

Rosemarie Ortner & Elisabeth Hammerl

Involviert-Sein in gesellschaftliche Verhältnisse

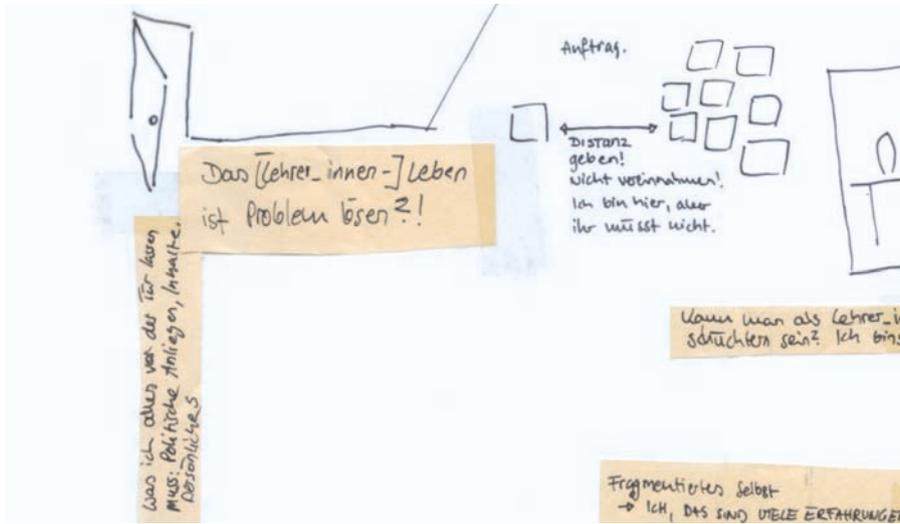
Im folgenden Kapitel möchten wir gesellschaftliche Dimensionen des pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses thematisieren. Unsere Ergebnisse verweisen darauf, dass die Verstrickung der Pädagog_innen in gesellschaftliche Machtverhältnisse, die über die konkrete pädagogische Situation weit hinausgehen, für das pädagogische Handeln von großer Relevanz ist und sich in den Ergebnissen als Aspekte des explizit oder implizit zum Ausdruck gebrachten Selbstverständnisses zeigt. [__1](#)) Wir wollen mit diesem Kapitel den Blick darauf lenken, dass wir als Pädagog_innen immer in machtvollen Prozesse verstrickt und – oft unbewusst und unbeabsichtigt – daran beteiligt sind. Zugleich sind wir auch diejenigen, die für die Gestaltung dieser machtvollen Prozesse in der pädagogischen Situation Verantwortung übernehmen müssen. Machtvollen Prozesse sind auch solche, in denen Privilegierung und Deprivilegierung, soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen sowie Verletzlichkeiten und Verletztheiten produziert und reproduziert werden.

Mit dieser Thematisierung geht es uns nicht darum, von Pädagog_innen zu fordern, alle ihre ›blinden Flecken‹ restlos zu reflektieren und aufzuarbeiten, um dann ›machtneutral‹ agieren zu können. Das halten wir für nicht möglich, da Menschen nie außerhalb von machtvollen Diskursen stehen – und in Diskursen bleibt für die Beteiligten immer etwas unsagbar bzw. unsichtbar. Wichtig ist uns vielmehr, darauf hinzuweisen, dass die Position der Pädagog_innen niemals eine machtneutrale sein kann und dass ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis zu entwickeln auch bedeutet, dies zu reflektieren und mit diesem Spannungsverhältnis einen produktiven Umgang zu finden.

In einer Karte zu einer erlebten pädagogischen Situation ist die halb offene Tür zum Klassenzimmer zu sehen. In der Nähe wurde die ›Franse‹ (= nachträglich angebrachter Kommentar zu eigenen Karten) angebracht: »Was ich alles vor der Tür lassen muss: politische Anliegen, Inhalte, Persönliches«.

[__1](#)) Mit dieser Perspektive greifen wir in *Facing the Differences* Astrid Messerschmidts Forderung nach einem »kontextuellen Ansatz« (Messerschmidt 2011) für Lehrer_innenbildung auf, die sie vor dem Hintergrund kritischer Bildungstheorie formuliert. Sie argumentiert, dass im Kontext einer Einwanderungsgesellschaft pädagogisches Handeln nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen die handelnden Pädagog_innen leben, verstanden werden kann und Möglichkeiten entwickelt

werden sollen, »das eigene Involviertsein innerhalb dieser Verhältnisse zu reflektieren« (ebd.: 114). Das Material und die Analysen in *Facing the Differences* zeigen, dass dies nicht nur im Hinblick auf Migration gilt. Pädagog_innen leben in sozialen Verhältnissen und agieren innerhalb von gesellschaftlichen Institutionen, die aus diesen Verhältnissen gewachsen sind und sind daher immer und auf unterschiedliche Weise involviert in diverse Machtverhältnisse, was auf verschiedenen Ebenen zum Ausdruck kommt.



SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 4, Ausschnitt

Im folgenden Kapitel geht es um die Reflexion dieser offenen Tür. Wir plädieren für einen unvoreingenommen Blick auf das Hin und Her an dieser Türschwelle, für einen Zugang zu pädagogischer Praxis, der eigene Positionierungen nicht ver- sondern aufdeckt und somit in die pädagogischen Prozesse einbringt und verhandelbar macht.

Der Begriff ›gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenz‹ __a) wurde im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* für solche Differenzen gewählt, die in pädagogischen Situationen zwar bedeutsam sind oder werden, aber auf allgemeine gesellschaftliche Machtverhältnisse verweisen. Im Gegensatz dazu wurden mit dem Begriff ›pädagogisch-institutionelle Differenzen‹ solche bezeichnet, die sich aus den pädagogischen Aufgaben – unterrichten, erziehen, beraten etc. – ergeben.

Gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen, die in unserem Material als relevant für das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis sichtbar wurden, beziehen sich auf Zugehörigkeit zur sprachlichen Minderheit bzw. Mehrheit, auf kulturelle Zugehörigkeit im postkolonialen Kontext, sozioökonomische Hintergründe, rassistische Ausschlüsse, geschlechtliche Identifizierungen, Stadt-Land-Unterscheidungen, religiöse Zugehörigkeiten, ökonomische Unterschiede sowie Zugehörigkeiten im Kontext der Migrationsgesellschaft. Sie wurden auf zwei Ebenen thematisiert, nämlich auf der Ebene des Handelns in pädagogischen Situationen, wo es um das Involviert-Sein von Pädagog_innen in diese Differenzen geht – und auf der Ebene pädagogischer Institutionen, wo die Institutionen selbst als Teil von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und als aktiv darin involviert thematisiert werden.

Der folgende Text stellt Material aus den drei *Research Studios* vor, die drei Themen zugeordnet werden:

- I.) Verschränkung gesellschaftlich strukturierter und strukturierender Differenzen mit pädagogisch-institutionellen Differenzen in pädagogischen Situationen
- II.) Pädagogischer Umgang angesichts von Ungleichheit in gesellschaftlich strukturierten und strukturierenden Differenzen
- III.) Involviert-Sein pädagogischer Institutionen in gesellschaftliche Verhältnisse

__a) An diese Unterscheidung von vier Ebenen von Differenzen lehnt sich auch der Beitrag *Unterscheiden – nicht unterscheiden* von Bernd Haberl und Cornelia Zobl an. Zur Genese dieser Kategorien hier noch eine Erläuterung: Im Laufe der Pilotphase wurden diese vier Ebenen von Differenzen, die in den Erinnerungsgeschichten eine Rolle spielen, im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* erarbeitet. Als ›allgemein gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen‹ betrachten wir etwa Gender, Sprache, sexuelle Orientierung, Ability, ethnische Zugehörigkeit und Alter. Differenzen, die sich aus den pädagogischen Aufgaben und deren professionell-institutionellen Rahmen ergeben – wie z. B. Lehrer_in / Schüler_in, Pädagog_in / Praktikant_in / Kind, Anfänger_in / Erfahrene_r – können als ›pädagogisch-institutionelle Differenzen‹ bezeichnet werden. Unter ›Differenzen im Gegenüber‹, sowohl auf Einzelpersonen als auch auf Gruppen bezogen, verstehen wir Zuschreibungen, die das Gegenüber als einheitlich und uneinheitlich konstruieren, wie etwa in der Rede von der ›schwierigen Klasse‹ oder der ›Lerngruppe mit Schüler_innen unterschiedlicher Lerntempi‹. Die vierte Ebene fasst die ›Differenzen im Selbst‹, d. h. die eigenen Diskontinuitäten und Widersprüchlichkeiten, die oftmals zugunsten einer kohärenten Erzählung von sich selbst ausgeblendet werden, deren Spuren sich aber in den Erinnerungsgeschichten finden lassen. Differenzen auf den verschiedenen Ebenen können in den Geschichten ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen.

I.) Verschränkung gesellschaftlich strukturierter und strukturierender Differenzen mit pädagogisch-institutionellen Differenzen in pädagogischen Situationen

Anhand von zwei Beispielen aus dem *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* möchten wir zeigen, dass Pädagog_innen, wenn sie ihre Positionierungen in Bezug auf gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen thematisierbar machen, auch ihre Positionierungen im Hinblick auf pädagogisch-institutionelle Differenzen zur Disposition stellen. Denn Differenzen stehen in den analysierten Narrationen nicht immer isoliert. Vielmehr tauchen sie miteinander verschränkt auf. [__2\)](#) Insbesondere pädagogisch-institutionelle Differenzen werden durchzogen von gesellschaftlich strukturierten und strukturierenden Differenzen. Im folgenden Textabschnitt werden solche Problematisierungen von Differenzen präsentiert, die auf größere gesellschaftliche Zusammenhänge verweisen, aber dennoch die pädagogische Situation strukturieren, indem sie das Machtverhältnis, in welchem pädagogisch-institutionelle Differenzen situiert sind, verschieben. Für das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis finden wir es daher wichtig, nicht davon auszugehen, dass es möglich sei, als Person unabhängig von gesellschaftlichen Kontexten zu handeln, sondern damit umzugehen, dass eine ›neutrale‹ Position nicht möglich ist.

