

A) 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 „vernatürlicht“ 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 Akteurinnen positioniert.

B) Ablauf der Werkstatt

Vormittag

0. Vorstellung

Vorstellung der Werkstatt, der Werkstatt-Leiter_innen und der Werkstatt-Teilnehmer_innen (z.B. mit den eigenen Positionen, Interessen, Ziele in Bezug auf die Werkstatt bzw. das Werkstattthema)

1. Konzepte

In dieser Übung sollen die dem Thema der Werkstatt zugrundeliegenden theoretischen Konzepte erarbeitet und diskutiert werden.

2. Raum-Entwerfen

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

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

Nachmittag

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 Akteurinnen?

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.

6. Feedback

Evaluation der Werkstatt: Feedback in schriftlicher und mündlicher Form.

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



	Inhaltliche Aufgaben	Sozialform ¹⁾	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
0	<p>VORSTELLUNG</p> <p>a) der Werkstatt: WL²⁾ stellt die Ziele und die Struktur / den Ablauf der Werkstatt vor.</p> <p>b) der WL und WT³⁾</p>	Plenum	Ablaufplan: Werkstatt_Wissen_Materialien_Handout_Ablaufplan_Kurzüber-sicht (als Download , kann auch verändert werden)	Transparenz über Ziele und Inhalte der Werkstatt Vorstellung und Kennenlernen	Ablaufplan kann im Vorfeld bereits an die WT geschickt werden	10 Min.
1	<p>Erarbeitung der theoretischen Konzepte</p> <p>a) Gruppenpuzzle / Thementisch: Auf Tischen liegen die für das Thema dieser Werkstatt relevantesten Konzepte. Die WT eignen sich in der Gruppe jeweils ein Konzept an.</p> <p>b) Neue Gruppenbildung / Wanderung entlang der Tische: WT vermitteln sich gegenseitig die unterschiedlichen Konzepte und diskutieren sie.</p> <p>c) Abschließende Klärung von offenen Fragen, Anmerkungen im Plenum.</p>	GA GA Plenum	Konzepte: Eine Kurzbeschreibung der Konzepte und entsprechende Literaturverweise finden sich in: Werkstatt_Wissen_Beschreibung_WEB (als Download) (<i>Gruppentische</i>) ⁴⁾	Erarbeitung der zentralen Konzepte für die Werkstatt	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 am ersten Tag.	60 Min.

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



BM



	Inhaltliche Aufgaben	Sozialform ¹⁾	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
2	RAUM ENTWERFEN			Pädagogisches Wissen herausarbeiten		60 Min.
2a	WT entwerfen / zeichnen in der Gruppe einen Raum für einen Deutschkurs, den sie gut finden und notieren ihren Diskussionsprozess mit.	PA / GA	Papier/Flipchartpapier + weiche Bleistifte <i>(Gruppentische)</i>	Anhand eines Wunschbildes von einem Kursraum werden Raum- und Unterrichtskonzepte bewusst und transparent gemacht und diskutiert.		
2b	Die Gruppen stellen ihre Räume den anderen vor (Beschreibung des Bildes und Begründung). Die WT diskutieren die Räume und klären offene Fragen.	Plenum	Skizzen / Zeichnungen / Notizen <i>(Sesselkreis / Tischkreis)</i>			
2c	Auf einem Materialtisch liegen verschiedenste Selbstbezeichnungen von DaZ-Lehrenden. Die WT wählen (in der gleichen Gruppenkonstellation wie in 2a) 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.	PA /GA	Selbstbezeichnungen: Werkstatt_Wissen_Materialien_Selbstbezeichnungen <i>(als Download)</i> <i>(Materialtisch)</i> ⁵⁾	Anhand der Selbstbezeichnungen werden Unterrichtskonzepte bewusst und transparent gemacht und diskutiert. Durch die Übertragung in den entworfenen „Wunschraum“ werden auch die eigenen Unterrichtskonzepte, das eigene fachpädagogische Wissen transparent und reflektierbar.		
2d	Die WT diskutieren abschließend, welche Konzepte von Unterricht sich in den gewählten Selbstbezeichnungen ausdrücken (am Flipchart wird mitprotokolliert).	Plenum	Flipchart			

