

verein
maiz (hg)



pädagogische
reflexivität
in der basisbildung

Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung

Ein Projekt von maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen im Rahmen der nationalen Netzwerkpartnerschaft MIKA „Migration — Kompetenz — Alphabetisierung“ und gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.

Anmerkung: In dieser Publikation werden ausschließlich die Ergebnisse der Arbeit zum Thema pädagogische Reflexivität dargestellt. Weitere Aktivitäten im gesamten Projekt waren: Verbreitung, Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der vier regionalen MIKA-Tagungen, der Netzwerktreffen und der PR-Aktivitäten des Projektes; Durchführung eines Wahlmoduls (Digitale und mathematische Alphabetisierung) als Fortsetzung der Aktivitäten der Projektpartnerschaft MIKA I).

Redaktion: maiz

Grafik: Jo Schmeiser

Zeichnungen: Uli Aigner, Selbstportraits Innen, Buntstift auf Papier, 84 x 62 cm, 2011; <http://www.uliaigner.net/20072011portraits/drawings.htm>

Druck: Remaprint, Wien



Inhalt

Einführung	6
Reflexivitätswerkstätten	19
Protagonismus	20
Wissen	48
Sprechen als die Andere	74
Mehrsprachigkeit	102
Train the Trainer_innen	132

Einführung

Pädagogische Reflexivität	6
Das Projekt	11
Vor den Werkstätten	14

Kurze Einführung in das Thema der Pädagogischen Reflexivität

Der Pädagoge Paulo Freire beharrte in seinem Werk, wie auch Antonio Gramsci, auf dem Prinzip der Wechselseitigkeit im pädagogischen Verhältnis. Das heißt, es geht um lehrende Lernende und auch um lernende Lehrende. Das bedeutet jedoch nicht, dass Lehrende und Lernende gleich oder auf Augenhöhe sind. Freire sagt, dass der Unterschied zwischen Lernenden und Lehrenden epistemologischer Natur sei und dass dieser Unterschied die Rechtfertigung aller pädagogischen Handlungen bilde. Die Lehrenden verfügen über hegemonial legitimes Wissen, das sie autorisiert, in einem bestimmten Lernsetting in der Funktion der Lehrenden (oder Vermittler_innen) aufzutreten, zu sprechen und zu handeln. Die Lehrenden sind in seiner Konzeption jedoch keine Wissensvermittler_innen, sondern sie strukturieren und begleiten den Prozess der Wissensproduktion (Mayo 2006: 69-72). Die Lernenden verfügen ebenfalls über ein Wissen, das aufgewertet und anerkannt werden sollte, ohne es zu romantisieren oder zu idealisieren, das heißt, auch das sogenannte marginalisierte Wissen soll laut Freire (und wiederum im Einklang mit Gramsci) einer kritischen, reflexiven Auseinandersetzung im Rahmen des Lernprozesses unterzogen werden (ebd.: 78).

6

Obwohl die Beschreibung des Unterschieds als epistemologische Differenz notwendig ist, erweist sie sich in einer näheren Betrachtung als nicht hinreichend. Der epistemologische Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden ist deshalb nicht hinreichend zur Beschreibung des Verhältnisses, weil er mit anderen Unterscheidungen verschränkt ist, die strukturell bedingt und markiert sind: bedingt und markiert durch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen und rechtlichen Stellungen, durch die unterschiedlichen Zugänge zu Ressourcen, durch die unterschiedlichen Ansprüche auf soziale Leistungen, durch Privilegien und Ausschlüsse und durch ungleiche Machtverhältnisse.

Es ergibt sich die Frage nach den Bedingungen für die Gestaltung einer wechselseitigen und dialogischen pädagogischen Praxis im Feld der Basisbildung mit Migrant_innen unter dem Zeichen der Asymmetrie, da es sich hier um ein pädagogisches Verhältnis zwischen Akteur_innen handelt, die in ungleichen gesellschaftlichen Machtpositionen sind.

Dialog wird bei Freire nicht bloß als Interaktion verstanden und erschöpft sich nicht im Austausch von Erfahrungen, Wissen, Meinungen etc. Dialog ist keine selbstverständliche Folge von partizipatorischen Prozessen und Methoden: vor allem, weil Partizipation als ein Mittel zur Insertion in die dominanten Verhältnisse und zur Stabilisierung dieser Verhältnisse fungieren kann, während Dialog im Rahmen einer radikalen pädagogischen Praxis als dialektisch und problematisierend verstanden wird. Der Dialog ermöglicht einen Blick auf unsere gesellschaftliche Existenz als Prozess, als etwas, das aufgebaut wird, das nicht gegeben, sondern veränderbar ist. Der Dialog ermöglicht zwar Interaktion und das (Mit)Teilen unterschiedlichen Wissens und unterschiedlicher Realitäten, aber sein Ziel ist, dadurch neues Wissen herzustellen, um in der geteilten Hoffnung etwas anderes („um ser mais“) aufzubauen. Außerdem impliziert Dialog gesellschaftliche Handlung, das heißt, er erschöpft sich nicht im Sprechen (Streck et. al. 2008: 115-7).

Anerkennung, Dekonstruktion und Pädagogische Reflexivität

7

Im Sinne einer demokratischen Bildungsarbeit ist es unmöglich, Differenzen nicht anzuerkennen. Denn alle Lernenden gleich zu behandeln, ohne gegebene Unterschiede und ungleiche Bedingungen zu berücksichtigen, würde Benachteiligung bewirken und bestätigen. Die Anerkennung von Differenzen führt aber möglicherweise zu einer Verfestigung der hegemonialen Ordnung, denn dadurch werden „Andere“ im Gegensatz zur Imagination eines „Wir“ hergestellt und folglich eine Logik weitertradiert, die der Argumentation für Unterscheidungen, Diskriminierungen und Ausschlüsse dient (Mecheril et. al. 2010: 187). Die Migrationspädagogik beschäftigt sich daher vordergründig mit Formen und Praxen der dekonstruktiven Verschiebung von Zugehörigkeiten.

„Die dekonstruktive Verschiebung ist eine, die an solchen alltagsweltlich praktizierten und wahrnehmbaren Formen anschließt, in denen Zugehörigkeitsgrenzen sprachlicher, kultureller und den Körper betreffender Art überschritten werden. Wo es pädagogischer Achtsamkeit gelingt, an diese Phänomene anzuschließen, gewinnt sie eine Perspektive, die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt und unterläuft“ (ebd.: 189-190).

Sie erkennt jedoch den unausweichlichen Widerspruch, der aus der Berücksichtigung des (demokratischen) Prinzips der Anerkennung bei gleichzeitiger Einhaltung eines dekonstruktiven Vorgehens entsteht. Das Prinzip der Anerkennung gilt als handlungseinleitend, und zugleich werden die Kategorien dekonstruiert, auf deren Basis Differenzen anerkannt werden sollten. Um Professionalität angesichts dieser paradoxen Handlungsorientierung zu gewährleisten, wird für die Einführung einer rigorosen reflexiven Haltung plädiert. Durch die Einrichtung einer Praxis der Reflexivität soll erreicht werden, dass die Formen des Ausschlusses und der Erzeugung „Anderer“ (als different) im pädagogischen Feld beschrieben, bedacht und verändert werden, um Diskriminierungen und Ausschlüssen wirksamer entgegenwirken zu können (ebd.: 180).

8

In Anlehnung an die Definition wissenschaftlicher Reflexivität von Pierre Bourdieu entwirft Mecheril für die Migrationspädagogik das Konzept einer pädagogischen Reflexivität. Diese unterscheidet sich von „interkultureller Kompetenz“ als technischem Vermögen für professionelle Handlung in Interaktionssituationen, in denen Differenz bedeutsam ist. Sie ist auch nicht als individuelle Reflexion, sondern als professionelle reflexive Haltung innerhalb eines reflexiven professionellen Feldes zu verstehen.

„Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum Beispiel über ‚die Migrant_innen‘)“ (ebd.: 191).

Das vorhandene und nicht bewusste (oder nicht als solches explizit benannte) Wissen über die Migrant_innen in Hinblick auf seine Funktion im Prozess der Erzeugung „Anderer“ sowie auf seine diskriminierenden Effekte zu reflektieren und zu befragen, erscheint uns als – politisch und ethisch betrachtet – sinnvoller Ansatz zur Gestaltung einer kritischen und professionellen pädagogischen Praxis in der Migrationsgesellschaft. Wir möchten anmerken, dass der Gegenstand der Reflexivität, wie er in der Migrationspädagogik beschrieben wird, erweitert werden könnte. Nicht nur das scheinbare/bewusste/unbewusste Wissen über „die Migrant_innen“ müsste reflektiert werden, sondern auch das abwesende Wissen über die Migrant_innen. Damit könnte eine Auseinandersetzung mit einer bestimmten „privilegierten Distanz“ zur Realität von lernenden Migrant_innen gewährleistet werden. Es handelt sich dabei um eine spezifische Distanz, die es Lehrenden erlaubt, vieles von und über die Lernenden nicht zu wissen. Die es akzeptabel macht zu denken, das eigene (westliche) Wissen reiche per se aus. Gayatri C. Spivak schreibt in diesem Zusammenhang über gestattete Ignoranz: Jene Ignoranz, „die nicht blamiert, sondern gegenteilig die eigene Position der Macht stabilisiert“ (Castro Varela 2007).

Die Praxis einer professionellen Reflexivität wirft eine Reihe von Fragen auf: nach den Grenzen des westlichen Wissens, nach gewaltvollen Prozessen der Aberkennung von Wissen, nach den Kriterien zur Legitimierung von Wissen; Fragen nach dem gestatteten Nichtwissen; Fragen, die Prozesse der Herstellung und Reproduktion von Wissen über die „Anderen“ (als different) unterbrechen und untersuchen; Fragen, die die eigene machtvolle Position in der Migrationsgesellschaft destabilisieren; Fragen durch die eine_r sich selbst widerspricht.

Im Projekt – sowie in der gesamten Arbeit von maiz – positionieren wir uns nicht affirmativ sondern kritisch und hinterfragend gegenüber dem Steuerungskonzept der Kompetenzorientierung. Wir stellen uns zum Beispiel die Frage nach dem Potential der Kompetenzorientierung hinsichtlich einer Unterbrechung im Prozess der Reproduktion und der Festigung von gesellschaftlichen Ungleichheiten, die der Bildungsarbeit in dieser Gesellschaft inhärent ist. Wir fragen uns nach Möglichkeiten

einer Arbeit, die nicht das Ziel der Selbstoptimierung zum besseren Funktionieren innerhalb der gegebenen Produktionsverhältnisse und der gegebenen Arbeitsprozesse verfolgen würde. Und somit gehen wir von einem Verständnis von Erwachsenenbildung als Ort der Erweiterung von Handlungsfähigkeit aus. Im Einklang mit Paulo Freire sehen wir in der Basisbildung mit erwachsenen Migrant_innen die Möglichkeit, eine Arbeit zu realisieren, die nicht nur die Lösung von individuellen Problemen im Blick hat, sondern die Perspektive auf kollektive Handlung eröffnet. Ebenfalls im Einklang mit Paulo Freire meinen wir, dass die Bildungsarbeit zu scheitern verurteilt ist, wenn sie nicht über die Enthüllung der Realität zur Organisierung einer Veränderungspraxis führt. Eine kritische Bildungsarbeit ist für Freire ein „Unterfangen der Veränderung“. Kritische Bildungsarbeit fordert auch zu Strukturveränderungen heraus.

Zitierte Literatur

Castro Varela, María do Mar: Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesessens. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: Bildpunkt 2007, online unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm> (letzter Zugriff: 04.12.2013).

Mayo, Peter: Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer veränderten Praxis, Hamburg 2007.

Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010.

Streck, Danilo R. / Redin, Euclides / Zitkoski, Jaime José (Hg.): Dicionário Paulo Freire, Belo Horizonte 2008.

Kurze Präsentation des Projektes

Im Projekt „Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft“ beschäftigt sich der Verein maiz mit dem Thema der pädagogischen Reflexivität als Möglichkeit einer professionellen Auseinandersetzung mit den Fragen nach dem Wissen der Lehrenden unter anderem über die lernenden Migrant_innen und nach den Auswirkungen dieses Wissens auf das pädagogische Handeln.

In der ersten Phase des Projektes wurde eine wissenschaftliche Untersuchung zu der Frage nach den Effekten des vorhandenen Wissens über die Migrant_innen im Kontext der Basisbildung realisiert. Im Anschluss an eine Literaturrecherche wurden Interviews mit Lehrenden und Lernenden in der Basisbildung durchgeführt und analysiert. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung entstanden aus der Beobachtung und Analyse von „Wissensbeständen“ der Lehrenden über die lernenden Migrant_innen. Diese Analyse geschah in Verschränkung mit der Auswertung der Aussagen der Lernenden zur Frage „Was wissen die Lehrer_innen über die Migrant_innen, die Deutsch lernen bzw. Basisbildungskurse besuchen?“.

Reflexivitätswerkstätten

In der zweiten Phase des Projektes wurden Methoden und Impulse für die Realisierung pädagogischer Reflexivität entwickelt und gemeinsam mit Lehrenden in der Basisbildung mit Migrant_innen erprobt und weiterentwickelt. Die Entwicklung der Ansätze und Materialvorschläge geschah ausgehend von „Übersetzungen“ pädagogischer theoretischer Ansätze in Zusammenarbeit mit einer Künstlerin (Jo Schmeiser) und unter Einbeziehung von Instrumenten/Methoden aus der Kunstvermittlung. Die Weiterentwicklungsarbeit mit Lehrenden geschah im Rahmen von Reflexivitätswerkstätten, die in drei Bundesländern zwischen März und Juni 2013 und im Juni 2014 durchgeführt wurden. Den Abschluss bildeten „Train the Trainer_innen“ – Werkstätten, in denen die selbstständige Durchführung der Reflexivitätswerkstätten im Zentrum stand.

Themen und Inhalte der Reflexivitätswerkstätten waren Protagonismus, Wissen, „Sprechen als die Andere“ und Mehrsprachigkeit.

Protagonismus In dieser Werkstatt beschäftigen sich die Teilnehmer_innen mit der Frage „Welcher Protagonismus entfaltet sich nicht innerhalb der Strukturen eines Basisbildungskurses?“ Dadurch werden folgende Ziele verfolgt: Förderung der Achtsamkeit für („verdeckten“) widerständigen Protagonismus seitens der lernenden Migrant_innen; kritische Auseinandersetzung mit dem Wissen über die lernenden Migrant_innen; Umgang mit Protagonismus im Unterricht, Strategien/Praxen des sich Zurückziehens als Lehrende.

Wissen In dieser Werkstatt steht das Wissen von Unterrichtenden im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache im Fokus. Die Aufmerksamkeit wird dabei nicht nur auf explizites Wissen (wie etwa fachspezifisches, pädagogisches Wissen), sondern auch auf Wissen, das nicht (mehr) bewusst als solches wahrgenommen wird und sich damit quasi „vernäturlicht“ bzw. „eingemeindet“ hat (darunter fällt beispielsweise sogenanntes „Alltagswissen“). Darüber hinaus wird die Frage bearbeitet, wie das Wissen von Lehrenden den Unterricht, den Unterrichtsraum und die sozialen Interaktionen im Raum bestimmt bzw. formt sowie die einzelnen Akteur_innen positioniert.

12

Sprechen als die Andere In Interviews mit Lehrer_innen konnten wir feststellen, dass Lehrende oft in die Ich-Form wechseln, wenn sie über die Lernenden sprechen. In der Werkstatt zu diesem Thema sind wir der Frage nachgegangen, wann dieses „Sprechen als die Andere“ auftritt und was es im Unterrichtskontext bedeutet. In einer ersten Phase geht es um die eigene Position als Lehrende, um eine Auseinandersetzung mit dem Blick, der aus einer bestimmten gesellschaftlichen Position entsteht und um das Sich-Identifizieren mit der „Anderen“ Position (jener der Lernenden). In einer zweiten Phase geht es um die Handlung, die von dieser Position ausgeht, um das „Sprechen als die Andere“ im Unterrichtskontext und um die Reflexion darüber, was ein solches Sprechen für pädagogische Reflexivität in der Bildungsarbeit mit Migrantinnen bedeutet.

Mehrsprachigkeit Die zentrale Fragestellung dieser Werkstatt bezieht sich auf eine vermutete Kontinuität kulturalisierender Diskurse in Begleitung neoliberaler/ökonomischer Verwertungslogik, die sich von Interkulturalitäts-, über Diversitätsansätzen bis hin zu Mehrsprachigkeitsförderungskonzepten erstreckt. Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Gesellschaft, Mehrsprachigkeitsförderungen, mehrsprachige Bildungsangebote: all diese Bezeichnungen und Vorhaben verbinden wir mit der Mutmaßung einer veränderten Realität. Da die Forderung nach dem Recht auf Mehrsprachigkeit – im Gegensatz zu einer repressiven, sanktionierenden und aufgesetzten Monolingualität – als ein relevantes gesellschaftspolitisches Anliegen von uns erkannt wird, beschäftigen wir uns mit „Mehrsprachigkeit“; stellen das, was als selbstverständlich erscheint, in Frage; klopfen Konzepte von „Mehrsprachigkeit“ nach Widersprüchen ab; misstrauen ihrer Akzeptanz und bemühen uns um einen macht- und selbstkritischen Umgang damit.

„Train the Trainer_innen“ – Werkstätten

Ziel dieser Werkstätten war die Einschulung der Erwachsenenbildner_innen aber auch Berater_innen, Koordinator_innen und Leiter_innen in der „Basisbildung mit Migrant_innen“ im Hinblick auf die selbständige Durchführung von Reflexivitätswerkstätten in ihrem jeweiligen professionellen Kontext. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung lag auf der Vermittlung von Konzepten, Diskussion, Adaptierung sowie Entwicklung von Materialien und Methoden aus den Reflexivitätswerkstätten.

Vor den Reflexivitätswerkstätten

Tiefgehende (Selbst)Reflexion kann unangenehm bis schamvoll oder schmerzvoll sein. Die Person sieht nicht bzw. erst später ein, dass ihr Denken und Handeln problematisch war, dass sie zum Beispiel den Lernenden rassistisch oder paternalistisch gegenübergetreten ist. Welche Rahmenbedingungen, welches Umfeld, welche Voraussetzungen braucht es nun, damit die Person von diesem herausfordernden Prozess lernen und sehen kann, dass er Voraussetzung für eine pädagogische Reflexivität des eigenen Denkens und Handelns im professionellen Feld ist?

Wie die Rückmeldungen der Teilnehmer_innen in den Testphasen der Werkstätten 2013 und 2014 zeigten, braucht es dafür in erster Linie einen geschützten Rahmen. Die Person muss sicher sein können, dass die anderen Anwesenden mit ihr emphatisch sind, dass sie trotz ihrer unreflektierten Handlungen nicht verachtet wird. Es braucht also zuallererst Vertrauen. Vertrauen, dass fehlende Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen nicht zu Ächtung, Ausschluss und Verlust führt. Wir schlagen daher vor, Werkstattregeln für das gemeinsame Arbeiten mittels folgender Fragen auszuhandeln:

14

- Was braucht es, damit pädagogische Reflexivität möglich ist?
- Wie wollen wir miteinander umgehen? (Sprache, etc.)?
- Welche Regeln sollen für das gemeinsame Tun formuliert werden?
- Wie können Teilnehmer_innen Regelverletzungen zeigen?
- Was geschieht, wenn Regeln verletzt worden sind?

Eine weitere Voraussetzung für pädagogische Reflexivität ist ein Bewusstsein über Differenzen zwischen den Werkstattteilnehmer_innen. Der geschützte Rahmen ermöglicht, solche Differenzen anzusprechen und auf ihre Wirksamkeit/Relevanz in der Gruppe zu untersuchen. Die Teilnehmer_innen arbeiten alle im gleichen Feld oder sogar in der gleichen Organisation und haben dort unterschiedliche Positionen: Sie sind mehr oder weniger beliebt, sie arbeiten seit langem oder kur-

zem in der Organisation, sie verdienen mehr oder weniger Geld, sie haben eine höhere oder niedrigere Position. Weitere Differenzkategorien sind zum Beispiel: Mehrheit/Minderheit; Männer/Frauen; Schwul/les/bi/trans/hetero; Migrant_in/Mehrheitsangehörige_r; Bürgerlicher Hintergrund/Arbeiter_innenhintergrund; anerkannte/nicht anerkannte Bildung, höher/niedriger bewertete Bildungsbiografie etc.

Wir schlagen vor, die in der spezifischen Gruppe wichtigste=wirksamste Differenz (oder zwei Differenzen) herauszufinden und vor Beginn der Werkstatt gemeinsam zu bearbeiten. Hier soll mit provokanten Fragen gearbeitet, also Selbstprovokation geübt werden. Dies ermöglicht, dass die Werkstattteilnehmer_innen nicht nur eigene Überlegungen, sondern auch eigene Emotionen äußern und gemeinsam reflektieren können. Auf diese Weise wird möglicherweise auch verhindert, dass Teilnehmer_innen emotionalere Gedanken und Gefühle zurückhalten und nur das aussprechen, von dem sie denken, dass es gerade passend sei.

Mögliche Fragen

- Inwiefern und warum bin ich rassistisch?
- Inwiefern und warum bin ich sexistisch?
- Inwiefern und warum nütze ich meine übergeordnete Position (Ich bin schon länger da, ich bin die Chefin oder Vorgesetzte ...) anderen gegenüber aus?
- Inwiefern und warum bin ich homophob?

15

Bitte ergänzen Sie weitere Fragen zu anderen Differenzkategorien.

An diese Übung zu gesellschaftlichen Strukturen und zur individuellen Verstricktheit in diese Strukturen könnte eine weitere Übung anschließen. Sie soll das Vertrauen zwischen den Werkstattteilnehmer_innen weiter vertiefen und eine solide Basis für das (selbst)kritische Arbeiten in den Reflexivitätswerkstätten „Wissen“, „Protagonismus“, „Sprechen als die Andere“ und „Mehrsprachigkeit“ schaffen. Die Teilnehmer_innen tauschen Erfahrungen über eigene „Fehler“ aus, sie teilen unangenehmes Wissen miteinander.

Mögliche Fragen

- Wo habe ich „Fehler“ gemacht?
- Was war ein peinliches/schamvolles/schmerzvolles Erlebnis, das ich in einer Gruppe gemacht habe (zum Beispiel: ein Erlebnis, wo ich unreflektiert gehandelt habe, dies aber erst später wahrhaben wollte bzw. anerkennen konnte)?
- Bitte ergänzen Sie weitere Fragen.

Pädagogische Reflexivität in process

Wir, der Verein maiz, möchte Anwender_innen der vier Werkstätten zur pädagogischen Reflexivität ausdrücklich einladen, unsere Entwicklungen zu adaptieren, zu ergänzen und Erfahrungen und Überlegungen, die aus der Anwendung resultieren, an uns zu senden. Auf diese Weise kann der Nachdenkprozess über die Werkstätten zur pädagogischen Reflexivität kontinuierlich aktualisiert und weiter vertieft werden.

Rückmeldungen senden Sie bitte an: maiz@servus.at

Auch maiz wird weiter an den Werkstätten arbeiten und sie unter anderem durch weitere Beispiele ergänzen.

Werkstätten

Protagonismus	20
Wissen	48
Sprechen als die Andere	74
Mehrsprachigkeit	102

Werkstatt Protagonismus

Beschreibung der Werkstatt

Im Zentrum dieser Werkstatt steht der Protagonismus von Lernenden im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache. Ausgehend von dem Begriff des „Protagonismus“ wird nach Widerständen von lernenden Migrant_innen im Unterricht gefragt. Und es wird untersucht, welcher Protagonismus sich innerhalb der Strukturen eines Kurses nicht entfaltet. Es geht also einerseits darum, widerständige Momente im Unterricht wahrzunehmen und zu reflektieren. Andererseits geht es aber auch darum, gewaltvolle Momente im Unterricht zu erkennen, zu analysieren und Handlungsmöglichkeiten für die eigene Praxis herauszuarbeiten. Auf diese Weise sollen die Achtsamkeit für („verdeckten“) widerständigen Protagonismus seitens der lernenden Migrant_innen gefördert und Strategien/Praxen des Sich-Zurückziehens als Lehrende erarbeitet werden.

Zentrale Fragestellungen

Welche Handlungen/Praxen und welche Positionen/Einstellungen von Lehrenden fördern bzw. verhindern Protagonismus in der Basisbildung mit Migrant_innen?

Was benötigen Lehrende, um widerständigen Protagonismus der Lernenden zu erkennen und den Lernprozess in der Basisbildung als einen Raum für Entfaltung von Protagonismus mit den Lernenden zu gestalten?

Konzepte zur Werkstatt

1. Protagonismus
2. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung
3. Gouvernamentalität
4. Epistemische Gewalt

Die Teilnehmer_innen eignen sich diese vier Konzepte zu Beginn der Werkstatt „Protagonismus“ gemeinsam an, damit sie während der Werkstatt darauf zurückgreifen können.

