



Sabine Krause, Michelle Proyer und Oliver Koenig (Hg*innen)

**Gesellschaften / Welten / Selbst
im [Um]Bruch**

Krause, Sabine; Proyer, Michelle; Koenig, Oliver (Hg*innen):
Gesellschaften/Welten/Selbst im [Um]Bruch. Wien 2017. 200 Seiten.

Online-Publikation mithilfe der Universität Wien.

(c) Titelbild: Steffi Luthardt.
Gestaltung und Satz: Sabine Krause

Inhalt

Bilder – Markierungen, Grenzen, Linien	5
Sabine Krause und Michelle Proyer mikrokosmen sUchBeWEGungen <i>Statt einer Einleitung</i>	9
Felix Schneider und Heidrun Schulze Hands-on Wissenschaftsvermittlung als Brücke zwischen Sprach- und Kulturwelten. <i>Erfahrungen aus der Praxis der Wissensräume in Wien</i>	17
Bilder – Schul-Welten. Karl Proyer	33
Jaqueline Hackl Suchbewegungen zu Chancen der Bildung und Solidarität in Migrationsgesellschaften	37
Jomard Rasul und Michelle Proyer Fragmente und (Foto-)Montagen des Ankommens	51
Bilder – Art Work von Marwa Sarah	61
Gertraud Kremsner Der babylonische Turm und seine Grundfesten. <i>Überlegungen zum Kommunizieren und Artikulieren im Kontext der Konstruktion von „Anderen“</i>	65
Bilder – Wege. Steffi Luthardt	83
Sabine Krause Bilden Bilder?	87
Bilder – Staaken. VEB Kombinat Polymat	101
Henning Schluß und Caroline Vicentini Umbrüche als Bildungsanlässe? <i>Bildungstheoretische Analysen zum Wesen von Friktionen und Transformationen anhand zeitgenössischer Gesellschaftsromane</i>	103

Sabine, Noam, Annalif, Daniela und Daniel	
Pippi Langstrumpf!	135
Irene Beckmann	
Begegnung mit dem Fremden im Schulalltag.	
<i>Eine theaterpädagogische Annäherung vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Betrachtung</i>	147
Bilder – Think	161
Thomas Schweinschwaller	
Über das Helfen.	
<i>Auswirkungen unterschiedlicher Logiken von freiwilligen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen am Beispiel der Flüchtlingshilfe</i>	163
Helena Deiß	
In welcher Welt leben wir?	191
Bildnachweise	199

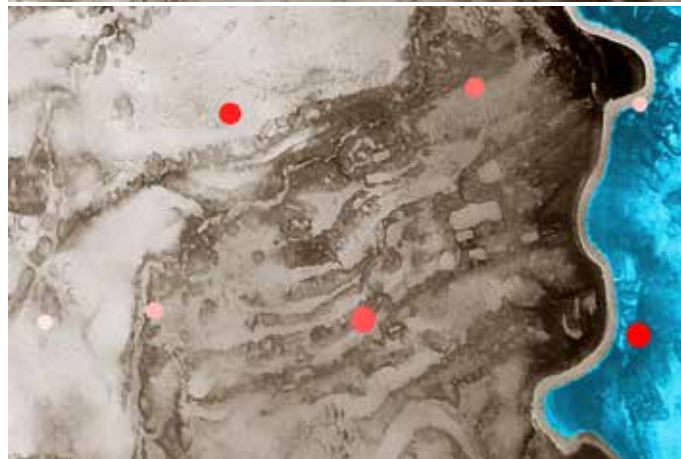
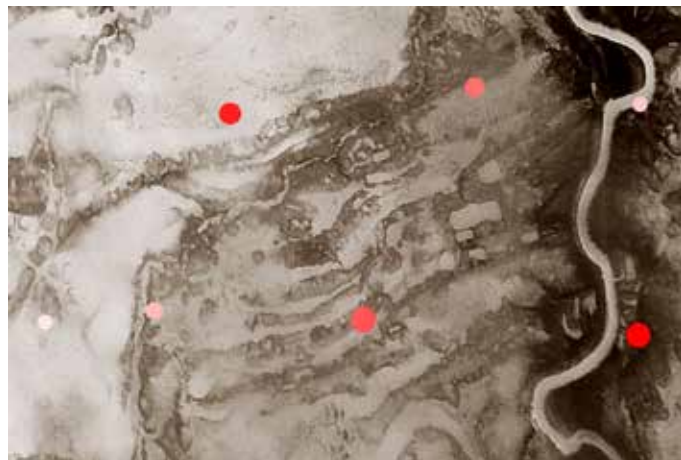


Bild: Sabine Krause; Bildbearbeitung: Sabine Krause, Michelle Proyer



Sabine Krause und Michelle Proyer

mikrokosmen sUchBeWEGungen

Statt einer Einleitung

Gesellschaft im Umbruch. Auf der Suche nach [neue Räumen schaffen] [Bildung und lernen neu gestalten] [eigene Praxis als Topos - hier geschieht etwas, das geht, neue Fragen aufwirft...] [innehalten oder getrieben sein]

In unserem Call haben wir nach Resonanzen gefragt zu den skizzierten Darstellungen unserer Eindrücke. Dabei sind wir bewusst vage geblieben in der Formulierung, um einem ganzen Spektrum an Ausdrucksformen platz zu bieten. Die Beiträge, die entstanden sind, spiegeln diese Unbestimmtheit wieder: sie nähern sich von ganz unterschiedlichen Ausgangspunkten dem Thema und spielen mit seinen Deutungsmöglichkeiten. Wir freuen uns ganz besonders, dass wir hier auch zeigen können, dass das Thema uns alle berührt und angeht, denn die Beiträge sind bunt gemischt zwischen bildlichen Darstellungen und abstrakten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Die Beiträge verweisen damit auf die unzähligen Möglichkeiten des Umgangs mit und der Reflexion von Lebensverhältnissen; sie verweisen auf Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem schillernden status quo; sie zeigen uns die Vielfalt medialer Formen, die Einblicke in (fiktive) Erlebniswelten bieten; und sie zeigen, dass alle gleichermaßen in Bewegung geraten können, egal wie alt, egal wo oder woher.

Suche, Übergänge, ...

[Stichworte]

- offenlegen von suchbewegungen
- suche als ziel, auf der suche bleiben, vielleicht niemals ankommen?

Statt einer Einleitung wollen wir als Herausgeber*innen unsere eigene Suchbewegung hier darstellen. Die Suche ausgehend von Ideen, Erleben und Gefühlem in den den Stichworten sind ausformulierte Gedanken zu finden, die noch immer fragmentarisch sind. Die zeigen, dass unsere Zugänge vielfältig verschieden und sich in jedem Gedanken neue Wege eröffnen, die zugleich andere mögliche Wege nicht gehen. Dieses Gestalten von Texten jenseits eines durchgehenden „roten Faden“, jenseits einer (logischen) Argumentation ist Ausdruck unserer Erfahrung mit Suchbewegungen im Mikrokosmos.

Wir wollten den Wegen der Akteur*innen und den gemeinsamen Prozessen Raum geben. Dem Weggehen, dem Herkommen, dem Ankommen, dem Dasein, dem Weitergehen oder dem Umkehren. Es stellt sich die Frage, ob diese Prozesse als Kontinuum gedacht werden können oder ohnedies als wechselseitig.

Wollen und können wir Brüche auch anders, bildhaft, darstellen? Wie ist es mit Unterbrechungen? Störungen? Störfelder? Was macht Solidarität mit diesem vermeintlichen Kontinuum und warum schlägt all das politisch in die eine oder andere Richtung aus?

[Stichworte]

IMPLOSION und EXPLOSION

verhärtung und verwaschung

*was ist im system schon (wieder) möglich?
oder nicht (mehr) oder bald mal wieder?*

*wo wird das system nie hinkommen. sind das
system wir oder die einen oder die anderen?*

*wer oder was ist das system eigentlich und ist es
bewegbar oder eingefahren und unbeweglich?*

...

[...und weiter]

*warum tut sich etwas, warum tut
sich nichts*

*was können wir anders machen, was
machen wir schon jenseits des her-
kömmlichen?*

WAS KÖNNTE MÖGLICH SEIN?

Veränderungen, Aktives, Stagnierendes...

Ist es in einem Prozess in die eine oder andere Richtung begriffen? Also im Wandel? Kippt es auf die eine oder die andere Seite? Links oder rechts? Konservativ vs. alternativ? Arm gegen reich? David gegen Goliath? Westen gegen die anderen? Europa mit der Türkei gegen die anderen? Dublin gegen die anderen?

„HERRSCHEN¹ ist MIT DEM HINTERN AUF EINEM KOPF SITZEN, es hat nur ein eigenes Zeichen:



[...] HÖREN, SEHEN, LESEN wird dargestellt durch eine GEÖFFNETE HAND, jedoch gibt es zwei Zeichen.

Das eine bedeutet GUT HÖREN, GUT SEHEN, MIT GEWINN LESEN, also VERSTEHEN, und legt etwas in die Hand:



Das zweite Zeichen bedeutet UNGENAU HÖREN, FLÜCHTIG SEHEN, ÜBERFLIEGEN, so liegt nichts in der Hand:

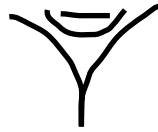


FRÜHLING wird dargestellt durch eine VOGELSCHWINGE oder eine PFLANZE, AUF-SCHIESSEND AUS DEM BODEN. Es ist ein Zeichen der sich befreienden Produktion.



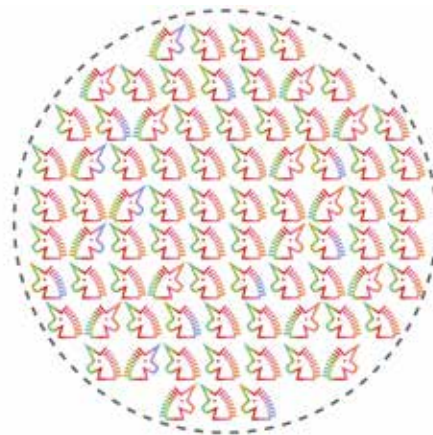
¹ Bertolt Brecht: Flüchtlingsgespräche, Nr. 14: Eine Erfindung zweier ausgeruhter Köpfe: Die Ziffel- und Kalleschrift. Entnommen der Ausgabe Bertolt Brecht: Flüchtlingsgespräche. Erweiterte Ausgabe. Berlin: Suhrkamp 2000 (S. 119). Der Text entstand 1940/41.

REVOLUTION wird dargestellt durch das vergrößerte Zeichen des FRÜHLINGS, also der sich befreienden Produktion, vereint mit dem Zeichen des VERSTÄNDNISSES, der geöffneten Hand: “



Aber es ist ja nicht allein die Schrift. Die darin Idee gefällt: Frühling als neuen Anfang mit Revolution zu verbinden. Anders tun. Revolution!

Wie geht „anders tun“? Und was könnte möglich sein an Neuem?



Inklusion 2.0 – visualisiert von Daniel Pfeiffer

Krisen gelten als Anlass, sich grundlegend mit Fragen und Problemen auseinander zu setzen, und sie bieten die Chance, etwas anders zu tun, weiter zu denken, neue Wege und anderes Miteinander zu entwerfen.

„Die Moderne ist schließlich keine Universalie, sondern selbst durch und durch geschichtlich; sie hat nicht nur eine Entstehungs- und Verlaufsgeschichte, sondern sie wird irgendwann auch eine Geschichte des Verschwindens und der Transformation in andere, ihr nachfolgende Gesellschaftsformationen haben.“²

Auf der anderen Seite bleibt aber immer auch etwas bestehen. Soziale Gefüge definieren sich über geteilte Ideen und Vorstellungen, die oft schon über einen gewissen Zeitraum bestehen. Selbst wenn hier *invented traditions*,³ wie Eric Hobsbawm und Terence Ranger es nennen, eine Rolle spielen, gestaltet sich Zugehörigkeit doch über solche geteilten Vorstellungen und Handlungsweisen. Auch wenn Hobsbawm und Ranger betonen, dass Traditionen oft eben gerade nicht so alt sind, wie innerhalb von Gruppen behauptet, sondern immer wieder aus der (gewünschten) Gegenwart heraus eine ‚passende Vergangenheit‘ oder ‚passende Tradition‘ erfunden wird, so betont Edward Shils doch genau diesen *grip of the past*,⁴ in dem Gemeinschaften und Gesellschaften auch stehen.

2 Andreas Reckwitz (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp, S. 430.

3 Eric Hobsbawm und Terence Ranger (eds; 1983): The Invention of Tradition. Cambridge University Press.

4 Edward Shils (1981): Tradition. University of Chicago Press.

Ein Bruch mit dem Alten ist nicht problemlos möglich. Auch, weil es immer um Fragen und Formen des Eigenen geht. Die Frage „Wer bin ich?“ wird zumeist in Bezug auf eine Gemeinschaft beantwortet und selbst, wenn dies nicht bewusst oder reflektiert so geschieht, so sind in den Performanzen des Alltags doch immer Bezüge zur Umgebung gegeben. Jedes Tun beinhaltet immer auch einen Bezug auf andere(s), in diesem Bezug (er-)klärt sich (Nicht-)Zugehörigkeit. Ein Umstand, der gedanklich häufig mit *Identitäten** in Verbindung gebracht wird.

Die Frage danach bleibt, was denn zur Zugehörigkeit gehört und wie Nicht-Zugehörigkeit markiert wird. Was wäre denn nun so wirklich ‚zielländisch‘?

„Aber dennoch haben wir sofort nach der Rettung – und die meisten von uns mussten mehrfach gerettet werden – ein neues Leben angefangen und versucht, all die guten Ratschläge, die unsere Retter für uns bereithielten, so genau wie möglich zu befolgen. Man sagte uns, wir sollten vergessen; und das taten wir schneller, als es sich irgendjemand überhaupt vorstellen konnte. Auf ganz freundliche Weise wurde uns klargemacht, dass das neue Land unsere neue Heimat werden würde ...“⁵



Ankleidepuppen können in wenigen Sekunden in andere Rollen gesteckt werden.⁶

Muss man in Österreich Jodeln können und ein Dirndl tragen, um dazuzugehören? Gilt es, etwas ‚überzustreifen‘, um Teil zu sein? Lässt sich ‚zielländisch‘ fassen in einer Zeit der ständigen Veränderungen?

5 Hannah Arendt: Wir Flüchtlinge. Entnommen dem Abdruck bei Reclam 2016 (S. 11). Der Aufsatz *We Refugees* erschien 1943 erstmal in der Zeitschrift *The Menorah Journal*, Jg. 36, Nr 1, S. 69-77. Die Deutsche Übersetzung erschien zuerst in der Essaysammlung *Zur Zeit. Politische Essays* 1986. Der Text *Wir Flüchtlinge* ist eine private und zugleich öffentliche Auseinandersetzung mit Phänomenen und Beobachtungen ihrer Entstehungszeit.

6 <https://i.pinimg.com/originals/5a/70/78/5a7078fe1c3f4d18b32bdd730420aa6c.jpg> [zugesgriffen 3.11.2017].

„Je weniger wir frei sind zu entscheiden, wer wir sind oder wie wir leben wollen, desto mehr versuchen wir, eine Fassade zu errichten, die Tatsachen zu verbergen und in Rollen zu schlüpfen.“⁷

Fachdisziplin Pädagogik – Bildungswissenschaft – Erziehungswissenschaft

[Stichworte]

Nichts sei so gleichförmig wie Pädagogik so Roland Reichenbach bei der Eröffnung des DGfE-Kongress 2014¹

- inter- und/oder transdisziplinärer Zugang?
- vom pädagogischen ausgehend, dann öffnen? kritische profilbildung innerhalb des Faches vorantreiben?
- universität anders/neu denken
- eigene Praxis und Praxis mit den studies reflektieren – was ist lustvoll anders möglich
- wie wirken Wahrnehmungen, reflexionsprozesse auf die uni, das Fach, uns als Handelnde

¹ Online unter: <http://www.dgfe2014.de/video-feierliche-eroeffnung/> [00:48:25-01:18:05]

Sich persönlich einbringen in wissenschaftliche Fragen ist eine schwierige Sache. In der Regel arbeiten Wissenschaftler*innen gerade darauf hin, ihre Arbeit als objektiv darzustellen. Dass es dabei zumeist dennoch um persönliches Interesse – und in den Bildungs- und Sozialwissenschaften oft Bereiche des persönlichen Engagements – geht, blenden wir gern aus. Schließlich gilt es, einer ‚Wahrheit‘ oder einem ‚Richtigen‘ nahe zu kommen. In den Bewegungen der vergangenen Jahre fiel das vielen Menschen schwer: wie kann ich über Bildungsfragen unter-

richten und nicht in den Blick nehmen, dass diese Rede oft abstrakt, fern der Wirklichkeit ist?

Eine Auswirkung der Bewegungen und des zeitweiligen Chaos im Sommer 2015 war, dass viele Lehrende in der Bildungswissenschaft an der Universität Wien die Situation aufgenommen und Flucht und *forced migration* zum Thema in ihren Lehrveranstaltungen gemacht haben. Damit hat sich auch die Lehre verändert: nicht nur, dass Aktuelles zentral wurde – das Verhältnis von Wissenden zu noch Nicht-Wissenden war und ist grundsätzlich anders. War es zuvor möglich, dass Lehrende sich auf bestehende Forschung berufen konnten, so war das plötzlich unmöglich, weil es keine so aktuelle Forschung gab. Damit waren und sind Studierende anders angesprochen, ihnen wurde eine Mitarbeit in der Deutung und forschenden Beobachtung der Umstände auferlegt, die Reflexionsformen ganz anderer Art forder(t)e. Im Nichtwissen von Antworten, der allseitigen suchenden Bewegung wurden scheinbar

[Stichworte]

selbstverständnis, kritisches Selbstverständnis in der ganzen Sache, was wäre anders, wenn man anders täte?

- umgang mit dem anderen und veränderungen für das eigene
- spiegeln des eigenen durch das andere, aufzeigen von anderen Perspektiven, Dimensionen, was geht, was geht nicht?
- rückspiel in die uni: wie verändert das meine lehre, meine idee dessen, was hier passieren kann und soll
- was ist mein Anspruch in diesem system?

⁷ Hannah Arendt: Wir Flüchtlinge. Wie Fußnote 5, S. 23.

festgeschriebene Formen universitärer Lehre und Forschung brüchig.

„Für die moderne Sehweise ist Realität zuallererst Erscheinungsbild – etwas, das sich immerzu verändert. Ein Foto hält das Erscheinungsbild fest. Das fotografische Dokument ist ein Dokument der Veränderung, der Zerstörung des Vergangenen.“⁸

Die Bilder in diesem Buch sind gedacht als Erweiterung des Blicks, sie sollen anregen zu einer intuitiven Auseinandersetzung und als Grundlage für viel weitere Überlegungen dienen. Gerade weil Bilder einen Menschen anders ansprechen können und manchmal auch nicht Verbalisierbares darstellen, setzen wir auf ein Kaleidoskop an visuellen Eindrücken. Auch hier können durch immer wieder neue Betrachtungen Verschiebungen in Formen und Farben entstehen, die Anderes und Neues sichtbar machen.

„Ob man es Erkennen nennt oder Notiznehmen – eines Merkmals dieser entschieden modernen Erfahrungsweise können wir gewiss sein: mit dem Sehen und mit dem Anhäufen von Sehfragmenten wird man nie fertig.“⁹

Brüche, Grenzen, Linien...

Die Einen; die Anderen - Kann das so gehen?

Die Einen und die Anderen - Kann das so...

Die Einen mit den Anderen? -...

Die Einen werden Teil der Anderen?

Alle sind die Einen und die Anderen gleichzeitig?

Brüche und Grenzen verweisen auf etwas, das getrennt oder geteilt wird, mitunter auch auf ein Verunmögliches. Brücken hingegen wollen verbinden, einen (stabilen) Übergang schaffen zwischen zwei Seiten. Die Linien zwischen Teilen ernst und als Ausgangspunkt zu nehmen, war und ist Thema in den Versuchen, mit Flucht und Migration einen Umgang zu finden. Es ist nicht länger möglich, diese Markierungen zu übergehen oder schnell aufzufüllen. Evident wird, dass es einer anderen Bearbeitung dieser braucht. Spannend ist, dass Bruchlinien aus der Vogelperspektive auch wie Netze aussehen können. Die Brüche, die sich für viele Menschen persönlich ergeben haben, haben – zumindest in den Fällen hier im Buch – zu Netzen und Netzwerken geführt. Denn zu beobachten ist in den letzten Jahren auch, dass (wissenschaftliche) Zusammenarbeit angesichts der fehlenden Antworten umfassender geworden ist. Gerade in Hoheitsfragen für ‚richtiges‘ Wissen in diversen wissenschaftlichen Disziplinen fand eine Verschiebung statt: es werden inter- und transdisziplinäre Annäherungen an Antworten gesucht, anderes Denken wird in Bewegung gesetzt.

⁸ Susan Sontag: Fotografie. Eine kleine Summa. Hier aus dem Abdruck in Susan Sontag: Standpunkt beziehen. Fünf Essays. Stuttgart: Reclam 2016 (S. 39).

⁹ Susan Sontag: Fotografie. Eine kleine Summa. Wie Fußnote 8, S. 41.

[...noch mehr]

Alternative Formen der Wissenschaftsvermittlung, nicht das Geschriebene, nicht nur das Gedachte, auch das über andere Medien vermittelte, Bilder, Fotos

sprachspiele, welche sprachen werden genutzt, welche Bilder werden genutzt um übers Thema zu reden

[Stichworte]

- GESELLSCHAFTLICHE BRÜCHE AUFZEIGEN
- DIE FIXE LINIE IST WEG, ES WIRD OFFENER
- SPOTLIGHT AUF RÄNDER: EIGENE, INSTITUTIONELLE, ...

Vom Ankommen zum Angekommen sein. Perspektiven.

Eine. Warum ist Ersteres so viel spannender als Zweiteres, um Zivilcourage und Engagement unter Beweis zu stellen? Hat es etwas damit zu tun, dass man unterwegs (beide Seiten sind unterwegs?) feststellen musste, dass die Menschen sich gar nicht dorthin entwickeln, wo man sie gerne hätte? Hatte man sich gewünscht, dass sich mit dem Ankommen auch die Zielgesellschaft mehr zu dem entwickelt hätte, was man sich vorgestellt hatte?

Ilija Trojanow hat in *Nach der Flucht* geschrieben, dass Geflüchtete irgendwie immer Geflüchtete sind, weil sie ständig beunruhigen: im Weggehen, auf der Flucht, im Ankommen. Sie beunruhigen Vorstellungen von Wünschbarkeiten und Möglichkeiten der Lebensgestaltung, sie stellen Ordnungen in Frage, lassen Einteilungen als unzureichend zurück.

„Auf die Vertreibung aus dem Paradies folgt die Flucht ins gelobte Land. Ein weltgeschichtliches Perpetuum mobile.“

„Manchmal beschleicht ihn das Gefühl, seine Kindheit sei in der Muttersprache eingeschlossen und er müsse aus der Kindheit in eine Fremdsprache übersetzen. Ohne Wörterbuch. Er betrachtet sich selbst, auf einer Schaukel unter einer Glocke, es schneit und auf seinen Händen schmelzen die Flocken. In einer anderen Sprache nacherzählt, kommt es ihm vor, als sei sie nicht mehr seine Kindheit. Sondern ein Mummenschanz mit lauter stummen Ahnen.“¹⁰

Andere. Angekommen sein? Angekommen in der Situation des Neuen und sich ständig Bewegenden bin ich noch nicht. Vielleicht auch deshalb, weil eine Transformation – eine Veränderung im System – zumindest eine Andeutung braucht, wohin es gehen kann. Dass genau diese Zielvorstellung (oder zumindest eine Vorstellung des Weges) fehlt, erleichtert und befremdet zugleich. Immer wieder geht es hier um die Frage, was ich eigentlich will, und wie ich tun möchte. Hat sich mit dieser Unbestimmtheit etwas verändert? Sicherlich hat sich das Verständnis von ‚Unbestimmtheit‘ verändert: jetzt in diesem Bruch mit dem Bestehenden wird für mich (körperlich) erfahrbar, was es heißt, „sich selbst eine Bestimmung zu geben“ – die ja nahezu klassisch zu nennende ‚Übersetzung‘ für Bildung –, was es heißt, diesen Prozess des Suchens anzuerkennen als Mensch-Sein, vielleicht sogar als „angekommen sein“.

Danksagungen sind auch hier angebracht: Dank an Michael Doblmaier für die Co-Konzeption und die permanente Radikalität, die sich vielen Formgebungen widersetzt. Dank auch an Camilla Pellech und Helena Deiß, die in verschiedenen Phasen dieser Publikation geordnet, gegliedert, gefordert, moniert und auch gelobt haben. Und schließlich Dank an die Träger*innen, die sich auf diese Suchbewegungen eingelassen haben und letztlich sehr viel Geduld beweisen mussten, bis das [vorläufig fertige doch nicht beendete] Werk vorlag.

10 Ilija Trojanow: *Nach der Flucht*. Frankfurt am Main: Fischer 2017, Nr. XXXVII und XXIX.

Felix Schneider und Heidrun Schulze

Hands-on Wissenschaftsvermittlung als Brücke zwischen Sprach- und Kulturwelten

Erfahrungen aus der Praxis der Wissens°räume in Wien

„Ich bin Aslan, Professor vom Wissens°raum, ich bin jeden Tag hier.“
12jähriger Stammgast im Wissens°raum Ottakringer Straße, Mai 2013

**„Das ist ein Raum, wo ich auch Deutsch lernen kann,
einfach sprechen kann mit Österreichern.“**
Junge Frau aus dem Irak, Wissens°raum am Viktor-Adler-Markt, August 2017

Im vorliegenden Beitrag möchten wir, das Team des Projektes *Wissens°raum*, anhand unserer Erfahrungen mit dem Projekt *Wissens°raum* die Frage diskutieren, welchen Beitrag interaktive Wissenschaftsvermittlung an informellen Lernorten als Brücke zwischen vielfältigen sprachlichen und kulturellen Welten leisten kann.

Nach einer Vorstellung des Projekts wird zunächst dabei auf allgemeine Merkmale informellen Lernens und informeller Lernorte eingegangen. Anhand der Erfahrungen aus mittlerweile acht unterschiedlichen Wissens°räumen skizzieren wir darauf folgend das Potential ‚sozial inklusiver‘ informeller und interaktiver Wissenschaftsvermittlung für selbstbestimmtes Lernen und interkulturellen Austausch. Dabei werden wir ebenso die Herausforderungen in der Umsetzung des informellen Lernorts Wissens°raum darstellen.

1. Wissens°räume in Wien

Das Projekt *Wissens°raum – die Werkstatt für Neugierige* richtet seit 2013 in leerstehenden Geschäftslokalen in verschiedenen Bezirken Wiens kostenlose so genannte Pop-up Science Center ein. In der Ausstellung, die 2-3 Monate geöffnet ist, wird Wissenschaft über Aktivitäten zum Mitmachen und Mitdenken kommuniziert. Sozial- und bildungsbenachteiligten Menschen wird ein niederschwelliger Zugang zu Wissenschaft und Technik ermöglicht.¹

Anhand von „Science-Center-Aktivitäten“² können sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene dort spielerisch und hands-on mit wissenschaftlichen und technischen Fragen und Alltagsphänomenen beschäftigen. Dabei lassen sich die Gäste von der eigenen Neugier leiten. Ziel ist es, die Besucher*innen neugierig auf Wissenschaft und Technik zu machen. Nebenbei wird ihnen erfahrungsbasiertes und forschend-entdeckendes Lernen ermöglicht (vgl. Frantz-Pittner/Grabner/Pokorny 2011, 29-52).

1 Vgl. Berichte, Fotos, Videos auf www.science-center.net.at/wissensraum, zugegriffen 8.1.2017.

2 ScienceCenter-Netzwerk: Über uns. Online: <http://www.science-center-net.at/index.php?id=211>, zugegriffen 8.1.2017. Zur Einordnung auch die *Mechelen Declaration* des Science Center World Summit (SCWS) 2014. Online: http://www.scws2014.org/wp-content/uploads/2014/03/Mechelen-Declaration_def.pdf, zugegriffen 8.1.2017.

Zugleich sollen Wissens°räume auch Orte der Begegnung unterschiedlicher sozialer Gruppen und Bewohner*innen im Grätzel sein. Sie richten sich nicht an eine bestimmte soziale Gruppe, sondern sind offen „für alle“, unabhängig von Alter, Geschlecht, Sprache, kultureller und sozialer Zugehörigkeit und Vorwissen. Durch diese Begegnungen und anhand spontaner Kooperationen, etwa beim gemeinsamen Tüfteln an Kettenreaktionsmaschinen oder bei Experimenten, können Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Hintergründe in einen Dialog eintreten. So werden den medialen Konstruktionen kultureller Gegenwelten die eigenen Erfahrungen der kooperativen Begegnung mit „den Anderen“ entgegengesetzt.



Abb. 1 Wissens°raum Ottakringer Straße, 2013

Der Wissens°raum wird nicht explizit als Ort für interkulturelle Begegnungen beworben, vielmehr soll interkultureller Dialog beiläufig und quasi alltäglich „einfach geschehen“. Die bewusst erzeugte ‚Wohnzimmeratmosphäre‘ der Wissens°räume erlaubt es Besucher*innen aber auch, einfach zum Plaudern vorbeizuschauen, ohne sofort das Gefühl zu haben, etwas tun/lernen zu müssen.

2. Science-Center-Aktivitäten im Wissens°raum

Als Science-Center-Aktivitäten lassen sich interaktive Angebote zum selbstbestimmten Lernen definieren, die wissenschaftliche Themen und/oder technische Phänomene oder Zusammenhänge erlebbar und verständlich machen. Die Aktivitäten setzen dabei kein Vorwissen voraus und beinhalten Impulse zum Weiterdenken. Sie können prinzipiell überall stattfinden und sind nicht an bestimmte Räume gebunden. (Vgl. Streicher et al. 2011)

Die Gestaltung des Raumes und der Aktivitäten soll einen selbstbestimmten Umgang der Besucher*innen mit dem Angebot und dem Material ermöglichen: Sie suchen sich in der Regel selbst aus, mit welchen Stationen oder Aktivitäten sie sich beschäftigen und wie lange sie bei einer Aktivität bleiben möchten. Die Materialien sind offen zugänglich: Insbesondere Besucher*innen, die oft wieder kehren, nutzen diese, um Aktivitäten und Experimente weiterzuentwickeln oder eigene Ideen umzusetzen.

Die im Raum tätigen Vermittler*innen, die wir Explainer*innen (vgl. Punkt 6) nennen, regen mit speziellen Aktivitäten oder „Thementagen“ zum Mittag an: dazu gehören Experimente rund um Themen wie „Luft“, „Strom“, „Umwelt“ uva., Versuche, wie man sie aus dem praktischen Chemieunterricht kennt (beispielsweise Reaktionen von Flüssigkeiten) oder Challenges, bei denen schnelle Lösungen für eine vorgegebene Aufgabe („Baut einen Tisch aus Zeitungspapier, der ein Tablett tragen kann“) gefunden werden müssen.

Die Experimente und Aktivitäten lassen sich oft mit dem Betrieb der oben erwähnten Stationen kombinieren: So kann man Experimente beispielsweise auch mit dem Mikroskop betrachten oder kleine Tüfteleien größer denken, indem man dazu andere Materialien aus der Bauwerkstatt benützt. Die Dynamik der Interaktion zwischen Besucher*innen, Aktivitäten und Explainer*innen ist dabei offen und verändert sich immer wieder.

Nicht alle Aktivitäten und Stationen im Wissens°raum sind hands-on, andere folgen dem Prinzip des „Minds-On“: Man überlegt, diskutiert, wertet aus. Diskussionsspiele, die Besucher*innen im Wissens°raum ausprobieren können, kreisen beispielsweise um die Themen HIV, Armut, Produktionsketten und Wert von Alltagsgegenständen.

Das Projekt Wissens°raum – auf einen Blick

Seit 2013 wurden bislang acht Pop-up Wissens°räume in den Wiener Bezirken 2, 10, 12, 15, 17 und 21 für jeweils 2-4 Monate eingerichtet. Sie sind an 2,5 Tagen pro Woche geöffnet, kostenlos und ohne Voranmeldung zugänglich. Insgesamt wurden bislang knapp 10.000 Besucher*innen – Kinder, Jugendliche und Erwachsene – erreicht, wobei Kinder zwischen 6 und 14 Jahren bzw. Familien die größte Gruppe ausmachen. Die Besucher*innen der Wissens°räume sprechen über 30 verschiedene Sprachen. Viele Besucher*innen bleiben mehrere Stunden bzw. kommen mehrfach wieder, werden zu Stammgästen, die an jedem Öffnungstag vorbeischauen.

Wesentliche Prinzipien der Wissens°räume sind:

- Niederschwelligkeit, u.a. durch Gratisangebot, Nähe zu Zielgruppen, offenes Raumkonzept, Themen- und Formatvielfalt, ohne Vorwissen nutzbar,
- Mehrsprachigkeit der Explainer*innen,
- Wissenschaftsvermittlung auf Augenhöhe und im Dialog,
- Kontakt mit lokalen Einrichtungen und Organisationen.

Projekträger ist der Verein ScienceCenter-Netzwerk, der das gleichnamige, österreichweite Netzwerk von über 170 Partner*innen aus den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Forschung, Ausstellungsdesign, Kunst, Medien und Wirtschaft koordiniert. Ziel des Netzwerks ist es, Wissenschaft auf leicht zugängliche Weise unmittelbar erlebbar und begreifbar zu machen.

3. Informelles Lernen und informelle Lernorte

Bildungsdiskurse unterscheiden im Wesentlichen formales von informellem Lernen,³ die Unterschiede liegen dabei sowohl in Organisations- und Formalisierungsgrad, Zielen und Zielgerichtetheit sowie beim Verhältnis der Vermittelnden und Lernenden im Lernprozess.

Verkürzt gesagt spielen im informellen Lernen Aspekte wie Selbstorganisation der Lerninhalte, die Selbstmotivation zu lernen, die Nicht-Gerichtetheit des Lernens und weitergehende Erfahrungen, die man während des Prozesses erlebt, eine wesentliche Rolle. Der Bildungsexperte Patrick Werquin beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen: „In diesem Fall lernt man informell nicht nur Gleiches, sondern auch – im Vergleich zum formalen Lernen, Unterschiedliches. Man lernt nicht nur anders, sondern auch anderes“ (Werquin 2007, 7, zit. n. Zürcher 2007, 134). Der Begriff des informellen Lernens ist dabei nicht komplett gegensätzlich zu formalem Lernen zu verstehen. Er ist eine komplementäre Form zum gesamten Lernprozess, wie es Zürcher zusammenfasst: „Formales und informelles Lernen ergeben – soweit es den Aspekt der Form betrifft – die Gesamtheit des Lernens“ (Zürcher 2007, 27).



Abb. 2 Tüfteln und Werken im Wissensraum

Prinzipiell bezieht sich informelles Lernen auf den „subjektiven Lernprozess und ist somit Sache der Lernenden“ (ebd., 43). Dieser Wissenserwerb kann dann sowohl beabsichtigt passieren als auch nicht-intentional. Außerdem ist die Art des Lernens eine sehr individuelle Angelegenheit, wie Hopper-Greenhill feststellt: „Learners will have a diverse range of learning styles and learning agendas. People like to learn in different ways whether by rea-

³ Wir gehen an dieser Stelle nicht auf die weitere Differenzierung von nonformalem und informellem Lernen ein, da im Kontext von außerschulischen Science-Center-Aktivitäten in der Literatur überwiegend der Begriff „informelles Lernen“ bzw. „informal science learning“ verwendet wird.

ding, interacting with people, or by touching and doing. The range of reasons for learning are also vast" (Hopper-Greenhill 2007, 6). Damit erscheint informelles Lernen als geeignete Form für Lernende, den Fokus ihres Lernens stärker selbst zu bestimmen (oder zumindest mitzubestimmen), als auch vielfältige Lerninhalte und -ergebnisse zu erwerben bzw. zu erzielen.

Orte des informellen Lernens sind nicht unbedingt als solche geplant oder werden so wahrgenommen. Grundsätzlich kann immer und überall informelles Lernen stattfinden, auch ohne dass die Lernenden dies als solches wahrnehmen würden. Im Folgenden werden *Orte des informellen Lernens* im engeren Sinne als jene, deren implizites oder explizites Ziel es ist, Lernen und Lernprozesse bei ihren Besucher*innen zu fördern oder den Impuls dafür zu geben, verstanden.

Räume, die informelles Lernen ermöglichen, sind also idealerweise vielfältig, offen und auf unterschiedliche Bedürfnisse und Lernstile der Lernenden eingestellt. Sie geben nicht eine einzige Art des Lernens vor, sondern ermöglichen unterschiedliche Zugänge und Beschäftigungen mit Wissen und Kompetenzen. Orte des informellen Lernens im engeren Sinne, wie z.B. Museen und Science Center, bieten im Bildungskontext die freie Wahlmöglichkeit zu lernen an. Sie stellen „strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht und die durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind“ (Deutsches Jugendinstitut 2004c, 33, zit. n. Zürcher 2007, 14). Duensing nimmt dafür grundlegend an, dass Orte des informellen Lernens „[are] not only places, where individuals can freely select what to learn but [are] also places where individuals freely choose whether to come in the first place“ (Falk/Dierking 2000, zit. n. Duensing 2007, 197).



Abb. 3 „Minimalflächen“ entdecken und erfahren

Das Konzept der Pop-up-Wissensräume versucht, diese Offenheit und Vielfältigkeit des informellen Lernens zu Wissenschaft und Technik bereits in der Gestaltung und Einrichtung der Wissensräume zu vermitteln mit einer Raumatmosphäre zwischen Wohnzimmer, interaktiver Ausstellung und Werkstatt. So stellt der Wissensraum ein Freizeitangebot dar, in dem die unbewusste Beschäftigung mit Wissenschaften und Technik im Vordergrund steht, ohne dass dies ausdrücklich mit „Lernen“ in Verbindung gebracht wird.

Eine Bandbreite von Themen bietet vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten an die unterschiedlichen Lebenswelten und den Alltag der Besucher*innen (der Lernenden). Dabei folgt das Angebot der Wissensräume keinem fix vorgegebenen Programm, Inhalte und Aktivitäten können sich je nach den Interessen und Schwerpunkten der Beteiligten (Kooperationspartner*innen, Explainer*innen, Besucher*innen) ändern: etwa wenn VermittlerInnen ihre eigenen Forschungsthemen einbringen und ihre Forschung in einem Experiment Hands-on erfahrbar machen oder wenn Besucher*innen eigene Fragen einbringen („Wie lange dauert ein Tag am Mond?“, „Kann man Seifenblasen einfrieren?“) und diese zu überprüfen versuchen. Wie bereits erwähnt, spielt neben der flexiblen Themensetzung die Tatsache, dass der Ausgang der Aktivitäten frei und offen gesetzt wird, eine essentielle Rolle für das Erleben im Raum.

Dennoch gilt auch für die Wissensräume, dass sie keine völlig offenen, quasi leeren Lernräume sind, die von den Besucher*innen im Laufe ihrer Lernprozesse erst gefüllt werden, sondern bereits einen (wenn auch breiten) inhaltlichen Rahmen für das informelle Lernen abstecken und vorgeben. Wenn auch grundlegend Wahlfreiheit in Bezug auf das Betreten und das Nutzen solcher Orte eingeräumt werden kann, konstruieren und strukturieren informelle Lernorte das Lernen. Die an informellen Lernorten ausgeübten Tätigkeiten entstehen meist aus einer „hidden agenda“, die nicht ausgesprochen oder den Lernenden angeordnet wird. Die Ausstattung der Örtlichkeit unterstützt dieses ‚verborgene Curriculum‘, denn „Lernen und Arbeiten ist ohne Instrumente nicht denkbar, weshalb eine Lernumgebung mit einer Reihe geeigneter Werkzeuge für individuelles und kooperatives Lernen ausgestattet sein sollte“ (Zürcher 2007, 14).

Die „hidden agenda“ des Wissensraums lässt sich dabei verkürzt als „Wissenschaftsvermittlung und Soziale Inklusion“ mit folgenden Zielen beschreiben:

- Neugier und Begeisterung für Wissenschaft und Technik vermitteln,
- Bereitstellung eines Raumes und von Aktivitäten, die grundlegend Ideen zum spielerischen Umgang mit Wissenschaft fördern,
- sozial- und bildungsbenachteiligten Menschen Teilhabe ermöglichen,
- durch informelles und entdeckendes Lernen positive Lernerfahrungen, Wissens- und Kompetenzerwerb fördern,
- vielfältige soziale Begegnungen und interkulturellen Dialog im Grätzler ermöglichen.

4. Wissenschaftsvermittlung und Soziale Inklusion

Der Anspruch des Projekts „Wissens°raum“ ein *sozial inklusiver* informeller Lernort zu sein, wirkt vor allem in zwei Richtungen: Zum einen können informelle Lernorte wie der Wissens°raum als gesellschaftlicher Beitrag gesehen werden, um das Verhältnis zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft zu verbessern. Wissenschaft und Technik sind als wesentliche Bereiche gesellschaftlicher Realitäten und ihrer Gestaltung zu betrachten. Die Teilhabe sozial- und bildungsbenachteiligter Menschen an diesen Bereichen durch Wissenschaftsvermittlung zu stärken, kann daher auch soziales und gesellschaftliches Empowerment marginalisierter Gruppen fördern. Wenn Menschen ihre Umwelt bewusst befor-schen, dann ist es für sie auch möglich „to feel that they can make a difference through their decisions and activities“ (Oppenheimer 1969, zit. n. Massarani/Merzagora 2014, 42).



Abb. 4 Diskussionsspiel zum Thema Mobilität

Ansatz des Wissens°raums ist es, soziale Inklusion durch Begegnungen und Dialog zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen zu fördern. Indem Gelegenheiten zur Partizipation und Kooperation – vermittelt über Aktivitäten zu Wissenschaft und Technik – geschaffen werden, wird dies im Wissens°raum ermöglicht. In der Art, wie sie Wissen sammeln und weitergeben und wie die Zielgruppen mit-denken, können Orte des informellen Lernens „common points of connection between people and opportunities for dialogue“ (Thomson/Aked 2011, 6 f.) sein. So ist es den Besucher*innen grundsätzlich möglich selbst zu entscheiden, an welchen Stationen und Aktivitäten sie arbeiten möchten. Anlässe für Kommunikation und Kooperation zwischen Besucher*innen werden durch die räumliche Gestaltung und die Werkstattatmosphäre erleichtert: Werkzeug und Material wird zwischen Besucher*innen ausgeborgt, gute Bauideen voneinander abgeschaut, Tipps weiter-

gegeben,... . Sie werden darüber hinaus von den Explainer*innen bewusst gefördert: Zum Beispiel, wenn sie Gäste, die immer wieder kommen, bitten, die Benutzung einer Station anderen Besucher*innen zu erklären oder zu zeigen, wo man sich die Materialien für ein Experiment holen kann, oder wenn alle im Raum Anwesenden zum gemeinsamen Countdown des Starts einer soeben fertiggebauten Kettenreaktionsmaschine zusammen geholt oder schon zum Mit- und Weiterbauen eingeladen werden.

Im Kontext der aktuellen gesellschaftlichen Diskurse um soziale Inklusion will der Verein ScienceCenter-Netzwerk in den Wissensräumen diesen Auftrag annehmen: mittels hands-on Aktivitäten zu Wissenschaft und Technik soll es möglich sein, Brücken (vor allem, aber nicht ausschließlich) zwischen Menschen mit und ohne Migrations- und Fluchterfahrungen, mit diversen Sprachen und aus unterschiedlichen sozialen und ökonomischen Schichten sowie kulturellen Bezugsrahmen zu bauen. Daher standen in der Entwicklung des Projekts und des Vermittlungskonzepts vor allem Aspekte der Migration, Flucht und Mehrsprachigkeit sowie des Dialog auf Augenhöhe im Fokus, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

5. Mehrsprachigkeit

Zum einen will der Wissensraum Menschen mit unterschiedlichen Erst-/Familiensprachen ansprechen und deutlich machen, dass auch Besucher*innen mit geringeren Deutschkenntnissen die Aktivitäten nutzen können. Zum anderen ist es ein Anliegen, Mehrsprachigkeit vor Ort als positiven Wert sichtbar und erfahrbar zu machen. Dafür wurden folgende Maßnahmen gesetzt: Ein Team mehrsprachiger Explainer*innen, ein teilweise mehrsprachiger Folder, die direkte Kontaktaufnahme mit migrantischen Vereinen und Initiativen im jeweiligen Grätzel sowie mehrsprachige Willkommensplakate sollen signalisieren, dass Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Wissensraum willkommen sind.

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass diese Signale wichtig im Sinne des Willkommenheißen und des „Türöffners“ (auch im direkten Sinn) sind, auch wenn aufgrund der beschränkten Ressourcen nicht alles möglich ist. Denn nicht immer sind genau jene Explainer*innen vor Ort, deren Sprache gerade gebraucht würde. Wichtiger als die konkrete Übersetzungsleistung ist jedoch vielmehr die Herstellung einer Vertrauensbasis – Sprache wird auch mit kulturellen Bezügen und Identitäten verbunden; eine gemeinsame ‚Sprache‘ zu haben verspricht auch ein aufeinander Zugehen und einander Verstehen (können) im übertragenen Sinn. So konnten wir beobachten, dass manche Kinder und Jugendliche erst dann hereinkamen, wenn sie von Explainer*innen auf Türkisch angesprochen wurden, obwohl sie ebenso deutsch sprachen, und in der weiteren Interaktion beide Sprachen verwendeten.

Bei der Wissensvermittlung selbst spielt die Mehrsprachigkeit der Explainer*innen oft eine geringere Rolle, da Hands-on-Aktivitäten anhand konkreter Objekte und schrittweise durchgeführter Abläufe leichter nachvollziehbar und in der Regel auch mit wenig Sprache verständlich und durchführbar sind. Zudem können viele Besucher*innen selbst auch Deutsch sprechen oder andere Besucher*innen helfen beim Übersetzen. Allerdings stoßen die Explainer*innen an Grenzen in der Vermittlung, wenn quasi ganz ohne gemeinsame Sprache vermittelt werden muss, da hands-on Wissenschaftsvermittlung auch vom Dialog,

vom Sprechen über den wissenschaftlichen Hintergrund eines Phänomens, individuelle Alltagsbezüge, Assoziationen und Ideen der Besucher*innen lebt.

Für einen wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit haben sich im Kontext der Wissensräume zwei weitere Ansätze besonders bewährt. Zum einen die Sichtbarkeit der Sprachenvielfalt im Wissensraum selbst; zum anderen, indem Sprache und Sprachenvielfalt selbst zum Gegenstand entdeckenden Lernens werden: So ergänzten wir die Station „Schreibwerkstatt“,⁴ die das Schreiben mit unterschiedlichen (historischen) Schreibwerkzeugen und Flüssigkeiten erfahrbar macht, durch Vorlagen unterschiedlicher Schriftsysteme und eine Schriftenweltkarte und regten dazu an, diese Schriften auszuprobieren und ihre je eigenen Schriften als weitere Vorlagen hinzuzufügen.



Abb. 5 „Schreibwerkstatt“

Anhand dieser Aktivität beginnen Besucher*innen oft, miteinander und mit den Explainer*innen über ihre Schriften und Sprachen und auch Herkunftsländer zu sprechen. Diese Kenntnisse werden dabei von anderen Besucher*innen als Expert*innenwissen wertschätzend wahrgenommen. Auch bei anderen Aktivitäten und Stationen werden die Sprachkenntnisse der Besucher*innen immer wieder als Ressource genutzt und mehrsprachige Beschriftungen von Aktivitäten und Objekten initiiert. Nicht nur die eingangs zitierte Frau aus dem Irak nahm den Wissensraum als Möglichkeit zum informellen Sprachenlernen wahr, sondern umgekehrt freuen sich deutschsprachige Besucher*innen ein paar Worte auf Persisch oder Arabisch zu lernen. Mehrsprachigkeit wird so als Ressource sichtbar, zu einer Lernmöglichkeit, die wie die anderen hands-on Angebote im Raum genutzt werden

⁴ Diese Station wurde uns vom Österreichischen Museum für Volkskunde zur Verfügung gestellt.

kann. Bei einer Befragung von Jugendlichen zu ihren Erfahrungen und ihrer Meinung zum Angebot des Wissens°raums meinte ein Jugendlicher etwa:

„Ich würde evtl. den Spiegel[tisch] weiter entwickeln, und [...] dort auch die Sprachen austesten lassen. An einer größeren Station. Und noch mehr Sprachen. Eine [...] Kombination. Ich bin noch nicht so lange da und ich habe noch nicht so viele Wörter drin. Das ist wichtig“ (2015, 146, zit n. Schneider 2017, 55).

Die Möglichkeit, die eigene Sprache im Wissens°raum anwenden zu können, scheint diesen Jugendlichen ermutigt zu haben, sich weiter mit Sprachen beschäftigen zu wollen und diese auch mit anderen wissenschaftlichen Aktivitäten zu kombinieren. Diese aktive und sichtbare Mitgestaltung des Wissens°raums durch die Besucher*innen und die gemeinsame Wissensproduktion sind im Hinblick auf den Erfolg sozial inklusiver, informeller Lernorte essentiell. Denn die Grundidee von Partizipation und sozialer Inklusion ist es, den Begriff Bildung im Sinne von reiner Wissenserweiterung zu einem Prozess des Erlebens und des sozialen Miteinanders zu erweitern. Dafür müssen die Hürden für den Zugang und die Partizipation so niedrig wie möglich gestaltet werden. Merzagora sieht es als wichtiges Ziel progressiver Räume im nichtschulischen Umfeld,

„to consider science in society activities not only as communication activities aimed at informing or engaging the general public with science and technology, but also as activities that contribute to the shaping of a particular relationship between the public [...] and knowledge“ (Merzagora et al. 2015, 75).

6. Wissenschaftsvermittlung als Dialog auf Augenhöhe

Soziale Interaktion und Kommunikation spielen an Orten des informellen Lernens wie dem Wissens°raum eine wichtige Rolle. In der Interaktion von Lernenden und Vermittelnden wird der Erfahrungsprozess verstärkt. (Vgl. Zürcher 2007, 60)

Die Vermittelnden, die im Wissens°raum arbeiten, nennen wir „Explainer*innen“. Die Rolle ist im informellen Lernkontext des Wissens°raums am ehesten der von Buddies oder Scouts gleichzusetzen, die die Besucher*innen in ihrem Prozess des Entdeckens, Erforschens und Lernens begleiten. Anstatt fertige Informationen und Erklärungen als Antworten bereit zu haben, unterstützen sie die Besucher*innen durch Fragen, die zum Weiterdenken anregen sollen in ihrem jeweiligen Lernprozess. Ihre Präsenz ist darüber hinaus auch stark geprägt durch die eigene Teilhabe an Aktivitäten im Wissens°raum.

