

Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie



Telse Iwers
Ulrike Graf
(Hrsg.)

Vielfalt thematisieren

Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten

Iwers / Graf

Vielfalt thematisieren

Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie

Herausgegeben von Jörg Bürmann,
Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf
für den Vorstand der DGfE-Kommission
Pädagogik und Humanistische Psychologie

Telse Iwers
Ulrike Graf
(Hrsg.)

Vielfalt thematisieren

Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten

Vielfalt thematisieren, 9783781524811, 2021
wurde mit IP-Adresse 143.205.076.097 aus dem Netz der UB Klingenfurt am Januar 27, 2022 um 13:07:07 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © by Johanna Klüsener, Studio Ajot.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5918-9 digital

ISBN 978-3-7815-2481-1 print

Inhalt

Telse Iwers und Ulrike Graf

Einleitung: VIELFALT THEMATISIEREN – Gemeinsamkeiten
und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in
pädagogischen Kontexten 9

Teil 1: VIELFALT THEMATISIEREN – Grundlegendes

Robert Schneider-Reisinger

Menschen als einheitliche Vielfalt und vielfältige Einheit –
zum Menschenbild von Diversitätspädagogik im Anschluss
an den kritischen Personalismus Sterns 21

Iris Beck

Inklusion und Partizipation:
Bedingungen von Bildungs- als Lebenschancen 36

Martin Bittner und Jürgen Budde

Pädagogische Praktiken in Bewegung. Ethnographie von Erziehungs- und
Bildungspraktiken und ihren institutionellen Feldern 48

Kathrin Müller und Agnes Pfrang

Sozial-ethische Vielfalt als Herausforderung an die
Allgemeine Didaktik 62

Teil 2: VIELFALT THEMATISIEREN – Migration und Behinderung

Luisa Conti

Migrationshintergrund – eine exklusionsförderliche Kategorie? 75

Annika Endres

Kommunikationsdidaktische Perspektiven eines gemeinsamen Unterrichts
mit Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung 93

Anke Redecker

Jenseits der Normalität. Ein migrations- und
inklusionspädagogischer Blick auf Fremdheit 108

6 | Inhaltsverzeichnis

Stella Rüger

Beratung an der Schnittstelle von Migration und Behinderung –
Überlegungen am Beispiel zielgruppenspezifischer Angebote im
deutschen Hilfesystem 122

Teil 3: VIELFALT THEMATISIEREN – pädagogische Handlungsfelder

Julia Kristin Dörner

30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – 100 Jahre Grundschule:
Ein Plädoyer für eine an Kinderrechten orientierte Schulentwicklung 137

Jasmin Donlic, Daniela Lehner und Hans Karl Peterlini

Partizipation als Gestaltungsmerkmal. „Gesehen und gehört werden“
im Kontext von Flucht 155

Ramin Siegmund und Simone Krähling

Professionalitätsentwicklung für eine inklusive,
allgemeine Erwachsenenbildung. Ableitungen aus
differenztheoretischer Perspektive 168

Julia Zingsem und Gisela Steins

Normalitätsvorstellungen über Heranwachsende und
deren Implikationen für Praxis und Ausbildung 183

Teil 4: VIELFALT THEMATISIEREN – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ulrike Graf, Wassilis Kassis, André Kunz und Reto Luder

PROFIS – „Professionalisierung inklusionsspezifisch“:
inklusionsspezifische Haltungen, Einstellungen und
eingeschätzte Kompetenzen von Lehramtstudierenden.
Ein internationaler Vergleich 201

Telse Iwers und Sezen Merve Yilmaz

Entwicklung von Reflexionsmodalitäten inklusiven Unterrichts
durch die Fallreflexion in sieben Schritten 220

Michaela Kaiser und Andreas Brenne

Deutung und Bearbeitung inklusionsbezogener
Anforderungssituationen – Ansprüche und Herausforderungen
an die kunstpädagogische Professionalität 231

Stephanie Berner, Martina Durchholz und Gerd Schulte-Körne

Projektvorstellung PSYCH.e – E-Learning für die Lehrkräftebildung:
Was Lehrerinnen und Lehrer über psychische Belastungen und
Störungen bei Schulkindern wissen sollten 245

David Rott

Das ‚Andere‘ erkennen – reflexive Schreibenlässe als Aufgabenformate
in der Lehrerbildung 263

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 277

Jasmin Donlic, Daniela Lehner und Hans Karl Peterlini

Partizipation als Gestaltungsmerkmal. „Gesehen und gehört werden“ im Kontext von Flucht

Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Ermächtigungsprozesse, Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe am Lernort Schule gestaltet werden können. Anhand eines Forschungsprojektes in einer Übergangsstufe für Jugendliche mit Fluchterfahrung an einer höheren Schule in Österreich werden Schulausschnitte in Form von Vignetten als verdichtete Beschreibungen gelebter Erfahrungen sowie performative Zugänge wie z.B. Rap-Songs herangezogen, um Räume für potenzielle Teilhabe zu eröffnen und Prozesse von Partizipation darzustellen.