Das zeigt sich etwa in der Erinnerungsgeschichte *Lulu*, die in einem nicht näher bestimmten südamerikanischen Land in einem Waisenhaus spielt. Erzählt wird ein Streitgespräch, in dem es zu gegenseitigen Zuschreibungen – westliche / europäische Bildung versus kulturelles, traditionelles Wissen – kommt. Pädagogisches Wissen erscheint als ein geographisch verorteter Diskurs (Europa und außerhalb Europas) und ist somit an die Herkunft der Personen geknüpft. Die Freiwillige wendet sich an den Heimleiter, der den Streit zu ihren Gunsten entscheidet. (Vgl. EA Geschichte: *Lulu*) Hier wird deutlich, dass die Auseinandersetzung über den richtigen Umgang mit einem Kind zwischen einer Pädagogin und der europäischen Freiwilligen durch postkoloniale Diskurse strukturiert ist (gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenz). Die eigentlich in der institutionellen Hierarchie untergeordnete Position der Freiwilligen (pädagogisch-institutionelle Differenz) gewinnt durch diesen machtvollen Diskurs an Macht und Einfluss. Das Wissen ist also in doppelter Weise in Hierarchien eingebunden: in die koloniale Geschichte und in die Hierarchie der Institution; erstere wirkt in dieser Geschichte auf die zweite.

Im Selbstverständnis der Freiwilligen spiegelt sich ein Dilemma des postkolonialen Diskurses wider: Das Beste für das Kind zu wollen ist wesentlich für pädagogisch-professionelles Selbstverständnis, kann aber nur im eigenen kulturellen Paradigma entschieden werden. Die unterschiedlichen Paradigmen stehen hier allerdings in einem Machtge-

[__2\)](#) Die unter dem Titel ›Intersektionalität‹ bzw. ›Interdependenz‹ zur Frage der Verschränkung von Differenzkategorien entwickelten Theorie- und Forschungsansätze finden zunehmend ihren Weg in die Erziehungswissenschaften.

Diese aufgreifend möchten wir hier auf den für pädagogisches Handeln wesentlichen Umstand aufmerksam machen, dass Differenzierungen, die an soziale Ungleichheitsverhältnisse (Race, Class, Gender, Ability ...) geknüpft sind, nicht nur strukturell und situativ miteinander verwoben sind, sondern auch unterschiedliche situative Wirkungen entfalten, je nach ihrer Einbettung in gängige und unver-

meidbare institutionelle Machtverhältnisse. Wir erachten das als zentral für das Nachdenken über pädagogisches Handeln in Institutionen. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird nun versucht, die Verschränkungen sozialer Kategorien mit spezifischen Unterscheidungskategorien pädagogischer Praxen zu ergründen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln herauszuarbeiten. (Vgl. zu Intersektionalitätstheorie: Lutz / Herrera Vivar / Supik 2010, Winker / Degele 2009, Walgenbach / Dietze / Horscheidt / Palm 2007; zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption: Walgenbach 2011, Weber 2009, Budde 2013)

fälle, in dem der kolonialen Logik zufolge europäisches Wissen auch heute noch über ›anderem‹ Wissen steht. Es gibt kein neutrales Wissen und kein neutrales Terrain für die Entscheidung. ___3)

In der Erinnerungsgeschichte *Zwiespalt* geht es um die Bedeutung der Zugehörigkeit einer Lehrerin zur sprachlichen Mehrheit und jene der Schüler_innen zu einer Minderheit (gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenz). Durch diese Positionierungen wird das Machtgefälle Lehrerin – Schüler_innen (pädagogisch-institutionelle Differenz) verstärkt und das Ohnmachtsgefühl auf Seiten der Schüler_innen intensiviert sich. Aus der Perspektive einer Schülerin erzählt diese Geschichte darüber, ___b) wie in einer Südtiroler Schulklasse die Italienischlehrerin, die selber Italienerin ist, die deutschsprachigen Schüler_innen gegenüber den italienischsprachigen in ihrer Benotung scheinbar benachteiligt. Der gesellschaftliche Kontext ist den Schüler_innen sehr präsent und aus ihrer Sicht wird die Positionierung aller Beteiligten in dieser gesellschaftlichen Situation deutlich thematisiert. Sie sehen sich als die gesellschaftlich Benachteiligten und wünschen sich transparente Benotungsstandards, die ihre sprachliche Herkunft berücksichtigen. Die Lehrerin sehen sie in einer gesellschaftlich machtvollen Position und nehmen an, dass deren Zugehörigkeit zur italienischsprachigen Mehrheit der Grund für die aus ihrer Sicht ungerechte, schlechtere Benotung wäre. Dies ist für die Schüler_innen aufgrund ihrer Erfahrungen in einem gesellschaftlichen Kontext die einzige Interpretationsfolie, die sehr schnell und ohne Nachfragen angewendet wird. Allerdings erwarten sich die Schüler_innen von der Lehrerin, angesichts der historischen Hintergründe sehr wohl vorurteilsfrei, wertfrei und reflektiert zu agieren. Dass die Schüler_innen ihre Italienischlehrerin im Kontext des historischen (Sprach-)Konflikts und in einer Reihe mit anderen Italienischlehrer_innen sehen, ist ein wichtiger Hintergrund für das pädagogische Handeln der Lehrerin. Unabhängig davon, ob die Lehrerin sich selbst als involviert begreift oder nicht, ist sie es dennoch, nicht zuletzt weil die Schüler_innen sie in diesem Kontext sehen – und das ist in der pädagogischen Situation relevant.

In dieser Geschichte wird Kommunikation als große Leerstelle sichtbar und damit konkrete Machtverhältnisse nicht bearbeitbar. ___4) Wissen und Erfahrung von Ungerech-

___3) Der Begriff ›Postkolonialität‹ verweist nicht auf Vergangenes, sondern vielmehr auf die Unabgeschlossenheit und das Fortdauern kolonialer Machtstrukturen. Weiters beschränken sich postkoloniale Machtverhältnisse nicht nur auf ehemalige Kolonialländer und Kolonien, sondern stellen einen machtvollen hierarchisierenden Wissensdiskurs über Okzident und Orient, Nord und Süd dar. Postkolonialität trifft somit auch gegenwärtige europäische Einwanderungsgesellschaften – dies wird auch in den Erziehungswissenschaften verstärkt eingebracht. Astrid Messerschmidt (2009: 47) macht darauf aufmerksam, dass es in einer postkolonialen Gesellschaft »keine Position jenseits der Verstrickungen« gibt. Zugleich weist sie darauf hin, dass »es der Pädagogik weitgehend an anspruchsvollen und selbstkritischen Auseinandersetzungen« (ebd.: 30) mit Erziehungsvorstellungen in Gesellschaften, die als die ›Anderen‹ konnotiert sind, fehlt. Unseres Erachtens bietet das Konzept ›Postkolonialität‹ (und in Rekurs darauf die Rede von Österreich und Deutschland

als ›postnationalsozialistische Gesellschaften‹) für pädagogische Professionalisierung eine Möglichkeit, eigenes Involviert-Sein vor dem Hintergrund ausgearbeiteter Theorien zu konkretisieren. Zu fragen ist, in welchen konkreten pädagogischen Situationen diese Wissensdiskurse aktualisiert werden und wie dabei machtvolle und untergeordnete Positionierungen verteilt werden. (Vgl. zum Diskurs um Postkolonialität: Castro Varela / Dhawan 2005, Messerschmidt 2007, Mecheril 2010, Castro Varela 2010)

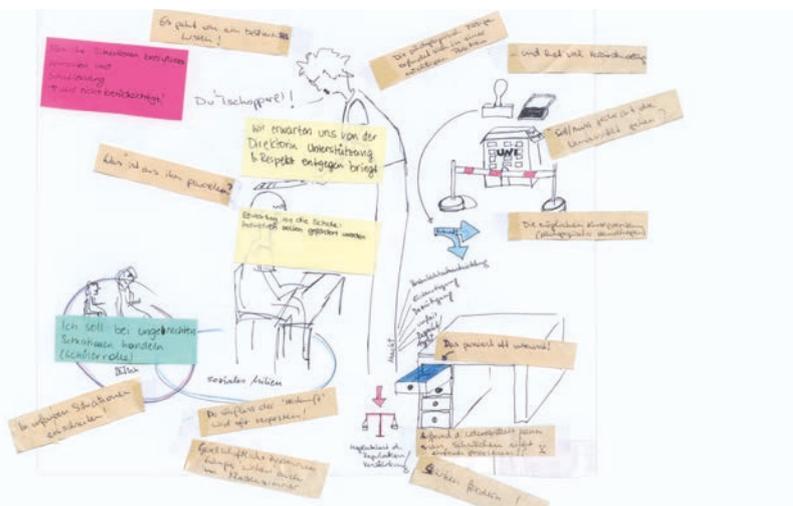
___4) Einer Pädagogik, die einen solchen kritischen Anspruch teilt, nämlich in Bildungsprozessen immer auch über Machtverhältnisse und deren Veränderung zu lernen, gab Henry Giroux mit seinen Elementen der kritischen Pädagogik Argumentationshilfen in die Hand. Er setzt einen ethischen Auftrag in der Vermittlung prominent und fordert das institutionelle Bildungswesen heraus: Im Rahmen von Bildungsprozessen gilt es nicht ›bloß‹ die verschiedenen Differenzprozesse im Bildungs-

___b) Im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* sollten Geschichten aus der Perspektive pädagogisch Tätiger geschrieben werden. In der Hauptphase stellte sich das als schwierig heraus, weil einige Mitforscher_innen noch wenig Praxiserfahrung mitbrachten und kaum auf konkrete Situationen zum gewählten Thema ›Vorurteil‹ zurückgreifen konnten. Daher entstanden einige Geschichten, die pädagogische Situationen aus Schüler_innenperspektive erzählen. Aus ihnen sind schwer Rückschlüsse auf das Selbstverständnis des_der Pädagog_in zu ziehen. Wir haben sie aber als Teil von ›Anforderungsdiskursen‹ verstanden, in denen Anforderungen an Pädagog_innen artikuliert werden, die für das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis als diskursive Bedingung verstanden werden können. Als solche sind sie in unsere Ergebnisse miteingeflossen.

tigkeit auf Seiten der Schüler_innen wird nicht anerkannt und auch nicht reflektierbar. Das entsprechende Lernpotential liegt brach. Wenn Kommunikation über die Positionierungen aller Beteiligten stattgefunden hätte, wäre ein Lernen über die konkreten Machtverhältnisse und in ihnen möglich gewesen.