Methodenbeispiele

Methode 1 – Thementische Auf vier Tischen liegen Materialien zu den Konzepten. Die Teilnehmer_innen eignen sich in vier Gruppen jeweils ein Konzept an. Gemeinsame „Wanderung“ entlang der Tische und Austausch unter allen Teilnehmer_innen.

Methode 2 – Gruppenpuzzle Auf vier Tischen liegen Materialien zu den Konzepten. Die Teilnehmer_innen eignen sich in vier Gruppen jeweils ein Konzept an. Anschließend werden vier neue Gruppen gebildet. In jeder neuen Gruppe sind Teilnehmer_innen der vier vorherigen Gruppen vertreten. Die Teilnehmer_innen jeder neuen Gruppe vermitteln sich gegenseitig die unterschiedlichen Konzepte bzw. diskutieren über Querverbindungen.

Beide Methoden können auch kombiniert werden.

Protagonismus

Das Wort Protagonismus hat seine etymologischen Wurzeln in den griechischen Bezeichnungen protos „erster“ und ágon „Kampf“. Protagonist bedeutet (1.) erster Schauspieler (im altgriechischen Drama) und (2.) zentrale Gestalt bzw. Vorkämpfer.

(<http://www.duden.de/rechtschreibung/Protagonist>)

Die Positionierung für die Betrachtung der Migrant_innen als Protagonist_innen entsteht aus der Ablehnung einer Zuordnung der rassistisch Diskriminierten innerhalb einer Logik von Viktimisierung und/oder Kriminalisierung. In Anbetracht der von Migrant_innen entwickelten unterschiedlichen Strategien für den Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung benennt Luzenir Caixeta zwei Ebenen des Protagonismus: Der nicht bewusste, der sich als Reaktion auf die strukturelle Dynamik äußert, und der bewusste Protagonismus, der auf Strategien der symbolischen und politischen Intervention basiert. (Caixeta 2003: 140)

Im Kontext einer Bildungsarbeit mit Migrant_innen, die sich als Gegenentwurf zu fürsorglichen und karitativen Ansätzen versteht, sind Lehrende mit der Herausforderung konfrontiert, den pädagogischen Prozess als einen Raum zu gestalten, in welchem Protagonismus und widerständige Praxen thematisiert und (weiter)entwickelt werden können. Eine weitere Herausforderung, die im Rahmen dieser Werkstatt eine zentrale Rolle spielt, besteht darin, widerständige Handlungen der Lernenden als mögliche Zeichen von Protagonismus zu erkennen.

23

Mögliche Fragen

Welche Bedeutung hat die Entwicklung von strategischen Handlungen gegen Rassismus und andere Diskriminierungsformen im eigenen Arbeitsfeld?

Welche Relevanz hat das Erkennen von Protagonismus der lernenden Migrant_innen im Kontext der Basisbildung in Österreich?

Literatur (Auswahl)

Caixeta, Luzenir: Erlaubnis? Wir bitten nicht darum! Feministische Migrantinnen reflektieren über ihre Erfahrungen und Perspektiven in Österreich. In: BUM – Büro für ungewöhnliche Maßnahmen (Hg.): Politischer Antirassismus. Erfahrungen und Perspektiven, Wien 2003, S. 30-32.

Caixeta, Luzenir: „Wir sind prekär aber revolutionär!“ Widerstandsstrategien von Migrantinnen. In: grundrisse 38/2011, S. 32-37.

Spies, Tina: Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung. In: Mecheril, Paul et. al. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden 2013, S. 157-169.

Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung

Die nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung definiert den Status von Personen in einer Gesellschaft, in einem Nationalstaat. Daran gekoppelt sind Grundrechte, wie zum Beispiel das Wahlrecht oder das Recht auf Bewegungsfreiheit.

Personen, die nach dem Gesetz nicht zur Nation gehören, wie Geflüchtete oder Eingewanderte, werden diese politischen Rechte in westlichen Gesellschaften systematisch vorenthalten. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung ist eine wirksame Struktur, die nicht nur die Ausgeschlossenen, sondern auch die Eingeschlossenen prägt. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung lässt sich nicht einfach ignorieren oder ablegen. Sie prägt uns, auch wenn wir dies nicht wollen.

24

Mögliche Fragen

Wie beeinflusst das Konzept der nationalen und sprachlichen Zugehörigkeit/Zuordnung die eigene Arbeit?

Wo und auf welche Weisen manifestieren sich Ein- und Ausschlussmechanismen im eigenen Arbeitsfeld?

Gibt es Möglichkeiten eines individuellen oder kollektiven Handelns gegen diskriminierende Strukturen im eigenen Umfeld?

Literatur (Auswahl)

Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts, Berlin 1988.

Schriften von Bauman, Zygmunt: siehe online etwa folgendes Interview mit dem Autor von Jens Kastner: http://www.jenspetzkastner.de/bauman_argument.html (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Guillaumin, Collette: Racism, Sexism, Power and Ideology, London/New York 1995 (insbesondere S. 222-223).

Schriften von Laclau, Ernesto und Mouffe, Chantal: siehe online etwa folgendes Interview mit Chantal Mouffe von Markus Miessen: http://www.westminster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0004/6457/csd_mouffe_interview_with_miesen_ArticulatedPowerRelations.pdf (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Laclau, Ernesto / Mouffe, Chantal: Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, Wien 1998.

Nghi Ha, Kien / Lauré al-Samarai, Nicola / Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster 2007.

Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kapalka, Annita / Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010.

Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster 2003.

Gouvernementalität

25

Mit dem Begriff „Gouvernementalität“ schuf Foucault einen Neologismus, der Regieren (gouverner) und Denkweise (mentalité) semantisch miteinander verbindet. Anhand dieses Konzeptes werden Analysen der Gegenwartsgesellschaft geführt, die sich auf die Untersuchung von Rationalitäten und Technologien des Regierens konzentrieren. Es wird gefragt, wie sich Herrschaftstechniken mit Selbsttechniken (Selbstverantwortung, Selbstorganisation, Autonomie etc.) verschränken und wie sich Regierungspraktiken auf Selbstpraktiken stützen. Das Regieren würde demnach nicht nur auf äußerlichen Zwängen, sondern auch auf Selbsttechnologien der regierten Individuen basieren. (Lemke 2002)

„Auf den Punkt gebracht, geht es dabei um Fragen der soziopolitischen und -ökonomischen Steuerung, welche die Regierung der anderen und die Regierung des Selbst ins Zentrum der Analyse stellt.“ (Dzierzbicka/Schirlbauer 2006: 10)

Im Sinn einer gouvernementalen Ermächtigung wird man angehalten, das zu wollen, was man soll. Übersetzt auf das Feld des DaZ-Unterrichts in der Migrationsgesellschaft würde es lauten: Migrant_innen werden angehalten, sich selbst ermächtigen zu wollen, indem sie (vor allem) die hegemoniale Sprache Deutsch und dominante Verhaltensnormen erlernen wollen.

Mögliche Fragen

Wie sind Lehrende in der Basisbildung für Migrant_innen in diese Steuerungsformen verstrickt? Gibt es Möglichkeiten, im pädagogischen Prozess Brüche in dieser Logik zu erzeugen?

Wie kann in der pädagogischen Praxis die eigene Verstricktheit reflektiert werden?

Literatur (Auswahl)

Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung, Wien 2006.

Foucault, Michel: Die „Gouvernementalität“. In: Ulrich Bröckling / Susanne Krasmann / Thomas Lemke (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main 2000, S. 41-71.

Lemke, Thomas: Die politische Theorie der Gouvernementalität: Michel Foucault. In: Brodacz, André/ Schaal, Gary (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart I. Eine Einführung, Opladen 2002, S. 471 – 501.

Epistemische Gewalt

„Erkenntnistheorie oder Epistemologie (griechisch *éπιστῆμη* „Wissen, Erkenntnis“ und *λόγος* „Wissenschaft“) ist der Zweig der Philosophie, der sich mit der Frage beschäftigt, wie Wissen, Erkenntnis und Wahrheit prinzipiell zu erlangen und zu nutzen sind und welche natürlichen

Grenzen der Erkenntnis gesetzt sind.“ (<http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Erkenntnistheorie.html>)

Epistemische Gewalt kann als „zwanghafte Delegitimierung, Sanktionierung und Verdrängung (Negativierung) bestimmter Erkenntnismöglichkeiten und die tendenzielle und versuchte Durchsetzung (Positivierung) von anderen“ bezeichnet werden. (Garbe 2013: 3) „Die epistemische Gewalt des Eurozentrismus besteht also in der gewaltsamen Durchsetzung einer für die kolonisierten Bevölkerungen fremden, das heißt europäischen kognitiven, kulturellen und epistemischen Perspektive: die Gewalt, die Welt nicht mit eigenen Augen erkennen zu können.“ (Ebd.: 5)

Literatur (Auswahl)

Garbe, Sebastian: Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. In: <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-Journal-2013-01-DeskolonisierungDesWissens.pdf> (letzter Zugriff: 28.03.14).

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2005.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl, Wien 2008.

Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt am Main 1974.

Ablauf Kurzübersicht

Inhalt der Werkstatt Im Zentrum dieser Werkstatt steht der Protagonismus von Lernenden im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache. Ausgehend vom Begriff des „Protagonismus“ wird nach Widerständen von lernenden Migrant_innen im Unterricht gefragt. Und es wird untersucht, welcher Protagonismus sich innerhalb der Strukturen eines Kurses nicht entfaltet. Es geht also einerseits darum, widerständige Momente im Unterricht zu sehen und zu reflektieren. Andererseits geht es aber auch darum, gewaltvolle Momente im Unterricht zu erkennen, zu analysieren und Handlungsmöglichkeiten für die eigene Praxis herauszuarbeiten. Auf diese Weise sollen die Achtsamkeit für („verdeckten“) widerständigen Protagonismus seitens der lernenden Migrant_innen gefördert und Strategien/Praxen des Sich-Zurückziehens als Lehrende erarbeitet werden.

Zeitraumen und Struktur der Werkstatt

Vormittag: 09:00 bis 13:00 Uhr

Nachmittag: 14:00 bis 17:00 Uhr

Anmerkung: In der Testphase zeigte sich, dass die Werkstatt sehr dicht konzipiert ist und daher auf eineinhalb Tage ausgedehnt werden könnte.

28

0.

Vorstellung

Die Werkstattleiter_innen (WL) stellen sich mit ihren Positionen, Interessen und Zielen vor und führen in die Themen der Werkstatt ein.

Die Werkstattteilnehmer_innen (WT) stellen sich mit einem Aspekt vor, der sie an der Werkstatt interessiert.

1.

Konzepte

In dieser Übung werden die dem Thema der Werkstatt zugrunde liegenden theoretischen Konzepte erarbeitet und diskutiert.

Kurze Pause (15 Minuten)

2.

Übung MOMENTE DES WIDERSTANDES IM UNTERRICHT

In dieser Übung geht es um die Auseinandersetzung mit widerständigen und mit gewaltvollen Momenten.

Kurze Pause (5 Minuten)

3a.

Übung SPRECHEN UND GEHÖRT WERDEN

Arbeit mit dem Text „Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism“ von Grada Kilomba.

In dieser Übung geht es um die Auseinandersetzung mit Sprechen und Gehört-Werden innerhalb hegemonialer Strukturen und um Möglichkeiten des Widerstands.

3b.

Übung SPRECHEN UND GEHÖRT WERDEN

Alternative zu 3a.

Arbeit mit dem Text „Missverstehen sie mich richtig“ von Radostina Patulova. In dieser Übung geht es um Schweigen, Sprechen und um die strukturelle Gewalt, die sogenannten „Missverständnissen“ zugrunde liegt.

Mittagspause (13:00 bis 14:00 Uhr)

29

4.

Übung DIE KLASSE

Arbeit mit dem Videostill „The Class“ von Araya Rasdjarmrearnsook.

In dieser Übung geht es um hegemoniale Gewalt in Unterrichtssituationen und um „Passivität“, „Schweigen“ und „Nicht-Handeln“ als protagonistische Strategie.

Kurze Pause (15 Minuten)

5.

Übung SCHWEIGEN UND PASSIVITÄT

Arbeit mit dem Video „Alien, Marx & Co. Slavoj Žižek im Porträt.“
In dieser Übung geht es um Passivität und Widerstand und insbesondere um die Frage von Schweigen als Widerstand.

6.

Abschluss: EPISTEMISCHE GEWALT, HEGEMONIALES HÖREN, PASSIVITÄT UND SCHWEIGEN ALS WIDERSTAND

In dieser Übung steht die Reflexion der Werkstatt im Mittelpunkt.
Rückgriff auf die genannten Momente des Widerstandes (Übung 2).

7.

Feedback

Feedback mündlich und schriftlich (Handout).

Übersicht Werkstatt Protagonismus

	Inhaltliche Aufgaben	Form des Arbeitens	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
0	Vorstellung Vorstellung der Werkstatt, der WL und der WT	Plenum	Ablaufplan	Vorstellung und Kennenlernen		15 Min.
1	Konzepte Die WT eignen sich für die Werkstatt relevante Konzepte an.	GA	Konzepte	Earbeitung der zentralen theoretischen Konzepte für die Werkstatt , Grundlage für die Werkstatt aufbereiten	Diese Übung wurde nach der Evaluationsphase der Werkstätten entwickelt und ergänzt.	75 Min.
2	Momente des Widerstands im Unterricht 1) Die WT notieren auf Moderationskarten von ihnen im Unterricht wahrgenommene Momente des Widerstandes und stellen diese vor. 2) Die WT analysieren widerständige und gewaltvolle Momente am Beispiel eines Protokolls einer Unterrichtsbeobachtung.	EA Plenum EA Plenum	Moderationskarten Beobachtungsprotokoll	Widerständige und gewaltvolle Momente im Unterricht erkennen und reflektieren		40 Min.
3	Sprechen und gehört werden Anhand von zwei Texten reflektieren die WT ausgewählte theoretische Konzepte und übertragen diese auf Unterrichtssituationen. 3a (Variante 1): Passagen aus „Plantation Memories“ von Grada Kilomba: Der Text beschäftigt sich mit der Herstellung epistemischer „Wahrheiten“. Arbeit mit zentralen Textpassagen; 3b (Variante 2): „Missverstehen sie mich richtig“ von Radostina Patulova: Der Text beschäftigt sich mit epistemischer Gewalt in Alltagssituationen. Arbeit mit einem Fragenkatalog.	Plenum, GA, Plenum EA, GA, Plenum	Text von G. Kilomba (englisch) Handout Fragen Text von R. Patulova Handout Fragen	Auseinandersetzung mit und Reflexion von theoretischen Konzepten, die sich mit Sprechen und Gehört-Werden innerhalb von hegemonialen Strukturen beschäftigen.	Variante 1 wird im Vorfeld der Werkstatt gelesen. Variante 2 kann auch im Rahmen der Werkstatt gelesen werden.	90 Min.

<p>4</p> <p>„Die Klasse“ Arbeit mit dem Videostill „The Class“ von Araya Rasdjarmrearnsook:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Die WT betrachten das Bild und machen sich entlang von Fragen erste Notizen zum Bild. 2) Die WL führt in das Konzept der epistemischen Gewalt ein. Die WT bearbeiten danach unter Rückgriff auf das vorgestellte Konzept den 2. Teil des Fragenkatalogs. 3) Die WT übertragen entlang von Fragen das Bild auf den Unterrichtskontext. 4) Die WL stellt abschließend die Künstlerin und ihre Arbeit vor. 	<p>EA</p> <p>Plenum</p> <p>GA</p> <p>Plenum</p>	<p>Videostill</p> <p>Handout Fragen Seite 1</p> <p>Handout Fragen Seite 2</p> <p>Handout Fragen Seite 3</p> <p>Handout Infos</p>	<p>Auseinandersetzung mit epistemischer Gewalt, Passivität, Schweigen und Nicht-Handeln als antagonistische Strategie im Unterricht</p>	<p>60 Min.</p>
<p>5</p> <p>Schweigen und Passivität Arbeit mit einem Videointerview von Slavoj Žižek:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Die WL führt ins Thema ein. 2) Die WT sehen sich das Video an. 3) Die WT diskutieren die zentralen Aussagen aus dem Videointerview und übertragen diese auf die Unterrichtspraxis. 	<p>Plenum</p> <p>Plenum</p> <p>GA,</p> <p>Plenum</p>	<p>Videointerview</p>	<p>Auseinandersetzung mit Passivität und Schweigen als Widerstand</p>	<p>45 Min.</p>
<p>6</p> <p>Abschluss: Epistemische Gewalt, hegemoniales Hören, Passivität und Schweigen als Widerstand Die in 2.1 notierten widerständigen Momente aus der eigenen Unterrichtspraxis werden nochmals in den Zusammenhang der in dieser Werkstatt bearbeiteten Konzepte gestellt und Handlungsmöglichkeiten für Unterrichtende entwickelt.</p>	<p>Plenum</p>	<p>Moderationskarten (aus Übung 2.1)</p>	<p>Zusammenführung der in dieser Werkstatt bearbeiteten Konzepte; Entwicklung und Diskussion von Handlungsmöglichkeiten für Unterrichtende</p>	<p>30 Min.</p>
<p>7</p> <p>Feedback (mündlich und schriftlich anhand eines Fragenkatalogs)</p>	<p>Plenum</p>	<p>Feedbackbogen</p>	<p>Evaluation, Feedback, Anregungen, abschließende Kommentare</p>	<p>30 Min.</p>

Kürzel: EA=Einzelarbeit, GA=Gruppenarbeit; PA=Partner_innenarbeit (2er Gruppe); GG=Ganze Gruppe (ohne WL); Plenum=Ganze Gruppe (inkl. WL); WL=Werkstattleiter_in, WT=Werkstattteilnehmer_in(nen)

Ablauf Detailplan

Vormittag, 9:00 bis 13:00 Uhr

0.

Vorstellung (15 min)

Methode: Mündliche Vorstellung im Plenum

Die Werkstatteleiter_innen (WL) präsentieren Themen, Ablauf und Zeitstruktur der Werkstatt und stellen sich mit ihren Positionen, Interessen und Zielen vor. Sie bitten die Werkstattteilnehmer_innen (WT), sich mit einem Aspekt vorzustellen, der sie an der Werkstatt am meisten interessiert.

1.

Konzepte (75 min)

Methode: Thementische oder Gruppenpuzzle; Diskussion im Plenum

In dieser Übung werden die zentralen Konzepte der Werkstatt erarbeitet und diskutiert:

- Protagonismus
- Epistemische Gewalt
- Gouvernamentalität
- Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung

Anmerkung: Eine Kurzbeschreibung der Konzepte und entsprechende Literaturverweise finden sich in der ausführlichen Beschreibung der Werkstatt.

Schritt 1: Erarbeitung der Konzepte (45 min)

Methode: Gruppenpuzzle oder Thementische

a) Auf Tischen liegen die für das Thema dieser Werkstatt relevantesten Konzepte. Die WT eignen sich in der Gruppe jeweils ein Konzept an.

b) Die WT bilden neue Gruppen bzw. wandern entlang der Tische und vermitteln sich gegenseitig die unterschiedlichen Konzepte und diskutieren sie.

Schritt 2: Zusammenführung im Plenum (30 min)

Methode: Diskussion im Plenum

Abschließend werden offenen Fragen im Plenum bearbeitet und die zentralen Punkte diskutiert.

Anmerkung: Diese Übung ist eine Ergänzung zu den bisher in den Werkstätten erprobten Übungen. Die Entwicklung dieser Übung erfolgte aufgrund der Evaluation der bisher stattgefundenen Werkstätten.

Für die Erarbeitung kann auch eine längere Zeit eingeplant werden: etwa ein Vormittag oder bei einer zweitägigen Werkstatt der erste Tag.

Kurze Pause (15 min)

2.

Übung: „Momente des Widerstandes im Unterricht“ (40 min)

Methoden: Notizen auf Kärtchen, Präsentation im Plenum, Vertiefung mittels Beobachtungsprotokoll, moderierte Diskussion

In dieser Übung sollen Widerstände der Lernenden gesehen und reflektiert werden. In einem ersten Schritt geht es um widerständige Momente, in einem zweiten vertiefenden Schritt geht es dann aber auch um gewaltvolle Momente.

Schritt 1: Gedanken auf Moderationskärtchen (20 min)

Methoden: Notizen, Präsentation im Plenum

Die WT machen sich auf Moderationskärtchen Notizen zu folgender Fragestellung:

- Wann haben Sie Momente des Widerstandes im Unterricht wahrgenommen und welche?

Anschließend kurze Vorstellung der Notizen für die ganze Gruppe.

Schritt 2: Analyse eines Beobachtungsprotokolls (20 min)

Methode: Lesen, Diskussion im Plenum

Um die Diskussion über die in Schritt 1 notierten Momente des Widerstandes im Unterricht zu vertiefen, wird mit der Beschreibung einer beobachteten Unterrichtssituation gearbeitet.

Die WT lesen zunächst das kurze Beobachtungsprotokoll und bearbeiten dann gemeinsam folgende Fragen:

- Wo sind in der beschriebenen Unterrichtssituation widerständige Momente erkennbar und welche?
- Wo sind gewaltvolle Momente erkennbar und welche?

Kurze Pause (5 min)

3.a.

Übung (Variante 1): „Sprechen und gehört werden“ (90 min)

Methoden: Kurzpräsentation des Textes durch WL, Arbeit in Kleingruppen, Präsentation und Diskussion der Ergebnisse im Plenum

Arbeit mit Passagen aus dem Text „Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism“ von Grada Kilomba. In dieser Übung geht es um die Auseinandersetzung mit Sprechen und Gehört-Werden innerhalb hegemonialer Strukturen und um Möglichkeiten des Widerstands.

Anmerkung: Der Text wird im Vorfeld versandt und sollte von den WT vor der Werkstatt gelesen werden. Genauere Angaben zum Text finden sich in der Beschreibung der Werkstatt.

36

Schritt 1: Zentrale Passagen des Textes erarbeiten (20 min)

Methode: Textdiskussion und Kurzpräsentation des Textes durch WL

Die WT diskutieren im Plenum die für sie zentralen Punkte des Textes. Die Diskussion kann mit einer Kurzpräsentation des Textes durch die WL ergänzt werden.

Die für die WT und WL zentralen Punkte werden abschließend auf einem Flipchart festgehalten.

Schritt 2: Vertiefende Auseinandersetzung mit dem Text in Kleingruppen (40 min)

Methode: Vertiefende Textdiskussion in Kleingruppen, Notizen auf Flipchart

Die WT erhalten für die Diskussion in Kleingruppen ein Handout mit folgenden Fragen:

- Welche hegemonialen Strukturen werden im Text erkennbar?
- Welche Formen von Gewalt werden beschrieben?
- Welche Widerstandsmomente werden benannt?
- Welches der eingangs erarbeiteten Konzepte können wir zur Arbeit an dieser Textpassage heranziehen?

• Was bedeutet das für die Unterrichtspraxis in der Basisbildung?
• Bitte ergänzen Sie eigene Fragen.

Abschließend halten die WT ihre zentralen Diskussionspunkte auf einem Flipchart fest.

Schritt 3: Präsentation und Diskussion der Gruppenarbeiten im Plenum (30 min)

Methode: Präsentation der Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten, Diskussion im Plenum

Die WT skizzieren und diskutieren die zentralen Erkenntnisse aus den Gruppenarbeiten.

3.b.

Übung (Variante 2): „Sprechen und gehört werden“ (90 min)

Methoden: Textlektüre, Notizen, Arbeit in Kleingruppen, Diskussion im Plenum

Anmerkung: Hier wird mit einem anderen Text gearbeitet als bei 3.a. Dieser Text ist kürzer und kann auch während der Werkstatt gelesen werden.

Arbeit mit dem Text „Missverstehen sie mich richtig“ von Radostina Patulova.

In dieser Übung geht es um Schweigen, Sprechen und um die hegemoniale Gewalt, die sogenannten „Missverständnissen“ strukturell eingeschrieben ist.

Schritt 1: Textlektüre (30 min)

Methoden: Lesen, Notizen machen und Fragen herausarbeiten

Anmerkung: Der Text kann von den Teilnehmer_innen auch schon im Vorfeld gelesen werden.

Individuell: Jede_r WT liest den Text und macht sich dazu Notizen. Als Ausgangspunkt für die Lektüre erhalten die WT folgende Fragen als Handout, die sie bei der Lektüre durch eigene Fragen ergänzen sollen:

- Welche hegemonialen Strukturen werden im Text erkennbar?
- Welche Formen von Gewalt werden beschrieben?
- Welche Widerstandsmomente werden benannt?

