erfahrungswerten aufbauenden Interviewführung müsste Dialogizität anders hergestellt werden und dürfte nicht bewertend stattfinden. Wie bereits festgestellt färben suggestiv formulierte Fragen oder lenkende Reaktionen die generierten Daten durch die Brille eigener Sehgewohnheiten. Dies zeigt sich auch in Bestätigungen von oder (unsicher) lachenden Reaktionen auf Aussagen: Die Interviews sind an sich bereits thematisch gesteuerte, artifizielle Gesprächssituationen; dennoch besteht in der Interviewsituation ein starkes Streben nach Authentizität, was zu den beschriebenen Reaktionen führt – doch dadurch gerät die Textsorte Interview mitunter noch stärker ins Unauthentische. Es ist deshalb auch anzunehmen, dass Äußerungen aus einer Erwartungshaltung gegenüber der (weißen, weiblichen, nichtmigrantisierten) Forscherin als Wissenschaftlerin getätigt wurden. So könnten möglicherweise bestimmte gendersterotype Setzungen der Erzählpersonen durch das angekündigte Interviewthema und die Positioniertheit der Interviewleiterin als sozial erwünscht angenommen worden sein.

Bezüglich der *Unterrichtsbeobachtungen* soll diskutiert werden, unter welchen Bedingungen diese durchgeführt wurden und welche relevanten Faktoren sich daraus ergeben. Zunächst ist hierbei der Einfluss der unterrichtsdurchführenden Lehrpersonen zu nennen, wie dieses Beobachtungsmemo verdeutlicht:

Dobling: Die Lehrerin zeigt sich erneut als eine sehr hilfreiche Akteurin in dieser Datenerhebung. Vor und nach dem Unterricht sowie in den Pausen, aber auch während längeren Phasen der Einzelarbeit erläutert sie ihr methodisch-didaktisches Vorgehen, warum sie etwas tut, warum sie wiederum anderes weglässt, wo sie Stärken oder Schwächen bei den Teilnehmenden sieht und sie gibt auch Hintergrundinformationen zu den Teilnehmenden. Obwohl sie weiß, was der Beobachtungsschwerpunkt ist, verhält sie sich sehr offen und gibt umfassende Informationen, die sie mitunter reflektierend in Hinblick auf ihre eigene Rolle einordnet. Gelegentlich sucht sie sogar selbst nach genderbezogenen Zusammenhängen im Lernprozess. Diese Überlegungen sind sehr wertvoll für die Untersuchung. (Beobachtungsmemo, Pos. 21–27)

Bezugnehmend auf die Feldgespräche mit der Kontaktperson bzw. Forschungspartnerin wird offensichtlich, wie bedeutend ihr unterstützender Zugang zum Forschungsinteresse für die Studie ist. Die Schilderungen der Lehrerin ergänzen das Bild von der Unterrichtssituation und liefern weiterführende Informationen im Sinne der Perspektivvielfalt des ethnografisch informierten Studiendesigns. Der Austausch mit den erfahrenen Expert*innen während der Datengenerierung war für das Forschungsprojekt sehr hilfreich. Der Einfluss auf die Forschungsarbeit ist deshalb zum einen ein ermöglichender, da er Zugänge herstellt und sichert, aber auch ein lenkender. Sie sind ein Beeinflussungsfaktor für die Forscherin, der bei Beobachtungsmemos und Kodierung bedacht werden muss. Ein freundlich-kollegiales Miteinander, das ggf. auch vertrautere Gespräche zulässt, führt womöglich zu einer anderen Protokollierung als bei Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, zu denen das Verhältnis distanziert bleibt oder bei der keine Überlegungen zu „genderbezogenen Zusammenhängen im Lernprozess" angestellt werden. In Kapitel 3.5.2 wird dargestellt, wie wichtig die Kontaktpersonen und ihr Vertrauen für den Zugang zum Feld sind. Doch auch nach der Ankunft der Forscherin im Feld wirken sie auf die Datengenerierung ein und gestalten diese mit. Welche Wirkung der Kontakt mit der unterrichtsleitenden Lehrperson haben kann, zeigen die beiden folgenden Memoausschnitte:

Schätzheim: Mich fragt er [beobachteter Lehrer, Anm. L.S] außer die Erkundigung nach meinem Studiengang nichts. Ich empfinde es weniger als fehlendes Interesse, sondern erkenne darin ein klares Rollenverhalten. Ich bin der beobachtende Gast, er ist der Praxis-Experte. Informationen über mich sind für ihn nicht von Relevanz. (Beobachtungsmemo, Pos. 148–150)

Eberswang: Der Austausch fällt kurz aus, was meines Erachtens auch daran liegt, dass es der Lehrerin auf freundliche und offene Art egal ist, dass ich da bin. Sie meinte bereits bei meiner Vorstellung, dass das „gar kein Stress" sei und dies scheint vollkommen so gemeint zu sein. Insgesamt finde ich es bislang auffällig, wie locker die Lehrenden mit mir als Zuschauerin umgehen. Mich selbst würde das sehr verunsichern. (Beobachtungsmemo, Pos. 108–111)

Die beiden Auszüge reflektieren über das Verhältnis zwischen Beobachterin und beobachteten Lehr- und Kontaktpersonen sowie den gegenseitigen Umgang miteinander im Feld. Im ersten Auszug geht es vor allem um die Wahrnehmung und Positionierung des Gegenübers bzw. Zuschreibungen von Rollen im Unterrichts- und Beobachtungssetting. So werden die Kennenlernsituation und das fehlende Nachfragen gegenüber der Forscherin als eine solche Positionierung entlang klarer Interessensverteilung eingeschätzt, wobei nicht gesagt werden kann, inwieweit das (distanzierte? akademisierte?) Auftreten der Wissenschaftlerin diesen Eindruck beim Gegenüber hervorruft. Es finden subtile gegenseitige Selbst- und Fremdpositionierungspraktiken statt, welche die Forscherin nach ihrer Einschätzung als beobachtende ‚Wissenschaftlerin' verorten und die Lehrperson als zu beobachtenden ‚Praktiker'. Abseits der

persönlichen Ebene, die ein näheres Kennenlernen sicherlich nahelegen würde, wird vor allem die kontextspezifische, formale Ebene der Begegnung wirksam bzw. stärker wahrgenommen und im Memo durchdacht. Es wird aber auch sichtbar, dass eine Erwartungshaltung bestand, eben jene persönliche Ebene zu vertiefen, weil die fehlenden Nachfragen auffallen und zu erklären versucht werden. Dies zeigt sich auch im zweiten Beispiel, in dem ein kurzes, funktionales Kennenlernen mit der Lehrperson beschrieben wird. Die Überlegung im Memo, dass ein Rollenwechsel „sehr verunsichern" würde, spiegelt indirekt eine weitere Erwartungshaltung der Forscherin, nämlich dass die Beobachtungssituation einen persönlich motivierten Einfluss (auf den Unterricht) haben würde. Doch nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden sind offenbar oft recht indifferent gegenüber der Beobachtungssituation, wie der folgende Auszug exemplarisch illustriert:

Schätzheim: Zu Beginn des Unterrichts verweist Magdalena [Lehrperson, Anm. L.S.] noch einmal auf mich und erklärt, dass ich heute wieder dabei bin. Alle drehen sich einmal kurz lächelnd zu mir um und beachten mich anschließend nicht weiter. (Beobachtungsmemo, Pos. 16–17)

Innerhalb des Unterrichtsgeschehens wird die Anwesenheit der Forscherin nur selten als relevant markiert und es findet kein Mitwirken bzw. Eingreifen in das Lehr-Lern-Handeln statt. Dies ist auch damit zu begründen, dass weder Lehrende noch Lernende die Beobachterin aktiv einbinden, sondern vielmehr das Beobachtetwerden akzeptieren und mindestens scheinbar ‚natürlich' miteinander umgehen. Diese Form des Miteinanders ist freundlich, aber indifferent, was das Beschreiben des Felds erleichtert, aber ein Kennenlernen der Forschungspartner*innen erschwert. Die Beobachterin gestaltet ihre Rolle selbst nicht als eine aktive. Lehrperson und Lernende sind gleichzeitig unterstützend und respektieren die Anwesenheit einer Besucherin. Beispielhaft für die distanzschaffende ‚akademische Attitüde' steht dagegen der folgende Memoauszug:

Schätzheim: Später wird Oliver [Lehrperson, Anm. L.S.] einmal gefragt, wer ich sei. Er sagt lachend „Das ist die Wissenschaftlerin." und es fühlt sich auf eine unangenehme Art merkwürdig an, so benannt zu werden. Es zeigt mir, dass ich angekündigt wurde, es muss nichts weiter dazu gesagt werden. Ich verhalte mich schließlich auch so, denn besonders teilnehmend bin ich nicht. (Beobachtungsmemo, Pos. 140–142)

Der Ausschnitt spiegelt zum einen das selbstpositionierende, zurückhaltende Verhalten der Forscherin in der Beobachtungssituation selbst, legt aber auch eine emotionale Reaktion auf die Fremdpositionierung als „die Wissenschaftlerin" offen. Es besteht anscheinend das Bedürfnis, als eine solche anerkannt und handelnd tätig zu werden, aber gleichermaßen auch der Wunsch, darüber nicht exkludiert zu werden. Die dahinterstehende Zuschreibung ist eine Distanzierung, denn wer Wissenschaftlerin ist, ist womöglich keine (primäre) DaZlerin, Besucherin, Privatperson etc. Die Anrufung als Wissenschaftlerin

löst also Unbehagen aus, was zusätzlich eine eigene Attribuierung dieser Bezeichnung oder die vermutete des Gegenübers annehmen lässt. Widersprüchliche und teils emotionale Erwartungen an erfolgreich ablaufende Beobachtungen, authentische Unterrichtseinblicke und einem Wahrgenommenwerden als Individuum gehen ineinander über und deuten an, wie vielen Lesarten eine komplexe Situation unterliegt, die zu Datenmaterial wird. In dem zitierten Memoausschnitt wird das Bedürfnis nach einer reibungslosen Datengenerierung zufriedengestellt; das Bedürfnis nach dem Wahrgenommenwerden als Individuum dagegen nicht. Im Memo wird zudem sichtbar, dass dies vermutlich auch mit Selbstpositionierungspraktiken zusammenhängt, bspw. dem zurückhaltenden Agieren im Unterricht. Das Unbehagen in Bezug auf die unterschiedlichen und teils divergierenden Positionierungen zeigt sich auch im folgenden Datenausschnitt:

Regenskoog: Unter dem Stichwort „[Institution]“ habe ich mir etwas anderes vorgestellt. Ich weiß nicht, was genau, aber sicher keine Unterkunft. Es schüchtert mich ein, die Frauen und ihre Erfahrungen schüchtern mich ein. Sie sind mit mir in diesem Raum, mit ihren Kindern, mit ihren Geschichten und der einzige Grund, warum ich hier bin, ist weil ich Kontakte habe, die es ermöglichen, weil [Name A Name B] kennt, weil sie früher in einem anderen Kontext mit Yasmin [Pseudonym der Lehrperson, Anm. L.S.] zu tun hatte und sich ihr Vertrauen erarbeitet hat, ein so großes Vertrauen, dass es auch für mich reicht. Es wird weitergereicht an die Organisatorin des Sprachcafés, die kaum weiß, was ich hier tue, nur, dass ich Laura heiße und dabei sein darf, weil Yasmin es sagt. Und nun sitze ich an diesem Tisch mit neun Frauen, alle tragen ein Kopftuch, auch die Leiterinnen des Angebots, nur die Kinder und ich nicht. Ich sitze da und mache Notizen und danach gehe ich wieder raus und mache mir noch mehr Notizen und irgendwann schreibe ich einen Text darüber. (Beobachtungsmemo, Pos. 78–86)

Der abschließend erwähnte Text ist die vorliegende Monografie und die ambivalenten Gefühle gegenüber der eigenen Rolle im Feld sind noch immer nicht vollständig sortiert. Der Weg vom Erkennen eines Forschungsbedarfs innerhalb eines Felds mit marginalisierten Personen/Gruppen über das Bemerken der eigenen Privilegiertheit gegenüber eben jenen Forschungspartner*innen, die den Antrieb zur Arbeit darstellen, bis zur Scham, die sich aus dem Hin und Her zwischen akademischer Draufsicht und praktischer Innensicht ergibt, löst Emotionen aus, die sich durch die eigene Positioniertheit ergeben. Insbesondere das im Ausschnitt erkennbare Schamgefühl lässt sich in Zusammenhänge von privilegierter Positionierung (weiß, nichtmigrantisiert etc.), akademischem Selbstverständnis und white guilt einordnen [siehe Kapitel 2.4.4]. Ebenso wird deutlich, dass diese Privilegiertheit den Weg ins Feld eröffnet, über ein soziales Netz den Zugang herstellt und wiederum auf einem hohen Vertrauensvorschuss beruht. Die Schockiertheit über den Besuch einer Geflüchtetenunterkunft legt deren große Entfernung zum Alltag der Forscherin offen. Fremdheit gegenüber dem beforschten Feld kann einerseits eine distanzierte, beschreibende Wahrnehmung ermöglichen, aber andererseits auch das im Memo erkennbare Erstaunen und Fremdfühlen hervorrufen. Der Auszug

verweist auf Scham, Dankbarkeit und gleichzeitig Veranderung der muslimischen Lernerinnen und ihrer Lebenssituation, was paternalistisch (white guilt) und klassistisch (lebensweltliche Distanz) gedeutet werden könnte. Eine andere Situation in Hinblick auf das Verhältnis von Forscherin und Partner*innen im Feld ist dagegen die folgende:

Schätzheim: Wir kommen erneut auf die unterschiedlichen Unterrichtsstile von Oliver und ihr [Lehrpersonen desselben Kurses, Anm. L.S.] zu sprechen. Sie erklärt, dass es ihr „früher" mehr zu Schaffen gemacht habe, aber es wird deutlich, dass es ihr auch jetzt nicht gleichgültig ist. Immer wieder fragt sie mich nach meiner Meinung, fragt mich, was Oliver denn anders mache. Es ist mir unangenehm, diese Fragen zu beantworten und ich versuche, es so wertfrei wie möglich zu tun. Ich denke seitdem darüber nach, wie ich besser hätte reagieren können. Ich verlasse die [Institution] mit dem Gefühl, weder wertfrei geblieben zu sein noch ihr ein gutes Gefühl gegeben zu haben. Was wäre meine Aufgabe gewesen? (Beobachtungsmemo, Pos. 56–62)

Diese Begegnung ist insofern besonders, als die Forscherin hier nicht mit entspannter Beiläufigkeit in das Lehr-Lern-Szenario eingeführt, sondern in ihrem Status als Wissenschaftlerin mit didaktischer Expertise adressiert wird. Magdalena erhofft sich in diesem Feldgespräch Unterstützung in einer für sie belastenden Lage des Selbstvergleichens und -abwertens gegenüber dem Kollegen. Da die Forscherin beide Lehrpersonen in ihrem Unterricht beobachtet hat, wird sie als Ansprechpartnerin für einen Vergleich und Verbesserungshinweise herangezogen. Der Rollenkonflikt entsteht nun über den Anspruch der Forscherin, nicht in das beobachtete Geschehen einzugreifen, weshalb Ratschläge bzw. Bewertungen weder das Anliegen derselben noch dem Datengenerierungsmodus angemessen wären. Gleichzeitig besteht der ethnografisch motivierte (und persönlich bedeutsame) Wunsch nach Nähe und Authentizität, der durch die bestehende gegenseitige Sympathie verstärkt wird. Diese beiden Anliegen bilden einen Handlungsspielraum, der dilemmatisch ist. Das ratlose und negative Gefühl nach dem Feldgespräch spiegelt dieses Dilemma wider. Doch selbst innerhalb von Praktiken des Forschens bleibt die positionierungsbedingte Standortbezogenheit unvermeidbar und hinterlässt ihre Spuren in Material und Kodierung, wie der folgende Memoausschnitt zeigt:

Schätzheim: Mir fällt außerdem auf, dass ich relativ wenig Auffälligkeiten notiere. Ich erkenne, dass dies daran liegt, dass ich „negativ orientiert" bin. Ich notiere mir Problematisches, Geschlechtsbezogenes, aus meiner Sicht Falsches. Stattdessen sehe ich aber ganz viel bedachten, positiven und sensiblen Umgang. Dass mir dies zunächst nicht auffällt, ist interessant. (Beobachtungsmemo, Pos. 121–123)

Dieses reflexive Moment in Hinblick auf das Protokollieren während der Beobachtung legt eine Erwartungshaltung und einen generellen Zugang zum beforschten Feld offen, der „negativ orientiert" ist. In diesem Fall handelt es sich um die Annahme, ‚problematischen' Unterricht zu sehen zu bekommen, was dazu führt, dass zunächst auch überwiegend diese Erwartung bestätigende ‚problematische' Situationen protokolliert werden. Offen ins Feld zu gehen, ist

essenziell für hypothesengenerierende Grundlagenforschung, um nicht den eigenen Bias bestätigend ‚herbeizuforschen'. Das Memo zeigt eine kritische Selbstbefragung in Hinblick auf die eigenen Erwartungen, die sich erst durch die Auffälligkeit in den Protokollen offenbaren. Erwartungsfreiheit ist ebenso wie rein induktives Forschen unrealistisch, da sich die Einflüsse des jahrelang Erlernten und Erlebten nicht negieren lassen [siehe Kapitel 3.2.2]. Im Gegensatz zur skeptischen Erwartungshaltung wurde im Unterricht nun aufgrund der vielen als positiv bewerteten Situationen wenig protokolliert. ‚Positiv' ist demnach mit ‚gendersensibel' gleichzusetzen und entspricht bereits einer Vorabinterpretation. Jedes Schreiben (und auch jedes auslassende Nicht-Schreiben) ist eine Form der Interpretation, doch die schließlich realisierte Selektion stellt eine verstärkte Form dessen dar. Neben der forschungsfragenbezogenen Erwartungshaltung spielen die persönlichen Werte ebenso eine Rolle. Sie beeinflussen stark die Art und Weise, wie die Beobachtungssituation beschrieben und reflektiert wird, wie die beiden folgenden Auszüge[138] zeigen:

Eberswang: Die tiefe Decke ist aus Beton; es ist dunkel, feucht und kalt. Das Licht an der Decke leuchtet weiß und ungemütlich, die Akustik ist denkbar schlecht für Sprachunterricht, denn jedes Wort hallt in starkem Echo von den Wänden wider. Ich bin ehrlich verstört von diesem ersten Eindruck. (Beobachtungsmemo, Pos. 19–21)

Eberswang: Nach dem Unterricht ist es heute noch nicht komplett dunkel. Mit jedem Kursbesuch merke ich, wie die Tage länger werden, denn dieses Mal gibt es noch einen Rest Tageslicht. Der Rückweg zum Bahnhof ist dieses Mal weniger unheimlich, auch die Kirche erscheint freundlicher. Ich frage mich, wie viel von meiner Wahrnehmung durch meine persönliche Haltung geprägt ist. Ich fühle mich in Dörfern und Kleinstädten beobachtet und eingeschränkt – empfinde ich Eberswang deshalb als unangenehm? Ich bin überzeugte Atheistin und verbinde mit dem Keller einer Kirche kaum Gutes – empfinde ich den Unterrichtsort deshalb als unangenehm? Möglicherweise bin ich zu urteilend. (Beobachtungsmemo, Pos. 117–122)

Die subjektiven Erwartungen betreffen nicht nur die Ergebnisse der Beobachtungen, sondern auch das zu Beobachtende. Die Beschreibung der Wahrnehmungen, die Teil des ethnografisch informierten Vorgehens sind und ganz bewusst Gefühle und Leiblichkeit involvieren, sind wesentlich durch persönliche Meinungen, Erfahrungen und Ansichten beeinflusst, wie die Beschreibung des Eberswanger Unterrichtsorts sehr anschaulich verdeutlicht. Der verstörende Eindruck (Auszug 1) kann nur als solcher empfunden werden, wenn die Maßstäbe für einen guten Lehr-Lern-Ort grundverschieden sind. Das Erleben im Kirchenkeller stellt daher eine Irritation dar.[139] Auszug 2 legt offen, dass mit

138 Auszug 1 stammt vom 18.04.2023, Auszug 2 vom 03.05.2023. Der zeitliche Abstand ergab sich durch den nicht täglich stattfinden Abendkurs, ausgefallene Einheiten, Terminüberschneidungen etc. Zwischen den beiden zitierten Beobachtungszeitpunkten fand eine weitere Beobachtung statt.