Wissenschaftsvermittlung wird so eher zu einem offenen, explorierenden Dialog und gemeinsamen Tun zwischen Gleichberechtigten, zu einer kontrollierten Weitergabe von Wissen an „Nichtwissende“: „In short, our claim is to generate knowledge°rooms where we do science communication WITH the communities, not FOR them“ (Streicher et al. 2014, 53, Hervorhebung im Original). Damit wirken die Explainer*innen auch als Rollenvorbilder für Besucher*innen: Sie leben bestimmte Prinzipien vor, etwa eine wertschätzende Haltung und Kommunikation, Kooperation und Teamarbeit mit anderen, Neugier und Offenheit für unterschiedliche Herangehensweisen.

Diese Prinzipien sind immer wieder auch Gegenstand von Diskussionen mit Besucher*innen. So kam es beispielsweise einmal vor, dass ein Kind die geringeren Deutsch-

kenntnisse eines anderen Kindes kritisierte und in Konsequenz dessen gesamte Kompetenz mit dem Satz „Du kannst gar nichts, nicht mal richtig Deutsch“ in Frage stellte. In diesem Fall versuchten die anwesenden Explainer*innen klar, aber deeskalierend, die Regeln der gegenseitigen Wertschätzung deutlich zu machen und bestehende Vorurteile im Gespräch aufzulösen. Dies gelingt natürlich nicht in jeder Situation gleich gut, aber normalerweise verstehen gerade Kinder und Jugendliche die Grundregeln der Wertschätzung im Wissensraum und akzeptieren diese sehr schnell. (Vgl. Schneider 2017, 94 ff.)



Abb. 6 Gemeinsam Kritzelmaschinen bauen

Dieser Dialog auf Augenhöhe – sowohl zwischen Explainer*innen und Besucher*innen, als auch zwischen den Besucher*innen selbst – ist gerade im Kontext informeller Lernräume wichtig, wenn diese allen Menschen offenstehen wollen. So hält auch die britische Soziologin Emily Dawson, die insbesondere zu Besucher*innengruppen mit Migrationshintergrund in außerschulischen, informellen Lernkontexten forscht, für sozial inklusive Lernkontexte fest:

„Developing inclusive science communication practice may require critically assessing current practices, perspectives and motivations on communication with a concerted call to action that places equity at the heart of science communication, rather than on the periphery“ (Dawson 2014, 45).

Ohne das Prinzip der Gleichwertigkeit und Wertschätzung aller Besucher*innen werden trotz niederschweligen Zugangs zu einem informellen Lernort Differenz und Ungleichheit noch verstärkt. Gesellschaftlich marginalisierte Gruppen werden einen Ort wie den Wissensraum dann eher mit dem Gefühl verlassen, dass Wissenschaft und Technik, bzw. informelle Lernorte im Allgemeinen, gerade nicht für sie (offen) sind (vgl. ebd. 43 ff.). Auch die wichtige Rolle der Explainer*innen und ihrer Funktion im Raum ist an dieser Stelle nochmals zu unterstreichen.

7. Menschen mit Fluchterfahrungen

Aufgrund der bisherigen positiven Erfahrungen im Umgang mit Themen wie Mehrsprachigkeit und interkulturellem Dialog in den Wissens°räumen entschlossen wir uns im Sommer 2016, am damaligen Standort des achten Wissens°raums am Viktor-Adler-Markt (eine temporäre Mitnutzung des stand129), den Wissens°raum gerade auch für Menschen mit Fluchterfahrungen zu öffnen.

Als ersten Schritt organisierten wir vor der eigentlichen Eröffnung mehrere Kennenlern-Workshops mit jeweils unterschiedlichen Gruppen von geflüchteten Menschen (Jugendlichen, erwachsenen Frauen, Familien), um uns und unser Angebot vorzustellen; Ziel war es auch, mehr darüber zu erfahren, welche Aktivitäten und Themen für diese unterschiedlichen Gruppen interessant sein könnten. Das Explainer*innen-Team wurde um zwei Explainer*innen (einer davon ein junger Mann mit Fluchthintergrund), die u.a. Dari bzw. Arabisch sprachen, erweitert. Die Workshops dauerten jeweils circa zwei Stunden und beinhalteten zwei Teile: Eine Vorstellungs- und Kennenlernphase und eine Phase, in der Science-Center-Aktivitäten durchgeführt wurden. Insgesamt wurden vier solcher Kennenlern-Workshops durchgeführt, an denen jeweils 10 bis 20 Personen teilnahmen, die wir über Kontakte zu Flüchtlingseinrichtungen und Multiplikator*innen eingeladen hatten. Die Workshops brachten eine Reihe von positiven Erfahrungen, die das Konzept des Wissens°raums grundsätzlich auch als geeignet für Menschen mit Fluchterfahrungen erscheinen lassen. Die Workshops waren von einer besonders positiven Stimmung geprägt. Die Teilnehmer*innen hatten Spaß beim Kennenlernen und bei den Aktivitäten und Experimenten und konnten auch ihre Alltagserfahrungen gut mit den Themen und Aktivitäten verknüpfen. Insbesondere für uns waren das Kennenlernen und der Austausch mit Menschen mit Fluchterfahrungen berührend und bereichernd.



Abb. 7 Challenge „Papiertisch“

Dennoch führten diese Workshops und die – wie uns schien – ausreichend vertiefte Kennenlernphase nicht dazu, dass die Teilnehmer*innen der Workshops auch nach der Eröffnung den Wissens°raum oft von sich aus besuchten. Vorab angekündigte Besuche in den Flüchtlingseinrichtungen und das Hinbegleiten zum Wissens°raum waren zwar hilfreich und ermöglichten weitere Besuche, dennoch blieb oft das Gefühl, dass es über den Erstbesuch hinaus zumindest bei den Jugendlichen und Erwachsenen nur ein geringes Interesse gab. Die Gründe für die Schwierigkeit, den Wissens°raum als offenen Raum für selbstbestimmtes Lernen von Menschen mit Fluchthintergrund zu etablieren, sind vielfältig. Darüber hinaus ist das Angebot eines offenen, informellen Lernortes wie des Wissens°raums möglicherweise zu unspezifisch für Menschen, die sich in einer immer noch extremen Situation befinden. Es kostet einerseits Energie, sich in einer anderen Sprache und in einem ungewohnten Umfeld einzubringen, andererseits bleibt für sie der konkrete oder unmittelbare Nutzen (wie etwa bei einem Deutschsprachkurs oder einem handwerklichen oder technischen Weiterbildungs-Workshop) womöglich zu vage für ihre spezifischen Bedürfnisse.

8. Resümee: Informelle Lernorte als Brücke zwischen Sprach- und Kulturwelten

Unsere Erfahrungen an acht unterschiedlichen Standorten der Wissens°räume in sechs Wiener Bezirken haben insgesamt gezeigt, dass informelle Lernorte durchaus tragfähige Brücken zwischen sprachlichen, kulturellen und sozialen Welten sein können. Allerdings braucht es dazu die Bereitschaft und auch entsprechende Ressourcen, unterschiedliche Zielgruppen anzusprechen und aktiv einzubeziehen. Es ist nicht ausreichend, gleichsam die Türen „für alle“ zu öffnen und drinnen alles so zu lassen, wie es vorher war. Vielmehr braucht es eine kritische Reflexion der eigenen Perspektiven und der Vorannahmen über die unterschiedlichen Zielgruppen, einen Dialog mit und zwischen den Zielgruppen und vor allem die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Teilnehmenden und Ermöglichung ihrer Partizipation. Die Herausforderung dabei ist es nicht nur, die Zielgruppen zu erreichen, sondern die Partizipation während der Interaktion selbst zu garantieren: „That is, ensuring that a community participates, sets the agenda, has a voice, and most importantly, that it contributes to defining the relevance of scientific knowledge within a specific context.“ (Merzagora 2015, 2).

Offensichtlich wird dies, wie die Beispiele gezeigt haben, beim Umgang mit Mehrsprachigkeit, aber ebenso auch beim Herstellen von Bezügen zwischen Wissenschaft und Technik auf der einen Seite und dem Praxis-/Alltagswissen der Besucher*innen auf der anderen Seite. Wichtig ist hierbei, unterschiedliche Einstiegs- und Anknüpfungspunkte in und an die Lerninhalte anzubieten. Dies wird durch eine Vielfalt an Themen und Aktivitäten sowie durch ein offenes Setting, das Interaktion und Dialog generiert, ermöglicht. Auf diese Weise können informelle Lernorte für die Beschäftigung mit Wissenschaft und Technik geeignete und wirksame Maßnahmen sein, auch sozial benachteiligten Gruppen die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen und den interkulturellen Austausch zu vertiefen.

Bildnachweise

Abb. 1, 2, 4: Preinfalk, Verein ScienceCenter-Netzwerk

Abb. 3: Christian Dusek, Lernen macht Schule

Abb. 5: Marko Kovic

Abb. 6, 7: Schulze, Verein ScienceCenter-Netzwerk

Literatur

- Dawson, Emily (2014): Reframing Social Exclusion from Science Communication: Moving away from 'Barriers' towards a more Complex Perspective. In: Merzagora/ Mignan/ Rodari (Hrsg.) (2015), S. 43-48.
- Duensing, Sally (2007): Culture Matters. Informal Science Centers and Cultural Contacts. In: Bekerman, Zvi/ Burbules, Nicholas C./ Silbermann-Keller, Diana (Hrsg.) (2007): Learning in Places. The Informal Education Reader. New York u.a.: Peter Lang, S. 183-202.
- Frantz-Pittner, Andrea/ Grabner, Silvia/ Bachmann, Gerhild (Hrsg.) (2011): Science Center Didaktik. Forschendes Lernen in der Elementarpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frantz-Pittner, Andrea/ Grabner, Silvia/ Pokorny, Brigitte (2011): Forschendes Lernen in Science Center Einrichtungen – nicht nur „Tool“, sondern auch „Goal“. In: Frantz-Pittner/ Grabner/ Bachmann (Hrsg.) (2011), S. 29-52.
- Hooper-Greenhill, Eilean (2007): Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums, archives and Libraries. The Learning Impact Research Project End of Project Paper. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries (RCMG).
- Massarani, Luisa/ Merzagora, Matteo (2014): Socially inclusive Science Communication. In: Merzagora/ Mignan/ Rodari (Hrsg.) (2015), S. 41-43.
- Merzagora, Matteo/ Mignan, Vanessa/ Rodari, Paola (Hrsg.) (2015): Listening and Empowering. Crossing the Social Inclusion and the Science Communication Activities Involving Young People. Trieste: Sissa Medialab.
- Schneider, Felix (2017): Jugendliche im Wissensraum. Eine qualitative Analyse von Lernprozessen Jugendlicher in Anlehnung an die Generic Learning Outcomes im Wissensraum, einem informellen Lernraum des Vereins ScienceCenter-Netzwerk. (Unveröffentlichte Masterarbeit) Wien: FH Campus
- Streicher, Barbara; Unterleitner, Kathrin; Schulze, Heidrun (2014): Knowledge rooms – Science Communication in Local, Welcoming Spaces to Foster Social Inclusion. In: Merzagora/ Mignan/ Rodari (Hrsg.) (2015), S. 49-54.
- Streicher, Barbara; Hossein, Sara; Schütz (2011): Science Center Netzwerke national und international – Neue Wege in der Explainerausbildung. In: Frantz-Pittner/ Grabner/ Bachmann (Hrsg.) (2011), S. 19-28.
- Thomson, Sam; Aked, Jody (2011): The Happy Museum. Re-Imagining Museums for a changing World. Stowmarket: Museum of East Anglian Life.

- Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung. Nr. 2/2007. Wien: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur.

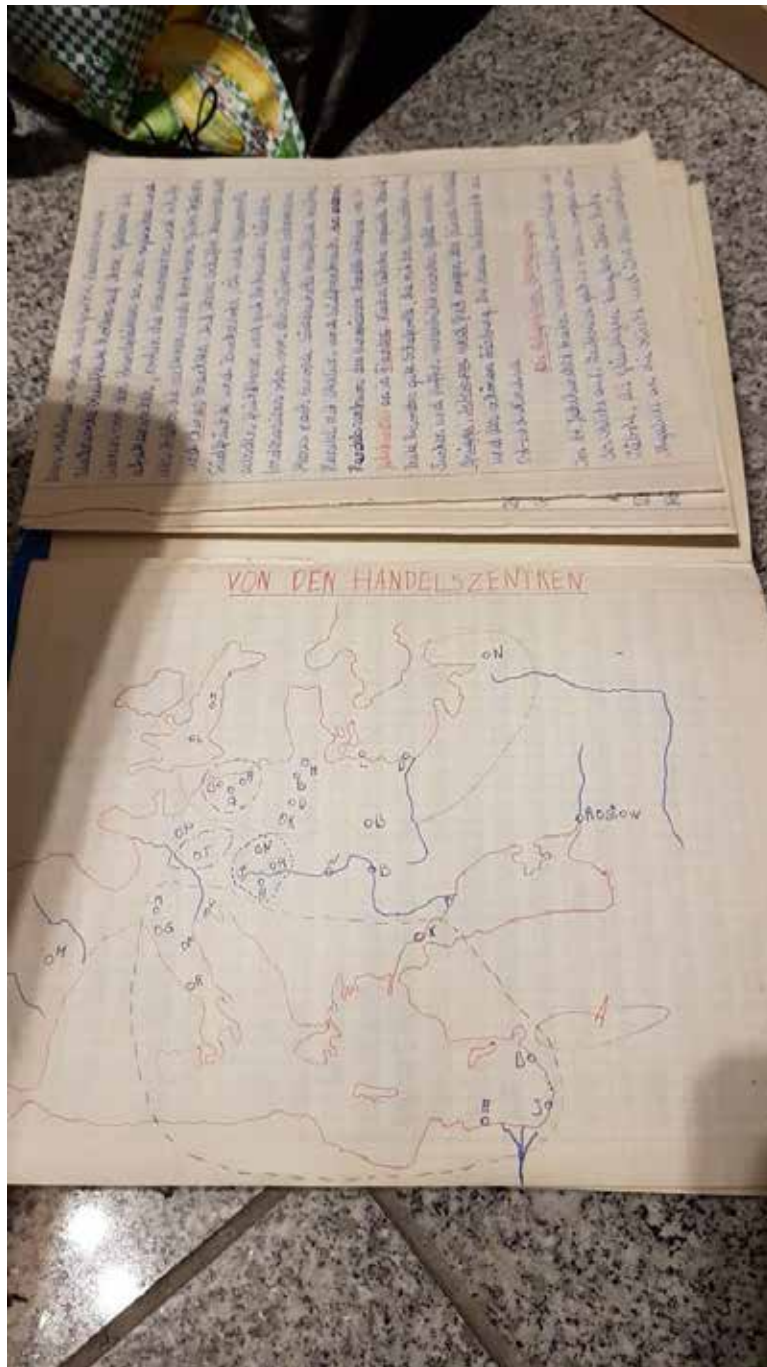
Autor*innen

Mag.a Heidrun Schulze, MA ist seit 2012 im Verein ScienceCenter-Netzwerk als Projektleiterin tätig, u.a. für das Projekt Wissens°raum und die Vernetzungsinitiative Wissenschaftsvermittlung und Soziale Inklusion. Sie studierte Geschichte, Russisch, Politikwissenschaft an der Universität Wien, sowie „Interkulturelle Kompetenzen und Diversity Management“ an der Donau-Universität Krems. schulze@science-center-net.at

Mag. Felix Schneider, MA ist beim Verein ScienceCenter-Netzwerk als Projektassistent tätig. Er studierte Transkulturelle Kommunikation und Internationale Entwicklung in Wien und Barcelona sowie Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit an der FH Campus Wien. schneider@science-center-net.at



Plan von unserem Dorf. Karl Proyer, 1966



Von den Handelszentren. Karl Proyer, um 1966

Jacqueline Hackl

Suchbewegungen zu Chancen der Bildung und Solidarität in Migrationsgesellschaften¹

1. Migrationsgesellschaften und Bildung? Oder: Benachteiligung von Migrant_innen und institutionelle Diskriminierung.

In verschiedenen Bereichen, zum Beispiel bei Schulleistungsmessungen, zeigt sich immer wieder ein Abstand, wenn die Gruppe von Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ mit jener ohne ‚Migrationshintergrund‘ verglichen wird. Dieser Abstand wird in vielen Integrationskonzepten als Abstand² vom Deutschsein (oder in Österreich vielleicht auch vom Österreichischsein) betrachtet, welches die ‚Anderen‘ nie ganz erreichen könnten. Dennoch wird es als Aufgabe dieser Anderen gesehen, den Abstand durch individuelle Anpassungsleistungen zu verkleinern. Ein Ideal einer homogenen Gesellschaft, gefährdet durch kulturelle Unterschiede, bildet in solch einem Denken den Ausgangspunkt (vgl. Terkessidis 2015, insb. 56-74).

Die Diskussion um Bildung und Ungleichheit, unter anderem im Zusammenhang mit Migration, wurde auch durch den ‚Pisa-Schock‘ seit 2000 angeheizt. Die Ergebnisse der Pisa-Studie wurden unter anderem nach ‚Herkunft‘ oder Umgangssprache getrennt betrachtet und diskutiert, es wurden auch Erklärungen gesucht, die den oben genannten Abstand thematisieren.³ Mecheril schreibt darüber, dass die Auseinandersetzungen über die PISA-Studie Benachteiligung in und durch die Schule in Deutschland – wie auch in Österreich (Anm. JH) – zeigen (vgl. Mecheril 2004, 10). Radtke und Gomolla schrieben über diese Benachteiligungen, dass dabei von „institutioneller Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke 2002) ausgegangen werden muss. Das Konzept der institutionellen Diskriminierung geht davon aus, dass Organisationsstrukturen und institutionelle Regelungen des Bildungssystems die Benachteiligung von anhand eines Gruppenmerkmals hergestellten Gruppen bewirken: Systematisch zugeschriebene Merkmale werden zur Erzeugung der Gruppen herangezogen, wie etwa nationale, kulturelle oder soziale Herkunft. Bestimmten Schüler_innen-

1 Teile dieses Artikels gehen auf meine Bachelorarbeit zurück, welche im Sommersemester 2016 unter dem Titel „Postmigrantische Perspektiven auf Bildung. Von prekären Zugehörigkeiten und der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Umgestaltung.“ verfasst wurde.

2 Beispiele zur Konstruktion eines Abstandes zwischen Norm und Abnorm lassen sich von einer eher subtilen „ausgleichenden Anpassung der Kinder mit Migrationshintergrund“ an eine hegemoniale Norm durch Bildungsreformen (siehe Terkessidis 2015, 63) bis hin zu einer offen rassistischen Abwertung als ‚Anderer‘ markierter Migrant_innenkinder beobachten: „Zuwandererkinder und Schüler mit Migrationshintergrund sind also klar schlechter als einheimische Schulkinder“ und „34 Prozent der Risikoschüler in den Naturwissenschaften sind keine echten Österreicher“ (unzensuriert.at, 2010).

3 Simone Breit und Claudia Schreiner schreiben zum Beispiel anlässlich der Ergebnisse der Pisa-Studie 2000 über verschiedene Sozialisationsbedingungen und Kompetenzen und vergleichen dabei unter anderem verschiedene ‚Herkunftslander‘. Dabei deutet sich eine Kultur essentialisierende Verknüpfung von Herkunftsland und Sozialisation an - so, als ob Angehörige eines Land dieselben Sozialisationsbedingungen hätten, und andere andere. (Breit & Schreiner 2006, 167-192)

gruppen werden vergleichsweise schlechtere Bildungserfolge ermöglicht und anerkannt als ihnen zustehen, und diese Schlechterstellung wird institutionell legitimiert. Regelungen stellen damit zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen eine hierarchische Ordnung her, in der direkte und legale Benachteiligung erfolgt (vgl. Gomolla & Radtke 2002, 18f).

Ein 2006 von den Vereinten Nationen nach Deutschland entsandter Beobachter bezüglich ‚Recht auf Bildung‘ machte eine Ursache für die Benachteiligung von Schüler_innen (auf den Differenzlinien Armut, Behinderung und Migration) in der frühen Selektion im Schulsystem aus. Reformvorschläge zur Bearbeitung dieser Problemlage stoßen allerdings auf reflexartige Abwehr und so kommt es maximal zu „halb-garen Kompromissen“ und Einzelinitiativen (vgl. Terkessidis 2015, 64f).

Ein Beispiel für eine Abwehr oder Umgehung einer Bearbeitung von Problemlagen zeigt sich folgendermaßen: Fragwürdig durchgeführte Sprachstandstests zeigten auch erhebliche Defizite bei ‚einheimischen‘ Kindern. „Daraus hätte man Konsequenzen ziehen und das ganze Erziehungssystem auf den Prüfstand stellen können“ (Terkessidis 2015, 71), stattdessen wird nach Ursachen oder gar Fehlern bei den Migrationsanderen gesucht.

Bei der Darstellung in Studien, Erhebungen von Schulbehörden und ähnlichem wird zwischen Migrant_innen und ‚aufnehmender Gesellschaft‘ unterschieden, als wäre hier eine klare Grenze gegeben. Doch die aufnehmende Gesellschaft ist immer schon durch Migration gekennzeichnet und kann so nicht von Migrant_innen getrennt betrachtet werden. Auch in aktueller Forschung gibt es teilweise noch dieses Verständnis von Integration als Angleichung (vgl. Terkessidis 2015, 50f). Die Gesellschaft ist aber sozial wenig durchlässig und soziale Positionen werden gesellschaftlich „vererbt“ – durch dieses Zusammenreffen von jahrzehntelang vorgebrachten Angleichungswünschen und verdeckter Reproduktion von sozialen Positionen kommt es dazu, dass Personen aus den benachteiligten Gruppen „selbst für ihre Lage verantwortlich gemacht werden. Es liegt an ihnen“ (ebd., 51), das Stichwort ‚integrationsunwillig‘ fällt immer wieder.

Doch dieses Übergehen von Problemen funktioniert nicht, vielmehr sei „[d]ie Unbeweglichkeit des Erziehungssystems insgesamt [...] gravierend. Der Mangel an Reformwillen kommt dabei nicht einmal mehr den ‚Normkindern‘ zugute“ (Terkessidis 2015, 72). Das ist der Status quo, der eine Chance zur Veränderung nicht wahrnimmt, denn: „Migration, ja Differenz insgesamt ist ein Motor, um das Funktionieren und die Legitimation der Institutionen auf den Prüfstand zu stellen. Das ist eine interessante Herausforderung“ (Terkessidis 2015, 73).

Der Ausgangspunkt von Terkessidis ist also die Migrationsgesellschaft als Tatsache. Zurzeit, wie auch schon früher, werden Andere ‚gemacht‘ anstatt gemeinsam Zukunft zu gestalten, was notwendig wäre, um den vielfältigen Herausforderungen zu begegnen. Eine Anerkennung der Migrationstatsache und der zunehmenden Beweglichkeit der gesamten Bevölkerung sowie Begegnung mit den Anderen sei notwendig, um Verbindung zu schaffen und gemeinsam an einer sinnvollen Zukunft planen zu können. Dem entgegenstehend werden zum Beispiel flüchtende Menschen gleichzeitig unbeweglich gemacht und am Ankommen gehindert (vgl. Terkessidis 2015, 24).

Die Ausgangsfrage der Politik sollte aus diesen Gründen nun nicht mehr auf „Eingliederung“ gerichtet sein, sondern auf Voraussetzungen zur Partizipation der Vielheit. Das Ziel

ist, durch eine Evolution der Institutionen allen in der Gesellschaft gerecht zu werden und Partizipation und Teilhabe zu stärken, um solidarisch an der Zukunft zu arbeiten. Terkessidis sieht den Umbau der Institutionen somit als entscheidende Aufgabe, die er in seinem Programm der Interkultur⁴ beschreibt (vgl. Terkessidis 2015, 8): Es geht ihm vor allem darum, Einwandernde nicht einfach einzufügen in die bestehenden (dysfunktionalen) Strukturen, sondern Institutionen so zu verändern, dass sie der Vielfalt – nicht nur der Vielfalt durch Migration, sondern auch andere Differenzlinien betreffend, Terkessidis zeigt zum Beispiel Alter und Behinderung explizit auf – gerecht werden. Demnach wäre Migration nicht als Problem zu sehen, sondern eine Tatsache, die Probleme aufzeigt und dadurch auch eine Chance zu deren Bearbeitung bietet.

Im Rahmen von Bildungs- und Erziehungsprozessen, die als Vorbereitung von und Auforderung zur Teilhabe gelesen werden können, sind die leitenden Fragen für diesen Artikel: (Wie) lässt sich Migration als Chance für die Pädagogik beschreiben? Welche Chancen bietet die Migration(spädagogik) für die Bearbeitung von bildungswissenschaftlichen Herausforderungen?

2. Migration als Problem oder Chance?

Auch Castro Varela argumentiert gegen eine Sichtweise von Migration als Problem. Migration könne als Faktum, welches in Gesellschaften wirkt, nicht einfach negiert werden - Castro Varela plädiert hingegen inspiriert von Gayatri Spivak dafür, „Migration als Chance für die Pädagogik“ zu betrachten (so der Titel ihres Artikels in der Pädagogischen Rundschau). Emmanuel Lévinas folgend sei die Begegnung mit Anderen der Schlüssel zur Ethik, für Spivak ermöglicht sie die Einübung ethischer Reflexe – diese Positionen greift Castro Varela auf, um „die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Debatte darzulegen und die Chance, die (ein Nachdenken über) Migration darin bietet, auszuloten“ (Castro Varela 2015, 658).

Mit Butler verweist Castro Varela darauf, dass Schule ein Ort ist, an dem Normen und Konventionen gelernt werden, somit Leben reguliert und Subjekte formiert werden. Dabei wird Chancengleichheit höchstens vorgetäuscht, was Bourdieu und Passeron schon in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts als „Illusion der Chancengleichheit“ gefasst haben. In Bildungsinstitutionen werden soziale Machtverhältnisse stabilisiert, zum Beispiel bürgerlicher Klassenhabitus belohnt, daher führe eine wenig reflektierte und darauf sensibilisierte pädagogische Praxis zu Hegemoniesicherung und bewirke dabei gleichsam eine „Stabilisierung der prekären Position sozial verletzlicher Gruppen“ (Castro Varela 2015, 659). Oft werden Bildungsinstitutionen „als Orte sozialer Transformation angesehen“ (ebd.) – ohne Einspruch gegen die erlernten Regeln, die der Hegemoniesicherung dienen, handele es sich jedoch bloß um eine Halbdurchlässigkeit.

Messerschmidt (2007) greift Terkessidis Überlegung zur Wissensbildung über Andere auf, welcher von der „Aufladung von Unterschieden mit Bedeutung“ schreibt (Terkessidis

⁴ „Der Begriff Kultur in Interkultur hat daher keine primär ethnische Bedeutung“ (Terkessidis 2015, 10). Insofern geht es auch nicht um unterschiedliche Kulturen in der Mehrzahl, und darum, Unterschiede einfach zu respektieren – das Konzept heißt nicht Interkulturen, sondern Interkultur im Sinne von „Kultur-im-Zwischen“: „Es geht um das Leben in einem uneindeutigen Zustand und die Gestaltung einer noch unklaren Zukunft.“ Dazu brauche es das Knüpfen von Beziehungen und darauf aufbauende, flexiblere Planung (ebd.).

2004, zit. in Messerschmidt 2007, 156). Ein Perspektivenwechsel zeichnet sich damit ab: anstatt von Identität auszugehen, werden Zugehörigkeits- und Partizipationsbedingungen in den Blick genommen. Eine Reflexion über die Ausgangsbedingungen des Wissens (Sprecher_innenposition und Einbindung in Dominanzverhältnisse, die eigene Privilegierung bewusst machen) ist notwendig, um nicht einer Dominanzkultur zuzustimmen. Damit wird auch Castro Varelas Perspektive einer „radikalen Politisierung der Pädagogik“⁵ erklärbar (Castro Varela 2002, 40). Für pädagogische Professionalität bedarf es – im nächsten Schritt – einer Sensibilisierung für Performativität, Verkennungen und Unterscheidungen, was zum Beispiel in Mecherils ‚Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit‘ (Mecheril 2004, 220) aufgegriffen wird.

Mecheril sieht pädagogisches Handeln und damit auch pädagogische Institutionen „sowohl unter der Perspektive Handlungsfähigkeit als auch unter dem Gesichtspunkt Legitimität durch die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten herausgefordert“ (Mecheril 2004, 9). Die Vielfalt an ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und Bedingungen demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit lassen gewohnte pädagogische Praxen und Institutionalisierungsformen, wie auch pädagogische Selbstverständnisse prekär werden, beziehungsweise wird deren ohnehin prekärer Status sichtbar (vgl. ebd., 9f).

Kritische Handlungsfähigkeit, als pädagogisches Ziel von Relevanz, entsteht erst aus der Anerkennung der Abhängigkeit von Diskursen durch das Subjekt, denn die Anerkennung resultiert nicht zwangsläufig in Resignation ob dieser Abhängigkeit, sondern eröffnet auch die Möglichkeit die Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieser Abhängigkeit auszuloten. So kann das Subjekt „erkennen, dass die Realitäten, zu denen wir uns verurteilt glaubten nicht in Stein gemeißelt sind“ (Butler 2009, zit. in Balzer & Ludewig 2012, 117) und eine kritische Sicht „auf Anerkennungskategorien und –normen gewinnen und einnehmen“ (Balzer & Ludewig 2012, 117). Das widerständige Handeln wird daher durch die Reflexivität der Subjekte, also ihrer Fähigkeit sich selbst und ihre Subjektwerdung zu bedenken, ermöglicht. Derart auslotbare Handlungsmöglichkeiten durch Solidarität zu verbinden und zu stärken wäre ein Schritt der Ausweitung dieser Möglichkeiten, dazu unten mehr. Vorerst stellt sich noch die Frage, was daraus gewonnen werden kann, über Grenzüberschreitung – als eine Bedeutung von Migration in den Blick genommen – nachzudenken.

5 Was ist unter radikaler Politisierung der Pädagogik zu verstehen? „Zuallererst wohl die kritische Überprüfung dessen, was intendiert ist. Zweitens die Analyse der Methoden, die zum Einsatz kommen, und unter welcher Perspektive die Analyse und Weiterentwicklung der selben vorgenommen wird. Kritik verstehe ich dabei mit Michel Foucault als Ent-Unterwerfung.“ Dazu ist es wichtig solche Fragen zu thematisieren, „die die Machtfrage stellen und damit als Entunterwerfungsstrategie gelesen werden können.“ (Castro Varela 2002, 40-41; Hervorh. im Original) Messerschmidt schreibt: „Dabei zielt sie vor allem darauf, den strukturellen Kontext pädagogischen Denkens und Handelns wieder stärker in den Blick zu nehmen, die ökonomischen Bedingungen unserer Professionalität, die Tatsache, dass wir alle in einem Markt agieren, dessen Regeln wir weitgehend verinnerlicht haben.“ (Messerschmidt 2007, 158)

2.1 Migration als Grenzüberschreitung

Über Migration, also Grenzüberschreitung, nachzudenken, bringt Fragen nach Differenz und Zugehörigkeit auf. Es stellt sich die Frage, wo welche Grenzen sind, und welche Möglichkeiten der Grenzüberschreitung es gibt. Das weist auch auf Grenzen, die gezogen und überschritten werden, hin, mit denen sich eine auf Migrationsphänomene bezogene Pädagogik auseinandersetzen hat.

Castro Varela verweist auf die Politik der Mehrfachzugehörigkeiten, wie sie Paul Mecheril für die Pädagogik vorschlägt: Mehrfachzugehörigkeiten werden dabei „nicht zelebriert, sondern anerkannt und zugleich dekonstruiert“, wenn zum Beispiel über die Mehrfachzuordnung die einzelnen Zuordnungen brüchig werden (Castro Varela 2015, 661). Heterogenität wird bei der Politik der Mehrfachzugehörigkeiten zum Ausgangspunkt, „um über das Diktat einer ‚eindeutigen‘ und ‚unzweifelhaften‘ Herkunft nachzudenken und ein grenzdestabilisierendes Denken einzuüben“ (ebd.). Hierin könnte also ein Ansatz gesehen werden, die Handlungsmöglichkeiten auszuloten, die Grenzen (der einzelnen Zugehörigkeiten) brüchig werden zu lassen und zu destabilisieren.

Dabei sieht Castro Varela den Umgang mit Differenz als entscheidend an, weshalb sie Stuart Halls Konzept der „kulturellen Identität“ heranzieht. In diesem wird Differenz paradoxerweise als eine Gemeinsamkeit bestimmt. Und zwar „[e]ine Gemeinsamkeit, die eine notwendige Solidarität in gewaltvollen Ausgrenzungskontexten ermöglicht“ (ebd.). Dabei wird eine feine Unterscheidung getroffen: „Zu verstehen, dass Menschen ‚anders‘ denken und handeln, muss nicht zwangsläufig zu der Schlussfolgerung führen, dass diese ‚anders‘ und nur ‚anders‘ sind“ (ebd.). Hall schreibt, „dass Identität und Differenz unauflösbar miteinander artikuliert oder verknüpft sind, die eine nie vollständig die andere überlagert“ (Hall 2012, 218). In Bezug auf die kulturelle Identität bedeutet das, dass diese nie alle Differenzen unter sich subsumieren kann. Die kulturelle Identität ist nicht frei vom (inneren) Spiel der Macht und von Spaltungen innerhalb, sie versucht lediglich die Differenzen zu einer Identität zu vernähen (vgl. ebd., 206 u. 209).

Solidarität in gewaltvollen Ausgrenzungskontexten zu ermöglichen – indem wir anerkennen, dass Menschen zwar anders denken und handeln, und doch nicht nur anders sind, doch auch eine Gemeinsamkeit in der Differenz besteht – kann so möglicherweise Grenzen der Zugehörigkeit überschreiten.

2.2 Epistemische Gewalt und Notwendigkeit eines epistemischen Wandels

Eine problematisierende (Migrations-)Pädagogik mit einer dekonstruktivistischen Perspektive, wie sie Castro Varela im Sinn hat, eröffnet eine radikale Kritik – sie geht an die Wurzel von scheinbar Unhinterfragbarem. So können auch gewaltvolle Verhältnisse (in der Pädagogik) offengelegt werden (vgl. Castro Varela 2015, 662). Castro Varela schlägt zur Vermeidung von epistemischer Gewalt, d.h. einer gewaltvollen Einschränkung und Setzung des Denkens durch die dominante Perspektive zu Wissen/Erkenntnis, einen Blickrichtungswechsel vor: nicht auf die (vermeintliche) Mehrheit bzw. auf die Interessen eines hegemonialen Zentrums hin gerichtet, sondern zu den Rändern blickend nach Inspirationen für die Pädagogik zu suchen. So wird zum Beispiel die Vielfältigkeit von Grenzen

sichtbar, die Leben durchkreuzen und Entfaltungsmöglichkeiten (gewalttätig) einschränken (vgl. Castro Varela 2015, 663).

Um einen epistemischen Wandel zu ermöglichen, muss zunächst der ‚Kanon‘ als solcher erkannt und daran anschließend herausgefordert werden. Der Blick ist bei der kanon-herausfordernden Bewegung auf das Wie (zum Beispiel institutionelle Diskriminierung betreffend), Was (zum Beispiel eurozentrische Kanonausrichtung betreffend) und Wer (sind die Menschen diejenigen, die die Welt verändern, muss auf die Lehrer_innenausbildung und diesbezügliche Ausgrenzungsprozesse geachtet werden) der pädagogischen Vermittlung zu richten (vgl. Castro Varela 2015, 664f).

Curricula müssen im Kontext ihrer Entstehungs- und Legitimierungsgeschichte betrachtet werden. Die Aufklärung, im Zuge derer bestimmte (dominante) Denkstile entstanden sind und/oder in Bezug auf sie absichtsvoll tradiert wurden, ist – mit Horkheimer und Adorno – in ihrer Dialektik zu sehen und dem Wissen der Aufklärung mit ‚affirmativer Sabotage‘ (nach Spivak) zu begegnen – weder ein Verwerfen noch ein unreflektiertes Fortschreiben des Wissens kann den Ansprüchen genügen. „Migration ist hier Chance, weil sie Schule gewissermaßen heterotopisiert“ (Lefebvre und Foucault, zit. in Castro Varela 2015, 667). Das bestehende pädagogische Gewebe soll nicht verworfen, sondern in dieses soll (die heterotopisierende Wirkung der Migrationsbewegungen aufnehmend) gearbeitet werden.

Ziel Castro Varelas ist es, aufzuzeigen, dass Migrationserfahrungen zu Revidierungen von Theorien der Allgemeinen Pädagogik aufrufen und hier eine Denkbewegung anstoßen, um das Hervorbringen „notwendige[r] ethische[r] und demokratische[r] Reflexe über Bildung“ (Castro Varela 2015, 667) zu ermöglichen. Im nächsten Abschnitt werden dazu Teilhabe und Solidarität herausgegriffen.

3. (Teilhabe und) Solidarität

Der Blick zu den Rändern kann uns helfen, die wichtigste Aufgabe postkolonialer Diskurse nach Spivak zu bearbeiten: die Integration subalternen Räume in das demokratische Projekt (Spivak, zit. in Castro Varela & Dhawan 2007, 15). Um diese Aufgabe anzugehen, können Diskurse aus feministischen Traditionen aufgegriffen werden – zum Beispiel wie dort Fragen der Integration und Repräsentation bearbeitet werden. Wo eine Selbstrepräsentation außerhalb der offiziellen/strukturellen Möglichkeiten der Repräsentation liegt, wird über Repräsentation durch andere nachgedacht, „Repräsentation kann dabei nie adäquat oder gar widerspruchsfrei sein“ (Castro Varela & Dhawan 2007, 16). Dennoch bleibe der Ruf nach transnationaler Solidarität notwendig, ohne von unhinterfragbar und deckungsgleich bestehenden geteilten Erfahrungen und politischen Agenden auszugehen, wie dies zum Beispiel im westlichen Feminismus lange üblich war. In der feministischen Kritik entstand dann allerdings eben auch eine Perspektive der transnationalen Solidarität. Mohanty spricht von einer Allianz jener, „die sich nicht deshalb verbunden fühlen, weil sie Geschlecht, ‚Rasse‘ oder nationale Zugehörigkeit teilen, sondern weil sie politisch Widerstand gegen systematische Unterdrückung leisten wollen, die mit ihrer *unterschiedlich* konstruierten Weiblichkeit in Beziehung steht“ (Mohanty, zit. in Castro Varela & Dhawan 2007, 17; Hervorh. JH). Hier wird die Vielfalt von Unterdrückungsmomenten betont. Castro Varela und Dhawan fordern, dass „die Dynamiken zwischen den diversen Machtfeldern und die

daraus resultierenden kontextspezifischen Unterdrückungsstrukturen gleichzeitig betrachtet werden müssen“ (Castro Varela & Dhawan 2007, 17).

So geht es um die Notwendigkeit von Allianzen mit dem Ziel, „die für staatliche Interventionen verletzlichsten Menschen einzubinden in das demokratische Tun“ (ebd.). Demnach wird klar, dass zurzeit in Österreich und anderen Ländern die Menschen, die hierher geflüchtet sind, zu den verletzlichsten gehören, zum Beispiel weil offizielle und strukturelle Möglichkeiten einer Selbstrepräsentation nicht gegeben sind, weil Teilhabemöglichkeiten begrenzt und unterbunden werden usw. Dadurch muss die Forderung nach transnationaler Solidarität wieder lauter werden, um demokratischen Ansprüchen gerecht werden zu können.

Ziel ist es Solidarität und Teilhabe zu stärken um fairere Bildung für alle zu ermöglichen. Involvierte Solidarität ist die Perspektive, die Broden und Mecheril als Weg für die Migrationsgesellschaft vorschlagen (vgl. Broden & Mecheril 2014, 13-15): Eine politische Praxis, die aufgrund einer moralischen Dimension gemeinsames Handeln erfordert – und dabei konflikthafte Handeln miteinschließt, weil ein sich-Involvieren auch bedeutet, in Auseinandersetzung hineingezogen zu werden und auch hier involviert-solidarisch zu sein. Sie zielt auf das Erkennen gesellschaftlicher Schieflagen und deren Veränderung. „Solidarität drückt sich somit auch in einer widerständigen Haltung aus“ (ebd., 14), nicht dermaßen regiert zu werden – im foucaultschen Sinne. Voraussetzung für diese Art solidarischen Handelns ist die Erfahrung, dass auch die anderen Menschen gleichermaßen, wenn auch nicht gleich, Imperativen ausgesetzt sind. Diese Imperative haben also die Notlage Anderer zur Folge, sind aber gleichzeitig auch eine strukturelle Größe des eigenen Lebenszusammenhangs. Es zeichnet solidarische Handeln aus, dass es weder eine zwingende Pflicht darstellt, „noch [einfach] dem Kalkül einer instrumentellen Logik“ (ebd., 15) folgt, sondern lediglich darauf baut, dass Widerspruch und Veränderungsbemühungen letztlich (auch) für die Akteur_innen sinnvoll sind.⁶ Flüchtlinge sind Teil der Weltgesellschaft und Solidarität bedeutet hier auch das Fehlen des Anderen zu kompensieren, die_den Andere_n wirklich werden zu lassen, aus der subalternen/nicht-„hörbaren“ Position heraustreten zu lassen – was durchaus kein unproblematisches Verhältnis und Unterfangen darstellt (vgl. ebd.).

Laut Mecheril (2014, 78) sind „in der Erziehungswissenschaft Bedenken gegenüber der Orientierung an Solidarität vorhanden“. Zunächst bezieht er sich auf Solidarität nach Habermas, in der Solidarität nur in einer geteilten Lebensform gesehen wird. So wäre eine Solidarität eher zwischen ‚allen die ...‘ möglich, also eine Art gruppenbezogene Solidarität, die dazu tendieren würde, das Eigene zu betonen. Mit Oliver Machart plädiert Mecheril hingegen „für eine ‚Entsolidarisierung mit dem Eigenen‘ als Voraussetzung einer Solidarität, die auf Andere bezogen ist“ (Mecheril 2014, 81). Durch Solidaritätskonzepte, die sich auf eine ‚Solidarität unter Vertrauten‘ beschränken, werde Differenz eher festgeschrieben, dadurch Anteilnahme und Engagement eingeengt. Verhindert wird damit „eine handlungsbedeutende Verbundenheit trotz und wegen Differenz.“ (Ebd., 82) Es müsse „über Formen sozi-

⁶ Zum Beispiel werden auch die, die in Ungleichheitslagen bessergestellt sind, von Normvorstellungen, die dabei wirken, eingeschränkt. Akteur_innen (also jene mit größerer Handlungsmacht) haben somit auch Anreize zu solidarischen Handeln, die außerhalb moralischer Gründe liegen. Solidarische Handeln ist nicht nur für Andere sinnvoll, sondern stellt eine Veränderungsmöglichkeit für alle dar – worauf auch in den folgenden Absätzen noch eingegangen wird.

aler Anerkennung nachgedacht werden, die den ‚Gemeinschafts-Mangel‘ weder beklagen noch provinzialisierend oder separierend kompensieren, sondern als eine Grundvoraussetzung gleichsam postkommunitärer Solidarität bedenken.“ (Ebd.)

Ausgangspunkt ist die grundlegende Fremdheit der Anderen, die jedoch mit mir in relevanten (wenn auch ‚außerkommunitären‘) Zusammenhängen stehen.

„Solidarität bezeichnet eine Form der Verbundenheit zu Menschen, welche möglich wird, weil man sich in bestimmter Hinsicht ‚als gleich versteht‘ (ebd., 12), ohne dass dadurch alle Differenz aufgehoben würde. Solidarität ist demnach eine ‚Verbundenheit trotz Differenz‘ (ebd., 13). Sie ist zugleich eine ‚Verbundenheit wegen Differenz‘“, ein Akt, „in dem die Beteiligten sich in unterschiedlichen Lagen der Not oder Bedrängnis befinden“ (Mecheril 2014, 80).

Es ist damit auch eine Abgrenzung zu einer Instrumentalisierung von Solidarität notwendig, wenn Solidarität etwa im Sinne einer nationalen oder ‚gruppen-egoistischen‘ Solidarität durch die extreme Rechte und rechte Parteien gewendet wird.

Nach Scherr ist für Solidarität (als emanzipatorischer politischer Begriff)

„eine universalistische Perspektive kennzeichnend: Es geht um mehr als die Verfolgung gruppen-egoistischer Interessen, sondern um ein Verständnis jeweiliger Interessen, das mit Vorstellungen einer gerechteren Gestaltung sozialer Verhältnisse für alle verknüpft ist.“ (Scherr 2013, 264)

Es sei auch wichtig,

„die postmoderne Kritik universalistischer Rechtfertigungen von Macht und Herrschaft in den Solidaritätsbegriff aufzunehmen. Das heißt: Solidarität kann nicht länger auf einen abschließenden Konsens über die richtige Gesellschaftsgestaltung oder das gute Leben gegründet werden, sondern ist darauf verwiesen, das ‚universale Recht, anders zu sein‘ als ‚die einzige Universalität, die kein Verhandlungsgegenstand ist‘ (Baumann 1992, 312), anzuerkennen.“ (Scherr 2013, 263f)

So wird Solidarisierung im politischen Sinn zum voraussetzungsvollen Projekt. Sie ergibt sich nicht, quasi von selbst, aus augenscheinlicher Übereinstimmung der Interessen – und ist auch nicht eine einfache Stellungnahme. Dazu Mecheril:

„Solidarität ist insofern ‚mehr‘ als bloßes Mitgefühl, als Empörung, oder als eine moralische Stellungnahme; für Solidarität ist ein Engagement kennzeichnend, das – zumindest seinem Anliegen nach – darauf bezogen ist, Verhältnisse, in denen sich die mir fremden und vertrauten sozialen Kooperationspartner_innen nicht entfalten und entwickeln können, zu verändern oder weitergehend noch: Diese Verhältnisse zu verhindern.“ (Mecheril 2014, 86)

3.1 Pädagogik

Stojanov leitet bildungstheoretische und bildungspolitische Implikationen ab, nachdem er auf die notwendige Verknüpfung von solidarischer Einfühlung (nach Habermas) und der entgrenzten Argumentationsgemeinschaft aller Menschen verwies. Sich solidarisch mit Educand_innen zu verhalten sei notwendig, damit sich ihre Humanfähigkeit entwickeln kann, welche nach Habermas in Beteiligung an Argumentationspraktiken sowie Artikulation und Modifikation von Idealen, Weltbildern und Wertüberzeugungen besteht. (Vgl.

Stojanov 2014, 101) Pädagogische Beachtung und Wertschätzung zum Beispiel für Kinder und Jugendliche ‚mit Migrationshintergrund‘ und deren alltägliche Übersetzungsleistungen, werden

„durch die nach wie vor herrschende Homogenitätsideologie im deutschen [und globalen?, Einf. JH] Bildungswesen verunmöglicht, die Educanden mit einer Familiensozialisation und mit Herkunftssprachen, die vom ‚Normalfall‘ des in einer Mittelschichtsfamilie monolingual aufwachsenden Kindes differieren, als per se defizitär erscheinen lässt.“ (Stojanov 2014, 105)

Mangelhaft sei die Möglichkeit zur Vermittlung zwischen begrifflich-theoretisch strukturierten Bildungsinhalten und Educanden, der Einbezug der lebensweltlichen Erfahrungen und Perspektiven und die Anerkennung ihres Potenzials. So leiden „vorwiegend Kinder und Jugendliche aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Schichten und insbesondere aus Migrantenfamilien direkt und indirekt unter fehlender Empathie und fehlendem Respekt.“ (Stojanov 2014, 107) Im Umgang damit bedürfe es solidarischen Handelns, das (kulturelle) Differenzen – angebliche oder tatsächliche – beiseiteschiebt „und die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht als Angehörige fremdartiger ‚Kulturen‘ oder Schichten adressiert, sondern als heranwachsende Menschen, die sozial produziertem Schmerz ausgesetzt sind.“ (Ebd., 107f)

So könnten verschiedene Formen solidarischen Handelns im Bildungsbereich zur Stärkung von Bildungsmotivation und ‚Bildungsfähigkeit‘ beitragen.

3.2 Bildung

Im Grunde kommt all das auf die Frage zurück, welchen Begriff von Bildung wir uns machen, welche Vorstellung von Bildung sich durchsetzt und was das Ziel von Bildung ist.

Nadine Rose (2012, 411) betrachtet Bildung als Resignifizierungsprozess – als Prozess zur Bedeutungsverschiebung, die die Handlungsmöglichkeit der Menschen stärkt. Dazu stellt sie die Frage: „Das bildungstheoretische Potential: Widerstand und Kritik in der Funktion einer ‚Entunterwerfung‘?“ (Rose 2012, 144). Sie weist auf die lange Geschichte der Forderung nach einem kritischen, transformatorischen Bildungsverständnis hin: Kritik gelte als bildungstheoretisch relevant seit der Aufklärung (vgl. Kant, zit. in ebd.). Nach Kant müsste für eine veränderte Zukunft erzogen werden, denn bei ihm ist es als Prinzip der Pädagogik gefasst: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“ (Kant 1983, 704).

In Folge der Aufklärung wurde Kritik aber zu sehr als Problem der Erkenntnis gefasst, was Foucault als mangelhaft sieht, denn so habe sich Erkenntnis eine falsche Idee von sich selbst gemacht und sich an Herrschaft gebunden. Für Foucault sei Kritik hingegen „eine Haltung, die die Unfähigkeit sich seines eigenen Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen, zu überwinden trachtet“ (Rose 2012, 146). Je nach Machtmechanismen entwickeln sich Widerstandsformen. Kritik dient nach Foucault zur Entlarvung einer konkreten Machtkonstellation, der Minimierung der Regierungsintensivierung und der relativen Verschiebung von Macht innerhalb des Nexus Macht-Wissen (ebd., 147f).

Hierüber entwickelt Rose einen Bildungsbegriff im Anschluss an Butler, der auch für diese Arbeit grundlegend war: Bildung als Prozess der Infragestellung und Verschiebung der diskursiven Bedingungen des Subjekt-Seins (vgl. Rose 2012, 411). Sich an diesem Begriff von Bildung orientierend, erfolgte die Suche nach Chancen für die Pädagogik durch postmigrantische Perspektiven.

4. Vorläufige Conclusio

Abschließend wird nun versucht, die Erkenntnisse aus der Arbeit an diesem Artikel zusammenfassend darzulegen. Damit wird auch versucht, Antworten auf die eingangs gestellten Fragen zu formulieren. Die leitenden Fragen waren: (Wie) lässt sich Migration als Chance für Pädagogik beschreiben? Welche Chancen bietet die Migration(spädagogik) für die Bearbeitung von bildungswissenschaftlichen Herausforderungen?