Schritt 2: Arbeit mit dem Text in Kleingruppen (30 min)

Methode: Moderierte Diskussion, Selbstpositionierung anhand eines Fragenkatalogs

Es werden zwei bis drei Kleingruppen gebildet, in denen die WT ihre Fragen und Beobachtungen zum Text austauschen. Dieser Austausch wird von den WL moderierend begleitet. (Je nach Anzahl der Gruppen und WL nehmen die WL permanent oder fliegend je nach Bedarf unterstützend an den Kleingruppen teil.) Anschließend einigen sich die WT auf eine Passage, zu der sie gemeinsam vertiefend weiterarbeiten wollen. Die WT erhalten folgende Fragen als Handout, die die Grundlage der Diskussion bilden sollen:

- Was hat diese Textpassage mit mir zu tun?
- Wie verorte ich mich selbst in der Erzählung dieser Textpassage?
- Welche Verbindung stellt die Textpassage zu meiner Tätigkeit als Lehrende_r her?
- Welches der eingangs erarbeiteten Konzepte können wir zur Arbeit an dieser Textpassage heranziehen?

Anmerkung: In den Fragen findet sich die Ich-Form, da die WT unterschiedlich positioniert sein können. In der Anleitung könnte dies von den WL thematisiert und die Überlegung transparent gemacht werden. Dadurch kann sich möglicherweise ein bewusste(re)s „(Gruppen-)Wir“ bilden, das auch reflektiert werden kann.

Schritt 3: Diskussion im Plenum (30 min)

Methoden: Präsentation und moderierte Diskussion

Anmerkung: In diesem Schritt kann auf die Konzepte „Epistemische Gewalt“ und „Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung“ zurückgegriffen werden.

Die Kleingruppen präsentieren ihre Ergebnisse in Stichworten auf dem Flipchart.

Mittagspause (60 min)

Nachmittag, 14:00 bis 17:00 Uhr

4.

Übung: „Die Klasse“ (60 min)

Methoden: Analyse des Videostills

Arbeit mit dem Videostill „The Class“ von Araya Rasdjarmrearnsook, einer zeitgenössischen Künstlerin, die in ihrer Arbeit über Unterricht nachdenkt. Anhand eines Stills aus dem Video werden die Rollen von Lehrenden und Lernenden untersucht. Die Teilnehmer_innen beschäftigen sich mit der Frage, welche Funktionen „Passivität“, „Schweigen“ und „Nicht-Handeln“ im Unterricht haben können, welche Reflexionen und welche Widerstandsformen gegen hegemoniale Strukturen aus diesen meist als „negativ“, „langsam“ oder „schwach“ konnotierten Verhaltensweisen hervorgehen können.

Schritt 1: Arbeit mit dem Videostill von Araya Rasdjarmrearnsook: „The Class“ (15 min)

Methode: Bildbetrachtung anhand von Fragen, Notizen, Präsentation und Analyse im Plenum

Individuell: Jede_r WT schaut sich das Bild genau an und macht Notizen entlang folgender Fragen (als Handout zur Verfügung gestellt):

- Was sind die ersten Gedanken und was beschreibt das Bild für Sie?
- Warum, glauben Sie, wurde das Bild gewählt?

Anschließend werden die Gedanken im Plenum vorgestellt und gemeinsam besprochen.

Schritt 2: Positionierung der Werkstattleiter_innen und Einführung des Konzepts „Epistemischer Gewalt“ bzw. Rückgriff darauf (20 min)

Methode: Einführung durch die WL, Vorstellung eines kurzen Dialogs aus dem Video, Notizen und Diskussion im Plenum, Stichworte auf dem Flipchart

Dieser Schritt beginnt mit der Positionierung der WL, die den WT anhand eines Auszugs aus dem Video und mit Rückgriff auf wesentliche theoretische Konzepte vermittelt werden kann:

Die WL haben dieses Bild ausgewählt, weil es für sie ein Beispiel für die Verbildlichung von epistemischer Gewalt darstellt.

Im Video spricht die Lehrerin über Tod. Sie belehrt also ihre Schüler_innen über ein Thema, in dem diese selbst Expert_innen sind, über das sie aber nicht (oder kaum) sprechen können. Die Lehrerin stellt ihren Schüler_innen auch Fragen wie zum Beispiel diese:

„Sind Sie im Herbst gestorben?

Sie wissen es nicht mehr?

Zeit hat mit Ihnen nichts mehr zu tun.

Hat jemand eine Frage?

Wie lautet Ihre Frage?

Es ist schwierig, Sie zu verstehen – können Sie ein wenig lauter sprechen?

Wie lang denken wir an jemanden, der oder die gestorben ist?

Wie lange dachten Sie an die Lebenden, die Sie zurückgelassen haben?“

40

In den stillen Momenten des Videos geben die Toten Kommentare zum Unterricht ab, die aber nur die Lehrerin hören kann. Sie notiert die Kommentare ihrer Schüler_innen mit Kreide an der Tafel. Die Schüler_innen verstummen, obwohl sie die Expert_innen zum Thema Tod sind; die Lehrerin interpretiert und benennt, sie filtert die Erfahrungen/ Wortmeldungen der Schüler_innen.

Dann arbeiten die WT individuell mit folgenden Fragen (als Handout zur Verfügung gestellt) weiter:

- Was ist unter dem Aspekt der hegemonialen Gewalt die Hauptaussage des Bildes?
- Greifen Sie zurück auf Ihre ersten Assoziationen zum Bild und betrachten Sie sie unter dem Aspekt der hegemonialen Gewalt.

Anschließend werden die Gedanken der WT im Plenum vorgestellt und auf dem Flipchart in Stichworten festgehalten.

Schritt 3: Übersetzung der Hauptaussage des Bildes in die Unterrichtssituation (20 min)

Methode: Arbeit in zwei bis drei Kleingruppen, Präsentation und Diskussion im Plenum

In diesem Schritt werden die WT aufgefordert, die unter Schritt 2 genannten Hauptaussagen des Bildes zu sammeln, sich pro Gruppe auf eine Aussage zu einigen und diese Aussage in den eigenen Unterrichtszusammenhang zu übersetzen; entlang folgender Fragen (als Handout zur Verfügung gestellt):

- Was könnte diese Aussage in Bezug auf Ihren Unterricht bedeuten?
- Welche Möglichkeiten gibt es für die Lernenden, sich hegemonialer Gewalt zu entziehen?
- Welche Protagonismen entstehen aus diesen Möglichkeiten?

Schritt 4: Abschließende kurze Vorstellung der Künstlerin Araya Rasdjarmrearnsook und Informationen zu ihrer Arbeit (5 min)

Methode: Zur-Verfügung-Stellen von Texten und Links zur Arbeit von Araya Rasdjarmrearnsook

„The Class“ ist eine Videoinstallation der thailändischen Künstlerin Araya Rasdjarmrearnsook von 2005. Die Arbeit wurde auf der Kunst-Biennale in Venedig gezeigt. Die Künstlerin hat 2012 auch auf der Documenta in Kassel ausgestellt. Araya Rasdjarmrearnsook hat schon mehrere Arbeiten realisiert, in denen sie als Lehrerin zu sehen ist, die Tote unterrichtet.

Handout mit Informationsmaterialien: Dialog aus dem Video, Interview mit der Künstlerin, Weblinks;

Anmerkung: Dieser Schritt steht am Schluss der Übung, da sonst die Lesart der Künstlerin als die einzig legitime betrachtet und ihre Interpretation oder Absicht anderen möglichen Interpretationen vorgezogen wird.

Kurze Pause (15 Minuten)

5.

Übung: „Schweigen und Passivität“ (45 min)

Methode: Kurze Einführung durch WL; Hintergrundinformationen, Kontextualisierung des Videos, Informationen zu Slavoj Žižek.

Arbeit mit dem Ausschnitt aus dem Video „Alien, Marx & Co. Slavoj Žižek im Porträt.“, Diskussion im Plenum

In dieser Übung geht es um Passivität und Widerstand und insbesondere um die Frage von Schweigen als Widerstand.

Schritt 1: Einführung (10 min)

Methode: WL führt ins Thema ein; Vorstellung und Kontextualisierung von Slavoj Žižek und seiner Arbeit

Biographie, Publikationen (Deutsch): http://www.suhrkamp.de/autoren/slavoj_zizek_5499.html

Werke (Englisch): <http://zizekstudies.org/index.php/ijzs/index>

Video: Susan Chales de Beaulieu Alien, 2009, „Marx & Co. Slavoj Žižek im Porträt“, absolut Medien, Filmedition Suhrkamp.

Bearbeiteter Videoausschnitt: unter Extras / Kapitel 3: Interpassivity

Online siehe: <http://www.youtube.com/watch?v=qK2OKgI3FIY> (letzter Zugriff: 28.03.14; in der Online Version ist der Teil „Extras“ jedoch nicht dabei).

42

Schritt 2: Das Videointerview (3 min)

Methode: Videoausschnitt

Video: Susan Chales de Beaulieu Alien, 2009, „Marx & Co. Slavoj Žižek im Porträt“, absolut Medien, Filmedition Suhrkamp.

Bearbeiteter Videoausschnitt: unter Extras / Kapitel 3: Interpassivity

Die WT sehen sich den vorbereiteten Ausschnitt aus dem Videointerview zu Inter/Passivität und Widerstand an.

Schritt 3: Arbeit mit dem Videoausschnitt (30 min)

Methode: Diskussion im Plenum und in der Kleingruppe, Stichworte auf dem Flipchart

α) Die WT diskutieren die zentralen Aussagen aus dem Videointerview.

b) Die WT diskutieren in einem nächsten Schritt folgende Fragen in Kleingruppen:

- Was bedeuten Žižeks Ausführungen zu Inter/Passivität und Widerstand für die Unterrichtspraxis in der Basisbildung?
- Wie kann in diesem Zusammenhang „Schweigen“ interpretiert werden?

WT notieren die zentralen Punkte auf einem Flipchart

c) WT präsentieren und diskutieren die Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten.

6.

Abschluss: „Epistemische Gewalt, Hegemoniales Hören, Passivität und Schweigen als Widerstand“ (30 min)

Methode: Aufgreifen der in Übung 2 gesammelten Widerstände aus der Unterrichtspraxis, Diskussion im Plenum

Die Beispiele von Widerstand in der eigenen Praxis (Übung 2) werden wieder aufgegriffen und nochmals mit folgenden Fragen diskutiert:

- Wie können diese Beispiele in Zusammenhang mit Passivität und Schweigen gelesen werden?
- Wie können sie mit den Konzepten „Epistemische Gewalt“ und „Hegemoniales Hören“ gelesen werden?
- Wie könnten Unterrichtende auf die hier festgehaltenen Widerstände reagieren?

43

7.

Feedback (30 min)

Handout für schriftliches Feedback.

Feedback der WT schriftlich und mündlich: Welche Punkte wollen Sie uns mündlich mitteilen?

Auch die WL geben den WT Feedback zur Werkstatt, teilen ihre Eindrücke mit ihnen.

Liste der Materialien zur Werkstatt

Bilder

Araya Rasdjarmrearnsook, 2005, „The Class“; Filmstill; online siehe: http://www.trfineart.com/artists/23?work_id=1066 (letzter Zugriff: 16.12.2013), http://www.asymptotejournal.com/article.php?cat=Visual&id=6&curr_index=0 (letzter Zugriff: 16.12.2013). Infos zur Künstlerin: <http://www.rama9art.org/araya/w10.html> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Dokumentarfilm

Susan Chales de Beaulieu Alien, 2009, „Marx & Co. Slavoj Žižek im Porträt“, absolut Medien, Filmedition Suhrkamp.

Bearbeiteter Videoausschnitt: unter Extras / Kapitel 3: „Interpassivity“.

Online siehe: <http://www.youtube.com/watch?v=qK2OKgI3FIY> (letzter Zugriff: 28.03.14; in der Online Version ist der Teil „Extras“ jedoch nicht dabei).

44

Texte

Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll: Beschreibung einer beobachteten Unterrichtssituation. Quelle: maiz, Projekt Deutsch als Zweitsprache: Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge I, 2011, Beobachtungsprotokoll 2, Zeile 657- 667.

Patulova, Radostina: Missverstehen sie mich richtig. In: Achola, Agnes / Bobadilla, Carla / Dimitrova, Petja / Güres, Nilbar / Sordo, Stefania Del (Hg.): Migrationsskizzen: Postkoloniale Verstrickungen, antirassistische Baustellen, Wien 2010, S. 215-221.

Kilomba, Grada: Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism, Unrast Verlag 2008, S. 26-38.

Handouts

Fragen zu „The Class“

Handout für Übung 4, Schritte 1-3: „Die Klasse“

Zusatzinformationen zu „The Class“

Dialog, Weblinks, Interview mit Araya Rasdjarmrearnsook
Handout für Übung 4, Schritt 4: „Die Klasse“

Fragen zum Text von G. Kilomba

Handout für Übung 3a: Variante 1

Fragen zum Text von R. Patulova

Handout für Übung 3b: Variante 2

Feedbackbögen

Feedbackbögen „Sie“ und „Ich“ zur Auswahl für die WT

Die Handouts sowie einige der künstlerischen Arbeiten und Texte sind online unter <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung> zum freien Download verfügbar.

Selbstreflexion

In der Durchführung der Werkstatt „Protagonismus“ wurde erkannt, dass unterschiedliche Zugänge zu den zentralen Konzepten vorhanden waren und dass Ausverhandlungen in Hinblick auf die Reflexionsbereitschaft notwendig waren/wären. Zum einen konnten Differenzen in den Sprecher_innenpositionen, die politischen (Selbst-)Verständnisse der Teilnehmer_innen (zum Beispiel ob sie sich als Migrant_innen, als Mehrheitsangehörige, als Frauen, als Männer etc. definierten) und ihre Auswirkungen auf die Dynamik in der Werkstatt nicht ausreichend reflektiert werden. Zum anderen wurde festgestellt, dass die Einladung zur Auseinandersetzung mit den eigenen Verstrickungen in gesellschaftliche Machtverhältnisse unterschiedlich angenommen wurde. Darüber hinaus wurde die Schwierigkeit deutlich, in der Diskussion bei der eigenen Person als professionell Handelnde zu bleiben: ein Phänomen, das beinahe in allen Werkstätten beobachtet werden konnte. Bei der Erprobung der Materialien wurden die Leiter_innen mit unterschiedlichen Widerständen in Zusammenhang mit Selbstreflexion konfrontiert, die teilweise nicht im Rahmen der Werkstatt bearbeitet werden konnten. Dadurch wurde die Notwendigkeit erkannt, das Ziel der Werkstatt deutlicher zu schildern.

46

Fazit Für die Durchführung der Werkstatt ist es von erheblicher Bedeutung, dass die Teilnehmer_innen diese als ein Angebot zur Reflexivität verstehen. Es gilt zu erläutern, dass Reflexivität nicht zu einer Lösung führen kann, und dass es sich hier um Prozesse handelt, die gemeinsam in der Gruppe (und auch darüber hinaus) gestaltet werden und keinen vorhersehbaren Ausgang haben. Wie bei den anderen Werkstätten empfiehlt es sich weiters, den Teilnehmer_innen eine Bearbeitung der zentralen Konzepte zu ermöglichen, damit sie die Theorie als Werkzeug zur Reflexion der Praxis nutzbar machen können.

Werkstatt Wissen

Beschreibung der Werkstatt

Das Thema „Wissen“ erweist sich für Pädagogische Reflexivität, insbesondere im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache, in zweierlei Hinsicht als relevant.

Erstens arbeitet Paul Mecheril in seinem Konzept der „Pädagogischen Reflexivität“ explizit mit dem Begriff des „Wissens“: Dieser ist für ihn das zentrale Moment für Pädagogische Reflexivität überhaupt.

Zweitens fokussiert er dabei insbesondere auf das Wissen der Unterrichtenden über „Lernende“, konkret über „lernende Migrant_innen“ und damit auf einen sehr spezifisch aufgeladenen Wissensbestand.

1. Für Mecheril bedeutet Pädagogische Reflexivität „das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen“ zu demaskieren und seine Wirkungsmacht zu reflektieren (Mecheril 2010: 191). Ihm geht es damit um eine Reflexion von verschiedenen Wissensbeständen, die das Handeln / die sozialen Interaktionen in Unterrichtssituationen prägen. Er spricht dabei aber nicht nur von fachspezifischem Wissen, sondern auch von sogenanntem „alltagsweltlichen“, „kulturellen“ Wissen, das uns so selbstverständlich ist, dass wir es nicht mehr als „bewusstes“ – sprich: einmal erlerntes – Wissen wahrnehmen (ebd.). Er meint damit den allgemeinen Wissensvorrat von Individuen über sich selbst und die jeweilige Gesellschaft, wie etwa bestimmte soziale Verhaltensnormen. Dazu zählt – um ein sehr prominentes Beispiel zu geben –, dass Kinder schon sehr früh erlernen und wissen, wie sie sich als Mädchen oder Junge zu verhalten haben, bis dies irgendwann als nicht mehr erlernt, sondern als „natürlich“ empfunden wird.

2. Als weiteres Beispiel von – sowohl alltagsweltlichem als auch fachspezifischem – Wissen, das insbesondere für die Migrationspädagogik von zentraler Bedeutung ist, benennt Mecheril das „Wissen der Unterrichtenden über Kurs-Teilnehmer_innen“ (ebd.). Die spezifischen Aufladungen und Codierungen dieser Wissensbestände sind für eine reflexive Pädagogik im Bereich der „Basisbildung mit Migrant_innen“ besonders kritisch zu hinterfragen.

Ziel der Werkstatt ist es, handlungsleitendes Wissen bewusst zu machen, zu benennen und hinsichtlich seiner Wirkungsmacht in der bzw. auf die Unterrichtssituation zu reflektieren. Dabei sind für die Werkstatt „Wissen“ folgende Fragen zentral:

- Welches Wissen habe ich?
- Welches Wissen prägt mich?
- Wie ist dieses Wissen in den hegemonialen gesellschaftlichen Wissenskanon eingebettet?
- Was bestätige ich?
- Was lehne ich ab?
- Und wie bin damit gleichzeitig auch ich in und mit gesellschaftlichen Machtstrukturen verwoben?
- Welches Wissen führt zu welchen Haltungen mir und anderen Menschen gegenüber?
- Welches Wissen führt zu welchen Handlungen und Interaktionen?
- Wie wirken diese auf das soziale Beziehungsgefüge?
- Wie wirken sie insbesondere auf die Herstellung, auf die Bestätigung und Festigung oder aber auch auf das Aufbrechen von sozialen Machtpositionierungen, von sozialen Hierarchien und gesellschaftlichen Machtstrukturen?

Konzepte zur Werkstatt

Mit dem Thema „Wissen“ sind sehr viele unterschiedliche Konzepte und theoretische Zugänge angesprochen, die sich für die Auseinandersetzung mit Wissen als zentral erweisen und damit im Rahmen der Werkstatt aufgegriffen und vermittelt werden.

Dazu gehören neben postkolonialen, hegemoniekritischen Zugängen vor allem Konzepte, die

1. Wissen in engem Zusammenhang mit sozialer Positionierung und Hierarchisierung begreifen,
2. die enge Verwobenheit von Wissen und sozialem Handeln thematisieren und
3. die Wechselbeziehung zwischen Wissen und Macht (Machtstrukturen, Definitionsmacht über Wissen) in den Blick nehmen.

Die Teilnehmer_innen eignen sich diese vier Konzepte zu Beginn der Werkstatt „Protagonismus“ gemeinsam an, damit sie während der Werkstatt darauf zurückgreifen können.

Methodenbeispiele

Methode 1: Thementische Auf vier Tischen liegen Materialien zu den Konzepten. Die Teilnehmer_innen eignen sich in vier Gruppen jeweils ein Konzept an. Gemeinsame „Wanderung“ entlang der Tische und Austausch unter allen Teilnehmer_innen.

51

Methode 2: Gruppenpuzzle Auf vier Tischen liegen Materialien zu den Konzepten. Die Teilnehmer_innen eignen sich in vier Gruppen jeweils ein Konzept an. Anschließend werden vier neue Gruppen gebildet. In jeder neuen Gruppe sind Teilnehmer_innen der vier vorherigen Gruppen vertreten. Die Teilnehmer_innen jeder neuen Gruppe vermitteln sich gegenseitig die unterschiedlichen Konzepte bzw. diskutieren über Querverbindungen.

Beide Methoden können auch kombiniert werden.

Wissen und soziale Positionierung

Mit „Wissen“ wird meist ein Wissen verstanden, das gelernt und bewusst angeeignet wird. Die Wissenssoziologie wie auch der Sozialkonstruktivismus – zwei unserer theoretischen Bezugspunkte – bezeichnen dieses Wissen als „Expert_innenwissen“, als „fachspezifisches“ oder „wissenschaftliches Wissen“. Diesem Wissen „im engeren Sinne“ wird ein sogenanntes „Alltagswelt-Wissen“ gegenübergestellt, womit ein allgemeiner Wissensvorrat der Individuen über sich und die Gesellschaft gemeint ist.

Zu diesem alltagsweltlichen Wissen zählt insbesondere das Wissen über die „Ortsbestimmung“ eines Individuums in einer Gesellschaft, das Wissen über seine Situation und seine (Handlungs-)Grenzen. Diese Positioniertheit eines Individuums wird dabei nicht als eine ontologische Konstante verstanden, sondern als ein Produkt gesellschaftlicher Herstellungs- bzw. Konstruktionsprozesse, die sich historisch und regional sehr variabel gestalten können. So ist die Zuweisung bestimmter Positionen wie auch bereits die Festschreibung von Differenzkategorien sowohl historisch, zeitlich als auch regional sehr unterschiedlich: Ob und wer in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit als „arm“ oder „reich“, als „Mann“ oder „Frau“, als „heimisch“ oder „fremd“ – um nur einige wenige Differenzierungskategorien zu nennen – positioniert wird, ist damit sozial hergestellt und folglich auch variabel. Akteur_innen, die über diesen spezifischen Wissensvorrat verfügen, wissen über ihre „Ortsbestimmung“ und welche gesellschaftlichen Zuschreibungen, Zuweisungen und Möglichkeiten damit verbunden sind.

Diese alltagsweltlichen Wissensvorräte und damit die Positionszuweisung von Individuen werden allerdings von den gesellschaftlichen Individuen nicht als etwas sozial Hergestelltes wahrgenommen. Sie haben sich durch fortwährende Prozesse der Anerkennung, Reproduktion und Objektivierung quasi „vernäturlicht“, sie sind zur unhinterfragten Realität geworden. Der Prozess der Aneignung dieser Wissensvorräte ist aus dem Bewusstsein verschwunden, weshalb oftmals auch von einer „Inkorporierung“ dieser Wissensbestände gesprochen wird (etwa die Art

und Weise, wie als Männer und Frauen positionierte Personen – um das Beispiel des Geschlechterwissens aufzugreifen – sich in bestimmten Situationen bewegen, handeln, aber auch fühlen, ohne dabei eine soziale Sanktionierung zu erfahren oder Irritation hervorzurufen). Auch die Differenzierung in Migrant_innen und Nicht_Migrant_innen und die damit verbundenen sozialen Positionierungen sind diesen alltagsweltlichen Wissensbeständen zuzuordnen.

Dass damit aber auch das sogenannte „fachspezifische“ oder „wissenschaftliche“ Wissen nicht unabhängig von „alltagsweltlichen Wissensbeständen“ gedacht werden kann und – mehr noch – dass es wesentlich zur Objektivierung von „Alltagswissen“ beiträgt, zeigen insbesondere feministisch und postkolonial orientierte Arbeiten (etwa von Donna Haraway oder Maria do Mar Castro Varela).

Zentrale theoretische Bezüge: Wissenssoziologie, Sozialkonstruktivismus, epistemische Gewalt

Literatur (Auswahl):

L. Berger, Peter / Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt am Main 2004.

Castro Varela, María do Mar: Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: Bildpunkt 2007 (online unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm>, letzter Zugriff: 25.03.2014).

Haraway, Donna: Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies. (Hg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt am Main/New York 1995, S. 73-97.

Hutson, Christiane: Schwarzkrank? Post/koloniale Rassifizierungen von Krankheit in Deutschland. In: Nghi Ha, Kien / Lauré al-Samarai, Nicola / Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster 2007, S. 229-241.

Knoblauch, Hubert: Wissenssoziologie, Konstanz 2005.

Mecheril, Paul: Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010, S. 179-191.

Wissen und soziales Handeln

Wissensbestände stellen wissenssoziologischen und sozialkonstruktivistischen Ansätzen zufolge sowohl Ausgangs- als auch Endpunkt sozialen Handelns dar. Sie erweisen sich zum einen als handlungsleitend für die einzelnen Individuen, sie sind also Bezugs- und Determinationsrahmen sozialen Handelns. Zum anderen sind sie gleichzeitig auch das Produkt sozialen Handelns, denn durch soziales Handeln bzw. Interaktionen wird Wissen erst zu gültigem Wissen, also zu dem, was in einer Gesellschaft als „Wissen“ gilt. Dieses „gültige Wissen“ beschreibt das, was als gesellschaftlich etablierte Wirklichkeit betrachtet wird.