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



	Inhaltliche Aufgaben	Sozialform ¹⁾	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
3	WISSEN IM HINTERGRUND			Das eigene explizite wie implizite Wissen wird „entdeckt“:		60 Min.
3a	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.	Plenum	Süßigkeiten (Materialtisch Sesselkreis, Tischkreis)	Jenes Wissen herausfinden, das im Zusammenhang mit der eigenen Rolle als Unterrichtende spontan in den Sinn kommt (Reflexion über die von WT vorgenommene Gewichtung / Hierarchisierung von eigenen Wissensbeständen).		
3b	WT fassen das unter 3a Erzählte jeweils in einen Begriff (insgesamt max. 3-4 Begriffe) zusammen und notieren diese/n auf Moderationskarten.	EA	Moderationskarten			
3c	Die Moderationskarten werden an die Wand gepinnt / geheftet bzw. auf ein Flipchart geklebt und den anderen kurz dargestellt. Anhand der hier entstandenen Wissens-„Landkarte“ werden mit Hilfe eines Fragenkatalogs die Themenfelder 1. explizites und implizites Wissen, 2. Hierarchisierung und Macht sowie 3. individuelle Prägung / Positionierung bearbeitet.	Plenum	Pinnwand / Flipchart Fragenkatalog: Werkstatt_Wissen_Materialien_Handout_Wirkungsmacht von Wissen_Fragen (als Download)	1. Reflexion über implizites (unsichtbares) und explizites (sichtbares) Wissen 2. Reflexion des Zusammenhangs von Wissen, Hierarchisierung und Macht 3. Reflexion der eigenen Prägung und (Macht-) Positionierung durch Wissen		
3d	WT erstellen eine Mindmap, in der sie die zentralen Punkte der Diskussion zusammenfassen / grafisch darstellen.	Plenum	Mindmap	Zusammenfassung der zentralen Diskussionspunkte		

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



	Inhaltliche Aufgaben	Sozialform ¹⁾	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
4	WAS PASSIERT HIER EIGENTLICH?		<i>Materialtisch Gruppentische</i>	Die Wirkung(smacht) von Wissen in und auf Unterrichtssituationen	verschiedene Varianten möglich	
4	Variante 1: Auf dem Tisch liegen unterschiedliche Passagen aus Interviews mit DaZ-Lehrenden auf. a) Die WT suchen sich pro Gruppe eine Interviewpassage aus und bearbeiten sie anhand eines Fragenkatalogs. b) Im Plenum werden abschließend Punkte gesammelt, die die WT aus der Gruppe gerne allen mitteilen möchten.	GA Plenum	Interviewpassagen: Werkstatt_Wissen_Materialien_Interviewpassagen (als Download) Fragenkatalog: Werkstatt_Wissen_Materialien_Handout_Unterrichtssituation_Fragen (als Download)	Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen: Reflexion der Wissensbestände, die in Unterrichtssituationen erkennbar / wirksam / machtvoll werden	Variante 1 der Arbeit mit konkreten Unterrichtssituationen	60 Min.
4	Variante 2: a) WT bearbeiten in Kleingruppen eine Interviewpassage mit einer DaZ-Lehrerin / einem DaZ-Lehrer anhand eines Fragenkatalogs. b) Diskussion der Lesarten aus den Kleingruppen im Plenum.	GA Plenum	Werkstatt_Wissen_Materialien_Interviewpassagen (als Download) Fragenkatalog: Werkstatt_Wissen_Materialien_Handout_Unterrichtssituation_Fragen (als Download)	Auseinandersetzung mit Lesarten einer Unterrichtssituation: Reflexion der Wissensbestände, die in Unterrichtssituationen erkennbar / wirksam / machtvoll werden	Variante 2 der Arbeit mit konkreten Unterrichtssituationen	45 Min.
4	Variante 3: a) WT entwickeln in zwei Gruppen jeweils eine (fiktive) Unterrichtssituation (Inhalte, Ziele, Methoden, Interaktionen, auf was achte ich, was darf passieren, was sollte nicht passieren, ...). b) Die Gruppe bearbeitet und diskutiert „ihre“ Unterrichtssituation anhand eines Fragenkatalogs. c) Kurze Skizzierung der Ergebnisse/ Erkenntnisse aus der Gruppenarbeit	GA Plenum	Fragenkatalog: Werkstatt_Wissen_Materialien_Handout_Unterrichtssituation_Fragen (als Download)	Auseinandersetzung mit <i>eigenen</i> Entwürfen von Unterrichtssituationen: Reflexion der Wissensbestände, die in diesen Unterrichtssituationen erkennbar / wirksam / machtvoll werden	Variante 3 der Arbeit mit konkreten Unterrichtssituationen	60 Min.