Postmigrantische Perspektiven, wie jene von Astrid Messerschmidt, weisen uns darauf hin, dass es vermeintliches Wissen über ‚Anderer‘ immer wieder zu hinterfragen gilt. Auch in der Pädagogik kann nicht von dem einen wahren Wissen ausgegangen werden, darauf machen uns Migrationsbewegungen immer wieder aufmerksam. So werden Identitäten und (Selbst- und Fremd-)Bezeichnungen als geworden sichtbar, wenn wir mit Menschen zusammentreffen, die von anderen Identitäts-Konzepten und Bezeichnungen ausgehen – was unter Bedingungen einer Migrationsgesellschaft häufiger in Erscheinung tritt und nicht mehr so leicht überdeckt werden kann, wie es mit Integrationskonzepten der 1970er Jahre noch versucht wurde.

Migration als Grenzüberschreitung zu betrachten bietet für das Verständnis von Bildung in dieser Arbeit viele Anregungen. Differenz und Zugehörigkeit nicht zu essentialisieren, sondern die Mehrheitsperspektive immer wieder herauszufordern ohne erneut essentialisierend festzuschreiben, kann als eine benannt werden. Dabei ist die Strategie, mit Mehrfachzugehörigkeiten zu arbeiten und so brüchige Zugehörigkeiten aufzuzeigen (wie zum Beispiel bei Mecheril und Butler vorgeschlagen), zu nennen.

Mit Stuart Hall wird Differenz als Gemeinsamkeit zum Thema, denn wenn Differenzen nicht dazu genutzt werden, um den Anderen zum Ganz-Anderen zu machen, sondern unter den Anderen eine Gemeinsamkeit durch die Differenzen hindurch erkannt wird, kann eine notwendige Solidarität in gewaltvollen Ausgrenzungskontexten ermöglicht werden. Dieses Denken könnte zum Beispiel auch in Bildungsinstitutionen eine Wirkung entfalten, um Ausgrenzungen entgegenzuwirken.

So werden Grenzüberschreitung und (involvierte) Solidarität als wichtige pädagogische Begriffe durch die postmigrantische Perspektive betont. Gemeinsam gegen gesellschaftliche Schief lagen zu arbeiten ist in diesem Sinne in der Pädagogik angelegt. Um epistemische Gewalt in pädagogischen Verhältnissen zu vermeiden, kann in der Migrationspädagogik durchaus ein Potenzial zur Kritik gesehen und so zu einem epistemischen Wandel beigetragen werden. Castro Varela fordert dazu auf, sowohl den Kanon herauszufordern, als auch bei den institutionellen Bedingungen und den Pädagog_innen epistemische Gewalt sichtbar zu machen, bereits bei der Pädagog_innenausbildung sei auf Ausgrenzungsprozesse zu achten. Damit will Castro Varela eine Denkbewegung anstoßen, die eine ethische und demokratische Reflexion der Bildung ermöglicht.

Insofern soll auch noch einmal auf die demokratiepolitische Notwendigkeit hingewiesen werden, Teilhabe zu stärken: Denn nur wenn Partizipation für alle möglich ist, kann Zukunft gemeinsam gestaltet, Herausforderungen gemeinschaftlich begegnet und die Gesellschaft legitimerweise als demokratische bezeichnet werden.

Literatur

- Balzer, N. & Ludewig, K. (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-124.
- Breit, S. & Schreiner, C. (2006): Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 169-178.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Einleitende Bemerkungen. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, S. 7-20.
- Castro Varela, M. d. M. (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 35-48.
- Castro Varela, M. d. M. (2015): Migration als Chance für die Pädagogik. Pädagogische Rundschau(6), S. 657-670.
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2007): Prekarität und Subalternität - Zusammenhänge und Differenzen. Shedhalle, S. 15-20.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Hall, S. (2012): Die Frage der kulturellen Identität. In S. Hall: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 180-222.
- Kant, I. (1983/1803): Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.): Werke in zehn Bänden. 10. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik; 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 697-761.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, S. 73-92.
- Messerschmidt, A. (2007): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.): Bildung - Wissen - Kompetenz. Bielefeld: Janus, S. 155-168.
- Rose, N. (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

- Scherr, A. (2013): Solidarität im postmodernen Kapitalismus. In L. Billmann & J. Held (Hrsg.): Solidarität in der Krise. Gesellschaftliche, soziale und individuelle Voraussetzungen solidarischer Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 263-270.
- Spivak, G. C. (2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Stojanov, K. (2014): Solidarität und Bildung in der Migrationsgesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, S. 95-110.
- Terkessidis, M. (2015): Interkultur (6. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Unzensuriert.at (gepostet 8.12.2010): PISA: Migranten mit deutlich schwächeren Testergebnissen. Url: <https://www.unzensuriert.at/content/003054-PISA-Migranten-mit-deutlich-schw-cheren-Testergebnissen> (zugegriffen 13.11.2017).

Autorin

Jacqueline Hackl, BEd, schreibt gerade an ihrer Masterarbeit zum Thema „Re-Konstruktionen zu Biographien von Wissenschaftlerinnen*“ am Institut für Bildungswissenschaft in Wien. Ihre bisherigen Arbeitsschwerpunkte umfassen Bildungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Biographieforschung und Bildung im Kontext sozialer Ungleichheit und Migration. jacqueline.hackl@univie.ac.at



Jomard Rasul mit Michelle Proyer

Fragmente und (Foto-)Montagen des Ankommens

Zum Geleit

Michelle: „Seit wann hast du das Gefühl, dass du angekommen bist?“

Jomard: „Wie meinst du das?“

Michelle: „Na wann hast du gewusst, dass du in Österreich bist?“

Jomard: „Also das war der 19. Oktober 2013... war das der Samstag?!“

Michelle: „Nein, nicht nur körperlich, sondern überhaupt.“

Jomard: „Ja, das ist dasselbe. Ich war in der Steiermark, über der Grenze und habe auf den Bus nach Wien gewartet. Stundenlang. Und da ist dieses Mädchen gekommen und sie wollte mir Geld geben. Aber ich hatte ja Geld.“

(...)

„Ankommen ist nicht das Körperliche, das meine ich nicht, es hat etwas mit Gefühlen zu tun. Ich wusste am Anfang zum Beispiel nicht wie Einkaufen geht. Also warum muss ich Geld in den Einkaufswagen stecken und wie geht das?“

(...)

„Außerdem gibt es Ampeln – nicht nur die Autos müssen warten, sondern auch die Menschen.“

Einleitung

Jomard ist Physikerlehrer aus Syrien. Soviel ist klar. Dass er in Österreich trotzdem nicht Physik unterrichten darf, hat er lange nicht verstanden. Die Idee von Europa war eine, wie viele sie hatten... Man kommt her und bekommt Chancen.

Er flüchtet.

Das mit den Chancen war dann doch nicht so.

Jomard: „Ich dachte in Europa sei alles super und in Syrien alles Scheiße. Das ist nicht so. Das Leben war viel einfacher. Es gibt hier mehr Freiheit – also zumindest für die, die Arbeit haben. Die habe ich nicht, also kann ich nicht selbständig sein. In Syrien gab es weniger Stress.“

Wie ist es stattdessen anzukommen, wenn es abgesehen von der Freiheit keine Selbständigkeit gibt? In diesem Buchkapitel präsentieren wir sehr persönliche Einblicke in das Ankommen oder das Angekommensein, wenn man dies als Prozess betrachten kann.

Oder gilt es in diesem Übergang zwischen herkommen und Ankommen zu Verharren?

DEUTCHKURS * NACH * DEUTCHKURS * NACH * DEUTCHKURS * NACH * DEUTCHKURS * NACH * DEUT..

Wir blättern Jomards Fotoalbum am Handy durch und versuchen der Frage nachzugehen, wie Integration eigentlich von statten geht: Welche Etappen durchläuft man auf dem Weg vom Menschen mit Fluchthintergrund zum Menschen mit Migrationshintergrund? Was kommt danach...

- Ist Ankommen oder Angekommen sein denn dann das, was als Integration zu bezeichnen ist oder geht es darum eigentlich gar nicht?
- Welche Rückschläge erlebt man und welche Fragen stellt man sich? Was sind schicksalhafte Momente auf den Etappen nach der Flucht? Schließt daran gleich das Ankommen oder Angekommen sein?
- Dieser Beitrag soll Einblicke geben und einladen in unseren Dialog einzusteigen, denn Ankommen funktioniert eher nur beiderseits (vgl. die ‚Migrationsanderen‘ bei Mecheril 2010). Von Leichtigkeit geprägte Bilder hinter denen viel steckt.

Wir präsentieren Teile unseres Dialogs und lassen einiges unkommentiert bzw. lassen Leerstellen Leerstellen sein.

Fragmente und (Foto-)Montagen

Kultur(miss)verständnis

Jomard: „Wie ist das eigentlich bei Euch?“

Michelle: „Was meinst du mit ‚bei Euch?‘“

Jomard: „Na, du weißt schon.“

Michelle: „Eigentlich nicht.“



Was dabei hilft die österreichische Kultur zu verstehen? Jomard ist der Meinung, es ist ‚Stress‘. Deswegen wisse er, dass er in Europa ist, so viele Termine gab es vorher nicht. Auch ‚das Formale‘ sei er nicht gewohnt – das „Sie“ und, dass man immer ‚Bitte‘ sage. Früher dachte er gar, ‚Bitte‘ sei ein Name, weil es ständig verwendet wurde. Formulare*Formulare...

Das untenstehende Bild unterzeichnet Jomard auf Whatsapp mit dem Titel „macht Stress weg“. Ein Verweis auf das einfache Leben. „Wenn alles zu viel wird einfach zur Schwester gehen, VIEL essen und spielen.“



Vorher – Nachher
„Alles weg :)“

Örtlichkeiten des Rückzugs

„Wo bist du?“



„Whatsapp am Klo schreiben.“



Oder: „Bei Schwester“

Blicke nach vorne und Blicke zurück – die Vergangenheit und die Zukunft vermengen
Erinnerung an Geschichten von früher, Telefonate mit den Eltern und der Schwester in Syrien, dem Freund in Schweden, der Familie im 17. und 18. [Wiener Gemeinde-] Bezirk, in Deutschland oder Tirol. Das hybride Leben.

Arabisch vermischt sich mit Kurdisch vermischt sich mit Hochdeutsch vermischt sich mit Wiener Dialekt.

Sich in beiden Kulturen bewegen müssen und meistens können. „Bei uns war das auch so.“ und „Wir sind ja keine Schafhirten.“



Man beachte die Deutschlerntafel im Hintergrund



„Wir verstecken eine 1-Euro-Münze, damit die Kinder das essen.“



„Ich bin mir sicher, dass die Araber nicht viel erfunden haben.“

Unmöglichkeiten

Jomard findet in Köln ein Gebäude aus dem Deutschkurs-Buch wieder...



Erste Male

Reisen



Sushi in Polen



In den Urlaub fliegen.

Die eigene Wohnung und das Putzen



Vorher – Nachher

Das erste Treffen der in Europa zerstreuten Geschwister



Die Geschwister (v.l.n.r.): die Französischlehrerin, der Physiker Jomard, die Jüngste hat die Matura bestanden, ein fast fertiger Ingenieur für Elektrotechnik, der Mathematiklehrer, die Studentin der Labordiagnostik.

Nach etwa fünf Jahren treffen sich die Geschwister wieder. „Ein Bruder musste lange auf den Nachzug der Familie warten.“ Die Familie der Lehrer*innen. Der Vater Mathematiker, ein Bruder Mathematiker, ein anderer Elektriker. Eine Französischlehrerin.

„Erstes Mal in der Zeitung.“



Eine Freundin und Wäschewaschen

Die Freundin zweifelt, dass er was mit anderer Frau hat.
„Stimmt aber nicht.“

Chancen



Party zur Aufnahme in eine Weiterbildungsmaßnahme – auf dem Weg wieder als Lehrer zu arbeiten?!

„Es ist eine Chance.“

Autor*innen

Jomard Rasul, BSc hat Physik in Damskus studiert und als Lehrer gearbeitet bevor er nach Europa kommen musste. Derzeit absolviert er den Zertifikatskurs „Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien.

Dr.in Mag.a Michelle Proyer studierte Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin. Derzeit arbeitet sie am Institut für LehrerInnenbildung und am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien in der Lehre und Forschung, Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen an der Intersektion Kultur und Behinderung.





Thankful. 70x100. Von Marwa Sarah



Ohne Titel. Von Marwa Sarah

Der babylonische Turm und seine Grundfesten:

Überlegungen zum Kommunizieren und Artikulieren im Kontext der Konstruktion von „Anderen“

Über (persönliche) Un*fähigkeiten

Meinen Ausführungen¹ vorangestellt sei zunächst, dass der vorliegende Text als Konzeptpapier zu verstehen ist; ausgehend von „Nebensträngen“ bisheriger eigener Forschungsprojekte möchte ich hiermit weiterführende Überlegungen formulieren und teilen, die in der bisherigen Forschung nicht berücksichtigt werden konnten. Darüber hinaus möchte ich zudem bereits zu Beginn folgendes Problembewusstsein darlegen: Der nun folgende Text bedient sich einer Sprache, die sicherlich nicht leicht, d.h. problemlos für Alle zugänglich sein wird. Dies hat mehrere Gründe – und bei der Benennung derer beginne ich mit den durch meine Person bedingten: Zunächst ist festzuhalten, dass im Laufe meiner akademischen Sozialisation – und diese begann meiner Einschätzung nach nicht erst mit der Aufnahme eines universitären Studiums, sondern bereits mit der Einschreibung ins Gymnasium zum Beginn der Sekundarstufe I und dem damit implizierten „elitären“ Bildungsweg – der Gebrauch komplexer Sprache vorausgesetzt und verlangt wurde, der (mittlerweile) freilich als „wissenschaftlich“ bezeichnet werden kann. Diejenigen Personen, die sich dieses Sprachgebrauchs bedienen können, sind dazu angehalten, dies auch tatsächlich zu tun, geht es doch um das „Ausweisen der Verfügbarkeit über ein codiertes Vokabular“ (Koenig/Buchner/Schuppener 2016, 324), mit dem die „Zugehörigkeit zur Bildungselite performativ demonstriert“ (ebd.) werden kann. Mittels der offiziellen Legitimation (oder Ausrede?), wissenschaftliche Formulierungen spiegelten bei gleichzeitig möglichst hohem Abstraktionsgrad die Beschreibung, Deutung und Begründung von Sachverhalten weitgehend wert(ungs)frei, präzise und eindeutig wieder, wird Sprache zum Herrschaftsinstrument (vgl. Hornscheidt 2012): Sich elitären Sprachgebrauchs zu bedienen bedeutet dann auch, sich bewusst von „Anderen“, zugeschrieben weniger (formal) gebildeten und/oder eloquenten Personen abzuheben – und zwar gründend auf weitgehend unhinterfragter sozialer Legitimation, schließlich sind „wir“ im Gegensatz zu „ihnen“ (bzw. noch abfälliger „denen“) die verdienten (!) „Intellektuellen“, die für das Erreichen und den Erhalt ihres Status auch entsprechend (formale) Leistung erbracht und nachgewiesen haben. Dass „wir“ so sprechen und schreiben, wie „wir“ das tun, erfüllt also einen Zweck: „Wir“ wollen durch Sprache bewusst „unsere“ Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (konkret: einer formal hoch gebildeten bzw. ausgebildeten Schicht) zum Ausdruck bringen. Dies führt allerdings auch dazu – und hier beziehe ich mich wieder auf mich selbst –, dass die Verwendung einfacher,

1 Teile der diesem Text zu Grunde liegenden Überlegungen finden sich auch im Buch zu meiner Dissertationsschrift (Kremsner 2017).

weniger abstrakter Sprache im eigentlichen Wortsinn „verlernt“ wurde: Nicht immer habe ich komplexe Satzstrukturen verwendet, muss allerdings feststellen, dass ich insbesondere beim Schreiben von Texten (unabhängig davon, ob es sich um ein E-Mail, oft sogar ein SMS oder aber eine wissenschaftliche Abhandlung handelt) gegenwärtig nicht mehr oder nur in eingeschränktem Ausmaß auf solche weniger komplexen Strukturen zurückgreifen kann. In diesem Sinne kann also mit Oliver (2004, 280) festgehalten werden: „There is greater concern over the way language is used to shape meanings and even create realities“.

Anmerkung: Um meine persönlichen Unfähigkeiten (hier bewusst ohne die Verwendung der Stern-Form als Marker fließender Übergänge) im Verfassen von Texten herauszufordern, habe ich mich dazu entschieden, am Ende jedes Kapitels eine kurze Zusammenfassung meiner Überlegungen als Comic darzustellen. Dabei ist mir durchaus bewusst, dass solcherlei Formate verkürzen und simplifizieren. Ich bitte darum, dies explizit als Experiment zu betrachten – und zwar in mehrfacher Hinsicht: als kreativen Ausweg aus der Problematik des Zusammenfassens; als Versuch, breit bekannte und niederschwellige Formate anzuwenden (und ggf. umzudeuten); dementsprechend auch als Alternative bzw. Ergänzung zur Verwendung Leichter Sprache; als Versuch der Auflockerung und Erheiterung wissenschaftlicher Überlegungen. Ob und wie dies gelungen ist, vermag ich nicht zu beurteilen – ich freue mich aber sehr über Feedback dazu.

Im Zuge eines Ausdrucks der Zugehörigkeit einer elitären Bildungsschicht werden mit der Verwendung komplexer Satzstrukturen und Wortkonstellationen diejenigen Personen vom Verständnis der transportierten Inhalte ausgeschlossen, von „denen“ „wir“ „uns“ („Note the Othering terminology here“, Goodley 2014, 28) qua formalem Bildungsabschluss abgrenzen wollen: Die Akteur*innen des Turmbaus zu Babel beginnen, tätig zu werden – wobei jene, die sich selbst performativ der Bildungselite zuschreiben, wohl sinnbildlich die näher am Himmel zu lokalisierenden Räumlichkeiten für sich beanspruchen, sofern die Metapher des babylonischen Turmbaus mit jener des sprichwörtlichen und vielerorts bekannten Elfenbeinturms verknüpft werden darf. Vertreter*innen der Dis/Ability Studies rahmen dieses und andere Phänomene der „Elitisierung“ mit dem Begriff des „ableism“, einer auch sprachlich zur Kenntnis gebrachten Favorisierung bestimmter Fähigkeiten wie Kognition, Wettbewerbsfähigkeit oder Konsumverhalten bei gleichzeitiger Ablehnung und Abgrenzung eines „Mangels“ an diesen Fähigkeiten. Goodley (2014) beschreibt Ableism als „tacit, hidden, masked, accepted, hegemonic privileging of a distinct idea(l) of humanity“ (Goodley 2014, 26). Daraus resultierend orientiert sich Ableism vor allem am Begriff des „Fähig-Seins“ („Ableism“), welcher wiederum jedoch nur „vor dem Hintergrund einer folie einer sich selbst erklärenden ableisierung“ (Hornscheidt 2012, 42; Schreibweise im Original) verstanden werden kann. Sprache kann, um an den zuvor formulierten Überlegungen anzuknüpfen, sowohl als eigenständige Form favorisierter Fähigkeiten verstanden werden (wie am Beispiel akademisch-elitären Sprachgebrauchs verdeutlicht wurde), aber auch als messbarer Ausdruck und damit als Folgewirkung anderer Fähigkeitsformen betrachtet werden. Ein Beispiel für letztgenannte Form wäre etwa die Erwartung, dass Menschen mit Fluchterfahrung möglichst schnell die Sprache des Ziellandes zu erlernen haben – unabhängig von der individuellen Lern- und Lebenssituation, dem biographischen Hintergrund und der psychischen Verfassung, darüber hinaus zudem ohne Berücksichtigung

des (lateinischen) Alphabetisierungs- oder auch des (formalen) Bildungsgrades. Sprachniveaus können hier also, so könnte behauptet werden, ganz eindeutig gemessen werden, sofern international standardisierte Zertifizierungslevels erreicht und mit dem dafür benötigten Zeitraum des Erwerbs in Verbindung gebracht werden. In weiterer Folge werden Menschen – plakativ formuliert – anhand des Sprachniveaus in „integrationswillige“ und „integrationsunwillige Flüchtlinge“ eingeteilt. Insbesondere letztgenannte haben auch aufgrund des Sprachniveaus mit offiziellen, vor allem aber auch mit informellen Repressionen wie gesellschaftlichen (Vor-)Urteilen und Negativbewertungen zu rechnen, während „integrationswillige“ Menschen vor allem aufgrund des Erlernens der Zielland-Sprache binnen kürzester Zeit nicht nur soziale, sondern ggf. auch ökonomische Vorteile genießen, wenn sie z.B. wahrscheinlicher einen dauerhaften Schutzstatus erhalten oder aber schneller im Erwerbsleben Fuß fassen können.

Ein weiteres, allerdings nur auf den ersten Blick divergierendes Beispiel für die Bemessung und Wertung sprachlicher Fähigkeiten stellt die Kommunikation über und mit Menschen mit Behinderung dar: Während etwa insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten² vielfach davon berichten, dass in deren Anwesenheit ÜBER sie gesprochen werde, als ob sie nicht da wären, berichten z.B. Menschen mit eingeschränkter oder nicht vorhandener (natürlicher) verbaler Lautsprache darüber, dass ihnen nicht zugetraut würde, überhaupt kommunizieren zu können. Daraus wiederum entsteht leider nur allzu oft auch das Vorurteil, dass, wer nicht über verbale Lautsprache kommuniziere oder aber Lernschwierigkeiten „habe“, auch nicht in der Lage sei, komplexe Inhalte zu verstehen. Auch hier ist das bereits genannte „Sprechen ÜBER“ die logische Schlussfolgerung, während direkte Kommunikation mit betroffenen Personen meist in verniedlichender und kindlich-simplifizierender Form stattfindet, wie dies übrigens ebenso bei Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund vielfach der Fall ist.

Im Anschluss an die soeben erfolgten Überlegungen kann nun festgehalten werden, dass sich die Konstruktion des „Fähig-Seins“ („ableism“) ausschließlich an ihrer Antithese orientiert bzw. orientieren kann; es handelt sich hierbei also um eine dichotome Konzeption zum Zweck der Abgrenzung: „Fähig“ im Sinne breit gesellschaftlich akzeptierter Kompetenzen sind Menschen nur dann, wenn es gleichzeitig auch solche gibt, denen dieselben Kriterien ab- bzw. nur eingeschränkt zugesprochen werden; andernfalls wäre ein Festhalten an solcherlei Leistungsparametern obsolet. Um dies auch theoretisch fassen zu können, haben Protagonist*innen der Dis/Ability Studies den Terminus „disableism“ als Gegenüber von „ableism“ eingeführt, der das Festhalten an „Un*Fähigkeiten“ bzw. „Nicht*Leistungen“ verdeutlichen soll: Disablism durchdringt diejenigen Personen, die von als „normal“ geltenden bzw. ausverhandelten Menschen – vor allem auch entlang der Konstruktion von Behinderung – als „anders“ bzw. „nicht normal“ klassifiziert werden. Was „normal“ ist, bleibt dabei allerdings unbestimmt: Definiert werden können vordergründig Abweichungen des „Normalen“; das „Abnormale“ bestimmt das „Normale“ gleichsam als Negativ

2 „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ ist die selbstgewählte Terminologie der Selbstvertretungs- und People First-Bewegung und meint diejenige Personengruppe, die oftmals als „Menschen mit geistiger Behinderung“, „Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“ u.ä. bezeichnet wird. Letztgenannte Bezeichnungen werden von der betroffenen Personengruppe als diskriminierend wahrgenommen (vgl. z.B. Göthling/Schirbort 2011; WBS 2005; Sigot 2015 u.a.)

im buchstäblichen Sinne (vgl. Hornscheidt 2012), während die „gesunde“ und „fähige“ („able“) Person dafür den (unbestimmbaren) Maßstab bildet (vgl. Dederich 2007). Dem ist allerdings dringend anzufügen – und diesem Aspekt kommt im Kontext des vorliegenden Textes enorme Bedeutung zu, handelt es sich hierbei doch um Ausführungen, die „ableism“ und „disableism“ explizit NICHT ausschließlich anhand der Zuschreibung von Behinderung diskutieren –, dass Differenzlinien wie Ab*Normalität, Un*Fähigkeit oder Nicht*Leistung in auf Unterdrückung basierenden Gesellschaften niemals alleinstehend sind, sondern immer intersektional ineinander übergreifen (vgl. Oliver 1999). Neben anderen sind hier vor allem Intersektionen im Kontext von Geschlecht, ethnischen und/oder ökonomischem Hintergrund, Klasse, sexueller Orientierung oder Religion anzuführen. Inwiefern „dis/ableism“, so die schriftlich zum Ausdruck gebrachte Verschränkung dieser beiden sich wechselseitig bedingenden Wissensformationen, nun also durch Unterdrückung, deren Kategorien und Mechanismen hervorgebracht wird und in welchem Zusammenhang sie mit der Konstruktion von „Anderen“ auch im Kontext von Sprache bzw. sprachlicher Ausdrucksfähigkeit stehen, soll nun näher beleuchtet werden.

Zusammenfassung des Kapitels *Über persönliche Un*Fähigkeiten*



Von der Sprache zu anderen Formen des Otherings

Anschließend an die im vorangegangenen Abschnitt ausgeführte Diskussion zur Verwendung akademischer bzw. elitärer Sprache ist festzuhalten, dass diese eine Konstruktion der „Anderen“ (re)produziert, indem dadurch viele Menschen von der Auseinandersetzung mit ihren Inhalten de facto ausgeschlossen werden. Dies gilt auch für den vorliegenden Text. Dahinter verbirgt sich ein deutliches Machtungleichgewicht, das Schulze so beschreibt:

„Verständnis ist ein weitreichender Begriff, der kommunikative, soziale und emotionale Komponenten hat. Verstanden zu werden, hat auch einen sehr klaren hierarchischen Aspekt: sich hinter Formulierungen verschanzen, sich einer Sprache zu bedienen, die eben genau nicht verstanden werden soll. Menschen die Augenhöhe verweigern, indem man so spricht, dass andere nicht mitkommen können. Kaltblütige Machtdemonstrationen, die ob ihres bewussten oder unbewussten Einsatzes nicht weniger spürbar sind, nicht weniger wehtun. Sprache und Verständnis als Mittel von Abgrenzung, als Methode der Ausgrenzung.“ (Schulze 2015, 157)

Sprache zeichnet sich also durch ihre Exklusivität aus: Jene, die sich ihrer uneingeschränkt bedienen können, konnotieren „exklusive“ Sprache positiv und definieren sie als Qualitätskriterium, während und gerade weil „Andere“ davon ausgeschlossen – exkludiert – werden. Auf der Suche danach, wer diese „Anderen“ denn sind, erweist es sich als hilfreich, jene Personengruppe zu identifizieren, die von einem Ausschluss der „Anderen“ profitiert. Dabei erfolgt abermals die Bestimmung des „Abnormalen“ – hier in deutlich positiver Ausprägung – auf der Grundlage des (unbestimmbaren) „Normalen“ (vgl. Hornscheidt 2012; Dederich 2007, wie im vorangegangenen Abschnitt angeführt): Wir begeben uns auf die Suche nach der Elite, die sich wohl ebenfalls keineswegs als „normal“ bezeichnen lassen wollen würde, ist diese Zuschreibung aus der Perspektive eines elitären Zirkels doch sehr wahrscheinlich durchwegs negativ besetzt. Die explizite und bewusste Abgrenzung der „Elite“ von den „Normalen“ bzw. „Anderen“ setzt Praktiken des Ausschlusses voraus und in Gang, deren global relevantes Zusammenwirken in einem ersten Schritt nachzuzeichnen versucht wird. Das Moment der Sprache dabei zunächst nur am Rande diskutiert; selbstverständlich werde ich in weiterer Folge aber wieder darauf zurückzukommen.

Eine Möglichkeit, sich der „Elite“ anzunähern, findet sich bei Goodley (2014): Er definiert „wertgeschätzte Bürger des 21. Jahrhunderts“ (hier wurde bewusst auf eine genderneutrale Formulierung verzichtet), um daraus auf ihre Antagonist*innen rückschließen zu können. Dabei bezieht er sich auf die so genannten WENA-Staaten (Westeuropa und Nordamerika), wo der herrschenden Klasse angehörige Individuen tendenziell folgende Kriterien zu erfüllen haben:

The valued citizen is...	...produced through the practices of...
Cognitively, socially and emotionally able and competent	Disabling or ableist societies
Biologically and psychologically stable, genetically and hormonally sound and ontologically responsible	Societies governed by biotechnologies and new potentialities of eugenics (e.g. prenatal screening or the Human Genome Project)
Hearing, mobile, seeing, walking	Cultures that value mobility, hearing, speaking, sight, bodily control and comportment
Normal: sane, autonomous, self-sufficient, self-governing, reasonable, law-abiding and economically viable	Normal societies that value forms of cognitive ability, mental health, meritocracy and entrepreneurship (that are actually deeply neurotic about such achievements)
White, heterosexual, male, adult, breeder, living in towns, global citizen of WENA	Long histories of colonialism, heteronormativity, patriarchy and class warfare that, to this day, continue to uphold abled-bodiness as a key associated mark of citizenship

Abbildung 1: „The valued citizen of the twenty-first century“ (vgl. Goodley 2014, 23) - Wertgeschätze (oder gewertete?) Bürger*innen des 21. Jhdts (WENA)

Ausgehend von dieser Beschreibung lassen sich folgende Rückschlüsse ziehen:

- Kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten und Kompetenzen werden als Voraussetzung für soziale Anerkennung definiert. Sie können, wie bereits vorab angeführt, ausschließlich durch die Abgrenzung von Personen(-gruppen), die diese Kriterien nicht erfüllen, erreicht werden. „Andere“ (re)produzieren sich dabei selbst: Sofern Individuen eben NICHT mit der Macht ausgestattet sind, „Andere“ ab- bzw. auszugrenzen, nimmt dies jedenfalls Einfluss auf soziales und emotionales Wohlbefinden bzw. Handeln: Tobin Siebers (2001, 174) rahmt das so genannte „Othering“, also den Ausschluss von Personen(-gruppen) aus der Elite, als Gewaltakte, wenn er schreibt: „People easily perceive when someone is different from them but rarely acknowledge the violence of their perceptions“. Das Gefühl, das derlei Gewaltakte auslöst, bezeichnet er sehr eindringlich als „pain of being ‘other‘“ (ebd.). Am Beispiel des „behindert Werdens“ durch kommunikative Interaktion wurde darüber hinaus bereits gezeigt, dass damit auch kognitive Kompetenzen in Frage gestellt werden.

- Eugenische und biotechnologische Implikationen spielen in WENA-Gesellschaften nach wie vor eine tragende Rolle, wie sich u.a. am Beispiel der Pränataldiagnostik zeigt. Menschen mit Behinderung werden damit gleichsam zur „Antithese“ dessen, was begehrt oder angestrebt wird (vgl. Goodley 2014). Neben biologischer führt Goodley aber auch psychologische Stabilität an, die für eine Zugehörigkeit zur Elite erforderlich ist. Damit scheiden neben Menschen mit (zugeschriebener) Behinderung auch zahlreiche andere Personen(-gruppen) als potentielle Mitglieder der herrschenden Klassen aus: Hier anzuführen sind z.B. abermals die bereits erwähnten Menschen mit Fluchthinter-

grund, die – sofern sie nicht ausgeprägte Resilienz entwickelt haben – wohl spätestens durch die Flucht selbst sehr wahrscheinlich traumatische Erlebnisse durchlebt haben. Anzuführen ist hier aber auch psychische Stabilität im Sinne neoliberaler Ansprüche an Arbeit per se: Es wird als sehr hoch bewertet (und erwartet), dass Menschen mehr arbeiten, als sie müssten, dass sie rund um die Uhr erreichbar sind, dass sie Aufträge auch wochenends oder nachts ausführen. „Burn out“ wurde in diesem Zusammenhang zur grassierenden Diagnose, um zu belegen, dass eine Person die individuelle „work-life-balance“ (hierbei handelt es sich ebenfalls um einen neoliberal konnotierten Begriff) nicht ausreichend „managen“ konnte; der „Fehler“ und vor allem die psychischen Konsequenzen liegen also auch hier beim Individuum selbst und nicht bei den dazu führenden (Arbeits- und gesellschaftlichen) Bedingungen. Zugespitzt bedeutet das, dass zur Elite gehören kann, wer rund um die Uhr arbeitsbereit ist und dabei zeitgleich und langfristig über ausreichende psychische Stabilität verfügt, um dem auch Stand halten zu können.

- Der Körper und seine Funktionen nehmen eine wesentliche Rolle in der Konstruktion der „Anderen“ ein: Angehörige der Elite(n) verfügen über „unversehrte“ Körper und Sinne, sie verfügen über ausreichend gutes Gehör und Sehvermögen und können sich selbstständig fortbewegen. Dass damit insbesondere Menschen mit körperlichen und sensorischen Behinderungen von einer Zugehörigkeit zur Elite ausgeschlossen werden, ist offensichtlich. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang aber insbesondere auch auf den Aspekt der Mobilität, der weit mehr Personengruppen ausgrenzt: Sich schnell fortbewegen zu können – durch die eigenen Beine, das eigene Auto, Flugzeug oder Bahn – wird vorausgesetzt, um in einer von Machtungleichgewichten durchdrungenen Gesellschaft höhere und mit Respekt besetzte Positionen einnehmen zu können. Dazu gehört auch die Erwartung, sich möglichst schnell in einem neuen Umfeld orientieren zu können und sich daran anzupassen. Als Beispiel hierfür können sicherlich sämtliche höheren Posten in (multi-)nationalen Konzernen, aber auch in der universitären Forschung herangezogen werden, wird hier doch vorausgesetzt, dass Menschen kompromisslos für mehrere Monate oder Jahre in ein anderes Land ziehen, um dort ihrem Beruf nachgehen zu können. Um dem zu entrinnen, können weder persönliche noch familiäre Gründe geltend gemacht werden – berufliche Mobilität an die erste Stelle zu reihen, ist unabdingbar, um sozial wie auch beruflich aufsteigen zu können. Ebenfalls hier anzuführen und mit den vorangegangenen Überlegungen verknüpft ist aber auch das, was Goodley (2014) als „Verhalten“ („comportment“) rahmt: Dieses hat impliziten Erwartungen zu entsprechen und darf keinesfalls „auffällig“ werden – und zwar weder durch „mangelnde“ Beherrschung der Körperfunktionen (z.B. durch Tremor, eingeschränkte verbale Lautsprache, epileptische Anfälle, Insulinschocks u.v.m.) noch durch das Durchbrechen sozialer Konventionen. Letzteres wird absurderweise gerade dann nicht verziehen, wenn es sich um eine für die betreffende Person völlig neue Situation handelt (wie dies z.B. bei geflüchteten Menschen der Fall ist, wenn diese binnen weniger Stunden die sozialen Anforderungen des Ziel- oder auch des Durchreiselandes verinnerlicht haben sollen, um nicht noch mehr aufzufallen). „Sozial angepasstes Verhalten“ wird zum lebendigen Schlagwort: „Andere“ sollen sich so weit anpassen, dass „deren“

Verhalten „normal“ wird, während Personen, die nach höheren Positionen streben, gerade eben nicht „normal“ sein sollen und wollen – sie müssen „auffallen“, um nach oben zu kommen, allerdings ohne dabei den Rahmen des sozial Erwünschten zu verlassen. „Klassischen“ sprachlichen Kompetenzen kommt dabei in allen denkbaren Kontexten eine besondere Rolle zu, welche um den Faktor der „Körpersprache“ erweitert wird.

- Als Konkretisierung der soeben erfolgten Ausführungen beschreibt Goodley (2014) diejenigen Personen, die als „normal“ akzeptiert werden: gesunde, autonome, unabhängige und selbstständige, sich selbst verwaltende, vernünftige, gesetzestreue und gehorsame sowie ökonomisch brauchbare Menschen. Damit werden neoliberale Implikationen mit Leben erfüllt, während gleichzeitig deutlich wird, wer NICHT „normal“ ist: kranke und behinderte Menschen, Personen, die nicht oder nur eingeschränkt autonom sind bzw. leben können (wie dies nicht nur bei Menschen mit Behinderung, sondern insbesondere z.B. auch bei armutsgefährdeten Personen wie auch bei Migrant*innen und Menschen mit Fluchthintergrund der Fall ist). Abhängigkeit wird hier ebenfalls als Kriterium zum Ausschluss vom „Normalen“ angeführt, unabhängig davon, ob es sich hierbei um die Abhängigkeit von Substanzen, von Assistenz und Unterstützung oder auch von staatlicher Unterstützung (z.B. bei arbeitslosen Menschen wie auch bei allen anderen bislang angeführten Personengruppen) handelt. Zentral hervorzuheben ist hierbei der Aspekt der „ökonomischen Verwertbarkeit“: normal ist, wer der Wirtschaft zuträglich ist statt den Sozialstaat Geld zu kosten. Menschen mit Fluchterfahrung, Personen mit Behinderung, (Langzeit-)arbeitslose Menschen und viele weitere Personengruppen scheiden damit aus der Gruppe „der Normalen“ aus. Aber auch jene Menschen sind hier anzuführen, die durch kriminelle Handlungen den Rahmen festgeschriebener Gesetze verlassen; ebenso wie Personen, die – auch innerhalb der Gesetze – Gehorsam verweigern. Gerade an letztgenanntem Aspekt zeigt sich deutlich, wie sich die Elite beständig hegemonial reproduziert.

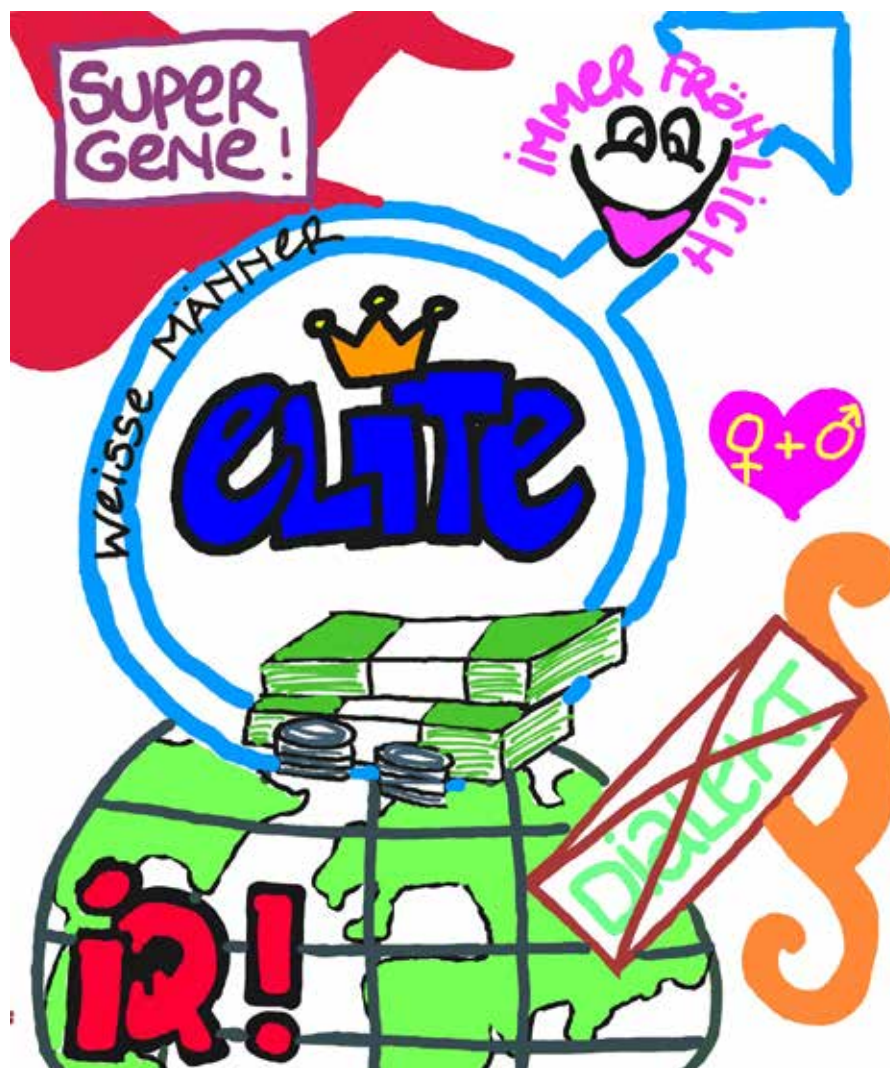
- Als weitere Spezifizierung der „wertgeschätzten (oder gewerteten?) Bürger des 21. Jahrhunderts“ führt Goodley (2014) schließlich nun jene Merkmale an, die eine Person erfüllen muss, um der Elite anzugehören: Menschen in machtvollen sozialen Positionen sind zumeist (erwachsene) und vor allem heterosexuelle Männer, die eine weiße Hautfarbe haben. Sie verfügen über hoch begehrtes genetisches Material (sie sind „breeder“) und leben vor allem in westeuropäischen oder nordamerikanischen Städten. Bedingt wird diese Vormachtsstellung durch eine jahrhundertlange Geschichte des Kolonialismus, der Heteronormativität, des Patriarchats und der Klassengesellschaft, die sich bis in die Gegenwart hinein nachhaltig hegemonial reproduziert.

Aus den angeführten Aspekten wird nun also deutlich, wie sich die „Elite“ konstituiert und konstruiert – und zwar in Abgrenzung zu jenen, die eben gerade nicht der „Elite“ angehören. Sie sind die so genannten „Anderen“ bzw. die „Normalen“, wie im nächsten Abschnitt ausführlich dargelegt werden wird. Der Mechanismus der Herstellung von denjenigen Personen(-gruppen), die der Elite nicht angehören, verbirgt sich bereits im vom Goodley (2014) vergebenen Namen für seine Ausführungen: Es handelt sich hierbei – wohlgemerkt in klassisch marxistischer Lesart – um die Herstellung von *Wert* (Goodley 2014, 23 spricht hier vom „valued citizen“, der sich ins Deutsche ebenso als „wertgeschätzter“

wie auch „gewerteter“ Bürger übertragen ließe). Personen (mit ihren je individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten, Biographien, Bildungsabschlüssen u.ä.) werden in *Wert* umgewandelt – und danach bemessen. Je nachdem, wie diese Wertung ausgefallen ist, wird ein entsprechender sozialer Rang zugewiesen. Dies mag zwar überspitzt formuliert anmuten, entspricht in vielerlei Hinsicht aber wohl dennoch (leider) den Lebensrealitäten insbesondere jener Personen, die von auf (Ab-)Wertungsprozessen basierenden Mechanismen des Ausschlusses betroffen sind. Die Urheber dieser Gedanken fanden dafür folgende Worte:

„In der Produktion wirken die Menschen allein auf die Natur, sondern auch aufeinander. Sie produzieren nur, indem sie auf eine bestimmte Weise zusammenwirken und ihre Tätigkeiten gegeneinander austauschen. Um zu produzieren, treten sie in bestimmte Beziehungen und Verhältnisse zueinander, und nur innerhalb dieser gesellschaftlichen Beziehungen und Verhältnisse findet ihre Einwirkung auf die Natur, findet die Produktion statt.“ (Marx/Engels 2016, 189)

Zusammenfassung des Kapitels *Von der Sprache zu anderen Formen des Otherings*



Die Architekt*innen des Turmbaus zu Babel und ihre (Hilfs-) Arbeiter*innen

Aus dieser Darstellung wird nun also ersichtlich, wer (zumindest tendenziell) die „Architekten“ bzw. in verminderter Anzahl vielleicht auch die „Architektinnen“ des dem Titel dieses Beitrags zu Grunde liegenden Turmbaus zu Babel sind: Es handelt sich hierbei um nicht-behinderte, sprachlich ausdrucksfähige Menschen OHNE Flucht- oder auch Migrationshintergrund (letzteres hier – im Gegensatz zur weiter oben diskutierten positiv diskutierten Arbeitsmigration im akademischen Kontext – als negativ konnotierte Konzeption), die aus nur wenigen, dafür aber umso einflussreicheren Ländern der Welt, den so genannten WENA-Staaten, stammen. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass sich diese wohl vor allem selbstreferenziell wertgeschätzte und zugleich wertende Elite ausschließlich durch (eigene und bewusst intendierte) Abgrenzung definieren kann – und zwar von den „Normalen“. Dass der Elite zugehörige Personen ihre Macht erhalten, ist Hegemonie in orthodox gramscianischem Sinne geschuldet: Es handelt sich hierbei um „Konsens gepanzert mit Zwang“ (Gramsci 1991-2002, 783) – um unterdrückende Herrschaft, die auf breiter sozialer Zustimmung basiert und somit den eigenen Machterhalt absichert.

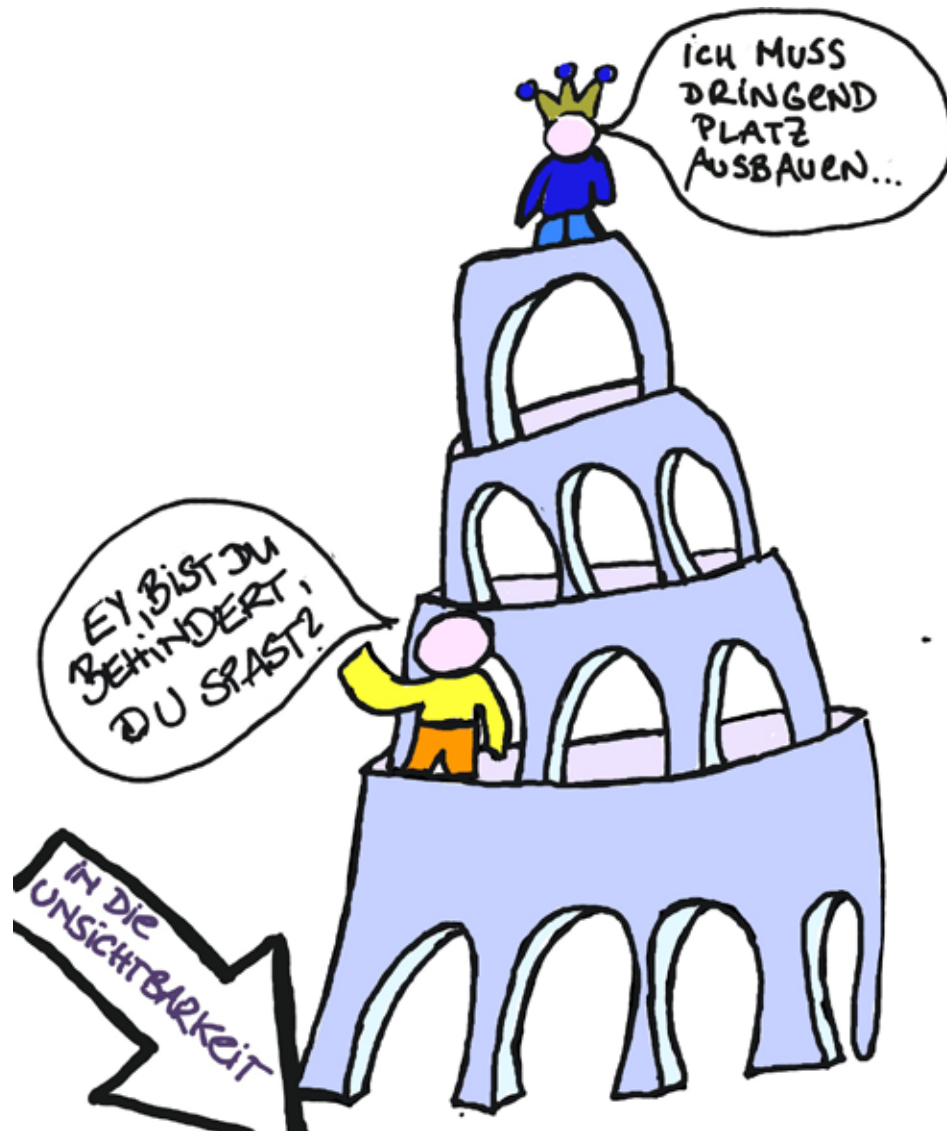
Aus den „wertgeschätzten (bzw. wertenden) Bürger*innen des 21. Jahrhunderts“ (Goodley 2014) lassen sich in einem nächsten, freilich aber noch nicht endgültigen Schritt aber nicht nur die „Architekt*innen“, sondern auch die „Arbeiter*innen“ des Turmbaus zu Babel ableiten, indem Goodley bestimmt, wer als „normal“ gilt. Eben jene „Normalen“ sind es, die der Elite ihre Macht zusichern, während sie gleichzeitig selbst danach streben. Dass nur wenige die Privilegien der herrschenden Klasse für sich vereinnahmen können, ist der Tatsache geschuldet, dass die Ausschlusskriterien bewusst sehr umfangreich angelegt sind. Demgegenüber – und damit wird der dritte und letzte Schritt vollzogen – stehen allerdings jene Personen, die keine oder nur wenige der als „normal“ definierten Kriterien erfüllen: Sie sind die „Anderen“, die „Ausgeschlossenen“, deren Rolle ausschließlich auf Unterdrückung sowohl durch Angehörige der Elite als auch durch „die Normalen“ basiert. Sie können im babylonischen Turmbau deshalb legitimerweise als „Hilfsarbeiter*innen“ bezeichnet werden. Die Existenz dieser „Anderen“ – ich denke hier insbesondere an Menschen mit (Sprach-)Behinderungen bzw. mit Lernschwierigkeiten sowie an Personen mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund, es ist aber bereits vielfach angespielt worden, dass hier deutlich mehr Personen(-gruppen) adressiert werden können – erfüllt wiederum ausschließlich den Zweck, dass sich „Normale“ als solche definieren können: Auch sie brauchen, ebenso wie die Elite, notwendigerweise Abgrenzungsmerkmale und -mechanismen, um sich selbst höher stellen zu können.