Die Frage, mit der sich die Wissenssoziologie beschäftigt, zielt zum einen auf den Prozess der Umwandlung von subjektivem Wissen (der Handelnden) zu sozial geltendem Wissen: „Wie ist es möglich, dass subjektiv gemeinter Sinn zu objektiver Faktizität *wird*?“ (Berger/Luckmann 2004, 20, Hervorhebung im Original) Zum anderen zielt es auf die Frage ab, wie gesellschaftliches Wissen auf das subjektive Wissen zurückwirkt.

Diese Wechselprozesse werden als Prozesse der Externalisierung, der Objektivierung und der Internalisierung bezeichnet: Wissen wird in sozialen Interaktionen – wie etwa im Bereich der Basisbildung mit Migrant_innen – externalisiert, das heißt, formuliert, insbesondere durch sprachliche Kommunikation. Dabei symbolisiert auch Sprache selbst gesellschaftliches Wissen und damit soziale Ordnung. In Unterrichtssituationen, insbesondere im Bereich Deutsch als Zweitsprache, wird damit durch Sprachvermittlung auch die in der hegemonialen Gesellschaft herrschende soziale Ordnung mittransportiert. Erst durch das entsprechende Erkennen und auch Anerkennen der externalisierten Wissensvorräte durch fortwährendes Produzieren und Reproduzieren werden sie zu sozial verbindlichen Regeln und Normen, die sich in unterschiedlichen Institutionen letztlich manifestieren. Einmal als Norm legitimiert und objektiviert, bestimmen sie über individuelles und soziales Handeln. Wie oben bereits erwähnt, verliert sich durch den

Prozess der Objektivierung der Prozess der Herstellung einer Handlungsnorm, sie wird dann zu einem gegebenen, nicht hinterfragbaren, sozialen Faktum (siehe dazu etwa die Krisenexperimente von Harold Garfinkel 2004, insbesondere 42-43, anhand derer die soziale Konstruktion sichtbar gemacht werden kann).

Zentrale theoretische Bezüge: Wissenssoziologie, Sozialkonstruktivismus, Ethnomethodologie

Literatur (Auswahl):

L. Berger, Peter / Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt am Main 2004.

Garfinkel, Harold: Studies in Ethnomethodology, Oxford 2004.

Kalpaka, Annita / Mecheril, Paul: „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010, S. 77-98.

Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms, Wiesbaden 2005.

Knoblauch, Hubert: Wissenssoziologie, Konstanz 2005.

Wissen und Macht

55

Nicht jedes externalisierte subjektive Wissen erfährt eine Objektivierung und Legitimierung. Es muss durch das Gegenüber erst gehört, erkannt und anerkannt werden, um zu einer allgemeingültigen sozialen Wirklichkeit zu werden. Und damit ist wiederum die soziale Position der handelnden Person ins Blickfeld gerückt. Diese soziale Positioniertheit entscheidet über mögliche (erfolgreiche) Handlungsoptionen der Individuen, über ihren Zugang zu Wissen und damit über ihre subjektiven Wissensvorräte wie auch über die von ihnen verwendete Sprache.

Nicht alle Individuen werden gleichermaßen gehört. Gayatri Ch. Spivak spricht in diesem Zusammenhang von hegemonialem Hören und meint damit, dass subalterne Gruppen von der hegemonialen Gruppe nicht

gehört werden (Spivak 2008). Dieses Nicht-Gehört-Werden steht in engem Zusammenhang mit dem Nicht-Erkennen und damit auch mit dem Nicht-Anerkennen von Wissensvorräten. Prozesse der Legitimation stellen zudem immer auch Praktiken der Diskurskontrolle dar, zu der nicht nur die Ritualisierung von Redesituationen zu zählen ist, sondern auch Ausschluss, Verbot, Tabuisierung oder etwa die Grenzziehung zwischen wahr und falsch. Gesellschaftliche Wissensvorräte sind demnach immer auch hegemoniale Wissensvorräte.

Inci Dirim und Paul Mecheril zeigen mit ihrem Konzept des „Sprachvermögens“, dass Nicht-Anerkannt-Werden auch eng mit dem Gebrauch von Sprache verbunden ist. „Sprachvermögen“ meint dabei nicht bzw. nicht primär die semantische und grammatikalische Korrektheit von Sprache, sondern bezieht die „Ortsgebundenheit“ der Sprecher_innen mit ein (Dirim/Mecheril 2010: 102). Der Wert der Sprachen (auch im Sinne von Umgangssprache und Hochsprache) ist sozial geordnet und damit hierarchisch.

Zentrale theoretische Konzepte: Hegemoniekonzepte, insbesondere das Konzept des hegemonialen Hörens nach Gayatri Spivak, Gouvernementalitätskonzept und Diskurstheorie nach Michel Foucault, epistemische Gewalt

56

Literatur (Auswahl):

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld 2005, S. 55-81.

Dirim, Inci / Mecheril, Paul: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010, S. 99-119.

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses, München 1994.

Foucault, Michel: Die Gouvernementalität. In: Ders.: Analytik der Macht, Frankfurt am Main 2005, S. 148-174.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl, Wien 2008.

Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster 2003.

Kurzübersicht

Inhalt der Werkstatt In dieser Werkstatt steht das „Wissen“ von Unterrichtenden im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache im Fokus. Die Aufmerksamkeit wird dabei nicht nur auf explizites Wissen (wie etwa fachspezifisches, pädagogisches Wissen), sondern auch auf Wissen, das nicht (mehr) bewusst als solches wahrgenommen wird und sich damit quasi „vernäturlicht“ hat (durch beständige soziale Prozesse der Anerkennung, Reproduktion und Objektivierung). Darunter fällt etwa sogenanntes „Alltagswissen“ (oftmals auch verwoben mit fachspezifischem Wissen) wie etwa Wissen über „die Lernenden“, spezifischer über „die lernenden Migrant_innen“. Darüber hinaus wird die Frage bearbeitet, wie das Wissen von Lehrenden den Unterricht, den Unterrichtsraum und die sozialen Interaktionen im Raum bestimmt bzw. formt sowie die einzelnen Akteur_innen positioniert.

Zeitraumen und Struktur der Werkstatt

Vormittag: 09:00 bis 13:00 Uhr

Nachmittag: 14:00 bis 17:00 Uhr

Anmerkung: In der Testphase zeigte sich, dass die Werkstatt sehr dicht konzipiert ist und daher auf eineinhalb Tage ausgedehnt werden könnte.

58

0. Vorstellung

Vorstellung der Werkstatt, der Werkstattleiter_innen (WL) und der Werkstattteilnehmer_innen (WT), zum Beispiel mit den eigenen Positionen, Interessen und Zielen in Bezug auf die Werkstatt bzw. das Werkstattthema).

1. Konzepte

In dieser Übung werden die dem Thema der Werkstatt zugrunde liegenden theoretischen Konzepte erarbeitet und diskutiert.

Kurze Pause (10 Minuten)

2.

Raum-Entwerfen

In dieser Übung geht es um pädagogische Lernräume, die Lehrenden und um die Frage von pädagogischen Konzepten / von fachspezifischem Wissen.

Kurze Pause (5 Minuten)

3.

Wissen im Hintergrund

In dieser Übung soll das eigene Wissen, sowohl das explizite als auch das implizite Wissen, das mein Tun bestimmt, „entdeckt“ werden.

Mittagspause (13:00 bis 14:00 Uhr)

4.

Was passiert hier eigentlich?

Diese Übung dient der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen auf die Unterrichtssituation und fragt nach dem darin relevanten Wissen (bewusst und unbewusst) über Lehrende, über Lernende, über die pädagogische Situation. Wie formt und prägt dieses Wissen die Situation und ihre Akteur_innen?

Kurze Pause (10 Minuten)

59

5.

Institutionen des Wissens: James Luna

Die Arbeit mit einem Bild von James Luna soll Institutionen des Wissens aufspüren. Es geht um eine „Übersetzung“ einer künstlerischen Arbeit von Luna in den Unterrichtskontext.

Kurze Pause (10 Minuten)

6.

Feedback

Feedback mündlich und schriftlich (Handout).

Übersicht Werkstatt Wissen

	Inhaltliche Aufgaben	Form des Arbeitens	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
0	Vorstellung Vorstellung der Werkstatt, der WL und der WT	Plenum	Ablaufplan	Vorstellung und Kennenlernen		15 Min.
1	Konzepte WT eignen sich für die Werkstatt relevante Konzepte an.	GA	Konzepte	Erarbeitung der zentralen theoretischen Konzepte für die Werkstatt; Grundlagen für die Werkstatt aufbereiten	Diese Übung wurde nach der Evaluationsphase der Werkstätten entwickelt und ergänzt.	90 Min.
2	Raum entwerfen 1) WT entwerfen / zeichnen einen Raum für einen Deutschkurs, den sie gut finden. 2) Vorstellung der Räume im Plenum; 3) WT wählen für ihre Räume Selbstzeichnungen von Unterrichtenden aus. 4) Diskussion der pädagogischen Konzepte, die hinter den Selbstzeichnungen stecken.	PA Plenum PA Plenum	Papier, weiche Bleistifte Selbstzeichnungen	Bewusstsein über Raum- und Unterrichtskonzepte transparent machen		60 Min.
3	Wissen im Hintergrund 1) WT wählen Süßigkeiten aus und beschreiben damit spontan, welches Wissen sie in den Unterricht mitbringen. 2) Dieses Wissen wird in einen Begriff gefasst und auf einer Moderationskarte notiert. 3) Diskussion über Wissen, Hierarchisierung von Wissen und Macht. 4) WT erstellen eine Mindmap, auf der sie die Diskussion zusammenfassen.	Plenum EA Plenum GA	Süßigkeiten Fragenkatalog	Das eigene Wissen – sowohl das explizite wie das implizite Wissen – wird „entdeckt“; Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Hierarchisierung, Wertigkeit und Macht; Zusammenfassung der zentralen Reflexionspunkte		60 Min.

4	<p>Was passiert hier eigentlich? 1) WT wählen und bearbeiten Interviewpassagen mit DaZ-Lehrer_innen. 2) Diskussion der Interviewpassagen</p>	GA Plenum	Interviewpassagen Fragenkatalog	Analyse und Reflexion der Wirkung(smacht) von Wissen in und auf Unterrichtssituationen	<p>Variante: Die Gruppe kann auch nur eine einzige Interviewpassage bearbeiten (unterschiedliche Perspektiven auf eine einzelne Sequenz).</p>	60 Min.
5	<p>Institutionen von Wissen am Beispiel einer künstlerischen Arbeit (Intervention im öffentlichen Raum) analysieren: 1) Was passiert in dem Bild? 2) Welche Institutionen von Wissen sind im Bild erkennbar? 3) Wie könnte eine vergleichbare Intervention in einer Unterrichtssituation aussehen? 4) Wie könnte ein_e Lehrer_in dieses Bild im Unterricht einsetzen?</p>	Plenum	Bild: James Luna	Institutionen von Wissen erarbeiten; Überlegungen zum Aufbrechen von Eindeutigkeiten		70 Min.
6	<p>Feedback (mündlich und schriftlich anhand eines Fragenkatalogs)</p>	Plenum	Feedbackbogen	Evaluation, Feedback, Anregungen, abschließende Kommentare		30 Min.

Kürzel: EA=Einzelarbeit, GA=Gruppenarbeit, PA=Partner_innenarbeit (2er Gruppe); GG=Ganze Gruppe (ohne WL); Plenum=Ganze Gruppe (inkl. WL); WL=Werkstattleiter_in, WT=Werkstattteilnehmer_in(nen)

Detailplan

Vormittag, 9:00 bis 13:00 Uhr

0.

Vorstellung (15 min)

Methode: mündliche Vorstellung

Die Werkstattleiter_innen (WL) präsentieren Ablauf und Zeitstruktur der Werkstatt und stellen sich mit ihren Positionen, Interessen und Zielen vor.

Die Werkstattteilnehmer_innen (WT) stellen sich ebenfalls vor, zum Beispiel mit den eigenen Positionen, Interessen oder Zielen in Bezug auf die Werkstatt bzw. das Werkstattthema.

1.

Konzepte (90 min)

Methode: Thementische oder Gruppenpuzzle; Diskussion im Plenum

In dieser Übung werden die zentralen Konzepte der Werkstatt erarbeitet und diskutiert.

Anmerkung: Eine Kurzbeschreibung der Konzepte und entsprechende Literaturverweise finden sich in der ausführlichen Beschreibung der Werkstatt.

Schritt 1: Erarbeitung der Konzepte (60 min)

Methode: Gruppenpuzzle oder Thementische

a) Auf Tischen liegen die für das Thema dieser Werkstatt relevantesten Konzepte. Die WT eignen sich in der Gruppe jeweils ein Konzept an.

b) Die TN bilden neue Gruppen bzw. wandern entlang der Tische und vermitteln sich gegenseitig die unterschiedlichen Konzepte und diskutieren sie.

Schritt 2: Zusammenführung im Plenum (30 min)

Methode: Diskussion im Plenum

Abschließend werden offenen Fragen im Plenum bearbeitet und die zentralen Punkte diskutiert.

Anmerkung: Diese Übung ist eine Ergänzung zu den bisher in den Werkstätten erprobten Übungen. Die Entwicklung dieser Übung erfolgte aufgrund der Evaluation der bisher stattgefundenen Werkstätten. Für die Erarbeitung kann auch eine längere Zeit eingeplant werden: etwa ein Vormittag oder bei einer zweitägigen Werkstatt der erste Tag.

Kurze Pause (10 min)

2.

Raum entwerfen (60 min)

Methoden: Skizze / Zeichnung anfertigen, Bild-Text-Collagen erstellen, Diskussion in Gruppen und im Plenum

Anhand von Wunschbildern von Kursräumen und einer Collage mit Selbstbezeichnungen Unterrichtender werden Raum- und Unterrichtskonzepte bewusst gemacht, diskutiert und reflektiert.

Schritt 1: Raum entwerfen (20 min)

Methode: Skizze / Zeichnung anfertigen

Gruppenarbeit: WT entwerfen / zeichnen zu zweit einen Raum für einen Deutschkurs, den sie gut finden und notieren ihren Diskussionsprozess.

63

Schritt 2: Vorstellung der entworfenen Räume (15 min)

Methode: Präsentation und Diskussion

Plenum: Die Gruppen stellen ihre Räume den anderen vor (Beschreibung des Bildes und Begründung). Die WT diskutieren die Räume und klären offene Fragen.

Schritt 3: Arbeit mit Selbstbezeichnungen Unterrichtender (5 min)

Methode: Auswahl von Begriffen, Erstellen einer Bild-Text-Collage

Gruppenarbeit: Auf einem Materialtisch liegen verschiedenste Selbstbezeichnungen von DaZ-Lehrenden. Die WT wählen (in der gleichen Gruppenkonstellation wie in Schritt 1) zwei Bezeichnungen aus: eine, die ideal in den von ihnen entworfenen Raum passt und eine, die gar nicht in den Raum passt und pinnen / heften / kleben die beiden Begriffe zu ihrem Bild.

Schritt 4: Diskussion von Raum- und Unterrichtskonzepten (20 min)

Methode: moderierte Diskussion, Notizen auf dem Flipchart

Plenum: Die WT diskutieren abschließend, welche Konzepte von Unterricht sich in den gewählten Selbstbezeichnungen ausdrücken (auf dem Flipchart wird mitprotokolliert).

Kurze Pause (5 min)

3. Wissen im Hintergrund (60 min)

64

Methoden: spontane Assoziationen bilden, Begrifflichkeiten finden und auf Moderationskarten festhalten, moderierte Diskussion, Mindmap erstellen

Das explizite und implizite Wissen der WT soll bewusst gemacht und reflektiert werden: Es geht primär darum, jenes Wissen herauszufinden, das den WT im Zusammenhang mit ihrer Rolle als Unterrichtende_r spontan in den Sinn kommt (Reflexion über die von WT vorgenommene Gewichtung / Hierarchisierung von eigenen Wissensbeständen). Darüber hinaus soll der Zusammenhang von Wissen, Hierarchisierung und Macht reflektiert werden.

Schritt 1: Süßigkeiten und welches Wissen? (20min)

Methode: spontane Assoziationen bilden

Plenum: Auf einem Tisch liegen unterschiedliche Süßigkeiten. Jede_r

WT wählt sich eine Süßigkeit aus und beschreibt sehr spontan, welches Wissen er_sie als Person mit in den eigenen Unterricht bringt. Dabei werden die Süßigkeiten der Reihe nach auf einen Tisch gelegt.

Schritt 2: Konkretisierung von Wissen (5 min)

Methode: Begrifflichkeiten finden und auf Moderationskarten festhalten

Individuell: WT fassen das in Schritt 1 Erzählte jeweils in einen Begriff (insgesamt max. 3-4 Begriffe) zusammen und notieren diese/n auf Moderationskarten.

Schritt 3: Wissen, Hierarchisierung und Macht (25 min)

Methode: moderierte Diskussion anhand eines Fragenkatalogs

Die Moderationskarten werden an die Wand gepinnt / geheftet bzw. auf ein Flipchart geklebt und den anderen kurz vorgestellt. Anhand der hier entstandenen Wissens-„Landkarte“ werden mit Hilfe eines Fragenkatalogs zentrale Facetten der Wirkungsmacht von explizitem und implizitem Wissen bewusst gemacht, diskutiert und reflektiert.

Fragenkatalog

a) Wissen, der Wert von Wissen, Hierarchisierung von Wissen und zugrunde liegende Macht- und Herrschaftsstrukturen

• Was fällt Ihnen mit Blick auf die genannten Begriffe zu Wissen auf? Gibt es Gemeinsamkeiten? Gibt es Unterschiede?

• Stehen diese unterschiedlichen Wissensbestände gleichwertig nebeneinander? Oder gibt es unterschiedliche individuelle oder gesellschaftliche Bewertungen?

b) Explizites (sichtbares) und implizites (unsichtbares) Wissen

- Welches Wissen ist Ihnen spontan eingefallen?
- Welches Wissen ist Ihnen nicht sofort eingefallen?
- Welches Wissen prägt den Unterricht: Welches Wissen gestaltet die Interaktionen / Rollen / Positionierungen / Handlungsspielräume im Unterricht?

c) Individuelle Prägung und (Macht-)Positionierung durch Wissen

- Wie prägt das Wissen, das Sie haben?
- Wie prägt das Wissen Ihren Unterricht? Wie gestaltet es die Interaktionen / Rollen / Positionen / Handlungsspielräume im Unterricht?

Schritt 4: Zusammenführung der Diskussion (10 min)

Methode: Mindmap erstellen

Plenum: Die WT erstellen gemeinsam eine Mindmap, in der sie die zentralen Punkte der Diskussion zusammenfassen / grafisch darstellen.

Mittagspause (60 min)

Nachmittag, 14:00 bis 17:00 Uhr

4.

Was passiert hier eigentlich? (60 min)

Methoden: Auswahl und Bearbeitung von Interviewpassagen, Präsentation und moderierte Diskussion

In dieser Übung soll anhand von Interviewpassagen (Aussagen von Lehrenden in der Basisbildung mit Migrant_innen) die Wirkung (smacht) von Wissen der Unterrichtenden in und auf Unterrichtssituationen diskutiert, analysiert und reflektiert werden.

Schritt 1: Arbeit mit Interviewpassagen (40 min)

Methode: Auswahl und Bearbeitung von Interviewpassagen

Gruppenarbeit: Auf dem Tisch liegen unterschiedliche Passagen aus Interviews mit DaZ-Lehrenden auf. Die WT suchen sich pro Gruppe eine Interviewpassage aus und bearbeiten sie anhand eines Fragenkatalogs:

α) Beschreibung

- Was passiert hier eigentlich? Was wird gesprochen?
- Welche Situation kann dazu imaginiert werden?

b) Analyse

- Was drückt sich in den Passagen aus? Welche Vorstellungen, welche (Handlungs-)Muster, welche Ordnungen, welche (gesellschaftlichen) Strukturen können erkannt werden?
- Was wird in dieser Situation als legitim, was als illegitim betrachtet? Wer definiert?
- Wie sind die Sprechenden / angesprochenen / beteiligten Akteur_innen positioniert (Hierarchie, Machtbeziehung etc.)? Woran kann das erkannt werden?
- Können gewaltvolle Momente identifiziert werden? Wenn ja, welche? Wie, wodurch und durch wen sind / werden sie gestaltet?

Schritt 2: Diskussion im Plenum (20 min)

Methode: moderierte Diskussion

Plenum: Abschließend werden jene Punkte gesammelt und vorgestellt, die die WT aus der Gruppendiskussion gerne allen mitteilen möchten.

Anmerkung: Die Gruppe kann auch nur eine einzige Interviewpassage bearbeiten. Damit würden mögliche unterschiedliche Perspektiven und Lesarten der Passage diskutier- und reflektierbar.

Kurze Pause (10 min)

67

5.

Institutionen von Wissen (70 min)

Methoden: Bildanalyse (Bildbeschreibung, Institutionen* des Bildes herausarbeiten), Übertragen der Institutionen auf die Unterrichtssituation, Entwicklung von vergleichbaren Interventionen

Anhand einer künstlerischen Arbeit von James Luna (Performance / Intervention im öffentlichen Raum) werden Institutionen von Wissen erarbeitet, diskutiert und reflektiert und auf die Unterrichtssituation übertragen.

* Unter dem Begriff der Institution verstehen wir konventionalisierte Bedeutungen, die das Bild durch Traditionen / Werte / Wissen vermittelt.

Schritt 1: Was passiert in dem Bild? (15 min)

Methode: Bildbeschreibung

Individuell: Die WT notieren individuell auf Moderationskarten die wesentlichen Punkte (für jeden Punkt eine Karte), die sie im Bild erkennen.

Plenum: Die Karten werden anschließend kurz vorgestellt und zum Bild gepinnt / geheftet / geklebt.

Schritt 2: Welche Institutionen von Wissen sind im Bild erkennbar? (20 min)

Methode: Institutionen des Bildes herausarbeiten und auf Unterrichtssituationen übertragen

Plenum: WT diskutieren unter Anleitung der WL die Frage. Danach einigen sich die WT auf die zentralen Institutionen und notieren sie auf ein Flipchart. Abschließend werden zu diesen Institutionen Äquivalente in / aus Unterrichtssituationen gesucht.

Schritt 3: Wie könnte eine vergleichbare Intervention in einer Unterrichtssituation aussehen? Wer interveniert? (30 min)

Methode: Entwicklung einer Intervention, die mit der auf dem Bild vergleichbar ist

Gruppenarbeit: Anhand der erarbeiteten Institutionen und ihrer Übertragung in Unterrichtssituationen werden mögliche Interventionen im Unterricht entworfen und im Plenum präsentiert (Flipchart, Skizze, Notizen etc.).

Schritt 4: Wie könnte ein_e Lehrer_in dieses Bild im Unterricht einsetzen? (5 min)

Methode: Blitzlichtrunde

Plenum: Eine kurze und spontane Blitzlichtrunde zu dieser Frage. (WL dokumentiert auf Flipchart mit)

Kurze Pause (10 min)

6.

Feedback (30 min)

Handout für schriftliches Feedback.

Feedback der WT schriftlich und mündlich: Welche Punkte wollen Sie uns mündlich mitteilen?

Auch die WL geben den WT Feedback zur Werkstatt, teilen ihre Eindrücke mit ihnen.

Liste der Materialien zur Werkstatt

Bilder

James Luna, 1985-1987, „Artifact Piece“, Performance; online siehe: http://www.yorku.ca/caitlin/1900/postcolonial/postcolonial_art.htm (letzter Zugriff: 16.12.2013). Infos zum Künstler: <http://www.jamesluna.com/> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Texte

Selbstbezeichnungen von Lehrenden

Aus: Interviews mit DaZ-Lehrenden, durchgeführt von maiz, 2011; online siehe: <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung>

Ausschnitte aus Gesprächen mit Lehrenden

Aus: Interviews mit DaZ-Lehrenden, durchgeführt von maiz, 2011; online siehe: <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung>

Handouts

Fragen zu „Wissen im Hintergrund“

Handout für Übung 3c: Wirkungsmacht von explizitem und implizitem Wissen

Fragen zu „Was passiert hier eigentlich?“

Handout für Übung 4: Was passiert hier eigentlich? Oder: Welches Wissen ist zentral? Wie strukturiert es die pädagogische Situation?

Feedbackbögen

Feedbackbögen „Sie“ und „Ich“ zur Auswahl für die WT

Die Handouts sowie einige der künstlerischen Arbeiten und Texte sind online unter <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung> zum freien Download verfügbar.