139 Es ist hierbei ganz klar, dass ein*e andere*r Forscher*in denselben Ort anders wahrnehmen und beschreiben würde – womöglich weniger ablehnend, vielleicht aber auch unversöhnlicher. Daten sind nicht gleichzusetzen mit Wirklichkeit, weshalb auch von ‚generieren' anstatt

etwas zeitlichem Abstand über diese Emotionalität neu und anders nachgedacht wird. So löst nicht nur der Unterrichtsort, sondern auch dessen dörfliche Umgebung Störgefühle aus, die durch die Dunkelheit der Abendkurszeit im Frühjahr geprägt scheinen. Es wird deutlich, dass grundsätzliche Zugänge zu dörflichem Leben und Kirche die problematisierende Beschreibung bedingen. Die Protokollierung von Wahrnehmung und die Offenlegung subjektiver Eindrücke sind von großer Bedeutung für das qualitativ-empirische Forschen im Feld, um deutlich zu machen, wie sehr dieses durch die Standortgebundenheit und Perspektivität der forschenden Person beeinflusst ist.

An einigen Stellen des Datenmaterials, sowohl bei den Interviews, Feldgesprächen als auch den Beobachtungsprotokollen, dringt neben der persönlichen Sozialisation eine fachliche an die Oberfläche. Jene Fachsozialisation enttarnt sich schnell als konservativ in vielerlei Hinsicht (z.B. Augenmerk auf das Zuspätkommen von Lernenden), weshalb der Analyseprozess auch zu einer intensiven Debatte der Forscherin mit sich selbst wurde. Bei zukünftigen Interviews und Beobachtungen sollte der Wahrnehmungswinkel verbreitert werden, um die Standortgebundenheit des eigenen Feldzugangs von vornherein zu erweitern und nicht erst mit den vorliegenden Protokollen zu hinterfragen.

Promotionsprojekte manifestieren sich für die Öffentlichkeit üblicherweise im stimmigen Fließtext der Dissertation – und erwecken so den Eindruck, dass sie ‚aus einem gedanklichen Guss' stammen. In einem beinahe sechs Jahre andauernden Projekt fand jedoch viel Entwicklung statt. Inzwischen lassen sich aus bestimmten Stellen der Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle andere Schlüsse ziehen und der iterative Bearbeitungsprozess drängt dazu, die damaligen Eindrücke und Interpretationen überschreiben zu wollen. Daten einer empirischen Arbeit werden zunächst generiert, indem das Soziale in Datenform festgehalten und benannt wird. Anschließend werden die Daten wieder und wieder betrachtet – von der Forscherin und von vielen weitere Personen. Sie werden etikettiert und in Einheiten geteilt, um alsdann in neue Zusammenhänge gebracht zu werden. Die Forscherin entwickelt sich während dieser Zeit weiter, lernt dazu und verändert ihre Perspektiven. Es entstehen Bedürfnisse nach einer Neuführung von Interviews, einer Reformulierung von Beobachtungsprotokollen oder dem Weglassen unangenehmer Segmente. Die Konfrontation mit dem früheren (Forschungs-)Ich ist jedoch nicht nur unangenehm sowie stellenweise schambehaftet, sondern auch Zeichen für eine Entwicklung, die stattgefunden hat und sich weiter vollzieht. Eben jene unangenehmen Stellen des Datenmaterials geben schließlich Aufschluss über die Positioniertheit der Forscherin selbst im zeitlichen Kontext der jeweiligen Datengenerierung.

‚erheben' gesprochen wird. Daten sind ein Konzept, das bereits einen Filter darstellt. Interview und Unterricht verliefen anders mit einer anderen Person als Forscherin oder einer anderen, bspw. älteren, Version der Forscherin selbst.

> erfordert immer einen sensiblen, reflexiven und selbstkritischen Umgang in Hinblick auf die methodische Herangehensweise sowie auf die mit dem Forschungsprozess verbundenen Denklogiken, Machtverhältnisse und impliziten Diskriminierungstendenzen (Frieters-Reermann et al. 2021, 255)

weshalb ein dezidiert reflexives methodologisches Design gewählt wurde. Nichtsdestotrotz kommt es in der vorliegenden Arbeit zur Reproduktion von migrationsgesellschaftlichen Hegemonien, denen entgegenzuwirken Entgegenwirkung primäres Interesse des Forschungsvorhabens war und ist. Bestimmte Systemlogiken des Bildungsbereichs finden sich bspw. in Design und Analyse der Studie wieder. Dies betrifft die Institutionen non-formaler Bildung zugeschriebene Handlungsmacht, die Eigenwilligkeit und Selbstbestimmungsmacht migrantisierter, lernender Subjekte oder auch Wertvorstellungen davon, was erfolgreichen Spracherwerb umfasst. In Kapitel 1.2 wurde erläutert, dass die Formulierung einer Forschungslücke bereits als eine Form von Kritik verstanden wird. Sie ist aber gleichzeitig auch die Setzung einer bestimmten Perspektivierung des als Problem identifizierten Verhältnisses, das es aufzulösen gilt. Dabei werden zwangsläufig Zuschreibungen, ggf. auch Stigmata festgehalten, die als Legitimation des Forschungsinteresses wirken. Dies zeigt sich auch in der Wahl der Begriffe. Diese Arbeit verwendet Termini wie DaZ, Zugewanderte, Migrantisierte etc. und transportiert darüber eine bestimmte Sicht auf deren Kontext (vgl. ebd., 257f.) [siehe Kapitel 1.3.1].

Schließlich sei auf die wissenschaftliche Situierung der Dissertation verwiesen, welche die Forschungspraktiken gestaltet. Die eigene akademische Sozialisation, die zur Position der Doktorandin geführt hat und sich innerhalb dieser Rolle fortsetzt, hat wesentlichen Einfluss auf die Frage, wie welche Machtverhältnisse reproduziert werden (vgl. Froebus 2021, 88). Innerhalb der Einrichtung Universität als jene Institution höchster formaler Bildung über non-formale Lehr-Lern-Settings zu schreiben, stellt eine produktive Nutzung von Zugängen dar, deren Verantwortung betrachtet werden sollte. Es ist aber auch ein inhärentes Privilegiengefälle, das nur bedingt durch ein partizipatives Design o. ä. ausgeglichen würde. Zwar ist das Ziel die Verbesserung von Lehr-Lern-Bedingungen im Deutschunterricht für zugewanderte Erwachsene, die Entwicklung einer gendersensiblen Didaktik und ein Hinwirken zu mehr (geschlechtsbezogener) Gerechtigkeit sowie zum Empowerment aller, doch den direkten Nutzen hat zunächst nur die Forschungsperson selbst. Daraus erwächst eine hohe forschungsethische Verantwortung – ebenso wie sich daraus bestimmte Limitationen ergeben, denen in weiterführenden Forschungsarbeiten begegnet werden kann.

4.7.4 Limitationen und Desiderate

Die vorliegenden Analysen und Interpretationen sind im Kontext ihrer methodologischen Limitationen zu betrachten. Zu den wesentlichen Einflussgrößen zählen neben den in Kapitel 4.7.3 diskutierten Positionierungen der Forscherin die Einstellungen der Forschungspartner*innen. Die Forschungspartner*innen sind stark durch ihre (Selbst-)Auswahl gefiltert, haben sich doch alle von ihnen freiwillig für Interview oder Beobachtung gemeldet und zeigen somit ein grundsätzliches Interesse an der Thematik [siehe Kapitel 3.5.1.4, 3.5.2.5]. So betonen bspw. alle Interviewpartner*innen, wie wichtig ihnen ihre Arbeit und ihre Kurse sind, dass sie gern unterrichten und Sinn in ihrer Tätigkeit erkennen, der über den grundsätzlichen (Sprach-)Erwerb durch Unterricht hinausgeht. Aus forschungsethischen Gründen wurden nur solche Forschungspartner*innen involviert, die gern mit einer Wissenschaftlerin sprechen wollten, wodurch anzunehmen ist, dass jene Lehrpersonen, die weniger motiviert sind, genderbezogene Fragestellungen für nicht notwendig halten oder Vorbehalte gegen ihren Arbeitskontext haben, von Beginn an ausgeschlossen blieben. Eine solche schwer vermeidbare Filterung der Forschungspartner*innen stellt einen Bias dar, der den authentischen Einblick ins Feld notwendigerweise limitiert und die Ergebnisse beeinflusst.

Anders verhält sich dies bei den Lernenden. Auch diese wussten vorab sehr allgemein über das Forschungsinteresse Bescheid und stellten sich via Datenschutzerklärung für die Mitwirkung an der Arbeit zur Verfügung, doch im Vorfeld wurde die Entscheidung stark durch die Institution und ihre Kursleitungen beeinflusst oder (und das ist sehr wahrscheinlich) getroffen. Sprachbarrieren, Abhängigkeitsverhältnisse und eine gewisse statusbedingte Gewohnheit, ‚Auflagen erfüllen' zu müssen, sind einflussreich auf die Rolle der Lernenden in der Forschungsarbeit. Ihr damit stark relativierter Status als Forschungspartner*innen ist deshalb eine Limitation der vorliegenden Arbeit. Dazu kommt, dass sie nicht als ‚sprechende Forschungspartner*innen' Teil der Studie sind. Die Gründe hierfür wurden ausführlich in Kapitel 3.1 dargestellt; der Schutz vulnerabler Gruppen hat stets oberste Priorität. Dennoch ist dieses Schützen gleichzeitig eine Form des Silencings mit exkludierender Wirkung (vgl. Korntheurer et al. 2021, 233).

Ein wichtiges Desiderat ist es daher nicht nur, mit Lernenden der hier ins Zentrum gerückten Zielgruppe zu forschen und ihre Stimmen ins Datenmaterial zu überführen, sondern sie zu tatsächlichen Partner*innen partizipativer Forschungspraxis zu machen. Dies kann dazu beitragen, Forschung mit inhaltlichem Schwerpunkt auf Themen sozialer Ungleichheit nicht automatisch zu dominanzgesellschaftlichen Untersuchungen werden zu lassen. Partizipativ angelegte Projekte können also bestenfalls verhindern, mehrheitsgesellschaftliche Normen durch akademische Arbeit zu reproduzieren (vgl. Akbaba und Wagner 2021, 243). Grundsatz solcher Forschungsmethodologie und -haltung

lautet: „Marginalisierte Akteur*innen sollen nicht als Informationsquellen benutzt werden, sondern auf die Forschung Einfluss nehmen können“ (ebd.).

Die thematischen Schnittstellen zu den Erziehungswissenschaften und den Gender Studies sowie einem soziologisch geleiteten Interesse legitimiert und erfordert ein sozialwissenschaftliches Vorgehen, das nicht unbedingt Teil fachdidaktischer Ausbildung ist. So würde eine soziologisch ausgebildete Forschungsperson sicherlich anders ausgerichtete und in ihrem Fachgebiet fundiertere Analysen vornehmen. Dies stellt nicht nur eine Limitation der Arbeit dar, sondern verweist auch auf das Desiderat transdisziplinärer Arbeiten im Verbund von Forschenden verschiedener Fächer.

Schließlich sei auf die Auswahl der Datenausschnitte in der analytischen Darstellung verwiesen, die ein langes Gespräch oder eine ausführliche Beobachtung jeweils verkürzt andeuten. Sie sind nicht nur knapp ausgewählt, um der Argumentation dienlich zu sein, sondern auch ent- und anschließend rekontextualisiert; sie erzählen eine Geschichte. Trotz ausführlicher Kodierung und den Bemühungen um eine kontextualisierende Einbettung erscheint ihre Darstellung womöglich tendenziös. Noch dazu linearisieren sie im Sinne der Textsorte Dissertationsschrift bzw. Forschungsbericht einen höchstgradig zirkulären mehrjährigen Untersuchungshergang.

Hierin zeigt sich auch eine Form der Reproduktion von Machtverhältnissen migrationsgesellschaftlicher Art. Gender und Migrantisierung zusammenzudenken ist eine notwendige Intersektionalität vor dem Hintergrund tiefgreifend struktureller Diskriminierungsverhältnisse, die einer besonderen Sensibilisierung bedürfen. Migrantisierung wird in der vorliegenden Arbeit als eine Markierung verstanden, die sich aus verandernden Zuschreibungen von race, natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Herkunft zusammensetzt und mit Differenzlinien von Sprache, Religion, Bildung und weiteren verbunden ist. Hierbei besteht die Gefahr, diese komplexe Differenz schließlich doch auf eine dieser Linien zu reduzieren, so wie die kodierten Praktiken der Migrantisierung vor allem natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit gewichten und dabei implizit doch bestimmte Migrationsgeschichten ein- und ausschließen. Zwar ist dies durch die Zielgruppe des beforschten Lehr-Lern-Settings bedingt, tendiert aber stellenweise doch ins Vereinfachende. Weiterführende Forschung müsste dies kritisch mitdenken.

Anschlussforschung zur vorliegenden Arbeit müsste das entwickelte Modell prüfen und zur Anwendung bringen. So wäre eine Adaption für weitere Lehr-Lern-Kontexte des beforschten Felds ebenso relevant wie eine Überführung in verwandte, aber doch entferntere Settings – wie berufssprachliche Kurse, onlinebasierte Unterrichtsformen oder im nicht amtlich deutschsprachigen Raum stattfindende Angebote. Es wäre eine interessante Erweiterung, die identifizierten Praktiken vor dem Hintergrund leicht veränderter unterrichtlicher Rahmenbedingungen zu beforschen und zu ergänzen. Die herausgearbeiteten didaktischen Impulse könnten zudem in praktische Anwendung überführt

und durch Aktionsforschung untersucht werden. Eine Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis wäre hierfür optimal. Schließlich ließe sich aus diesen Einblicken und Erkenntnissen ein Professionalisierungsmodell für den Bereich der sprachbezogenen Erwachsenenbildung mit konkretem DaZ-Bezug entwickeln, das derzeit fehlt. Vor allem aber wäre die Erprobung der vorgeschlagenen praxis- und bedarfsorientierten Qualifizierungsangebote ein wichtiges Desiderat, um der aus der Praxis entstandenen Forschungsarbeit einen größeren anwendungsbezogenen Mehrwert für den Unterricht und seine Akteur*innen ableiten zu können.

5 Über- und Ausblick: ein Fazit

Bildung ist – insbesondere im Kontext von Migration – nicht neutral, sondern (re-)produziert und verhandelt Machtverhältnisse. Die vorliegende Arbeit widmet sich basierend auf dieser Annahme Fragen, die uns alle betreffen. So ist davon auszugehen, dass die Leser*innen dieses Textes nicht nur geschlechtlich markiert und adressiert werden, sondern auch Teil eines migrationsgesellschaftlichen Miteinanders sind, in der sie als Migrationseigene oder -andere positioniert sind. Die forschungsleitenden Interessen sind durch diese besondere, persönliche wie soziale Reichweite motiviert und fokussieren das Feld des integrationsorientierten DaZ-Unterrichts für Erwachsene.

Nicht nur Migrantisiertheit und Gender wirken positionierend – auch Sprache. Sprache wird im Zusammenhang mit Integration vor allem als herkunftsnationale Sprachigkeit verstanden, wobei insbesondere die deutsche Sprache für die Immigration nach Deutschland von besonderer Relevanz ist. Wie wird nun Gender in Kontexten des Deutschlernens unter Bedingungen von Migration und Integration konstruiert? Und ferner: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Fachdidaktik Deutsch als Zweitsprache?

Um die Konstruktionsweisen von Gender nachvollziehen und didaktische Schlüsse ziehen zu können, wurde eine empirische Studie konzipiert, die qualitativ und explorativ angelegt ist. Die Wahl fiel vor allem deshalb auf ein hypothesengenerierendes Verfahren, weil Gender in der Erwachsenenbildung DaZ unterbeforscht ist. So bieten die in Kapitel 2.1 dargestellten didaktischen Konzeptionen wertvolle Vorarbeiten und Anknüpfungspunkte, sind jedoch nicht für den beforschten Kontext passend: Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik (vgl. Bieker und Schindler 2021) oder kritischer Fremdsprachenunterricht (vgl. Gerlach und Lüke 2024) sind für ihre jeweiligen Lehr-Lern-Settings wertvoll, aber nicht vollständig auf DaZ in der Erwachsenenbildung übertragbar. Es bedarf daher eines forschungsbasierten, didaktischen Konzepts gendersensiblen DaZ-Unterrichts für zugewanderte Erwachsene mit Berücksichtigung der Konstruktionsbedingungen von Geschlecht im Kontext von Migration, das die marginalisierenden Elemente kritisch-reflexiv zu dekonstruieren versucht (vgl. Schmidt et al. 2024). Zugewanderte als Interesse der vorliegenden Arbeit sind von strukturell hegemonialer Benachteiligung betroffen. Hier besteht vor allem im Vergleich Erwachsenen- versus Schulbildung eine fachwissenschaftliche Forschungslücke. Mit der besonderen Stellung des aufenthaltsnotwendigen Spracherwerbs in der als freiwillig markierten Weiterbildungslandschaft stellen sowohl die (potenziell) verpflichtenden Integrationskurse als auch alternative Lehr-Lern-Settings relevante und interessante Forschungsfelder dar. Migrationsforschung und Gender Studies als soziologische Teildisziplinen, ebenso die Erziehungswissenschaften und die

Soziale Arbeit sind hierbei wichtige Bezugsdisziplinen, auf die bspw. im Kapitel Forschungsstand der Arbeit zurückgegriffen wurde.