Sofern nun geklärt wurde, wer die „Architekt*innen“, wer die „Arbeiter*innen“ und wer die „Hilfsarbeiter*innen“ sind, wurde bislang jedoch ausgespart, wie sich ihr Verhältnis zum Turmbau von Babel bestimmen lässt. Damit wird der Bogen zum Titel dieses Beitrags, aber auch zu den in Absatz eins bereits erfolgten Ausführungen wieder hergestellt, denn Sprache bzw. sprachliche Ausdrucksfähigkeit wird buchstäblich zum Inbegriff der hegemonialen Durchsetzungskraft: Sofern Sprache als einzige bzw. zumindest als am weitesten verbreitete Form der Kommunikation auftritt bzw. anerkannt wird, ist es nahelie-

gend, sie auch als unmittelbares Instrument der Unterdrückung einzusetzen. Vor allem durch Sprache werden die Architekt*innen von den (Hilfs-)Arbeiter*innen, „die Normalen“ von den „Eliten“ wie auch den „Nicht*Normalen“ unterschieden. Die Beispiele, die hierfür angeführt werden können, sind vielfältig und reichen von „Bist du behindert?“ als vordergründig in der Jugendsprache angesiedelter Ausdruck für nerviges und/oder auffälliges Verhalten bis hin zu administrativ-bürokratischen Formularen, die zwar möglicherweise spezifisch von Menschen mit Fluchthintergrund ausgefüllt werden müssen, jedoch lediglich in der Sprache des Ziellandes vorliegen. Als besonders eindrückliches Beispiel können aber sicherlich medizinische bzw. psychiatrische Gutachten, etwa zum Zweck der Beantragung von Sozialleistungen, angeführt werden, die vorgeben, eine Person bzw. ihren medizinisch/psychischen Zustand beschreiben zu können und sich dabei einer Sprache bedienen, die für die betreffende Person selbst zumeist nicht verständlich ist. Hier wird Sprache in ganz eindeutiger Weise als Herrschaftsinstrument ge- bzw. missbraucht, ist es in der persönlichen Situation doch vielleicht nicht immer unbedingt angenehm, einer Person zu erklären, dass sie „behindert“, „psychisch krank“, „arbeitsunfähig“ oder in einer anderen Form „auffällig“ sei. Nicht zuletzt ist hierbei auch zu erwähnen, dass zum Zweck der (psychiatrischen) Diagnostik eigens Codes wie der ICD-10 oder der DSM-V entwickelt wurden, um die Kommunikation innerhalb der Angehörigen der Elite zu erleichtern. Es handelt sich hierbei explizit um codierte, d.h. verschlüsselte Sprache.

Erneut umgelegt auf die Metapher des babylonischen Turmbaus bedeutet das, dass Sprache dazu missbraucht wird, die näher am Himmel angesiedelten Stockwerke aus- und weiterzubauen. Im Gegensatz zur biblischen Geschichte ist in gegenwärtigen Gesellschaften und Gesellschaftsformen allerdings nicht davon auszugehen, dass ein göttliches Wunder die Situation auflösen wird. Dazu bräuchte es wohl eher das Zugeständnis, vom eigenen Machterhalt (zumindest teilweise) abzurücken.

Zusammenfassung des Kapitels
*Die Architekt*innen des Turmbaus zu Babel und ihre (Hilfs-) Arbeiter*innen*



Babylonische Sprachen: Kommunizieren und Artikulieren

Zum Abschluss dieses Beitrags ist es mir ein Anliegen, unterschiedliche Ebenen von Sprache aus Sicht der Sprecher*innen, aber auch aus der Perspektive von Zuhörer*innen in den Blick zu nehmen. Dies erfolgt, entgegen der in den vorangegangenen Kapiteln eher gruppentheoretischen Betrachtungsweise, nun auf einer konkreten interpersonalen Ebene: über die Unterscheidung von Reden bzw. Kommunizieren im Unterschied zum Sprechen bzw. Artikulieren – Dimensionen, die G. C. Spivak in ihrem Werk *Can the Subaltern Speak* (2008) eingeführt hat. Dabei übernimmt sie den Begriff der „Subalternen“ von Gramsci (1991-2002), welcher „Subalterne“ als beherrschte, untergeordnete Personen(-gruppen) definiert,

die diffus, verstreut und uneins bleiben, wodurch eine gemeinsame Positionierung – eine gemeinsame Sprache – erst gar nicht entstehen kann (vgl. Steyerl 2008, 9). Dennoch, so betont Gramsci mit Nachdruck, existiert innerhalb der Subalternen „in Wirklichkeit eine starke Willensaktivität, ein direktes Einwirken auf die ‚Macht der Dinge‘, jedoch eben in impliziter, verschleierte Form, die sich ihrer selbst schämt, und das Bewusstsein ist daher widersprüchlich, es mangelt ihm an kritischer Einheit usw.“ (Gramsci 2004, 108). Ein Verharren in diesem Zustand sei wiederum im Zentrum des Interesses der herrschenden Klasse, um den eigenen Machterhalt absichern zu können.

Spivak (2008) greift nun diesen Argumentationsgang auf und überträgt ihn auf *Erfahrungen* mit Unterdrückung entlang mehrfacher Unterdrückungskategorien. Ihr konkretes Beispiel sind indische Frauen, die nicht nur durch (ehemalige) britische Kolonialmächte bzw. westliche Vorstellungen eines „guten Lebens“ unterdrückt werden, sondern auch als Frauen (auch innerhalb der eigenen Kultur, sofern diese überhaupt festgemacht werden kann) äußerst gering geschätzt werden und Repressionen gegenüber stehen – oder sich gar damit konfrontiert sehen, sich nach dem Tod ihres Gatten selbst verbrennen zu müssen, wie dies der „sati“, die Tradition der Witwenverbrennung, vorsieht. Sie selbst haben dabei keine Möglichkeit, sich Gehör zu verschaffen: Sie können zwar *reden* (bzw. synonym dazu kommunizieren), indem sie sich verbaler Lautsprache bedienen, doch *sprechen* (bzw. sich artikulieren) können sie nicht, denn dies würde implizieren, dass sie tatsächlich eine freie Entscheidung treffen könnten, die dann auch ernst genommen wird. Dem ist aber keineswegs so, wie die internationalen Diskurse zur Witwenverbrennung erahnen lassen, wird sie doch vordergründig durch den Westen als „barbarisch“ verurteilt. Demgegenüber steht allerdings die Tatsache, dass der „sati“ nach wie vor praktiziert wird. Spivak (2008) führt dazu aus, dass sich in der Verhandlung um die indische Witwenverbrennung zwei (äußerst zynische) Positionen gegenüberstehen, die sich nur auf den ersten Blick voneinander unterscheiden. Während einerseits weiße Intellektuelle argumentieren, dass „weiße Männer braune Frauen vor braunen Männern retten“ (ebd., 78), formulieren indische Männer: „Die Frauen wollten tatsächlich sterben“ (ebd., 81). Beiden Positionen gemeinsam ist, dass sie vermeintlich *für* die betroffenen Frauen sprechen, d.h. ihr Wohl zu berücksichtigen vorgeben. Beide nehmen dabei aber in keiner Weise Bezug zum tatsächlichen Wunsch der Witwen; auf möglicherweise vorangegangene Artikulationsversuche wird in keiner Form eingegangen.

Aus dem soeben angeführten (und nur auf den ersten Blick überspitzt wirkenden) Beispiel der indischen Witwenverbrennung können äußerst relevante Rückschlüsse gezogen werden. Dabei ist zuerst festzuhalten, dass das Sprechen *für* eine Person(-engruppe) trotz „guten Willens“ zur Manifestation des eigenen Machterhalts wird, denn der Ausweg, eine subalterne Person(-engruppe) für sich selbst sprechen *zu lassen*, kann bereits als Ausdruck eines Machtverhältnisses gewertet werden (vgl. Steyerl 2008). Zudem könnte zwar argumentiert werden, dass sich aus der Subalternen so genannte „organische Intellektuelle“ (Gramsci 1991-2002) herausbilden können (also selbst betroffenen Personen, die aus eigener Erfahrung und Expertise heraus nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere Subalterne sprechen); diese werden seitens „traditioneller Intellektueller“ (ebd.) allerdings zumeist als Sprachrohre *der* Subalternen missverstanden, indem fälschlicherweise davon ausgegan-

gen wird, es handle sich hierbei um eine in sich geschlossene, homogene und zu verallgemeinernde Masse (vgl. Spivak 2008). Herrschaftsverhältnisse manifestieren sich dann im Nicht-Beachten von heterogenen, individuellen Forderungen und Ansprüchen erneut. Was letztlich bleibt ist – Spivak (2008) folgend – die *Annäherung* an subalterne Artikulation: Wir sollten nicht versuchen, *zur* Subalternen zu sprechen, sondern den Versuch unternehmen, Individuen – unabhängig davon, ob es sich um Subalterne handelt oder nicht – *zuzuhören*.

Übertragen auf die im Verlauf dieses Textes bereits angeführten Personen(-gruppen) bedeutet das, dass Artikulation ihrerseits kaum möglich ist – und zwar nicht, weil Sprachkenntnisse fehlen oder (vermeintlich) medizinische Gründe vorliegen, die Artikulation erschweren oder verunmöglichen, sondern weil wir – „die Normalen“ ebenso wie die „Elite“, nicht willens und nicht in der Lage sind, subalterne Personen(-gruppen) zu hören bzw. ihnen zuzuhören. Wir haben schlicht kein Interesse daran, sie ernst zu nehmen, weil dies unseren eigenen Machterhalt gefährden würde. Resultat dessen ist leider nur allzu oft, dass Menschen *behindert werden* – und zwar jene mit Flucht- oder Migrationshintergrund ebenso wie solche mit einer (zumeist diagnostisch legitimierten) Einschränkung einer oder mehrerer Körperfunktion(en). Hier bildet sich der Bogen ab, den dieser Text zu umspannen versuchte: Die Grundfesten des babylonischen Turmes sind nun deutlich zu sehen. Um sie endgültig freizulegen, möchte ich in einer Graphik meine Gedanken – insbesondere bezogen auf sprachliche Kompetenzen – abschließend veranschaulichen:



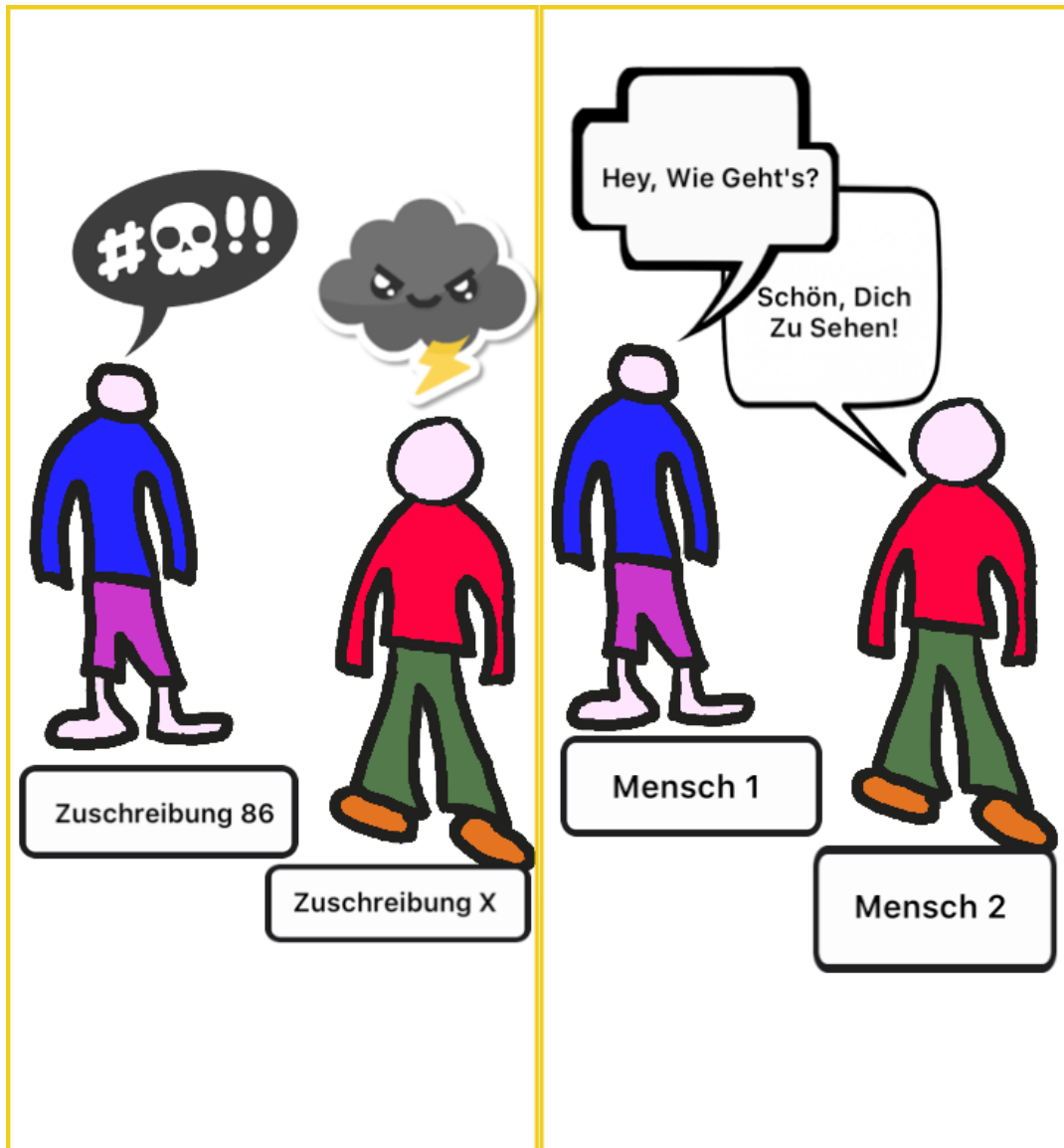
Abbildung 2: Schematische Darstellung der Artikulations-Beraubung

Einem Individuum wird (1) durch die Umwelt zunächst ein Mangel zugeschrieben – am Beispiel des vorliegenden Textes bezieht sich dieser zumindest auch auf sprachliche Aus-

drucksfähigkeit, unabhängig davon, ob es sich hierbei um die fehlende/unzureichende Kenntnis der deutschen Sprache oder aber körperliche Einschränkungen handelt; aber auch Klasse, Geschlecht und/oder ethnischer Hintergrund können hier eine Rolle spielen. In weiterer Folge wird dieser (2) in sozialen Interaktionen durch dritte Personen wahrgenommen und bewertet. Daraus resultiert wiederum (3) eine Anpassung der Kommunikationsform durch den*die sprachlich vermeintlich ausdrucksfähige(re)n und/oder gesellschaftlich höher stehende*n Gesprächspartner*in auf der Grundlage der zuvor erfolgten Bewertung. Trotz vereinzelter positiver Ausnahmen ist davon auszugehen, dass derlei sprachliche Anpassungen tendenziell eine verniedlichende, simplifizierende Form annehmen, die dazu führen, dass sich der*die Gesprächspartner*in nicht nur in seinen eigenen Aussagen nicht ernst genommen fühlt, sondern bereits vorab der Gesprächsverlauf durch den*die „ausdrucksfähigere*n“ Gesprächspartner*in bestimmt wird – und zwar als Folge mangelnder Kompetenz respektvollen Zuhörens. Sofern davon ausgegangen werden kann, dass es sich hierbei nicht um vereinzelte Begegnungen, sondern systematische und breit gesellschaftlich verankerte Mechanismen handelt, führt dies wiederum (4) dazu, dass betroffene Menschen (also jene, denen ein Mangel der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit unterstellt wird) in ihren Kommunikations*möglichkeiten* massiv eingeschränkt werden: Ihnen wird schlicht nicht zugetraut, sich ausdrücken zu können bzw. zu verstehen; sofern sie dies dennoch tun, sind sie (5) dem Druck ausgeliefert, ihre Fähigkeiten gegenüber möglicherweise nur schwer zu überwindenden Hürden wie Zeit und Geduld des Gegenübers – etwa beim Nutzen von Sprachausgabegeräten oder beim Nachdenken über passende Formulierungen in der neu zu erlernenden Sprache – unter Beweis stellen zu müssen. Auch hierbei erfolgt abermals eine Bewertung durch das Gegenüber.

Artikulation erfolgt in diesem Sinne, ähnlich den indischen Witwen, ausschließlich einseitig und entlang stereotyper Strukturen, indem auf der Grundlage einer vorab vorgenommenen Bewertung ÜBER Menschen gesprochen wird. Die adressierten Menschen selbst kommen dabei insofern nicht zu Wort, als dass sie zwar reden bzw. kommunizieren dürfen, ihre Äußerungen allerdings ausschließlich entlang der bereits erfolgten Bewertungsmechanismen interpretiert werden – sprechen bzw. sich artikulieren zu können bleibt ihnen damit verwehrt. In weiterer Folge bedeutet dies, dass sich die adressierten Personen(-gruppen) beständig als Subalterne (re-)produzieren: Sie werden sämtlicher Möglichkeiten des Sprechens beraubt. Neben einer revolutionären Sprengung der Grundfesten des babylonischen Turmes durch die Subalterne selbst im Sinne eines selbstbestimmten Befreiungsaktes bleibt als einziger Ausweg aus diesem Dilemma die Annäherung an subalterne Sprache. Dazu jedoch müssten wir, gemeint sind hier „die Normalen“ ebenso wie „die Elite“, von unserem babylonischen (Elfenbein-)Turm herabsteigen und uns umsehen: „Wir“ würden dann erkennen, dass „die Anderen“ die Basis (die „Grundfesten“) für unseren eigenen Machterhalt bilden. Vielleicht wäre uns dann – und ich bleibe für mein abschließendes Plädoyer in der metaphorischen Darstellung – aber auch der Aufstieg auf den mittlerweile wirklich äußerst hohen Turm zu beschwerlich. Wäre dies der Fall, hätten wir alle gemeinsam die Chance, das weite Land um uns herum zu nutzen – und zwar ebenerdig.

Zusammenfassung des Kapitels
Babylonische Sprachen: Kommunizieren und Artikulieren



Bildnachweise

Zusammenfassungen: Gertraud Kreamsner

Abbildung 1: Goodley 2014, 23

Abbildung 2: Gertraud Kreamsner

Literatur

- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Goodley, D. (2014): Dis/Ability Studies. Theorising Disablism and Ableism. London u.a.: Routledge.
- Göthling, S./ Schirbort, K. (2011): People First – eine Empowermentbewegung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ein Blick zurück und einer nach vorne. In: Kulig, W./ Schirbort, K./ Schubert, M. (Hrsg.): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer, S. 57-65.
- Gramsci, A. (1991-2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Band 1-9. Hamburg: Argument-Verlag.
- Gramsci, A. (2004): Erziehung und Bildung. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie von A. Merckens. Hamburg: Argument-Verlag.
- Hornscheidt, L. (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Koenig, Oliver/ Buchner, Tobias/ Schuppener, Saskia (2016): Inklusive Forschung im deutschsprachigen Raum: Standortbestimmung, Herausforderungen und ein Blick in die Zukunft. In: Dies. (Hrsg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 320-333.
- Kreamsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erzählungen von so genannten „Menschen mit Lernschwierigkeiten“. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Marx, Karl/ Engels, Friedrich (2016): Gesammelte Werke. Herausgegeben von Kurt Lhotzky. Köln: Anaconda-Verlag.
- Oliver, M. (1996): Defining impairment and disability: issues at stake. In: Bury, M./ Gabe, J. (Hrsg.): The Sociology of Health and Illness. A Reader. London: Routledge, S. 277-290.
- Oliver, M. J. (1999a): Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle. In: Flynn, R. J./ Lemay, R. A. (Hrsg.): A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact. Online unter: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-cap-dis-ideol.pdf>, zugegriffen 24.02.2016.
- Schulze, M. (2015): Verstehen als Menschenrecht. Der Schlüssel zur Welt für alle. In: Candussi, K./ Fröhlich, W. (Hrsg.): Leicht Lesen. Der Schlüssel zur Welt. Wien u.a.: Böhlau, S. 155-167.
- Sigot, M. (2015): Die Perspektive von Frauen mit Lernschwierigkeiten auf ihre Lebensbedingungen. Ausgewählte Ergebnisse aus einem partizipativen Forschungsprojekt. In:

aep informationen. Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft. Nr. 4/2015, S. 24-28.

- Spivak, G. C. (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Verlag Turia + Kant.
- Steyerl, H. (2008): Die Gegenwart der Subalternen. In: Spivak, G. C.: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Verlag Turia + Kant, S. 7-16.
- WIBS (2005): Das Gleichstellungsbuch. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wibs-gleichstellungsbuch-1.html>, zugegriffen 17.02.2016.

Autorin

Dr.in Mag.a Gertraud Kreamsner ist Universitätsassistentin (post doc) und Projektmitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Dis/ability Studies, Inklusive Forschung, Biographieforschung und Life History Research, Menschen mit Lernschwierigkeiten. gertraud.kreamsner@univie.ac.at



(c) Steffi Luthardt



(c) Steffi Luthardt

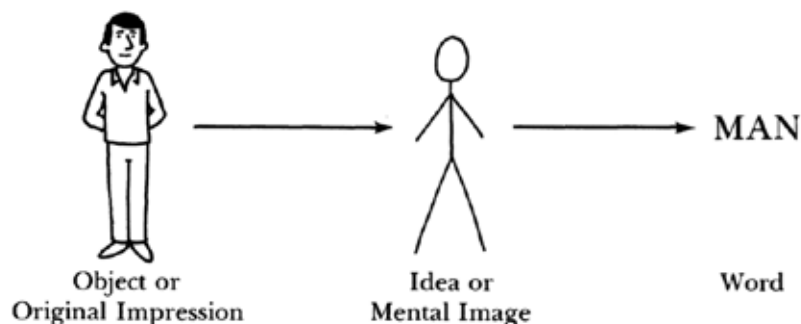
Bilden Bilder?

Fotografie ist zuallererst eine Sehweise.
Sie ist nicht das Sehen selbst.¹

Ein Themenaufriß

Die hier formulierte Frage, ob „Bilder bilden“, scheint schnell beantwortet: Nehmen wir den Sehsinn als bevorzugten Sinn zur Erfassung der Welt an, dann ist er mindestens formend, vermutlich „bildend“. Immerhin erblicken wir die Welt von jüngstem Alter an. Dass Sehen erlernt werden muss, ist dabei auch keine große Neuigkeit: das Fokussieren, die Regulation des Lichteinfalls, den Ausgleich zwischen Schatten- und Lichtflächen in einer betrachteten Szenerie, die Ergänzung natürlicher Blinder Flecken im Auge, diese Entwicklungen des Sehsinns durchläuft jeder sehende Mensch. Diese Vorgänge sind dabei nicht auf das Auge und seine Muskeln begrenzt, insbesondere das Ergänzen der Bereiche der natürlichen Blinder Flecken im Auge, schließlich aber auch das Wahrnehmen einer Szene „im Ganzen“ ist dem Menschen nur möglich durch eine enge Verbindung von Auge und Gehirn. Unbenommen ist dabei, dass sich diese Entwicklungen individuell und in Bezug auf die individuelle Körper- und Leiblichkeit vollziehen und damit zwar allgemein als Entwicklung angenommen werden können, je individuell jedoch von körperlichen und umgebenden Faktoren sowie deren Zusammenwirken abhängig sind.

Einerseits formt also die biologische Grundlage, das Zusammenwirken von Zellen in unserem Körper angesichts außerhalb des Körper liegender Dinge; hier formen sich in der Entwicklung körperliche Muster. Zum Anderen, und darum soll es hier gehen, heißt Sehen auch Auswahl treffen und Aufmerksamkeiten zuordnen, es heißt Welt ordnen und Zusammenhänge schaffen. Das geht so weit, dass wir schließlich lernen, selektiv zu sehen, unsere Wahrnehmung orientiert sich an sozialen und kulturellen Zuschreibungen. Damit ist gesagt, dass Spezifika des Visuellen *ausgebildet* werden, die sich in den Körper des Menschen *einschreiben*. Diese kulturelle Muster des Sehens und wie Fotografie sich dieser bedient, diese aufgreift und formt wird hier Thema sein. Schließlich wird es um die Frage gehen, ob Bildern (Fotografien) eine *bildende* Wirkung zugeschrieben werden kann.



Aus: Mitchell 1984, S. 534

1 Susan Sontag: Fotografie. Eine kleine Summa. Nr. 1

Unter „Bild“ fassen wir eine Vielzahl verschiedener Darstellungen, Mitchell (1984, S. 505) unterscheidet fünf grundlegende Formen des „Bildes“: „graphics (pictures, statues, designs); optical (mirrors, projections); perceptual (sense data, „species“, appearances); mental (dreams, memories, ideas, fantasmata); verbal (metaphors, descriptions, writings).“ Ohne hier detailliert auf diese Unterscheidungen eingehen zu können, wird zumindest sichtbar, dass die Frage „Bilden Bilder?“ nicht allein in der Fragen des bildenden offen ist, sondern auch die Bildfrage unentschieden. Die enge Verbindung der fünf Zweige, wie Mitchell es nennt, wird hier immer wieder auftauchen, denn auch die Engführung von „Bild“ auf „Fotografie“ lässt die Dimensionen des Bildbegriffs nicht verschwinden, sie werden vielleicht besser verborgen. Denn auch Fotografien sind beispielsweise von Vorstellungsbildern geprägt –wenn ich etwas fotografiere, habe ich ja die Absicht, etwas Bestimmtes darzustellen oder visuell zu stützen–, die wiederum dafür sorgen, dass Fotos so aussehen, wie sie aussehen. Fotografien ist eine eigene Sprache inhärent, deren Grammatik erlernt werden kann. Die allerdings auch nicht das „Mehr“ erklären kann, dass Fotografien (häufig materiellen Bildern im Allgemeinen) zu eigen ist: das Anziehende, das es schwer macht, den Blick abzuwenden, das zum Verweilen und Versinken im Bild einlädt, das in Erinnerung bleibt, auch wenn die Details des Bildes längst verschwunden sind. Fotografien und (materielle) Bilder leben also auch vom Einlassen auf das Gezeigte, das von der betrachtenden Person und ihrer sozialen, emotionalen, kulturellen Verfassung abhängt. Roland Barthes (1985) bringt dieses Mehr mit dem punctum in Verbindung, dem Etwas, dass das Bild „irgendwie besonders“ macht. Walter Benjamin verwies in den 1930er Jahren auf das Mehr in Kunstwerken, dass sich einer technischen Reproduzierbarkeit entzieht. Diese Aura des Wirklichen sei nur fassbar bei einem Original, weil es in seiner Tradition stehe:

„Das Hier und Jetzt des Originals macht den Begriff seiner Echtheit aus, und auf deren Grund ihrerseits liegt die Vorstellung einer Tradition, welche dieses Objekt bis auf den heutigen Tag als ein Selbes und Identisches weitergeleitet hat.“ (Benjamin 1936/1990, S. 437)

Die Verbindung von Kunstwerken mit ihren Traditionen verweist auf ein bildendes Potential der Kunst: die Möglichkeit, sich mit einem spezifischen Abbild der Welt bzw. mit einer spezifischen Darstellung der Welt zu beschäftigen. Darstellungen bieten die Möglichkeit, außerhalb von Handlungszwängen und in eigenen zeitlichen und örtlichen Strukturen das Dargestellte zum Thema zu machen und in Reflexionsprozesse einzutreten. Damit auch einzutreten in seine Tradition, die als „grip of the past“ (Shils 1981) auch in der Gegenwart wirkt. Das Ausschnitthafte oder Verfremdungen unterstützen die „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann und Hirschauer 1997) und des Alltäglichen, dass Anderes sichtbar und erkennbar machen kann. Doch gilt das auch für Fotografien? Und kann das in einer scheinbar visuell strukturierten Welt noch gelten?



(c) Darby Jampijinpa Ross. Le rêve du feu. 1990.²

Das fotografische „Abbild“ der Welt

Ein Foto ist ein Bruchstück – ein kurzer Blick. Wir häufen Blicke, Bruchstücke an.³

Beginnen möchte ich mit einigen „klassischen“ Hinweisen zur Fotografie, die grundsätzlich Geltung haben, deren Bewertung für die bildende und soziale Praxis sich dennoch verschoben hat. Mit der Fotografie werden Abbilder der Welt geschaffen: (1) wird ein Ausschnitt aus der Welt gewählt, der festgehalten werden soll. Dabei wird einer Sache ein Mehr an Bedeutung zugewiesen, dasjenige im Focus wird (aus welchem Grund bzw. mit welchem Ziel auch immer) aus der Welt hervorgehoben. Es werden hier Grenzen gezogen zwischen Motiv und Umgebung. Fotoaffinen Menschen wird dabei einfallen, dass mit der Wahl des Ausschnitts die Wahl einer Perspektive einher geht: beim Binden des Motivs auf eine lichtempfindliche Oberfläche gelten optische –also physikalische– Gesetzmäßigkeiten. Aber auch das Abbilden mit Gerätschaften entlang dieser optischen Gesetze wurde ermöglicht aufgrund einer spezifischen Art der Weltvorstellung. (Vgl. Mitchell 1984)⁴ Hinter diese zurückzutreten und ganz andere visuelle Wahrnehmungen auszubilden, scheint unmöglich, da die Art zu sehen mit unserer kulturell erlernten Weltwahrnehmung und der zugrundeliegenden Konzeption von Welt und Dasein aufs engste verknüpft ist:

2 Vgl. auch Darby Jampijina Ross: Make it good for the people. Edited by Simon Wright. Griffith University.

3 Sontag 2016, S.39

4 Deutlich wird dieses tief in der Kultur verankerte Sehen gerade dann, wenn es durch andere Darstellungsweisen herausgefordert wird, denen entsprechend andere Konzeptionen von Welt zugrunde liegen. Mein liebstes Beispiel sind Visualisierungen der *song lines* Australischer Aborigines, deren Fremdheit nicht der Art des Malens allein geschuldet ist, sondern der zugrundeliegenden Auffassung des Dargestellten und seiner Welt.

But if vision itself is a product of experience and acculturation –including the experience of making pictures– then what we are matching against pictorial representations is not any sort of naked reality, but a world already clothed in our systems of representation. (Mitchell 1984, 525)⁵

Auf die Wahl des Ausschnitts folgt (2) die Wahl des bestimmten Zeitpunkts („Jetzt“), zu dem dieser Ausschnitt aus der Welt festgehalten wird.⁶ Der Zeitpunkt des Auslösens ordnet den zeitlichen Verlauf in eine Vor-Foto- und eine Nach-Foto-Zeit. Dieser Augenblick des Auslösens stellt das gewählte Objekt in der gewählten Perspektive „auf Dauer.“⁷ Beides zusammen, Ausschnitt und Zeitpunkt, ermöglichen es dem Betrachter später von außen auf etwas zu schauen, sich darüber zu erheben, losgelöst von Handlungs- oder Deutungszwängen dem Abgebildeten nachzuspüren. Parmentier spricht in Bezug auf das Foto von einer „Antizeitmaschine“ (Parmentier 1989/1990, S. 2), mit der Zeit angehalten und der Mensch durch sein Abbild gerettet werden könne. Zugleich kann der Mensch durch dieses Abbild vervielfältigt werden,⁸ sein Bild kann beliebig oft „abgezogen“ oder gedruckt werden ohne an Qualität zu verlieren. Fotos können in die verschiedensten Kontexte gesetzt oder gebracht und mittels weiterer technischer Entwicklungen auch noch „bearbeitet“ werden.

„Mit ihr [der Fotografie, SK] ist das Zeitalter der bewußtlosen Wahrnehmung endgültig vorbei. So wie der Blick vom Mont Ventoux, so muß auch der Blick mit der Kamera erst gewählt, vorbereitet und eingestellt werden. Berg und Kamera sind funktionsäquivalent. Sie schaffen Distanz zur Welt und zu sich selbst. Die Kamera ist der Berg am Bauch des Städters, sein liebstes Accessoire, sein höchstes emblematisches Requisite.“ (Parmentier 1989/1990, S. 2)

Spannend ist, dass entgegen Benjamins Behauptung, der Autoritätsverlusts der Kopien gegenüber einem Original bei Fotografien keine Rolle zu spielen scheint.⁹ Ganz im Gegenteil wird Fotografien eine besondere Autorität zugeschrieben, indem sie (noch immer) als wertfreie Wiedergaben einer Realität und damit objektiv angenommen werden. Dass dies nicht der Fall sein kann, darauf verweisen bereits die Motiv-, Ausschnitts- und Perspektivwahl.

Drei Punkte scheinen mir wesentlich, wenn wir weiter über Fotografie (in welcher Form auch immer) sprechen wollen: (1) es sind Auswahlprozesse notwendig, wenn ein Bild ent-

5 The best index to the hegemony of artificial perspective is the way it denies its own artificiality and lays claims to being a “natural” representation of the “way we see,” or (...) “the way things really are.” Aided by the political and economic ascendance of Western Europe, artificial perspective conquered the world of representation under the banner of reason, science, and objectivity. (Mitchell 1984, S. 524)

6 Zum „Jetzt“ vgl. Hegel (1972, S. 88): „Es wird das Jetzt gezeigt, dieses Jetzt. Jetzt; es hat schon aufgehört zu sein, indem es gezeigt wird; das Jetzt, das ist, ist ein anderes als das gezeigte, und wir sehen, daß das Jetzt eben dieses ist, indem es ist, schon nicht mehr zu sein. Das Jetzt, wie es uns gezeigt wird, ist ein gewesenes, und dies ist seine Wahrheit; es hat nicht die Wahrheit des Seins. Es ist aber doch dies wahr, daß es gewesen ist.“

7 „Doch der Fotoapparat distanziert nicht nur von der Situation und ermöglicht einen bewußt gewählten Blick, er erlaubt auch, das Wahrgenommene durch die Transformation in ein vergleichsweise dauerhaftes Standbild zu fixieren. Das ist das Neue. Und das erklärt die Faszination, die von der Kamera ausgeht und begründet ihren Erfolg.“ (Parmentier 1989/1990, S. 2)

8 Vgl. Roland Barthes (1980, S. 12): „[W]as die Photographie endlos reproduziert, hat nur einmal stattgefunden: sie wiederholt mechanisch, was sich existentiell nie mehr wiederholen wird können.“

9 Ausgenommen künstlerische Abzüge, die durch die Art der Herstellung besonders werden. Deutlich wird darin, dass Fotografie keinesfalls ein allein visuelles Medium ist (vgl. Mitchell 2005), die Materialität der Fotografien diesen einen Körper gibt, der mit dem abgebildeten Inhalt eine Symbiose eingeht.

stehen soll; (2) schaffen Bilder Distanzen und Deutungsmöglichkeiten des Abbildes; (3) sind Kameras und ich ergänze: die entstandenen Bilder „Requisiten“ eines sozialen Miteinanders. Mit Susan Sontag gesprochen wird nun gerade diese „Requisite“ eines sozialen Miteinanders „zur kennzeichnendsten Kunstform der rastlosen Überfluß- und Wegwerfgesellschaft“ (Sontag 1977/1980, S. 71), die „ununterbrochen ihre eigene Gegenwart vernichtet und durch eine neue ersetzt, der es dann ebenso ergeht.“ (Parmentier 1989/1990, S. 3) Die inzwischen nahezu unendlichen Speicherkapazitäten ermöglichen es uns zwar, unvorstellbare Mengen an Dateien zu speichern (statt Speicherplatz kann inzwischen das Speicherformat bzw. die Kompatibilität problematisch werden), wir sind bei einer möglichen Veränderung anstelle des zwangsweisen Verlierens des Vorhergehenden angekommen. So ist ein Rückgriff auf vorher Gewesenes in Form von (Ab-)Bildern möglich und Flüchtiges kann in verschiedenen Formen doch bewahrt werden. Wenn ein Überblick über die Menge da ist.

Fotografie ist also ein Medium, das eine Inszenierung des Fotografen braucht, zugleich eine Form von Neutralität des Aufnahmegerätes,¹⁰ das ebendiese Inszenierung aufzeichnen soll. Diese ‚Neutralität‘ sowie die ständige Reproduzierbarkeit des Bildes in zahlreichen Formen lässt die entstehenden Bilder geschichtslos werden (vgl. Krause 2014), obgleich sie eine Geschichte erzählen können (und das gerade in Bildfolgen auch tun). Der Einsatz von Technik ermöglicht uns also einerseits das Festhalten („Bannen“) eines „Jetzt“, sie ermöglicht die Spiegelung des Augenblicks in andere Zeiten, sie sorgt für Bruch und (kontingente) Kontinuität zugleich, vor allem aber *zeigen* wir mittels Technik etwas: „Eine Photographie ist immer die Verlängerung dieser Geste; sie sagt: *das da, genau das, dieses eine ist's!* und sonst nichts; sie kann nicht in den philosophischen Diskurs überführt werden, sie ist über und über mit der Kontingenz beladen, deren transparente und leichte Hülle sie ist.“ (Barthes 1985, S. 12) Fotografie ist damit für Barthes ein Medium, das ständig verweist: „die PHOTOGRAPHIE ist immer nur ein Wechselgesang von Rufen wie »Seht mal! Schau! Hier ist's!«; sie deutet mit dem Finger auf ein bestimmtes *Gegenüber* und ist an diese reine Hinweis-Sprache gebunden.“ (Barthes 1985, S. 13)

Zwischenfazit

Was bedeuten diese technisch orientierten Ausführungen für die Frage danach, ob Bilder bilden können? Zunächst ist darauf zu verweisen, dass Sehen lernen mehr umfasst als den physiologischen Vorgang des neuronalen Erfassens. Bilder, hier Fotografien, können eben nicht auf das Abgebildete reduziert werden, sie zeigen zugleich immer mehr: Fotografien werden produziert vor dem Hintergrund kulturell erlernter Muster der Wahrnehmung, sie sind also Produkte dieser. Zugleich machen sie aber Blickregime sichtbar und geben

¹⁰ Dass die Geräte nicht „neutral“ im engen Sinne sind, wurde mit Mitchell (1984) angedeutet und die Forschungen in Hinblick auf Farbe und Farbwiedergabe in fotografischen Prozessen verdeutlichen die künstliche Normierung, die eben an Kategorien und Messwerten des Menschen orientiert ist. Zugleich gelten jedoch optische Gesetze für alle Aufzeichnungsgeräte gleichermaßen, wenn sie also schon nicht neutral sind, dann doch in gewisser Weise egalisierend.

Die massenhafte Verbreitung von fotografischen Produkten und die Verlagerung von Entwurfs- und Aushandlungsprozessen zwischen Selbst und Anderen in überwiegend visuelle Medien ist inzwischen auch Thema in den Sozialwissenschaften. Für Bildungswissenschaften besonders interessant sind m.E. Forschungen rum um Selfies und deren Beitrag zu Konstruktionen und Konzeptionen des Selbst.

die Möglichkeit eines kreativen Umgangs mit Konventionen des Sehens. Insofern verweisen Fotografien auf Erlerntes und Ermöglichung gleichermaßen. Als Darstellungsmedium bieten sie uns Wege der Auseinandersetzung mit (anderweitig abwesenden) Welten. Insofern kann Fotografien ein (zeigender) Aufforderungscharakter zugeschrieben werden, indem sie widerständig sind oder irritieren und so zu einer Erweiterung des Umgangs (vgl. Benner 2012) oder zur Befremdung des Blicks (vgl. Amann und Hirschauer) auf das Eigene/Bekannte auffordern.

„In einer modernen Gesellschaft bilden mit der Kamera gemachte Bilder den wichtigsten Zugang zu Wirklichkeiten, die sich unserer direkten Erfahrung entziehen. Und es wird von uns erwartet, dass wir eine unbegrenzte Zahl an Bildern von dem, was wir nicht unmittelbar erfahren, aufnehmen und registrieren. Die Kamera entscheidet für uns, was wir als wirklich gelten lassen...“
Sontag 2016, S. 38f.)

Visuelle Regime bestimmen unser Sehen – wir haben gelernt zu sehen wie und was wir sehen. Aufmerksamkeiten neu zu schaffen, den Blick zu irritieren ist schwer geworden. In der Beschäftigung mit visuellen Darstellungen (innerhalb von Regimen) lernen wir auch, diese zu lesen, also das gezeigte als Repräsentationen aufzufassen und zu entschlüsseln. Dies ermöglicht, über den ersten Eindruck hinaus im Foto angesprochene Themen zu erkennen und aufzugreifen, diese zu interpretieren oder nähere Auseinandersetzung zu suchen. Eine ästhetisierte Darstellung kann hier erneut als Form des Befremdens aufgefasst werden, die jenseits normierter anderer Darstellungsformen *anders* sichtbar macht.¹¹ Das Spiel mit den Normen und Formen des Darstellens und die darin liegende (Re-)Interpretation von Welt kann ebenso als möglicher Anlass für Praktiken der Erschließung von Welt gelten. Praktiken des Fotografierens dienen somit als (sich) bildendes Handeln in der Welt.



(c) Sabine Krause. What to see in a mirror.

¹¹ Und dabei muss man nicht einmal so weit gehen wie Friedrich Schiller, der die ästhetische Darstellung der Welt mit dem Politischen verbindet.

Fotografieren als Interaktion in der sozialen Welt

Bilder lesen

Es ist der Verweisungscharakter der Fotografie, der diese so vielseitig macht und nahezu spielerischen Einsatz erlaubt. Fotografien stehen –analog zu Malereien– immer an Stelle einer Sache *und* sie stehen für eine Sache: “The figures in the painting *stand in the place of*, and at the same time, *stand for* the story...” (Hall 1997/2013, S. 2), d.h. Fotos sind sowohl Platzhalter und weisen doch immer über sich selbst hinaus und lassen damit interpretierende Annäherungen zu an das Abgebildete zu: Die Möglichkeit des Verstehens ist in den Codes verborgen, die sich im Bild zeigen und die eben für etwas stehen, Bilder sind Resultate persönlicher *und* kollektiver Symbolisierung (vgl. Belting 2001). Bilder stellen eben nicht nur dar, sie halten auch Spiegel vor. In der Auseinandersetzung mit Fotografie liegen aber auch Gefahren: Dabei besteht die Gefahr, dass die ‚Neutralität‘ der Kamera als Garant für Objektivität und unbedingte Richtigkeit des Gezeigten herhalten muss, auch wenn dies –zumindest in der Wissenschaft– schon lange widerlegt ist.¹² Die Grenzlinie zwischen diesen beiden, dem ‚Wirkliche‘ und dem Bild zu ziehen, das scheint heute das Schwierige zu sein. Längst ‚wissen‘ wir, dass Bilder, auch Fotografien, ‚die Wirklichkeit‘ ‚wie sie ist‘ abbilden. Die Praxis des eigenen Produzierens macht uns darauf aufmerksam ohne diesen Umstand zu einem Moment dauernder Reflexion zu machen. Wir ‚wissen‘, dass Ausschnitte und Perspektiven gewählt werden, dass sich nur der Bruchteil einer Situation zeigen kann, dass es Effekte gibt, die verfremden. Dennoch ‚erleben‘ wir Bilder immer wieder jenseits dieses Wissens:

„Es ist eigentlich nicht verwunderlich, dass so viele eindringliche Reportagefotos der Vergangenheit ... offenbar gestellt waren. Merkwürdig ist vielmehr, dass wir, wenn wir davon erfahren, überrascht und immer enttäuscht sind. [...] Besonders heftig ist unsere Bestürzung, wenn sich Fotos als arrangiert erweisen, die intime Höhepunkte festzuhalten zu scheinen [sic], vor allem solche der Liebe und des Todes. [...] Kein noch so ausgeprägtes Bewusstsein davon, was Fotografie ist oder sein kann, wird jemals der Faszination etwas anhaben können, mit der uns ein Bild erfüllt, das ein wachsamer Fotograf im richtigen Augenblick von einem unerwarteten Geschehen festhält.“ (Sontag 2017, S.65)

Die Empörung über genutzte Möglichkeiten der Inszenierung zeigt an, dass hier das Medium im Zentrum der Aufmerksamkeit steht und *nicht* das Dargestellte. So groß die Gefahr des Hinnehmens gezielter Inszenierung, so groß ist doch auch die Gefahr in der Empörung über solche Praktiken stecken zu bleiben. Denn sie lenkt vom Gezeigten ab, die grundlegenden Funktionen des Sichtbar-Machens, des Erinnerns und Aufforderns zur Auseinandersetzung treten zurück zugunsten der Empörung, der Anlass der Darstellung verloren: Das Sichtbar-Machen von etwas und das Stehen für etwas. Die Gefahr liegt hier in einer zweiten Distanzierung, denn für Sontag liegt schon im Akt des Fotografierens ein Distanznahme, denn Aufzeichnen (Fotografieren) und Einschreiten schließen einander aus: “Photography is essentially an act of non-intervention. [...] The person who intervenes cannot record; the person who is recording

¹² Lorraine Daston und Peter Galison haben in ihren Forschungen zur Wissenschaftsgeschichte argumentiert, dass gezeichnete Bilder ihren illustrierenden und unterstützenden Charakter besser entfalten als Fotografien. Vgl. Daston 2007.

cannot intervene.“ (Sontag 1977) Die Verschiebung vom Inhalt des Fotos hin zu seinen Entstehungsbedingungen vergrößert die Distanz zum Repräsentierten.

Gesellschaftliche Umbrüche werden auch in Bildern sichtbar (gemacht), sie werden in Form von Bildern sogar ausgewählt und in Szene gesetzt, d.h. Repräsentiertes wird in besonderer Weise präsentiert. Bilder haben die Aufgabe, eine Aussage, eine Situation, einen Moment zu tradieren und sie tun das machtvoll und nach Aufmerksamkeit strebend, indem ihre Produzenten die tendenzielle Bevorzugung des Sehens vor anderen Wahrnehmungsarten ausnutzen. Bilder tragen nicht nur zur Ereignisweitergabe bei und informieren über die Umbrüche in der Welt, sie bedienen sich einer Bildsprache, die Betrachter zu lesen wissen und präsentieren damit zugleich eine geformte Sicht. Bilder werden dadurch als ansprechend wahrgenommen, bieten sie doch die Möglichkeit aus distanzierter Sicherheit am Ereignis teil zu haben. Der erinnernde und auffordernde Charakter von Fotografien hat sich mithin verschoben, es gilt immer mehr auch nach den Bedingungen des Fotos, dem Grad seiner Bearbeitung und dem Ziel der (Re)präsentation zu fragen.

Geschichten erzählen

Warum berühren uns Bilder so? Was macht das „Unmittelbare“ aus, wo sie doch streng genommen Abbild der Welt sind, etwas, dass es so nicht mehr gibt, ein Augenblick der bereits vergangen ist, gebannt auf eine Oberfläche, auszublenden durch Blättern, Zuklappen, Wegsehen? Ich glaube, es ist die Geschichte, die doch in jedem Bild steckt. Jede Aufnahme hat ihre eigene und jede Aufnahme erzählt eine Geschichte, mal ganz offen und „auf den ersten Blick“, mal eher subtil in Kleinigkeiten oder unter der Oberfläche. Und manches Mal auch alles zusammen. Dabei ziehen Fotografien uns durch das Gezeigte und das Nicht-Gezeigte gleichermaßen in Situationen hinein, mitunter gegen unseren Willen. Die scheinbare Unmittelbarkeit der Bilder macht das Wegsehen manches Mal auch schwer.



Aus der Serie *The Summits*. (c) Julian Röder

Dann gibt es natürlich auch die Meister des Erzählens in Fotografien. Bilder laden dazu ein, (Geschichten und Geschehnisse) zu erzählen, gerade weil sie immer an der Stelle und für etwas stehen, und damit reichhaltig in verschiedener Tiefe und mit Schwerpunkten „erzählen“ können. Anders als bei verschriftlichten oder mündlich erzählten Geschichten muss dabei nicht im Vorfeld eine Reihenfolge der Erzählung festgelegt werden, jede Betrachterin kann diese selbst wählen. D.h. im Betrachten von Bildern liegt es an der Betrachterin, wo sie verweilen, welchen Aspekt sie vertiefen möchte.

Der Berliner Fotograf Julian Röder¹³ beispielsweise hat Fotoserien über die G8-Gipfel in gemacht, die als Einzelwerke und Serie ihre Geschichte und die Ereignisse vor Ort erzählen können. Die aber nicht nur erzählen, sondern uns mit Fragen zurücklassen danach, wie es wohl weiter ging. Mit seiner Serie *Mission and Task* hat Röder die Begrenzung Europas schon vor Jahren zum Thema gemacht, indem er Wachposten portraitierte, aber auch indem er irritierte: Der erste Blick auf das blaue Mittelmeer lässt uns an Katalogbilder von Reiseveranstaltern denken. Erst langsam schlängelt sich die Begrenzung Europas durch den Stacheldrahtzaun in den Blick und stößt den Betrachter dafür umso mehr vor den Kopf.



Bild 10 aus der Serie *Mission and Task*. (c) Julian Röder

Der Fotograf Tobias Zielony legt genau dies als seine Aufgabe im Erzählen der Geschichten dar, passenderweise ist der Titel seines Buches auch *STORY/NO STORY*:

„Als Fotograf ist für mich natürlich die Frage interessant, für welche Geschichte diese Bilder stehen. Können sie eigentlich für eine Geschichte stehen? Oder müssen Bilder nicht vielmehr

13 Lorraine Daston und Peter Galison haben in ihren Forschungen zur Wissenschaftsgeschichte argumentiert, dass gezeichnete Bilder ihren illustrierenden und unterstützenden Charakter besser entfalten als Fotografien. Vgl. Daston 2007.

die Erwartung einer Narration bestätigen und gleichzeitig unterlaufen?“ (Tobias Zielony 2010, S. 125)

Im Interview zu seinen Bildserien gibt Zielony Auskunft über die Momente des Fotografierens, er gewährt Einblicke in die Geschichten hinter den erzählten Geschichten. So gehe es den Jugendlichen, die er fotografierte, immer um Sehen und Gesehen werden und das nicht nur in Anwesenheit einer Kamera. Bereits das Treffen in Gruppen sei durch Performanzen geprägt, durch Posen, die –in Bildern und Filmen abgeschaut– in der peer group zum Einsatz kommen. Und die von den anderen gelesen, decodiert, werden können.

„Diese Selbststilisierung ist ja immer da. Wahrscheinlich zeigt sie sich anders, sobald ich mit der Kamera auftauche. Aber die Jugendlichen machen das auch sonst [Posen, bestimmte Bewegungen, SK] – für sich und die anderen. Das ist etwas, womit sie sich tagtäglich beschäftigen. Und sie haben auch all die Accessoires [sic], die man braucht.“ (Tobias Zielony 2010, S. 124)

Bei allem Posen nehme die Kamera doch immer Einfluss auf die Situation, eine Kamera ist nie unschuldig „bloß dabei“. Die Jugendlichen sind sich ihrer Haltungen sehr bewusst, die Anwesenheit der Kamera unterstreicht das Ganze noch. Dabei ist sie keinesfalls immer Bestärkung, mitunter gab es auch die Frage, so Zielony, warum man fotografiert werden solle, warum man ausgewählt wurde. Besonders spannend ist Zielonys Beschreibung einer Ausstellungseröffnung: die Jugendlichen seien seiner Einladung gefolgt, die Vernissage zu besuchen, auf der ihre eigenen Fotos gemeinsam mit anderen Reihen präsentiert wurden. Die Reaktion war allerdings nicht nur Bewunderung:

„Sie [Jugendliche in Zielona Góra, SK] sahen die Diashow mit Bildern aus Los Angeles, Marseille und Zielona Góra und fragten: »Wie kannst du uns hier fotografieren, als wenn wir in Los Angeles wären?« Das hat mir natürlich zu denken gegeben. Ich habe mich gefragt, ob ich sie in eine Bilderwelt mit hineingezogen habe, zu der sie nicht dazu gehören möchten.“ (Zielony 2010, S. 125)

Ethische Fragen des Fotografierens werden hier durch die Jugendlichen an Zielony herangetragen, sie bringen ihm zu Bewusstsein, dass der Akt des Fotografierens immer auch ein gewaltvoller ist: es werden Erzählungen geschaffen, die eben auch mehr sind, als zunächst offensichtlich. Fotografien sind eben nicht mehr an ihre Entstehungssituation gebunden, sie lassen sich transportieren und auch in andere Zusammenhänge stellen. Es obliegt dann nicht mehr den Abgebildeten allein, über sich selbst zu verfügen, vielmehr stehen Fotograf*innen und Kurator*innen in der Verantwortung, mit Bedacht zu präsentieren, was die Fotografien repräsentieren.