Selbstreflexion

Die Werkstatt „Wissen“ erwies sich grundsätzlich als sehr komplex – sowohl für die Werkstattleiter_innen als auch für die Teilnehmer_innen. In den Feedbacks formulierten die Teilnehmer_innen insbesondere die Schwierigkeit, „Wissen“ in all seinen Facetten zu fassen zu bekommen. Die Instrumentarien, die ihnen in den Werkstätten zur Verfügung gestellt wurden, haben es ihnen nicht oder nicht ausreichend ermöglicht, den Begriff des „Wissens“ und seine Implikationen zu konkretisieren und greifbarer zu machen. Als Werkstattleiter_innen hatten wir zudem das Gefühl, unser handlungsleitendes Wissen, das heißt, die der Werkstatt zugrunde liegenden theoretischen Konzepte, nicht ausreichend transparent gemacht zu haben. Das führte in Teilen zu einer Verunsicherung der Werkstattteilnehmer_innen. Zudem fehlte damit in den Diskussionen oftmals ein expliziter Bezugspunkt sowohl für die Teilnehmer_innen als auch für die Leiter_innen, mit dem der gemeinsame Reflexionsprozess fundierter und vielleicht auch detailreicher möglich gewesen wäre.

In der Evaluationsphase der Werkstätten haben wir diesen Kritikpunkt aufgegriffen und eine Übung entwickelt, in der sich die Teilnehmer_innen zu Beginn der Werkstatt zunächst die Konzepte aneignen und diskutieren können. Damit soll zum einen das Wissen der Werkstattleiter_innen und damit ihre Positionierung transparent gemacht werden. Zum anderen ermöglicht es eine Auseinandersetzung mit den zentralen Konzepten auch den Werkstattteilnehmer_innen, ihren Zugang zu diskutieren und zu verorten. Damit werden letztlich auch die Reflexionsprozesse in der Werkstatt sichtbar und lassen sich weiter vertiefen.





Werkstatt Sprechen als die Andere

Beschreibung der Werkstatt

Lehrende wechseln oft in die Ich-Form, wenn sie über die Lernenden sprechen. Dies hat maiz in Interviews mit DaZ-Lehrenden unterschiedlicher Organisationen in Österreich festgestellt. Wenn die Lehrenden zum Beispiel Situationen aus dem Alltag einer Kursteilnehmerin beschreiben, dann sagen sie nicht: „Eine Asylwerberin möchte Deutsch lernen, damit sie beim Arzt für sich selbst sprechen kann.“ Sondern sie sagen: „Ich möchte Deutsch lernen, damit ich beim Arzt für mich selbst sprechen kann.“

Die Werkstatt untersucht diesen feinen, aber bedeutungsvollen Unterschied des Sprechens im Unterrichtskontext (DaZ, Alphabetisierung etc.) bzw. in der Beratungs-, Bildungs- und Projektarbeit mit Migrant_innen: Wann und wo tritt das „Sprechen als die Andere“ auf? Was bedeutet es? Und warum sprechen Lehrende als Lernende?

Ziel der Werkstatt ist es, sowohl die Beweggründe und Haltungen der Akteur_innen als auch die Konsequenzen ihres Sprechens und Handelns im gesellschaftspolitischen Zusammenhang zu betrachten. Um (selbst)kritisches Arbeiten zu ermöglichen, werden zu Beginn der Werkstatt vier grundlegende Konzepte als „Reflexivitätsinstrumentarium“ vorgestellt: Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung; Weißsein; Paternalismus und Repräsentationskritik. Die Teilnehmer_innen eignen sich dieses Instrumentarium gemeinsam an, damit sie während der Werkstatt immer wieder darauf zurückgreifen können.

75

Fragen

- Welche Vorstellungen oder Phantasien haben wir als Lehrende von den Lernenden?
- Wie hängen Vorstellungen/Phantasien und gesellschaftliche Machtverhältnisse zusammen?
- Wie entsteht Komplizität* zwischen Lehrenden und Lernenden und wie wirkt sie mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zusammen?

- Warum und wie identifizieren wir uns als Lehrende mit den Lernenden?
- Was können wir aus Identifikationsprozessen über uns und unsere Gesellschaft lernen?
- Welche Chancen, welche Gefahren wohnen Identifikationsprozessen inne?
- Welche Einstellungen liegen einem Sprechen für zugrunde, welche einem Sprechen als? Was ist der Unterschied zwischen beiden?
- Wer spricht? Wer spricht nicht?
- In welcher Form wird (nicht) gesprochen?
- Was ist ein authentisches, autorisiertes Sprechen?
- Was ist ein phantasiertes, nicht autorisiertes Sprechen?
- Wie unterscheiden sich die beiden Sprechen?
- Bitte ergänzen Sie weitere Fragen.

* Anmerkung: Durch die Benennung / Erwägung einer möglichen Komplizität zwischen Lehrenden und Lernenden beabsichtigen wir ein Merkmal von Verhältnissen zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Minderheitsangehörigen zu thematisieren. Eine Erklärung dieser Komplizität kann in der Auseinandersetzung mit der Annahme eines „authentischen Sprechens“ seitens der Subalternen gefunden werden. Encarnación Gutiérrez Rodríguez bezieht sich auf die Ausführungen der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak hinsichtlich der Frage nach den Darstellungsmöglichkeiten der „subalternen Frau“: „Die Annahme, die Subalterne könnte am besten für sich sprechen, weil sie aufgrund ihrer sozialen und politischen Stellung ihre Sichtweise am besten vertreten kann, geht davon aus, dass die Subalterne zugleich über ein kritisches Bewusstsein verfügt, das heißt, über ein bewusstes Wissen über sich selbst. Natürlich verfügt die ‚subalterne Frau‘ über ein Wissen von sich selber. Doch bezieht sie dieses Wissen nicht aus sich heraus, sondern aus dem Umfeld, in dem dieses Wissen produziert wird. Sie kann das Wissen um sich selbst auch aus hegemonialen Erklärungssträngen beziehen. Authentisch bedeutet daher nicht unbedingt kritisch.“

(Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Fallstricke des Feminismus. Das Denken „kritischer Differenzen“ ohne geopolitische Kontextualisierung. Einige Überlegungen zur Rezeption antirassistischer und postkolonialer Kritik. In: <http://them.polylog.org/2/age-de.htm>, letzter Zugriff: 19.08.2014)

Konzepte zur Werkstatt

1. Konzept der nationalen und sprachlichen Zugehörigkeit / Zuordnung
2. Weißsein, Privilegierung und Definitionsmacht
3. Paternalismus und Helfer_innensyndrom
4. Repräsentationskritik

Die Teilnehmer_innen eignen sich diese vier Konzepte zu Beginn der Werkstatt „Sprechen als die Andere“ gemeinsam an, damit sie während der Werkstatt darauf zurückgreifen können.

Methodenbeispiele

Methode 1: Thementische Auf vier Tischen liegen Materialien zu den Konzepten. Die Teilnehmer_innen eignen sich in vier Gruppen jeweils ein Konzept an. Gemeinsame „Wanderung“ entlang der Tische und Austausch unter allen Teilnehmer_innen.

Methode 2: Gruppenpuzzle Auf vier Tischen liegen Materialien zu den Konzepten. Die Teilnehmer_innen eignen sich in vier Gruppen jeweils ein Konzept an. Anschließend werden vier neue Gruppen gebildet. In jeder neuen Gruppe sind Teilnehmer_innen der vier vorherigen Gruppen vertreten. Die Teilnehmer_innen jeder neuen Gruppe vermitteln sich gegenseitig die unterschiedlichen Konzepte bzw. diskutieren über Querverbindungen.

77

Beide Methoden können auch kombiniert werden.

Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung

Die nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung definiert den Status von Personen in einer Gesellschaft, in einem Nationalstaat. Daran gekoppelt sind Grundrechte wie zum Beispiel das Wahlrecht oder das Recht auf Bewegungsfreiheit. Personen, die nach dem Gesetz nicht zur Nation gehören wie Geflüchtete oder Eingewanderte, werden

diese politischen Rechte in westlichen Gesellschaften systematisch vor-
enthalten. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung ist eine
wirksame Struktur, die nicht nur die Ausgeschlossenen, sondern auch
die Eingeschlossenen prägt. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/
Zuordnung lässt sich nicht einfach ignorieren oder ablegen. Sie prägt
uns, auch wenn wir dies nicht wollen.

Mögliche Fragen

- Wie beeinflusst das Konzept der nationalen und sprachlichen Zugehörigkeit/Zuordnung die eigene Arbeit?
- Wo und auf welche Weisen manifestieren sich Ein- und Ausschlussmechanismen im eigenen Arbeitsfeld?
- Gibt es Möglichkeiten eines individuellen oder kollektiven Handelns gegen diskriminierende Strukturen im eigenen Umfeld?

Literatur (Auswahl)

Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts, Berlin 1988.

Schriften von Bauman, Zygmunt: siehe online etwa folgendes Interview mit dem Autor von Jens Kastner: http://www.jenspetzkastner.de/bauman_argument.html (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Guillaumin, Collette: Racism, Sexism, Power and Ideology, London/New York 1995 (insbesondere S. 222-223).

Schriften von Laclau, Ernesto und Mouffe, Chantal: siehe online etwa folgendes Interview mit Chantal Mouffe von Markus Miessen: http://www.westminster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0004/6457/csd_mouffe_interview_with_miessen_ArticulatedPowerRelations.pdf (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Laclau, Ernesto / Mouffe, Chantal: Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, Wien 1998.

Nghi Ha, Kien / Lauré al-Samarai, Nicola / Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster 2007.

Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kapalka, Annita / Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010.

Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster 2003.

Weißsein, Privilegierung und Definitionsmacht

Das Konzept des Weißseins wurde von Schwarzen Aktivist_innen und Intellektuellen geprägt, um Macht- und Herrschaftsverhältnisse untersuchen und angreifen zu können. In ihren Forschungen machen sie deutlich, dass Weiße mittels ihres privilegierten gesellschaftlichen Status Schwarze markieren, während sie sich selbst als Norm setzen, die scheinbar außer Definition und Frage steht. Zudem bleibt diese Norm meist unsichtbar und unbenannt, während die sogenannten „Anderen“ sichtbar gemacht und in Kategorien eingeteilt werden. Weißsein ist und wirkt jedoch nicht überall gleich. Es gründet immer auf einer spezifischen Geschichte des Rassismus, des Antisemitismus und der Kolonialisierung.

Mögliche Fragen

- Wie zeigt sich das Konzept des Weißseins im eigenen Arbeitsfeld?
- In welchen historischen und aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhängen steht Weißsein in Österreich/Deutschland/der Schweiz?
- Welche Privilegien haben welche Personen? Kann man sie an andere abgeben?
- Welche Definitions- und Markierungspraktiken gibt es? Was bedeuten sie?

79

Literatur (Auswahl)

Amesberger, Helga / Halbmayr, Brigitte: Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur, Wien 2008.

van den Broek, Lida: Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch, Berlin 1993.

Dyer, Richard: White, London/New York 1997.

Eggers, Maureen Maisha / Kilomba, Grada / Piesche, Peggy / Arndt, Susan, (Hg.): Mythen. Masken. Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster 2005.

Fanon, Frantz: Peau noire, masques blancs, Paris 1952; auf Deutsch erschienen unter dem Titel: Schwarze Haut, weiße Masken, Frankfurt am Main 1980.

Frankenberg, Ruth: *White Women. Race Matters. The Social Construction of Whiteness*, Minnesota 1991.

Schriften von hooks, bell, etwa: *Black Looks. Popkultur – Medien – Rassismus*, Berlin 1994 oder: *Talking Back: thinking feminist, thinking black*, Cambridge, Mass. 1989.

Kazeem, Belinda / Schaffer, Johanna: *Talking back. bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung*. In: Karentzos, Alexandra / Reuter, Julia (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Wiesbaden 2012, S. 177-188.

Schriften von Morrison, Toni, etwa: *Sehr blaue Augen*, Reinbek 1979 oder: *Playing In the Dark. Whiteness And The Literary Imagination*, Cambridge, Mass. 1992.

Arbeiten und Schriften von Piper, Adrian: *Out of Order, Out of Sight*, 2 Bände, London 1996; Arbeiten auf Zeitungspapier *Vanilla Nightmares*, besonders Nr. #18 zu Privilegien und Nr. #3 zu Weißsein.

Reitsamer, Rosa / Schmeiser, Jo (Hg.): *Born to be white. Rassismus und Antisemitismus in der weißen Mehrheitsgesellschaft*, Wien 2005.

Tate, Shirley Anne: *Die Realität des Schwarzseins: Die Psychodynamik weißer Mythen*, Wien 2012 (<http://www.conzepte.org/home.php?il=93&l=deu>), siehe online auch folgendes Interview mit der Autorin und Monika Bernold von Conzepte: <http://www.conzepte.org/home.php?il=94&l=deu> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Tate, Shirley Anne: *Black Skins, Black Masks*, Aldershot 2005.

Paternalismus und Helfer_innensyndrom

80

In den 1990er-Jahren wurden Formen der „Hilfe“ und „Unterstützung“ auch im deutschsprachigen Raum einem zunehmend kritischen Blick unterzogen. Selbstorganisierte Migrant_innen untersuchten die Motivationen, Hintergründe und Effekte von Stellvertreter_innenpolitik, wie sie von engagierten Aktivist_innen (Linken, Feministinnen etc.) im Bereich Flucht, Migration und Asyl vertreten wurden. Angegriffen wurde zum Beispiel das bis dato wenig hinterfragte „Sprechen für“ (Migrant_innen, Flüchtlinge und Asylsuchende). Die selbstorganisierten Migrant_innen forderten gleiche politische Rechte und egalitäre Strukturen und sie fragten auch nach der gesellschaftlichen Position der selbst ernannten Fürsprecher_innen: Was bedeutet es, wenn privilegierte Mehrheitsangehörige ohne Migrationsgeschichte für Flüchtlinge und Migrant_innen sprechen? Wer zieht daraus welchen Profit? Im Zentrum der Kritik stand auch die (nach wie vor) verbreitete Darstel-

lung von Migrant_innen und Flüchtlingen als Opfer, die sich angeblich nicht selbst artikulieren könnten und die Hilfe/Unterstützung der weißen Mehrheitsangehörigen brauchen würden.

Mögliche Fragen

- Was heißt „helfen“ und „unterstützen“ in Ihrer Organisation, in Ihrer Arbeit?
- Welche konkreten Beispiele von Stellvertreter_innenpolitik, von einem „Sprechen für“ kennen Sie?
- Wann ist Stellvertreter_innenpolitik sinnvoll, wann dient sie der Fortsetzung der geltenden asymmetrischen Machtverhältnisse?

Literatur (Auswahl)

AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik: Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Die Gaste, 2012, Ausgabe 21 (online aufrufbar unter: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html>, letzter Zugriff: 16.12.2013).

Interview mit: Cepek, Elisabeth, Mineva, Gergana, Salgado, Rubia: Das pädagogische Verhältnis emanzipieren. In: <http://www.migrazine.at/node/648> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Dorostkar, Niku / Preisinger, Alexander (2012): Integration durch Leistung. In: www.migrazine.at (letzter Zugriff: 10.03.2012).

Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf 2007.

Schriften von Kazeem, Belinda, etwa: „Energie sparen!“ oder „Ich bin Viele!“ (online abrufbar unter: <http://www.conzepte.org/home.php?il=51&l=deu>; <http://www.conzepte.org/home.php?il=50&l=deu> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Schriften von Minh-ha, Trinh T., etwa: When the Moon Waxes Red, London/ New York 1991.

Marth, Gabriele / Schmeiser, Jo, (Hg.): Vor der Information 7/8/98: Staatsarchitektur, Wien 1998; darin insbesondere „Niemand ist tabula rasa“ von maiz, für Ausschnitte online siehe: <http://no-racism.net/literatur/14> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Marth, Gabriele / Schmeiser, Jo, (Hg.): Vor der Information 99/00: Antirassistische Öffentlichkeiten. Feministische Perspektiven, Wien 2000; darin insbesondere „Arbeit mit der Öffentlichkeit“ von Anna Kowalska, für Ausschnitte online siehe: <http://no-racism.net/literatur/15> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Schriften von Steyerl, Hito, etwa: Eliminatorischer Exotismus. Besserweißi Fuck off!
In: Zweite Hilfe, München 1997, S. 37-39 oder: „Über jemand reden ...“, Hito
Steyerl im Gespräch mit Helmut Draxler. In: Springerin, 1997, Heft 2, S. 34-37.
Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación, (Hg.): Spricht die Subalterne
Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster 2003.

Repräsentationskritik

Zwei mögliche Bedeutungen von Repräsentation sind „Repräsentation als „sprechen für“, wie in der Politik, und Repräsentation als „Re-präsentation“, als „Dar-stellung“ bzw. „Vorstellung“, wie in der Kunst oder der Philosophie.“ (Spivak 2008: 29). In der Praxis des „Sprechens für“ erkennen wir, wie oben ausgeführt, eine paternalistische Dimension. Doch weder lässt sich dieses Sprechen allein auf Paternalismus zurückführen, noch findet Paternalismus nur im „Sprechen für“ seinen Ausdruck.

Repräsentationskritische Ansätze gehen davon aus, dass es keine neutralen Darstellungs- und Ausdrucksformen gibt. Jedes Bild, jeder Begriff, jedes Medium steht in einem bestimmten Zusammenhang: Sie können nicht losgelöst von den Menschen, die sie verwenden, von den Gesellschaften, in denen sie entstanden sind, und von den Geschichten und Ereignissen, die sie geprägt haben, verstanden werden. Repräsentationskritische Zugänge fragen daher nicht nur nach der Intention der Sprecher_in oder Autor_in: „Was soll mit einem Bild, einem Begriff ausgedrückt werden?“ Sondern sie fragen vielmehr: „Welche Bedeutungen produziert ein bestimmtes Bild, ein bestimmter Begriff neben dem Inhalt, der transportiert werden soll? Wie interagieren die unbeabsichtigten Inhalte mit den beabsichtigten? Was ändert sich in der Bedeutungsproduktion, wenn die gleiche Ausdrucksform von einer anderen Person verwendet wird? Was ändert sich, wenn unterschiedliche Betrachter_innen das gleiche Bild anschauen?“ Repräsentationskritik üben heißt demnach, die Politiken, die einer visuellen, textuellen oder sprachlichen Artikulation eingeschrieben sind, zu entdecken und sie kritisch zu untersuchen.

Literatur (Auswahl)

Diverse Schriften von Hall, Stuart, etwa: *Critical Dialogues in Cultural Studies*, New York/London 1996 oder Hall, Stuart (Hg.): *Representation. Cultural Representations and signifying practices*, London 1997.

Schaffer, Johanna: *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*, Bielefeld 2008.

Spivak, Gayatri Chakravorty: *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl, Wien 2008.

Steyerl, Hito: *Die Farbe der Wahrheit, Dokumentarismus und Dokumentalität*. In: Karin Gludovatz (Hg.): *Auf den Spuren des Realen. Kunst und Dokumentarismus*, Wien 2004, S. 91-107.

Ablauf Kurzübersicht

Inhalt der Werkstatt In Interviews mit Lehrenden konnten wir feststellen, dass diese oft in die Ich-Form wechseln, wenn sie über die Lernenden sprechen. In der Werkstatt wollen wir untersuchen, wann dieses „Sprechen als die Andere“ auftritt und was es im Unterrichtskontext (DaZ, Alphabetisierung/Basisbildung mit Migrant_innen) bedeutet.

Zeitraumen und Struktur der Werkstatt

Vormittag: 09:00 bis 13:00 Uhr

Nachmittag: 14:00 bis 17:00 Uhr

Anmerkung: In der Testphase zeigte sich, dass die Werkstatt sehr dicht konzipiert ist und daher auf zwei Tage ausgedehnt werden könnte.

0.

Kennenlernen

Die Werkstatteleiter_innen (WL) stellen sich mit ihren Positionen, Interessen und Zielen vor. Die Werkstattteilnehmer_innen (WT) stellen sich mit einem Aspekt vor, der sie an der Werkstatt interessiert.

1.

Übung VORSTELLUNG: „Wer kommt in Ihren Kurs?“

In dieser Übung geht es um Phantasien/Vorstellungen, die Lehrende von den Lernenden haben.

Kurze Pause (15 Minuten)

2α.

Übung IDENTIFIKATION

anhand von 6 Bildern von Künstler_innen und von Selbstbezeichnungen von Lehrenden

In dieser Übung werden die Motive von Lehrenden im gesellschaftlichen Kontext in Österreich untersucht: Warum versetzen sich Lehrende in die Lernenden hinein und sprechen in der Ich-Form als die Lernenden?

Was drückt sich darin (unbewusst, unbeabsichtigt) aus? Wie zeigen sich im „Sprechen als die Andere“ die gesellschaftlichen Verhältnisse?

2b.

Variante der Übung IDENTIFIKATION

anhand von 3 Textausschnitten aus Interviews mit Lehrenden und von Selbstbezeichnungen von Lehrenden

Anmerkung: Die Fragestellungen sind die gleichen wie bei 2a, nur die Materialien sind andere (Textausschnitte statt Bilder).

Mittagspause (13:00 bis 14:00 Uhr)

3.

Übung IM KURS

anhand des Films „Kurz davor ist es passiert“ von Anja Salomonowitz

In dieser Übung geht es um die Bewusstwerdung von Machtverhältnissen, der eigenen Verstricktheiten und Privilegien, sowie darum, wie sich diese auf der Ebene des Sprechens ausdrücken.

Kurze Pause (15 Minuten)

4.

Feedback

Feedback mündlich und schriftlich (Handout).

85

Übersicht Werkstatt Sprechen als die Andere

	Inhaltliche Aufgaben	Form des Arbeitens	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
0	<p>Kennenlernen WT stellen sich mit ihren Positionen, Interessen und Zielen in Hinblick auf das Thema der Werkstatt vor und fassen dies in einer Mindmap zusammen.</p>	Plenum	Mindmap am Boden im Stuhlkreis	Vorstellungsrunde: Erwartungen, Wünsche; Kennenlernen	Mindmap bleibt im Raum, es kann in anderen Übungen darauf zurückgegriffen werden.	30 Min.
1	<p>Vorstellung Jede_r WT erfindet eine fiktive Person, die in ihren_seinen Kurs kommt: 1. Sie_er beschreibt, skizziert diese Person. 2. Sie_er stellt sich als diese Person vor. 2.1. Zusatzübung (optional) 3. Reflexion der Skizzen und Performances</p>	EA EA GA Plenum	Notizen und Bleistiftskizze Rollenspiel: Performance Reflexion mit Fragenkatalog Moderierte Diskussion	Vorstellungen/Phantasien der Lehrenden von den Lernenden werden ausgesprochen und untersucht	Diskussion ohne Beurteilung oder Wertung Hier gibt es (nach Schritt 2) die Zusatzübung 2. 1. In zwei Gruppen werden die Ergebnisse gemeinsam mit einem Fragenkatalog von sechs Fragen reflektiert.	75 Min.
2	<p>Identifikation 1. Jede_r WT wählt ein Bild aus: „Mit welchem Bild identifizieren Sie sich?“ 2. Jede_r WT wählt 2 Selbstbezeichnungen aus: Eine, die dazu passt, eine, die nicht dazu passt. Collage aus Bild und Selbstbezeichnungen; 3. Jede_r WT zeigt der Gruppe ihre_seine Collage. Gemeinsame Problematisierung: „Welche schwierigen Aspekte könnte jemand in ihren Bildern sehen, wenn Sie nicht dabei sind, und nur die Collage für sich spricht?“</p>	EA EA Plenum	Bilder und Notizen Selbstzeichnungen auf Tisch, Collage Präsentation und Problematisierung	Identifikation mit Bildern und Selbstzeichnungen; Auseinandersetzung mit Motiven für Identifikation und Projektion sowie mit dem gesellschaftl. Kontext	Hier gibt es eine Variante, in der nicht Bilder, sondern Auszüge aus Interviews mit DaZ-Lehrenden gewählt werden. In Schritt 2 werden dann den Selbstbezeichnungen die gewählten Textpassagen zugeordnet. Statt einer Bild-Text-Collage entsteht eine reine Text-Collage.	105 Min.

	Inhaltliche Aufgaben	Form des Arbeitens	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
3	<p>Im Kurs Konzeption von zwei neuen Filmszenen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Filmvorführung; gesamter Film bzw. zwei Ausschnitte daraus; 2. Auseinandersetzung mit dem Film: Die WT üben Repräsentationskritik, reflektieren Form und Inhalt des Films. 3. a. Konzeption von zwei neuen Szenen: „Im Kurs“. Die WT wählen je eine Aussage von Lehrenden und Lernenden, setzen beide in Szene und sprechen über den Unterschied des Sprechens, der Inszenierung, ihrer Umsetzungsentscheidungen etc. 4. Die zwei Gruppen präsentieren / performen ihre entworfenen Szenen und stellen Fragen zu den Szenen der jeweils anderen Gruppe. 5. Abschließende Besprechung des Vor- und Nachmittags 	<p>EA/Plenum Plenum GA Plenum GA Plenum Plenum</p>	<p>Dokumentarfilm „Kurz davor ist es passiert“ von Anja Salomonowitz a) Karten mit Interviewauszügen aus Gesprächen mit DaZ-Lehrer_innen b) Karten mit Zukunftswünschen aus Gesprächen mit lernenden Migrant_innen</p>	<p>Bewusstwerdung der eigenen Verstricktheiten in Rassismus, Sexismus und andere strukturelle Diskriminierungen; Auseinandersetzung mit Privilegien; Erkennen des Unterschieds zwischen einem „Für-sich-Sprechen“ und einem „Sprechen als die Andere“; Herausarbeiten und Diskussion des Unterschieds zwischen einem autorisierten „Sprechen als die Andere“ und einem nicht-autorisierten „Sprechen als die Andere“</p> <p>Resümee und Festhalten der Erkenntnisse; Präzisierung</p>	<p>Zu Schritt 3 gibt es eine einfachere (zeitlich kürzere) Variante 3.b., in der nur eine neue Szene konzipiert wird. Es wird in dieser Variante nur mit den „Zukunftswünschen“ gearbeitet.</p>	115 Min.
4	<p>Feedback (mündlich und schriftlich anhand eines Fragenkatalogs)</p>	Plenum	Blitzlichtrunde mit Feedback Feedbackbogen (schriftlich)	Evaluation, Feedback, Anregungen, abschließende Kommentare		45 Min.

