

A. Projektbeschreibung

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

B. Vor der Reflexivitätswerkstatt:

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

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

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

Eine weitere Voraussetzung für Pädagogische Reflexivität ist ein Bewusstsein über Differenzen zwischen den Werkstattteilnehmer_innen. Der geschützte Rahmen ermöglicht, solche Differenzen anzusprechen und auf ihre Wirksamkeit/Relevanz in der Gruppe zu untersuchen. Die Teilnehmer_innen arbeiten alle im gleichen Feld oder sogar in der gleichen Organisation und haben dort unterschiedliche Positionen: Sie sind mehr oder weniger beliebt, sie arbeiten seit langem oder kurzem in der Organisation, sie verdienen mehr oder weniger Geld, sie haben eine höhere oder niedrigere Position. Weitere Differenzkategorien sind zum Beispiel: Mehrheit/Minderheit; Männer/Frauen; Schwul/les/bi/trans/hetero, Migrant_in/Mehrheitsangehörige, bürgerlicher

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



Hintergrund/Arbeiter_innenhintergrund, anerkannte/nicht-erkannte Bildung, höher/niedriger bewertete Bildungsbiografie etc.

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

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

Bitte ergänzen Sie weitere Fragen zu anderen Differenzkategorien.

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

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

Bitte ergänzen Sie weitere Fragen.

C. Die Werkstatt „Wissen“:

C. 1. Beschreibung der Werkstatt:

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

Erstens arbeitet Paul Mecheril in seinem Konzept der „Pädagogischen Reflexivität“ explizit mit dem Begriff des „Wissens“: Er ist für ihn das zentrale Moment für Pädagogische Reflexivität überhaupt. Zweitens fokussiert er dabei insbesondere auf das Wissen der Unterrichtenden *über* „Lernende“, konkret über „lernende Migrant_innen“ und damit auf einen sehr spezifisch aufgeladenen Wissensbestand.

1. Für Mecheril bedeutet Pädagogische Reflexivität „das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen“ zu demaskieren und seine Wirkungsmacht zu reflektieren. Ihm geht es damit um eine Reflexion von verschiedenen Wissensbeständen, die das Handeln / die sozialen Interaktionen in Unterrichtssituationen prägen. Er spricht dabei aber nicht nur von fachspezifischem Wissen, sondern auch von sogenanntem „alltagsweltlichen“, „kulturellen“ Wissen, das uns so selbstverständlich ist, dass wir es nicht mehr als „bewusstes“ – sprich: einmal erlerntes – Wissen wahrnehmen. Er meint damit den allgemeinen Wissensvorrat von Individuen über sich selbst und die jeweilige Gesellschaft, wie etwa bestimmte soziale Verhaltensnormen. Dazu zählt – um ein sehr prominentes Beispiel zu geben –, dass Kinder schon sehr früh erlernen und wissen, wie sie sich als Mädchen oder Junge zu verhalten haben, bis dies irgendwann als nicht mehr erlernt, sondern als „natürlich“ empfunden wird.
2. Als weiteres Beispiel von – sowohl alltagsweltlichem als auch fachspezifischem – „Wissen“, das insbesondere für die Migrationspädagogik von zentraler Bedeutung ist, benennt Mecheril das „Wissen der Unterrichtenden *über* Kurs-Teilnehmer_innen“. Die spezifischen Aufladungen und Codierungen dieser Wissensbestände sind für eine reflexive Pädagogik im Bereich der „Basisbildung mit Migrant_innen“ besonders kritisch zu hinterfragen.

Ziel der Werkstatt ist es, handlungsleitendes Wissen bewusst zu machen, zu benennen und hinsichtlich seiner Wirkungsmacht in der bzw. auf die Unterrichtssituation zu reflektieren.

Dabei sind folgende Fragen zentral:

- Welches Wissen habe ich?
- Welches Wissen prägt mich?
- Wie ist dieses Wissen in den hegemonialen gesellschaftlichen Wissenskanon eingebettet?
- Was bestätige ich?
- Was lehne ich ab?

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



- Und wie bin damit gleichzeitig auch ich in und mit gesellschaftlichen Machtstrukturen verwoben?
- Welches Wissen führt zu welchen Haltungen mir und anderen Menschen gegenüber?
- Welches Wissen führt zu welchen Handlungen und Interaktionen?
- Wie wirken diese auf das soziale Beziehungsgefüge?
- Wie wirken sie insbesondere auf die Herstellung, auf die Bestätigung und Festigung oder aber auch auf das Aufbrechen von sozialen Machtpositionierungen, von sozialen Hierarchien und gesellschaftlichen Machtstrukturen?

C. 2. Konzepte zur Werkstatt:

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

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

1) Wissen und soziale Positionierung

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

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

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



Wissensvorrat verfügen, wissen über ihre „Ortsbestimmung“ und welche gesellschaftlichen Zuschreibungen, Zuweisungen und Möglichkeiten damit verbunden sind.

