

mehrsprachig

vielfältig

MEVIELpro

Bildungsarbeit mit Jugendlichen

Einblicke in das Projekt MEVIELpro
zur Professionalisierung von Basisbildner*innen

Diese Publikation entstand im Rahmen von MEVIELpro – einem Projekt zur Professionalisierung von Basisbildner*innen.

Inhaltliche Leitung:

Elisabeth Freithofer/Martin Wurzenrainer | Verein Projekt Integrationshaus

Mitarbeit:

Petra Amster, Karin Bittner, Thomas Fritz, Thomas Laimer, Sabine Reifenauer

Besonders bedanken möchten wir uns bei den Teilnehmer*innen an den Modulen von MEVIELpro.

Diese Publikation steht online unter www.integrationshaus.at/fachpublikationen zur Verfügung.

Letzter Zugriff auf sämtliche angegebenen Links: 03.09.2018

Impressum:

Herausgeber:

Verein Projekt Integrationshaus, Engerthstraße 163, 1020 Wien, Tel.: +43 (1) 2123520,
E-Mail: info@integrationshaus.at, www.integrationshaus.at, ZVR 547408906

Für den Inhalt verantwortlich:

Andrea Eraslan-Weninger, Geschäftsführerin

Konzept/Gesamtredaktion:

Elisabeth Freithofer/Martin Wurzenrainer

Gestaltung:

Harald Mahrer, Jürgen Czak (Integrationshaus), Wien

Druck:

xxx

Wien, November 2018

MEVIELpro

Bildungsarbeit mit Jugendlichen

Einblicke in das Projekt MEVIELpro
zur Professionalisierung von Basisbildner*innen

Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds sowie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.



VORWORT	10
SPRACHE UND MACHT	11
MEHRSPRACHIGKEIT IM BASISBILDUNGSSUNTERRICHT MIT JUGENDLICHEN MIGRANT*INNEN	16
GENDER IM KONTEXT BASISBILDUNG MIT JUGENDLICHEN	23
DIVERSITÄT UND IDENTITÄTEN VON TEILNEHMER*INNEN	32
TRANSKULTURALITÄT UND PÄDAGOGIK IN DER BASISBILDUNG	38
LERNEN VON UND MIT JUGENDLICHEN	43
METHODISCHE ZUGÄNGE IN DER BILDUNGS- UND SOZIALBERATUNG	51
RASSISMUS UND DISKRIMINIERUNG IN DER BASISBILDUNG	59
TRAUMAPÄDAGOGIK UND BASISBILDUNG	64

Literatur:

Aschemann, Birgit (Redaktion) / Die Strobler Gruppe: Qualitätsfördernde Arbeitsbedingungen in der Basisbildung. Eine Expertise der Strobler Gruppe „Basisbildung als Beruf“. Strobl, bifeb, 2016/17. (https://www.netzwerkmika.at/application/files/8915/1162/7582/Empfehlungen_Arbeitsbedingungen_final.pdf)

Domenig, Dagmar: Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege- Gesundheits- und Sozialberufe. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, Huber, 2007.

Freithofer, Elisabeth: Curriculum „Wir sind viele und vieles“. Lehrgang für Pädagog_innen und Trainer_innen zur Spezialisierung auf Vielfalt und Mehrsprachigkeit. Wien, Verein Projekt Integrationshaus, 2014. (<https://www.integrationshaus.at/de/publikationen/fachpublikationen?file=files/content/downloads/publikationen/fachpublikationen/MEVIEL/Ein%20Curriculum%20zu%20dem%20entwickelten%20Lehrgang%20%E2%80%9EWir%20>

Warum dieser Lehrgang?

Unterrichtende in der Basisbildung sind mit großen Herausforderungen konfrontiert. Die Lerngruppen sind sprachlich sehr heterogen, ebenso divers sind die bisherigen Lernerfahrungen und Lernstrategien. Die Jugendlichen und jungen Erwachsene leben in unterschiedlichen familiären und sozialen Lebenswelten. Viele der Lernenden mit Fluchterfahrung haben traumatische Erlebnisse zu verarbeiten. Die „Strobler Gruppe“ weist in ihrer Expertise zu den qualitätsfördernden Arbeitsbedingungen in der Basisbildung (Aschemann & Die Strobler Gruppe 2016/17) darauf hin, dass neben der Vermittlung der Inhalte auch das Empowerment und die persönliche Entwicklung der Lernenden gefordert sei. MEVIELpro war ein Projekt, das sich zum Ziel gesetzt hatte, zur weiteren Professionalisierung von Basisbildner*innen auch in dieser Hinsicht beizutragen. Im Rahmen von MEVIELpro wollten wir eine Möglichkeit anbieten das eigene Wissen zu erweitern, Erfahrungen auszutauschen und konkrete methodische Anregungen in den Alltag mitzunehmen.

Die vorliegende Dokumentation beschreibt Erfahrungen und Ergebnisse aus zwei Lehrgangsdurchgängen, die wir in den Jahren 2015 bis 2017 durchgeführt haben. Für die Idee nutzten wir unsere Erfahrungen im Integrationshaus aus einer Vielzahl von Basisbildungs-, Deutsch-als-Zweitsprache- und Integrationskursen und entwickelten das konkrete Weiterbildungskonzept auf Basis vorangegangener Kooperationsprojekte mit den Wiener Volkshochschulen, dem Verein Piramidops/Frauentreff und dem damaligen Fachdidaktischen Zentrum/Sprachlehr- und -lernforschung und heutigen Arbeitsbereich Sprachlehr- und -lernforschung am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien (siehe dazu auch das Curriculum *Wir sind viele und vieles* von Freithofer 2014).

Wie haben wir den Lehrgang umgesetzt?

Der Lehrgang MEVIELpro bestand aus insgesamt 9 Modulen, die einzeln oder als Gesamtpaket besucht werden konnten. Die Themen reichten von Diversität und Mehrsprachigkeit über Fragen zu Diversität, zur Verbindung von Sprache und Macht bis hin zu Beratungsmethoden, Antidiskriminierung sowie Genderansätzen in der Basisbildung. Das vorliegende Dokument ist keine umfassende Beschreibung der Inhalte und Methoden des Lehrgangs, da dies den Rahmen dieser Publikation bei weitem sprengen würde. Wir haben uns also dafür entschieden, einzelne Aspekte herauszunehmen und genauer zu beschreiben. Bei der Konzeption und Umsetzung der Module orientieren wir uns an den drei Säulen des Konzepts der Transkulturellen Kompetenz von Domenig (2010), die wir für den Bereich der Basisbildung adaptierten und um die Ebene der Umsetzung/des Transfers in die Unterrichtspraxis erweiterten.

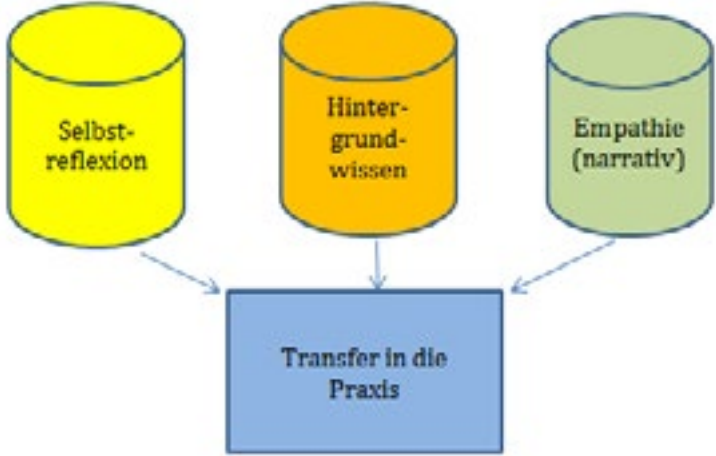


Abb.1: Modell der transkulturellen Kompetenz (Quelle: Domenig 2010, adaptiert von Freithofer)

1. Säule *Selbstreflexion*: Damit meinen wir die Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Gefühlen, die im Zusammenhang mit dem jeweiligen Thema auftauchen. Dies ist ein Schritt in die Richtung einer Haltung, die eigene Lebensweise als eine unter vielen möglichen zu verstehen – gleichermaßen ein Ziel für Unterrichtende und Lernende.
2. Säule *Hintergrundwissen*: Wir nehmen die Lebenswelten der Lernenden zum Ausgangspunkt unserer Unterrichtsinhalte. Diese Lebenswelten wiederum bewegen sich im Rahmen von Geschichte, Ökonomie und politischen Machtverhältnissen. Daher sind „Wissensausschnitte“ zu den jeweiligen Zusammenhängen eine voraussetzende Grundlage für die Weiterbildungsmodule.
3. Säule *Narrative Empathie*: Beziehung und Vertrauen sind wesentliche Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse. Notwendig dafür sind innere und äußere Räume, in denen Lernende von sich erzählen mögen und Entwicklung möglich wird. Diese Räume entstehen durch wertschätzende Haltung, aber auch durch eine gezielte Auswahl von Inhalten und Methoden.
4. *Transfer in die Praxis*: Auf der Basis der beschriebenen Ebenen 1 bis 3 werden gemeinsam mit den Teilnehmenden konkrete Methoden und Übungen entwickelt, die für den jeweiligen Unterrichtskontext verwendet bzw. adaptiert werden können.

[sind%20viele%20und%20vieles%E2%80%9C.pdf](#))

Gießelmann, Bente: Basisbildung und Trauma. (K)ein Methoden-koffer aus der Praxis. Unveröffentlichte Abschlussarbeit zum Lehrgang Nr. 7 „Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen“; Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), Strobl, 2017.

Whorf, Lee: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1963.

Wofür steht MEVIELpro?

Vielfalt und Mehrsprachigkeit waren Leitthemen bei der Auswahl der Themen, mit denen wir uns in den einzelnen Modulen beschäftigt hatten. Wir haben uns dabei an den Prinzipien und Richtlinien der Basisbildung und an den Feldern des Rahmencurriculums FEA (Fachspezifische Erstausbildung für Basisbildner*innen) orientiert, da diese Dokumente ausreichend und anspruchsvoll die Grundlagen für qualitativ guten Unterricht beschreiben.

Was verstehen wir unter den Begriffen Mehrsprachigkeit und Vielfalt und worum geht es uns?

MEHRSPRACHIGKEIT

Die Lebenserfahrung junger Menschen mit Migrationsbiografie bildet sich auch in der Vielfalt ihrer Sprachen ab. Diese Mehrsprachigkeit in der Basisbildung wollen wir im Sinne einer ressourcenorientierten Wahrnehmung der Teilnehmenden sicht- und erlebbar machen. Wenn es zudem gelingt, die verschiedenen Sprachen der Teilnehmer*innen in den Unterricht einzubauen, entsteht ein Klima der gegenseitigen Anerkennung und Motivation, das sich in weiterer Folge auch auf die Lernprozesse bei dem Erwerb der deutschen Sprache auswirkt. Mehrsprachigkeit ist eng verknüpft mit der Dimension von Macht und Teilhabe in einer Gesellschaft. Vertiefend dazu beschäftigt sich der Beitrag *Sprache und Macht* von Thomas Fritz. Eine einseitige Wahrnehmung als Person mit „mehr oder weniger guten“ Deutschkenntnissen sehen wir als eine Manifestation defizitorientierter Wahrnehmung. Sprachliches Empowerment für Teilnehmer*innen beginnt bei der Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Ressourcen. Dazu finden sich in diesem Band im Beitrag *Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit jugendlichen Migrant*innen* von Martin Wurzenrainer und Thomas Laimer neben einer theoretischen Reflexion auch konkrete Übungsanleitungen mit dem Ziel, sprachliches Bewusstsein und Selbstbewusstsein der Teilnehmer*innen in der Basisbildung zu fördern und gleichzeitig ihre Kompetenzen auch in der deutschen Sprache zu erweitern.

Sprachliches Bewusstsein in Verbindung mit Fragen von Doing und Undoing Gender steht im Zentrum des Beitrags *Gendergerechte Sprache in der Basisbildung – mit einem Exkurs in andere Sprachen* von Sabine Reifenauer, in dem sie am Beispiel verschiedener Sprachen der Frage nachgeht, welchen Einfluss etwas das Geschlecht (Genus) eines Nomen auf unser Denken hat. Die Thesen von Benjamin Lee Whorf (vgl. Whorf 1963), der sehr phantasievoll und eindeutig kolonialistisch ein eingeschränktes Denken bestimmter „Völker“ aufgrund grammatikalischer Besonderheiten postuliert hatte, sind auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht heute längst nicht mehr haltbar. Dass Sprache und Wahrnehmung in einem engen Zusammenhang stehen kann jedoch aufgrund einer Vielzahl von Experimenten gut nachgewiesen werden und sind insbesondere für das Thema Gender von großer Relevanz.

VIELFALT

Menschen mit Migrations- und Fluchtbiografie sind erfahrungsgemäß oft mit Zuschreibungen konfrontiert, die sich reduzierend auf ihre nationale Herkunft und/oder ihre Familien- und Erstsprachen beziehen. Damit oder dagegen kämpfen sie, das nehmen sie an oder sie hinterfragen es. In jedem Fall haben die Zuschreibungen und Bilder anderer Menschen einen Einfluss auf die Identitätsgefühle der jungen Menschen. Gleichzeitig kann jedoch eine innere Bezogenheit auf nationale Herkunft und die damit verbundenen Traditionen im Exil einen wichtigen Halt bieten. Kommt es jedoch niemals zu einer Reflexion dieser inneren Bezogenheit, so kann dieser Halt zu einer Fixierung werden und das Erleben innerer Heterogenität wird zugunsten einer Reduzierung auf die Merkmale Nation, Sprache oder Tradition aufgegeben. Heterogene Identitäten nehmen wir als Normalität zum Ausgangspunkt und wir versuchen, mit einer Reihe von Übungen und Reflexionen die interne und persönliche Diversität der Teilnehmenden sichtbar und als positiv erlebbar zu machen. Die Umsetzung einiger Ideen dazu findet sich im Beitrag *Diversität und Identitäten der Teilnehmer*innen* von Elisabeth Freithofer. Transkulturalität als Prinzip im Unterricht beginnt bei den Lebenserfahrungen der Teilnehmenden und geht darüber hinaus, indem z.B. nicht nur Teile ihrer eigenen Sprachen eingebaut werden, sondern auch Sprachen verwendet werden, die aktuell niemand in der Gruppe spricht. Vertiefende Schritte dazu beschreiben Martin Wurzenrainer und Elisabeth Freithofer in *Transkulturalität und Pädagogik in der Basisbildung*.

Partizipative Unterrichtsgestaltung schließt das *Lernen von und mit Jugendlichen* ein, der Erfahrungsbericht aus dem entsprechenden Modul von Petra Amster beschreibt Lerntipps und Anregungen zur individuellen Umsetzung für die Leser*innen im jeweiligen eigenen Arbeitsbereich. Karin Bittner gibt mit Elisabeth Freithofer einen Überblick über *Methodische Zugänge in der Bildungs- und Sozialberatung* und geht der Frage nach, welche Zugänge sich warum für die Beratung im Basisbildungsbereich eignen.

Ein Thema, das zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Dokumentation aufgrund der politischen Situation in Österreich leider an Brisanz gewonnen hat, sind Fragen rund um *Diskriminierung und Rassismus*. Im Beitrag von Martin Wurzenrainer und Elisabeth Freithofer zu dieser Thematik wird beschrieben, wie wir gemeinsam mit Basisbildner*innen Strategien und konkrete Übungen entwickelt haben, die sowohl die Widerstandskraft gegen rassistische Angriffe, denen die Jugendlichen ausgesetzt sind, stärken als auch eine Reflexionsmöglichkeit für eigene diskriminierende Verhaltensweisen bieten sollten.

Das Thema FLUCHT in der Basisbildung

Die Basisbildungskurse sind für viele Menschen mit Fluchterfahrung eine der Möglichkeiten, in die österreichische Bildungslandschaft einzusteigen. Aus diesem Grund haben wir insbesondere im zweiten Durchgang versucht, immer wieder auch auf diese Thematik einzugehen. Die Kolleg*innen in der Basisbildung erleben häufig Phänomene in Lern- und Gruppenprozessen, die ihre Ursache in möglichen Folgen

von Traumata haben. „Symptome von Traumata sind kein ‚Störfaktor‘ im Unterricht, sondern Ausdrücke von Leid, denen es anerkennend zu begegnen gilt“ (Gießelmann 2017, S. 12). Die Herausforderung für Unterrichtende besteht allerdings darin, konkrete Handlungsmöglichkeiten zwischen dem Anspruch der Anerkennung durch Trauma verursachten Leides und der Etablierung eines sicheren und regelo-orientierten Lernrahmens zu finden. Es gibt daher insgesamt einen großen Bedarf an Reflexions- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu diesem Thema in der Basisbildung. In diesem Band findet sich dazu der Beitrag *Traumapädagogik und Basisbildung* von Elisabeth Freithofer.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Teilnehmer*innen an den Modulen von MEVIELpro bedanken. Ihr Engagement und ihr Einsatz als Unterrichtende in der Basisbildung haben die gemeinsame Weiterbildung zu einer inspirierenden Erfahrung für alle gemacht.

Ziel des Workshops war es, die Zusammenhänge zwischen Sprachen und Macht zu erkennen und zu reflektieren. Ausgehend von globalen Phänomenen, wie zum Beispiel die Verteilung der Sprecher*innen auf die verschiedenen Sprachen bis hin zum „Sprache und Macht“-Diskurs im Kurs- und Beratungsgeschehen.

Bei der Auflistung der zehn meist gesprochenen Sprachen stellten sich schon erste Fragen, wie zum Beispiel, was denn eine Sprache, was ein Dialekt sei – und wer dies bestimme? Weiters haben wir erkannt, dass die Anzahl der Sprecher*innen nicht mit dem Einfluss oder der Macht der Sprachen zusammenhängt. Bangla rangiert auf Platz sieben der meist gesprochenen Sprachen und diese Sprache war nicht nur einigen Teilnehmer*innen unbekannt, sie wird auch nie erwähnt, wenn wir von Sprachen mit vielen Sprecher*innen sprechen. Interessant war es auch zu sehen, welche Regionen (in diesem Fall Länder) die größte Sprachenvielfalt aufweisen. Die Region mit den meisten Sprachen (ca. 900) ist Papua Neuguinea (vgl. Greenhill 2015), gefolgt von Indonesien, Nigeria, Indien und Kamerun. Damit sind die Kontinente mit der größten Sprachenvielfalt Asien und Afrika, beides Kontinente, die wenig mit Mehrsprachigkeitsforschung in Verbindung gebracht werden.

Das grundsätzliche Problem der „Zählbarkeit“ von Sprachen, der Benennungshoheit und der Mächtigkeit der Sprachen und die dahinter liegenden kolonialen und missionarischen Wurzeln wurden anhand eines Ausschnittes aus dem Buch „Mehrsprachigkeit“ von Brigitta Busch (vgl. Busch 2013) diskutiert.

Sechs Zitate waren der Ausgangspunkt für weitere Diskussionen zum Thema. Zur Unterscheidung zwischen Sprachen und Dialekten wurden die Zitate von Calvet, einem französischen Soziolinguisten und Weinreich, einem Sprachwissenschaftler des Jiddischen, besprochen.

„Ein Dialekt ist immer eine Sprache, die politisch verloren hat, und eine Sprache ist ein politisch erfolgreicher Dialekt.“(Calvet: zitiert nach Phillipson 1993: 39)

א שפראך איז א דיאלעקט מיט אן ארמיי און אן ארמיי
mit an armey un flot
(Max Weinreich zitiert nach: Jackendoff 2012, S. 9)

Beide Zitate lassen erkennen, dass die Unterscheidung zwischen den beiden Kategorien immer (nur) eine Frage von Macht ist. Linguistische Kriterien für die Einteilung in Sprachen und Dialekte werden immer wieder von Systemlinguist*innen zu definieren versucht, führen jedoch nie zu klaren Unterscheidungsmerkmalen. Das folgende Zitat verweist auf die Benennungsmacht externer Instanzen, in diesem Fall auf das koloniale Erbe der Sprachbezeichnungen:

“First, languages were, in the most literal sense, invented, particularly as part of the Christian / colonial and nationalistic projects in different parts of the globe. All languages are social constructions,

SPRACHE UND MACHT

von Thomas Fritz

Literatur:

Blommaert, Jan: The socio-linguistics of Globalisation. Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

Busch, Brigitta: Mehrsprachigkeit. Facultas.wuv, Wien, 2013.

Fritz, Thomas: Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. In: Magazin der Erwachsenenbildung. Ausgabe 31/2017. S. 04/1 - 04/10

Greenhill, SJ: TransNewGuinea.org: An Online Database of New Guinea Languages. PLoS ONE 10(10): e0141563. doi:10.1371/journal.pone.0141563, 2017

Hobsbawm, Eric J.: Nationen und Nationalismus. Campus, Frankfurt/New York, 1990.

Hobsbawm, Eric J.: Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Jackendoff, Ray: A User's Guide to Thought and Meaning. Oxford, Oxford University Press, 2012.

Makoni, Sifree / Pennycook, Alastair: Inventing and Disinventing Languages. Clevedon, Tonawanda North York, Multilingual matters, 2007.

Maryns, Katrijn: Reflections on the grey zone between language legislation and implementation in EU asylum practice. In: Babylo-nia 2017-N1. Langues & réfugiés, Sprachen & Geflüchtete, Lingue & profughi, Linguas & fugitivs, Languages & refugees, 2017, S. 71 – 74

Pennycook, Alastair (2012): Language and Mobility. Unexpected Places. Bristol, Buffalo, Toronto. Multilingual matters, 2012.

Pennycook, Alastair / Otsuji, Emi A: Metrolingualism. New York. Routledge, 2015.

Phillipson, Robert: Linguistic Imperialism. Oxford, Oxford University Press, 1992.

Shohamy, Elena: Language Policy: Hidden agenda and new approaches. London, New York. Routledge, 2006.

artefacts analogous to other constructions such as time ...” (Makoni & Pennycook 2007, S. 1)

Nicht nur wie eine Sprache bezeichnet wird, sondern auch welche sprachlichen Varianten zur Norm erhoben werden, ist Inhalt des nächsten Zitats. Es erinnert an aktuelle Diskussionen um Sprachverbote in Pausen und auf dem Schulhof, wie wir sie in den letzten Jahren immer wieder vernehmen müssen. Hier wurde auch darüber diskutiert, wie wichtig es für die Jugendlichen und den Erhalt ihrer sozialen Netzwerke ist, in den Pausen mit anderen in jenen Sprachen kommunizieren zu können, in denen sie sich sicher fühlen und die auch eine emotionale Bindung ermöglichen. In einem Forschungsteil des Projekts MEVIEL wurden Jugendliche zu ihren sprachlichen Repertoires befragt, die insgesamt sehr reich und divers sind – in vielen Fällen geben sie auch ein Abbild der Fluchtrouten bzw. der Ankunftszeit in Österreich, so wie das Beispiel eines Jugendlichen aus Afghanistan zeigt, der Dari, Paschto, Türkisch, Englisch und Deutsch aber auch Somali spricht.

“Over the centuries, the more powerful segments of a society have typically enforced their dominance by preventing other people from talking the way they’re used to, say by forbidding the use of Spanish or Navajo or Cambodian in school or at work or in public.” (Jackendoff 2012, S. 13)

Die Grenzen zwischen so genannter Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit verschwimmen. Das Konzept des Metrolingualismus bedeutet ein gleichzeitiges Verwenden mehrerer „Sprachen“ in einer Kommunikationssituation zum Ziel eines erfolgreichen Handelns. Pennycook verweist auch an dieser Stelle auf die soziale Konstruktion von Einsprachigkeit – einem Konzept, das er als Basis und Resultat der Nationalstaatenbildung definiert, ein Konzept, das aus linguistischer Sicht untragbar, aber zur „Reinerhaltung der Nation und des so genannten Volkes“ notwendig ist. (Pennycook & Otsuji, S. 2015). Er setzt die Überwindung des dichotomischen Konzeptpaares Ein- und Mehrsprachigkeit mit der Überwindung von konservativen Konzepten von Gender gleich. Metrolingualismus ist hier grenzüberschreitend und widerständig.

„Just as the metrosexual challenges hetero-/homosexual and masculine/feminine dichotomies, so the metrolingual undermines retrolingual mono-/multilingual dichotomies. Both are transgressive practices not only of crossing borders, but also of disrupting boundaries.” (Pennycook 2012, S. 22)

Sprachen lassen sich in ihrem Gebrauch weder regulieren, einteilen, abgrenzen noch verbieten. In einem Projekt zu „linguistic landscapes“, also der Verteilung von schriftlichen Äußerungen im öffentlichen Raum, das vom „lernraum.wien“ seit 2015 kontinuierlich durchgeführt wird, konnte das Forscher*innenteam vor allem auf den Märkten erkennen, dass die Vermischung von Sprachen nicht nur in Gesprächen

sattfindet, sondern auch in einzelnen Produktbezeichnungen, wie zum Beispiel in Abbildung 1 zu sehen ist:

Wenn wir annehmen, dass das Repertoire der Autor*in des Schildes „Türkisch“ beinhaltet, können wir folgende Analyse vornehmen: „Türkisch“ hat eine CV Silbenstruktur (Hayes 2009, S. 257), was bedeutet, dass sich Konsonanten (C) und Vokale (V) in der Silbe abwechseln und es keine so genannten Konsonanten-Cluster gibt. Im „Deutschen“ treten diese relativ häufig auf.