Diese Geschichte verweist aber nicht nur auf das Involviert-Sein der Schüler_innen und der Lehrerin, sondern darüber hinaus auch auf die Verstrickung des Unterrichtsgegenstandes in gesellschaftliche Verhältnisse. Wenn in einer gesellschaftlichen Situation Sprache mit Gerechtigkeit / Ungerechtigkeit in Zusammenhang steht, ist diese Sprache als Unterrichtsgegenstand nicht neutral. Die gesellschaftliche Bedeutung der Sprache müsste im Unterricht berücksichtigt werden. __5)

Folgende Karte zu einer erlebten pädagogischen Situation zeigt einen interessanten Aspekt des Themas »Verschränkung von gesellschaftlich strukturierten und strukturierenden Differenzen und pädagogisch-institutionelle Differenzen« auf:



SV Karte mit zwei Seiten: als Edukand_in und als Edukatorin, Karte 5: 1, Ausschnitt

alltag kenntlich zu machen, sondern darüber hinaus auch mögliche Überwindungspotenziale, wenn Bildung als eine Verwirklichung von demokratischen Idealen verstanden wird. (Vgl. Giroux 1983)

__5) Die hier thematisierte gesellschaftliche Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes Sprache ist insbesondere für den Kontext Deutsch als Zweitsprache und die Ausbildungen in diesem Bereich interessant. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu unterrichten bedeutet in einem migrationsgesellschaftlichen Kontext die Sprache der dominanten Mehrheit zu vermitteln. Deutsch ist hier die legitimierte einheitliche Bildungssprache, an die legitimierte Identitäten und Zugehörigkeiten geknüpft sind und deren Kenntnis als Voraussetzung für den Erwerb von Aufenthaltsrechten fungiert oder als vermeintlicher »Integrationsindikator« konstruiert wird. İnci Dirim und Paul Mecheril (2010) streichen die Bedeutung der Machtdimension von Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft für Pädagogik heraus, die im pädagogischen

Kontext nicht bloß wirksam ist. Denn pädagogische Institutionen wie die Schule produzieren »(Wert-)Differenzen zwischen den sprachlichen Praxen der Migrationsgesellschaft« (ebd.: 106) und diesbezügliche sprachbezogene Normerwartungen – auf der Ebene der Schulorganisation, curricular, didaktisch und im Handeln der einzelnen Lehrer_innen. Die Institution Schule ist geprägt vom »monolingualen Habitus« (Gogolin 2010: 118), der deutsche Bildungssprache gegenüber anderen Sprachen und auch Varianten des Deutschen (Soziolekte, Dialekte) normativ setzt. Eine Auseinandersetzung mit diesen bildungssprachlichen Normerwartungen ist daher für die Pädagog_innenausbildung unabdingbar und zwar für alle Fächer und Schulstufen, wenn DaZ als Querschnittsmaterie verstanden wird (vgl. Ohm 2009). Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten bedeutet für mehrheitsangehörige Pädagog_innen auch, in einer Situation pädagogisch zu handeln, die in der pädagogischen Beziehung gesellschaftliche Hierarchisierungen professionell wiederholt.

Die Positioniertheit in gesellschaftlichen Differenzen, in diesem Fall geht es um das ›soziale Milieu‹ (sozioökonomischer Hintergrund), ist auf Seiten des_der Schüler_in als relevant (wenn auch oft vergessen) markiert. Ein Kreis, auf dem sein_ihr Stuhl steht, könnte als Ausgangsbasis, Verankerung oder beschränkter Radius gelesen werden. Darunter wurde eine ›Franse‹ angebracht: »Gesellschaftliche Zusammenhänge wirken auch im Klassenzimmer«. Auf Seiten der Lehrperson hingegen ist kein entsprechender Boden markiert. Sie steht quasi in der Luft, in den Beinen ist der Begriff »Macht« zu lesen. Ein Pfeil zeigt auf eine Waage mit der Unterschrift »Möglichkeit der Regulation / Verstärkung«. Die Lehrperson hat in diesem Bild keine sozioökonomische Herkunft, keine gesellschaftliche Situierung, die auf ihr Tun hier Einfluss hat. Wir könnten das Bild so lesen, dass stattdessen ihre Mächtigkeit sichtbar ist, die uns vielleicht den Blick auf diese Situierung verstellt. Die Zeichnung bricht ab, wo die Beine auf »Macht« stoßen und lässt offen, worauf die Person steht. Die Waage verweist darauf, dass sie soziale Ungleichheit ausbalancieren (regulieren) könnte, aber auch verstärken.

Diese Karte, von einem_einer angehenden Lehrer_in aus Schüler_innensicht gezeichnet, verweist darauf, dass pädagogisch-institutionelle Differenzen (hier Machtgefälle Lehrer_in-Schüler_in) und gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen (hier sozioökonomischer Hintergrund) interferieren und zwar insofern, als sie jeweils für die Beteiligten relevant und sichtbar werden.

Ähnlich lassen sich zwei Interviews von Universitäts-Lehrenden aus dem *Research Studio pädagogisch reflexives Interview* lesen. In beiden wird im Zusammenhang mit der geschilderten schwierigen Situation die Problematik erwähnt, dass die ökonomische Situation von Studierenden immer prekärer wird, viele trotz Vollzeitstudium nebenbei arbeiten gehen, also vollzeitstudierende Werkstudent_innen sind und dadurch zeitlich in Konflikt mit ihren universitären Verpflichtungen kommen. (Vgl. PRI Kategorisierung: IKL Lehrende 1 und ZSW Lehrende 1)

»Die Situation war schwierig, da die Interviewpartnerin wusste, dass Studierende viel arbeiten müssen, andererseits hat dieses Seminar Bedingungen. [...] Die Person hat fünf Jobs und muss dieses Seminar machen. Sie muss viel arbeiten um sich das Studium zu finanzieren.« (PRI Kategorisierung: ZSW Lehrende 1)

Diese Lehrende will die schwierigen ökonomischen Verhältnisse der benachteiligten Studierenden berücksichtigen, gleichzeitig soll und will sie auch auf die Einhaltung von maximalen Fehlzeiten und inhaltlichen Kriterien achten und erwartet sich von den Studierenden einen selbstverantwortlichen vernünftigen Umgang mit den Inhalten und Vorgaben. Was in den Schilderungen nicht thematisiert wird, ist die eigene ökonomische Situierung im Bezug auf die Lehrveranstaltung und das pädagogische Handeln darin. In der Szene erscheint eine Pädagogin, die professionell ist (handelt mit Bezug auf Inhalt, formale Anforderungen und die Situation der Teilnehmer_innen) und die einer Studierenden mit ökonomisch prekären Hintergrund gegenübersteht. Die ökonomische Situierung wird nur auf Seiten der Studierenden thematisiert, die professionelle Rolle scheint auf Seiten der Pädagog_innen Erfahrungen mit der eigenen ökonomische Situiertheit zu verdecken. Würde es das pädagogisch-professionelle Handeln beeinflussen, diese einzubringen? Einen von mehreren Lehraufträgen zu haben, die sie über die Runden bringen – das wäre der Situation der Studierenden nicht unähnlich – oder fix an der Universität angestellt zu sein – inwiefern positioniert das die Lehrende anders in der Seminar-situation? Macht es einen Unterschied, wenn sie früher ihr Studium selbst finanzieren musste oder von den Eltern unterstützt wurde? Und in welcher Weise kann sie solche Erfahrungen eigener Situiertheit in gesellschaftlichen Verhältnissen in ihr pädagogisches Handeln einbringen?

II.) Pädagogischer Umgang angesichts von Ungleichheit in gesellschaftlich strukturierten und strukturierenden Differenzen

Die folgenden beiden Geschichten sind aus der Perspektive eines_einer Praktikant_in im Kindergarten erzählt und in der Analyse wurde jeweils die Dimension des pädagogischen Umgangs mit Differenzen wichtig. In einer Situation geht es um Rassismus unter Kindern, was explizit Thema der Erzählung ist. In der zweiten wurden Genderdifferenzen und -hierarchien erst in der Analyse entdeckt, was die Analysegruppe zu Überlegungen anregte, wie pädagogisch mit ihnen umgegangen werden kann.