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpартnerschaft MIKA



BM



	Inhaltliche Aufgaben	Sozialform ¹⁾	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
5	Institutionen von Wissen am Beispiel einer künstlerischen Arbeit analysieren (Intervention im öffentlichen Raum)		Bild: Werkstatt_Wissen_Materialien_James Luna (als Download)	Institutionen von Wissen erarbeiten		90 Min.
5a	<i>Was passiert in dem Bild?</i> Die WT notieren individuell auf Moderationskarten die wesentlichen Punkte (für jeden Punkte eine Karte), die sie auf dem Bild sehen. Die Karten werden im Plenum dann kurz vorgestellt und zum Bild gepinnt / geheftet / geklebt.	EA / Plenum	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck des Bildes für alle WT • Frage auf einem Flipchart visualisiert • Ausdruck des Bildes auf einer Pinnwand / einem Flipchart • Moderationskarten 	Bildbeschreibung und Vorbereitung für die Bildanalyse (5b)		
5b	<i>Welche Institutionen von Wissen sind im Bild erkennbar?</i> 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.	Plenum	<p>Frage auf einem Flipchart visualisiert</p> <p>Flipchart</p>	Bildanalyse: Institutionen des Bildes herausarbeiten und auf Unterrichtssituationen übertragen	Unter dem Begriff der Institution verstehen wir konventionalisierte Bedeutungen, die das Bild durch Traditionen / Werte / Wissen vermittelt. ¹	

¹ Z.B. Wenn wir eine Christusdarstellung anschauen, wird die Mehrheit der Betrachter_innen auf die Frage, was das Bild zeigt, sagen: „Christus am Kreuz.“ Und nicht: „Ein Mann, der an ein Stück Holz genagelt ist.“ Auf das Bild von James Luna übertragen wären entsprechende Institutionen z.B. das Museum oder Exponiertheit (als Objekt ausgestellt werden).

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



	Inhaltliche Aufgaben	Sozialform ¹⁾	Material	Ziel	Varianten Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
5c	<p>Wie könnte eine vergleichbare Intervention in einer Unterrichtssituation aussehen? Wer interveniert?</p> <p>Anhand der erarbeiteten Institutionen und ihrer Übertragung in Unterrichtssituationen werden in Gruppen mögliche Interventionen im Unterricht entworfen und im Plenum präsentiert (Flipchart, Skizze, Notizen, etc.)</p>	GA	<p>Frage auf einem Flipchart visualisiert</p> <p>Flipchart</p>	Entwicklung einer Intervention, die mit der auf dem Bild vergleichbar ist	eine mögliche Ergänzung / Erweiterung der Übung 5	
5d	<p>Wie könnte ein_e Lehrer_in dieses Bild im Unterricht einsetzen?</p> <p>Eine kurze und spontane Blitzlichtrunde zu dieser Frage im Plenum. (WL dokumentiert auf Flipchart mit)</p>	Plenum	<p>Frage auf einem Flipchart visualisiert</p> <p>Flipchart</p>	Perspektivenwechsel: künstlerische Arbeiten im eigenen Unterricht	eine mögliche Ergänzung / Erweiterung der Übung 5	
6	Abschlussrunde: Feedback mündlich (Blitzlichtrunde) und schriftlich anhand eines Fragenkatalogs	Plenum	Feedbackbogen: Werkstatt_Wissen_Materialien_Handout_Feedback (als Download)	Evaluation, Feedback, Anregungen, abschließende Kommentare		30 Min.

- 1) EA=Einzelarbeit, GA=Gruppenarbeit; PA=Partner_innenarbeit (2er Gruppe); GG=Ganze Gruppe (ohne WL); Plenum =Ganze Gruppe (inkl. WL)
- 2) WL: Werkstatt-Leiter_in
- 3) WT: Werkstatt-Teilnehmer_in(nen)
- 4) Gruppentisch(e): Tisch(e) für Gruppenarbeiten
- 5) Materialtisch: Tisch zum Auflegen der Materialien und / oder begleitender Literatur, etc.

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



BM



A. Projektbeschreibung

→ Details zur Projektbeschreibung siehe Homepage: [Projektbeschreibung \(als Download\)](#)

B. Vor der Reflexivitätswerkstatt:

Tiefgehende (Selbst)Reflexion kann unangenehm bis schamvoll bzw. schmerzvoll sein. Die Person sieht nicht bzw. erst später ein, dass ihr Denken und Handeln problematisch war, dass sie z.B. 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 der Testphase der Werkstätten 2013 zeigten, braucht es dafür zuallererst einen geschützten Rahmen. Die Person muss sicher sein können, dass die anderen Anwesenden mit ihr empathisch sind, dass sie trotz ihrer unreflektierten Handlungen nicht verachtet wird. Es braucht also zuallererst Vertrauen. Vertrauen, dass fehlende Auseinandersetzung der eigenen Handlungen nicht zu Ächtung, Ausschluss und Verlust führt. Wir schlagen daher vor, Werkstattregeln für das gemeinsame Arbeiten mittels folgender Fragen auszuhandeln:

- .) 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 kurzem 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, bürgerlicher

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



Hintergrund/Arbeiter_innenhintergrund, anerkannte/nicht-erkannte 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 ein Rassist / eine Rassistin?
- .) 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?