Theoretisch informiert, machtkritisch sensibilisiert und feministisch politisiert entstand so die primäre Forschungsfrage: *Wie wird Geschlecht im DaZ-Unterricht für Erwachsene wirksam?* Die Rekonstruktion von Doing-Gender-Praktiken im DaZ-Unterricht machte unmittelbar Migrantisierungspraktiken sichtbar: Bald schon zeigte sich, dass Geschlecht nicht singulär konstruiert wird und demnach auch nicht als einzelne Differenzkategorie analysierbar bleiben würde. Dass in Vorstellungsrunden Männer nach ihrem Beruf und Frauen nach der Anzahl ihrer Kinder gefragt werden, Lehrer*innen Angst vor Lernern* bestimmter Herkunftsnationen äußern oder Lernende von Hochzeitstraditionen in ‚ihrer Kultur' berichten sollen, sind nur ein paar Beispiele, die auf die Verschränktheit von Geschlecht und Migrantisiertheit hingewiesen haben. Migrantisierung beschreibt hierbei den Prozess des als migrantisch Markierens, das sich aus verandernden Zuschreibungen von race, natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Herkunft zusammensetzt und mit Differenzlinien von Sprache, Religion, Bildung u. a. verbunden ist. Das migrantisierte Geschlecht ist ein verandertes, denn die Kategorie wird als verbesondert und zwangvoll beschrieben, als potenziell hilfsbedürftig, aber auch konfliktiv und eigenwillig. Eine (selbst-)abwertende oder paternalistische Charakterisierung kann die Folge sein.

Das herausgearbeitete Konstruktionsmodell des migrantisierten Geschlechts [siehe Anlage 14] beschreibt die Verwobenheit von Praktiken des Doing Gender und Doing Migrantisierung innerhalb des institutionalisierten Kontexts des DaZ-Lehrens und -Lernens. Als formalisierte Theorie bildet das Mehr-Ebenen-Modell ab, wie die migrationsgesellschaftlichen, integrationspolitischen und institutionellen Bedingungen auf den Unterricht einwirken. Basierend auf einer grundlegenden Veranderung des migrantisierten Geschlechts als eines, das dem nichtmigrantisierten Geschlecht als Abweichung gegenübersteht, wird es mit dem Bedarf der Kontrolle attribuiert – ebenso wie mit dem gleichzeitigen Anspruch, es zu empowern. Dies zeigt sich auch in den Praktiken der unterrichtsbeteiligten Lehrenden und Lernenden. Lehrende konstituieren das migrantisierte Geschlecht aus multiplen unterrichtsbezogenen Positionierungen und Rollen heraus. Diese Konstruktionswirkung wird durch Diskriminierungspraktiken ebenso wie durch Kritik begleitet. Lernende wirken an der Konstruktion des migrantisierten Geschlechts gleichfalls aus verschiedenen geschlechtlichen, herkunftsbezogenen und unterrichtlichen Positionierungen heraus mit. Aus diesen konstruierenden Aushandlungen und Praktiken des Doing Gender bzw. Doing Migrantisierung ergeben sich unterrichtsbezogene sowie außerunterrichtsbezogene Konsequenzen, die wiederum auf den Kontext zurückwirken [siehe Anlage 14].

Weiterhin sollte der fachdidaktische Zusammenhang mit der folgenden Frage hergestellt werden: *Was bedeutet Gendersensibilität unter Bedingungen*

von Migration und Integration? Wie gezeigt werden konnte, arbeitet gendersensibler DaZ-Unterricht kontextspezifisch und dynamisch mit den Konstruktionsbedingungen des migrantisierten Geschlechts, indem er machtkritisch, handlungsermöglichend und zugehörigkeitsbetonend vorgeht. Veranderung, Paternalismus und verfestigte Positionierungen werden antirassistisch, queerinklusiv und postkolonial informiert im Bewusstsein der ent- bzw. ermächtigenden Wirkmacht von integrationsorientiertem Deutschunterricht dekonstruiert. Hierbei gilt es als Voraussetzung, Lernende nicht als Gruppe zu homogenisieren und (wie die Lehrperson selbst auch) als gleichwertige Mitglieder der Migrationsgesellschaft anzuerkennen. Aus kritisch-reflexiver Perspektive sprechen gendersensible Lehrpersonen den Lernenden Deutungshoheit über ihre Lebensrealität zu und vermeiden deshalb die Reproduktion von Stereotypen. Hierfür bedarf es einer Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Integrationspolitik, um zu eruieren, welchen hegemonialen Platz Lehrende ggf. einnehmen und welche Machtverhältnisse sie in ihrem Unterricht fortschreiben. Hierbei setzen sie die Grenzen für die Arbeit an genderbezogenen Themen selbst und nutzen ihr Wissen aus der Praxiserfahrung ebenso wie aus strukturierter und individueller Weiterbildung.

Schließlich sollte konkretisiert werden: *Was sind Herausforderungen und Gelingensbedingungen für gendersensiblen DaZ-Unterricht?* Wie sich gezeigt hat, ist eine wesentliche Herausforderung die gesellschaftliche Situierung des beforschten Felds; die Erwartungen, die an das Deutschlernen und damit auch an den Unterricht gestellt werden, sowie die integrationspolitische Funktion, neben der Sprache auch dominanzgesellschaftliche Werte zu vermitteln. DaZ-Unterricht arbeitet zwangsläufig mit den Konzepten von Gender und Migration bzw. Migrant*innen, in denen er integrationsbezogen verortet ist, und es erfordert Widerständigkeit, normalisierte wie bspw. patriarchale Verhältnisse im Unterricht zu irritieren. Zusätzlich stellen konkrete Rahmenbedingungen wie fehlende Kinderbetreuung, Sozialarbeit oder Ausdifferenzierung von Curricula bzw. Kursformaten wesentliche praktische Herausforderungen dar, die nur bedingt auf didaktischer Ebene aufgefangen werden können. Im gesamten Erwachsenenbildungssektor, verstärkt jedoch im Ehrenamt, mangelt es an Professionalisierungs- und Austauschmöglichkeiten für Lehrende. Dazu kommen zum Veröffentlichungszeitpunkt massive Kürzungsmaßnahmen im integrationsorientierten Bildungsbereich, die neben des grundlegenden Zugangs zu Sprachunterricht dessen differenzsensible Weiterentwicklung viel zu stark erschweren.

Als Gelingensbedingungen gelten die bereits genannten Aspekte gendersensiblen DaZ-Unterrichts, der in einem Raum von Offenheit, Zuspruch und Sicherheit gewährleistet wird. Ein solcher Raum muss in Sprache und Handeln diskriminierungssensibel sowie -kritisch sein. Unterricht mit Angebots- statt Verpflichtungscharakter, in dem die Lernenden als erwachsene, mündige und individuelle Subjekte anerkannt werden, muss ohne Kulturalisierung und

Queerfeindlichkeit auskommen. Hierfür bedarf es nicht nur der Information und Weiterbildung verantwortlicher Akteur*innen, sondern auch einer reflektierenden Sicht auf sich selbst, den mitgestalteten Raum, die Möglichkeiten, die es innerhalb realer Grenzen auszuweiten gilt, und die Bedürfnisse der Lernenden.

Auf Basis der Analyse wurden nicht nur die Gelingensbedingungen und Herausforderungen für einen gendersensiblen Umgang mit der Kernkategorie des migrantisierten Geschlechts herausgearbeitet, sondern auch der Professionalisierungsbedarf für Lehrpersonen des Integrationsbereichs abgeleitet. Ein Professionalisierungsmodell für die Erwachsenenbildung im Bereich des integrationsorientierten DaZ-Unterrichts ist noch ausstehend. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse sowie der Erkenntnisse des Professionalisierungsdiskurses in Schule und Erwachsenenbildung kann für eine praxisorientierte Form der Lehrkräftefortbildung geworben werden. Nochmals sei betont, dass es hierfür durch die Kontextspezifik und die Kurspluralität wenig ratsam ist, die ‚eine' Standardisierung zu entwickeln. Vielmehr sollten settingspezifische und erfahrungsorientierte Formate etabliert werden, die bspw. mit Tandemprogrammen arbeiten.

Das entwickelte Forschungsdesign ist immer nur eines von vielen möglichen. Mit der reflexiven Grounded Theory Methodologie als Basis zu arbeiten, stellt dabei eine sinnvolle Ausgangsposition dar, um grundlagenforschend explorative Theoriebildung zu betreiben und die Standortgebundenheit sowie die Institutionalität von Wissenschaft(ler*innen) zu berücksichtigen. Auch machtkritische Zugänge lassen sich sehr gut mit dieser Methodologie vereinen. Weiterentwicklungen zur Vertiefung einiger Aspekte können bspw. durch Design Based Research oder Aktionsforschung ermöglicht werden, um den Fokus mehr auf die didaktischen Praktiken der Forschungspartner*innen zu richten. Darüber hinaus sind teilnehmende Beobachtungen, Ethnografien und umfänglich partizipative methodologische Konzepte vielversprechend. Nicht nur das Design, sondern auch das zu didaktisierende und zu erprobende Modell bietet vielzahlige Anknüpfungspunkte für Folgeforschung.

So klar das praktische Feld von DaZ im unterrichtlichen Zusammenhang abgesteckt ist, so divers ist mitunter die fachwissenschaftliche Verortung. Mal gehört DaZ zur Deutschdidaktik, mal ist die Disziplin der Germanistik untergeordnet und mal handelt es sich um eine eigene Fachrichtung (vgl. Ballis et al. 2018, 100). In der vorliegenden Arbeit wurde DaZ stets als Fachdidaktik verstanden – aber auch als Migrationsforschung. Das migrantisierte Geschlecht ist kein Phänomen, das nur im DaZ-Unterricht rekonstruierbar ist, aber gerade dort über die Bewusstheit der sprachlichen Praktiken und deren konkrete Einbettung in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse einschließlich ihrer konkreten Integrationserwartungen besonders deutlich wird sowie von hohem Impact ist. Genau dieser Impact innerhalb der non-formalen Bildung bietet die Chance, marginalisierte Verschmelzungen von Doing

Gender und Doing Migrantisierung zu dekonstruieren. Bildung wird hierbei ein machtkritisches und vor allem machtvolles Potenzial zuerkannt.

Für Lehrende ergibt sich daraus eine Verantwortung in ihrem didaktischen Handeln. Über Reflexion der eigenen Bedeutung im Leben der Zugewanderten kann im Bestfall ein informiertes und informierendes, kritisches und schließlich gendersensibles Unterrichtshandeln etabliert werden. Auch wenn Lernende außerhalb des Unterrichts vielen Menschen der Dominanzgesellschaft sowie Communities von Migrantisierten begegnen, nehmen Lehrpersonen innerhalb dieser Kontakte einen nochmals besonderen Status ein. Unabhängig davon, ob diese selbst migrantisiert werden oder nicht, wirken ihre sprachlichen Praktiken subjektivierend. Hierin liegt das machtvolle Potenzial, Zuschreibungen wie die des migrantisierten Geschlechts umzudeuten.

In diesem Zusammenhang kommt DaZ eine hohe gesellschaftliche Verantwortung zu, wird das Fach doch allzu oft zum Gatekeeper oder vielbeschworenen ‚Schlüssel' zur Integration (oder zumindest als solcher deklariert), womit in einer Gemengelage multipler Erwartungshaltungen mindestens eine Spiegelfunktion für gesellschaftliche Machtverhältnisse begründet liegt. Eine Analyse dieser Unterrichtssettings ist daher nicht nur als Forschungsfeld sehr ergiebig, sondern die Reproduktion eben jener Machtverhältnisse wird auch begünstigt oder verändert. Deutschlernende Zugewanderte, deren Teilnahme am Bildungsangebot eine nachzuweisende Notwendigkeit darstellt, zu der sie verpflichtet werden können und die sie nicht im klassischen Sinne weiterbildet, sondern überhaupt erst einmal grundlegende Zugänge zum Arbeitsmarkt bietet, können hier gesellschaftliche Teilhabe und Selbstermächtigung erfahren. Der immense Einfluss von Gender als interdependente Kategorie wurde bestätigt und der Bedarf von Intersektionalität erneut betont – nun ist es an der Wissenschaft, dies als Ausgangspunkt für nachfolgende Projekte zu nutzen und Gendersensibilität kritisch weiterzudenken.

Danksagung

Diese Arbeit ist durch Mitwirkung und Unterstützung vieler wichtiger Menschen entstanden, denen ich hiermit danken möchte.

Ich danke meinen Betreuerinnen Kristina Peuschel und Alisha M.B. Heinemann, sowie meiner Drittprüferin Annika McPherson, die mich während des gesamten Wegs mit Rat und Zuspruch begleitet haben. Insbesondere der vorbehaltlose Rückhalt bei Thema und Ausrichtung der Arbeit hat mit viel bedeutet.

Ich danke meinen Forschungspartner*innen: den Gesprächspartner*innen, die den Mut hatten, sich mir zu öffnen, und den Beobachtungspartner*innen, die mich zu sich eingeladen haben. Insbesondere zwei (Lehr-)Personen in ‚Dobling' und ‚Regenskoog' ließen mich so sehr in ihre Welt, dass sie meine Perspektive auf Deutschunterricht maßgeblich geprägt haben.

Ich danke dem Augsburger Forschungskolloquium und dem Bremer think*lab für die Wachstumsräume. Julia Tietjen gilt mein besonderer Dank für ihre bedingungslose Unterstützung.

Ich danke der Coworking-Gruppe ‚Schreibtherapie NordSüd' mit Clara Dettki, Teresa Glaab, Kim Menzel, Rebecca Weckenmann und Charlotte Wendt. Mit euch und eurer Solidarität konnte ich immer wieder weitermachen. Wichtig waren die VIA-DaZ*-Forschungswerkstätten mit all ihren Beteiligten, aber vor allem M Knappik und Doris Pokitsch als Organisator*innen – denn im ‚Bällebad' haben sich meine Diss und ich erst richtig kennengelernt. Eine große Unterstützung war die GTM-Kodiergruppe mit Moritz Schumacher und Mira Keßler, deren Motto „Promovieren darf Spaß machen" durch zahlreiche Tiefs trug. Die Graduiertenschule Geistes- und Sozialwissenschaften (GGS) ließ mich Academia zugehöriger fühlen. Außerdem danke ich meiner Mentoring-Peergroup Juliane Egerer, Sara Garber und Christina Pauls, die sich von gläsernen Decken nicht einschüchtern lassen.

Ich danke Patricia Pallas, Annika Eberle und Anja Derlitzki, die nicht nur meine Interviews verschriftlicht, sondern diese Arbeit in so vielerlei Hinsicht unterstützt haben.

Ich danke meinen Augsburger Kolleg*innen. Der Austausch mit Tamara Zeyer, Elena Waggershauser und Andrea Voß hat mich immer sehr inspiriert. Monika Duldner danke ich für den literarischen Ausgleich in all den Jahren. Besonderer Dank gilt meinen safer space-Kolleg*innen Teresa Glaab, Katharina Heiler, Sonja Reiß-Held und Isabella Wlossek.

Ich danke Ingo Heyse (www.textingo.de), der sich im Lektorat so gründlich wie kein anderer durch diesen Text gearbeitet hat. Dem Verlag Barbara Budrich danke ich sehr herzlich für das Vertrauen und die vielseitige Unterstützung während der Publikation. Zudem danke ich meinen Korrekturleser*innen Philipp Bernhard, Tim Feind, Teresa Glaab, Mille Kahl, Anja Kaschek, Nina

Metzger und M Steinitz. Danke, dass ihr euch die Zeit genommen und euer Wissen zum Teil dieser Arbeit gemacht habt.

Ich danke Tim Feind, ohne den ich niemals den Mut gefunden hätte, ein solches Projekt überhaupt zu beginnen. Ich danke M Steinitz, deren „Ich bin stolz auf dich“ alles wieder gerade rückt. Ich danke Teresa Glaab für Dede, Refugium und sämtliche Sprizzgetränke. Ich danke Ann Kristin Augst für das einzig wahre Methodencoaching und unseren Zusammenhalt. Ich danke Doris Pokitsch für den ununterbrochenen Zuspruch als Mentorin und Freundin. Ich danke Kirsten Schmidt und Dietmar Schmidt, die nie daran gezweifelt haben, dass Promovieren eine gute Idee wäre. Ich danke dem Arbeitskreis ‚Widerständige Wissenschaft‘ (Arbeitstitel) für DaZ* und Disko. Ich danke meinen Freund*innen, neben den bereits genannten Andrea Hecht, Rebekka Koch, Jenni Kuusela, Andrea Prammer und Judith Schreier, denen kein Erfolgserlebnis zu klein war, es nicht mit einem sprudeligen Getränk zu feiern. Ich danke Helga Schmidt, deren unermüdlicher Wissensdrang mir immer Vorbild sein wird.

Literaturverzeichnis

Adamietz, Laura (2011). Geschlecht als Erwartung. Das Geschlechtsdiskriminierungsverbot als Recht gegen Diskriminierung wegen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität. Baden-Baden, Nomos.

AG Feministisch Sprachhandeln (2014/2015). Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit! Sprachleitfaden. Berlin.

Aghamiri, Kathrin/Streck, Rebekka (2016). Von der Arbeit am Begriff – Die Bedeutung des Suchens, Findens und Bearbeitens von kategorialen Begriffen in der Grounded Theory. In: Claudia Equit/Christoph Hohage (Hg.). Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 201–216.

Aguado, Karin (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potenziale, Desiderata. In: Karin Aguado/Karen Schramm/Lena Heine (Hg.). Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt a.M., Peter Lang, 119–135.

Aguado, Karin (2016). Grounded Theory und Dokumentarische Methode. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen, Narr Francke Attempto, 243–256.

Ahmed, Sara (2012). On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life. Durham, Duke University Press.

Ahmed, Sara (2021a). Eigenwillige Subjekte. Eigenwilligkeit als Politik des Ungehorsams. Münster, Unrast.

Ahmed, Sara (2021b). Feministisch leben! Manifest für Spaßverderberinnen. Münster, Unrast.

Ahmed, Sara/Swan, Elaine (2006). Doing Diversity. Policy Futures in Education 4 (2), 96–100. DOI: https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.2.96.

Akbaba, Yalız (2022). Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender. In: Yaliz Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M. B. Heinemann et al. (Hg.). Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Wiesbaden, Springer VS, 165–189.

Akbaba, Yalız/Wagner, Constantin (2021). Zur Reproduktion von Rassismus forschen: Über widersprüchliche ethische Ansprüche, Positionierungen und Loyalitäten. In: Julia Franz/Ursula Unterkofler (Hg.). Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen. Opladen u.a., Verlag Barbara Budrich, 243–254.

Akbar, Murtuza (2023). Ausländer*in. In: Sebastian Pertsch (Hg.). Vielfalt. Das andere Wörterbuch. Berlin, Duden, 40–41.