Kürzel: EA=Einzelarbeit, GA=Gruppenarbeit; PA=Partner_innenarbeit (2er Gruppe); GG=Ganze Gruppe (ohne WL); Plenum=Ganze Gruppe (inkl. WL); WL=Werkstattleiter_in, WT=Werkstattteilnehmer_in(nen)

Ablauf Detailplan

Vormittag, 9:00 bis 13:00 Uhr

0.

Kennenlernen: Vorstellungsrunde mit Mindmap im Stuhlkreis (30 min)

Methode: Stichworte in einer Mindmap festhalten

Die Werkstatteleiter_innen (WL) präsentieren Ablauf und Zeitstruktur der Werkstatt und stellen sich mit ihren Positionen, Interessen und Zielen vor. Sie bitten die Werkstattteilnehmer_innen (WT), sich mit einem Aspekt vorzustellen, der sie an der Werkstatt am meisten interessiert.

1.

Übung: „Vorstellung“ (75 min)

Methoden: Notizen und Bleistiftskizze, Rollenspiel, Selbstkritik, moderierte Diskussion

In dieser Übung geht es um Vorstellungen/Phantasien, die wir als Lehrende von den Lernenden haben. Die WL thematisieren den Unterschied zwischen dem Begriff Vorstellung und dem Begriff Phantasie: Vorstellungen orientieren sich mehr an der Realität; Phantasien haben dagegen weniger mit den Lernenden zu tun als mit den Wünschen der Lehrenden.

Schritt 1: Wer kommt in Ihren Kurs? (10 min)

Methode: Die WT machen Notizen zur fiktiven Person und fertigen eine genaue Skizze an, eine Art „imaginäres Foto“ der fiktiven Person

Individuell (jede_r WT allein) erfindet eine fiktive Person: ganz spontan – die erste, die vor dem inneren Auge erscheint, quasi „bei der Türe hereinkommt“.

Schritt 2: Vorstellung als die erfundene Person (20 min)

Methode: Rollenspiel/Performance

Plenum: Jede_r WT stellt sich der Gruppe als die von ihr_ihm erfundene Person vor.

Schritt 2.1: Selbstkritik der Skizzen und Rollenspiele / Performances (25 min)

Anmerkung: Dieser Schritt ist ein zusätzlicher, der bei Zeitknappheit entfallen kann. (Dann wird gleich mit „Schritt 3: Diskussion im Plenum“ weitergemacht.)

Methode: Reflexion der Ergebnisse entlang eines Fragenkatalogs

Gruppenarbeit: Bildung von zwei Arbeitsgruppen, die einen kritischen Blick auf die bisherigen Ergebnisse der jeweiligen Gruppenmitglieder werfen: „Bitte schauen Sie jetzt die Skizzen, die entstanden sind, und auch Ihre Rollenspiel-Performance-Präsentationen genauer an: Arbeit in 2 Gruppen, Sammeln von Stichworten für die gemeinsame Diskussion entlang folgender Fragen:

- Was war problematisch und warum?
 - Was lehnen Sie ab und warum?
 - Wo sind darunterliegende Klischees herausgekommen? Welche?
 - Was war originell?
 - Welche Skizze und Präsentation hat gesellschaftliche Machtverhältnisse thematisiert oder sogar unterwandert?
 - Was haben Sie interessant gefunden? Was hat Sie gelangweilt?
- > Bitte immer mit Begründung, warum Sie so denken.

89

Schritt 3: Diskussion im Plenum (20 min)

Methode: Moderierte Diskussion

Die WL strukturieren und fragen nach, aber bewerten nicht und laden die WT dazu ein, die Ergebnisse der Übung „Vorstellung“ zu präsentieren und zu reflektieren:

- Was fällt Ihnen auf?
- Gibt es etwas, das alle skizzierten Personen verbindet?
- Welche Unterschiede sehen Sie?
- Nachfragen: Warum glauben Sie, dass ...?

Kurze Pause (15 min)

2.a.

Übung: „Identifikation“ (105 min)

Anmerkung: Zu dieser Übung gibt es die Alternative 2b.
(siehe weiter unten).

Methoden: Auswahl von einem der acht Bilder von Künstler_innen, Notizen zum Bild, Präsentation, Zuordnen von Selbstbezeichnungen, Bild-Text-Collage, moderierte Diskussion

In dieser Übung geht es um das Moment der Identifikation: Welche (bewussten und unbewussten) Motive* haben wir dafür, dass wir uns als Lehrende mit den Lernenden (bzw. den Bildern, die wir uns von ihnen und ihren Situationen machen) identifizieren? Welche Projektionen der Anderen erzeugen, wiederholen und verfestigen wir, indem wir uns an ihre Stelle imaginieren? Und wie hängen diese Projektionen mit uns selbst zusammen – mit der eigenen gesellschaftlichen Position, dem eigenen Selbstverständnis als Lehrer_innen?

* Beispiele für Motive: Empathie, Verständnis, Solidarität, Paternalismus, Exotisierung, Bewunderung, Angst, Hass etc.

Schritt 1: Arbeit mit Bildern von Künstler_innen (40 min)

Methoden: Notizen zum Bild, Präsentation im Plenum

Individuell: Die Bilder werden (ohne weitere Information zu Bild oder Künstler_in) auf einem Tisch ausgebreitet. Jede_r WT sucht sich ein Bild aus und macht sich dazu Notizen. Fragestellung: Ausgehend von Ihrer Position als Lehrer_in: Mit welchem Bild identifizieren Sie sich und wieso?

Anmerkung: Es steht den WT frei, ob sie sich mit der Person, einem Gegenstand auf dem Bild, der dargestellten Situation oder mit dem Bild als Ganzes identifizieren.

Anschließend kurze Vorstellung der Notizen für die ganze Gruppe.

Schritt 2: Arbeit mit Selbstbezeichnungen von DaZ-Lehrenden (25 min)

Methode: Zuordnen von positiv und negativ empfundenen Selbstbezeichnungen zum Bild, Herstellen einer Bild-Text-Collage

Individuell: Die Selbstbezeichnungen von Lehrenden werden auf einem Tisch ausgebreitet: Jede_r WT wählt zwei Begriffe aus (einen,

der passt und einen, der nicht passt) und ordnet sie dem gewählten Bild zu. Welcher Bedeutungszusammenhang entsteht? Es geht um das Benennen der Akteur_innen in der Lehrsituation: Wer spricht hier und in welcher Weise?

Kurze Pause (15 min)

Schritt 3: Abschließende Präsentation der Collagen und Diskussion im Plenum (40 min)

Methode: Moderierte Diskussion

Die WL fordern die WT dazu auf, problematische Aspekte an den eigenen Bild-Text-Collagen zu thematisieren: „Welche problematischen Aspekte könnte ein_e Kolleg_in in Ihre Collagen hineinlesen, wenn Sie nicht dabei sind und nur Ihre Bild-Text-Collagen für sich sprechen? Wie könnten die Collagen (gegen Ihre Intentionen) (miss)verstanden und kritisiert werden?“

2.b.

Variante der Übung: „Identifikation“ (105 min)

Methoden: Notizen zu den Interviewausschnitten, Präsentation, Zuordnen von Selbstbezeichnungen, Text-Collage, moderierte Diskussion

Anmerkung: Die Fragestellungen sind die gleichen wie bei 2.a., nur die Materialien sind andere (Textausschnitte statt Bilder).

In dieser Übung geht es um das Moment der Identifikation: Welche (bewussten und unbewussten) Motive* haben wir dafür, dass wir uns als Lehrende mit den Lernenden (bzw. den Bildern, die wir uns von ihnen und ihren Situationen machen) identifizieren? Welche Projektionen der Anderen erzeugen, wiederholen und verfestigen wir, indem wir uns an ihre Stelle imaginieren? Und wie hängen diese Projektionen mit uns selbst zusammen – mit der eigenen gesellschaftlichen Position, dem eigenen Selbstverständnis als Lehrer_innen?

* Beispiele für Motive: Empathie, Verständnis, Solidarität, Paternalismus, Exotisierung, Bewunderung, Angst, Hass etc.

Schritt 1: Arbeit mit Passagen aus Interviews mit Lehrenden (40 min)

Methoden: Notizen zur Textpassage, Präsentation im Plenum

Individuell: Die Interviewpassagen werden auf einem Tisch ausgebreitet. Jede_r WT sucht sich eine Passage aus und macht sich dazu Notizen. Fragestellung: Ausgehend von Ihrer Position als Lehrende: Wählen Sie bitte eine Aussage aus und schauen Sie diese kritisch an: Was fällt Ihnen auf? Warum wechselt die_der Lehrende in die Ich-Form? Was drückt sich hier, in der gewählten „Identifikation“, aus? Anschließend kurze Vorstellung der Notizen für die ganze Gruppe.

Schritt 2: Arbeit mit Selbstbezeichnungen von DaZ-Lehrenden (25 min)

Methode: Zuordnen von positiv und negativ empfundenen Selbstbezeichnungen zur Interviewpassage, Herstellen einer Text-Collage

Individuell: Die Selbstbezeichnungen von Lehrenden werden auf einem Tisch ausgebreitet:

Jede_r WT wählt zwei Begriffe aus (einen, der passt und einen, der nicht passt) und ordnet sie der gewählten Interviewpassage zu. Welcher Bedeutungszusammenhang entsteht? Es geht um das Benennen der Akteur_innen in der Lehrsituation: Wer spricht hier und in welcher Weise?

92

Kurze Pause (15 min)

Schritt 3: Abschließende Präsentation der Collagen und Diskussion im Plenum (40 min)

Methode: Moderierte Diskussion

Die WT präsentieren ihre Collagen im Plenum und begründen ihre Entscheidungen (Auswahl, Gestaltung etc.). Es soll genauer diskutiert werden, was die Selbstbezeichnungen und die Interviewpassagen aussagen und bedeuten: Welche gesellschaftlichen Normen, Werte, Zwänge, Möglichkeiten, Potentiale lassen sich in den Begriffen und Formulierungen erkennen?

Mittagspause (60 min)

Nachmittag, 14:00 bis 17:00 Uhr

3.

Übung „Im Kurs“ (115/105 min)

Methoden: Analyse des „Sprechens als die Andere“ im Film, Entwurf/ Performance von einer bzw. zwei neuen Film-Szenen (Dialog, Personen, Orte, Regieanweisungen etc.), Diskussion über den Unterschied: Film, Interviewpassagen und Zukunftswünsche

Anmerkung: In dieser Übung kann zwischen Schritt 3.a. und Schritt 3.b. gewählt werden. (Letzterer ist zeitlich kürzer, weil pro Gruppe nur eine Szene entwickelt wird.)

In dieser Übung geht es um die Bewusstwerdung der eigenen Verstricktheiten (in Rassismus, in Sexismus, in Neoliberalismus, in asymmetrische ausbeuterische Praktiken etc. und um die Auseinandersetzung mit den Privilegien, die aus diesen Verstricktheiten hervorgehen. Zweitens geht es um den Unterschied zwischen einem authentischen, autorisierten „Sprechen als die Andere“ (Dokumentarfilm) und einem phantasierten, nicht autorisierten „Sprechen als die Andere“ (Interviewpassagen von Lehrenden). Wir wollen hier jedoch anmerken, dass aus dem Film nicht ersichtlich wird, ob bzw. wie das „Sprechen als die Andere“ autorisiert wurde.

Schritt 1: Arbeit mit einem Dokumentarfilm von Anja Salomonowitz: „Kurz davor ist es passiert“ (20 min)

Methode: Filmvorführung (gesamter Film bzw. zwei Ausschnitte daraus)

Die WT schauen sich, wenn möglich, den ganzen Film im Vorfeld an.

Sonst zeigen die WL zwei Ausschnitte á 10 Minuten, und zwar: „In der Nachbarschaft“ und „In der Botschaft“.

Schritt 2: Auseinandersetzung mit Inhalt und Form des Dokumentarfilms (20 min)

Methode: Gemeinsame Diskussion und Analyse des Films: Repräsentationskritik üben

93

Anmerkung: In diesem Schritt kann auf das Konzept der Repräsentationskritik zurückgegriffen werden.

Im Plenum: Diskussion des Films; unter anderem entlang folgender Fragen:

- Welche Mittel werden verwendet, welche Bedeutungen produzieren sie? (Konzept des Films, Kameraeinstellung, Dialog, Stimme, Person/en, Orte, Tonebene und dislozierte Geräusche; Struktur des Films: Zusammenarbeit mit NGO LEFÖ)

- Wo werden Konventionen gebrochen, wo affirmiert?

- Wie wirkt sich die filmische Form auf die Zuseher_innen aus:

Gibt es Momente der Dis/Identifikation? (Rückbezüge zum Vormittag herstellen.)

- Was erzeugt das „Sprechen als die Andere“ im Film?

- Was will die Filmemacherin vermitteln?

- Wie wird die Verstricktheit der Akteur_innen gezeigt? (Unbehagen, Bewusstwerdungsprozess der Akteur_innen thematisieren.)

Schritt 3.a.: Konzeption von zwei neuen Filmszenen: „Im Kurs“ (30 min)

Anmerkung: Zu diesem Schritt gibt es die zeitlich kürzere und weniger komplexe Alternative 3.b. (siehe weiter unten).

94

In zwei Gruppen: Arbeit mit Zukunftswünschen von Lernenden und Passagen aus Interviews mit Lehrenden. Jede Gruppe konzipiert zwei Filmszenen mit dem Titel: „Im Kurs“. Sie wählt als Dialog zwei Aussagen: eine von Lernenden und eine von Lehrenden. Um diese Aussagen herum konzipieren die Gruppen die zwei neuen Filmszenen und notieren Regieanweisungen (Ort, Darsteller_innen, Sprechweisen etc.). Anschließend bereiten die beiden Gruppen ihre Szenen vor: Eine Person spricht/performt die Szene, die anderen Gruppenmitglieder erklären die Überlegungen und Entscheidungen dazu (Form und Inhalt: 1. Was wird gesprochen? 2. Wie wird es gesprochen? 3. Welche Bedeutungen entstehen?).

Fragestellung: Wie erfahren die WT das Sprechen/Performen als Lehrer_innen und das Sprechen/Performen als lernende Migrant_innen? (Was ist der Unterschied, den einen oder den anderen Text zu

sprechen?) Wie reiht sich die Performance in die Szenen des Dokumentarfilms von Anja Salomonowitz ein?

Schritt 3.b. (Variante): Konzeption von einer neuen Filmszene: „Im Kurs“ (20 min)

Methode: Auswahl von einer Aussage (von Lernenden), Entwurf einer Filmszene (Dialog, Personen, Orte, Regieanweisungen etc.), Präsentation/Performance der neuen Szene

Anmerkung: Die Fragestellungen sind die gleichen wie bei 3.a., jedoch wird nur eine Szene pro Gruppe entworfen.

In zwei Gruppen: Arbeit mit den Zukunftswünschen. Jede Gruppe konzipiert eine Filmszene mit dem Titel: „Im Kurs“. Sie wählt als Dialog eine Aussage von Lernenden. Um diese Aussage herum konzipiert die Gruppe die neue Filmszene und notiert Regieanweisungen (Ort, Darsteller_innen, Sprechweisen etc.). Anschließend bereiten die beiden Gruppen ihre Szenen vor: Eine Person spricht/performt die Szene, die anderen Gruppenmitglieder erklären die Überlegungen und Entscheidungen dazu (Form und Inhalt: 1. Was wird gesprochen? 2. Wie wird es gesprochen? 3. Welche Bedeutungen entstehen?).

Fragestellung: Wie erfahren die WT das Sprechen/Performen als lernende Migrant_innen? Wie reiht sich die Performance in die Szenen des Dokumentarfilms von Anja Salomonowitz ein?

Kurze Pause (10 min)

95

Schritt 4: Präsentation und Besprechung der Szenen „Im Kurs“ (30 min)

Methode: Kritische Diskussion durch die WT selbst: Kritik an den Szenen der anderen Gruppe

Schritt 5: Abschließende Besprechung des Vormittags und Nachmittags (15 min)

Methode: Moderierte Diskussion

Die WL arbeiten mit den WT den Unterschied zwischen einem autorisierten „Sprechen als die Andere“ (Dokumentarfilm) und einem nicht-autorisierten „Sprechen als die Andere“ (Interviewpassagen)

nochmals heraus. Sie merken jedoch auch an, dass aus dem Film nicht ersichtlich wird, ob bzw. wie das „Sprechen als die Andere“ autorisiert wurde:

- Warum, glauben Sie, haben wir Ihnen diesen Film gezeigt?
- Warum, glauben Sie, haben wir Ihnen diese Passagen gezeigt und diese Übungen vorgeschlagen?
- Was ist der Unterschied des „Sprechens als die Andere“ am Vormittag und Nachmittag?

Kurze Pause (10 min)

4. **Feedback (45 min)**

Handout für schriftliches Feedback. Feedback der WT schriftlich und mündlich: Welche Punkte wollen Sie uns mündlich mitteilen? Auch die WL geben den WT Feedback zur Werkstatt, teilen ihre Eindrücke mit ihnen.

Liste der Materialien zur Werkstatt

Bilder

Allan Secula, Fotografie aus der Serie „Fish Story“ (Seite 176, Abb. 91), 1991; online siehe: http://fadingtheaesthetic.files.wordpress.com/2013/08/fish_story.pdf (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Lisette Modell, „Provincetown“, Fotografie, 1943; online siehe: <http://www.mutualart.com/Artwork/Provincetown/0B422D282CD5E3E3> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Sutapa Biswas, „Birdsong“, Filmstill, 2004; online siehe: <http://www.e-flux.com/announcements/sutapa-biswas-birdsong/> (letzter Zugriff: 16.12.2013).
Infos zur Künstlerin: http://www.iniva.org/publications_prints/artist_focused/sutapa_biswas (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Araya Rasdjarmrearnsook, „The Class“, Filmstill, 2005; online siehe: http://www.trfineart.com/artists/23?work_id=1066 (letzter Zugriff: 16.12.2013),
http://www.asymptotejournal.com/article.php?cat=Visual&id=6&curr_index=0 (letzter Zugriff: 16.12.2013).
Infos zur Künstlerin: <http://www.rama9art.org/araya/w10.html> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

James Luna, „Artifact Piece“, Performance/Fotografie, 1985-1987; online siehe: http://www.yorku.ca/caitlin/1900/postcolonial/postcolonial_art.htm (letzter Zugriff: 16.12.2013).
Infos zum Künstler: <http://www.jamesluna.com/> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Valie Export, „Aus der Mappe der Hundigkeit“, Performance/ Filmstill, 1968; online siehe: [http://www.valieexport.at/en/werke/werke/?tx_ttnews\[tt_news\]=4064&tx_ttnews\[backPid\]=4&cHash=b1511c44d6](http://www.valieexport.at/en/werke/werke/?tx_ttnews[tt_news]=4064&tx_ttnews[backPid]=4&cHash=b1511c44d6) (letzter Zugriff: 16.12.2013).
Infos zur Künstlerin: <http://www.valieexport.at/> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Dokumentarfilm

Anja Salomonowitz, „Kurz davor ist es passiert“, 2005; online siehe: http://www.anjasalomonowitz.com/kurzdavor/frames_inhalt.htm (letzter Zugriff: 16.12.2013).
Infos zur Filmemacherin: http://www.anjasalomonowitz.com/frames_aktuelles.htm (letzter Zugriff: 16.12.2013).
Filmtrailer: <http://www.youtube.com/watch?v=T4xg75KjW3A> (letzter Zugriff: 16.12.2013).
Gesamter Film auf DVD (Euro 9,99): <http://www.hoanzl.at/134-das-wirst-du-nie-verstehen-kurz-davor-ist-es-passiert.html> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Arbeit mit zwei Ausschnitten des Films á 10 Minuten, und zwar: „In der Nachbarschaft“ und „In der Botschaft“.

Texte

Selbstbezeichnungen von Lehrenden

Aus: Interviews mit DaZ-Lehrenden, durchgeführt von maiz, 2011;
online siehe: <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung>

Ausschnitte aus Gesprächen mit Lehrenden

Aus: Interviews mit DaZ-Lehrenden, durchgeführt von maiz, 2011;
online siehe: <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung>

Zukunftswünsche von Lernenden

Aus: „Ich will erzählen“, ein Projekt von Peregrina: Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen: <http://peregrina.at/de/projects/projekt-ich-will-erzaehlen/> (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Handouts

Feedbackbögen

Feedbackbögen „Sie“ und „Ich“ zur Auswahl für die WT

Die Handouts sowie einige der künstlerischen Arbeiten und Texte sind online unter <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung> zum freien Download verfügbar.

Selbstreflexion

In der Werkstatt „Sprechen als die Andere“ zeigte sich an den Reaktionen der Teilnehmer_innen, dass zum Beispiel das Konzept der nationalen und sprachlichen Zugehörigkeit/Zuordnung nicht als allgemein bewusstes Wissen vorausgesetzt werden kann. So lehnten Mehrheitsangehörige etwa die Selbstbezeichnung „Österreicher_in“ für sich meist ab. Auch nach genauer Nachfrage und Problematisierung konnten die Werkstattteilnehmer_innen den Unterschied, die Asymmetrie zwischen ihnen, die wählen können, ob und wann Sie sich national zuordnen, und den Anderen, die automatisch nach ihrer Herkunft gefragt und auch kategorisiert werden, oft nicht benennen. Ohne ein bewusstes Wissen um die eigenen Privilegien und Profite, die an eine weiße, nationale EU-Herkunft und -Sprache gekoppelt sind, ist es jedoch nur schwer möglich, die eigene Verstrickung in diskriminierende nationalstaatliche und sprachräumliche Strukturen zu erkennen und eine Praxis der pädagogischen Reflexivität im professionellen Feld des Lehrens und Lernens zu entwickeln.

Fazit Es ist daher notwendig, den Teilnehmer_innen bereits zu Beginn der Reflexivitätswerkstätten zu ermöglichen, sich Konzepte wie jenes der nationalen und sprachlichen Zugehörigkeit/Zuordnung anzueignen. So können die Werkstattteilnehmer_innen bei späteren Übungen, die um die entsprechenden Thematiken kreisen, auf die jeweiligen Konzepte zurückgreifen.

Werkstatt Mehrsprachigkeit

Beschreibung der Werkstatt

Die zentrale Fragestellung dieser Werkstatt bezieht sich auf eine vermutete Kontinuität kulturalisierender Diskurse in Begleitung neoliberaler/ökonomischer Verwertungslogik, die sich von Interkulturalitäts-, über Diversitätsansätzen bis hin zu Mehrsprachigkeitsförderungskonzepten erstreckt. Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Gesellschaft, Mehrsprachigkeitsförderungen, mehrsprachige Bildungsangebote: all diese Bezeichnungen und Vorhaben verbinden wir mit der Mutmaßung einer veränderten Realität. Da die Forderung nach dem Recht auf Mehrsprachigkeit – im Gegensatz zu einer repressiven, sanktionierenden und aufgesetzten Monolingualität – als ein relevantes gesellschaftspolitisches Anliegen von uns erkannt wird, beschäftigen wir uns mit „Mehrsprachigkeit“; stellen das, was als selbstverständlich erscheint, in Frage; klopfen Konzepte von „Mehrsprachigkeit“ nach Widersprüchen ab; misstrauen ihrer Akzeptanz und bemühen uns um einen macht- und selbstkritischen Umgang damit.

Weitere Fragestellungen der Werkstatt

- Welche Relevanz hat die Auseinandersetzung mit Subjektivierungsprozessen innerhalb der Diskurse um Diversität, ausgehend vom Ansatz der pädagogischen Reflexivität, für die Arbeit im Feld der Basisbildung mit Migrant_innen?
- Welche Konsequenz für die Praxis hätte eine Beschäftigung mit dem Thema der Mehrsprachigkeitsförderung, die sich ausgehend von einer Betrachtung der Sprachbildung als sprachliche Ermächtigung (die Protagonismus als eingreifende und transformative Praxis im Widerstand zu normativen Aspekten des pädagogischen Handelns erkennt) entfaltet?
- Was würde eine kritische Hinterfragung des monolingual verfassten Nationalstaates und der Regime, die sowohl die Grenzen des Nationalstaates als auch die der nationalen Sprachen in ihrer Inklusions- und Ausgrenzungsgewalt implementieren und legitimieren, für die Praxis bedeuten?