Bitte ergänzen Sie weitere Fragen zu anderen Differenzkategorien.

An diese Übung zu gesellschaftlichen Strukturen und der 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“ und „Sprechen als die Andere“ schaffen. Die Teilnehmer_innen tauschen Erfahrungen über eigene Fehler aus, sie teilen unangenehmes Wissen miteinander. Fragen:

- .) Wo habe ich Fehler gemacht?
- .) Was war ein peinliches/schamvolles/schmerzvolles Erlebnis, das Sie in einer Gruppe gemacht haben: Ein Erlebnis, wo Sie unreflektiert gehandelt haben, dies aber erst später wahrhaben wollten bzw. anerkennen konnten?

Bitte ergänzen Sie weitere Fragen.

C. Die Werkstatt „Wissen“:

C. 1. 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“: Er 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. 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. 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“. 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 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?

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



- 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?

C. 2. 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.

1) 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 gestalten sich 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 nicht nur sozial hergestellt, sondern auch variabel. Akteure, 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 „vernaturlicht“, 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):

- Peter L. Berger, Thomas Luckmann: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt a. M. 2004 (20. Aufl.).
- María do Mar Castro Varela: *Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns* (auf: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm>, letzter Zugriff: 25.3.2014).
- Donna Haraway: *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*, in: Dies. (Hg.in): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt a. M. – New York 1995, S. 73-97.
- Christiane Hutson: *Schwarzkrank? Post/koloniale Rassifizierungen von Krankheit in Deutschland*, in: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai, Sheila Mysorekar (Hg.innen): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Münster 2007, S. 229-241.
- Hubert Knoblauch: *Wissenssoziologie*, Konstanz 2005.
- Paul Mecheril: *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung*, in: Paul Mecheril u.a.: *Migrationspädagogik*, Weinheim / Basel 2010, S. 179-191.

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



2) 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. durch 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 i. Orig.) 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. Externalisierung meint die Veräußerlichung des subjektiven Sinnes (z. B. durch sprachliche Artikulation). Der Prozess der Objektivierung bezeichnet die Legitimierung und Institutionalisierung von Wissensvorräten. Dies passiert einerseits durch die Verkörperung des Wissens in und durch Sprache und das Entstehen von Verhaltensregeln, die sich normativ verbindlich erweisen. Internalisierung führt wiederum zurück zum Individuum und bezeichnet den Prozess, in dem das externalisierte und objektivierte Wissen von Individuen wieder übernommen wird.

Wissen wird folglich in sozialen Interaktionen – wie sie auch eine Kurssituation im Bereich der Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache darstellt – externalisiert, sprich: formuliert, insbesondere durch sprachliche Kommunikation. Dabei symbolisiert auch Sprache selbst gesellschaftliches Wissen und damit soziale Ordnung. In einem Alphabetisierungs- und/oder Deutschkurs wird damit durch Sprachvermittlung auch die in der jeweiligen 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.

Harold Garfinkels sogenannte Krisenexperimente zeigen sehr anschaulich, was als alltagweltliches Wissen begriffen wird, wie unbewusst Handeln entsprechend diesen Wissensvorräten tatsächlich passiert und wie wirkmächtig es sich erweist. Er versucht darin kommunikative Unruhe zu stiften, Irritation zu erzeugen, um so zu analysieren, wie in Interaktionen soziale Wirklichkeit erzeugt wird.

Wir möchten an dieser Stelle ein Beispiel eines solchen Krisenexperimentes skizzieren, weil es nicht nur das offensichtlich macht und in Frage stellt, was alltägliche Kommunikation auszeichnet, sondern

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



zudem eine Gesprächssituation zum Inhalt hat, deren Vermittlung auch aus kaum einem Alphabetisierungs- und/oder Deutschkurs wegzudenken ist.

Garfinkel hat seinen Studenten_innen den Auftrag gegeben, Bekannte, Freund_innen und Verwandte in normalen Gesprächssituationen in einer selbstverständlichen Weise um die Klärung bestimmter alltäglicher Redewendungen oder Aussagen zu bitten und dies zu dokumentieren.