Albert, Ruth/Marx, Nicole (2016). Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen, Narr Francke Attempto.

Alexopoulou, Maria (2020). Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen. Ditzingen, Reclam.

Alexopoulou, Maria (2023). Rasse/race. Inventar der Migrationsbegriffe 2023. DOI: https://doi.org/10.48693/226.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Hilmar Schäfer (Hg.). Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, Transcript, 115–136.

Althusser, Louis (1977 [1970]). Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg, VSA.

Angerer, Marie-Luise (2014). Un/sichtbarkeiten von gender. In: Elke Kleinau/Dirk Schulz/Susanne Völker (Hg.). Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld, Transcript, 29–30.

Apitzsch, Ursula (2009). Die Macht der Verantwortung. Aufstiegsprozesse und Geschlechterdifferezen in Migrationsfamilien. In: Martina Löw (Hg.). Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie. Wiesbaden, Springer VS, 81–94.

Atanasova, Sanja/Robin, Nicolas/Brovelli, Dorothee (2023). Genderkompetenz messen – Erfassung der situationsbezogenen Fähigkeiten von Lehrpersonen in Bezug auf genderrelevante Aspekte im Physikunterricht. Unterrichtswissenschaft 51 (3), 423–453. DOI: https://doi.org/10.1007/s42010-023-00169-y.

Auer, Peter (2013). Sprachlicher Markt. Pierre Bourdieu. In: Peter Auer (Hg.). Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin u.a., De Gruyter.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld, wbv.

Baar, Robert (2022). Vielfalt sichtbar machen: Sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZ-Unterricht. In: Anika Freese/Oliver Niels Völkel (Hg.). Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München, Iudicium, 73–87.

Babka, Anna/Posselt, Gerald (2024). Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. Wien, facultas.

Bachmaier, Elvira (2021). Gender im DaF-Unterricht – Einblick in das Forschungsfeld und Anregungen zur Unterrichtsreflexion. Reitaku University Journal 104 (3), 54–60.

Bailey, April H./Williams, Adina/Cimpian, Andrei (2022). Based on Billions of Words on the Internet, people = men. Science advances 8 (13), 1-10. DOI: https://doi.org/-10.1126/sciadv.abm2463.

Ballis, Anja/Hodaie, Nazli/Sanli, Serife/Schuler, Rebecca (2018). Quo vadis, Deutsch als Erst-, Fremd- oder Zweitsprache? Perspektiven und Relevanzen eines universitären Fächerkanons im 21. Jahrhundert. In: Anke Wegner/İnci Dirim (Hg.). Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 87–108.

Ballweg, Sandra (2021). Grounded Theory reloaded: Überlegungen zur Situationsanalyse nach Clarke in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Maria Eisenmann/Jeanine Steinbock (Hg.). Sprache, Kulturen, Identitäten. Umbrüche durch Digitalisierung. Bielefeld, Bertelsmann, 257–269.

Ballweg, Sandra/Erichsen, Göntje/Hähnlein, Mario/Introna, Silvia/Riemer, Claudia/Rozum, Nastassia/Njeugue, Bertrand Toumi/Zörner, Annika (2021). Zum Zusammenspiel von Forschungsmethoden und ihren erkenntnistheoretischen Hinter-

gründen. Ein Vergleich der Situationsanalyse und der Konstruktivistischen Grounded Theory am Beispiel eines narrativen Interviews. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26 (2), 271-318. Online verfügbar unter https://ojs.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1145 (abgerufen am 11.10.2021).

BAMF (2015). Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.html?nn=282388 (abgerufen am 18.07.2024).

BAMF (2016). Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache. München, Goethe-Institut.

BAMF (2017). Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE 2017. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 04.11.2024).

BAMF (2019a). Der Elternintegrationskurs. Dossier: Integrationskurse. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=425080 (abgerufen am 18.07.2024).

BAMF (2019b). Der Frauenintegrationskurs. Dossier: Integrationskurse. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=425078 (abgerufen am 18.07.2024).

BAMF (2019c). Dossier: Integrationskurse. Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411134 (abgerufen am 15.05.2024).

BAMF (2020a). Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen. Stand: November 2020. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 19.11.2020).

BAMF (2020b). Matrix: Zulassungskriterien für Lehrkräfte zum Integrationskurs ab 01.10.2020. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse-ab-01102020.html?nn=283828 (abgerufen am 18.07.2024).

BAMF (2024a). Aufbau und Organisation. Organigramm. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Behoerde/Aufbau/Organigramm/organigramm_node.html (abgerufen am 24.06.2024).

BAMF (2024b). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2023. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2023-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?blob=publicationFile&v=5 (abgerufen am 23.07.2024).

BAMF (2024c). Informationen zum Gesamtprogramm Sprache 2025. Auswirkungen des Bundeshaushalts auf die Integrations- und Berufssprachkurse in 2025. Meldung. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2024/241223-bundeshaushalt-integrationskurse.html?nn=282388 (abgerufen am 24.04.2025).
BAMF (2024d). Zulassung von Lehrkräften im Integrationskurs. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html (abgerufen am 18.07.2024).
BAMF (o.J.a). Inhalt und Ablauf. Integration. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html (abgerufen am 18.07.2024).
BAMF (o.J.b). Integrationskurse. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/integrationskurse-node.html (abgerufen am 18.07.2024).
BAMF (o.J.c). Migrantinnen einfach stark im Alltag (MiA-Kurse). Integration. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/AngeboteFrauen/Kursprogramm-MiA/kursprogramm-mia-node.html (abgerufen am 18.07.2024).
BAMF (o.J.d). Rechte und Pflichten. Integration. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/RechtePflichten/rechtepflichten-node.html (abgerufen am 18.07.2024).
BAMF (o.J.e). Teilnahme und Kosten. Integrationskurse. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/teilnahmekosten-node.html (abgerufen am 28.02.2025).
Bargen, Henning von (2018). Von Welle zu Welle. Schlaglichter auf die Geschichte des Feminismus: Was hat sich in Deutschland verändert seit Beginn der ersten Frauenbewegung? Online verfügbar unter https://www.boell.de/de/2018/07/03/von-welle-zu-welle (abgerufen am 17.11.2024).
Baros, Wassilios (2019). Gerechtigkeitstheoretische Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. In: Universität Augsburg (Hg.). Gender und Diversität. Que(e)r durch alle Disziplinen. Beiträge aus Augsburger Ringvorlesungen. Augsburg, 201–207.
Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum et al. (Hg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a., Waxmann, 29–54.
Beauvoir, Simone de (2023 [1949]). Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
Becker, Julia C. (2014). Subtile Erscheinungsformen von Sexismus. Politik und Zeitgeschichte. Online verfügbar unter http://www.bpb.de/apuz/178674/subtile-erscheinungsformen-von-sexismus (abgerufen am 25.11.2019).
Bedford, Tim (2002). Queer Developments in Teacher Education: Adressing Sexual Diversity, Homophobia, and Heterosexism. In: Rita M. Kissen (Hg.). Getting

Ready for Benjamin. Preparing Teachers for Sexual Diversity in the Classroom. Lanham, Rowman & Littlefield, 133–142.
Bellermann, Johannes (2021). Gramscis politisches Denken. Eine Einführung. Stuttgart, Schmetterling.
Bergold-Caldwell, Denise (2023). Die Kolonialität der Bildung. Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In: Yalız Akbaba/Alisha M.B. Heinemann (Hg.). Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 93–109.
Bernhard, Philipp (2022). Geschichtsvermittlung postkolonial. Eine geschichtsdidaktische Vermessung postkolonialer Theorie. Dissertation. Göttingen, V&R unipress.
Bethmann, Stephanie (2019). Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis. Weinheim u.a., Beltz Juventa.
Beurskens, Kristine/Miggelbrink, Judith/Meyer, Frank (2018). Ins Feld und zurück: Begegnen, sich positionieren, entscheiden. In: Frank Meyer/Judith Miggelbrink/Kristine Beurskens (Hg.). Ins Feld und zurück – Praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie. Berlin u.a., Springer VS, 1–12.
Bhabha, Homi K. (1994). The Location of Culture. London, Routledge.
Bieker, Nadine (2022). Die Kategorie ‚Geschlecht' im DaF-/DaZ-Unterricht. In: Anika Freese/Oliver Niels Völkel (Hg.). Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München, Iudicium, 19–34.
Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2020). Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 2 (2), 134–152. DOI: https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2020.2.07.
Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2021). Sprache und Geschlecht - Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In: Julia v. Dall'Armi/Verena Schurt (Hg.). Von der Vielheit der Geschlechter. Wiesbaden, Springer VS, 205–217.
Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2022). Potenziale eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts (für DaZ-Lernende). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten (4), 51–68. DOI: https://doi.org/10.46586/SLLD.223.
Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2023). Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht. Bielefeld, UTB.
Bittner, Melanie (2012). Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
Bjegač, Vesna (2020). Sprache und (Subjekt-)Bildung. Dissertation. Opladen u.a., Verlag Barbara Budrich.
Bjegač, Vesna (2024). Relevanz anwendungs- bzw. veränderungsorientierter Forschung im Kontext von DaZ*: erste Diskussionsimpulse. Wuppertal, 04.07.2024.
Bjegač, Vesna/Pokitsch, Doris (2019). Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive. ÖDaF-Mitteilungen 35 (1+2), 224–241. DOI: https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.224.

Bjegač, Vesna/Pokitsch, Doris (2024). Das Subjekt in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Jörg Meier/Verena Blaschitz/İnci Dirim (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. Interdisziplinäre Zugänge. Stuttgart u.a., UTB, 501–510.
Bock, Katharina (2019). Ethnografisches Protokollieren – Erkenntnisabsichten und sprachlich-stilistische Gestaltungsprinzipien. Forum: Qualitative Sozialforschung 20 (1), o.S. DOI: https://doi.org/10.17169/FQS-20.1.2933.
Boer, Heike de (2012). Der Blick auf sich selbst. In: Heike de Boer/Sabine Reh (Hg.). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, Springer VS, 215–226.
Böhm, Andreas (2017). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 475–485.
Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (3), 3–13. DOI: https://doi.org/10.25656/01:16026.
Bosančić, Saša (2022). Subjektivierungsforschung als Gesellschaftsanalyse. Eine Einführung. In: Saša Bosančić/Folke Brodersen/Lisa Pfahl et al. (Hg.). Following the subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Eubjectivation Research. Wiesbaden, Springer VS, 1–21.
Böttcher, Katharina (2021). Der Integrationskurs. Eine kritisch-reflexive Mehrebenen-Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis im Sprachkurs für Migrantinnen. Dissertation. Hamburg.
Böttinger, Anja/Schabel, Damaris (2023). Migrantinnen beim Ankommen unterstützen. Erwachsenenbildung 69 (3), 114–117. DOI: https://doi.org/10.13109/erbi.2023.69.3.114.
Bourdieu, Pierre (1990 [1982]). Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien, Braumüller.
Bourdieu, Pierre (1998 [1979]). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (2005 [1983]). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hg. v. Margareta Steinrücke. Hamburg, VSA, 49–80.
Bourdieu, Pierre (2011 [1997]). Der Tote packt den Lebenden. Hamburg, VSA.
Bourdieu, Pierre (2016 [1993]). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Eberhard Berg/Martin Fuchs (Hg.). Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 365–374.
Bourdieu, Pierre (2017 [1998]). Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (2018 [1984]). Homo academicus. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (2022 [1996]). Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Bozkurt, Tuba (2023). Antimuslimischer Rassismus. In: Sebastian Pertsch (Hg.). Vielfalt. Das andere Wörterbuch. Berlin, Duden, 34–35.
Bramberger, Andrea/Kronberger, Silvia/Oberlechner, Manfred (2017). Intersektionalität als Herausforderung für Erziehung und Bildung. In: Andrea Bramberger/Silvia

Kronberger/Manfred Oberlechner (Hg.). Bildung – Intersektionalität – Geschlecht. Innsbruck, StudienVerlag, 7–16.
Bräuer, Christoph Reinhard (2011). Die Unterrichtsrahmenanalyse – ein Beobachtungsinstrument für die praktische Forschung wie für die forschende Praxis. In: Christoph Reinhard Bräuer/Jakob Ossner (Hg.). Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Duisburg, Univ.-Verl. Rhein-Ruhr, 13–30.
Breidenstein, Georg (2012). Ethnographisches Beobachten. In: Heike de Boer/Sabine Reh (Hg.). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, Springer VS, 27–44.
Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020). Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Münster u.a., Narr Francke Attempto.
Breiwe, René (2020). Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine Kritische Analyse. Wiesbaden, Springer VS.
Breuer, Franz (2019). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden, Springer VS.
Breuer, Franz (2021). Der Forschungsstil der (Reflexiven) Grounded Theory. Online, 26.11.2021. Online verfügbar unter https://www.didaktik.gsll.fak13.uni-muenchen.de/programm/workshops_gastreferenten/index.html (abgerufen am 06.12.2021).
Breuer, Franz/Mey, Günter/Mruck, Katja (2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.). Grounded Theory Reader. Wiesbaden, Springer VS, 427–448.
Breuer, Franz/Muckel, Petra (2016). Reflexive Grounded Theory – Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In: Claudia Equit/Christoph Hohage (Hg.). Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 67–85.
Brunner, Claudia (2020). Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld, Transcript.
Bublitz, Hannelore (2016). Geschlecht. In: Hermann Korte/Bernhard Schäfers (Hg.). Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, Springer VS, 101–125.
Bublitz, Hannelore (2020). Subjekt. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider (Hg.). Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Berlin, J.B. Metzler, 293–296.
Büchsel, Almut (2022). Teilhabe durch Deutschlernen? Repräsentation von Vielfalt im Deutschunterricht. Materialien der Berliner Volkshochschulen. In: Anika Freese/Oliver Niels Völkel (Hg.). Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München, Iudicium, 196–202.
Bücken, Susanne/Frieters-Reermann, Norbert (2021). Kritisch-reflexive Urteilskompetenz in der Bildungsarbeit. Sozial Extra 45 (4), 263–267. DOI: https://doi.org/10.1007/s12054-021-00397-5.
Bücker, Nicola (2020). Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. Forum: Qualitative Sozialforschung 21 (1), o.A. DOI: https://doi.org/10.17169/FQS-21.1.3389.
Bude, Heinz (2017). Die Kunst der Intepretation. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 569–578.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2024). Programm Triple Win. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/artikel/welche-migrationsabkommen-deutschland-hat.html (abgerufen am 24.06.2024).
Bundesland (2022). Eberswang. Online verfügbar unter https://www.bundesland/dokumente/behoerde/74330363640 (abgerufen am 03.05.2023).
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024). Gender Care Gap – ein Indikator für die Gleichstellung. Unbezahlte Sorgearbeit. Online verfügbar unter https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gender-care-gap/indikator-fuer-die-gleichstellung/gender-care-gap-ein-indikator-fuer-die-gleichstellung-137294 (abgerufen am 06.09.2024).
Bundesministerium für Gesundheit (2023). Coronavirus-Pandemie: Was geschah wann? 2023. Online verfügbar unter https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html (abgerufen am 21.05.2025).
Bundesregierung (2023a). Republik Moldau und Georgien sind sichere Herkunftsstaaten. Migrationspolitik der Bundesregierung. Online verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/migration-und-integration/sichere-herkunftsstaaten-moldau-georgien-2216818 (abgerufen am 24.06.2024).
Bundesregierung (2023b). Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung). IntV, zunächst von 2004. 2023. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/intv/ (abgerufen am 24.06.2024).
Bundesregierung (2024). Neue Wege zur Fachkräftegewinnung. Online verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/arbeit-und-soziales/fachkraefteeinwanderungsgesetz-2182168 (abgerufen am 06.03.2025).
Bundestag (2004). Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). ZuwandG. 2004. Online verfügbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/gesetzestexte/DE/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 24.06.2024).
Bundestag (2008). Sprachanforderungen im Ausländerrecht. Aktueller Begriff. Online verfügbar unter https://www.bundestag.de/resource/blob/499284/9dd51eed359f0ed76b81a7dd76d45241/Sprachanforderungen-im-Auslaenderrecht.pdf (abgerufen am 18.07.2024).
Bundestag (2024a). Asylbewerberleistungsgesetz. AsylbLG zunächst von 1997. 2024. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/asylblg/BJNR107410993.html (abgerufen am 24.06.2024).
Bundestag (2024b). Asylgesetz. AsylG, zunächst von 2008 2024. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/BJNR111260992.html#BJNR111260992BJNG000104311 (abgerufen am 24.06.2024).
Bundestag (2024c). Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz). AufenthG, zunächst von 2004. 2024. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html#BJNR195010004BJNG000101310 (abgerufen am 24.06.2024).
Bundeszentrale für politische Bildung (2020). Erstes Anwerbeabkommen vor 65 Jahren. Hintergrund aktuell. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/kurz-

knapp/hintergrund-aktuell/324552/erstes-anwerbeabkommen-vor-65-jahren/ (abgerufen am 01.03.2025).
Burchardt, Marian (2020). Geständnis. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider (Hg.). Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Berlin, J.B. Metzler, 300–302.
Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016). Inhaltsanalyse. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen, Narr Francke Attempto, 256-169.
Busch, Brigitta (2015). Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen. Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken. In: Nadja Thoma/M Knappik (Hg.). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld, Transcript, 45–67.
Butler, Judith (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Butler, Judith (2001). Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Büttner, Denise (2024). Doing language im Deutschunterricht. Eine Analyse sprachbezogener Adressierungen in diskursiver Praxis. Wiesbaden, Springer VS.
Cameron, Deborah (2005). Language, Gender, and Sexuality: Current Issues and New Directions. Applied Linguistics 26 (4), 482–502. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/ami027.
Cameron, Deborah (2010). Sex/Gender, Language and the New Biologism. Applied Linguistics 31 (2), 173–192. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/amp022.
Canan, Coşkun/Foroutan, Naika (2016). Deutschland postmigrantisch III. Migrantische Perspektiven auf deutsche Identitäten – Einstellungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu nationaler Identität in Deutschland. Berlin, Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.
Castro Varela, María do Mar (2013). Ist Integration nötig? Eine Streitschrift. Berlin u.a., Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; Lambertus.
Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020). Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld, Transcript.
Castro Varela, María do Mar/Sarfert, Nadine (2020). Befreiung als Beherrschung. Emanzipation und Viktimisierung unter rassistischen Bedingungen. In: Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril (Hg.). Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, Transcript, 17–40.
Chakrabarty, Dipesh (2000). Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton, Princeton University Press.
Charmaz, Kathy (2014 [2006]). Constructing Grounded Theory. Los Angeles u.a., SAGE.
Charmaz, Kathy C. (2011). Grounded Theory konstruieren. Kathy C. Charmaz im Gespräch mit Anthony J. Puddephatt. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.). Grounded Theory Reader. Wiesbaden, Springer VS, 89–108.
Choi, Son-Ju (2023). Antiasiatischer Rassismus. In: Sebastian Pertsch (Hg.). Vielfalt. Das andere Wörterbuch. Berlin, Duden, 32–33.
Chow, Rey (2014). Not like a Native Speaker. On Languaging as a Postcolonial Experience. New York, Columbia University Press.