Der Konsonantencluster zu Beginn des Wortes wird also gemäß der CV-Silbenstruktur aufgelöst und ein Vokal wird eingefügt, ein Prozess, der Epenthese genannt wird und nach Hall eine Reparaturstrategie genannt wird, da der „neue sprachliche Input“ nach dem vorhandenen phonologischen System „repariert“ bzw. diesem angepasst wird.

Weiters können wir beobachten, dass das erste Graphem tendenziell dem türkischen entspricht, jedoch ohne Häkchen, was es zum /s/ macht. Es werden dem „Türkischen“ entnommene Grapheme – wenn auch nicht immer vollständig und „korrekt“ – verwendet, um das „deutsche“ Wort zu schreiben: das schon angesprochene /s/, das /a/ als Repräsentation des /au/ und das /h/ für das Deutsche /ch/. Das Wort ist also keiner „Sprache“ genau zuzuordnen, sondern eine Kollaboration zweier „Sprachsysteme“. Wir können konstatieren: Die Produzent*in des Schildes hat alle ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel angewendet, um ein Wort zu schreiben. Die kommunikative Funktion des Schildes ist gewährleistet, vor allem in einem mehrsprachigen Umfeld.

Metrolingualismus wird oft auch als Mehrsprachigkeit from the bottom up, also an der Basis, bezeichnet. Ihr wohnt ein anarchisch, widerständiges Element inne, das sich gegen die Macht der Sprachregulierung zur Wehr setzt. Denn „*Language is open, dynamic, energetic, constantly evolving and personal. It has no fixed boundaries, but is rather made of hybrids and endless varieties resulting from language being creative, expressive, contact- and dialogue-based, debated, mediated and negotiated.*“ (Shohamy 2006, S. 5)

Um aber hier nicht den Eindruck zu erwecken, dass Mehrsprachigkeit immer bunt, fröhlich, kreativ und befreiend ist, sollen an dieser Stelle auch die Schattenseiten besprochen werden. Zuerst im Kontext des Sprachverlusts. Im Workshop wurde eine Passage aus Busch (Busch 2012, S. 64 – 70) besprochen, in der die Autobiografie des Schriftstellers Aharon Appelfeld und der Verlust bzw. sein angespanntes Verhältnis zur deutschen Sprache beschrieben wird. Die anschließende Diskussion wurde sehr intensiv und persönlich geführt, da es in der Seminargruppe einige Personen gab, die ebenfalls über Sprachverlust, vor allem in der Großelterngeneration berichteten.

Ein weiterer Aspekt der möglichen, negativen Auswirkungen wurde anhand der Geschichte von Joseph's „life history“ (Blommaert 2010, S. 156-159) analysiert und besprochen.

Hier eine sehr kurze Zusammenfassung der Geschichte: Joseph wurde in Kigali, Ruanda, geboren, seine Familie war gutbürgerlich,



Abbildung 1: Yppenmarkt 2015 (Quelle: lernraum.wien)

international und der Vater politisch engagiert. Durch die Wirren im Laufe des Bürgerkrieges und Genozids in Ruanda musste Joseph das Land verlassen und wuchs bei seinem Onkel auf, für den er als Kind Waffen schmuggeln musste, er wurde verhaftet und verbrachte einige Zeit in einem Lager der Rwandan Patriotic Front. Eines Tages gelang ihm die Flucht nach Großbritannien, wo er um Asyl ansuchte. Josephs Sprache, die er mit seinen Eltern sprach, war Englisch, seine afrikanischen Sprachen entsprachen auch nicht dem gängigen Bild, das in England von einem ruandesischen Jugendlichen erwartet wurde, das Alter, das er angab, wurde ihm nicht geglaubt. Die sprachliche Autorität, die in diesem Fall bemüht wurde, das BBS World Service, stellte fest, dass er als Ruandese Französisch und Kinyarwanda sprechen sollte, es wurde festgestellt, dass er eigentlich aus Uganda kommen müsse, einem Land „I have never been to“ (ebenda, S. 159). Zuordnungen und Staatszugehörigkeiten aufgrund von sprachlichen Repertoires werden von Asylbehörden immer wieder vorgenommen und oft ist die Sprache, in der Interviews geführt werden, für diese Zuordnung ausschlaggebend (vgl. Maryns 2017). Daher werden oft Entscheidungen, die über Leben und Tod bestimmen, von nicht qualifizierten, aufgrund von allgemeinen Annahmen handelnden Personen unterstützt, die sich als Linguist*innen ausgeben.

Zum Abschluss des Workshops stellten sich die Teilnehmer*innen selbst die Aufgabe, Geschichten über Sprachverlust zu verfassen und sie haben Analysen der Mehrsprachigkeit von Kurs- und Beratungsteilnehmer*innen aus ihrer eigenen Praxis durchgeführt.

Zusammenfassend

Sprache wird und wurde sehr oft in der Geschichte als Mittel genutzt, um Macht zu etablieren, Menschen auszunützen bzw. Menschen ein- und auszugrenzen. Denken wir an den Prozess der Nationalstaatenbildung ab der Mitte des 19. Jahrhunderts (vgl. dazu Hobsbawm 1990, S. 49 ff.) Busch gibt das Jahr 1492 als wichtiges Jahr in der Geschichte an und erwähnt einerseits die „Entdeckung“ Amerikas durch Kolumbus und die Publikation der ersten „Grammatik einer Volkssprache“, der „Grammática Castellana“ (Busch 2012, S. 107). Ergänzenswert ist hier die Tatsache, dass 1492 auch die Vertreibung der Moslems und Juden aus Spanien erfolgte. Damit ist die Grammatik (also die codierte Standardsprache) in Gesellschaft eines „völkerbereinigenden“ Prozesses (ethnische Säuberung) und dem Beginn der Globalisierung – Sprache spielt hier eine wesentliche Rolle (vgl. auch Fritz 2017).

Sprachenverbote reichen mindestens bis zur französischen Revolution zurück. Wer nicht Französisch spricht, kann keine Bürger*in Frankreichs sein (vgl. Hobsbawm 1990). Lange Zeit war das Kurdische in der Türkei verboten, so wie viele Sprachen weltweit (siehe das Zitat Jackendoffs oben).

Neben den Verboten des Sprachengebrauchs ist an dieser Stelle auch die Benennungshoheit über Begriffe und damit das breite Feld der feministischen Linguistik und der gender-neutralen Formulierungen, aber auch der nicht diskriminierenden Bezeichnungen für Menschen insgesamt zu erwähnen, denn „*Wörter können sein, wie winzige Arsen-*

dosen, sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.“ (Victor Klemperer)

MEHRSPRACHIGKEIT IM BASISBILDUNGSSUNTER- RICHT MIT JUGENDLICHEN MIGRANT*INNEN

von Thomas Laimer und Martin Wurzenrainer

Literatur und Materialtipps:

Boeckmann, Klaus Börge et al.: Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld. Graz, Council of Europe Publishing, 2011.

Brizić, Katharina: Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster u.a., Waxmann, 2007.

Busch, Brigitta: Mehrsprachigkeit. Wien, 2013.

Busch, Brigitta / Busch, Thomas: Von Menschen, Orten und Sprachen. Multilingual leben in Österreich. Klagenfurt/Celovec, Drava, 2008

Fachgruppe Basisbildung: Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Wien, 2017. (https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf)

Bin ich mehrsprachig?

Mehrsprachigkeit ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das allerdings individuell unterschiedlich erlebt wird. Die eingangs gestellte Frage kann, wenn sie für Unterrichtende im Rahmen von Fortbildungen und für Teilnehmer*innen in Basisbildungskursen aufgeworfen wird, meist nicht direkt beantwortet werden, sondern es folgen bei näherer Betrachtung des Themas einige weitere: Ab wie vielen Sprachen bin ich mehrsprachig? Wie gut muss ich eine Sprache können, um sie zählen zu dürfen? Zählt auch ein von mir gesprochener Dialekt dazu? Dadurch wird ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt, der Zugänge zu Kernfragen der Sprachwissenschaft eröffnet: ab wann eine Sprache eine Sprache ist, ob auch ein Dialekt eine Sprache ist oder ob unterschiedliche Register Mehrsprachigkeit bedeuten. In die Diskussion fließen hierbei auch soziolinguistische Aspekte – die soziale, politische und kulturelle Bedeutung von Sprache und Sprachgebrauch – ein.

In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit liegt auch die enge Verknüpfung von Sprache und Identität rasch auf der Hand, denn Sprache und sprachliches Verhalten sind konstitutive Bestandteile von individueller wie auch kollektiver Identität. Sowohl im Zuge des Entwicklungsprojektes MEVIEL als auch in den Workshops zur Weiterbildung konnten wir feststellen: Jede Person beantwortet die oben aufgeworfenen Fragen unterschiedlich und der Zusammenhang von Sprache und Identität interessiert und polarisiert. Der Mensch verfügt über eine flexible sprachliche Identität, da im individuellen Sprachwissen niemals nur ein Sprachsystem existiert, sondern man – mit unterschiedlicher Vollständigkeit – aktiv und passiv ein ganzes Bündel von Sprachen, Varietäten und Sprachstilen besitzt, die im ständigen Austausch miteinander stehen. Sprache wird damit immer wieder neu konstruiert und verändert sich ein Leben lang (vgl. Brizić 2007, S. 344), denn sie muss neuen Gegebenheiten angepasst und entsprechend der kommunikativen Kontexte adaptiert werden.

Diese Veränderungen werden durch unsere sozialen Kontakte (ob privat oder beruflich), unsere Interessen für beispielsweise Kunst, Literatur oder Film sowie unsere Freizeitaktivitäten ausgelöst und beeinflusst. Es hängt unter anderem von der sprachlichen Praxis im privaten Umfeld, von der schulischen Bildung und auch von der gesellschaftlichen Wertigkeit, dem Status und Prestige, einer Sprache ab, ob wir bestimmte Sprachen in den eigenen Kanon sprachlicher Ressourcen aufnehmen und andere nicht.

Geeignete Aktivitäten zur Förderung der Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit, wie beispielsweise Sprachenblumengarten (siehe Abb. 1), bringen sowohl in der Weiterbildung als auch in den Basisbildungskursen diese Reflexion in Gang und liefern erste Antworten, die in der Gruppe diskutiert werden können. In einer selbst gezeichneten fünfblättrigen Blüte werden pro Blütenblatt subjektiv eingeschätzte Sprachkenntnisse den vorgegebenen Rubriken zugeordnet. Zunächst wird durch die Selbsteinschätzung der Blick auf eigene Kompetenzen und Sprachlernerfahrungen geschärft, um durch den Austausch mit anderen Kursteilnehmer*innen und eine anschließende Runde im Plenum die

Annahmen zur eigenen Mehrsprachigkeit zu festigen bzw. zu modifizieren. Durch das Ausstellen aller „Blüten“ im Kursraum entsteht ein „Sprachenblumengarten“, der die vielfältigen Repertoires zeigt und damit nicht nur der individuellen Mehrsprachigkeit prominenten Raum gibt, sondern auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe sichtbar macht.



Abb. 1: Beispiel für eine Sprachenblume (Quelle: KIESEL Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum ÖSZ 2012b, S. 34, adaptiert von Wurzenrainer/ Laimer)

Diese Reflexion der eigenen Mehrsprachigkeit (sowohl die der Unterrichtenden als auch die der Lernenden) stellt die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema im Basisbildungsunterricht dar. Am Beginn dieses Prozesses steht nicht selten die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Problem bzw. als Herausforderung in der Umsetzung. Oftmals sind es fehlende positive biographische Erfahrungen hinsichtlich der eigenen Sprachlernergeschichte und der gegenwärtige gesellschafts- und bildungspolitische Umgang in Bezug auf Mehrsprachigkeit, die hier den Zugang erschweren. Die trotz wissenschaftlicher Befunde nach wie vor weit verbreitete Meinung (bestärkt durch das „Deutsch über alles“-Credo der Integrationspolitik), dass nur durch die Verwendung des Deutschen ein Bildungserfolg in Österreich möglich sei, hat dazu geführt, dass Lehrende wie Lernende dem Einbezug der Mehrsprachigkeit anfänglich skeptisch gegenüberstehen. In diesem Kontext herrscht oft die Ansicht vor, dass Lernen im Unterricht nur dann effektiv sein könne, wenn im Kurs ausschließlich Deutsch verwendet würde. Erst die intensive Selbstreflexion der Lehrenden, die Konfrontation durch Aktivitäten in der Weiterbildung und die gemeinsame Diskussion von positiven und negativen Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht – gestützt durch sprachwissenschaftliche Grundlagen und Erfahrungen aus MEVIEL – verändert die Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und öffnet Räume, die Lernenden mit ihrer mehrsprachigen Kompetenz im Kurs auch in die Rolle von Expert*innen für ihre Sprachen zu bringen. Unsere Erfahrung zeigt auch, dass so eine Steigerung der Motivation für das Lernen und des Empowerments im Unterricht ermöglicht werden kann.

Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins, Eva-Maria (Hg.): Kinder und ihre Sprachen lebendige Mehrsprachigkeit. Wien, 2001.

Laimer, Thomas / Wurzenrainer, Martin: Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht. Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen. Wien, 2014. (http://www.vhs.at/meviel_handreichung/index.html)

Oomen-Welke, Ingelore / Dirim, İnci: Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart, Fillibach bei Klett, 2013.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum ÖSZ (Hg.): Dober dias! Buenos Dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern. Praxisvorschläge für Sprachenworkshops und Sprachenaktionen für die Grundschule und Sekundarstufe I. KIESEL neu, Heft 1. Graz, ÖSZ, 2012a

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum ÖSZ (Hg.): Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. KIESEL neu, Heft 2. Graz, ÖSZ, 2012b

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum ÖSZ (Hg.): KIESEL. Materialien-Reihe „Kinder entdecken Sprachen“. Graz, ÖSZ, 2011

Reich, Hans H. / Krumm, Hans-Jürgen: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster/New York/München/Berlin, 2013.

Roche, Jörg: Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen, 2013.

Schader, Basil (Hg.): Datenbank Mehrsprachigkeit – EU-Projekt AMuSE. (https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/ipe/Projekte-und-Mandate/Europaweite-Projekte/Datenbank_Mehrsprachigkeit-EU-Projekt_Amuse/Datenbank-Mehrsprachigkeit)

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf, Bildungsv Verlag Eins, 2004.



Abb. 2: Beispiel für eine Sprachensilhouette von einer Teilnehmerin aus einem Basisbildungskurs (Quelle: Wurzenrainer)

Wie „funktioniert“ Mehrsprachigkeit?

Aktuelle soziolinguistische Forschungen zu Mehrsprachigkeit gehen davon aus, dass Sprachen auf vielfältigste Weise erworben und vorhandene sprachliche Mittel in unterschiedlichen Kontexten zur Kommunikation eingesetzt werden. Sprachen manifestieren sich in einem Menschen nicht additiv und als geschlossene Einheiten, sondern sie sind vielmehr dynamisch miteinander vernetzt. Man spricht in diesem Zusammenhang von einem gesamtsprachlichen Repertoire, „das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren“ (Busch 2013, S. 21). Erstens werden zusätzliche Sprachen nicht getrennt von der ersten Sprache erworben, sondern in das bereits vorhandene gesamtsprachliche Repertoire integriert und zweitens wird in unterschiedlichen kommunikativen Situationen auf bestimmte sprachliche Kompetenzen zurückgegriffen, die für eine „erfolgreiche“ Kommunikation nötig sind.

Sprachen werden aber in diesen Kontexten nicht nur benützt und variiert, sondern sie werden auch „erlebt“, da „sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen.“ (Busch 2013, S. 19) Eine Sprache, die schulisch gelernt wird, vielleicht mit einer negativen Erinnerung an die Lehrperson oder nichtbestandene Prüfungen, wird anders erlebt als eine Sprache, die freiwillig und aufgrund persönlicher Kontakte erworben wird. Ebenso macht es einen Unterschied, ob eine Sprache durch erzwungene Migration oder einen selbstgewählten Auslandsaufenthalt gelernt wird.

Für diese Auseinandersetzung können eigene Sprachensilhouetten erstellt werden (vgl. Krumm & Jenkins 2001; siehe Abb. 2), die den Ausgangspunkt für sprachbiographisches Arbeiten in der Gruppe bilden. Am Beginn dieser Aktivität steht dabei das verschiedenfarbige Ausmalen eines Körperumrisses. Je eine Farbe wird dabei einer Sprache zugeordnet, in einer Legende vermerkt und in die entsprechenden Körperteile der Figur eingefügt. Im Anschluss wird in Paaren oder Kleingruppen die eigene Geschichte vom Spracherwerb und -gebrauch erzählt. Alternativ können in der Weiterbildung auch Lesekreise gebildet werden und darüber die Reflexion angeregt werden. Mittels Texten von Personen, die auf Basis dieser Silhouetten ihre Sprachbiographien erzählt haben, kann der Zusammenhang von Sprachenlernen und -erleben in einer Diskussion im Plenum erschlossen werden (beispielsweise auch durch Auszüge aus Erzählungen unterschiedlicher Personen zu ihrem Sprachenerleben, gesammelt und herausgegeben von Busch & Busch 2008).

Warum soll ich Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht mit einbeziehen?

Mehrsprachigkeit ist eine gesellschaftliche Realität und besonders in Großstädten ist der Umgang mit sprachlicher Vielfalt im privaten wie im beruflichen Alltag längst eine Selbstverständlichkeit. Globalisierung und Migration bedingen hier in hohem Ausmaß die lebensweltliche Notwendigkeit für den Einsatz mehrerer Sprachen im Umgang mit anderen. Dementsprechend ist auch das Phänomen Mehrsprachigkeit in der Bildungspraxis zu berücksichtigen. Der fachdidaktische Diskurs wird heute einerseits durch die curriculare Verankerung der Mehrsprachigkeit

Ansätze für den unterrichtlichen Umgang (vgl. Oomen-Welke & Dirim 2013) entscheidend mitbestimmt.

Durch den Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht können konkret folgende Ziele verfolgt werden:

- Sichtbarmachen des gesamtsprachlichen Repertoires
- ... um die Wertschätzung und Anerkennung zu erhöhen
- Verwenden des Repertoires als Ressource
- ... und damit neue Ressourcen für das Lernen schaffen.

Nachdem der Basisbildungsunterricht für viele zugewanderte jugendliche und junge erwachsene Lernende die erste institutionelle Begegnung mit Bildung im Aufnahmeland ist, kommt den Unterrichtenden eine große Verantwortung im Umgang mit den mitgebrachten Kompetenzen zu. Die Möglichkeit zur Einbindung ihrer sprachlichen Kompetenzen in den Unterricht bedeutet für die Lernenden, dass ihre Sprachen und damit sie als Personen wertgeschätzt werden, sofern es gelingt, eine positive Haltung bzw. Wertschätzung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit zu schaffen.

Der erste Schritt in diese Richtung passiert durch die Beschäftigung mit der Frage, welche Sprachen bzw. sprachlichen Mittel Teilnehmende in welchen Situationen (formell oder informell; privat und öffentlich, ...) mit welchen Menschen (Eltern, Großeltern, Geschwistern, Freund*innen, Kolleg*innen, Vorgesetzten, ...) und bei welchen Themen einsetzen. Im zweiten Schritt intensiviert sich die Auseinandersetzung entlang der Fragestellungen, wie und warum dabei zwischen Sprachen, sprachlichen Registern, Soziolekten etc. gewechselt wird. Im dritten Schritt wird der Reflexionsprozess, der bei der Frage der eigenen Sprachverwendung seinen Ausgangspunkt hatte, fortgesetzt und auf die Rolle als Unterrichtende/r übertragen. Hierbei stellt sich die Frage, wie man als Lehrende/r dieser Verwendung von mehr als einer Sprache gerecht werden kann, da gerade in jenem Basisbildungsunterricht, der den Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote folgt, „ein gleichberechtigter dialogischer Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden unverzichtbarer Bestandteil des Lernangebots“ ist und alle am Unterricht Beteiligten immer sowohl Lehrende als auch Lernende sind (vgl. Fachgruppe Basisbildung 2017, S. 4).

Wie kann ich das Prinzip Mehrsprachigkeit im Unterricht konkret umsetzen?

Um die oben genannten Ziele zu erreichen, ist es nötig, Aktivitäten und Materialien in den Unterricht zu integrieren, die jenen Raum eröffnen, der das gesamtsprachliche Repertoire als Ressource für das Lernen zu nutzen vermag. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an geeigneten und leicht zugänglichen Materialien für unterschiedliche unterrichtliche Kontexte (siehe Literaturhinweise und Materialentwürfe).

Die in der Handreichung des Projekts MEVIEL zusammengestellten Materialien (Laimer & Wurzenrainer 2014) sind für den Basisbildungsunterricht mit jugendlichen Migrant*innen entwickelt worden und entlang der Kompetenzfelder des erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses gegliedert. Die Unterrichtsvorschläge erstrecken sich auf konkrete Sachthemen wie beispielsweise Berufsorientierung oder Prozentrechnen und konzentrieren sich auf jene Lernziele, die sich direkt auf Mehrsprachigkeit beziehen.

Zunächst geht es darum, im Unterricht das Interesse an Sprachen zu wecken und die Aufmerksamkeit für sprachliche Vielfalt im Kurs zu erhöhen. Durch Aktivitäten wie den eingangs vorgestellten Sprachenblumengarten werden erfahrungsgemäß mehr Sprachen zum Vorschein kommen als bei der bloßen Abfrage nach der Erstsprache und gelernten Fremdsprachen. Mit dem Einbringen von Übungen, wie zum Beispiel Gymnastique internationale (ebd., S. 39), die von den Lernenden in ihren Sprachen mit der Gruppe durchgeführt werden können, übernehmen die Teilnehmer*innen eine „Expert*innen“-Rolle und damit wird dem oben beschriebenen Prinzip der Wechselseitigkeit des Unterrichts Rechnung getragen.

„huvud, axlar, knän, tår, knän, tår, knän, tår,
huvud, axlar, knän, tår,
öron, ögon, näsa, mun.“

Die hier in einem Sprechspiel auf Schwedisch benannten Körperteile werden von einer/m Lernenden mit dieser Erstsprache zunächst in einem aktivierenden Rhythmus gleichzeitig gezeigt und vorgesprochen und dann gemeinsam mit der Gruppe in zwei bis drei Runden wiederholt. Danach erfolgt die Einladung an eine/n weitere/n Teilnehmer*in mit einer anderen Erstsprache diese Aktivität zu wiederholen.

Durch den Einbezug der mitgebrachten Sprachen der Teilnehmer*innen trägt der Unterricht auch maßgeblich zur Stärkung des Selbstbewusstseins und zu einer positiven Einstellung zur eigenen Sprachlichkeit bei, was die Grundvoraussetzung dafür darstellt, die eigene Mehrsprachigkeit überhaupt als Ressource wahrzunehmen. Daran anschließend können Aktivitäten dazu beitragen, das Wissen über Sprachen zu erweitern, metasprachliches Bewusstsein zu schaffen und Sprachlernstrategien (weiter-) zu entwickeln. Statements wie das folgende aus einem Workshop mit Basisbildungsunterrichtenden, die von ihren Erfahrungen mit Materialien zu Mehrsprachigkeit berichteten, zeigen diese Entwicklung auf und fördern die Reflexionsfähigkeit der Lernenden: „*Das Deutschlernen wird von ihnen jetzt anders hinterfragt! Ich hab' gemerkt, da hat sich was mit dem Sprachenbewusstsein getan!*“

Auch wenn in Basisbildungskursen die Reflexion über Sprache und Sprachsysteme für Lernende oft ungewohnt oder auch unbekannt ist, entsteht durch den Rollenwechsel eine Situation, bei der die Lehrenden Einblicke in das sprachliche Wissen der Lernenden erhalten können. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Teilnehmer*innen über ein ausreichend metasprachliches Wissen verfügen, um morphologische oder

syntaktische Phänomene zu beschreiben, denn in erster Linie geht es für Lernende in der Basisbildung darum, ihr Wissen in Bezug auf die Anwendung ihrer Sprachen zu aktivieren. Die Teilnehmer*innen werden eingeladen, mit ihren Mitteln beispielsweise über Wortbedeutungen, Satzregularitäten, Idiomatik etc. Auskunft zu geben bzw. kann ein Nachdenkprozess darüber angeregt werden. Diese Form der Sprachbetrachtung kann durch ein sprachkontrastives Vorgehen, wie beispielsweise mit der Aktivität Über.Sätze! (ebd., S. 22; siehe Abb. 4), eingeleitet werden. Ein dem Sprachniveau der Gruppe angepasster Satz wird dabei als Basis für den Vergleich der Sprachen in der Gruppe ausgewählt. Erfahrungen haben gezeigt, dass Aktivitäten wie diese zu erhöhter Sprachaufmerksamkeit führen und nicht zuletzt das metasprachliche Bewusstsein unterstützen.