Die Geste des *das da* (Barthes) ist zentral in der Produktion von Bildern, insbesondere von Fotografien. In ihnen wird etwas zum Gegenstand gemacht, auf den gezeigt wird. Vermutlich liegt darin auch das Unbehagen der Jugendlichen in der Ausstellung: während im Moment des Fotografierens zwar die Szene gebannt wird, wird der Schritt des Objekt-Werdens doch nicht sofort sichtbar. In der Ausstellung hingegen, zumal im Vergleich mit anderen Bildern, ist es dafür um so deutlicher. In Bezug auf Portraits hat uns spätestens Roland Barthes auf die Verwandlung des zu Portraitierenden hingewiesen. Er schreibt:

„Sobald ich nun das Objektiv auf mich gerichtet fühle, ist alles anders: ich nehme eine »posierende« Haltung ein, schaffe mir auf der Stelle einen anderen Körper, verwandle mich bereits

im voraus zum Bild. Diese Umformung ist eine aktive: ich spüre, daß die PHOTOGRAPHIE meinen Körper erschafft oder ihn abtötet, ganz nach ihrem Belieben. [...] Wenn ich mich vor dem Objektiv in Pose setze (will sagen: wenn ich weiß, daß ich posiere, und sei es nur vorübergehend), so riskiere ich damit nicht viel (jedenfalls nicht für den Augenblick). [...] ein Bild – mein Bild – wird entstehen: werde ich ein unsympathisches Individuum zur Welt bringen oder einen »prima Burschen«?“ (Barthes 1985, S. 18f.)

Was ist auf einem Portrait¹⁴ dann eigentlich zu sehen? „Das Auftreten meiner selbst als eines anderen...“ (Barthes 1985, S. 21) formulierte Roland Barthes etwas später im Text. Sehen wir (imaginierte) Rollen? Sehen wir Zuschreibungen? Sehen wir Menschen „wie sie wirklich sind“?

Bilderflut¹⁵

Fotografieren ist immer situativ, es ist immer in der Welt, meistens in einer sozialen Welt. Die Fülle an Bildern lässt sich schon längst nicht mehr bewältigen, es wird nur eine kleine Zahl ausgewählte Bilder hergezeigt, geteilt und angeschaut. Wobei sich mir die Frage stellt, wie viele Bilder der geteilten überhaupt angeschaut werden. Das Fassen der Welt und unseres Selbst in Form von Fotografie, ermöglicht es uns, Gesehenes immer bei uns zu haben – es ist hier noch immer enthoben der Zeit und doch bringt die Vielzahl der Bilder, die Möglichkeit des Blätterns durch einen Verlauf wieder eine (mindestens) zeitliche Ordnung mit sich. Räumliche Ordnungen können hinzugefügt werden durch die Form der Ausstellung, klassisch an einem definierten Ort, aber auch in Form einer Fotowand in der Wohnung oder dem Verlauf in sozialen Medien, hier inklusive der Möglichkeit, den Ort zu „taggen“. Als der Film aufkam und schnelle Verbreitung fand, sprach man vom „Domestizieren“ (vgl. Schröder 2013) der Welt/der Natur durch das neue Medium. „Domestizieren“ wir uns durch unsere Bilder auch?

Zumindest sind die Bilder zunehmend nicht mehr allein *Abbild* von Welt, sie werden zu Ereignissen, das Fotografieren zu einem *Selbsterlebnis*:

“Photography has become one of the principal devices for experiencing something, for giving an appearance of participation. [...] having a camera has transformed one person into something active, a voyeur: only he has mastered the situation. What do these people see? We don't know. And it doesn't matter. It is an Event: something worth seeing—and therefore worth photographing. Crushed hopes, youth antics, colonial wars, and winter sports are alike—are equalized by the camera. Taking photographs has set up a chrome voyeuristic relation to the world which levels the meaning of all events.” (Sontag 1977)

Sind wir Voyeure des Lebens und unserer Selbst (geworden)? Nehmen wir Welt, unser Leben, uns, *uns selbst* nur noch durch die Technik bzw. durch ein technisch erzeugtes Bild

14 www.julianroeder.com

15 „Das PHOTOGRAPHISCHE PORTRÄT ist ein geschlossenes Kräftefeld. Vier imaginäre Größen überschneiden sich hier, stoßen aufeinander, verformen sich. Vor dem Objektiv bin ich zugleich der, für den ich mich halte, der, für den ich gehalten werden möchte, der für den der Photograph mich hält, und der, dessen er sich bedient, um sein können vorzuzeigen. [...] ich ahme mich unablässig nach, und aus diesem Grund streift mich jedesmal, wenn ich fotografiert werde [...] unfehlbar ein Gefühl des Unechten, bisweilen von Hochstapelei“ (Barthes 1985, S. 22)

wahr? Macht es einen Unterschied, ob wir vor einem Spiegel stehen und uns betrachten oder ob wir ein Bild von uns machen und dieses betrachten? Und wie bewegen wir uns durch unsere Welt? Indem wir die Welt im Blick haben oder der Blick ständig nach Momenten sucht, die es im Foto festzuhalten gilt? Wobei zwar gelten sollte Bild \neq Welt, dies aber mitunter nicht so deutlich wird. „Bilder machen“, Fotografieren wird Erlebnis und Aufgabe zugleich: Momente festhalten, nichts mehr verlieren, alles gleichermaßen mit sich herumtragen können. Und damit zumindest das Gefühl zu haben, dass all die Erlebnisse nicht mehr vergessen werden *können*, das Gefühl sich wieder einstellen wird, wenn nur das richtige Bild erscheint.

“A photograph is not just the result of an encounter between an event and a photographer; picture-taking is an event in itself, and one with ever more peremptory rights—to interfere with, to invade, or to ignore whatever is going on. Our very sense of situation is now articulated by the camera’s interventions. The omnipresence of cameras persuasively suggests that time consists of interesting events, events worth photographing.” (Sontag 1977)

Aber eben auch: ständige Angst, ohne eine fotografische „Dauerstellung“ entscheidende Momente zu verlieren. Anerkennung nur mit Fotos zu erfahren, ohne den Fotobeweis¹⁶ Zweifeln und einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sein. Weniger das Erlebnis selbst thematisieren zu können, dafür aber die aufgenommenen Fotografien an Vorstellungen der Anderen (von Fotos) messen lassen müssen.

“So gesehen, stehen die Fotos für uns. Das heißt, sie sind repräsentativ für die prinzipielle Verwerflichkeit, die zu jeder Besetzung eines fremden Landes gehört,...” (Sontag 2017, S. 45)

Fazit

Fotografien bieten Anlässe, sich mit Welt, dem Außen, dem Nicht-Ich zu beschäftigen, im Falle von Selbstportraits auch mit einem distanzierten Ich. Fassen wir Bildung als eine Auseinandersetzung mit Welt auf, so bieten Fotografien in ihrer Materialität und in ihrer Repräsentation Möglichkeiten mit gewissen Offenheiten in der Art der Auseinandersetzung und des Decodierens. Im Akt des Fotografierens liegt zudem das Moment des Erzählens, eine Situation wird gelesen, im Fotografieren interpretierend festgehalten und kann dann Nicht-Anwesenden zur Verfügung gestellt werden. Bilder können also eine bildende Dimension im Sinne einer interpretierenden Aneignung *und Wiedergabe* von Situativem haben. In der Erzählung schwingt dabei die Ebene des Betrachters immer mit, Fotografien entstehen für andere. Sie sind folglich immer auch Ausdruck von Verhältnissen zum anderen und zu Anderen.

All das geschieht situativ vor dem Hintergrund der Beteiligten: sowohl Fotografin als auch Abgebildete als auch Betrachterin werden mit ihrer je eigenen Geschichtlichkeit einbezogen. Barthes beschrieb die Veränderungen eines Menschen im Moment des Posierens für die Kamera und Sontag verwies auf den Ereignischarakter des Fotografierens. Beides schlägt sich auch in den Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse (vgl. u.a. Schäfer 2006) nieder und verweist damit auf zentrale Fragen bildungswissenschaftlicher Theorie und For-

16 Ja, die Überschrift spielt absichtlich mit dem Zusammenhang von Sprache und Bild.

schung. Fotografieren als Praxis des interpretierenden Aufzeichnens von etwas und fotografiert werden als sich selbst entwerfen für andere und künftige Betrachtung sind Arbeit an Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen, ein Austarieren dieser sowie ein Neuentwerfen. Der Ereignischarakter verdeutlicht Widerfahrnis und Handlungsraum eines Menschen im Fotografieren, er fordert Rezeptivität und Spontaneität des Menschen heraus. Dies sind bildende Momente im engeren Sinn. Verborgenen in der Frage „Bilden Bilder?“ ist ein ganzer Prozess des Produzierens von Präsentationen und Repräsentationen, des Erzählens, Lesens und Deutens – und damit die Bestätigung: Bilder bilden!

Bildnachweise

- S. 87 Entnommen aus Mitchell 1984, S. 534.
- S. 89 Le rêve du feu. 1990. Darby Jampijinpa Ross.
- S. 92 What to see in a mirror. Sabine Krause.
- S. 94 Bild aus der Serie *The Summits*. Julian Röder.
- S. 95 Bild 10 aus der Serie *Mission and Task*. Julian Röder.

Literatur

- Aman, Klaus; Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: S. Hirschauer; K. Amann: Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-52.
- Barthes, Roland (1985) Die helle Kammer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter (1936): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Erste Fassung. In: Ders. (1990): Gesammelte Schriften. I.2. 3. Auflage, S. 435-469.
- Beltin, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Wilhelm Fink.
- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns. 7. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Daston, Lorraine; Galison, Peter (2007): Photographie als Wissenschaft und als Kunst. In: Dies.: Objektivität. Aus dem Amerikanischen von Christa Krüger. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 133-145.
- Darby Jampijina Ross: Make it good for the people. Edited by Simon Wright. Griffith University.
- Hegel, Friedrich (1972): Phänomenologie des Geistes. Werke Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krause, Sabine (2014): Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung. Paderborn: Schöningh.

- Mitchell, W.T.J. (1984): What is an image? *New Literary History*, Vol. 15, No. 3, Image/Imago/Imagination (Spring, 1984), S. 503 -537.
- Mitchell, W.J.T. (2005): There are no visual media. *Journal of Visual Culture*, Vol.4(2), S. 257-266.
- Parmentier, Michael (1989/1990): Der Rückstoß der Kamera oder: Hat die fotografische Tätigkeit eine bildende Wirkung? *Pädagogische Korrespondenz*, Winter 1989/1990, Heft 6, S. 70-82. Hier wird die online-Version mit eigener Seitenzählung zitiert.
- Schäfer, Alfred (2006): Bildungsforschung: Annäherung an eine Empirie des Unzulänglichen. In: Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang (Hg.) (2006): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: transcript, S. 86-107.
- Schröder, Stephan Michael (2013): Die Ambimodernität der »Naturbilder«. Zur Interferenz von Natur und früher Kinematographie. In: A. Paulsen; A. Sandberg (Hg.) (2013): *Natur und Moderne um 1900. Räume – Repräsentationen – Medien*. Bielefeld: transcript, S. 265-283.
- Shils, Edward (1981): *Tradition*. Chicago University Press.
- Sontag, Susan (1977): *On Photography*. [hier die online-Version; dt.: *Über Fotografie*. Frankfurt am Main 1980]
- Sontag, Susan (2016): *Standpunkt beziehen. Fünf Essays*. Stuttgart: Reclam.
- Sontag, Susan (2017): *Das Leiden anderer betrachten*. 5. Auflage. München: Fischer.
- Tobias Zielony: *STORY/NO STORY*. Herausgegeben von Maik Schlüter, Florian Waldvogel und Jan Wenzel. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag 2010.

Autorin

Dr. Sabine Krause, MA beschäftigt sich mit Fragen der Tradierung und dem Zusammenhang von Erziehung/Bildung und Kultur. Insbesondere Bilder haben es ihr angetan: Als gelernte Fotografin hat sie selbst lange Erzählungen produziert, dem unbestimmten Gefühl folgend, dass sich darin mehr verberge als das Abgebildete. Derzeit arbeitet sie an der Frage, wie diese Erzählungen ins Bild kommen, welches Wissen in Bildern (vor allem Fotografien) latent ist und sichtbar wird; es geht darum, wie Fotografien als Quellen von Praktiken des Gestaltens, Aufzeichnens, Sehens und Lesens für bildungsphilosophische und historische Fragen erschlossen werden können. sabine.krause@univie.ac.at



Ehemaliges Betriebsgelände des VEB Polymat in Staaken. (c) Sabine Krause

Umbrüche als Bildungsanlässe?

Bildungstheoretische Analysen zum Wesen von Friktionen und Transformationen anhand zeitgenössischer Gesellschaftsromane

1 Methodische Vorüberlegungen

Warum spüren wir den Umbrüchen in zeitgenössischen Romanen nach, wo doch unsere Gegenwart so „reich“ an Umbrüchen ist? Ist die Zuwendung zum Roman eine Flucht vor der Wirklichkeit, ein Verdacht, der den Roman seit seinem in Mode Kommen begleitet (vgl. Bidlo, Oliver 2003)? Der Grund unserer Hinwendung zum Roman liegt nicht im Eskapismus, sondern in gewisser Weise in seinem Gegenteil, der Vermutung, hier Wesentliches über unsere Wirklichkeit zu erfahren. Um diese These zu plausibilisieren, werden wir kurz an einige fundamentale Überlegungen Husserls zu seiner Phänomenologie erinnern. Wir werden dann unter Aufnahme einer Überlegung von Klaus Mollenhauer zu begründen versuchen, weshalb der Roman auch für fundamentalpädagogische¹ Fragen eine nicht zu unterschätzende Quelle ist.

In einer zweiten methodischen Vorbemerkung werden wir unsere der Literaturwissenschaft entlehnte Analysemethode vorstellen, die unterschiedliche Ebenen des Textes zu unterscheiden und damit Strukturen und Beziehungen sichtbar machen hilft.

1.1 Vorbemerkung 1: Dem Wesentlichen auf der Spur

Zwar wird uns dieser transzendente Weg eine Zeit lang aus dem traulichen Kreis der Erscheinungen und aus der lebendigen Gegenwart der Dinge entfernen und auf dem nackten Gefild abgezogener Begriffe verweilen; aber wir streben ja nach einem festen Grund der Erkenntnis, den nichts mehr erschüttern soll, und wer sich über die Wirklichkeit nicht hinauswagt, der wird nie die Wahrheit erobern.²

Seit Beginn des neuen Jahrtausends ist in Teilen der deutschsprachigen systematischen Erziehungswissenschaft eine Hinwendung zu Romanen als Gegenstand bildungswissenschaftlicher Forschung zu konstatieren. Insbesondere die von Hans-Christoph Koller und Markus Rieger-Ladich herausgegebene Reihe *Grenzgänge - Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* hat diese Beschäftigung mit der literarischen Gattung vorangetrieben. Dabei zeichnet sich insbesondere der erste, 2005 erschienene Band, durch eine Reihe von systematischen Begründungsfiguren für die bildungswissenschaftliche Hinwendung zum Roman

1 Mit dem Begriff der Fundamentalpädagogik bezeichnen wir pädagogische Begründungsfragen (siehe Schluß 2016).

2 Aus Friedrich Schiller: Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Zehnter Brief. Online: www.gutenberg.spiegel.de/buch/ueber-die-aesthetische-erziehung-des-menschen-in-einer-reihe-von-briefen-3355/2, zugegriffen 21.10.2017.

aus, auf die hier dankbar verwiesen werden kann (insbesondere Casale 2005; Ricken 2005; Koller/Rieger-Ladich 2005, aber auch Rieger-Ladich 2014 und Koller 2014). Vor allem sind es zwei Argumente, die in den Begründungsfiguren eine Rolle spielen. Das eine lautet, Bildungswissenschaft und Literatur beschäftigen sich mit den gleichen Themen, letztere habe aber einen Vorzug, denn sie könne „Dimensionen und Aspekte der Erziehungswirklichkeit erhellen, die anders nicht oder nur schwer zugänglich zu sein scheinen“ (Koller/Rieger-Ladich 2005, 9). Das zweite Argument geht darüber hinaus und zeigt auf, inwiefern Literatur den Focus auf die Sachverhalte richten kann, die in der Erziehungswissenschaft gern ignoriert würden: „Gerade was pädagogische Autoren [und Autorinnen] tendenziell ausblenden, verdrängen oder tabuisieren, rückt demzufolge in literarischen Texten ins Zentrum der Aufmerksamkeit“ (Koller 2014, 342).³ Beiden Begründungslinien können wir trotz ihrer Gegensätzlichkeit folgen und möchten darüber hinaus an einen weiteren Aspekt erinnern, den Edmund Husserl 1913 in seinen *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* vorbrachte. Mit dem Anspruch einer „reinen Phänomenologie“ machte Husserl bereits im Titel darauf aufmerksam, dass es ihm nicht um eine Analyse vorfindlicher Gegenstände oder Sachen ging, sondern dass er vielmehr an einer transzendenten Phänomenologie interessiert war, die das Wesen der Dinge ergründen sollte. Gleich das erste Kapitel wendet sich dem Verhältnis von „Tatsache und Wesen“ zu (Husserl 1913, 7). Husserl beharrt darauf, dass die Wesensanschauung selbst eine „originär gebende Anschauung“ (Husserl 1913, 11) sei und nicht etwa bloß abgeleitet, wenn auch eine „prinzipiell *eigener* und *neuer* Art“ (ebd., Hervorhebungen im Original). Während die „Existenz“ dem individuell Daseienden zukomme, geht es in Bezug auf das Wesen (Eidos) für Husserl um „Effenz“ (Husserl 1913, 12). Existenz ist damit keine Kategorie, die für das Wesen einer Sache für Husserl eine besondere Bedeutung hätte. Von daher ist es folgerichtig, dass Husserl seinen §4 „Wesensschauung und Phantasie. Wesenserkenntnis unabhängig von aller Tatsachenerkenntnis“ mit dem Satz beginnen lässt:

„Das Eidos, das reine Wesen, kann sich intuitiv in Erfahrungsgegebenheiten, in solchen der Wahrnehmung, Erinnerung usw. exemplifizieren, ebensogut aber auch in bloßen Phantasiegegebenheiten. Demgemäß können wir, ein Wesen selbst und originär zu erfassen, von entsprechenden erfahrenden Anschauungen ausgehen, ebensowohl aber auch von nicht erfahrenden, nicht daseinerfassenden, vielmehr ‚bloß einbildenden‘ Anschauungen“ (ebd.).

Auch wenn Husserl vor dem Umkehrschluss ausdrücklich warnt, „anschauende Erfassung von Wesen impliziert nicht das mindeste von Setzung irgendeines individuellen Daseins, reine Wesenswahrheiten enthalten nicht die mindeste Behauptung über Tatsachen, also ist auch aus ihnen allein nicht die geringfügigste Tatsachenwahrheit zu erschließen“ (ebd.),⁴ so verweist er doch nachdrücklich darauf, dass es zur Anschauung eines Wesens keineswegs notwendig ist, sich auf empirisch aufweisbare Tatsachen zu beziehen. Vielmehr sind

³ Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass der dritte Band der Reihe zu den Grenzgängen sich gerade dem Scheitern widmet (Koller/Rieger-Ladich 2013). Vgl. auch Wagner (in Druck).

⁴ Husserl berücksichtigt damit Kants Kritik am ontologischen Gottesbeweis, der zeigt, dass in diesem logische Prädikate mit denen des Seins, der Ontologie vermengt würden und damit Existenzaussagen aus logischen Zusammenhängen abgeleitet würden, was unzulässig sei (Kant 1900, B 620–621). Husserl geht es ausdrücklich bei eidetischen Aussagen nicht um Aussagen über die Existenz dieses Wesens.

Fragen der Existenz für seinen Ansatz einer reinen Phänomenologie nur in der Abgrenzung zu Formen von Daseiendem entscheidend. Für die Erkenntnis eines *Wesens* spielt die Frage der Existenz dagegen keine Rolle.

Auch wenn Begriffe wie „das Wesen“ vielleicht wegen Pathosverdachts (vgl. Rieger-Ladich 2002) heute eher nicht mehr verwendet würden, so kann doch bezogen auf unsere Fragestellung mit Husserl argumentiert werden, dass es um Wesentliches zu sehen nicht zwangsläufig nötig ist, auf wirklich Daseiendes zu schauen, sondern Phantasieprodukte, wie Romane sie sind, zumindest ebenso einen Zugang zum Wesentlichen ermöglichen können.

In den 1980er Jahren hat Klaus Mollenhauer in seinem in vieler Hinsicht bemerkenswerten Aufsatz „Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht“ seinen Begriff von Bildungstheorie folgendermaßen beschrieben: „„Bildungstheoretisch“ nenne ich solche Problemstellungen, die die Auseinandersetzung der Person mit der kulturellen Überlieferung zum Gegenstand haben und das, was in dieser Auseinandersetzung mit der Person geschieht“ (Mollenhauer 1983a, 173). Auch wenn in dieser Bestimmung der Gegenstandsbereich von Bildungstheorie unnötiger Weise auf die kulturelle Überlieferung beschränkt wird und die Bereiche der Welt, die als Natur bezeichnet werden, damit ausgeklammert werden, so macht Mollenhauer in seinem Aufsatz doch deutlich, in welchem Ausmaß die Beschäftigung mit der kulturellen Überlieferung nicht nur als Bebilderung von Bildungstheorie taugt, sondern selbst als Quelle zur bildungstheoretischen Theoriebildung geeignet ist.⁵ In seiner im gleichen Jahr erschienenen Programmschrift *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* arbeitete er dieses Konzept aus. „Kultur“ stellt Mollenhauer hier als die, Bildungsprozessen angemessene, Artikulationsform dar. Bildungsprozesse sind für ihn „Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre“ (Mollenhauer 1983b, 10). Die Bildungstheorie muss daher „an kultureller und biographischer Erinnerung arbeiten“ und „in dieser Erinnerung die begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien aufsuchen“ (ebd., 10) und für all dies eine angemessene Sprache suchen, die Mollenhauer in den Ausdrucksweisen der Kunst eher findet als in der von ihm als verarmt empfundenen Sprache der Sozialwissenschaft. Selbst bei denjenigen unter seinen Schüler_innen, die den Schritt von der kritischen Erziehungswissenschaft zur Kulturwissenschaft nachvollzogen haben, ist diese als Abwendung vom (sozial-)kritischen Potential von Wissenschaft interpretierte Wendung zuweilen auf Ablehnung gestoßen. So formulierte z.B. Micha Brumlik in Bezug auf Mollenhauers Wende:

„Eine Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft ist möglich und muss sich keineswegs jenem Trugschluss anschließen, der Klaus Mollenhauer schließlich zu der Überzeugung verleitete, dass sich eine ihrer Sache angemessene pädagogische Hermeneutik kaum wissenschaftlichen Diskursen überlassen könne“ (Brumlik 2006, 65).

5 „Mir war an dieser Stelle zunächst nur daran gelegen, Bildmaterialien nicht nur als Illustrationen der Geschichte der Bildung heranzuziehen, sondern zur Diskussion zu stellen, ob sie nicht ähnlich als Quellen historischer Erkenntnis genommen und gedeutet werden könnten (und sollten) wie die Texte des ERASMUS, VIVES, CASTIGLIONE, RABELAIS, MORUS oder Schulordnungen, Kollegienbauten, Familienzyklen usw.“ (Mollenhauer 1983a, 193).

Wir teilen Brumliks Befürchtung nicht, dass eine solche bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit Kulturgütern, in unserem Fall Romanen, unkritisch werden muss. Vielmehr sehen wir in ihr Chancen, dass in einer Art der Verdichtung hier Prozesse pointiert wahrnehmbar werden, die wegen ihrer großen Komplexität im „real live“ oftmals schwerer aufzuspüren wären. Dies ist ein zentraler Grund aus dem Heinz Bude in sein groß angelegtes Projekt zur Erforschung einer Übergangsgesellschaft am Beispiel Wittenberges drei Theaterautorinnen integrativ in das Forschungsprojekt einbezogen hat (Bude et al. 2011). Sie sollten in den entstehenden Theaterstücken eben jene künstlerische Verdichtung leisten, die in der ‚Wirklichkeit‘ aufgrund ihrer Mannigfaltigkeit kaum sichtbar ist. In der Wissenschaft – angesichts ihres Anspruches auf Genauigkeit in der Abbildung der Komplexität, der vielfältigen Verweiszusammenhänge, Pfadabhängigkeiten und in der Pluralität von konkurrierenden Deutungen – droht eine solche Verdichtung unsichtbar zu bleiben. Kunst, Theater, Literatur kann vielleicht diese Konzentration von Wirklichkeit leisten, die Wissenschaft selbst nicht leisten kann, ohne ihren Selbstanspruch aufzugeben. Allerdings kann sich Wissenschaft auf diese künstlerischen Verdichtungen von Welt analysierend beziehen.

Wenn die Hauptaufgabe der Erziehung die „ästhetische Darstellung der Welt“ (Herbart 1804) sei, wie Herbart wiederholt eben wegen dieser angesprochenen Verdichtungsfähigkeit von Kunst ausgeführt hat, so ist es jedenfalls nicht unplausibel, wenn die Erziehungswissenschaft sich ebenfalls (unter anderem) mit diesen ästhetischen Darstellungen der Welt beschäftigt, um an ihnen Tendenzen und Prozesse zu studieren, die in der Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit schwerer sichtbar sind.

1.2 Vorbemerkung 2: Das literaturwissenschaftliche Instrumentarium

In seiner Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Interpretation Eugen Drewermanns, weist Hartmut Raguse darauf hin, dass es in der Interpretation von Texten, nach dem „Tod des Autors“ (Barthes 2000) nicht mehr möglich sei, wie noch in der Hermeneutik Schleiermachers oder Diltheys angenommen, den Text mit seiner Autorin oder seinem Autor zu identifizieren.⁶ Zugleich gibt es aber Relationen von Autor_in und Text, die jedoch keineswegs eindeutig und einlinig sein müssen, sondern höchst komplex aufgestellt sein können. In Anlehnung an literaturwissenschaftliche Differenzierungen, unterscheidet Raguse den/die historische_n Autor_in (als die im Text abwesende wirkliche Person, die diesen Text verfasst hat) von dem/der impliziten Autor_in als der Person, als die sich der/die historische Autor_in im Text zu erkennen gibt. In einem Zitat von Kathleen Tillotson beschreibt er ihn/sie als „second self who writes her books, and lives and speaks through them.“ (Tillotson 1959, 22, zitiert nach Raguse 1993, 91) Raguse versteht dies so, dass sich hinter diesem/dieser impliziten Autor_in ein „historisches Selbst [verberge, das] sicher vor zudringlicher Beobachtung“ sei (Raguse 1993, 91). Als Leser_in ist man geneigt, den/die implizite_n Autor_in mit dem/der historischen Autor_in zu identifizieren. Dabei wird jedoch übersehen, dass „der/[die] implizite Autor[_in] [aus-]wählt [...], was wir lesen“ (ebd.). Der/Die historische Autor_in stellt sich so durch den/die in den Text eingeschriebene_n implizi-

⁶ Zur Diskussion um die Bedeutung der Autorin oder des Autors vgl. auch Jannidis, Lauer, Martinez, Winko (2000).

te_n Autor_in als jemand dar. Dies ist durchaus zweischneidig. Denn zum einen kann sich so der/die historische Autor_in in einem bestimmten Licht darstellen und somit hat der/die implizite Autor_in „eine Individualität, ein Wertsystem“ (ebd.). Dies ist aber nicht einfach willkürlich, sondern impliziert auch Elemente nicht freiwilliger „Selbstoffenbarung“ (Schulz von Thun 1981). Zugleich ist diese_r implizite Autor_in in unterschiedlichen Werken unterschiedlich, wie sich am Beispiel von Briefen derselben Person an unterschiedliche Empfänger_innen schnell plausibilisieren lässt.

Da Raguse Literaturwissenschaftler_innen referiert, die sich mit Texten beschäftigten, deren Autor_innen schon gestorben waren und Raguse die dort entliehenen Methoden kombiniert, um sie auf noch ältere Texte (die des Neuen Testaments) zu beziehen, macht es bei Raguse Sinn, den Autor als historischen Autor zu bezeichnen. Die Autorin des Textes, auf den wir uns zentral beziehen, ist allerdings durchaus lebendig, weshalb wir für die Bezeichnung der lebenden Autoren- und Autorinneninstanzen die Bezeichnung „konkrete Autorin“⁷ wählen und damit die Parallelität zur entsprechenden Leser_inneninstanz wahren.

Die Instanz der Erzählerin kommt nicht in allen literarischen Texten explizit vor. Sie ist eine weitere Instanz im Text, die, wenn ausdrücklich dargestellt, in der Regel die Geschichte erzählt. Sie ist damit nicht identisch mit der impliziten Autorin: „Unlike the narrator, the implied author can tell us nothing. He, or better, it has no voice, no direct means of communicating. It instructs us silently, through the design of the whole, with all the voices, by all the means it has chosen to let us learn“ (Booth 1980, 148, zitiert nach Raguse 1993, 92). Während in der Perspektive der impliziten Autorin der Text als fiktive Welt verstanden wird, ist in der Perspektive der Erzählerin diese Welt real, denn die Erzählerin ist in diese Welt hinein geschrieben auch dann, wenn sie sich im Text selbst noch einmal zur Welt verhält, indem sie sie erzählt. „Der implizite Autor ist also Repräsentant der außertextlichen, der Erzähler der der innertextlichen Welt“ (Raguse 1993, 92). In dieser Bestimmung der Figur der Erzählerin muss diese aber nicht ausdrücklich erwähnt werden und ist gleichwohl als eigene Instanz im Text identifizier- und von den anderen Instanzen unterscheidbar.

Mit Klaus Weimar (1980) schlägt Hartmut Raguse vor, von der Erzählerin noch die Instanz der Beobachterin zu unterscheiden. Zur Beobachterin wird eine Erzählerin z.B. dann, wenn sie in einer Rahmenhandlung als Erzählerin erkennbar wird. In dem Moment ist sie nicht mehr selbst Teil dieser im Text erzählten Erzählung, sondern verhält sich als Allwissende und Allgegenwärtige von außen zu ihr (vgl. Raguse 1993, 94). Wenn es keine Rahmenhandlung gibt, kann die Beobachterin auch mit der Erzählerin identisch sein. Hinzuzufügen wäre, dass in einigen Texten diese Ineinanderschachtelungen vervielfacht werden können.

Auf der Seite Textproduzent_innen sind damit mindestens vier unterschiedliche Instanzen zu unterscheiden:

Konkrete_r Autor_in → implizite_r Autor_in → (Beobachter_in) → Erzähler_in

7 Da es im Folgenden um die Autorin Juli Zeh geht, belassen wir es hier beim weiblichen Geschlecht.

Auch auf Seiten der Leser_innen sind verschiedene Instanzen zu unterscheiden, die im Prinzip symmetrisch zu den Autor_inneninstanzen angeordnet werden können. Das Muster folgt dem Modell einer symmetrischen Kommunikation in einem Verhältnis von Sender_in und Empfänger_in.

In der Rezeption einer Unterscheidung von Hannelore Link (1980) charakterisiert Raguse den „abstrakten Leser“ als diejenige Leser_in-Instanz, die in den Text hineingeschrieben ist. Sie repräsentiert die Erwartungen der Autorin an die Kompetenzen ihrer Leser_innen, die zum Verständnis ihres Textes vorausgesetzt werden. Insofern ist diese_r abstrakte Leser_in ein normierendes Konzept, das im Text enthalten ist und deshalb auch als „implizite_r Leser_in“ bezeichnet werden kann. Darüber hinaus geht der/die implizite Leser_in jedoch nicht in den Vorgaben der Autorin auf, sondern hat die Aufgabe, die Kontingenzen, die Raguse „Unbestimmtheitsstellen“ (Raguse 1993, 99) des Textes nennt, mit Sinn zu füllen und damit den Textsinn je und je individuell zu realisieren. Raguse sieht darin eine Parallele zu Ecos Feststellung, „daß (sic!) der Text die Mitarbeit des Lesers als wesentliche Bedingung seiner Aktualisierung postuliert“ (Eco 1987, 65, zitiert nach Raguse 1993, 99). Diese in den Text eingeschriebene Leser_inneninstanz bezeichnet Eco als den „Modell-Leser“ (ebd.). Die Beziehungen von implizitem/impliziter und konkretem/konkreter Leser_in sind dabei nicht einseitig. So kann die Anforderung an den/die implizite_n Leser_in zur Bildung der von ihr erwarteten Kompetenzen beitragen. Der/die konkrete Leser_in kann die Leerstellen und Sinnerwartungen des Textes aber auch anders als von der Autorin beabsichtigt füllen und sich damit in eine kritische Relation zum/zur impliziten Leser_in bringen. Der/die konkrete Leser_in muss damit nicht nur Erfüllungsgehilfe/-gehilfin der Autorin sein, selbst wenn diese den/die implizite_n Leser_in als „passiven Leser“ (vgl. Raguse 1993, 100) angelegt hat. Der/Die aktive Leser_in ist damit, so nimmt Raguse einen Einwand Ecos auf, nicht nur als eine von der Autorin angelegte Rolle zu verstehen, sondern bezeichnet vielmehr eine Interventionsmöglichkeit des/der Lesers/Leserin gegen oder mit vorgegebenen Lesererwartungen (vgl. ebd., 101).

Unter den weiteren Leser_inneninstanzen, wie die des second self des/der Leser_in, die Raguse aufführt, wollen wir nur noch eine weitere herausgreifen, weil sie für die im Anschluss folgende Analyse relevant ist. Diese ist die Instanz des „Lesers als Beobachter“. Klaus Weimar folgend sieht Raguse in ihr die Person, der „im literarischen Text bereits ein Platz reserviert“ ist (Weimar 1980, § 273, zitiert nach Raguse 1993, 106). Sie wird nicht ausdrücklich benannt und ist doch präsent. Allerdings merkt Raguse zu Recht an, dass die Beobachterin bereits mit einigem Recht auf Seiten der Autorin anzusiedeln ist. Da Autor_inneninstanzen und Leser_inneninstanzen nicht identisch sein können, plädiert Raguse dafür, beide auf einer Ebene der innertextlichen Allwissenheit zu positionieren. Damit ist ein Medium geschaffen, in dem sich Leser_innen- und Autor_inneninstanzen sehr nahekommen.

Damit haben wir für die folgende Analyse zumindest drei zu unterscheidende Leser_inneninstanzen gewonnen:

Konkrete_r Leser_in → implizite_r Leser_in → (Beobachter_in)

Für eine angemessene Analyse literarischer Texte werden wir uns auf diese unterschiedlichen Autor_innen- und Leser_inneninstanzen beziehen und sie in ihrem Verhältnis zueinander analysieren.

2 Der Dorfroman als Gesellschaftsroman

Wenn wir die Absicht verfolgen, im Roman Signaturen der Gegenwart in verdichteter Weise anzutreffen, so ist die Voraussetzung dafür, einen Roman zu finden, der eben solche Verdichtungen leistet. Gerade dies ist der Anspruch des Gesellschaftsromans. Juli Zeh hat ihren Roman *Unterleuten* selbst als „Gesellschaftsroman“ bezeichnet, was viele Rezensenten verwundert hat, die fragten, ob ein Gesellschaftsroman nicht in der Stadt spielen müsse, weil alle großen Veränderungen doch in den urbanen Zentren passieren würden.⁸ Dagegen hielt z.B. Jörg Magenau in seiner Rezension für das Deutschlandradio fest:

„Ein Dorf ist ein Mikrokosmos. Das Personal ist überschaubar, die Konflikte sind es auch. Das bedeutet aber nicht, dass es hier friedlicher zugehen würde als andernorts. Die Regeln kapitalistischer Profitmaximierung gelten auch hier, und die Leichen, die im Keller oder auf den Feldern herumliegen, lassen sich auf Dauer nicht verbergen.“⁹

Magenau sieht einen weiteren Beleg in einem Vergleich zu einem anderen Roman: „Es könnte sein, dass Gesellschaftsromane überhaupt nur noch als Dorfromane möglich sind. Sasa Stanisic hat mit „Vor dem Fest“ gezeigt, was in diesem Genre möglich ist“ (ebd.). Auch wenn z.B. der Überraschungserfolg des Debüts von Dörte Hansen, *Altes Land* (ebenfalls 2016), ein weiteres Indiz für diese These sein mag, bietet sich der Vergleich zu *Vor dem Fest* auch deshalb in besonderer Weise an, weil hier ebenfalls ein Ort in der brandenburgischen Provinz zum Gegenstand gemacht wird.¹⁰ Insofern folgen wir Jörg Magenaus Spur, konzentrieren uns auf *Unterleuten*, auch um zu demonstrieren, was die Methode vermag und werfen am Ende einen vergleichenden Blick auf *Vor dem Fest*.

Dabei lesen wir weder *Unterleuten* noch *Vor dem Fest* als Schlüsselromane, sondern beziehen uns auf die vorfindliche Textgestalt und auf die verfügbaren Informationen über die konkrete Autorin und den konkreten Autor.

8 Z.B. Erik Gujer und Marco Färber im NZZ Standpunkte Gespräch: <https://www.youtube.com/watch?v=pN-98JjAYvI>, zugegriffen 13.01.2017.

9 http://www.deutschlandradiokultur.de/juli-zeh-unterleuten-grossbauer-trifft-auf-windparkinvestor.950.de.html?dram:article_id=347487, zugegriffen 13.01.2017.

10 Moritz von Uslars *Deutschboden- Eine teilnehmende Beobachtung* von 2010 mag in gewisser Weise als Vorreiter gesehen werden, weil es auch in der brandenburgischen Provinz spielt; es kann dagegen wohl kaum als Versuch einer einfühlsamen Annäherung an das brandenburgische Provinzleben durchgehen. Das gelingt viel eher dem Jugendbuch *tschick* von Wolfgang Herrndorf, der dafür 2011 auch fast den Leipziger Buchpreis gewonnen hätte und nach eigenem Bekunden als Wahlberliner nie in Brandenburg war. Auch Regina Scheers *Machandel* wird man hier nennen können, das zumindest für ehemalige Ostdeutsche längst zum Kanon gehört.

3 Unterleuten

„Zugezogene begriffen nicht, dass der Weltuntergang hier bereits stattgefunden hatte.“¹¹

3.1 Die Textinstanzen im Roman

3.1.1 Die konkrete Autorin

Juli Zeh¹² wurde als Julia Zeh 1974 in Bonn geboren und besuchte dort auch die Schule bis zum Abitur. Sie studierte Jura in Passau, Krakau, New York und Leipzig. Nach einem Praktikum bei der UNO in New York folgte der juristische Aufbaustudiengang „Recht der Europäischen Integration“, den sie als Magistra der Rechte abschloss. Zeitgleich studierte sie am Deutschen Literaturinstitut in Leipzig und schloss auch dieses Studium mit einem Diplom ab. 2010 wurde Zeh in Saarbrücken mit einer Dissertation über die Rechtsetzungstätigkeit von UN-Übergangsverwaltungen zum Dr. iur. promoviert. Sie ist Mitglied im PEN-Zentrum Deutschland und in der Freien Akademie der Künste in Hamburg. Vor etwa zehn Jahren zog sie auf ein Dorf im Havelland, hat dort Haus und Wiese und hält Pferde.¹³

Juli Zeh hat 2001 mit „Adler und Engel“, einem Roman im Milieu von internationalem Recht und Drogenmafia, debütiert. Der Roman wurde in 31 Sprachen übersetzt. Mit „Spieltrieb“ hat sie einen Roman vorgelegt, der die existentielle moralische Frage aufwirft und an ihrer alten Schule angesiedelt ist. Viele ihrer Romane wurden verfilmt oder für die Bühne bearbeitet. Sie ist Sporttaucherin, Tierschützerin und Botschafterin des Vereins „Vier Pfoten“ und als Schriftstellerin vielfach ausgezeichnet. Einige ihrer Bücher behandeln die Welt aus der Perspektive von Tieren. Beeindruckend ist auch ihr zweites Buch, *Die Stille ist ein Geräusch* (2002), das auf einer Reise durch das Bosnien des Krieges entstanden ist und das Leben der Menschen einfängt, die dort von der Welt vergessen wurden.

3.1.2 Die implizite Autorin

Die implizite Autorin ist diejenige Person, als die sich die konkrete Autorin im Text zu erkennen gibt. Dies mag z.T. freiwillig aber auch unfreiwillig der Fall sein. Um diese zu identifizieren, sind Parallelen und Bezüge von konkreter Autorin zur Autorinnengestalt im Text aufschlussreich. So spielen Tiere, wie auch Tierschutz im Roman *Unterleuten* eine bedeutende Rolle: Eine der Hauptfiguren des Romans, Gerhard Fließ, ist Soziologe und arbeitet als professioneller Vogelschützer, der insbesondere das Vorkommen von seltenen Kampfläufnern in der Region verteidigt. Die Abbildung eines männlichen Kampfläufers ziert auch den Schutzumschlag des Romans. Hilde, eine weitere Schlüsselfigur, lebt mit 20 Katzen in einem kleinen Haus, das sie seit dem Tod ihres Mannes kaum verlässt. Aufopferungsvoll

11 Kron. In: Zeh 2016, 613.

12 Die biographischen Angaben sind https://de.wikipedia.org/wiki/Juli_Zeh entnommen. Zugegriffen 13.01.2017.

13 Richard Kämmerlings, Welt 24, 3.5.2016, <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article154972546/Da-stehen-so-krasse-Sachen-drin.html>, zugegriffen 13.01.2017.

kümmert sich Elena, die Frau des Chefs des Landwirtschaftsbetriebes Gombrowski, um dessen Kois und schützt sie vor den Reihern. Gombrowski selbst spiegelt sich bis ins äußerliche in seiner Hündin Fidi. Auch wird er von den anderen Dorfbewohnern gern als „alter Hund“ bezeichnet. Lindas Streben und Handeln dreht sich um ihren Zuchthengst Bergamotte, dem sie in Unterleuten ein Zuhause schaffen will, das dann auch das wirtschaftliche Zentrum ihres Lebens sein wird. Linda zeichnet sich, trotz ihres jugendlichen Alters, durch ihre zugleich faszinierende wie beängstigende machiavellistische Zielstrebigkeit aus. Liest man den Lebenslauf der Autorin, so kann man nicht umhin, ihre Erfolge auf verschiedensten Gebieten von Wissenschaft bis Literatur und Sport staunend zur Kenntnis zu nehmen.

Obschon der Tierschutz also sowohl Juli Zehs Anliegen, wie das einiger zentraler Personen im Buch ist, wird Tierschutz als Programm im Roman den zugezogenen Westdeutschen zugesprochen. Hier drückt sich eine Relativierung des Verhältnisses von der impliziten Autorin zur konkreten Autorin aus, die selbst in Westdeutschland aufgewachsen ist und nun im Osten Deutschlands lebt. Zugleich deuten die anderen Bücher der konkreten Autorin auf diese Ambivalenz hin, weil sich einige sehr konkret mit menschlichem Leid beschäftigen, andere wieder die Perspektive von Tieren ins Zentrum rücken.

3.1.3 *Die Erzählerin*

Das Buch hat sechs Teile und ist in durchlaufend nummerierte Kapitel eingeteilt, die die Geschichte, die im Sommer 2010 angesiedelt ist, chronologisch erzählen. Die Besonderheit liegt darin, dass die Erzählperspektive von Kapitel zu Kapitel wechselt, indem jeweils aus der Perspektive einer handelnden Person das Geschehen fort erzählt wird. Gleichwohl bleibt es die allwissende Erzählerin, die anfangs nicht vorgestellt wird, die in einer Mischung aus Außen- und Innenperspektive den jeweiligen Protagonisten eine Stimme leiht. Erst im letzten Kapitel bekommt die Erzählerin einen Namen und die Geschichte ihren Rahmen. Damit ist deutlich, dass die Erzählerin auch die Beobachterin ist. Die Erzählerin wird nicht mit der konkreten Autorin identifiziert, sondern mit eigener Rolle als Lucy Finkbeiner eingeführt. Sie ist Journalistin und hat aufgrund einer Zeitungsmeldung im Dorf recherchiert und mit allen Portraitierten intensive Gespräche geführt. Sie kommt aus Berlin, schreibt dort Reportagen für ein neues Monatsmagazin und ist mit der Bahn zu 42 Aufenthalten in das Dorf gefahren. Noch heute hätte sie Kontakte und sogar Freundschaften zu einzelnen Bewohnern und Bewohnerinnen Unterleutens, die nun z.T. auch wieder in Berlin leben.

Durch diese Konstruktion ist nicht einfach zu entscheiden, ob in dem sprachsensiblen, im Reportagestil erzählten Roman einige sprachliche Ungenauigkeiten nun auf eine doch nicht vollständige Vertrautheit der Autorin, die von sich selbst sagt, dass sie eben doch keine Ostdeutsche sei, mit der zu allermeist treffend gebrauchten Umgangssprache zurückzuführen sind (wenn sie z.B. Krons Moped als „Simson-Roller“ [Zeh 2016, 93] bezeichnet, was umgangssprachlich wohl eher als Schwalbe oder KR 50 bezeichnet worden wäre), oder ob sie damit die mangelnde Sprachvertrautheit ihrer Erzählerin markieren will.¹⁴

14 Darüber hinaus wäre auch die Möglichkeit in Rechnung zu stellen, dass sie damit Rücksicht auf eine Leserschaft nimmt, der die gängigen Kurzbezeichnungen nichts sagen würden.

Die Erzählerin berichtet davon, dass manche Protagonistinnen darauf bestanden hätten, ihre Namen zu ändern, andere, wie Gerhard Fließ, nicht. Damit beginnt ein Hinweis auf ein Vexierspiel aus inszenierter Realität und Fiktion, das über den Roman hinausreicht, bzw. in das der Roman eingebettet ist.

3.1.4 Die Beobachterin

Damit, dass die Beobachterin am Ende des Romans (Kap. 62) die konkrete Gestalt der Journalistin Lucy Finkbeiner als Erzählerin bekommt, werden beide Rollen identifiziert.¹⁵ Rague postulierte für diesen Fall, dass die Beobachterin die allwissende Erzählerin ist. Freilich wird durch den Bericht der Erzählerin deutlich, dass sie zwar viel weiß, auch mehr als im Roman (der zugleich auch eine Reportage für die Zeitschrift ‚Vesta‘ sein soll) festgehalten ist, jedoch beschränkt sich ihr Wissen auf das, was sie im Dorf durch die Erzählungen der Portraitierten erfahren hat und das in 20 Aktenordnern festgehalten ist.

3.2 Der Kosmos des Romans

Einen guten Überblick über den Roman bekommt man auf der Homepage www.unterleuten.de. Hier gibt es nicht nur eine Karte vom Ort, sondern auch eine Kurzbeschreibung der wichtigsten Personen. Eine Besonderheit ist, dass auch Tiere und selbst der Wald als Personen rubriziert werden. Um einen Überblick zu bekommen, empfehlen wir auch für diesen Artikel, diese Seite parallel aufzurufen. Die Verknüpfung mit dem Netz geht jedoch über diese Internetseite weit hinaus. Stefan Kister bezeichnete in seiner Rezension *Unterleuten* als „Die Geburt des Romans aus dem Geist des Computerspiels.“¹⁶ Der Roman *Unterleuten* ist in einen eigenen Mikrokosmos eingebettet, der Verweiszusammenhänge schafft und plausibilisiert, die für den Roman zentral sind. Relativ breit diskutiert wurde die Person des Manfred Gortz, dessen Sachbuch insbesondere für die Figur der Linda Franzen die Referenz in allen Lebensfragen ist. Das Zitat „Alles ist Wille“ aus seinem Buch *Dein Erfolg* wird dem Roman *Unterleuten* vorangestellt. Dieses Sachbuch gibt es wirklich (Gortz 2015) und doch ist der Autor ein Pseudonym von Juli Zeh und fiktiver Autor wie Sachbuch entstanden erst mit ihrem Roman und traten kurz vor dessen Erscheinen ins Licht der Öffentlichkeit. Das Restaurant *Der märkische Landmann* hat ebenso eine eigene Webseite wie das Dorf Unterleuten oder der Vogelschutzbund Unterleuten e.V., dessen erster Vorsitzender die Romanfigur Gerhard Fließ ist, von dem auch ein Bild zur Verfügung steht. Lucy Finkbeiner betreibt ein Facebook Profil, genau wie Manfred Gortz und Kathrin Kron-Hübschke (die jedoch nach Aussage von Lucy Finkbeiner darauf beharrt hatte, dass ihr Name geändert würde; vgl. Zeh 2016, 629), mit denen sie auf Facebook befreundet ist. Manfred Gortz dementiert auf seinem Youtube-Channel Gerüchte über seine eigene Nichtexistenz,¹⁷ was er über Facebook und Twitter verbreitet.

15 Nach Aussagen Juli Zehs in einigen Interviews wird diese Figur auch in weiteren Texten der konkreten Autorin eine Rolle spielen.

16 <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.juli-zehs-neuer-roman-unter-leuten-die-geburt-des-erzaehlens-aus-dem-geist-des-computerspiels.3482123d-973b-4252-963c-773f32689cba.html>, zugegriffen 13.01.2017.

17 <https://www.youtube.com/watch?v=6Wkecy6EHsk>, zugegriffen 13.01.2017.

Durch dieses intermediale Beziehungsgeflecht verschwimmt der Unterschied zwischen realer und fiktiver Welt. Der Kosmos des Romans, dessen „Handlung und alle handelnden Personen [...] frei erfunden“ (Zeh 2016, 640) seien, reicht hinein in die kommunikative Wirklichkeit, aus der wir gewohnt sind Informationen zu entnehmen. Faktisches ist von alternativen Fakten nicht mehr trennscharf zu unterscheiden. Wie passend, dass die Gesellschaft für deutsche Sprache „postfaktisch“ zum Wort des Jahres 2016, dem Erscheinungsjahr des Romans, gekürt hat.

3.3 Umbrüche, die Anlass für Bildungsprozesse sind

Schon im Spiel von konkreter Autorin, impliziter Autorin und Erzählerin sind Umbrüche wie Kontinuitäten deutlich geworden, von denen einige auch in der Handlung des Romans aufgenommen werden.