Diese alltagsweltlichen Wissensvorräte und damit die Positionszuweisung von Individuen werden allerdings von den gesellschaftlichen Individuen nicht als etwas sozial Hergestelltes wahrgenommen. Sie haben sich durch fortwährende Prozesse der Anerkennung, Reproduktion und Objektivierung quasi „vernaturlicht“, sie sind zur unhinterfragten Realität geworden. Der Prozess der Aneignung dieser Wissensvorräte ist aus dem Bewusstsein verschwunden, weshalb oftmals auch von einer „Inkorporierung“ dieser Wissensbestände gesprochen wird (etwa die Art und Weise, wie als Männer und Frauen positionierte Personen – um das Beispiel des Geschlechterwissens aufzugreifen – sich in bestimmten Situationen bewegen, handeln, aber auch fühlen, ohne dabei eine soziale Sanktionierung zu erfahren oder Irritation hervorzurufen). Auch die Differenzierung in Migrant_innen und Nicht_Migrant_innen und die damit verbundenen sozialen Positionierungen sind diesen alltagsweltlichen Wissensbeständen zuzuordnen.

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

Zentrale theoretische Bezüge: Wissenssoziologie, Sozialkonstruktivismus, epistemische Gewalt

Literatur (Auswahl):

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

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



2) Wissen und soziales Handeln

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

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

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

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

Erst durch das entsprechende Erkennen und auch Anerkennen der externalisierten Wissensvorräte durch fortwährendes Produzieren und Reproduzieren werden sie zu sozial verbindlichen Regeln und Normen, die sich in unterschiedlichen Institutionen letztlich manifestieren. Einmal als Norm legitimiert und objektiviert, bestimmen sie über individuelles und soziales Handeln. Wie oben bereits erwähnt, verliert sich durch den Prozess der Objektivierung der Prozess der Herstellung einer Handlungsnorm, sie wird dann zu einem gegebenen, nicht hinterfragbaren, sozialen Faktum.

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

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

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



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

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

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

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

Zentrale theoretische Bezüge: Wissenssoziologie, Sozialkonstruktivismus, Ethnomethodologie

Literatur (Auswahl):

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

3) Wissen und Macht:

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

Nicht alle Individuen werden gleichermaßen gehört, was allerdings die Grundvoraussetzung für eine mögliche Objektivierung und Legitimierung subjektiver Wissensvorräte wäre. Gayatri Spivak spricht in diesem Zusammenhang von hegemonialem Hören und meint damit, etwas verkürzt formuliert, dass subalterne Gruppen von der hegemonialen Gruppe nicht gehört werden. Dieses Nicht-Gehört-Werden steht in engem Zusammenhang mit dem Nicht-Erkennen und damit auch mit dem Nicht-Anerkennen von Wissensvorräten. Prozesse der Legitimation stellen zudem immer auch Praktiken der Diskurskontrolle dar, zu der nicht nur die Ritualisierung von Redesituationen zu zählen ist, sondern auch Ausschluss, Verbot, Tabuisierung oder etwa die Grenzziehung zwischen wahr und falsch. Gesellschaftliche Wissensvorräte sind demnach immer auch hegemoniale Wissensvorräte.

Inci Dirim und Paul Mecheril zeigen mit ihrem Konzept des „Sprachvermögens“, dass Nicht-Anerkannt-Werden auch eng mit dem Gebrauch von Sprache verbunden ist. „Sprachvermögen“ meint dabei nicht bzw. nicht primär die semantische und grammatikalische Korrektheit von Sprache, sondern bezieht die „Ortsgebundenheit“ der Sprecher_innen mit ein. Die Inkorporierung sozialer Differenzierungen wirkt sich in der Sprache bzw. im Sprachen-Sprechen aus. Zusammenfassend formulieren Dirim und Mecheril: „Mündliche und schriftliche Sprachpraxis sind nur angemessen als eine Frage der Kompetenz und des Wertes der Anerkennung, der dieser Sprachpraxis in einem bestimmten Raum zukommt, zu verstehen.“ (Dirim/Mecheril 2010, 102) Der Wert der Sprachen (auch im Sinne von Umgangssprache und Hochsprache) ist sozial geordnet und damit hierarchisch.

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

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

Literatur (Auswahl):

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

C. 3. Ablauf der Werkstatt:

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

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

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

James Luna, 1985-1987, „Artifact Piece“, Performance; online siehe:

http://www.yorku.ca/caitlin/1900/postcolonial/postcolonial_art.htm (Letzter Zugriff: 16.12.2013)

Infos zum Künstler: <http://www.jamesluna.com/> (Letzter Zugriff: 16.12.2013)

TextmaterialSelbstbezeichnungen von Lehrenden:

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

Ausschnitte aus Interviews mit DaZ-Lehrenden:

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

Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Ein Projekt von maiz im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA



C. 5. Selbstreflexion:

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

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

D. Pädagogische Reflexivität *in process*

Der Verein maiz möchte Anwender_innen der drei Werkstätten zu Pädagogischer Reflexivität ausdrücklich einladen, unsere Entwicklungen zu adaptieren, zu ergänzen und Erfahrungen und Überlegungen, die aus der Anwendung resultieren, an uns zu senden. Auf diese Weise kann der Nachdenkprozess über die Werkstätten zu Pädagogischer Reflexivität kontinuierlich aktualisiert und weiter vertieft werden. Rückmeldungen senden Sie bitte an: maiz@servus.at Auch maiz wird weiter an den Werkstätten arbeiten und sie u.a. durch weitere Beispiele ergänzen.