Wie erleben Lehrende und Lernende diesen Einbezug weiterer Sprachen in den Unterricht?

Wenn jugendliche Migrant*innen ihre ersten Basisbildungskurse besuchen, haben sie in der Regel bereits mehrere Sprachen ungesteuert und/oder gesteuert erworben. Diese vorhandenen sprachlichen Kompetenzen und Sprachlernerfahrungen sollten im Sinne eines ressourcenorientierten und an vorhandenes Wissen anknüpfenden Lernens genutzt werden, in dem die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer*innen in den Unterricht miteinbezogen wird. In der didaktischen Praxis ist dabei zwischen erstsprachlichen Kompetenzen (nur mündlich oder mündlich und schriftlich), sprachbezogenen Vorerfahrungen und Kenntnissen sowie lernspezifischen Erfahrungen in Bezug auf Fremdsprachen zu unterscheiden.

Für viele Unterrichtende ist der Einbezug der Mehrsprachigkeit anfänglich eine herausfordernde Aufgabe. Die Reflexion der eigenen Sprachlerngeschichte und das Entwickeln eines Bewusstseins für die eigene Mehrsprachigkeit sowie das Kennenlernen und Ausprobieren konkreter Unterrichtsvorschläge verändern aber den Zugang und die Haltung zum Einbezug der mitgebrachten Sprachen in den Unterricht.

Um mit sprachlicher Vielfalt im Alltag und in der Bildungspraxis positiv umgehen zu können, ist es nötig, andere Sichtweisen auf Migrant*innen und deren mehrsprachige Sozialisierung zu eröffnen und hinsichtlich der Nutzbarmachung des gesamtsprachlichen Repertoires zu reagieren. Da Mehrsprachigkeit nicht nur eine Querschnittsmaterie für alle Themenbereiche im Unterricht darstellt, sondern als Bildungsziel insgesamt zu begreifen ist, könnte für die unterrichtliche Praxis folgendes Motto, das im Zuge der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien im Projekt MEVIEL entstanden ist, eine Leitlinie darstellen:

„*Der Einbezug der Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht ist so, als wäre eine Lampe zusätzlich angeknipst. Wir behandeln die gleichen Themen wie sonst, aber der Raum, in dem wir arbeiten, ist heller!*“

Für die Weiterbildung und in weiterer Folge für die Arbeit im Unterricht sehen wir die aufgeworfenen Fragestellungen als Grundlage, sich



Abb. 3: Beispiel für die Aktivität Über.Sätze! aus einem MEVIELpro-Workshop (Quelle: Wurzenrainer)

erst wenn die Gesamtheit der sprachlichen Ressourcen im Unterricht wertgeschätzt und somit als Stärken anerkannt werden, können diese und die mit ihnen verbundenen weiteren Kompetenzen (wie etwa individuelle Lernstrategien, Lerngewohnheiten, ...) für den unterrichtlichen Kontext nutzbar gemacht werden.

Fragen zur Genderthematik tauchen im Alltag der Basisbildner*innen laufend auf und ziehen sich als Querschnittsthematik durch. In den Kursen kommen unterschiedliche Vorstellungen und Erfahrungen über Genderrollen (z.B. Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Berufsentscheidung, Kleidung, Freizeitverhalten, Kontakt zwischen Burschen und Mädchen, Aufgaben und Rollen in den Familien) zur Sprache. Die Module von MEVIELpro richteten sich in erster Linie an Teilnehmer*innen, die in ihren Kursen mit Jugendlichen bzw. jugendlichen Erwachsenen zu tun haben. Aus diesem Grund haben wir den inhaltlichen Fokus auf jene Aspekte von Gender gerichtet, die für diese Altersgruppe besonders relevant sind. „Über die Migration treffen Menschen aus unterschiedlichsten Weltregionen und mit diversen Sozialisationen aufeinander. Migrationsgeprägte Gesellschaften erleben somit eine Ungleichzeitigkeit in der Gleichzeitigkeit verschiedenster Lebensstile und Kulturen“. Was Kenan Güngör (Güngör 2017, S. 6) hier beschreibt, gilt aber auch für jene Gruppen der Gesellschaft, die nicht über spezifische Migrationserfahrung verfügen. Fragen geschlechtlicher Identität, Fragen zu Aufgaben und Verhalten von Frauen und Männern sind in allen Gesellschaften brisant und immer kommt es zu einem Nebeneinander und zu Überschneidungen von unterschiedlichsten Erfahrungen, Überzeugungen und Positionen.

Genderkompetenz in der Basisbildung

von Elisabeth Freithofer

In den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ der Fachgruppe Basisbildung (Fachgruppe Basisbildung 2017, S. 5) werden explizit „bewusstseinsbildende Interventionen und die diversitäts- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart“ eingefordert. Die Lernenden in der Basisbildung bringen unterschiedliche Vorstellungen über Geschlechtsrollenbilder mit und ein Ziel ist es, den Kurs auch als Raum für die Reflexion von Erfahrungen und aus der bisherigen Sozialisation mitgebrachten Normen zu öffnen. Dabei distanzieren wir uns jedoch explizit von einem Ansatz, der hegemonial etwa die bereits erfolgreich durchgeführte Durchsetzung von gleichen Chancen für unterschiedliche Geschlechter für sich beansprucht und Menschen aus nicht zentraleuropäischen Ländern – und in den vergangenen Jahren insbesondere Geflüchteten – von vornherein unterstellt, patriarchalisch und rückschrittlich zu sein. In Verbindung mit der Diskussion um die sogenannten „Wertekurse“ führt dies teilweise so weit, dass insbesondere Angehörigen der islamischen Glaubensrichtung von vornherein unterstellt wird keine Werte zu haben bzw. nach „falschen Werten“ zu leben (vgl. Fritz 2017). Diese Einstellung ignoriert auch völlig historisch-feministische Bewegungen in arabischsprachigen Ländern wie Irak oder Ägypten oder die Frauenbewegung im Iran, nur um einige Beispiele zu nennen.

Fragen zum Thema Geschlecht, Umgang mit Rollenbildern sowie Umgang mit Sexualität sind für Jugendliche in der Adoleszenz zentral.

GENDER IM KONTEXT BASISBILDUNG MIT JUGENDLICHEN

von Elisabeth Freithofer und
Sabine Reifenauer

Literatur:

Abdul-Hussain, Surur / Hofmann, Roswitha: Diversität als soziale Konstruktion. Doing Gender, 2013. (https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/theoretische_grundlagen/soziale_konstruktion.php#doing_gender)

Deutscher, Guy: Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht. München, Beck, 2010

Fachgruppe Basisbildung: Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Wien, 2017. (https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf)

Fischer, Gero: Grenzen gendergerechter Sprache, 2014. (https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium/Hochschulpolitik/Grenzen_gendergerechter_Sprache.pdf)

Fritz, Thomas: Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. In: Erwachsenenbildung und Migration. Ausgabe 31, Wien, 2017, S. 04/1 - 04/10

Güngör, Kenan: Kulturelle Vielfalt und Geschlechtergleichstellung im Klassenzimmer. In: Polis aktuell 1/2017 (6). Bundesministerium für Bildung, Wien, 2017, S. 6.

Hoffman, Eva: Lost in Translation. A live in a new language. London, Routledge, 1998

Hutfless, Esther: Überlegungen zur Frage der Geschlechtsidentität (Gender-Identity) in der psychoanalytischen Theorie, 2014. (<https://queeringpsychoanalysis.wordpress.com/2014/11/02/uberlegungen-zur-frage-der-geschlechtsidentitat-gender-identity-in-der-psychoanalytischen-theorie/>)

King, Vera / Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Klann-Delius, Gisela: Sprache und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart, Metzler, 2005

Oleschko, Sven: Genus International, 2010 (https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alpha-betisch_geordnet.pdf)

Im Umgang mit diesen Themen gehen Basisbildner*innen sehr unterschiedliche Wege. Die Bandbreite reicht von der Einladung externer Expert*innen zu den Themen Sexualität und Genderrollen bis hin zu offensiven Diskussionen, die sich spontan aus Unterrichtssituationen ergeben. Manche Kolleg*innen versuchen jedoch auch, das Thema Gender als ein explizites zu vermeiden, da sie befürchten, dass die Konfrontation mit unterschiedlichen Einstellungen und Meinungen zu Konflikten führen und dass sich dies negativ auf die Gruppendynamik auswirken könnte. Diese Sorge ist nicht unberechtigt, da Themen wie Lebensentwürfe von Männern und Frauen, Homosexualität, Transsexualität oder Intersexualität stark mit Identitätsbildern, mit Tradition und Religion oder mit Vorstellungen von Fortschritt verbunden sind (vgl. King & Kollar, 2009). Bisherige Einstellungen zu hinterfragen, das eigene Weltbild zu verändern, kann einen Loyalitätskonflikt mit Eltern, früheren Generationen und Zugehörigkeiten bedeuten und ist dementsprechend emotional hoch besetzt. Die Aufgabe, hier eine eigene Position zu finden, müssen alle Jugendlichen bewältigen, unabhängig davon, ob sie eine Zuwanderungsgeschichte haben oder nicht. Die Entscheidung, wann und wie wir uns zu erlebten und übernommenen Werten und Normen verhalten, ob wir sie bewahren oder uns distanzieren möchten, ist immer auch kontextabhängig und der Kontext „Migration“ ist so vielfältig wie die Lebensgeschichten der Teilnehmenden an Basisbildungsmaßnahmen.

Basiswissen über biologische Grundlagen von Geschlecht, die Reflexion über eigene Erfahrungen mit Zuschreibungen in Verbindung mit Gender, vor allem aber Raum für den Austausch von persönlichen Erlebnissen können die Handlungssicherheit der Kolleg*innen in der Praxis unterstützen. Daraus wiederum ergibt sich als Ziel für die Weiterbildung von Unterrichtenden die Vertiefung des eigenen Wissens in Verbindung mit gruppendynamischen Prozessen, um so diese Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Um eine Überforderung der Gruppe zu vermeiden, bedarf es – wie im Übrigen bei den meisten Themen, die stark die persönlichen Lebensgeschichten der Teilnehmer*innen berühren – einer Abstimmung mit dem Gruppenprozess und einer bewußten Einschätzung der Kursleiter*innen über die Ambiguitätstoleranz, also das Aushaltenkönnen möglicher Widersprüche, der jeweiligen Gruppe. In der Bearbeitung von Situationen aus der Praxis zum Thema Gender berichtete z.B. eine Kursleiterin über den Wunsch eines männlichen Teilnehmers, sie möge ihm eine „Frau suchen“. Gemeinsam wurde nach möglichen Aktivitäten gesucht, die eine stufenweise Annäherung an das Thema für die gesamte Gruppe möglich machen sollten:

1. Sich über Möglichkeiten austauschen, wie sich Partner*innen finden können.
2. Besprechen von Vor- und Nachteilen der jeweiligen Erfahrungen: Was bedeutet dies für Männer, für Frauen, wie bindend sind Traditionen und gesellschaftliche Vorstellungen in Österreich und den Ländern, in denen die Teilnehmenden bisher gelebt haben etc.
3. Über Bedürfnisse sprechen, die mit dem Wunsch „nach einer Frau“ verbunden sind.

4. Das Video aus der Reihe *Asyl braucht Information* zum Thema „Liebe und Familie“ gemeinsam anschauen und im Anschluss in Kleingruppen einen persönlichen Austausch über die Erfahrungen in Österreich anregen.

5. Zum Abschluss eine Bewegungsübung zum Thema Nähe und Distanz in der Gruppe durchführen.

Normative Zugänge im Sinne von „Frauen und Männer haben in allen Lebensbereichen die gleichen Rechte und Möglichkeiten in Österreich und das haben jetzt eure Werte zu sein“ entsprechen weder der Realität noch dem pädagogischen Ansatz, der beim Nachdenken, Reflektieren und Herausfinden eigener Positionen unterstützen kann. Eine selbstkritische und hinterfragende Haltung im Sinne der Reflexion eigener Erfahrungen muss auch österreichische Entwicklungen und aktuelle Situationen in den Blick nehmen. Dazu eignet sich zum Beispiel die Behandlung von Fragen, wann in Österreich das Frauenwahlrecht etabliert wurde (1918), ab wann Frauen ein Mitbestimmungsrecht über den Familienwohnsitz hatten und selbst über ihre Berufstätigkeit entscheiden konnten (1975). Im Jahr 2018 erhalten Frauen nur 84,1 % des Gehalts im Vergleich zu Männern.

Mit diesem Vorgehen wird klar, dass Emanzipationsbewegungen Prozesse sind, die für Frauen und Männer von Fortschritten und manchmal Rückschritten geprägt sind, dass sich in der Geschichte nicht nur, aber doch in erster Linie Frauen für die Gendergerechtigkeit eingesetzt haben und mit Widerständen zu kämpfen hatten. Auch die persönlichen Erfahrungen der Unterrichtenden mit der Thematik von Genderidentität sind unterschiedlich und das Hinterfragen der binären Einteilung der Geschlechter in männlich und weiblich kann als Einstieg hilfreich sein (erst zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Dokumentation hat der Verfassungsgerichtshof in Österreich intersexuellen Menschen erstmals die Eintragung eines dritten Geschlechts im Personenstandsregister und in Urkunden zuerkannt (vgl. Presseinformation des Verfassungsgerichtshofs Österreich 2018).

Da es eine Reihe unterschiedlicher Steuerungsmechanismen in unserem Körper gibt, die für die Ausbildung des biologischen Geschlechts verantwortlich sind, ist die jeweilige Ausprägung eben auch vielfältig und unser biologisches Geschlecht bewegt sich auf einem Kontinuum (vgl. Hutfless 2014), wie in Abbildung 1 gezeigt wird.

Rückert-John, Jana / John, René: Essen macht Geschlecht. Zur Reproduktion der Geschlechterdifferenz durch kulinarische Praxen. In: Ernährung im Fokus, 9-05/09. S 174 – 179.

Sigusch, Volkmar: Das Sex-ABC. Frankfurt, Campus, 2016

Verein Selbstlaut: Fachstelle gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen. (www.selbstlaut.org)

Verfassungsgerichtshof Österreich (Hg.): Presseinformation: Ein weiterer Geschlechtseintrag im Personenstandsregister neben weiblich und männlich? 2018 (https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH_Presseinfo_E_2918-2016_Pruefung_unbestimmtes_Geschlecht.pdf)



Abb. 1: Darstellung der Kontinuität geschlechtlicher Zugehörigkeit. (Quelle: <http://secondtype.tripod.com/beauty.htm>)

Aus der Perspektive von Diversität ist insbesondere der Ausdruck „zisexuell“ (oder auch „cisgender“, vgl. Sigusch 2016) bedeutsam. Zisexuell bedeutet, dass die erlebte geschlechtliche Identität mit dem dem Menschen bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt. Ausgehend davon nähern wir uns den Fragestellungen von „doing gender“ und vor allem jenen Themen, die in diesem Zusammenhang mit Jugendlichen auftauchen: Begabungen, Talente, Berufsbilder, Rollenbilder privat und beruflich, Kleidung, Essen, Gefühle etc.

Die Anerkennung dieses Kontinuums bildet die Voraussetzung für ein Verständnis von Intersexualität. Transsexuelle Menschen hingegen erleben ihr biologisches Geschlecht als unzureichend oder falsch: Eine biologische Frau empfindet sich selbst als Mann und umgekehrt. Der Sexualforscher Volkmar Sigusch hat in diesem Zusammenhang bereits 1991 den Begriff Zisexuell (Cisgender) für jene Menschen geprägt, die ihre sexuelle Identität als übereinstimmend mit dem biologischen Geschlecht empfinden (eine biologische Frau empfindet sich als Frau). Hinter der Benennung dieser „Normalität“ steht die Absicht, dass nicht nur die zahlenmäßigen Minderheiten wie Transsexuelle von der Mehrheit eine Bezeichnung erhalten, sondern dass auch die Mehrheiten benannt werden. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die Übereinstimmung von biologischem Geschlecht mit der Geschlechtsidentität nicht als selbstverständlich angesehen werden kann, sondern eben EINE möglich Variante darstellt, auch wenn sie zahlenmäßig der Mehrheit entspricht.

Haben Gefühle ein Geschlecht?

Menschen brauchen Worte für ihre Erfahrungen und Gefühle, um mit anderen, aber auch um mit sich selbst in Kontakt bleiben zu können. Dies betrifft sowohl Erst- und Familiensprachen wie auch die verwendeten Sprachen einer neuen Umgebung. Wie Eva Hoffman (1998) in ihrer eindrucksvollen Sprachbiografie „Lost in Translation, a life in a new

language“ beschreibt, ist die Möglichkeit, Gefühle sowohl in den Erstsprachen wie auch in der „neuen“ Sprache ausdrücken zu können, eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung der Persönlichkeit von Menschen, die eine Migrationserfahrung machen. Das folgende Zitat bezieht sich auf die Thematik von Liebe und Sexualität und beschreibt ein Stadium in Hoffmans Leben, in dem sich die Worte in der neuen Sprache – in diesem Fall Englisch – mit Leben gefüllt haben, etwas, das als zumindest vorläufiges Ergebnis eines bewussten Prozesses der Auseinandersetzung mit „Gefühlsworten“ in unterschiedlichen Sprachen steht:

„For a long time, it was difficult to speak these most intimate phrases, hard to make English – that language of will and abstraction – shape itself into the tonalities of love. In Polish, the words for “boy” and “girl” embodies within them the wind and crackle of boyishness, the breeze and grace of girlhood: the words summoned that evanescent movement and melody and musk that there are the interior inflections of gender itself... But now the language has entered my body, has incorporated itself in the tissue of my being. “Darling”, I say to my lover, “my dear” and the words are filled and brimming with the emotions of my desire; they curve themselves within my mouth to the complex music of tenderness” (ebd., S. 243)

Wie kann ein Prozess der bewussten Auseinandersetzung mit dem Ausdruck von Gefühlen in der Basisbildung unterstützt werden?

Wortkarten, die Gefühle beschreiben, erweitern das Repertoire der Ausdrucksmöglichkeiten und können von den Teilnehmenden in Verbindung mit der jeweiligen Aufgabe auch in unterschiedliche Sprachen übersetzt werden. In der im folgenden beschriebenen Übung dient ihre Verwendung der Erweiterung einer differenzierten Beschreibung von Gefühlszuständen und schlägt gleichzeitig eine Brücke zu der Fragestellung, ob Gefühle für Männer und Frauen gleichermaßen gelten. Dazu erhalten die Teilnehmer*innen je 10 Bilder mit abgebildeten Figuren und Wortkarten, auf denen unterschiedliche Gefühle beschrieben sind. Sehr gut eignen sich dazu die Gefühlskärtchen und Gefühlsfiguren aus der Materialsammlung des Vereins Selbstlaut. Die Lernenden ordnen die Karten einander zu und vergleichen ihre Ergebnisse mit einer Kollegin/einem Kollegen. Dabei ist wichtig, dass es in der Bewertung keine falschen oder richtigen Ergebnisse gibt, da die Zuordnung eine individuelle und ganz persönliche ist. Sehr wohl sollte jedoch darüber gesprochen werden, warum welche Zuordnung erfolgt ist. Im Anschluss wird die Darstellung zu dem Kontinuum der Geschlechtszugehörigkeiten (siehe Abbildung 1) hergenommen und die Teilnehmenden diskutieren, welche Personen welche Gefühle haben könnten.

woraufhin alle mit diesem Ursprungswort verbundenen Begriffe später dessen Genus annahmen. So könnte das Genus vom Wort „Mond“ (maskulin) hergeleitet werden, das vom Wort „Monat“ (ebenfalls maskulin) stammt.

Oder politische Entwicklungen: Englisch verlor nach der normannischen Eroberung im 11. Jahrhundert innerhalb weniger Generationen sein Genussystem. Durch Migrationsströme sind Sprachen immer Veränderungen ausgesetzt und es ist denkbar und wahrscheinlich, dass auch Deutsch im Laufe der Jahrhunderte seine Genuszuordnungen teilweise aufgrund äußerer Einflüsse entwickelte, eine Entwicklung, die sicherlich weitergeht.

Eine sprachgeschichtliche Erklärung könnte auch das rätselhafte Phänomen finden, dass im Deutschen nur der Akkusativ von maskulinen Nomen markiert wird. Der Akkusativ femininer und neutraler Nomen entspricht ja dem Nominativ: Der Vater sieht den Sohn, aber die Tochter und das Kind. Wenn Nominativ und Akkusativ die Funktion haben, Subjekt bzw. Objekt eines Satzes zu markieren, macht diese Markierung nur Sinn bei Lebewesen – was nicht lebt, kann kein/e Akteur/in bzw. Subjekt, das durch ein transitives Verb mit einem Objekt im Akkusativ verbunden ist, sein. Eine Hypothese dazu lautet, dass sich in der Tatsache, dass sich feminine Nomen grammatikalisch in Bezug auf die Akkusativbildung wie neutrale verhalten, gesellschaftspolitisch patriarchale Verhältnisse spiegeln: Frauen seien historisch seltener als Männer als Akteurinnen, Subjekte und Initiatorinnen von Handlungen in Erscheinung getreten, sie wurden daher auch in den Gesprächen seltener als Männer als Subjekte einer Handlung genannt. Es mache daher keinen Sinn, bei Frauen, die hier sprachlich wie leblose Gegenstände behandelt werden, zwischen Subjekt und Objekt, Nominativ und Akkusativ, zu unterscheiden.

Doch zurück zur Ursprungsfrage: Ist die zu Beginn beschriebene Doppelung des Genus – grammatikalische und semantische Dimension der Artikel – nur eine interessante Logelei oder hat sie Bedeutung für unsere Weltwahrnehmung? Hat das Genus von Substantiven, abgesehen von der formalen grammatikalischen Qualität, noch eine weitere Bedeutung für unser Denken? Und weiter: Kann das „Gendern“ von Nomen einen Einfluss darauf haben, wie wir die Welt wahrnehmen? Macht es für unsere Weltwahrnehmung einen Unterschied, ob wir von „Lehrern“, „Lehrerinnen“ oder „Lehrenden“ sprechen?

Wenn es von Bedeutung ist, welchen Geschlechts die Nomen sind, die wir in unserem Sprachgebrauch nutzen, müssten wir uns den „Lehrer“ automatisch als Mann vorstellen und mit ihm auch andere maskuline Nomen, den „Salat“ zum Beispiel und ebenso müssten wir beim Wort „Pilotin“ an etwas Weibliches denken – beim Wort „Kartoffel“ aber auch.

Eine Reihe oft wiederholter wissenschaftlicher Experimente gibt auf diese Frage eine eindeutige Antwort. In Russland wurden zum Beispiel schon im Jahre 1915 im Rahmen einer Studie Personen gefragt, welchen Geschlechts die Wochentage seien.

Überwiegend wurden dabei die Wochentage je nach ihrem grammatikalischen Geschlecht als „weibliche“ (Mittwoch auf Russisch z. B. als feminines Nomen) oder „männliche“ (Dienstag als maskulines Nomen) bezeichnet. Später führte Toshi Konishi in den Neunzigerjahren des 20. Jahrhunderts eine Reihe weiterer Experimente durch: Deutsch- und Spanisch sprechende Personen sollten dabei verschiedenen, ebenfalls nicht natürlichen, Gegenständen Eigenschaften zuordnen. Die „Brücke“ (im Spanischen maskulin) wurde dabei von den spanischsprechenden Versuchspersonen mit typisch männlichen Adjektiva belegt: stark, mächtig, robust usw., die deutschsprachigen Versuchspersonen fanden, eine Brücke sei harmonisch, verbindend, elegant. Weitere Experimente mit immer differenzierteren Versuchsanordnungen bestätigten diese Ergebnisse. Die Versuchspersonen schrieben den vorgelegten Gegenständen „männliche“ und „weibliche“ Eigenschaften analog zum grammatikalischen Geschlecht der Substantive zu.