Die Geschichte *Das ausgeschlossene Kind* hat zwei handelnde Hauptpersonen: Julia, die pädagogische Praktikantin in einem Kindergarten und Lukas, das ›schwarze‹ Kind: »Lukas ist der einzige Schwarzafrikaner in der Kindergartengruppe«. (EA Geschichte: *Das ausgeschlossene Kind*) Die Praktikantin bemerkt, dass er von den anderen Kindern ausgegrenzt wird, er sitzt in einer Ecke und weint. Sie geht hin und tröstet ihn, was ihr auch gelingt. Am Ende wird in der Geschichte resignierend, in einer verallgemeinernden Aussage, über die Stärke von destruktiver Macht gesprochen, die bereits kleine Kinder ausüben können. Das lässt den_die Leser_in in einer gewissen Ratlosigkeit zurück. Die Hauptfigur ist selbst traurig über ihre pädagogische Hilflosigkeit gegenüber Rassismus.

Es handelt sich hier um rassistische Handlungsweisen in Bezug auf eine als ethnisch angenommene Differenz. Das ›schwarze‹ Kind erscheint als Opfer, die ›weißen‹ Kinder als Täter_innen, was am Ende noch verallgemeinert wird: ›Kinder generell sind gemein‹. Interessant ist, dass die Hautfarbe der Praktikantin unmarkiert bleibt. In ihrer Traurigkeit erscheint sie aber auf der Seite des Opfers. Die Hauptfigur sieht es als selbstverständlich, empathisch auf ein Kind einzugehen, wenn es traurig ist. Eine solche Konstruktion – der schuldigen (›weißen‹) Mehrheit und des Opfers, ermöglicht einerseits das Trösten des Kindes (darin erlebt Julia sich als professionell und erfolgreich), verstellt jedoch andererseits den Blick auf pädagogisches Handeln in Bezug auf gesellschaftliche Ungleichheit und Differenzen. Was pädagogisch zu tun bleibt, so erzählt die Geschichte, ist trösten. Das scheint die einzig mögliche professionelle Handlung zu sein. Und diese ist hier gut gelungen.

In der Geschichte wird sichtbar, dass Empathie mit einem von Rassismus betroffenen Kind und Traurigkeit über rassistisch motivierte Vorfälle alleine weder für die Kinder noch für die Pädagogin Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Diese Intervention stabilisiert vielmehr die Opfer-Täter_innen-Konstruktion.

In den Diskussionen während der Analyse wurde daraufhin nach ergänzenden Handlungsmöglichkeiten gesucht. Wir haben dabei das Spannungsfeld erörtert, Differenz in kritischer und anerkennender Absicht anzusprechen und dabei aber ungewollt zu festigen und so das Kind noch mehr zu etwas ›Anderem‹ zu machen. __c) __6)

__6) Die hier angesprochene Frage von Anerkennung und Repräsentation und das Dilemma, das damit einhergeht, lässt sich für die Pädagogik auch als Frage der Adressierung formulieren, wie dies Melanie Plößer mit Bezug auf Judith Butler und Jacques Derrida tut (für feministische Mädchenarbeit vgl. Plößer 2005; für Sozialarbeit in der Einwanderungsgesellschaft vgl. Plößer 2010). Sie beschreibt Differenzen als performativ: Die Anrufung von Teilnehmer_innen als etwas Bestimmtes (Mädchen, Migrant_in etc.) bedeutet die (sprachliche)

Repräsentation einer Differenz, die ungeachtet einer möglicherweise anerkennenden, kritischen Absicht zugleich diese Differenz als Identitäts- und Positionszuweisung reproduziert. So ist pädagogisches Handeln, das in Ungleichheiten intervenieren will, immer höchst ambivalent und zugleich selber involviert in diese Ungleichheiten. Wichtig ist uns, für Pädagog_innen nicht einen Ort außerhalb dieser Machtverhältnisse zu imaginieren, sondern diesen Platz innerhalb als Handlungsraum gestaltbar und reflektierbar zu halten.

__c) Dieser Aspekt wird im Beitrag von Bernd Haberl und Cornelia Unterscheiden oder Nicht-Unterscheiden – Umgangsformen mit Differenzen im pädagogischen Handeln in diesem Band ausführlicher diskutiert.

Auch auf der Ebene des Textes zeigt sich diese Schwierigkeit. Die Autorin erwähnt, dass das »schwarzafrikanische Kind« »fließend Deutsch« spricht. Dabei wird ein Vorurteil ungewollt wiederholt, denn niemand würde es für notwendig erachten, bei einem »weißen«, mehrheitsösterreichischen Kind auf seine Deutschkenntnisse hinzuweisen.

Außerdem wurde festgestellt, dass es nicht bloß um Differenz geht, sondern auch um damit verbundene Hierarchien (»Weiße« / »Schwarze«), deren Nicht-Benennung problematisch ist. Weiters wurde angemerkt, dass es einen Unterschied macht, mit welchen Begriffen eine Differenz sprachlich markiert wird, welche Konnotationen mit »Schwarz« / »Weiß« / »Afro-Österreicher« ... verbunden sind.

Die Hauptfigur in der Geschichte *Der Käfig*, ebenfalls eine Praktikantin in einem Kindergarten, muss eine »wilde« Gruppe von Buben beaufsichtigen, die in einem Käfig Ball spielen. Die beiden Pädagoginnen sitzen weiter weg zusammen und kümmern sich nicht um die Praktikantin, die sich allein gelassen fühlt. Sie hat es vorher schon geahnt, dass die Burschen so wild sind. Diese Vorahnung bestätigt sich dann auch. Die Praktikantin bekommt Angst, vom Ball getroffen zu werden und schließlich eskaliert die Situation und die Kinder streiten. Dabei wird sie als Streitschlichterin involviert und in dieser Rolle sowohl von Kindern der eigenen Gruppe als auch von der anderen Gruppe anerkannt. Allerdings wird die Situation erst gelöst, als eine der Pädagog_innen aufmerksam wird und eingreift. (Vgl. EA Geschichte: *Der Käfig*)

Interessant an dieser Geschichte ist, dass am Anfang, als sich die Praktikantin wenig handlungsfähig und in ihrer Rolle wenig anerkannt sieht, die Geschichte von »wilden Burschen« erzählt, vor deren unkontrolliertem Spiel die Praktikantin Angst hat. Später, als sie Autorität als Streitschlichterin zugesprochen bekommt und mehr Handlungsspielraum hat, spricht sie von »Kindern«. Hier wird eine hierarchische Gender-Differenz, die später von der institutionellen Differenz (Pädagogin / Kind) überlagert wird, sichtbar. Die den männlichen Kindern zugeschriebenen Eigenschaften »wild« und »unkontrollierbar« werden anfänglich miteinander verknüpft. __d)

Nachdem uns diese Konstruktion in der Geschichte als gesellschaftlich strukturiert aufgefallen ist, haben wir nach Möglichkeiten zur pädagogischen Gestaltung des Umgangs damit gesucht. Es zeigte sich, dass, wenn »Wildheit« nicht ursächlich mit »Männlichkeit« und Unkontrollierbarkeit verknüpft wird, Möglichkeiten der pädagogischen Gestaltung in den Blick kommen: z. B. Regeln für wildes Spielen gestalten, Raum umgestalten – »Wildheit« nicht in den »Käfig« sperren und so den Raum und »Wildheit« für alle zugänglich machen. Aus unserer Diskussion ziehen wir den Schluss, dass, wenn gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen aufgespürt werden, pädagogisch-professionelles Handeln im Umgang damit denkbar wird.

III.) Involviert-Sein pädagogischer Institutionen in gesellschaftliche Verhältnisse

Machtverhältnisse – Rahmen für das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis

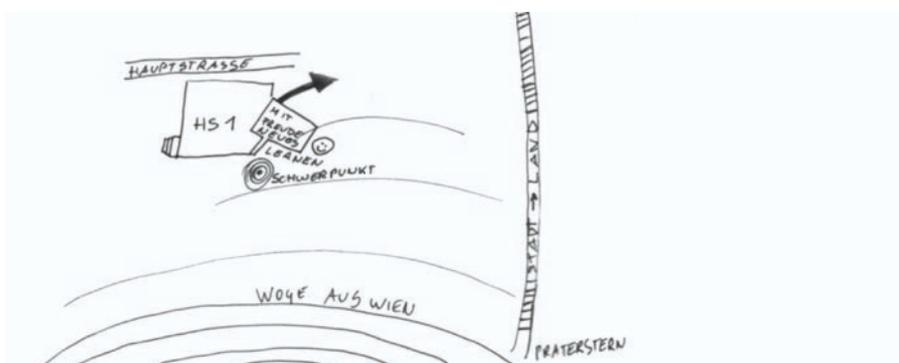
Die Karten zu den Exkursionen zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik in Wien und zu den beteiligten Institutionen BAKIP, IKL und Hauptgebäude der Akademie der bildenden Künste, tragen viele Markierungen von gesellschaftlich strukturierten und strukturierenden Differenzen, die sich in institutionellen Rahmenbedingungen pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses niederschlagen. Dieser Blick, der die eigene

__d) Im Beitrag *Rolle von Praktikant_innen und Anfänger_innen in der Hierarchie von pädagogischen Institutionen* suchen Andrea Hoyer-Neuhold und Lisa Lampl auch nach Ableitungen aus dieser Analyse für die Gestaltung von Praktikumsituationen. (Vgl. Gesamtausgabe des Sonderbands, online: <http://www.facingthedifferences.at>)

Positionierung weniger, dafür die der Institutionen mehr in den Fokus nimmt, ist den Themen der Karten, also den Exkursionszielen geschuldet. Durch den bewusst gewählten Kontrast verschiedener pädagogischer Einrichtungen, einschließlich der eigenen, fokussieren diese Kartierungen auf institutionelle Bedingungen pädagogischen Handelns und institutionelle Kontexte pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses, was in der Analyse der Erinnerungsgeschichten und der Interviews weniger deutlich wird. In den Karten, die sich mit eigenen Wegen zwischen und in den besuchten Institutionen auseinandersetzen, fallen vier Themen auf, in denen es um gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen geht: die Bedeutungen der Differenz Stadt-Land, Religion und religiös geprägte Traditionen in pädagogischen Institutionen, ökonomische Differenzen in pädagogischen Institutionen und der institutionelle Blick auf Zugehörigkeiten im Kontext der Migrationsgesellschaft.