- „(S) Hi, Ray. How is your girl friend feeling?
 (E) What do you mean, ‚How is she feeling?‘ Do you mean physical or mental?
 (S) I mean how is she feeling? What’s the matter with you?
 (He looked peeved.)
 (E) Nothing. Just explain a little clearer what do you mean?
 (S) Skip it. How are your Med School applications coming?
 (E) What do you mean, ‚How are they?‘
 (S) You know what I mean.
 (E) I really don’t.
 (S) What’s the matter with you? Are you sick?“ (Garfinkel 2004, 42f)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Soziales Handeln wie auch das Erkennen und Verstehen sozialen Handelns basiert folglich auf gemeinsamen alltagsweltlichen Wissensvorräten, aber auch bzw. insbesondere auf ihrer Manifestation in und durch Sprache. Subjektives Wissen, das in sozialen Interaktionen externalisiert wird, produziert allerdings nicht per se soziale Wirklichkeit. Es bedarf einer Objektivierung und Legitimierung, um als sozial gültiges Wissen in den gesellschaftlichen Wissensvorrat aufgenommen zu werden.

Zentrale theoretische Bezüge: Wissenssoziologie, Sozialkonstruktivismus, Ethnomethodologie

Literatur (Auswahl):

- Peter L. Berger, Thomas Luckmann: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt a. M. 2004 (20. Aufl.).
- Harold Garfinkel: *Studies in Ethnomethodologie*, Oxford 2004.
- Annita Kalpaka, Paul Mecheril: „Interkulturell“. *Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven*, in: Paul Mecheril u.a.: *Migrationspädagogik*, Weinheim / Basel 2010, S. 77-98.
- Reiner Keller: *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. Grundlegung eines Forschungsprogramms, Wiesbaden 2005.
- Hubert Knoblauch: *Wissenssoziologie*, Konstanz 2005.

3) Wissen und Macht:

Nicht jedes externalisierte subjektive Wissen erfährt eine Objektivierung und Legitimierung. Es muss durch das Gegenüber erst gehört, erkannt und dann anerkannt werden, um zu einer allgemeingültigen sozialen Wirklichkeit zu werden. Und damit ist erneut 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, was allerdings die Grundvoraussetzung für eine mögliche Objektivierung und Legitimierung subjektiver Wissensvorräte wäre. Gayatri Spivak spricht in diesem Zusammenhang von hegemonialem Hören und meint damit, etwas verkürzt formuliert, dass subalterne Gruppen von der hegemonialen Gruppe nicht gehört werden. 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. Die Inkorporierung sozialer Differenzierungen wirkt sich in der Sprache bzw. im Sprachen-Sprechen aus. Zusammenfassend formulieren Dirim und Mecheril: „Mündliche und schriftliche Sprachpraxis sind nur angemessen als eine Frage der Kompetenz und des Wertes der Anerkennung, der dieser Sprachpraxis in einem bestimmten Raum zukommt, zu verstehen.“ (Dirim/Mecheril 2010, 102) Der Wert der Sprachen (auch im Sinne von Umgangssprache und Hochsprache) ist sozial geordnet und damit hierarchisch.

Die Externalisierung von Wissen, das nicht den sozial gültigen Wissensvorräten entspricht oder das bewusst – wie etwa in den Krisenexperimenten von Garfinkel – auf die Konstruiertheit sozialer Ordnungen, sozialer Kategorisierungen hinweist, bedarf folglich einer mächtigen sozialen Positioniertheit seiner Sprecher_innen und eines großen Sprachvermögens, um überhaupt als „Wissen“ erkannt und anerkannt zu werden, ganz abgesehen von der Frage einer möglichen Aufnahme in die sozial gültigen Wissensbestände. Ein Erkannt-Werden allerdings bedeutet oder kann bedeuten, dass die Konstruiertheit sozialer Wirklichkeit und ihre impliziten Wissensvorräte zumindest für einen Moment demaskiert werden.

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

Literatur (Auswahl):

- María do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld 2005, S. 55-81.
- Inci Dirim, Paul Mecheril: *Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*, in: Paul Mecheril u.a.: *Migrationspädagogik*, Weinheim / Basel 2010, S. 99-119.
- Michel Foucault: *Die Ordnung des Diskurses*, München 1994.
- Michel Foucault: *Die Gouvernementalität*, in: Ders.: *Analytik der Macht*, Frankfurt a. M. 2005, S. 148-174.
- Gayatri Chakravorty Spivak: *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl*, Wien 2008.
- Hito Steyerl, Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.innen): *Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Münster 2003.