Clarke, Adele E. (2011). „Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt.“ Zur Begründung der Situationsanalyse. Adele E. Clarke im Gespräch mit Reiner Keller. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.). Grounded Theory Reader. Wiesbaden, Springer VS, 109–131.
Clarke, Adele E. (2012). Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Hg. von Reiner Keller. Wiesbaden, Springer VS.
Cohen, David K./Raudenbush, Stephen W./Ball, Deborah Loewenberg (2003). Resources, Instruction, and Research. Educational Evaluation and Policy Analysis 25 (2), 119–142. DOI: https://doi.org/10.3102/01623737025002119.
Connell, Raewyn (2015). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Hg. von Michael Meuser/Ursula Müller. Wiesbaden, Springer VS.
Connell, Raewyn (2021). Gender. In World Perspective. Cambridge u.a., Polity.
Conrads, Judith (2021). Geschlecht, Subjekt und Macht empirisch erforschen, methodologisch neu denken: Ansätze für einen dekonstruktivistischen Blick auf vergeschlechtlichte Subjektwerdung. FemPol (FEMINA POLITICA – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft) 30 (1-2021), 43–56. DOI: https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v30i1.05.
Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (2015). Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles, SAGE.
Crenshaw, Kimberlé (2019). Das Zusammenrücken von Race und Gender ins Zentrum rücken. Eine Schwarze feministische Kritik an Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken (1989). In: Natasha A. Kelly (Hg.). Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster, Unrast, 145–186.
Cyba, Eva (2010). Patriarchat: Wandel und Aktualität. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 17–22.
Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia (2014). Befragung. In: Julia Settinieri (Hg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, Schöningh, 103–122.
Daase, Andrea/Hrubesch, Angelika (2025). These F „Deutsch in der Erwachsenenbildung“. Haltung und Widerstand – Ein Zwiegespräch. Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit 41 (1+2), 134–149. DOI: https://doi.org/10.14220/zdkm.2025.41.1.134.
das kollektiv (Hg.) (2017). Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung. Online verfügbar unter https://das-kollektiv.at/sites/default/files/downloads/das_kollektiv-paedagogische_reflexivitaet_in_der_basisbildung-2017.pdf (abgerufen am 09.04.2021).
David-Erb, Melanie (2022). Bildungskooperationen zwischen formalem und non-formalem Bildungssektor im migrationsgesellschaftlichen Kontext – Grenzziehungen und Durchlässigkeiten. Bildung und Erziehung 75 (1), 59–73. DOI: https://doi.org/10.13109/buer.2022.75.1.59.
Debus, Katharina (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierenden Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Katharina Debus (Hg.). Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin, Dissens e.V, 149–158.

Decke-Cornill, Helene (2007). The Issue of Gender and Interaction in the L2 Classroom. In: Helene Decke-Cornill/Laurenz Volkmann (Hg.). Gender Studies and Foreign Language Teaching. Tübingen, Narr Francke Attempto, 77–90.
Decke-Cornill, Helene (2015). Differenzsensibel unterrichten. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 49 (135), 10–12.
Decke-Cornill, Helene/Volkmann, Laurenz (2007). Introduction. In: Helene Decke-Cornill/Laurenz Volkmann (Hg.). Gender Studies and Foreign Language Teaching. Tübingen, Narr Francke Attempto, 7–14.
Degele, Nina (2008). Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn u.a., UTB.
Degele, Nina (2019). Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung. In: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.). Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 341–348.
Demografieportal (o.J.). Migration. Online verfügbar unter https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/Themen/Migration.html (abgerufen am 21.03.2025).
Derrida, Jacques (1997). Einige Statements und Binsenweisheiten über Neologismen, New-Ismen, Post-Ismen, Parasitismen und andere kleine Seismen. Berlin, Merve.
Derrida, Jacques (2021 [2004]). Die Différance. In: Peter Engelmann (Hg.). Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Ditzingen, Reclam, 110–149.
Dettki, Clara/Schuler, Rebecca (2024). Zwischen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache – Auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalität im Fach DaZ. k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung (8), 142–159. DOI: https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.9.
Diaz-Bone, Rainer (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? DOI: https://doi.org/10.17169/fqs-14.1.1928.
Diehm, Isabell/Messerschmidt, Astrid (Hg.) (2013). Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Opladen, Verlag Barbara Budrich.
Diewald, Gabriele (2018). Zur Diskussion: Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. Zeitschrift für germanistische Linguistik 46 (2), 283–299. DOI: https://doi.org/10.1515/zgl-2018-0016.
Diewald, Gabriele/Nübling, Damaris (Hg.) (2022). Genus – Sexus – Gender. Berlin u.a., De Gruyter.
Dinkelaker, Jörg (2021). Professionalität und Professionalisierung in Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Jörg Dinkelaker/Kai-Uwe Hugger/Till-Sebastian Idel et al. (Hg.). Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen u.a., Verlag Barbara Budrich, 141–203.
Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. “ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril/İnci Dirim/Mechtild Gomolla et al. (Hg.). Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster u.a., Waxmann, 91–112.

Dirim, İnci (2021). Sprache und Integration. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl et al. (Hg.). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin, J.B. Metzler, 88-101.
Dirim, İnci (2021). Wissenschaftliche Kritik – (auch) als Aufgabenbereich einer Dissertation. Eröffnungsvortrag VIA-DaZ* Wien, 01.07.2021.
Dirim, İnci (2022). Kritik des Konzepts „intrinsische Motivation“. Wien, Internationale Tagung Deutsch als Zweitsprache Diskriminierung im wissenschaftlichen Diskurs, 08.04.2022.
Dirim, İnci (2023). Kontroversen berücksichtigen – aber wie? Wien, 06.07.2023.
Dirim, İnci (2023). Sprachliche Normen. In: Thomas Fritz/Brigitte Sorger/Hannes Schweiger et al. (Hg.). IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 5: Sprachenpolitik und Teilhabe. Berlin, Erich Schmidt, 63–72.
Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B./ Khakpour, Natascha/Pokitsch, Doris/Schweiger, Hannes (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In: María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (Hg.). Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld, Transcript, 85–96.
Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018a). Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.
Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018b). Zwei analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.). Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 39–50.
Draxl, Anna-Katharina/Holzinger, Clara (2018). Beforschte Positionierungen, positionierte Forschung. In: Anke Wegner/İnci Dirim (Hg.). Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 165–183.
Drerup, Johannes/Knobloch, Phillip D. Th. (2022). Bildung in postkolonialen Konstellationen: Einleitung. In: Phillip D. Th. Knobloch/Johannes Drerup (Hg.). Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld, Transcript, 7–21.
DWDS (2024). Integration. Online verfügbar unter https://www.dwds.de/wb/Integration (abgerufen am 02.04.2024).
Eberswang (o.J.). Migration in Eberswang. Online verfügbar unter https://www.eberswang.de/migration-und-integration (abgerufen am 03.05.2023).
Eckardt, Inga Christiana (2022). Reflexionen zu Mehrsprachigkeit und Sprachidentität. Dissertation. De Gruyter.
Eckert, Penelope/McConnell-Ginet, Sally (2013). Language and Gender. Cambridge u.a., Cambridge University Press.
Eckes, Thomas (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 178–189.
Egetenmeyer, Regina/Breitschwerdt, Lisa/Lechner, Reinhard (2019). From ‘traditional professions’ to ‘new professionalism’: A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. Journal of Adult and Continuing Education 25 (1), 7–24. DOI: https://doi.org/10.1177/1477971418814009.

Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker, Anne/Ohm, Udo/Koch-Priewe, Barbara (Hg.) (2018). Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster u.a., Waxmann.
Eichhoff-Cyrus, Karin M. (2009). Feministische Linguistik im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' (DaF). In: Katja Lochtman (Hg.). Sprachlehrforschung. Festschrift für Madeline Lutjeharms. Bochum, AKS, 125–136.
El-Mafaalani, Aladin (2020). Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln, Kiepenheuer & Witsch.
El-Mafaalani, Aladin (2022). Aladin El-Mafaalani über Rassismus & Integration (Teil 2). 21.01.2022. Jung und Naiv (Redaktion). Podcast, 2022 – 3:18:35. 551. Online verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=Dh89s1daltU (abgerufen am 02.07.2024).
El-Mafaalani, Aladin (2023a). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund und Migrantisierten. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Emine Gökçen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 1–17.
El-Mafaalani, Aladin (2023b). Integration. In: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke et al. (Hg.). Umkämpfte Begriffe der Migration. Ein Inventar. Bielefeld, Transcript, 167–178.
Elsholz, Uwe/Schütz, Julia (2024). Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Eine Annäherung. In: Julia Schütz/Uwe Elsholz (Hg.). Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Bielefeld, wbv, 5–22.
Engler, Steffani (2010). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 257–268.
Equal Pay Day (2024). Höchste Zeit für Equal Pay! Online verfügbar unter https://www.equalpayday.de/ (abgerufen am 06.09.2024).
Equit, Claudia/Hohage, Christoph (2016). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In: Claudia Equit/Christoph Hohage (Hg.). Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 9–46.
Erel, Umut (2018). Migrantinnen zwischen Anerkennung und Abqualifikation. In: Hito Steyerl/Gutiérrez Encarnación Rodríguez (Hg.). Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster, Unrast, 108–128.
Erfurt, Jürgen (2019). Mehrsprachigkeit in Einwanderungsgesellschaften. In: Christiane Fäcke/Franz-Joseph Meißner (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen, Narr Francke Attempto, 29–33.
Eribon, Didier (2009). Rückkehr nach Reims. Berlin, Suhrkamp.
Erkurt, Melisa (2022). Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. München, btb.
Espahangizi, Kijan (2023). Migration. In: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke et al. (Hg.). Umkämpfte Begriffe der Migration. Ein Inventar. Bielefeld, Transcript, 207–222.

Esser, Hartmut (2001). Integration und ethnische Schichtung. Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
Europäisches Parlament (2024). Parlament nimmt neues Migrations- und Asylpaket endgültig an. Pressemitteilung. Online verfügbar unter https://www.europarl.europa.eu/news/de/press-room/20240408IPR20290/parlament-nimmt-neues-migrations-und-asylpaket-endgultig-an (abgerufen am 24.06.2024).
Europarat/Kultusministerkonferenz/ÖSD/Goethe-Institut (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen.
Fachkommission Integrationsfähigkeit (2020). Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. Online verfügbar unter https://www.fachkommission-integrationsfaehigkeit.de/resource/blob/1786706/1880170/917bc43f62136ed26ecef8125a4c9cdf/bericht-de-artikel-data.pdf?download=1 (abgerufen am 24.04.2024).
Fanon, Frantz (1985 [1952]). Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Faulstich-Wieland, Hannelore (2013). Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In: Ulrike Stadler-Altmann (Hg.). Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 12–28.
FAZ (2015). Merkel: „Deutschland ist ein Einwanderungsland“. Bürgerdialog der Regierung. Frankfurter Allgemeine vom 2015. Online verfügbar unter https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/angela-merkel-sieht-deutschland-als-einwanderungsland-13623846.html (abgerufen am 26.05.2024).
Fegter, Susann (2013). Von raufenden Jungs und türkischen Jungmännern. Oder: Wie männliche Aggressivität Erziehungswirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft ordnet. In: Isabell Diehm/Astrid Messerschmidt (Hg.). Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 23–41.
Feike, Julia/Janiková, Věra/Ohta, Tatsuya/Peuschel, Kristina/Saunders, Constanze/Schart, Michael (2023). Professionalisierung erleben, gestalten, begleiten und erforschen: Einleitung zur ersten Ausgabe von KONTEXTE. Kontexte 1 (1), 1–20. DOI: https://doi.org/10.24403/JP.1296775.
Feike, Julia/Widhalm, Corinna (2023). Intersektionalität – Zur Notwendigkeit einer machtkritischen Perspektive in DaF/Z. In: Thomas Fritz/Brigitte Sorger/Hannes Schweiger et al. (Hg.). IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 5: Sprachenpolitik und Teilhabe. Berlin, Erich Schmidt, 189-196.
Ferreira, Grada (2018). Die Kolonisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen. In: Hito Steyerl/Gutiérrez Encarnación Rodríguez (Hg.). Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster, Unrast, 146–165.
Fischer, Ute (2020). Gesellschaftliche Integration und Geschlecht. In: Gert Pickel/Oliver Decker/Steffen Kailitz et al. (Hg.). Handbuch Integration. Wiesbaden, Springer VS, 1–12.
Fitsch, Hannah/Greusing, Inka/Kerner, Ina/Meißner, Hanna/Oloff, Aline (2022). „Der Welt eine neue Wirklichkeit geben.“ Zur Einleitung. In: Hannah Fitsch/Inka

Greusing/Ina Kerner et al. (Hg.). Der Welt eine neue Wirklichkeit geben. Bielefeld, Transcript, 11–20.
Flick, Uwe (2017). Konstruktivismus. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 150–164.
Fluchtgrund queer: Queer Refugees Deutschland (o.J.). Projekt o.J. Online verfügbar unter https://queer-refugees.de/ (abgerufen am 04.06.2025).
Fontefrancesco, Michele Filippo (2023). Affective Economy: A Theoretical Outline. Encyclopedia 3 (3), 1020–1027. DOI: https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030074.
Foroutan, Naika (2015). Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. focus Migration Kurzdossier (28), 1–8. Online verfügbar unter https://neuedeutsche.org/fileadmin/user_upload/Kurzdossier_Integration_in_postmigrantischer_Gesellschaft_2015_1_.pdf (abgerufen am 06.12.2021).
Foroutan, Naika (2016). Postmigrantische Gesellschaften. In: Heinz Ulrich Brinkmann/Martina Sauer (Hg.). Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden, Springer VS, 227–254.
Foroutan, Naika (2018). Was will eine postmigrantische Gesellschaftsanalyse? In: Naika Foroutan/Juliane Karakayalı/Riem Spielhaus (Hg.). Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M. u.a., Campus, 169–299.
Foroutan, Naika (2019). Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld, Transcipt.
Foroutan, Naika (2023). Es wäre einmal deutsch. Über die postmigrantische Gesellschaft. Berlin, Ch. Links.
Foroutan, Naika/Karakayalı, Juliane/Spielhaus, Riem (2018). Einleitung: Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft. In: Naika Foroutan/Juliane Karakayalı/Riem Spielhaus (Hg.). Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M. u.a., Campus, 9–16.
Forster, Edgar (2017). Intersektionalität und koloniale Differenz. In: Andrea Bramberger/Silvia Kronberger/Manfred Oberlechner (Hg.). Bildung – Intersektionalität – Geschlecht. Innsbruck, StudienVerlag, 17–29.
Foucault, Michel (2017 [1974]). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Foucault, Michel (2022 [1969]). Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Fraser, Nancy (1993). Pragmatismus, Feminismus und die linguistische Wende. In: Seyla Benhabib/Judith Butler/Drucilla Cornell et al. (Hg.). Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M., Fischer, 145–160.
Freire, Paulo (1973 [1968]). Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart, Kreuz.
Freire, Paulo (2001). Vorwort. In: Armin Bernhard (Hg.). Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim u.a., Beltz, 7–10.
Frieters-Reermann, Norbert (2020). Bildungsteilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung ermöglichen – Fluchtmigration als Herausforderung für schulische und außerschulische Bildungsprozesse. In: Anna Aleksandra Wojciechowicz/Daniela

Niesta Kayser/Miriam Vock (Hg.). Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 36-46.
Frieters-Reermann, Norbert/Klomann, Verena/Genenger-Stricker, Marianne/Sylla, Nadine (2021). „Wir sind nicht dein nächstes Forschungsprojekt!" – Kritische Reflexionen zu Ethik, Methodik und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen im Kontext von Bildung und Migration. In: Julia Franz/Ursula Unterkofler (Hg.). Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen. Opladen u.a., Verlag Barbara Budrich, 255–267.
Froebus, Katarina (2021). „Ich hatte Zeit gebraucht, um in meinem eigenen Namen zu denken" – die eigene Positionierung innerhalb der Verhältnisse finden und verlernen. In: Martin Karcher/Severin Sales Rödel (Hg.). Lebendige Theorie. Hamburg, Textem, 87–98.
Fuchs, Lukas M./Fan, Yu/Scheve, Christian von (2021). Value Differences between Refugees and German Citizens: Insights from a Representative Survey. International Migration 59 (5), 59–81. DOI: https://doi.org/10.1111/imig.12795.
Funk, Wolfgang (2024). Gender Studies. Paderborn, Brill u.a.
Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, Springer VS, 69–87.
Garfinkel, Harold (1967). Studies in Ethnomethodology. Cambridge u.a., Polity Press.
Gehringer, Natalie/Wössner, Gunda (2022). Coronapandemie, Lockdown und Partnerschaftsgewalt: Kontroversen. In: Tillmann Bartsch/Yvonne Krieg/Inga Schuchmann et al. (Hg.). Gender & Crime: Geschlechteraspekte in Kriminologie und Strafrechtswissenschaft. Baden-Baden, Nomos, 119–132.
Geier, Thomas (2020). Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland. In: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessl et al. (Hg.). Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 119–133.
Geisen, Thomas (2010). Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: Paul Mecheril/İnci Dirim/Mechtild Gomolla et al. (Hg.). Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster u.a., Waxmann, 13–34.
Gerlach, David/Fasching-Varner, Kenneth (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In: David Gerlach (Hg.). Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen, Narr Francke Attempto, 217–234.
Gerlach, David/Lüke, Mareen (2024). (Kritische) Fremdsprachenlehrkraft werden. Tübingen, Narr Francke Attempto.
Gerlach, David/Schmidt, Torben (2021). Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 32 (1), 11–32.

Gildemeister, Regine (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 137–145.
Gildemeister, Regine (2019). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.). Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 409–417.
Gildemeister, Regine/Hericks, Katja (2012). Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen. München, Oldenbourg.
Glaser, Barney G. (2011). Vierzig Jahre nach „The Discovery": Grounded Theory weltweit. Barney G. Glaser im Gespräch mit Massimiliano Tarozzi. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.). Grounded Theory Reader. Wiesbaden, Springer VS, 53–67.
Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York, Aldine.
Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. The Discovery of Grounded Theory. Bern, Hans Huber.
Gläser-Zikuda, Michaela (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung - Beispiele aus diversen Studien. In: Karin Aguado/Karen Schramm/Lena Heine (Hg.). Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt a.M., Peter Lang, 136–159.
Goebel, Simon (2019). Push back und pull down. Arbeit als Steuerungsinstrument der Asylpolitik. In: Ileana Hamburg/Alexandra David/Michaela Evans et al. (Hg.). Migration und Arbeit. Herausforderungen, Problemlagen und Gestaltungsinstrumente. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 105–128.
Goel, Urmila (2020). Intersektional Forschen – kontextspezifisch, offen, selbst-reflexiv. In: Astrid Biele Mefebue/Andrea Bührmann/Sabine Grenz (Hg.). Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden, Springer VS, 1–13.
Goethe-Institut (2020). Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung 2020. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifizierung-von-lehrkraeften-neu-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (abgerufen am 04.06.2025).
Goffman, Erving (1977). The Arrangement between the Sexes. Theory and Society (4), 301–331. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00206983.
Goffman, Erving (2018 [1980]). Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Göhlich, Michael (2014). Institution und Organisation. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, Springer VS, 65–75.
Goldberg, David Theo (2023). Decolonization. Diagnostics and Differentials. In: Yalız Akbaba/Alisha M.B. Heinemann (Hg.). Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 623–639.
Grabow, Jördis (2020). Kritik – Intervention – Transformation. Dissertation. Wiesbaden, Springer VS.