Stadt und Land

Stadt und Land als zwei bedeutungsgeladene Kontexte von pädagogischen Tätigkeiten wurde insbesondere bei der Exkursion zu einem Gymnasium in einer ländlichen Gemeinde nahe Wien reflektiert und in Karten markiert. Verzeichnet wurden z. B. der eigene Wechsel des Kontextes, von der Stadt aufs Land zu fahren:



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 7, Ausschnitt

Verzeichnet wurde auch das Bild, der ›chaotischen Stadt‹ und des ›idyllischen Landes‹, wo pädagogisches Arbeiten viel leichter sei, was von Pädagog_innen in den besuchten Einrichtungen mehrfach angesprochen wurde, auch als Grund für die bewusste Entscheidung, von Wien nach Niederösterreich zu pendeln.



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8, Ausschnitt

Als nicht selbstverständlich vermerkt wurde in der Verschriftlichung dieser Karte, dass die Personen in den besuchten Einrichtungen einen Blick auf die Stadt vermittelt haben, in dem die Stadt als etwas Fremdes, bisweilen Bedrohliches erscheint. Für die Exkursionsteilnehmer_innen aus Wien hingegen ist die Stadt das ›Eigene‹. (Vgl. SV Verschriftlichung der Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien Karte 8)

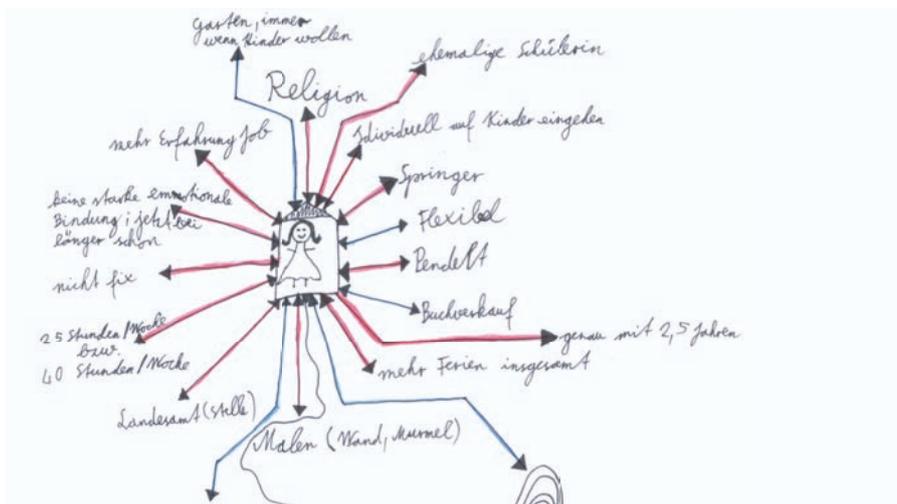
Im Blick von ›draußen‹ auf ›die Stadt‹ werden Unterschiede als relevant gesetzt, die so aus der ›Innensicht‹ gar nicht bemerkt werden. So etwa der Unterschied zwischen Hauptschulen am Land und Hauptschulen in Wien. Markiert wurde in diesem Kontext die Aussage des Direktors, dass »die Wiener ihre Hauptschulen nicht im Griff haben« (ebd.) und dass dies aber kein Grund dafür sei, dass nun am Land auch alle ins Gymnasium gehen müssen.

Ein_e Schüler_in verzeichnet allerdings die Frage »Wirklich Stadt – Land arbeiten Unterschied?« (SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 3) – ein zweifelnder oder überraschter Zugang zu dieser Differenz – die für viele der aus der Stadt kommenden Zeichner_innen ebenso ein Bezugspunkt für ihr Selbstverständnis zu sein scheint wie für die Personen, die sich an diesem Tag für ein Gespräch mit der *Sich Verzeichnen*-Gruppe zur Verfügung stellten und am Land pädagogisch arbeiten.

Religion und religiös geprägte Traditionen in pädagogischen Institutionen

Die BAKIP ist eine konfessionelle Bildungseinrichtung, das IKL hingegen nicht. So wundert es nicht, dass Religion und daran geknüpfte Differenzen auf verschiedene Weise im Material erscheinen.

Folgende Markierung auf einer Karte setzt Religion als ein wichtiges Thema, zu dem die Kindergartenpädagogin (Gesprächspartnerin im Kindergarten außerhalb von Wien) in einem Verhältnis steht, das durch einen doppelseitigen Pfeil symbolisiert wird:



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 3, Ausschnitt

Die Frage, die diese_r Schüler_in im Blick hatte – das wurde im Gruppengespräch über die Karte deutlich – ist: Muss ein_e Pädagog_in sich mit Religion beschäftigen? Der doppelseitige Pfeil zwischen Pädagogin und Religion lässt sich aber auch vielfältig interpretieren. Es könnte hier um religiös motivierte pädagogische Überzeugungen genauso

gehen, wie um konfessionelle Trägerschaft als Rahmenbedingung eigenen Handelns oder die Reflexion eigener Zugehörigkeit zu einer Kultur voller religiös geprägter Traditionen, in diesem Fall katholischen Traditionen.

Für ersteres Thema finden sich keine weiteren Spuren im Material. Aber die Themen konfessionelle Trägerschaft und kulturell-religiöse Zugehörigkeit lassen sich im Material finden.

In den *pädagogisch reflexiven Interviews* wird das Thema konfessionelle Trägerschaft von Bildungseinrichtungen nicht mit Bezug auf das Selbstverständnis oder auf die geschilderte pädagogische Situation, sondern als Rahmenbedingung thematisiert, z. B. beschreibt ein_e Schüler_in: »Der Kindergarten ist ein katholischer Pfarrkindergarten, in dem vor dem Mittagessen gebetet wird und mit den Kindern in die Kirche gegangen wird« (PRI Kategorisierung: Schülerin 7). Eine BAKIP-Lehrende erwähnt, dass es sich bei der BAKIP um eine Einrichtung mit kirchlicher Trägerschaft handle, dass aber dennoch den Schüler_innen ganz unterschiedliche Kindergärten als Praxisplätze zugänglich gemacht werden. »Damit sie ein möglichst umfassendes Bild bekommen, was es an Institutionen so gibt« (PRI Kategorisierung: BAKIP Lehrende 1). Die konfessionelle Trägerschaft scheint also von Bedeutung zu sein. Welche Bedeutung eigenes Involviert-Sein in diesem Feld hat, bleibt aber offen.

Eine mögliche Spur legt diesbezüglich die Erinnerungsgeschichte *Das Schweigen der Kinder*. In dieser Geschichte ist eine Praktikantin in einem konfessionellen Kindergarten ›gelandet‹, dem sie offenbar skeptisch gegenüber steht. Für die Subjektkonstruktion in der Geschichte dient Konfessionalität als Abgrenzungsfolie: Die Praktikantin wird als progressiv dargestellt, während die Institution und die darin arbeitende Pädagogin als altmodisch in ihren pädagogischen Prinzipien und als streng gezeichnet wird, was mit der konfessionellen Trägerschaft verknüpft wird. Diese Subjektkonstruktion – dort die unprofessionelle konfessionelle Einrichtung, hier die progressiv eingestellte Praktikantin – ermöglicht in der Geschichte, dass die Praktikantin sich als eine erlebt, die weiß, was sie pädagogisch gut findet. In Abgrenzung zum konfessionellen Kindergarten kann sie ihre Kriterien schärfen. Allerdings steht sie so der Pädagogin und der Einrichtung oppositionell gegenüber, ohne offene Kommunikationshaltung, die ihr ermöglichen würde, Informationen zu den institutionellen Bedingungen ihrer (eingeschränkten) Handlungsmöglichkeiten einzuholen und in diesem Sinne zu lernen. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Das Schweigen der Kinder*) __e)

Wenn im Material das Thema Religion auftaucht, dann oft in der Bedeutung von ›Kultur‹ im Sinne religiös geprägter Traditionen. Der Umgang mit Festen, die religiöse Bedeutungen haben, taucht wiederholt in Karten auf. Dabei dominiert das Thema der Zugehörigkeit der Kinder zu unterschiedlich religiös geprägten Kulturen. Wie kann pädagogisch damit umgegangen werden? Auf mehreren Karten zur Exkursion außerhalb von Wien ist eine Markierung für die Frage einer Schülerin im Kindergarten zu finden. Sie fragte, ob Feste der verschiedenen Religionen, denen die Kinder angehören, gefeiert werden oder nicht. In Niederösterreich kann nach Auskunft der Kindergartenpädagogin eine spezialisierte interkulturelle Pädagog_in eingeladen werden, wenn ein Kind in der Gruppe einer anderen als der dominanten Mehrheitsreligion angehört. In einer Karte wird dieser Umgang mit Religions- / Kulturzugehörigkeit jenem in städtischen Wiener Kindergärten gegenübergestellt, in denen bewusst keine religiöse Vermittlung betrieben werde. Eine starke Differenz zwischen Stadt (W = Wien) und Land (NÖ = Niederösterreich) wird hier behauptet, wobei religiöse Tradition dem Land zugeordnet wird:

__e) Dieser Aspekt der Analyse wird im Beitrag von Andrea Hoyer-Neuhold und Lisa Lampl *Rolle von Praktikant_innen und Anfänger_innen in der Hierarchie pädagogischer Institutionen* in diesem Band genauer beleuchtet.