Es sind die gesellschaftlichen wie die individuellen Umbrüche, die die Romanhandlung prägen. Die großen gesellschaftlichen Umbrüche zählt Kron¹⁸ auf, ein alter Kommunist, der noch die Gründung der DDR miterlebt hat und als Jugendlicher an dem Hineinzwingen des Großgrundbesitzers Gombrowski (Senior) in die LPG durch die Brandschatzung von Haus und Hof aktiv beteiligt war, was zur traumatischen Erfahrung des zehn Jahre jüngeren Gombrowski (jun.)¹⁹ wird. Kron resümiert am Ende des Romans:

„Zugezogene begriffen nicht, dass der Weltuntergang hier bereits stattgefunden hatte. Mehrmals. Durch die Bomben des zweiten Weltkrieges, die bei schlechtem Wetter wahllos über dem Berliner Umland abgeworfen wurden. Durch Rot-Armisten während des Vormarsches auf die Hauptstadt. Durch die Ankunft der Vertriebenen aus Ostpreußen, die sich auf Scheunen, Ställe und halb zerstörte Häuser verteilten. Durch die Errichtung der Mauer und durch das Einreißen der Mauer. Die Überlebenden sprachen eine eigene Sprache und folgten einer eigenen Moral.“ (Zeh 2016, 613)

Damit wird die Zeitspanne deutlich, die der Roman überblickt. Er orientiert sich an der Erlebensspanne der handelnden Personen. Nur die ältere Generation, die 2010 das Rentenalter bereits erreicht hat oder kurz davor steht, erinnert sich an die Gründungsphase der DDR. Die Zeit davor spielt im Roman keine Rolle. Zwar gibt es auch noch ältere Personen im Roman, deren Perspektive jedoch nicht eingenommen wird und die so nur aus den Perspektiven der anderen je und je als Handelnde in Erscheinung treten.²⁰

3.3.1 *Historische und individuelle Umbrüche*

In der zitierten Retrospektive Krons wird deutlich, dass sich die historischen und die individuellen Umbrüche nicht immer aber sehr häufig wechselseitig bedingen. Die Phase der Zwangskollektivierung der Landwirtschaft haben von den Protagonisten des Romans nur Gombrowski und Kron aktiv miterlebt und teilweise mit-„gestaltet“. Während Gombrowski als 14-jähriger Gutsbesitzersohn miterlebte, wie sein Vater sich lange gegen die

18 <http://www.unterleuten.de/unterleuten.html#Kron>, zugegriffen 13.01.2017.

19 <http://www.unterleuten.de/unterleuten.html#Gombrowski>, zugegriffen 13.01.2017.

20 So vor allem Oma und Opa Rüdiger: www.unterleuten.de/unterleuten.html#OmaOpa, zugegriffen 13.01.2017.

Enteignung und Eingliederung in der LPG erfolgreich wehrte, nahm Kron, der etwas älter als Gombrowski ist, als jugendlicher Kleinbauernsohn Partei für die sozialistische Neuordnung der Produktionsverhältnisse. Dieser Konflikt, der die gesamte Epoche bestimmt, eskaliert eines Abends in dem Dorf Unterleuten, als ein aufgeheizter Mob den Gutshof anzündet und Scheunen und Ernte vernichtet. Gombrowski nimmt Kron als einen der Anführer wahr, der mit wutverzerrtem Gesicht die Brandstiftung anleitet. Angesichts dieser Erlebnisse resigniert Gombrowski Senior und stirbt unmittelbar darauf. Sein Sohn verspricht ihm, die Ländereien wieder in den Familienbesitz zurückzuführen. Er verlässt Unterleuten, studiert Landwirtschaft und kehrt nach einigen Lehrjahren ins Dorf zurück und macht dann dort als Studierter schnell Karriere. Kron ist im Dorf geblieben und hat sich bereits eine leitende Position erarbeitet. Die Begegnung der beiden, vor der sich Gombrowski gefürchtet hat, fällt erstaunlich unspektakulär aus. „Der Mann, dem er gerade im Flur begegnet war, hatte nichts mit dem wilden Gesicht zu tun, das ihn seit seiner Kindheit verfolgte. Er fühlte sich erleichtert. Gleichgültigkeit war die beste Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit“ (Zeh 2016, 187). In der LPG arbeiten sie gut zusammen, Gombrowski übernimmt die Leitung der LPG möglichst unpolitisch und pragmatisch, Kron ist als Parteisekretär für das Ideologische zuständig.

Mit dem politischen Umbruch 1989 bricht auch bald der alte persönliche Konflikt wieder auf. Das Landwirtschaftsanpassungsgesetz macht den Fortbestand der LPG unmöglich. Gombrowski entwickelt ein GmbH-Modell, bei der er als größter Landeinbringer 70% der Anteile hält. Der Gesellschaftervertrag sichert ihm nahezu vollständige Prokura. Für die anderen GmbH-Mitglieder würde sich dadurch nicht viel ändern, sie würden wie vorher auch quasi Angestellte eines landwirtschaftlichen Großbetriebes sein, der angesichts der Brüsseler EU-Subventionspolitik optimal aufgestellt ist. Das Gegenmodell kommt von Kron, der eine Genossenschaftslösung vorschlägt. Da dieses Konzept erstaunlich viele Anhänger gewinnt, kommt es zu einer Verabredung der beiden Protagonisten, die zur Schlüsselszene des Romans wird. Gombrowski will Kron 30 Hektar Wald anbieten und ihm damit sein Einverständnis abkaufen. In einer Gewitternacht verabredet man sich am Waldrand unter einer großen Buche. Kron geht mit einem Freund (Erik) zu diesem Treffen, der in dieser Nacht den Tod findet. Kron selbst kommt mit einem zerschmetterten Bein davon. Niemand weiß genau, was geschehen ist, aber das Gerücht, dass Gombrowski seine Hand im Spiel hatte, verstummt nicht, zumal Kron aus dem Krankenhaus heraus nun der Umwandlung in die GmbH nicht mehr widerspricht. Die historische Zäsur der Wiedervereinigung führt damit auf individueller Ebene für Gombrowski faktisch zu einer Wiedereinsetzung in die alten Rechte, die er freilich wie seit Generationen „nur“ zum Wohle des Dorfes einsetzt. Gäbe es ihn und sein unternehmerisches Geschick nicht, hätte das gesamte Dorf keine Arbeit. Für Kron ist der Umbruch dramatischer: Für ihn bedeutet das Ende der DDR nicht nur das Ende seines gesellschaftspolitischen Ideals, sondern auch persönlich einen Abstieg aus der Dorfelite in die Bedeutungslosigkeit. Zumal er als Invalide nicht einmal mehr arbeitsfähig ist. Andererseits wird er durch den Deal mit Gombrowski zu einem der größten Grundbesitzer im Dorf und symbolisiert damit die Klasse, die er aus seinen kommunistischen Idealen heraus ablehnt. Versöhnen kann er diesen Antagonismus nur dadurch, dass

er „die Veteranen“,²¹ eine Gruppe ehemaliger Landarbeiter und heutiger Rentner, aus den Erlösen des Waldes finanziell unterstützt.

Zwanzig Jahre nach der Wiedervereinigung tangiert mit der Energiewende ein neuer historisch-gesellschaftlicher Umbruch das Dorf. Die *Vento-direct*²² plant einen Windpark im Dorf und sucht dafür ein Eignungsgebiet. Diese Option „Windkraft“ könnte für Gombrowskis schlingende *Ökologika GmbH*²³ einen finanziellen Rettungsanker bedeuten. Kron wittert eine neue Bereicherungsaktion des Großgrundbesitzersohnes und boykottiert die Windkraft nun mit den vereinten Kräften der Veteranen und neuer zugezogener Verbündeter, die freilich die Hintergründe der Geschichte nicht kennen. Diesen Konflikt verliert Gombrowski im Laufe des Romans auf ganzer Linie. Er wird nahezu von allen Beteiligten hintergangen, nahezu alle trauen ihm alle Schlechtigkeiten der Welt zu, kaum jemand anerkennt seine Leistungen für das Dorf. Ironischer Weise ist es wieder der alte Kommunist Kron, der nachdem er nun schon zum Großgrundbesitzer wider Willen geworden ist, von der Windenergie profitiert, indem auch die Windenergieanlagen auf seinem eigentlich nicht optimal geeigneten Waldstück errichtet werden. Diesen letzten Sieg über seinen alten Widersacher überlebt Kron jedoch nicht lange. Es bleibt ihm nicht einmal ein Triumphgefühl. Gombrowski, nachdem er wieder und wieder verlassen und hintergangen wurde, nimmt sich im „Horizontalfilterbrunnen“,²⁴ der die Trinkwasserversorgung des Dorfes gewährleistet, das Leben und wird so vom gesamten Dorf im Wortsinne inkorporiert. Gombrowskis Tochter hat das Dorf schon längst in die am weitesten entfernte Universitätsstadt verlassen und einen geisteswissenschaftlichen Doktorgrad in Freiburg erworben, wo sie aus den Mitteln der väterlichen Landwirtschaft lebt. Gombrowskis Frau Elena verlässt ihn am Ende des Romans ebenfalls und zieht zur Tochter nach Freiburg. Kron kann den Windrädern nur deshalb etwas abgewinnen, weil sie seiner Enkelin „Krönchen“ eine Existenz außerhalb des Dorfes sichern und so eine Flucht aus dem Kosmos des Dorfes ermöglichen, die seiner Tochter, Kathrin, noch nicht gelungen war, weil sie nach ihrem Medizinstudium und Krons Unfall in das Dorf zurückkehrte, um sich um den Vater zu kümmern. Leben scheint für diese Protagonisten nach allen Umbrüchen nurmehr durch einen weiteren, radikalen Umbruch oder Abbruch außerhalb des Dorfes möglich.

3.3.2 *Land - Stadt*

Geradezu entgegengesetzt empfinden es zwei Paare, die aus der Stadt in das Dorf ziehen und hier ihre vier unterschiedlichen Lebenshoffnungen gestalten wollen. Zuletzt hinzugezogen sind Linda und Frederik. Linda²⁵ sucht vor allem ein Zuhause für Bergamotte, ihren Zuchthengst. Sie arbeitet als „Pferdeflüsterin“ und bringt eigentlich Pferdebesitzern bei, wie sie mit den größeren und stärkeren Tieren umgehen. Sie orientiert sich in allen

21 www.unterleuten.de/unterleuten.html#LPG, zugegriffen 13.01.2017.

22 Ein fiktives Windkraftunternehmen, das gleichwohl im WWW eine scheinbar reale Präsenz hat: www.ventodirect.de/, zugegriffen 13.01.2017.

23 <http://www.unterleuten.de/unterleuten.html#GmbH>, zugegriffen 13.01.2017.

24 <https://de.wikipedia.org/wiki/Horizontalfilterbrunnen>, zugegriffen 13.01.2017.

25 www.unterleuten.de/unterleuten.html#LindaFranzen, zugegriffen 13.01.2017.

Lebenslagen an dem Ratgeber *Dein Erfolg* von Manfred Gortz (2015). Ihr Freund Frederik ist Computerspielprogrammierer und ist eigentlich im urbanen Milieu zu Hause.²⁶ Seiner Freundin zuliebe zieht er mit aufs Land, ohne ihre Leidenschaft zu teilen und beteiligt sich auch nur gelegentlich an der Sanierung des maroden Hauses. Sein weißes vollverkabeltes Zimmer, das sich nicht groß von seinem Kinderzimmer unterscheidet, reicht ihm als Lebensraum vollständig aus. Die erste Love-Parade bedeutete für ihn die Erfahrung, dass er nicht ein ewig pubertierender Jugendlicher, sondern Teil einer ganzen Generation ist, deren Lebensgefühl und Lebenssinn nicht im Erwachsenwerden besteht. Das Unglück auf der Love Parade in Duisburg 2010, das Frederik in der Berliner Firma am Fernseher miterlebt, wird damit zu einer Erschütterung dieses gesamten Lebensgefühls.

Seine Freundin Linda, die zur gleichen Zeit im Dorf durch die Schlichtung einer Prügelei zwischen Kron und Gombrowski neue Abhängigkeiten geschaffen zu haben meint, interessiert sich für diese weit entfernte Nachricht nicht. Sie lebt ganz in dem Dorf und lässt sich auf seine Dynamiken ein, die sie nach den Ratschlägen Manfred Gortz's nach ihren Bedürfnissen nutzt und umformt. Sie beherrscht die Manipulation wie ein Spiel und bemerkt kaum, welche Umbrüche für andere sie damit in Gang setzt. Sie interessiert sich aber auch nicht sonderlich für Vorgeschichten, sondern begreift die Gegenwart als ihre persönliche Gestaltungsaufgabe. Manfred Gortz's Leitsatz „Alles ist Wille“ ist damit nicht nur dem Roman vorangestellt, sondern auch das Lebensmotiv von Linda Franzen. In dieser Perspektive des homo Faber werden kaum eigentliche Umbrüche sichtbar. Alle Personen in ihrem Umfeld werden wie Spielfiguren taxiert und bewegt. Denn Macht ist nach Manfred Gortz „die Antwort auf die Frage wer wen bewegt“ (Gortz 2015, 22). Diese funktionale Perspektive auf die Welt und ihre Mitmenschen erschreckt, nötigt aber auch Respekt ab. Insbesondere bei ihren männlichen Verhandlungspartnern/Spielfiguren, denen sie sich regelmäßig als überlegen erweist. Die Perspektive auf die Welt als großes Brettspiel lässt sie allerdings die existentielle Dimension des Lebens ausblenden, der sie schließlich fast zum Opfer fallen würde, wenn Frederik dieses Opfer nicht stellvertretend auf sich genommen hätte. Durch das Erkennen und Ergreifen aller sich bietender Gelegenheiten initiiert sie für die Bewohner_innen des Dorfes zentrale Umbrüche. Für sie selbst sind es jedoch immer nur Stationen auf einem Weg, der beständig bergauf führen kann, sie doch aber zuweilen auch an die Grenzen bringt.²⁷ Ob ihr Wegzug aus dem Dorf und das Zurücklassen ihres Partners Frederik in Berlin, der in der Rahmenhandlung geschildert wird, einen Umbruch in ihrem Leben bedeutete, oder eben nur eine weitere Herausforderung, bleibt offen.

Für Jule und Gerhard ist Unterleuten ein neuer Lebensabschnitt. Gerhard Fließ, ein Soziologe aus dem Mittelbau der Berliner Humboldt-Universität: Seine Entscheidung zum Kauf des alten Hauses in Unterleuten trifft er in dem Moment, da er die alte Türklinke zur Küche ergreift. Ihm wird klar: sie ist älter als er selbst.

„Als die Klinke an der Tür befestigt wurde, hatten die Leute, die das bezahlten, noch nichts von zwei bevorstehenden Weltkriegen gewusst. Sie hatten sich gefreut, ein frisch gebautes Haus mit allem Komfort zu beziehen. Der Türklinke hatten sie vermutlich keine besondere

26 www.unterleuten.de/unterleuten.html#FrederikWachs, zugegriffen 13.01.2017.

27 „Freu dich über jede Herausforderung, sagte Gortz, aber es war nicht immer leicht, seinen Ratschlägen zu folgen“ (Zeh 2016, 585).

Beachtung geschenkt. Niemand hatte darüber nachgedacht, dass die Klinke ihre Besitzer spielend überleben würde. Für sämtliche Bewohner des Hauses war der Augenblick gekommen, in dem sie diese Klinke zum allerletzten Mal berührten. Plötzlich wollte Gerhard, dass es ihm genauso erginge. Auch er wollte eine Phase im Leben der Klinke sein, die sich nach seinem Tod immer noch an diesem Platz befinden würde. [...] Er wollte der Welt nichts Neues hinzufügen, sondern das Vorgefundene erhalten, denn darin bestand die heilige Aufgabe dieser hektischen Epoche, das Bestehende gegen die psychotischen Kräfte eines überdrehten Fortschritts zu verteidigen.“ (Zeh 2016, 15)

Gerhards Welt der politischen Soziologie der 68er, in der er wissenschaftlich sozialisiert wurde, hat sich über ihn hinweg entwickelt. Als Privatdozent an der Humboldt-Universität verstand er sich als der letzte Vertreter einer engagierten Soziologie.

„Für Gerhard hatte der Umzug aufs Land eine Kündigungserklärung dargestellt. Er kündigte einer Gesellschaft, in der es nur noch darum ging, beim großen Ausverkauf der Werte die eigenen Schäfchen ins Trockene zu bringen. [...] An seinem 45. Geburtstag schien es Gerhard, als stünde er allein auf einem Schlachtfeld, das alle anderen verlassen hatten, um für den nächsten Stadtmarathon zu trainieren. [...] Der Bologna-Prozess hatte aus der Universität ein Trainingscamp für Menschen gemacht, die sich bereits seit dem Kindergarten um das Design ihrer Lebensläufe sorgten. Gerhards Kollegen waren freundlich, sportlich und stets mit allem einverstanden. Sie hatten Familien, aßen mittags Salat und tranken auf Abendveranstaltungen höchstens ein Glas Bier, bevor sie um halb elf nach Hause gingen.“ (Zeh 2016, 17f.)

Für die Beschäftigung in der Vogelschutzwarte ist er zwar eigentlich überqualifiziert, macht sich jedoch bald unentbehrlich, weil er als mit Antragstellungen vertrauter Geisteswissenschaftler den nötigen Papierkram mit Leichtigkeit bewältigt. Hier findet Gerhard eine Lebensaufgabe. Er kann den Kampf, den er in Berlin nicht mehr führen konnte, nun für den Erhalt der Umwelt und insbesondere der Kampfläufer mit voller Innbrunst fortsetzen. Mit Leidenschaft verhindert er deshalb Baumaßnahmen, weil sie Eingriffe in die Natur darstellen. Hier gelingt ihm die Selbstverwirklichung, die ihm in dem veränderten urbanen und universitären Milieu nicht mehr möglich ist. Der Umzug von der Stadt aufs Land ist damit für Gerhard nicht nur ein persönlicher Umbruch, sondern er markiert eine gesellschaftliche Trendwende. Während die Stadt dem Untergang durch das Lifestylediktat geweiht ist, stellt das Dorf nicht nur den persönlichen Rückzugsraum dar, sondern auch die einzig verbliebene gesellschaftlich lebbare Utopie:

„Die Welt wurde in Städten erfunden, verwaltet, regiert und dekoriert. Also sollten die Irren mit ihrem Irrsinn auch in den Städten bleiben. Kein Schwein interessierte sich für Unterleuten, wenn es darum ging, Breitbandkabel zu verlegen, verarmte Rentner zu unterstützen oder eine Arztpraxis zu eröffnen. Dann sollten sie gefälligst auch ihre Windräder im Berliner Tiergarten errichten“ (Zeh 2016, 201).

Die Abwesenheit politischer und anderer gesellschaftlicher Institutionen – „Im Dorf gab es keine Geschäfte, keinen Arzt, keinen Pfarrer, keine Post, keine Apotheke, keine Schule, keinen Bahnhof – es gab nicht einmal Kanalisation. Es gab den »Märkischen Landmann«, an dessen Außenwand ein Briefkasten neben einem Zigarettensautomaten hing“ (Zeh 2016, 217) – interpretiert der Soziologe Gerhard Fließ als Autonomie und Freiheit. Er analysiert das Beziehungsgeflecht des Dorfes und ist überzeugt, die Verwobenheit aus gegenseitigen

Abhängigkeiten vollständig durchdrungen und verstanden zu haben. Gerade die Sicherheit seiner unerschütterlichen Überzeugungen lässt ihn blind werden für die Abläufe und Dynamiken. Seine Versuche in die Interaktion einzugreifen, verfehlen deshalb häufig ihr Ziel. Gerhard missversteht – im Unterschied zu Linda, die Gelegenheiten zielsicher wahrnimmt, schafft oder gestaltet – regelmäßig mit enormem theoretischen Aufwand die Situation und seine Handlungen setzen nicht selten wiederum katastrophale Umbrüche in Gang.

Für seine Frau Jule dagegen ist die Geburt der gemeinsamen Tochter Sophie der zentrale Umbruch in ihrem Leben. Alle Wertmaßstäbe die zuvor gegolten haben, sind obsolet. Auch ihre Promotion „über die destruktiven Auswirkungen des kapitalistischen Glücksversprechens“ (Zeh 2016, 17) lässt sie ruhen. Ihre Welt zoomt auf den Kosmos von Mutter und Kind zusammen, was durch den Nachbarschaftsstreit mit Bodo Schaller²⁸ noch verstärkt wird, der durch die Verhinderung einer Baumaßnahme durch die Vogelwarte provoziert, seine Nachbarn 14 Tage lang durch das Verbrennen von Autoreifen am Gartenzaun einräuchert und im Haus festhält. Zugleich macht diese Reduktion auf die nichtkognitiven, emotionalen Anteile der Weltwahrnehmung sie sensibel für Zusammenhänge, die ihr Mann Gerhard, in seinem Versuch, alles Geschehen in Welterklärungszusammenhänge einzuordnen, weder sieht noch akzeptiert. Sie spürt z.B., dass Gombrowski einer Kindesentführung nicht fähig wäre, die ihm die meisten Dorfbewohner mittlerweile zutrauen. Im Kampf gegen die Windräder finden die Ehepartner in gewisser Weise wieder zusammen. Jule nimmt die Windräder als eine Bedrohung ihres Mikrokosmos und der idyllischen Welt, die sie sich für ihre Tochter wünscht, wahr und kehrt so zumindest zeitweise zu einem politischen Engagement zurück, indem sie eine Unterschriftensammlung gegen die Windräder organisiert. Gerhard ist aus Vogelschutzgründen gegen die Windräder und versucht, strategische Allianzen zu schmieden, in die er auch lang verweigerte Baugenehmigungen z.B. für Linda Franzens Stallanlagen einbringt.

3.3.3 *Mensch - Tier*

Elena Gombrowski, die jeden Morgen ab 5 Uhr am Koi-Teich Wache hält, damit die Reiher die teuren Tiere nicht stehlen, weil die Vogelschützer_innen das Anbringen von Schutznetzen über den Teichen verboten haben, damit sich die Reiher darin nicht verfangen, macht den historisch-gesellschaftlichen Umbruch am geänderten Mensch-Tier-Verhältnis fest. Sie „fand es nicht überraschend, dass Tiere in der neuen Bundesrepublik besser geschützt würden als Menschen. Irgendwie hatten es die Tiere mehr verdient.“ (Zeh 2016, 304) In der LPG hatte man zu den Tieren ein instrumentelles Verhältnis. Man lebte von ihnen, also kümmerte man sich auch um sie. Für Fragen des Naturschutzes und insbesondere die Vogelschutzmaßnahmen haben die alteingesessenen Dorfbewohner_innen wenig Verständnis. Das sind die Fiktionen vom Landleben der zugezogenen Städter, die in Juli Zehs Roman zudem alle auch aus dem Westen Deutschlands kommen. Zwar hat auch Gombrowski eine nahezu symbiotische Beziehung zu seinem Hund Fidi,²⁹ gleichwohl wird das Tier für ihn

28 www.unterleuten.de/unterleuten.html#BodoSchaller, zugegriffen 13.01.2017.

29 <http://www.unterleuten.de/unterleuten.html#FidiGombrowski>, zugegriffen 13.01.2017.

jedoch nicht zum Selbstzweck, wie für Linda Franzen ihr Pferd Bergamotte.³⁰ Für Gerhard Fließ sind die Tiere in anderer Weise ein Mittel zum Zweck. Sie sind der Hebel, mit dem sich Entwicklungen verhindern lassen, mit denen zumindest der Status Quo gehalten werden kann, die Welt, wenn schon nicht zum Guten verändert, so doch zumindest vor noch Schlimmerem bewahrt werden kann. Hilde Kessler macht eine Ausnahme. Seit dem Tod ihres Mannes Erik in jener Gewitternacht vor 20 Jahren verlässt sie selbst kaum noch das Haus und nimmt alle streunenden Katzen der Umgebung auf. Sie hat sich von den Menschen ab- und ihren Katzen zugewandt und nur noch wenige Menschen vermögen es, zu ihr durchzudringen. Dazu gehört Gombrowski, mit dem sie ein jahrzehntelanges Vertrauensverhältnis verbindet, von dem im Dorf gemunkelt wird, dass Hildes Tochter in Wirklichkeit nicht von ihrem Mann, sondern von Gombrowski stammt.

Eine Person im Buch, die massive Umbrüche erleben musste, ist der Veterinäringenieur Arne. Dieser Beruf, der in LPGs die Aufgabe von Tierärzt_innen wahrnahm, war im wiedervereinigten Deutschland nicht anerkannt, weshalb Arne arbeitslos wurde. Zugleich erkrankt seine Frau an Krebs und stirbt sehr schnell. Nicht dies sind allerdings die dramatischsten Umbrüche in seinem Leben, sondern die Entdeckung, dass seine Frau Inoffizielle Mitarbeiterin (IM) des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS) war. Dieser Verrat zerstört sein bisheriges Leben endgültig. Da er erst nach ihrem Tod die IM-Tätigkeit entdeckt, kann er seine Frau noch nicht einmal mehr zur Rede stellen und ist dem Verrat noch hilfloser ausgeliefert. Arne gibt sich und sein Leben auf, verlässt das Haus nicht mehr und verwaorlost. Gombrowski reißt ihn wörtlich aus der Lethargie und installiert ihn als Bürgermeister. In einem Geflecht aus gegenseitigen Abhängigkeiten nimmt Arne diese Tätigkeit wahr und versucht dabei das Wohl des Dorfes als Maßstab zu nehmen. So geht die Errichtung des Horizontalfilterbrunnens, der die Abhängigkeit vom Plausitzer Zweckverband beendet, auf seine Initiative zurück. Die Installation der Windräder unterstützt er, weil die Gewerbesteuererinnahmen die Gemeindekasse sanieren würden.

3.4 Umbrüche, die keine Bildungsanlässe werden

Dass die in Bonn geborene und kosmopolitisch aufgewachsene engagierte Reiterin, Tierärztin und Tierbuchautorin Juli Zeh, die selbst auf einem brandenburgischen Dorf lebt, das unterschiedliche Mensch-Tier Verhältnis im Roman thematisiert, ist sicher kein Zufall. An ihm lassen sich Umbrüche und auch gesellschaftliche Brüche, z.B. zwischen Ost und West, aber auch zwischen Stadt und Land wie in einem Brennglas plausibilisieren. Es geht um Mentalitätsfragen in denen Vertreter unterschiedlicher postmaterieller Kulturen auf Verhältnisse treffen, die in gewisser Weise als vormateriell erlebt werden. Die in Unterleuten gelebte Tauschgesellschaft ist nicht eine postkonsumistische der urbaneren Tauschränge, sondern sie werden als Tauschmärkte beschrieben, die durch den Mangel an Geld lebensnotwendig geworden sind. Die von Juli Zeh gezeichnete Dorflandschaft ist dabei noch nicht einmal mit der Überlebensgesellschaft des postindustriellen Wittenberge vergleichbar, das Heinz Budes Forschungsprojekt so eindrücklich untersucht hat und in der das „Discounting“ zum Symbol von Partizipation wird (vgl. Bude et al. 2011). Hier gelten nicht

³⁰ <http://www.unterleuten.de/unterleuten.html#Bergamotte>, zugegriffen 13.01.2017.

die Regeln der gesellschaftlichen Teilhabe in einer Kleinstadt, sondern das von Juli Zeh beschriebene Dorf ist viel unmittelbarer. In gewisser Weise ist es eben eher noch Mariental als Wittenberge, weil hier das Gärtnern nicht ein Akt symbolischer Interaktion ist, sondern realer Subsistenzwirtschaft.³¹ Dadurch, dass alle von allen alles wissen, oder noch schlimmer, zu wissen meinen, sind alle allen direkt ausgeliefert.³²

Das Dorf als Elysium ist angesichts dieser manifesten, oft direkten und von einer meist über Generationen reichenden Interaktionsgeschichte, für die Zugereisten West-Städter zum Scheitern verurteilt. Es ist vor allem das Missverstehen der Spielregeln, das sich durch das Gefühl einer verstehenden Überlegenheit noch verstärkt, dass hier Scheitern produziert. Aus richtigen Beobachtungen ziehen die Beobachter theoriegeleitet falsche Schlüsse. Dafür ist es gleichgültig, ob es sich gewissermaßen um eine Theorie zweiten Grades (Weniger 1952) wie die von Manfred Gortz handelt, die Handlungsgrundlage Linda Franzens ist, oder um emphatisch aufgeladene wissenschaftliche Theorien, die Gerhard Fließ bemüht und damit die Situation des Dorfes ebenso missversteht. „Kathrins Unterleuten las keine Zeitungen, sah kaum fern, benutzte das Internet nicht, interessierte sich nicht für Berlin, rief niemals die Polizei und vermied überhaupt jeden Kontakt mit der Außenwelt – aus einem schlichten Grund: weil es die Freiheit liebte.“ (Zeh 2016, 450) Kron stellt am Ende klar, dass es nicht die Liebe zur Freiheit, sondern eher der Fatalismus der Abgehängten ist,³³ wie dies z.B. auch in *Die Überflüssigen* von Philipp Löhle sehr pointiert dargestellt wird. Jules Vorstellung vom Idyll bekam die ersten Brüche mit dem sie terrorisierenden Nachbarn Schaller, dann mit der Installation von Windrädern direkt in der angeblich unverbaubaren Sichtachse des Hauses und final mit der martialischen Brutalität ihres Ehemanns, mit der er den Nachbarn fast erschlägt. Sie zieht sich mit einem einzigen Rucksack zurück in die uneigentliche Welt der Großstadt und fängt mit einer neuen Dissertation an, „in der sie eine moderne Soziologie des Ruralen entwickeln will“ (Zeh 2016, 630).

Die Protagonist_innen aus dem Dorf sehen im Dorf keine Zukunft mehr. Wie Kron sich für seine Enkelin wünscht, den Ausbruch aus der unmittelbaren Enge des Dorfes nun in der dritten Generation endlich zu schaffen, so verlassen „Gombrowskis Frauen“ Unterleuten. Hilde Kessler wird in ein Altersheim in die Stadt gebracht, Elena geht nach Freiburg, wo ihre Tochter schon ist. Selbst die Hündin Fidi bleibt in einem Tierheim in Hannover. Die Zurückgebliebenen hoffen die Umbrüche ihres Lebens hinter sich gebracht zu haben. Sie

31 Auch in Wittenberge spielt der Kleingarten eine Rolle, aber er symbolisiert Teilhabe. Nahrungsmittelanbau dagegen wäre für die von der Grundsicherung lebenden viel zu teuer und aufwendig. Sie erwirtschaften ihre Nahrungsmittel lieber beim „Discounting“. Anders in der Mariental-Studie am Anfang des 20. Jahrhunderts in einem Industrieort in der Nähe Wiens. Hier war der Kleingarten ebenfalls bedeutsam, aber als eine Möglichkeit Lebensmittel anzubauen und so das Überleben zu sichern (Jahoda/Lazarsfeld 1933).

32 „Der Dorffunk, dachte Gerhard. Es war immer wieder verblüffend, wie schlecht er funktionierte. Ständig glaubten alle, alles zu wissen, während in Wahrheit niemand im Bilde war. Statt miteinander zu reden, erfanden die Leute Geschichten, die sich weitererzählen ließen.“ (Zeh 2016, 606f).

33 „Kron beglückwünschte jeden, dem die Flucht gelang. Sollten die verrückt gewordenen Städter kommen und die Häuser der Gestorbenen oder Geflohenen übernehmen. Typen wie der durchgedrehte Vogelschützer mochten den Ostprignitzer Fatalismus für eine Offenbarung halten und die Mentalität »sehr bodenständig« und »authentisch« finden. Aber Fatalismus war nichts weiter als Notwehr gegen Verhältnisse, die man nicht ändern konnte. So entstanden Menschen, die noch während des Weltuntergangs die Ellenbogen auf die Gartenzäune stützten und Sätze wie »Irgendwas ist immer« sagten.“ (Zeh 2016, 612f)

haben sie in der Regel nicht als Befreiung oder als irgendwie positiv konnotiert erlebt und hoffen, von weiteren Umbrüchen verschont zu werden. Arne legt nach seiner letzten Amtshandlung, dem Zuschlag der Windenergie für Kron, das Bürgermeisteramt nieder. Kathrin und ihr erfolgloser Dramenautor und Ehemann Wölfi haben sich in Unterleuten eingerichtet und können von der Rendite des Windparks bequem leben.

Das Fazit der Rahmenerzählung dieses an Umbrüchen auf allen Ebenen reichen Romans könnte in dem Satz gesehen werden, der der Angestellten der Wirtin des *Märkischen Landmanns*³⁴ zugeschrieben wird: „Von der Theke her sagt Silke, dass es komisch sei, wie sich immer alles ändere und irgendwie trotzdem genau wie früher bleibe“ (Zeh 2016, 635). Dass ausgerechnet ihr dieser Satz zugeschrieben wird, von der kurz zuvor berichtet wurde, dass sie nicht wisse, ob sie den *Märkischen Landmann* nach der Rückkehr aus dem Urlaub überhaupt wiedereröffnen wird, zeigt noch einmal abschließend die Dialektik von Umbrüchen und Kontinuität, die den gesamten Roman durchzieht.

Hoffnungen auf und Befürchtungen vor Umbrüchen sind zentrale Handlungsmotivationen der Protagonist_innen. Selten treten die Ereignisse so ein wie erhofft oder befürchtet, gleichwohl finden sich für die Protagonist_innen immer Wege mit diesen anders als gedacht, erhofft oder befürchtet eingetretenen Umbrüchen umzugehen – dazu gehört auch, dass einer dieser Protagonisten sein Leben selbst beendet. Diese Umgänge mit Umbrüchen als Bildungserfahrungen deuten zu können, z.B. im Sinne einer transformatorischen Bildungstheorie,³⁵ wird wohl den geschilderten Personen nicht gerecht. Eher erinnert der Roman hier an die Odyssee Homers, in der der Held Odysseus zwar auch Herausforderungen und Umbrüche zu bestehen hat, aber eine eigentliche Bildungserfahrung löst dies in ihm nicht aus. Vielmehr haben schon Horkheimer und Adorno klar gesehen, dass Odysseus schon am Anfang der Ilias als der listenreiche charakterisiert wird und er in Ilias und Odyssee in unterschiedlichsten Situationen eben immer dieselben Eigenschaften ausspielt, die zwar die Welt um ihn, aber nicht ihn selbst ändern.³⁶ Bildungserfahrungen könnte man in Juli Zehs Roman allenfalls in dem Sinne entdecken, dass, wie z.B. bei Kron oder Gombrowski, Resignation als Bildungsereignis bezeichnet werden sollte. Nicht einmal ist sicher, ob zentrale Protagonist_innen des Romans „etwas dazugelernt“ haben. Ob Gerhard Fließ die Problematik seines Handelns überhaupt verstanden hat, lässt der Roman offen. Aus der Perspektive der Erzählerin ist sie dem/der impliziten Leser_in klar. Ob die Romanfigur allerdings zu dieser Einsicht kommt, verrät der Roman weder dem/der abstrakten noch dem/der konkreten Leser_in. Linda geht zurück nach Oldenburg zu ihrem Hengst, ob sie etwas gelernt hat oder gar eine transformatorische Bildungserfahrungen angesichts des Scheiterns ihres Großprojektes gemacht hat, bleibt offen und unwahrscheinlich. Allenfalls ist es Arne, der lernt, dass z.B. seine unbeholfenen Versuche, mit Druck etwas zu erreichen – indem er sein Auto so vor der Einfahrt der Nachbar_innen parkt, dass das Jauche-Auto die Gülle der Nachbar_innen nicht abholen kann –, nicht zum Ziel führen, sondern dass mit-

34 <http://www.maerkischer-landmann-unterleuten.de/>, zugegriffen 13.01.2017.

35 Koller 2011 und 2012; vgl. zum Transformationsbegriff auch Schluß/Sattler 2001.

36 „Die Abenteuer, die Odysseus besteht, sind allesamt gefahrvolle Lockungen, die das Selbst aus der Bahn seiner Logik herausziehen. Er überläßt sich ihnen immer wieder aufs neue, probiert es als unbelehrbar Lernender, ja zuweilen als töricht Neugieriger, wie ein Mime unersättlich seine Rollen ausprobiert.“ (Horkheimer/Adorno 1969)

einander reden die bessere Lösung gewesen wäre. Allerdings weiß er auch das eigentlich schon vorher und sein Versuch einer Eskalation um sein Ziel zu erreichen war wohl eher der Versuch, die Methoden der anderen einmal auszuprobieren, nur um dann aber wieder zu seiner ausgleichenden kommunikativen Form zurückzukehren.³⁷ Gleichwohl wird dieses Gespräch über den störenden Rasenmäher auch nur durch diese Eskalation möglich. Auch hier wird Arne also wieder auf den zurückgeworfen, der er vor seiner mehr oder weniger erfolglosen Intervention war.

Es ist die Rahmenerzählerin, die die von ihr geschilderten zahlreichen Umbrüche mitnichten als Bildungsanlässe der von ihr portraitierten Personen resümiert. Ihr Fazit formuliert die Lucy Finkbeiner sehr viel schlichter: „Wenn ich in Unterleuten eins gelernt habe, dann dass jeder Mensch ein eigenes Universum bewohnt, in dem er von morgens bis abends recht hat“ (Zeh 2016, 630).

4 Ein Vergleich

Wie Juli Zeh ist auch Saša Stanišić (geb. 1978) kein ‚Eingeborener‘, sondern ein ‚Zugezogener‘. Anders als Zeh wuchs er aber nicht in Westdeutschland auf, sondern kam als 15-jähriger aus Višegrad, einer Kleinstadt im östlichen Bosnien als Kriegsflüchtling nach Heidelberg, wo er das Abitur machte. Wie Zeh studierte er am Deutschen Literaturinstitut in Leipzig, mit Zeh verbindet ihn auch die literarische Beschäftigung mit dem Krieg in Bosnien, beide sind Mitglieder der Freien Akademie der Künste in Hamburg.

Beide Texte sind Episodenromane.³⁸ Während sich aber in *Unterleuten* aus den in verschiedenen Blickwinkeln erzählten Episoden eine chronologische Geschichte mit ein paar Rückblenden ergibt, erzählt in *Vor dem Fest* ein allwissender „Wir“-Erzähler, dessen Identität ungeklärt bleibt und der erst am Ende des Buches handelnd in Erscheinung tritt, indem dieses „Wir“ bei einer Versteigerung auf ein Bild bietet. Ob es das Dorf selbst ist, das hier mit diesem „Wir“ spricht oder eine Person, die sich mit dem Dorf identifiziert, sich jedoch mit einem Plural artikuliert, der nichts Majestätisches an sich hat, bleibt letztlich ungeklärt.

In Opposition zu diesem erzählenden ‚wir‘ wird auch der/die Leser_in angesprochen. Er/Sie wird allerdings vertraulich geduzt, ein Ton, den Wolf Haas in seinen Brenner-Romanen geprägt hat und an den man sich unwillkürlich erinnert fühlt. „Glaub aber ja nicht, dass wir in diesem Moment der Schwäche den Tiefen See, der ohne den Fährmann noch tiefer geworden ist, nach seinem Befinden fragen. Oder den Großen See, der den Fährmann ertränkt hat, nach seinem Motiv.“ (Stanišić 2014, 11) Damit wird in *Vor dem Fest* im Unterschied zu *Unterleuten* die Beobachterposition konkret angesprochen und mit der/dem impliziten Leser_in identifiziert.

37 „»Okay, Kathrin.« Er musste selbst lächeln, weil es so offensichtlich war, wie sehr sie die Schadenfreude genoss. »Sag deinen Satz.« »Bist du sicher?« »Ich will ihn hören.« »Da gibt es dieses alte Sprichwort. Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.« Sie strahlte über das ganze Gesicht. »Einfach irre, wie gut das gerade auf dich passt, oder?« Er gönnte ihr den Triumph. Zum einen hatte sie recht; zum anderen war sie reizend, wenn sie lachte.“ (Zeh 2016, 594)

38 Und eine eher akzidentielle Gemeinsamkeit: In beiden Romanen gibt es einen Bezug auf das Brandenburg-Lied von Rainald Grebe (<https://www.youtube.com/watch?v=uellmynA34U>, zugegriffen 13.01.2017). Bei Stanišić sind es die anderthalb Nazis, die es in Fürstenfelde gibt, bei Zeh ist es das Lied selbst, das der Spekulant Meiler bei seiner Fahrt im Roadster durch Brandenburg hört (Zeh 2016, 54).

Inhaltlich wird in *Vor dem Fest* die Geschichte eines Dorfes und seiner menschlichen und tierischen Bewohner_innen anhand vieler anscheinend unzusammenhängenden Episoden einer langen Nacht ‚vor dem Fest‘ skizziert. Bei aller Nähe beider Romane sind die Unterschiede ebenso wenig zu übersehen. Während Unterleuten immer Dorf war, ist Fürstenfelde (das bis in viele Details hinein dem uckermärkischen Fürstenwerder nachempfunden ist)³⁹ von einem Ort mit Stadtrecht zum Dorf regrediert. D.h. es finden sich noch viele Überreste und Erinnerungen an ackerbürgerliche Stadtkultur, die allerdings vergangen, geschlossen und oftmals abgerissen sind. Letztlich ist damit der gefühlte Bedeutungsverlust sicher noch größer als in einem Dorf, das immer schon Dorf war. Während Unterleuten zumindest erheblichen Zuzug zu verzeichnen hat, wird zu Fürstenfelde gesagt:

„Es gehen mehr tot, als geboren werden. Wir hören die Alten vereinsamen. Sehen den Jungen beim Schmieden zu von keinem Plan. Oder vom Plan, wegzugehen. Im Frühling haben wir den Stundentakt vom 419er eingebüßt. Die Leute sagen, ein paar Generationen noch, länger geht das hier nicht.“ (Stanišić 2014, 12)

Es ist das „Wir“ des/der Dorf-Erzählers/-in, das dieser pessimistischen Sicht etwas aus der Erfahrung der Dauer heraus entgegensetzt: „Wir glauben: Es wird gehen. Es ist immer irgendwie gegangen. Pest und Krieg, Seuche und Hungersnot, Leben und Sterben haben wir überlebt. Irgendwie wird es gehen.“ (Stanišić 2014, 12)

4.1 Die Zeit

Stanišić schlägt einen deutlich größeren historischen Bogen als Zeh, indem er Momente der Geschichte des Dorfes aus dem 16. Jh. in mittelhochdeutscher Sprache in den Text hineinwebt. Erst im Laufe des Romans wird deutlich, wie sehr die Grenze nicht nur zwischen Geschichte und Geschichten, sondern auch zwischen historischer Forschung und Fälschung fließend ist. Die Sehnsucht nach einer Geschichte, die Bedeutung verleiht, lässt Frau Schwermuth, die Archivarin zur Fälscherin werden, ohne dass dies im Roman überhaupt ausgesprochen werden müsste. Allerdings werden die zitierten, historischen Dokumente einerseits zunehmend absurder und andererseits erhält man auch spät im Roman einen Einblick in das „Archiv“ in dem die „historischen Dokumente“ erstellt werden. Wie in Zehs Roman ist die Grenze zwischen Fiktion und Realität fließend, allerdings nicht die Grenze vom Roman in unsere virtuelle Alltagsumgebung, die wir für die Wirklichkeit halten, sondern der unterschiedlichen Zeitschichten im Roman, deren „Echtheit“ immer mehr angezweifelt werden kann. Die Webpräsenz des Romans ist, im Unterschied zu *Unterleuten*, relativ konventionell. Hier finden sich Rezensionen oder Textteile, die schon geschrieben waren, im Roman aber keine Verwendung fanden, vergleichbar den deleted Scenes im Bonusmaterial einer DVD.⁴⁰

39 <http://fuerstenwerder-seengebiet.de/fuerstenfelde/>, zugegriffen 13.01.2017.

40 http://xn--frstenfelde-thb.de/?page_id=42, zugegriffen 13.01.2017. Emailadressen, die im Roman angegeben werden, führen ins Leere, z.B. „heilands@freenet.de“ als Emailadresse des Pfarrers Hirtentäschel (vgl. Stanišić 2014, 147).

4.2 Die Natur

Stanišić dehnt seine Geschichte aber nicht nur auf die menschliche Geschichtsschreibung bis ins 16. Jh. aus, sondern es werden, indem er die Naturgeschichte als aktive Perspektive mit hineinnimmt, die Umbrüche menschlicher Geschichte relativiert. Ansätze dazu finden sich auch in Juli Zehs Roman, wenn der Wald z.B. auf der Romanhomepage als eigene Person vorgestellt wird.⁴¹ Allerdings geht Stanišić weit über diese Ansätze hinaus, in dem er die Natur selbst eine erzählende Stimme gibt. Das dies nicht in animistischen Hokuspokus abrutscht, sondern sensibel eine viel weitergehende, alles menschliche und allzu-menschliche überwachsene Perspektive hinzufügt, ist für einen Roman der auf dem Land spielt nahezu folgerichtig. Vor dem Hintergrund der Dauer der Natur wirken die menschlichen Zeitläufe und Umbrüche nicht nur aktionistisch, sondern sie verlieren nahezu jede Bedeutung. Es ist aber nicht nur die unbelebte Natur, die spricht, sondern es sind auch die Tiere, denen der Roman eine Stimme leiht. Auch wenn ihre Zeit noch begrenzter ist als die der Menschen, wird diese durch ihre unmittelbarere Naturverbundenheit im Erzählstil kompensiert. Die Dauer, für die die Tiere stehen, ist nicht nur die Dauer ihres Lebens, sondern es ist immer auch die Dauer der Gattung und der Umwelt mit der sie verbunden sind. Die Fähe (Füchsin), deren Gedanken sich zu denen der Bewohner_innen des Dorfes mischen, betrachtet aus den Augen des uralten Waldes die Geschehnisse und zieht in ihren Streifzügen durch die Gegenwart dieses Dorfes einen Hauch von Ewigkeit mit sich. „Die Fähe ahnt die Zeit, da die Seen noch nicht existierten und keine Menschen hier ihr Revier hatten“ (Stanišić 2014, 22). Die Menschen können noch so viel Denken, Reden und Tun, die Natur wird das Geschehen mit ihren eigenen Regeln rahmen und es in seiner Vergänglichkeit relativieren. Umbrüche, die in solch einem Umfeld stattfinden, verlieren einerseits ihre Dramatik, zeichnen sich aber doch andererseits auch durch ihre Stärke aus, da sie auch vor dem Hintergrund solch einer indifferenten Ewigkeit relevant werden.

4.3 Die Dinge

Eine eigene Bedeutung haben in Stanišić's Roman die Dinge.⁴² Als von Menschen hervorgebrachte Produkte, haben sie sich jedoch von diesem Gemacht-sein in gewisser Weise emanzipiert, auch dadurch, dass sie ihre Schöpfer_innen überdauern und insofern mehr „erinnern“ als alle diejenigen, die sie nur benutzen. Interessanter Weise sind es nicht die Dinge, die wir als „intelligent“ bezeichnen, wie Mobiltelefone, Autos oder Computer, denen diese Bedeutung verliehen wird, sondern es sind archaische Dinge, wie die Fähre, die an die alten Zeiten gemahnt und zu denen sich die Gegenwärtigen, nach dem Tod des Fährmanns, nur unvollkommen verhalten können:

„Niemand sagt, ich bin der neue Fährmann. Die wenigen, die verstehen, dass wir unbedingt einen neuen Fährmann brauchen, verstehen nichts von Fahren. Oder davon, wie man Gewäs-

41 <http://www.unterleuten.de/unterleuten.html#Wald>, zugegriffen 13.01.2017.

42 Diese Konjunktur der Dinge im Roman würde es reizvoll machen, dies vor dem Hintergrund des eingangs zitierten Husserl zu interpretieren, zumal auch in der Erziehungswissenschaft den Dingen und den Sachen wieder verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet wird (z.B. Breithausen 2014; Thompson/Casale/Ricken 2017).

ser tröstet. Oder sie sind zu alt. Andere tun so, als hätten wir niemals einen Fährmann gehabt. Die dritten sagen: Der Fährmann ist tot, es lebe der Bootsverleih.“ (Stanišić 2014, 13)

Ein anderes Beispiel für diese Bedeutung der Dinge sind die Glocken. Anders als für den toten Fährmann gibt es für den altersschwachen Glöckner sogar zwei Alternativen: „Dabei haben wir eine Läutautomatik und Johann, den Lehrling. Beide mag der Glöckner aber nicht besonders.“ (Stanišić 2014, 12) Johann ist der Sohn von Frau Schwermuth, im Hauptberuf Einzelhandelskaufmann, und will am Annenfest seine Glöcknerprüfung ablegen. Mit der Fortsetzung der Glöcknertradition wird so einerseits Kontinuität symbolisiert, andererseits aber für Johann selbst das Erreichen eines großen Ziels markiert. Dieses Ziel wird allerdings nicht wie geplant erreicht, weil die Glocken ausgerechnet in der Nacht vor dem Fest gestohlen werden. Das Zusatzmaterial zum Roman verrät, dass auch diese Kontingenz eine Tradition hat. Einstmals verfügte die Gemeinde sogar über ein ganzes Glockenspiel, das aber durch Vandalismus zerstört und dem die Glocken entwendet wurden.⁴³ Aber auch ohne die Ergänzung des Online-Carillons wird im Roman davon berichtet, dass die Glocken schon einmal weg waren, als sie 1916 für den Krieg eingeschmolzen wurden (vgl. Stanišić 2014, 52). So gibt es sogar im Einbrechen der Kontingenz eine Tradition, die sichtbar wird, wenn der Bogen nur weit genug in die Vergangenheit gespannt wird. Individuell erfahrene Umbrüche erscheinen so, in der Perspektive der großen Dauer, die der Roman immer wieder einnimmt, relativiert. Sie sind damit nicht weniger relevant für die Einzelpersonen, aber in ihrer Bedeutung eben auf diese begrenzt.

4.4 Die Umbrüche einiger Protagonist_innen

Eine der Protagonistinnen des Romans, Frau Schwermuth, ist bestrebt, eben aus der Kontinuität Bedeutung nicht nur für ihre Person, sondern für den gesamten Ort zu ziehen. Dafür eignen sich für sie als Archivarin des Lokalmuseums *Haus der Heimat* insbesondere historische Dokumente. Da deren Vorkommen begrenzt ist, nimmt das Dorf den „sensationalen historischen Fund“ (Stanišić 2014, 126) aus dem Jahre 2011 erstaunt zur Kenntnis. Die gefundenen Dokumente sind so kostbar, dass sie nicht ausgestellt werden können, ein besonderes Klimagerät und ein elektronisches Zahlenschloss im Haus der Heimat brauchen.⁴⁴ Erst als der Sohn von Frau Schwermuth in dieses „Archiv“ einbricht, wird endgültig klar, dass es sich dabei um eine Fälscherwerkstatt handelt, in der nicht nur Geschichten, sondern vor allem Geschichte und Bedeutung erfunden werden. Dieses Archiv war der zentrale Lebensinhalt von Frau Schwermuth mit dem sie sich in Phasen großer Lethargie über Wasser hielt und in dem sie ihrer Kreativität in ihren aktionistischen Phasen freien Lauf lassen konnte. Mit der Entdeckung ihrer Werkstatt bricht dieses Konzept der Verleihung von Bedeutung für das eigene Leben (als der einzigen Person, die Zugang zu den historischen Dokumenten hat) und auch für das zur Bedeutungslosigkeit herabgesunkene

43 <http://xn--frstenfelde-thb.de/?p=251>, zugegriffen 13.01.2017.