Schlüsselbegriffe: Partizipation, Diversität, Flucht, Ermächtigungsprozesse

1 Einleitung

Wie kann Partizipation als ein Gestaltungsmerkmal angenommen und gegebenenfalls gefördert werden? Im Rahmen eines Projektes „Lernen zwischen Flucht und Ankunft – Soziale und soziale Lernens für asyl- und migrationsbezogene LehrerInnenbildung“ wurden in einer Übergangsstufe die von Jugendlichen mit Fluchterfahrung besucht werden sollen. Der Lehrgang „Übergangsstufe für Flüchtlinge“ an der Lehranstalt für Wirtschaft und Mode (WiMo) in Klagenfurt ist ein Angebot für jugendliche Asylbewerber und Flüchtlinge über 15 Jahre alt und daher nicht mehr schulpflichtig. In Österreich sind für Geflüchtete in Österreich keine weiteren Angebote für Geflüchtete in Österreich möglich wäre. Die sogenannte Vorlehre an der HTL Klagenfurt in Zusammenarbeit mit der Handelsakademie (HTA) Klagenfurt (HTL) dar: Im Anschluss an die

Jugendlichen die Möglichkeit, praktische-Erfahrung, Wirtschaft, Verwaltung und Technik zu dieser Weise, durchaus erfolgreich, an Lehrberufe

Die Fragestellungen des Forschungsprojektes lauten:

- Wie können inklusives und soziales Lernen sozialschaftliche Teilhabe am Lernort Schule gestalten?
 - Welche ermächtigenden Lern- und Bildungsprozesse lassen sich am Unterrichtsgeschehen beobachten?
- Anhand von „Vignetten“ (Schratz, Schwarz & Weiser 2016), dies sind verdichtete Beschreibungen von Unterrichtsgeschehen, narrativen Interviews (Schratz & Weiser 2016), Fokusgruppen (Bohnsack, Geimer & Meuser 2018) sowie formativen Zugängen (Unger 2014; Wulf & Zirfas 2018) sowie Ermöglichkeiten und Begrenzungen am Lernort Schule erforscht. Mittels der verdichteten, performativen und partizipativen Zugänge über Rap-Songs sollen auch leiblich affektive Dimensionen und Nicht-Teilhabe angesprochen und wahrgenommen werden.

2 Vignetten als Darstellung von Unterrichtsgeschehen

Den Fragen, wie sich geflüchtete Jugendliche in ihrer Lebenswelt Schule bewegen, wie sie von dieser bedingt werden und wie sie diese zugleich performativ mitgestalten, welche Prozesse des Aushandelns, der Teilhabe und der gesellschaftlichen Positionierung sichtbar werden, wurde im Forschungsprojekt in einer möglichst offenen phänomenologischen Haltung nachgegangen. So achtet die Vignettenforschung im ersten Forschungsschritt auf möglichst wert- und interpretationsfreie Wahrnehmung dessen, was sich wie zeigt (Schratz et al. 2012, 37). Die Forschenden nehmen an Unterrichtseinheiten und Veranstaltungen der Schule teil und achten darauf, was sie in dieser möglichst offenen Wahrnehmungshaltung affiziert. Aus der Protokollierung solcher Momente von Unterrichtsgeschehen, Interaktionen, vermeintlichen Nebensächlichkeiten und körperlich-leiblichen Äußerungen entstehen erste Vignetten als dichte beschreibende Texte (in Anlehnung an Geertz 1990, 2002). Die Vignette rückt in den Fokus und verdichtet, was als „miterfahrende Erfahrung“ der Forschenden für nachträgliche Reflexion geborgen werden kann. So stellt die Vignette eine „differenzierte Beschreibung einer Szene“ (Meyer-Drawe 2012, 13) dar, jedoch „keine unmittelbare Interpretation“ (ebd., 14). Nicht nur sprachliche Aussagen wollen in der Vignette sichtbar gemacht werden, sondern ebenso der miterfahrene, mitgeföhlte leibliche, emotionale und sinnliche

Ausdruck sowie die wahrgenommenen Stimmungen im Raum. Die Vignette wird sprachlich prägnant verfasst, um für die nachträgliche Lektüre die Situation neu erfahrbar zu machen (Agostini, Eckart, Peterlini & Schratz 2017, 338).

Die Vignetten werden anschließend in der Forschungsgruppe intersubjektiv validiert und in Lektüren auf mögliche Bedeutungen und Sinnkonstruktionen hin reflektiert und ausgewertet (Meyer-Drawe 2010, 7; Agostini 2016). Erfahrungen des Lernens zeigen sich nicht an sich, sondern „als etwas“ (Husserl 2010, 177). In einem zweiten Schritt wird das in der Vignette verdichtete Geschehen dem Verstehen und der Ausfaltung von Sinnbedeutungen durch kommunikative Reflexion in Form der „Lektüre“ (eines Lesens und Auflesens) anvertraut. In der phänomenologischen Grundannahme, dass die Dinge einen Sinnüberschuss enthalten, werden die möglichen Bedeutungen des in der Vignette beschriebenen Geschehens durch die Lektüre nicht eingeführt, sondern ausgefaltet: Es geht nicht um eine kausale Rekonstruktion des Geschehens, sondern um ein mehrperspektivisches Lernen am Beispiel.