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8, Ausschnitt

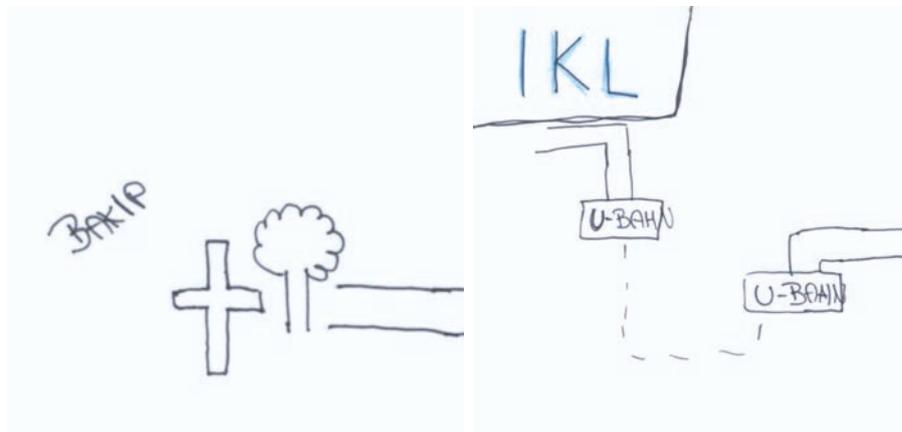
Ist »Gott sei Dank« hier ironisch zu verstehen? Und verortet sich die aus Wien ange-reiste Zeichner_in auf der Wiener Seite der Trennlinie?

Allerdings wird Zugehörigkeit zu religiös geprägten Traditionen nicht nur dann zum pädagogisch relevanten Thema, wenn es um verschiedene Kulturen geht. Auch christliche Feste und Traditionen erfordern die Reflexion des pädagogischen Umgangs damit, unter anderem, weil Religion und Tradition auch als Sache des Elternhauses gelten, wie an einer Situation aus einem pädagogisch reflexiven Interview gezeigt werden kann: Eine Kindergartenpraktikantin wird während eines Spiel von einem Kind gefragt, ob es »das Christkind« gibt. Die Interviewpartnerin beschreibt ein starkes inneres Stressgefühl angesichts dieser aus ihrer Sicht wichtigen Frage für das Kind, da sie nicht weiß, wie sie »richtig« darauf reagieren kann. Sie ringt innerlich darum, dem Kind weder ein Ja, noch ein Nein auf seine Frage anzubieten, um den Eltern nicht in den Rücken zu fallen. (PRI Kategorisierung: Schülerin 5) Die Verbindung mit den familiären weihnachtlichen Ritualen macht wohl die »Brisanz« und Gewichtigkeit der Frage aus. »Das Christkind« kann nicht wie eine beliebige Figur aus einem Märchen (die auch Kulturgut darstellt) behandelt werden. In der Unschlüssigkeit der Praktikantin kommt ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis zum Ausdruck, dass dem Kind zu dieser Frage eine »absolute« Antwort gegeben werden müsste, die Beantwortung dürfte aber auch auf keinen Fall im Widerspruch zur Kommunikation in der Familie zu diesem (religiös-traditionellen) Thema liegen. Im Umgang mit Religion und religiös geprägten Traditionen tut sich offenbar eine weitere Differenz auf, nämlich die zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen von Eltern und denen des_der Pädagog_in bzw. der pädagogischen Institution.

Im *Research Studio Sich Verzeichnen* wurden auch die beiden projekttragenden pädagogischen Institutionen zum Thema gemacht und somit der institutionelle Rahmen dieser Forschungsarbeit. Dabei wurde konfessionelle Trägerschaft als Unterschied der Institutionen bemerkt: In sehr vielen Karten zur Exkursion zwischen BAKIP und IKL wurde die BAKIP als konfessionelle Schule markiert. (Vgl. SV Karte: Exkursion von der BAKIP über Akademie-Hauptgebäude zum IKL, Karte 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13 sowie SV Karte: Exkursion vom IKL über Akademie-Hauptgebäude zur BAKIP, Karte 10) In einer Verschriftlichung der Karte einer Studierenden wird das Befremden thematisiert, das die Verschränkung von

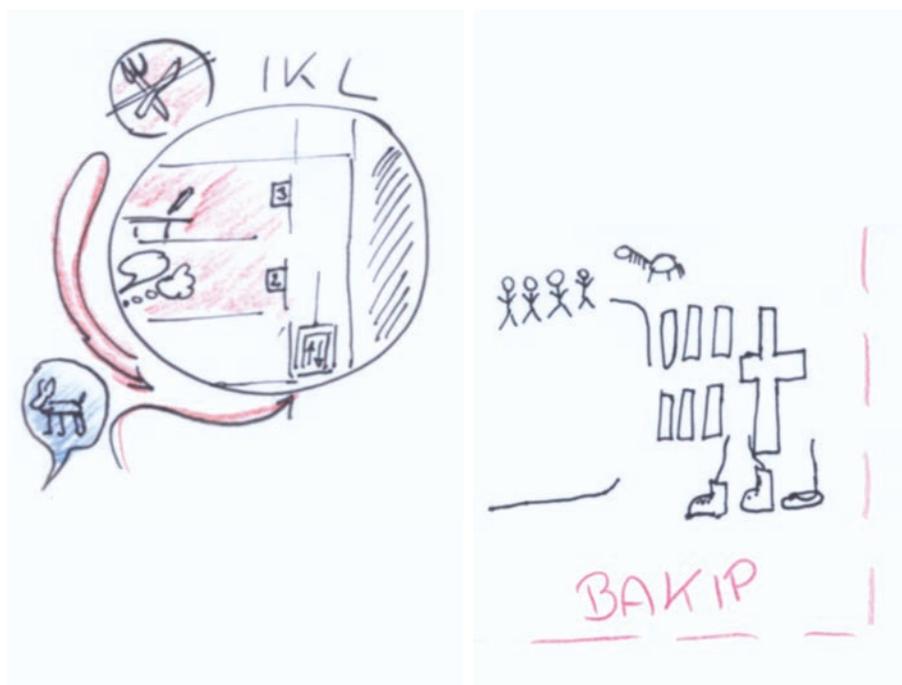
Ausbildung und Religion / konfessionelle Trägerschaft auslöste. Interessant ist jedoch, dass für die Ausrichtung der Trägerschaft des IKL in diesen Gegenüberstellungen kein Zeichen entwickelt wurde. Hier zwei Beispiele von Zeichen, die für die Trägerschaft gefunden wurden:

Während die BAKIP von diesem_r Schüler_in mit einem Kreuz markiert wird, liegt das IKL in derselben Karte einfach nahe der U-Bahn:



SV Karte: Exkursion von der BAKIP über das Akademie-Hauptgebäude zum IKL, Karte 2, zwei Ausschnitte

Auch auf der Karte eines Lehrenden ist die BAKIP mit einem Kreuz versehen, im IKL hingegen findet sich kein vergleichbares Symbol. Während allerdings Messer und Gabel einen Unterschied zwischen den beiden Institutionen anzeigen (Nicht-Vorhandensein einer Mensa im IKL), ist das Nichtvorhandensein von christlichen Symbolen im IKL nicht markiert.

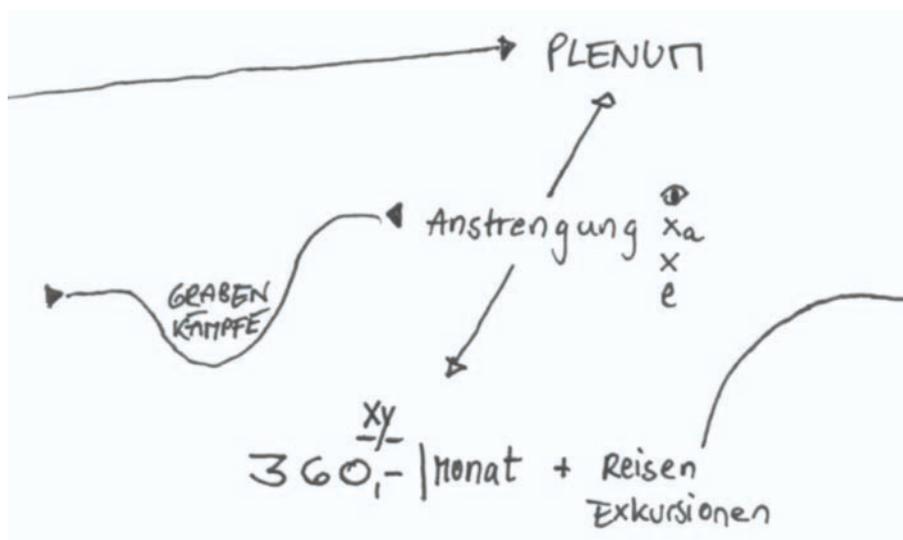


SV Karte: Exkursion vom IKL über Akademie-Hauptgebäude zur BAKIP, Karte 1/ Karte 4, zwei Ausschnitte

Ökonomische Differenzen in pädagogischen Institutionen

Ökonomische Differenzen sind ein weiteres Thema, das in einigen Karten sichtbar wird – und zwar tauchen sie einmal als Involviert-Sein von Pädagog_innen in kollegialen Hierarchien auf, die mitsamt den damit einhergehenden Einkommensunterschieden durch unterschiedliche Ausbildungsdauer legitimiert werden. ^{__f)} Hier möchten wir im Folgenden einen anderen Aspekt dieser Differenzen aufgreifen: Sie erscheinen auch auf Seiten der Kinder bzw. Schüler_innen, als Ungleichheitsstrukturen, die pädagogische Institutionen durchziehen bzw. dort reproduziert werden.