44 „Einblick in das Archiv bekommt bis heute niemand. Sind Archive nicht wegen Einblicken da? Es gäbe doch so viel Material, sagt Frau Schwermuth, und die Sichtung sei noch nicht abgeschlossen. Einige Dokumente seien zudem so fragil, die zittern schon, wenn man sie länger anguckt. So fragil und auch so wertvoll.“ (Stanišić 2014, 144)

Dorf zusammen. Ein Umbruch, der ihr bisheriges Lebenskonzept am Ende des Romans infrage stellt. Der Roman gipfelt in einem regelrechten Showdown, in dem sich Anna und Frau Schwermut mit Pistolen gegenüberstehen (auch wenn Frau Schwermuths Waffe sich als Wasserpistole entpuppt) und Herr Schramm dazwischensteht.

Wilfried Schramm war früher Oberstleutnant der Nationalen Volksarmee, dann Förster, dann hat er als Rentner noch beim örtlichen Landwirtschaftsgroßbetrieb den Fuhrpark in Ordnung gehalten. In dieser Nacht will er sich das Leben nehmen, aber vorher noch Zigaretten kaufen, was beides beständig scheitert. Er sitzt mit der Pistole an der Schläfe in seinem Auto, als Anna gegen die Seitenscheibe klopft, eine hier geborene junge Frau, das Alter Ego der Anna, an die das Annenfest erinnert, und die in dieser Nacht noch einmal durch ihr Heimatdorf joggt. Schramm will den Wagen anlassen, aber der Motor springt nicht an, denn das Benzin ist ausgegangen. Daraufhin bittet Schramm die Studentin, nach Hause zu laufen und ihren Ausweis zu holen, damit er mit diesem Ausweis am Automaten Zigaretten kaufen kann. Der von einem Schuss Schramms durchlöchernte Automat funktioniert jedoch nicht mehr. Im Morgengrauen rammt Wilfried Schramm das kaputte Gerät deshalb mit einem Feldhäcksler und beide treffen so mit der Pistole bewaffnet auf Frau Schwermuth. Herr Schramm gibt Anna das Versprechen, ihr im Winter den Guldenstein (einen leuchtenden Stein im See) zu zeigen. Damit wird zugleich deutlich, dass Schramm sein Vorhaben, sich das Leben zu nehmen, aufgegeben hat. Frau Schwermuth wird sich dessen bewußt, dass sie ihren Sohn im Archiv eingesperrt hat, man befreit ihn gemeinschaftlich. So wird diese Begegnung in dieser Nacht zu einem Umbruch mindestens für Frau Schwermuth wie auch für Herrn Schramm. Beide überleben. „Sonst hat das Dorf kaum Grund zur Beschwerde. Ein neuer Tag beginnt, und niemand ist tot. Und das, obwohl Pistolen im Spiel gewesen sind.“ (Stanišić 2014, 296)

4.5 Vergleich der Umbrüche in *Unterleuten* und *Vor dem Fest*

Anders als in *Unterleuten* scheinen die Umbrüche hier Veränderungen im Welt- und Selbstverhältnis auszulösen. Es ist nicht so, dass in *Vor dem Fest* alles in naiver Weise gut ausgeht, aber die Protagonisten lassen sich ein auf etwas, das Roland Reichenbach einmal „fröhlichen Pessimismus“ (2000) genannt hat. Die Personen haben nicht die Hoffnung, ihre Welt noch ändern zu können, aber das hindert sie nicht, nicht doch noch zu versuchen, in dieser Welt etwas zu bewegen oder zumindest, sich weiter in ihr zu bewegen. Damit kann man die Reaktionen auf die Umbrüche durch die Protagonisten durchaus als Bildungsprozess im Kollerschen als auch im Humboldtschen Sinne interpretieren. Freilich ließe sich aber auch Frau Schwermuths Einsicht mit ebensolchem Recht als Krankheitsbild interpretieren, das man als manisch-depressiv bezeichnen könnte. Ob es sich da um einen Bildungsprozess oder um ein Erwachen aus dem Schub einer Krankheit handelt, liegt damit weniger an der dargestellten Person, sondern eher an der Interpretation der/des konkreten Leser_in. Auch der/dem impliziten Leser_in macht der Roman hier keine ausdrücklichen Vorgaben, indem er sowohl bildungstheoretische als auch medizinische Nomenklaturen vermeidet, sondern das Verhalten von Frau Schwermuth beschreibt. Ob also ein Bildungsprozess oder eine nächste Phase im Krankheitsbild gesehen wird, liegt nicht so sehr in der Person, als in der Interpretation und an den Augen, die uns die jeweilige Theorie eingesetzt hat (vgl. Foucault

1973). Die gleichzeitige überzeitliche Perspektive der Natur, in der die Fähe z.B. den Verlust ihrer Jungen verkraften muss, ordnet alles so in die ewigen Prozesse des Werdens und Vergehens ein, dass in ihnen für individuelle Reflexionen, die zu Bildungsprozessen werden könnten, kein Raum bleibt.

In *Unterleuten* ist diese überzeitliche Perspektive mit dem Wald auch vertreten. In ihr verlieren all die Streite und Konflikte der Menschen ihren Sinn. Der sterbende Kron kann sich in sie einfinden, zumindest macht nach seinem Sieg über Gombrowski dieser Sieg für ihn selbst gar nichts mehr aus. Er führt allenfalls zu einer Resignation, in der der Sieg nicht nur seinen Wert verliert, sondern der ganze Kampf sich im Nachhinein als sinnlos herausstellt. Allenfalls die Perspektive der Chancensicherung für die übernächste Generation verleiht noch einen Rest von Sinn und Bedeutung. Krons Antagonist, Gombrowski, sieht ebenso in einem Weiterleben keinen Sinn mehr. Er wüsste nicht mehr, für wen er noch etwas tun sollte. Alle seine Bemühungen wurden am Ende nicht mehr anerkannt, wurden verkannt und aus seiner Perspektive fehlinterpretiert. Da ihn alle „seine Frauen“ verlassen haben, gibt es auch nichts mehr, für das sich ein Durchstehen dieser Situation lohnen würde. Anders als in *Vor dem Fest* ist diese Haltung nicht mit Reichenbachs Formulierung des fröhlichen Pessimisten zu beschreiben, sondern eher mit einer Formel Heinz Budes, der im Zeit-Interview von „entspannten Fatalisten“⁴⁵ spricht. Der Suizid im Horizontalfilterbrunnen ist für Gombrowski deshalb keine spontane Überreaktion, sondern eine bewusste Entscheidung nach einer sorgfältigen Reflexion. Insofern wird man von einer reflexiven Auseinandersetzung mit Welt, die auf das Selbst zurückwirkt, sprechen müssen und damit sind die Kriterien für einen formalen Bildungsbegriff erfüllt. In rein formaler Hinsicht müssen wir Gombrowskis Entscheidung wohl als einen Bildungsprozess interpretieren. Allerdings stellt sich sogleich die Frage, ob ein Prozess, der zum Suizid führt, denn als Bildungsprozess beschrieben werden darf? Das Bedenken dagegen kann allerdings kein formales, sondern muss wohl ein inhaltliches sein. Das bedeutet, wenn man vermeiden will, dass die Entscheidung für den Suizid nach Reflexion der eigenen Lebenslage, bildungstheoretisch als Bildungsprozess eingeordnet wird, muss man inhaltliche Kriterien dem Bildungsbegriff hinzufügen. Das könnte z.B. die Orientierung auf Leben hin sein, wie sie z.B. im Eid des Hippokrates für das ärztliche Standesethos formuliert ist. Gleichwohl muss gefragt werden, ob es nicht Situationen geben kann, in denen die Entscheidung für den eigenen Tod sehr wohl als Bildungsprozess bezeichnet werden müsste. Wenn Marcel Reich-Ranicki in seinen Lebenserinnerungen davon berichtet, dass der Vorsitzende des Judenrates im Warschauer Ghetto, Czerniakow, sich der Aufgabe der Einteilung der ihm Schutzbefohlenen zu den Transporten in die Vernichtungslager durch Suizid entzog und sich dabei auf das Schiller Zitat berief: „Das Leben ist der Güter höchstes nicht“ (Reich-Ranicki 1999, 247), dann wird man kaum leugnen können, dass diese Selbsttötung ein Ausdruck hoher Reflexion und Verantwortungsbewusstseins für seine Welt war. Auch wenn Reich-Ranicki in einem Fragebogen der FAZ später dafür plädiert hat, dieses Zitat zu kürzen in „Das Leben ist der Güter höchstes“⁴⁶, so schiene es doch vermessen, die Entscheidung Czerniakows wegen

45 <http://www.zeit.de/2017/03/heinz-bude-soziologe-aengste-krise-wachstum?>, zugegriffen 13.01.2017.

46 <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/fragen-sie-reich-ranicki/fragen-sie-reich-ranicki-ueber-schiller-1282678.html>, zugegriffen 13.01.2017.

ihrer suizidalen Konsequenz einen Bildungscharakter nicht zusprechen zu wollen. Sicher ist Gombrowskis Situation nicht mit der Czerniakows zu vergleichen, aber eine Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, eine Reaktion auf viele Umbrüche, die in der Reflexion zu einem veränderten Umgang mit sich selbst führt, sehen wir auch hier.

Alfred Schäfer hat einmal dafür plädiert, den Umgang mit dem eigenen Körper als Bildungsprozess zu bezeichnen (Schäfer 2011, 93f). Auch unter diesem Aspekt kann Gombrowskis durchaus auch unter ästhetischen, ja sogar säkularisiert-religiösen Gesichtspunkten zu würdiger Freitod – ein Pulsadern Aufschneiden im Horizontalfilterbrunnen, der das gesamte Dorf mit Wasser versorgt und damit auch von seinem Blut trinken lässt, das er für das Dorf vergossen hat – durchaus als Bildungsereignis erscheinen.⁴⁷ Freilich stellt sich aber die Frage nach einer Grenze. Ist jeder Suizid, weil er ja irgendwie eine Reaktion auf die Auseinandersetzung mit Welt darstellt, schon ein Bildungszeugnis? Hier zeigt sich in der Auseinandersetzung mit den verdichteten Beschreibungen der Protagonist_innen im Gesellschaftsroman, dass die Frage nach einem inhaltlichen Bezug des Bildungsbegriffs vielleicht doch nicht so obsolet ist, wie man angesichts der Karrieren rein formal operierender Bildungsbegriffe meinen könnte.⁴⁸ Auch wenn man nicht so weit gehen wollte, wie Hartmut von Hentig in seiner stark inhaltlichen Bestimmung des Bildungsbegriffs (Hentig 1999), so kann gerade diese Konzeptualisierung von Bildung doch Unterscheidungen markieren, die für die hier diskutierten Fälle hilfreiche Kriterien zu liefern in der Lage wären. Das erste Kriterium von Hentigs „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit“ beispielsweise, würde am Beispiel Czerniakows leisten, dass seine Selbsttötung durchaus als Resultat eines Bildungsprozesses zu verstehen wäre. Für Gombrowski allerdings würde dieses Kriterium sicher noch nicht dazu führen, dass wir seinen Freitod ebenfalls als Resultat eines Bildungsprozesses im Hentigschen Sinne bezeichnen würden. Vielleicht könnte dies

47 Für den Zusammenhang von Bildung und Religion neben Prange 1996 z.B. auch Schweitzer 2014.

48 Dass die Diskussion um den Bildungsbegriff zwischen inhaltlichen und formalen Bestimmungen seit der Antike geführt wurde, zeigen Benner/Brüggen (2004) in ihrem Artikel *Bildsamkeit /Bildung*. Die Frage, ob sich die Bildsamkeit des Menschen in der Einführung in eine vorgegebene Ordnung erfülle – sei sie nun der geordnete Kosmos der Antike, das christliche Weltbild des Mittelalters oder das der bürgerlichen Gesellschaft, des Sozialismus oder anderer geschlossener Weltbilder – oder ob sich die Bildsamkeit gerade in der inhaltlich nicht vorgegebenen *perfectibilité*, der Fähigkeit des Menschen, Fähigkeiten zu entwickeln, (die mit Rousseau sicher am wirkungsvollsten formuliert wurde, auch wenn sich Ansätze dafür bereits in der griechischen Antike, bei den Humanisten der Renaissance [Pico della Mirandola] oder auch in der Reformation finden,) ausdrückt, kann man mit Benner/Brüggen als eine problematische bezeichnen, deren Schließung unangebracht ist. Nach dem Untergang des Staatssozialismus konnte es scheinen, als hätte die formale Fassung des Bildungsbegriffs die Bildung über die von außen nicht bestimmbare Selbstentfaltung des Subjekts bestimmt, sich zumindest in säkularen Pädagogiken durchgesetzt. Die Protagonist_innen dieses Bildungskonzepts berufen sich dazu gern auf den frühen Wilhelm von Humboldt (z.B. Koch 2004). Mit den international vergleichenden Bildungs-Surveys hat jedoch eine Bildungskonzeption Einzug gehalten, die wiederum stärker auf allgemein zu erwerbende Fähigkeiten setzt, die als fachspezifische Kompetenzen formuliert werden. Damit ist in gewisser Weise ein inhaltlicher Bildungsbegriff zurückgekehrt, auch wenn er weniger auf Moral oder Ethik als Ausdruck von Bildung (z.B. Locke, Herbart, Schiller), als auf die Beherrschung von „Kulturtechniken“ setzt und sich durchaus auch auf Humboldt berufen kann, wenn auch eher auf den späten, in der Abteilung Kultus für die Umsetzung der preußischen Reformen im Bildungswesen zuständigen (Tenorth 2004). Dass beide Konzepte nicht gegeneinander stehen müssen, sondern sich produktiv ergänzen können zeigt Benner (2005). Für das hier vorliegende Problem ist die Versöhnung von Grundbildung und höherer Allgemeinbildung jedoch keine Lösung, da es hier um die Frage geht, inwiefern ethische oder moralische Aspekte für die Formulierung eines Bildungsbegriffs relevant sein sollten, auch wenn es ein geschlossenes, für alle verbindliches Weltbild nicht mehr gibt.

aber ein anderes von Hentigs Kriterien leisten, das „Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz“ lautet. Geschichtlichkeit bedeutet eben auch Endlichkeit und für Gombrowski war nicht nur seine Geschichte, sondern eigentlich die seiner gesamten Familie an ein Ende gekommen. Der *Freitod* kann gelesen werden als Ausdruck eben dieses Bewusstseins von Vergänglichkeit der eigenen Geschichte.

Dies soll kein Plädoyer für den von Hentigschen Bildungsbegriff sein, sondern nur zeigen, dass die Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen Gesellschaftsroman zu Fragen an unsere gewohnten Definitionen des Bildungsbegriffes führen kann, die in der deutschsprachigen, bildungstheoretischen Debatte, die sich weithin auf formale Bildungsbegriffe verständigt hat, selten gestellt werden. Andererseits hat gerade ein formaler Bildungsbegriff den Vorzug, widerständiger gegen Indoktrination zu sein, als ein inhaltlich bestimmter Begriff von Bildung (vgl. Schluß 2007). Insbesondere *Unterleuten* kann zeigen, dass die Erfahrungen von Umbrüchen allein noch nicht ausreichend sind, dass Menschen darauf mit Bildungsprozessen oder auch nur Lernprozessen reagieren müssten. Vielmehr mag auch heute noch die von der Odyssee her bekannte Haltung des unverändert durch die Fährnisse des Lebens schreitenden „Helden“ nicht untypisch sein. Nicht jeder Umbruch zwingt uns zu einer Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses, viele nicht einmal zu einer Reflexion. Wo aber diese Reflexion einsetzt, lohnt es noch einmal zu fragen, welche Art von Reflexion und Reaktion wir als Bildung bezeichnen wollen und welche möglicherweise auch nicht.

Literatur

- Barthes, Roland (2000): Der Tod des Autors. In: Jannidis, Fotis et al. (Hrsg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam, S. 185–193.
- Benner, Dietrich (2005): Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Heft 4, S. 563-575.
- Benner, Dietrich/ Brüggem, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 174-215.
- Bidlo, Oliver (2003): *Sehnsucht nach Mittel Erde? Oldib: Essen*.
- Booth, Wayne (1980): *The Rethoric of Fiction*. The University of Chicago Press: Chicago/London
- Breithausen, Jutta (2014): Bildung und Sachlichkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60. Jg., H. 2, S. 271–286.
- Brumlik, Micha (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jg., H. 1, S. 60-68.
- Bude, Heinz; Medicus, Thomas; Willisich Andreas (Hrsg.) (2011): *ÜberLeben im Umbruch. Am Beispiel Wittenberge: Ansichten einer fragmentierten Gesellschaft*. Hamburg: Hamburger Edition.

- Casale, Rita (2005): Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In: H.-Ch. Koller / M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Grenzgänge – Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transcript, S. 19-34.
- Foucault, Michel (1973): Die Geburt der Klinik: Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. München: Hanser.
- Gortz, Manfred (2015): Dein Erfolg. München: Portobello.
- Herbart, Johann Friedrich (1804): Ästhetische Darstellung der Welt. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Band 1: Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. von Walter Asmus. 2. unveränd. Aufl. 1982. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 105-121.
- Hentig, Hartmut von (1999): Bildung. Weinheim, Beltz.
- Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung Frankfurt: S. Fischer.
- Husserl, Edmund (1913): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. In: Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, 1. Jg., H.1, S. 1-323.
- Jahoda, Marie/ Lazarsfeld, Paul (1933): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Leipzig: Hirzel.
- Jannidis, Fotis/ Lauer, Gerhard/ Martinez Matias/ Winko, Simone (Hrsg.) (2000): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam.
- Kant, Immanuel (1900): Kritik der reinen Vernunft. Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, AA III, S. 397–399.
- Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 2, S. 183-191.
- Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2005): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transcript, S. 7-19.
- Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Breinbauer, Ines Maria / Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 108-123.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders Denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich, Markus (2013): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60 Jg., H. 3, S. 333-349.
- Link, Hannelore (1980): Rezeptionsforschung. Stuttgart u.a.: W. Kohlhammer.

- Mollenhauer, Klaus (1983a): Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., H. 2, S. 173-194.
- Mollenhauer, Klaus (1983b): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München: Juventa.
- Prange, Klaus (1996): Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., H. 3, S. 313-322.
- Raguse, Hartmut (1993): Psychoanalyse und biblische Interpretation. Eine Auseinandersetzung mit Eugen Drewermanns Auslegung der Johannes-Apokalypse. Stuttgart, Kohlhammer.
- Reich-Ranicki, Marcel (1999): Mein Leben. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung - Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland/ Oser, Fritz (Hrsg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 118-130.
- Ricken, Norbert (2005): „Unersetzbar ist das Wort der Dichter ...“. Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans Mann und Frau von Zeruya Shalev. In: Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transcript, S. 35-49.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz: Universitätsverlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., H. 3, S. 350-368.
- Schäfer, Alfred (2011): Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen. In: Reichenbach, Roland/ Ricken, Norbert/ Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 87-102.
- Schluß, Henning (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung - Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schluß, Henning (2016): Herausforderungen, Problemstellungen und systematische Erwägungen zur Bildungsgerechtigkeit aus allgemeinpädagogischer Perspektive - Fundamentalpädagogische Überlegungen zu Begründungsstrategien des Gerechtigkeitsaspekts in der Bildungspolitik. In: Grümme, Bernhard / Schlag, Thomas (Hrsg.): Gerechter Religionsunterricht - Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 194-207.
- Schluß, Henning / Sattler, Elisabeth (2001): Transformation - einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 77. Jg., H. 2, S. 173-188.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander Reden I. Hamburg: rororo.
- Schweitzer, Friedrich (2014): Bildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stanišić, Saša (2014): Vor dem Fest: Roman. München: Luchterhand.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 2, S. 169- 182.
- Thompson, Christiane / Casale, Rita / Ricken, Norbert (Hsg.) (2017): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Tillotson, Kathleen (1959): The tale and the Teller. London: Rupert Hart-Davis.
- Wagner, Mira (in Druck): Die Erfahrung des Scheiterns als Bildungsprozess? Das Scheitern einer Ordnung in dem autobiographischen Blog *Arbeit und Struktur* (2015) von Wolfgang Herrndorf. Berlin: Logos.
- Weimar, Klaus (1980): Enzyklopädie der Literaturwissenschaft. München: Francke Verlag.
- Weniger, Erich (1952): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Ders.: Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim/ Bergstr.: Beltz, S. 7-22.
- Zeh, Juli (2016): Unterleuten. München: Luchterhand Literaturverlag.
- Zeh, Juli (2002): Die Stille ist ein Geräusch. Schöffling, Frankfurt am Main 2002.

Autor*innen

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß ist Professor für Bildungstheorie und Empirie an der Universität Wien. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören das Verhältnis von Pädagogik und Religion, Politische Bildung, das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. henning.schluss@univie.ac.at

Caroline Vicentini, BA, ist studentische Mitarbeiterin im Bereich der *Theorie und Empirie von Bildung und Erziehung*. Sie beschäftigt sich in ihrer Masterarbeit mit dem Thema Dankbarkeit. caroline.vicentini@univie.ac.at



Sabine, unter tatkräftiger Mitwirkung von Noam, Annalíf, Daniela und Daniel

Pippi Langstrumpf!

„Ich bin Pippi. Pippilotta Viktualia Rollgardina
Pfefferminz Ephraimstochter Langstrumpf.“

Irgendwie kennt ein jeder das Mädchen mit den roten Haaren, das mit dem Affen Herrn Nilsson und dem Pferd Kleiner Onkel allein in der Villa Kunterbunt lebt – Pippi Langstrumpf, als Figur erfunden von Astrid Lindgren. Dieses ‚Kennen‘ bezieht sich dabei vermutlich nicht immer auf Details der Geschichte – wer erinnert sich noch an die Suche nach dem Spunk oder an die Teeparty bei den Nachbarn, bei der Pippi als „feine Dame“ auftrat? – aber Pippi haben wir vor Augen. Und auch wenn wir erstaunt feststellen, dass jemand Pippi nicht kennt, so sind wir doch schnell mit Beschreibungen zur Hand. Figur, Name und Vorstellungen sind dabei nur schwer von einander zu trennen. Pippi ist Identifikationsfigur auf vielen Ebenen, verbunden mit vielen Geschichten, erinnert in vielen Bildern.

Wie konkret unterschiedlich die Bilder in den Köpfen von Pippi dann aber doch sind, hat sich in einem einfachen Spiel gezeigt, dem „Umklappspiel“. Hier sind die Mitspieler*innen aufgefordert, reihum Teile einer Figur zu Papier zu bringen, wobei immer ein Teil gemalt wird, dieser dann umgeklappt und an die*den Nächste*n weitergegeben wird. Also: Hut gezeichnet, umgeklappt, weitergegeben; den umgeklappten Hut von jemand anderem bekommen, Kopf zeichnen, umklappen und weitergeben. Ein ganz einfaches Spiel, bei dem in der Regel sehr lustige Bilder entstehen.

Noam (5 Jahre), Annalíf (8 Jahre), Daniela (41) und ich (37) haben das Umklappspiel kürzlich gespielt, nachdem wir darüber philosophiert haben, was es denn bedeutet, dass sich die Welt verändert. Und dass so viele Menschen so unterschiedliche Vorstellungen vom Leben und von schönen und lustigen Dingen haben. Wir haben darüber nachgedacht, wie sich Veränderungen wohl zeigen und darüber, dass sie manchmal einfach passieren und man gar nicht merkt, dass sich etwas verändert. Das wird erst später sichtbar, im Rückblick und wenn man sich daran erinnert, dass es einmal anders war. ‚Bruch‘ hat demgegenüber eine andere Dimension: hier gibt es Grenzen zwischen den Seiten, etwas geht kaputt und wir brauchen Brücken, um die Seiten miteinander zu verbinden. Neue Fragen treten hier auf: Wie kann man die Seiten miteinander verbinden? Muss man das überhaupt? Oder gilt es nicht auch, wenn man ‚einfach etwas Neues‘ hat? Wenn wir die Seiten aber verbinden wollen, wie geht das, wenn diese Seiten ganz verschieden sind? Und schon sind wir wieder bei den vielen möglichen Vorstellungen von einer Sache.

Kann man unterschiedliche Vorstellungen von Dingen in Bildern sichtbar machen? Wie müssten Bilder aussehen, die ‚Andere‘ oder ‚Anderes‘, ‚Neues‘ und ‚Brüche‘ zeigen? Wie malt man etwas so Abstraktes? Und nachdem wir darüber nachgedacht haben, wie Veränderungen und Umbrüche wohl ins Bild gesetzt werden können, kamen wir wieder zum Umklappspiel: Beim Umklappspiel malt jeder seine eigene Vorstellung von Hut, Gesicht usw. Brüche werden hier mehrfach sinnlich erfahrbar und sichtbar: Auch wenn jede*r eine Vorstellung von einem Hut oder Gesicht hat, sind diese Vorstellungen doch individuell. Hier fließen Vorstellungen auf ein Blatt Papier und werden damit sichtbar und teilbar; da-

bei ist das ‚Fließen‘ natürlich abhängig von ‚technischen‘ Fähig- und Fertigkeiten, die beim Umsetzen des Bildes vom Kopf aufs Papier für Verschiebungen sorgen. Brüche scheinen zudem in den individuellen Arten des Malens oder Zeichnens auf, in den gewählten Farben, in den Übergängen von einem (Körper-)Teil zum nächsten. Die Brüche werden aber auch ertastbar, denn im Umklappen wird ein Bruch mit dem Bestehenden erzeugt, in dem nicht nur etwas Sichtbaren unsichtbar gemacht wird, sondern auch das Blatt Papier ‚gebrochen‘ wird. Hier entsteht ein Falz, eine raue Stelle in den Papierfasern, die auch nach dem wieder Auffalten sichtbar und fühlbar bleibt. Der Bruch im Umklappen führt uns vor Augen, dass es zwar gelingen kann, etwas nach einem Bruch (wieder) als Ganzes zu sehen, aber die sicht- und fühlbare Bruchkante doch ständig auf die Möglichkeit des Bruchs verweist und damit das Ganze auch fragil erscheinen lässt. Und schließlich geht es beim Umklappspiel auch um emotionale Brüche: Umklappen und Weitergeben, wie im Spielverlauf vorgesehen, heißt auch, dass der eigene Teil abgegeben werden muss und mit ihm auch die Vorstellung der Figur als Ganzer. Hier geht es ja gerade darum mit Unterschieden zu spielen und diese sichtbar zu machen. Von einer* einem Maler*in fordert es das Loslassen des Gemalten und die Einsicht, dass der*die Nächste nicht ‚falsch‘ weiter malt, sondern eben nach eigenen Vorstellungen. Diese Einsicht geht dann schon mal mit Wut, Ärger, Enttäuschung oder Tränen einher, führt aber auch zu freudig kichernden Runden, wenn die Gesamtkunstwerke entfaltet werden.

Wir beschlossen beim Umklappspiel eine ganz bekannte Figur, die wir alle sehr gern mögen, ins Bild zu setzen und zu zeigen, dass man Vorstellungen teilen kann: Pippi Langstrumpf sollte entstehen. Diese eigentlich einfache Sache war im Sinne der vorhergehenden Überlegungen schließlich sehr ergiebig: Denn wir haben alle vier ganz eigene Bilder von Pippi im Kopf. Immerhin gibt es dazu das Buch von Astrid Lindgren mit Beschreibungen von Pippi. Daneben gibt es aber auch illustrierte Versionen dieses Buches – hier werden zu den Beschreibungen gleich noch Bilder von Pippi, Herrn Nilsson und Kleiner Onkel geliefert. Doch damit nicht genug, es gibt Filme, Zeichentrickserien und Theateraufführungen, in denen Pippi immer wieder anders aussieht. Und auch Pippi selbst macht sich ja unterschiedlich zurecht, beispielsweise wenn sie zum Tee bei den Nachbarn eingeladen wird. Und ist es nicht gerade eine Eigenschaft von Pippi Langstrumpf, dass sie sich den Vorstellungen anderer immer wieder entzieht, ihre eigenen Ideen lebt und sich auch mal die Welt macht, „wie sie mir gefällt“? Pippi Langstrumpf ist so schillernd, dass die Identifikationsfigur für alle sein kann.

Unser Versuch funktionierte wie gesagt großartig: Wir haben alle über Pippi gesprochen, wir alle haben Pippi gemalt und doch hatten wir alle Unterschiedliches vor Augen. Unsere Ergebnisse sind hier zu finden, als Originale aus dem Umklappspiel und zusammengefügt als individuelle Pippis von Noam, Annalif, Daniela und mir. Eine schwerwiegende Frage blieb aber offen: Wie mag das nur aussehen, wenn das Thema nicht ganz so ‚eindeutig‘ ist? Und warum sollten wir uns überhaupt an Bilder oder Vorlagen halten? Wir könnten ja auch ganz bei Pippi bleiben:

„...wir machen uns die Welt, widewide wie sie uns gefällt!“



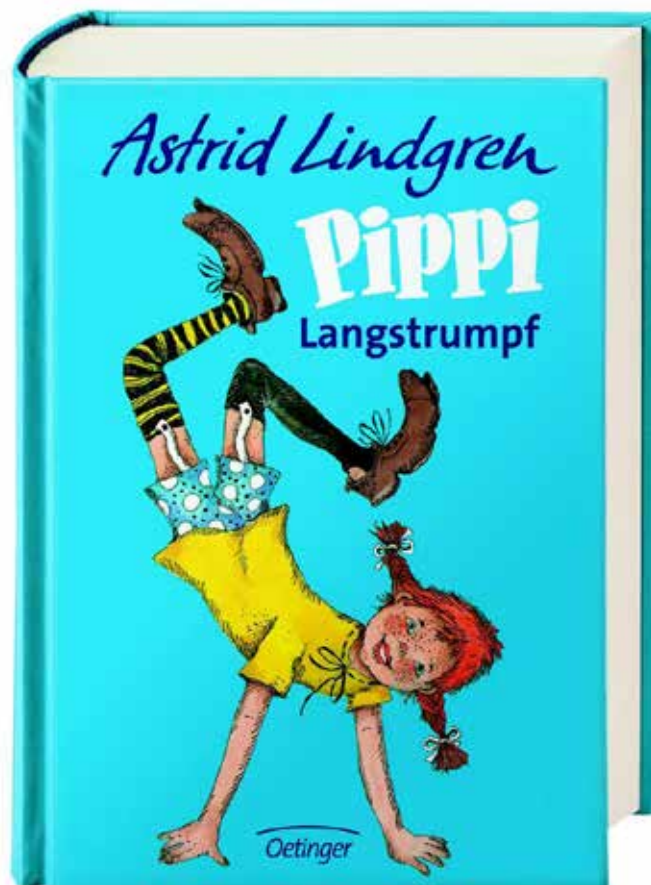












So illustriert der Oetinger-Verlag seine Pippi-Langstrumpf-Bücher. In unseren Zeichnungen findet sich viel davon wieder. Auf die Idee, die eigensinnige Pippi im Handstand mit den Beinen hoch in der Luft zu Zeichnen, ist dennoch niemand von uns gekommen.

Zeichner*innen und Autorin

Noam, Annalíf, Daniela und Daniel leben mit ganz unterschiedlichen Brüchen, die mit Ortswechseln, aber auch mit Wechseln zwischen Sprachen (z.B. täglich zwischen Schwyzerdütsch und Deutsch) und zwischen Charakteren (bei ihnen in Zirkus und Theater) zu tun haben. Sabine erlebte auch allerlei Brüche, mit und ohne Ortswechsel und zumeist mit sprachlichen Neufindungen. Seit einigen Jahren begleiten sie sich gegenseitig beim Erschaffen der ihrer kunterbunten Welten. Sie alle danken Astrid Lindgren für die wunderbare Pippilotta Viktualia Rollgardina Pfefferminz Ephraimstochter Langstrumpf.

Stellvertretend: sabine.krause@univie.ac.at



Irene Beckmann

Begegnung mit dem Fremden im Schulalltag.

Eine theaterpädagogische Annäherung vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Betrachtung.

1 Einleitung

Ist in vorliegendem Sammelband von Brüchen und Umbrüchen die Rede, so stellt dieser Beitrag die Begegnung mit dem Fremden grundsätzlich als Bruch dar. Nach dem phänomenologischen Ansatz bei Bernhard Waldenfels zeigt sich das Fremde als etwas, das Gewohntes und Vertrautes unterbricht, dem Individuum widerfährt. Das Individuum reagiert im selben Augenblick mit einem Aufmerken. Das bedeutet, Widerfahrnis und Aufmerken fallen zeitlich zusammen und evozieren einen Umbruch (vgl. Waldenfels 1997, 64). Im Schulalltag können die mit den dort vorherrschenden Praktiken, Handlungen oder Personen vertrauten Individuen einen Umbruch erfahren, wenn gewohnte, vorherrschende Ordnungen brüchig werden und als Widerfahrnis betroffene Individuen aufmerken lässt. Dieser Bruch mit dem Vertrauten, das Widerfahrnis des Fremden, führt das Individuum unweigerlich in ein Zwischenstadium, eine Schwelle, die ein Nicht-mehr und Noch-nicht, schlicht einen Unterbrechung kennzeichnet. Die Schwelle ist somit an die Unterbrechung durch das Fremde und die Person, die das Widerfahrnis wahrnimmt, die aufmerkt, gebunden. Die Unterbrechung markiert eine Lücke, ein Innehalten mit offenem Ausgang. Bei Waldenfels hält die Schwelle „die Bewegung auf; diese setzt sich nicht kontinuierlich über die Schwelle hinweg fort, weil diesseits und jenseits nicht dieselben Gesetze gelten“ (Waldenfels 2002, 274). Er beschreibt das Überqueren der Schwelle weder als „Ziel, das wir vorwegnehmen können, noch [als] eine Kausalwirkung, die sich vorausberechnen lässt (sic!)“ (ebd.). Die Schwelle zeigt sich als Phase des Umbruchs.

Den Fragen, wie sich Schwellen im Schulalltag zeigen, was Schüler_innen aus ihrer Perspektive als brüchig, fremd, als Schwelle wahrnehmen und wie sie dies zum Ausdruck bringen, geht dieser Beitrag nach. In der empirischen Ausarbeitung der Fragestellungen wird auf einen theaterpädagogischen Workshop Bezug genommen, den ich im Zuge meiner Masterarbeit initiierte und der, geleitet von zwei Theaterpädagog_innen, mit 15 Schüler_innen einer ersten Klasse an einer Neuen Mittelschule in Niederösterreich durchgeführt wurde, während von mir sowohl die dort stattgefundenen Interaktionen beobachtet, als auch im Anschluss an den Workshop protokolliert wurden (vgl. Beckmann 2016). Der Fokus liegt dabei auf den von den Schüler_innen selbst inszenierten und zum Ausdruck gebrachten theatralen Darstellungen. Zwei der insgesamt fünf dargestellten Szenen werden in diesem Beitrag einer genauen Betrachtung zugeführt, da das dort Aufgeführte dem Fremden in besonderer Gestalt Ausdruck verleiht. Nun gilt es jedoch vorweg die theoretischen Bezüge offen zu legen, nämlich inwieweit hier der phänomenologische Ansatz nach Waldenfels im Hinblick auf die Betrachtung des Fremden bedeutend wird (2), wie die Schwelle begrifflich

zu fassen ist (3), was Theaterpädagogik in der pädagogischen Forschung leisten kann (4), um schließlich empirisch aufzuzeigen, inwieweit Schüler_innen ihre Begegnung mit dem Fremden im Schulalltag wahrnehmen und theatral darstellen (5). Vor diesem Hintergrund nehme ich resümierend wesentliche Erkenntnisse im Hinblick auf die Ausgangsfragen nochmals auf, welche schlussfolgernd beantwortet werden (6).

2 Phänomenologie nach Bernhard Waldenfels – ein Einblick

Waldenfels geht in seinen phänomenologischen Betrachtungen stets vom Leib als „Grundphänomen“ (Waldenfels 2000, 9; 2007, 464) aus, der allen anderen Phänomenen vorgängig ist (vgl. ebd.). Mit den Aussagen „hier stehe ich“ (Waldenfels 2000, 10) oder „es ist kalt“ (ebd.) dringt die präreflexive Leiblichkeit nachgängig bis in die Sprache als Reflexionsform ein. Dabei ist festzuhalten: „Wir sind schon leiblich in die Welt verwickelt, bevor wir sie reflektieren können“ (Westphal 2014, 3). Einem leiblichen Subjekt, welches einerseits den Ort des Sprechens markiert und andererseits (Kälte) empfinden kann, wird insofern Bedeutung zugeschrieben, als sein Leib als Bezugsphänomen zur Welt fungiert, da nur durch ihn Empfindungen (wie Kälte) und Erfahrungen (wie jene mit dem Fremden, I.B.) wahrnehmbar werden (vgl. ebd., 210). Dem leiblichen Subjekt wird daher Bedeutung zugeschrieben, weil Empfindungen und Erfahrungen (leiblich) wahrnehmbar sind. Der Akt des Wahrnehmens folgt dem Akt des Aufmerkens, den Waldenfels als „Urtatsache“ (Waldenfels 2010, 109) bezeichnet. Diese *Urtatsache*, die ‚Auf-Merksamkeit‘, gilt als „Ereignis des Sichtbar und Hörbarwerdens“ (ebd.). Bei Waldenfels (1997) ist es nicht das Subjekt, das auf das Ereignis zugeht, sondern Aufmerksamkeit wird vom Ereignis aus gedacht, das als Ereignis an das Fremde gebunden ist. Es tritt als etwas Fremdes plötzlich auf und rührt das Subjekt an, es widerfährt ihm unausweichlich. Ein Ereignis kennzeichnet stets etwas, das Gewohnte unterbrechende, es evoziert im Subjekt als das Fremde affektive Betroffenheit. Das Fremde kennzeichnet einen Bruch mit dem Vertrauten und übersteigt dieses als ein Mehr von Sag- oder Hörbarem, das sich jedoch seiner vollständigen Erfassung entzieht, da es erst nachträglich zugänglich wird (vgl. Waldenfels 1997, 51): „Die Vorgegebenheit des Selbst als Leiblichkeit bringt mit sich, dass wir immer nur im Nachhinein im Sinne eines Antwortens denken und handeln können“ (Westphal 2014, 3). Wenn Waldenfels von Antworten spricht, so geht er von einer Responsivität, einer „Verhaltens- und Erlebensweise (...) die immer schon auf fremde Ansprüche antwortet“ aus (Waldenfels 2000, 365). Diese kennzeichnet ein „Doppelereignis von Pathos und Response“ (Waldenfels 2010, 111): Das Pathos beschreibt er als das affektive Getroffen-sein von etwas, das Widerfahrnis, und Response bedeutet nicht ein Antworten, wie etwa das Antworten auf eine Frage, sondern das (auch leibliche) Antworten auf einen Anspruch, der vom Fremden ausgeht (vgl. Waldenfels 2007, 324). Die Response, das Aufmerken auf etwas, ergibt sich unweigerlich aus dem Pathos, als Widerfahrnis. Jegliches Antworten entsteht zwischen dem Fremden und dem Ich, als der Person, die antwortet (vgl. Waldenfels 1997, 53). Würde es das Zwischen, den Bruch, die Schwelle zwischen dem Fremden und dem Ich nicht geben, „[e]s bliebe bei der bloßen Erweiterung oder Vervielfältigung des Eigenen, das Fremde wäre immer schon zum Schweigen gebracht“ (ebd.). Die Schwelle markiert einen ortlosen Zwischenraum dem einer Vielzahl von Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten immanent ist, denn befindet sich das

Individuum dort, so gehört es nicht mehr dem Gewohnten und noch nicht dem Neuen, Anderen, Fremden an. Es befindet sich im Übergang, an einer Grenze oder Schwelle, die beide Bereiche, jenen des Ich und den des Anderen, des Bestimmten und Unbestimmten, des Vertrauten und Fremden trennt und verbindet (vgl. ebd., 64 ff.).

3 Die Schwelle - begriffliche Erläuterung

Die Schwelle verbindet und trennt zwei Welten, indem sie zwischen ihnen vermittelt, jedoch beide nicht deckungsgleich zusammenführt. Sie kann sie nicht vereinen, „weil diesseits und jenseits nicht die selben Gesetze gelten“ (Waldenfels 2002, 274). Waldenfels (1991) macht dazu eine Unterscheidung von zweierlei Grenzauffassungen auf: Zum einen gibt es jene Grenzen, die Horizonten gleichen, welche mitwandern und verschiebbar sind sowie die Möglichkeit sie zu erweitern oder zu verringern implizieren, jedoch kein Übertreten zulassen. Zum anderen gibt es aber auch solche Grenzen, die vom Fremden ausgehend zum Überschreiten einladen, „indem man sich durch den Eintritt in eine andere Ordnung selbst ändert und gleichsam über seinen eigenen Schatten springt“ (ebd., 31). Ist von solchen Grenzen die Rede, dann sind Schwellen gemeint (vgl. ebd.). „Was jenseits der Schwelle lockt und erschreckt, gehört nicht mehr zum Spiel mit eigenen Möglichkeiten, sondern bedeutet eine Herausforderung der eigenen Freiheit durch Fremdartiges, das in der jeweils bestehenden Ordnung keinen Platz findet“ (ebd.) – etwas, das von Gewohntem, Alltäglichem, Vertrautem abweicht und zum Innehalten einlädt. Grenze und Schwelle sind nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden, denn „[e]in Denken *der* Grenze ist immer auch ein Denken *an der* Grenze oder *auf der* Schwelle“ (ebd., 28; Herv. im Original).

Erika Fischer-Lichte (2004) differenziert in der Theaterwissenschaft zwischen Grenze und Schwelle im Unterschied zu Waldenfels insofern, als sie deren Differenz an der individuellen Erfahrung des Subjekts festmacht. Wird die Grenze als Trennlinie erfahren, deren Überschreiten an einem bestimmten Punkt Gefahrenpotential in sich birgt und geahndet werden kann, zeigt sich hingegen die Schwelle als fließender Übergang (vgl. Fischer-Lichte 2004, 357 f.): „Während die Grenze eine klare Trennung vornimmt, stellt die Schwelle einen Ort der Ermöglichung, Ermächtigung, Verwandlung dar“ (ebd., 358).

Verwandlung ist in der Ritualforschung bei Arnold van Gennep (2005 [1960]) zentral. Dort ist von einer dreigliedrigen Übergangsphase die Rede, diese Phasen kennzeichnen dreigliedrige Riten, die zu Beginn eine Trennung, danach eine Schwelle und zum Ende Integration in Neues markieren, wodurch sich die gesellschaftliche Statuszuschreibung des Subjekts verändert. In der Zwischenphase, auch als Schwellenphase bezeichnet, stehen Umwandlungsriten im Zentrum (vgl. van Gennep 2005 [1960], 21). An dieser Stelle zeigt sich die der Schwelle immanente Möglichkeit der Transformation, als Veränderung von Denk- bzw. Handlungsweisen als Verwandlung des Subjekts verstanden. Obwohl bei van Gennep die Riten an sich geplant herbeigeführt werden und zeitlich andauern, kann mit Waldenfels der Ausgang der Trennung als Ereignis aus des Sicht des Subjekts markiert werden, als Bruch mit dem Gewohnten, der schon mit den Trennungsriten, mit der Ablösephase nach van Gennep, seinen Ausgang nimmt. Ist das Individuum *auf der* Schwelle, so befindet es sich im Raum des Zwischen mit all seinen Eigenschaften und Möglichkeiten. Fischer-Lichte (2006) beschreibt das Überschreiten des Alltäglichen, Gewohnten als „Risiko

der gesteigerten Kontingenz“ (ebd., 9), welches das Individuum „mit weitreichenden Wirkungsversprechen belohnt“ (ebd.).

Wenn in diesem Beitrag von der Schwelle gesprochen wird, so wird diese als Zwischenraum gedacht, der individuell als Übergang oder Grenze erfahren werden kann, wobei der Terminus Grenze in seiner Bedeutung nicht als mitwandernder nicht zu hintergehender Horizont, sondern als ortloser Zwischenraum zu verstehen ist, der den gewohnten Gang der Dinge unterbricht und Individuen herausfordert in eine *andere Ordnung* einzutreten. Die Schwelle gilt hier auch als Erfahrungsraum, dem Transformation und Kontingenz, implizit sind. Ein Erfahrungsraum von *Ermöglichung* und *Verwandlung* ist auch im Bereich des Theaters zu finden.

4 Theaterpädagogik in der pädagogischen Forschung: Eine Annäherung

4.1 Das Fremde als Ereignis im Theater

Das Theater gilt „als Schauplatz des Fremden“ bei Waldenfels (2010, 241). Wenn er von Theater spricht, so ist damit jener Ort gemeint, an dem eine Aufführung stattfindet, und nicht zwingend von einem Theater als Institution auszugehen. Fremdes ist schon antizipativ da, bevor noch die Aufführung beginnt, da im Theater als Schauplatz des Fremden ein Ereignis erwartet wird. Beginnt das Schauspiel, dann treten nicht nur Zuschauende, sondern auch Schauspielende in einen Zwischenbereich ein (vgl. ebd., 241 ff.). Das Fremde zeigt sich „indem es sich unserem Zugriff entzieht. Es wirkt, bevor wir uns dessen versehen. Es setzt ein als ein Pathos, das uns ergreift, bewegt, verwundert, verwundet, erschreckt und mitreißt“ (ebd., 241). Da Waldenfels das Pathos als Doppelereignis in Verbindung mit Response denkt, so erfolgt im Theater ein Antworten indem „wir uns auf das Überraschende und Ungewohnte einlassen“ (ebd., 242). Aufführungen haben also einen Doppelcharakter: „Während die einen etwas tun, ausführen, handeln, nehmen die anderen sie wahr und reagieren auf sie“ (Fischer-Lichte 2013, 54) – sie antworten. Da Akteur_innen und das Publikum gemeinsam durch ihre „leibliche Ko-präsenz“ (ebd.) die Aufführung bestimmen, so gestaltet die Antwort, mit der sich das Subjekt auf *das Überraschende* einlässt, das Schauspiel mit. Auf diese Art wird ständig Wirklichkeit hervorgebracht, Fischer-Lichte (2013) spricht der Aufführung performativen und emergenten Charakter zu. Aufführungen wie das theatrale Spiel „sind als selbstreferenziell und wirklichkeitskonstituierend zu begreifen: Sie tun das, worauf sie verweisen, und konstituieren auf diese Weise eine spezifische soziale (...) und ästhetische Wirklichkeit“ (ebd., 45). Hier wird die Einmaligkeit und Flüchtigkeit des Schauspiels betont. Selbst wenn ein Stück nochmals zur Aufführung gebracht wird, ist es stets eine neue Wirklichkeit, die alle Teilnehmenden durch ihr gemeinsames leibliches Zueinandersein gestalten, wahrnehmen und erfahren. Eine Aufführung ist in diesem Sinne kein Produkt eines Prozesses, „sondern wird mit ihm und in ihm vollzogen. Es gibt sie nur als und im Prozess der Aufführung; es gibt sie nur als Ereignis“ (ebd., 67).

4.2 Theaterpädagogische Grundannahmen

War bisher von Theater in seiner Ausprägung als Ort des Fremden und des spezifische Charakters der Aufführung die Rede, so stellt sich die Frage wie es sich in Bezug auf das bisher Gesagte mit Theaterpädagogik verhält, woran ihr Möglichkeitsrahmen festgemacht werden kann und vor allem was unter diesem Begriff zu verstehen ist. Theater und Pädagogik lassen sich als gleichwertige (wissenschaftliche) Fachrichtungen beschreiben, die nicht ineinander aufgehen, bei denen auch nicht eine der anderen vorausgeht, sondern die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen (vgl. Hentschel 2003, 60 f.). Da es weder von Pädagogik, noch von Theater ein einheitliches Verständnis gibt, kann auch nicht von *der* Theaterpädagogik gesprochen werden. Was jedoch nach Falkenhahn (2013) allen Ansätzen und Ausprägungen von Theaterpädagogik – sei es beispielsweise in sozialen, schulischen, therapeutischen Bereichen, in Feldern der Erwachsenenpädagogik oder im Theater – als gemein gelten kann, ist die Bereitstellung eines geregelten Rahmens, der jegliche Gestaltungsmöglichkeiten von Rollen und Handlungsmöglichkeiten offen lässt (vgl. ebd., 99 ff.). Die theaterpädagogische Arbeit zeichnet sich auch durch die Reflexion der Erfahrungen aus, wobei der Anspruch nicht an einer vorgegebene Rollengestaltung liegt, sondern am leiblichen Ausdruck dessen, was Dargestellt werden möchte (ebd., 102). Im Mittelpunkt der Theaterpädagogik steht das Subjekt als „Rezipient und Produzent von Formgebung und Sinnstiftung“ (Westphal 2004, 16) und dessen „Erfahrungswirklichkeiten“ (ebd.). Der Theaterpädagogik sind, auch wenn die zu spielende Rolle der Darstellenden wie im Theater per se nicht vorgegeben ist, theatrale Elemente inhärent – geht es doch um die Darstellung von Gestaltungsformen an sich. Theatrale Darstellungen haben den Charakter von Aufführungen, daher haftet auch der Theaterpädagogik Ereignishaftigkeit, Performativität, Transformation, Emergenz und nach Waldenfels der Topos des Fremden an.