Damit bietet sich die Vignette als Instrument des Verstehens von Lern- und Bildungsprozessen an, die jenseits exakter Messbarkeit liegen (Schratz et al. 2012; Peterlini 2016; Baur & Peterlini 2016). Durch das genaue Hinschauen und Hinhören, wie sich die geflüchteten Jugendlichen mit den Unterrichtsinhalten, Problemstellungen, dem Raum, den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrenden auseinandersetzen, entstehen ungeahnte Blicke auf Lernen jenseits didaktischer Anleitung und Berechenbarkeit. Das Unerwartete wird wahrgenommen, ebenso das Zögern, das Stocken und das beglückende Aha-Moment eines Verstehens und Könnens dessen, was gerade noch fremd und unbekannt war. Die zu Vignetten verdichteten Lernmomente ermöglichen eine Auseinandersetzung und Reflexion über Barrieren und Potenziale im Lehr-Lern-Geschehen des Forschungsprojektes, die sich auch sehr gut dazu eignet, die Lehr-Lernprozesse im Sinne einer Evaluation als critical friends (Costa & Kallick 1993) mit den Beteiligten zu reflektieren. Wird Unterrichtsgeschehen unter dem Aspekt von Partizipation als Gestaltungsmerkmal betrachtet, lassen sich zwei Momente exemplarisch aus der Klasse Jugendlicher mit Fluchterfahrung darstellen:

Vignette „I can also draw“:¹

Frau Huber² kommt in die Klasse für den Englischunterricht. Es ist unruhig in der Klasse, einige Jugendliche bewegen sich und sprechen miteinander. Nasir erklärt Frau Huber, dass sie keine Pause hatten. Daraufhin teilt Frau Huber mit, dass es nun fünf Minuten Pause gibt. Nach der Pause fragt Frau Huber, wer die letzte Unterrichtseinheit in Englisch wiederholen kann. Tamir streckt rasch seine Hand in die Höhe und

1 Eine ausführliche Deutung dieser Vignette findet sich in Lehner & Peterlini (2019).

2 Alle Namen wurden in diesem Beitrag geändert.

Frau Huber fragt mit freudiger Stimme: 'Tamir, what can you do at school?' Tamir atmet tief ein und antwortet mit zügigen Worten: 'reading, writing, drawing.' Frau Huber fragt mit erwartungsvoller Stimme 'And can you draw, Tamir?' Tamir grinst und antwortet: 'I can draw very good.' Frau Huber nickt, lächelt und bestätigt: 'True, I saw some of your beautiful pictures.' Da meldet sich Shakir mit lauter und bestimmter Stimme: 'I can also draw.' Frau Huber lächelt und spricht mit freudiger Stimme: 'Really, do you have pictures?' Shakir strahlt über das ganze Gesicht und sagt: 'Yes, on my phone.' Frau Huber antwortet ihm: 'Would you like to show them?' Da strahlt Shakir noch mehr und mit weichem Gesicht sagt er: 'Yes.' Frau Huber geht zu Shakir und er zeigt ihr seine Bilder auf seinem Handy. Dabei nickt Frau Huber zustimmend und sagt: 'So beautiful!' Shakir lächelt.' Shakir bejaht mit einem Nicken. Einige der Schülerinnen und Schüler kommen zu ihm und sehen sich die Bilder auf seinem Handy an. Shakir lächelt und strahlt.

Vignette Kaputte Städte oder Schöne Städte:

Im kreativen Unterricht bekommt eine Gruppe der Klasse Jugendlicher mit Fluchterfahrung von Frau Bauer die Aufgabe, ihre „kaputten Städte“ fertig zu malen, und eine zweite Gruppe die Aufgabe, ihre „schönen Städte“ fertig zu malen. Die Gruppen werden räumlich getrennt. Ich folge der Gruppe, die den Auftrag hat, ihre kaputten Städte fertig zu malen. Rashed bemerkt, wie sein hastiges Umdrehen vermuten lässt, dass ich hinter ihm gehe, und sagt plötzlich leise zu mir: „Ich weiß nicht, warum ich in der Gruppe mit den kaputten Städten bin. Frau Bauer hat mir nicht erlaubt, in die Gruppe mit den schönen Städten zu gehen.“ Er zuckt mit den Schultern und schüttelt den Kopf. Seufzend sagt er: „Ich wäre lieber in der Gruppe mit den schönen Städten.“ In der Klasse angekommen, packen zwei der Jugendlichen Pinsel und Farben aus. Rashed nimmt sorgsam einige Stifte aus der Box und malt konzentriert ein Gebäude, Flammen und Menschen mit Maschinengewehren. Als er sieht, dass ich ihm beim Malen zusehe, erklärt er mir: „In Afghanistan gibt es schon schöne Städte, aber ich muss eine kaputte Stadt malen.“ Mit Stirnrunzeln und engem Gesicht sieht er auf sein Bild und nimmt den gelben Stift, um die Flammen noch kräftiger gelb zu malen.

Die zwei Momente zeigen Unterschiedliches, Differenziertes und zugleich sehr Ähnliches. Was in beiden Vignetten sichtbar wird, ist der Wunsch der Jugendlichen, gesehen, gehört und verstanden zu werden, bzw. die Möglichkeit von Mitgestaltung, Partizipation und Anerkennung. Shakir und Rashed zeigen dies auf je ihre Weise in verschiedenen Momenten und ihr Versuch scheint unterschiedlich zu glücken. Shakir fühlt sich durch die im Raum bereits herrschende Wertschätzung offenbar ermutigt – wohl auch ermächtigt –, um auch auf seine Zeichnungen aufmerksam zu machen, und erfährt dadurch Anerkennung. Rashed fühlt sich mit der Aufgabenstellung, eine kaputte Stadt zu zeichnen,

dagegen wohl missverstanden, wird doch seine Herkunftsheimat Afghanistan im Arbeitsauftrag auf die Zerstörung reduziert, sodass für das Schöne, das er dort auch wahrgenommen wissen möchte, kein Platz bleibt.