Gramsci, Antonio (2012 [1948-1951]). Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hamburg, Argument.
Granger, Kimberly/Gerlach, David (2024). Critical Feminist Pedagogy in English Language Education: An Action Research Project on the Implementation of Feminist Views in a German Secondary School. TESOL Quarterly 58 (2), 954–977. DOI: https://doi.org/10.1002/tesq.3272.
Greve, Werner/Wentura, Dirk (1997). Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. Weinheim, Beltz.
Grsjasnowa, Olga (2021). Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt. Berlin, Duden.
Gukenbiehl, Hermann L. (2006). Institution und Organisation. In: Bernhard Schaefers (Hg.). Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, Springer VS, 172–193.
Gutenberg, Andrea (2014). Gendering/Queering the Language Classroom. Gender und Queer Studies als Herausforderung für das schulische Fremdsprachenlernen. In: Elke Kleinau/Dirk Schulz/Susanne Völker (Hg.). Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld, Transcript, 107–120.
Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (2010). Postkolonialismus: Subjektivität, Rassismus und Geschlecht. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 274–282.
Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (2018). Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Hito Steyerl/Gutiérrez Encarnación Rodríguez (Hg.). Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster, Unrast, 17–37.
Häcker, Thomas H. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Constanze Berndt/Thomas H. Häcker/Tobias Leonhard (Hg.). Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 21–45.
Hagemann, Jörg/Henle, Julia (2021). Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt. Aktualisierte Version. Online verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Projekte/Quasus/Dateien/Transkribieren_nach_GAT_2_-_Schritt_fuer_Schritt__Aktualisierte_Version_.pdf (abgerufen am 17.03.2025).
Hall, Stuart (1989). Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften. Hamburg, Argument.
Hall, Stuart (1994). Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, Argument.
Hall, Stuart (1995). Fantasy, Identity, Politicy. In: Erica Carter/James Donald/Judith Squires (Hg.). Cultural Remix. Theories of Politics and the Popular. London, Lawrence & Wishart, 63–69.
Hall, Stuart (2002). Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Hamburg, Argument.
Hall, Stuart (2018 [1992]). The West and the Rest. In: Stuart Hall (Hg.). Essential Essays, Volume 2. Identity and Diaspory. Durham, Duke University Press, 141–184.
Hans, Silke (2016). Theorien der Integration von Migranten – Stand und Entwicklung. In: Heinz Ulrich Brinkmann/Martina Sauer (Hg.). Einwanderungsgesellschaft

Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden, Springer VS, 23–50.
Hark, Sabine (2013). Queer Studies. In: Christina von Braun/Inge Stephan (Hg.). Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. Stuttgart u.a., UTB, 449–470.
Haß, Frank (2016). Sozialformen im Überblick. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Narr Francke Attempto, 335–340.
Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2009). Institution. In: Nina Baur (Hg.). Handbuch Soziologie. Wiesbaden, Springer VS, 163–182.
Haus, Michael (2023). Grundlagen der Politischen Theorie. Ein Überblick. Wiesbaden, Springer VS.
Hausen, Karin (2013). Geschlechtergeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
Heiler, Katharina Sophie/Schmidt, Laura (2025). (Un-)Sichtbarkeiten von Gender in Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache. Open Gender Journal (2). DOI: https://doi.org/10.17169/ogj.2025.330.
Heine, Lena/Harboe, Verena Cornely (2024). Zweit- und Fremdsprachendidaktik. In: Zeynep Kalkavan-Aydın (Hg.). DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für Mehrsprachigkeit. Berlin, Cornelsen, 49–61.
Heinemann, Alisha M.B. (2014). Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«. Bielefeld, Transcript.
Heinemann, Alisha M.B. (2018a). Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41 (1), 79–92. DOI: https://doi.org/10.1007/s40955-018-0106-8.
Heinemann, Alisha M.B. (2018b). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In: Alisha M.B. Heinemann/Michaela Stoffels/Steffen Wachter (Hg.). Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung. Bielefeld, wbv, 11–39.
Heinemann, Alisha M.B. (2020). Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ‚Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache'. In: Astrid Biele Mefebue/Andrea Bührmann/Sabine Grenz (Hg.). Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden, Springer VS, 1–16.
Heinemann, Alisha M.B. (2023). Decolonzie Erwachsenenbildung?! Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung des Feldes. In: Yalız Akbaba/Alisha M.B. Heinemann (Hg.). Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 358–374.
Heinemann, Alisha M.B. (2023). Diversität, Diskriminierungskritik, Zugehörigkeit. Augsburg, Die Diversität der Diversitätsdiskussion. Theorien, Konzepte und Methoden, 15.06.2023. Online verfügbar unter https://www.tha.de/Geistes-und-Naturwissenschaften/Die-Diversitaet-der-Diversitaetsdiskussion-Theorien-Konzepte-und-Methoden.html (abgerufen am 11.12.2023).
Heinemann, Alisha M.B./Danquah, Jennifer (2025). Migrationsforschung als Thema der Erwachsenenbildung. In: Isabell Diehm/Merle Hummrich/Wolfgang Meseth et

al. (Hg.). Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Wiesbaden, Springer VS, 1–16.
Heinemann, Alisha M.B./Mecheril, Paul (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.). Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 247–270.
Heinemann, Alisha M.B./Mecheril, Paul (2023). Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Emine Gökçen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 1–16.
Heinemann, Alisha M.B./Sarabi, Saman A. (2020). Paternalistic benevolence – Enabling violence. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 11 (3), 309–320. DOI: https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1712.
Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.) (2022). Leipziger Autoritarismus-Studie. Online verfügbar unter https://www.boell.de/de/leipziger-autoritarismus-studie (abgerufen am 02.09.2024).
Helferrich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden, Springer VS.
Heller, Birgit (2010). Religionen: Geschlecht und Religion – Revision des homo religiosus. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 713–718.
Helmrich, Christian (2019). Deutschland wird zum Einwanderungsland Gedanken zur Zuwanderung türkischer „Gastarbeiterinnen“ und „Gastarbeiter“ aus rechtlicher Perspektive. In: Raphaela Etzold/Martin Löhnig/Thomas Schlemmer (Hg.). Migration und Integration in Deutschland nach 1945. Berlin, De Gruyter, 68–78.
Helsper, Werner (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung. Opladen u.a., Verlag Barbara Budrich.
Helsper, Werner (2023). Lehrer:innenprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Martin Rothland (Hg.). Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch. Münster u.a., Waxmann, 121–145.
Herring, Cedric/Henderson, Loren (2012). From Affirmative Action to Diversity: Toward a Critical Diversity Perspective. Critical Sociology 38 (5), 629–643. DOI: https://doi.org/10.1177/0896920511402701.
Hess, Sabine (2020). Gender als Sprache der Grenzpolitiken. Gender and Border Work. In: Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril (Hg.). Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, Transcript, 59–84.
Hildenbrand, Bruno (2017). Anselm Strauss. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 32–42.
Hillebrandt, Frank (2014). Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden, Springer VS.
Hillebrandt, Frank (2016). Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In: Hilmar Schäfer (Hg.). Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, Transcript, 71–93.
Hippel, Aiga von/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2019). Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn u.a., Schöningh u.a.

Hirschauer, Stefan (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Hilmar Schäfer (Hg.). Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, Transcript, 45–67.
Hirschfeld, Magnus (1910). Die Transvestiten. Untersuchung über den erotischen Verkleidungstrieb. Leipzig, Wahrheit.
Höblich, Davina (2010). Biografie, Schule und Geschlecht. Bildungschancen von Schülerinnen. Wiesbaden, Springer VS.
Hoch, Barbara/Wildemann, Anja (2022). Sensibilisierung durch Reflexion – auf dem Weg zum Reflective Practitioner. In: Sven Oleschko/Katharina Grannemann/Andrea Szukala (Hg.). Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen. Münster u.a., Waxmann, 17–32.
Hoerder, Dirk (2010). Geschichte der deutschen Migration. Vom Mittelalter bis heute. München, Beck.
Hoesch, Kirsten (2018). Migration und Integration. Eine Einführung. Wiesbaden u.a., Springer VS.
Hofer-Robinson, Michael (2023). Werte. Sprache. Integration. Zur Konstruktion von Werten in DaZ-Lehrmaterialien. Berlin u.a., Springer VS u.a.
Höhne, Thomas (2007). Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongratz (Hg.). Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, Janus-Software-Projekte, 30–43.
hooks, bell (2000 [1984]). Feminist Theory. From Margin to Center. London, Pluto Press.
hooks, bell (2000). Feminismus für alle. Münster, Unrast.
hooks, bell (2022). Dazugehören. Über eine Kultur der Verortung. Münster, Unrast.
Hopf, Christel (2017). Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 589–600.
Hormel, Ulrike (2012). Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. In: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, Springer VS, 491–506.
Hornscheidt, Lann (2014). entkomplexisierung von diskriminierungsstrukturen durch intersektionalität 2014. Online verfügbar unter http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/hornscheidt/ (abgerufen am 22.08.2023).
Hornscheidt, Lann (2019). Sprachliche Gewalt differenzieren. Plädoyer für eine kulturanalytische diskriminierungskritische Sprachwissenschaft. In: Juliane Schröter/Susanne Tienken/Yvonne Ilg et al. (Hg.). Linguistische Kulturanalyse. Berlin u.a., De Gruyter, 139–169.
Hornscheidt, Lann (2023). Nicht-diskriminierende Sprachverwendung und politische Correctness. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Emine Gökçen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 1–17.
Hörschelmann, Kathrin/Meyer, Frank (2018). Zwischen Anpassung und Manipulation. Zum Umgang mit räumlich-institutionellen Gegebenheiten des Erhebungskontextes. In: Frank Meyer/Judith Miggelbrink/Kristine Beurskens (Hg.). Ins Feld und zurück – Praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie. Berlin u.a., Springer VS, 95–102.

Horstkemper, Marianne (2013). Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In: Ulrike Stadler-Altmann (Hg.). Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 29–42.
Institution e.V. (o.J.). Über die Institution. Online verfügbar unter https://institution.org/wer-wir-sind/ (abgerufen am 03.05.2023).
Integrationsbeirat Dobling (o.J.). Die Doblinger Bevölkerung. Online verfügbar unter https://www.integrationsbeirat-dobling.de/ (abgerufen am 11.04.2023).
Ives, Peter (2004). Language and Hegemony in Gramsci. London, Pluto Press.
Jack, Gavin (2017). Advancing Postcolonial Approaches in Critical Diversity Studies. In: Regine Bendl/Inge Bleijenbergh/Elina Henttonen et al. (Hg.). The Oxford Handbook of Diversity in Organizations. Oxford, Oxford University Press, 153–174.
Jäger, Margarete (2003). Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung. In: Reiner Keller/Andreas Hirseland/Werner Schneider et al. (Hg.). Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Opladen, Leske + Budrich, 421–437.
Jäger, Margret (1996). Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Duisburg, DISS Duisburger Inst. für Sprach- und Sozialforschung.
Jording, Judith (2022). Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule. Bielefeld, Transcript.
Kaiser, Susann (2020). Politische Männlichkeit. Wie Incels, Fundamentalisten und Autoritäre für das Patriarchat mobilmachen. Berlin, Suhrkamp.
Kalkstein, Fiona/Pickel, Gert/Niendorf, Johanna/Höcker, Charlotte/Decker, Oliver (2022). Antifeminismus und Geschlechterdemokratie. In: Oliver Decker/Johannes Kiess/Ayline Heller et al. (Hg.). Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Gießen, Psychosozial, 245–270.
Kannengießer, Sigrid (2014). Translokale Ermächtigungskommunikation. Medien, Globalisierung, Frauenorganisationen. Wiesbaden, Springer VS.
Kaschek, Anja (2025). „VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben" – Eltern im Kontext von Flucht*Migration und Bildungsinstitutionen in linguizistisch-rassistischen Verhältnissen. Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik (4), 125–146. 10.25365/mpzd-2025-4-8.
Kaupp, Steffen (2020). Genderinklusive Sprache im DaF-Unterricht. Inklusives Lernen und Lehren. Goethe-Institut. Online verfügbar unter https://www.goethe.de/de/m/spr/mag/21967217.html (abgerufen am 14.10.2020).
Kavacik, Zuhal/Skenderovic, Damir (2011). Renaissance der Homogenitäts-Ideologie: Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WZB-Mitteilungen (131), 30–33. Online verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-308973 (abgerufen am 11.08.2021).
Kegyes, Erika (2022). Genus, Geschlecht und Gender: Möglichkeiten und Grenzen im DaF/DaZ-Unterricht. In: Anika Freese/Oliver Niels Völkel (Hg.). Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München, Iudicium, 35–52.

Kerner, Ina (2009). Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt a.M., Campus.
Khakpour, Natascha (2023). Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim, Beltz Juventa.
Khakpour, Natascha/Müller-Uri, Fanny (2019). Ambige Sexisierungspraktiken und die Dimension der Sprache im Kontext von antimuslimischem Rassismus. In: Alisha M.B. Heinemann/Natascha Khakpour (Hg.). Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Berlin, Springer VS u.a., 63–81.
Klein, Uta (2019). Diversity Studies und Diversitystrategien: Plädoyer für eine Theoretisierung der Praxis und für eine Konzeptualisierung der Theorie. In: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.). Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 1053–1062.
Kleiner, Bettina (2007). Geschlechter und Beziehungsformen in Deutschlehrwerken für Erwachsene. Eine inhaltskritische Analyse. Saarbrücken, VDM.
Kleiner, Bettina/Klenk, Florian Cristobal (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: Christine Thon/Astrid Messerschmidt/Jutta Hartmann (Hg.). Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen u.a., Verlag Barbara Budrich, 97–119.
Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (2024). Unterbrechen! Durcheinanderbringen! Stören! Critical Diversity Literacy als Analyse- und Interventionsverfahren für diversitätssensible Lern- und Weiterbildungskulturen 2024. DOI: https://doi.org/10.26041/fhnw-9334.
Knappik, M (2023). Die Übersetzung von Imagination in Interaktion. Theaterpädagogische Settings als Ressource für Sprachaneignung. In: Sabine Schmölzer-Eibinger/Bora Bushati (Hg.). Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb. Weinheim, Juventa, 177–201.
Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2023). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn, Schöningh.
Knuth, Matthias (2019). Willkommenskultur ohne Willkommensstruktur. Fluchtmigration als Stresstest für die Integrationsfähigkeit des deutschen Bildungs- und Erwerbssystems. In: Ileana Hamburg/Alexandra David/Michaela Evans et al. (Hg.). Migration und Arbeit. Herausforderungen, Problemlagen und Gestaltungsinstrumente. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 49–72.
Koch-Priewe, Barbara/Köker, Anne/Daase, Andrea/Ohm, Udo/Lemmrich, Svenja/Spiekermeier Gimenes, Sina/Ehmke, Timo (2024). DaZKom im Überblick. Zur Genese der drei DaZKom-Projekte. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 7 (2), 1–14. DOI: https://doi.org/10.11576/HLZ-6449.
Kögel, Johannes (2020). Für einen anti-integratorischen Imperativ. Zeitschrift für Politische Theorie 10 (2-2019), 233–253. DOI: https://doi.org/10.3224/zpth.v10i2.05.
Köhler, Katharina (2008). Vom sprachbegabten Mädchen zur sprachlosen Migrantin. Beobachtungen zu einigen Klischees und Stereotypen in der Diskussion von Spracherwerb, Migration und Geschlecht. In: Maria Buchmayr (Hg.). Geschlecht

lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck, StudienVerlag, 215–236.
König, Lotta./Surkamp, Carola/Decke-Cornill, Helene (2015). Negotiating Gender. Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch (135), 2–9.
Korntheurer, Annette/Abay, Robel Afeworki/Westphal, Manuela (2021). Forschen in den Feldern von Flucht und Behinderung: Ein Vergleich von forschungsethischen Herausforderungen und notwendigen forschungspraktischen Rahmenbedingungen. In: Julia Franz/Ursula Unterkofler (Hg.). Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen. Opladen u.a., Verlag Barbara Budrich, 229–242.
Krauss, Stefan/Bruckmaier, Georg (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a., Waxmann, 241–261.
Kremer, Laura (2024). Geschlechterstereotype in DaFZ-Schulbüchern: Eine linguistische Diskursanalyse zur Darstellung von Geschlechterstereotypen in ausgewählten Kursbüchern für Jugendliche mit DaFZ. In: Christian Efing/Sarah Heinemann (Hg.). Geschlechterstereotype in den Medien. Genderlinguistische Einblicke in aktuelle Diskurse und Kommunikate. Opladen u.a., Budrich Academic Press, 71-92.
Kronberger, Silvia (2019a). Die unerhörten Geschlechterfragen – Gendertheoretische Diskurse und die schulische Praxis. In: Silvia Kronberger (Hg.). Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck, StudienVerlag, 39–56.
Kronberger, Silvia (2019b). Geschlechterdemokratie ist schön – macht aber viel Arbeit. Erfahrungen mit Geschlechterdemokratie und geschlechtergerechter Sprache in der Volksschule. In: Silvia Kronberger (Hg.). Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck, StudienVerlag, 57–69.
Krumm, Hans-Jürgen (2021). Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Berlin, Erich Schmidt.
Kruse, Jan (2015). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim u.a., Beltz Juventa.
Kuckartz, Udo (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u.a., Beltz Juventa.
Kücükgöl, Dudu (2019). Spricht sie noch oder schweigt sie schon? Silencing-Strategien gegen muslimische Frauen in der feministischen Praxis. In: Alisha M.B. Heinemann/Natascha Khakpour (Hg.). Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Berlin, Springer VS u.a., 83–98.
Kühlmeyer, Katja/Muckel, Petra/Breuer, Franz (2020). Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der "Instruktionalität" qualitativer Auswertungsverfahren. DOI: https://doi.org/10.17169/FQS-21.1.3437.
Kulaçatan, Meltem (2020). Feministisch begründete Deutungshohheiten und Zusammenhänge in Geschlechterdiskursen über Musliminnen in Deutschland. In: Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril (Hg.). Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, Transcript, 141–164.