Konzepte zur Werkstatt

1. Mehrsprachigkeit
2. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung
3. Kulturalismus
4. Diversität

Die Teilnehmer_innen eignen sich diese vier Konzepte zu Beginn der Werkstatt „Mehrsprachigkeit“ gemeinsam an, damit sie während der Werkstatt darauf zurückgreifen können.

Methodenbeispiele

Methode 1: Thementische Auf vier Tischen liegen Materialien zu den Konzepten. Die Teilnehmer_innen eignen sich in vier Gruppen jeweils ein Konzept an. Gemeinsame „Wanderung“ entlang der Tische und Austausch unter allen Teilnehmer_innen.

Methode 2: Gruppenpuzzle Auf vier Tischen liegen Materialien zu den Konzepten. Die Teilnehmer_innen eignen sich in vier Gruppen jeweils ein Konzept an. Anschließend werden vier neue Gruppen gebildet. In jeder neuen Gruppe sind Teilnehmer_innen der vier vorherigen Gruppen vertreten. Die Teilnehmer_innen jeder neuen Gruppe vermitteln sich gegenseitig die unterschiedlichen Konzepte bzw. diskutieren über Querverbindungen.

Methode 3: Plakate mit Überschriften Plakate (Flip Chart) mit Überschriften (Bezeichnungen der zu bearbeitenden Konzepte) hängen im Raum; die Teilnehmer_innen schreiben Assoziationen und/oder Fragen zu den Konzepten; es werden Kleingruppen gebildet; jede Gruppe erhält ein Handout mit kurzen Textpassagen zu den jeweiligen Konzepten und Fragen; im Plenum wird über die Diskussion in den Kleingruppen berichtet und abschließend mit den zu Beginn formulierten Assoziationen und Fragen verglichen.

Methode 4: „Wörter fischen“ Die Teilnehmer_innen bearbeiten anhand von Textauszügen die Konzepte; sie suchen jeweils 3 für sie relevante Wörter aus den Texten; die Wörter werden auf Karten geschrieben und auf Plakate (pro Konzept ein Plakat) geklebt; im Plenum wird über die Auswahl der Wörter im Hinblick auf ihre Bedeutung im Verhältnis zu den Konzepten diskutiert; falls notwendig erfolgt abschließend ein Input seitens der Werkstattsleiter_innen.

Diese Methoden können auch kombiniert werden.

Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachigkeit – der Begriff ist nicht ganz unproblematisch und wird innerhalb der angewandten Sprachwissenschaften zunehmend kritisch hinterfragt. Lange Zeit wurde die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit vor allem ausgehend vom englischen Sprachraum unter dem Begriff Bilingualismus-Forschung zusammengefasst, womit die Zweisprachigkeit als Sonderfall von der als Normfall betrachteten Einsprachigkeit abgegrenzt wurde. Manche benützten in der Folge auch den Begriff Trilingualismus, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass oft mehr als zwei Sprachen im Spiel sind. Um die Reihenfolge des Spracherwerbs oder Hierarchisierungen im individuellen sprachlichen Repertoire zu bezeichnen, hat man Begriffe und Abkürzungen wie Erstsprache, Zweitsprache, L1, L2, L3, Ln eingeführt. Das impliziert die Annahme, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar sind.“ (Busch 2013, 9)

„Mehrsprachigkeit bedeutet für ein Individuum, dass mehrere Sprachen in verschiedenen Lebenszusammenhängen benützt werden. Die Sprachen müssen nicht alle auf gleichem und vor allem nicht auf gleich gutem Niveau in allen sprachlichen Fertigkeiten (hören, sprechen, lesen, schreiben) und in allen Lebensbereichen beherrscht werden. Der Grad der Beherrschung differiert je nach Funktion der Sprache und je nach Sphäre, in der die Sprache benützt wird. Außerdem verändern sich Sprachkompetenzen je nach Lebenssituation, wenn sich damit zusammenhängend auch die Sprachverwendung ändert. Demnach ist

Mehrsprachigkeit nicht als etwas Statisches zu betrachten, sondern vielmehr als etwas Dynamisches, das sich im Laufe des Lebens wandelt.“ (Hrubesch/Plutzar 2013)

„Mehrsprachigkeit ist ein Merkmal moderner Gesellschaften. Sie ist der Ausdruck ihrer Multikulturalität aufgrund von Einwanderung. Doch auch ohne die Einwanderung der letzten vier Jahrzehnte gab es in Deutschland stets sprachliche Minderheiten und Mehrsprachigkeit u.a. Dänisch, Friesisch, Sorbisch, Polnisch und Romanes, die Sprache der deutschen Sinti. Von den zahlreichen Dialekten und Varianten des Deutschen gar nicht zu reden. Dieser Wirklichkeit steht das vorherrschende Selbstverständnis gegenüber, man lebe in einem einsprachigen Land.“ (Neumann 2003, 2)

„Mehrsprachigkeit ist ein Faktum gegenwärtiger gesellschaftlicher Kontexte, die von transnationaler Wanderung von Menschen und den mit ihnen „verbundenen“ Sprachen geprägt ist. Auf unbestimmte Dauer wird in Deutschland nicht allein Deutsch, sondern werden in erheblichem Maße auch andere Sprachen gesprochen werden. Will man ihnen pädagogisch nicht mit der Gewalt eines Redeverbotes begegnen, bleibt keine Alternative, als die faktische Pluralität der Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden, erstens zur Kenntnis zu nehmen und diese zweitens in einem grundlegenden Sinne zu achten.“ (Dirim/Mecheril 2010, 115)

106

Mögliche Fragen

- Welche Bedeutung hat die Forderung nach dem Recht auf Mehrsprachigkeit im Kontext von Rassismus und anderer Diskriminierungsformen?
- In welchem Verhältnis kann diese Forderung nach bzw. die Förderung von Mehrsprachigkeit im eigenen Praxisfeld zu kulturalisierenden Diskursen stehen?

Literatur (Auswahl):

Busch, Brigitta: Mehrsprachigkeit, Stuttgart 2013.

Dirim, Inci/Mecheril, Paul: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010, S. 99-120.

Hrubesch, Angelika und Plutzar, Verena: Mehrsprachigkeit, 2008, überarbeitet 2013. In: <http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php> (letzter Zugriff: 25.06.2014).

Neumann, Ursula: Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine Umorientierung der Schule. In: Kerner, Hans-Jürgen / Marks, Erich (Hg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag, Hannover 2003, online unter: <http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=42> (letzter Zugriff: 25.06.2014).

Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung

Die nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung definiert den Status von Personen in einer Gesellschaft, in einem Nationalstaat. Daran gekoppelt sind Grundrechte wie zum Beispiel das Wahlrecht oder das Recht auf Bewegungsfreiheit.

Personen, die nach dem Gesetz nicht zur Nation gehören, wie Geflüchtete oder Eingewanderte, werden diese politischen Rechte in westlichen Gesellschaften systematisch vorenthalten. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung ist eine wirksame Struktur, die nicht nur die Ausgeschlossenen, sondern auch die Eingeschlossenen prägt. Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung lässt sich nicht einfach ignorieren oder ablegen. Sie prägt uns, auch wenn wir dies nicht wollen.

„Die Einheit der nationalen Sprache wird durch die Vorstellung einer homogenen Nationalgemeinschaft als eine Naturgegebenheit konstruiert (Sakai 2013). Ebenso wie Mecheril und Dirim im Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, betont der Autor [Sakai], dass die Idee der Einheit einer nationalen Sprache fundamental für die Herstellung nationaler Subjektivität war. Doch – so Sakai – es lässt sich heute nicht mehr vertreten, dass für die Realisierung eines Ideals von Demokratie eine homogene nationale Sprache notwendig

ist. Denn Nationen werden von Subjekten bewohnt, die heterogen sind im Verhältnis zur vermeintlichen Homogenität der Nation.“ (Salgado 2012)

Mögliche Fragen

- Wie beeinflusst das Konzept der nationalen und sprachlichen Zugehörigkeit/Zuordnung die eigene Arbeit?
- Wo und auf welche Weise manifestieren sich Ein- und Ausschlussmechanismen im eigenen Arbeitsfeld?
- Gibt es Möglichkeiten eines individuellen oder kollektiven Handelns gegen diskriminierende Strukturen im eigenen Umfeld?
- In welchem Verhältnis steht die Kritik am Nationalstaat zur Förderung einer mehrsprachigen Gesellschaft?

Literatur (Auswahl):

Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts, Berlin 1988.

Schriften von Bauman, Zygmunt: siehe online etwa folgendes Interview mit dem Autor von Jens Kastner: http://www.jenspetzkastner.de/bauman_argument.html (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Guillaumin, Collette: Racism, Sexism, Power and Ideology, London/New York 1995 (insbesondere S. 222-223).

Schriften von Laclau, Ernesto und Mouffe, Chantal: siehe online etwa folgendes Interview mit Chantal Mouffe von Markus Miessen: http://www.westminster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0004/6457/csd_mouffe_interview_with_miesen_ArticulatedPowerRelations.pdf (letzter Zugriff: 16.12.2013).

Laclau, Ernesto / Mouffe, Chantal: Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, Wien 1998.

Nghi Ha, Kien / Lauré al-Samarai, Nicola / Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster 2007.

Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kapalka, Annita / Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010.

Salgado, Rubia: Mehrsprachig, aber monolingual? Ansprüche und Widersprüche der pädagogischen Praxis im Fach Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung, 2012. In: <http://eipcp.net/transversal/0613/salgado/de> (letzter Zugriff: 16.06.2014).

Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster 2003.

Kulturalismus

„Kulturalismus bedeutet die Überbetonung der ethnischen Anteile eines Kulturbegriffes oder die Ersetzung des Wortes Rasse durch Kultur. Da der Begriff Rasse in diesen Argumentationen in der Regel nicht vorkommt, kann der Kulturalismus auch als ein Rassismus ohne Rassen angesehen werden. Kennzeichen kulturalistischer Ansätze sind: Ethnische Formulierung: Kultur sei alleine mit der Herkunft verbunden;

Homogenität: Alle Mitglieder einer ethnischen Gruppe sollen die gleiche Kultur haben;

Reduzierbarkeit: einzelne Menschen wären auf die kulturellen Eigenschaften einer Gruppe beschränkt;

Starrheit: Kulturen seien nicht oder nur über einen langen Zeitraum (im Rahmen von Generationen) veränderbar.

Entsprechende kulturalistische Argumentationen kommen sowohl im Rechtsextremismus als auch in verkürzten multikulturalistischen Ansätzen vor.“ (Wikipedia 2004; Internetquelle)

„(...) In der wissenschaftlichen Debatte wird der Vorwurf des Kulturalismus oder auch Kulturessentialismus meist gegenüber Vertretern eines statischen Kulturbegriffs erhoben. Er meint in diesem Zusammenhang die zu starke Betonung des Kulturellen gegenüber dem Sozialen, Ökonomischen oder Geschichtlichen. (Kulturalisierung; Ethnopluralismus, Kultur als abgeschlossenes System). Im Kontext der Entwicklungstheorien ist der Huntington'sche Clash of Cultures-Ansatz (Entwicklungstheorie und Kultur) das Paradebeispiel einer kulturalistischen Argumentation.“ (<http://www.kulturglossar.de/html/k-begriffe.html>)

„Respekt und Anerkennung von Differenzen bilden einen zentralen Grundsatz für die pädagogische Handlung in der interkulturellen Pädagogik. Im Sinne einer demokratischen Bildungsarbeit ist es unmöglich,

Differenzen nicht anzuerkennen. Denn alle Lernenden gleich zu behandeln, ohne gegebene Unterschiede und ungleiche Bedingungen zu berücksichtigen, würde wiederum Benachteiligung bewirken und bestätigen (Mecheril et al. 2010). Um dies zu vermeiden, bezieht sich die interkulturelle Pädagogik auf die Notwendigkeit der Anerkennung von Differenzen. Aus migrationspädagogischer Perspektive wird jedoch das Prinzip der Anerkennung von Differenzen als Möglichkeit der Verfestigung der hegemonialen Ordnung problematisiert, denn dadurch würden ‚Andere‘ im Gegensatz zur Imagination eines ‚Wir‘ hergestellt und folglich eine Logik weitertradiert, die der Argumentation für Unterscheidungen, Diskriminierungen und Ausschlüsse dient (ebd. 187).“ (Salgado 2012)

Mögliche Fragen

- Was wären die Voraussetzungen, um Mehrsprachigkeit im Rahmen von Basisbildungskursen zu fördern, ohne kulturelle Differenzen zu verfestigen?
- Welche Konsequenzen für die Praxis würde der Versuch, die hegemoniale Ordnung zu hinterfragen, mit sich bringen?

Literatur (Auswahl):

Plädoyer für eine Synthese antirassistischer und interkultureller Bildungsarbeit. In: DGB-Bildungswerk Thüringer e.V. (Hg.): Baustein zu nicht rassistische Bildungsarbeit (online unter: www.baustein.dgb-bwt.de, letzter Zugriff 20.06.2014).

Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kapalka, Annita / Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010.

Salgado, Rubia: Aufrisse zur Reflexivität. Das Erlernen der hegemonialen Sprache in Museen, 2012. In: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6_Salgado.pdf (letzter Zugriff: 25.06.14).

Diversität

„Im deutschsprachigen Raum ist die Vokabel ‚Diversity‘ in etwa seit den 1990er Jahren bekannt. Mit ihr ist – zunächst zumeist in Bildungszusammenhängen – der Versuch verknüpft, solche grundlegenden Fähigkeiten zu markieren und zu fördern, die einen angemessenen Umgang in und mit gesellschaftlicher Vielfalt ermöglichen. Seit Anfang des neuen Jahrtausends ist der Begriff verstärkt auch im Kontext betrieblichen und verwalterischen Managements zu finden. ‚Managing Diversity‘ bezeichnet ein Prinzip der Unternehmensführung, das Differenzen zwischen Menschen als Stärke und die Berücksichtigung von Unterschieden als Schlüssel zum unternehmerischen Erfolg betrachtet.“ (Mecheril 2007)

„Diversity und Multikulturalismus sind zu populären Schlagwörtern avanciert: als hipper Aufhänger für den Verkauf von Zeitschriften, als kosmopolitische Imagepolitik für Unternehmen oder gar ganzer Städte und Nationen. Kurz: Diversität bzw. Multikulturalität gewinnt als neoliberale Wettbewerbsstrategie zunehmend auch in Europa und Österreich an Bedeutung. Dass Anti-Rassismus dabei nicht (notwendigerweise) die Antriebsfeder bildet, zeigten etwa Online-Anzeigen von Microsoft, die in den Medien für Empörung sorgten. Das ursprüngliche Werbebild zeigte einen asiatischen und einen schwarzen Mann sowie eine weiße Frau im „Chefsessel“, die gemeinsam lächelnd bei einer Firmenbesprechung sitzen. Für den Absatzmarkt in Polen wurde die Online-Anzeige adaptiert, in dem der Kopf des schwarzen Mannes durch einen weißen ersetzt wurde. Das Unternehmen gibt sich demnach nur so divers, wie es für das Unternehmen ökonomisch erfolgversprechend und rentabel erscheint. Dieses Beispiel verdeutlicht nicht nur einen zugrunde liegenden Rassismus, sondern auch, dass „Diversität“ zur Ware wird, deren Einsatz flexibel und selektiv ist. Ähnlich verhält es sich mit den neuerdings populär gewordenen multikulturellen Städteleitbildern, die von so genannten Expert_innen als strategischer Wettbewerbsvorteil entwickelt und implementiert werden. Diversity Management und Multikulturalismuskonzepte werden dabei wie der Kauf eines teuren Paares Sportschuhe verstanden, für das man sich

nach monatelangen Überlegungen entscheidet, um danach effizienter laufen zu können.“ (Neuhold/Scheibelhofer 2010, 176)

„Ein oberflächliches Verständnis von Diversität als Möglichkeit einer ‚Auflösung‘ oder gar Auslöschung des Spannungsverhältnisses gesellschaftlicher Ungleichheit trägt zu ihrer sukzessiven Entpolitisierung bei. Kritiken an diesem normalisierenden Diversitätswissen – frei nach dem Motto ‚Bunte Vielfalt für alle‘ – mehrten sich inzwischen.“ (Eggers 2010, 59)

„Konzepte, die (kulturelle) „Vielfalt“ einfordern, verfestigen zugleich Zugehörigkeitsordnungen und zementieren zugewiesene Subjektpositionen, instrumentalisieren letztendlich die ‚Anderen‘. Ebenso betonen diese Ansätze Nutzen und Gewinn von Vielfalt, ohne dass eine dekonstruktive Selbstkritik geleistet wird (Dhawan 2011).“ (Schirilla 2014, S. 163.)

Mögliche Fragen

- Inwieweit lassen sich Kontinuitäten von kulturalisierenden Diskursen im Feld Mehrsprachigkeit beobachten und feststellen und was wäre notwendig, um das vermutete Fortsetzen zu unterbrechen?
- Welche sind die möglichen ökonomischen, politischen und sozialen Folgen einer pädagogischen Praxis, die Diversitätsansätze affirmativ gegenüber stehen? .) Wer profitiert von kulturalisierenden Diskursen? Was bedeutet die Beschäftigung mit dieser Frage für die eigene Praxis?

Literatur (Auswahl):

Castro Varela, María do Mar: Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessler, Fabian / Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden 2010, S. 249-262.

Eggers, Maureen Maisha: Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Broden, Anne/ Mecheril Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2010, S. 59-85.

Mecheril, Paul (2007): Diversity. Die Macht des Einbezugs. In: <http://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs> (letzter Zugriff 20.06.2014).

Neuhold, Petra / Scheibelhofer, Paul: Gemanagte Vielfalt? Beiträge einer kritischen Migrationsforschung zu Diskussionen um Multikulturalismus, Diversität und Integration. In: Blaha, Barbara / Weidenholzer, Josef (Hg.): Freiheit. Beiträge für eine demokratische Gesellschaft (Kongressband, momentum09), Wien 2010, S. 175-185 (online unter: http://www.momentum-kongress.org/cms/uploads/13_Neuhold_Scheibelhofer_Multikulturalismus.pdf; letzter Zugriff: 16.06.2014).

Schirilla, Nausikaa: Postkoloniale Kritik an Interkultureller Philosophie als Herausforderung für Ansätze interkultureller Kommunikation. In: Jammal, Elias (Hg.): Kultur und Interkulturalität, Perspectives of the Other. Studies on Intercultural Communication, Wiesbaden 2014, S. 157-168.

Kurzübersicht

Inhalt der Werkstatt Die zentrale Fragestellung dieser Werkstatt bezieht sich auf eine vermutete Kontinuität kulturalisierender Diskurse in Begleitung neoliberaler/ökonomischer Verwertungslogik, die sich von Interkulturalitäts-, über Diversitätsansätzen bis hin zu Mehrsprachigkeitsförderungskonzepten erstreckt. Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Gesellschaft, Mehrsprachigkeitsförderungen, mehrsprachige Bildungsangebote: all diese Bezeichnungen und Vorhaben verbinden wir mit der Mutmaßung einer veränderten Realität. Da die Forderung nach dem Recht auf Mehrsprachigkeit – im Gegensatz zu einer repressiven, sanktionierenden und aufgesetzten Monolingualität – als ein relevantes gesellschaftspolitisches Anliegen von uns erkannt wird, beschäftigen wir uns mit „Mehrsprachigkeit“; stellen das, was als selbstverständlich erscheint, in Frage; klopfen Konzepte von „Mehrsprachigkeit“ nach Widersprüchen ab; misstrauen ihrer Akzeptanz und bemühen uns um einen macht- und selbstkritischen Umgang damit.

Zeitraumen und Struktur der Werkstatt

Vormittag: 09:00 bis 13:00 Uhr

Nachmittag: 14:00 bis 17:00 Uhr

114

Anmerkung: In der Testphase zeigte sich, dass die Werkstatt sehr dicht konzipiert ist und daher auf eineinhalb Tage ausgedehnt werden könnte.

0. Vorstellung

Die Werkstattleiter_innen (WL) stellen sich mit ihren Positionen, Interessen und Zielen vor und führen in das Projekt und die Themen der Werkstatt ein.

Die Werkstattteilnehmer_innen (WT) stellen sich mit dem Zugang vor, den sie zum Thema der Werkstatt haben.

1.

Dokumente zu Mehrsprachigkeit

In dieser Übung werden vier aktuelle Dokumente zum Thema der Werkstatt diskutiert, um Debatten zu Mehrsprachigkeit und dahinterstehende Konzepte zu reflektieren.

Kurze Pause (15 Minuten)

2.

Konzepte

In dieser Übung geht es um eine vertiefende Auseinandersetzung mit Ansätzen, die die Mehrsprachigkeitsdebatte prägen, ausgehend von den bereits bearbeiteten Dokumenten und, falls notwendig, durch Input der WL.

Kurze Pause (5 Minuten)

3.

Übung ZUGÄNGE ZU MEHRSPRACHIGKEIT

In dieser Übung geht es um die Auseinandersetzung mit und Analyse von Konzepten von Mehrsprachigkeit und das Ausloten ihrer Hintergründe und Wirkungsmöglichkeiten. Dabei wird mit 3 künstlerischen Arbeiten gearbeitet.

Mittagspause (13:00 bis 14:00 Uhr)

4.

Übung PRAXISERFAHRUNGEN MIT MEHRSPRACHIGKEIT

In dieser Übung werden die WT gebeten, über ihre Erfahrungen mit dem Thema in der eigenen Praxis zu berichten und diese für eine gemeinsame Reflexion zur Verfügung zu stellen.

Kurze Pause (15 Minuten)

5.
Übung NEUE ÜBUNGEN, ZUGÄNGE, MATERIALIEN
ENTWERFEN

Dabei geht es darum, die erarbeiteten Inhalte für konkrete Vorschläge zu Übungen, Zugängen und/oder Materialien für die Praxis anzuwenden und den Raum für Diskussion zu nutzen.

6.
Feedback

Feedback mündlich und schriftlich (Handout).

Übersicht Werkstatt Mehrsprachigkeit

	Inhaltliche Aufgaben	Form des Arbeitens	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
0	Vorstellung Vorstellung der Werkstatt, der WL und der WT	Plenum	Ablaufplan	Vorstellung und Kennenlernen		15 Min.
1	Dokumente zu Mehrsprachigkeit Es werden aktuelle Dokumente zum Thema gelesen und auf dahinterstehende Ansätze, Zugänge und Verständnisse untersucht.	EA Plenum	Dokumente Moderationskarten Flipchart	Erarbeitung der aktuellen Diskussionsstränge zum Thema „Mehrsprachigkeit“; Hinleitung zur Erarbeitung der Konzepte		75 Min.
2	Konzepte (Mehrsprachigkeit, Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung, Diversität, Kulturalismus) Anhand der in der letzten Übung entstandenen Flipcharts (und evt. ergänzt mit einem Input der WL) werden die zentralen Konzepte erarbeitet.	Plenum	Flipchart eventuell weitere Texte	Erarbeitung der zentralen Konzepte der Werkstatt; Grundlage für die Werkstatt aufbereiten	Die Begriffe aus den Moderationskarten können in einer Mind Map zusammengeführt werden. Diesem Teil kann auch längere Zeit eingeräumt werden. Dabei kann auf theoretische Texte zur Vertiefung zurückgegriffen werden.	40 Min.

3	<p>Zugänge zu Mehrsprachigkeit Arbeit mit 3 künstlerischen Arbeiten, die Mehrsprachigkeit zum Thema haben. Vorstellung der Arbeiten seitens WL, Diskussion in Kleingruppen und im Plenum, Herstellen von Bezügen zu den auf Flipcharts /Mindmap erarbeiteten Konzepten.</p>	<p>Plenum GA Plenum</p>	<p>Bilder und Text aus der Installation „After Babel“ von Babak Saed Soundtracks aus dem Projekt „Fremde Dezilbel in Oberösterreich“ von maiz im Rahmen des Festivals der Regionen Bedrucktes Klebeband aus dem Projekt „Wir gehen nicht! Keine Sorge!“ von maiz, Klub Zwei und einer Gruppe von Asylwerberinnen</p>	<p>Aufspüren von Widersprüchen und Erarbeiten von versteckten oder expliziten Konzepten im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsförderung</p>	<p>90 Min.</p>
4	<p>Praxiserfahrungen mit Mehrsprachigkeit Reflexion über eigene Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit, verwendete Materialien, angewandte Übungen und handlungsleitende Zugänge aus der eigenen Praxis</p>	<p>EA Plenum</p>	<p>Notizen der WT</p>	<p>Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis, Diskussion und kritische Reflexion in der Gruppe</p>	<p>60 Min.</p>
5	<p>Neue Übungen, Zugänge, Materialien entwerfen Aufgreifen der in Übung 4 gesammelten Beispiele, Herausforderungen aus der Unterrichtspraxis, Entwurf von neuen Übungen, Zugänge und/oder Materialien, Diskussion im Plenum</p>	<p>GA Plenum</p>	<p>eventuell Materialien zur Visualisierung</p>	<p>Anwendung der erarbeiteten Kritik und Fragestellungen in der Praxis; gemeinsame Reflexion</p>	<p>75 Min.</p>
6	<p>Feedback (mündlich und schriftlich anhand eines Fragenkatalogs)</p>	<p>Plenum</p>	<p>Feedbackbogen</p>	<p>Evaluation, Feedback, Anregungen, abschließende Kommentare</p>	<p>30 Min.</p>

Kürzel: EA=Einzelarbeit; GA=Gruppenarbeit; PA=Partner_innenarbeit (Zer Gruppe); GG=Ganze Gruppe (ohne WL); Plenum=Ganze Gruppe (inkl. WL); WL=Werkstattleiter_in, WT=Werkstattteilnehmer_in(nen)

Detailplan

Vormittag, 9:00 bis 13:00 Uhr

0.