Erkennen und Wahrnehmen der konkreten Person (und nicht der Vorstellung, die man von ihr beispielsweise als einer Geflüchteten hat) ist nach Honneth (2003) ein notwendiger erster Schritt, um einen Akt der Anerkennung zu setzen. Die ausgesprochene Befürwortung, die einem solchen Erkennen folgen kann, wird zum expressiven Akt der Anerkennung (ebd., 7ff.). Während Shakir Anerkennung im Sinne einer Zustimmung erfährt, wird Rashed in seinem Anliegen nur bedingt wahrgenommen. Bezogen auf Bourdieu argumentiert Balzer (2014, 5–90), dass pädagogische Orte unterschiedliche Möglichkeiten zur Erlangung von Anerkennung bieten. In diesem Fall ist es ein- und dieselbe Schule, ein- und dieselbe Unterrichtsklasse, die an unterschiedlichen Themen, in unterschiedlichen Dynamiken, zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren in einem Fall Anerkennung und Partizipation im Raum aufblühen lassen, im anderen Fall zum Einknicken bringen, wie sich an Rashed's Haltungen und Äußerungen miterfahren lässt. Rashed scheint kein Gehör für sein Anliegen, eine schöne Stadt malen zu wollen, zu finden. Seinem Schulterzucken und Kopfschütteln nach zu urteilen, fühlt er sich missverstanden. Ob das Endprodukt von Rashed, die kaputte Stadt, Anerkennung erhält, ist in der dargestellten Vignette nicht ersichtlich. Auch wie er sich gefühlt hätte, Anerkennung für etwas zu erhalten, dass er nicht zeichnen wollte, ist aus der dargestellten Vignette nicht zu erschließen. Was ihm in diesem Moment verwehrt wird, ist die Mitbestimmung, seine Stimme im Unterrichtsgeschehen, sein Nein, eine kaputte Stadt zu malen, und sein Bedürfnis, eine schöne Stadt zu malen. Verweigerte Anerkennung kann, auf einer anderen Ebene, auch darin liegen, dem aus einem Kriegsland geflüchteten Jugendlichen nicht zuzugestehen, dass auch ein solches Land, immerhin seine Heimat, schön sein kann. Anerkennung als Dimension pädagogischer Praxis wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs „einerseits als Problematik von ‚Differenz‘ und Bildungsungleichheit“ und „andererseits als ein moralisch-ethisches Prinzip pädagogischen Handelns“ diskutiert (Balzer 2014, 5–85). Als „Voraussetzung und Triebwerk von Bildung und Autonomie sowie von (Chancen-)Gleichheit, Partizipation und Bildungsgerechtigkeit“ (ebd. 5–85) stellt die Frage, ob Anerkennung ermöglicht oder verwehrt wird, eine zentrale gesellschaftliche Anforderung an pädagogisches Handeln dar. Besonders sozial benachteiligten Jugendlichen fehlt es aufgrund ihrer Biographie oftmals an Anerkennung (Wischmann 2010, 15).

Das Ausloten von Möglichkeiten, Räume für Anerkennung und Partizipation zu eröffnen, und die Reflexion von Barrieren in diesen Räumen waren Anlass für eine performative Initiative im Rahmen des hier beschriebenen Projektes: „WiMo goes Rap“ – als ein Versuch, die Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen, dort Sprache zu ermöglichen, wo Sprachlosigkeit herrschen könnte (Spivak 2008), ihre

Geschichten und Themen zum Ausdruck zu bringen und einen Raum zu eröffnen, in dem sie gehört und gesehen werden und potenziell auch Mitbestimmung, Anerkennung und Zustimmung erfahren können.

3 Rap als Sprachrohr?

HipHop und die musikalische Praxis, genannt Rap, entwickelte sich besonders in den siebziger Jahren in den prekären Wohnvierteln von New York als Straßenkultur und kollektiver Widerstand gegen den schlechten Zustand in der Bronx und ebenso als Kritik der Kolonialgeschichte in Nordamerika. HipHop als musikalische Praxis gilt besonders seit den 1990er Jahren als politische Sprache von marginalisierten Jugendlichen (Lipsitz 1998).

“Rap music creates a discursive space open to young people who have little access to any physical space. They are largely not wanted as workers, as students, as citizens, or even as consumers. Police officers, private security guards, electronic gates, and gang violence constrains their access to public spaces, while politicians and the mass media demonize them as criminals responsible for the poverty of their own neighborhoods. Through rap music, they tell the story as it appears to them” (Lipsitz 1998, 405).

Als Jugendkultur verbindet HipHop Jugendliche über nationale und kulturelle Grenzen hinweg und behandelt Diskriminierung aus unterschiedlichsten Blickwinkeln. Rap als musikalische Praxis und poetische Form ist eine Artikulation gegen Segregation und Rassismus (Weller 2003, 8). Aus diesem Grund wurde für den performativen Ansatz des Forschungsprojektes ein Setting entworfen, in dem die Jugendlichen die Möglichkeit bekamen, für ihre Themen, ihre Stimmen – die oft in Sprachlosigkeit verstummen oder in den Bereich eines rein privaten Sprechens abgedrängt werden – über Rap-Songs eine Sprache zu finden. Als Jugendliche mit Fluchthintergrund sind die Schülerinnen und Schüler der WiMo Ausgrenzung sowie Marginalisierung ausgesetzt, mühen sich um sprachlichen Ausdruck und um eine oft verweigerte Anerkennung in einem Umfeld, das sie als fremd kategorisiert. Rap-Songs können eine Möglichkeit bieten, Geschichten von Ausgrenzung und Nicht-Teilhabe zu erzählen und dadurch wieder Teilhabe zu erlangen; ebenso aber sollte auch Platz sein für Anliegen, Bedürfnisse, positive Erfahrungen im Sinne einer Selbstkonstitution. So steht Rap im Projekt auch für eine Emanzipationspraxis, in der Zuschreibungen und kulturelle Marginalisierungen zum Thema gemacht werden können (Bock, Meier & Süß 2007, 13).

Die Jugendlichen hatten im Projekt die Möglichkeit, Texte zu Themen auszuarbeiten, die sie im Moment beschäftigen. Es entstanden Auszüge, die das Herkunftsland und das Aufnahmeland beschreiben und die Erfahrungen zur Spra-

che bringen, Formulierungen zu Identität, zum Verlust der Familie, zu Frust und Ungewissheit bezüglich des eigenen Status⁵, aber auch alltägliche Schulthemen wie nicht gemachte Hausübungen. Nachfolgend einige Auszüge aus den Rap-Songs.

„Wir wurden angesprochen, ausgelacht, verfolgt und verletzt wegen Hautfarbe, Herkunft, Geschlecht, gehetzt, bestraft wegen Überzeugung und Religion, ja, überall herrschen Chaos und Korruption. Ich lerne Politik, um die Welt zu verstehen. Wir leben in dieser Welt. Wir leben in einer Demokratie. So ist diese Welt, jeder hat Rechte. Sie betreffen alle, wir sind keine Knechte. Jeder hat ein Recht auf ein gutes Leben. Man soll jedem Würde und Freiheit geben.“ (aus Text von Schülerinnen und Schülern)

„Mein Land. Mein Land. War wie ein Paradies. Aber nach dem Krieg. Ich bin nach Österreich gekommen. Ich. Wer bin ich? Wer bin ich? Ich bin ein kleines Kind. Wo ist meine Mutter? Wo ist mein Vater? Wo sind meine Geschwister? Wo sind alle? Warum bin ich alleine? Warum? Warum? Ich will doch nur in Frieden sein? Danke, Österreich. Wer bin ich? Wer bin ich?“ (aus Text von Schülerinnen und Schülern)

„3 Jahre bin ich hier und kein Bescheid Papier. Und ich sag und ich sag: „Wo ist der Bescheid?“ Und er sagt und er sagt: „Weiß nicht, weiß nicht, wie es weitergeht. Vielleicht zurück, vielleicht da, vielleicht irgendwo anders, irgendwo anders.“ „Jo jo, ok. ok., das ist das Leben, das ist das Leben, so ist das Leben, das Leben ist hart. 3 Jahre bin ich hier und kein Bescheid Papier. Mein Vater fragt: „Wo ist der Bescheid?“ Ich sag: „Weiß nicht, weiß nicht.““ (aus Text von Schülerinnen und Schülern)

„Ich habe eine Hausübung. Ja ja. Ich habe keine Zeit. Ich habe Matti angerufen und habe ihn gefragt: „Hast du die Hausübung?“ Und Matti hat gesagt, „Nein, nein.“ Dann habe ich Gini angerufen und gefragt: „Hast du die Hausübung?“ Und Gini sagt: „Ja, ja, ja.“ Ich sag: „Gini, schick mir die Hausübung bitte.“ Gini ist so nett. Danke, Gini. Danke, Gini.“ (aus Text von Schülerinnen und Schülern)

Ebenso entstanden Texte in der Muttersprache der Jugendlichen wie z.B. Dari. Dies ermöglichte im Rahmen einer Präsentation der Rap-Songs an der Alpen-Adria-Universität ein Gehört-Werden in der eigenen Sprache und erzeugte eine andere Qualität von Emotionalität in der Stimme und im Raum. Besonders der leibliche und der muttersprachliche Ausdruck eröffneten einen Raum, der Zugang zu Emotionen gewährte. Demzufolge scheint es für Zugehörigkeit und Partizipation ebenso wichtig, nicht nur offene Denk- und Sprachräume, sondern ebenso offene Fühl- und Ausdrucksräume zu ermöglichen.

„Wenn die Komplexität menschlicher Mobilität und Zugehörigkeit in einer Zeit der verwobenen Erzählungen verstanden werden soll, so ist die Berücksichtigung der Emotionen der Menschen unabdingbar. Denn die Gefühle der Menschen müssen als fundamentaler und integraler Bestandteil alles Sozialen angesehen werden“ (Albrecht 2016, 1f.).

Wenn Zugehörigkeiten brüchig werden und die eigene Geschichte ambivalent erscheint, entstehen besonders emotionale Herausforderungen für Individuen und Gruppen.

4 Performative Phänomenologie als Erweiterung von Verstehensmöglichkeiten

Die performative Initiative bot im Forschungsprojekt ihrerseits eine Möglichkeit, die davon angeregten Prozesse auf Momente und Dynamiken von mehr oder weniger sichtbarer, mehr oder weniger angenommener Ermächtigung zu ergründen. Eine so verstandene performative Phänomenologie (Peterlini 2017) verortet sich an der Schnittstelle

„zwischen phänomenologischer Grundlagenforschung, die an Erfahrungsvollzügen in statu nascendi etwas über Dinge oder zusammenhängende Prozesse des Interagierens zwischen Subjekt und Welt verstehen will, und einer Aktionsforschung, die jene Situationen generiert, an denen sie ihr Verstehen schärfen will, um zugleich zurückzuwirken auf jene, die in diesen Situationen etwas von sich hervorbringen“ (ebd., 46).

So wurden im Projekt auch Vignetten von den performativen Settings verfasst:

Im großen Saal sind Tische zusammengeschoben, auf denen Plakate liegen, manche schon bearbeitet. Jugendliche schieben Flipcharts hin und her, hocken zusammen, diskutieren und schreiben, es wird auch gelacht und geknufft. Alima steht vor einem auf dem Tisch ausgebreiteten Plakat, kratzt sich am Kopf, liest die wenigen Worte, die dort schon jemand geschrieben hat, zieht das Plakat näher, schiebt es wieder etwas zurück und schaut. Sie nimmt einen Stift, beugt sich über das Plakat, stützt einen Arm auf und schreibt nun selbst ein Wort, hält inne, schreibt ein zweites Wort, richtet sich auf. Sie legt den Stift hin, schaut noch einmal auf das Plakat, geht ein paar Schritte zurück und schaut auf das Plakat. Dann geht sie durch den Raum und setzt sich auf eine Stuhldreihe, wo die meisten anderen Mädchen ihrer Klasse sitzen.

Zohra geht zögerlich zu einem Flipchart, das an der Wand steht, und fasst es an einer Seite an, Amina tritt mit einem Plakat hinzu, Zohra dreht nun das Flipchart etwas zu sich, richtet sich ihr Kopftuch leicht zurecht, dreht sich dann zum Raum hin um und ruft laut zu den zusammenstehenden Burschen. Habib eilt herbei, packt das Flipchart mit beiden Händen, stemmt es mit beiden Armen über seinen Kopf hoch und trägt es, teilweise über die sich duckenden Mädchen hinweg, mitten in den Raum, wo er das Flipchart ruckartig absetzt. Zohra und Amina gehen hinterher und bringen ihr Plakat an.

Omar und Sharif knien auf dem Podium am Boden und grenzen mit einem Klebeband ein nach hinten offenes, eckiges U ab. Sie gehen vom Podium herunter und mustern von unten den nun abgezirkelten Bereich. Beide nicken. „Bereit?!“, ruft Omar. Sharif nickt und nimmt das am Boden bereitgestellte Mikrophon. Sie stellen sich Rücken an Rücken in den abgezirkelten Bereich, so dass Sharif zum Publikum schaut. Er reckt den Daumen Richtung Publikum hoch, die Musik wird eingespielt. Während Omar hinter Sharif verdeckt ist und stillsteht, bewegt Sharif sich rhythmisch zur Musik, zunächst verhalten, dann immer betonter und ausholender. Er beginnt seinen Rap-Song zu sprechen, macht dabei mit der freien Hand Kreisbewegungen im Rhythmus der Musik, immer wieder greift er sich an den Bund und schaut herausfordernd ins Publikum, dann senkt er den Kopf, spricht leiser, stoppt und steppt zur Seite, aus dem abgezirkelten Bereich hinaus. Omar beginnt sich zu bewegen, dreht sich langsam zum Publikum hin um, stößt ruckartig die ersten Worte heraus, greift sich an den Bund. Als auch er fertig ist, nicken beide scheu zum Publikum, Applaus tost auf. Sie strahlen.

Omar und Dragos stellen sich auf die Bühne, tuscheln sich etwas zu, lachen, Sharif schaut ihnen grinsend zu. „Kumm“, ruft ihm Dragos zu. Sharif springt auf die Bühne, stellt sich neben sie. Omar schaut zum Publikum, Dragos und Sharif stellen sich seitlich zu ihm hin, alle drei greifen sich an den Bund, lachen, okay, sagt Drago mit bereits wippendem Körper, und beginnt zu rappen: „Ich ... habe ... eine – Haus ... übung“, die anderen beiden gehen darauf ein, mit schnellen Bewegungen wird das Mikrophon weitergegeben, wer gerade nicht spricht, legt sich die Hand an die Brust, dann alle synchron auf den Rücken. Als der Rap-Song zu Ende ist, nicken sie sich zu.

Jonathan tanzt alleine auf der Bühne, eine Studierende springt dazu und geht mit rockigem Tanzschritt auf ihn zu, schelmische Blicke und kecke Bewegungen fliegen zwischen den beiden hin und her, dann geht Jonathan lachend von der Bühne. Die Studierende schnappt sich den danebenstehenden Sharif, zieht ihn zu sich, beide tanzen ausgelassen miteinander, nähern sich auf Körperkontakt an, weichen wieder auseinander. Nacheinander gehen nun die Burschen auf die Bühne und tanzen mit, einer wehrt sich und wird mitgezogen, tanzt dann ausgelassen mit. Eine Studierende will eines der Mädchen aus der Übergangsklasse ebenfalls auf die Bühne ziehen, sie winkt ab, wird zwar doch hinaufgezogen, geht dann aber gleich wieder hinunter, setzt sich neben die anderen Mädchen, legt die Hände auf die Knie, schaut den Tanzenden zu, wippt dabei leicht mit dem Oberkörper, wiegt sich rhythmisch in der Musik.

Die Vignetten zeigen Momente aus einem sehr intensiven, bewegten Arbeitstag mit den Jugendlichen aus den beiden Projektklassen sowie Studierenden der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Auffallend war die unterschiedliche Art, sich auf die performativen Möglichkeiten einzulassen, wie es sich auch in den Vignetten zeigt: Die Mädchen schrieben an den Rap-Texten mit, waren auch sonst aktiv und interessiert, die Bühne aber beherrschten die Jungen. Im Vorbereiten und

Betreten der Bühne, in der Art, sich dem Publikum zu stellen und Männlichkeitsrituale zu inszenieren, zeigten sich sowohl Ermächtigungsprozesse als auch die Gewährung von Anerkennung. Das Sprechen potenziell Sprachloser wird möglich, indem ihnen eine Bühne geboten wird, die sie auch nutzen, ermutigt durch Sozialisationsmuster, die vor allem Männern das Betreten des öffentlichen Raums gestattet. An den Vignetten miterfahrbar wird, wie Musik und leibliche Bewegung das Sprechen fördern, den Worten Nachschub und Nachdrücklichkeit verleihen. Mit Blick auf die Mädchen und deren Zurückhaltung im Sich-Zeigen treten zum einen entgegengesetzte Sozialisationsmuster hervor. Mit Spivak lässt sich überlegen, inwieweit in diesem Fall evtl. auch Frauen aus dem sogenannten globalen Süden „doppelt in den Schatten gerückt“ (Spivak 2008, 59) werden, weil sie einerseits zu ausgegrenzten Gruppen gehören und andererseits innerhalb dieser Gruppen benachteiligt werden; zum Anderen lauert in einer solchen Wahrnehmung eine weitere Entmündigungsgefahr, nämlich, dass aus der Perspektive westlicher Sozialisation über und für die unterdrückte Frau des sogenannten globalen Südens gesprochen wird, statt mit ihr zu sprechen und differenziert zu erfahren, ob sie unterdrückt ist bzw. sich unterdrückt erfährt (ebd., 75). In diesem Sinne zeigen die Vignetten jenseits einer dichotomen Wahrnehmung (Männer auf der Bühne, Frauen im Hintergrund) Momente weiblicher Behauptung, im Herbeirufen von Hilfe etwa beim Verrücken des Flipcharts, im Prüfen und Ergänzen der geschriebenen Worte (die dann von den Männern vorgetragen werden), aber letztlich auch im selbstbewussten Verweigern, sich auf die Bühne ziehen zu lassen, dafür aber wohl als Zuschauerin mit dem Geschehen mitzugehen. Eine wichtige Eigenschaft von Vignetten ist, dass sie sich immer mehrperspektivisch lesen lassen und damit Wirklichkeit nicht engführen, sondern dieser ihre Ambiguität und Vieldeutigkeit belassen und möglichst zurückerstatten, wo ansonsten Stereotype dominieren.

5 Zusammenfassende Überlegungen zu den Schulprojekten

In einer Gesamteinschätzung der beiden Schulprojekte seien hier erste Eindrücke wiedergegeben: Durch die beiden Projektklassen wird Jugendlichen, die sonst keine Bildungszugänge und keine Bildungsperspektiven hätten, eine Aufnahme und ein Ort des Lernens ermöglicht. Die Zusammenführung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung in eigenen Klassen kann auch kritisch betrachtet werden, da sie eine „Besonderung“ (Mecheril 2006, 319) der Jugendlichen bewirken könnte und den Austausch mit und das Kennenlernen der Jugendlichen in den Regelklassen erschwert; andererseits erhalten die Jugendlichen mit Fluchterfahrung dadurch auch einen eigenen, ihnen zustehenden Raum, in dem ihnen ganz

besonders Aufmerksamkeit, Zuwendung und – immer wieder – auch Anerkennung zukommt. Im Laufe des Projektes wurden zugleich auch integrative Projekte zwischen den Projektklassen und Regelklassen initiiert, worin sich – durch das Projekt – auch ein Lernen der Institution zeigt. Die Arbeit mit den Geflüchteten hat zugleich auch das didaktische Repertoire der Lehrkräfte neu herausgefordert: „Ich habe neu zu unterrichten lernen müssen, aber das kommt auch meinem Unterricht in den ‚normalen‘ Klassen zugute“ (Aussage aus dem Interview mit einer Lehrkraft). Die Möglichkeiten der Mitgestaltung, der Partizipation und des Sich-Erprobens in den schulischen und zusätzlich angebotenen kreativen Herausforderungen haben, laut ersten Eindrücken, auch stark dazu beigetragen, den defizitorientierten Blick auf Jugendliche mit migrantischer Herkunft zu schwächen – zugunsten einer Wahrnehmung ihrer vielseitigen Potenziale.

Die Entscheidung, unterschiedliche methodische Zugänge wie Vignetten, Interviews, Fokusgruppen und den performativen Teil „WiMo goes Rap“ für das Forschungsprojekt zu wählen, erweist sich für das Forschungsteam in der rückblickenden Reflexion als sinnvoll. Das Dabeisein im Unterricht, im Klassenzimmer und bei der Erstellung und Performance der Rap-Songs und die daraus entstandenen Vignetten konnten einen besseren Einblick in das Beziehungsgeschehen und die leiblich/emotionalen Aspekte geben. In den Interviews war die Hemmschwelle im Artikulieren von Ansprüchen und das Verhalten nach sozialer Erwünschtheit viel stärker ausgeprägt als beim gemeinsamen Rap-Tag und der Miterfahrung im Klassenzimmer. Besonders Äußerungen zu Bedürfnissen, wie der Wunsch von Rashed, eine schöne Stadt zu zeichnen, ergaben sich in Momenten des Tuns und nicht in den Interviewgesprächen. Die Darstellung von bedeutsamen Momenten in Form von Vignetten kann in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung zur nachträglichen Reflexion von Unterrichtsmomenten eingesetzt werden.

Als erhellend zeigt sich in der Arbeit mit den Jugendlichen die Bedeutung, gesehen und gehört zu werden. Mitbestimmung und Partizipation sind Zugänge, um dies zu ermöglichen. Auch in einem Nicht-Partizipieren, im Protest und in der Verweigerung können Jugendliche gesehen, gehört und anerkannt werden. Das Eigene wird besonders im Jugendalter oft auch in Abgrenzung und in der Auseinandersetzung damit geformt. Es scheint als relevant, dies in pädagogischen Räumen mitzudenken. Auch im Protest und in der Verweigerung kann gewürdigt und anerkannt werden. Die Frage ist, ob dem Subjekt in der pädagogischen Beziehung dafür ein Raum zur Verfügung steht, in dem es in seiner Mitarbeit und in seinem Widerstand gleichermaßen anerkannt wird. Dies kann eine Möglichkeit sein, um das Eigene, die eigene Stimme zum Ausdruck zu bringen.

Literatur

- Agostini, E. (2016). Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In Baur & Peterlini (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (S. 62-70). Innsbruck, Wien und Bozen: Studienverlag.
- Agostini, E., Eckart, E., Peterlini, H. K. & Schratz, M. (2017). Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel phänomenologischer Vignettenforschung. In M. Brinkmann, M. F. Buck & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*. (S. 323-356). Wiesbaden: Springer VS.
- Albrecht, Y. (2016). *Gefühle im Prozess der Migration. Transkulturelle Narrationen zwischen Zugehörigkeit und Distanzierung*. Wiesbaden: Springer.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer.
- Baur, S. & Peterlini, H. K. (2016). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 2*. Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Bock, K., Meier, S. & Süss, G. (Hrsg.) (2007). HipHop Meets Academia. Positionen und Perspektiven auf die HipHop –Forschung. In Dies. (Hrsg.), *HipHop Meets Academia. Globale Spuren eines lokalen Kulturphänomens*. (S.11-17). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (2018). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Geertz, C. (1990). *Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller*. München-Wien: Hanser.
- Geertz, C. (2002). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Nachdruck. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). *Unsichtbarkeit: Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Husserl, E. (2010). *Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung*. In E. Husserl, *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held*. 3. Auflage. (S. 131-195). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Lehner, D. & Peterlini, H. K. (2019). Anerkennung in Ermächtigungsprozessen: Prozesse der Bildung im Spannungsfeld zwischen Subjekt und Welt, Person und Gesellschaft. In M. Kastner, J. Donlic, B. Hanfstingl & E. Jaksche-Hoffman (Hrsg.), *Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (S. 68-82). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Lipsitz, G. (1998). The Hip Hop Hearings: Censorship, Social Memory, and Intergenerational Tensions among African Americans. In J. Austin & M. Willard (Hrsg.). *Generations of Youth. Youth Cultures and History in Twentieth Century America*. (S. 395-411). New York; London: New York University Press.
- Mecheril, P. (2006). Das Besondere ist das Allgemeine. Eine phänomenologische Skizze. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In T. Badawia, H. Luckas & H. Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches in der Sozialpädagogik* (S. 311-326). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Filosofija* 18 (3), 6-17.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Vorwort. In M. Schratz, J. F. Schwarz & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. (S. 11-18). Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.

- Peterlini, H. K. (2016). *Jenseits der Sprachmauer. Erinnern und Sprechen von Mehrheiten und Minderheiten in der Migrationsgesellschaft*. Klagenfurt-Celovec und Meran-Merano: Drava und Alpha Beta.
- Peterlini, H. K. (2017). Die Geburt des Pathos. Performative Anstöße zu pädagogischen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten durch Vignetten, Zeichnungen und szenische Darbietung. In M. Schratz, M. Ammann, & T. Westfall-Greiter, (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool* (S. 41-60). *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Bd. 3*. Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung, mit einem Vorwort von Käthe Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpff, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose et al.* Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 13, 283-293.
- Spivak, G. Ch. (2008). *Can the Subaltern speak, mit einer Einleitung von Hito Steyerl*. Wien: Turia + Kant.
- Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Weller, V. (2003). *HipHop in Sao Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten*. Wiesbaden: Springer.
- Wischmann, A. (2010). *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: Springer.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2007). *Pädagogik des Performativen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.