Demnach schließen wir von den rein formalen Eigenschaften eines Wortes auf seine realen Eigenschaften, wir assoziieren entlang der Pole männlich und weiblich, auch wenn das reale Ding nichts mit realen Männern oder Frauen zu tun hat. Weil Signifikanten, also Bezeichnungen, maskuline oder feminine Artikel tragen und grammatikalisch als männlich oder weiblich wahrgenommen werden, werden ihre Signifikate, die von ihnen in der Realität bezeichneten Gegenstände, mit typisierten biologischen Eigenschaften von Männlichkeit und Weiblichkeit assoziiert. Diese Zuordnungen von sogenannten „weiblichen“ und „männlichen“ Eigenschaften gehört im Übrigen auch in diesem Zusammenhang zu „doing gender“, wie hier für den Bereich der Erwachsenenbildung beschrieben:

„Wir nehmen also in jeder Situation unser sowie das Geschlecht und Gender aller anderen Personen wahr. Dementsprechend versuchen wir meist gesellschaftlich erwünscht und angemessen zu agieren. Durch diese Allgegenwärtigkeit von Geschlecht wird Gender aber auch (all)täglich neu konstruiert und inszeniert... Geschlecht ist somit etwas, das wir tun.“ (Abdul-Hussein 2014)

Die vielfach wiederholten Experimente lassen den Schluss zu, dass bewusst gesetzte sprachliche Veränderungen, wie z. B. das „Gendern“, sehr wohl Einfluss auf unsere Weltwahrnehmung haben. Wenn die Rede von „Lehrern“ ist, sehen wir unbewusst – so legen es die Experimente nahe – tatsächlich in erster Linie männliche Lehrpersonen vor uns. Frauen sind nicht in gleicher Weise mitgemeint. Sprechen wir hingegen von „Lehrenden“, meinen wir Männer und Frauen. Wenn es uns also darum geht, die tatsächliche Präsenz von Frauen in unserer Welt auch sprachlich zu repräsentieren, müssen wir dafür die richtigen Worte benutzen.

DIVERSITÄT UND IDENTITÄTEN VON TEILNEHMER*INNEN

von Elisabeth Freithofer

Literatur

Abdul-Hussain, Surur / Hofmann, Roswitha: Begriffserklärung Diversität, 2013. (<https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/begriffserklaerung.php>)

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt, Suhrkamp, 1967.

Bhaba, K.Homi: Über kulturelle Hybridität: Tradition und Übersetzung, Wien, Berlin, Turia und Kant, 2012.

Bolten, Jürgen / Ehrhardt, Claus (Hg.): Interkulturelle Kommunikation. Sternenfels, Wissenschaft und Praxis, 2003.

Bozay, Kemal: Probleme und Ursachen der Re-Ethnisierung und Selbstethnisierung im Klassenzimmer. In: Fereidooni, Karim: Das interkulturelle Lehrerzimmer. Heidelberg, Springer, 2012.

Buyung-Chul, Han: Hyperkulturalität. Berlin, Merve, 2009.

Identitätsgefühle von Menschen entwickeln und verändern sich im Laufe des gesamten Lebens und sie sind ein Ergebnis des Wechselspiels innerer und äußerer Umwelt. Menschen betreten die Institutionen der jeweiligen Kultur und immer geht es dabei um hierarchisch geprägte Erfahrungen von Differenz, Zugehörigkeit und Ausschluss. Junge Migrant*innen in der Basisbildung verfügen über reichhaltige Erfahrungen im Betreten und Verlassen dieser unterschiedlichen Felder. Nicht nur haben sie in mehreren Ländern gelebt, sondern sie sprechen meist mehrere Sprachen und kennen die „Kultur“ von Behörden, Institutionen und Teilen der Infrastruktur verschiedener Gesellschaften. Dennoch erleben sie es, immer wieder auf eine oder zwei Zugehörigkeiten (meist Herkunftsland und eine ihrer Sprachen) festgeschrieben und reduziert zu werden. Dies führt u. U. oft auch zu einer Selbstethnisierung im Sinne der Übernahme angebotener oder aufgezwungener Bilder über Zugehörigkeiten (vgl. Bozay 2012).

Auch die Basisbildung bietet Raum für die Auseinandersetzung mit den eigenen Identitäten, da die Reflexion über eigene Zugehörigkeiten der Ausgangspunkt für eine möglichst flexible Wahrnehmung der eigenen Person ist. Der bewusste Umgang mit Diversität in der Basisbildung in MEVIELpro war daher sowohl Querschnittsthematik wie auch Thema eines eigenen Moduls.

Als Einstieg für die Unterrichtenden zur Auseinandersetzung mit der eigenen Diversität in Verbindung mit Schule und Ausbildung eignen sich Fragen zum eigenen Bildungsweg in Verbindung mit dem Modell des Diversitätsrades, auch wenn in dem Modell eine wesentliche Dimension fehlt, die allerdings eine wichtige Rolle für die Partizipationsmöglichkeiten von Teilnehmer*innen in der Basisbildung darstellt: die Dimension des Aufenthaltsstatus. In der Auseinandersetzung mit Fragen von Zugehörigkeit und Ausschluss kommt es immer wieder zu blinden Flecken: bei Personen, Institutionen, Organisationen und Privatunternehmen sowie in der Politik. Der fehlende Aufenthaltsstatus in dem Modell des Rades kann auch im Unterricht als Beispiel für eine solche Leerstelle, deren Bedeutung noch nicht bewusst geworden ist, herangezogen werden.



Abb. 1: Diversitätsrad (Quelle: nach Gardenswartz & Rowe 1995, adaptiert von ASD Austrian Society for Diversity)

Mit einigen Leitfragen zum Einstieg in das Thema kann eine Verbindung zwischen eigenen Bildungserfahrungen und jenen der Lernenden und ihren Lebenswelten in der Basisbildung hergestellt werden: *Überlege, welche Dimensionen für deinen eigenen Bildungsweg besonders einflussreich waren, erstelle eine kurze Liste mit Begründungen. Wie würde eine solche Liste für die Lebenswege deiner Teilnehmer*innen aussehen? Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede ergeben sich daraus?* Zugehörigkeit und Ausschluss sind beeinflusst von den jeweiligen politischen Rahmenbedingungen, die sich auch in der Benutzung von Fachausdrücken abbilden. Als theoretischer Hintergrund dazu eignet sich die Analyse der Begrifflichkeiten von Multikulturalität zu Hybridität und Superdiversity, da diese auch im wissenschaftlichen Diskurs nicht immer übereinstimmend verwendet werden und ihre Nutzung in einem engen Kontext zur Bildungspolitik steht. Eine dekonstruktivistische Zugangsweise hinterfragt, was die Bezeichnungen über die jeweilige Zeit aussagen, in der sie entstanden sind, was sie über die jeweiligen Machtverhältnisse erzählen, welche politischen oder ökonomischen Aspekte dabei ausgeblendet werden und welcher öffentliche Diskurs mit ihrer Verwendung durchgesetzt werden soll.

Unabhängig davon, ob Multikulturalität, Interkulturalität, Transkulturalität (zu den Definitionen siehe weiter unten) verwendet wird – dem Begriff der „Kultur“ ist schwer zu entkommen. Lediglich der Versuch eines kontinuierlichen Hinterfragens und des Austausches über das „Gemeinte“ kann davor bewahren, in die Falle der

Hinrichs, Ulrike / Romdhane, Nizar / Tiedemann, Markus: Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil! 50 religiös-kulturelle Konflikte in der Schule und wie man ihnen begegnet. Müllheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr, 2012.

Mecheril, Paul: Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität. Wien, Passagenverlag, 2009.

Polis aktuell Nr 9/2014. Geschlechtsspezifische Gewalt gegen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, Wien.

Said, Edward: Orientalismus. Frankfurt, Suhrkamp, 2009.

Spivak, Gayatri Chakravorty: The Rani of Simur. In: Barker, F. et al. (Hg.), Europe and its Others. Colchester, University of Essex, 1985, S. 128 - 151

Sprung, Annette: Kritische Diskurse: Kulturverständnis, Othering, Repräsentation. 2013. (https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/theorien_und_konzepte/kritische_diskurse.php)

Sterk, Julia: Migration -, Ausländerpädagogik und interkulturelle Pädagogik. 2016 (<https://denbegriffenaufdengrund.wordpress.com/2016/06/30/migration-auslaenderpaedagogik-und-interkulturelle-paedagogik/>)

Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt, Suhrkamp, 2009.

Vertovec, Steven: Superdiversität, 2012. (<https://heimatkunde.boell.de/2012/11/18/superdiversitaet>)

Vertovec, Steven: The multiculturalism backlash. London, Routledge, 2009.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung, 2012 (<http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>)

Welsch, Wolfgang: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, L., Lüttenberg, T., Machold, C.: Hochschule als transkultureller Raum? Bielefeld, Transcript, 2010, S. 39 - 66.

Kulturalisierung und Ethnisierung zu tapen. Kulturen verstehen wir demnach mit Homi K. Bhaba (2012) als Aktionsräume, in denen Zeichen und Bedeutungen neu verhandelt werden müssen. Die Sozialisation in einer bestimmten Umgebung bewirkt den Kontakt und die Auseinandersetzung mit Normen und Werten als Grundlage für jede Art von Teilhabe an der Gesellschaft. An welchen sozialen Orten (vgl. Bernfeld bereits 1925) dies stattfindet, mit-bestimmt letztendlich auch das soziale Verhalten von Menschen. Das Gegenteil dieser Sichtweise wäre ein binärer Zugang, der im Sinne von WIR und DIE ANDEREN ausschließende Zuschreibungen vornimmt und für den auch Bhaba (ebd.) den Begriff des „Othering“ (ursprünglich Spivak 1985) verwendet hat. Hybride Identitäten sind uns allen zu eigen und ihre Anerkennung kann zum Schutz vor den Fallen der Kulturalisierung von Phänomenen (tschetschenische Frauen sind „bildungsfern“, arabische Männer verhalten sich patriarchalisch, alte österreichische Männer wählen politisch rechts etc.) beitragen.

Auch Multikulturalismus und Interkulturalität werden weder im theoretischen Diskurs noch in der öffentlichen Debatte einheitlich verwendet. So benutzt Charles Taylor in seiner „Politik der Anerkennung“ (2009) den Begriff Multikulturalismus als Argument für die Anerkennung der Rechte der Minderheiten. Er weist darauf hin, dass fehlende Anerkennung zu psychischen Verletzungen der Angehörigen von Minderheiten führe, was wiederum negative Auswirkungen auf die Gesellschaft habe. Im pädagogischen Diskurs des deutschsprachigen Raumes wurde Multikulturalismus in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit „Ausländerpädagogik“ verwendet. An Kindern und Jugendlichen mit zugewanderten Eltern wurden „deutschsprachige Defizite“ wahrgenommen. Der Begriff der Toleranz wurde vermehrt ins Spiel gebracht und zielte darauf ab, dass sich in erster Linie Angehörige der Mehrheit „tolerant“ den Minderheiten gegenüber verhalten sollten. Die Kritik an dem Begriff Toleranz richtet sich in diesem Zusammenhang also auf eine Haltung von oben herab. So verstanden ist Toleranz auch nicht das Ergebnis eines Aushandelns, sondern eine Art Tugend, die gegeben und auch wieder zurückgenommen werden kann. Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte sollten besonders gefördert werden, um sich anschließend gut „integrieren“ zu können. Paul Mecheril (2009) kritisiert an diesem Ansatz das Othering, eine Haltung, die Menschen bereits durch die Definition des „Andersseins“ ausschließt. Die Bildungswissenschaftlerin Annette Sprung dazu:

„Gerade in der interkulturellen Pädagogik forderte man ab den 1970er Jahren die Wertschätzung von Differenz ein. Die Anerkennung des/der Anderen ist zwar einerseits ein wichtiges pädagogisches Prinzip, führt andererseits jedoch dazu, dass damit MigrantInnen in ihrer „Andersheit“ eingeschlossen werden.“ (Sprung 2013)

Auf die Ausländerpädagogik folgte in den 1980er Jahren eine Phase, in der *Interkulturalität* den Austausch und die Anerkennung von Differenz beschrieb und forderte. Jedoch auch dieser Begriff wird uneinheitlich verwendet. Die Definitionen reichen von der Möglichkeit von Begegnungen von Menschen unterschiedlicher „kultureller“ Herkunft (hier wird der Begriff noch statisch und abgegrenzt benutzt und die Metapher für

Kultur wäre somit das Herder'sche Bild einer abgeschlossenen Kugel über das Konzept des „dritten Raumes“ (vgl. Bolten & Ehrhardt, 2003) bis hin zu einem Verständnis von Interkulturalität, das bereits eine Annäherung an ein transkulturelles Verständnis darstellt:

„Die Interkulturelle Pädagogik setzt auf die Vielzahl von kulturellen Identitätsformen und -entwürfen. Sie versteht als allgemeines Bildungsziel die Anerkennung dieser Vielzahl und geht davon aus, dass die Gesellschaft durch eine Vielzahl an einzelnen und unterschiedlichen Identitätsformen geprägt wird“ (Sterk 2016)

In einem weiteren Schritt Ende der 1990er Jahre führte der deutsche Philosoph Wolfgang Welsch (beispielsweise 2009) die Transkulturalität als ein Flechtwerk interner Diversität aus unterschiedlichen kulturellen Sozialisationserfahrungen ein, das sich keinesfalls auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt, sondern für die gesamte Lebensspanne gültig ist. So kann eine Teilnehmerin an einem Basisbildungskurs afghanische Eltern haben, ihre Jugendjahre hat sie in Pakistan verbracht und ein Jahr hat sie auf einer griechischen Insel gelebt, bevor sie in Österreich um Asyl ansuchen konnte. Ihre Zimmerkollegin in einer Wohngemeinschaft kommt aus Somalia, ihre Freunde im Sportklub leben in Wien und einige sind in Ex-Jugoslawien geboren. Aus diesen und vielen anderen Erfahrungen entsteht *kulturelle Identität* als ein heterogenes Flechtwerk. Der Perspektivenwechsel durch den Hinweis auf die Transkulturalität bildet zwar die Realität moderner Gesellschaften und ihrer Individuen adäquater ab, die Frage von Machtverhältnissen wird dadurch jedoch nur am Rande berührt. Im Konzept der Transkulturalität wie auch jenem der Diversität, das im Folgenden beschrieben wird, wird zwar auf historisch gewachsene Differenzen und Ungleichheiten Bezug genommen, in der Umsetzung politischer Entscheidungen fehlt jedoch noch oft die Reflexion über die Machthierarchien, innerhalb derer jegliche Veränderung oder Bewegung stattfindet.

Konzepte zu Diversität oder Diversity stammen ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum, wo sie aus einem Zusammenfluss von Frauenrechts- und Bürgerrechtsbewegung entstanden.

„Diversität kommt aus dem Lateinischen und bedeutet Vielfalt und Vielfältigkeit (Duden, Fremdwörterbuch). Synonym zu Diversität/ Diversity werden häufig auch die Begriffe Heterogenität, Unterschiedlichkeit, Verschiedenheit, Mannigfaltigkeit und Differenz verwendet. Der Begriff Diversität fokussiert auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen. Dabei stehen historisch gewachsene gesellschaftliche Differenzsetzungen im Mittelpunkt, die soziale Ungleichheiten hervorgebracht haben. Die Begriffe Diversität oder Diversity umfassen individuelle, soziale und strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen und Gruppen“ (Abdul-Hussain & Hofmann 2013).

Ein Diversitätsmodell wie das Rad ermöglicht eine Art Analyse von Organisationen oder anderen Entitäten. Die vielfältigen Einflussvariablen für ein Migrationsgeschehen können damit jedoch nicht zufriedenstellend erfasst werden. Der nächste Schritt mit dem Fokus auf der Thematik der Migration und die Komplexität von zugewanderten Gruppen geht nach Steven Vertovec (vgl. Vertovec 2009 & 2012) daher in Richtung Superdiversity, womit den unterschiedlichen Migrationserfahrungen in Verbindung mit Aufenthaltsrechten und der Vielfalt der Zugangsrechte in einer Gesellschaft Rechnung getragen werden soll:

„Superdiversität‘ unter Einwanderern zeichnet sich durch ein dynamisches Zusammenspiel von Variablen aus, darunter das Herkunftsland (bestehend aus einer Vielfalt möglicher untergeordneter Merkmale wie ethnischer Zugehörigkeit, Sprache[n], religiöser Traditionen, regionaler und lokaler Identitäten, kulturellen Werten und Praktiken), der Migrationsweg (häufig verbunden mit stark geschlechtsspezifischen Strömungen, speziellen sozialen Netzwerken und besonderen Arbeitsmarktnischen) und der Rechtsstatus (einschließlich unzähliger Kategorien, die eine Hierarchie von Rechtsansprüchen und Einschränkungen festlegen). Diese Variablen bestimmen Integrationsergebnisse mit, zusammen mit Faktoren rund um das Humankapital der Migrant_innen (insbesondere der Bildungsstand), den Zugang zu Beschäftigung (auf den Einwanderer Einfluss haben können oder auch nicht), die Örtlichkeit (bezogen vor allem auf die materiellen Bedingungen, aber auch auf die Präsenz anderer Immigrant_innen und ethnischer Minderheiten) sowie die gewöhnlich wechselhaften Reaktionen der örtlichen Behörden, Leistungsträger und Ortsansässigen (die häufig dazu neigen, ihr Handeln nach früheren Erfahrungen mit Migrant_innen und ethnischen Minderheiten auszurichten)“ (Vertovec 2012, S.1).

Sich mit unterschiedlichen „Strängen“ der eigenen Sozialisation und Zugehörigkeiten zu beschäftigen, kann in der Basisbildung durch eine einfache Übung angeregt werden, in der die Teilnehmer*innen verschiedenfarbige Fäden gleicher Länge erhalten. Jeder Faden steht für eine Zugehörigkeit, die im Austausch mit einer Kurskollegin, einem Kurskollegen „gefunden“ wird. Die Teilnehmenden flechten aus den Fäden ein Band oder einen Zopf. In Kleingruppen zu dritt tauschen sie sich darüber aus, was die einzelnen Farben für sie bedeuten. Die Anzahl der Fäden kann bei wiederholter Durchführung beliebig erhöht werden. In der anschließenden gemeinsamen Reflexion über die Ergebnisse ist es wichtig, den Unterschied zwischen den selbst gefundenen und den von Kolleg*innen vorgeschlagenen Zugehörigkeiten herauszuarbeiten. Damit gelingt auch bereits eine Überleitung zum Thema der Identitäten. In Verbindung mit dem Alter der Teilnehmenden an Basisbildungskursen entstehen häufig Fragestellungen nach möglichen Berufswegen in der Zukunft. Berufliche Tätigkeiten sind ein gutes Beispiel für das „Patchwork“ aus Ansprüchen von Eltern und anderen Menschen, die uns beeinflussen, den eigenen Wünschen, den Begabungen, aber auch realen Gegebenheiten im Sinne von Chancen und Hindernissen, aus denen sich letztendlich eine

Entscheidung für den einen oder anderen Beruf herausbildet.

Geeignet sind jedoch auch weitere Themen für die im Folgenden beschriebene Übung wie Liebe, Freundschaft, Höflichkeit, Freizeit... In Kleingruppen entscheiden sich die Teilnehmenden für eines der vorgeschlagenen Themen, z.B. die Berufswahl. Jede/r Teilnehmer*in erhält ein vorgezeichnetes Dreieck, am besten im DIN-A3-Format. Individuell werden nun in den linken Dreiecksbereich die Erwartungen von Eltern, von Verwandten, von Freunden, von Lehrer*innen eingetragen. In das rechte Dreieck kommen eigene Wünsche und Vorstellungen. Dieses Ergebnis wird in der Kleingruppe ausgetauscht und reflektiert. In das untere und größte Dreieck kommen mögliche Kompromisse, realistische Möglichkeiten als Ergebnis der vorherigen Diskussion. Um den letzten Bereich auch gut bearbeiten zu können, braucht die Kursleitung allerdings ausreichend gute Kenntnisse über die Voraussetzungen unterschiedlicher Berufsbilder bzw. kann die Kategorie auch erweitert werden um einen Bereich, der unten angefügt wird und der beschreibt, welche Informationen noch wo eingeholt werden können.

Herausforderungen der Thematik

Wie der Ausschnitt zum theoretischen Hintergrund verdeutlicht, geht es bei dem Thema um die Komplexität von Identität in Zusammenhang mit Migrations- oder auch Fluchterfahrung. Wir versuchten, kategorienmäßige Zuschreibungen wie ethnische Herkunft oder Nationalität zu vermeiden, um der internen Heterogenität der Teilnehmenden gerecht zu werden. Die interne Diversität in ihrer Komplexität eines Menschen immer im Blick zu haben, ist jedoch nicht möglich, da es auch nach den Erfahrungen in der Basisbildung so ist, dass in bestimmten Situationen Tradition oder ethnische Herkunft bestimmend sein können, wenn es beispielsweise um Berufswahl oder Vorstellungen von Familienleben oder Homosexualität geht. Daher können Lösungsansätze für Konflikte in Verbindung mit Kategorien von Diversität immer nur im jeweiligen Kontext erarbeitet werden. Dazu eignet sich neben Supervision und Weiterbildung besonders die Methode der kollegialen Intervention zum Austausch und zur Reflexion.



Abb. 2: Das Identitätsdreieck. (Quelle: Präsentationsmaterial aus dem Modul von Freithofer)

Literatur

Flusser, Villém: Medienkultur.
Fischer, Frankfurt am Main, 1997.

Polis aktuell: Nr 2/2016
Transkulturelles und interkul-
turelles Lernen. Wien, 2016.

Takeda, Arata: Wir sind wie
Baumstämme im Schnee. Ein
Plädoyer für transkulturelle
Erziehung. Münster/New York/
München/Berlin, Waxmann, 2012.

Terkessidis, Mark: Interkultur.
Frankfurt, Suhrkamp, 2010.

Welsch, Wolfgang: Transcul-
turalität – the puzzling form of
culture today. In: Featherstone
M., Scott L. (Hrsg.): Spaces of
Culture: City, Nation, World,
London, Sage, 1999, S 194-213.

Welsch, Wolfgang: Was ist
eigentlich Transkulturalität? In:
Darowska, L., Lüttenberg, T.,
Machold, C.: Hochschule als
transkultureller Raum? Bielefeld,
Transcript, 2010, S. 39 - 66.

Ein Hauptziel in diesem Modul war die Beschäftigung mit der „inter-
nen Diversität“ der jeweiligen Teilnehmenden. Um der reduzierenden
Zuschreibung auf Herkunft, Hautfarbe oder ethnischer Zugehörigkeit
etwas entgegensetzen zu können, bedarf es des Bewusstseins über die
eigene Heterogenität bzw. eben die „interne Transkulturalität“.

Der Begriff „Transkulturalität“ taucht im deutschen Sprachraum in
Zusammenhang mit dem Philosophen Wolfgang Welsch erstmals auf.
Er kritisiert das traditionelle sogenannte Herder'sche Kugelmodell von
Kultur aus dem 18. Jahrhundert, das von abgegrenzten Kulturkreisen
ausgeht und bei Samuel Huntington Anfang der 1990er Jahre mit dem
Werk „Kampf der Kulturen“ wieder auftaucht. Demnach sind Menschen
von ihrer kulturellen Umgebung bestimmt, Einflüsse von „außen“ sind
eine Bedrohung und es gibt keine Möglichkeit zu einem produktiven
Lernen voneinander. Welsch geht es in der Kritik dieses Konzepts auch
darum, dass die Realität eine Folge von theoretischen Konzeptionen ist.
Wenn also die Idee von Kultur als ein abgeschlossener Rahmen sich in der
Wahrnehmung der Wirklichkeit niederschlägt, so verfälscht sie einer-
seits die Realität und trägt auch dazu bei, dass die Vielfalt kultureller
Zugehörigkeiten nicht akzeptiert wird.

Das Gegenkonzept wäre jenes der Transkulturalität, das kulturelle
Zugehörigkeit als ein dynamisches Gewebe beschreibt, das historisch
und sozial bedingt ist, sich ständig verändert und sowohl auf gesell-
schaftlicher wie auch auf individueller Ebene die Wirklichkeit abbildet.

*„Eine solche Perspektive begrifflich zu klären, das kann ein Philosoph
machen, sie anzunehmen und gar umsetzen, oder sie zu kritisieren und zu
verändern – wäre eine Sache von uns allen.“ (Welsch 1999, S. 62)*

„Die interne Transkulturalität der Individuen scheint mir der entschei-
dende Punkt zu sein. Man sollte nicht nur davon sprechen, dass heutige
Gesellschaften unterschiedliche kulturelle Modelle in sich befassen
(„cultural diversity“), sondern das Augenmerk darauf richten, dass die
Individuen heute durch mehrere kulturelle Muster geprägt sind, unter-
schiedliche Elemente in sich tragen“ (ebd., S. 42).



Abb. 1: Kultur(en) als abgeschlossene Kugel/ Kultur(en) als dynamisches
Gewebe (Grafiken: Barbara Felton; Quelle: Polis Aktuell Nr. 2/2016, S. 4)

Übung auf der Ebene der Selbstreflexion

Zum praktischen Einstieg in das Thema beschäftigen sich die
Teilnehmer*innen mit Aspekten ihrer Identität. Dazu erhalten sie
bunte Papierformen, auf denen sie einzelne Aspekte ihrer Zugehörig-
keiten eintragen (z. B. „werkstätige Studentin“ – „Mutter“ – „Migrations-
biografie“ „Tangotänzer“ etc.) Aus diesen Identitätsmolekülen gestal-
ten sie ein Muster an Zugehörigkeiten. Im Austausch in Kleingruppen
zu dritt wird die jeweilige Vielfältigkeit an Zugehörigkeiten nochmals
deutlich.