C. 3. Ablauf der Werkstatt:

→ Übersichtstabelle: Siehe Dokument *Werkstatt_Wissen_Ablauf_WEB* ([als Download](#))

→ Detailplan: Siehe Dokument *Werkstatt_Wissen_Sprechen_Uebersicht_WEB* ([als Download](#))

C. 4. Liste der Materialien zur Werkstatt:**Bildmaterial**

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)

TextmaterialSelbstbezeichnungen von Lehrenden:

Aus: Interviews mit DaZ-Lehrenden, durchgeführt von maiz im Jahr 2011

Ausschnitte aus Interviews mit DaZ-Lehrenden:

Aus: Interviews mit DaZ-Lehrenden, durchgeführt von maiz im Jahr 2011

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



C. 5. Selbstreflexion:

Die Werkstatt „Wissen“ erwies sich grundsätzlich als sehr komplex – sowohl für die Werkstatt-Leiter_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 Werkstatt-Leiter_innen hatten wir zudem das Gefühl, unser handlungsleitendes Wissen – sprich: die der Werkstatt zugrundeliegenden theoretischen Konzepte – nicht ausreichend transparent gemacht zu haben. Das führte in Teilen zu einer Verunsicherung der Werkstatt-Teilnehmer_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 Werkstatt-Leiter_innen und damit ihre Positionierung transparent gemacht werden. Zum anderen ermöglicht es eine Auseinandersetzung mit den zentralen Konzepten auch den Werkstatt-Teilnehmer_innen, ihren Zugang zu diskutieren und zu verorten. Damit werden letztlich auch die Reflexionsprozesse in der Werkstatt sichtbar und lassen sich weiter vertiefen.

D. Pädagogische Reflexivität *in process*

Der Verein maiz möchte Anwender_innen der drei Werkstätten zu Pädagogischer 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 zu Pädagogischer 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 u.a. durch weitere Beispiele ergänzen.

A) 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 beispielsweise sogenanntes „Alltagswissen“, wie etwa Wissen über „lernende 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 Akteurinnen positioniert.

B) Ablauf der Werkstatt

Vormittag0. Vorstellung

Vorstellung der Werkstatt, der Werkstattleiter_innen und der Werkstatteilnehmer_innen (z.B. mit den eigenen Positionen, Interessen, Ziele in Bezug auf die Werkstatt bzw. das Werkstattthema)

1. Konzepte

In dieser Übung sollen die dem Thema der Werkstatt zugrundeliegenden theoretischen Konzepte erarbeitet und diskutiert werden.

2. Raum-Entwerfen

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

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***Nachmittag**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 Akteurinnen?

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.

6. Feedback

Evaluation der Werkstatt: Feedback in schriftlicher und mündlicher Form.

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



Feedback zur Werkstatt: Handout

1. Kommentare zur Werkstatt

- *) Was war gut verständlich? Was war schwer verständlich? Was war verwirrend?
- *) Was habe ich Neues erfahren? Was hat mich gelangweilt? Was hat mir gar nicht gefallen?
- *) Wo gab es Abwehr: „Nein, das will ich nicht“? Und wie habe ich diese Abwehr ausgedrückt? Wo gab es hingegen Lust und Freude, mitzumachen?

2. Kriterien für die (Selbst-)Reflexion

- *) Was braucht es, damit (Selbst-)Reflexion möglich ist?
- *) Was braucht es, damit ich Kritik am eigenen Tun annehmen kann, eigene blinde Flecken sehen kann?
- *) Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit möglichst viele Unterrichtende das eigene Tun kritisch reflektieren können?

3. Weiterentwicklung der Werkstatt

- *) Wo gibt es in Bezug auf die in der Werkstatt vorgestellten Instrumente Entwicklungsbedarf?
- *) Gibt es Erfahrungen und Vorschläge, die ich mitteilen möchte?

Feedback zur Werkstatt: Handout

1. Kommentare zur Werkstatt

- *) Was war gut verständlich? Was war schwer verständlich? Was war verwirrend?
- *) Was haben Sie Neues erfahren? Was hat Sie gelangweilt? Was hat Ihnen gar nicht gefallen?
- *) Wo gab es Abwehr: „Nein, das will ich nicht“? Und wie haben Sie diese Abwehr ausgedrückt? Wo gab es hingegen Lust und Freude, mitzumachen?

2. Kriterien für die (Selbst-)Reflexion

- *) Was braucht es, damit (Selbst-)Reflexion möglich ist?
- *) Was braucht es, damit Sie Kritik am eigenen Tun annehmen können, eigene blinde Flecken sehen können?
- *) Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit möglichst viele Unterrichtende das eigene Tun kritisch reflektieren können?