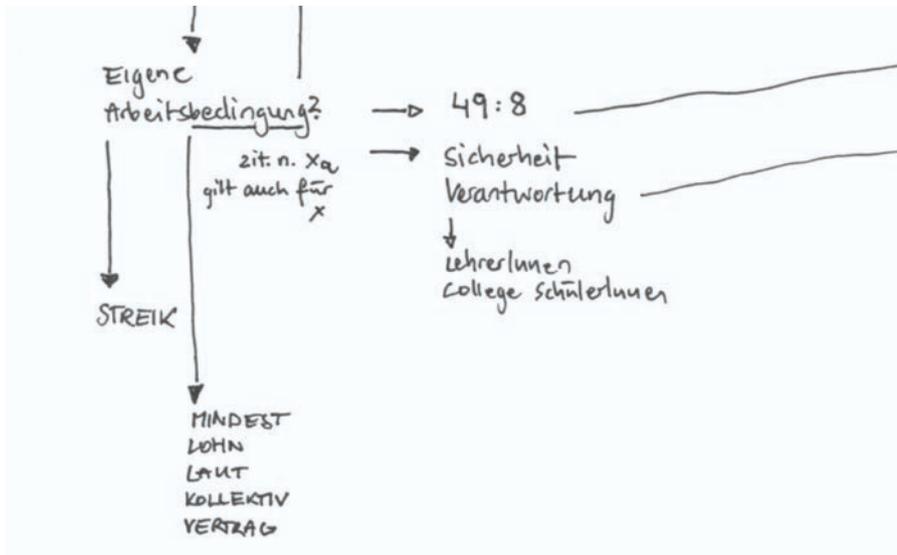
Insbesondere die Karten zur Exkursion zu einer Nicht-Regelschule und einer Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik verzeichnen, ökonomische Unterschiede betreffend, die familiären Hintergründe der Kinder / Schüler_innen in den besuchten Institutionen. Verzeichnet wurde, dass in der Kindergruppe der Elternbeitrag sehr gering ist, da das Projekt mit öffentlichen Geldern gefördert wird. In der Alternativschule hingegen, so wurde bemerkt, ist das Schulgeld relativ hoch. Es gibt innerschulische Umverteilungsversuche, allerdings scheint der familiäre Hintergrund der Kinder im Schnitt ein recht wohlhabender und selten einer mit Migrationskontext zu sein. Im Gegensatz zum ökonomischen Hintergrund der Eltern scheint zu stehen, dass Lehrer_innen in freien Schulen nicht nach dem Lehrer_innendienstrecht öffentlicher Schulen bezahlt werden und eklatant weniger verdienen als in Regelschulen. In dieser Karte ist das Thema Geld und Umverteilung als gemeinsame Anstrengung und Konfliktpotenzial zwischen allen Beteiligten verzeichnet. (Legende: Auge = Autor_in, xa = Lehrer_innen, x = Schüler_innen, e = Eltern)



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8, Ausschnitt

Diese Studierende fand die Tatsache eine Markierung wert, dass die Pädagog_innen, Eltern und Kinder dieser Schule die Involvierung ihrer Institutionen und der einzelnen Schüler_innen in ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse offen verhandeln. In dieser Karte werden auch die ökonomischen Bedingungen der Lehrer_innen unter dem Titel *Arbeitsbedingungen* angesprochen – allerdings an einer anderen Stelle und mit dem obigen Ausschnitt nicht direkt verbunden. Offenbar werden diese Fragen nicht im Plenum der Schule diskutiert.

^{__f)} Darauf gehen Lisa Lampl und Anna Pritz in ihrem Beitrag *Mit Kolleg_innen zusammenarbeiten* ein. (Vgl. Gesamtausgabe des Sonderbands, online: <http://www.facingthedifferences.at>)



SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 5, Ausschnitt

Pädagogische Institutionen im Kontext der Migrationsgesellschaft

Der institutionelle Umgang mit Zugehörigkeiten im Kontext der Migrationsgesellschaft wurde ebenfalls in den Karten zu dieser Exkursion verzeichnet. Der Pädagoge in der besuchten multikulturellen Kindergruppe berichtete, dass diese Einrichtung vorwiegend von Kindern in Asyl- oder Migrationssituationen besucht wird, was in vielen Karten zu dieser Exkursion einen Niederschlag fand. Im Folgenden möchten wir allerdings weniger diese Erzählung, als vielmehr die unterschiedlichen graphischen Zeichen, die für die Reflexion auf die Aussagen des Pädagogen entwickelt wurden, betrachten. [__g](#)) Die Frage, die wir uns dabei gestellt haben, ist, welche Zeichen gewählt werden und welche Erkenntnismöglichkeiten sie in der Zusammenschau bieten.

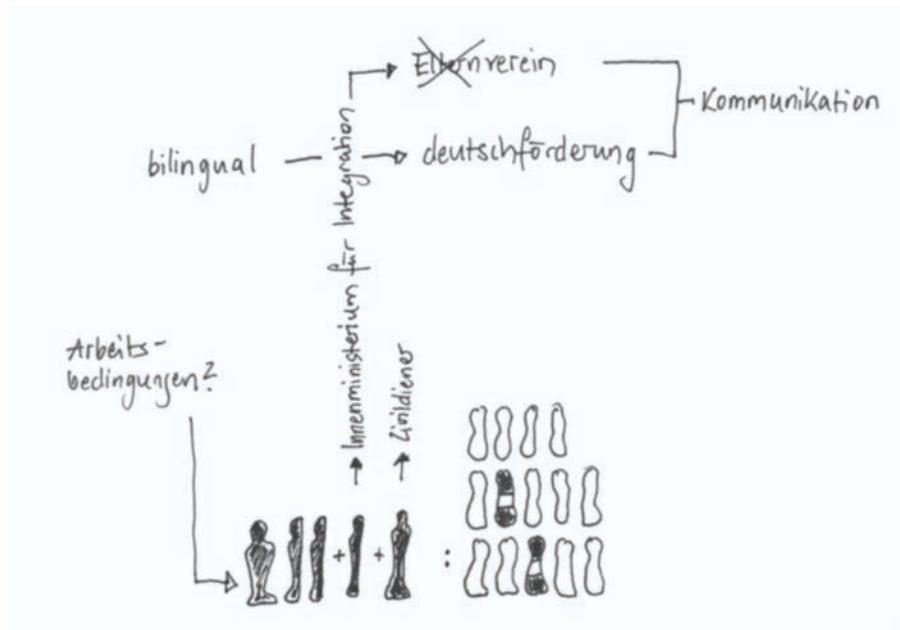
Im ersten Beispiel wird das »A« für Austria verwendet. Dieses Zeichen wird vor allem zur Kennzeichnung der Herkunft von Waren oder KFZ verwendet.



SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 5, Ausschnitt

[__g](#)) Die Karten können auf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden. Zumindest sind sie unseres Erachtens in dreierlei Hinsicht verstehbar: als »Notizen« über eine erlebte Situation, als Ausdruck von Reflexionsprozessen über diese Situation und als entwickelte Zeichen und Zeichensysteme. Bisher und auch in den anderen Texten des Bandes wurden die Karten vorwiegend als Notiz und Ausdruck von Reflexionsprozessen verwendet. Hier soll nun ein Versuch gemacht werden, sie auch als Zeichensysteme zu analysieren. Die Analyse der Karten auf der Ebene der Zeichen und der Zeichensysteme ist eine spannende Entwicklungsmöglichkeit im Umgang mit Daten aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen*. Dies hier stellt einen vorläufigen Versuch dar, diese Ebene für unser Thema zu nutzen, obwohl wir beide nicht in diesem mitgearbeitet haben.

Im nächsten Beispiel wurde die österreichische Flagge zur Kennzeichnung jener Kinder benutzt, die als »ohne Migrationshintergrund« bezeichnet werden. Interessant ist, dass die österreichischen Kinder mit einem Herkunftssymbol markiert wurden und nicht jene, deren Herkunft üblicherweise immer überdeutlich sichtbar (gemacht) wird. Allerdings wurde hier wieder ein nationalstaatliches Symbol gewählt.



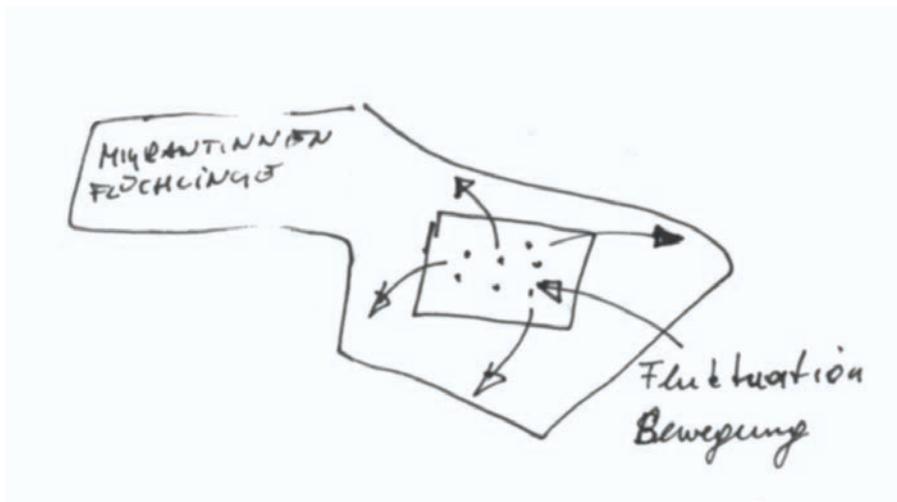
SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 10, Ausschnitt



In der folgenden Karte wird der Begriff »Kinder« übergeordnet, in Klammer wird eine Unterkategorie, nämlich »Österreicher« angeführt. Die Raupe stellt die Kindergruppe dar, die aus vielen Teilen besteht. Die Unterkategorie »Österreicher« ist dann grafisch nicht mehr sichtbar.

SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 9, Ausschnitt

Im letzten Kartenausschnitt, den wir hier zeigen möchten, wurde ebenfalls auf graphische Symbolisierung von Migrationsanderen überhaupt verzichtet und eine sprachliche Benennung gefunden: »Migrantinnen«, »Flüchtlinge«. Dies wurde verbunden mit einem Zeichen, das wiederum mit den Wörtern »Fluktuation« und »Bewegung« verbunden wurde. Es lässt sich lesen als Bewegung in der Gruppe, die durch Migration ausgelöst ist. Hier wird die Kindergruppe als von Migration beeinflusst markiert und nicht einzelne Personen.



SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 6, Ausschnitt

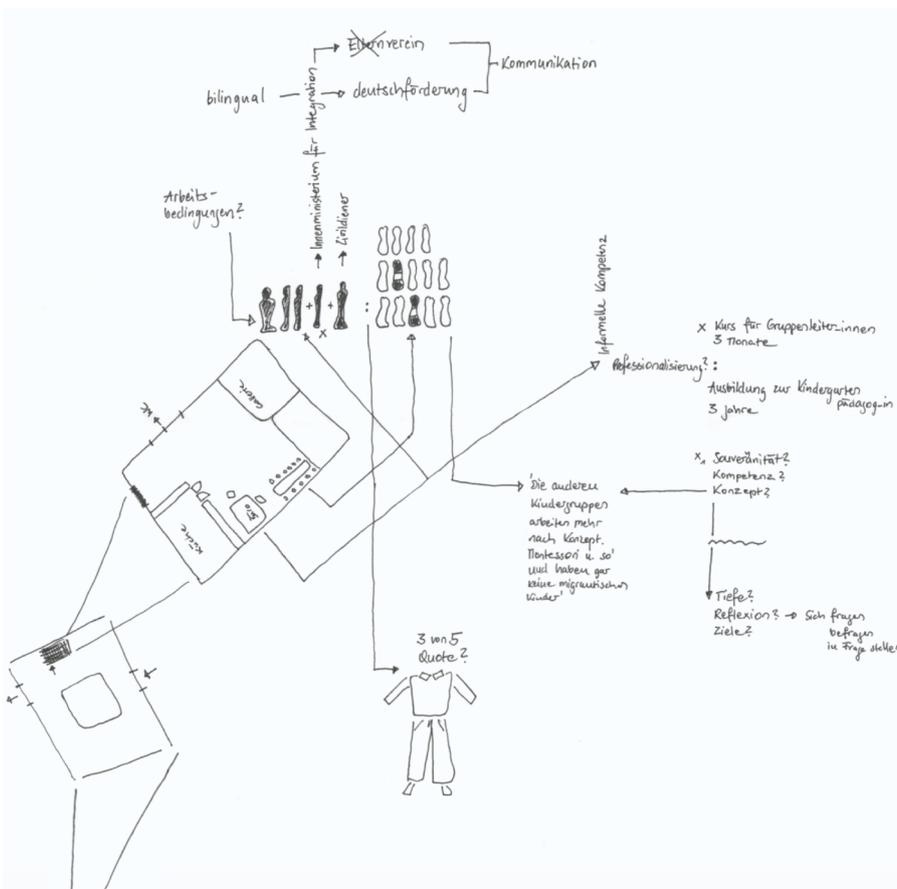
In den Beispielen wird deutlich, dass nationale Symbole schnell und einfach verstehbar sind, aber die Komplexität des Themas Migration auf die Zugehörigkeit zu einem Staat, einer Kultur, eventuell auch assoziiert mit einer Sprachgemeinschaft, reduzieren. Dass diese nicht die einzigen und möglicherweise nicht die wichtigsten pädagogisch relevanten Implikationen von Migrationsbewegungen sind, darauf verweist das letzte Beispiel, in dem es die Gruppenkonstellation aufgrund von Migration als unstet ausweist. Das zeigt eine für pädagogische Gestaltung höchst relevante Bedeutung von Migration auf, die die statischen Zeichen nicht nur nicht beinhalten sondern auch verdecken. Annehmen können wir, dass Performativität nicht nur für Sprache gilt, sondern auch für bildhafte Zeichen und Zeichensysteme. [__7\)](#) Insofern könnte *Sich Verzeichnen* für den Umgang mit und den Einsatz von bildhaften Zeichen in pädagogischen und Bildungsprozessen und im Diskurs darüber sensibilisieren. Für das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis lässt sich in diesem Fall daraus ableiten, dass eine dynamischere Wahrnehmung und Darstellung der Kindergruppe, den Schüler_innen, sowie den Studierenden wichtige Aspekte der pädagogischen Situation zugänglich machen kann. Die Karten zeigen aber auch die Problematik der Selbstrepräsentation von Institutionen, deren Selbstbeschreibung (Hier: »Wir haben vor allem Kinder, die Migrationserfahrungen machen«) auf gesellschaftliche Diskurse treffen, die diese Aussagen unterschiedlich sprachlich und bildhaft kontextualisieren, was den Intentionen des_der Sprecher_in zuwider laufen kann. Auch hier ist die reflektierte Verwendung von Sprache und Zeichen eine Herausforderung für in pädagogischen Institutionen Tätige.

[__7\)](#) Die Performativität von Sprache wurde insbesondere durch die Rezeption von Judith Butler in erziehungswissenschaftlicher Gendertheorie auf die Pädagogik bezogen (vgl. u. a. Heinrichs 2001, Plößler 2005, Hartmann 2004, 2010, Tervooren 2006, Ricken / Balzer 2012). Pädagogisches Sprechen ist Sprechen in Differenzordnungen, immer performativ und als solches zu verantworten. Es scheint uns

interessant, diese Frage nach der Verantwortbarkeit von Repräsentation in pädagogischen Situationen auch für bildhafte Darstellungen zu stellen. Welche Bilder werden gewählt, um was zu zeigen? Welche Verantwortung im Umgang mit Bildern kommt Pädagog_innen zu? Und welche Rolle spielen in dieser Hinsicht Prozesse, in denen sich einzelne in Bildungsprozessen konkrete »Bilder von der Welt« machen?

Conclusio

Am Material aus *Facing the Differences* haben wir versucht zu zeigen, dass und auf welche Weisen Differenzen, die sich aus dem gesellschaftlichen Kontext ergeben, in pädagogischen Situationen wirksam sind und auch pädagogische Institutionen prägen. Für die Stärkung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses von Pädagog_innen schlagen wir eine Reflexion darauf vor, um diese Differenzen, Differenzkonstruktionen und den Umgang damit pädagogisch gestalten zu können. Gesellschaftlich bedingte Differenzen und das eigene Involviert-Sein darin sind nicht immer bewusst, weshalb Reflexions- und Selbsterfahrungsmöglichkeiten für Pädagog_innen zur Verfügung stehen müssen. Bei deren Gestaltung gilt es auch damit einen Umgang zu finden, dass das Aufspüren eigener Verstrickungen in solche Differenzen immer partiell und niemals abgeschlossen ist. Wir können uns nicht ›ent-stricken‹, dennoch müssen wir als Pädagog_innen Verantwortung für die Gestaltung von Machtverhältnissen in pädagogischen Situationen übernehmen. Ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis zu entwickeln müsste einschließen, diesen durchaus riskanten Balanceakt als solchen erst einmal wahrzunehmen und ihn dann aber nicht als lähmend, sondern als interessante und notwendige Herausforderung zu begreifen.



SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 10

--- Literatur

- Budde, Jürgen (2013): Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität? In: Kleinau, Elke / Rendtorff, Barbara (Hg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Schriftenreihe der Sektion Frauen und Geschlechterforschung in der DGFE, Bd. 3, Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 27–46.
- Castro Varela, Maria do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine theoretische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, Maria do Mar (2010): Un-Sinn. Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Fabian Kessl, Melanie Plöber (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS, 249–262.
- Degele, Nina / Winker, Gabriele (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Giroux, Henry A. (1983). Critical Theory and Educational Practice. Victoria: Deakin University Press [1983] Australia.
- Gogolin, Ingrid (2010): Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In: Liesner, Andrea / Lohmann, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Kohlhammer, 111–125.
- Hartmann, Jutta (2004): Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität - Herausforderungen der Queer Theory. In: Edith Glaser (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 255–270.
- Hartmann, Jutta (2010): Differenz, Kritik, Dekonstruktion - Impulse für eine mehrperspektivische Gender-Didaktik. In: Mörrth, Anita / Hey, Barbara (Hg.): Geschlecht und Didaktik. Graz: Leykam, 2. Aufl., 13–22.
- Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein / Taunus: Ulrike Helmer
- Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (2010) (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 179–191.
- Messerschmidt, Astrid (2007): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Pongratz, Ludwig A. / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, 155–168.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Lehrer /in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration. In: kpb 76/2011. 105–114.
- Ohm, Udo (2009): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14:2. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Ohm2.htm>.
- Plöber, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein: Helmer-Verlag.
- Plöber, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen In: Kessl, F. / Plöber, M. (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Wiesbaden: VS Verlag, 218–232.
- Walgenbach, Katharina (2011): Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In: Bilstein, Johannes / Ecarius, Jutta / Keiner, Edwin (Hg.) (2011): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 113–130.
- Ricken, Norbert / Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim / München: Juventa.
- Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Antje / Palm, Kerstin (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich.
- Weber, Martina (2009): Das Konzept Intersektionalität zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In: Budde, Jürgen / Willems, Katharina (Hg.) (2009): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim u. München: Juventa, S 73–91.