Danach werden die einzelnen Identitätsbilder gemeinsam auf einer
Pinnwand platziert und repräsentieren somit auch die Diversität in
der Gruppe.

Transkulturalität in der Pädagogik

„Die Bäume haben Wurzeln, die Menschen gehen.“

Es gibt eine Reihe von pädagogischen Handreichungen, die soge-
nannte interkulturelle Übungen beinhalten. Das dort formulierte Ziel
ist, interkulturelles Wissen zu erweitern und Lernende mit unter-
schiedlich kultureller Sozialisation einander näherzubringen. Wie
bereits der Psychologe Mark Terkessidis (2008) beschreibt, führen
viele dieser gutgemeinten Aktivitäten eher in die Enge der Kulturali-
sierung statt in die Weite der Transkulturalität. Anhand seiner eigenen
Geschichte mit aus Griechenland eingewanderten Vorfahren erzählt er
davon, wie er als Kind und Jugendlicher – obwohl er weder Griechisch
spricht und wegen der politischen Verhältnisse auch noch niemals in
Griechenland war – in der Schule zum „Fachmann“ für die griechische
Antike ernannt wurde.

Takeda (2012) warnt in diesem Zusammenhang vor den Folgen solcher
Zuschreibungen, die zu Selbstkulturalisierung und Selbstexotisierung
von Kindern und Jugendlichen führen können. Ein/e Unterrichtende/r,
die/der Teilnehmende auffordert, ein für ihr Herkunftsland „typisches“
Frühstück zu beschreiben oder mitzubringen, um ein interkulturelles
Frühstück als Projekt durchzuführen, wäre demnach genau in diese
Falle getappt. Die Alternative dazu wäre schlicht und einfach, danach
zu fragen, was die einzelnen Personen frühstücken und dadurch
„würde das angesprochen, was sie tatsächlich tun und nicht das, was
sie als Vertreter/innen einer Nation erwartungsgemäß tun sollen.“
(Kapalka, zitiert nach Takeda 2012, S. 77).

Takeda (ebd.) schlägt zur transkulturellen Kompetenz in der Päd-
agogik vier Handlungsschritte vor (die Beispiele dazu stammen von
Freithofer/Wurzenrainer):

UNHCR/ÖIF (Hg.) (2016): Auf-
brechen Ankommen Bleiben.
Bildungsmaterial zu Flucht und
Asyl. Ab 12 Jahren. Wien, UNHCR/
ÖIF 4. Auflage. http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/02/AT_Aufbrechen_Ankommen_Bleiben_2017.pdf



Abb. 2: Beispiele für Identitätsbilder
aus einem MEVIEL-Workshop

1. Differenzieren statt polarisieren

Unterschiede in Lebensgeschichten und Erfahrungen, in Haltungen und Meinungen sollen sehr wohl wahrgenommen werden, jedoch nicht im Sinne von hierarchischen Gegensätzen und Bewertungen. Die Mehrsprachigkeit von Jugendlichen verdient ebenso Wertschätzung wie die Fähigkeit, in mehreren Dialekten oder auf Standarddeutsch zu sprechen.

2. Entkategorisieren/Entschematisieren

Verhalten und Haltungen sind immer auch kontextabhängig. Daher sollte das Sowohl-als-Auch im Vordergrund stehen. Eine junge Frau, die in der Klasse ein Kopftuch trägt und auf ihrem Facebook Profil mit einem Foto ohne Kopftuch zu sehen ist, verhält sich unterschiedlich im jeweiligen Rahmen und muss sich dafür nicht rechtfertigen.

3. Historisieren statt essentialisieren

Vermeintlich kulturelle Konstanten sind das Ergebnis historischer Prozesse und sollen auch als solche beschrieben werden. Die oft beschworene – und noch nicht ausreichend realisierte – Gleichberechtigung von Männern und Frauen in Österreich war bisher bereits ein langwieriger und auch teilweise von Rückschritten gekennzeichneter Weg. So dürfen Frauen erst seit 1975 darüber entscheiden, ob sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen wollen und über den Familienwohnsitz mitbestimmen. Bisherige Erfolge im Bereich der Gleichbehandlung sind das oft mühevoll erreichte Ergebnis von politischen, wissenschaftlichen und privaten Akteur*innen und Initiator*innen und keineswegs in der sogenannten österreichischen „Kultur“ angelegt.

4. Kontextualisieren statt kulturalisieren

Vermeintlich kulturspezifische Phänomene entstehen in einem bestimmten ökonomischen und politisch-sozialen Rahmen. In Gesellschaften, in denen die Gemeinschaft als kollektiver Wert über jenem des Individuums steht, war und ist es notwendig, sich aufgrund politischer und ökonomischer Bedingungen auf die Gruppe als Unterstützungssystem verlassen zu können und zwar in einem höheren Ausmaß, als dies in einer Gesellschaft mit einem differenzierten staatlichen Unterstützungssystem der Fall ist.

Transfer in die Praxis

Für die Umsetzung im Unterricht ist ein Prinzip der Transkulturalität, die unterschiedlichen Themen unter Einbeziehung der jeweiligen Lebenswelten der Teilnehmenden zu behandeln, jedoch zusätzlich darüber hinauszugehen. Bereits zu Beginn der Arbeit mit einer neuen Kursgruppe kann in der Vorstellungsrunde dieses Prinzip angewendet werden: So können die Lernenden gefragt werden, ob sie wissen, wie sie ihren Namen bekommen haben: Wer hatte Einfluss auf Vor- und Nachnamen? Gab und gibt es hierbei Traditionen? etc. Im Anschluss daran wird Wissen der Teilnehmer*innen über unterschiedliche „Namensgebungsrituale“ gesammelt, das über die Hintergründe der jeweils eigenen Namensgebung hinausgeht.

Auch am Beispiel des Themas Gesundheit & Krankheit würde das bedeuten, bisherige Erfahrungen der Teilnehmer*innen mit ihren Vorstellungen und Erfahrungen zum Ausgangspunkt zu nehmen und um in

der Gruppe vorhandene Erkenntnisse bzw. vorhandenes Wissen aus anderen Gesellschaften zu erweitern.

Besonders interessant im Unterricht und in der Weiterbildung hat sich die Beschäftigung mit dem Thema *Bedürfnisse* herausgestellt. Dabei kann – trotz der berechtigten Kritik an der schematischen Sicht auf komplexes menschliches Verhalten – die Bedürfnispyramide des US-amerikanischen Psychologen Abraham Maslow verwendet werden. Für diese Aktivität wird diese Pyramide ohne den zugewiesenen Begriffen (wie Essen, Trinken, Schlafen, Wohnen, ...) nur in ihrer Unterteilung in den Oberbegriffen (körperliche Grundbedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, soziale Beziehungen, soziale Anerkennung, Selbstverwirklichung) auf einem Flipchartblatt skizziert vorbereitet und die einzelnen Bedürfnisse auf Kärtchen dazugegeben. In Kleingruppen werden die Teilnehmer*innen aufgefordert, zuerst in der Gruppe die jeweiligen Begriffe zu klären und im Anschluss gemeinsam zu entscheiden, welchem Bereich der Pyramide sie diese zuordnen wollen. Zusätzlich werden sie dazu eingeladen, für sie fehlende Begriffe zu benennen und zuzuordnen bzw. auch die schematische Kategorisierung aufzubrechen. Abschließend werden die Kleingruppen dazu eingeladen, „ihre“ Pyramide den Kolleg*innen zu präsentieren.

Wenn in einer vorhergehenden Einheit die Teilnehmer*innen auch gebeten werden, einen Gegenstand mitzubringen, der ihnen persönlich wichtig ist und der mit ihrer Geschichte verbunden ist, wird die Bezeichnung dieser Gegenstände am Ende der Übung dann noch zu der jeweils passenden Ebene hinzugefügt. In Abbildung 3 finden sich diese als Gitarre, Buch, E-Grammar, Wohlfühlcreme und Kaffeemaschine.

Die Durchführung der oben beschriebenen Übung zum Thema „Bedürfnisse“ kann durchaus dazu führen, mögliche sogenannte kulturelle Unterschiede in der Bewertung von Bedürfnissen zu diskutieren. In diesem Fall bedeutet ein transkultureller Zugang wiederum, über die Sozialisationserfahrungen der Teilnehmenden hinaus eine Erweiterung der jeweiligen Gruppe hin zu weniger bekannten Gesellschaften vorzunehmen. Als Ausgangspunkt dienen jedoch die individuellen und persönlich vielfältigen Einschätzungen der Teilnehmer*innen.

Dieser Ansatz kann auch beim Thema „Feste“ zugrunde gelegt werden. Die Teilnehmer*innen erzählen von einem Fest, das für sie ganz besonders wichtig ist, und sie malen dazu etwas: eine Szene oder ein Symbol. Es erfolgt eine Wissenssammlung über alle möglichen Feste und ihre Bedeutung. Dabei ist wieder wichtig, dass auch Feste aus Ländern oder Religionen oder Traditionen behandelt werden, die nicht durch die aktuellen Teilnehmenden repräsentiert sind. Es wird nach Übersetzungen des Wortes FEST in verschiedene Sprachen gesucht: die Sprachen der Anwesenden und darüber hinausgehend Sprachen, die die Teilnehmenden interessant finden.



Abb. 3: Beispiel für eine Bedürfnispyramide aus einem MEVIELpro-Workshop (Quelle: UNHCR/ÖIF 2016, S. 75, adaptiert von Freithofer/Wurzenrainer)



Abb. 4: Das Wort „Fest in verschiedenen Sprachen“. Aus einer Übungseinheit, durchgeführt und zur Verfügung gestellt von Anna Smok-Baur im Lehrgang MEVIELpro.

Fazit

Eine transkulturelle Haltung in der Pädagogik zielt letztendlich auch auf eine Individualisierung von Erfahrungen und – analog zur Wertschätzung unterschiedlicher Sprachen und Sprachkenntnisse – auf die Wahrnehmung von und den Respekt für eigene Lebenserfahrungen. Darauf aufbauend kann es gelingen, diese Haltung auch auf andere zu übertragen und wahrgenommene Phänomene weder zu kulturalisieren noch jeglichen Einfluss kultureller Sozialisation zu verleugnen. Diese Haltung braucht eine starke methodisch-didaktische Ergänzung in der konkreten Umsetzung.

Takeda (2012) bietet hierzu noch Kontrollfragen an, die sich Pädagog*innen stellen können und die auch der Einübung in die transkulturelle Haltung dienen:

- Spreche ich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern von Kulturen als etwas, worauf sie ihr Leben lang Einfluss nehmen können, statt als etwas, woran sie nichts ändern können?
- Messe ich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern Faktoren wie sozialer Schicht, Geschlecht, Religion, sozialem Umfeld und sexueller Orientierung vergleichbare Bedeutung bei wie dem Faktor „Kultur“?
- Achte ich genauso darauf, welche Wege die Schülerinnen und Schüler in ihrem bisherigen Leben zurückgelegt haben, wie darauf, woher sie, ihre Eltern oder ihre Großeltern stammen?
- Bei der Erstellung von Übungen sollte zumindest versucht werden, zusätzlich zu den bisherigen Ansprüchen den transkulturellen Zugang zu integrieren.

„Es genügt nicht, wenn wir einsehen, dass unser ‚Selbst‘ ein Knotenpunkt einander kreuzender **Virtualitäten ist, ein im Meer des Unbewussten schwimmender Eisberg oder ein über Nervensynapsen springendes** Komputieren, wir müssen auch danach handeln“ (Flusser 1997, S. 213),

Erfahrungen und Anregungen aus der Weiterbildung für Basisbildner*innen von Petra Amster

Welche Voraussetzungen braucht es für gemeinsames Lernen mit Jugendlichen?

Es bedarf jedenfalls einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess und Grundwissen über die physiologischen und psychologischen Grundlagen des Lernens. Klarheit über lernbeeinflussende Faktoren der Zielgruppe zu gewinnen wird möglich, indem fördernde und hinderliche Einflüsse des Lernens erfahren und diskutiert werden. Im weiteren Text werden diese erarbeiteten Lerntipps in den Abbildungen 1 bis 8 zu finden sein und die Leser*innen sind eingeladen, sich Aktivitäten für ihre jeweilige Zielgruppe zu überlegen.

Lerntipp 1: Nur bewusst wahrgenommene Reize werden ins Kurzzeitgedächtnis übernommen

Aktivität: _____

Die im Modul gewonnenen Erfahrungen, das Wissen, die Methoden und Theorien sollten unmittelbar im Modul umgesetzt und für den eigenen Lernprozess genutzt und sichtbar gemacht werden. Das Modul war so aufgebaut, dass es wie eine Unterrichts- oder Lerneinheit, die von Teilnehmer*innen an MEVIELpro gewöhnlich abgehalten würden, den Prinzipien von „gelingenem Lernen“ entsprach. Die drei Ebenen der Unterrichtsplanung „Selbstreflexion – Theorie – Umsetzung und Reflexion“ wurden in jedem Themenbereich auch praktisch angewandt.

Lerntipp 2: Regelmäßige Wiederholungen des Gelernten im richtigen Zeitabstand

Aktivität: _____

Ein möglicher stufenweiser Aufbau der Themensequenz „Grundlagen des Lernens“

1. Aktivieren des Vorwissens

Aus jedem Buchstaben des Wortes „Lernen“ soll eine persönliche Assoziation in Form eines Adjektivs zum Thema Lernen aufgeschrieben und danach im Plenum vorgestellt und nachgefragt werden. Alternativ dazu können auch Zitate zum Thema Lernen vorgelegt und über diese gesprochen werden. Diese Aktivität offenbart den Wissensstand der einzelnen Teilnehmer*innen, zeigt die verschiedenen Haltungen und Einstellungen dem Lernen gegenüber und macht das große Potential der „Schwarmintelligenz“ sichtbar („gemeinsam wissen wir sehr viel“).

LERNEN VON UND MIT JUGENDLICHEN

von Petra Amster und Elisabeth Freithofer

Literatur

Kleinfeld, Judith: Learning styles and culture. http://judithkleinfeld.com/ar_learningstyles.html

Klingenberg, Hubert: Lerngeschichten und Lernbiografie. In: Train the Trainer, Ausgabe 3/2011, S. 1-6 (<http://denk-doch-mal.de/wp/hubert-klingenberg-lerngeschichten-und-lernbiografien/>)

Kolb, D. A.: The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston, 1976

Spitzer, Manfred: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Spektrum, 2007.

Weiterführende Links zum Thema

Lernbiografien: <http://docplayer.org/36722328-Hubert-klingenberg-lerngeschichten-und-lernbiografien.html>

Lernberatung: <http://docplayer.org/6025692-Lernberatung-in-der-beruflich-betrieblichen-weiterbildung.html>

Lernen: http://www.sqa.at/pluginfile.php/806/course/section/352/%C3%9Cber%20das%20Lernen_20160706.pdf

Lerntipp 3: Neue Informationen sollten mit schon gespeicherten Informationen (=Vorwissen) verknüpfbar sein, dazu braucht es einen gut strukturierten Lernstoff.

Aktivität:_____

2. Theoretischer Input + Ableitung von Lerntipps

Unter Einbeziehung der Theorien über die Funktionsweise des Gehirns und der Verknüpfung von positiven und negativen Einflussfaktoren auf den Lernprozess werden in der Gruppe insgesamt Lerntipps abgeleitet, die zusammengefasst in einen Satz münden, z.B.:

Lernen gelingt dann, wenn neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen assoziiert und in Verbindung gebracht werden, von positiven Gefühlen begleitet werden, gut strukturiert sind und ausreichend wiederholt werden.

3. Umsetzung

Zur Umsetzung jedes Lerntipps werden von der Gruppe Vorschläge für Aktivitäten erarbeitet und von den Vortragenden erprobte Materialien und Methoden (z. B. Konzentrationsübungen, Mindmap, Lernkartei) zur Verfügung gestellt, ausprobiert und auf die Verwendbarkeit für die Lerner*innen in den Basisbildungskursen überprüft.

Lerntipp 4: Jeder Lernstoff sollte einen gefühlsmäßig positiven Inhalt oder ein positives Assoziationsfeld haben.

Aktivität:_____

4. Reflexion

In der Reflexionsrunde werden Fragen gestellt, wie zum Beispiel:

- Was habe ich Neues erfahren?
- Wie kann ich das, was ich erfahren habe, für die Lernenden in meinen Kursen anwenden?
- Welche Informationen benötige ich noch und wie kann der Austausch zwischen den Lehrenden gewährleistet werden.

Lerntipp 5: Bei Lernvorgängen sollten möglichst viele Sinnesorgane beteiligt sein – mehrkanaliges Lernen.

Aktivität:_____

Warum und wie kann die eigene Lernbiografie zum Ausgangspunkt für das Verständnis von Lernprozessen genutzt werden?

Lerngeschichten und Lernbiografien sind individuell geprägt und in Verbindung mit dem Einfluss anderer Menschen sind sie geprägt von Enttäuschungen und Vernachlässigung ebenso wie von Förderung und Unterstützung (vgl. Klingenberg 2011). Die eigene Lerngeschichte – und damit ist Lernen in allen möglichen Bereichen des Lebens gemeint – beeinflusst unser Verhalten als Trainer*in und Unterrichtende.

„Unser Lehrstil, unsere Motivationen und Widerstände sind mit geprägt von den Erlebnissen unserer Lernbiografie“ (ebd., S. 1).

Ein Eintauchen in die eigene Lernbiografie macht meist die Breite der Erfahrungen erst bewusst, es erinnert an den Einfluss jener Personen, die uns bei Lernprozessen begleitet haben – unabhängig davon, ob dieser Einfluss nun unterstützend oder hinderlich gewesen ist. Im Modul „Lernen von und mit Jugendlichen“ im Rahmen des Lehrgangs MEVIELpro wurden die Teilnehmenden eingeladen, die eigene Lernbiografie in einer frei wählbaren Form darzustellen, nachdem sie vorher einen Text von Klingenberg (2011) gelesen hatten, in dem auf die Bedeutung dieser Auseinandersetzung Bezug genommen wird. Die Lernbiografien wurden im Plenum präsentiert (soweit dies den Wünschen der einzelnen Teilnehmer*innen entsprach). Diese Vorstellung der Lernbiografie kann zu emotionalen Momenten führen, da die Reise in die eigene Bildungsgeschichte meist erfreuliche wie auch schmerzliche Erinnerungen beinhaltet. Wenn Vertrauen und Empathie in der Gruppe ausreichend vorhanden sind, können diese Momente gut aufgefangen und verstanden werden. Ein „Marktplatz der Lernbiografien“ bietet zudem die Möglichkeit, in Einzelgesprächen nachzufragen und Feedback zu geben.

Lerntipp 6: Der Lernstoff sollte rechtzeitig aufgeteilt, geklärt und in kleinen Abschnitten gelernt werden.

Aktivität:_____

In den Rückmeldungen der Teilnehmer*innen zu diesem Modul wurde der große Einfluss dieser Aktivität auf ihre Haltung zu dem Thema „LERNEN“ betont. Auf der Matrix der Konfrontation mit der eigenen Lerngeschichte lassen sich die Erfahrungen anderer reflektieren. Das Bewusstsein des eigenen Lernweges als einem unter vielen, das dadurch gewonnene Hintergrundwissen über die Lebenswelten der Lernenden hilft bei der Anpassung der Lerninhalte für die eigene Praxis. Die Arbeit mit Lernbiografien fordert von den Unterrichtenden ein hohes Maß an Empathiefähigkeit, die es ermöglicht, durch eine wertschätzende Haltung Vertrauensräume zu schaffen. Mit den Erkenntnissen aus der biografischen Arbeit lassen sich beim Transfer in die Praxis auf die Lerner*innen ausgerichtete Methoden, Materialien und Übungen auswählen, adaptieren oder sogar entwickeln.

Im folgenden Reflexionsprozess wurde der Frage nachgegangen, WANN, WO, WIE und WARUM Lernen passiert:

- Wann ist Lernen nachhaltig?
- Wann war Lernen mit Freude verbunden?
- Welche Emotionen begleiteten erfolgreiche Lernprozesse?
- Welche Situationen lassen Gelerntes wieder „auftauchen“?
- Wann war Lernen in meinem Leben überhaupt nicht möglich?
- Warum habe ich etwas gelernt?

Man kann nicht nicht lernen!

Lerntipp 7: Ähnliches sollte mit entsprechendem Abstand gelernt werden, sonst kommt es zur Ähnlichkeitshemmung (Interferenzen).
Aktivität: _____

Die Diskussion kann mit einem Input zum formalen, non-formalen und informellen Lernen abgerundet werden:

Formales Lernen: findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. Somit ist formales Lernen jedes Lernen, das institutionell organisiert nach einem Lehrplan verläuft, also z. B. der Unterricht in der Schule, in der Universität, der Lehrausbildung etc.

Non-formales Lernen: Dieses Lernen findet „außerhalb der allgemeinen und beruflichen Bildung statt“ (vgl. EU-Memorandum) und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Non-formales Lernen findet in organisierten Kontexten statt und ist intentional ausgerichtet aus der Sicht des Lerner*innen bzw. der Lernerin. Die Lernenden können somit durchaus Zertifikate oder Bestätigungen erwerben.

Informelles Lernen: ist der Oberbegriff, der sowohl das unbeabsichtigte und unbewusste beiläufige Lernen als auch ein bewusstes absichtliches Lernen in der außerschulischen Umwelt umfasst. Es bezeichnet das Lernen außerhalb formaler Bildungsinstitutionen und Bildungsveranstaltungen. Der Begriff des informellen Lernens wird auf jedes Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen entwickelt.

Lerntipp 8: Lernen gelingt am besten in einer stress- und angstfreien Atmosphäre, die positiv erlebten Leistungsstress (Eustress) nicht ausschließt.
Aktivität: _____

Bezugnehmend auf die eigenen Lernbiografien stellten sich die Teilnehmer*innen in diesem Modul die Frage, welche Form des Lernens bei ihnen den größten Anteil hatte. Wenig überraschend war das Ergebnis, dass dies das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen und oft genug nicht einmal in Situationen von intentionalem Lernen war. Sehr häufig wurde in einem realitätsbezogenen Setting, bei dem durch die praktische Umsetzung Wissen erworben und das Lernen nebenbei wahrgenommen wurde, retrospektiv betrachtet, am meisten gelernt.

Erfahrungen sind Maßarbeit. Sie passen nur dem, der sie macht. (Carlo Levi)



Abb.1: Lernbegleitung: Verständnis und Haltung

Lernstile und Methodenvielfalt von Elisabeth Freithofer

Die Teilnehmer_innen an MEVIELpro berichteten immer wieder auch von Situationen, in denen Lernende Schwierigkeiten mit der einen oder anderen – auch pädagogisch fortschrittlichen und personenorientierten – Methode haben. Teilweise, weil sie andere Herangehensweisen gewohnt sind, teilweise, weil die Absicht hinter einer Aufgabenstellung vielleicht nicht transparent kommuniziert wurde bzw. manchmal tatsächlich schwer im Vorhinein zu erklären ist. Daraus ergibt sich die Frage, welchen Einfluss Lernstile und methodische Vorerfahrungen auf Lernprozesse haben. Unsere Erfahrungen aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Bildungsangeboten im Integrationshaus (z.B. Miqua, Epima, Migra Train) auch für Menschen, die relativ schnell nach ihrer Ankunft in Österreich an diesen teilgenommen haben, haben uns gelehrt, dass ein Einüben in unterschiedliche Lernmethoden auf der Basis der Wertschätzung bisheriger Erfahrungen aufbauen muss. So fand z.B. eine erwachsene Teilnehmerin aus China, die gute Erfahrungen mit einer sehr strikten und frontalen Unterrichtsmethode gemacht hatte, dass Gruppenarbeiten mit dem Einsatz von kreativen Mitteln nutzlose „Spielereien“ seien. In einer solchen Situation war es wichtig, immer wieder frontale Informationsangebote und gleichzeitig auf einer Metaebene einen Austausch über verschiedene Lernstile anzubieten. Für diese eine Teilnehmerin war es auch interessant, welche neurobiologischen Prozesse beim Lernen aktiviert werden. Dass z.B. Neugierde und ein positives Selbstbild als Voraussetzung für das Abspeichern neuer Inhalte im Gehirn hilfreich sind, da dadurch das Belohnungssystem in den Basalganglien aktiviert und das Arbeitsgedächtnis mit Dopamin versorgt wird (vgl. Spitzer 2007, S. 79 ff.)