Kunert-Zier, Margitta (2020). Gendergerechte Bildung und Erziehung. Jugendhilfe 6 (58), 536–541.
Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a., Waxmann.
Kunz, Thomas (2018). Was meint eigentlich „Integration“? Nachdenken über einen scheinbar selbstverständlichen Begriff. Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (3), 107–113. Online verfügbar unter https://www.zar.nomos.de/fileadmin/zar/doc/Aufsatz_ZAR_18_03.pdf (abgerufen am 20.06.2022).
Lange, Ernst. Einführung in Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. In: 7–28.
Laube, Stefan (2016). Goffman mediatisieren. Über das Zusammenspiel von Vorder- und Hinterbühne in digitalisierten Praktiken. In: Hilmar Schäfer (Hg.). Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, Transcript, 285–300.
Layne, Priscilla/Malakaj, Ervin (2019). Advocating for Queer of Color Studies in German Graduate Programs. Die Unterrichtspraxis/Teaching German 52 (2), 194–202. DOI: https://doi.org/10.1111/tger.12104.
lebensart e.V. (o.J.). Fachzentrum für geschlechtlich-sexuelle Identität. Bildungsarbeit o.J. Online verfügbar unter https://www.bbz-lebensart.de/CMS2021/index.php?page=bildungsarbeit-2 (abgerufen am 04.06.2025).
Lehner, Sabine (2017). Sprachliches Kapital und ›Integration‹. Bourdieus sprachlicher Markt revisited am Beispiel der österreichischen ›Integrationsbotschafter_innen‹. Wiener Linguistische Gazette (80), 81–107. Online verfügbar unter ttp://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/802017/lehner-kapital.pdf (abgerufen am 10.07.2024).
Leiprecht, Rudolf (2016). Rassismus. In: Paul Mecheril (Hg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a., Beltz, 226–242.
Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2015). Without Guarantees. Stuart Halls Analysen und Interventionen im Kontext von Rassismus, Kultur und Ethnizität. In: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hg.). Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden, Springer VS, 289–306.
Lenz, Ilse (2010). Intersektionalität: Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und sozialer Ungleichheit. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 158–165.
Lenz, Ilse (2018). Ungleichheiten nach Migration und Geschlecht in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Naika Foroutan/Juliane Karakayalı/Riem Spielhaus (Hg.). Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M. u.a., Campus, 113–127.
Lenz, Ilse (2019). Feminismus: Denkweisen, Differenzen, Debatten. In: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.). Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 231–241.
Leonhard, Tobias/Abels, Simone (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Constanze Berndt/Thomas H. Häcker/Tobias Leonhard (Hg.). Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 46–55.

Liakova, Marina (2017). Migration und Gender. In: Karl-Heinz Meier-Braun/Reinhold Weber (Hg.). Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart, Kohlhammer, 190–193.
Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (2020). Integration – Kritik einer Disziplinierungspraxis. In: Gert Pickel/Oliver Decker/Steffen Kailitz et al. (Hg.). Handbuch Integration. Wiesbaden, Springer VS, 1–14.
Lipsky, Angela (2021). Geschlechtergerechte Sprache und Sprachwandel im Deutschen: auch ein Thema für DaF! Deutsch als Fremdsprache (3), 131–140. DOI: https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.03.02.
Lipsky, Angela (2023). Gendersensible Grammatik: Vorschläge zur Vermittlung von Genus und Personenbezeichnungen. Informationen Deutsch als Fremdsprache 50 (5), 543–560. DOI: https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0085.
Löcher, Andi (2024). Repräsentationen diskriminierter Gruppen in DaF/DaZ-Lehrwerken – Eine antinormative Perspektive. Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit 40 (1-2), 67–82. DOI: https://doi.org/10.13109/zdkm.2024.40.1-2.67.
Lorde, Audre (2019). Alter, Race, Klasse und Gender: Frauen* definieren ihre Unterschiede neu (1984). In: Natasha A. Kelly (Hg.). Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster, Unrast, 109–121.
Löw, Martina (2019). Raumsoziologie. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Ludwig, Gundula (2011). From the 'Heterosexual Matrix' to a 'Heteronormative Hegemony': Initiating a Dialogue between Judith Butler and Antonio Gramsci about Queer Theory and Politics. In: María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan/Antke Engel (Hg.). Hegemony and Heteronormativity. Revisiting 'The Political' in Queer Politics. Farnham, Ashgate, 43–61.
Lugones, Maria (2016). The Coloniality of Gender. In: Wendy Harcourt (Hg.). The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice. London, Palgrave Macmillan, 13–33.
Lutz, Helma (2010). Migrations- und Geschlechterforschung: Zur Genese einer komplizierten Beziehung. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 573–581.
Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.). Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Leske + Budrich, 11–24.
Mae, Michiko (2010). Nation, Kultur und Gender: Leitkategorien der Moderne in Wechselbeziehung. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 724–729.
maiz (o.A.). Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen. Prinzipien. Online verfügbar unter https://maiz.at/de/maiz/prinzipien (abgerufen am 24.01.2025).
Make it in Germany (2023). Das neue Fachkräfteeinwanderungsgesetz auf einen Blick. Online verfügbar unter https://www.make-it-in-germany.com/de/visum-aufenthalt/fachkraefteeinwanderungsgesetz?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIwID_6JvxhgMV76hoCR23LAwgEAAYASAAEgLPHvD_BwE (abgerufen am 24.06.2024).

Manhart, Klaus (2007). Theorie, Modell, Formalisierung. Online verfügbar unter https://www.klaus-manhart.de/mediapool/28/284587/data/01-theorie-modell_2_.pdf (abgerufen am 19.08.2020).
Marx, Reinhard (2023). Diskriminierung im Zuwanderungs- und Flüchtlingsrecht. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Emine Gökçen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 1–16.
Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2018). Non-formale und informelle Bildung. In: Andreas Lange/Herwig Reiter/Sabina Schutter et al. (Hg.). Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden, Springer VS, 149–163.
Mauer, Heike/Leinius, Johanna (2021). Einleitung: Intersektionalität und Postkolonialität – Kritische Feministische Perspektiven auf Politik und Macht. In: Johanna Leinius/Heike Mauer (Hg.). Intersektionalität und Postkolonialität. Kritische feministische Perspektiven auf Politik und Macht. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 7–30.
McAuliffe, Jana (2020). Ethical Openness in the Work of Gayatri Chakravorty Spivak. Feminist Philosophy Quarterly 6 (2), 1-25. DOI: https://doi.org/10.5206/fpq/2020.2.7574.
Mecheril, Paul (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay/ (abgerufen am 20.06.2022).
Mecheril, Paul (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, Springer VS, 15–33.
Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Paul Mecheril (Hg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a., Beltz, 8–30.
Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010). Migrationspädagogik. Weinheim, Beltz.
Mecheril, Paul/Lingen-Ali, Ulrike (2020). Rückständigkeitsgenerative Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Eine Einleitung. In: Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril (Hg.). Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, Transcript, 7–16.
Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Nadja Thoma/M Knappik (Hg.). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld, Transcript, 151–177.
Mecheril, Paul/Thoma, Nadja (2018). Gender oder die Dichotomisierung der Menschheit. In: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.). Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 113–132.
Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik. Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Paul Mecheril/Susanne Arens/Claus Melter et al. (Hg.). Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden, Springer VS, 7–55.

Mediendienst Integration (Hrsg.) (2024). Welche Migrationsabkommen Deutschland hat. Factsheet. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/artikel/welche-migrationsabkommen-deutschland-hat.html (abgerufen am 24.06.204).
Mehlmann, Sabine/Soine, Stefanie (2020). Gender Studies/Feminismus. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider (Hg.). Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Berlin, J.B. Metzler, 367–379.
Meier-Braun, Karl-Heinz (2017a). Einleitung: Deutschland Einwanderungsland. In: Karl-Heinz Meier-Braun/Reinhold Weber (Hg.). Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart, Kohlhammer, 12–26.
Meier-Braun, Karl-Heinz (2017b). Integrationsgesetz. In: Karl-Heinz Meier-Braun/Reinhold Weber (Hg.). Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart, Kohlhammer, 161–163.
Meier-Braun, Karl-Heinz/Weber, Reinhold (Hg.) (2017). Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart, Kohlhammer.
Melter, Claus/Schäfferling, Stefan (2016). Geschlechterverhältnisse. In: Paul Mecheril (Hg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a., Beltz, 277–293.
Merse, Thorsten (2020). Queere Interventionen in die Kritische Fremdsprachendidaktik: Theoretische Überlegungen und praxisorientierte Implementationen. In: David Gerlach (Hg.). Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen, Narr Francke Attempto, 107–123.
Messerschmidt, Astrid (2011). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Ines Maria Breinbauer/Gabriele Weiß (Hg.). Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg, Königshausen & Neumann, 81–95.
Messerschmidt, Astrid (2016a). Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In: Stefan Müller/Janne Mende (Hg.). Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 166–180.
Messerschmidt, Astrid (2016b). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril (Hg.). Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, Springer VS, 59–70.
Messerschmidt, Astrid (2019). Selbstbilder und Gegenbilder bei der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft. In: Alisha M.B. Heinemann/Natascha Khakpour (Hg.). Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Berlin, Springer VS u.a., 47–61.
Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.) (2011). Grounded Theory Reader. Wiesbaden, Springer VS.
Meyer, Frank (2018). Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. Empirische Erhebungen planen. In: Frank Meyer/Judith Miggelbrink/Kristine Beurskens (Hg.). Ins Feld und zurück – Praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie. Berlin u.a., Springer VS, 55–63.
Meyer, Frank/Miggelbrink, Judith (2018). „Der Konjunktiv ist das Problem". Zirkularität, Performativität und Reifikation in der geographischen Forschung. In: Frank Meyer/Judith Miggelbrink/Kristine Beurskens (Hg.). Ins Feld und zurück – Praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie. Berlin u.a., Springer VS, 17–23.

Meyermann, Alexia/Porzelt, Maike (2019). Datenschutzrechtliche Anforderungen in der empirischen Bildungsforschung – eine Handreichung. Frankfurt a.M., DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
Migrantenstadl (2023). Deutschstunde. In: Yalız Akbaba/Alisha M.B. Heinemann (Hg.). Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 516.
Minkov, Marie (2021). Eine Pause von der Welt. Safe(r) Spaces. Goethe Institut Zeitgeister vom 2021. Online verfügbar unter https://www.goethe.de/prj/zei/de/fem/22554555.html (abgerufen am 27.10.2022).
Misoch, Sabina (2019). Qualitative Interviews. Berlin, De Gruyter.
Moghaddam, Roya (2010). Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik? In: Ulrike Eberhardt (Hg.). Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden, Springer VS, 281–295.
Mohanty, Chandra (1988). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. Feminist Review (30), 61–88. Online verfügbar unter https://www.jstor.org/stable/1395054 (abgerufen am 12.11.2024).
Munsch, Chantal/Müller, Falko (2021). Jenseits der Intention. Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken. In: Falko Müller/Chantal Munsch (Hg.). Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 10–36.
Nadler, Robert/Hörschelmann, Kathrin (2018). Ein schmaler Grat: Neutralität und Positionierung in der wissenschaftlichen Praxis. In: Frank Meyer/Judith Miggelbrink/Kristine Beurskens (Hg.). Ins Feld und zurück – Praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie. Berlin u.a., Springer VS, 103–110.
Natarajan, Radhika (2023). Decolonize Deutsch als Erstsprache: 'Sprache' als Maßstab und Keule zugleich. Ein Seismogramm migrationsgesellschaftlichen Umgangs mit Sprachen. In: Yalız Akbaba/Alisha M.B. Heinemann (Hg.). Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 495–515.
Nett, Ulrike/Dresel, Markus/Gegenfurtner, Andreas/Matthes, Eva/Peuschel, Kristina/Hartinger, Andreas (2022). Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule. In: Andreas Hartinger/Markus Dresel/Eva Matthes et al. (Hg.). Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde. Münster u.a., Waxmann, 21–40.
Nghi Ha, Kein/Schmitz, Markus (2006). Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Paul Mecheril/Monika Witsch (Hg.). Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld, Transcript, 225–265.
Nguyen, Hami (2023). Das Ende der Unsichtbarkeit. Warum wir über antiasiatischen Rassismus sprechen müssen. Berlin, Ullstein.
Niedrig, Heike (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Nadja Thoma/M Knappik (Hg.). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld, Transcript, 69–86.

Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (Hg.) (2014). Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Wiesbaden, Springer VS.
Nübling, Damaris (2020). Genus und Geschlecht. Zum Zusammenhang von grammatischer, biologischer und sozialer Kategorisierung. Stuttgart, Franz Steiner.
Nübling, Damaris (2021). Neuere Forschungen zur Genderlinguistik Online, Ringvorlesung 2021 „Sprache.Macht.Geschlecht. Wie bestimmen Geschlecht und Gender das soziale Miteinander, die sprachliche Interaktion und das private wie berufliche Leben – und umgekehrt?“, 20.04.2021.
Nübling, Damaris/Kotthoff, Helga (2016). Gender-Linguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. Tübingen, Narr Francke Attempto.
Nullmeier, Frank (o.J.). Sozialstaat. Handwörterbuch des politischen Systems. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202107/sozialstaat/ (abgerufen am 01.03.2025).
Oberlechner, Manfred (2017). Aspekte einer soziologischen Migrationspädagogik: multikausal, plurifaktoriell, intersektional. In: Andrea Bramberger/Silvia Kronberger/Manfred Oberlechner (Hg.). Bildung – Intersektionalität – Geschlecht. Innsbruck, StudienVerlag, 83–122.
Offenberger, Ursula (2019). Anselm Strauss, Adele Clarke und die feministische Gretchenfrage. Zum Verhältnis von Grounded-Theory-Methodologie und Situationsanalyse. Forum: Qualitative Sozialforschung 20 (2), o.A. DOI: https://doi.org/10.17169/FQS-20.2.2997.
Oltmer, Jochen (2017a). Anwerbeabkommen. In: Karl-Heinz Meier-Braun/Reinhold Weber (Hg.). Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart, Kohlhammer, 65–68.
Oltmer, Jochen (2017b). Migration. In: Karl-Heinz Meier-Braun/Reinhold Weber (Hg.). Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart, Kohlhammer, 57–60.
Online-Fall-Laboratorium (o.J.). Online-Fall-Laboratorium. Online verfügbar unter https://videofallarbeit.de/ (abgerufen am 21.03.2025).
Ortner, Rosemarie (2019). „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Alisha M.B. Heinemann/Natascha Khakpour (Hg.). Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Berlin, Springer VS u.a., 115–137.
Ott, Christine (2020). Bibliographie Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht. Würzburg, Universität Würzburg.
Pachner, Anita (2024). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Ungewissheit – Reflexion – Transformation. In: Julia Schütz/Uwe Elsholz (Hg.). Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Bielefeld, wbv, 101–114.
Palicha, Manjiri (2023). „Deutsch für mich“. In: Yalız Akbaba/Alisha M.B. Heinemann (Hg.). Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 375–379.

Parr, Rolf (2020). Diskurs. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider (Hg.). Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Berlin, J.B. Metzler, 233–237.
Pauls, Christina/Oppelt, Martin/Weber, Nicki K. (2022). Staat und Postkolonie zwischen Einbruch und Aufbruch. Eine Einleitung zu postkolonialen Staatsverständnissen. In: Martin Oppelt/Christina Pauls/Nicki K. Weber (Hg.). Postkoloniale Staatsverständnisse. Baden-Baden, Nomos, 9–26.
Pettersson, Magnus (2009). Zur Variation geschlechtsübergreifender Personenbezeichnungen im heutigen Deutsch aus textlinguistischer Sicht. text und diskurs 2 (2), 49–63.
Peuschel, Kristina (2018). Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache). In: Anke Wegner/İnci Dirim (Hg.). Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 344–362.
Peuschel, Kristina (2022). Keine größere Hürde als… – gendergerechte Sprache im Deutschen aus der Perspektive des Lehrens und Lernens. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 72 (5-7), 49–54. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/geschlechtergerechte-sprache-2022/346100/keine-groessere-huerde-als/ (abgerufen am 19.11.2024).
Peuschel, Kristina (2023). Die Nullerjahre in der Fachdidaktik DaF (und DaZ): Große Themen und missing topics. Informationen Deutsch als Fremdsprache 50 (6), 624–635. DOI: https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0073.
Peuschel, Kristina/Dirim, İnci (2019). Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung. In: Alisha M.B. Heinemann/Natascha Khakpour (Hg.). Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Berlin, Springer VS u.a., 153–168.
Peuschel, Kristina/Schmidt, Laura (2022). Gendergerechte Sprache in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Einstellungen von Studierenden zu ihrem Gebrauch in Universität und Unterrichtspraxis. In: Anika Freese/Oliver Niels Völkel (Hg.). Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München, Iudicium, 53–72.
Peuschel, Kristina/Wittmann, Gerda-Elisabeth (2025). These H „Professionalisieurng von Lehrkräften“. Herausforderungen in der Professionalisierung von DaF-Lehrkräften kooperativ und kritisch-reflexiv begegnen. Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit (3), 167–183.
Pichl, Maximilian (2023). Diskriminierung von Flüchtlingen und Geduldeten. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Emine Gökçen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 1–17.
Plamper, Jan (2019). Das neue Wir. Warum Migration dazugehört: Eine andere Geschichte der Deutschen. Frankfurt a.M., S. Fischer.
Plöger, Simone/Knappik, M. (2025). Sprache und Teilhabe. In: Isabell Diehm/Merle Hummrich/Wolfgang Meseth et al. (Hg.). Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Wiesbaden, Springer VS, 1–18.
Plößer, Melanie (2021). Differenzorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet/Benedikt Sturzenhecker/Larissa von Schwanenflügel et al.

(Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden u.a., Springer VS, 735–748.
Pokitsch, Doris (2022). Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden u.a., Springer VS.
Pokitsch, Doris/Bjegač, Vesna (2022). Die Sprache(n) des Subjekts − Subjektivierung durch, in und über Sprache. In: Saša Bosančić/Folke Brodersen/Lisa Pfahl et al. (Hg.). Positioning the Subject. Wiesbaden, Springer VS, 89–113.
Pritsch, Sylvia (2020). Von ‚kultureller Rückständigkeit' zu nationaler ‚Modernisierung'? Repräsentationen migrantischer Musliminnen in Deutschland zwischen Aneignung und Selbstermächtigung. In: Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril (Hg.). Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, Transcript, 165–200.
Räthzel, Nora (2010). Rassismustheorien: Geschlechterverhältnisse und Feminismus. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 283–291.
Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices. Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282–301. DOI: https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401.
Reichertz, Jo (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.). Grounded Theory Reader. Wiesbaden, Springer VS, 279–297.
Reichertz, Jo/Wilz, Sylvia (2016). Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: Claudia Equit/Christoph Hohage (Hg.). Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 48–66.
Reiss, Kristina (2010). Linguistik: Von Feministischer Linguistik zu Genderbewusster Sprache. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 750–755.
Remenyi, Dan (2014). Grounded Theory. The Reader Series. 2nd Edition. Reading, Academic Conferences Publishing International.
Ricart Brede, Julia (2014). Beobachtung. In: Julia Settinieri (Hg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, Schöningh, 137–146.
Riemer, Claudia (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Julia Settinieri (Hg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, Schöningh, 15–31.
Röhl, Tobias (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In: Hilmar Schäfer (Hg.). Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, Transcript, 323–343.
Rose, Nadine (2015). Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive der Migrationsforschung. In: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hg.). Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden, Springer VS, 323–342.
Ruby, Sophie (2024). Geschlechterverhältnisse jenseits der Norm. Eine theoretisch-empirische Modellierung zur Sichtbarmachung von Vielfalt. Opladen u.a., Budrich Academic Press.