3. Weiterentwicklung der Werkstatt

- *) Wo gibt es in Bezug auf die in der Werkstatt vorgestellten Instrumente Entwicklungsbedarf?
- *) Gibt es Erfahrungen und Vorschläge, die Sie mitteilen möchten?

Was passiert hier eigentlich?

Oder:

Welches Wissen ist zentral? Wie strukturiert dieses Wissen die pädagogische Situation?

1) BESCHREIBUNG:

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

2) ANALYSE:

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

Wirkungsmacht von explizitem und implizitem Wissen

Reflexionsfragen für die gemeinsame Diskussion

A) Wissen, der Wert von Wissen, Hierarchisierung von Wissen und zugrundeliegende Macht- und Herrschaftsstrukturen

1. Was fällt Ihnen / Euch mit Blick auf die genannten Begriffe zu Wissen auf? Gibt es Gemeinsamkeiten? Gibt es Unterschiede?
2. Stehen diese unterschiedlichen Wissensbestände gleichwertig nebeneinander? Oder gibt es unterschiedliche individuelle oder gesellschaftliche Bewertungen?

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

1. Welches Wissen ist Ihnen / Euch spontan eingefallen?
2. Welches Wissen ist Ihnen / Euch nicht sofort eingefallen?
3. Welches Wissen prägt den Unterricht: Welches Wissen gestaltet die Interaktionen / Rollen / Positionierungen / Handlungsspielräume im Unterricht?

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

1. Wie prägt das Wissen, das Sie haben / Du hast?
2. Wie prägt das Wissen Ihren / Euren Unterricht? Wie gestaltet es die Interaktionen / Rollen / Positionen / Handlungsspielräume im Unterricht?

Ich bin als Österreicherin hier im Kurs.

Mir geht es darum, den Frauen die Möglichkeit zu bieten, in einem geschützten Rahmen ihre Scheu vor dem Sprechen in Deutsch abzubauen.

Es ist sehr wichtig für uns, dass die Leute deutsch sprechen lernen, dass sie dann selbständig hinausgehen können und selbständig etwas erleben können.

Also mein Ziel ist der Spracherwerb und nichts anderes. Das ist das, was ich zu tun habe in meinen Deutschkursen. Ich verfolge keine erzieherischen bzw. überhaupt keine anderen Ziele. Das geht mich nichts an, sozusagen.

Eine Teilnehmerin hat gesagt: „Ich brauche keine Sprache, ich will nicht verstehen. Dann lebe ich gesünder. Weil wenn ich verstehe, dann macht mich das krank.“

Es besteht die Gefahr, dass man sehr viel vorgibt und dabei aus dem Blick verliert, ob das überhaupt das Bedürfnis der Frauen ist. Zum Beispiel haben wir uns früher oft gedacht, am achten März, am Frauentag, da machen wir etwas mit den Frauen, aber für viele Frauen war das überhaupt nicht wichtig. Wir wollten eine feministische Aktion setzen und das war unser Bedürfnis, aber überhaupt nicht das der Frauen. Da ist manchmal schon die Gefahr, dass man davon ausgeht: „Ich weiß, was für Euch gut ist.“

Wir verstehen uns auch als Wissensbörse. Wir haben alle so viel Wissen und dort kommt das zusammen. Also durch die Konstituierung eines Sprachkurses, aber was dort passiert, ist dann viel mehr und geht über den reinen Spracherwerb hinaus. Es ist die Kombination von Wissen, Information, Austausch, Sensibilisierung, Hinhören, Toleranz, Diskussion, und: sich das Andere einfach einmal anzuhören und sich selbst zu beobachten: Wie fühlt sich das an, was tut das mit mir?

Wir haben unterschiedliche Zielgruppen in unseren Kursen und da ist eine Sensibilisierung, ein Bewusstsein immer sehr wichtig. Wir überlegen sehr genau, wie wir mit gewissen Teilnehmerinnen im Unterricht schützend – und eben nicht exponierend – umgehen können. Manchmal geschieht das dann auch sehr exemplarisch, weil die Frauen das selber wollen und auch kommunizieren. Und dann ist es Thema. Und auch wieder eine Chance. Die Chance, diese Realität ein Stück weit mit hineinzunehmen in diese Sprachwelten.

A: Ein Ziel ist das sprachliche Ziel, an dem werden dann die anderen Sachen angehängt. Es gibt je nach Lehrenden sicher andere Ziele, feministische, politische Ziele.