Vorstellung (15 min)

Methode: Mündliche Vorstellung im Plenum

Die Werkstattleiter_innen (WL) stellen sich mit ihren Positionen, Interessen und Zielen vor und führen in das Projekt und die Themen der Werkstatt ein.

Die Werkstattteilnehmer_innen (WT) stellen sich mit dem Zugang vor, den sie zum Thema der Werkstatt haben.

1.

Dokumente zu Mehrsprachigkeit (75 min)

Methode: Kurze Präsentation der Texte seitens der WL, Texte lesen, 3 Wörter pro Text, die die Konzeption von Mehrsprachigkeit nach Ansicht der WT widerspiegeln, aussuchen und im Plenum präsentieren

Den Hintergrund der Übung bildet die Wahrnehmung von unterschiedlichen Verständnissen von Mehrsprachigkeit und der Verdacht auf Fortsetzung kulturalisierender Diskurse und/oder marktförmiger Logiken in der Forderung auf Mehrsprachigkeitsförderung. In dieser Übung wird auf das eigene Erarbeiten der Konzepte Wert gelegt, wobei auch weitere Zusammenhänge, Entfaltungen und Bedeutungen erkannt werden können.

Schritt 1: Annäherung an die Konzepte (45 min)

Die WT lesen die Texte mit der Frage nach versteckten oder expliziten Konzepten von Mehrsprachigkeit. Sie entscheiden sich für je 3 Wörter, die ihrer Ansicht nach die Konzepte im Text am besten widerspiegeln.

Schritt 2: Zusammenführung im Plenum und Festhalten auf Flipcharts (30 min)

Wörter werden präsentiert und kurz erläutert, die WL klebt die Wörter auf 4 Plakate (jeweils mit dem Titel des Dokuments beschriftet) und clustert die Begriffe entsprechend der Konzepte.

Kurze Pause (15 min)

2. Übung: „Konzepte“ (40 min)

Methode: moderierte Diskussion, falls notwendig Input der WL

In dieser Übung werden die zentralen Konzepte der Werkstatt erarbeitet und diskutiert:

- Mehrsprachigkeit
- Nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung
- Diversität
- Kulturalismus

Anmerkung: Eine Kurzbeschreibung der Konzepte und entsprechende Literaturverweise finden sich in der ausführlichen Beschreibung der Werkstatt.

Ausgehend von den in Übung 1 ausgesuchten Begriffen werden die Konzepte benannt und transparent gemacht. Falls notwendig, macht die WL einen Input.

121

Anmerkung: Für die Erarbeitung kann auch eine längere Zeit anhand weiterer Methoden (Texte, Übungen) eingeplant werden: etwa ein Vormittag oder bei einer zweitägigen Werkstatt der erste Tag. Es kann auch anhand der Wörter und Konzepte eine Mindmap erstellt werden.

Kurze Pause (5 min)

3.

Übung: „Zugänge zu Mehrsprachigkeit“ (90 min)

Methoden: Kurzpräsentation und Kontextualisierung der Arbeiten durch WL, Arbeit in Kleingruppen, Präsentation und Diskussion der Ergebnisse im Plenum

In dieser Übung geht es um das Aufspüren von Widersprüchen und versteckten oder expliziten Konzepten in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit. Arbeit mit 3 künstlerischen Arbeiten, die Mehrsprachigkeit zum Thema haben:

- Bilder und Text aus der Installation „After Babel“ von Babak Saed
- Soundtracks, entstanden im Projekt „Fremde Dezibel in Oberösterreich“ von maiz im Rahmen des Festivals der Regionen
- Bedrucktes Klebeband, entstanden im Projekt „Wir gehen nicht! Keine Sorge!“ von maiz, Klub Zwei und einer Gruppe von Asylwerberinnen

Anmerkung: Eine ausführlichere Beschreibung der Projekte und entsprechende Links finden sich in der Projektbeschreibung.

Schritt 1: Arbeiten präsentieren (20 min)

Methode: Diskussion, Kurzpräsentation und Kontextualisierung der Arbeiten durch WL, Vorstellung des Künstlers und von maiz

Die WT diskutieren im Plenum die ersten Eindrücke von den Arbeiten. Die Diskussion wird durch einer Kurzpräsentation der Arbeiten seitens der WL ergänzt.

Schritt 2: Vertiefende Auseinandersetzung mit den Arbeiten in Kleingruppen (40 min)

Methode: Vertiefende Textdiskussion in Kleingruppen

Ausgehend von der Diskussion zu den Konzepten werden die Arbeiten in Kleingruppen anhand folgender Fragen diskutiert:

- Wie wirkt die Arbeit?
- Welche Inhalte und Annahmen können in Bezug auf Mehrsprachigkeit herausgelesen werden?

- Welche Konzepte bilden mögliche Grundlagen für die Arbeit?
- Welche Ähnlichkeiten und welche Unterschiede zwischen den Arbeiten können ausgemacht werden?

Schritt 3: Präsentation und Diskussion der Gruppenarbeiten im Plenum (30 min)

Methode: Präsentation der Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten, Diskussion im Plenum

Die WT skizzieren und diskutieren die zentralen Erkenntnisse aus den Gruppenarbeiten und bringen diese in Zusammenhang mit den auf den Flipcharts stehenden Begriffen bzw. Konzepten.

Es geht darum, zu reflektieren, wie, wie institutionalisiert, aus welcher Position heraus und mit welchen Zugängen künstlerische Interventionen zum Thema im öffentlichen Raum stattfinden. Darüber hinaus geht es um die Thematisierung der unterschiedlichen Verständnisse von Mehrsprachigkeit (gebunden an Nationalstaaten, innere Mehrsprachigkeit) und der Vollziehung von Legitimierungsprozessen in Bezug auf Sprache oder Register („Wer ist befugt, wann, wo und wie zu sprechen?“).

Mittagspause (60 min)

Nachmittag, 14:00 bis 17:00 Uhr

123

4.

Übung: „Praxiserfahrungen mit Mehrsprachigkeit“ (60 min)

Methode: Einzelarbeit, Reflexion der eigenen Praxis, Präsentation und Diskussion im Plenum

Schritt 1: Nachdenken über die eigenen Praxis (20 min)

Methode: Einzelarbeit

Die WT beschäftigen sich mit der Frage, welche Erfahrungen sie zum Thema in ihrer Unterrichtspraxis gemacht haben, wie sie dazu gearbeitet haben und welche Fragen sich daraus ergeben haben.

Schritt 2: Diskussion im Plenum (40 min)

Methode: Präsentation im Plenum

Anschließend werden die Beispiele im Plenum vorgestellt und reflektiert. Es werden Herausforderungen und Fragestellungen bezüglich des Einganges von Mehrsprachigkeit im Unterricht benannt und diskutiert.

Kurze Pause (15 Minuten)

5.

Übung: „Neue Übungen, Zugänge, Materialien entwerfen“ (75 min)

Methode: Aufgreifen der in Übung 4 gesammelten Beispiele zu Herausforderungen aus der Unterrichtspraxis, Entwurf von neuen Übungen, Zugänge und/oder Materialien, Diskussion im Plenum

Schritt 1: Übungen, Zugänge, Materialien entwerfen (40 min)

Kleingruppe: Anhand der erarbeiteten Konzepte und den Erkenntnissen aus den bisherigen Übungen wird es den WT überlassen, ob sie eine Übung, Unterrichtsmaterial oder andere Zugänge zum Thema erarbeiten möchten. Dabei wird beabsichtigt, die Ergebnisse der Werkstatt zusammenfassend zu reflektieren und Möglichkeiten des Umgangs damit in der Praxis auszuloten.

Schritt 2: Diskussion im Plenum (35 min)

Plenum: Dabei gilt es, die Rückmeldungen und Feedbacks der restlichen WT und der WL zu erhalten und die Entwürfe zu diskutieren.

6.

Feedback (30 min)

Handout für schriftliches Feedback.

Feedback der WT schriftlich und mündlich: Welche Punkte wollen Sie uns mündlich mitteilen?

Auch die WL geben den WT Feedback zur Werkstatt, teilen ihre Eindrücke mit ihnen.

Liste der Materialien zur Werkstatt

Künstlerische Arbeiten

After Babel, ein Projekt von Babak Saed, 2007

„Für das weltweite Projekt „Die Macht der Sprache“ vom Goethe-Institut konzipierte Babak Saed eine Installation, die sich der babylonischen Sprachenvielfalt widmete. After Babel, eine farbenprächtige Weltkarte aus Sprachen, reflektiert den Zusammenhang von Identität, Gemeinschaft und Sprache: Was passiert, wenn der Fremde zu sprechen beginnt und sich als solcher zu erkennen gibt? Was vermag Sprache dabei? Inwieweit ist sie ein Mittel der Ausgrenzung, der Annäherung oder der Integration?“ (http://www.babak-saed.de/pro_babel.html, letzter Zugriff: 16.06.2014)

Wir gehen nicht! Keine Sorge!

Ein Projekt von maiz & Klub Zwei in Zusammenarbeit mit den Asylwerberinnen Jatilie Bokanga, Elisa Kabamba, Patricia Maya, Christine Mbalayi, Anna Umarova

Im Projekt „Wir gehen nicht! Keine Sorge!“ bekräftigten die beteiligten Asylwerberinnen ihren Entschluss, den Kampf um ein sicheres Territorium nicht aufzugeben („Wir gehen nicht!“) und konfrontierten die Öffentlichkeit mit der Frage „Wissen Sie unseren Wunsch?“. Eine im dominierenden Diskurs nicht vorgesehene Frage. Gemeinsam wurden Methoden entwickelt, um Sprache über mögliche Barrieren hinweg als Material und Instrument der politischen Intervention einzusetzen. Es wurden Texte, Sujets und Forderungen formuliert. Von den erstellten Forderungen wählte die Gruppe eine, die in vier Sprachen übersetzt und auf Klebebänder gedruckt wurde: das Verb „auftauchen“ (in bewusstem Gegensatz zu „untertauchen“) im Hintergrund der Forderung „Sofortige Legalisierung aller Asylwerberinnen“. Die Sujets „Wissen Sie unseren Wunsch?“ und „Wir gehen nicht!“ wurden auf Fahnen gedruckt und im Lauf des Jahres 2011 im öffentlichen Raum in Österreich präsentiert.

Mehr zum Projekt: <http://www.maiz.at/de/projekt/maiz-kultur/keine-sorge-wir-sichern-eure-unsicherheit> (letzter Zugriff: 27.06.2014);
Text von Marty Huber zum Projekt: <http://www.kupf.at/medien/zeitung/2011-2012/138/die-gegen-grammatik-ergreifen> (letzter Zugriff: 27.06.2014).

Fremde Dezibel in Oberösterreich. Ein Projekt von maiz im Rahmen des Festival der Regionen im Jahr 2001

Hörspiele zur Kommunikation zwischen eingewanderten und zugewanderten Oberösterreicher_innen. Über 30 verschiedene Gesprächsaufnahmen wurden mit Migrant_innen aus unterschiedlichen Ländern, die unterschiedliche Zugänge zur deutschen Sprache haben, durchgeführt und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Transakustische Forschung Hörspiele hergestellt, die sich um das Thema Kommunikation bewegen und in verschiedenen Bahnhöfen Oberösterreichs als sprechende Gepäckstücke präsentiert wurden.

Audiomaterial: <http://www.radia.fm/?p=369>: Remixed version für das Projekt „RebellInnen!“ von trafo.K. Das Audiomaterial wurde remixed von Ernst Reitermaier (iftaf), Rubia Salgado (maiz) und Marty Huber (Dramaturgie im Projekt „RebellInnen“), 2009.

Dokumente

127

Netzwerk Sprachenrechte: Katalog von Vorschlägen bzw. Forderungen für Sprachförderung in Österreich, 2013. In: http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2013/11/SprachenRechte_ForderungenRegierungsprogramm2013.pdf (letzter Zugriff: 23.06.2014).

LEFÖ, Peregrina, Miteinander Lernen, Orient Express: Charta der Mehrsprachigkeit, 2012. In: http://www.lefoe.at/tl_files/lefoe/Mehrsprachigkeit_fuer_WCharta.pdf (letzter Zugriff: 23.06.2014).

Mitteilung der Europäischen Kommission: Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, 2006. In: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm (letzter Zugriff: 24.07.2014).

Wirtschaftskammer Österreich: Charta der Vielfalt, 2014. In: https://www.wko.at/Content.Node/Charta-der-Vielfalt/charta-der-vielfalt/ueber-die-Charta/charta_folderA4_web.pdf (letzter Zugriff: 24.07.2014).

Handouts

Feedbackbögen

Feedbackbögen „Sie“ und „Ich“ zur Auswahl für die WT

Die Handouts sowie einige der künstlerischen Arbeiten und Texte sind online unter <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung> zum freien Download verfügbar.

Selbstreflexion

Durchgehend wurde in den Feedbacks geäußert, dass die Zeit zu knapp bemessen war; Die Vorschläge zu Weiterentwicklung bezogen sich vordergründig auf die Möglichkeit von weiteren Treffen, wo eigens entwickelte Materialien, Zugänge und Übungen in der Gruppe diskutiert werden könnten. Als notwendige Rahmenbedingungen für Selbstreflexion wurden, ähnlich wie bei den anderen Werkstätten, respektvolle Haltung, geschützte Umgebung, Sensibilität, Vertrauen, konstruktive Fragestellungen sowie Zeit und ein geeigneter Ort genannt. Als entscheidendes Moment für Reflexivität nannten die Teilnehmer_innen die Möglichkeit, Fragen zu stellen und zu diskutieren.

Es wurde zudem rückgemeldet, dass die Beispiele von maiz nicht viel zur Diskussion beigetragen haben. In der Planung war das eine Frage, die vom Projektteam immer wieder diskutiert wurde, da die Werkstatt ebenfalls bei maiz stattfand (und damit in der Organisation, die die künstlerischen Arbeiten (mit)entwickelte, die in der Werkstatt eingesetzt wurden): Im Sinne einer „sozialen Wünschbarkeit“ wurde vermutet, dass die Kritik an den Projekten eingeschränkt geäußert werden würde. Die Entscheidung für die Verwendung der beiden maiz-Projekte als Materialien für die Werkstatt ist auf das Nicht-Auffinden von weiteren, für unser Vorhaben geeigneten künstlerischen Arbeiten zum Thema Mehrsprachigkeit zurückzuführen. Die Rechercheergebnisse konnten unsere Vermutung bestätigen, dass das Thema bzw. die Forderung nach einer mehrsprachigen Gesellschaft aktuell breite Akzeptanz genießt und dass würdigende kritische Annäherungen, die auch machtkritische Perspektiven nicht ausblenden, bislang Einzelfälle bleiben. Diese Beobachtung wurde durch Aussagen und Rückmeldungen der Teilnehmer_innen bekräftigt.

Fazit Empfehlenswert wäre, den Austausch zwischen den am Projekt Beteiligten fortzusetzen bzw. zu intensivieren, damit die Umsetzung der erarbeiteten Konzepte und Zugänge von gemeinsamen Reflexionen begleitet werden kann. In diesem Sinne kann die Werkstatt lediglich als ein erster Impuls gesehen werden, um sich mit dem Thema keineswegs ablehnend, jedoch kritisch auseinanderzusetzen.

Train the Trainer_innen

Ablauf	133
Zentrale Konzepte	134
Reflexion	136

Werkstätten Train the Trainer_innen

Beschreibung der Werkstätten

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Werkstätten lag auf der Vermittlung, Diskussion, Adaptierung sowie Entwicklung von Materialien und Methoden aus den Reflexivitätswerkstätten. Aus der Evaluation der bisherigen Werkstätten erwies sich eine Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden theoretischen Bezugspunkten für pädagogische Reflexivität als notwendig. Deshalb wurde in den „Train the trainer_innen“ – Werkstätten der Diskussion von theoretischen Konzepten breiter Raum gegeben. Die Werkstätten waren eintägig angelegt, wobei die Vormittage verstärkt den theoretischen Bezügen gewidmet waren, während die Nachmittage vor allem der Auseinandersetzung mit Methoden und Materialien zu pädagogischer Reflexivität dienten. Ein schematischer Überblick des Ablaufs ergibt zusammenfassend folgendes Bild:

Ablauf der „Train the Trainer_innen“ – Werkstätten

1. Kurze Vorstellungsrunde;
2. Einstieg ins Thema: Interessen, Wissen, Erwartungen (Sammlung auf Flipchart oder in Form einer Mindmap);
3. Erarbeitung der theoretischen Konzepte (kurze Einführung, Textlektüre und -diskussion, Analyse künstlerischer Arbeiten);
4. Anwendung der theoretischen Konzepte: unterschiedliche Materialien (Lehrwerke, Film, Curricula-Auszüge) werden aus Perspektive der einzelnen theoretischen Zugänge diskutiert;
5. Eine Übung aus den bisherigen Reflexivitätswerkstätten durchführen;
6. Eine Übung selbst entwickeln: die Werkstattteilnehmer_innen (WT) arbeiten mit einem Material aus den bisherigen Reflexivitätswerkstätten und reflektieren, ob, wie und mit welchem Bezug zu welchen theoretischen Konzepten sie arbeiten würden;
7. Feedback (mündlich, mit Bezug zur Mindmap);

Zentrale Konzepte

Zentrale Konzepte, die in der „Train the Trainer_innen“ – Werkstatt „Sprechen als die Andere“ vertiefend bearbeitet wurden, um die theoretische Fundierung der eigenständigen Durchführung vorzubereiten, waren „Nationale Zugehörigkeit/Zuordnung“ und „Paternalismus“. Nachdem eine Mindmap mit den Wünschen der WT erstellt wurde, wurden das Projekt und die Werkstatt sowie die dahinter liegenden Fragen ausführlich vorgestellt. In Kleingruppenarbeit erfolgte dann die Annäherung an ausgewählte Konzepte, wobei die Entscheidung für das jeweilige Konzept durch Auswahl von Süßigkeiten (Mozartkugeln und Schokobananen) gefallen war. Als Grundlage für die Erarbeitung der Konzepte dienten kurze Inputs seitens der Werkstattdleiter_innen (WL) sowie unterschiedliche Materialien (Texte, Videomaterial). Die darauf folgende moderierte Diskussion wurde durch gegenseitige Fragen, die auf Flipchart festgehalten wurden, unterstützt; anhand der Methode „Gruppenpuzzle“ wurden die Konzepte verfestigt und reflektiert. Anschließend wurde die Übung „Im Kurs“ aus der ersten Werkstattreihe durchgeführt, wobei die Situationen nach den Tätigkeitsbereichen der WT adaptiert wurden. Die von den WT erarbeiteten Sequenzen wurden teilweise gefilmt, um in weiterer Folge mit Rückgriff auf die erarbeiteten Konzepte gemeinsam diskutiert zu werden. Das erweiterte Feedback bezog sich vornehmlich auf die Frage nach weiteren Modifizierungsmöglichkeiten der Übung oder weiteren Übungen zur Reflexion der Konzepte und des beobachteten Phänomens „Sprechen als die Andere“, um die eigenständige Durchführung der Werkstatt seitens der WT zu erleichtern. Abschließend wurde eine Blitzlicht-Feedbackrunde zu der gesamten „Train the Trainer_innen“ – Werkstatt durchgeführt.

In der „Train the Trainer_innen“ – Werkstatt „Protagonismus“ haben wir uns stark mit den Konzepten „Protagonismus“, „Subjektivierung“ und „Widerstand“ auseinandergesetzt. Nach einer Sammlung von Assoziationen zu Protagonismus und einer Ergänzung durch eine Textlektüre, haben wir unsere Aufmerksamkeit Subjektivierungsprozessen gewidmet – in Überzeugung, dass die Widersprüche, die sich aus

der unvermeidlichen Zusammenführung beider Konzepte ergeben, produktiv gemacht werden können. Anhand künstlerischer Arbeiten, die sich mit der Subjektivierung und Adressierung als Mutter beschäftigen, gefolgt von einem theoretischen Input seitens der WL, wurde viel Zeit für Diskussion eingeräumt, wobei offene Fragen thematisiert und auch in der Gruppe diskutiert werden konnten. Ausgehend davon wurden Texte aus „Deutsch als Zweitsprache“-Curricula analysiert und auf beinhaltete Adressierungen bzw. Subjektivierungen hin untersucht. Der Nachmittag wurde der Durchführung der Übung „The Class“ aus der ersten Werkstattreihe gewidmet, wobei die WT auch eigene Übungen mit dem Bild entwickeln und reflektieren konnten.

In der „Train the Trainer_innen“ – Werkstatt „Wissen“ haben wir uns entschieden, einen Schwerpunkt auf die Themenkomplexe „Othering-Prozesse“, „(De-)Legitimierung von Wissen“ und „Wissen und Macht“ zu legen, um fokussiert zu den zentralen Konzepten der Werkstatt arbeiten zu können. Nach einer kurzen Vorstellung unterschiedlicher Konzeptionen und Definitionen von Wissen seitens der WL haben die WT eigenständig die Konzepte anhand von Texten erarbeitet und visualisiert und die Inhalte zueinander in Bezug gesetzt. Die angeeigneten und diskutierten Konzepte bildeten die Grundlage für die weitere Arbeit mit Materialien aus einem „Deutsch als Fremdsprache“-Lehrwerk für Erwachsenenkurse, die die WT mit den Fragen nach dem Wissen der Verfasser_innen über die lernenden Migrant_innen und nach den theoretischen Konzepten, auf die Bezug genommen werden konnte, befragten und bearbeiteten. Während der gesamten Werkstatt lagen die Beschreibung der Werkstatt „Wissen“ sowie die verwendeten Materialien auf einem Tisch, wo die WT während der Pausen alles durchsehen und Fragen dazu stellen konnten. So blieb es ihnen auch überlassen, mit welcher Übung sie sich vertiefender beschäftigen wollten. Die WT entschieden sich für die Durchführung der Übung zu einem Bild von James Luna (aus der ersten Werkstattreihe), wobei von den WT eigene Übungen entwickelt und nach den Zielen und zugrunde liegenden Konzepten befragt wurden.

Reflexion der „Train the Trainer_innen“ – Werkstätten

Das Feedback der Teilnehmer_innen war durchwegs positiv. Insbesondere die Diskussion von theoretischen Konzepten und deren Verflechtung mit der eigenen Praxis wurde als bereichernd empfunden: Es wirft neue Fragen auf; es verändert die Perspektive, es schärft und vertieft den kritischen Blick auf die eigene Praxis. Ein Kritikpunkt an den Werkstätten war ihre Konzipierung als eintägig. Die Teilnehmer_innen schlugen die Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten an einem ganzen Tag und eine tiefgreifendere Beschäftigung mit möglichen Materialien und Methoden an einem weiteren Tag vor. Zudem wurde ein dritter Tag als Wunsch formuliert, an dem über die eigene Durchführung einer Reflexivitätswerkstätte reflektiert werden könnte. Darüber hinaus kritisierten die Teilnehmer_innen ein grundsätzliches Fehlen von Räumen zur Reflexivität in ihren jeweiligen Strukturen und diskutierten über mögliche diesbezügliche Veränderungen: Sie planen nun die eigenständige Durchführung von Reflexivitätswerkstätten im Austausch mit maiz, wodurch weitere Entfaltungen der Werkstätte und weitere Reflexionen ermöglicht werden können.



pädagogische reflexivität in process

wir, der verein maiz, möchte anwender_innen der vier werkstätten zur pädagogischen reflexivität ausdrücklich einladen, unsere entwicklungen zu adaptieren, zu ergänzen und erfahrungen und überlegungen, die aus der anwendung resultieren, an uns zu senden. auf diese weise kann der nachdenkprozess über die werkstätten zur pädagogischen reflexivität kontinuierlich aktualisiert und weiter vertieft werden.

rückmeldungen senden sie bitte an: maiz@servus.at

auch maiz wird weiter an den werkstätten arbeiten und sie unter anderem durch weitere beispiele ergänzen.