Einteilungen in verschiedene Lerntypen und Lernstile, seien sie nun individuell oder kulturell definiert, sind jedoch nur bedingt hilfreich.

Und sie bergen vor allem die Gefahr einer Stereotypisierung, wenn Lernstile bestimmten ethnischen Gruppen zugeordnet werden (vgl. Kleinfeld 1991).

Um jedoch sicherzustellen, möglichst viele Lernende im Rahmen eines Unterrichtstages oder einer Projektphase zu erreichen, ist eine Erweiterung der eigenen methodischen Werkzeugkiste von Vorteil, vor allem dann, wenn die vorhandenen methodischen Anregungen für den jeweiligen Rahmen adaptiert und individuell eingesetzt werden. Der sogenannte „Lernzirkel“ (vgl. Kolb 1976) beschreibt 4 verschiedene Zugänge und kann als Grobgerüst für die Unterrichtsplanung benutzt werden. Wenn es gelingt, in der Bearbeitung eines Themas oder eines Unterrichtstages aus jeder der 4 Überschriften eine methodische Anregung herauszunehmen, ist bereits ein Mindestmaß an methodischer Vielfalt gesichert.

1. **Lernen durch Erfahrung**
Rolle der Unterrichtenden: Coach, Unterstützerin
Kleingruppendiskussion, Beispiele, Autobiografisches, Filmausschnitte, Übungen, gelenkte Imaginationen, Musik, Video, Grafiken, Peer-Unterricht;
2. **Lernen durch Aktivität**
Rolle der Unterrichtenden: Rollenmodell
Projektarbeiten, Forschungsarbeiten, Hausaufgaben, Fallstudien, Spiele, praktische Aufgabenstellungen, selbstgesteuertes Lernen, Vorführungen;
3. **Lernen durch Beobachtung/Reflexion**
Rolle der Unterrichtenden: Leiter*in
Lerntagebuch, Diskussionen, Brainstorming, Gedankenspiele, Beobachtungen, Checklisten, Arbeitsblätter, strukturierte Aufgaben;
4. **Lernen durch Abstraktion/anhand von Konzepten**
Rolle der Unterrichtenden: Informationsbringer*in
Vorträge, Papiere, Projekte und Forschungsergebnisse, Analogien, Modelle, Theorien, Forschungsaufgaben, Lesen von Texten;

Der Lernzirkel am Beispiel des Themas: Wie kann ich gut lernen?

Das Lernziel besteht darin, eigene Lernerfahrungen bewusst zu reflektieren und daraus Handlungsoptionen für zukünftiges Lernen ableiten zu können. Die methodische Zuteilung wird in der Folge jeweils farblich gekennzeichnet.

Lernen durch Erfahrung, **Lernen durch Aktivität**, **Lernen durch Beobachtung/Reflexion**, **Lernen durch Abstraktion/anhand von Konzepten**.

Lernen durch Reflexion von Erfahrung

Eine Aktivität in Verbindung mit bisherigen Lebenserfahrung ist die Beschreibung eines Ortes, an dem man bisher gerne gelernt hat. Dieser Ort kann im Freien oder in einem Gebäude sein. „Finde ein Symbol, ein Zeichen für diesen Ort und male ihn auf ein Blatt Papier. Zeig dein Symbol und beschreibe einer Kollegin, einem Kollegen mit einfachen Worten, wie es an deinem Lieblingslernort aussieht.“

ODER

„Denk an etwas, das du gut kannst. Das kann eine Sprache sein, aber auch Tätigkeiten wie kochen oder etwas reparieren, singen und tanzen. Oder denk an eine Sache, bei der du dich gut auskennst. Autos z.B. oder U-Bahnen und Straßenbahnen in Wien. WIE hast du es gelernt? Was hast du dazu gebraucht? Was hast du benutzt? Z.B. Computer, Handwerkszeug, Bücher, aber auch Hände und Augen etc.“

Lernen durch Analogien

Die Teilnehmenden bilden Reihensätze nach dem Modell:

z.B. „Ich kenne die politischen Parteien von Österreich.“

So habe ich gelernt:

Ich habe meinem Lehrer zugehört.

Ich habe ein Arbeitsblatt ausgefüllt.

Ich habe im Internet nachgelesen.

Ich habe die Nachrichten im Radio gehört.

Ich habe mit meiner Mentorin darüber gesprochen.

Lernen durch Aktivität

Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag, jeweils mindestens 2 Personen in ihrem Umkreis zu befragen, wie sie etwas gelernt haben. Z.B.: Wie haben Sie für den Führerschein gelernt/geübt? Wie haben Sie kochen gelernt? Wie haben Sie gelernt, einen Streit zu schlichten?

Die Ergebnisse werden notiert und ausgetauscht.

Lernen durch Beobachtung/Reflexion

In der Folge kann die Thematik in die aktuelle Lernsituation transferiert und können Fragen gestellt werden wie: „Wie wichtig sind Lehrerinnen und Lehrer für den Lernprozess? Wie soll eine Lehrerin sein, wie soll ein Lehrer sein?“ Dazu erhalten die Teilnehmer*innen einen Fragebogen, auf dem sie ihre Antworten ankreuzen.

Wie eine Lehrerin sein soll...						
Wie ein Lehrer sein soll...						
	sehr = 5				gar nicht = 1	
streng	5	4	3	2	1	
freundlich	5	4	3	2	1	
laut	5	4	3	2	1	
geduldig	5	4	3	2	1	
jung	5	4	3	2	1	
modern		5	4	3	2	1
etc.						

Abbildung 2: Fragebogen zum Thema Lehrerin/Lehrer von Freithofer

Nachdem der Fragebogen individuell ausgefüllt worden ist, diskutieren die Teilnehmer*innen in Kleingruppen ihre Ergebnisse. Jede Kleingruppe zeichnet eine Figur auf ein Flipchart, in die dann gewünschte und positive Eigenschaften eingetragen werden. Diese Aktivität ermöglicht eine partizipative Auseinandersetzung von Gruppe und Kursleitung zum Thema „Haltung und Persönlichkeit“ von Unterrichtenden und durch gemeinsames Nachdenken eine Weiterentwicklung der Bedingungen des Lernens im jeweiligen Kontext der Basisbildung.

Beratung stellt einen wesentlichen Aspekt in den Angeboten der Basisbildung da. Die Kurse sind ein Baustein auf dem Bildungsweg der Teilnehmer*innen, der jedoch eingebunden sein muss in ein Vorher und Nachher und eng verbunden ist mit ihren aktuellen und zukünftigen Lebensumständen. Folgerichtig wird auch in der Information für Bildungsträger der Initiative Erwachsenenbildung darauf hingewiesen, dass die Curricula Angebote für Lernberatung, Coaching, Bildungs- und Sozialberatung enthalten müssen und eine Definition für Beratung vorgeschlagen: „Beratung generell bedeutet ein hilfreiches Gespräch, das vorerst klärt, worin der Beratungsbedarf einer Person besteht, was das Ziel bzw. die Ziele der ratsuchenden Person oder des stattfindenden Gesprächs ist bzw. sind. Im Gespräch sucht die ratsuchende Person mit Unterstützung des Beraters bzw. der Beraterin – vor allem durch Fragen, anderes methodisches Vorgehen und Informationen – Wege zur Zielerreichung oder Lösungsmöglichkeiten. Autonomie und Handlungsfähigkeit der zu beratenden Person sind oberstes Gebot, Entscheidungs- wie Verantwortungsinstanz für Lösungsmöglichkeiten und nächste Schritte liegen bei der zu beratenden Person“ (Initiative Erwachsenenbildung 2015, S. 1).

So wie im Bereich des Lernens die eigenen Erfahrungen den Unterrichtsstil färben (siehe dazu auch den Beitrag von Petra Amster in diesem Band), werden auch persönliche Erfahrungen der Berater*innen mit der Thematik in der professionellen Haltung wirksam. Die Auseinandersetzung mit selbst erlebtem förderlichen oder hinderlichen Verhalten von Berater*innen und den jeweiligen Rahmenbedingungen bildete daher den Ausgangspunkt für die Weiterbildung der Basisbildner*innen. Durch den Austausch ihrer Erfahrungen der untereinander konnten bereits Elemente (Eckpunkte) der personen-/ klient*innenzentrierten bzw. systemischen Beratung identifiziert werden.

Die personen-/klient*innenzentrierte Beratung nach Carl Rogers (1902-1987)

Das zentrale Ziel dieses Ansatzes ist die Unterstützung von Klient*innen bei der Entdeckung der eigenen Individualität und der persönlichen Ressourcen. Dabei sind Berater*innen vor allem unterstützende Zuhörer*innen.

Zu den Grundtechniken der personen-/klient*innenzentrierten Beratung gehören: Bestätigen, Anerkennen und Solidarisieren. Im Idealfall führt die Beratung zur annähernden Übereinstimmung zwischen Selbstkonzept und dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die Haltung der Berater*innen in diesem Ansatz ist geprägt von einem nicht-hierarchischen Verhältnis zu den Klient*innen.. Beide begegnen sich auf Augenhöhe, die Klientin/der Klient wird als Expert*in für sich selbst und ihre/seine Situation anerkannt. Es besteht ein Kräftegleichgewicht, in dem sich Berater*in und Klient*in als gleichberechtigte Partner*innen begegnen. Klient*innen werden nicht angeleitet, sondern in ihrer Selbstbestimmtheit, z.B. Gesprächsinhalte zu bestimmen, bestärkt. Dabei betont Rogers, dass die Beziehung zwischen

METHODISCHE ZUGÄNGE IN DER BILDUNGS- UND SOZIALBERATUNG

von Karin Bittner und Elisabeth Freithofer

Literatur

Bachmair, Sabine / Faber, Jan / Henning, Claudius. / Kolb, Rüdiger / Willig, Wolfgang: Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. München, Beltz, 1989.

Galuske, Michael.: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung .Weinheim und München, Beltz, 2011.

Hegemann, Thomas / Oesterreich, Cornelia: Einführung in die interkulturelle systemische Beratung und Therapie. Heidelberg, Carl Auer, 2009.

Initiative Erwachsenenbildung (Hg.): Beratung in Bildungsangeboten der Initiative Erwachsenenbildung. Wien, Initiative Erwachsenenbildung, 2015.(https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Konzept_Beratung.pdf)

Kleve, Heiko: Beratung - Einige theoretische und methodische Fragmente. Vortrag an der FH Potsdam 2005 (http://www.pantucek.com/seminare/200709avalon/Kleve_Beratung_einige_theoretische_und_methodische_Fragmente.pdf)

Michel-Schwartze, Brigitta (Hg.): Methodenbuch Soziale Arbeit, Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden, Beltz Juventa, 2007.

Nestmann, Frank: Beratung als Ressourcenförderung. In: ders. (Hg.): Beratung: Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen, Dgvt, 1997, S. 15-38.

Pfeifer-Schaupp, Hans-Ulrich: Jenseits der Familientherapie - Systemische Konzepte in der Sozialarbeit, Freiburg, Lambertus, 1995.

Rogers, Carl R.: Die Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie 15. Aufl., , Frankfurt/Main, Fischer, 2002.

Rogers, Carl R.: Die nicht direktive Beratung. 9. Aufl., Frankfurt/Main, Fischer, 1999.

Thiersch Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim und München, Beltz, 1997.

Unterholzer, Carmen: Es lohnt sich, einen Stift zu haben. Schreiben in der systemischen Therapie und Beratung. Heidelberg, Carl Auer, 2017.

Berater*in und Klient*in ausschlaggebend für den Erfolg des Beratungsgesprächs ist.

Förderliche Haltungen in der Beratung sind geprägt durch „Verhaltenseigenschaften“ der beratenden Person: Dazu gehören emotionale Wärme, das Akzeptieren und Achten der Klient*innen. Dabei verstehen sich Berater*innen zunächst als Zuhörer*in. Als Außenstehende stehen sie dem Problem der Klientin/des Klienten in einem ersten Schritt distanziert gegenüber, deren/dessen Aussagen können daher leichter akzeptiert werden, als bei einer Person, mit der man selbst bereits in Beziehung steht. Die angesprochene Distanziertheit bezieht sich jedoch explizit auf das Problem und nicht auf das Gegenüber. „Einführendes Verstehen“ wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass Berater*innen dabei unterstützen, emotionale Erlebnisinhalte zu verbalisieren, Gefühle ausdrücken, sie abzuklären und die Erlebnisse zu strukturieren. Das Verstehen findet seinen sprachlichen Ausdruck und kann so an die Klientin/den Klienten zurückgegeben werden. Wesentlich ist in jedem Fall die „Echtheit im Verhalten der Berater*innen, die „Kongruenz“ (vgl. Rogers 1997). Unterstützt wird dies durch einen ständigen Prozess der Selbsterfahrung, durch den Berater*innen wissen, welche Gefühle die Beratung in ihnen auslöst und dass diese den Beratungsprozess beeinflussen. In schwierigen Beratungssituationen kann die Beraterin/der Berater die eigenen Gefühle offen ansprechen, um die Beziehung zu klären. Diese Offenheit ist jedoch eine selektive und was an Klient*innen weitergegeben wird, ist bereits durch einen Prozess der Reflexion gegangen. Damit können „unverdaute“ emotionale Rückmeldungen an die ratsuchenden Personen vermieden werden.

Gesprächsmethoden zur Erhöhung der Qualität in der Beratung ist beispielsweise *das verständnisvolle Zuhören*. Ausgedrückt werden kann dies durch Signale, die eine Art Türöffnerfunktion haben, wie den Blickkontakt halten, Kopfnicken, ein zugewandter freundlicher Blick, ein Zustimmung am Ende einer Gesprächssequenz. Das Wiederholen der Aussagen der Klientin/des Klienten in eigenen Worten hat bestätigende und stärkende Wirkung. Diese *Paraphrasierungen* können dabei in Aussageform („*du denkst also, dass...*“) oder in Frageform („*meinst du, dass...?*“) erfolgen. Damit Paraphrasierungen nicht „echohaft“ klingt, kann die Beraterin/der Berater auch die eigene Wahrnehmung einbauen und anbieten: „Sie fühlen sich jetzt vielleicht etwas verunsichert...“ In schwierigen Beratungen oder während einer Diskussion über belastende Situationen kann ein *Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte* Entlastung bringen: Die Beraterin/der Berater teilt der Klientin/dem Klienten möglichst konkret mit, welches Gefühl sie/er wahrnimmt. Kritisch könnte sein, dass konkrete und sehr direkte Aussagen Ängste bei Klient*innen auslösen. Wenn die Ängste zu übermächtig sind, besteht die Gefahr, dass die Beratung abgebrochen wird. Nur eine akzeptierende und entspannte Atmosphäre ermöglicht auch eine Bearbeitung der Ängste. Wichtig ist daher vor allem auch, sich auf das Tempo der Klientin/des Klienten einzulassen.

Um auf die Ebene der Reflexion zu gelangen und im Hinblick auf einen Transfer in die Praxis der Basisbildung ist es günstig, ein Beratungsgespräch mit der Methode des Rollenspiels nachzustellen. Selbstverständlich verfügen die Unterrichtenden in der Basisbildung bereits über verschiedene Strategien, um ein Beratungsgespräch effizient führen zu können. Für die Übung einer bestimmten Methode – in diesem Fall die klientenzentrierte Gesprächsführung – ist es jedoch zielführend, sich soweit wie möglich auf die oben angeführten Fragen und Haltungen zu beschränken.

Für Reflexion und Feedback, die u.a. den Zweck haben herauszufinden, welche Interventionen mit der eigenen „Beratungspersönlichkeit“ im Einklang stehen, verwendeten die Teilnehmer*innen in dem Modul von MEVIELpro folgende Fragen:

- Ist das bewusste Einsetzen von Akzeptanz, Kongruenz und Empathie hilfreich?
- Was löst das bei Berater*in/Klient*_n aus?
- Was ist Ihnen bei der Anwendung der Gesprächstechniken aufgefallen?
- War die Anwendung in der Beratungssequenz unterstützend, wo sehen Sie bei der Anwendung Herausforderungen?
- Werden sogenannte „Türöffner“ in unterschiedlichen kulturellen Kontexten unterschiedlich verstanden oder unterschiedlich interpretiert? Worauf muss hier Rücksicht genommen werden?
- So kann lang gehaltener Blickkontakt irritierend wirken, wenn dies eine ungewohnte Art und Weise ist, Respekt und Freundlichkeit auszudrücken. Paraphrasierungen können, wenn sie nicht mit einiger Kreativität in eigenen Worten durchgeführt werden, ungewollt den Effekt hervorrufen, dass die ratsuchende Person meint, vielleicht auch sprachlich nicht verstanden worden zu sein.

Die systemische Beratung

Für den Einstieg in das Thema der systemischen Beratung eignet sich eine nonverbale Übung, die das Wesen des systemischen Ansatzes spürbar und erfahrbar machen soll. Alle Teilnehmer*innen stellen sich so im Raum auf, dass sie jeweils mit zwei anderen Personen ein gleichseitiges Dreieck bilden. Da nicht abgesprochen werden kann, wer mit wem ein Dreieck bildet, kommt es immer wieder zu „Veränderungen im System“ und das Dreieck mit den beiden gewählten Kontaktpersonen muss wieder neu ausgerichtet werden, wenn die beiden Kontaktpersonen ihrerseits wiederum andere Kontaktpersonen ausgewählt haben. Damit wird unmittelbar erlebt, dass jede Person immer ein Teil eines Systems ist, dass Systeme nach Veränderungen längere Zeit in Bewegung bleiben und vor allem, dass jede Veränderung (Bewegung einer Person) Auswirkungen auf das gesamte System hat.



Abbildung. 1: Darstellung von 9 Elementen, die miteinander in einem gleichseitigen Dreieck in Bezug stehen (Quelle: Freithofer)

Der systemische Beratungsansatz (Pfeifer-Schaupp, de Shazer, Hegemann u.a.)

Nach Pfeifer-Schaupp (1995) bedeutet „systemisch“ – „eine Sichtweise, die Systeme zu ihrem Gegenstand macht.“ (3) Ein System wird – allgemein – als eine aus verschiedenen Elementen geordnete Ganzheit definiert. Soziale Systeme sind Konstrukte, die es ermöglichen, beobachtete Phänomene einfacher zu beschreiben und zuzuordnen. Wir erfahren in unserem Alltag Zugehörigkeit oder Anschluss an verschiedene Systeme: Familien, Clubs, Vereine, Schule, Abteilungen, Teams etc. Sie alle weisen gemeinsame Strukturen sowie Kommunikations- und Handlungsmuster auf, die sie von anderen Systemen abgrenzen. Im systemischen Ansatz ist der Mensch nicht immer der gleiche, sondern „verhält“ sich in unterschiedlichen Systemen gemäß seinen Rollen und Funktionen unterschiedlich. Die systemische Haltung bestimmt, wie ich als Berater*in handle. Systemische Werkzeuge bestimmen, was ich tue. Systemisches Handeln und Denken bezieht sich nicht auf Einzelpersonen, sondern auf soziale Systeme und deren Interaktions- und Kommunikationsmuster. Betrachtet werden die Wechselbeziehungen der interagierenden und kommunizierenden Personen. Probleme werden auch als „Störungen“ definiert und gelten als Herausforderung in der Interaktion bzw. als „unglückliche“ Kommunikation.

Verhaltensauffälligkeiten (z.B. aggressives Verhalten) werden nicht einer Person als Charaktereigenschaft zugeschrieben, sondern als eine Störung eines Interaktionssystems z.B. zwischen Klient*innen, die auf das Problem als Symptomträger*innen hinweisen und anderen Personen, z.B. Eltern, Lehrer*innen.

Systemisches Denken heißt *zirkuläres Denken*. Im Gegensatz dazu steht das kausale Denken (Ursache-Wirkung), letzteres beruht auf der Annahme, dass eine Person ein Verhalten einer anderen Person direkt verursachen kann. Zirkuläres Denken ist ein vernetztes, Wechselwirkungen berücksichtigendes Denken, das Prozesse in angemessener Komplexität zu erfassen versucht. In dieser Sichtweise werden Ursachen und Wirkungen menschlichen Handelns und Verhaltens als zirkulär verknüpft aufgefasst. Alles hat wechselseitig Einfluss aufeinander.

Daraus ergibt sich für die Haltung von Berater*innen im systemischen Ansatz:

- **Aufmerksamkeit** dafür, dass man als Beraterin auch Teil des Problemsystems ist
- **Ressourcenorientierung:** Alle Klient*innen verfügen über Selbsthilfekräfte, auf die allerdings im Moment nicht zugegriffen werden kann. Es gibt das Vertrauen, dass die Klientin/der Klient im Laufe der Beratung die Selbsthilfekräfte aktivieren und auf bestehende Ressourcen zugreifen kann.
- **Lösungsorientierung:** Die Beraterin/der Berater fokussiert auf Lösungen. Unterstützt durch die Beraterin/der Berater wird überlegt, was in der definierten Interaktion bereits gut funktioniert, wofür es bereits gute Lösungen gibt.

- **Neutralität:** Die Beraterin/der Berater nimmt gegenüber Personen (Unparteilichkeit) und Ideen (keinem Lösungsvorschlag den Vorrang geben) eine möglichst neutrale Haltung ein.
- **Klient*innen bzw. Auftragsorientierung:** bei Klient*innen, die nicht wissen, warum sie in der Beratung sind, bzw. die geschickt wurden ist die Auftragsklärung besonders wichtig.
- **Möglichkeitsräume vergrößern:** Denk- und Handlungsspielräume werden erweitert: Denken des bisher „Denkunmöglichen“, Ausprobieren von Neuem, gegebenenfalls durch „Verstörung und Provokation“.

Arbeitsansätze und Interventionsformen:

Auftrag und Erwartungen klären: Wer will was, von wem? Warum gerade jetzt? Wozu? Bzw. wer würde merken, dass das Beratungsziel erreicht wurde, welche Verhaltensweisen wären dann verändert? Was hat sich in der Vergangenheit bewährt, was müsste während der Beratung passieren, damit Klient*innen sagen können: Das hat sich gelohnt?

Zirkuläres Hypothesisieren und Fragen stellen: jedes Systemmitglied wird beispielsweise über seine Sicht der Beziehung zwischen den anderen befragt. Wenn Hypothesen gebildet werden, warum etwas so ist, wie es ist, wird danach gefragt, ob die Situation passend oder nützlich sei; es erfolgt keine Bewertung nach „richtig“ oder „falsch“. Beispiele für zirkuläre Fragen sind:

Erklärungsfragen: Haben Sie eine Idee, warum Sie Ihre Lehrstelle damals verloren haben?

Fragen, die dabei unterstützen sollen, aus einer passiven Haltung herauszukommen und Mitverantwortlichkeit zu übernehmen:

Was können Sie tun, damit Sie eine Lehrstelle schon in den ersten Wochen verlieren? (siehe auch Verschlimmerungsfragen weiter unten)

Triadische (Beziehungs-)Fragen: Diese werden auch als Hauptform des zirkulären Hypothesisierens bezeichnet. Hierbei wird jedes anwesende Systemmitglied gebeten, die Beziehung zwischen zwei anderen (anwesenden) Personen in Hinblick auf eine bestimmte Frage darzustellen: Wie sehen Sie die Beziehung Ihrer Mutter zu Ihrem Vater?

Rangfragen: Wer freut sich darüber, dass Sie eine Berufswahlentscheidung getroffen haben, am meisten?

Skalierungsfragen: Auf einer Skala von 1 bis 10: Wie schwer ist es für Sie im Moment, mehrere Bewerbungen pro Woche zu schreiben?

Verschlimmerungsfragen: Was müsste passieren, um den Stress zu Hause noch zu verschlimmern?

Status-Quo Fragen: Was ist gut an der Situation, wie sie ist, was nicht?

Wunderfragen: Wenn Sie freien Zugang zum Arbeitsmarkt und Unterstützung durch Ihre Eltern hätten, was würden Sie als Nächstes tun, um eine Lehrstelle zu finden?

Hypothetische Fragen: Was wäre, wenn...

Reframing: Mit dem Umdeuten wird dem Geschehen ein neuer Sinn gegeben. z.B. Das Schwänzen der Schule ist beispielsweise ein Versuch des Kindes, die erkrankte Mutter zu beschützen.