B: Sprachliche Unterstützung der Frauen und im weiteren Sinne auch die Möglichkeit, Beratung in Anspruch zu nehmen. Es geht auch darum, sich in konkreten Konfliktsituationen zu wehren. Sprachlich, aber auch im Sinne von: Wie gehe ich damit um, wie reagiere ich auf konkrete Beleidigungen?

C: Das ist heikel, also total schwierig, wie man mit Emotionen in der Fremdsprache, wie man damit umgeht und wie man sich ausdrückt. Ich lebe schon seit fast 22, 25 Jahren hier und bis heute habe ich diese Schwierigkeiten, das ist nicht so eine Selbstverständlichkeit.

Ich merke, dass sehr viele von den Frauen einfach ganz schwierige persönliche Umstände und existentielle Sorgen haben oder teilweise Flüchtlingsfrauen auch Verletzungen, Kriegsverletzungen. Wo sie beispielsweise Schwierigkeiten haben, sich länger zu konzentrieren, oder sie haben immer wieder Kopfschmerzen und dass man dann eben einfach auf das eingehen muss.

Also zu uns kommen sehr viele Personen ohne Bildungshintergrund, gerade Frauen – wie man es ja öfters hört – haben überhaupt keine Bildung genossen, nie. Sie kommen her, sie können weder lesen noch schreiben. Also in der Muttersprache können sie es nicht, für sie ist es dann ganz schwierig, eine Fremdsprache zu erlernen.

Auch wie man mit den Händen spricht. Ich zähle mittlerweile so, das kann man jetzt leider nicht hören, weil es eben kulturell belegt ist, also die Finger, was man mit den Händen macht, das macht einen Unterschied und bedeutet Verschiedenes in verschiedenen Kulturen. Also es sind ganz banale Dinge: Wie halte ich meine Hände, was mache ich mit meinen Fingern? Und dann eben auch von der sprachlichen Form her, was ist besonders höflich und wie bewege ich mich in diesem Feld?



Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft
Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



Auskunftsperson für bestimmte Fragen

Trainer_in

DAF/DAZ-Trainer_in

Deutschlehrer_in

Sprachlehrer_in

Lehrer_in

Lehrkraft

Lehrende_r

Seelsorger_in

Ansprechpartner_in

Begleiter_in

Wegbegleiter_in

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



Freund_in

Ausbildner_in

Gruppenleiter_in

Gruppenbegleiter_in

Kursleiter_in

Berater_in

Kulturvermittler_in

Österreicher_in

Helfer_in

Unterstützer_in

Nichtgermanist_in

Expert_in

Expert_in für Deutsch

Expert_in für Sprache

Expert_in für die Vermittlung
der Sprache

Expert_in für die Prüfung

Expert_in für das Leben

Südtiroler_in

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



Moderator_in

Leiter_in

Anleitende_r

Partner_in

Lernprozessbegleiter_in

Motivator_in

Coach

Anpasser_in
für die Gesellschaft

	Inhaltliche Aufgaben	Sozialform ¹⁾	Material	Ziel	Varianten zum Ablaufplan und andere Anmerkungen	Zeit
0	Vorstellung Vorstellung der Werkstatt, der WL und der WT	Plenum	Ablaufplan	Vorstellung und Kennenlernen		15 Min.
1	Konzepte TN 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 a) TN entwerfen / zeichnen einen Raum für einen Deutschkurs, den sie gut finden b) Vorstellung der Räume im Plenum c) TN wählen für ihre Räume Selbstbezeichnungen von Unterrichtenden aus d) Diskussion der pädagogischen Konzepte, die hinter den Selbstbezeichnungen stecken	PA Plenum PA Plenum	Papier + weiche Bleistifte Selbstbezeichnungen	Bewusstsein über Raum- und Unterrichtskonzepte transparent machen		60 Min.
3	Wissen im Hintergrund a) TN wählen Süßigkeiten aus und beschreiben damit spontan, welches Wissen sie in den Unterricht mitbringen b) Dieses Wissen wird in einen Begriff gefasst und auf einer Moderationskarte notiert c) Diskussion über Wissen, Hierarchisierung von Wissen und Macht d) TN 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.

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



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

- 1) EA=Einzelarbeit, GA=Gruppenarbeit; PA=Partner_innenarbeit (2er Gruppe); GG=Ganze Gruppe (ohne WL); Plenum=Ganze Gruppe (inkl. WL)
- 2) WL: Werkstatt-Leiter_in
- 3) WT: Werkstatt-Teilnehmer_in(nen)

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA

