



Handbuch zum
Unterricht als
transdisziplinäres
Projekt

Vorbereitungslehrgang zum
externen Hauptschulabschluss

Apfel als Metapher von epistemologischen und machtpolitischen Konflikten

Am Anfang war das Paradies, Adam und Eva und eine Schlange auf einem Apfelbaum.

Am Anfang war der Apfel: der Apfel der Erkenntnis und der Apfel vom Baum der Erkenntnis.

Am Anfang war der Apfel und wurde gegessen.

So begann die Geschichte der Menschheit.

Adam und Eva mussten das Paradies für einen Apfel verlassen: Apfel der Sünde, Apfel als Dissidenzsymbol, Apfel als verbotene Paradiesfrucht, Apfel als klassische Frucht der Unsterblichkeit, der Verführung, Liebe und Erotik.

Fortsetzung letzte Seite

Inhaltsverzeichnis

- 1
Hintergründe
 - 2
Grundsätze unserer Bildungsarbeit
 - 3
Methodisch – didaktische Ansätze der Bildungsarbeit mit jugendlichen Migrant_innen und das Konzept der Transdisziplinarität
 - 4
Beispiele einer methodisch – didaktischen Aufbereitung
 - 5
Curriculum zum externen Hauptschulabschluss vom interdisziplinären Projektunterricht zum Unterricht als transdisziplinäres Projekt (am Beispiel der Naturwissenschaften)
 - 6
Exkurs: Antirassistische Bildungs- und Berufsberatung und (sowie Berufsorientierung, Bewerbungstraining) innerhalb der und begleitend zur transdisziplinären Bildungsarbeit
 - 7
SelbstEvaluation als Werkzeug zur Umsetzung und Weiterentwicklung einer kritischen Bildungsarbeit für und mit jugendlichen Migrant_innen entlang antirassistischer Grundsätze
 - 8
Epilog:
Am Ende sagen wir: „Willkommen!“
 - 9
Literatur
- maiz Prinzipien

Fragend gehen wir voran¹

Mit Unterstützung des zentralen Begriffs der „Gouvernementalität“² bei Michel Foucault wissen wir, dass die Begriffe Autonomie, Freiheit, Innovation, Kreativität, Interkulturalität, Transdisziplinarität und Offenes Lernen nicht die Antithese von Herrschaft sind, sondern den avanciertesten Modus ihrer Ausübung darstellen.

Pädagogik und Macht sind nicht voneinander zu trennen. Diese Behauptung liegt aus zwei Gründen nahe. Zum einen existiert Foucault zufolge kein machtfreier Raum und zum anderen zeichnet sich die pädagogische Praxis besonders durch ein explizites, strukturelles und positionsbedingtes Machtverhältnis zwischen den Beteiligten aus.

Im Mittelpunkt der Bildungsprozesse steht der Widerspruch, dass nicht die Unterwerfung unter Herrschaftsverhältnisse, sondern die eigene Beteiligung an und das eigene Profitieren von Machtverhältnissen, die durch fundamentale Ungleichheiten stabilisiert werden die Mittäter_innenschaft an Herrschaft bedingen.

Es bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als sich der eigenen Verstrickungen in den Machtverhältnissen bewusst zu werden, „im Nachdenken über Bildungsprozesse und in der Entwicklung von Bildungskonzeptionen genau dieses eigenen In-Beziehung-Sein zu den Problemen und Thematiken zu betonen und als eine Bedingung für Bildung als kritische Selbstreflexion anzusetzen“³. Mit anderen Worten: „Ich, als Lehrende/r und gesellschaftlich Agierende/r kann andere über Macht und Herrschaftsmechanismen nicht aufklären, ohne meine eigene Verwicklung in globalisierte Verhältnisse deutlich zu machen. Genau so wenig kann ich andere über Ursachen und Folgen von Migration belehren, ohne meine eigene Sichtweise von Gesellschaftsstrukturen offen zu legen. Und ebenso wenig kann ich zeitgeschichtliche Aufklärung betreiben, ohne den Zusammenhang zu meinen eigenen Geschichtsauffassungen und sozialen Positionierung herzustellen.“⁴

In den politischen und pädagogischen Auseinandersetzungen werden lernende Subjekte mit ihrer eigenen gesellschaftlichen Rolle konfrontiert und mit der Bedeutung des Lernens für die Bestätigung wie auch Infragestellung bestehender gesellschaftlicher Ordnungen konfrontiert.“

Die Verstrickungen in Machtverhältnisse erzeugen Brüche, Irritationen, Paradoxien und die Notwendigkeit zum Perspektivenwechsel. Perspektivenwechsel bedeutet auch neue Strategien und neue Visionen im Bildungsbereich zu entwickeln.

Bildungsarbeit ist, wie Paulo Freire erkannte, niemals neutral. Entweder bringt oder hält sie die Menschen in Abhängigkeit oder sie trägt zur Befreiung der Menschen bei. So gesehen muss Bildungsarbeit in Zeiten des globalen, skrupellosen 'POST Neoliberalismus' deutlich Position beziehen und sollte sich mit dem LEHRPLAN als einer der wichtigsten sozialen und politischen Reproduktionsmechanismen beschäftigen. Die Fragen, was über den Lehrplan/Curriculum und die pädagogische Arrangements hinaus an Normen und Werten in der Schule gelernt wird, sind für die Bildungsarbeit in maiz von großer Bedeutung.

Nach drei Jahren intensiver politisch-ideologischer und auch fachlicher Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Transdisziplinarität und seiner Transformation vom wissenschaftlich-forschenden in den schulischen Kontext zeichnet sich ab, dass wir mehr Fragen haben und stellen, als wir Antworten wissen und geben.

„Fragenstellen als Kernelement einer politischen Methodologie, also die Infragestellung politischer Gewissheiten im Rekurs auf das Ungewisse, Offene und Unberechenbare.“ (Huffs Schmid, 2004)

Dieses Prinzip benennt die prozessorientierte Praxis von maiz, wonach der Weg der Veränderungen nicht schon bekannt und vorgezeichnet ist, sondern vielmehr beim Gehen entsteht bzw. kollektiv entwickelt werden muss. Notwendige Voraussetzungen hierfür sind die Bereitschaft zuzuhören, sich auf Prozesse einzulassen und Veränderungen zu wagen.

Hinter uns sind wir ihr **Detrás de nosotros estamos ustedes⁵**

Durch den grammatikalisch eigentlich unmöglichen Satz 'Detrás de nosotros estamos ustedes' – 'Hinter uns sind wir ihr' werden starre Abgrenzungen zwischen 'wir' und 'den anderen', zwischen Lernenden und Lehrenden, zwischen Kenntnis und Wissen überwunden. Nichts anderes als ein Resümee der Transdisziplinarität.

*„Entschuldigen Sie bitte die Störung,
aber das hier ist eine Revolution!“⁶*

Dr.ⁱⁿ Tania Araujo

1 Subcomandante Marcos http://www.zapapres.de/Nachrichten/TyINr54/preguntando_caminamos.pdf

2 Mit „Gouvernementalität“ ist gemeint, dass Menschen sich selbst und andere zu bestimmtem Handeln anregen, und zwar innerhalb und mit Hilfe eines bestimmten Denksystems: „Regieren“ (gouverner) durch bestimmte Arten, etwas zu denken (mentalité), so dass andere Möglichkeiten, etwas wahrzunehmen oder zu erkennen, ausgeschlossen werden.

3 Schnurer, Jos: Rezension vom 26.05.2009 zu: Astrid Messerschmidt: Weltbilder und Selbstbilder. (Anm. der Autor_innen) <http://www.socialnet.de/rezensionen/7256.php>

4 Ebd.

5 Im spanischen Original: „Detrás de nosotros estamos ustedes“. Entnommen dem Zitat der EZLN: „Hinter uns sind wir ihr. Hinter unseren Masken ist das Gesicht aller ausgeschlossenen Frauen. Aller verfolgten Homosexuellen. Aller verachteten Jugendlichen. Aller geschlagenen Migrant_innen. Aller für ihre Worte und Gedanken Eingesperrten. Aller erniedrigten Arbeiter_innen. Aller durch Vergessen Gestorbenen. Aller einfachen und gewöhnlichen Männer und Frauen, die nicht zählen, die nicht gesehen werden, die nicht genannt werden, die kein Morgen haben. (...)“ EZLN

6 Subcomandante Marcos – 1. Januar 1994 – Chiapas. zit. in: Schmid, Thomas: Die Stunde des Comandante, Berliner Zeitung - 10.03.2001

1 Hintergründe



„Wir sind gekommen, um einiges zu erledigen.
Heißt es in den klar ausgesprochenen und in den nicht ausgesprochenen Regeln,
die über unser Leben hier bestimmen. Und Punkt. Über diesen Punkt wollen wir springen.
Aus diesem Punkt wollen wir einen Beistrich machen und weiter schreiben.
Die Geschichte wäre hier aus, aber diese Version ist nicht unsere, wir wollen an unserer
Geschichte weiter schreiben. Wir, als Protagonistinnen unserer Geschichte,
und nicht jene die an der Macht sind und behaupten, hier ist ein Punkt.
Wir behaupten, die Geschichte geht weiter.
Wir bestehen auf das Recht, Beistriche zu setzen, wo andere einen Punkt sehen
oder einen wollen.
Wir wollen das Zeichensetzungssystem erschüttern. Pausen einbauen, wo keine möglich sind,
wo kein Nachdenken erlaubt ist. Rhythmen verändern. Aus Behauptungen und aus negativen Aussagen Fragen stel-
len. Klammer und Anführungszeichen setzen, wo nichts erklärt wird. Doppelpunkt setzen und weiter schreiben.
Ein Semikolon setzen, so Aufzählungen notwendig sind. Pünktchen zu schreiben,
um auf die Unvollständigkeit hinzuweisen. . .
Wenn wir jetzt sagen: aus dem Punkt wollen wir einen Beistrich machen und
die Geschichte als Protagonistinnen weiter schreiben, wenn wir das sagen und gehört werden, dann können wir
behaupten: es hat sich etwas an der Rollenverteilung geändert, denn damit wollen wir sagen: wir spielen die alte
Rolle nicht mehr.“

(Rubia Salgado)

1.1

„Wir sind wie Lehrende-Propheten: wir schauen aufs Chaos und entdecken die Utopie“ Paulo Freire

Als Gegenentwurf zu fürsorglichen und karitativen Ansätzen im Bereich der Arbeit mit Migrant_innen und Flüchtlingen begannen wir vor über 16 Jahren als Selbstorganisation von und für Migrantinnen in Linz (Oberösterreich) mit unserer Arbeit im Verein maiz. Heute repräsentiert maiz eine Organisation mit über 30 Mitarbeiterinnen und ist mittlerweile zu einer der beachtetsten InteressensvertreterInnen migrantischer Anliegen in Österreich geworden.⁷

Unsere Arbeit in maiz zeichnet sich dadurch aus, dass wir als politisch organisierte Migrantinnen versuchen, auf unterschiedlichen Ebenen in gesellschaftliche Auseinandersetzungen einzugreifen und alternative und kollektive Wege des Widerstands aufzuzeigen. Durch vielfältige Angebote in den Bereichen Bildung, Rechts-, Familien-, Bildungs- und Berufsberatung, Forschung, Gesundheit, Streetwork, Kulturarbeit und durch die Verbindung von Theorie und Praxis versuchen wir Herausforderungen der Frauenarbeitsmigration im Kontext globaler Entwicklungen zu analysieren und konkrete Wege zu beschreiten, die Migrantinnen in Österreich auf allen Ebenen eine gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft ermöglichen und ihre politische und kulturelle Partizipation fördern. So werden neben und in der Beratungs- und Bildungsarbeit auch politische Kulturarbeit und künstlerische Projekte entworfen, in denen sich Migrantinnen zunächst über ihre jeweiligen Lebenssituationen und Einschränkungen in ihrer Handlungsfähigkeit austauschen, um darauf aufbauend Modelle des Widerstands gegen hetero-normativ, rassistisch und sexistisch bedingte Diskriminierungsformen aufzuzeigen und Handlungsschritte dagegen zu setzen.

⁷ Siehe dazu auch die Publikation zum 15jährigen Bestehen von maiz: 15 Jahre maiz. Am Anfang war El Dorado. Europas Suche nach dem Eldorado und die Utopien der Migration. Linz, Oktober 2009

Auf diese Weise sollen Migrantinnen die Möglichkeit erhalten, aus ihrem Status als Objekt, über das politisch verhandelt wird, herauszutreten und eigene Artikulationsformen zu entwickeln, um in hegemoniale Diskurse einzugreifen und diese zu verschieben. Im Sinne des Sichtbarwerdens wollen wir auch provozieren, mit den tradierten Repräsentationsstrukturen brechen und eine „Störung der Harmonie“ bewirken. Ein wichtiges Potenzial und gleichzeitig methodologische Voraussetzung für unsere Tätigkeiten liegt in der internen Vernetzung der verschiedenen Arbeitsbereiche und in der Schaffung von öffentlichen Räumen für kollektives Handeln.

Die Angebote von maiz werden von Frauen aus unterschiedlichen sozialen, kulturellen und sprachlichen Hintergründen und aus über 50 verschiedenen Ländern in Anspruch genommen. Dabei werden Theorie und Praxis erforscht, verändert und vielfältige neue Formen, Methoden und Strategien entwickelt. Das ursprüngliche Angebot von maiz richtete sich ausschließlich an Frauen mit Migrationshintergrund. Politische und gesellschaftliche Entwicklungen in Österreich zeigten bald die dringende Notwendigkeit auf, die Arbeit auch auf die Zielgruppe jugendlicher Migrant_innen erster und zweiter Generation durch spezielle Angebote auszuweiten. Seit 2000 bieten wir deshalb Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache (meist der zweiten Generation oder unbegleitete junge AsylwerberInnen) die Möglichkeit an, einen Vorbereitungslehrgang zum Hauptschulabschluss zu besuchen. Dieser Lehrgang wird seither jährlich von durchschnittlich 70 Jugendlichen besucht und von unterschiedlichen Projekten für jugendliche Migrant_innen begleitet, die ihnen sowohl die Auseinandersetzung mit Identität und Geschlechtsverhältnissen (Gender-Identität-Migration) ermöglichen als auch die Gelegenheit bieten, sich mit politischer Partizipation, zeitgeschichtlichen Aspekten, Gewalt und Diskriminierung, etc. auseinanderzusetzen und Anliegen öffentlich zu artikulieren.

Mit den Bildungsmaßnahmen in maiz wollen wir Bewusstseinsprozesse in Gang bringen, welche den Kursteilnehmerinnen ermöglichen, Formen und Perspektiven der Handlung als Subjekte in der Gesellschaft zu erforschen und zu verwirklichen, um letztendlich gemeinsam mit den Lernenden einen Raum zu schaffen, in dem die Entwicklung von Strategien zur Veränderung der eigenen Situation, aber auch der allgemeinen arbeitsmarktpolitischen Situation stattfinden kann. Die pädagogische Praxis von maiz versteht sich als antirassistisch und feministisch und will zur Emanzipation, zur Veränderung der Realität und zum Abbau strukturell bedingter Benachteiligung beitragen. Sie positioniert sich kritisch zum Konzept der interkulturellen Pädagogik, lehnt die darin bestehende Fokussierung auf Kultur und Identität sowie die kulturalistische Verschleierung von strukturell bedingter Benachteiligung dezidiert ab. In den Angeboten will maiz die kritische Aneignung der Sprache und des hegemonial legitimierten Wissens der Dominanzgesellschaft fördern.



Gleichzeitig werden Wissen und Fähigkeiten der Kursteilnehmerinnen anerkannt, aufgewertet und ebenfalls kritisch beleuchtet und diskutiert. maiz bietet Deutsch-, Computer-, Berufsorientierungs- und Alphabetisierungskurse, den genannten Vorbereitungslehrgang zum Hauptschulabschluss für jugendliche Migrant_innen, projektbezogene Workshopreihen sowie einen Lehrgang zur Vorbereitung auf Tätigkeiten im Gesundheitsbereich (PreQual) an. Die Bildungsangebote von maiz bereiten die Lernenden u.a. auch sprachlich und soziokulturell auf die Erfordernisse des Alltags und des Arbeitsmarktes vor und ermöglichen einen - zumindest niederschweligen - Zugang zu Neuen Technologien.

Die ständige Reflexion der Unterrichtspraktiken und die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte sind maiz ein besonderes Anliegen und zeigen sich u.a. in der Umsetzung von Selbst-Evaluationsprozessen, in laufenden Fortbildungen für Lehrende, in der Herstellung internationaler Kontakte und durch einen paxisbezogenen, aber auch wissenschaftlichen Diskurs mit Pädagoginnen.

Aufgrund der Vielfältigkeit unserer Arbeit in den unterschiedlichen Bereichen entsteht ein laufend wachsendes Spektrum an Vernetzungen, die vom Großraum Linz über den europäischen Raum bis hin zu weltweiten Kontakten reichen. Auf regionaler wie auch auf internationaler Ebene sind wir bemüht in Kommunikationsprozesse involviert zu bleiben und mittels Kooperationsprojekten unser theoretisches Wissen, aber auch unsere praktischen Inhalte und Methoden an vielen Orten einzubringen. Darüber hinaus legen wir sehr viel Wert auf die Teilnahme an Prozessen, die das Ziel verfolgen, Allianzen im Bereich der antirassistischen politischen Arbeit zu bilden.

In den Bestrebungen zur Erarbeitung und Implementierung didaktischer Ansätze, die sich von der Praxis der reinen Vermittlung von Wissen entfernen und den Lernenden eine aktive Mitgestaltung im Lernprozess ermöglichen, werden in maiz neue Wege ausprobiert.

Den theoretischen Hintergrund für unsere Bildungsarbeit bilden unterschiedliche Positionen: Aus dem Fach Deutsch als Zweitsprache, vor allem jene, die Sprache in ihrer Machtdimension betrachten (Krumm, 2009; Dirim, 2010). Aus der Erziehungswissenschaft vor allem diejenigen, die dekonstruktivistische Ansätze vertreten (Mecheril), die Bildung als einen Prozess zur Bedeutungskonstruktion verstehen (Egger, 1995) und die Sprache als Handlung und als Mittel zur Mutmaßung einer anderen Realität betrachten (Freire, 1990). Weitere Positionen entstammen aus Texten, die sich postkolonial denkend mit der Situation von Migrant_innen in Westeuropa (Varela/Dhawan, 2004), mit Epistemologie des Südens (Boaventura Santos, 2009) und mit Queerer Pädagogik (Baquero Torres, 2009) auseinandersetzen.

Bildung ist bei maiz nicht primär als ein „Akt der Vermittlung von Wissen zu verstehen, sondern als ein Vorgang der Selbstgestaltung des Menschen, seiner Veränderung zu einer bewussten Persönlichkeit, eine Aufgabe, die die Auseinandersetzung mit der eigenen, auf gesellschaftlichen Erfahrungen basierenden Persönlichkeitsstruktur ebenso voraussetzt wie die wachsende Erkenntnis der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen.“ (Armin, 2003).

Für die beispielgebende Arbeit wurde maiz bereits mit vielen Preisen ausgezeichnet u.a. mit dem Europasiegel für innovative Sprachprojekte des bm:bwk (2002) und dem Preis der Stadt Linz für integrative Jugendarbeit.

Aufgrund des innovativen Konzepts des transdisziplinären Unterrichtes wurde der Verein maiz - Bildung eingeladen, in einem Arbeitskreis des bm:ukk mitzuwirken, der die Umstrukturierung des Bildungsabschlusses in der Erwachsenenbildung neu konzipiert und österreichweit eine Veränderung in Richtung transdisziplinäre Fächerbündel anstrebt.

Der Verein maiz bewarb sich mit dem „Unterricht als transdisziplinäres Projekt“ beim Staatspreis für Erwachsenenbildung 2009 und wurde von der Jury in der Kategorie „Innovation 2009“ unter die besten fünf Projekte nominiert.

Eine permanente Bildungsarbeit im Rahmen gesellschaftsverändernder Praxis steht auf der Tagesordnung in maiz.

„Wir gehen los. Mit unseren vielen Fragen. Während wir gehen, werden wir die eine oder andere Antwort finden und noch mehr Fragen. Die Antworten finden wir nur, weil wir gehen.“

Fragend gehen wir voran, das bedeutet: unsere Fragen zu formulieren, ohne Angst, dass andere sie für dumm halten. Es bedeutet, Fehler machen zu dürfen. Es bedeutet, die Fragen der anderen ernst zu nehmen, wie die eigenen, so absurd sie auch erscheinen. Es bedeutet aber auch, unsere Antworten selbstbewusst vorzutragen, weil sie einen Punkt unseres Weges markieren, sie aber auch als das zu begreifen, als Beitrag zu einer gemeinsamen Suche nach Antworten.“⁸

8 Subcomandante Marcos, EZLN, Chiapas, 1995

*„Begriffe wie Partizipation, Kreativität, Empowerment und Flexibilität, sowie alternative didaktische Methoden wie Projektarbeit und Offenes Lernen ... sind dem Verdacht ausgesetzt, eine neoliberale Ordnung und Steuerungsdiskurse zu unterstützen“ .
(Tania Araujo)*

1.2

Panta-rei – ein bildungskritischer Ansatz im Bewusstsein um die Ambivalenz transdisziplinärer Konzepte

Der aktuelle gesellschaftliche Strukturwandel, der sich entlang bestimmter Entwicklungstrends vollzieht, impliziert Veränderungen in der Ausrichtung und im Selbstverständnis von Bildung.

„Panta rei-Bildung bewegt“ wurde als Teilprojekt der Vernetzungspartnerschaft „Bildung schlägt Funken“, bei dem maiz die Träger_innenschaft inne hatte, konzipiert, um damit ein konkretes Angebot für jugendliche Migrant_innen⁹ zur Vorbereitung auf den externen Hauptschulabschluss zu entwerfen. Dieses Angebot berücksichtigt die gegenwärtigen Entwicklungen und inhaltlichen, didaktischen und methodischen Aspekte unserer global vernetzten Welt, die sich für die Gruppe der Lernenden und ihre Sozialisation ebenso wie für die Gruppe der Lehrenden als besonders herausfordernd darstellen. Dabei rücken Themen wie Rassismus und Sexismus, die in ihren unterschiedlichen Ausprägungen die gesellschaftliche Teilhabe jugendlicher Migrant_innen erschweren ebenso wie die Schwierigkeit einer kritischen Distanz zu epistemologisch eurozentristisch geprägten, pädagogischen und didaktischen Konzepten seitens Unterrichtender in den Vordergrund.

Mit diesem Bildungsprojekt hat maiz es sich zur Aufgabe gemacht, einen Vorbereitungslehrgang zum Hauptschulabschluss für jugendliche Migrant_innen dahingehend auf- und auszubauen, sodass den Lernenden ermöglicht wird, die Qualifikationen für einen guten Pflichtschulabschluss zu erlangen und darüber hinaus sichergestellt wird, dass die jungen Menschen Werkzeuge mitnehmen, mit denen sie Herausforderungen in der Gesellschaft, am Arbeitsmarkt und auf ihrem weiteren Lebensweg aktiv begegnen können. Die langjährige Erfahrung von maiz in der Arbeit mit Jugendlichen sowie in den zahlreichen Projekten, die stets von emanzipatorischer Bildungsarbeit und der Auseinandersetzung mit (gesellschafts-) politischer Entwicklung geprägt sind, sehen wir als Basis für den aussichtsreichen Verlauf unseres Vorhabens.

Mit diesem Handbuch, den darin angeführten kritischen Texten und den vorgestellten pädagogischen Ansätzen möchten wir Anregungen, Unterstützung und Werkzeuge anbieten für alle, die in Bildungsprozesse mit und für jugendliche(n) Migrant_innen eingebunden sind.

⁹ Wir verwenden in dieser Publikation bewusst die aus der Queer-Theorie entstandene weiterentwickelte Schreibweise der Geschlechter-Zwischenräume (Gender Gap). Der Gender Gap soll ein Mittel der sprachlichen Darstellung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten, auch jener abseits der gesellschaftlich hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit sein (vgl. wikipedia).

1.3

Jugendliche Migrant_innen und die Banalität ihrer Bildungsbenachteiligung

Zielgruppe der in diesem Handbuch vorgestellten Maßnahmen sind jugendliche Migrant_innen, die aufgrund ihres Alters nicht mehr im regulären Pflichtschulbereich zugelassen sind und deren Integration in das berufliche Ausbildungssystem durch strukturelle, sprachliche und soziokulturelle Probleme erheblich erschwert ist. Jugendliche Migrant_innen zählen in Europa zu einer mehrfach benachteiligten Bevölkerungsgruppe. Mehrfach in dem Sinn, da Benachteiligungen durch strukturelle Rahmen hervorgebracht, verstärkt und legitimiert werden und sich folglich das Muster der Benachteiligung im täglichen Leben von jugendlichen Migrant_innen manifestiert und durch die geringe Beachtung der vielfältigen Unterschiede in Hinblick auf mitgebrachte Voraussetzungen (Bildungsabschlüsse, ökonomische Ressourcen,...) verstärkt wird.

Im österreichische Schulsystem finden wir bedauerlicher Weise eine sehr starre Struktur vor, die gerade im Bereich der Erwachsenenbildung und der Grundbildung für junge Erwachsene, und hier insbesondere von Migrant_innen, einen hohen Nachholbedarf hat. Die Gruppe jugendlicher Migrant_innen kommt in bildungspolitischen Diskussionen bislang entweder gar nicht, oder als „Problemgruppe“ vor, der geringere Bildungsnähe und geringeres berufliches Qualifikationsniveau unterstellt wird. Ist die soziale Selektivität des österreichischen Bildungssystems hinlänglich untersucht und dokumentiert, so bleibt das Zusammenspiel von sozialer und ethnischer Segmentierung jedoch weiterhin unterbelichtet, was in der Folge der Schuldzuweisung an Migrant_innen und deren rassistischer Diskriminierung im Alltags- und (bildungs-)politischen Diskurs Vorschub leistet.

Thomas Quehl (2010) wirft einen rassistuskritischen Blick auf die „Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung“ im deutschsprachigen Raum und kritisiert die für sämtliche Beteiligte (Lehrende, Lernende, Eltern...) als normal empfundene „Reproduktion von offiziellem, durch den Lehrplan autorisiertem Wissen, das Zuweisen unterschiedlicher Zukunftschancen im frühzeitig separierenden deutschen Schulsystem und das Hervorbringen von Wissen und sozialen Bedeutungen in den alltäglichen Abläufen und dem heimischen Lehrplan.“

Quehl spricht damit genau den Kritikpunkt an, der unserer Erfahrung nach auch auf das österreichische Bildungssystem zutrifft und der ein wesentlicher Beweggrund für die Entwicklung unseres Bildungsprojektes war.

Unsere Kritik bezieht sich auch auf den vorherrschenden Defizitdiskurs, der sich u.a. in der geringen Anerkennung informellen und non-formal erworbenen Wissens von jugendlichen Migrant_innen und in einer Betonung auf mangelnde Deutschsprachkenntnisse als entscheidendes Kriterium der Anerkennung widerspiegelt. Wir unterstreichen die Kritik Quehls, wonach Bildungsbeteiligung und geringe Schulleistungen von Schüler_innen mit Migrationshintergrund durch (das Hervorheben von) sprachlich-kulturell-soziale Defizite im hegemonialen Diskurs (scheinbar) erklärt bzw. „plausibilisiert“ werden und nicht als das erscheinen, was sie sind: „nämlich eine nicht erbrachte Leistung der Institution Schule.“ (Quehl, 2010).

Ein anderer Aspekt unserer Kritik bezieht sich auf die Auswahl von Unterrichtsthemen in Hauptschulkursen, die auf Kinder und Jugendliche im Alter von 10-15 Jahren ausgerichtet sind. Diese widerspiegeln ein weißes eurozentristisch geprägtes Weltbild, in der Normen und Kategorien als Maßstäbe fungieren, die zu der Komplexität unserer Welt in einem Widerspruch stehen. Dadurch werden Themen ausgeklammert, die für die Bewältigung des

Alltags von jugendlichen Migrant_innen von besonderer Relevanz sind. Hinzu kommt, dass die Themenauswahl oft nicht erwachsenengerecht erfolgt, weder bezüglich der Aufarbeitung noch bezüglich der Vermittlung.

Mecheril (2009) hat in der Podiumsdiskussion „Bildung schlägt Funken“¹⁰ sehr treffend formuliert: „Migration ist konstitutiv und wird weiter zunehmen. Das Bildungssystem muss sich radikal auf die zunehmende Mobilität von Menschen einstellen. Zumindest muss sich das Bildungssystem rational der Entscheidung stellen: Stellen wir uns darauf ein oder nicht. Das betrifft die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch die Organisationsformen, das betrifft didaktische Aspekte (zum Beispiel die Frage, wie sehen unsere Geschichtsbücher aus), es betrifft alle Ebenen, und auf allen Ebenen müsste ein Wandel stattfinden, wie es in der Bildungsgeschichte immer Paradigmenwechsel gegeben hat.“ Es stellen sich unweigerlich einige zentrale Fragen, so Mecheril (2009): „Betrachtet die Gesellschaft die Menschen mit Migrationshintergrund als Teil dieser Gesellschaft, ja oder nein? Sind die Bildungsinstitutionen als Bildungsinstitutionen in Österreich in einem nationalstaatlichen Zusammenhang zu sehen, in dem Differenz überall gegeben ist: die Differenz der Sprachen, der Biografien und v.a., oder ist das Bildungssystem ein nationales Bildungssystem? Ein Entwicklungssystem, das mit einer nationalen Normalitätserwartung operiert, zum Beispiel mit der Normalitätserwartung, dass Kinder im Alter von sechs Jahren fähig sind, in die Schule zu kommen.“ (ebd.)

Quehl plädiert dafür, Verschiedenheit als individuelles und strukturelles Merkmal wahrzunehmen und fordert von der Schule die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen bei gleichzeitiger struktureller Stärkung der benachteiligten Gruppen, sowie der verbindlichen Verankerung entsprechender Maßnahmen (Quehl, 2010). Damit spricht er auch eines jener Ziele an, das wir mit der Entwicklung unseres Bildungsprojektes verfolgen, indem wir uns folgende leitenden Fragen stellen: Was wird im Kontext der Allgemeinbildung von wem vermittelt?

Welche Normen und Realitäten werden transportiert? Von welchen gesellschaftlichen Mustern und historischen Kontexten wird ausgegangen? Wer bestimmt bei der Vorbereitung auf das Berufsleben, was relevant ist?

Die genannten schwierigen institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen resultieren für jugendliche Migrant_innen häufig in einer Perspektivlosigkeit, die wiederum ihren Niederschlag im Ausschluss von weiterführenden Bildungsangeboten, prekären, unsicheren Arbeitsverhältnissen, wiederkehrenden Phasen der Arbeitslosigkeit und Jugendkriminalität und einer höheren Armutsgefährdung wiederfindet. Neben den genannten Faktoren der Diskriminierung kommen für jugendliche Migrant_innen im Bildungsprozess aber noch andere Faktoren erschwerend hinzu: Schwierigkeiten in der Phase der Pubertät, Fehlen von Netzwerken, geringer Kontakt zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und die ständige Konfrontation mit Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus sowie die Aussichtslosigkeit, eine erwünschte Berufsausbildung zu erlangen, da gesetzliche Hürden und sprachliche Probleme ihnen oftmals den Zugang zu Aus- und Weiterbildung nur sehr beschränkt möglich machen. Indem Judith Butler (2002) und Michel Foucault (1987) darauf hinweisen, dass Normen nicht nur das Handeln von Menschen regulieren, sondern auch das, was Menschen als ihre „Identität“ begreifen, sprechen sie einen weiteren kaum beachteten Aspekt im Zusammenspiel von Macht- und Dominanzverhältnissen an, dem unseres Erachtens gerade im Kontext der Bildungsarbeit mit jugendliche Migrant_innen besondere Relevanz zukommen sollte.

¹⁰ Mecheril, Paul: aus der Mitschrift zur Podiumsdiskussion des Netzwerkes „Bildung schlägt Funken“ mit dem Titel: „Das österreichische Bildungssysteme aus der Perspektive von Migrant_innen“ in Linz, am 3.12.2009

1.4

Projektarbeit und Bildung im Kontext neoliberalen Regierens und die Grenzen zwischen Widerstand und Normalisierung

Die Entwicklung neuer Ansätze setzt voraus, sich in einem ersten Schritt mit gegenwärtigen gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Trends auf theoretischer Ebene auseinanderzusetzen. Gemeint sind damit u.a. die sich wandelnde Rolle, die Wissen, in den europäischen Gesellschaften einnimmt, (hin zur wichtigsten Produktivkraft), sowie das Bildungskapital, die wichtigste Produktivkraft einzelner Personen, welches in wachsendem Maße ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt und ihre soziale Mobilität bestimmt; oder die Realität der transnationalen Mobilität allgemein. Erst durch einen kritischen Blick darauf eröffnen sich neue Handlungsspielräume für eine Weiterentwicklung auch auf bildungspolitischer Ebene. Im Folgenden möchten wir ein paar jener bildungspolitisch kritischen Ansätze andiskutieren, die uns dazu bewegt haben, neue, wenn auch selbstkritische, Bildungswege zu beschreiten.

Jedem pädagogischen Konzept liegt so etwas wie eine Bildungsphilosophie, ja eine Weltanschauung zugrunde. „Auf welche Ziele hin Menschen erzogen, gebildet und ausgebildet werden sollen und welche Konsequenzen daraus für die zuständigen Institutionen folgen, ist heftig umstritten. Denn jedes bildungspolitische Konzept enthält explizit oder implizit wenigstens drei Grundannahmen: eine Auffassung über die Natur des Menschen, einen Wertekatalog und Vorstellungen über die Funktionsweise von Gesellschaft, Wirtschaft und Staat.“ (Merkens, 2002). Unter Bezugnahme auf Analysen Michel Foucaults wird die These argumentiert, dass wir an einen Trend zu Unterrichtsformen wie »Offener Unterricht, Freiarbeit und Projektarbeit« erleben, weil diese Unterrichtsformen für neoliberales Regieren hochgradig anschlussfähig sind, weil sie als konsequente Verlängerung neoliberaler Steuerungsparadigmen bis hinunter auf die Unterrichtsebene gelesen werden können. „Offene Lernformen stehen in einer sozialen Dynamik, die einerseits eine zunehmende Individualisierung und Personalisierung vorantreibt und damit andererseits genau jenen flexiblen Menschen generiert, der gleichzeitig als Bedrohung für ein humanistisches Welt- und Menschenbild gesehen wird.“ (Sertl, 2002).

Auch Transdisziplinarität, wie sie in diesem Handbuch vorgestellt wird, hat ihre Ambivalenzen und sie bleibt eingebunden in gesamtgesellschaftliche, zeitlich wie lokal spezifische Diskurse und kann die hegemoniale Wissensproduktion ebenso stützen wie in Frage stellen. Im Kontext der neoliberalen Umstrukturierung des Bildungssystems nach ökonomischen Standards wird beispielsweise deutlich, wie Transdisziplinarität sowohl von marktorientierten wie auch marktkritischen Positionen positiv adaptiert wird (Hark, 2003).

In diesem Zusammenhang bemerkt Hark bezüglich der momentanen Umsetzung von Transdisziplinarität einen „Verlust von politischen Ansprüchen und theoretischer Radikalität“ (Hark, 2005). So wirft die stärkere privatwirtschaftliche Einbindung und Verwertung transdisziplinär gewonnenen Wissens zunehmend ethische Fragen auf. Im privatwirtschaftlichen Kontext spielen ethische Fragen jedoch oft eher nachgeordnete Rollen. Machbarkeitswahn, finanzielle Anreize und Wettbewerbsdruck dominieren das Feld und es gibt selten einen Bezug auf wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Debatten zur Bedeutung und zum Wandel wissenschaftlich-technischen Wissens in Zeiten globaler Transformation (Kahlert, 2005).

Gerade transdisziplinäres Arbeiten erweist sich in diesem marktorientierten Kontext als besonders anschlussfähig und wird als transdisziplinäre Kompetenz einer strategischen Komponente der Fertigung von marktgerechten und konkurrenzfähigen Angeboten (Maasen, 2008).

Für eine kritische und transdisziplinäre Bildungsarbeit erachten wir es deshalb als wesentliches Kriterium, mittels folgender Fragen die eigene Praxis zu reflektieren:

Was macht ein Problem zu einem Problem und insbesondere zu einem transdisziplinären Problem? Leistet es einen Beitrag zur Lösung eines konkreten gesellschaftlichen Problems? „Bildet es die Grundlage für die Identifizierung und Strukturierung von Problemen? Wie ist die Identifizierung, Strukturierung, Analyse und Bearbeitung eines bestimmten Problems in einem Problemfeld? Ist Transdisziplinarität ein Gegenkonzept zu der Zunahme der Spezialisierung und Verselbständigung?“ (Pohl et. al., 2006). Kann transdisziplinäre Bildungsarbeit mögliche Lösungswege beeinflussen? Wie ist die Übertragbarkeit auf andere Situationen? Wie sind die Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lehrenden sowie Lehrenden und Lernenden? Wie sieht die Qualitätssicherung aus und welche Kriterien werden verwendet? Wird Bildung durch Transdisziplinarität zum zentralen Feld einer gegenhegemonialen Praxis?

1.5 Ökonomisierung der Pädagogik

Nach dem Verständnis der EU-Politik ist Bildung die Anpassung an den sich wandelnden Arbeitsmarkt (an die Globalisierung). Durch die Schule soll jede/r in die Lage versetzt werden, die „Instrumente“ für diese Anpassung zu erwerben. Bildung soll in immer schnellerem und effizienterem Maße gewünschte Eigenschaften der Subjekte hervorbringen. Die gegenwärtig stattfindende Reorganisation des Bildungswesens ist Teil der Pläne für eine Umgestaltung fast aller Lebensbereiche nach dem Vorbild des Marktes. Beschäftigungsfähigkeit der/des einzelnen Arbeitskraftunternehmer_in/Arbeitskraftunternehmers sowie Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschafts- bzw. Wissenschaftsstandortes sind die Zielsetzungen, denen alle übrigen Vorgaben der nationalstaatlichen Politik untergeordnet werden. Auch die Bildung bleibt nicht von Ökonomisierung-, Kommerzialisierungs- und Privatisierungstendenzen als Wesenselement der neoliberalen Globalisierung verschont (Butterwegge et. al., 1999).

Unterrichtsprojekte, Schulpraktika und Workshops mit Jugendlichen und Social Networks stehen unter dem Verdacht neoliberale Steuerungsdiskurse zu fördern. Hier zeigen sich Parallelen zu einem zentralen Paradox des Bildungssystems. Schule wird damit zunehmend selbst zu einem Motor neoliberaler Transformationsprozesse von Gesellschaft. Wieland hält deshalb fest: „Notwendig ist nicht eine Ökonomisierung der Pädagogik, was ansteht, ist eine Pädagogisierung der Ökonomie.“ (Weiland, 2001). Laut Merckens ist kritische Bildungstheorie „zunächst einmal dazu aufgerufen, die gegenwärtigen ökonomischen, politischen und kulturellen Transformationsprozesse, in einer Weise auf den Begriff zu bringen, dass eingreifende Praxis und bildungspolitische Wirksamkeit wieder in ihr angelegt ist. Ausgangspunkt einer kritischen Bildungstheorie bleibt unverändert, Emanzipation und Herrschaft als zweifach einheitliches Wesen von Bildung, als den Bildungspraxen eingeschriebenen Widerspruch, zu denken; das uneingelöste Versprechen der Emanzipation durch Bildung, als ein den herrschenden Verhältnissen immanenten Antagonismus zu politisieren.“ (Merckens, 2002).

Vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Kritik in der Bildungstheorie allerdings erscheine die Grenze zwischen Widerstand und Stabilisierung zunehmend verschwommen und ungreifbar, stellt Sternfeld fest. (Sternfeld, 2008) Und spätestens seit der Rezeption von Foucault in der kritischen Bildungswissenschaft ist nicht nur dem Subjekt der Boden unter den Füßen weg-dekonstruiert worden. Begriffe wie Partizipation, Selbstwertüberzeugung, Empowerment und Flexibilität, sowie alternative didaktische Methoden wie Projektarbeit und Offenes Lernen sind dem Verdacht ausgesetzt, eine neoliberale Ordnung und Steuerungsdiskurse zu fördern.

Im Bewusstsein um die beispielhaft angeführten Ambivalenzen und kritischen Diskurse im Zusammenhang mit Bildung und Transdisziplinarität, sehen wir dennoch gegenwärtig in diesem Ansatz auch einen Weg, um im Bildungsprozess die Räume zu geben, die benötigt werden, um Grenzen zwischen Fächern und Disziplinen aufzubrechen und im Sinne Paulo Freires eine befreiende Pädagogik zu forcieren. Eine Pädagogik, die Raum schafft, um vernetzte Strukturen zu erkennen, zu hinterfragen und um - wie Paulo Freire (1984) festhält - „die Welt zu lesen“. Eine Pädagogik die Wissen anerkennt, auf dieses aufbauend neues Wissen vermittelt, fragend und forschend Diskurse fördert, um die Handlungsspielräume und Möglichkeiten zur Veränderung von Realitäten auszudehnen, erlebbar und sichtbar zu machen. Eine Pädagogik, die unter Berücksichtigung von antirassistischen, antisexistischen, postkolonial-kritischen Perspektiven ein Grundverständnis für vernetzte Strukturen schafft und damit den Grundstein für eine humanistische Bildungsethik legt.

1.6 Die Ziele von Panta rei

Mit diesem Handbuch möchten wir unsere Bildungsarbeit im Rahmen des Projektes „Panta rei – Bildung bewegt“ vorstellen, die problemorientiert und situativ ist, und eine kritische Bewusstwerdung gesellschaftspolitischer Zusammenhänge sowohl bei Lehrenden wie auch bei Lernenden zum Ziel hat. Eine Bildungsarbeit, die die Lernenden ermutigt, sich als Subjekte ihrer täglichen Entscheidungen zu erleben, und sie so in einen Zustand versetzt, aus dem heraus sie fähig sind, selbständig und selbstbewusst zu handeln. Wesentliche Kriterien zur Erreichung einer solchen Geisteshaltung bilden also politisches, transkulturelles sowie globales Lernen, kommunikativer und emanzipatorischer Unterricht, Berufsorientierung sowie, soweit erforderlich, Alphabetisierung. Dabei setzen wir uns mit Themen wie Ausgrenzung, Isolation, Rassismus, Sexismus, und Identität, die im Leben unserer Zielgruppe oft eine erhebliche Rolle spielen, auseinander.

Mit unserer hier vorgestellten Bildungspraxis möchten wir jugendlichen Migrant_innen Grundbildung (Deutschkenntnisse, Rechnen, allgemeine Kenntnisse in Neuen Technologien – Windows, Linux) als Grundlage für jegliche Aus- und Weiterbildung mitgeben, den Erwerb eines Hauptschulabschlusses ermöglichen, langfristig eine Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt sowie in Aus- und Weiterbildung erzielen sowie ihre Partizipation am öffentlichen, politischen und kulturellen Leben und Chancengleichheit sowie Globales Lernen fördern.

Durch das transdisziplinäre Unterrichtskonzept soll es den Lernenden erleichtert werden, komplexe Problembereiche zu analysieren, systematisieren und vernetzte Strukturen zu erkennen, die eine Gesamtheit mit ihren Abhängigkeiten und gesellschaftspolitischen Interessen erkennen lassen. Dadurch lernen die Teilnehmer_innen, kritische Positionen zu beziehen und eigene Lösungsstrategien zu entwickeln, die sie nicht nur im momentanen Lernprozess unterstützen, sondern sie auch dazu befähigt, eine gestaltende Rolle in der Gesellschaft einzunehmen.

Auf individueller Ebene möchten wir die Teilnehmenden über die fachliche Wissensvermittlung hinaus dabei unterstützen, Selbstakzeptanz/Selbstwertüberzeugung und Vertrauen in die eigene Bewältigungskompetenz zu gewinnen bei gleichzeitiger kritischer Reflexion gesellschaftlicher Normen, Mechanismen und Strukturen, Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität zu erwerben und gleichzeitig kollektive wie individuelle Strategien im Kampf gegen Diskriminierung zu entwickeln, um letztendlich einen Prozess der Selbstermächtigung zu fördern. Im Sinne Gramscis streben wir an, die Selbstpotenzierung der menschlichen Entwicklungsfähigkeiten zu unterstützen.

Inspiziert durch Gramsci verfolgen wir den Weg, wo "Bildung den Menschen dazu befähigen soll, die Widersprüche in der eigenen Subjektwerdung zu reflektieren, die Bedingungen der eigenen Lebensgeschichte zu klären, ein Bewusstsein von der eigenen historisch-gesellschaftlichen Komplexität zu entwickeln. Der Mensch kann nur Führer seiner selbst, also mündig sein, wenn er seine Biographie im Kontext gesellschaftlicher Strukturen zu reflektieren in die Lage versetzt ist." (Armin, 2003).

Mitautor_innen gesucht

*Wir laden Sie als Pädagog_innen, Bildungsinteressierte, Lernende, Suchende...
ein, uns dabei zu begleiten bildungspolitisch neue Wege zu beschreiten. Gestalten
Sie diesen spannenden, nie endenden, vielgeisigen, kritischen, kreativen...
Prozess mit*



2 Grundsätze unserer Bildungsarbeit

„Wir haben Recht auf
Gleichheit, wenn der Unterschied / die Differenz
uns erniedrigt und Recht
auf Unterschied / Differenz,
wenn die Gleichheit uns
deskarakterisiert“
(Boaventura de Souza Santos)



Die in diesem Handbuch beschriebene Bildungsmaßnahme beruht auf der pädagogischen Praxis von maiz, die sich als antirassistisch und feministisch versteht, d.h. die zur Emanzipation, zur Veränderung von Realität und zum Abbau von struktureller Benachteiligung beiträgt. Auf dieser Grundlage setzen wir uns kritisch mit gängigen pädagogischen Konzepten in Theorie und Praxis auseinander und versuchen in und durch unsere Arbeit Muster aufzubrechen, die auch oder gerade im Bildungskontext hegemoniale und postkolonialistische Strukturen auf vielfältiger Ebene widerspiegeln. Gemeinsam mit Lehrenden wurden untenstehende Grundsätze für die Bildungsarbeit in maiz formuliert. Zum besseren Verständnis unserer Grundsätze gehen wir in den folgenden Beiträgen auf die Themenbereiche Antirassismus, Antisexismus, Postkolonialismus und kritische Befreiungspädagogik am Beispiel Paulo Freires und Augusto Boals näher ein.

2.1 Bildungsgrundsätze in maiz

- Unsere Angebote werden vom Prinzip der Anerkennung, der Aufwertung und der Erweiterung des Wissens und der Kompetenzen der beteiligten Teilnehmer_innen geleitet.
- Der Lernprozess gestaltet sich im Rahmen einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den für die jeweiligen Maßnahmen relevanten Themen.
- Wir orientieren uns an einem dialogischen Prinzip: Im Einklang mit den Ansätzen der „Pädagogik der Unterdrückten“ verstehen wir Dialog als ein Treffen von Subjekten, die sich anhand von Reflexion und Praxis an die Welt wenden, um sie zu verändern.
- Durch transdisziplinäres Arbeiten lernen die Teilnehmer_innen, lebensweltliche Probleme in ihrer Komplexität zu erfassen, zu analysieren und unter Berücksichtigung regionaler und globaler Dimensionen in Teilbereiche (naturwissenschaftliche, rechtliche, wirtschaftliche, ethische und gesellschaftspolitische, ...) zu zerlegen und in wechselseitigem Bezug zueinander zu bearbeiten, indem sie auch prüfen, welchen Interessen, Normen und Wertorientierungen sie entsprechen. Durch das abschließende Zusammenführen der einzelnen Teilbereiche erlangen die Lernenden ein umfassendes Verständnis des übergreifenden Problems.
- Das Bewusstsein und die Reflexion über die gesellschaftliche Position der beteiligten Personen sowie die Thematisierung des Machtgefälles zwischen hegemonialen und ausgegrenzten Gruppen sind sowohl Bedingung als auch Ergebnis des dialogischen und antirassistischen/antisexistischen Bildungsprozesses.
- Selbstermächtigung wird in maiz als politische Strategie verstanden, die das Ziel struktureller Transformation verfolgt. Wir betrachten die Förderung der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Problemursachen als wesentlichen Teil von Empowermentprozessen.
- Eine transkulturelle Perspektive manifestiert sich in unseren Bildungsangeboten vor allem als didaktische Aufarbeitung bestimmter Themen; sie ist aber nur eine unter den anderen Ansätzen in unseren Kursen. Im Rahmen der Bildungsarbeit sollen Ordnungen, die ausschließlich mit kulturellen Betrachtungen der Kursteilnehmer_innen und der mit Wanderung verbundenen Phänomenen einhergehen, nicht reproduziert und zementiert, sondern unter Einbeziehung von weiteren Aspekten wie Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Alter, Religion, Klasse/Sozialstatus und Besitz reflektiert und problematisiert werden.

- Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Maßnahmen sollen Bewusstseinsprozesse in Gang setzen, welche es den Kursteilnehmer_innen ermöglichen, Formen und Perspektiven der Handlung als Subjekte in der Gesellschaft zu erforschen und zu verwirklichen. Letztendlich soll gemeinsam mit den Lernenden ein Raum entstehen, in dem die Entwicklung von Strategien zur Veränderung der eigenen Situation, aber auch der allgemeinen arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Situation, stattfinden kann.
- Arbeitslosigkeit/fehlender Zugang zum Arbeitsmarkt wird hier nicht als Individualschuld, sondern als Folge von sozio-ökonomischen und politischen Entwicklungen betrachtet. (maiz, 2009)

2.2 Antirassistische Bildungsarbeit aus der Perspektive von politisch organisierten Migrantinnen und Lehrenden

maiz arbeitet seit Beginn seiner Arbeit auf vielfältigen Ebenen zur Überwindung rassistischer Strukturen und deren Auswirkungen auf die gesellschaftliche Teilhabe von Migrant_innen in Österreich. Ausgehend von dem Grundsatz, dass Bildung immer politisch ist, ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ausprägungen und Formen des Rassismus und die Arbeit an und mit Gegenkonzepten (wie z.B. dem politischen Antirassismus und Aktivitäten zur Sichtbarmachung von Migrantinnen als Protagonistinnen) ein wesentlicher Aspekt unserer Bildungsarbeit. Indem wir unsere Arbeit als antirassistische Bildungsarbeit benennen, versuchen wir eine klare politische Position einzunehmen und uns dabei von den neoliberalen und epistemologisch eurozentristisch geprägten Konzepten der Interkulturalität und der interkulturellen Pädagogik abzugrenzen. Eine Abgrenzung erachten wir (und da gehen wir mit einer wachsenden Anzahl an KritikerInnen aus den Bereichen der Pädagogik, Bildungs- und Erziehungswissenschaft konform) deshalb für wichtig, weil Konzepte der interkulturellen Pädagogik Kultur als „zentrale Differenzierungsdimension“ priorisieren und durch die Ausklammerung von anderen Zugehörigkeitsordnungen wie Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Alter, Religion, Klasse/Sozialstatus u.a. eine Beschäftigung mit diesen verhindern (Mecheril, 2004). Bereits 1995 attestierte der deutsche Philosoph Wolfgang Welsch dem Konzept der interkulturellen Pädagogik Erfolglosigkeit aufgrund unveränderter Fortführung des traditionellen Kulturbegriffes, da es versäumt die Wurzel des Problems anzugehen und konstatiert: „Es ist nicht radikal genug, sondern bloß kosmetisch.“ (Welsch, 1995). Welsch plädierte vielmehr für einen Ansatz der Transkulturalität, und versucht damit die „Hybridisierung der Kulturen“ aufgrund veränderter globaler Bedingungen miteinzubeziehen. Wir unterstreichen die Kritik Paul Mecherils am Konzept der Interkulturalität, dass sich dieses auf die Darstellung von Migrantinnen als Andere – und nicht als politische und personale Subjekte konzentriert. Dadurch würden Dominanzverhältnisse verkannt und nicht das Ziel einer Veränderung von gegebenen Verhältnissen und Bedingungen berücksichtigt. Außerdem gelte die Anerkennung denjenigen, „die über den Status verfügen, dem Ideal des ‚handlungsfähigen Subjektes‘ relativ nahe zu kommen“: Jenen, die in der Lage sind, sich in den vorherrschenden Strukturen zu begreifen und zu artikulieren (Mecheril, 2004). In Anlehnung an die rassismus-kritischen Ansätze Mecherils, kritisiert Rubia Salgado am Konzept der Interkulturalität: „Unter dem Deckmantel eines Begriffes, der im allgemeinen Sinn mit politischer Korrektheit und Gerechtigkeit assoziiert wird und als ein Gegenpol zum Rassismus vermittelt wird, werden Handlungen und Politiken umgesetzt, die keine Transformation der Dominanzverhältnisse mit ihren diskriminierenden Strukturen bewirken können und es auch nicht wollen“ (Salgado, 2009: 26).

Wir verstehen unsere Bildungsarbeit als politische und antirassistische Arbeit und lehnen uns deshalb an den Begriff des politischen Antirassismus an, weil dieser unseres Erachtens gezielt gegenwärtigen Praktiken und Ideologien struktureller Ungleichheit entgegentritt und somit gleiche Rechte für alle sowie Gleichstellung der Migrant_innen auf allen Ebenen fordert. (maiz, 2009). Wir thematisieren vor allem unterschiedliche Formen, Dimensionen und Ebenen des Rassismus, seien es Alltags- oder institutionelle Rassismen, und unterstützen darauf aufbauend die Entwicklung von individuellen und kollektiven Strategien zur Bekämpfung dieser.

2.2.1

Migrant_innen als politische Identität

Wie Salgado bereits festgehalten hat erfordert eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Thema „politischer Antirassismus“ zuerst die Frage nach der Definition der Akteur_innen des politischen Antirassismus – den Migrant_innen. Wenn wir von Migrant_innen sprechen, sprechen wir von „einer politischen Identität als Ausgangsbasis einer politischen Artikulation.“ (Salgado, 2007: 9) und lehnen uns an eine Definition von FeMigra (Femigra, 1994) an, die die Bezeichnung Migrantin als „Gegenentwurf, als Bezeichnung eines oppositionellen Standorts, die sich als eine Bestimmung der eigenen politischen Identität konstituiert beschreibt, bei dem es sich um eine strategisch konstruierte Identität handelt. Die Konstruktion einer Migrant_innenidentität sehen wir als eine Strategie im Kampf um die Eroberung von gleichberechtigter Partizipation im europäischen Territorium, im Kampf um die Veränderung bzw. den Abbau von Strukturen des Ausschlusses. Zusammenarbeit und die Bildung von Allianzen mit Mehrheitsangehörigen sollen als weitere Strategien im Rahmen dieses politischen Agierens gesehen, reflektiert, analysiert, evaluiert und adaptiert werden.“ (ebd.)

2.2.2

Rassismus – ihn zu benennen ist Grundlage des Widerstandes

Antirassistische Arbeit setzt ferner voraus, sich mit den vielfältigen Formen, Dimensionen und Funktionsweisen von Rassismus zu beschäftigen. Dabei fällt auf, dass Rassismus zu vielschichtig ist, um eine knappe Definition zu liefern. Dennoch ist eine Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene notwendig, um Aussagen zu treffen und Handlungsschritte abzuleiten, die eine Opposition erst ermöglichen. Wir möchten uns darauf beschränken, den Rassismus aus der Perspektive des Zusammenhangs zwischen Makro- und Mikroebene zu durchleuchten und ein paar kurze Definitionen und Überlegungen als Anregung für weiterführende Literatur anführen.

Rassismus, ist laut Wallerstein, immer „die aktive Aufrechterhaltung der gegebenen transnationalen Gesellschaftsstruktur“, er bezieht sich „auf Handlungsformen innerhalb eines globalen Zusammenhangs“ (Wallerstein, 1990). Wallerstein spricht damit u.a. den Aspekt einer ethnischen Einteilung der Bevölkerung und die damit einhergehende Ungleichheit der sozialen und wirtschaftlichen Möglichkeiten an, der Angehörigen bestimmter ethnischer Gruppen sich ausgesetzt sehen, und die u.a. zur Ausformung einer stark diversifizierten Lohnhierarchie innerhalb einer Gesellschaft führt.

Einen weiteren Aspekt von Rassismus spricht Philomena Essed an: „Der Rassismus ist eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige „Rassen“ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“ Der Rassismus so Essed ferner, „ist ein strukturelles Phänomen. Das bedeutet, dass ethnisch spezifizierte Ungleichheit in ökonomischen und politischen Institutionen, im Bereich von Bildung und Erziehung und in den Medien wurzelt und durch diese Strukturen reproduziert wird.“ (Essed, 1992).

Stuart Hall (1980) beschreibt Rassismus folgendermaßen: Durch unterschiedliche ökonomische, politische und ideologische Praktiken werden „verschiedene soziale Gruppen in Beziehung zueinander und in Bezug auf die elementaren Strukturen der Gesellschaft positioniert und fixiert; diese Positionierungen werden in weitergehenden sozialen Praktiken festgeschrieben und schließlich legitimiert.“

2.2.3

Die Normalität asymmetrischer und institutionalisierter Herrschaftsverhältnisse

Es wird deutlich, dass mit dem Begriff Rassismus ein analytischer Blick auf einen allgemeinen Zusammenhang angeboten wird, der sich auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in mannigfaltiger und sich wandelnder Form manifestiert (Brodin/Mecheril, 2010). Rassistische Ordnungssysteme sind also auch trotz internationaler Ächtung nicht verschwunden. Autoren wie Morgenstern (u.a.) konstatieren vielmehr einen Wandel des Rassismus in dem es um eine „Wahrung“ der eigenen kulturellen Identität, so genannter „Leit-Kulturen“, geht. Rassistische Ordnungen weisen bestimmte semantische Codes auf, sind gekennzeichnet durch symbolische und materielle Ressourcen – und Machtverteilungen und umfassen normative Regeln, die als universalistische, konventionelle oder juristische Gebote in Erscheinung treten. (Giddens, et al. in: Brodin/Mecheril, 2010). Als Beispiel für strukturelle Ungleichheit sticht die Qualifizierung von Sprache als entscheidendes Merkmal zur Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen im Bildungskontext besonders hervor. So kann ein Mechanismus wirken, der Bevölkerungsgruppen, deren Muttersprache die der Mehrheit ist, mit einem privilegierten Zugang zu Ressourcen ausstattet, während minoritäre Gruppen sprachlicher Zugehörigkeitskriterien vom Zugang dieser eher ausgeschlossen werden (maiz, 2007). Skutnabb-Kangas und Phillipson entwickelten den Begriff Linquizismus und definieren damit „Ideologien, Strukturen und Praktiken, die verwendet werden, um eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen (sowohl in materieller als in immaterieller Hinsicht) zu legitimieren, durchzusetzen und zu reproduzieren, und zwar zwischen Gruppen, die aufgrund ihrer Sprache definiert werden“ (Skutnabb-Kangas/Phillipson, 1992).

Im Kontext struktureller Ungleichheit sind sprachliche Zugehörigkeitskriterien sowohl in Bezug auf Definition (Wertigkeit) als auch im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionspraktiken (Zugänge verschaffen oder barrkadieren) hierarchisch: Die Sprache der dominanten Gruppe wird glorifiziert, sie gilt als Norm, als selbstverständliche Voraussetzung für die Teilnahme am öffentlichen Leben. Die Sprachen der ausgegrenzten Gruppen werden stigmatisiert. Sie werden nicht als Ressource, sondern als Behinderung konstruiert (integrationshemmend, den Unterricht störend etc.) und als Argumentationsbasis für Defizittheorien somit auch für Problemverschiebungen herangezogen. Nicht die Dekonstruktion struktureller Ungleichheit, sondern das Erlernen der dominanten

Sprache wird als Lösung dargestellt, die allen Menschen die gleichen Chancen garantiert und Gleichbehandlung gewährt. Aus dieser hierarchischen Perspektive heraus erscheint es völlig normal, der mangelnden Beherrschung der dominanten Sprache „die Schuld am ungleichen Zugang zu Macht und Ressourcen (zu) geben und dieser Mangel wird den Minderheiten selbst angelastet“ (Skutnabb-Kangas/Phillipson, 1992 In: 2007). Diese Argumentationspraxis blendet aus, dass die Ungleichheit der Sprachen strukturell bestimmt ist.

Mit dem Verweis auf eine gewisse „Normalität des Rassismus“ hin, sprechen Mecheril / Varela et.al (Brodén/ Mecheril 2010) eine Art Selbstverständlichkeit an, die asymmetrischen, als legitim geltenden, verfestigten und institutionalisierten Herrschaftsverhältnissen attestiert wird. Diese „Normalität“ des Rassismus wird in formellen Bildungskontexten laut Mecheril/Brodén auf zweifache Weise relevant: „als Bildungsgegenstand (z.B. in explizit rassismuskritischer politischer Bildung) und als Phänomen, das durch rassistische Unterscheidungen in den Bildungsinstitutionen (zumeist maskiert und Weltverständnissen von Pädagogen und Pädagoginnen, zum Beispiel LehrerInnen, eingelassen oder in Materialien, Bildern und Texten materialisiert) hergestellt und bekräftigt wird“. (ebd.) Als allgemeine Deutungs- und Handlungsoptionen wird - so die Autor_innen - Rassismus in Bildungsinstitutionen gesellschaftlich wirklich gemacht.

Mecheril (2009) beschreibt mit dem Begriff der Rassismuskritik eine „notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis der Analyse und der Artikulation.“ Für Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet Rassismuskritik im Sinne einer kritischen pädagogischen Praxis die ständige theoriebezogene Reflexion des eigenen Handelns im Kontext von Strukturen, Diskursen und Dominanzverhältnissen sowie das Erarbeiten entsprechend widerständiger und verändernder Strategien und Handlungsalternativen.

2.2.4

Rassismus im Kontext Schule

Im Bildungskontext mit jugendlichen Migrant_innen sollte unserer Ansicht nach den unterschiedlichen Aspekten des Rassismus und seiner „Normalität“ besondere Beachtung geschenkt werden, da genau diese für das hohe Risiko von jugendlichen Migrant_innen ohne Schulabschluss zu bleiben und für die Schwierigkeiten im Zugang zum Arbeitsmarkt wesentlich mitverantwortlich sind. Beim Übergang zwischen Grundschule und Sekundarschule zeigt sich institutionelle Diskriminierung besonders deutlich, indem Kindern mit Migrationshintergrund u.a. als Folge von defizitorientierten Zuschreibungen (Defizite der Kinder und Defizite im Bezug auf die Unterstützung seitens der Eltern) höhere Schulbildung häufig nicht zugetraut wird. Als Gründe für den erschwerten Zugang zum Bildungs- und Arbeitsmarkt können die geringe Einbindung in informelle Netzwerke seitens jugendlicher Migrant_innen, die Normierung von gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen, in denen z.B. die Darstellung von migrantischen Familien als defizitäre Orte in öffentlichen Diskursen, aber vor allem die vielfältigen Aspekte struktureller Ausschließungspraxis angeführt werden.

In Anlehnung an Robert Miles definiert Mark Terkessidis in seinem Buch „Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive“ Rassismus als einen Apparat, der drei wesentliche Komponenten umfasst: die Rassifizierung, die Ausgrenzungspraxis (z.B. am Arbeitsmarkt, Staatsangehörigkeit, kulturelle Hegemonie) und die differenzierende Macht. Mit der Bezeichnung der differenzierenden Macht rückt er den Aspekt der Gewalt ins Zentrum und meint damit u.a. Ressourcen einer bestimmten Gruppe, die die Diskriminierung mit Autorität versehen und sie in Gang setzt (z.B. durch Abschiebep Praxis, Zuteilung von Ressourcen und Dienstleistungen) (Terkessidis, 2004).

Im Bereich der Forschung kommt den „Rassismus-Täter_innen“ viel Aufmerksamkeit zu, Therkessidis versucht deshalb in seiner empirischen Untersuchung weg vom „Täter_innenzentrismus“ zu kommen, indem er die strukturellen Aspekte des Rassismus und deren Bedeutung für die Subjektivierungsprozesse betroffener jugendlicher Migrant_innen (2. Generation) ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt. Er geht der Frage nach wie und in welcher Form sich Ausgrenzungs-Praktiken des Rassismus im Alltag jugendlicher Migrant_innen manifestieren. Anhand von Interviews mit jugendlichen Migrant_innen in Deutschland führt er recht deutlich vor Augen, wie unterschiedliche institutionelle Felder (z.B. die Institutionen der Staatsangehörigkeit und Mechanismen der kulturellen Hegemonie im Rahmen von Schule und Arbeitsmarkt sowie die zugehörigen „Idiome“ und Wissensbestände) an einer Trennung zwischen Migrant_innen und Mehrheitsangehörigen arbeiten und wie vielfältig die Hürden sind, die sich Migrant_innenkindern und Jugendlichen im Bildungswesen entgegenstellen. Kindern und jugendlichen Migrant_innen wird in der Institution Schule, so fasst Therkessidis die Interviewergebnisse treffend zusammen, in mehrfacher Hinsicht eine „Sonderrolle“ zugewiesen. Sie müssen ihr Expert_innenwissen über ihre Herkunftsländer zur Schau stellen. „Es wird ihnen ein Wissen über ihre Herkunft (Sprache, Kultur, Geschichte) unterstellt, das sie quasi ‚genetisch aufgesogen‘ hätten“ (ebd.). Vor allem Schüler_innen der zweiten Migrant_innen Generation finden sich dadurch in einer Position wieder, die von außen doppelt als Mangel markiert wird: nicht genug „ausländisch“ und nicht genug „deutsch“. Erst durch die Wissensbestände der „einheimischen“ Lehrer und Schüler wird die Vorstellung erzeugt, Migrant_innenkinder würden zwischen zwei Stühlen sitzen.

Erlebnisse die auf Verfestigung von Unterschieden hinausliefen z.B. Sprechen über „Ausländer“ wiegen, so die Ergebnisse seiner Untersuchung, sogar oft schwerer, als offensichtlich (rassistisches) Fehlverhalten. Mit den Begriffen Entfremdung, Verweisung, Entantwortung, Entgleichung und Spekulation (ebd.) versucht er kollektive und serielle Akte zu beschreiben, „die Personen einem anderen „Wir“ angliedern, welche sie an einen anderen Ort schicken, sie ihrer Individualität berauben und ihren Status als Subjekt unterterminieren“. (ebd.)

Im Prozess der Entfremdung werden Positionierungen von Migrant_innen unter dem Aspekt der Identität verhandelt (Name, körperliche Merkmale, Kleidung,...). Diese lösen bestimmte Akte aus, die von den Betroffenen als Entfremdung erlebt werden und gerade im schulischen Kontext für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund starke Relevanz haben. Verweisung – transportiert die Person an einen anderen Ort. Z.B. durch die Frage „Woher kommst du?“ und basiert auf dem Mythos von der eigentlichen Herkunft und Zugehörigkeit.

Er spricht von Entantwortung, wenn mit einer Person oder einer Gruppe ganz bestimmte Eigenschaften verbunden werden (z.B. das südländische Temperament) und ihnen damit die Verantwortung für ihr Handeln weggenommen wird. Zuschreibungen bezüglich des Geschlechts spielen dabei ebenso wie bezüglich des „Schwarz-Seins“ („Die haben den Rhythmus im Blut.“) eine immense Rolle. Mit Entgleichung beschreibt er den Prozess, der durch Zuschreibungen und Klischees und zumeist auch den Hinweis auf ein Defizit der Betroffenen wirkt, die einer bestimmten Norm nicht entsprechen (z.B. Sprache). Indem Terkessidis den Begriff der Spekulation, der auf Erkenntnisse des Feminismus, Poststrukturalismus, Cultural Studies oder Postkolonialismus zurückgeht, auf den Rassismus überträgt, inkludiert er in seinen Betrachtungen auch die Aspekte der Identität, Imagination und Differenzierung. Gemeint ist damit, dass das Subjekt einen Anderen als Folie braucht, um sich zu konstruieren

Therkessidis unterscheidet zwischen implizitem Wissen über Rassismus von Migranten (dem Wissen über die Lebenspraxis), dem Wissen über erlebte rassistische Situationen und letztlich dem generellen Wissen (abstrakte Vorstellung darüber wie Rassismus funktioniert) und er betont, dass erst dieses generelle Wissen eine deutliche Identifizierung einer Situation als rassistisch ermöglicht. (ebd.) Und „Rassismus zu thematisieren, das aber heißt, Veränderungen zu wollen“. (ebd.)

2.2.5

Warum beschäftigen wir uns mit Rassismus? Von der Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein

Im Bewusstsein der politischen und gesellschaftlichen Verantwortung die mit Bildungsmaßnahmen verbunden ist, stellen wir drei wesentliche Aspekte als grundlegende Bedingung für Bildung im Kontext des politischen Antirassismus in den Vordergrund: die Auseinandersetzung mit eigenen, verinnerlichten Rassismen der Lehrenden und Lernenden, die kritische Auseinandersetzung mit Normen und Kategorien, die sich in gesellschaftlichen Ordnungen und Werthaltungen (damit auch im Bildungskontext) widerspiegeln, die Förderung von politischer, gesellschaftlicher Partizipation und die Sichtbarmachung von Migrant_innen als handelnde Subjekte.

Zu Ersterem sei festgehalten, dass die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, vor allem darin besteht, dass der von Bourdieu genannte „soziale Raum“, in dem wir uns bewegen, von sozialen Kategorien bestimmt ist, die Machtbeziehungen widerspiegeln. Wir alle haben diese sozialen Kategorien so verinnerlicht, dass wir als Mehrheitsgesellschaft Migrant_innen bzw. ausgegrenzten Gruppen einen bestimmten sozialen Ort zuweisen. Deshalb erscheint es unabdingbar, die eigenen Rassismen aufzudecken und zu bearbeiten. Messerschmidt (2010) unterscheidet vier Praktiken der Distanzierung im Umgang mit Rassismus: Skandalisierung, die Verlagerung in den Rechtsextremismus, die Kulturalisierung und die Verschiebung in die Vergangenheit. Alle vier Muster sorgen dafür, „ein unbeschädigtes Bild von sich selbst zu etablieren.“

Die Forderung von Scharathow (2010) für die Rassismus- und Migrationsforschung bezieht sich folglich auf die Benennung des Ortes von dem aus gesprochen wird, sowie auf eine kritische Reflexion und dem damit einhergehenden Nachdenken über die eigenen Verstrickungen in hierarchisierte Verhältnisse. Denn nur dann werden auch die für die antirassistische Bildungspraxis relevanten Praktiken und Themen sichtbar. Deshalb möchten wir an dieser Stelle seinen Appell an die Verantwortung dahingehend, „vermeintliche Selbstverständlichkeiten und Normalitäten zu hinterfragen und etablierte Kategorien und ihre Bedeutungsinhalte kritisch zu beleuchten, Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen subjektivem Erleben und Handeln und gesellschaftlichen Verhältnissen deutlich zu machen sowie Strukturen und Bedingungen der ungleichen (Re-) Präsentationsverhältnisse und Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren und zu kritisieren.“ auch für sämtliche Bildungsmaßnahmen im Kontext antirassistischer Arbeit bekräftigen. „Sich von vornherein antirassistisch als Zustand zuzuschreiben, ist kontraproduktiv für das antirassistische Wirken, weil es dazu tendiert, das rassistisch-Sein, das Leben in rassistischen Strukturen und deren unweigerliche Reproduktion aus der dominanten Position heraus zu verleugnen.“ Dies bedeutet auch, das „Wir, das sich gegen Rassismen richtet, als Nukleus des eigenen politischen Handelns unter die Lupe zu nehmen.“ (BUM, 2005).

Bei dem bereits zitierten brasilianischen Pädagogen Paulo Freire (Freire, Paulo, 1967/ 1970/1974/ 1996) finden wir genau diese Anforderungen an eine antirassistische Perspektive in der Pädagogik wieder, die viele verschiedene Ebenen und Einflussfaktoren im Umfeld von Bildungsprozessen wahrnimmt, die Lernende als handelnde Subjekte anerkennt und die dazu anregt, das eigene Handeln permanent zu reflektieren. Die Bildungseinrichtungen haben, so Freire, die unterschiedlichen Hintergründe und Errungenschaften der Lernenden zu respektieren und sich auf ihr Vorwissen einzulassen.

Salgado plädiert in ihrem Aufsatz über das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache im Kontext der hegemonialen Gesellschaft und in der Erwachsenenbildung, dafür, „dass Lehrende sich für Wechselseitigkeit engagieren (d.h. auch als Lernende im Prozess involviert sind) ohne die Machtverhältnisse zu leugnen; sich kritisch

gegenüber dem Ziel der Befreiung Anderer zu verhalten und gleichzeitig einen dialogischen Prozess zu fördern, um Erwachsenenbildung mit Migrant_innen als einen Ort zur Entstehung und Entfaltung der Handlungsfähigkeit zu konstruieren“ (Salgado, 2009). Dies gilt für jugendliche Migrant_innen ebenso wie für erwachsene Lernende. Der Problem formulierende Dialog schafft Raum, in dem die Kursteilnehmerinnen ihre Vorkenntnisse und Erfahrungen zu den angesetzten Themen wahrnehmen und artikulieren können. Darauf aufbauend können individuelle und/ oder kollektive Lernschritte gestaltet werden. Salgado verweist in diesem Zusammenhang auf das Einverständnis mit den Ansätzen Freires ‚Pädagogik der Unterdrückten‘, wonach Dialog als ein Treffen von Subjekten verstanden wird, die sich mittels Reflexion und Praxis an die Welt wenden, um sie zu verändern. „Das Bewusstsein und die Reflexion über die gesellschaftliche Position der beteiligten Personen sowie die Thematisierung des Machtgefälles zwischen hegemonialen und ausgegrenzten Gruppen sind sowohl Bedingung als auch Ergebnis des dialogischen und antirassistischen Bildungsprozesses.“ (Salgado, 2008).

Antirassistische Bildung ist gesellschaftspolitisch kritisch, von einer nicht eurozentristisch epistemologischen Haltung geprägt. „Dies erfordert von allen Beteiligten (Lehrenden und Lernenden) eine kritische Reflexion ihrer Wertvorstellungen bezüglich hegemonial legitimierten Wissens. Es handelt sich um die Entwicklung, Erprobung und konstante Evaluierung von methodologischen Ansätzen und Instrumenten, die eine kritische Aneignung des vorhandenen und hegemonialen Wissens ermöglichen und gleichzeitig das marginalisierte Wissen der Teilnehmerinnen aufwerten und anerkennen.“ (Salgado, 2008). Antirassistische Bildung erfordert zudem eine parteiiche Haltung für von Rassismus Betroffene.

2.2.6

Bildung als realitätsverändernder Prozess

Wesentliche Elemente unserer antirassistischen Bildungspraktiken sind die erwähnten partizipativen, antirassistischen und antisexistischen Bildungsgrundsätze von maiz, die Bildung vor allem auch als einen politischen, realitätsverändernden Prozess betrachten. „Im Bewusstsein der Unzugänglichkeit von Maßnahmen, die darauf zielen, Migrantinnen ausschließlich durch Bildungsangebote bzw. durch Erwerb von Deutschkenntnissen bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu ermöglichen, entschieden wir uns für ein vielseitiges Konzept, das im Sinn von politischer Bildungsarbeit entwickelt und durchgeführt wird. Ein wichtiges Potenzial und gleichzeitig methodologische Voraussetzung unserer Tätigkeiten liegt in der internen Vernetzung der verschiedenen Arbeitsbereiche: Beratung und Begleitung, Öffentlichkeitsarbeit, Kulturarbeit, Gesundheitsprävention für Sexarbeiterinnen, Arbeit mit jungen Migrant_innen. Wir versuchen dadurch ein grenzüberschreitendes Arbeiten durchzuführen, das die Verschmelzung von Formen und Methoden, die Intensivierung der gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit sowie die Entwicklung und das Erproben von neuen Arbeitsmethoden und Strategien ermöglicht.“ (Salgado, 2008)

„Es gibt den Trend und dadurch ein „gravierendes Manko“ in den Erziehungswissenschaften und der Pädagogik, Untersuchungen und Angebote einerseits auf Frauen und Geschlechterforschung und auf der anderen Seite auf interkultureller Pädagogik zu konzentrieren. Sie stehen damit in krassem Widerspruch mit der Komplexität unserer gesellschaftlichen Verhältnisse.“
(Patricia Baquero Torres)

2.3

Postkoloniale Betrachtungen und ihre Bedeutung für die antisexistische Unterrichtspraxis

In der Bildungsarbeit in maiz erleben wir, wie vielfältig Ausschlussmechanismen sind, mit denen jugendlichen Migrant_innen in unserer Gesellschaft konfrontiert werden. Wertvorstellungen, Normen und Zuschreibungen bilden Grundlagen und Nährboden für Exklusionen auf vielen Ebenen. Auch der vermeintliche Paradigmenwechsel in der interkulturellen Pädagogik weg vom Defizitgedanken hin zur Betonung der kulturellen Differenz (meist dargestellt als Bereicherung für Wirtschaft und Nation) bleibt in wertenden Zuschreibungsmustern verhaftet (eigen / fremd, Problem / Bereicherung, Kultur...), die wesentliche andere Kategorien wie Klasse, Ethnizität, Geschlecht weiterhin ausklammern.

Bildung wird dabei zudem als ein passiver Vorgang beschrieben, in dem es um die Aneignung von Wissen im Sinne einer Ausbildung geht. Wir sehen Bildung aber als politischen Prozess, als Prozess, die Welt zu erforschen, historische, ökonomische und gesellschaftliche Zusammenhänge sowie eigene Positionen und Werthaltungen zu erkennen und zu hinterfragen, und als Raum, um kollektive Strategien zur Transformation zu entwickeln (Salgado, 2008). Obgleich auch im Bereich der Erziehungswissenschaften zahlreiche Anstrengungen unternommen werden und wurden, unterschiedlichen Bedürfnissen und Hintergründen von Lernenden durch pädagogische Konzepte zu begegnen, bleiben diese in den gesellschaftlichen Normen und Wertevorstellungen verhaftet. Das betrifft auch Konzepte, die als Ziel die Förderung eines geschlechtersensiblen Unterrichts betonen. Die zunehmend lauter werdenden Forderungen im Bildungswesen nach verstärkten Maßnahmen in Hinblick auf mehr „Geschlechtergerechtigkeit“ bleiben den dichotomen und binären Zuschreibungsmustern verhaftet und klammern die Komplexität unserer Gesellschaft aus.¹¹

¹¹ Gender mainstreaming: Seit den 90er Jahren wird das Konzept des Gender mainstreamings durch die EU auf die politische Agenda gesetzt. Für den Bildungsbereich bedeutet dieses Konzept, die „Gender-Perspektive in allen Bereichen des Lernens und Lehrens in der Schulorganisation und im Handeln aller Beteiligten zu verankern, um geschlechtergerechtes Lernen zu ermöglichen. Geschlechtssensibler Unterricht und geschlechtssensible Berufsorientierung sind ebenso wie spezifische Fördermaßnahmen für das eine oder andere Geschlecht Mittel zur Erreichung des Ziels“ (BMUKK: 2003). Ursprünglich stand der Begriff gender für den Versuch, die Geschlechter in ihrem Verhältnis zueinander, und das hieß auch, in einem Machtverhältnis, zu thematisieren. Im Zuge der Implementierung des Konzepts von Gender mainstreaming durch die EU wurde gender genau dieses strukturpolitischen Sinns beraubt. Mechanismen der Exklusion, Nichtanerkennung und Unterdrückung zwischen den Geschlechtern werden darin auf eine Frage von ‚Geschlechtsidentitäten‘ reduziert (Krondorfer 2005). Im Zusammenhang mit Gender mainstreaming wird der Begriff durch die unreflektierte Verwendung verwässert und es bleibt ungeklärt wessen Interessen überhaupt vertreten werden (Tanzberger 2006).

Im Sinne vieler feministischer Theoretiker_innen verstehen wir Geschlecht nicht als etwas, was wir haben oder was wir sind, sondern als etwas, das einerseits durch kategorische und historische Denkmuster, hierarchische und postkoloniale Diskurse geprägt ist und sich in unserem Tun äußert. Die Psychologin Gitta Mühlen Achs meint damit, „dass wir alle durch die Körpersprache, durch die Ausbildung von bestimmten Interessen unsere Geschlechtszugehörigkeit darstellen und herstellen, und das immer wieder, damit wir für unsere Umwelt eindeutig als für unser Geschlecht passend erkannt werden“ (Mühlen Achs, 1998).

Wir versuchen noch weiter vorne anzusetzen und Geschlechterdifferenz jenseits der binären Logik zu denken, die in den oppositionellen Kategorien von Mann/Frau verhaftet bleibt. Wir schließen uns Patricia Baquero Torres an, die einen Trend und dadurch ein „gravierendes Manko“ in den Erziehungswissenschaften und der Pädagogik dahingehend konstatiert, Untersuchungen und Angebote einerseits auf Frauen und Geschlechterforschung und auf der anderen Seite auf interkultureller Pädagogik zu konzentrieren, und damit in krassem Widerspruch mit der Komplexität unserer gesellschaftlichen Verhältnisse stehen. Geschlecht und Kultur bestimmen darin „Unterscheidungs- und Klassifikationsmerkmale, die hierarchische soziale Ordnung strukturieren.“ und strukturieren damit in „ihrer ordnungsbildenden Funktion das soziale Verhältnis etwa zwischen Frauen und Männern, Minoritäten und Mehrheitsgesellschaft hierarchisch. Kennzeichnend dabei ist eine Erhebung des Eigenen als allgemeingültiger Maßstab (Baquero Torres, 2009).

In unseren Bildungsangeboten versuchen wir deshalb neben den bereits beschriebenen Grundsätzen¹² ganz besonders auch den Aspekt und die Verknüpfung von Geschlecht, Migration, Rassismus und Sexismus¹³ unter Berücksichtigung postkolonialer Perspektiven mit einzubeziehen. In der Erziehungswissenschaft sind bisher nur wenige Ansätze vertreten, die in diesem Zusammenhang einen postmodernen Standpunkt darstellen und feministische sowie postkoloniale Diskurse beachten. Wir betreten also Neuland, und schreiten forschend und fragend gemeinsam mit den Menschen in unseren Maßnahmen voran. In diesem Beitrag können wir nur einen stark verkürzten Einblick in die – unseren Überlegungen zugrunde liegenden – postkolonialistischen Betrachtungen geben, auf denen unsere Bildungspraxis beruht, und die wir bemüht sind, in ständigem Prozess der Reflexion und kritischen Auseinandersetzung in die Praxis einfließen zu lassen und weiterzuentwickeln.

¹² Siehe dazu die angeführten Grundsätze der Bildungsarbeit zu Beginn dieses Kapitels.

¹³ Unter Sexismus wird gemeinhin die Diskriminierung oder Unterdrückung von Menschen allein aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit verstanden. Im postfeministischen Diskurs wird Sexismus sehr viel weitgehender definiert. Hier wird es als Sexismus betrachtet, von anderen zu erwarten oder zu verlangen, dass sie Geschlechternormen verkörpern.

2.3.1

Heterosexuelle Normen im Bildungswesen und die Reproduktion von Machtverhältnissen

Die Postkoloniale Kritik geht davon aus, dass keine Region der Erde von den Auswirkungen kolonialer Herrschaften verschont geblieben ist. Koloniale Diskurse haben auch in den Ländern, die keine Kolonialmächte waren, tiefe Spuren hinterlassen und prägen die ganze Weltordnung nach wie vor stark (Castro Varela/Dhawan, 2005). In der Postkolonialen Kritik geht es um eine Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die bis in die heutige Zeit hineinwirken und nicht linear verlaufen. Die Verknüpfung von Wissensproduktion und Macht und die Untersuchung dessen, wie sich neue Formen kolonialer Diskurse in der Gegenwart artikulieren und dadurch den eurozentrischen Blickwinkel und dessen Geschichtsschreibung zu dezentrieren, rücken dabei in den Mittelpunkt (Gutiérrez Rodríguez, 1999). Zentrale Fragen befassen sich daher auch mit den Themenfeldern Subjekt, Identität und Geschlecht und den damit zusammenhängenden Diskursen (eigen/fremd), die als Bestandteil von (diskursiven) Machtverhältnissen konstitutiv für einen kolonialen Diskurs sind.

Patrizia Baquero-Torres untersucht in ihrer Dissertation zum Thema „Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik“ die Verknüpfung postkolonialer Theoriebildung mit der erziehungswissenschaftlichen Geschlechter- und Migrationsforschung und streicht unseres Erachtens sehr deutlich das komplexe Zusammenspiel und die Verflechtungen von hegemonialen Machtverhältnissen und –diskursen zur Aufrechterhaltung von hierarchischen Verhältnissen heraus. Dabei nimmt sie Bezug auf zahlreiche Studien u.a von Judith Butler, Gita Steiner-Khamsi und Annedore Pengerl.

Butler, hat ihrer Ansicht nach mit ihren Ausführungen einen wichtigen Beitrag zum Zusammenspiel der Kategorien Geschlecht mit anderen Kategorien wie „Rasse“, Ethnizität und Klasse geleistet, indem sie u.a. nach den gesellschaftlichen Normen und Machtverhältnissen fragt, die die Vorstellung der Dualität und Natürlichkeit der Geschlechterdifferenz bestimmen und dabei von einer kohärenten und einheitlichen Identität ausgehen. Auch Begriffe wie „Frau“ und „Weiblichkeit“ beinhalten essentialistische und naturalistische Betrachtungsweisen. Bedeutungen, so Butler, entstehen aber in Begriffsrelationen und sind veränderbar und nicht statisch. Eine ihrer Hauptthesen besagt, dass sowohl die duale Repräsentation des Geschlechts als auch die Unterscheidung zwischen sex (anatomischem Geschlecht) und gender (Geschlechtsidentität) von einer Art „naturegegebenen Zweigeschlechtlichkeit“ ausgehen und in Verbindung mit einer institutionalisierten Heterosexualität stehen (Baquero Torres 2009). Baquero Torres betont, dass es Butler gelungen sei zu zeigen, welche bedeutsame Rolle rassistische Normen bei der Herstellung des geschlechtlichen hetero-sexuellen Imperativs spielen. (ebd.)

Ferner verweist sie auf Steiner-Khamsi, die ihrer Ansicht nach eine der ersten ErziehungswissenschaftlerInnen war, die in ihre Überlegungen auch postkoloniale Betrachtungen mit einbezog und feststellte, dass der Vergleich von Lernstil, Familienerziehung, Schulsystemen und Sprachen der Herkunftsstaaten mit denen im Einwanderungsland einen „essentialistischen und simplizistischen Umgang mit kultureller Differenz darstellt und andere wesentliche Kategorien ausblendet (Geschlecht, Ethnizität, Religion, etc.). Soziale Distanzierung, Marginalisierung und Abgrenzung von MigrantInnen werde durch die Konstruktion kultureller Differenzen erst geschaffen und diese binäre Konstruktion kultureller Differenz fungiere als Basis für hierarchische Deutungen und stelle „eine sichere Distanz zur eigenen privilegierten und überlegenen Position her“ (Steiner-Khamsi zit. in Baquero Torres, 2009). Steiner-Khamsi plädiert für einen Perspektivwechsel, der den Blick auf das Verhältnis von Wissen und Macht richtet, und fordert Mechanismen aufzudecken, die zur Durchsetzung „einer Wahrheit als legitime Wahrheit führen“. Dafür, so die Autorin, brauche es einen Wechsel von der Mehrheitsperspektive hin zum „Minderheitendiskurs“

(Steiner-Khamsi zit. in Baquero Torres, 2009). Sie rückt damit die Aufmerksamkeit auf die Art und Weise, wie ein Text bzw. eine Theorie funktioniert, wie der im Text enthaltene Zusammenhang hergestellt wird, wie Bedeutungen erzeugt und konstruiert werden. Steiner-Khamsi fordert zu hinterfragen, wessen Wissen gelehrt wird, und wer bestimmt, welches Wissen gelehrt werden soll. „Die Lehrinhalte sollen im Blickpunkt sein, da diese festlegen, was als kulturelles Kapital gelten soll und was nicht.“ (ebd.) „Die Einbeziehung von randständigem Wissen impliziert in diesem Fall nicht mehr die Frage nach dem geeigneten didaktischen und methodischen Vorgehen zur Vermittlung eines ‚Allgemeinwissens‘, sondern die systematische Berücksichtigung verschiedener Bezugssysteme“ (ebd.) hebt Steiner-Khamsi weiter hervor.

So bedeutend ihre Ausführungen für die Erziehungswissenschaften sind, schließen wir uns aber der Kritik von Baquero Torres an, die feststellt, dass auch Steiner-Khamsi in ihren Betrachtungen nach wie vor von einer essentialistischen Vorstellung des „Anderen“ und von in sich geschlossenen Gruppen ausgeht, die geschlechtliche oder ethnische bzw. kulturelle Identitäten bilden. Baquero Torres kritisiert insbesondere die Positionierung von Subjekten durch Geschlechtsidentitäten und fordert, dass das Subjekt Frau nicht „durch sich summierende Identitäten wie Klasse oder Religion“ konstituiert wird, sondern in der „Intersektion dieser diversen Positionierungen entsteht“ (Baquero Torres, 2009).

2.3.2

Anspruch auf Gleichheit und Anerkennung von Differenz

Prenzel wiederum stellt laut Baquero Torres eine Verbindung zwischen Geschlechter – und Migrationsforschung her, indem sie sich mit dem Problem von Gleichheit und Differenz in der Bildung im Hinblick auf die Kategorien: Kultur und Geschlecht befasst.¹⁴

Prenzel bezeichnet Frauen, Angehörige von Minderheiten und Behinderte als „inferiorisierte Andere“ der Bildung, da sie für ihre institutionalisierte Teilnahme an Bildung und darüber hinaus für die Anerkennung kämpfen müssen. Sie kritisiert die Einrichtung von Sonderpädagogiken, die Segregation von Betroffenen in „Sondereinrichtungen“, aber auch die später in Reaktion darauf entstandenen „Bewegungen der Integrativen, Interkulturellen und Feministischen Pädagogik“ als Ausschluss- und Segregationsformen, die als „Erklärung für das ‚normabweichende‘ dieser Gruppen dienen und tief im hierarchischen Menschenbild verankert sind. Prenzel benennt drei essentialistische „Sonderanthropologien“ im deutschen Bildungswesen als Hintergrund dafür: eine rassistische Sonderanthropologie, eine Sonderanthropologie der „Frau“¹⁵ und eine Sonderanthropologie der Behinderten, durch die essentialistische Konstrukte „abgewertet, missachtet und immer im Vergleich zur hegemonialen Norm (männlich, weiß, westlich, wissend und nicht behindert) gesehen werden (Prenzel in Baquero Torres, 2009).

Zur Überwindung des Spannungsverhältnisses zwischen Anspruch auf Gleichheit und Anerkennung von Differenzen entwirft Prenzel die „egalitäre Differenzvorstellung“. Ausgangspunkt ist demnach die Annahme, dass die Rede von „Gleichheit Differenz voraussetzt und die Rede von Differenz Gleichheit“ – Gleichheit und

14 Anmerkung: in ihrer Habilitationsschrift: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 1993

15 Erste nimmt Bezug auf das hierarchische Verhältnis zwischen dem überlegenen Eigenen und dem minderwertigen kulturellen Anderen, die zweite bezieht sich auf die dualistisch konstruierte Geschlechterkonzeption, dritte nimmt Bezug auf binäre Definitionen wie „normal/nicht normal“ „gesund/ nicht gesund“. (Prenzel in Baquero Torres, 2009)

Differenz bilden demnach keine „sich gegenseitig ausschließenden Gegensätze“ (ebd.). Mit der Postulierung des Konzeptes der egalitären Differenz möchte Prengel Differenzen anders und nicht mehr in hierarchischen Mustern denken und entwirft eine „Pädagogik der Vielfalt“, die auf Basis von intersubjektiven Beziehungen erfolgt.¹⁶ Grundlage und Ziel dieser Pädagogik sollte es sein, Raum für einen gleichberechtigten Umgang auf den Ebenen der zwischenmenschlichen Beziehung, der Didaktik und der Institution zu schaffen (ebd.). Als Grundlage dafür nennt sie den fundamentalen Respekt gegenüber jeder Existenzweise und um das zu ermöglichen brauche es Raum zum Kennenlernen, zur Kommunikation und zur Entdeckung der Vielfalt. Durch diese Prozesse erfahren die Schüler_innen, wie anhand von Unterschiedlichkeiten Gemeinsamkeiten und neue kollektive Handlungsweisen entstehen könnten. Auf Definitionen und Zuschreibungen (wie z.B. ein Mädchen, eine Türkin) sollte dabei verzichtet werden und immer wieder darauf hingewiesen werden, „dass Menschen nur anhand ihrer Entwicklungsdynamik und konkreten Lebensgeschichte beschreibbar sind“ (ebd.). Auf didaktischer Ebene bedeutet dies nach Prengel u.a., dass verschiedenen Fachleute mit unterschiedlichen Qualifikationen und Lebenshintergründen den Unterricht mit Menschen unterschiedlicher Fähigkeiten, Lernstile, Lernbedingungen so gestalten sollen, dass jeder und jede die Möglichkeit bekommt, die eigenen Fähigkeiten im wechselseitigen Verhältnis mit den Anderen in der Klasse zu entwickeln. Wobei das Prinzip der Anerkennung auch über die Wissensvermittlung integriert werden soll. Durch Hinweise auf historische, soziale, politische und ökonomische Verknüpfungen und die Beachtung von individueller und kollektiver Geschichte, sollen Schüler_innen zu einem verantwortlichen Umgang mit gesellschaftlichen Zusammenhängen motiviert werden.

Prengels Beitrag ist für die postkoloniale Perspektive im Bildungswesen vor allem auch durch die Auseinandersetzung mit den Begriffen Differenz und Gleichheit und durch das Aufdecken eurozentrischer Denk- und Verhaltensmuster ein wichtiger Beitrag. Kritisiert wird aber, dass auch Prengel in binären Denkmustern sowohl was das Thema Geschlecht als auch Kultur betrifft verhaftet bleibe und von vertikalen Vorstellungen von Macht ausgehe und dadurch Überschneidungen verschiedener „Machtvektoren“ ausklammern würde. Damit die „Pädagogik der Vielfalt“ auch als antirassistisch bezeichnet werden kann, braucht es aber nach Baquero auch die Auseinandersetzung mit realen Verhältnissen und der „Reproduktion von Machtverhältnissen entlang der sozialen Kategorie Rasse, und zwar auf institutioneller und struktureller Ebene“. (ebd.)

2.3.3

Queere Bildung – Versuch einer Annäherung an die Praxis

Für den konkreten Unterricht und unsere Bemühungen um eine antisexistische Unterrichtspraxis bedeutet dies: Wir sehen es als Aufgabe von einzelnen Pädagog_innen und Bildungseinrichtungen, alle pädagogischen Handlungen und Prozesse daraufhin zu durchleuchten, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung in Bezug auf heteronormative Stereotypen fördern, Veränderung fordern und gleichzeitig für die Herstellung gleicher Lernchancen für alle Lernenden sorgen (Faulstich-Wieland, 1996).

Einen aus unserer feministischen Perspektive wichtigen Ansatz für die antisexistische Bildungsarbeit von und

¹⁶ Intersubjektive Anerkennung ist nach Prengel das Fundament einer Pädagogik der Vielfalt und setzt sich aus drei Bausteinen zusammen: 1. die Anerkennung einzelner Personen in intersubjektiven Beziehungen, 2. die Anerkennung gleicher Rechte (v.a. auch in Hinsicht auf institutionelle Zugänge), 3. die Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften. (Prengel in Baquero Torres, 2009)

für Migrant_innen beschreibt die „Queere¹⁷ Bildung“. Die Queer-Theorie geht davon aus, dass geschlechtliche und sexuelle Identität nicht „naturegegeben“ sind, sondern erst in diskursiven Prozessen konstruiert werden und unter Rückgriff auf die Methoden und Erkenntnisse von Dekonstruktion, Poststrukturalismus (Geschlecht als nie erreichbare Fiktion), Diskursanalyse und Genderstudies versucht die Queer-Theorie, sexuelle Identitäten, Machtformen und Normen zu analysieren und zu dekonstruieren. Sie versucht „zu beschreiben in welchen Settings dieser Prozess möglich ist“ (Pewny/Heinrichs, 2006). Queere Bildung knüpft an die Ausführungen von Butler an, die von performativen Prozessen, spricht, wonach Geschlechter quasi jeden Tag aufs Neue entstehen – auch in der Bildung (ebd.) Queere Bildung soll den Rahmen bilden, um irreführenden und Identitätskonzepte zu dekonstruieren, soll ein „anderes Wissen über den Zusammenhang von Anatomie, Geschlechtsidentität und Begehren initiieren“. (ebd.)

In Anlehnung an die „Queer-Theorie“ versuchen auch wir in Mainz, einen Beitrag zur Analyse und Dekonstruktion von Machtformen und Normen im Kontext sozialer Geschlechterrollen zu leisten.

Diese theoretischen Überlegungen und Konzepte in die Unterrichtspraxis zu übertragen, bedeutet eine enorme Herausforderung und setzt eine hohe Bereitschaft zur Selbstreflexion, zur kontinuierlich kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Wertevorstellungen, Verhaltensmustern und Zuschreibungen der Lehrenden voraus. Aber auch kleine konkrete Schritte in diese Richtung können bereits wichtige Impulse setzen, was wir mit folgenden Beispielen nur schemenhaft darzustellen versuchen:

In Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien werden Werte und Normen transportiert, die von der Mehrheitsgesellschaft geprägt sind. Gleichzeitig werden Aussagen und Bilder über die Geschlechter vermittelt, die ihnen ganz bestimmte Plätze zuweisen. Im Bildungsprozess versuchen wir daher beispielsweise, Materialien bewusst auszuwählen und in Bezug auf ihre normativen Zuweisungen bereits im Vorfeld aber auch mit den Lernenden zu untersuchen. Dadurch leisten wir einen Beitrag, die auf vielen Ebenen vorhandenen binären Zuschreibungen und die eigenen Zugänge dazu zu erkennen und folglich zu hinterfragen. Stereotype Konstruktionen und vorhandene Machtstrukturen können durch die Analyse von bestehenden Materialien thematisiert werden. Das Wahrnehmen, Erkennen und Thematisieren von Hintergründen und Strukturen können erste Schritte in Richtung einer antirassistischen und antisexistischen Unterrichtspraxis darstellen.

In diesem Kontext verweisen wir auf die zentrale Bedeutung, welche u. a. die Sprache als Instrument zur Konstruktion von Wirklichkeit einnimmt, und gleichzeitig Optionen eröffnet, realitätsverändernde Prozesse einzuleiten (Salgado, 2008 sowie PreQual basics, 2009). Auch Paulo Freire beschäftigt sich mit der Verschränkung zwischen Sprache, Interaktion und Realität und verweist in seinen Publikationen auf die Bedeutung der Sprache „als Mittel zur Mutmaßung einer veränderten Realität“. „Indem die Lernenden Distanz zur Sprache gewinnen und auf einer Metaebene die Sprache in ihrer konstitutiven Funktion im Verhältnis zur Realität erfassen, können sie mutmaßen, die Realität anders, also aus ihrer Perspektive in der Welt, zu benennen. Somit verändern sich ihre Beziehungen zum Umfeld und Entwürfe zur Transformation der Realität können entstehen und umgesetzt werden“ (Freire, Paulo zit. in Salgado, 2008).

In Anlehnung an den Artikel von Renate Tanzberger (2003), die sich mit Geschlechterbewussten Lehrer_innen-Schüler_innen-Interaktionen auseinandergesetzt hat, gehen wir ferner davon aus, dass Personen nicht unabhängig von Geschlecht bzw. Geschlechterrollenzuweisungen interagieren. „Sie interagieren auch nicht unabhängig von den geschlechtlich zugeschriebenen gesellschaftlichen Machtverhältnissen“ (Enders-Drägässer / Fuchs, 1989 zit.

¹⁷ Queer bedeutet im Amerikanischen Englisch u.a. seltsam, etwas verrückt, oder auch jemanden irreführen. Erst als diskriminierender Terminus für Homosexuelle verwendet, wurde er später von der lesbischswulen Bewegung in den USA als stolze Selbstbezeichnung verwendet. Im deutschsprachigen Raum wurde er als subkulturelle Bezeichnungspraxis übernommen und bietet heute einen terminologischen Schirm für alle Menschen, die sich in essenzialistischen Identitätskonzepten nicht wieder finden und sich – theoretisch wie praktisch – gegen heterosexistische Normen wenden. (Pewny/Heinrichs, 2008)

in: ebd.). Zu Tanzbergers Hauptthesen zählt, dass eine der wichtigsten Ebenen der Interaktionen die unterrichtende Person mit den Lernenden bildet, da die eigenen Zuschreibungen und Wertemuster auch in Hinblick auf die Ebene der Geschlechter mit dazu beitragen, wie und vor allem auch wie unterschiedlich mit einander umgegangen würde. Es geht in der feministischen Pädagogik daher vor allem auch um Haltungen, und nicht nur um Methoden.

Zusammenfassend halten wir fest, dass wir als Unterrichtende (Institution und Lehrende) die Verantwortung dahingehend tragen, Ausschlussmechanismen und Diskriminierungen, die auf Normen, Stereotypen und gesellschaftlichen Wertehaltungen beruhen, nicht im Rahmen von Bildungsprozessen durch unreflektiertes Wiedergeben weiter transportieren und verstärken. Strukturierte Selbstreflexion, systematische Selbst-Evaluation, gegenseitige Hospitation, Besprechung von Unterrichtsvorbereitungen können u.a. wertvolle Maßnahmen in diese Richtung darstellen.

*„Erziehung kann niemals neutral sein.
Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen,
oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung,
seiner Abrichtung für die Unterdrückung.“*
(Paulo Freire)

2.4

Befreiungspädagogik von Paulo Freire

Paulo Freire gilt als der Begründer der Befreiungspädagogik, der „Pädagogik der Unterdrückten“.

Diese Pädagogik will

- problemorientiert und dialogisch sein,
- die Wirklichkeit kritisch reflektieren und
- von Herrschaft und Unterdrückung befreien.

Es soll eine Einheit zwischen Bewusstwerdung, kritischem Denken und zukunftsorientiertem Handeln hergestellt werden.

Der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire versuchte, durch Grundbildung einen Beitrag zur Befreiung der Unterdrückten zu leisten. Er war Teil einer breiten Befreiungsbewegung die das bestehende Wirtschaftssystem radikal kritisierte: Erst durch die Befreiung vom Kapitalismus, der zum Gewinnen zwingt und den Egoismus verherrlicht, sei eine andere Welt möglich.

Die letzten 20 Jahre waren nicht nur in der politischen Entwicklung eine Periode des Rückschritts, sondern auch im Bildungswesen, wo die Bildung in den Dienst der ökonomischen Interessen gestellt wurde. Das Denken Paulo Freires geriet fast in Vergessenheit. Was kann aus den Erfahrungen Paulo Freires gelernt werden? Welche

Wege muss die Bildung für Migrant_innen meiden und welche soll sie beschreiten, um Gerechtigkeit für alle zu ermöglichen? Ist die Befreiungspädagogik relevant für transdisziplinäre Ansätze?

Für Paulo Freire stellt es keinen Widerspruch dar, als Pädagoge aus einem sogenannten „Dritte Welt“-Land in der „Ersten Welt“ zu arbeiten und seine Theorie zu verbreiten. Seine Theorie ist eine befreiende Theorie, die sich gegen Unterdrückung und Ausbeutung richtet. Unterdrückerische Strukturen finden sich auch in kapitalistischen Ländern wieder. Dazu Paulo Freire: „Der Begriff der Dritten Welt- ich habe es immer wieder gesagt- ist kein geographischer. Die Dritte Welt ist die der Abhängigkeit, des Schweigens, und die Beziehung zwischen der Ersten und der Dritten Welt ist eine dialektische: Es gibt eine Dritte Welt innerhalb der Ersten so gut wie die Erste Welt innerhalb der Dritten.“ (Freire, 2007).

Das Konzept einer befreienden Bildungsarbeit, wie sie Paulo Freire entwickelte, „soll Bevormundung überwinden und stattdessen zur Mündigkeit erziehen.“ (Freire, 1973). Es ist heute in Österreich so notwendig, wie in der Phase seiner Entwicklung in Brasilien. Aufgrund der politischen Überzeugung und Prinzipien von maiz ist Paulo Freires Ansatz einer der Pfeiler des Projektes „Bildung schlägt Funken“.

Dies ist sowohl aus pädagogischer wie auch aus soziopolitischer Perspektive bedeutsam, denn dieser weist die Richtung um unsere Gesellschaft ausgewogener und gerechter zu gestalten.

Paulo Freires grundlegende Erkenntnisse und Ansprüche an Bildung sind auch aus heutiger Sicht relevant, da der hohe Grad der Technologisierung die kritischen Fähigkeiten der Menschen domestiziert. Problemformulierende Bildung mit transdisziplinärem Ansatz, die das Individuum, unterstützt seine Welt zu gestalten, ist das Ziel Paulo Freires und des Projektes „Bildung schlägt Funken“

2.4.1

Paulo Freires pädagogische Philosophie

Freire erkennt aus der Geschichte die Berufung des Menschen, mehr zu werden und sich weiter zu entwickeln (Freire, 1973). Damit meint er die Subjektwerdung des Menschen, die es ihm ermöglicht, in die Realität einzugreifen und die Welt zu gestalten. Im Gegensatz dazu formuliert Freire die DeHumanisierung, die ihn zum beobachtenden Objekt reduziert (Freire, 1974). Für diesen Prozess ist ein gewisses Maß an Utopie im Denken und in Vorstellungen genauso unverzichtbar, wie die Bewusstseinsentwicklung des Individuums, durch die es die Möglichkeiten zur Gestaltung der Welt erkennt.

Wenn Freire vom Lesen der Welt spricht, meint er damit die Fähigkeit, sich in ihr zu orientieren, sie zu deuten und in ihr Sinn zu sehen. Die Welt verstehen zu lernen, ist nicht möglich durch das auswendig Lernen von beliebigem Wissen, sondern indem mensch kritische Fragen stellt und sich mit seiner Umwelt in Beziehung setzt.

Der springende Punkt in Freires befreiender Pädagogik ist es zu lernen, die Umwelt kritisch zu betrachten, sie nicht als unveränderbares Schicksal wahrzunehmen und sie benennen zu können.

Befreiend und emanzipatorisch muss für ihn Bildung deswegen sein, weil die ungerechte Verteilung von Ressourcen und Macht zu Unterdrückung und Marginalisierung großer Gruppen geführt hat, und in den meisten gängigen Erziehungssystemen noch verfestigt wird.

Paulo Freire benennt die Apathie, die aus der Unterdrückung des Volkes entstanden ist „Kultur des Schweigens“. Die Menschen haben die Beherrschung verinnerlicht und beherrschen sich im Interesse der Herrschenden selbst.

Dieser Zustand ist aber nicht unveränderbar, denn Marginalität an sich gibt es für Freire nicht. Menschen werden immer aktiv von anderen marginalisiert. Entscheidend ist die Frage nach den strukturellen Verhältnissen und Machtbeziehungen, durch die ausgeschlossene oder diskriminierte Gruppen entstehen.

2.4.2

Relevanz und Ansatz der Transdisziplinarität: Problemformulierende Bildung nach Paulo Freire

Das Ziel Paulo Freires ist es, Bildung nicht als fremdbestimmten Prozess der Programmierung zu betreiben, sondern durch Reflexion, Dialog und Bewusstseinsbildung, um dadurch die Selbstbestimmung des Individuums zu fördern. Die Aufgabe der Bildung ist es, Fragen aufzuwerfen anstatt Antworten zu liefern. Dadurch verändern sich Bewusstsein, Denken und Handeln radikal, und so ist emanzipatorische Pädagogik untrennbar mit gesellschaftlicher Veränderung verbunden.

Ohne Bewusstseinsumschwung kann keine tiefgreifende Veränderung passieren, sondern nur oberflächlicher Rollenwechsel. Auch darf niemand aus der Verantwortung entlassen und als Opfer der Unterdrückung dargestellt werden. Das wäre Entmündigung. Laut Freire tragen auch die „Unterdrückten“ selbst gemeinsam mit den Anderen, die Verantwortung für die Welt und ihre Gestaltung.

2.4.3

Didaktische Prinzipien der Befreiungspädagogik Paulo Freires¹⁸

Der Mensch, der über Bewusstsein verfügt, kann über die Welt und sein Handeln nachdenken. Er kann sie zu verstehen versuchen und Werturteile fällen. Er kann der Meinung sein, dass sie anders sein sollte und er kann sich überlegen, wie er leben möchte. Kultur und Gesellschaft, die sozialen Organisationsformen der Menschen, sind von ihnen selbst gemacht und beeinflussbar. Obwohl die Natur Rahmenbedingungen schafft, in denen sich die Menschen bewegen, bleibt viel Spielraum für die eigenmächtige Gestaltung. Bewusstseinsbildung eröffnet hierfür neue Perspektiven und Horizonte. (ebd.)

Der eigentliche Sinn von Bildung und Erziehung ist für Freire die „Conscientização“ (Bewusstseinsbildung). Das Sammeln von theoretischem Faktenwissen, das nach dem „Bankiersprinzip“ (Freire, 1973) im Kopf abgelagert wird, aber in der Alltagswelt des Menschen keine Relevanz besitzt, ist für ihn nicht zielführend. Es geht ihm darum, dass Menschen sich selbst und ihre Situation erkennen und benennen lernen, und sich darüber bewusst werden, was für sie wichtig ist und in welchem Verhältnis sie zu ihrer Umwelt und zu ihren Mitmenschen stehen (Freire, 1973). Wichtiger als theoretisches Wissen ist das Bewusstsein, dass Mensch nie alles wissen kann, und dass der

Prozess des Lernens und Überdenkens der Welt nie abgeschlossen ist. Neugier ist eine Eigenschaft, die sich nie erschöpfen sollte, und Fragen ist das Basisinstrument zur Erforschung des Umfeldes. Es weckt das Bewusstsein über die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Welt (Freire, 1973).

A - Die Welt lesen lernen (Novy, 2005)

Freire ging es darum, Menschen zu befähigen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Jedes Individuum ist einzigartig, unverwechselbar und unersetzbar. Es ist nicht nur nach Klasse, „Rasse“ und Geschlecht verschieden, sondern auch in einem bestimmten Raum verwurzelt. Dieses konkrete Umfeld jedes Menschen bildet den Ausgangspunkt von Freires Bildungsansatz. Freire (1973) nennt dies „die Welt lesen lernen“. Damit meint er die Fähigkeit, die Welt zu deuten, ihr Sinn zu geben, um sich selbst zu orientieren. Freires Methode der Bewusstseinsbildung (conscientização) setzt an den Lebenserfahrungen der Menschen an. Sie befähigt die Menschen, ihr Lebensumfeld zu verstehen.

B - Die Welt kritisch erforschen

Beim Lesen treten wir in Beziehung mit der Welt. Die Welt lesen lernen heißt, sie kritisch erforschen. Für Freire ist Forschen kein Privileg weniger Wissender, sondern Grundeigenschaft aller Menschen und Voraussetzung, Klarheit über sich und die Welt zu erlangen.

Freire jedoch beharrt darauf, dass die Welt nicht ist, sondern wird. Wenn Menschen schöpferisch tätig sein wollen, müssen sie die Welt verstehen lernen. Dazu befähigt das Lesen der Welt, die Reflexion über Gesellschaftsstrukturen und Prozesse der Veränderung.

C- Dialog von unten

Freire versteht den Menschen als ein dialogisches Wesen und so geht auch seine Pädagogik vom Dialog aus. Menschen brauchen Menschen, um im Vollsinn Mensch werden zu können. Menschen sind zugleich autonom und mit anderen verbunden. Sie sind einzigartig, und sie bedürfen der anderen. Dialog ist Austausch, eine Form der Kommunikation, um die Welt gemeinsam zu lesen. „Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen“. (Freire, 1981).

„Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern“. (Freire, 2007).

D- Parteilichkeit für die Unterdrückten

Bildung erzieht bzw. befähigt Individuen zu einem bestimmten gesellschaftlichen Handeln und ist damit immer politisch. Dies gilt für konservative wie für progressive Methoden der Bildung. Der Freiresche Bildungsansatz ist darüber hinaus in einem speziellen Sinne politisch, weil er diese politische Rolle reflektiert. Menschen ergreifen Freire zufolge immer – ob bewusst oder unbewusst – Partei für bestimmte Werte und Praktiken. Jedoch führt unbewusste Parteilichkeit in der Regel dazu, sich implizit den herrschenden Werten anzuschließen und die bestehende Machtstruktur mit zu tragen. Bewusste Parteilichkeit und das Vertreten klarer Standpunkte sind hingegen deutlich schwieriger, aber unabdingbar, um einen klaren Blick auf die Welt zu erhalten und handlungsfähig zu werden.

¹⁸ Novy, Andreas: Didaktische Anregungen der Befreiungspädagogik Paulo Freires für die Entwicklungsforschung, Abteilung für Stadt- und Regionalentwicklung, SRE-Discussion 2005/01 2005. Online unter: <http://epub.wu-wien.ac.at>

2.4.4

Überwindung des Bildungssystems als Bankiers-Konzept

Freire analysiert das herrschende Bildungssystem und benennt es als das „Bankiers-Konzept“. Die Schüler_innen werden dazu angehalten, die vom Lehrer_innen übermittelten Inhalte aufzunehmen und zu rezitieren, ohne sich der Bedeutung des Inhaltes klar zu werden. Die Schüler_innen sind in diesem Weltbild 'Behälter', die es zu füllen gilt, je williger sie dabei sind, desto bessere SchülerInnen sind sie. Die von Lehrer_innen übermittelten Inhalte sind für die Schüler_innen lebensfremd, von der Wirklichkeit losgelöst, ohne Bezug zu größeren Zusammenhängen. Die Schüler_innen funktionieren als Sammler_innen und Katalogisierer_innen der übermittelten Dinge, haben die Inhalte weder verstanden noch könnten sie daraus für sich einen Nutzen ziehen.

„Der Schüler/in-Lehrer/in-Widerspruch“ (Ziemen, 2004):

- a Der Lehrer/die Lehrer_in lehrt, und die Schüler werden belehrt.
- b Der Lehrer/die Lehrer_in weiß alles, und die Schüler wissen nichts.
- c Der Lehrer/die Lehrer_in denkt, und über die Schüler wird gedacht.
- d Der Lehrer/die Lehrer_in redet, und die Schüler hören brav zu.
- e Der Lehrer/die Lehrer_in züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt.
- f Der Lehrer/die Lehrer_in wählt aus und setzt seine Wahl durch, und die Schüler stimmen ihm zu.
- g Der Lehrer/die Lehrer_in handelt, und die Schüler haben die Illusion zu handeln durch das Handeln des Lehrers.
- h Der Lehrer/die Lehrer_in wählt den Lehrplan aus, und die Schüler (die nicht gefragt werden) passen sich ihm an.
- i Der Lehrer/die Lehrer_in vermischt die Autorität des Wissens mit seiner eigenen professionellen Autorität, die er in Widerspruch setzt zur Freiheit der Schüler. (ebd. Anm. der Autor_innen)

Ein Bildungssystem ist Ausdruck des Gesellschaftssystem und in vielen Fällen ist Bildung ein Mittel der Machthabenden, um die Menschen im Sinne ihrer Interessen zu formen und die Verhältnisse aufrechtzuerhalten. Pädagog_innen sind automatisch in politische Prozesse eingebunden, ob sie sich dessen bewusst sind oder nicht. Kritisches Bewusstsein von Zusammenhängen zwischen Machtverhältnissen und Pädagogik ist daher für Lehrer_innen unverzichtbar um sich zu positionieren und eigenständig zu handeln.

„Je mehr wir Student[inn]en in erziehungswissenschaftlichen Kursen lehren, dass Erziehung ein neutrale Instrument ist, ein neutrales Werkzeug, dass wir alles mit Zahlen messen müssen, um so mehr sagen wir zu den Student[inn]en, dass Lehrer[innen] neutrale Wesen sind im Dienste der Menschheit, und um so mehr trainieren wir Lehrer[innen] dazu, die konkrete Realität nicht kritisch zu analysieren, um so weniger gibt es die Möglichkeit, Wege zu finden, Erziehung zu verändern. Wenn du handelst, um Veränderung zu bewirken, sagen manche, dass du kein[e] Erzieher[in], kein[e] Wissenschaftler[in] mehr bist, sondern ein[e] Ideologe[in]. Für mich ist diese Position selbst eine Ideologie. Indem sie sagen, dass Erziehung neutral ist, sind sie Ideolog[inn]en. Wenn sie den Prozess der Ideologiebildung selbst verleugnen, machen sie Ideologie.“ (Freire, 1973; Anm. d. Autor_innen)

2.4.5

Wege zu einer praxisstützenden Transdisziplinärität im Unterricht durch Generative Wörter und Themen

Freire stellt sich gegen unterdrückende Gesellschaftsstrukturen und thematisiert daher die problematische Konzeption von Bildung, die nicht von den Lebenswelten der Menschen ausgeht. Er spricht sich gegen ein Lehren im Sinne des oben erwähnten Bankiersprinzips aus, und plädiert für eine Fragen stellende Pädagogik, die das kritische Bewusstsein um die Beziehung zur Welt fördert und die Dialektik des Werdens erforscht. Sich selbst entdecken, spielt dabei eine wesentliche Rolle. (Freire, 2007). Das Verständnis, das sich daraus entwickelt, ermöglicht das Lesen der Welt. Das wiederum gestattet das Schreiben und somit das Verändern der Verhältnisse durch die Dialektik von Denken und Handeln. So können Individuen befähigt werden, sich selbst aus repressiven Situationen zu befreien, anstatt sie als natürlich und systemimmanent hinzunehmen bzw. sich in deren Sinne selbst zu beherrschen.

Für Paulo Freire ist der erste Schritt in einer Gruppe das Kennenlernen und die „Erforschung“ der Erfahrungswelt und der Lebenssituation der TeilnehmerInnen, aus denen sich ein „thematisches Universum“ ergibt, das für sie relevant ist.

Die Themen, die zur Sprache gebracht werden, stehen in dialektischen Beziehungen zu ihren Gegensätzen und anderen verbundenen Themen. Alles hängt zusammen. Nie existieren sie vollkommen isoliert, eigenständig oder sind statisch. Diese Themen nennt Freire „generative Themen“, da sie zu anderen Themen überleiten, unterschiedliche Dimensionen einer Problematik erschließen lassen und eine (Diskussions) Dynamik in Gang setzen können.

Wesentlich für das methodische Vorgehen bei Freire sind die Momente der Kodierung und der Dekodierung. Dabei geht es darum, den Menschen mit einer seiner existenziellen Situationen auf verschlüsselte Art und Weise zu konfrontieren. Er/Sie gewinnt in diesem Moment Distanz zur eigenen Wirklichkeit, die er/sie sonst nicht hat, da er/sie sie nicht als direkt Betroffene/r wahrnimmt, sondern als Beobachter_in. Aus dieser Perspektive fällt es leichter, objektivierend zu beschreiben, zu benennen und zu analysieren. In diesem Prozess der Entfremung zu einem Thema durch Kodierung und Dekodierung wird eine Diskussion entfacht, die an ein kritisches Bewusstsein heranführt und gleichzeitig das Erlernen des Lesens und Schreibens ermöglicht. Den Teilnehmer_innen wird in Gruppendiskussionen bewusst, dass die Wirklichkeit nichts Statisches und Unveränderliches ist. Sie ist auf unterschiedliche Art wahrnehm- und deutbar. Daher ist sie auch beeinfluss- und veränderbar.

2.4.6

Die Aktualität der Pädagogik Paulo Freires

„Seine Gedanken gewinnen gerade dann wieder an Kraft, wenn klar wird, dass die gesellschaftliche Dynamik im offiziellen Diskurs keine Rolle mehr spielt, wenn die Kluft zwischen arm und reich, oben und unten immer mehr auseinander klafft, dann wird Befreiung wieder ein wichtiges Konzept.“ (Paulo Freire Zentrum, 2007).¹⁹

Ziele seiner Werke besitzen eine hohe Aktualität sowohl für Diskussionen um Bürger_innenpartizipation und Zivilgesellschaft, aber auch zum technologischen Wandel, Ökonomisierung der Bildung, Interkulturelle Ansatz und transdisziplinäre und dialogische Bildung

„Paulo Freire hat uns ein wichtiges Erbe hinterlassen:

- seinen festen Glauben an die menschliche Person und ihre Fähigkeit, sich als Subjekt der Geschichte zu bilden.
- seine überzeugte und mit der Sache des Volkes kohärente politische Haltung.
- seine Fähigkeit, zu träumen und zu hoffen.
- seinen Ehrgeiz, das für richtig Erkannte zu tun und dafür zu kämpfen.
- seine Bescheidenheit, die ihm sagte, dass kein großes Werk sich allein schaffen lässt und dass es nötig ist, immer dazuzulernen.
- seine Art und Weise, die Basisbildung zu fördern um die Wirklichkeit zu verändern.
- seine Pädagogik, die die Weisheit des Menschens wertschätzt und sie gleichzeitig herausfordert.“²⁰

*„Es genügt nicht zu wissen,
dass die Welt verändert werden soll;
wichtig ist, sie tatsächlich zu verändern.“*
(Augusto Boal)

¹⁹ http://www.paulofreirezentrum.at/index.php?art_id=52 [15.12.2008]

²⁰ http://www.vamos-ev.com/index.php?option=com_content&view=article&id=52;paulofreire-beitrag,

2.5

Forumtheater als handlungsorientierte Praxis im schulischen Kontext

Im Zuge der veränderten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen, in Zeiten der Postmoderne haben sich auch die Anforderungen an Erwachsenenbildung verändert.

Kann Erwachsenenbildung durch emanzipatorisches Theater neue Impulse bekommen? Was kann durch das Theater des Augusto Boal im Bildungsbereich besonders vermittelt werden? Wo kann diese Form der Bildung stattfinden?

Das Forumtheater ist ein Theater der Befreiung. Sein dialogisch-emanzipatorischer Charakter trägt dazu bei, dass Menschen sich ihrer Fremdbestimmungen, aber auch ihrer Gestaltungs- und Entwicklungspotentiale bewusst werden. Dadurch können sie sich vom passiven Zuschauer_innenstatus befreien und zu selbstbestimmten AkteurInnen im Theater wie im Alltag werden (Haug, 2005).

Schluss mit einem Theater, das die Realität nur interpretiert, es ist an der Zeit, sie zu verändern.“ (Boal, 1989)

2.5.1

Befreiungspädagogische Ansätze von Paulo Freire und Augusto Boal

„Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.“ (Freire, 1973).

Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ ist eine ganz bestimmte Pädagogik – eine Pädagogik der Befreiung. Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ ist ein Theater der Befreiung.

Boals Theater der Unterdrückten kann als eine Umsetzung von Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ mittels der Methode des Theaters gesehen werden. Unter der Verwendung von Pädagogik und Theater, haben beide mit unterdrückten Menschen dieser Welt an der Entwicklung von kritischen Bildungen und Aktionen gearbeitet, um soziale Systeme der Unterdrückung zu überwinden.

„Der Befreiungspädagoge Paulo Freire inspirierte den Theaterschaffenden Augusto Boal stark, was auch in der Namensgebung „Theater der Unterdrückten“ seinen Ausdruck findet. Beide betonen, dass es gilt, mit den Unterdrückten zu arbeiten, anstatt für sie.

Boal setzt Freires theoretische Arbeit über Unterdrückungsstrukturen und die Veränderung dieser in die Theaterpraxis um. Das Theater der Unterdrückten ist ein Mittel der Kommunikation und dient der Analyse und Reflexion von sozialen Problemen, sowie der Erarbeitung von Lösungsszenarien. Ein großer Vorteil dabei ist,

dass es keine durch die Sozialisierung erlangten Voraussetzungen wie Bildung, Sprachkenntnisse, etc. erfordert, sondern von allen gesellschaftlichen Schichten jeden Alters verwendet werden kann.

Sowohl Freire als auch Boal verstehen sich als „reflektierte Praktiker“. Theater der Befreiung braucht beides, Theorie und Praxis, Handeln und Reflexion, um Beiträge zu einer geänderten Welt, zur Stärkung von Subjekten der Befreiung zu leisten.“(Spindler, 2009).

Das Theater der Unterdrückten ist eine Methode, die Freires Verständnis von befreiender Bildung entspricht, da es vorrangig um Erkenntnisse geht und nicht um Informationsvermittlung.(Freire, 1973). Beim aktiven Spielen einer Situation kann die Realität umfassender reflektiert und erkannt werden und eine Handlung in geschütztem Raum ausprobiert werden. Es ist ein äußerst wirkungsvolles Werkzeug zur Ermächtigung, die wiederum ein wichtiger Schritt zur Befreiung aus Unterdrückungsverhältnissen ist.(Haug, 2005).

Boal meint, „dass Theater zwar nicht in sich selbst revolutionär ist; mit Sicherheit jedoch ist es eine 'Probe' zur Revolution.“ (Boal, 1989).

2.5.2

Zentrale Säulen der Theaterpädagogik von Augusto Boal

Augusto Boals Theater der Unterdrückten geht von zwei Grundsätzen aus: „Der Zuschauer [die Zuschauer_in], passives Wesen, Objekt, soll zum Protagonisten [zur Protagonist_in] der Handlung, zum Subjekt werden. Das Theater soll sich nicht nur mit der Vergangenheit beschäftigen, sondern ebenso mit der Zukunft. Schluss mit dem Theater, das die Realität nur interpretiert; es ist an der Zeit, sie zu verändern.“ (ebd.; Anm.d.Autor_innen). Nach Boal befinden sich Menschen – im Theater wie im Leben – in passiven Zuschauer_innenrollen. Zuschauen ist für ihn ein Ausdruck, ein Bild der Unterdrückung. Das Ziel ist folglich, die Menschen zu aktiver Selbstbefreiung zu befähigen, d.h. sie zu Akteur_innen – im Theater wie im Leben – zu machen. Dazu ist aber notwendig, dass die Unterdrückten selbst ihre Wahrnehmung der Unterdrückung darstellen und ihre eigenen Schritte zur Freiheit finden und gehen. Das Theater der Befreiung soll sie dabei unterstützen.

Boal ist davon überzeugt, dass die Welt mit ihren Strukturen, Gesellschaften, Systemen, etc. veränderbar ist und verändert werden muss. Sein Theater soll zur Überwindung von Unterdrückung und zur „Humanisierung der Menschheit beitragen und ist auf diesem Wege [eine] Probe für die Realität“.(ebd.; Anm.d.Autor_innen)

Eine Schlüsselrolle im Theater der Befreiung spielt der Dialog, der im Sinne Paulo Freires die Voraussetzung für Bewusstwerdungsprozesse und die darauf folgende Praxis der Veränderung ist (Freire, 1973).

„In der Realität tendieren alle Dialoge dazu, sich in Monologe zu verwandeln, was zur Beziehung Unterdrücker versus unterdrückte Person führt. Ausgehend von dieser Feststellung besteht das wesentliche Prinzip des Theaters der Unterdrückten darin, den Dialog zwischen den Menschen wieder in Gang zu setzen.“ (Freire, 1973).

Freire und Boal teilen die Meinungen, dass niemand die absolute Wissensmacht haben kann, sondern dass jede/r etwas weiß und alle gemeinsam voneinander lernen können. Boals Theater wendet sehr effektiv Freires Konzept der „generativen Themen“ an. Das heißt, die Menschen entscheiden selbst über das zu bearbeitende Thema entsprechend ihrer Lebens- bzw. Problemsituation (Aiterwegmair, 2010).

„Alle Methoden, Techniken und Formen des Theaters der Befreiung verbindet, dass:

- sie dialogisch sind, d.h. den gleichgestellten und wechselseitigen Austausch zwischen Menschen sowie das Voneinander- und Miteinander-Lernen fördern,
- sie aktivierend sind, d.h. Menschen ermutigen und motivieren aus der Passivität auszubrechen und aktive Veränderung zu wagen,
- sie emanzipatorisch sind, d.h. Menschen zur Selbstbefreiung von innerer und äußerer Unterdrückung befähigen,
- sie lösungs- und handlungsorientiert sind, d.h. Menschen zum gemeinsamen Nachdenken über Handlungsalternativen (z.B. in Konfliktsituationen) und zum Ausprobieren derselben anregen,

sie nachhaltig in der Wirkung sind, weil sie Lernprozesse nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich-sinnlich erfahrbar machen, d.h. Erfahrungen nicht nur auf der Bewusstseins-ebene, sondern auch auf der Erlebnisebene ermöglichen.“ (Weintz, 2004)

2.5.3

Forumtheater im Bildungsbereich

Laut Gerhard Brandhofer spiegelt die folgende Liste die speziellen Ziele von Boalschen Lernschritten wider:

- Wecken von Neugierde, Lernbereitschaft, positiver Einstellung
- Förderung von Vertrauen, Sicherheit, Akzeptanz und Verständnis für Andere/Andersdenkende
- Stärkung der persönlichen Autonomie
- Angstabbau, Förderung von Mut und Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit
- Förderung von Geduld, Beharrlichkeit, Konsequenz
- Entwicklung von Bescheidenheit, auch von Beschränkung, von richtiger Selbsteinschätzung
- Zulassen von Humor, Spaß, Freude
- Zufriedenheit mit eigener Leistung
- Üben von Selbstorganisation, Zeitmanagement
- Erkennen von Rollen, Üben von neuen Rollen
- Entwicklung einer sozialen Identität, von Eigenverantwortung, von verschiedenen sozialen Qualifikationen
- Stärkung von Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Wert des gemeinsamen Bemühens
- Verbesserung des Miteinander-Umgehens (z.B. gegen Verrohung, Gewalt ...)
- Erfahrungen über Beziehungen
- Kennenlernen und bewusster Einsatz von Gefühlen
- persönliches Engagement
- Handlungsorientierung und aktives Gestalten (gegen Passivität und Konsummentalität)
- konstruktiver Umgang mit Konflikten
- Förderung der Reflexionsfähigkeit
- Erlernen von echter, solider, präziser, aufbauender Kritikfähigkeit
- kritische Auseinandersetzung mit Sprache, mit diversen Formen der Manipulation
- Erkennen von Absichten, aktives und bewusstes Argumentieren
- Üben von Kommunikation (auch als Prozess)
- Förderung von Fantasie und Kreativität, von Wahrnehmung und Konzentration
- Problemorientierung, Zielorientierung
- Erkennen von gesellschaftlichen und politischen Strukturen

- Lernen von Strategien
- Erkennen von Alternativen
- Sensibilisierung für Formen und Mechanismen der Gewalt und Unterdrückung, der Dummheit, der Stagnation
- gezieltes Umgehen mit diversen Lebenssituationen
- Öffnen neuer Perspektiven
- Erweiterung der Bandbreite eigenen Handelns und Vergrößerung des Handlungsspielraumes
- Training von Selbsterfahrung, Selbsterkenntnis
- Fähigkeit zur Veränderung
- Öffnung für die Möglichkeit von Supervision, von Therapie
- Streben nach Lebensqualität und Lebenssinn (Brandhofer, 2001).

2.5.4

Forumtheater als handlungsorientierte Praxis im Bildungsbereich

Forumtheater nach Augusto Boal als handlungsorientierte Praxis im Unterricht soll kein Plädoyer für szenische Inszenierungen und Darstellungen sein, sondern vor allem aufzeigen, welche vielfältigen Möglichkeiten sich dadurch für die individuellen Lernprozesse von Lernenden bieten können.

Augusto Boal knüpft an das theoretische Konzept von Paulo Freire an. Beide gehen davon aus, dass der Mensch ein handlungsfähiges Subjekt ist und kein passiver Rezipient, der alles unreflektiert aufnimmt, was ihm vorgesetzt wird, - sei es nun ein Unterrichtsstoff oder ein Theaterstück. „ZuschauerInnen als auch SchauspielerInnen oder SchülerInnen verwandeln sich in gleichwertige MitgestalterInnen des künstlerischen wie des pädagogischen Prozesses. SchülerInnen werden zu LehrerInnen, ZuschauerInnen zu SchauspielerInnen und umgekehrt.“ (Haslinger, 1996).

„Theatrales Lernen wird nicht als nette Alternative für Lehrkräfte abgetan, sondern erhält die Funktion einer bedeutsamen didaktischen Methode, die jede Lehrkraft anwenden kann. Eine schülerInnenzentrierte Theaterarbeit, die sich neben der ästhetischen Darbietung auch mit gesellschaftspolitischen Problemen, wie Unterdrückung, Marginalisierung oder ungerechtfertigten Herrschaftsverhältnissen beschäftigt, wäre ohne die Methoden des Theater der Unterdrückten von Augusto Boal schwer denkbar.“ (Spindler, 2009).

3

Methodisch – didaktische

Ansätze der Bildungsarbeit mit
jugendlichen Migrant_innen und das
Konzept der Transdisziplinarität

*„Wir erzeugen die Welt, in der wir leben,
buchstäblich dadurch, dass wir sie leben“
(Maturana)*



Für

den Vorbereitungslehrgang zum Hauptschulabschluss sollte ein Konzept entwickelt werden, das die Lernenden als politisch handelnde Subjekte anerkennt und von einer gesellschaftskritischen Haltung geprägt auch dazu befähigt, die Vorherrschaft der eurozentristischen Geschichtsschreibung und das daraus erwachsene, in der westlichen Welt dominierende, Wertegefüge hinterfragt, darüber hinaus mitgebrachtes Wissen wie Zwei- und Mehrsprachigkeit einbindet und trotzdem die Ansprüche des österreichischen Schulsystems berücksichtigt, dessen Struktur auf das Einzelfach ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang geht es uns nicht darum, die Anpassung an ein System, das wir stark kritisieren, zu forcieren, es geht vielmehr darum, den jugendlichen Migrant_innen Perspektiven für ihre Zukunft zu eröffnen und ihre Chancen auf eine Teilhabe an der Gesellschaft – Bildung, Arbeitsmarkt – zu verbessern. „Bildungssysteme vollziehen Reformen nur langsam“, so Horton (2006). „Schulsysteme bleiben im Wesentlichen so, wie sie waren“ Unser Projekt soll ein erster Schritt in eine neue Richtung und ein Beitrag zur Veränderung der Systeme im Bereich der Erwachsenenbildung, vielleicht eines Tages sogar im schulischen Bereich, sein. Weiters soll, auch wenn dies aufgrund des engen zeitlichen Rahmens schwer umsetzbar ist, die Verknüpfung von verlangtem, abfragbarem Wissen einerseits und Themen, die die Betroffenheit der Lernenden ansprechen andererseits, hergestellt werden. Paulo Freire nennt Themen, die aus der Erfahrungswelt der Lernenden kommen, „generative Themen“, die nicht isoliert vorkommen, eigenständig oder statisch sind. Sie leiten zu anderen Themen über, lassen unterschiedliche Dimensionen einer Problematik erschließen und setzen Diskussionen in Gang.

Wir sehen also, dass uns hier eine Bildungsmaßnahme vorschwebt, die – ohne an dieser Stelle dezidiert auf die Verwirklichung der didaktischen Methoden einzugehen – grundlegend als ganzheitlich, handlungsorientiert und kommunikationsoffen charakterisiert ist. Sie überschreitet die Grenzen der Fächer und Disziplinen, schult vernetztes Denken, berücksichtigt idealerweise globale Problemstellungen und forciert im Sinne Paulo Freires eine fragenstellende Pädagogik, die das kritische Bewusstsein um die Beziehung zur Welt fördert und die Dialektik des Werdens erforscht. Sich selbst entdecken, spielt dabei eine wesentliche Rolle (Freire, 1975). Das Verständnis, das sich daraus entwickelt, ermöglicht das Lesen der Welt. Das wiederum gestattet das Schreiben und somit das Verändern der Verhältnisse durch die Dialektik von Denken und Handeln. So können Individuen befähigt werden, sich selbst aus repressiven Situationen zu befreien, anstatt sie als natürlich und systemimmanent hinzunehmen bzw. sich in deren Sinne selbst zu beherrschen.

Aufgrund vorangegangener Überlegungen entwickelte sich die Erarbeitung einer Methodik zum transdisziplinären Unterricht als herausragendes Ziel, da wir diese als Grundlage ansehen, um einen zeitgemäßen und den zentralen Prinzipien unseres Bildungsgedankens gerecht werdenden Unterricht umzusetzen, in dem mehrere Disziplinen in einem integrativen Prozess durch Partizipation außerwissenschaftlicher Akteur_innen zusammenwirken (Jäger/Scheringer, 1998).

3.1

Theoretische Heranführung an der Begriff der Transdisziplinarität

Von Franz Schaller wird Transdisziplinarität zum Einen als ein innerwissenschaftliches Phänomen charakterisiert und in Abgrenzung zum Begriff der Interdisziplinarität betrachtet. Er bezieht sich dabei auf den von Mittelstraß geführten Begriff der Transdisziplinarität als Begriff der neueren Wissenschaftstheorie. Demnach charakterisiere der Begriff „Forschungsformen [...], die problembezogen über die fachliche und disziplinäre Konstitution der Wissenschaft hinausgehen.“ (Mittelstraß, 2003: 329 in Schaller, 2003). Weiters folgert Schaller in Anlehnung an Mittelstraß, dass sowohl Interdisziplinarität als auch Transdisziplinarität wissenschaftliche Praxis charakterisieren, d.h., dass die Außengrenzen der Wissenschaft nicht angetastet werden und dass beide Begriffe einem Diskrepanzerlebnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit entspringen. Der Anspruch ist in diesem Fall, dass Wissenschaft Wahrheit produzieren soll und die Wirklichkeit ist die zunehmende Spezialisierung, die aber Wahrnehmungseinschränkungen erzeugt.

Zum Anderen ist Transdisziplinarität bei Schaller ein Überschreiten der Außengrenzen von Wissenschaft. Bei einer so verstandenen Transdisziplinarität können die Ergebnisse transdisziplinärer Arbeit nicht mehr allein auf die Leistungen der Wissenschaft zurückgeführt werden, was ein Nachteil ist, weil auch andere gesellschaftliche Gruppen bei der Erzeugung der Lösungen beteiligt waren. Ein Vorteil, so Schaller, besteht darin, dass die Wissenschaft neue Arbeitsanstöße von außen aufnehmen kann.

Transdisziplinäre Wissenschaft ist, so Schaller, nicht vorhanden, aber ihr Entstehen ist zu erahnen, wobei er diese Behauptung mit einer Theorie sozialer Systeme begründet. In sozialen Systemen werden die Grenzen des Systems sinnhaft konstituiert. Soziale Systeme bestehen aus dem Prozessieren von Kommunikationen. Das bedeutet, dass erst eine gleichsinnige, für die Beteiligten anschließbare sinnhafte Kommunikation ein soziales System entstehen lässt. So kann man zum System gehörige von nicht zum System gehörige Interaktionen unterscheiden, wobei diese Unterscheidung entlang der Kategorie „Sinn“ erfolgt. Aufgrund der Systemgrenzen entstehen zwei Umwelten: die von den Mitgliedern des Sozialsystems gebildete Innenwelt und die externen Relationen des Systems, sprich, die Außenwelt. Da das Wissenschaftssystem ein gesellschaftliches Funktionssystem ist, in welchem folgende Voraussetzungen wie gleichsinnige, sinnhafte Kommunikation, Sinn Grenzen zur Umwelt und ein funktionales Primat gegeben sein müssen, lässt sich sagen, so Schaller, dass sich bisher kein Transdisziplinaritätssystem ausdifferenziert hat.

Ein Beispiel einer Vorstufe funktional differenzierter Systeme ist das Projekt. Ein transdisziplinäres Projekt wäre im Sinne der vorher gemachten Arbeitsdefinition von Transdisziplinarität eine zeitlich begrenzte Unternehmung, an der sowohl Wissenschaftler_innen als auch Praktiker_innen aus anderen Funktionssystemen mitarbeiten. Schaller gibt hierzu ein Beispiel von einer Sitzung, an der Wissenschaftler_innen und Politiker_innen teilnehmen. Die Wissenschaftler_innen suchen nach „Wahrheit“ als sinnstiftende Kategorie und die Praktiker_innen nach politischen Kategorien von Macht/Ohnmacht. Die wichtigste Frage, die sich stellen wird, ist die Frage nach Erkenntnisgewinn oder nach Machtgewinn in dem Projekt. Daraus folgt, dass das funktionale Primat bestimmt werden muss, um ein funktional differenziertes System herauszubilden.

Jochen Jäger und Martin Scheringer gehen in ihren Ausführungen über „Transdisziplinarität: Problemorientierung ohne Methodenzwang“ von der Frage aus, wie Transdisziplinarität von anderen Formen Disziplinen übergreifenden

Arbeitens abgegrenzt werden kann. Auch sie beziehen sich in der Definition für Transdisziplinarität auf Mittelstraß. „Mit Transdisziplinarität ist Wissen oder Forschung gemeint, die sich aus ihren fachlichen beziehungsweise disziplinären Grenzen löst, die ihre Probleme mit Blick auf außerwissenschaftliche Entwicklungen Disziplinen unabhängig definiert und disziplinenunabhängig löst.“ (Mittelstraß, in: Jäger/Scheringer, 1998). Um zu untersuchen, was es bedeutet, ein wissenschaftliches Problem disziplinenunabhängig zu definieren, unterscheiden die beiden Autoren fünf Typen wissenschaftlicher Probleme. Erst anhand dieser Typisierung lassen sich Multi-, Inter- und Transdisziplinarität deutlicher unterscheiden.

1. Rein disziplinäre Probleme: Hier orientiert sich die Problemformulierung an einem disziplinspezifischen Erkenntnisinteresse. Als Beispiele nennen sie die Chemie oder Soziologie, deren innerer Zusammenhang durch die fortschreitende Ausdifferenzierung schon verloren gegangen ist, die aber dennoch an spezifischen disziplinären Begriffen, Methoden und Erkenntniszielen festhalten.
2. Probleme, die durch ihren breiten Forschungsgegenstand disziplinenübergreifend sind. Als Beispiel nennen sie den Aufbau von Umweltsystemen und den darin stattfindenden Prozessen. Die naturwissenschaftliche Umweltforschung ist hinsichtlich ihrer Methodik und Begrifflichkeit disziplinär, in dem man jedoch andere Untersuchungsgegenstände hinzuzieht, wird sie disziplinenübergreifend. Für Probleme mit breitem Untersuchungsgegenstand ist Multidisziplinarität charakteristisch. Das bedeutet, dass sich jede Disziplin mit einem Teilproblem befasst und die Resultate zu einem mehr oder weniger umfassenden Bild zusammengestellt werden.
3. Probleme, die durch das Zusammenwachsen oder die Zusammenführung verschiedener Disziplinen entstehen. Ein Beispiel wäre die Molekularbiologie, in der physikalische Konzepte mit biologischen Untersuchungsobjekten kombiniert werden. Das sind interdisziplinäre Probleme, die aus spezifischen Traditionen einer oder mehrerer Disziplinen entstanden sind und nur aus diesen Traditionen heraus verstanden und bearbeitet werden können.
4. Probleme mit wissenschaftsexterner Wurzel: Die Autoren nennen als Beispiel Umweltprobleme, die zahlreiche miteinander verknüpfte naturwissenschaftliche, rechtliche, wirtschaftliche, ethische und gesellschaftliche Aspekte umfassen. Solche Probleme erscheinen aus wissenschaftlicher Sicht als übergreifende Probleme, die sich nicht disziplinär einordnen lassen. Da es sich um Probleme mit außerwissenschaftlicher Herkunft handelt, erfordern sie, so die Autoren, transdisziplinäres Arbeiten.
5. Technische und ingenieurwissenschaftliche Probleme unterscheiden sich von den anderen Problemtypen, denn bei ihnen steht die wissenschaftsexterne Anwendbarkeit der Resultate stärker im Vordergrund als der Gewinn einer wissenschaftlichen Erkenntnis. Für eine genauere Betrachtung müsste das Verhältnis zwischen Naturwissenschaft und Technik analysiert werden, so die Autoren, auf das in ihren Ausführungen nicht näher eingegangen wird.

3.2

Die Phasen transdisziplinärer Forschung und Lehre nach Jäger und Scheringer

Bei transdisziplinärer Forschung ist ein außerwissenschaftliches Problem Ausgangspunkt des Lernprozesses. Damit ist ein Prozess der Problemformulierung und Problemlösung gemeint, der sich von disziplinären Erkenntnisinteressen und Methodenzwängen löst. Eine wichtige Frage, die sich die Autoren stellen, ist die, wie ein außerwissenschaftliches beziehungsweise lebensweltliches Problem wie z.B. ein Umweltproblem, disziplinenunabhängig gelöst werden kann. Das führt uns zu den Kennzeichen transdisziplinärer Forschung/Lehre, die in verschiedenen Phasen abläuft.

1. Die erste Phase des Prozesses besteht darin, das Problem zu analysieren und auf seine Kernfragen hin zu untersuchen. Das Resultat dieser Phase ist ein Problemverständnis, das die Einteilung des übergreifenden Problems in mehrere Teilbereiche erlaubt, die dann mit spezifischen Methoden bearbeitet werden können.
2. Die Zerlegung des übergreifenden Problems in Anwendungsbereiche verschiedener Methoden. Es ist wichtig, dass die Methoden frei gewählt, nach Bedarf kombiniert, weiter entwickelt und Disziplinen entnommen werden können, die traditionell nicht in enger Beziehung zueinander stehen. Die Methoden werden über die Grenzen ihrer disziplinären Verwendungskontexte transferiert, also transdisziplinär verwendet.
3. Die abgegrenzten Teilbereiche werden mit passenden Methoden bearbeitet. Die Bearbeitung eines Teilbereichs erfordert einen ständigen Bezug zu anderen Teilbereichen, damit eine zusammenhängende Lösung des Gesamtproblems entstehen kann.
4. Schließlich lassen sich die Resultate aus den Teilbereichen zu einer übergreifenden Lösung zusammen führen oder zumindest zu einem besseren Verständnis des übergreifenden Problems verbinden.

Nach dem Verständnis der beiden Autoren sind disziplinenübergreifende und -integrierte Resultate ein vorrangiges Ziel transdisziplinärer Forschung. Allerdings kritisieren die Autoren erstens die oftmals vorherrschende Sichtweise beziehungsweise Absicht, durch eine möglichst große Anzahl beteiligter Disziplinen den Gegenstand in seiner Komplexität vollständig erfassen zu können. Dadurch wird übersehen, dass in vielen Fällen nicht klar ist, ob sich die beteiligten Disziplinen integrieren lassen. Zweitens kritisieren sie den Wunsch, durch eine Gesamtbetrachtung einen disziplinenbezogenen Reduktionismus zu vermeiden. Ihrer Meinung nach kann die Integration der Teilbereiche ohne eine Problemzerlegung, welche die Integration bereits vorbereitet, und ohne die Bearbeitung der Teilbereiche nach spezifischen Methoden nicht erreicht werden.

Bezogen auf die Umsetzung von Projekten halten Jäger und Scheringer fest, dass die Einteilung des transdisziplinären Forschungsprozesses in die Phasen von Problemverständnis, Problemzerlegung sowie Problembearbeitung mit freier Methodenwahl und wechselseitigem Bezug zwischen den Teilbereichen weitgehend unabhängig von der Organisationsform des Projekts ist. Wenn die Konzeption in Gruppenprojekten umgesetzt werden soll, ist es notwendig, dass eine Person oder eine nicht zu große, relativ homogene Kerngruppe bestimmt wird, die von Beginn an den Bezug zwischen den Teilbereichen herausarbeitet und die Teilprojekte koordiniert und auch inhaltlich mitgestaltet.

Den Anfang zur Entwicklung einer Methodik des transdisziplinären Ansatzes im schulischen Kontext soll die Klärung der wichtigsten Begrifflichkeiten wie "Disziplin" und "Fach" darstellen, mit denen wir uns bei dessen Erarbeitung zwangsläufig auseinandersetzen müssen.

3.3

Transdisziplinarität als kontextorientierter Ansatz

War die Transdisziplinarität für Theoretiker wie Jürgen Mittelstraß und Franz Schaller noch etwas, das aus Wissenschaft und Forschung dem universitären Diskurs angehörte, wobei „sich diese aus ihren fachlichen beziehungsweise disziplinären Grenzen löst, die ihre Probleme mit Blick auf außerwissenschaftliche Entwicklungen disziplinenunabhängig definiert und disziplinenunabhängig löst“ (Mittelstraß, 2003), so eröffnet sich uns durch das vorliegende, im Anschluss beschriebene, Konzept von Jäger/Scheringer die Möglichkeit, eben diese im Sinne der Pädagogik angedachten Definition zu liefern. Dabei folgen wir Balsiger und Kötter, die Transdisziplinarität als „eine besondere wissenschaftliche Arbeitsform zur Bearbeitung von Problemen“ (Jäger/Scheringer, 1998) beschreiben, „die die Beteiligung von mehreren (mindestens zwei) Disziplinen und den Einbezug von außerwissenschaftlichen Bereichen erfordert. Das Problem muss zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Bereichen auf konsensualer Weise bestimmt werden. [...] Die Teilprojekte eines transdisziplinären Projektverbundes sind in aller Regel disziplinär.“

Die Divergenz in den exemplarisch gewählten Aussagen der im Folgenden genannten Wissenschaftler zum Begriffsverständnis wird vortrefflich sichtbar gemacht. Während für Jürgen Mittelstraß (1987) „die Transdisziplinarität ein forschungs- und arbeitsleitendes Prinzip ist (kein Theorieprinzip), in dem fach- und disziplinenübergreifende Strukturen und Strategien sowohl in Forschung als auch universitären Lehre in den Vordergrund gestellt werden“, das komplexe und disziplinär nicht einordenbare Frage- und Problemstellungen sowie Lösungsansätze und Handlungsstrategien fähig ist zu entwickeln, beschreiben Jochen Jäger und Martin Scheringer den Begriff in einer Art und Weise, die unseren Ansprüchen eher entgegenkommt, indem sie sich die Frage stellen, wie ein außerwissenschaftliches beziehungsweise lebensweltliches Problem wie z.B. ein Umweltproblem, das zahlreiche miteinander verknüpfte naturwissenschaftliche, rechtliche, wirtschaftliche, ethische und gesellschaftspolitische Aspekte umfasst, disziplinenunabhängig gelöst werden kann. Hier ist zu unterstreichen, dass die von uns beispielhaft gewählten Aussagen keineswegs eine vollständige oder abschließende Einsicht dieser Wissenschaftler darstellen, sondern von uns an dieser Stelle gewählt wurden, um die Verschiedenartigkeit und Vielschichtigkeit, die sich in den Erklärungsversuchen zur Definitionsbildung widerspiegeln, herauszuarbeiten. Dies geschieht im Besonderen auch deshalb, da für unsere weiteren Überlegungen der Ansatz von Jäger und Scheringer im Zentrum stehen soll, da dieser in Unterscheidung zur betont universitär-wissenschaftlichen und forschungsorientierten Sichtweise von Mittelstraß und Schaller gesehen wird und deshalb als besonders wertvoller Anknüpfungspunkt an die angestrebte Ausformulierung des bis jetzt nur latent mitschwingenden pädagogischen Aspektes des Konzeptes der transdisziplinären Arbeit erkannt wird.

Transdisziplinäre Zugänge

1. Verbindung von natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen
2. Verbindung von anthropologischen Zugängen und historischer Analyse
3. transnationale, transkulturelle, postkoloniale und globale Geschichtsschreibung
4. Raumforschung und Globalgeschichte
5. Frauen- und Geschlechterforschung, Queer Studies
6. Cultural Studies (Fischer, 2009).

3.4

Vom Anspruch transdisziplinärer Arbeit zur Umsetzung im Bildungsbereich

Wie bereits zu zeigen versucht wurde, ist Transdisziplinarität also im Diskurs der Wissenschaft ein klar umrissener Begriff, in der Pädagogik ist er jedoch weit weniger erschlossen.

Im Kontext schulischer Bildungsarbeit verstehen wir die Schulfächer als Disziplinen, wobei nun unter Berücksichtigung des Lehrplans Ausgangslagen geschaffen werden, die einerseits das schulische Anforderungsprofil befriedigen, andererseits den Prinzipien von maiz gerecht werden.

Dadurch, dass die Methode der Transdisziplinarität im Unterricht die Möglichkeit eröffnet, die Grenzen historisch gewachsener Fächer und Disziplinen aufzuheben, erhalten wir die Chance, den für den Bildungsstandard im Lehrplan umfassten Fächerkanon nicht nur zu gewährleisten und zu erreichen, sondern darüber hinaus einen Mehrwert an Bildungspotential im Sinne eines Grundverständnisses vernetzter Strukturen sowie eine humanistische Bildungsethik zu erlangen. Hierdurch möchten wir insbesondere die Schaffung von Raum für einen intensiven Diskurs vor allem gesellschaftspolitischer, sozioökonomischer und ökologischer Problemstellungen erreichen, deren Behandlung der bestehende Lehrplan derzeit nur bedingt vorsieht. Genau dadurch werden die Dimensionen des Denkens erweitert. Es kann durch Verdichtung von Wissen und seinen Zusammenhängen eine höhere Bildungsqualität erreicht werden und Realitäten werden als beeinfluss- und veränderbar wahrgenommen und gedeutet.

Zur praktischen Umsetzung unseres Vorhabens wurden zuallererst thematische Schwerpunkte der naturwissenschaftlichen Fächer Biologie und Umweltkunde, Chemie und Physik²¹ nach dem transdisziplinären Ansatz bearbeitet. Der Grund dafür ist jener, dass unsere Realitäten immer abstrakter werden und das „Zerschneiden in Disziplinen“ unfähig macht, „das zu erfassen, was zusammengewebt, das heißt, nach dem ursprünglichen Sinn des Begriffs, komplex ist.“ (Morin, 2001).

²¹ Die vorläufige Reduzierung auf die naturwissenschaftlichen Fächer begründet sich darin, dass derzeit eine Arbeitsgruppe unter Leitung des bm:ukk, in der maiz ebenfalls mitwirkt, eine Neugestaltung des Pflichtschulabschlusses im Bereich der Erwachsenenbildung konzipiert und der einzelne Fächerbündel vorsieht - unter anderem ein naturwissenschaftlich-technisches. Die Konzeption des transdisziplinären Modells lässt sich damit nachhaltig in das neue Konzept übernehmen.

Hierbei bedarf es, wie auch Mittelstraß feststellt, einer klugen und effizienten Koordination, wobei es zur Lösung der komplexen Sachverhalte keiner Erweiterung oder Transformation der beteiligten Disziplinen bedarf. Sie steuern ihr Wissen bei, aber sie verändern sich nicht in ihren Wissens- und methodologischen Formen.

3.5

Synchronisierung von Themenbereichen

Für einen transdisziplinären Unterricht muss zuerst die gleichzeitige Einbindung aller Einzeldisziplinen, die zur umfassenden Bearbeitung eines Problems notwendig sind, gewährleistet sein. Die Themenwahl der einzelnen Unterrichtssequenzen soll zeitlich und thematisch derart aufeinander abgestimmt sein, dass sich mit Blick auf das gemeinsam, transdisziplinär zu behandelnde Aufgabenfeld die Einzeldisziplinen sinnvoll und in ergänzender Weise einbringen.

Durch geeignete Problemstellungen ist die zeitliche Abstimmung einzelner Themenbereiche in den unterschiedlichen Disziplinen ein wesentlicher Aspekt, um vernetzte Strukturen sichtbar und verständlich zu machen und unter unterschiedlichen Blickpunkten zu beleuchten.

So ist die zeitgleiche Behandlung von Dampfmaschine und Verbrennungsmotor in Physik mit den sozialen und ökonomischen Auswirkungen dieser Erfindungen während der industriellen Revolution in dem Fach Geschichte Voraussetzung für ein tieferliegendes Verständnis der Ereignisse und ebenso unabdingbar dafür, mögliche Rückschlüsse auf Entwicklungen in der heutigen Zeit zu erfassen. Durch fehlende Koordination kommt es bei den Lernenden zu mangelhaftem Verständnis, vielfach zur Unfähigkeit, diese Ereignisse in Verbindung zu setzen.

Gerade hier sehen wir die Chance, durch derartige zeitliche Abstimmung von Lehrinhalten eine kritische Reflexion auf hegemoniale Tendenzen zu intensivieren, eigene Betroffenheiten anzusprechen und dadurch politische Bildung zu ermöglichen.

Transdisziplinäres Arbeiten erfordert überdies themenbezogenes Arbeiten, weg von Disziplinen, hin zu Inhalten. Durch die Involvierung einzelner klassischer Unterrichtsfächer ist die Organisation eines Unterrichtsangebotes dahingehend zu wählen, dass es keinen auf Disziplinen orientierten Unterricht gibt, sondern vielmehr einen auf Themenbereiche konzentrierten. Dadurch können thematische Schwerpunkte je nach Bedarf, Notwendigkeit und Interesse besprochen werden. Damit entsteht eine Dynamik, die unterschiedliche Intensitäten der Fächer je nach Problemstellung ermöglicht.

3.6

Phasen transdisziplinärer Unterrichtspraxis

Wesentlich am transdisziplinären Ansatz ist es, eine Argumentationslinie zu einem Themenkomplex über die Disziplinen hinweg und gleichzeitig durch sie hindurch zu erzeugen.

Um den ökologischen, (sozio-)ökonomischen, kulturellen und (gesellschafts-)politischen Aspekten Rechnung tragen zu können, wird die Geographie als Nahtstelle zu den Naturwissenschaften gewählt.

Um Wissensvermittlung im Kontext transdisziplinärer Methodik zu gewährleisten, bedarf es einer strukturierten Herangehensweise an eine Problemstellung, was uns zu den von Jäger und Scheringer beschriebenen Kennzeichen transdisziplinären Arbeitens führt, welches in verschiedenen Phasen abläuft.

- 1. Problemorientierung:** Initiiert durch ein außerwissenschaftliches Problem als Ausgangspunkt eines Lernprozesses folgt ein Prozess von Problemformulierung, -analyse und -verständnis, der sich von disziplinären Erkenntnisinteressen und Methodenzwängen löst.
- 2. Zerlegung des Gesamtproblems:** Das übergreifende Problem wird in Anwendungsbereiche zerlegt, damit hier die Methoden aus unterschiedlichen Disziplinen frei gewählt werden können. Die Erlangung eines tiefgehenden Problemverständnisses ist notwendig.
 - Kriterien für die Auswahl einer bestimmten Problemzerlegung:
 - Anwendungsbereiche werden bearbeitet
 - Anwendung spezifischer Methoden zur Bearbeitung der Teilbereiche
 - wechselseitiger Bezug der Anwendungsbereiche
- 3. Freiheit der Methodenwahl:** Die Methoden werden nach Bedarf kombiniert, weiter entwickelt und Disziplinen entnommen, die traditionell nicht in enger Beziehung zueinander stehen. Sie werden über die Grenzen ihrer disziplinären Verwendungskontexte transferiert, also transdisziplinär verwendet.
- 5. Wechselseitiger Bezug der Teilbereiche:** Die Bearbeitung eines Teilbereichs erfordert einen ständigen Bezug zu anderen, damit eine zusammenhängende Lösung des Gesamtproblems entstehen kann.
- 6. Integration der Teilbereiche zur Lösung des Gesamtproblems:** Die wichtigste Vorleistung für die Integration der unterschiedlichen Bereiche ist die geeignete Wahl der Problemzerlegung. Schließlich lassen sich die Resultate aus den einzelnen Bereichen zu einer übergreifenden Lösung zusammenführen oder zumindest zu einem besseren Verständnis des übergreifenden Problems verbinden.

Ausgehend von Jäger und Scheringer soll hier ein konkreter Unterrichtsablauf entstehen. Hierzu gilt es, dieses Konzept der transdisziplinären Herangehensweise an bestimmte lebensweltliche Problemstellungen im Einklang mit dem gültigen Lehrplan der 8. Schulstufe durch die methodisch – didaktische Praxis zu erweitern.

„Bildung ist ein dialektischer Prozess
von Lernen und Verlernen“
(Spivak, 1996)

3.7

Die Rolle der Lehrenden auf der „Baustelle“ Transdisziplinarität: Postkoloniale Verhandlungen von LEHREN UND VERLEHREN

Als Lehrende sehen wir uns immer wieder mit der Situation konfrontiert, dass die Lernenden prüfungsrelevante Themen einfordern und darüber hinausgehendes Befassen mit diesen Themen als Zeitverschwendung ansehen, da viele der Jugendlichen die Notwendigkeit eines Aufholbedarfs an (häufig aus den Herkunftsländern in Österreich nicht anerkannter) formaler Bildung urgieren.

Trotzdem zielt unsere Arbeit nicht auf fachlich-stoffliche Vermittlung und enzyklopädische Kenntnisvermittlung, wie sie zu mehr als drei Viertel der Unterrichtszeit an Schulen durch lehrkraftorientierten Unterricht passiert (Klippert, 2002). Freire nennt dies das Bankiersprinzip²², sondern vor allem um Bildung, die nicht nur zum Überleben befähigt, sondern, wichtiger noch, eine politische Seite hat (Mayo, 2007), die es ermöglicht, hegemoniale Diskurse zu hinterfragen. Mit dem Respekt vor dem ernsthaften Bestreben der Lernenden schafft der Lehrende, so Mayo, auch die Bedingungen, um die Lernenden entsprechend herauszufordern.

3.7.1

Transdisziplinäre Bildung

Durch die sich vertiefende gesellschaftliche Arbeitsteilung und Spezialisierung kam es zur Entkoppelung von gesellschaftlichen Bereichen, die ursprünglich komplementär angelegt waren. So haben sich die Wissenschaften in immer mehr – strikt getrennte – Disziplinen und Subdisziplinen ausdifferenziert, die untereinander kaum kommunizieren (Baer, 1999).

Transdisziplinäre Bildung versucht, diese Entwicklung wieder umzukehren. Sie bezeichnet die Bemühung, einseitiges Spezialist_innentum zu überwinden, um übergreifende gesellschaftliche Probleme informierter bearbeiten zu können. Die reale Welt hält sich nicht an unsere arbeitsteilige Struktur – die Problemstellungen,

die sie aufwirft, sind viel zu komplex, als dass sie im Rahmen einer Disziplin oder gar Subdisziplin behandelt werden könnten. Es ist notwendig, relevante und/oder kompetente Akteur_innen auf gleicher Augenhöhe zusammenarbeiten zu lassen. Da diese Art der Zusammenarbeit inzwischen keineswegs mehr üblich ist, ergeben sich aus dieser Konstellation etliche Herausforderungen.

Um diese Herausforderungen erfolgreich meistern zu können, müssen in der transdisziplinären Zusammenarbeit alle Beteiligten ein Stück weit von ihrem Expert_innentum heruntersteigen, um eine gemeinsame Gesprächsbasis zu finden. Die Schaffung dieser Verständigungsräume ist das zentrale Ziel der transdisziplinären Bildung.

Dies setzt aber Ressourcen und Bereitschaft zum intensiven Kommunikationsprozess voraus, der einen effizienten Unterricht entstehen lässt.

3.7.2

Transdisziplinäre Kompetenz

Unter dem Begriff transdisziplinärer Kompetenz wird nach Baer die erkenntnisorientierte methodische Fähigkeit verstanden, sich als einzelne/r Unterrichtete/r konstruktiv-dialogisch und handlungs- und anwendungsorientiert in den Arbeitsprozess einzubringen. Dabei geht es vor allem um die Fähigkeit mit verschiedenen Wissensformationen, unsicherem Wissen und Nicht-Wissen umzugehen, dieses einzuschätzen, zu bewerten und disziplinenunabhängig systematisieren zu können. Transdisziplinäre Kompetenz gilt als eine Schlüsselqualifikation in der heutigen stark ausdifferenzierten Wissens- und Informationsgesellschaft, da sie spezielle analytische, kommunikative und soziale Kompetenzen erfordert.

Dazu gehören die Fähigkeiten (Baer, 1999):

- den eigenen methodischen und theoretischen Zugang selbst- und machtkritisch zu verorten, disziplinäre Differenzen kritisch und produktiv wahrzunehmen,
- die eigene disziplinäre Arbeit permanent wissenschaftskritisch zu reflektieren und auf Stärken und Schwächen hin zu relativieren,
- fragwürdige und problematische Positionen aushalten und konstruktiv damit umgehen zu können, gegenseitige disziplinäre/außerdisziplinäre Anerkennung und Respekt.
- Transdisziplinarität ist eine neue Organisationsform des Wissens, für die Dialog und gegenseitiges Lernen wichtig sind.

„Daraus ergeben sich folgende Anforderungen

- Kompetenzen in mehr als einer Disziplin
- komplexe Problemsicht, Vielfalt von Perspektiven

Reflexivität: kritische Prüfung von Annahmen“ (Fischer, 2009)

²² Siehe dazu Kapitel 2.3

3.7.3

Dekolonialisierung – Dialektik von Lernen und Verlernen und Lehren und Verlehen

„Lehren wird innerhalb der postkolonialen Kritik zu einer strategischen Frage. Es muss eine konkrete Wahl darüber getroffen werden, was gelehrt und wie es gelehrt wird und es muss reflektiert werden, wie der/die Lehrende sich im Prozess der Vermittlung positioniert und verändert. Anstatt den Lernenden Theorien zu geben, sollte es Spivak zufolge eher darum gehen, zu vermitteln, dass Wissen, wie jede andere Strategie, nie universal und folgenlos einsetzbar ist. Jede Situation ist einzigartig und fragt nach einer besonderen Taktik, für die Wissen bereitgestellt werden muss.“ (Castro Varela, 2007).

Nach Spivak ist Bildung dabei ein dialektischer Prozess von Lernen und Verlernen (Spivak, 1997), der folgende Herausforderungen an die Lehrenden stellt:

- Anerkennung der Differenz nicht als Zeichen der Ungleichheit, Unterordnung und Minderwertigkeit, sondern dass sie zu einem Ort des politischen Selbstbewusstseins, des Sprechens und der Selbstermächtigung geworden ist
- Verstehen der Logik der Marginalisierten
- Hinterfragen der eigenen sozialen Positionierung und Privilegien - Wie bin ich zu der oder dem geworden, die oder der ich jetzt bin? Und auf wessen Kosten bin ich das geworden? Welche Perspektiven versperrt mir meine eigenen Privilegien? Was ist für mich nicht wahrnehmbar? Welche Räume darf ich betreten? Wem bleiben dieselben versperrt? (Castro Varela, 2007 als Voraussetzung zur Dekolonialisierung der Bildung ohne Berücksichtigung der sozialen Strukturen, in denen Bildung eingelassen ist.
- Macht der Ignoranz - gegenteilig die eigene Position der Macht reflektieren
- Dekonstruktion des hegemonialen Wissens

Repräsentation und hegemoniale Repräsentationstechniken - Wer spricht für wen? Das heißt, wer wird warum von wem repräsentiert?

3.7.4

Freires Grundhaltung zur Lehre und der Rolle des Lehrenden

Durch das dialogisches Prinzip zu generativen Themen²³

Da die Teilnehmer_innen der unterschiedlichsten Maßnahmen in formale und nonformale Bildungsprozesse bereits als Wissende hineingehen, sind ihre im Laufe des Lebens kulturellen Konstruktionen und Errungenschaften von den Lehrenden zu respektieren und in die Lernprozesse zu integrieren (Gerhardt, 2005). Dadurch können neue Erkenntnisse im problemformulierenden Dialog Lehrende - Lernende entwickelt werden, wobei hier neue Erkenntnisse für die Lehrenden erwachsen, nämlich

- in Bezug auf neue Aspekte des Curriculums.
- in Bezug auf neue Vermittlungsformen gegenüber den Lernenden, die ihr Wissen durch aktive Teilhabe während des Lernprozesses selbst erwerben. Dazu ist die Gestaltung der Lernbedingungen hinsichtlich Materialien, Lernanlässen und Lernorten relevant.
- in Bezug auf andere Sichtweisen, wobei hier besonders auf die Lernerfahrungen anderer TeilnehmerInnen eingegangen wird.
- im Wissen, auch als Lehrende gleichzeitig Lernende zu sein, ohne jedoch eigene Machtpositionen zu verleugnen.

Eine entsprechende Anerkennung der Unterschiede im speziellen der Geschlechter-, Klassen- und ethnischen Unterschiede würde nach Mayo (2007) „einen weiteren Schritt hin zu einer Minimalisierung der 'Elemente der Anpassung' bedeuten, die aus ihrer Position gesellschaftlicher Privilegien herrühren“, was zur Aufarbeitung der Themen wesentliche Bedeutung hat.

In ein Spannungsfeld gelangen Lehrende dadurch immer wieder, dass sie einerseits die Lernenden zur aktiven Teilhabe an der Ausarbeitung von Problemfeldern im Sinne generativer Themen ermutigen, andererseits jedoch durch speziell festgelegte Forderungen seitens der Schule immer wieder auf von den Schulen eingeforderte Themen zurückführen müssen. Zeitliche Engpässe und vor allem gut und als Hilfe gemeinte Fragenkataloge der Schulen, an denen die Lernenden ihre Prüfungen ablegen müssen (Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben derzeit leider keine Prüfungslegitimation), behindern die freie Entfaltung interessierender Fachbereiche.

Freire skizziert schulisches Lernen im Sinne von lehrkraftzentrierter fachlich-stofflicher Vermittlung und enzyklopädischer Kenntnisvermittlung nach dem Bankiersprinzip²⁴ so, dass hier eine Lernende oder ein Lernender neues Wissen genauso aufnimmt, wie Geld auf ein Konto eingezahlt wird (Freire, 1973). Lernende werden dabei als „leere Hüllen“ betrachtet, die es zu füllen gilt. Sie werden zu Objekten pädagogischer Bemühungen gemacht. Dabei wird von der Ausschließlichkeit eines Lernens innerhalb eines pädagogischen Gefalles ausgegangen: hier der Lehrende, der Wissen weiter gibt, dort die Lernenden, die Wissen aufnehmen. Die Schüler_innen funktionieren als Sammler_innen und Katalogisierer_innen der übermittelten Dinge, wobei sie die Inhalte oft weder verstanden

²³ Siehe Kapitel Transdisziplinarität

²⁴ Siehe dazu Kapitel 2.4

haben noch einen für sie erkenntlichen Nutzen darin sehen können.

Eine Problem formulierende Bildung im Sinne Paulo Freires spaltet das Handeln der Lehrkraft, die in dieser Sicht zugleich auch Lernende sein muss, nicht in einen erkennenden und einen mitteilenden Sektor. Während im Rahmen des Bankierskonzeptes der lernende Mensch indirekt oder direkt eher eine fatalistische und ohnmächtige Haltung der Welt gegenüber erwirbt, wird hier sein Verhältnis zur Welt selbst thematisiert und so auch seine Rolle als Veränderer angesprochen.

Befreiungspädagogik setzt einen dialogisch gestalteten Lernprozess voraus. Der Lehrende hat nicht mehr das Monopol, die Inhalte der Lernprozesse zu bestimmen. Sie ergeben sich aus der Analyse des thematischen Universums der Lernenden. Lehrende agieren in diesem Prozess als Koordinator_innen oder mit einem Begriff aus der Educación Popular benannt, als Erleichterer/Erleichter_innen (Facilitador) im Prozess (Overwien, 2003).

Freire folgt, bezogen auf Lernende wie Lehrende, einem kritisch reflektierendem Menschenbild, bei dem diese aktiv handelnd die Welt sehen (Wagner, 2001). Paulo Freire nennt die dialogische Beziehung im Lernprozess eine "horizontale Beziehung zwischen Personen" (Freire, 1974), womit er eine nicht-hierarchische und auf Zusammenarbeit ausgerichtete Beziehung meint. Eine solche Beziehung setzt allerdings einen offenen, herrschaftsfreien Raum voraus, in dem sich die Dialogpartner treffen können.

Dabei sei auf die Widersprüche zwischen Lehrenden und Lernenden verwiesen, die bereits im Kapitel Befreiungspädagogik nach Paulo Freire – Überwindung des Bildungssystems als „Bankiers-Konzept“ beschrieben sind.

Mitautor_innen gesucht

*Wir laden Sie als Pädagog_innen, Bildungsinteressierte, Lernende, Suchende...
ein, uns dabei zu begleiten bildungspolitisch neue Wege zu beschreiten. Gestalten
Sie diesen spannenden, nie endenden, vielgleisigen, kritischen, kreativen...
Prozess mit*



4

Beispiele einer methodisch – didaktischen Aufbereitung

*“Ich habe immer versucht zu denken
und zu unterrichten, indem ich einen Fuß
innerhalb des Systems hatte und einen
außerhalb”
(Paulo Freire)*



Basierend

auf den in Kapitel 2 ausführlich beschriebenen Bildungsgrundsätzen von maiz sowie die in Kapitel 3 ausgeführte theoretische Heranführung an das Konzept der Transdisziplinarität wollen wir uns im Folgenden auf eine praktische Aufbereitung methodisch – didaktischen Arbeitens konzentrieren, wobei unter Kapitel 4.1 das von uns entwickelte 3 – Phasen – Modell vorstellen werden, das die Arbeit des gesamten Projektes begleitet hat. In diesem Handbuch allerdings konzentrieren wir uns auf Phase 2 (Vorbereitungslehrgang auf den externen Hauptschulabschluss vom Unterricht als transdisziplinäres Projekt in modularer Form), weshalb wir im Anschluss ausschließlich die methodisch – didaktische Aufarbeitung dieser Phase beschreiben werden.

Die konzeptionelle und didaktische Arbeit orientiert sich nach dem Prinzip der Relativierung der Prämisse „Migrant_innen sind defizitäre Wesen“, welches die Aufwertung und die Anerkennung des bereits vorhandenen Wissens und Strategien der Lernenden miteinbezieht. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Anerkennung und die Eingliederung der Kenntnisse und der Erfahrungen der Migrant_innen in den Lernprozess. Darüber hinaus geht es aber auch, wie Auernheimer (2006) in seinem Artikel festhält, um die Prinzipien der Anerkennung und Gleichheit. Gemeint sind hier die Gleichheit der Rechte und Sozialchancen und die Anerkennung von anderen Lebensformen, kulturellen Symbolen etc., die für andere Identitätsentwürfe bedeutsam sind. Der Grundsatz der Anerkennung bezieht sich bei Auernheimer vor allem auf die für Minderheitenangehörige identitätsrelevanten Sprachen und Religionen und findet seinen Niederschlag auch im schulischen Curriculum wieder. Dies spiegelt sich im interkulturellen Ansatz wider, durch den schulische Systeme bemüht sind, Chancengleichheit für Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu entwickeln.

Allerdings wird dieses Konzept der Interkulturalität von uns, wie bereits in Kapitel 2.1 besprochen, kritisiert. Die ausschließlich kulturalisierte Betrachtung von Migrant_innen und die mit Migration verbundenen Phänomene behindern, so Mecheril (2009), eine Beschäftigung mit jenen Zugehörigkeitsordnungen und Ausgrenzungsmechanismen, die entlang unterschiedlicher Differenzlinien wie Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Behinderung, Alter, Bildungsgrad, sexuelle Orientierung, Religion, Klasse, Besitz entstehen. Ausgangspunkt des Konzeptes der Transkulturalität, welches wir in unserer methodisch - didaktischen Aufbereitung des Unterrichts verfolgen, ist nach Salgado (2009) nicht mehr die unterstellte Form der Homogenität und Separiertheit der Kulturen, sondern vielmehr Verflechtungen als Folge von Migrationsprozessen sowie von weltweiten materiellen und immateriellen Kommunikationssystemen (internationaler Verkehr und Datennetze) und von ökonomischen Interdependenzen. Für uns steht dabei im Vordergrund, Migrant_innen als politische und personale Subjekte anzuerkennen und sie nicht als kulturell Andere zu identifizieren.

4.1

Konkretisierung

a) Vorbereitende Tätigkeiten:

Zur Umsetzung transdisziplinären Arbeitens bedarf es, wie bereits im Kapitel 3.5 beschrieben, einer Organisationsform des Unterrichts, die nicht auf den schulischen Fächerkanon abzielt, sondern sich vielmehr an thematischen Schwerpunkten orientiert. Die einzelnen Fächer im klassischen Sinn werden aufgelöst, was von den Lehrenden die Bereitschaft erfordert, ihre eigenen disziplinären Vorstellungen zur Disposition zu stellen (Mittelstraß, 2003). Dabei sind die einzelnen Disziplinen nicht einfach nur Ressourcen einer transdisziplinären Zugangsweise, sie überwinden die eigenen methodischen Zugänge und theoretischen Grundlagen. Es entsteht ein Konzept, welches unter Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der (weiblichen) Lernenden eine Quantität an Stunden festhält, die zur Bearbeitung eines bestimmten Themenblocks notwendig ist.

Damit ergibt sich, dass auch Anzahl und voraussichtlicher Umfang der vorgesehenen Themenblöcke bereits im Vorfeld festgelegt werden müssen, um eine umfassende Planung zu ermöglichen, die gleichzeitig einen Überblick über den gesamten Lernprozess, der zum Erwerb des Hauptschulabschlusses notwendig ist, zu bekommen. In einem abschließenden Szenario werden derzeit allerdings die Lerninhalte aller Themenblöcke wieder aufgeschlüsselt, da die Lernenden ihre Prüfungen noch an speziellen Prüfungshauptschulen ablegen müssen, die eine Notengebung nach dem herkömmlichen Schulsystem, also in Teilprüfungen, vornehmen.

In diesem Kontext bleibt aber immer der Blick auf die Orientierung der Interessen der Lernenden ein wesentlicher Faktor, denn emanzipatorischer Unterricht unter möglichst hoher Beteiligung der Teilnehmer_innen an der Gestaltung der Maßnahmen ist Grundlage jedes Unterrichtskonzeptes in maiz. Deshalb wird der Lernstoff weitestgehend im Zusammenhang mit konkreten Lebenssituationen erarbeitet. Die Teilnehmer_innen erleben sich als Subjekt ihrer Handlungen und Entscheidungen. Das Erlernen von Planungsstrategien, der Umgang mit Ressourcen und das Finden von Möglichkeiten, erarbeitetes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anderen weiterzugeben, ebenso wie die konstruktiv-kritische Einschätzung der eigenen und der Leistung anderer, sind explizite Lerninhalte und Lernziele.

b) Durchführung:

In der direkten Umsetzung zur Erarbeitung der Themenblöcke agiert die Lehrende als Unterstützer_in und bietet durch didaktische Aufarbeitung der Materialien, wie sie im Folgenden beschrieben wird, und durch organisatorische Rahmenbedingungen Unterstützung bei der Vermittlung arbeitsmethodischer Kompetenzen an. Dabei versuchen wir mit Materialien zu arbeiten, die die kulturell bedingten Identitätskonflikte zur Sprache bringen, führen Diskussionen über Migration, über (u.a. diskriminierende) Erfahrungen in der fremden Gesellschaft bzw. weißen Mehrheitsgesellschaft, über ihre Lebenssituation hier, über ihre Wünsche und über ihre Zukunftsperspektiven.

Die naturwissenschaftlichen Prüfungsinhalte betreffend werden anhand erarbeiteter Materialien, Diskussionen und digitaler Unterstützung die Prinzipien der Bildungsarbeit in maiz, im Besonderen Antisexismus und Antirassismus, berücksichtigt, also die Rolle der Biologie kritisch beleuchtet, wonach geschlechterspezifischen Studien folgend die Biologie ihr Wissen als gesellschaftlich, kulturell geprägtes Produkt präsentiert. Physik wird als eine Wissenschaft von Männern betrachtet, obwohl Frauen darin stets eine wesentliche Rolle gespielt

haben. In der Chemie wird vor allem auf Studien verwiesen, die Grenzwerte für unterschiedlichste Schadstoffe für Durchschnittsmenschen festlegen, wobei diese implizit als männlich, gesund, nicht schwanger, jung, erwerbstätig gedacht werden. Aber auch in der Geographie als Querschnittsmaterie zu den Gesellschafts- und Geisteswissenschaften wird z.B. die geschlechtlich differenzierte Zuweisung von Aufgaben und Rollen in öffentlichen und privaten Räumen thematisiert.

Die Rolle der Lehrenden als Moderator_in, Berater_in ermöglicht eine breite Partizipation der Lernenden. Durch Reflexionsprozesse und begleitende Evaluation werden Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden erkennbar und in die weiterführende Unterrichtsgestaltung integriert. Der Prozess der Selbstevaluation²⁵ unterstützt die Ausrichtung der Maßnahme an den Bedürfnissen der Lernenden.

4.2

Methodisch – didaktische Bearbeitung nach den Phasen transdisziplinärer Unterrichtspraxis

Analog zu Jäger und Scheringer wird der Einstieg in die Unterrichtssequenz über eine derart gewählte **lebensweltliche Problemstellung**, welche aufgrund ihres "transdisziplinären Potentials" geeignet scheint, nach eben diesem Konzept genügend bearbeitet zu werden, gestaltet. So soll schließlich eine Auflösung und Überwindung der zur Auseinandersetzung mit dieser Problemstellung notwendigen fachlich und disziplinär für sich noch gegliederten Wissensbereiche stattfinden.

Um eine weitreichende (räumliche und zeitliche) Sichtweise der Problembereiche zu ermöglichen und zu gewährleisten, ist eine globale Perspektive unter Berücksichtigung vernetzter Strukturen von großer Bedeutung. Dabei muss uns allerdings bewusst sein, wie es Messerschmidt (Messerschmidt, 2004) in ihrem Vortrag beim Kongress „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen“ der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen erwähnt, dass unsere Perspektive von der privilegierten Position der früh industrialisierten Länder begrenzt ist. Wir müssen bestehende, aber auch vergangene, Machtverhältnisse und die Beharrlichkeit des kapitalistischen Systems reflektieren, das sich global perfektioniert und sein Prinzip auf alle gesellschaftlichen Bereiche ausdehnt, zunehmend auch auf den Bildungsbereich. Unter dieser Prämisse thematisieren wir Migrationsprozesse, Konsum, Wettbewerbsverhalten und globale Zusammenhänge.

Als maßgebliche Werkzeuge für die gewünschte **problemorientierte Formulierung**, Analyse und des daraus erwachsenden Verständnisses bietet es sich an, die Lernenden dazu zu ermutigen, sich mit Beiträgen und Wortmeldungen aus den fachlich eng gesteckten Begrenzungen von Terminologie, Wortschatz und Begrifflichkeiten zu lösen. Sie sollen zu freien Assoziationen unterschiedlichster Begriffe animiert werden, ermutigt werden, ihrer Fantasie Raum zu geben und so zu neuen Herangehensweisen, die gestellte Aufgabe geistig zu bewältigen, befähigt werden.

Oben beschriebenen Vorgehen geht eine kurze **Problemanalyse** der Lehrenden, unterstützt durch Bild- und Filmmaterial, voraus, um abschließend durch Visualisierung der gesammelten Begriffe diese in Beziehung zueinander zu setzen und diese dadurch klarer hervortreten zu lassen, sowie die Möglichkeiten und Grenzen des

²⁵ Siehe dazu Kapitel 7

entstandenen Themengeflechts zu vergegenständlichen. Hier ist der Anspruch an Lernende wie Lehrende gestellt, ihre eigene Kreativität zu gebrauchen und zu fördern.

Dem Geiste des Konzeptes von Jäger und Scheringer folgend können durch eine Technik der Systematisierung mit Hilfe von Gedächtnislandkarten wie mind mapping, Begriffs-Netzwerken, Strukturbäumen, usw. (Klippert, 2000) Teilbereiche herausgefiltert werden, die im Anschluss bearbeitet werden.

Die nicht lineare Erfassung prägnanter Schlüsselbegriffe²⁶ fördert die Erinnerung auch vernetzter Strukturen und gleichzeitig die innere Auseinandersetzung mit dem besprochenen Thema und bietet die Chance, persönliche Betroffenheit herzustellen.

Durch die weitere aktive Teilhabe aller Lernenden sowohl an der Sammlung als auch der Strukturierung der Begriffe erfolgt letzten Endes das von Jäger und Scheringer geforderte tiefgehende Problemverständnis.

*„Sage es mir und ich werde es vergessen,
erkläre es mir und ich werde mich daran erinnern,
lasse es mich tun und ich werde es verstehen“.*
(Laotse)

Im Gegensatz zum häufig praktizierten lehrer_innenzentrierten Unterricht, der, gestützt durch entsprechende Lehrpläne und Schulbücher, vor allem rezeptiver Kenntnisvermittlung dient (Klippert, 2000), beabsichtigen wir durch die Vermittlung einer entsprechenden Methodenvielfalt die Lernenden dahingehend zu ermächtigen, sich Wissen durch kritisches Hinterfragen und unter Berücksichtigung eigener Kenntnisse und Erfahrungen anzueignen und nutzbar zu machen. Es liegt hier in der Verantwortung der Lehrenden, eine entsprechende Vorbereitung zu treffen.

Bereits das klassische Behaltensmodell zeigt uns, dass wir uns 10% durch Lesen merken, 20% durch Hören, 30% durch Sehen, 50% durch Hören und Sehen, 70% durch selbst Sagen und 90% durch selbst Tun (Witzenbacher, 1985), weshalb sich das Projektarbeiten²⁷ für die Behandlung einiger Problemstellungen als herausragende Methode zur Bearbeitung und anschließender einzelner Anwendungsbereiche anbietet. Dies vor allem deshalb, da sie auf vielen Unterrichtsprinzipien, vornehmlich auf dem der Handlungsorientierung, beruht, wobei sich durch das Arbeiten in Projekten vor allem kreative Problemlösungsstrategien sowie Partizipation am Prozess der vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Thema fördern lassen. Es geht hier keinesfalls um einen autoritären Unterrichtsstil, sondern vielmehr um ein offenes, partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden.

Begriffe wie Partizipation, Selbstermächtigung und Selbstreflexion, so genannte erfolgsversprechende „soft skills“ (Reichenbach, 2008), sowie didaktische Methoden wie Teamarbeit und offenes Lernen sind, wie bereits im Kapitel 1.1 angeführt, dem Verdacht ausgesetzt, einer neoliberalen Ordnung anheim zu fallen. Im Bewusstsein dieser Kritik arbeiten wir mit diesen Lernformen im Einklang mit den Prinzipien und einer Bildungsphilosophie von maiz, die vor allem Bewusstseinsbildung im Sinne Paulo Freires²⁸ fördert.

²⁶ Siehe dazu Kapitel 2.4

²⁷ Didaktik und Zielsetzungen in http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml

²⁸ Siehe dazu Kapitel 2.4

Handlungsorientierung beinhaltet viele Methodenbereiche (eigenverantwortliches Arbeiten, offener Unterricht, erfahrungsbezogener Unterricht, fächerübergreifender Unterricht, entdeckendes und praktisches Lernen, Selbstermächtigung), wobei Handeln hier reflektiertes Tun bedeutet und die Trennung von Hand- und Kopfarbeit aufhebt. Wichtig vor allem erscheinen hier

- kommunikative Methoden,
- praktische Methoden wie Etwas herstellen,
- experimentelle Methoden,
- ästhetisch-gestaltende Methoden wie Visualisieren,
- Methoden zur Rollenfindung, zum Entscheiden, Kooperieren, Reflektieren,
- (gesellschafts-) politisch-soziale Methoden wie Meinungsbildung, Eingreifen, Verändern.

Dabei werden neben Fachkenntnissen und Fertigkeiten wie Erstellung von Foldern, Collagen, Umgang mit dem PC, Literatursuche, usw. auch Teamarbeit, Strategien zur Konfliktlösung, Eigenverantwortlichkeit, Umgang mit Ressourcen wie Zeit und Raum erworben bzw. geschult. Es ist uns bewusst, dass hier Qualifikationsmerkmale moderner Unternehmensphilosophie den bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs beherrschen, allerdings erkennen wir auch die Notwendigkeit im Erwerb dieser Qualifikationen, wobei aber Selbstbestimmung durch emanzipatorische Bildungsarbeit im Vordergrund stehen muss, um damit gestaltend umgehen zu können.

Ebenso soll hier zur handlungsorientierten Praxis das Forumtheater nach Augusto Boal als eine Methodik erwähnt sein, die den Lernenden Gelegenheit gibt, eigene Ideen kritisch zu überprüfen, um sie dann als ersten Schritt in der Praxis des Theaters, später in der Lebenspraxis umzusetzen.

Die Theaterarbeit eröffnet einen Zugang zu Lernenden und ihren individuellen Wirklichkeiten. Sie werden aufgefordert, ihren Alltag im Unterricht einzubringen und als intersubjektive Lebenswelt zu betrachten (Boal, 1989).

Die verschiedenen Übungen Boals regen zur Selbstreflexion sowie zur Reflexion der Gesellschaft an. Sie beeinflussen aber auch den Zusammenhalt in der Gruppe und aktivieren wesentliche Fähigkeiten und Werte, die in unserer leistungsorientierten und hierarchischen Gesellschaft verkümmern, wie Gemeinschaft, Solidarität, Ausdruck und Vertrauen zu einem selbst und zu anderen.

Um den Lernenden bei den unterschiedlichsten Sprechansätzen entsprechende Selbstsicherheit im Umgang mit der deutschen Sprache zu vermitteln, setzen wir unterstützend die Methode des PDL (psychodramaturgische Linguistik) zur Förderung des sprachlichen Ausdrucks ein. Im Mittelpunkt dieser unkonventionellen Methode steht nicht das Problem des (Deutsch-)Spracherwerbes der Migrant_innen, sondern die Person als Ganzes. Vorhandene Kenntnisse werden aktiviert und erweitert und Selbstsicherheit und Selbstvertrauen gestärkt. PDL ermöglicht den Lernenden und Lehrenden, mit generativen Themen zu arbeiten. Die Lernenden können ihr Wissen einbringen, sich spontan äußern, mit bekannten und neuen Sätzen experimentieren und sich dabei in der Gruppe sicher fühlen. Durch das Vertraut werden mit Sprachklang und -melodie ist auch ein schnelleres Sprachverständnis gegeben, wodurch Sprachbarrieren abgebaut werden. PDL berücksichtigt außerdem in besonderem Maß das persönliche Lerntempo und die individuelle Situation der Lernenden.

Neben dem Methodenbereich der Handlungsorientierung legen wir in unserer Vermittlung Wert auf

- individualisiertes Lernen
- zielorientiertes Lernen
- Vermittlung von Darstellungs- und Präsentationsmöglichkeiten (auch über den PC)
- auditive und visuelle Elemente

Gestaltender Umgang und Selbstbestimmung beim Lernen benötigen aber auch Qualifikationen wie elementare Lern- und Arbeitstechniken (Lesen, Unterstreichen, Nachschlagen, Markieren, Strukturieren und Visualisieren, Recherchieren), Kommunikationstechniken bis hin zur Rhetorik, Teamfähigkeit und Kreativität (Klippert, 2000). Klippert nennt diese Lernkultur „EVA“ - eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen, die durch Kenntnisse über Methodenvielfalt handlungsorientiertes und eigenständiges Arbeiten zulässt. Methodenkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kreativität sind Schlüsselqualifikationen, die persönliche und soziale Kompetenz in der Berufs- und Arbeitswelt ermöglichen sollen, wobei wir hier stets eine kritische Perspektive im Unterrichtsgeschehen bewahren. Ein wichtiger Aspekt bleibt jedoch, dass die Lernenden Verantwortung für ihr Tun übernehmen, Eigeninitiativen setzen und Entscheidungen fällen.

Elemente des Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens:

- Die Lernenden werden zum Subjekt des Unterrichts. Ihre Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wird gefördert und gefordert. Die Jugendlichen sind als Handelnde in großem Maße aktiv (Sprechansätze, Lernprodukte, Recherchen, Präsentationen, ...).
- Die Lehrenden rücken aus dem Zentrum des Lerngeschehens, ihre Dominanz wird zurückgenommen, wodurch Selbstständigkeit vermittelt wird. Die Lehrenden übernehmen eher die Rolle einer Berater_in, Moderator_in von Lernsituationen.
- Das Lernen erfolgt unter Ausnutzung aller Kanäle (auditiv, visuell, haptisch, sozial).
- Kommunikation und Kooperation zwischen den Teilnehmer_innen wird aufgebaut, Partner_innen- und Gruppenarbeit ist die tragende Sozialform.

Vielseitige, offene Aufgabenstellungen nehmen auf die Unterschiedlichkeit und Ganzheitlichkeit der Lernenden Rücksicht (innere Differenzierung in heterogenen Gruppen). Soll der Lernprozess produktiv sein, „dann müssen die Schülerinnen und Schüler nachhaltig qualifiziert werden, sensibel, rücksichtsvoll und regelkundig zusammenzuarbeiten und die jeweiligen Aufgaben in konzentrierter Weise zu lösen“ (Klippert, 1999).

Wesentliche Grundlage für offene Lernstrukturen stellt die Kompetenz verstehenden Lesens von (vor allem deutschsprachigen Materialien) dar, denn Lesen trägt durch Wissensvermittlung und Horizonterweiterung wesentlich zur Persönlichkeitsbildung bei. Als eine der wesentlichen (europäischen) Kulturfähigkeiten meint Lesekompetenz dabei nicht nur das reine Lesen unterschiedlichster Textsorten, sondern auch die Fähigkeit, aus Texten Fragen zu formulieren, Aussagen und Absichten kritisch zu hinterfragen, ihre formalen Strukturen zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen sowie deren Nutzung für verschiedene Zwecke. Lesekompetenz ist aber nicht nur essentiell im Umgang mit Geschriebenem, sondern umfasst auch die Kompetenz, Diagramme, Legenden, Statistiken, ... richtig verstehen und deuten zu können. Dadurch werden die Lernenden befähigt, sich eigenständig Wissen anzueignen und dadurch gestaltend am gesellschaftlichen Leben mitzuwirken.

Zur **Behandlung der Teilbereiche** bietet sich durch die Kenntnis elementarer Lern- und Arbeitstechniken das Arbeiten an Stationen an. Hier können die thematischen Schwerpunkte des ausgewählten Themenkomplexes variabel gewählt werden, wobei die Lernenden selbstgesteuert und eigentätig anhand vorbereiteter Materialien, die in Stationen angeordnet sind, lernen. Die Materialien sollen so aufbereitet sein, dass sie optische, akustische und taktile Reize liefern, aber auch motorische Elemente enthalten und zum „Begreifen“ führen.²⁹

Sowohl in der Projektarbeit als auch in der Methode des Arbeitens an Stationen erweist es sich als sinnvoll, die geografischen Werkzeuge als Fundament jegliches weiter entwickelnden Lernens zu nutzen, denn sie schaffen eine höhere Transparenz und verstärken die Auseinandersetzung mit einem Themenkomplex im transdisziplinären Sinn, weil sie Verschränkungen (den **wechselseitigen Bezug**) besser sichtbar werden lassen.

Durch den Einsatz von neuen Medien sowie der Nutzung der online-Lernplattform moodle wird das eigenständige Arbeiten der Lernenden optimal unterstützt, wobei hier darauf geachtet wird, dass einer ausführlichen Einführung der Lernenden durch konkrete Beispiele und Aufgabenstellungen in die Lernplattform selbstverständlich eine (eventuell notwendige) umfangreiche Einarbeitung im Umgang mit dem Computer vorausgehen muss. Durch das anschließende, weitgehend eigenaktive Arbeiten kann auf die individuellen Bedürfnisse und das Lerntempo der Einzelnen eingegangen werden und kann persönliche Förderung berücksichtigt werden. Durch eine Durchmischung aus virtueller und persönlicher Interaktion, aus unterschiedlichen Gruppendynamischen Phasen, aber auch Vorträgen wird so das Bearbeiten von Themenschwerpunkten überaus interessant, wodurch neue Erkenntnisse gewonnen und Positionen bezogen werden können.

Mit Hilfe von Gedächtnislandkarten wie mind mapping, Begriffs-Netzwerken, Strukturbäumen, usw. kann das Wissen aus den unterschiedlichen Teilbereichen zusammengetragen (**Integration der Teilbereiche zu einem Gesamtproblem**) werden und dadurch zu einem umfassenden, tiefgreifenden Problemverständnis führen, auf das in späterer Folge jederzeit zurückgegriffen werden kann. Danach muss das Gesamtproblem allerdings auf die derzeit noch relevanten Prüfungsfächer aufgeteilt werden, weil das erarbeitete Wissen von den entsprechenden Lehrkräften der Prüfungshauptschulen abgefragt wird.

4.3

Das 3 – Phasen Modell des Projektes Panta rei³⁰

Aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen und der vielfältigen bereits beschriebenen Herausforderungen wie Rassismus, Sexismus, Linquismus (Skutnabb-Kangas / Phillipson, 1990), Homophobie mit denen jugendliche Migrant_innen in Österreich am Arbeits- und (Aus-)bildungsmarkt konfrontiert sind und entsprechender Erfahrungen in maiz, haben wir uns für ein Modell der 3 Phasen entschieden. Obgleich der Schwerpunkt dieser Publikation in einer ausführlichen Darstellung des transdisziplinären Unterrichts im Rahmen des Vorbereitungslehrgangs zum externen Hauptschulabschluss (Phase 2) liegt, möchten wir das Modell kurz vorstellen und aus den genannten Gründen dringend empfehlen. Darüber hinaus sehen wir in diesem Modell eine Möglichkeit, der Heterogenität innerhalb der Unterrichtsgruppen im Hinblick auf Alter, Herkunft, sozialen und rechtlichen Status, Geschlecht zu begegnen und einen Beitrag zum Abbau und zur Überwindung von Schwierigkeiten zu leisten.

²⁹ <http://de.wikipedia.org/wiki/Stationenlernen>

³⁰ Diese Publikation konzentriert sich auf die Darstellung unserer Arbeit in Phase 2 – den Vorbereitungslehrgang zum externen Hauptschulabschluss für jugendliche Migrant_innen

Das 3-Phasen Modell von Panta rei besteht aus einer Vorfeld-/ begleitenden Maßnahme (Phase 1), der Schwerpunktphase Vorbereitungslehrgang auf den externen Hauptschulabschluss vom Unterricht als transdisziplinäres Projekt in modularer Form (Phase 2), sowie einer Nachbereitungs- bzw. Übergangsphase (Phase 3)

In Phase 1 haben (jugendliche) Migrant_innen mit keinen oder nur geringen Deutschkenntnissen und/ oder schlechter schulischer Vorbildung die Möglichkeit, ihre Grundkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) in Intensivkursen zu verbessern. Wir berücksichtigen dabei sowohl die spezielle Situation der Migrant_innen in Österreich als auch ihre Lebensbiographie bis zu diesem Zeitpunkt. In dieser Phase versuchen wir, ihnen die Möglichkeit zu geben, über ihre Situation nachzudenken und die Wirklichkeit aus ihrem Standpunkt zu interpretieren.

In diesem Sinn verfolgen wir im Einklang mit den im Kapitel „Befreiungspädagogik nach Paulo Freire“ beschriebenen Ansätzen nicht das reine mechanische Trainieren von Schreiben, Lesen und Rechnen als Ziel, sondern das Erlernen dieser Fähigkeiten als Ergebnis einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und mit der Rolle als Migrant_innen in dieser Gesellschaft.

Darüber hinaus setzen sich (jugendliche) Migrant_innen in einem eigenen Modul mit den Lerntechniken des EVA – eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (Methodenbeschreibung siehe unter Kapitel 4) auseinander, um sich dadurch für die Maßnahme zur Vorbereitung auf den externen Hauptschulabschluss vorzubereiten.

Als Grundlage für einen erfolgreichen Umgang mit dem Computer, der ein wichtiges Medium in der Projektarbeit darstellt, lernen (jugendliche) Migrant_innen in dieser Phase ferner Neue Technologien mit MS Windows und Moodle (online-Lernplattform) kennen.

Schwerpunkt der **Phase 2** ist der hier im Detail beschriebene Vorbereitungslehrgang auf den externen Hauptschulabschluss vom Unterricht als transdisziplinäres Projekt in modularer Form. Im Rahmen des Vorbereitungskurses auf den externen Hauptschulabschluss sollen die Teilnehmer_innen in modularer, projektorientierter Unterrichtsform die notwendigen Kenntnisse für die erfolgreiche Absolvierung der 14 Einzelprüfungen³¹ zum Hauptschulabschluss erlangen.

Interdisziplinäre Lernformen, die verstärkt die anfangs modular, aber nach Einzelfächern getrennt, angebotenen Vorbereitungskurse zu den Prüfungen durch transdisziplinären Unterricht als Projekt ablösen, sind dabei von großer Bedeutung, um ganzheitliche Zusammenhänge besser zu erkennen und zu verstehen.

Neben Wissenserwerb sind für uns auch ganzheitliche Bildungsansätze und der Erwerb von spezifischen Fertigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität von Bedeutung. Die Teilnehmer_innen sollen in der Lage sein, selbstbestimmt und kritisch zu denken und zu handeln und gleichzeitig soziale Kompetenzen zu erlernen. Ein integrativer Bestandteil dieses Konzeptes ist es, die individuelle sowie gesellschaftliche Lebensgestaltung an offenen und zu reflektierenden Wertvorstellungen zu orientieren. Von besonderer Wichtigkeit ist, dass gemeinsames Lernen nicht nur im Sinne schulischer Aufgaben verstanden wird, sondern vielmehr auch die Begleitung der Jugendlichen in Projekten mit entsprechenden Schwerpunkten und außerschulischen Bildungsaktivitäten, aber auch die Beratung und Vermittlung an spezialisierte Einrichtungen bei Problemen, umfasst.

Phase 3 bezeichnen wir als Nachbereitungsphase: Diese beginnt entweder kurz vor dem erfolgreichen Beenden des Kurses oder gleich anschließend und es stehen Berufs- und Bildungsberatung sowie die Vertiefung

³¹ Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie und Umweltkunde, Chemie, Physik, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte, Musik, bildnerische Erziehung, geometrisches Zeichnen, Hauswirtschaft, technisches Werken, Bewegung und Sport

der Deutsch- und Computerkenntnisse im Vordergrund. Ein niederschwelliger Zugang zu Neuen Technologien (z.T. schon in den Vorfeldmaßnahmen und im Vorbereitungskurs zum externen HS-Abschluss angeboten) solle in der Nachbereitungsphase den Teilnehmer_innen die Möglichkeit geben, ihre Kenntnisse in MS Windows (Word, Excel,...) sowie auch, in Hinblick auf die zunehmende Verwendung von Open Source Software, in Linux aufzubauen und zu vertiefen. Damit sollen Werkzeuge erworben werden, um die Partizipation an dieser Gesellschaft zu unterstützen.

Mitautor_innen gesucht

*Wir laden Sie als Pädagog_innen, Bildungsinteressierte, Lernende, Suchende...
ein, uns dabei zu begleiten bildungspolitisch neue Wege zu beschreiten. Gestalten
Sie diesen spannenden, nie endenden, vielgleisigen, kritischen, kreativen...
Prozess mit*



5 Curriculum zum externen Hauptschulabschluss vom interdisziplinären Projektunterricht zum Unterricht als transdisziplinäres Projekt (am Beispiel der Naturwissenschaften)



„Das Wahrheitssystem ist geprägt von Ausschluss, Homogenisierung und Alterität. Durch die Analyse des So-Gewordenseins wird versucht, derart machtvolle Prozesse zu durchbrechen.“

Seit 2007

gibt es im bm:ukk einen Arbeitskreis, der die Neukonzeption des Pflichtschulabschlusses zum Ziel hat. Wesentliche Kriterien stellen dabei erwachsenengerechte Inhalte und Berücksichtigung von Minderheiten dar. Um Praxisnähe und Kompetenzorientierung zu gewährleisten, konzentriert sich das neue Modell neben den drei „Hauptfächern“ Deutsch, Englisch und Mathematik an den Schwerpunkten (Fächerbündeln) Naturwissenschaften/Technik, Geschichte/politische Bildung/Wirtschaft und Kunst/Kreativität. Aus diesem Grund haben wir uns entschieden, das Hauptaugenmerk des von uns entwickelten Konzepts zum transdisziplinären Unterricht auf den Schwerpunkt Naturwissenschaften zu legen, um in späterer Folge, wenn Details zu zukünftigen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen geklärt sind, den transdisziplinären Unterricht auch in die anderen Unterrichtsbereiche auszuweiten.

Selbstverständlich bietet sich bereits die Einbindung von Deutsch als Querschnittsmaterie in das transdisziplinäre Konzept an, fallweise auch Englisch, wobei hier noch einiges an konzeptioneller Arbeit zu leisten sein wird. Die Methoden der Mathematik bieten sich langfristig an Teil des transdisziplinären Unterrichts zu werden, da sie in den Naturwissenschaften wesentlich Anwendungen finden. Jedoch stellen hier die zu entwickelnden Beispiele, die sich mit den thematischen Schwerpunkten des naturwissenschaftlichen Blocks auseinandersetzen, noch eine langwierige Herausforderung dar. Mittelfristig soll das transdisziplinäre Konzept auch auf Gesellschafts- und Geisteswissenschaften ausgedehnt werden, da lebensnahe Problembereiche wie Umweltverschmutzung, Ernährung oder Gesundheit an den unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen Anteil haben.

Die Naturwissenschaften befassen sich mit den messbaren Eigenschaften in der unbelebten und belebten Natur, versuchen diese zu beschreiben und zu erklären. Heute definieren sich die Naturwissenschaften über ihre Methoden und den Wissenschaftsprozess, wobei im Sinne des transdisziplinären Gedankens die Erweiterung des reinen naturwissenschaftlichen Lehrstoffs um soziologische, ökonomische, demografische, soziale, ökologische, ethische, gesellschaftspolitische Betrachtungsweisen, sowie das Verständnis des sozioökonomischen Wandels auf der Welt und dessen Bedeutung für Menschen, Tiere, Umwelt, Wirtschaft, Technologie und soziale Strukturen zum besseren Verständnis notwendig sind, was die Geographie als Nahtstelle zwischen Natur- und Sozialwissenschaften unabdingbar macht. Dabei ist von wesentlicher Bedeutung, sich mit betreffenden Disziplinen aktuell auseinanderzusetzen. Durch das Zusammenführen, Vernetzen, Verbinden und in Bezug stellen zu- und miteinander sollen Phänomene und Prozesse in ihrer Gesamtheit begreifbar gemacht werden, um dadurch ein Bild zu erlangen, das breiter, tiefer und dichter ist als die Betrachtung einzelner Teile.

Naturwissenschaftliche Grundbildung soll nicht zuletzt eine Orientierung für naturwissenschaftlich-technische Berufsfelder geben und Grundlagen für anschlussfähiges, berufsbezogenes Lernen schaffen.

5.1

Grundkenntnisse der Naturwissenschaften umfassen laut Darstellung der Europäischen Kommission dabei:

- Kenntnisse der Grundprinzipien der natürlichen Welt, grundlegender wissenschaftlicher Konzepte, der Grundsätze und Methoden aus Technik und ihren Produkten und Verfahren.
- Verstehen der Beziehungen zwischen Technologie und wissenschaftlichem Fortschritt und ihren Produkten und Verfahren, der Beschränkbarkeit und Risiken wissenschaftlicher Theorien, Anwendungen und Techniken in der Gesellschaft im Allgemeinen (in Bezug auf Entscheidungsfindung, Werte, moralische Fragen, Kultur usw.)
- Verständnis für die Wirkung von Wissenschaft und Technik auf die natürliche Welt.
- Die **Fähigkeit**, technische Werkzeuge und Maschinen sowie wissenschaftliche Daten zu benutzen und zu bedienen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder zu einer evidenzbasierten Entscheidung oder Schlussfolgerung zu gelangen.
- Erkennen wichtigster Merkmale einer wissenschaftlichen Untersuchung und die Fähigkeit Schlussfolgerungen sowie die zugehörige Argumentation darzulegen.
- **Einstellung:** Kritische Anerkennung und Neugier
- Ein Interesse an ethischen Fragen und Respekt vor Sicherheits- und Nachhaltigkeitsaspekten – insbesondere, den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt und seine Auswirkungen

(European Commission–Education and Culture, 2004)

5.2

Kritische Ansätze einer postkolonialen Naturwissenschaft

Die postkoloniale Theorie kritisiert an der traditionellen Naturwissenschaft, Übergänge in der Wirklichkeit zu ignorieren, die Wirklichkeit in konstruierte Einzelphänomene zu zerlegen und somit das Bild einer homogenen, allumfassend erfahr- und erklärbaren Welt zu suggerieren. Des Weiteren übt die postkoloniale Theorie Kritik an der postulierten Objektivität und Universalität (vor allem) der (Natur-) Wissenschaft (Harding, 2008).

„Der Methode moderner westlicher Naturwissenschaft wurde unterstellt, dass sie wertneutrale, objektive, unvoreingenommene Fakten über die natürliche Ordnung hervorbringe. Feministische Analysen konnten jedoch zeigen, wie diese Methoden und Fakten von vergeschlechtlichten Werten und Interessen durchdrungen sind.“ (Harding, 2008).

Ein zentraler Themenkomplex der Analyse der westlichen Naturwissenschaften ist die Kritik an sexistischem und androzentrischem Missbrauch von Wissenschaften und Technologien. Hier zeigt sich, dass Wissenschaft und Gesellschaft untrennbar verbunden sind, und daher die Wissenschaft auch gesellschaftliche Privilegien und Diskriminierungen widerspiegelt. Denn soziale Wünsche werden als technologische Bedürfnisse definiert (Bauer, 2005).

5.3

Ideologische Hintergründe der Naturwissenschaft und das Hinterfragen „heimlicher“ Lehrpläne

„Die Wissenschaften produzieren nicht nur Informationen, sondern auch immer Bedeutungen von der Natur und den eigenen wissenschaftlichen Aktivitäten. Metaphern spielen dabei eine wichtige Rolle, z.B. die mechanistischen, aber auch sexuellen Metaphern wie bei Francis Bacon. Maskuline Stereotypen haben den Effekt, dass Wissenschaftler_innen bestimmte Aspekte der „Natur“ nicht mehr wahrnehmen können, beispielsweise nicht-hierarchische Strukturen. Durch Metaphorik können abstrakte Gedanken, die sich überhaupt nicht auf Menschen beziehen, sexistisch oder androzentrisch gefärbt sein. Somit ist abstraktes Denken nicht ganz so abstrakt wie angenommen werden könnte.“ (Bauer, 2005; Anm. d. Autor_innen).

In den feministischen postkolonialen Ansätzen werden Rassismus, Sexismus, Homophobie, Klassismus etc. nicht mehr als separate, voneinander unabhängige Unterdrückungssysteme verstanden, sondern als Systeme, die aufs Engste miteinander verknüpft sind. Wesentlich an dieser Zugangsweise ist, dass die verschiedenen Formen von Diskriminierung gleichzeitig wirken und jede einzelne Diskriminierungsform in einem bestimmten Ausmaß in die anderen eingeschrieben ist. Das heißt, dass die relative Bedeutung von „Rasse“, Klasse, Geschlecht etc. vom sozialen, ökonomischen und politischen Kontext sowie dem untersuchten Phänomen abhängig ist.

Entsprechend der Konzeption des Ineinandergreifens und des simultanen Wirkens von Unterdrückungsformen sind Gender und Klasse auch rassistisch konstruiert bzw. weist „Rasse“ auch sexistische und klassenspezifische Merkmale auf. Das Aufzeigen der rassistischen Konstruktion von Gender und Klasse bzw. der sexistischen Konstruktion von „Rasse“ verdeutlicht, dass die Aufhebung eines Unterdrückungssystems nicht automatisch alle anderen beseitigen würde. Vielmehr spricht die Interdependenz der Diskriminierungs- und Ausgrenzungsmechanismen für den gleichzeitigen und gemeinsamen Kampf gegen Diskriminierung, Ausbeutung und Ausgrenzung jeglicher Art (Amesberger, 1999).

Feministische Theorie und Praxis in Naturwissenschaft und Technik kann – in Analogie zur Gesellschaftsanalyse der neueren feministischen Theorien - als Differenzkultur beschrieben werden. Marginalisierung, Infragestellung und Abwehr sind gängige Mechanismen im Umgang mit den Beiträgen von Frauen im naturwissenschaftlich-technischen Umfeld (Ratzer, 1989).

Mit Bezug auf Spivak wird in den Arbeiten postkolonialer feministischer Positionen betont, dass die Sicht auf die Welt stets im Kontext des Kolonialismus analysiert werden muss und dass dies auch für feministische Perspektiven auf die Welt gilt. Die mit dem Kolonialismus einhergehende Sicht von der Welt und damit gleichzeitig auch von der Aneignung der Welt ist stets durch hegemoniale Diskurse, Sprache und Schrift geprägt. Das bedeutet, dass Sichtweisen und Deutungsmuster der Welt nicht jenseits des Kolonialismus angesiedelt werden können, sondern

dass vielmehr anerkannt werden muss, dass durch den Kolonialismus und die Produktion des ‚Westens und dem Rest‘ (Hall, 1994) spezifische machtvolle Wissenssysteme hervorgebracht wurden.

„Ziel einer postkolonialen Theorieposition ist es, einerseits eurozentristischen (bzw. US-amerikanischen, imperialistischen) und weißen wissenschaftlichen und politischen Blicken differente Subjektivitäten und komplexe Heterogenitäten von Gesellschaften entgegenzustellen. Darüber hinaus geht es um die Rekonstruktion des ‚So-Geworden-Seins‘ von Wahrheitssystemen. Dieses Wahrheitssystem ist geprägt von Ausschluss, Homogenisierung und Alterität. Durch die Analyse des So-Geworden-Seins wird versucht, derart machtvolle Prozesse zu durchbrechen.“ (Gross, 2007).

„Es geht nicht nur darum vorzuführen, dass diese Wissenschaftsdisziplinen ein soziales Unterfangen wie andere auch sind, und damit bewusster umzugehen, sondern auch um eine grundlegende Kritik an der Rolle, die die Naturwissenschaften an der Konstruktion und Erhaltung der Kategorien Geschlecht, Sexualität, „Rasse“, „Behinderung“ usw. und den damit verbundenen gesellschaftlichen Machtverhältnissen spielen. Es geht darum, die Naturwissenschaften zu entmythologisieren, zu dezentralisieren und letztlich zu ändern.“ (Götschel, 2005).

Aus diesen Überlegungen heraus haben wir uns dabei mit dem Begriff „heimlicher Lehrplan“ auseinandergesetzt. „Der Begriff heimlicher Lehrplan weist auf unausgesprochene Lernziele und ungewollte Lerneffekte in der Erziehung hin, die im offiziellen Lehrplan nicht erwähnt sind und diesem teilweise widersprechen.“³² Zum Einen verspricht eine Erziehung Emanzipation und Aufklärung, zum Anderen erzieht sie die Schüler_innen zu Anpassung und stabilisiert damit das herrschende System bzw. die in der Gesellschaft verankerten Hierarchien.

„Die Wortwahl ‚heimlich‘ ist wertend gemeint: die heimlichen Lernziele werden nicht offen kommuniziert, sondern unter- und unbewusst, durch einseitige Auswahl der Inhalte, durch Aufgreifen und Abbilden sozialer Strukturen in Lehrbüchern (Lebensentwürfe, Handlungsverteilung), Struktur der Erziehung sowie das Verhalten der Pädagogen [und Pädagog_innen], vermittelt.“³³

Ausgehend von den dargestellten Reflexionen formulierten wir die folgenden Fragestellungen:

- Welche Verbindung gehen dabei Qualifizierung und Ideologiebildung ein?
- Wie entsteht in der Schule kritische Handlungsfähigkeit?
- Bilden Lehrpläne eine Grundlage dafür, dass Gleichheit versprochen und Ungleichheit reproduziert wird?
- Sind Lehrpläne hierarchisch, leistungs- und konkurrenzorientiert?

Nicht zuletzt ist für die feministischen postkolonialen Ansätze eine kritische Haltung gegenüber den Naturwissenschaften unabdingbar, die uns auch wesentlich bei der Bearbeitung der Kernthemen des Curriculums geleitet und beschäftigt haben.

³² Siehe dazu Wikipedia

³³ Siehe dazu Wikipedia; Anm. der Autor_innen

5.4

Kernthemen des Curriculum zum transdisziplinären Unterricht für den Bereich Naturwissenschaften (Biologie und Umweltkunde, Chemie, Physik) mit Hauswirtschaft, Geografie und Deutsch:

Durch die Erkenntnisse, die bis jetzt aus der Unterrichtspraxis gezogen werden konnten, hat sich im Rahmen des Projektes Bildung schlägt Funken (Panta rei) eine Gliederung des naturwissenschaftlichen Fachbereiches in vier große Themenblöcke als sinnvoll ergeben. Die exemplarisch dargestellten Inhalte dieser vier Themenbereiche spiegeln die in den vorhergehenden Kapiteln vorgestellten Grundsätze unserer Arbeit wider und geben gleichzeitig Einblick über didaktische Zugänge und Möglichkeiten des thematischen Einstieges und der Aufbereitung von Inhalten.

Block I: "Womit beschäftigen sich die naturwissenschaftlichen Fächer? - Einstieg in das transdisziplinäre Bildungskonzept"

Die einführenden Unterrichtseinheiten sollen dazu verwendet werden, die wesentlichen Themengebiete der naturwissenschaftlichen Fächer Biologie und Umweltkunde, Chemie und Physik, vor allem aber auch der Geografie, prägnant darzulegen. Dies geschieht derart, dass anhand typischer Problemstellungen die einzelnen Fachbereiche zuerst in lockere Beziehung zueinander gesetzt werden. Im Weiteren werden die Inhalte der einzelnen Fächer zwar weiter vertieft, gleichzeitig wird großes Augenmerk auf die Transzendierung der einzelnen konventionellen, fächereigenen Grenzen gelegt³⁴, um so letzten Endes eine Auseinandersetzung nicht nur mit den gesonderten thematischen Problemstellungen, sondern auch mit dem gegenseitigen Wechselspiel und den mannigfaltigen Interdependenzen zwischen diesen und den letztlich traditionellen Fächern, aus denen sie entstammen, zu ermöglichen.

Es soll also nicht weniger versucht werden, als in dieser Eingangsphase den Grundstein für die Befähigung des von uns präferierten transdisziplinären Unterrichtskonzeptes zu legen und so Lehrenden wie Lernenden – auch im Sinne Paulo Freires – die Ideen, die diesem Konzept entspringen, erlebbar zu machen.

Auch soll sich in dieser Eingangsphase ein Übergang des Verständnisses dieser Methode als theoretisches Konstrukt hin zu einem praktischen Instrument zur Vermittlung fundamentaler Bildung und ethischer Werte vollziehen.

In diesem ersten Schritt soll eine Auseinandersetzung mit Initialthemen, die einen Einstieg in die Materie ermöglichen und generative Themen sein sollen, stattfinden. Diese generativen Themen sollen dabei insbesondere der Erlangung der für das weitere Arbeiten mit dem transdisziplinären Unterrichtskonzept erforderlichen

³⁴ Siehe dazu Kapitel 3

Kernkompetenzen dienen.

Als ein Beispiel sei angeführt: „Die Welt und ihre Lebensräume“.

Es geht um die grundlegende Befähigung, mit dem Atlas zu arbeiten. Diese Bewegung im größtmöglichen Maßstab unserer Umwelt muss zwangsläufig einem Verständnis von späteren Fragestellungen eines immer höheren Detailgrades vorausgehen. Damit beginnt das schrittweise Erfassen globaler Zusammenhänge in einer räumlichen Sphäre.

An dieser Stelle wird auf die immanent wichtige Stellung der Geografie innerhalb des transdisziplinären Ansatzes hingewiesen. In unseren Augen bieten die geografischen Werkzeuge wie vor allem Karten, aber auch zeitgemäßere Anwendungen wie google earth und andere elektronische Geo-Werkzeuge das geeignete Medium zur Versinnbildlichung auch komplexer oder sehr abstrakter Zusammenhänge, so gesehen als Projektionsfläche, die Raum für die visuelle Abbildung eben dieser schafft. Das Potential von solchen Karten geht weit über die Darstellung von räumlichen Gegebenheiten hinaus, z.B. Peterskarten.³⁵ In geeigneter Art und Weise lassen sich die mannigfaltigsten Beziehungen der unterschiedlichsten Disziplinen wirtschaftlicher, ökologischer, etc. Tatsachen in sinnvolle Beziehung zueinander setzen. Aufgrund der Bedienung dieser Medien sehen wir einen großen Mehrwert, eine höhere Dimensionalität - es werden hier die Dimensionen um menschliche Dimensionen erhöht - versinnbildlicht.

Aus diesen Überlegungen leiten sich neben den klassischen Kulturfähigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen und den Umgang mit Informationstechnologien insbesondere folgende grundlegende Zielsetzungen (Initialthemen) ab:

“Atlasarbeit” als gleichwertige Komponente zu Lesen und Schreiben

- das Lesen von Karten, um Kontinente, Klimazonen, Vegetationsräume, Wirtschaftsräume, ... benennen, zuordnen und in Beziehung zueinander setzen zu können
- ein allgemeines geografisches Verständnis zu entwickeln, um sich der eigenen Migrationsgeschichte im Kontext weltweiter Bewegungen bewusst werden zu können
- eine Bewusstwerdung der maßstäblichen Gegebenheiten
- das Lesen von Legenden, um die Verteilung natürlicher Ressourcen zu erfassen
- das Lesen und Kommentieren von Diagrammen und Tabellen, um demographische Entwicklungen und Migrationsbewegungen zu verstehen
- das Hinterfragen von Diagrammen, Tabellen, Graphiken, Zahlen: Wie kommen sie zustande, wer befragt, zeichnet auf, ...

Von der Erde, dem Aufbau der Stoffe und den einwirkenden Kräften

- die Modellbildung, um den Aufbau und die Struktur der Materie zu verstehen und Prozesse darin zu beschreiben

³⁵ Über Jahrhunderte entschieden sich die Kartograf_innen für die winkelgetreue Mercator-Projektion. Allerdings wurden dadurch die Flächenverhältnisse der Kontinente verzerrt: Die Länder des Nordens erschienen weit größer als sie tatsächlich sind. Der Bremer Historiker Prof. Dr. Arno Peters wollte dieses europazentrische Weltbild überwinden, indem er zu Achstreue und Lagetreue der Mercatorkarte die Flächentreue hinzufügte. Dadurch wurde die Peterskarte zum Symbol der Gleichrangigkeit der Dritten Welt und der nachkolonialen Epoche unserer Geschichte. Auch die thematischen Karten über Gesellschaft, Natur und Menschen sind flächentreu, sodass Ursachen und Hintergründe sozialer und ökonomischer Ungerechtigkeiten begreifbar werden. (Peters-Atlas, Eine Welt, Magazin aus Mission und Ökumene, Nr.1 Februar 1996)

- das Erkennen von Zellstrukturen und Organismen
- das Einwirken physikalischer Kräfte auf unsere Umwelt

Gesellschaftspolitische Fragestellungen

- Wer hat weltweit Zugang zu Wissen und Sicherheit?
- In welchen Weltregionen wird naturwissenschaftlicher Unterricht erteilt?

Block II: "Verteilung natürlicher Reichtümer als Grundlage gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Handelns"

Hier ändert sich der Maßstab dessen, was im Zentrum unserer Betrachtungen steht, entscheidend. Weg von den Kategorien des sehr Großen und der größten Begrifflichkeiten wie Kontinente, Weltmeere, Klima- und Vegetationszonen sowie der sich am weitesten wiederfindenden und grundlegendsten Begriffe des Lebens an sich, die kleinsten, aber universellen Bausteine des Lebens wie Atome und Moleküle, Bakterien und Zellen, aber auch die Omnipräsenz physikalischer Naturgesetze, mit denen wir uns bei der Erarbeitung mit den grundlegendsten Prinzipien der Geografie und Naturwissenschaften zwangsläufig befassen müssen, hin zu den Grundlagen der menschlichen Existenz, dem Vorkommen und der Verteilung der natürlichen Reichtümer unserer Erde. Durch die Erkenntnis, dass eben diese die Grundlage und die notwendigste Voraussetzung allen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Handelns darstellen, eröffnet sich uns die Möglichkeit, einen Blick auf den Zustand der menschlichen Gesellschaft, auf die politischen und ökonomischen Vorgänge und der daraus resultierenden Folgen für den Lebensraum und die Lebensgrundlagen, die allen gleichermaßen zu eigen sind, zu werfen.

Aus oben genannten Überlegungen geht notwendigerweise die zentrale Bedeutung geografischer Methoden zur ersten Erschließung der Möglichkeiten, die wir im transdisziplinären Ansatz sehen und nutzen möchten, hervor. Um sich vom Allgemeinen schrittweise zum Speziellen, das höheres Detailwissen erfordert, hinzubewegen und um den Anforderungen der geltenden Lehrpläne, die ihre Struktur noch zum allergrößten Teil dem klassischen Disziplinengedanken schulden, hinzuwenden, bietet sich durch das Fortschreiten im Betrachten der größten zuerst geografischen Gegebenheiten unserer Erde hin zu den immer konkreteren Fragestellungen wie Technik, Medizin, Umwelt, Gesundheit, Bildung, Politik und Gesellschaft die Möglichkeit, einerseits den Maßstab unserer Betrachtungen mehr zu den Aspekten des täglichen menschlichen Lebens hin zu verlagern und andererseits das Bewusstsein für die bereits erwähnte Wichtigkeit der Ressourcen, die zur Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse dienen können, als Grundlage herauszustellen.

Hier liegt der Fokus auf der Förderung vernetzten Denkens. Da viele Jugendliche ökologische und ökonomische Missstände trotz Vorkommen von natürlichen Ressourcen in ihren Herkunftsländern beschreiben können, kann eine Verbindung zwischen persönlicher Betroffenheit und global wirksamen wirtschaftlichen Interessen gut sichtbar gemacht werden. Dies hilft dem leichteren Verständnis von Ausbeutungsverhältnissen und Entwicklungen des sozioökonomischen Wandels, aber auch der Erlangung grundlegender naturwissenschaftlicher Kenntnisse wie erneuerbarer und nicht erneuerbarer Ressourcen, primärer und sekundärer Energieträger und ihre Nutzung in Einbeziehung ökonomischer und sozialer Komponenten.

Es scheint also eine ausführliche Auseinandersetzung mit folgenden Themenstellungen hilfreich und notwendig:

Rohstoffe – Vorkommen, Bedeutung, Transport

- Bedeutung, Vorkommen und Verteilung der wichtigsten Rohstoffe als Energie- und Nahrungslieferanten
- Benennung bedeutender Lagerstätten sowie deren geographischer Lage – Wer arbeitet im Kohlebergbau, in den Minen, etc.? Wer verdient daran? Wer trägt das Risiko für Personen- und Umweltschäden?
- Bedeutung von Agrarrohstoffen, Rohstoffen als Energieträger, metallischen Rohstoffen, ...
- ökologische, ökonomische, gesellschaftspolitische, soziale Folgen durch Transportwege

Nutzung der Rohstoffe und Folgewirkungen

- Wem nutzen die Rohstoffe besonders? Ist es ethisch, moralisch verantwortbar, Rohstoffe abzubauen und in der derzeitigen globalen Wirtschaft zu vermarkten?
- multinationale Unternehmen, Nutznießer, Verlierer – Verteilungsverhältnisse – Wer verdient am Erdöl? Warum ist der Dollar an das Erdöl gekoppelt? Was für Vorteile hat die USA dadurch? (Warum wurde Saddam Hussein erst „beseitigt“ als er sein Erdöl für etwas anderes als Dollar verkaufen wollte?)
- Kritische Auseinandersetzung mit der aktuellen Atompolitik weltweit, Atomkraftwerke.
- Atommüll: Gefahren für Gesundheit und Umwelt.
- Ökologische Konsequenzen durch Nutzung alternativer Energieträger
- Überfischung, Störung des ökologischen Gleichgewichts, Verschmutzung der Meere – ökologische, soziale und ökonomische Folgen der rücksichtslosen Ausbeutung der Weltmeere. Gewinner und Verlierer, (z.B. Ausbeutung des Fischreichtums der westafrikanische Küste durch die Großfischerei, Arbeitslosigkeit und Migration als Folgen, Piraterie in Somalia,...)
- Besondere Lebensräume im Meer und ihre Bedrohung: die Korallenriffe und die Gezeitenzone

Sozioökonomische Folgen

- Kennzeichen bzw. Merkmale von reichen und armen Ländern
- Konflikte um Rohstoffe auch in Verbindung mit Ressourcenknappheit, Migrationsbewegungen als mögliche Folge von ungerechter Verteilung oder Umweltverschmutzung durch rücksichtslosen Rohstoffabbau, Ressourcenverteilung, der ökologische Fußabdruck
- Folgen durch Landflucht
- Migrationsbewegungen (weltweit und nach Europa) aufgrund politisch instabiler Situationen, aufgrund ökologischer, ökonomischer und /oder sozialer Ungewissheit.
- Umgang reicher Industrieländer mit Migrant_innen.
- Tradiertere Muster in der Aufteilung von Erwerbs- und Reproduktionsarbeit führen zu unterschiedlichem Mobilitäts- und Konsumverhalten von Frauen und Männern. Welche Auswirkungen hat das auf den nachhaltigen Umgang mit Energieressourcen und Rohstoffen?
- Rolle der Frauen und ihre Perspektiven.

- Berufsfelder im Themenbereich.
- Haben sich geschichtlich auch Frauen in der Forschung verdient gemacht?

Block III: „Die Gesellschaft im urbanen Raum“

Nun ist es an der Zeit, den Fokus unserer Betrachtungen einen weiteren Schritt weg von den großen räumlichen Strukturen hin zu den bei weitem feineren und abstrakteren Zusammenhängen, die das menschliche Zusammenleben und somit die Struktur von Gesellschaft und wirtschaftlichen Beziehungen ausmachen. Es rückt also der Mensch als Individuum und als Teil einer Gesellschaft zusehends in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit. Er steht nun im Zentrum, nicht mehr seine natürliche Umwelt.

Eingangs wollen wir hier auf die unterschiedlichen Entwicklungen, die im ländlichen und urbanen Raum zutage treten, eingehen, versuchen, die gegenwärtigen Trends wie Landflucht, Verstädterung oder das Entstehen sogenannter Megacities besonders in den Ballungsräumen vieler Länder erfassen, die ihnen zugrunde liegenden Mechanismen erkennen und hinterfragen, um so letztendlich in der Lage zu sein, den Menschen in eine sinnvolle Beziehung der wichtigsten Lebensaspekte wie Versorgungssicherheit, Arbeit, Bildungschancen und soziale Sicherheit zu setzen.

In Folge sollen die Auswirkungen des allgegenwärtigen und immer rasanter um sich greifenden sozioökonomischen Wandels für den Einzelnen/die Einzelne für einen Moment in das Zentrum der Betrachtungen rücken, es soll die Betroffenheit eines jeden/einer jeden durch das Phänomen dessen, was wir gemeinhin als Globalisierung bezeichnen, vergegenständlicht werden. Der Globalisierungsbegriff wird hier aus seiner abstrakten und unscharfen Bedeutung gehoben. So muss Globalisierung als Verdichtung der zeitlichen einerseits und der räumlichen Strukturen andererseits, die das Zusammenleben in unserer Welt bestimmen, erkannt werden. Die Veränderung der räumlichen Dimension scheint naheliegend, wenn wir uns vor Augen führen, wie sehr seit der Erfindung der Dampfmaschine die Entfernungen, die wir innerhalb einer bestimmten Zeit überwinden, stetig größer werden und einhergehend damit das Anwachsen und die Internationalisierung der gehandelten Waren und Kapitalströme. Wir leben am Ende des 1. Jahrzehnts des neuen Jahrtausends bereits in Marshal Mc Luhans vielzitierten „globalen Dorf“. Im Gegensatz zu den Veränderungen, die der Raum in unserer Wahrnehmung erfahren hat, ist das Phänomen der zeitlichen Verdichtung weit weniger leicht fassbar und schwieriger zu illustrieren. Dieses Phänomen lässt sich am ehesten in der explosiven Zunahme der Informationen, die uns in einer bestimmten Zeit zugänglich sind, denken. Wird diese Überlegung fortgeführt, lässt sich eine weitere Veränderung der zeitlichen Wahrnehmung abhängig von der technischen Fähigkeit und Möglichkeit erkennen, an den Prozessen des Informationsaustausches teilzuhaben und Anschluss an die weltweiten Informationsströme zu finden. Wirkt die Veränderung der Fähigkeit zur Überbrückung immer größerer Distanzen in immer kürzerer Zeit vorwiegend integrierend, was den Austausch und den Zusammenschluss verschiedenster Weltregionen betrifft, so hat der zeitliche Globalisierungsaspekt durch die Tatsache, dass er die Welt in entwickelte bzw. wenig entwickelte Informationsgesellschaften teilt, einen ausschließlichen Charakter.

Folgende exemplarische Überlegungen ergeben sich daraus:

Stadt und Land im Vergleich

- Unterschiede von Stadt- und Landleben mit seinen Vor- und Nachteilen
- Stadtleben: Unterscheidung Großstädte, Kleinstädte, Megacities, wo gibt es viele Megacities ? Wie entstehen Megacities ? Landflucht – Migration
- Problembereiche wie Verstädterung, Slumbildung, Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, Bildung, Kriminalität in Megacities
- Zonen einer typischen Stadt, wer lebt wo, warum? - Ghettobildung als politische Antwort auf Migration in Ballungsräume
- Versorgung der Städte mit Energie

Stadtleben und seine Auswirkungen

- Welche Probleme entstehen in den großen Städten (Verkehrsbelastung, Lärmbelastung, Luftverschmutzung, Müll)
- Gesundheitliche Folgen durch Lärm, Luft- und Wasserverschmutzung, Stress, psychische Belastung
- Wie selbstverständlich ist es – global gesehen – , dass der Müll abtransportiert wird? Mülltrennung?
- Wie können wir Müll reduzieren?
- Wer produziert – in welchem Ausmaß Müll? (Hausmüll macht nur etwa 10% aus.)
- Bodenverdichtung und Bodenversiegelung
- Bedeutung der Grünpflanzen für die Stadt, welche Tiere leben im städtischen Bereich?

Das globale Dorf

- Kommunikation – Sprache, Gestik, Mimik, Technologien
- Probleme bei der globalen Wasserversorgung, Bedeutung des sauberen Trinkwassers.
- Wie viel Wasser verbrauchen wir in Österreich täglich? Wie viel steht in der Sahelzone pro Tag und Mensch zur Verfügung?
- Kläranlagen – Welche Länder können sich derartige Umweltschutzmaßnahmen leisten?

Klimafolgen im gendersensiblen Blick

- Wie wird der Klimawandel geschlechtsspezifisch wahrgenommen und welche Klimaschutzstrategien werden von Frauen und Männern verfolgt?
- Sind Frauen und Männer von klimabedingten Schäden auf unterschiedliche Weise betroffen? Die Nutzung und Verschmutzung unterliegt geopolitischen Aspekten. Welche Weltregionen verschmutzen mehr? Handel mit „Verschmutzungsrechten“
- Umweltbewusstsein im internationalen Vergleich, Umweltbewusstsein im Geschlechtervergleich
- Frauen und Männer haben unterschiedlich guten Zugang zu Forschung und Erwerbsarbeit, und damit auch ungleiche Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung von neuen Produkten und Technologien. Welche Maßnahmen führen zu besseren Zugangschancen für Frauen?

Block IV: „Gesundheit, Ernährung, Sicherheit“

Zu guter Letzt sind wir beim Menschen und den Fragen nach den individuellen Gestaltungsmöglichkeiten seines Lebensstils angelangt. Die Grundlage zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben setzt den ungehinderten Zugang zu Arbeitsmarkt und Bildungseinrichtungen voraus. Die Möglichkeit zu Konsumation ist Basis für (auch kommunale) Mobilität, Flexibilität, Sicherheit und Stabilität.

Gesundheit, Krankheit

- Definitionen, Hintergründe und Sichtweisen von Gesundheit und Krankheit; Wer definiert Begriffe wie Gesundheit und Krankheit? Globale Zusammenhänge und Dienstleistungen/Ressourcen im internationalen Vergleich? Welche Rolle spielen Pharmakonzerne.... Ursachen, Vorbeugung und Behandlung (allgemein) – Genetische -, Infektions-, Zivilisationskrankheiten
- Gesundheitsversorgung in Österreich und in den Herkunftsländern – Krankenkassen, Ärzt_innen, Spitäler; Wer hat Zugang zu Leistungen des Gesundheitswesens, wer nicht?
- HIV, Aids (Erreger, Übertragungswege, Vorbeugemaßnahmen, Leben mit Aids, weltweite Verbreitung), welche Politik wird hier gemacht?
- Hygiene (weltweit), Krankheiten und Haupttodesursachen in reichen und armen Ländern.
- Kritisches Überdenken des Lebensstils: Rauchen, Alkoholkonsum, Drogen, Bewegungsmangel, Stress, Übergewicht, gesundheitliche Folgen: Herz-Kreislaufkrankungen (Bluthochdruck, Herzinfarkt, Schlaganfall, Arteriosklerose,...), Anämie, Leukämie, Diabetes, Gicht, Gallensteine, Lungenkrebs, Raucherbein, Depression

Ernährungsgewohnheiten

- Gesunde Ernährung als wesentliche Voraussetzung für Gesundheit, Ursache und Folgen nicht ausgewogener Ernährung für die Gesundheit (weltweit) – Hunger auf der Welt steht dem Überfluss und einer Wegwerfgesellschaft gegenüber.
- Wer kann sich gesunde Ernährung überhaupt leisten? Wer legt fest, was für wen gesund ist? Aspekte gesunder Ernährung und der Einfluss wirtschaftlicher Machtfaktoren (Werbung und ihr Einfluss auf Konsumverhalten/Ernährung...)
- Nährstoffe (Kohlenhydrate, Fette und Eiweiße) und Wirkstoffe (Vitamine, Mineralstoffe, Spurenelemente, Ballaststoffe) chemischer Aufbau und Wirkungsweise
- Folgen des zu hohen Fleischkonsums für die Gesundheit, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt (weltweit) , Ernährung und Ernährungsprobleme global, Ursachen und Folgen
- Ernährungs-, Essgewohnheiten im internationalen Vergleich; ethische Aspekte der Ernährung, globale Zusammenhänge und Ressourcenverteilung
- Einkauf, Lagerung und Verarbeitung von Lebensmitteln, Kennzeichnung von Lebensmitteln, Umweltsiegel – Woher kommen die Lebensmittel? Wer produziert sie? Welche Bedingungen herrschen dafür vor? Wie groß sind die Handelsspannen? Handelswege.
- Frauen im mittleren Alter und im mittleren Einkommen sind die Hauptkundinnen in den Bioläden. Warum?

Sexualität, Fortpflanzung, Verhütung

- Sexualität: Pubertät, Geschlechtsorgane, Menstruation, Verhütung, Schwangerschaft, Transsexualität, Homophobie, Queer.... (Fragen und Themen der Lernenden: z.B. Beschneidung, Jungfräulichkeit, ungewollte Kinderlosigkeit, Homosexualität, ...)
- Pflanzen- und Tierzucht: Züchtung durch Auslese, Mutationszüchtung, Gentechnik
- Gentechnik und ihre Gefahren: grüne Gentechnik (Landwirtschaft: Züchtungsziele, Erfolge und weltweiter Einsatz und Absatz von GMO) , weiße Gentechnik (Medizin: Gentherapie) , rote Gentechnik (Pharmazie: Herstellung von Medikamenten)
- Kritische Sichtweise: Biologische und konventionelle Landwirtschaft; Tiere als Produktionsmaschinen?, Abhängigkeit der Bauern/Bäuer_innen von Saatgutfirmen, falsche Versprechungen? Einsatz von Herbiziden, Pestiziden und Düngemittel, in welche Länder wird GMO Saatgut verkauft, warum, Gesundheitsrisiken beim Verzehr von GMO, fehlende Langzeitstudien und Transparenz, Kennzeichnungspflicht, Mensch als Versuchskaninchen, Menschenzüchtung, Patente auf Leben, Gewinner und Verlierer der grünen Gentechnik

Sicherheitsaspekte

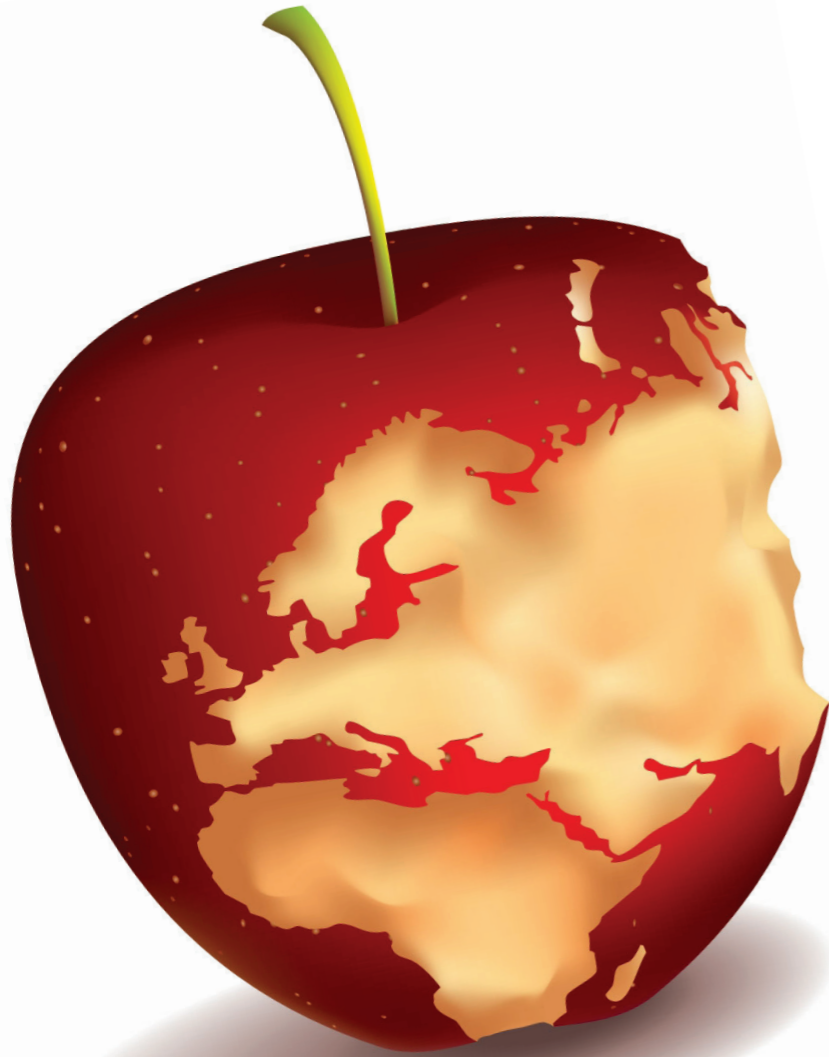
- Sicherheit im Haushalt – elektrischer Strom, Umgang mit Chemikalien, Gefahrensymbole, Gefahrenhinweise und Sicherheitsratschläge – Kennen auch die Personen, die mit derartigen Stoffen arbeiten, diese Zeichen? Werden diese Kenntnisse in allen Ländern gleichermaßen geschult? Gibt es ein rassistisches Gefälle im Personenschutz? Haushaltsführung im Vergleich – Welche Gefahren gibt es?
- Friedliche und militärische Nutzung der Radioaktivität: Energie, Medizin, Landwirtschaft, Wirtschaft, Atomwaffen (Politik)

Welche Berufe ergeben sich?

Berufsfelder im Themenbereich.

5.5

Ein ausgearbeitetes Beispiel im Folgenden:



Perspektiven der Transdisziplinarität

Stadt als ökonomischer Raum

Stadt als politischer Raum

Stadt als historischer Raum

Stadt als sozialer Raum

Stadt als religiöser Raum

Stadt als medialer Raum

Stadt als virtueller Raum

Stadt als kognitiver Raum

Stadt als ökologischer Raum

Stadt als urbaner Raum

Stadt als touristischer Raum

Stadt als sprachlicher Raum

Stadt als künstlerischer Raum

Stadt als technischer Raum

Stadt als feministischer Raum

Stadt als postkolonialer Raum

Stadt als queerer Raum

Stadt als antirassistischer Raum

Stadt als Raum (Günzel, 2010) –

orientiert an den derzeit geltenden prüfungsrelevanten Sachverhalten,
maßgeblich vorgegeben von den Prüfungshauptschulen

Biologie und Umweltkunde	Unterschied zwischen Land- und Stadtleben; Vor- und Nachteile des Stadtlebens	Zonen einer typischen Stadt, wer lebt wo, warum? Welche Tiere leben in Städten, wo leben sie?	Ökologische Problembereiche der Stadt. Luft: Luftverschmutzung	Boden: Bodenverdichtung und Bodenversiegelung, Müll, Wasser: Grundwasser, Abwasser	Lärm: gesundheitliche Schäden durch Lärmbelastungen, Aufbau und Funktionsweise der Ohren	Bedeutung der Grünpflanzen für die Stadt.	Was kann jede/r einzelne für eine lebenswerte Stadt beitragen?	Unsere Sinnesorgane, Verbindung zur Umwelt: Aufbau und Aufgaben von Augen und Haut	Die häufigsten Fehlsichtigkeiten: Kurzsichtigkeit, Weitsichtigkeit, ... Ursachen und Korrektur
Geographie	Stadtleben: Unterscheidung Großstädte, Kleinstädte, Megacities, wo gibt es viele Megacities? Wie entstehen Megacities? Landflucht – Migration	Wirtschaftssektoren, Gütererzeugung und Tourismusindustrie in Industrieländern – Fokus auf EU-Länder, Hauptstädte Europas	Welche Probleme entstehen in den großen Städten: Verkehrsbelastung, Lärmbelastung, Luftverschmutzung, Müll etc	Problembereiche wie Verstädterung, Slumbildung, Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, Kriminalität in Megacities			Versorgung mit Energie, Lebensmitteln, Gütern und Wasser – wie kann eine lebenswerte Stadt aussehen ?		
Chemie/ Hauswirtschaft			Luft: chemische Zusammensetzung, Eigenschaften von Sauerstoff, Stickstoff und Edelgasen, Luftschadstoffe und ihre Wirkung, Luftverschmutzung und ihre Folgen für Gesundheit und Umwelt: wer verschmutzt womit die Luft? Ozonloch, saurer Regen, Treibhauseffekt und seine Folgen; Klimaschutz	Müll: Mülltrennung, Müllentsorgung, Recycling, Sondermüll; Müllprobleme global		Wasser: chemisch, Wasserverbrauch, Wasser sparen Wie viel Wasser verbrauchen wir in Österreich täglich? Vergleich Sahelzone Wasserverschmutzung, Möglichkeiten der Wasserreinigung: Kläranlagen	Probleme bei der globalen Wasserversorgung, Bedeutung des sauberen Trinkwassers		
Physik	Versorgung der Städte mit Energie: Bedeutung des Verbundnetzes, Transformatoren der Weg des elektrischen Stroms vom Kraftwerk zum Verbraucher/zur Verbraucher_in, das Verbundsystem	Kommunikation - Technologien				Recycling	Energiesparen. Wie geht das?	Optik: Lichtquellen, Lichtgeschwindigkeit, Sonnenfinsternis, Reflexion, Spiegelarten und ihre Verwendung	Lichtbrechung und ihre Anwendung, Korrektur von Fehlsichtigkeit durch Linsen, optische Geräte
Deutsch	Diskriminierung von Minderheiten Was ist Rassismus? Gegenstrategien entwickeln	Diskriminierung von Minderheiten Was ist Rassismus? Gegenstrategien entwickeln	Diskriminierung von Minderheiten Was ist Rassismus? Gegenstrategien entwickeln	Diskriminierung von Minderheiten Was ist Rassismus? Gegenstrategien entwickeln	Diskriminierung von Minderheiten Was ist Rassismus? Gegenstrategien entwickeln	Diskriminierung von Minderheiten Was ist Rassismus? Gegenstrategien entwickeln	Diskriminierung von Minderheiten Was ist Rassismus? Gegenstrategien entwickeln	Diskriminierung von Minderheiten Was ist Rassismus? Gegenstrategien entwickeln	Diskriminierung von Minderheiten Was ist Rassismus? Gegenstrategien entwickeln

Perspektive

Transdisziplinäre

6

Exkurs: Antirassistische Bildungs- und Berufsberatung (sowie Berufsorientierung, Bewerbungstraining) innerhalb der und begleitend zur transdisziplinären Bildungsarbeit



*„Die Schwierigkeit, Rassismus zu identifizieren, ist nicht nur funktional für Rassismus, sondern ein Teil des Rassismus selbst“
(Grada Kilomba Ferreira, 2003)*

Die Bildungs-

und Berufsberatung ebenso wie Berufsorientierung und Bewerbungstraining sind wichtige Maßnahmen, um jugendliche Migrant_innen auf den Einstieg in die Arbeitswelt vorzubereiten und sie dabei zu begleiten. Damit können wir sie unterstützen, strukturelle Rahmenbedingungen und diskriminierende Faktoren, die Chancengleichheit am Arbeitsmarkt verhindern, zu erkennen, diese zu hinterfragen und vom kritischen Blick auf die defizitorientierte Darstellung³⁶ von jugendlichen Migrant_innen in der Gesellschaft ausgehend eigene Ressourcen wahrzunehmen und zu artikulieren.

Im Gegensatz zu den Schüler_innen an einer öffentlich-rechtlichen Hauptschule ist die Zielgruppe der jugendlichen Migrant_innen darüber hinaus meist älter, was bedeutet, dass ihnen viele Ausbildungswege aufgrund des Alters nicht mehr offen stehen. Für diese Zielgruppe müssen z.B. Materialien, Standards, Portfolios und Curricula entwickelt werden, die diese Aspekte miteinbeziehen. Und es bedarf auch Materialien und pädagogisch, beraterischer Ansätze, die den Fokus auf die Stärken migrantischer Jugendlicher legen und sich nicht mehrheitlich auf ihre „Defizite“ stützen. Als häufig übersehene Stärke bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sei hier neben der Zwei- und Mehrsprachigkeit, die transkulturelle³⁷ Kompetenz angeführt, die zugehörig zu den sozialen Kompetenzen, eine der aktuell wichtigsten Voraussetzungen für zukünftige Arbeitgeber_innen darstellt.³⁸ Beschreiben wir transkulturelle Kompetenz (nach Joachim Schuch 2005) als das Bemühen, sich in das Denken und Fühlen anderer Menschen hineinzusetzen (Empathie), unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (Minderheit/ Mehrheit) (Multiperspektivität), als Bereitschaft, selbstreflektiv zu agieren, als den Mut, Unsicherheiten auszuhalten (Ambiguitätstoleranz), als die Fähigkeit, sich der Situation und Umgebung anzupassen (Flexibilität), als die Offenheit für neue Erkenntnisse und Sichtweisen (Openmindedness), als Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, so finden wir bei migrantischen Jugendlichen viele dieser Fertigkeiten. Die antirassistische Bildungsberatung soll zur Stärkung des Selbstwertes von jugendlichen Migrant_innen beitragen und sie dabei unterstützen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalten zu können.

maiz hat ihre antirassistische Bildungs- und Berufsberatung in **zwei Publikationen** ausführlich beschrieben auf die wir an dieser Stelle verweisen möchten:

Das Curriculum zur antirassistischen Bildungs- und Berufsberatung³⁹ (inkl. entsprechender Materialien für migrantische Jugendliche der 1. und 2. Generation im Alter von 16 bis 20 Jahren). ist für die Zielgruppe der jugendlichen Migrant_innen konzipiert, richtet sich aber in erster Linie an Bildungs- und Berufsberater_innen und Pädagog_innen.

Ein Ziel der antirassistischen Bildungs- und Berufsberatung ist es, den Jugendlichen formales Wissen bezüglich des österreichischen Arbeits- und Ausbildungsmarktes, sowie die dafür nötigen rechtlichen Grundlagen nachhaltig zu vermitteln. Nach Abschluss einer Einzel- bzw. Gruppenbegleitung, basierend auf dem Curriculum, sollen die Jugendlichen in der Lage sein, ihre Fähigkeiten und Interessen sowie ihre derzeitigen Möglichkeiten zu kennen und so ihren zukünftigen Arbeits- und Ausbildungsweg selbsttätig planen und beschreiten zu können.

Einhergehend mit dem Erreichen formalen Wissens, liegt ein wichtiger Fokus auf der Unterstützung bei der (Weiter) Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Motivation, Eigenverantwortung, Konfliktfähigkeit, Teamarbeit) und der Erreichung einer selbstbewussten und selbstreflexiven Eigenwahrnehmung. Weiters sollen die Jugendlichen im Stande sein, sich gegen Diskriminierungen schützen und wehren zu können und erste Schritte in der Auseinandersetzung mit dem politischen Antirassismus zu gehen. Überdies verfolgt das Curriculum, in den einzelnen Arbeitsschwerpunkten unterschiedliche Intentionen, die mit Zielen des Vorbereitungslehrgangs auf den externen Hauptschulabschluss vom interdisziplinären Projektunterricht zum Unterricht als transdisziplinäres Projekt einhergehen. Im Curriculum zur antirassistischen Bildungs- und Berufsberatung, sowie im Konzept des transdisziplinären Unterrichts versteht sich Bildung nicht nur als Prozess von Vermittlung spezieller, fachlicher Kompetenzen, sondern insbesondere als Schritt zur politischen Auseinandersetzung, zu kritischer Reflexion und zur Entwicklung von Strategien im Sinne von Wissensvernetzung. Eine Verbindung zwischen traditionell verlangtem „Basiswissen“ und der Betroffenheit der Zielgruppe herzustellen, hat in beiden Konzepten eine präferierte Relevanz.

Wir verweisen darüber hinaus auch auf den von maiz im Rahmen eines EU-Projektes entwickelten **Lehrgang für antirassistische Bildungsberatung**, in dem theoretische und politische Grundprinzipien dokumentiert, Inhalte, Methoden und Vorgehensweisen vorgeschlagen werden, damit auch andere Organisationen das Handwerkszeug bekommen, Lehrgänge für antirassistische, migrantinnengerechte Bildungsberatung durchzuführen.⁴⁰

36 Dequalifizierung: In Österreich gab es im Mai 2001 rund 586.000 Berufstätige, die für ihre Arbeit nicht so viel Bildung oder Ausbildung brauchten, wie sie besaßen. Das waren 19 % aller Berufstätigen, die mehr als eine Pflichtschule abgeschlossen hatten, rund 15% aller Berufstätigen insgesamt. Das heißt rund ein Siebtel der Berufstätigen hat Qualifikationen, die formal nicht genutzt werden. Die objektiven Gründe für Dequalifizierung und für andere Ergebnisse von Diskriminierung sind rar. Diskriminierungsstudien in mehreren Ländern der EU haben gezeigt, dass schon der geringfügigste „fremde“ Akzent genügt, um am Arbeitsplatz massiv diskriminiert zu werden. Es gibt aber keinen einzigen Beruf, wie hoch in der Hierarchie auch immer, den man wegen eines bloßen Akzent nicht ebenso effizient ausüben könnte, wie wer anderer. (Gächter, 2006). Dieser diskriminierende Faktor hat sehr wohl Auswirkungen auf Jugendliche: Informationen über Berufe werden viel auf informeller Ebene erworben. Das heißt, Jugendliche sammeln ihre ersten Eindrücke vom Arbeitsleben im Alltag, in dem sie permanent mit verschiedenen Berufszweigen konfrontiert sind. Egal ob sie einkaufen gehen und so wahrnehmen, welche Tätigkeiten eine Verkäuferin zu erledigen hat, oder ob sie ihre Eltern und Bezugspersonen beobachten. Wenn nun also ein Siebtel aller Beschäftigten in Österreich unter ihrer Qualifikation beschäftigt sind, erleben die Jugendlichen ihre beruflichen Vorbilder dequalifiziert, orientieren sich aber trotzdem an den ausgeübten Tätigkeiten.

37 Wir sprechen hier von transkultureller Kompetenz, um uns vom Begriff der Interkulturalität zu distanzieren. Wir tun dies jedoch im Bewusstsein um die Kritik an diesem Begriff, der nach wie vor „Kultur“ als entscheidendes Kriterium der Differenz priorisiert (Mecheril, 2004).

38 August Gächters Referat: „Bildung- und Beschäftigung von Einwanderern und Einwanderer“ beim Vernetzungstreffen für Bildungs- und BerufsberaterInnen in Kärnten, Mai 2008

39 Curriculum zur antirassistischen Bildungs- und Berufsberatung und Berufsorientierung mit antirassistischem Bewerbungstraining. maiz, 2010

40 Handbuch zum Curriculum für antirassistische Bildungsberatung. maiz, 2007



*„Die Bildung von Menschen ist ein Projekt
des Aufstands und des Andersseins.“
(Luis Augusto Passos)*

7

SelbstEvaluation als Werkzeug zur Umsetzung und Weiterentwicklung einer kritischen Bildungsarbeit für und mit jugendlichen Migrant_innen entlang antirassistischer Grundsätze

Ausgehend

von den Ansprüchen, die maiz an ihre Bildungspolitik stellt, wird die Methode der Selbstevaluation als unverzichtbares Element in allen Bildungsmaßnahmen umgesetzt. Diese Methode der systematischen, zielgerichteten und transparenten Evaluation, wie sie heute bereits in zahlreichen Publikationen beschrieben wird, wurde von maiz bereits 2004 für die besonderen Rahmenbedingungen und Erfordernisse einer antirassistischen und emanzipatorischen Bildungspraxis erweitert und weiterentwickelt.

Mit Selbstevaluation wird gemeinhin ein spezifischer Ansatz der Prozess (auch formativen)-Evaluation beschrieben, der im Gegensatz zu Fremd- (Externer) und Interner Evaluation von den in der Praxis stehenden Personen selbst konzipiert und durchgeführt wird. Als Planungs- und Untersuchungsinstrument ermöglicht sie Bedürfnisse der Zielgruppe von Beginn an mit einzubeziehen und durch systematische Datenerhebung und Dokumentation Programme während der Laufzeit prozesshaft schrittweise zu verbessern (Beywl/Schepp-Winter, 2000).

Ins Zentrum des Interesses rücken dabei Selbstreflexion und Selbstprofessionalisierung oder wie Krondorfer (Krondorfer, 2005) beschreibt, die „Transzendierung des eigenen Handelns in Hinblick auf dessen Transformation.“ „Durch Routine-Stress und/oder Bequemlichkeit, unbeweglich gewordene und eingefahrene Gewohnheiten können durch Selbstreflexion bewusst gemacht werden und bringen Selbstverständliches zunächst einmal durcheinander, um es wieder neu zusammenzubringen – immer mit dem Begehren verbunden, das eigene Tun (und das Tun von und für Andere/n) im Sinne der Verbesserung (oder auch Bestätigung; hingegen nie zur faulen Selbst/Legitimation) zu rekonstruieren und dann umzusetzen.“ (Krondorfer, 2005)

Für maiz galt es das Modell dahingehend weiterzuentwickeln, dass es nutzenorientiert – im Sinne praxisrelevanter Ergebnisse –, prozessorientiert und partizipativ gestaltet auch zur Überwindung der Hierarchien zwischen Forscher_innen und „Beforschten“ beiträgt (Cepek-Neuhauser). Dies bedingt eine Erweiterung des Konzepts durch die aktive Miteinbeziehung von beteiligten Migrant_innen als Expertinnen ins Qualitätsmanagement, die Förderung von Autonomie und Partizipation durch den Aufbau von organisationsinternen Strukturen zur Umsetzung des Qualitätsmanagementtools und von spezifischen Kompetenzen innerhalb der Lehrer_innenteams zur Umsetzung der Selbstevaluation entsprechend den festgelegten Kriterien und Anforderungen an eine antirassistische Bildungspraxis. Dieses Modell wurde bereits in vielen Angeboten von maiz getestet und stellt mittlerweile eine zentrale und bewährte Methode zur Evaluierung des Unterrichts im Rahmen aller Angebote in maiz dar. Aus diesem Grund empfehlen wir es an dieser Stelle auch insbesondere für den Unterricht mit jugendlichen Migrant_innen.

Wenn wir wie eingangs von Bildungsansprüchen sprechen, meinen wir damit einen Unterricht in Einklang mit den beschriebenen Grundsätzen,⁴¹ mit denen wir unseren Zugang zu den Themenfeldern Migration und Bildung aber auch insbesondere zur Zielgruppe der Migrant_innen ebenso wie die konkreten Methoden der Umsetzung beschreiben. Ein Zugang, der über bloße Wissensvermittlung weit hinausgeht. Er setzt voraus, dass alle im Bildungsprozess Beteiligten (Lehrende wie Lernende) als bewusst handelnde Subjekte ernst genommen werden, ihre Handlungen im Kontext von globalen, gesellschaftspolitischen und historischen Hintergründen gesehen werden, um Strukturen und unterschiedliche (Macht-) Positionen aufzuzeigen, zu hinterfragen, um letztendlich zur Dekonstruktion vorherrschender Ungleichheiten beizutragen, und kollektive und individuelle Strategien zur Bewältigung des Lebens-, Bildungs-, Arbeitsweges von Migrant_innen zu entwickeln.

Mit Selbstprofessionalisierung sprechen wir Lehrende und Lernende an, wobei die Verantwortung der Lehrenden im Bildungsprozess im Vordergrund steht. Für sie gilt es im Rahmen der Selbstevaluation ein Handwerk

⁴¹ Siehe dazu Kapitel 2

zur Verfügung zu haben, mit dem sie Methodik, Didaktik und Inhalt systematisch und mit Blick auf einen zielgruppengerechten und den Zielen der Maßnahmen entsprechenden Unterricht reflektieren, und vor allem auch konkrete Handlungsschritte daraus ableiten und umsetzen. Die Selbstevaluation soll zudem den Raum, die Struktur und die Methode zur Verfügung stellen, in und mittels derer eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, mit vorhandenen Wertevorstellungen, Kategorien und Normen, mit gesellschaftlichen Positionen und mit der Anerkennung von Wissen ermöglicht wird. Ins Zentrum der Auseinandersetzung rücken dabei auch Begriffe wie: Migrant_in, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Klasse, Wissen und Kompetenz, Geschlecht, Verantwortung, Globalisierung und viele mehr.

Für die konkrete Umsetzung bedeutet dies: Bildungsziele des jeweiligen Unterrichts (Module, Projekte) werden ausgehend von den Bedürfnissen der Zielgruppe und den Anforderungen an die Bildungsmaßnahmen⁴² durch die Lehrer_innenteams definiert und in operativen Maßnahmen konkretisiert. Davon ausgehend werden konkrete Qualitäts-Kriterien definiert und durch messbare Indikatoren beschrieben. Mittels der spezifisch für die jeweiligen Indikatoren entwickelten und ausgewählten Erhebungsinstrumente wird schließlich systematisch überprüft, inwieweit die Realisierung der definierten Ziele gelingt. Diese Evaluationsergebnisse bilden die Grundlage für die Reflexionen darüber, welche Konsequenzen bezüglich Unterrichtspraxis (Didaktik, Methodik) aber auch in Bezug auf Ziele und Maßnahmen zu ziehen wären. Mit diesem Regelkreis kann sichergestellt werden, dass die Ziele der Bildungsmaßnahme mit den Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Zielgruppen und mit den Anforderungen an eine antirassistische Bildungsarbeit im Einklang stehen. Der Bildungsprozess wird dadurch laufend und unter Einbindung der Zielgruppe optimiert. Prozessorientierte und diskursive Auswertungen systematisch gesammelter Daten durch das Bildungsteam ermöglichen eine kontinuierliche Professionalisierung aller am Bildungsprozess Beteiligten. Dies ist eines der Kernelemente der Selbstevaluation von maiz, mit der ein Evaluationswerkzeug vorliegt, das sowohl der Zielgruppe als auch dem Kontext gerecht wird.

Damit wird auch folgenden in maiz definierten Anforderungen an die Selbstevaluation Rechnung getragen:⁴³

- Wir sehen Selbstevaluation als integrierten Teil eines Bildungsprozesses und gestalten ihn dementsprechend. Dieser Prozess ist politischer Kultur.
- Die Selbstevaluation orientiert sich an den antirassistischen, antisexistischen und feministischen Bildungsgrundsätzen der Maßnahme und ist ein wesentliches Element zur Sicherstellung, dass diese auch eingehalten werden.
- Evaluation muss auch Empowerment⁴⁴ – im Sinn von Ermächtigung – sowohl der Lernenden als auch der Unterrichtenden sein. Empowerment muss von der persönlichen Ebene losgekoppelt werden und die gesellschaftliche Komponente einbeziehen. Sie ist ein Beitrag zur Förderung von Autonomie und Partizipation im Bildungskontext Migration.
- Sie muss die systemische Selbstreflexion, Selbststeuerung und Selbstprofessionalisierung der Lehrenden ermöglichen und einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Wertevorstellungen, Kategorien und Normen auch in Bezug auf hegemonial legitimierte Wissen leisten.

⁴² In unserem konkreten Beispiel des transdisziplinären Unterrichts mit Jugendlichen zählen hierzu natürlich auch die Inhalte der jeweiligen fachspezifischen Lehrpläne des österreichischen Schulsystems.

⁴³ PreQual basics. Verein maiz (Hg.) im Rahmen der Leonardo da Vinci Projektpartnerschaft PreQual steps Linz, 2009.

⁴⁴ „Empowerment wird als politische Strategie verstanden, die das Ziel struktureller Transformation verfolgt. Dies impliziert eine Auffassung von Empowerment, mit der sowohl eine Transformation des Individuums als auch der gesellschaftlichen Verhältnisse, der sozialen und kulturellen Normen und der Beziehungen zwischen den Geschlechtern beabsichtigt wird. Im Gegensatz zu einer Auffassung von Empowerment, die sich auf die Lösung der Problemsituation durch die Aktivierung von individuellen Potenzialen konzentriert, betrachten wir die Förderung der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Problemursachen als wesentlichen Teil von Empowermentprozessen.“ (Salgado, 2005).

- e Sie muss systematisch und prozessorientiert erfolgen. D. h., dass vereinbarte Indikatoren kontinuierlich überprüft und die aus den Ergebnissen folgenden Maßnahmen laufend umgesetzt und dokumentiert werden.
- f Die Evaluation muss in enger Zusammenarbeit mit den Teilnehmer_innen der Bildungsmaßnahmen durchgeführt werden, die Teilnehmer_innen sind dabei KEINE Forschungsobjekte. Sie werden über die Ziele, Inhalte und Methoden der SelbstEvaluation informiert und ermutigt, Beiträge zu leisten. Kritik, Widerstand und Vorschläge zur Verbesserung von Instrumenten, Umsetzung und Strukturen werden berücksichtigt, Daten vertraulich behandelt.
- g Externe und interne Expert_innen können (punktuell) einbezogen werden (u. a. auch die Teilnehmer_innen). Darüber entscheidet das Projektteam.
- h Eine Beobachtung durch Externe wird grundsätzlich abgelehnt.
- i Ausgehend von den Zielen und den zu überprüfenden Kriterien werden die Instrumente im Team entwickelt und mit Absprache der Teilnehmer_innen in der Maßnahme umgesetzt.
- j Die Sorgfalt im Umgang mit Daten und der Rückfluss von Ergebnissen zu den Teilnehmer_innen sind Grundvoraussetzung.
- k Prinzipien des Umgangs sind: Verbindlichkeit, Vertrauen, Anonymität

7.1

Planung und Schritte der Umsetzung

Für die konkrete systematische Umsetzung der Evaluation im Bildungsprozess listen wir folgende unverzichtbare Schritte auf:

Vorbereitung und Planung im Team:

- 1 Einbindung und Berücksichtigung der SelbstEvaluation in die Planung/Konzeption der Maßnahme vor Beginn hinsichtlich Verantwortlichkeiten, Ressourcen, Zeit und Ort
- 2 Einführung der Lehrenden in die Methode der SelbstEvaluation und gemeinsames Festhalten von Grundsätzen der Zusammenarbeit im Rahmen der SelbstEvaluation
 - a. Präzisierung der Bildungsziele und –grundsätze und Entscheidung darüber, welche der Ziele im Mittelpunkt der Evaluation stehen sollen.
 - b. Festlegung jener Kriterien, die für die Zielerreichung maßgeblich sind.
 - c. Festhalten der messbaren Indikatoren
 - d. Entwicklung/Auswahl der Erhebungsinstrumente

Vorbereitung und Umsetzung im Rahmen des Unterrichtes:

- 1 Information der Kursteilnehmerinnen über SelbstEvaluation (Ziele, Umsetzung, Grundsätze)
- 2 Gemeinsame Entscheidung bezüglich der im Kurs eingesetzten Instrumente – wenn nötig, Modifizierung unter Berücksichtigung der Wünsche und Anregungen der Teilnehmer_innen
- 3 Einplanung der Zeitressourcen im Rahmen der Kurse und in Absprache mit den Teilnehmer_innen
- 4 Regelmäßige Umsetzung der SelbstEvaluation (entsprechend den vereinbarten zeitlichen, inhaltlichen, methodischen Kriterien)
- 5 Regelmäßige Dokumentation von Ergebnissen
- 6 Rückfluss in die Maßnahme und Kommunikation über Ergebnisse und Konsequenzen

Begleitende Maßnahmen im Team:

- 1 Regelmäßige Sitzungen:
 - a. Überprüfung der Instrumente und wenn nötig Modifizierung/Adaptierung
 - b. Auswertung von Ergebnissen nach Plan und Besprechung der Ergebnisse
 - c. Entscheidung in Bezug auf Konsequenzen und Rückfluss in die Maßnahme
- 2 Dokumentation von Ergebnissen und gegebenenfalls Modifizierung der Curricula und Einleitung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende

7.2

Empfehlungen und Herausforderungen zur Umsetzung im transdisziplinären Unterricht

Ebenso wie im gesamten Unterricht, sehen wir es als Grundvoraussetzung für das Gelingen einer SelbstEvaluation, dass sich das Lehrer_innenteam aus Kolleg_innen mit unterschiedlichen Lebenshintergründen zusammensetzt, einer davon sollte sich auf konkrete Migrationserfahrung beziehen. Die von ihnen durch die Migrationserfahrung mitgebrachten Kompetenzen sind ein wichtiger Beitrag für die kritische Auseinandersetzung mit den Bildungsgrundsätzen von maiz. Die Erfahrungen in maiz haben vielfach bestätigt, dass die Gemeinsamkeiten der Lebenserfahrung zwischen Unterrichtenden und Teilnehmer_innen neue Räume der Auseinandersetzung (insbesondere wenn es z.B. um Erlebnisse im Zusammenhang mit Rassismus und Diskriminierung und die Anerkennung von Wissen geht) öffnen, den Austausch darüber erleichtern und den Lernprozess im allgemeinen fördern.

Für die Lehrer_innenteams bedeutet die Umsetzung einer SelbstEvaluation zwar einen erhöhten zeitlichen Mehraufwand (Planung, Umsetzung, Auswertung, Teambesprechungen), gleichzeitig stellt sie eine Gelegenheit

dar, die eigene Unterrichtspraxis kontinuierlich zu verbessern. Klare Vereinbarungen vor Beginn der Maßnahme in Hinblick auf Zeitressourcen für Teamsitzungen, für die Einarbeitung, Planung und Umsetzung im Unterricht sowie für die Auswertung erleichtern die Umsetzung. Wir empfehlen im Unterricht für jeden Themenblock ein Mindestausmaß von 5% für die SelbstEvaluation einzuplanen.

Die Auswahl der Instrumente zur Überprüfung der festgelegten Indikatoren sollte mit äußerster Bedachtsamkeit erfolgen. Externe Anforderungen (Prüfungskommissionen, Lehrpläne) des Regelschulwesens erfordern auch im Rahmen des transdisziplinären Unterrichtes eine Aufgliederung von Unterrichtseinheiten in thematische Fächer. Es sollte Achtsamkeit darauf gelegt werden, dass die Lernenden im Zuge der einzelnen Fächer nicht durch eine zu große Anzahl von Evaluations-Instrumenten im Rahmen des Unterrichtes überhäuft werden. Gut gemeinte Vielfalt kann so schnell zur Überlastung und langfristig zur Demotivation führen. Die Instrumente sollten deshalb sehr gezielt ausgewählt und eingesetzt werden, Rückmeldungen auf die Instrumente (Vielfalt und Art) seitens der Teilnehmer_innen sollten ernst genommen und in den Lehrer_innenteams besprochen werden. Eine Überarbeitung und/oder Abänderung und/oder neue Entwicklung (gemeinsam mit den TeilnehmerInnen) von Instrumenten auch während der Maßnahme steht in keinem Widerspruch zur systematischen Datenerhebung, sondern spiegelt im Gegensatz das konsequente Umsetzen der Unterrichtsprinzipien wider und liefert letztendlich auch aussagekräftige Rückmeldungen. Auch Teilnahmelisten, Unterrichtsergebnisse, Dokumentationsmaterial u.ä. können Aussagen liefern und als Instrumente miteinbezogen werden.

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun stellt für uns das wesentliche Begehren an die Evaluation dar. Aus diesem Grund legen wir großen Wert auf die schriftliche Dokumentation von Unterrichtsplanung (Ziele, Inhalte, Methoden, Sozialformen etc.), und von systematischer Selbstreflexion der Lehrenden im Anschluss an den Unterricht und stellen diese und die Ergebnisse der anderen Evaluations-Instrumente im Rahmen der diskursiven Auswertung im Team einander gegenüber. Wichtig ist es dafür im Vorfeld gemeinsam konkrete Vereinbarungen für die Zusammenarbeit im Rahmen der Evaluation festzuhalten (z.B. in Bezug auf Verbindlichkeit, Vertrauen, Datenschutz). Im Zentrum der Auseinandersetzung und Beobachtung steht dabei das Handeln des Menschen und nicht der Mensch selbst.

7.3

Ein Beispiel aus der Praxis im Rahmen des Projektes Land der Berge

Anhand eines konkreten Beispiels, dem Projekt „Land der Berge, Land am Strand: Jugendliche im Spannungsfeld zwischen Konsum und Umweltbewusstsein“, möchten wir die Umsetzung einer SelbstEvaluation an dieser Stelle skizzieren.

„Land der Berge, Land am Strand“ war ein drei-wöchiges Projekt im Rahmen des transdisziplinären Unterrichtes. Jugendliche Migrant_innen erster und zweiter Generation im Alter zwischen 15 und 20 Jahren setzten sich darin mit den Themenfeldern Konsum, Umwelt, Ernährung, Globalisierung auseinander. Eine fächerübergreifende und an die konkreten Bedürfnisse, Fragen der Jugendlichen anknüpfende erlebnisorientierte Unterrichtsform sollte den theoretischen Wissenserwerb im Einklang mit den vorliegenden Unterrichtslehrplänen (8. Schulstufe in den Unterrichtsfächern Biologie, Deutsch, Geografie, Chemie, Hauswirtschaftslehre, Physik) praxisnah ermöglichen.

Schwerpunktmäßig sollten mit den Jugendlichen Themen mit Bezug auf Umwelt und Nachhaltigkeit

bearbeitet werden, welche im Vorfeld mit einer Gruppe jugendlicher Migrant_innen erarbeitet worden waren. Eingebunden waren u. a. Themen wie Alltagsgewohnheiten und Ethik, globales Denken, Wirtschaftsordnung und Handel, Fair Trade, Arbeitsbedingungen und Menschenrechte oder auch Konzepte der Nachhaltigkeit auf verschiedenen Ebenen. Die Bearbeitung der Themen erfolgte auf vielfältige Weise: spielerisch, selbstorganisiert, kooperativ, mit Arbeitsaufträgen, fächerverbindend, hautnah am persönlichen Alltag.⁴⁵ Den didaktischen Grundsätzen des transdisziplinären Unterrichtes folgend,⁴⁶ sollten vielfältige Kompetenzen erworben werden (z.B. gesundheitsspezifische, ökonomische, hauswirtschaftliche, soziale und Sprach-Kompetenzen, Kennenlernen unterschiedlicher Lernstrategien, Methoden des Wissenserwerbes).

Die SelbstEvaluation erfolgte durch folgende Arbeits-Schritte:

- Einführungsworkshop in die SE für das Lehrer_innenteam
- Expert_innen Workshop zur Auseinandersetzung mit den Grundsätzen von maiz und ihre Bedeutung in der und für die Umsetzung im Rahmen dieses Projektes.
- Gemeinsame Vereinbarung der Unterrichts-Ziele, der Evaluationsziele und Vereinbarung von Grundsätzen für die Umsetzung der SelbstEvaluation
- Gemeinsame Definition der Evaluationskriterien und Indikatoren im Rahmen einer Teamsitzung und Erstellung eines Indikatorenkataloges (siehe Beispiel unten)
- Auswahl der Instrumente und Umsetzung im Kurs

Beispiele der ausgewählten SE-Instrumente, die zum Einsatz kamen:

Lehrer_innenselbstreflexionsbogen: Es wurde der von maiz entwickelte Reflexionsbogen für dieses konkrete Projekt modifiziert und von jeder Lehrer_in im Anschluss an den Unterricht ausgefüllt

- Stimmungsbarometer: wurde als Spiegel der Tagessituation von den jugendlichen Teilnehmer_innen anonym ausgefüllt und einmal wöchentlich besprochen
- Wissensabfrage mit Benotung nach Schulnotensystem
- Mindmapping: war hilfreich und lieferte interessante Ergebnisse, was die TN aus dem Unterricht mitgenommen haben, Dauer jeweils ca. 15 min.
- Anwesenheitslisten

⁴⁵ Siehe dazu maiz : Projektantrag Land der Berge – Land am Strand, 2007

⁴⁶ wie u.a. erlebnisorientiertes Lernen, Lernen in Kleingruppen, fächerübergreifende Projektarbeit, Grundsätze Globalen Lernens und nach dem Prinzip der Handlungsorientierung und Genderaspekte.

Instrumente, die mit den Jugendlichen gemeinsam im Rahmen des Projektes entschieden wurden

- Fragebogen am Ende des Bauernhof-Aufenthaltes (ein Projekt im Projekt)
- Teilnehmer_innen Tagebuch am Bauernhof: Dieses wurde am Ende des Projektes in ein gemeinsames Tagebuch zusammengefasst. Es entstand ein anschauliches und aussagekräftiges Ergebnis, alle Teilnehmer_innen bekamen am Ende des Projektes eine Kopie davon
- Abschlussevaluation: 2 Plakate (1 Mistkübel – 1 Geschenkkorb), zu „befüllen“ durch Post-its

Öffentliche Abschlusspräsentation des Gelernten und Erlebten durch die jugendlichen Teilnehmer_innen selbst

Gegenstand der Evaluation:

Projektdurchführung „Land der Berge, Land am Strand“

Diskursiver Auswertungsworkshop im Team: Zentrale Themen:

- Lehrer_innenselbstreflexion und Rückblick auf das Projekt
- SelbstEvaluationsinstrumente: Auswahl, Umsetzung und Ergebnisse, Feedback auf die Instrumente
- Reflexion über die Umsetzung der SelbstEvaluation
- Systematischer Vergleich vorliegender Dokumente und Ergebnisse mit dem erstellten Kriterien- und Indikatorenkatalog
- Ableitung zusammenfassender und allgemeiner Empfehlungen für die weitere Projektarbeit

Kriterien	Indikatoren	Methoden der Datenerhebung
Der Projektunterricht nimmt (hinsichtlich Didaktik und Inhalt) Rücksicht auf Kompetenzen, Interessen und Probleme der Jugendlichen und baut darauf auf. (Betroffenheit – Praxisbezug - Erfahrungen der Jugendlichen)	Es gibt Raum zur Artikulation von Interessen, Fragen, ... Initiativen von Jugendlichen werden berücksichtigt im Bezug auf Inhalt und Methodik Im Projekt-Unterricht werden Eurozentrismen und Rassismen reflektiert.	Projektergebnisse (Plakate, Diskussionsbeiträge,...) Projektplan Mindmapping (auch am Bauernhof) Lehrer_innen-selbstreflexion
Die im Projektunterricht angewandten Methoden ermöglichen und fördern eigenverantwortliches, selbständiges, partizipatives sowie fächerübergreifendes Arbeiten	Das Unterrichtsmaterial ist differenziert Vielfalt der Ergebnisse Großteil der TN nimmt aktiv am Unterricht teil (Diskussionen ...) Vielfalt der Didaktik (eigenständige Recherche, Teamarbeit, Expert_innenrunde...)	Projektjournal (Kursjournal) Arbeitsmaterial Projektmappe Teilnahmelisten
Die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts fördert die Sensibilisierung der Jugendlichen für globale und gesellschaftliche Zusammenhänge	Inhalte sind themenübergreifend aufbereitet Die TN kennen unterschiedliche Argumente (Kaufentscheidungen) Globale und gesellschaftliche Zusammenhänge werden im Unterricht bearbeitet Es gibt Rückmeldungen seitens der TN (z.B. Beobachtungen... aus dem Alltag)	Unterrichtsjournal Mindmapping

7.4

Abschließende Bemerkungen

Als abschließende Bemerkung können wir festhalten, dass die Auflösung der einzelnen, historisch gewachsenen Fächer zugunsten einer transdisziplinären Struktur für die Lernenden sich als überaus vorteilhaft erwiesen hat, da dadurch ein nachhaltig tiefergreifendes Verständnis von thematischen Blöcken erreicht werden konnte, auch wenn die Umstellung unseres Konzeptes eine Neuausrichtung der Lehrenden, Fortbildungen und großen Vorbereitungs- und Koordinationsaufwand bedeuteten.

Wir konnten feststellen, dass das Selbstvertrauen in die eigene Bewältigungskompetenz, besonders bei den weiblichen Lernenden, gestiegen ist. Durch Selbstermächtigung sind sie erfolgreich in Aus- und Weiterbildung sowie in der Bewältigung gesellschaftlicher Problemsituationen. Sie haben gelernt, Strategien zu entwickeln und anzuwenden, die sie unterstützen, ihre Anliegen durchzusetzen.

Schwierig war und ist die geringe Flexibilität der Prüfungshauptschulen, die nur vereinzelt Bereitschaft signalisieren, ihre Konzepte und Forderungen umzustellen.

Erschwerend sind auch häufig die zeitlichen Ressourcen, die den Teilnehmenden zur Verfügung stehen, um den Hauptschulabschluss nach österreichischen Richtlinien, was Sprache und Lerninhalte betrifft, zu absolvieren. Dazu kommen bei vielen soziale und rechtliche Unsicherheiten, die die Konzentration auf den Lernprozess beeinträchtigen.

Trotzdem möchten wir festhalten, dass wir nur vereinzelt Personen haben, die den Weg bis zu einem erfolgreichen Abschluss nicht gehen.

„Ein Verlernen bei sich und anderen zu initiieren, erfordert auch immer eine Art Experimentierfreudigkeit und Räume, die Experimente zulassen. Was dann entstehen kann, sind Funken 'gewaltfreier Vermittlung', bei der Dissens konstruktiv wahrgenommen wird und nicht Konsens die Erwartung darstellt.“ (Castro Varela, 2007).

Mitautor_innen gesucht

*Wir laden Sie als Pädagog_innen, Bildungsinteressierte, Lernende, Suchende...
ein, uns dabei zu begleiten bildungspolitisch neue Wege zu beschreiten. Gestalten
Sie diesen spannenden, nie endenden, vielgleisigen, kritischen, kreativen...
Prozess mit*



8
Epilog:
Am Ende sagen wir:
„Willkommen!“



„Ich empöre mich, also sind wir“
(Albert Camus)

„Fragend

gehen wir voran“: Am Anfang stehen die Fragen und am Ende auch: Was bedeutet Transdisziplinarität für die Schüler_innen und für die Schulen? Wie kann transdisziplinäre Bildung zu einem schulimmanenten Prinzip werden? Wie kann man Lehrkräfte auf diese Herausforderungen vorbereiten? Sind die gelungenen Ansätze zur transdisziplinären Bildung übertragbar? Wie? Mit wem?

Die Fragen, die wir hatten und haben, sind schwierig und komplex, weil sie mit politischen und epistemologischen Vorstellungen zu tun haben. Laut Boaventura Sousa Santos ist die Diskrepanz zwischen sehr starken Fragen und sehr schwachen Antworten etwas, was uns vereint, beunruhigt und zu einem rebellischeren Denken zwingt. „Ich glaube, es ist an der Zeit, kompetente Rebellen zu formen. Um kompetente Rebellen zu formen, ist es notwendig, bei uns und den Theorien, die wir lehren anzufangen.“ (Sousa Santos 2010)

Wir haben einen Haufen Verzweigung und Fragen zusammengebracht und das Ergebnis ist eine Hoffnung. So wurde dieses Handbuch geboren.

Transdisziplinarität, antirassistische Bildungsarbeit und Verlernen sind starke Ideen und starke Fragen und die Antworten sind noch in Konstruktion. Fragen, die uns keine Angst machen, sondern Mut bereiten. Klar ist, dass die Antworten auf Fragen über die Bildungsbereiche in maiz nicht in unseren theoretischen Reflexionen und Analysen zu finden sind, sondern in unseren Praxen. (Barbosa Silva 2009)

Fragend gehen wir voran, sagen die Zapatist_innen. „Wir fragen nicht nur, weil wir den Weg nicht kennen (wir kennen ihn nicht), sondern auch, weil das Fragen nach dem Weg Teil des revolutionären Prozesses selbst ist.“ (Holloway 2002)

Am Ende sagen wir: „Willkommen in dem, was keinen Anfang hat und nie enden wird. Willkommen im ewigen Kampf darum, Utopien weiter zu verbreiten!“

Tania Araujo

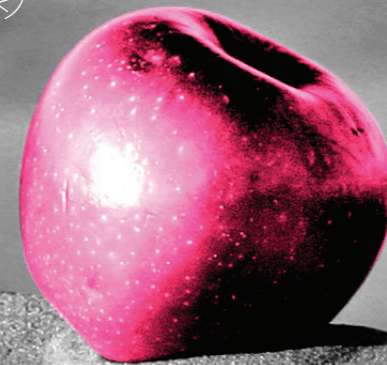
Mitautor_innen gesucht

Wir laden Sie als Pädagog_innen, Bildungsinteressierte, Lernende, Suchende... ein, uns dabei zu begleiten bildungspolitisch neue Wege zu beschreiten. Gestalten Sie diesen spannenden, nie endenden, vielgleisigen, kritischen, kreativen... Prozess mit



9
Literatur

„Missverstehen Sie uns jetzt besser“
(maiz)



Aiterwegmair, Katrin: Freire und Boal: Die Pädagogik und das Theater der Unterdrückten. Online unter: www.paulofreirezentrum.at, Wien, 2010

Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte: "multiple jeopardy" und die Bedeutung von Differenz. In den Analysen afrikanisch-amerikanischer Wissenschaftlerinnen. In: Lutter, Christina / Menasse-Wisebauer, Elisabeth (Hg.): Frauenforschung, feministische Forschung, Gender Studies: Entwicklungen und Perspektiven. BMWV (Hg.), Wien, 1999

Armin, Bernhard: Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung; in UTOPIEKreativ, Heft 156, Oktober 2003

Auernheimer, Georg: Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional. 2006, Online unter: <http://www.georgauernheimer.de/downloads/Schulsystem.pdf> [Zugriff am 23.05.2009]

Baer, Susanne: Interdisziplinierung oder Interdisziplinarität – eine freundliche Provokation. ZIF-Bulletin 19. ZIF, Berlin, 1999, 77 -82

Baquero Torres, Patricia: Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Seukwa, Louis Henri (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie. Band 1, Frankfurt am Main, 2009

Bauer, Birgit: Der Objektivitätsbegriff in der feministischen Debatte um die Naturwissenschaften. Hamburg, 2005

Beywl, Wolfgang / Schepp-Winter, Ellen: Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 29. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). Berlin, 2000

Bildungskontext Frauenmigration. Rahmencurriculum, Selbst-Evaluation und Politik. Frauenhertz, Initiative Minderheiten, maiz (Hg.). Wien/Linz, 2005

Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. Werkausgabe: Band 5: Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1985

Zukunftsministerium bm:bwk: Aktionsplan 2003. Gender-Mainstreaming & Frauenförderung in Schule und Erwachsenenbildung. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/1020/Aktionsplan_2003.pdf

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Spinu, Martina / Thorau, Henry (Hg.), Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1989

Brandhofer, Gerhard: Theater als Probestühne für politisches und soziales Handeln. SpectACT, April 2001. Online unter: www.spectact.at/files/newsletter/Theater_als_Probestuehne.pdf

Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet! Transkript, Bielefeld, 2010

BUM – Büro für ungewöhnliche Maßnahmen. Unser kleines Jenseits ~ Das Wir und der Antirassismus, ein Beitrag zur antirassistischen Arbeitspraxis. In: Grundrisse 6, Wien, 2003

Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003

Butler, Judith: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. (am. Originaltitel: Undoing Gender, 2004) Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009

Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2002

Butterwegger, Christoph / Kutscha, Martin / Berghahn, Sabine (Hg.): Herrschaft des Marktes –Abschied vom Staat? Folgen neoliberaler Modernisierung für Gesellschaft, Recht und Politik, Baden-Baden, 1999

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

Castro Varela, María do Mar: Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik . In: Bildpunkt, Zeitschrift der IG BILDENDE KUNST, Wien, 2007

Cepek-Neuhauser, Elisabeth: Die Evaluation von Ras Migras. In: Frauenmigration, Rahmencurriculum und Politik. Wien/Linz, 42

Dirim, Inci und Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Waxmann Verlag (Münster/New York/Berlin/München) 2009.

Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Löcker Verlag, Wien, 2008

Egger, Rudolf: Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien.; München, Wien, 1995.

Essed, Philomena: Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Rassismus und Migration in Europa, ARGUMENT-Sonderband AS 201; Hamburg, 1992, 375. zit. in: Handbuch zum Curriculum für anti-rassistische Bildungsberatung, maiz 2007

EZLN: Erklärung aus der Selva Lacandona. In Topitas (Ed.), ¡Ya basta! (pp. 20-22). Hamburg: Verlag Libertäre Assoziation, 1993

EZLN: "Heute sagen wir: Es reicht!". In A. Simmen (Ed.), Mexico. Aufstand in Chiapas. (pp. 49-53). Berlin: Edition ID-Archiv., 1993

EZLN: Weder Almosen noch Geschenke. In Topitas (Ed.), ¡Ya basta! (pp. 113-118). Hamburg: Verlag Libertäre Assoziation, 1994

Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne: 100 Jahre Koedukationsdebatte und kein Ende. Hauptartikel und Replik. In: Ethik und Sozialwissenschaften 7. Jg., H.4., 1996, 509-520 (Hauptartikel), 578 – 585 (Replik)

FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt): Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. In: C. Eichhorn / S. Grimm (Hg.): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik. Berlin, 1994, 49 -64

Fischer, Karin: PS Transdisziplinäre Entwicklungsforschung II, SoSe, Wien, 2009

Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit, Erster Band; Nördlingen; Suhrkamp Verlag, 1977

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen; Frankfurt am Main; Suhrkamp Verlag, 1994

Foucault, Michel: Warum ich die Macht untersuche; Wie wird Macht ausgeübt? in: Das Spektrum der Genealogie; Bodenheim; Philo Verlagsgesellschaft
Foucault, Michel: Das Subjekt und die Macht. In: Hubert L. Dreyfus u. Paul Rabinow. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault. Aus d. Amerik. v. Claus Rath u. Ulrich Raulff. Frankfurt a. M.: Athenäum, 1987. S. 241-261. (SM)

Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Übers. v. Ulrich Raulff u. Walter Seitter. 10. A. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowolt, Reinbek bei Hamburg, 1973

Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart, 1974

Freire, Paulo: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1981

Freire, Paulo / Macedo, Donald: Alfabetizacao: leitura do mundo pela palavra. Sao Paulo. Übersetzung Rubia Salgado, 1990

Freire, Paulo: Unterdrückung und Befreiung. Schreiner / Mette / Oesselmann / Kinkelbur (Hg.) Verlag Waxmann, Münster, 2007

Gächter, August: Dequalifizierung in Österreich 2001. In: Dokumentation der 6. Österr. Amutskonferenz. 2006, 46-49

Gächter, August: Referat: Bildung- und Beschäftigung von Einwanderern und Einwanderer. Beim Vernetzungstreffen für Bildungs- und BerufsberaterInnen; Kärnten, Mai 2008

Gerhardt, Heinz-Peter: Befreiende Pädagogik – ein multiparadigmatischer Ansatz, 3-4/2004
Online unter: http://www.freire.de/zeitschrif/dir_7/file_2.html

Götschel, Helene: Neue Inhalte für die Naturwissenschaften. Forum Wissenschaft, Marburg, 2005

Grada Kilomba-Ferreira: Die Kolonisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen. In: Hito Steyerl/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Unrast Verlag, Münster 2003

Gross, Melanie: Feministische postkoloniale Positionen. Hamburg, 2007

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Fallstricke des Feminismus. In: Polylog, Nr. 4, 1999, 13-24

Günzel, Stephan (Hrsg.): Raum: Ein interdisziplinäres Handbuch, XI, 372 S., 16 s/w Abb., Gebund, Verlag J.B. Metzler, 2010

Hall, Stuart: Encoding/Decoding. In: Hall, Stuart (Hrsg.) Cultur, Media, Language. Hutchinson, 1980;

Hall, Stuart: Denken an der Grenze. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main/New York: Campus, 2002

Harding, Sandra: Wissenschafts- und Technikforschung. In: Becker, Ruth: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Geschlecht und Gesellschaft; Wiesbaden, 2008

Harding, Sandra: Wissenschafts- und Technikforschung: Multikulturelle und postkoloniale Geschlechteraspekte. Wiesbaden, 2004

Hark, Sabine: Material Conditions. Begrenzte Möglichkeiten inter- und transdisziplinärer Frauen- und Geschlechterforschung. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 21, 2+3/2003

Hark, Sabine: Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 2005

Haslinger, D.: Paulo Freire und Augusto Boal - Pädagogik und Theater der Unterdrückten: Darstellung, Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Wirkung und die Anwendung einer lateinamerikanischen Theaterform in Europa. Diplomarbeit der Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien, 2009

Haug, Thomas: "Das spielt (k)eine Rolle!" - Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart, 2005

Holloway, John: Die Welt verändern, ohne die Macht zu übernehmen, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot. 2002

Horton, Myles zit. in: Mayo, Peter: Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire, Hamburg, 2006

Huffschnid, Anne: Diskursguerilla: Mehr als "schöne Worte". Wie die Zapatisten durch ihre Wortergreifung den Machtdiskurs unterwandern. In: Lateinamerika Nachrichten, 2004, 31. Jg., Nr. 355, 32 – 35

Huffschnid, Anne: Marcos Superstar. In Andreas Simmen (Ed.), Mexiko. Aufstand in Chiapas (pp. 88-94). Berlin: Edition ID-Archiv, 1994

Huffschnid, Anne: Marcos über "Marcos". Eine Collage. In Anne Huffschnid (Ed.), Subcomandante Marcos: Ein maskierter Mythos. (pp. 50- 66). Berlin: Elefanten Press., 1995

Jäger, Jochen / Scheringer, Martin: Transdisziplinarität: Problemorientierung ohne Methodenzwang. In: GAIA 1/1998, 11

Kahlert, Heike: Wissenschaftsentwicklung durch Inter- und Transdisziplinarität: Positionen der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Kahlert, Heike / Thiessen, Barbara / Weller, Ines (Hg.): Quer denken - Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen. Wiesbaden, 2005

Klippert, Heinz: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 12. Auflage. Weinheim und Basel, 2002 (Erstauflage 1994)

Krondorfer, Birge: Evaluation – Sinn, Bedeutung und Tun. In: Bildungskontext Frauenmigration. Frauenhetz, Initiative Minderheiten, maiz (Hg.), Wien/Linz, 2005, 19 -37

Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Welches Deutsch sollen wir lehren?“ In: E. Neuland (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Lang, Frankfurt 2006, 459 – 468

Krumm, Hans-Jürgen: Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. iudicium, München 2007, darin S. 170 - 179: "Ein Curriculum für Integrationssprachkurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen.

Maasen, Sabine: Zwischen Dekonstruktion und Partizipation: Transdisziplinaritäten in und außerhalb der Geschlechterforschung. In: Lucht, Petra / Paulitz, Tanja (Hg.): Recodierungen des Wissens. Stand und Perspektiven der Geschlechterforschung in Naturwissenschaft und Technik. Frankfurt/Main, 2008

maiz: Handbuch zu Curriculum für antirassistische Bildungsberatung. Sadjed, Arianne / Stöger, Marion / Prakash-Özer, Selin (Hg.). Linz, 2007

maiz: PreQual basics: Internationale Qualifizierung zum Einstieg in Gesundheits- und Pflegeberufe für Migrantinnen. Araujo, Tania / Caixeta, Luzenir / Cepek-Neuhauser, Elisabeth / Küng, Gabriela / Salgado, Rubia (et al.). Linz, 2009

maiz: Projektantrag Land der Berge – Land am Strand, 2007

maiz: 15 Jahre maiz. Am Anfang war El Dorado. Europas Suche nach dem Eldorado und die Utopien der Migration. Linz, Oktober 2009

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

Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, 2004

Mecheril, Paul: Zitat aus einer Mitschrift zur Podiumsdiskussion des Netzwerkes „Bildung schlägt Funken“ mit dem Titel: „Das österreichische Bildungssysteme aus der Perspektive von Migrant_innen“ in Linz, am 3.12.2009

Mecheril, Paul (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, 2010

Merkens, Andreas: Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung. In: Meyer-Siebert et al (Hg.): Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Hamburg, 2002

Messerschmidt, Astrid: Postkoloniale Bildungsprozesse – Transformationen Globalen Lernens. Wiesbaden-Nau-rod, 2004

Messerschmidt, Astrid: Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Mecheril, Paul / Broden, Anne (Hg.): Rassismus bildet. Bielefeld, 2010, 27-57

Mittelstraß, J.: Die Stunde der Interdisziplinarität? In: Kocka, J. (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis - Herausforderung - Ideologie. Frankfurt a. M., 1987

Mittelstraß, J.: Transdisziplinarität - wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanzer Universitätsreden 214, Konstanz, 2003

Morin, Edgar: Die sieben Fundamente für eine Erziehung der Zukunft. Verlag Krämer: Hamburg, 2001

Mühlen Achs, Gitta: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München: Verlag Frauenoffensive, 1998

Novy, Andreas: Didaktische Anregungen der Befreiungspädagogik Paulo Freires für die Entwicklungsforschung, Abteilung für Stadt- und Regionalentwicklung , SRE Discussion 2005/01 2005 .Online unter: <http://epub.wu-wien.ac.at>

Overwien, Bernd: Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt - Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, Wolfgang / Kirchhof, Steffen (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied, 2003

Peters-Atlas, Eine Welt, Magazin aus Mission und Ökumene, Nr.1 Februar 1996

Pewny, Katharina / Heinrichs, Gesa: Queere Bildung. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien, 2006, 228-234

Pohl, Christian / Hirsch Hadorn, Gertrude: Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung - Ein Beitrag des td-net. München; 2006

Quehl, Thomas: Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Transkript, Bielefeld, 2010, 183-208

Raffl, C., Hofkirchner, W.: Transdisziplinarität. Dialektik und Systemtheorie 2. In: Zimmermann, R. (Hg.), Naturalianz, Von der Physik zur Politik in der Philosophie Ernst Blochs, Kovac, Hamburg, 2006, 321-342

Ratzer, Brigitte: Frauen in der Technik – Daniela Düsentrieb oder Florence Nightingale?. In: Wuketits F. (Hg): Schöne Welt – Frauenwelt?. Kapfenberg, 1989

Reichenbach, Roland: Soft Skills. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien, 2008

Reutlinger, Christian: In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien, 2006

Rose, Nadine: Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Rassismus bildet. Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Transkript, Bielefeld, 2010, 209-233

Salgado, Rubia: Politischer Antirassismus und die Praxis in der Arbeit als und mit MigrantInnen. In: Bildungskontext Frauenmigration. Rahmencurriculum, Selbst-Evaluation und Politik. Wien/Linz, 2005, 9-12.

Salgado, Rubia: Rahmencurriculum. Frauenmigration und Arbeit. In: Bildungskontext Frauenmigration. Wien, 2005

Salgado, Rubia: Wie Anteilslose zu "Begünstigten" (nicht) werden. Radikaldemokratische Hoffnung versus Frontex und dergleichen. In: Alles Equal! Eine Publikation im Rahmen der Equalpartnerschaft wip/März 2007; 12-14

Salgado, Rubia: Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildungsarbeit und die Grenzen der interkulturellen Pädagogik. Reflexionen einer Lehrerin. Mehr als Deutschkurse. In: Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 5/2008

Salgado, Rubia: Realitätsverändernde Bildungsprozesse. Politische Bildungsarbeit im autonomen Migrantinnen-Zentrum maiz. In: Frauensolidarität Nr. 103, Schwerpunkt Selbstorganisation von Migrantinnen; Wien 1/2008

Salgado, Rubia: Das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache im Kontext der hegemonialen Gesellschaft. In: Dokumentation des 13. Bildungsseminars des Vereins LEFÖ. [Politische] Bildungsarbeit und Migrantinnen. Ganzheitliche Ansätze – Kritische Auseinandersetzungen. Wien, 2009, 23-31

Salgado, Rubia: Vortrag: Wie sprechen wir über Migration?, Salzburg, 2009

Santos, Boaventura de Sousa: Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition. New York: Routledge, 1995

Santos, Boaventura de Sousa: Rodríguez-Garavito, César (2005), "Law, Politics, and the Subaltern in Counter-Hegemonic Globalization", in B. S. Santos; C. Rodríguez-Garavito (orgs.), Law and Globalization from Below: Towards a Cosmopolitan Legality. Cambridge: Cambridge UP, 1-26.

Santos, Boaventura de Sousa: "Der Imperialismus ist zurück und zeigt es in Honduras", bei linksunten.indymedia.org, 2010

Santos, Boaventura de Sousa: Epistemologias do Sul, Editora Almedina, Porto, 2009

Schaller Franz (2004): Erkundungen zum Transdisziplinaritätsbegriff. In: Brand Frank, Schaller Franz, Völker Harald (ed.): Transdisziplinarität. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Beiträge zur THESIS-Arbeitstagung im Oktober 2003 in Göttingen. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Scharathow, Wiebke: Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexion in der Migrations- und Rassismusforschung. In: Rassismus bildet. Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Transkript, Bielefeld, 2010

Schmid, Thomas: Die Stunde des Comandante, Berliner Zeitung; erschienen am 10.03.2001

Schneider, Claudia: Vom heimlichen Lehrplan zu gender-fairen Unterrichtsmaterialien: Über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice. (Hg): Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens Universität Graz, 2006

Schnurer, Jos: Astrid Messerschmidt: Weltbilder und Selbstbilder. Rezension vom 26.05.2009 zu Online unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/7256.php> [Zugriff am: 20.03.2010]

Sertl, Michael: Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder!, Wien, 2002

Silva, Helen Márcia Barbosa: Entre processos de democratização e emancipação social : a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos contextos escolares do município de Cariacica/ES, UFES, Vitória, 2009.

Skutnabb-Kangas, Tove / Phillipson, Robert: Linguizismus: Kontrolle durch Sprache. In: Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses "Migration und Rassismus in Europa" Hamburg, 26. bis 30 September 1990, 204-215

Spindler, Peter: Das Theater der Unterdrückten - Transfermöglichkeiten in die Schule: Überlegungen zur Umsetzung grundsätzlicher Rahmenbedingungen in den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht, Diplomarbeit der Universität Wien, 2009

Spivak, Gayatri C.: The Spivak Reader. Donna Landry / Gerald Maclean (Hg.). Routledge, New York/London, 1996

Spivak, Gayatri Chakravorty: Achtung: Postkolonialismus!. In: Peter Weibel/Slavoj Žižek (Hg.), Inklusion : Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration. Wien, 1997

Sternfeld, Nora: Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Jacques Rancière, Antonio Gramsci und Michel Foucault. Wien, 2008

Tanzberger, Renate: Geschlechterbewusste LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen. Tagungsbericht „Schulqualität und Gender Mainstreaming“: eine Herausforderung für die Schule der Zukunft! Kainz-Kazda E. / Keppelmüller J. (Hg.), Linz, 2003

Tanzberger, Renate: Gender Mainstreaming. In: Agnieszka Dzierzbicka / Alfred Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien, 2006, 128-134

Terkessidis, Mark: Die Banalität des Rassismus. MigrantInnen zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Transkript, Bielefeld, 2004
Wagner, C.: Paulo Freire (1921 - 1997) Alphabetisierung als Erziehung zur Befreiung. In: E+Z – Entwicklung und Zusammenarbeit Nr. 1, Januar 2001, 17-19

Wallerstein, Immanuel: Soziale Konflikte in den unabhängigen Staaten Schwarzafrikas. Untersuchung zu den Begriffen von "Rasse" und "Statusgruppe". In: Ders./Balibar, Etienne: Rasse Klasse Nation, Ambivalente Identitäten, Hamburg-Berlin, 1990, 227- 246

Weiland, Dieter: Ökonomisierung der Pädagogik. In: Die Deutsche Schule; Nr. 4/2001

Weintz, Jürgen: Augusto Boals erweitertes Theaterkonzept: Die prospektiven und introspektiven Techniken. In: Wiegand, Helmut (Hg.): Theater im Dialog: heiter, aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten, Stuttgart, 2004

Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995/ 1. Vj., Stuttgart

Witzenbacher, Kurt: Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule, Oldenbourg, 1985

Ziemen, Kerstin: Inklusion Herausforderung an Schule, Gemeinschaft und Gesellschaft, Vortrag auf der Tagung "Integration und Tiroler Stolpersteine", 24.11.2004, Innsbruck auf Einladung der Plattform Integration 2004

Internetquellen:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Wiederverlautbarung der aktualisierten Version; Wien, 2001. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml [Zugriff am 13.03.2002]

Paulo Freire Zentrum: Paulo Freire. Online unter: http://www.paulofreirezentrum.at/index.php?art_id=52 [Zugriff am 15.12.2008]

Vamos: Paulo Freire. Online unter: http://www.vamos-ev.com/index.php?option=com_content&view=article&id=52:paulofreire-beitrag [Zugriff am 15.12.2008]

Mitautor_innen gesucht



*Wir laden Sie als Pädagog_innen, Bildungsinteressierte, Lernende, Suchende...
ein, uns dabei zu begleiten bildungspolitisch neue Wege zu beschreiten. Gestalten
Sie diesen spannenden, nie endenden, vielgleisigen, kritischen, kreativen...
Prozess mit*

maiz

Prinzipien

. Autonomie:

maiz ist ein von Parteien, Kirchen und sonstigen Organisationen unabhängiger Verein.

- **Selbstorganisation:** Zentrale Voraussetzung der Arbeit von maiz ist die Selbstorganisation von Migrantinnen jenseits neoliberaler Konzepte.
- **Kollektive Selbstermächtigung:** Wir setzen uns kritisch mit bestehenden Herrschaftsstrukturen auseinander um sie zu verändern.
- **Feministisches & kritisches Handeln:** maiz ist am Entwurf und an der Realisierung einer Praxis beteiligt, die nicht weiß, westeuropäisch, patriarchal, (post)kolonial oder heterosexuell festgelegt ist.
- **Ethische Empörung** ist die Grundlage für unser politisches Handeln.
- **Partizipation & Selbstvertretung:** Gleichberechtigte Beteiligung von MigrantInnen am politischen, kulturellen und sozialen Leben sowie ihre Einbindung in politische Entscheidungsprozesse.
- **Sexarbeit ist Arbeit:** Anerkennung der Sexarbeit als Erwerbsarbeit.
- **Gleiche Privilegien für alle & das Recht, nicht gleich sein zu müssen.** Schaffung rechtlicher, politischer, wirtschaftlicher und sozialer Bedingungen, die allen – unabhängig von ihrer sozialen und geografischen Herkunft, ihrem Geschlecht und ihrer sexuellen Orientierung – ein Leben in Österreich ohne Diskriminierung garantieren.
- **Kein Mensch ist „tabula rasa“:** MigrantInnen kommen nicht als „tabula rasa“ nach Österreich. Sie verfügen über Wissen, Bildung und Fähigkeiten, die anerkannt werden müssen.
- **Arbeit:** Bedingungsloses Grundeinkommen sowie freier Zugang zum Arbeitsmarkt für alle.

Bildungsgrundsätze

von maiz

- Unsere Angebote werden vom Prinzip der Anerkennung, der Aufwertung und der Erweiterung des Wissens und der Kompetenzen der beteiligten Teilnehmerinnen geleitet.
- Der Lernprozess gestaltet sich im Rahmen einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den für die jeweiligen Maßnahmen relevanten Themen.
- Wir orientieren uns an einem dialogischen Prinzip: Im Einklang mit den Ansätzen der ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ verstehen wir Dialog als ein Treffen von Subjekten, die sich anhand von Reflexion und Praxis an die Welt wenden, um sie zu verändern.
- Das Bewusstsein und die Reflexion über die gesellschaftliche Position der beteiligten Personen sowie die Thematisierung des Machtgefälles zwischen hegemonialen und ausgegrenzten Gruppen sind sowohl Bedingung als auch Ergebnis des dialogischen und antirassistischen Bildungsprozesses.
- Empowerment wird in maiz als politische Strategie verstanden, die das Ziel struktureller Transformation verfolgt. Wir betrachten die Förderung der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Problemursachen als wesentlichen Teil von Empowermentprozessen.
- Eine transkulturelle Perspektive manifestiert sich in unseren Bildungsangeboten vor allem als didaktische Aufarbeitung bestimmter Themen; sie ist aber nur eine unter den anderen Ansätzen in unseren Kursen. Im Rahmen der Bildungsarbeit sollen Ordnungen, die ausschließlich mit kulturellen Betrachtungen der Kursteilnehmerinnen und der mit Wanderung verbundenen Phänomene einhergehen nicht reproduziert und zementiert, sondern unter Einbeziehung von weiteren Aspekten wie Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Alter, Religion, Klasse/Sozialstatus, Besitz reflektiert und problematisiert werden.
- Arbeitslosigkeit wird hier nicht als Individualschuld, sondern als Folge von sozio-ökonomischen und politischen Entwicklungen betrachtet.
- Arbeitsmarktpolitische Bildungsmaßnahmen sollen Bewusstseinsprozesse in Gang setzen, welche es den Kursteilnehmerinnen ermöglichen, Formen und Perspektiven der Handlung als Subjekte in der Gesellschaft zu erforschen und zu verwirklichen. Letztendlich soll gemeinsam mit den Lernenden ein Raum entstehen, in dem die Entwicklung von Strategien zur Veränderung der eigenen Situation, aber auch der allgemeinen arbeitsmarktpolitischen Situation, stattfinden kann.

Impressum Redaktion

Verein maiz

Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen
Hofgasse 11, 4020 Linz, ZVR-Zahl 374569075
www.maiz.at

Autorinnen

Tania Araujo, Elisabeth Cepek-Neuhauser,
Beate Helberger
Mit Unterstützung von: Kathrin Bereiter, Christoph
Helberger, Bernadette Mayr-Okafor, Bettina Solero

Erstellt im Rahmen des Projektes

„Bildung schlägt Funken“ – TP1 –
„Panta rei-Bildung bewegt“

Copyright

Die Rechte der hier abgedruckten Texte verbleiben
bei maiz als Herausgeberin dieser Publikation.
Wenn Sie den einen oder anderen Text nach-
drucken wollen, bitten wir Sie, sich bezüglich der
Genehmigung an maiz zu wenden.

Lektorat

Stephanie Lettner, Renate Dobler

Layout

www.adriana-torres.at

Druck: datapress, Linz

Linz, August 2010

Gefördert durch



bm:uk



Der Apfel in der maiz Symbolik

Wie Adam und Eva werden wir Migrant_innen bekanntlich aus dem österreichischen Paradies - Garten Eden - ständig vertrieben, weil wir wie Eva verführen können und verbotenerweise vom Apfel der Erkenntnis essen wollen.

Am Anfang der Menschheit standen epistemologische wie machtpolitische Konflikte: über Monokultur des Wissens, der Kenntnisse, der Fähigkeiten und Kompetenzen.

In den reifen Apfel beißen wir, mit anthropophagischem Lachen und subversiver Kraft in Form von emanzipatorischer und politischer Arbeit. In den unverwechselbar pink gefärbten Apfel gebissen. Sündhaft pink gebissener Apfel, gebissene Weltkugel. Nicht irgendwo gebissen. Im Norden gebissen, weil Lokalisierung und Verortung unverzichtbare Momente der Befreiung sind. Gebissener Globus als Metapher gegen die im Norden konstruierten imaginären Geographien. Gebissen. Nicht von irgendwo aus, sondern vom Süden her. „Süden ist nicht nur ein physisch-geographischer Raum; es handelt sich um eine ‚Metapher für das Leiden des Menschen‘. Süden ist auch der privilegierte Ort der Kritik. Die Sicht

des Südens ist eine ‚epistemologische Zone‘, die sich in der ‚Geopolitik des Wissens‘ derjenigen des Nordens widersetzt.“ (Sousa Santos 2004)

Maiz und der Apfel der Erkenntnis: über die theoretischen, analytischen und erkenntnistheoretischen Fragen und Auseinandersetzungen hinaus werfen wir noch ein neues politisches Problem auf: maiz zielt darauf ab, eine Utopie in einer Welt zu verwirklichen, in der es keine Utopie gibt. Utopien haben ihre Zeitpläne, sagt Ernst Bloch (1985). Und wir haben auch Zeitpläne, Lehrpläne, Stundenpläne und sogar Handbücher.

Post Scriptum:

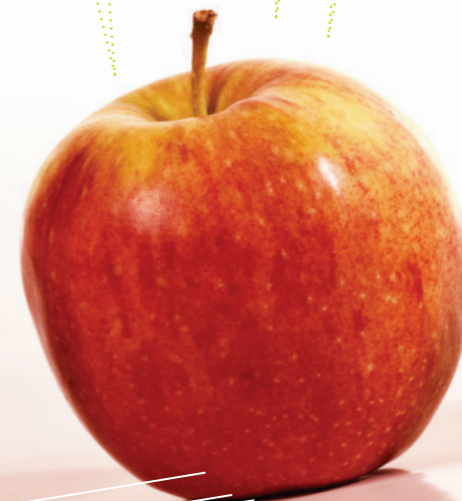
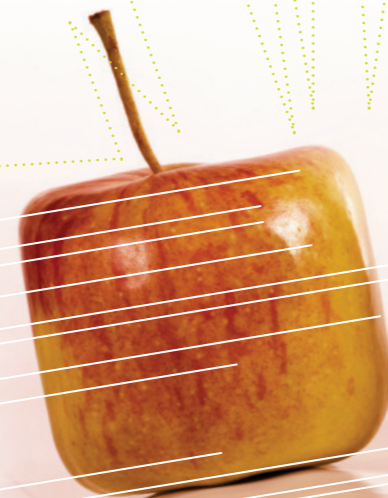
Am Anfang war der Apfel, bio und kalorienarm, ohne die Diktatur der Schönheit. Danach beherrschte die Badezimmerwaage das Leben von Adam und Eva. Und der Teufel selber errechnete das Idealgewicht der Menschen.

Aber das ist eine andere Baustelle...

Dr.ⁱⁿ Tania Araujo



Handbuch zum Unterricht als transdisziplinäres Projekt



Vorbereitungslehrgang zum
externen Hauptschulabschluss

maiz
Autonomes Zentrum
von & für Migrantinnen