Für die Beratung in der Basisbildung, die sich ja durch Vielfalt der Teilnehmer*innen auszeichnet, eignen sich einige Aspekte des systemischen Ansatzes besonders gut (vgl. Hegemann und Österreich, 2009): Die Betonung der Kontextabhängigkeit menschlichen Verhaltens schützt vor kulturalisierenden und generalisierenden Zuschreibungen; Systeme wie die Familie werden z.B. in Entscheidungsfindungen miteinbezogen und in der Beratung werden Erwartungen von Eltern oder auch weiteren Verwandten von Anfang an mitgedacht (Zirkularität), sofern ihr Einverständnis für die Teilnehmer*in wesentlich ist. Die klassische Frage „Wer gehört noch dazu?“ kann die Tür in die Erinnerung an wichtige innere Objekte der Klient*innen öffnen und die Auseinandersetzung mit diesen bedeutet einen weiteren Schritt in Richtung Autonomie. Das Wissen darüber, dass jedes System seine Regeln hat erinnert daran, dass Traditionen und daraus entstandene Haltungen und Erwartungen zuallererst in der eigenen Sozialisation reflektiert und evaluiert werden sollten. Wertvorstellungen und Gewohnheiten müssen von Berater*innen nicht geteilt werden, jedoch ihre Bedeutung für die Klient*innen muss respektiert und in die Arbeit miteinbezogen werden. Und nicht zuletzt wird im Sinne einer ressourcenorientierten Haltung in einem ersten Schritt davon ausgegangen, dass jedes Verhalten eines/r Klient*in auch Sinn macht, unabhängig davon, ob sich dieser Sinn der Berater*in zum aktuellen Zeitpunkt bereits erschließt. Zirkuläre Fragen, die sich auf Vergangenheit und Zukunft beziehen können, z.B. „Wie hättest du das vor 5 Jahren gesehen und wie wirst du das vielleicht in 5 Jahren bewerten?“ können eine Brückenfunktion übernehmen, vor allem dann, wenn der Lebensweg der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits durch Brüche und große Unterschiede in der sie umgebenden Lebenswelt gekennzeichnet ist.

In der Literatur, bei der es sich oft auch um Übersetzungen aus dem Englischen handelt, hören sich die vorgegebenen systemischen Fragen möglicherweise holprig an und sind nicht besonders brauchbar für den Kontext der mehrsprachigen Basisbildung. Es bedarf also einer Übersetzung bzw. Übertragung in eine vereinfachte und gut verständliche Sprache. Die folgenden Vorschläge stammen von einer Teilnehmerin an dem Modul, Frau Dr.ⁱⁿ Simina Melwisch-Biraescu (mit freundlicher Genehmigung):

Was führt Sie hierher“ „*Warum sind Sie da?*“

„Wie kann ich Ihnen behilflich sein?“ „*Wie kann ich helfen?*“

„Was ist Ihr Wunsch an mich?“ „*Was möchten Sie, dass ich für Sie mache?*“

„Was möchten Sie verbessern?“ „*Was soll besser werden?*“

„Was müssen Sie tun, um die Situation noch zu verschlechtern?“
„*Was müssen Sie machen, damit es noch schlechter wird?*“

„Was wird einem Außenstehenden zuerst auffallen?“

„*Was sieht/glaubt jemand anderer?*“

„Wie würden Sie die Intensität des Konflikts auf einer Skala von 0 bis 10 bewerten?

„*Von 0 bis 10 (wenn 0 ganz schlimm ist und 10 alles ok ist): wie groß ist dieses Problem?*“

„Woran merken Sie, dass das Problem gelöst ist?“

„*Wie sehen Sie, dass das Problem weg ist?*“

„Welche Ihrer Fähigkeiten war Ihnen ganz besonders nützlich?“

„*Was von dem, was Sie gut können, hat Ihnen sehr geholfen?*“

Eine Aktivität zum Thema Ressourcenorientierung sowohl auf der Ebene Selbstreflexion wie auch direkt im Basisbildungsunterricht, ist die Beschreibung einer Person aus unterschiedlichen Perspektiven. Für Berater*innen lautet der Arbeitsauftrag, eine Klientin/einen Klienten zuerst aus einer defizitorientierten Perspektive, dann aus einer ressourcenorientierten Perspektive zu beschreiben. Diese Übung eignet sich im Übrigen auch gut dazu, um die eigene Haltung in der Arbeit mit Menschen mit Traumaerfahrung (siehe dazu der Beitrag zum Thema Traumapädagogik in diesem Band) zu reflektieren. Dazu wird ein kurzes Beispiel zum Einstieg vorgegeben:

Defizitorientiert: Die Klientin ist eine junge Frau aus Tschetschenien. Sie lebt seit 1 Jahr mit ihren Kindern für die sie mehr oder weniger allein verantwortlich ist, in einer Einrichtung für geflüchtete Menschen in einem Bundesland, hat bisher noch keinen Deutschkurs besucht. Sie hat gesundheitliche Probleme und ist stark untergewichtig.

Ressourcenorientiert: Die Klientin ist eine junge Frau aus Tschetschenien. Obwohl sie selbst bisher nicht die Gelegenheit hatte, einen Deutschkurs zu besuchen, übernimmt sie in der Unterkunft für geflüchtete Menschen bereits einfache Übersetzungstätigkeiten und betreut neben ihren eigenen die Kinder von anderen Familien. Sie hat sich kürzlich in ärztliche Behandlung begeben.

Ein Transfer dieser Aktivität in die Basisbildung lässt sich gut mündlich und auch schriftlich durchführen. Im Sinne einer ressourcenorientierten Eigenwahrnehmung werden die Teilnehmer*innen eingeladen, sich selbst ressourcenorientiert zu beschreiben. Um die Schwierigkeiten zu umgehen, die diese Aufforderung zum „Selbstlob“ hervorrufen kann, wird die Beschreibung aus der Perspektive einer wohlmeinenden Person vorgenommen. Das kann ein Elternteil sein, gute Freund*innen oder eine wohlgesonnene Lehrerin oder jemand aus der Umgebung, zu dem die Teilnehmer*innen Vertrauen haben und von der/dem sie sich geschätzt fühlen.

Die Frage würde dann etwa so lauten: „Stell dir vor, deine beste Freundin schreibt über dich: Alles das, was du gut kannst, was sie an dir mag, warum sie gerne mit dir befreundet ist. Was steht dann auf dem Blatt über dich?“

Zusammenfassend können wir feststellen, dass über Theorieinput und dessen Verknüpfung mit praktischen Übungsbeispielen es den Teilnehmer*innen an dem Modul ermöglicht wurde, ihre praktischen Erfahrungen mit Beratung zu strukturieren, zu systematisieren und neu einzuordnen. Auch für erfahrene Berater*innen ist eine Auffrischung und Erweiterung bisheriger Interventionen und Strategien hilfreich. Wie in anderen Modulen auch kam hier dem Austausch von konkreten Erfahrungen auf kollegialer Basis eine wichtige Rolle zu. Um eine Neubewertung bzw. Neuorientierung zu ermöglichen, ist neben der Auseinandersetzung mit der Theorie auch die Auseinandersetzung mit sich selbst (Haltungen, Normen und Werten, Handlungen) und den anderen Teilnehmer*innen notwendig und hilfreich (Reflexion).

Einige Rückmeldungen der Teilnehmenden an dem Modul:

„Obwohl ich im Alltag – beruflich und privat – nicht vorwiegend, aber dennoch viel mit Beratungen zu tun habe, war ich mir einiger Aspekte nicht bewusst. Manches wandte ich schon intuitiv an, wusste aber nicht, um welche Technik es sich dabei handelte. Durch die Fortbildung weiß ich nun bewusst, welche Möglichkeiten und Techniken ich im Beratungsgespräch zur Verfügung habe.“

„Dieser geschützte Rahmen war sehr förderlich, um den Mut dafür aufzubringen. Da ich mich in der kleinen Gruppe so wohl gefühlt habe, konnte ich also frei „drauf losberaten“ und austesten.“

*„Es war positiv, dass Ihr als Trainer*innen euer Programm flexibel auch nach unseren Wünschen gestaltet habt.“*

„Die Abwechslung zwischen Theorie und praktischen Übungen hat es kurzweilig gemacht. Die Theorie ist manchmal anstrengend, aber muss als Grundlage trotzdem sein...“

Die Thematik rund um Rassismus und Diskriminierung begegnet uns in der Basisbildung auf unterschiedlichen Ebenen. Zum einen werden an Basisbildner*innen immer wieder Situationen herangetragen, wo Teilnehmende an den Kursen selbst Zielscheibe von Rassismus und Diskriminierung sind. Laut dem Bericht von ZARA, der Beratungsstelle für Opfer und Zeug*innen von Rassismus ist die Anzahl von Angriffen im Netz und im Alltag, vor allem was muslimische Bürger*innen betrifft, im Steigen begriffen (vgl. ZARA 2018). Aus psychologischer Sicht bedeuten Diskriminierung und rassistisch motivierte Benachteiligung einen hohen Stressfaktor bis hin zu Traumatisierung (vgl. Kilomba 2010). Dieser Aspekt ist besonders problematisch, wenn Teilnehmer*innen im Kurs sind, die bereits traumatische Erfahrungen aufgrund einer Verfolgungs- oder Fluchtgeschichte mitbringen. Im Kurs berichten sie über diese psychische Verletzungen und Kursleiter*innen möchten und sollen darauf einfühlsam reagieren und gleichzeitig das Erlebte und Berichtete als Ausgangspunkt für Lern- und Reflexionsschritte verwenden. Denn auch innerhalb der Gruppen der Lernenden kann es zu Diskriminierung und zu rassistischen Äußerungen kommen; eine der vorsorgenden Strategien dagegen ist eine gemeinsame Reflexionsarbeit. Um für mögliche rassistische Belästigungen besser ausgerüstet zu sein, bedarf es auch eines Basiswissens über Rassismus und Diskriminierung und des Einübens in Sprechakte, mit Hilfe derer man sich gegen verbale Übergriffe wehren kann.

Diskriminierungserlebnisse

Im Unterschied zu Rassismus sind Diskriminierungserlebnisse Phänomene, die sich nicht ausschließlich auf Herkunft oder auf eine andere Erstsprache als Deutsch beziehen. Wie in der Beschreibung des Moduls zum Thema Diversität ausgeführt, werden Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe, zu einem Geschlecht, aufgrund sexueller Orientierung und aufgrund von physischen oder psychischen Einschränkungen und einer Reihe weiterer Dimensionen benachteiligt. Eine Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen eignet sich als Einstieg in die Weiterbildung zu diesem Thema deshalb, weil durch die Erinnerung an die damals erlebten Gefühle eine Verbindung zu den aktuellen Erlebnissen der Kursteilnehmer*innen hergestellt wird.

Die Teilnehmer*innen werden also eingeladen, sich an ein Erlebnis aus ihrer Vergangenheit zu erinnern, im Zuge dessen sie selbst diskriminiert worden sind und wo sie sich erfolgreich gewehrt haben. Dieser Fokus ist deshalb wichtig, um nicht in einer negativen Situation emotional „hängenzubleiben“, sondern die Möglichkeit einer aktiven Reaktion bereits mit in die Reflexion hineinzunehmen. In einem ersten Schritt tauschen die Teilnehmer*innen ihre Erfahrungen und Reaktionen in Kleingruppen zu zweit oder zu dritt aus. Im Anschluss daran werden auf dem Flipchart zu den Aspekten „Diskriminierungserlebnis aufgrund von Zugehörigkeit zu...“ und „Meine Reaktion darauf: ...“ die ausgetauschten Erfahrungen gesammelt.

RASSISMUS UND DISKRIMINIERUNG IN DER BASISBILDUNG

von Elisabeth Freithofer und Martin Wurzenrainer

Literatur

Bennett, Janet / Bennet, Milton / Landis, Dan: Handbook of Intercultural Training. London, Neu Delhi, 2004.

Crenshaw, Kimberle: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. Chicago. In: The University of Chicago Legal Forum, Chicago, 1989, S. 271-277.

Erdheim, Mario: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß. Berlin, Suhrkamp, 1984.

Europäische Kommission (Hg): Ich, Rassist?, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. https://www.predis.eu/fileadmin/predis/Ich_Rassist_Europaeische_Kommission_cartoons_B.pdf

Fachgruppe Basisbildung: Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Wien, 2017. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf



Abb. 1: Beispiel für eine Sammlung von Diskriminierungserfahrungen und bisherige Reaktionen (Quelle: Freithofer/Wurzenrainer)

Kilomba, Grada: Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster, Waxmann, 2010.

Kurtz, Jürgen: Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache. Tübingen, Narr, 2001.

Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi: Rassismus-Definitionen. In: Reinprecht/Weiss (Hrsg.): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien, Braumüller, 2007, S. 109 – 127.

Perko, Gudrun & Czollek, Leah Carola: Social Justice und Diversity Training: Intersektionalität als Diversitymodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Exklusion, 2012. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/perkoczollek/>

Intersektionalität

Wie am Beispiel in Abbildung 1 zu sehen ist, handelt es sich bei den Zugehörigkeiten „Geschlecht“ und „Familienstand“ um eine Kombination aus Diskriminierungsgründen. Diese Benachteiligung schafft eigene Bedingungen und braucht auch eigene Antworten als Reaktion. „Bezeichnend für Ansätze der Intersektionalität (vgl. Crenshaw 1989) ist der Fokus auf das interdependente Zusammenspiel von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bzw. Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen“ (Riegel 2016, S. 41). So kann zum Beispiel die Ablehnung einer schwarzen Frau für eine höhere Position sowohl aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht als auch aufgrund ihrer Hautfarbe erfolgen. In der Realität bewirkt die Verbindung dieser beiden Zugehörigkeiten eine verstärkte Gefahr der Benachteiligung. In diesem Fall würden sich Rassismus und Sexismus (vgl. Perko & Collekt 2012) überlappen.

Rassismus als Denksystem: Aufgrund von tatsächlichen oder vorgestellten Unterschieden in Bezug auf körperliche Merkmale (z.B. die Hautfarbe), Ethnizität, kulturelle Elemente oder (nationale) Herkunft werden Gruppen als „von Natur aus“ anders geartet konstruiert, wobei ihnen negative Eigenschaften zugeordnet werden. Gleichzeitig wird die „eigene“ Gruppe – und alle Angehörigen – meist als besser bewertet.

Struktureller Rassismus: Rassistische Denkweisen bilden sich auch in gesellschaftlichen Strukturen ab. Dabei werden Menschen aufgrund ihrer (angeblichen oder tatsächlichen) Zugehörigkeit zu einer „anderen“ Gruppe Ressourcen verweigert. Struktureller Rassismus zeigt sich beispielsweise durch Benachteiligung in der Arbeitswelt, im Rechtssystem, Bildungssystem oder Gesundheitssystem. Rassistische Strukturen werden über Handlungen von Einzelpersonen oder RepräsentantInnen der jeweiligen Institutionen reproduziert (oder aber auch verändert). (Markom & Weinhäupl 2007, S. 113)

Transfer in die Praxis

Um sich im Unterricht diesem Thema auch ohne die zumeist stark emotionalisierten eigenen Erfahrungen zu nähern, eignen sich Materialien wie beispielsweise die Cartoon-Sammlung „Ich, Rassist“, herausgegeben von der Europäischen Kommission (1998). Ein aus dieser Sammlung herausgenommener Cartoon kann als Sprech- oder Schreibanlass dienen, indem der in den Sprech- und Gedankenblasen eingetragene Text gelöscht und durch eigene Zuschreibungen ersetzt wird (siehe Abbildung 2). Der so entstandene „eigene“ Cartoon dient im Anschluss als Diskussionsgrundlage für rassistische und diskriminierende Zuschreibungen, die so auch von eigenen Erfahrungen entkoppelt sein können.



Abbildung 2: Originalcartoon „Rassismus am laufenden Band“ (Quelle: Europ. Kommission, S. 6) und Arbeitsblatt (adaptiert von Wurzenrainer)

Wahrnehmen und bewerten

Die Bewertung einer Situation und der erste Eindruck, den andere Menschen auf uns machen, sind natürlich noch nicht per se problematisch oder gar rassistisch. Vielmehr dienen sie einer Orientierung und sind die Voraussetzung dafür, wie wir auf diesen Eindruck reagieren. Gleichzeitig ist die damit verbundene Bewertung geprägt von bisherigen Erfahrungen bzw. inneren Bildern, die einer Wahrnehmung der aktuellen Wirklichkeit entgegenstehen können. Es ist somit nicht Zweck der im Folgenden beschriebenen Übung, die Bewertung von Eindrücken zu verurteilen. Vielmehr soll damit erreicht werden, dass die Teilnehmer*innen ein Bewusstsein darüber entwickeln, dass wir alle diese Bewertungen vornehmen, dass sie grundsätzlich sinnvoll, gleichzeitig aber in hohem Ausmaß zu hinterfragen sind – was einen hohen Anspruch an die Ambiguitätstoleranz darstellt (vgl. Bennett & Bennett & Landis 2004)

Für die Aktivität selbst kann ein neutraler Gegenstand verwendet werden, von dem ausgegangen wird, dass der Großteil der Teilnehmenden ihn nicht kennt. Das kann ein spezielles Küchengerät sein oder ein Werkzeugteil oder ein Ziergegenstand. Die einzelnen Personen werden nun dazu eingeladen, etwas zu diesem Gegenstand zu sagen: „Sag ein Wort oder einen kurzen Satz zu diesem Gegenstand“. Auf dem Flipchart werden die Antworten aufgeschrieben. Dabei werden Beschreibungen und Bewertungen in verschiedenen Spalten notiert und im Anschluss gemeinsam besprochen, was der Grund für diese Einteilung sein könnte. Wenn die Gruppe die Antwort gefunden hat, wird die Übung mit einem Bild wiederholt. Ein Teil der Gruppe erhält die Aufgabe, sich beschreibend zu dem Bild zu äußern: „Was siehst du auf diesem Bild?“ und der andere Teil soll eine Interpretation versuchen „Was passiert auf dem Bild?“. Darauf folgen Diskussionen und Beispiele aus dem Alltag, die den Unterschied zwischen Wahrnehmung und Interpretation deutlich machen.

Riegel, Christine: Bildung – Intersektionalität – Othering. Bielefeld, Transcript, 2016.

ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (Hg.): Rassismus Report 2017. Einzelfall-Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich. Wien, ZARA, 2018. (https://www.zara.or.at/wp/wp-content/uploads/2018/03/ZARA_Rassismus_Report2017_web_fin.pdf)



Abbildung 3: The Cookie Thief von Korinna Sehringer http://www.filmeewelt.ch/dvd/respekt/deutsch/pagesnav/framesE4.htm?BE&O4&BE04_Zm.htm

Hilfreich ist dabei auch, wenn die unterrichtende Person ein Beispiel aus eigener Erfahrung erzählt, in dem es z. B. um eine irrtümliche Bewertung einer Situation gegangen ist.

Ergänzend zu der Thematik eignet sich das Video „The Cookie Thief“, in dem es um eine fälschliche Beschuldigung geht, die aufgrund eigener Unsicherheit in einer neuen Situation zustande kommt.

Kursregeln partizipativ

Jede Gruppe schafft ein eigenes System, in dem es auch gerade hinsichtlich dieser Thematik von Vorteil ist, partizipativ Regeln zu formulieren, die für alle verbindlich sind. Diese gemeinsam formulierten Kursregeln können auf ein Flipchart gesammelt, von allen Gruppenmitgliedern unterzeichnet und sichtbar im Kursraum aufgehängt werden. So kann im Falle von Verstößen direkt auf diese verwiesen und ein förderliches Miteinander unterstützt werden. Für Teilnehmende in Kursen ist es –insbesondere wenn mit Geflüchteten gearbeitet wird – wichtig, dass der Kurs einen „sicheren“ Ort darstellt, in dem diskriminierende Alltagserfahrungen nicht reproduziert werden.

In den Prinzipien der Basisbildung (Fachgruppe Basisbildung 2017) ist von bewusstseinsbildenden Interventionen die Rede, die jeder Spielart von Diskriminierung und Rassismus entgegenwirken sollen (vgl. ebd., S. 5). Um Teilnehmende dabei zu unterstützen, adäquate (Sprech-)Mittel gegen rassistische und diskriminierende Übergriffe erfolgreich ausführen zu können, sind unterschiedliche Unterrichtsaktivitäten geeignet, von denen die Aktivität „Busstation“ hier kurz skizziert wird:

Die Idee zur Aktivität „Busstation“ stammt von Kurtz (2001) und ist methodisch dem improvisierenden Sprechen (auch ad hoc-Sprechen, also einer Rollenspielaktivität im Unterricht mit einem auslösenden Element, dem keine Vorbereitungszeit vorhergeht) zuzuordnen. Bei dieser Aktivität (siehe Abbildung 3) gibt es einen vorgegeben Gesprächseinstieg (das gemeinsame Warten an einer Busstation und das Entgegennehmen eines Gesprächseinstiegs in Form eines Satzes, der als „Schokolade“ angeboten wird) und ein jederzeit von beiden Gesprächsteilnehmenden anwendbares Gesprächsende (der Bus kommt und man muss leider einsteigen). Durch diese Konstellation können „peinliche“ Situationen vermeiden werden, in denen die am Rollenspiel teilnehmenden „verstummen“, sondern vielmehr wird ein Raum geschaffen, der es ermöglicht, alle kommunikativen Mittel zu mobilisieren und ein Gespräch „am Laufen“ zu halten.

An der Bushaltestelle

S1: Hallo

S2: Hallo

S1: Warten Sie auf den Bus?

S2: Ja..., hm,hm, ... möchten Sie Schokolade?

S1: Ja, danke.

S2: ...

...

S1/2: Oh, da kommt mein Bus. Ich muss gehen. Wiederseh'n!

S1/2: Servus.

Vorschlag für den Gesprächsein- und -ausstieg – Busstation (Quelle: Wurzenrainer)

Ausschlaggebend für den Gesprächsinhalt sind dabei die formulierten Gesprächseinstiege. In diesem Kontext wird vorgeschlagen, dass die Teilnehmenden gemeinsam Sätze formulieren, die sie aus ihrem Alltag als rassistisch und diskriminierend wahrgenommen haben (z. B. „Geh doch wieder zurück in deine Heimat. So jemanden brauchen wir hier nicht.“ oder „Geh doch arbeiten, du Sozialschmarotzer“). Diese Sätze werden dann jeweils auf kleine Zetteln geschrieben, in eine Dose gelegt und S2 (Sprecher/in 2) bietet S1 diese in Form einer „Schokolade“ an. Der so nach dem Zufallsprinzip gezogene Einstiegssatz wird der Kurskollegin bzw. dem -kollegen vorgelesen, und es muss ohne Vorbereitung darauf reagiert werden. Ziel ist es, dass sich aus diesem Einstieg ein Gespräch entwickelt, das die Teilnehmenden dabei unterstützt, adäquate Redemittel zu entwickeln, die sie im Alltagsleben anwenden können.

Fazit

Die Auseinandersetzung mit der Thematik Rassismus und Diskriminierung muss auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. In der hier angebotenen Beschreibung reicht sie von der Reflexion der Unterrichtenden zu eigenen Diskriminierungserfahrungen über die Auseinandersetzung mit Mehrfachdiskriminierung/Intersektionalität bis hin zu konkreten sprachlichen Übungen, mit denen sich Teilnehmer*innen an Basisbildungsprojekten gegen Herabsetzungen und verbale Angriffe im Alltag wehren können. Darüber hinaus geht es auch um das Erfahren der Tatsache, dass niemand davor geschützt ist, andere Menschen zu diskriminieren. Die Haltung der Unterrichtenden dabei sollte solidarisch und kritisch sein, wenn Teilnehmende über Diskriminierung berichten, sie sollte kritisch und konsequent sein, wenn Diskriminierung in der Gruppe selbst stattfindet, sie sollte darüber hinaus aufmerksam und kritisch gegenüber den eigenen Handlungen und Äußerungen sein. Mit Reflexion und Selbstreflexion in diesem Zusammenhang meinen wir weniger eine zeigefingerhafte und schuldzuweisende Auseinandersetzung als vielmehr ein Erarbeiten von Strategien, die aufgrund verstärkten Bewusstseins neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Literatur

Antonovsky, Aaron: Salutogenese: Zur Entmythifizierung der Gesundheit. Tübingen, Dgvt Verlag, 1997.

Aschemann, Birgit: „Empowern sollen wir nur die anderen“: ein Kaffeehausgespräch mit drei Erwachsenenbildnerinnen. In: Magazin erwachsenenbildung. at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien. In: Magazin erwachsenenbildung. at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien (https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/02_aschemann.pdf)

Becker, David: Ohne Hass keine Versöhnung. Kore, Freiburg im Breisgau, 1992

Deutsches Rotes Kreuz: Materialien zur Traumarbeit mit Flüchtlingen. Karlsruhe, Loeper Literaturverlag, 2013.