Ruck, Julia (2022). Konstruktionen von Diversität in Deutsch als Fremdsprache Lehrwerken. ÖDaF-Mitteilungen 38 (1–2), 66–82. DOI: https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.66.
Sacher, Julia (2022). Zur Einführung: Sozialkonstruktivistische Perspektiven auf Identität, Sprache, Lernen. k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 2/2022 (6), 1–13. DOI: https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.2.1.
Said, Edward W. (2021 [1978]). Orientalismus. Frankfurt a.M., S. Fischer.
Salgado, Rubia (2006). Wir sind von Natur aus Rassisten. Rubia Salgado will nicht länger über Integration reden, schreiben und denken. Versorgerin (12), k. A.
Sammet, Kornelia/Steffens, Tomas (2020). Gesellschaftliche Integration im und durch den Wohlfahrtsstaat. In: Gert Pickel/Oliver Decker/Steffen Kailitz et al. (Hg.). Handbuch Integration. Wiesbaden, Springer VS, 1–14.
Santos, Boaventura de Sousa (2000). Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide. Boulder, Paradigm.
Schäfer, Andy (2018). Die Alternativlosigkeit von Bildung. Dissertation. Weinheim, Beltz Juventa.
Schäfer, Hilmar (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Hilmar Schäfer (Hg.). Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, Transcript, 9–25.
Schart, Michael (2020). Gestaltungsprinzipien einer Kritischen Fremdsprachendidaktik am Beispiel eines universitären Programms im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: David Gerlach (Hg.). Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen, Narr Francke Attempto, 181–198.
Scherr, Albert (2020). Der Inklusionsbegriff. In: Gert Pickel/Oliver Decker/Steffen Kailitz et al. (Hg.). Handbuch Integration. Wiesbaden, Springer VS, 1–16.
Schirilla, Nausikaa (2023). Migration in Deutschland – soziologisch erklärt. Stuttgart, Kohlhammer.
Schmelter, Lars (2014). Gütekriterien. In: Julia Settinieri (Hg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, Schöningh, 33–56.
Schmenk, Barbara (2007). Foreign Language Research and the Feminization of Language Learning. In: Helene Decke-Cornill/Laurenz Volkmann (Hg.). Gender Studies and Foreign Language Teaching. Tübingen, Narr Francke Attempto, 121–135.
Schmidt, Claudia/Lutjeharms, Maeline (2006). Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache. In: Eva Neuland (Hg.). Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt a.M. u.a., Peter Lang, 211–222.
Schmidt, Laura (2018). Gendergerechte Wissenschaftssprache? Eine empirische Untersuchung des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Masterarbeit. Leipzig, Universität Leipzig. Online verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73937-5 (abgerufen am 19.09.2024).
Schmidt, Laura (2022). Dazugehören möglich machen? Lehrkräfte in Integrationskursen als Sprach- und Zugehörigkeitsmittler*innen. k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 6 (2), 102–117. DOI: https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2022.2.6.

Schmidt, Laura/Peuschel, Kristina/Stark, Katharina Sophie (2024). Kritisch-reflexive Fachdidaktik in DaF und DaZ am Beispiel von Gender und gendergerechter Sprache. Deutsch als Fremdsprache (2). DOI: https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2024.02.04.
Schnittstelle Geschlecht (2024). Geschlechterreflektierende Bildung als Prävention vin Sexismus, Vielfaltsfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Angebote 2024. Online verfügbar unter https://schnig.dissens.de/angebote (abgerufen am 04.06.2025).
Schön, Donald A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York, Basic Books.
Schrader, Josef (2011). Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld, Bertelsmann.
Schramm, Karen (2021). Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl et al. (Hg.). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin, J.B. Metzler, 215–232.
Schramm, Karen/Schwab, Götz (2022). Beobachtung. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen, Narr Francke Attempto, 147–161.
Schreier, Margrit (2006). Qualitative Verfahren der Datenerhebung. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.). Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, Juventa, 399–430.
Schreier, Margrit (2012). Qualitative Content Analysis in Practice. Los Angeles u.a., SAGE.
Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum: Qualitative Sozialforschung 15 (1), o.A. DOI: https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043.
Schuler, Rebecca (2023). Zwischen Wissen und Erwartung – Studierende in der Sprachförderung. Wiesbaden, Springer VS.
Schütz, Julia (2024). Zur Professionalisierung und dem pädagogischen Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Julia Schütz/Uwe Elsholz (Hg.). Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Bielefeld, wbv, 81–100.
Schütze, Fritz (2021). Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Stuttgart u.a., Verlag Barbara Budrich.
Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung 10 (10), 353–402. Online verfügbar unter http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf (abgerufen am 17.03.2025).
Shulman, Lee S. (2004). Professional Development. Learning from Experience. 1997. In: Lee S. Shulman (Hg.). The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco, Jossey-Bass, 503–520.

Shure, Saphira (2016). Die Schule als Agens eines Integrationsdispositivs? Anmerkungen aus der Perspektive einer kritischen (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung. In: Karim Fereidooni/Mona Massumi (Hg.). Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund. Herausgegeben im Auftrag des BAK. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 27–41.
Shure, Saphira (2021). De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim, Beltz.
Simon, Nina (2021). Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik. Wiesbaden, Springer VS.
Simon, Nina (2022). Klasse(nloses) DaF? – Klassismuskritische Reflexionen auf DaF-Kontexte. Zielsprache Deutsch 49 (2), 45–58.
Simon, Nina/Fereidooni, Karim (2018). Rassismuskritische Fachdidaktik. In: Karim Fereidooni/Kerstin Hein/Katharina Kraus (Hg.). Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung. Münster u.a., Waxmann, 17–30.
Simon, Nina/Khakpour, Natascha (2022). Deutsch (be)forschen. Zur Reifizierung durch und der Frage nach dem Bias der Forschung. Wien, Internationale Tagung Deutsch als Zweitsprache Diskriminierung im wissenschaftlichen Diskurs, 09.04.2022.
Smith, Linda Tuhiwai (2012). Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples. London u.a., Zed Books.
Sontag, Susan (1973). The Third World of Women. Partisan Review 40 (2), 181–206. Online verfügbar unter http://hgar-srv3.bu.edu/collections/partisan-review/search/detail?id=326099 (abgerufen am 03.12.2019).
Spies, Tina (2009). Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. Forum: Qualitative Sozialforschung 10 (2), 1–29. DOI: https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1150.
Spies, Tina (2017). Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Mehodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Tina Spies/Elisabeth Tuider (Hg.). Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Wiesbaden u.a., Springer VS, 69–90.
Spieß, Gesine (2008). Gender in Lehre und Didaktik an Universitäten – und die Frage nach einer genderkompetenten Lehre. In: Maria Buchmayr (Hg.). Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck, StudienVerlag, 33–49.
Spivak, Gayatri Chakravorty (2011 [1988]). Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien, Turia + Kant.
Spivak, Gayatri Chakravorty (2013). An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge u.a., Harvard University Press.
Stadt Schätzheim (2021). Nationalitäten in Schätzheim. Entwicklung und Status Quo der Immigration. Schätzheimer Statistische Nachrichten. Online verfügbar unter https://www.stadt-schätzheim.pdf (abgerufen am 11.04.2023).
Stahl, Christine (2024). Sprachlernwirksamen Unterricht professionell wahrnehmen. Eine Mixed-Methods-Studie zu videobasierten Analysen von DaZ-Lehramtsstudierenden. Dissertation. Münster u.a., Waxmann.

Stark, Katharina Sophie (2021). Gendergerechte Sprache im DaZ/DaF-Unterricht: Bewertung und Vermittlung durch DaZ/DaF-Lehrkräfte. Masterarbeit. Augsburg, Universität Augsburg. Online verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-76058-2 (abgerufen am 21.03.2025).
Statistisches Bundesamt (2023a). 24,3% der Bevölkerung hatten 2022 eine Einwanderungsgeschichte. Pressemitteilung Nr. 158. Wiesbaden, Pressemitteilung vom 20.04.2023. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html (abgerufen am 24.04.2024).
Statistisches Bundesamt (2023). Gender Pay Gap. Earnings. Destatis. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/EN/Themes/Labour/Earnings/GenderPayGap/_node.html (abgerufen am 17.07.2025).
Statistisches Bundesamt (2023b). Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Erstergebnisse 2022. Destatis. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220227005.html (abgerufen am 24.04.2024).
Statistisches Bundesamt (o.J.). Migration und Integration. Themenseite. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#sprg229290 (abgerufen am 24.04.2024).
Steinbach, Anja (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In: Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril (Hg.). Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, Springer VS, 279–300.
Steininger, Ivo (2016). Partner- und Gruppenarbeit. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Narr Francke Attempto, 343-347.
Steyn, Melissa/Burnett, Scott/Ndzwayiba, Nceba/Brouard, Pierre/Dlamini, Busi/Judge, Melanie/Klopper, Kirsten/McEwen, Haley/Tsekwa, Jennie (2021). Differences at work. Practicing critical diversity literacy. Champaign, Common Ground.
Steyn, Melissa/Dankwa, Serena O. (2021). Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Serena O. Dankwa/Sarah-Mee Filep/Ulla Klingovsky et al. (Hg.). Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld, Transcript, 39–58.
Stiegler, Barbara (2010). Gender Mainstreaming: Fortschritt oder Rückschritt in der Geschlechterpolitik? In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 933–938.
Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (2010 [1990]). Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim, Beltz.
Strübing, Jörg (2008). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden, Springer VS.
Strübing, Jörg (2018). Qualitative Sozialforschung. Berlin, De Gruyter.
Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie 47 (2), 83–100.
Stryker, Susan (2008). Transgender History. Berkeley, Seal.

Stummer, Nathalie (2024). Gendersensible Sprache im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Aktuelle Befunde aus Lehrmaterialien. Wiener Linguistische Gazette (96), 1–28. Online verfügbar unter https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/962024/Stummer-gendersensibleSprache.pdf (abgerufen am 19.08.2024).
Tepecik, Ebru (2010). Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden, Springer VS.
Teske, Doris (2007). Gender Difference and the Cultural Component in Foreign Language Teaching. In: Helene Decke-Cornill/Laurenz Volkmann (Hg.). Gender Studies and Foreign Language Teaching. Tübingen, Narr Francke Attempto, 91–102.
The Combahee River Collective (2019). Ein Schwarzes feministisches Manifest (1977). In: Natasha A. Kelly (Hg.). Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster, Unrast, 50–62.
Thoma, Nadja (2018). Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld, Transcript.
Thoma, Nadja (2024). Machtkritische Forschung im Kontext von daZ*. Vortrag Wuppertal, VIA-DaZ* Forschungswerkstatt, 04.07.2024.
Thompson, Christiane (2016). Differenz. In: Paul Mecheril (Hg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a., Beltz, 59–72.
Thompson, Vanessa E. (2020). Postkoloniale Ethnografie. Aus der Komfortzone in die Kontaktzone. WestEnd – Neue Zeitschrift für Sozialforschung 17 (2), 109–121.
Tißberger, Martina (2024). Critical Whiteness – eine Perspektive hegemonialer Selbstreflexion in der Supervision. Organisationsberatung, Supervision, Coaching 31 (2), 159–174. DOI: https://doi.org/10.1007/s11613-024-00880-4.
Tissot, Anna/Zimmer, Joana (2021). Hürden beim Zugang zum Integrationskurs: Alltagserfahrungen geflüchteter Frauen mit Kleinkindern. Mannheim/Nürnberg, SSOAR, GESIS; BAMF Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ).
Tuider, Elisabeth/Trzeciak, Miriam (2015). Migration, Doing difference und Geschlecht. In: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hg.). Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden, Springer VS, 361–378.
UN DESA (2025). Ranking der 15 Länder mit den meisten Migranten weltweit im Jahr 2020. Statista 2025. Online verfügbar unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/185928/umfrage/groesste-einwanderungslaender/ (abgerufen am 27.06.2025).
UNHCR (2015). Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 / Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 2015. Online verfügbar unter https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf (abgerufen am 24.06.2024).
vhs Doblinger Land e.V. (o.J.). Über uns. Volkshochschule. Online verfügbar unter https://www.vhs-doblinger-land.de/ (abgerufen am 03.05.2023).
Villa, Paula-Irene (2003). Judith Butler. Frankfurt a.M., Campus.
Villa, Paula-Irene (2010). (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 146–157.

Völkel, Oliver Niels (2020). Queering DaF – Biografien queerer Berliner:innen im Sprachunterrich Berlin, gender_vielfalt_sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 06.11.2020.
Völkel, Oliver Niels (2022). Queering DaF/DaZ – queersensible Zugänge für den Sprachunterricht. In: Anika Freese/Oliver Niels Völkel (Hg.). Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München, Iudicium, 88–107.
Vorbrugg, Alexander/Klosterkamp, Sarah/Thompson, Vanessa E. (2021). Feldforschung als soziale Praxis: Ansätze für ein verantwortungsvolles und feministisch inspiriertes Forschen. In: Autor*innenkollektiv Geographie und Geschlecht (Hg.). Handbuch Feministische Geographien. Arbeitsweisen und Konzepte. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 76–96.
iWalgenbach, Katharina (2020). Gender als interdependente Kategorie. In: Astrid Biele Mefebue/Andrea Bührmann/Sabine Grenz (Hg.). Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden, Springer VS, 1–15.
Wegner, Anke/Dirim, İnci (2021). Einführung – Deutsch als Zweitsprache in inter- und transdisziplinärer Perspektive. In: İnci Dirim/Anke Wegner (Hg.). Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge. Opladen u.a., Verlag Barbara Budrich, 9–16.
Weiher, Nele (2023). Identitätsbildung von trans*Migrant*innen. Eine empirische Analyse unter Berücksichtigung heteronormativer Machtstrukturen. Dissertation. Bielefeld, Universität Bielefeld. Online verfügbar unter https://pub.uni-bielefeld.de/download/2985269/2985270/Dissertation%20Nele%20Weiher.pdf (abgerufen am 03.09.2024).
Weiss, Karin (2017). Migranten in der DDR und in Ostdeutschland. In: Karl-Heinz Meier-Braun/Reinhold Weber (Hg.). Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart, Kohlhammer, 69–72.
Weiss, Karin/Alan, Birsan (2017). Integrationsgesetze in den Bundesländern. In: Karl-Heinz Meier-Braun/Reinhold Weber (Hg.). Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart, Kohlhammer, 270–272.
Werner, Sven (2016). Forschungsethische Konfliktlinien der Arbeit mit der Grounded Theory. In: Claudia Equit/Christoph Hohage (Hg.). Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim u.a., Beltz Juventa, 380–394.
West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. Gender & Society 1 (2), 125–151. DOI: https://doi.org/10.1177/0891243287001002002.
Wetterer, Angelika (2010). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Ruth Becker (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, 126–136.
Widhalm, Corinna (2019). Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z. Wien, Praesens.
Will, Anne-Kathrin (2020). Migrationshintergrund – wieso, woher, wohin? Online verfügbar unter https://www.bpb.de/themen/migration-integration/regionalprofile/deutschland/304523/migrationshintergrund-wieso-woher-wohin/ (abgerufen am 02.07.2024).

Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Teschlade, Julia (2015). Prekäre Selbstverständlichkeiten. Neun prekarisierungstheoretische Thesen zu Diskursen gegen Gleichstellungspolitik und Geschlechterforschung. In: Sabine Hark/Paula-Irene Villa (Hg.). Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld, Transcript, 41–57.

Wolff, Stephan (2017). Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 334–349.

Wollny, Anja/Marx, Gabriella (2009). Qualitative Sozialforschung – Ausgangspunkte und Ansätze für eine forschende Allgemeinmedizin. ZFA – Zeitschrift für Allgemeinmedizin (11), 467–476. DOI: https://doi.org/10.3238/zfa.2009.0467.

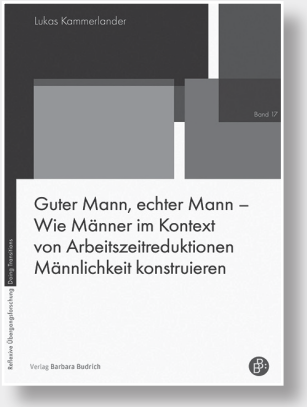
Wust, Andreas/Meyer, Frank (2018). Zutritt verboten? Mit Hürden beim Feldzugang konstruktiv umgehen. In: Frank Meyer/Judith Miggelbrink/Kristine Beurskens (Hg.). Ins Feld und zurück – Praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie. Berlin u.a., Springer VS, 87–93.

Yildiz, Erol (2018). Ideen zum Postmigrantischen. In: Naika Foroutan/Juliane Karakayalı/Riem Spielhaus (Hg.). Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M. u.a., Campus, 19–34.

Yildiz, Safiye (2013). Die Macht der Nation: Zur Vergeschlechtlichung der Migration. In: Isabell Diehm/Astrid Messerschmidt (Hg.). Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Opladen, Verlag Barbara Budrich, 61–75.

Zabel, Rebecca (2016). Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache – Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen. Tübingen, Stauffenburg.

Zabel, Rebecca (2024). Der Erziehungsdiskurs in Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache in Integrationskursen. In: Julia Wolbergs/Claus Altmayer/Rebecca Zabel (Hg.): Kulturstudien und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, Stauffenburg, 156–198.



Lukas Kammerlander

Guter Mann, echter Mann – Wie Männer im Kontext von Arbeitszeitreduktionen Männlichkeit konstruieren

2025 • 434 Seiten • kart. • 53,00 € (D) • 54,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-3149-7 • eISBN 978-3-8474-3319-4

Das Modell des männlichen Ernährers scheint im Zuge gegenwärtiger Transformationen der Arbeitswelt seit Jahren an Bedeutung zu verlieren. Dennoch sind Arbeitszeitreduktionen von Männern nach wie vor als nicht-normativer Übergang in männlichen Lebensläufen zu verstehen. Mit Rückgriff auf biografische Interviews und Diskursdokumente widmet sich die qualitative Studie der Frage, wie Männer in Deutschland im Kontext von Arbeitszeitreduktionen Männlichkeit konstruieren.

shop.budrich.de

DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) für erwachsene Zugewanderte ist von Machtverhältnissen geprägt, in denen Rassismus und Gender untrennbar wirken. Die Autorin untersucht, wie Geschlecht in diesen Kontexten performativ wirksam wird, und entwickelt das Modell des „migrantisierten Geschlechts“. Ihr Buch liefert praxisnahe Impulse für einen gendersensiblen und empowernden DaZ-Unterricht.

Die Autorin:
Laura Schmidt, Doktorandin der Universität Augsburg

ISBN 978-3-8474-3463-4

9 783847 434634

www.budrich.de