Fachgruppe Basisbildung: Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Wien, 2017. (https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf)

Für junge Geflüchtete ist die Basisbildung oft der erste Schritt in das österreichische Bildungssystem. Basisbildner*innen erzählen von Verhaltensweisen und von Symptomen der Teilnehmer*innen, die unter Umständen eine Folge traumatischer Erlebnisse vor, während und nach der Flucht sein können. Menschen mit Fluchterfahrung haben nicht eine einzige, sondern immer eine Reihe traumatischer Erfahrungen erlebt, die sie sowohl körperlich (Hunger, Müdigkeit, Kälte, sexuelle Übergriffe) als auch seelisch erleben mussten (vgl. Reddemann & van Keuk 2017). Chronische Müdigkeit, Unaufmerksamkeit, ständiges Zuspätkommen und der Verlust von Motivation bei schwierigeren Aufgaben, Konzentrationsstörungen und innere Abwesenheit sowie geringe Frustrationstoleranz im Kontakt mit anderen können die Folge traumatischer Erfahrungen sein. Weiß (2016) spricht in diesem Zusammenhang vom „guten Grund“ irritierenden Verhaltens und damit ist gemeint, dass es für irritierendes Verhalten eine Ursache gibt, die in erlebten Verletzungen zu suchen ist. Die Haltung der professionellen Begleitpersonen sollte dann eine sein, die versucht den Hintergrund des Verhaltens zu verstehen und stärkende Aktivitäten anzubieten. Symptome sind also einerseits eine Art von Erzählung über das Trauma und andererseits schon der Versuch, irgendwie damit umzugehen. Traumapädagogik hat zum Ziel, auf Jugendliche mit Trauma-Erfahrung in Sozialarbeit, Pädagogik und Erziehungsarbeit zu reagieren.

Ziel der Weiterbildung professioneller Basisbildner*innen muss es sein, u. a. auch die Handlungssicherheit der Unterrichtenden zu erhöhen. Sind doch oft die Frage der Trainer*innen in diesem Zusammenhang: Was kann ich tun, worauf soll ich achten, was soll ich vermeiden? Bedeutsam dabei ist der Unterschied zwischen Traumatherapie und Traumapädagogik. Wie für die Schule gilt auch für die Basisbildung, dass ein Lernumfeld keine Therapie an sich ist, pädagogische Arbeit jedoch sehr wohl therapeutische Wirkung haben kann (vgl. Scherwarth und Friedrich 2016). Unterrichtende können keine therapeutische Hilfe anbieten, jedoch leisten sie durch eine konstruktive und Sicherheit gebende Haltung einen wichtigen Beitrag zur Stabilisierung von Teilnehmer*innen. Ein zentrales Anliegen für verschiedene und unterschiedliche soziale Disziplinen im Kontakt mit den Menschen muss es sein „dass jede Profession ihre jeweils spezifischen Kompetenzen zur Linderung traumainduzierter Not und zur Verbesserung von Bedingungen beiträgt“ (ebd., S 15). Somit hat Basisbildung eine wichtige Funktion in diesem Zusammenhang. Dies war den Teilnehmer*innen in MEVIELpro sehr wohl bewusst, allerdings bedeutet das Wissen darüber auch eine nicht zu unterschätzende Belastung, vor allem dann, wenn es bisher noch wenige Möglichkeiten gab, sich zu dem Thema Trauma weiterzubilden und sich mit Kolleg*innen auszutauschen.

Trauma und Flucht

Traumatisierungen und die Folgen sind mittlerweile – auch in der Fachliteratur – ein beinahe unüberblickbar großes Gebiet. Eine Fluchterfahrung besteht aus vielen Aspekten und umfasst mehr als ein einzelnes Trauma, wie etwa einen Bombenanschlag oder eine gefährliche

Überfahrt über das Meer. Geflüchtete treffen neben wohlmeinenden und unterstützenden Menschen auch auf Generalverdächtigungen, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. David Becker (2006) und David Zimmermann (2015) haben auf der Basis der Erkenntnisse von Hans Keilson (1992) die Fluchtwege mit den Zeiten davor und danach in Sequenzen eingeteilt und die jeweils möglichen Traumatisierungen dazu beschrieben. Wie die unten stehende Skizze zeigt, bilden in den meisten Fällen die Sequenzen 3 - 6 das Umfeld für die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen.

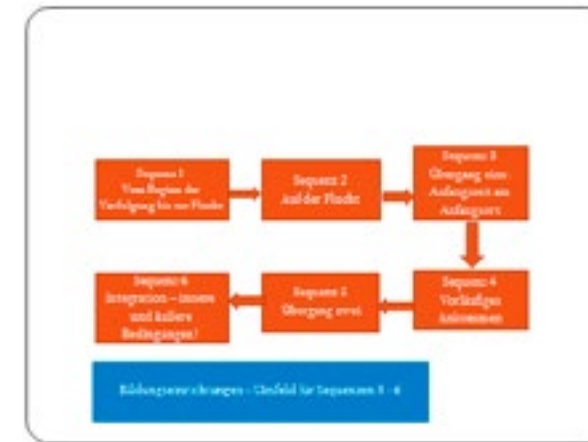


Abb.1: Sequenzen mit möglicher Traumaerfahrung nach Becker und Zimmermann (Quelle: Becker, David: Ohne Hass keine Versöhnung, 1992, S. 120 ff. und Zimmermann, David: Migration und Trauma, 2012, S. 45, adaptiert von Freithofer)

Vom Trauma erzählen in der Gruppe?

Fragen, die sich Teilnehmer*innen an MEVIEL pro in diesem Zusammenhang immer wieder stellten, waren: „Wie kann ich reagieren, wenn Teilnehmer*innen im Kurs traumatische Erfahrungen erzählen (wollen)? Was kann ich tun, wenn mir selbst das Thema zu viel ist, mich erschreckt und ich mich nicht imstande sehe, adäquat zu reagieren?“

Da Kursleiter*innen immer sowohl einzelne Teilnehmer*innen als auch die gesamte Gruppe im Blick haben müssen, kann es hilfreich sein, die erzählende Person sanft zu unterbrechen und ein Einzelgespräch in der Pause anzubieten. Dramatische Erzählungen könnten für einzelne Gruppenmitglieder eine zu große Belastung sein. Wichtig dabei ist, dass die Kursleitung ihre Wertschätzung für die Bereitschaft, ein so schweres schwieriges Thema zu teilen, zum Ausdruck bringt. Wenn Kursleiter*innen selbst sich nicht ausreichend gerüstet dafür fühlen, traumatische Erlebnisse anzuhören, bieten sich Alternativen als Ausweg an: Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen innerhalb der Bildungsinstitution oder Therapeut*innen, mit denen bereits gute Erfahrungen gemacht wurden. Sollte es keine begleitende Sozialberatung geben, brauchen die Unterrichtenden fundierte Informationen über das Netzwerk, an das man sich um Hilfe wenden kann (siehe dazu die Links und Adressen am Ende dieses Beitrags bzw. im Handbuch des UNHCR 2016). Wesentlich ist die Anerkennung des Traumas, wenn es Teilnehmer*innen zur Sprache bringen.

Gahleitner, Silke: Hensel, Thomas; Baierl, Martin; Kühn, Martin; Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern: Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2014.

Gießelmann, Bente: Basisbildung und Trauma. (K)ein Methoden-koffer aus der Praxis. Unveröffentlichte Abschlussarbeit zum Lehrgang Nr. 7 „Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen“; Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), Strobl, 2017.

Keilson, Hans: Sequential Traumatization in Children. A clinical and statistical follow-up study on the fate of the Jewish war orphans in the Netherlands. Jerusalem, the Magnes Press, 1992.

Reddemann, Luise / Dehner-Rau, Cornelia: Trauma heilen. Ein Übungsbuch für Körper und Seele. Stuttgart, Trias, 2014.

Reddemann, Luise / van Keuk, Eva: Schatten auf der Seele. Vortrag zum Thema Flucht und Trauma, 30.04.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=pKSnCbq6QcU>

Scherwarth, Corianna / Friedrich, Sibylle: Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München, Basel, Reinhardt, 2016.

UNHCR: Flucht und Trauma im Kontext Schule. Wien, 2017. (<http://www.unhcr.org/dach/at/services/publikationen/bildungs-und-trainingsmaterial/flucht-und-trauma-im-kontext-schule>)

Weiß, Wilma: Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim, Beltz Juventa, 2016.

Werner E.E. et al.: Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery. Ithaka New York, Sage, 2001.

Zimmermann, David: Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen, Psychosozial Verlag, 2015.

Perko, Gudrun & Czollek, Leah Carola: Social Justice und Diversity Training: Intersektionalität als Diversitymodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Exklusion, 2012. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/perkoczollek/>

Links und Adressen

<http://traumapaedagogik.at/literaturundlinks.html>

Psychotherapie für geflüchtete Menschen: <http://nipe.or.at/mitgliedsorganisationen/>

Es gibt allerdings auch Situationen, wo die Gruppe das Teilen traumatischer Erlebnisse aushalten und sehr solidarisch und hilfreich reagieren kann. Zuwendung und Freundlichkeit lindern das Leid, das Traumata hervorgerufen haben. Diese Erfahrung kann für alle Beteiligten hilfreich sein und es kommt zu berührenden Momenten, die prägend sind für den weiteren Verlauf der Gruppendynamik. Die jeweilige Situation einzuschätzen, ist nicht leicht. Im Sinne einer vertrauenden und emanzipatorischen Haltung kann die jeweilige Entscheidung auch gut gemeinsam mit der Gruppe getroffen werden.

In jedem Fall jedoch ist eine gute Vorbereitung durch Weiterbildung zu dem Thema stützend und notwendig. Hilfreich sind laufende Reflexions- und Austauschmöglichkeiten mit Kolleg*innen in Supervisions- oder Intervisionsgruppen oder einfach beim Kaffee in den Pausen. Sicherheit und erhöhte Handlungskompetenzen in der Arbeit mit Menschen mit Traumaerfahrung ergeben sich aus einer Vielzahl von Bausteinen: Erfahrungen im Unterricht, in Einzelgesprächen, in Reflexionsräumen, in Weiterbildungen, durch die Lektüre von Fachliteratur. Hier wie bei anderen Themenstellungen wird die Wichtigkeit ausreichender Ressourcen in der Basisbildung – finanziell und zeitlich – deutlich!

Wie kann ich das Gefühl der Sicherheit bei meinen Teilnehmer*innen unterstützen?

Zum Beispiel durch die Aktivität: Malen eines „guten Ortes“. Ziel ist in Anlehnung an das Konzept des „sicheren Ortes“ (vgl. Reddemann & Dehner-Rau 2012) die Teilnehmenden bei ihrer Stabilisierung zu unterstützen. Nach einer kurzen Entspannungsübung malen die Teilnehmer*innen mit Öl- oder Wasserfarben etwas zu einem Ort, an dem es ihnen gut geht und an dem sie gerne sind.

Entspannungsübung*:

Setz dich bequem hin und stell beide Füße auf den Boden.

Die Arme liegen locker auf den Oberschenkeln. Wenn du magst, kannst du die Augen schließen.

Wenn du sie offenhalten willst, schau bitte vor dich auf den Boden.

Jetzt denk an einen Ort, an dem es dir gut geht und wo du gerne bist.

Du bist dort ganz sicher und es ist schön für dich.

Das kann ein Ort sein, den du schon kennst oder auch ein Ort in deiner Phantasie.

Wie sieht der Ort aus?

Was gibt es dort alles?

Wie riecht es dort?

Du bist ganz entspannt und zufrieden dort.

Nimm dieses Gefühl jetzt mit dir mit und mal das Gefühl, den Ort auf das Blatt vor dir. Du malst ganz still, ohne zu sprechen.

*Anmerkung: Mit kleinen Entspannungsübungen zwischendurch sollten die Teilnehmer*innen für diese Übung bereits vertraut sein.

Die Blätter mit den „guten Orten“ können – je nach Wunsch der Teilnehmer*innen – entweder im Klassenraum aufgehängt oder in einer Plastikfolie in die individuellen Mappen mit den Unterlagen abgelegt werden. Wichtig ist, dass die Blätter auch in Zukunft sichtbar und abrufbar sind und somit die Teilnehmer*innen an ihren Ort „zurückkehren“ können.

Wenn Traumata die Lernfähigkeit beeinflussen, was kann ich tun, um die Teilnehmenden zu unterstützen?

Der Einfluss traumatischer Erlebnisse auf neurobiologische Vorgänge ist gut erforscht. In der traumatischen Situation werden Hormone wie Noradrenalin und Cortisol vermehrt ausgeschüttet. Dies hat den Zweck, den Körper auf Flucht oder Kampf vorzubereiten. Wenn beides nicht möglich ist, da man sich verstecken und ruhig verhalten muss oder sich bereits in Gefangenschaft befindet, bleibt diese hormonelle Reaktion „im Körper eingeschlossen und ist eine Ursache für Symptome wie körperliche Unruhe, Muskelverspannungen oder Aggressivität“ (UNHCR 2012, S. 17).

Eine posttraumatische Belastungsstörung ist ein Beschwerdebild, das dann vorliegt, wenn betroffene Menschen auch eine gewisse Zeit nach dem Trauma noch unter psychischen und physischen Reaktionen leiden: Es kommt zu einem Posttraumatic Stressdisorder oder PTBS 43.1. nach ICD 10 – dem internationalen Klassifikationssystem von Krankheiten. Mögliche Folgewirkungen, die nun besonders die Lernfähigkeit betreffen, sind Störungen der räumlich-zeitlichen Einordnungsfähigkeit, eine erschwerte Versprachlichung von Erlebnissen und die Fähigkeit, Erlebtes in den jeweiligen Kontext bringen zu können. Symptome im Klassenraum sind zusätzlich oft Konzentrationsstörungen, Müdigkeit, innere Abwesenheit und geringe Frustrationstoleranz bei anspruchsvolleren Aufgaben, Reizbarkeit oder Affektausbrüche. Davon betroffene Menschen bemerken meist selber eine reduzierte Aufnahme- und Merkfähigkeit und fühlen sich ohnmächtig und hilflos. Unterstützend in einem ersten Schritt kann hier schon die sogenannte Psychoedukation sein. Mit möglichst einfachen Modellen wird erklärt, was im Gehirn nach einem Trauma passieren kann. Dazu eignet sich z.B. das „Gehirnhaus“ (Abb. 2) – mit Erklärungen aus dem Handbuch des UNHCR (2012, S. 19f). Verkürzt könnte man sagen, dass in das Gleichgewicht und die Ordnung des Hauses das Trauma wie eine Überschwemmung einbricht und Einfluss auf die einzelnen Stockwerke hat. Erst nachdem das Wasser wieder abgeflossen

ist, kann mit dem Aufräumen begonnen werden und das Wiederherstellen der Ordnung dauert seine Zeit.

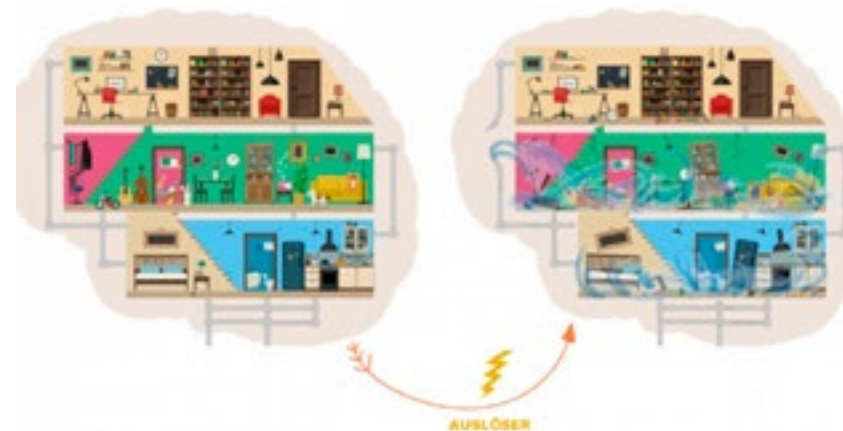


Abb. 2: Die Gehirnhausgrafik. Quelle: UNHCR: Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen (<http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/02/Gehirn-Haus-Grafik.pdf>)

Es können natürlich auch andere Bilder und Erklärungen gefunden werden, wichtig ist jedoch, dass unmittelbar danach die Information über und Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Resilienz folgt.

Wie kann ich die Resilienz von Teilnehmer*innen stärken?

Resilienz in diesem Zusammenhang ist die Widerstandsfähigkeit oder besser Erholungsfähigkeit des Organismus nach einem Trauma (vgl. Werner 2001 und Antonovsky 1997). Im Unterricht kann die Resilienz mit Hilfe von Metaphern oder Bildern erklärt werden. Als Beispiel kann ein gedehnter Gummiring verwendet werden. Er symbolisiert das Trauma, die Verletzung. Mit Hilfe und Unterstützung springt der Gummiring wieder in seine ursprüngliche Form zurück. In der Gruppe können dann gemeinsam Bilder für Resilienz gesucht werden, z.B. eine Blume, die sich durch den Asphalt oder den Lehm ihren Weg ans Licht bahnt. Menschen können erstaunlich viel an traumatischen Erlebnissen auch ohne darauffolgende posttraumatische Belastungsstörung verarbeiten. Resilienz wird auch als das Immunsystem der Seele bezeichnet.

“There is a crack in everything, that’s where the light gets in” (Leonhard Cohen)

Das Verstehen des Konzeptes von Resilienz vermittelt den Teilnehmenden Hoffnung. In Verbindung mit Lern- und Konzentrations-schwierigkeiten erfahren sie, dass ihre Symptome durch Unterstützung und eigene Aktivität gemindert werden und ihre Konzentration und Lernfähigkeit bis zu einem gewissen Grad auch wieder zurückkommen können. Dazu eignen sich auch beispielhafte Erzählungen von – natürlich anonymisierten – Erfahrungen:

*Farid ist aus Afghanistan gekommen und hat dort und auch auf der Flucht nach Europa sehr viel Schlimmes erlebt. Diese schlimmen Situationen kann man auch TRAUMA nennen. Es ist gut, dass er das alles überlebt hat! Aber auch jetzt, wo er in Sicherheit ist, geht es ihm manchmal schlecht. Er kann nicht gut schlafen, und er kann sich in der Schule nicht so gut konzentrieren. Manchmal vergisst er, dass er in Österreich in einem Klassenraum ist und er fühlt sich wieder so, wie früher in einer gefährlichen Situation. Seine Betreuerin und sein Lehrer im Deutschkurs haben das bemerkt und mit ihm gesprochen. Sie haben ihm geholfen, einen Therapieplatz zu finden. Therapie ist Hilfe für Menschen, deren Seele durch schlimme Erlebnisse krank geworden ist. Wenn man sich das Bein gebrochen hat, bekommt man Hilfe im Krankenhaus oder beim Arzt. Wenn das Herz und die Seele verletzt sind, bekommt man Hilfe durch Therapie. Therapeut*innen sind Menschen, die eine eigene Ausbildung dafür gemacht haben, Menschen mit einem Trauma zu helfen. Farid ist jede Woche für eine Stunde zu seinem Therapeuten gegangen und hat dort über vieles gesprochen, das ihn belastet. Farid hat dazu gesagt: Was böse Menschen mir angetan haben, kann ein offenes Ohr eines guten Menschen wieder heilen. Gemeinsam in der Therapie haben sie auch darüber nachgedacht, was Farid gerne macht und wann es ihm gut geht.*

Er hat also begonnen, Sport zu machen. Er läuft 2 x in der Woche viele Kilometer und spielt Fußball mit seinen Kollegen. Seither kann er wieder besser schlafen. Er hat auch gelernt, dass gutes und regelmäßiges Essen wichtig für seine Gesundheit ist. Über Kontakte im Kurs hat er eine Mentorin gefunden, die mit ihm Deutsch übt und ihm vieles über Wien erzählt.

Manchmal fühlt sich Farid immer noch nicht gut, aber es geht ihm im trotzdem besser und er kann sich im Kurs vieles besser merken. Er sagt, dass er gelernt hat, Hilfe anzunehmen und selber vieles auszuprobieren, was ihm guttut. Er hat auch herausgefunden, dass er gerne fotografiert und macht schöne Fotos mit seinem Handy, die er sich dann im Kurs am Computer anschauen kann. Er sagt, es war nicht nur ein einziges Mittel, das ihm geholfen hat, sondern viele verschiedene Dinge, die eine Veränderung bewirkt haben. (Quelle: Freithofer)

Im Anschluss an diese Erzählung wird herausgearbeitet, was Farid geholfen hat. Danach erstellt jede/r Teilnehmer*in eine Liste mit Aktivitäten und Kontakten, die ihm/ihr selber guttun. Die Erinnerung an den hilfreichen Effekt von Sport und Bewegung kann von der Kursleitung zusätzlich eingebracht werden.

Mir geht es gut, wenn ich... mit meinem Freund spazieren gehe.

ich im Kurs eine Aufgabe geschafft habe.

schwimme, im Fitnesscenter trainiere, Fußball spiele...

mit meiner Freundin Kaffee trinke.



Abb.3: Bild für Resilienz (Quelle: „flowers-552598_1920“ by EmilieKWHansen; <https://pixabay.com/de/blumen-stein-asphalt-fr%C3%BChling-552598// CC0>)

unter einem Baum sitze.

eine Banane esse.

mich schön geschminkt habe.

Beispiele für eine Ressourcenliste. Quelle: Freithofer

Eine resilienzorienteerte Gruppenübung ist das Herstellen von Armbändern, die mit guten Wünschen „aufgeladen“ werden. Dazu erhalten die Teilnehmer*innen eine Auswahl an bunten Woll- oder Garnfäden und basteln sich selbst daraus ein Armband. Viele Jugendliche sind sehr geschickt darin, mit verschiedenen Methoden Bänder herzustellen, es ist eine entspannende Tätigkeit, bei der sie bei Bedarf auch einander helfen können und sie halten am Ende ein Ergebnis in Händen. Die Gruppe sitzt im Anschluss im Kreis und jedes Armband wird von einer Person zur anderen weitergegeben und dabei mit einem guten Wunsch versehen, so lange, bis es wieder bei der Besitzerin/dem Besitzer angelangt ist. Die Übung kann auch mit Murmeln oder bunten Perlen durchgeführt werden.

Rituale wie eine zumindest immer ähnlich ablaufende Morgenbegrüßung oder Verabschiedung erhöhen das Gefühl für Stabilität und Sicherheit unter den Teilnehmenden. Traumaerfahrungen wirken sich neurobiologisch auch auf das Zusammenwirken von rechter und linker Hirnhälfte aus (Weiß 2016, S. 60 ff.) Darauf kann im Unterricht mit kinesiologischen Körperübungen, die darauf abzielen, die beiden Hirnhälften gleichzeitig zu aktivieren, Bezug genommen werden. Zum Beispiel können die Teilnehmenden mit vor dem Oberkörper verschränkten Händen einen liegenden Achter zeichnen oder mit dem rechten Knie den linken Ellbogen berühren und umgekehrt.

Was kann ich als Basisbildnerin für meine eigene Resilienz tun?

Das Thema Resilienz und Ressourcenstärkung betrifft in einem weiteren Sinn auch die Basisbildner*innen selbst. Es ist eigentlich erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit von ihnen erwartet wird, unvorbereitet und unter oft schwierigen Bedingungen einen effizienten Unterricht für Menschen zu gestalten, die aufgrund ihrer traumatischen Erfahrungen besondere Bedürfnisse haben. Die meisten Unterrichtenden suchen und finden Lösungen für diese Herausforderung in Form von Weiterbildung, Austausch mit Kolleg*innen, Supervision, Intervision oder Lektüre zum Thema Trauma. Diese Herangehensweise müsste viel mehr Anerkennung und positive Rückmeldung erfahren, als dies in der Praxis der Fall ist! Das Thema Trauma berührt auch immer eigene schwierige Lebenserfahrungen und in Kombination mit mangelnden Ressourcen kann es sehr leicht zu Überforderung und zur Beeinträchtigung der eigenen Lebensqualität kommen.

Daher ist es legitim und wichtig, das Augenmerk auch auf die eigene Befindlichkeit und die eigene Resilienzstärkung zu richten. Im Handbuch „Flucht und Trauma im Kontext Schule“ (UNHCR 2016, S. 75) ist dazu ein Fragebogen zur Unterstützung der Selbstfürsorge für

Pädagog*innen ausgearbeitet. Darin finden sich wertvolle Anregungen zur eigenen Stärkung. Darüber hinaus braucht es aber für Basisbildner*innen den Rückhalt der Bildungsinstitutionen, für die sie tätig sind, es braucht die Anerkennung ihrer Leistungen und es braucht Ressourcen, damit die Qualität ihrer Arbeit gewährleistet ist. Damit die durchaus wertvollen und auch in den Prinzipien und Richtlinien der Basisbildung formulierten Ansprüche (vgl. Fachgruppe Basisbildung, 2017) erfüllt werden können, ist nochmals ein stärkerer Fokus auf die Bedingungen der Unterrichtenden und den Rückhalt notwendig, den sie selbst brauchen, um diese Ansprüche erfüllen zu können. Basisbildner*innen befinden sich oft in dem Widerspruch zwischen hohen Ansprüchen in Bezug auf die eigene Professionalisierung und Weiterbildung und einer Arbeitsrealität, die dafür keine Ressourcen bereitstellt (vgl. Aschemann & Schmid, 2015). Dieser Widerspruch wird im Zusammenhang mit dem Thema der Herausforderungen in der Arbeit mit Teilnehmer*innen mit traumatischen Erfahrungen nochmals deutlich.