4.3 Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik in der pädagogischen Forschung

Inwiefern kann nun Theaterpädagogik in der pädagogischen Forschung bedeutend werden? Theaterpädagogik eröffnet einen Gestaltungsspielraum, in dem abseits von der gelebten Wirklichkeit des Alltags in einer theatralen Wirklichkeit Grenzen oder Schwellen, das Fremde, nicht Hervorsehbare und nicht Kontrollierbare erfahren werden können. Im theatralen Spiel „kann die Erfahrung des Nicht-Darstellbaren, die Grenzerfahrung des Nicht-Machbaren, Entziehenden, Unkontrollierbaren gemacht werden. Liebe, Freude, Tod und Schmerz z.B. finden nicht wirklich auf der Bühne statt, es müssen Masken, Zeichen, symbolische Handlungen oder poetische Übersetzungen für sie gefunden werden mit denen eine Zwischenwelt geschaffen wird“ (Westphal 2004, 39 f.). Genau diese Zwischenwelt kann theaterpädagogisch unterstützt hergestellt werden, indem „Konsequenzvermindertheit“ (Klepacki 2013, 299) zu Handlungen herausfordert, indem Schüler_innen das ihnen als fremd und brüchig im Schulalltag Widerfahrene und Wahrgenommene stets neu verhandeln, zum Ausdruck bringen und reflektieren können. Theaterpädagogik bereitet diese Ausdrucksmöglichkeiten auf, leitet an, deutet, erklärt und ermöglicht (Körper-)Erfahrungen. Die von Leopold Klepacki (2013) attestierte Vermindertheit von Konsequenzen ergibt

sich aus der Zwischenwelt, die künstlich hergestellt wird, in der Handlungen als reale vollzogen werden, jedoch ob des artifiziellen Rahmens mögliche Ahndungen ausbleiben: „Der Theaterspielende vollzieht körperliche Handlungen, die zugleich das sind, was sie sind und dies aber auch nicht sind“ (ebd., 299). So besteht die Möglichkeit mit Rollenentwürfen und Handlungsweisen zu experimentieren, Erfahrungen mit Fremdem zu machen, einen Bruch zu Vertrautem performativ zu inszenieren. Im Rahmen des konsequenzvermindernden Spiels mit Gestaltungsweisen werden „flüchtige Zwischenräumlichkeiten und Zwischenexistenzen geschaffen, innerhalb derer sich der Spielende körperlich immer wieder neu (er-)finden muss, sich immer wieder neu wahrnehmen muss usw.“ (Hentschel 2010, 299).

Eine Grenze solcher Performanzen zeigt sich an der Selbstreferenzialität der Darstellung von Zwischenexistenzen in Zwischenwelten. Der Aufführung wird zwar Transformation der Spielenden und der Zuschauenden zugeschrieben, jedoch können durch ihren emergenten Charakter keine Wirkungsversprechen gemacht werden. Wirkung an sich stellt sich nach Waldenfels ein, jedoch kann in Bezug auf eine Bestimmung im Vorfeld kein Versprechen gemacht, kein Ziel festgelegt werden. Eine originalgetreue Reproduktion von Darstellungen ist daher aus genannten Gründen unmöglich.

Für Theaterpädagogik in der pädagogischen Forschung kann mit Ulrike Hentschel (2010) gesagt werden, dass sich diese Art von Forschung „auf den künstlerischen Prozess selbst [bezieht]“ (ebd., 155) und dabei „das spielende Subjekt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist es Schüler_innen aus theoretischer Hinsicht möglich, aus ihrer Perspektive mit theatralen Mitteln Schwellen als Grenzen oder fließende Übergänge, als Ereignis in dem ihnen Unkontrollierbares und Fremdes widerfährt, dem sie nur mit einer Antwort, einer Response, entgentreten können, empirisch darzustellen.

5 Das Fremde im Schulalltag - theatrale Darstellungen

Nach Clifford Geertz gilt die Ausgangsfrage „*What the hell ist going on here?*“ für das Forschungsvorhaben im entsprechenden Forschungsfeld als leitend und ist immer wieder aufs Neue zu stellen (vgl. Breidenstein 2012, 33). Geht es darum, in einer den Forschenden fremden Welt die Perspektive der genuin dem Forschungsfeld angehörigen Personen mittels teilnehmender Beobachtung zu beschreiben, unterliegen Forscher_innen im Feld des Schulalltags nach Georg Breidenstein einem zweifachen Bias, den er als „Vertrautheit und Bekanntheit“ (ebd., 30) beschreibt. Die Welt der Schule ist uns, da wir ihr selbst einmal angehörten, einerseits mitsamt den darin gemachten Erfahrungen vertraut, andererseits auch als Forschungsfeld bekannt. Dem entsprechend wird im Rahmen von Forschung im Schulalltag auf keine uns fremde Kultur Bezug genommen. Um diesem Bias entgegen zu wirken, muss, so Breidenstein, Fremdheit hergestellt werden, „indem man Distanz gewinnt zu den Gewissheiten des Alltagswissens“ (ebd.), um zu neuen Erkenntnissen des scheinbar Vertrauten und Bekannten zu gelangen (vgl. ebd.). Dabei wird ein Bruch mit dem Vertrauten auch auf Seiten der Forschenden deutlich. Ein Bruch der forschungsmethodisch notwendig ist und in Form eines „analytische[n] Blick[s]“ (ebd., 33), der in der Analyse der schriftlich festgehaltenen Daten diese nach identen und differenten Mustern durchsucht, aufrecht er-

halten werden muss (vgl. ebd.). Breidenstein sieht, durch den Transfer der visuellen Beobachtung in eine nachvollziehbare sprachliche Form, die Möglichkeit einer ständig neuen Reflexion der Verschriftlichung gegeben, was der Distanzierung und Befremdung zuträglich wird (vgl. ebd., 32). Methodologische Fremdheit wird auch „durch die Suche nach ‚Gegenhorizonten‘“ (ebd., 31) erzeugt, wie sie die dokumentarische Analyse kennt (vgl. ebd.), nach der die in dem nun folgenden dargestellten theaterpädagogischen Workshop erhobenen Daten ausgewertet werden.¹

Neben dem Einstieg in den Workshop und der Annäherung an das Thema Schwellen im Schulalltag umfasste das Kernstück des Workshops die theatrale Darstellung von Schwellen, welche von den Schüler_innen vorweg selbst – im Rahmen der Hinführung zum Thema – als Erfahrungen mit dem für sie Fremden beschrieben wurden. Konkret fanden sich die 15 Schüler_innen in fünf Dreiergruppen zusammen und arbeiteten eigenständig zwei Szenen mit der Vorgabe aus, eine Szene so zu inszenieren, sodass die Schwelle des Vertrauten, Alltäglichen gezielt überschritten wird. In der zweiten Szene sollte diese Schwelle entschieden nicht übertreten werden. Die Aufführung einer Gruppe bestand dann aus der Inszenierung dieser beiden Szenen für alle. Im Anschluss an jede der fünf Aufführungen reflektierten die Theaterpädagog_innen gemeinsam mit den Aufführenden und den zusehenden Schüler_innen über Wahrnehmungen und Erfahrungen der Darstellung. Der Workshop endete mit einer Nachbesprechung aller Teilnehmenden. Wie in der Einleitung des Beitrags bereits festgehalten, nehme ich nun auf zwei Aufführungen Bezug. Beide bringen das Fremde in gesteigerter Intensität zum Ausdruck. Die ausgewählten Textstellen sind zitierte Auszüge des Beobachtungsprotokolls, indem visuelle, teilweise sprachliche und an manchen Stellen kursiv gesetzte interpretative Wahrnehmungen von mir schriftlich festgehalten wurden. Jede Textstelle wird in einem ersten Schritt der Interpretation auf das befragt, was zur Aufführung gebracht wird. In einem zweiten Schritt findet eine Analyse beider Szenen statt, in welcher gegenüberstellend die impliziten Strukturen zum Ausdruck gebracht werden.

Aufführung 1

„In dieser Szene geht es um das Betreten eines Geisterhauses. Diese Gruppe setzt sich als einzige sowohl aus Burschen als auch einem Mädchen zusammen. Der etwas korpulente Bursch mit kurzem dunklem Haar, sagt dem Mädchen, es ist Sabine, das große Mädchen mit dem runden Gesicht, wenn es cool sein möchte, dann müsse es am Abend in das Geisterhaus gehen. Sabine sagt, sie wolle es versuchen. Vor ihr steht ein Tisch, unter welchem Iyad, der Bursche, der erst kürzlich in die Klasse, nach Auskunft der Lehrerin, dazukam, sitzt. Sabine *zögert* jetzt doch etwas, bevor sie in das Geisterhaus eintritt und verbalisiert das auch. Dabei steht sie, den Blick seitlich zu den zuschauenden Kindern gewandt, ohne sich zu bewegen neben dem ‚Geisterhaus‘. Dabei hat sie den Finger einer Hand auf den Mund gelegt und macht einen *nachdenklichen* Gesichtsausdruck. Währenddessen ist es still im Raum. Schließlich entschließt

1 Ich beziehe mich an dieser Stelle in großen Teilen auf das Forschungsprojekt meiner Masterarbeit (vgl. Beckmann 2016, 54-85). Die Interpretation und Analyse der protokollierten Daten der Beobachtung führte ich nach der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack durch (vgl. Bohnsack 2013). Die kursiv gesetzten Formulierungen der Beobachtungsprotokolle verweisen darauf, dass es sich hier um bereits während des Protokollierens interpretierte Textstellen handelt.

sie sich in das Haus einzutreten indem sie sich in Richtung Tisch bewegt und sich hinunterbeugt, um unter den Tisch zu gehen. Plötzlich kommt Iyad vom Tisch hervor, sagt ‚Buh‘, und lächelt dabei. Sabine stößt einen Schrei aus, wendet sich ab und läuft einen Schritt zurück. Der korpulente Junge ist dabei in der Beobachterposition und lächelt.

Die zweite Szene wird wieder gleich gespielt, bis zu diesem Punkt, wo die Entscheidung getroffen werden muss, das Geisterhaus betreten zu wollen, oder nicht. Diesmal bleibt Sabine lange am selben Platz, auf dem sie vorher, bevor sie in das Geisterhaus eintrat, stehen. Sie bewegt sich nicht, hat den Finger vertikal auf den Mund gelegt und ihr Blick, der gleich wie in der Szene vorher ausgerichtet ist, *wirkt nachdenklich und starr*. (...) Die zuschauenden Kinder werden dabei schon *etwas unruhig*, indem sie beginnen am Boden sitzend hin und her zu rutschen. Sie sprechen dabei nicht. *Nach einer Weile sagt Sabine dann entschlossen* mit klaren Worten: „Nein, ich mache es doch nicht.“ Applaus gibt es von den Zuschauer_innen und die Szene ist zu Ende.

Georg [der Theaterpädagoge, Anm. I.B.] thematisiert mit den Kindern den auffälligen Unterschied des langen Zögerns während der Entscheidungsphase doch nicht das Geisterhaus betreten zu wollen und den merkbar schnelleren Entschluss in der ersten Szene. Sabine erläutert, sie habe einen Burschen namens Fabian gespielt. (...) (Z 464-489, S. 14 f.)

Die Schwelle wird hier als sogenannte Mutprobe dargestellt, indem es fremdes Terrain zu betreten gilt, was als das Alltägliche radikal Unterbrechende aufgeführt wird, um als Subjekt mit Anerkennung belohnt zu werden: Nämlich als „cool“ zu gelten. Zu dem an sich schon entfremdenden Umstand, ein Geisterhaus zu betreten, kommt noch Unerwartetes, nicht Vorhersehbares dazu. Nach einer Phase des Innehaltens, lässt sich das Mädchen darauf ein, von Unerwartetem überrascht zu werden. Was ihr entgegentritt stellt einen Bruch dar, der den gewohnten Gang der Dinge unterbricht. Sie wird erschreckt und antwortet mit einem laut gellenden Schrei. Deutlich länger dauert die Phase des Nachdenkens in der zweiten Szene, scheinbar unerwartet lange auch für die zusehenden Schüler_innen, die bereits beginnen sich im Sitzen zu bewegen. Schließlich fasst Sabine den Entschluss, doch nicht in das Geisterhaus eintreten zu wollen. Auffallend in dieser Aufführung ist das doppelte Fremde: Geht es einerseits um das Aufsuchen eines Ortes, der als jenseits der Grenze der gewohnten Räume inszeniert wird, ist andererseits das Widerfahrnis, das hier als Erschrecken durch ein ‚Buh‘ dargestellt wird, an diesem Ort nicht antizipierbar. Das Fremde fällt schreckhaft, leiblich-sinnlich über das Mädchen her. Mehr noch wird das Unerwartete von einem Jungen dargestellt, der, (nach Auskunft der Klassenlehrerin) aus einem anderen Kulturkreis stammend, erst vor kurzem in diese Klasse aufgenommen wurde. Auch experimentiert das Mädchen mit der Rolle der Person, die als cool angesehen werden soll: Sie spielt einen Burschen.

Aufführung 2

„Lisa trägt über ihre blaue Jeans und ihren dunkelblauen Sweater einen *auffallend langen* schwarz-weiße gemusterten Umhang, oder *eine zu große Weste*. Das Spiel beginnt. Zwei Mädchen, sie tragen ihr Haar, das etwas heller als Lisas ist, auch zusammengebunden, sitzen gemeinsam auf dem Tisch, auf dem vorher die Burschen das Schreiben simuliert haben. Lisa verlässt den Raum und kommt unmittelbar danach zur Türe herein. Sie geht auf die Mädchen zu und möchte bei ihnen in der Gruppe sein, woraufhin sie von einem am Tisch sitzenden

Mädchen mit Brille mit einer *abweisenden* Handbewegung aufgefordert wird wegzugehen. Dabei hat das Brillen tragende Mädchen den Kopf leicht nach oben geneigt. Mit der Mimik des Gesichtsausdrucks ist ein abwertender Ausdruck erkennbar. Außerdem, wie das andere Mädchen mit ebenso abgeneigtem Gesichtsausdruck äußert, habe Lisa ein, ihrer Ansicht nach, hässliches Kleidungsstück an. Lisa dreht sich mit *traurigem Gesichtsausdruck* um und beginnt laut zu weinen. Dabei verlässt sie den Raum durch die Türe, die aber nicht geschlossen wird. Die anderen Mädchen zeigen nun einen *zufriedenen Gesichtsausdruck*. Sie sehen sich an und rufen Lisa zurück. Dabei bewegen sie sich vom Tisch herunter und gehen auf Lisa zu. Lisa kommt wieder in den Raum schließt die Türe hinter sich und alle drei stehen nun vor der geschlossenen Türe; die Mädchen vor Lisa mit dem Rücken zum Publikum gewandt. Mit strengem Blick geben sie Lisa noch eine Chance. Sie fordern Lisa auf, einen Stift ihrer Freundin zu stehlen und auch eine Geldbörse. Lisa steht vor ihnen, wechselt die Belastung der Beine und meint mit einem etwas ‚*besserwisserischem*‘ Ton und dem dazugehörigen Gesichtsausdruck, gestikulierend mit den Armen, dass sie es machen werde, aber nicht schuld sei, wenn sie erwischt werde, da sie ja nur das gemacht habe, was ihr die beiden aufgetragen haben. Danach dreht sie sich weg, geht durch den Raum in eine Ecke und nimmt den Stift. Die zuschauenden Kinder nahe der Ecke (*die anderen sehe ich nicht, da ich auf Lisa schaue*) beobachten sie und drehen den Kopf dabei mit; den Blick stets auf Lisa gerichtet. *Hektisch* dreht sich Lisa um, geht schnellen Schrittes auf die beiden Mädchen zu und gibt ihnen *demonstrativ* den Stift. Danach wendet sie sich um, geht auf die Geldbörse zu und holt auch diese in der selben Art wie zuvor den Stift. (...)

Beide Mädchen sitzen nun wieder auf dem Tisch, mit Blick zum Publikum. Lisa kommt herein, stellt sich seitlich vor den Mädchen hin und möchte wieder, wie in Szene eins, deutlich machen, dass sie zu der Gruppe der Mädchen dazugehören möchte. Wie in Szene eins weisen sie die beiden ab und monieren wieder den, für sie, hässlichen Rock, den Lisa trägt, obwohl es eigentlich ein Umhang, eine Weste, ist. Wieder weint Lisa, wendet sich dabei von ihnen ab und stürmt zur Türe. Die Mädchen gehen ihr nach, rufen sie zurück und machen ihr den Vorschlag den Stift (*diesmal nehme ich wahr, wie sie von einem ‚pinken‘ Stift sprechen – wobei der Stift auch im Spiel die Farbe Pink hat*) und die Geldbörse der Lehrerin zu stehlen, um zur Gruppe Zugang zu erhalten. Lisa lehnt mit *sehr entschieden, klar ausgedrückten* Worten: ‚Ich bin nicht so dumm wie ihr‘ ab. Sie verbalisiert, wie bereits im Reflexionsgespräch nach dem Spiel der zweiten Gruppe deutlich: ‚Da bleibe ich lieber ich selbst, als meine beste Freundin zu bestehen!‘ Dabei steht sie aufrecht vor den beiden Mädchen und spricht in *resoluter, sehr energischer* Stimme, *was den Eindruck von Mut in mir weckt*, als sie den beiden Mädchen kontert. Die Szene ist an dieser Stelle aus und endet mit Applaus. (...)

(...) Julia [die Theaterpädagogin, Anm I.B.] merkt an, dass alle Kinder ähnliche Szenen ausgearbeitet haben, aber das spiele keine Rolle, da sie ja trotzdem alle unterschiedlich gespielt werden und das sei beim Theater nie das Gleiche – es seien Themen, die uns alle etwas angehen. (...) (Z 542-599, S. 16-18.)

Auch in dieser Aufführung wird das Thema *Mutprobe* inszeniert. Hier gilt es, dadurch Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen zu erlangen. Zusätzlich wird auch eine scheinbar als nicht der Norm entsprechende Kleidung thematisiert. Beide Szenen machen deutlich, wie sehr das zur Gruppe dazugehören wollende Mädchen gegen das Fremde, nämlich die, die gewohnte Ordnung unterbrechende, verbotene Mutprobe auszuführen, rebelliert und ihre eigene Autonomie behauptet. Aus Sicht der Mädchen der Peer-Group stört Lisa, in ihrer Figur als die Fremde, die Gruppe der Mädchen – sie will aufgenommen werden, jedoch wird der Schwellenübertritt durch ständig neu zu vollziehende Mutproben

hinausgezögert. Es zeigt sich ein Spiel mit dem Fremden auf beiden Seiten. Das Mädchen ist gezwungen drei *Prüfungen* zu bestehen, um dazuzugehören und somit als Mitglied der Gruppe anerkannt zu werden. Jede Prüfung stellt eine nicht vorhersehbare, als fremd über Lisa hereinbrechende Gestalt dar, die sie zur Antwort zwingt. Der Bruch mit vertrauten Ordnungen wird in dieser Aufführung verstärkt dargestellt, denn Lisa nimmt ihre Prüfungen als ihre Integrität verletzend wahr. Das wird daran deutlich, dass sie die Schuldfrage der radikal fremden, der die Grenze des Anstands der für Lisa geltenden Moral überschreitenden Handlungen, auf die beiden Mädchen appliziert. Sie weist in beiden Szenen darauf hin, wie sehr sie ihre Unversehrtheit wahren möchte. Übertritt Lisa die hier scheinbar als Grenze zur Aufführung gebrachte Schwelle nicht, dann unterstützt sie ihre Worte noch zusätzlich mit Tonfall, Mimik und Gestik. Niemals würde sie ihre beste Freundin bestehlen wollen. Auf der darstellenden Ebene experimentieren die drei Mädchen mit räumlichen Elementen, indem sie den als Bühne zur Verfügung stehenden Raum im Klassenzimmer zur Gänze und darüber hinaus auch die Türe, als Medium des Eintretens und Verlassens des Zimmers, inszenieren.

Obwohl den Aufführungen der Schüler_innen-Gruppen eine Inszenierung zugrunde liegt und eine gewisse Vermittlungsabsicht den gespielten Szenen inhärent ist, hat die Aufführung dennoch den Charakter des Emergenten, da sie als solche erst im Zusammenspiel mit den zuschauenden Schüler_innen entsteht und in anderem, wiederholten Rahmen eine andere, neue sein wird, da die Zuschauenden mit den Schauspielenden nicht ident interagieren. Theater als Schauplatz des Fremden bei Waldenfels verhilft aus dem Schulalltag bekannte Begebenheiten zu gesteigerter Intensität und lässt sie zu einem Ereignis werden, indem das Bekannte im Akt der Interaktion mit den Zuschauer_innen fremd wird, da es als etwas Bekanntes erst im Schauspiel performativ hervorgebracht wird. Die Schüler_innen als Schauspielende und Zuschauende nehmen in diesem Sinne im Akt der Aufführung Responsivität als Zusammenspiel von Pathos und Response wahr und können im Schwellenzustand nicht schon vorab festlegen, wie die gespielte Szene auf sie selbst und die Zuschauer_innen wirkt. So ist jede Aufführung eine, die als eine im Handeln performativ immer erst zu Schaffende aufgezeigt wird. Deren Wirkung zweifelsfrei festgestellt werden kann, jedoch der Ausgang, das Wie stets im Fremden verborgen bleibt.

Stellt man beide Aufführungen einander gegenüber, wird deutlich, dass den Schüler_innen Anerkennung in Form von Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen und durch besondere Zuschreibungen der eigenen Person wichtig zu sein scheint. Beides inszenieren sie als Überschreitung einer Schwelle oder Grenze, die einen Umbruch des Alltags kennzeichnet. Die Schwelle wird in unterschiedlichen Ausprägungen deutlich. Sie wird einerseits als Übergang dargestellt, der wohlüberlegt sein soll und den Aspekt des Innehalten und Schweigens beinhaltet. Andererseits stellt sie eine klare Grenze dar – wird diese übertreten so ist jegliche subjektiv internalisierte Moral überschritten und ein Gewissenskonflikt vorhersehbar. Die Schwelle zeigt sich auch als Zwischenraum, in dem zwischen alten und neuen Ordnungen verhandelt wird, der transformierende Kraft inne hat und als lustvoll oder verletzend erfahren werden kann. Ebenso fungiert die Schwelle in ihrem Charakter als Ereignis. Das wird an jenen Stellen deutlich, wo sie die Akteur_innen leiblich-sinnlich betroffen macht, dort wo sie vom Fremden radikal überwältigt werden. Momente dieser Art sind

einzigartig und keinesfalls planbar – sie zwingen zum Handeln. Die Auseinandersetzung zwischen Vertrautem und Fremden entscheidet über Ablehnung oder Zugehörigkeit, wobei erst im interaktiven Vollzug des Aushandlungsprozesses eine Machtinstantz performativ hervorgebracht wird. Die Schwelle wird zudem als Ort der Kontingenz dargestellt: Als Möglichkeitsraum, in dem Neues hervorgebracht werden kann, wie das Entwerfen einer neuen Rolle oder eines neuen Lebensentwurfs. Wie eine Rolle dabei dargestellt oder angenommen wird, ist nicht vorbestimmt. Dem Kontingenten ist eine unüberwindbare Grenze immanent, die an dem Punkt deutlich wird, an welchem die Orts- und Zeitgebundenheit der Leiblichkeit zu tragen kommen. Eine weitere Grenze wird auch im Hinblick auf den Ort der Theaterpädagogik gezogen, denn an diesem gilt im Unterschied zum Schulalltag, für Handlungs- und Rollenentwürfe Gestaltungsfreiheit und Konsequenzvermindertheit. Während der Nachbesprechung, im Anschluss an die Aufführungen spricht die Mehrheit der Schüler_innen über ihre freudvollen Erfahrungen, die sie im Umgang mit dem Experimentieren von Rollen und Handlungen während der Aufführungen hatten. Kontrastierend dazu war es für Lisa jedoch eine große Überwindung die Rolle der Diebin zu spielen.

Schwellen, welche hier mit theaterpädagogischem Zugang inszeniert wurden, treten in ihrem Charakter nach „als Grenzen oder Übergänge, Zwischenräume, Ereignisse, Kontingenz und Macht auf“ (Beckmann 2016, 80). Sie sind nicht schon vorweg vorhanden, sondern werden im interaktiven Gestaltungsprozess der an der Aufführung Teilnehmenden, in einer theatralen Zwischenwelt erst performativ hervorgebracht. Die Gegenüberstellung beider Aufführungen macht deutlich, dass jede einzelne Ausprägung der Schwelle „kein singuläres Strukturelement darstellt, sondern alle (...) miteinander in Beziehung stehen und sich an manchen Stellen überschneiden“ (ebd., 80 f.).

6 Zusammenfassung

Dieser Beitrag nimmt auf das Fremde im Schulalltag Bezug, das mit dem phänomenologischen Ansatz nach Bernhard Waldenfels theoretisch grundgelegt wird. Das Fremde trifft das Subjekt als Ereignis, es widerfährt ihm und unterbricht das Alltägliche. Dieser Bruch stellt eine Schwelle oder Grenze dar, die als Verbindung und Trennung zweier verschiedener Welten als Zwischenwelt gilt. Den Fragen, wie sich Schwellen im Schulalltag zeigen, was Schüler_innen aus ihrer Perspektive als brüchig, fremd oder als Schwelle wahrnehmen und wie sie dies zum Ausdruck bringen, wurde mittels Theaterpädagogik als Weg in der pädagogischen Forschung nachgegangen. Zur Ausarbeitung dieser Fragen wurden zwei Aufführungen aus einem Forschungsprojekt meiner Masterarbeit interpretiert und diese kontrastierend analysiert. Interpretation und Analyse wurden mit Rückgriff auf die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack durchgeführt, so wie sie in genannter Arbeit Anwendung fand.

Theaterpädagogik erwies sich hier als geeignet, um das von den Schüler_innen als brüchig, fremd oder als Schwelle Wahrgenommene zum Ausdruck zu bringen. Werden Theaterräume im Schulalltag eröffnet, so haben Schüler_innen die Möglichkeit in einem geschützten Rahmen Formen der Begegnung mit dem Fremden darzustellen, zu erleben und zu reflektieren und dabei mit Rollengestaltungen und Handlungsweisen consequenzvermindert zu experimentieren. Das Zwischen, die Schwelle, wird im gemeinsamen Handeln

der am Gestaltungsprozess Teilnehmenden erst performativ konstituiert. Die Schwelle selbst zeigt sich in verschiedenen Ausprägungen, die miteinander in Beziehung stehen. Als Ereignis rührt sie Schüler_innen an und auf und unterbricht. Im Umbruch liegt die Chance, transformiert aus dem Zwischen herauszutreten. Auch wenn theatrale Darstellungen durch ihren emergenten Charakter nicht reproduzierbar sind, kann dennoch das transformierende Element dazu beitragen, das Phänomen des Fremden leiblich-sinnlich neu wahrzunehmen und zu erfahren.

Literaturverzeichnis

- Beckmann, Irene (2016): Schwellen im Schulalltag – phänomenologisch interpretiert und theaterpädagogisch inszeniert. Masterarbeit, Universität Wien.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Analyse. In: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 551-620.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: Reh, Sabine / De Boer, Heike (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 27-44.
- Falkenhahn, Magdalena Teresa (2013): Über die Form zum Ausdruck – ästhetische Verfahrensweisen zur Strukturierung theaterpädagogischer Inszenierungen. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, Erika (2006): Einleitung. In: Fischer-Lichte, Erika / Sollich, Robert / Umathum, Sandra / Warstat, Matthias (Hrsg.): Auf der Schwelle: Kunst Risiken und Nebenwirkungen. München: Fink, S. 7-13.
- Fischer-Lichte, Erika (2013): Performativität. Eine Einführung, 2. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Hentschel, Ulrike (2003): Theorie? Ja, aber welche und wozu? Bemerkungen zum Selbstverständnis der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Hentschel, Ulrike / Ritter, Hans Martin (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri, S. 60-75.
- Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri.
- Klepacki, Leopold (2013): Theatrale Bildung als leibliches Prinzip anthropologischer (Selbst-) Reflexion. Über bildende Differenzverfahren in artifiziell-performativen Prozessen. In: Bilstein, Johannes / Brumlik, Micha (Hrsg.): Die Bildung des Körpers. 1. Aufl.. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 296-307.
- van Gennep, Arnold (2005 [1960]): Übergangsriten. Les rites de passage. Aus dem Franz. von Klaus Schomburg und Sylvia M. Schomburg-Scherff. Mit einem Nachwort von Sylvia M. Schomburg-Scherff. 3. Auflage. Frankfurt am Main u.a.: Campus; Paris: Édition de la Maison des Sciences de l' Homme.

- Waldenfels, Bernhard (1991): Der Stachel des Fremden. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Herausgegeben von Regula Giuiani. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2007): Antwortregister. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Westphal, Kristin (2004): Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aesthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In: ders. (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Hohengehren: Schneider, S. 15-48.
- Westphal, Kristin (2014): Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung. Kulturelle Bildung online. Die Wissensplattform für kulturelle Bildung. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung>, zugegriffen 15.01.2017.

Autorin

Irene Beckmann studierte an der Universität Wien Bildungswissenschaft. Ihr Forschungsinteresse gilt der Phänomenologie des Leibes und des Fremden und performativen Forschungsmethoden in der pädagogischen Forschung sowie theatralen Darstellungsformen und ethischen Zugängen in verschiedenen (Berufs-) Feldern.
 irene.beckmann@univie.ac.at oder irene.beckmann@hotmail.com



(c) Clarissa Lemp

Thomas Schweinschwaller

Über das Helfen.

Auswirkungen unterschiedlicher Logiken von freiwilligen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen am Beispiel der Flüchtlingshilfe

Über die Intention und den Aufbau dieses Textes

Für alle HelferInnen, die sich nicht scheuen aktiv zu werden und auf Worte, Taten folgen lassen.

Im Herbst 2015 brauchten in Österreich hunderttausende Flüchtlinge akut Hilfe. Während die einen von einer „Flüchtlingskrise“ sprachen und die Anderen vor den Gefahren offener Grenzen warnten, wurden viele Bürgerinnen und Bürger aktiv. Sie verhinderten durch ihr Engagement humanitäre Katastrophen. Ähnlich wie viele Mitmenschen stellte auch ich mir die Frage, wie und wobei ich am besten helfen könnte. Nach meinem ersten kurzen Impuls sofort tätig zu werden, richtete ich meine Unterstützung jedoch auf die unentgeltliche Begleitung von Organisationen und Freiwilligengruppen im Feld der Flüchtlingshilfe. In meinem Fokus stand die langfristige Unterstützung von HelferInnen im Sinne eines ‚langen Atems‘. In den letzten zwei Jahren konnte ich BürgerInnenversammlungen moderieren, Reflexionsrunden für Freiwillige und interkulturelle Begegnungen begleiten, sowie Organisationen bei der Bewältigung von Konflikten zwischen Freiwilligen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen beraten. Es war mir ein großes Anliegen meine Expertise in den Bereich der Flüchtlingshilfe einzubringen. Bei dieser Arbeit kam es immer wieder vor, dass sowohl hauptamtliche und freiwillige HelferInnen häufig über gegenseitiges Unverständnis klagten, was mich irritierte und die Grundlage für meine hier vorgestellten Überlegungen zum Helfen ist.

Der Zweck dieses Artikels ist, die zugrundeliegenden Ursachen für Spannungen und Konflikte zwischen hauptamtlichen und freiwilligen HelferInnen zu beleuchten und Ableitungen für die Praxis zu treffen. Im einleitenden und theoretischen Teil stelle ich den LeserInnen Grundlagen, Studienergebnisse und Bilder über das Helfen und die Zusammenarbeit zwischen professionellen und freiwilligen HelferInnen vor. Diese bilden den Rahmen für meine Erhebung in drei Bundesländern, bei der Leitfadeninterviews mit elf Hauptamtlichen und sechs Ehrenamtlichen in der Flüchtlingshilfe durchgeführt wurden. Zur Verdichtung der genannten Ursachen für Konflikte wird das Kulturanalysemodell nach Schein (2003) angewandt. Weiteres wird der Einfluss von unterschiedlichen Organisationsformen auf die Rollenerwartungen zwischen Hauptamtlichen und Freiwilligen beleuchtet.

In den Aussagen der TeilnehmerInnen wird deutlich, wie unterschiedliche Logiken der ‚richtigen‘ Hilfe und daran gebundene Erwartungen die Zusammenarbeit zwischen professionellen und freiwilligen HelferInnen beeinflussen und zu Konflikten führen. Auch wird sichtbar, welchen Einfluss die Organisationsform auf Logiken, Erwartungen und Zusammenarbeit hat. Die Folgerungen aus der Studie sind als Handreichungen für die Praxis

gedacht: Sie fokussieren u.a. auf ein dialogorientiertes Klären von gegenseitigen Erwartungen.

1 Über das Helfen im Allgemeinen

In diesem Kapitel werde ich Helfen unter den Aspekten der Empathie und des prosozialen Verhaltens diskutieren und die *aktuelle* Hilfsbereitschaft als Resonanzphänomen deuten. Dies soll dazu dienen das Helfen als eine Möglichkeit der Weltverbundenheit zu verstehen und das Engagement als kompetenten Versuch vieler, trotz des großen Leids nicht ohnmächtig zu werden und zu verstummen, sondern zu handeln.

Etymologisch kann die Herkunft des Begriffs *Helfen* nicht eindeutig erklärt werden, auffällig ist jedoch, dass dieses Wort in vielen Sprachfamilien Ähnlichkeiten aufweist und z.B. für „unterstützen, behilflich sein, förderlich sein, Heilung bringen“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2017) steht. Im Mittelhochdeutschen wird „helfen“ vor allem für „Beihilfe leisten“ (ebd.) verwendet. Menschen sind auf Hilfe angewiesen – von der Geburt bis zum Lebensabend; Helfen ist eine Interaktion und begleitet uns das ganze Leben. Die Formulierungen „Wir helfen!“ und „Uns wird geholfen!“ zeigen die Selbstverständlichkeit und Wechselseitigkeit dieser Handlungen.

Der Begriff des Helfens ist im Zusammenhang mit der Professionalisierung sozialer Arbeit unterschiedlich definiert und differenziert worden und wird im Folgenden noch genauer ausgeführt. Häufig wird der Begriff *Helfen* im professionellen Kontext vermieden und durch *Unterstützung* ersetzt. Mit *Helfen* wird im professionellen Kontext häufig Bedürftigkeit und eine Hierarchisierung zwischen den BeziehungspartnerInnen assoziiert (Lüssi 1995, 49). Trotz dieser eher negativen Konnotationen findet sich das Wort *Hilfe* auch als konstituierender Begriff für das Feld der Flüchtlings*hilfe* (Han-Broich 2011). Für diesen Text wird bewusst der Begriff *Hilfe* verwendet, weil dieser Begriff auch von InterviewpartnerInnen dieser Studie, am häufigsten von Freiwilligen, genannt wird, wenn sie ihre Tätigkeit beschreiben.

Was aber macht Helfen aus? Experimentalstudien von SozialpsychologInnen (vgl. Myers 2005, 660) über die Bedingungen von hilfreichem Verhalten verdeutlichen, dass wir eher helfen, wenn wir sehen, dass jemandem geholfen wird. Das bedeutet: Beobachtete Hilfe ist ansteckend! Darüber hinaus ist Helfen wahrscheinlicher, wenn eine Ähnlichkeit zwischen HelferIn und Helfer vorliegt und wenn wir der Meinung sind, dass die Hilfe gerechtfertigt ist. Weiters können die Unterschiede in der Bereitschaft zu helfen durch die erlebte Erziehung, verinnerlichte Normen und dem Erleben, mit dem eigenem Handeln wirksam zu sein, erklärt werden, wie Penner et al. 2004 in ihrem Überblicksartikel über bedeutsame Bedingungen für Hilfsbereitschaft referieren.

Eine negative Seite des Helfens wird durch das HelferInnensyndrom von Schmidbauer (1977) beleuchtet, das die Bedürftigkeit von vielen HelferInnen in die Diskussion einbringt. Er zeigt mit seinen Beobachtungen auf, dass viele Menschen helfen, um von eigenen Defiziten abzulenken bzw. sich über andere zu erhöhen: Helfen wird hier zu einer Art „Machtquelle“ und kann auch schaden – einerseits den HelferInnen, die ihr Selbstwertgefühl an die Bestätigung durch das Helfen binden, andererseits auch den Geholfenen durch daraus resultierende Unterdrückung und Abhängigkeit. Jedem Akt helfen zu wollen, wohnt eine

natürliche Asymmetrie inne, die zu Abhängigkeiten und nach Phasen des Engagements zu Resignation bei den HelferInnen führen kann, wenn keine Reflexion über die eigenen Motivationen und potenziellen Bedürftigkeiten stattfindet, die von Breithaupt auch als „dunkle Seiten“ von Hilfe bezeichnet werden (Breithaupt 2017, 22).

Helfen beinhaltet sowohl prosoziale, als auch altruistische Anteile und ist somit mit den Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme wie auch mit der Empathiefähigkeit verknüpft (vgl. Bateson 1987). Bateson (1987) kritisiert, dass Untersuchungen über das Helfen in erster Linie unter der Perspektive des eigenmotivierten Hilfsverhaltens untersucht werden. Dieser Aspekt von Hilfe wird prosoziales Verhalten genannt und ist für die helfende Person Nutzen maximierend (vgl. Paciello et al. 2012). Die Motive für derart geleitetes Verhalten liegen in der normorientierten Erwartung von Belohnung, Angst vor Bestrafung und der Reduktion von wahrgenommener Spannung, wenn nicht geholfen wird. In diesem Zusammenhang wird das Helfen im Sinne des Utilitarismus verstanden: Gebe ich jetzt, bekomme ich ein anderes Mal!

Altruistisches Helfen hingegen ist eine Fähigkeit des Menschen, Beziehungen zu gestalten. Selbstlose Hilfe resp. Altruismus setzt, jenseits des Erkennens einer zur Handlung auffordernden Situation, Empathie voraus. Empathie ist die Verbindung mit den Gefühlen, Gedanken und den Leiberfahrungen der Innenwelt des Gegenübers als Ausdruck menschlicher Solidarität:

„Etymologically, (from the Greek words ‘en’ and ‘pathos’) empathy means to enter somebody’s pain and grief and stay there (while ‘sym-pathos’ originally means ‘to suffer together’). This denotes two essential elements of empathy: there must be a minimum of personal contact and the intention must be to accompany.“ (Schmid 2001, 57)

Empathie ermöglicht emotionales Verstehen, Mitschwingen und Verbalisieren von Gefühlen und ist verbunden mit der Überzeugung und Fähigkeit, dem Gegenüber Antwort sein zu können (vgl. Paciello et al. 2012). Empathie kann als eine Mischung von angeborenen und durch die Sozialisation bedingten Fähigkeit verstanden werden (vgl. Breithaupt 2016), zeigt sich darin, dass sich der/die andere angesprochen und verstanden fühlt und ermöglicht durch Begegnung gemeinsame Kreation (vgl. Schmid/Rogers 1991) im Sinne eines Innehaltens, einer gemeinsamen Narration oder Schöpfung neuer Möglichkeiten. Weiters zeigt sich durch die Entdeckung der Spiegelneuronen, dass wir beim Beobachten von Handlungen unseres Gegenübers *bewegt* werden: „Die Spiegelneuronen so wurde festgestellt, verfahren vorhersagend (‘predictive’) und nicht schlicht reaktiv.“ (ebd., 186)

Einen weiteren Beitrag zum Verständnis von Hilfsbereitschaft liefert Rosa (2016) mit der Resonanzfähigkeit des Menschen. „Resonanz“ (Rosa 2016, 25) lässt uns nicht aufgrund des vorherrschenden Leidens verstummen, sondern vielmehr werden wir von hilfesuchenden Menschen bewegt. Wir erleben somit durch das Helfen eine Verbundenheit mit dem Menschlichen – in uns selbst und der Welt gegenüber. Helfen kann so zu einer „gelingenden Weltbeziehung“ (ebd., 35) beitragen, was eine Erklärung bieten kann, warum sich ganz viele Menschen *unserer Zeit* aktiv, auch größtenteils ohne Eigennutz, engagieren.

Das Engagement von tausenden Freiwilligen in der Flüchtlingsbewegung lässt sich wohl durch die Resonanz- und Empathiefähigkeit wie auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme des Menschen erklären. Viele freiwillige HelferInnen in der Flüchtlingsbewegung

geben an, dass sie - menschlich erschüttert ob der berichteten Schicksale von Mitmenschen - einfach nur helfen wollten. Durch die Erlebnisse beim Helfen wurden sie bestärkt und bestätigt, Teil von etwas Bedeutsamen in Verbindung mit Gleichgesinnten zu sein: *Helfen als Ausdruck der conditio humana*.

2 Über Haltungen und Bilder zur Hilfe

Ich habe doch nur helfen wollen! - So aber nicht!

Warum gibt es eigentlich eine Unterscheidung zwischen hilfreicher und nicht hilfreicher Hilfe? Was sind Bedingungen hilfreicher Hilfe? In diesem Teil befasse ich mich mit Paradigmen von Hilfe, dem Rollenverständnis von HelferInnen und den Auswirkungen auf Menschen, die Hilfe erhalten. Diese Paradigmen wirken als Grundannahmen über ‚richtige Hilfe‘ auf die Praxis ein.

2.1 Annahmen über das richtige Helfen

Es macht einen Unterschied, welche Unterstützung ein Mensch benötigt. So ist die Akutversorgung ein anderes Handlungsfeld als das Anbieten von Deutschkursen, die Begleitung bei Freizeitaktivitäten oder Beratung. Unterschiedliche Handlungsfelder spiegeln unterschiedliche Ansprüche wider – sowohl die der professionellen Community als auch die der hilfesuchenden Menschen. Es wird ein bestimmtes rollenkonformes Verhalten von beiden Seiten – von Seiten der HelferIn und auch seitens der Hilfesuchenden – erwartet, damit Hilfe überhaupt erbracht wird.

Helfen ist somit ein Prozess der Interaktion und findet unter bestimmten Annahmen statt. Diese Annahmen sind tradiert, werden meist implizit übernommen und prägen als Grundannahmen das Verständnis über ‚richtiges Helfen‘. Sie wirken paradigmatisch und legen so auch fest, was unter qualitätsvoller Hilfe verstanden werden darf und kann – Beispiele guter und schlechter Praxis von Hilfe können davon abgeleitet werden. Diese Paradigmen sind Bilder über die *richtige Hilfe* und werden im Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderung in Versorgungs-, Trainings- oder Selbstbestimmungsparadigma unterteilt (vgl. Schädler 2002). Diese Paradigmen sind aus Sicht des Autors auch auf den Bereich der Flüchtlingsarbeit übertragbar und legen die Antworten von HelferInnen auf folgende Fragen fest:

- Was brauchen hilfsbedürftige Menschen?
- Was bekommen hilfsbedürftige Menschen?

Antworten auf diese Fragen werden auch in Ausbildungen gelehrt und die jeweiligen Paradigmen bilden die Basis für die Einordnung der praktischen Erfahrungen. Im Alltag werden diese Paradigmen in Haltungen und Werturteilen, die das eigene Verhalten *ein-ordnen*, ausgedrückt. Die Paradigmen sind in konkreten Interaktionen häufig nicht mehr offensichtlich *sichtbar*, wirken aber in Argumentationen und Diskursen darüber, was in der sozialen Arbeit erstrebenswert ist, als auch in konkreten Handlungen und haben somit einen erheblichen Einfluss auf die Praxis. Erst durch Reflexionen wird deren Wirkung auf die

Praxis wieder *be-greifbar*. Paradigmen haben eine bedeutsame normative Kraft, weil sie Bedarf definieren und somit auch die Grenzen von Hilfe festlegen.

- *Versorgungsparadigma*: Im Versorgungsparadigma ist der Helfende der Wissende und Aktive, der vor allem Wert auf Schutz legt. Der hilfesuchenden Person kommt hier der Status von PatientInnen zu: Ein Wort, das sich von „Schmerz, Leid aushalten“ ableitet.
- *Trainingsparadigma*: Die Bezeichnung, die in der Sozialarbeit am häufigsten für Hilfesuchende verwendet wird, ist „KlientIn“. Dieses Wort heißt übersetzt der/die „Liegende“ und wird als „Schutzbefohlene/r“ übersetzt. In diesem Bild haben die KlientInnen Defizite und brauchen Übung, Training etc., um ein besseres Leben führen und sich integrieren zu können. Dabei sind sie auf Fachkundige angewiesen, die als ExpertInnen wissen, was hilft. Hierin zeigt sich bereits der Impetus von Hilfe zur Verbesserung der Lebensqualität. Während diese Logik viele Errungenschaften für KlientInnen ermöglicht, wird auch die Reparaturbedürftigkeit des Einzelnen sichtbar, die im darauf folgenden Paradigma des Empowerments überwunden werden möchte.
- *Selbstbestimmungsparadigma*: In diesem Bild ist der um Hilfe Fragende ‚kundig‘ im Sinne von ‚Können‘ und gestaltet sein Leben weitestgehend selbstbestimmt in größtmöglicher Eigenverantwortung. Der Fokus liegt auf Stärken der Person und auf der größtmöglichen Selbstbestimmung beim Prozess des Helfens (Stark & Lenz 2002).

2.2 ProfessionistInnen: Rollenbilder und Haltungen

Schein (2010) definiert am Ende seiner langjährigen Tätigkeit als Forscher und Berater in seiner Abhandlung über die Praxis und die Philosophie des Helfens, welche Rollen HelferInnen mit Blick auf die Beziehungsgestaltung einnehmen können und welche Antworten in Hinblick auf die Anliegen der Hilfesuchenden dadurch möglich werden (ebd., 64):

- Rolle der ExpertInnen, die informieren oder Dienste leisten.
- Rolle der HeilerInnen, die diagnostizieren und verschreiben.
- Rolle der ProzessberaterInnen, die eine möglichst gleichberechtigte Beziehung aufbauen und klären, welche Art von Hilfe benötigt wird.

Bereits aus diesen Rollen ergeben sich eine Fülle von Erwartungen und Bewertungen über hilfreiches und nicht hilfreiches Handeln. Sie können als eine Vertiefung zu den Rollenerwartungen an Professionelle in den Paradigmen gesehen werden. In Korrespondenz mit den oben beschriebenen Paradigmen entspricht die Rolle der ProzessberaterIn dem Paradigma der Selbstbestimmung. Die Haltung der ProzessberaterIn zeigt sich im Bemühen um eine dialogorientierte Aushandlung. Dazu werden Verhaltensweisen von professionellen HelferInnen gefordert, die Schein (2016) unter der Bezeichnung „Humble Consulting“ veröffentlicht hat. Diesem Hilfsansatz liegt zugrunde, dass die Qualität von Hilfe nicht in der nutzenorientierten Aufzählung von Hilfsmöglichkeiten liegt, sondern vielmehr in der Art des Fragens, die eine personale Begegnung ermöglicht (ebd., 183). Weiters wird in diesem Ansatz das gemeinsame und beidseitige Aushandeln und Reflektieren betont. Empathie wird hier zur Grundlage für emanzipatorische Hilfe im Sinne „eines staunenden Zusammentreffens mit der Wirklichkeit des Anderen“ (Guardini 1955, 226).

2.3 Freiwillige: Rollen, Aufgaben und Erwartungen

Fast jeder/jede zweite österreichische BürgerIn leistet unentgeltliche Arbeit für die Gemeinschaft, z.B. durch sein/ihr Engagement bei der Feuerwehr, in Vereinen oder im informellen Bereich wie der Pflege von Angehörigen (Sozialministerium 2015). Eindeutig leisten Frauen mehr Freiwilligenarbeit als Männer. Im Freiwilligenbericht heißt es: „es haben sich rund 3,3 Millionen Menschen freiwillig engagiert und zwar rund 2 Millionen Menschen formell in Vereinen oder Organisationen und rund 2,2 Millionen informell (z.B. in der Nachbarschaftshilfe)“ (ebd., 19). Und die Tendenz ist steigend. Ihr ehrenamtliches Engagement ist für viele Menschen selbstverständlich – sie führen folgende Beweggründe an:

- Mehrheitlich das Helfen an und für sich,
- Sinnvolles für die Gemeinschaft tun,
- das eigene Wohlbefinden steigern und
- die eigenen Kompetenzen erweitern (vgl. ebd., 34).

Ähnliche Motive berichten auch Han-Broich (2011) und Simsa et al. (2016) in ihren Studien über das Engagement in der Flüchtlingshilfe, wobei noch drei weitere Motivationen hervorgehoben werden:

- Helfen als politisches Zeichen,
- Helfen aus religiösen Gründen ,
- Helfen als Aktivität gegen das Gefühl der Passivität.

Das Engagement und die Beteiligung von Ehrenamtlichen sind einem Wandel unterworfen. Nach Han-Broich (2011) bewegt sich das Ehrenamt im Flüchtlingsbereich hin zu einem moderneren Ehrenamt. Während in früheren Zeiten ein Engagement langfristig und auch an das Commitment zu einer Organisation gebunden war, ist heute eine größere Flexibilität und Kurzfristigkeit der Hilfe zu beobachten. Freiwillige sind dabei immer weniger von der Organisation selbst beeindruckt, sondern vielmehr angezogen, unmittelbar und projektbezogen zu handeln.

Einen weiteren Einfluss auf die Praxis der Freiwilligenarbeit haben die Annahmen über die Funktion und Rollen von Freiwilligen die, je nach Organisationsform, unterschiedlich sind. So gibt es jene sozialen Organisationen, die sich als Freiwilligenorganisationen verstehen, und jene, die sich hauptsächlich aus bezahlter Arbeit für Hauptamtliche definieren und, wenn überhaupt, Freiwillige als Additiv zur Arbeit sehen. Unterschiedliche Annahmen über die Aufgaben von Freiwilligen haben einen erheblichen Einfluss auf die zugewiesenen Rollen für und die Anforderungen an Freiwillige in sozialen Organisationen. Müller-Kohlenberg, Kardorff & Kraimer (1994) fassen die folgenden Bilder über Freiwilligenarbeit zusammen:

- *Das substitutive Bild:* Hier findet die Arbeit nur durch Ehrenamtliche statt; ProfessionistInnen werden als DienstleisterInnen zugezogen.
- *Das komplementäre Bild:* Hier gibt es eine hohe Koordination und ähnliche Aufgabenbereiche. Dieser Abstimmungsaufwand benötigt viel Zeit und Eingehen aufeinander. Ebenso ist die Gefahr von Doppelgleisigkeiten erhöht.
- *Das supplementäre Bild:* Hier werden Freiwillige für Tätigkeiten eingesetzt, die Hauptamtliche aufgrund von Zeitressourcen nicht leisten können. Die Aufgabenbe-

reiche von Hauptamtlichen und Freiwilligen unterschieden sich eindeutig. In diesem Verständnis sind Freiwillige durch die Hauptamtlichen gesteuert und kontrolliert.

3 Über das Organisieren von Hilfe

Im diesem Teil beleuchte ich die Grundlagen und aktuellen Herausforderungen von sozialen Organisationen in Österreich und mache das Spannungsfeld zwischen Dienstleistungsorientierung und gesellschaftspolitischer Interessensvertretung sichtbar. Dieses Spannungsfeld ist nicht nur genuin in sozialen Dienstleistungsorganisationen angelegt, sondern wirkt auch in den Alltag der MitarbeiterInnen, die einen Widerspruch zwischen Mission und vorgegebenen Auftrag oder einen Bruch zwischen bezahltem Leistungsportfolio und dem realen Bedarf bewältigen müssen. Darüber hinaus gebe ich einen Überblick zu österreichischen Studienergebnissen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Hauptamtlichen und Freiwilligen aus den Jahren 2015 und 2016 im Bereich der Flüchtlingshilfe.

Organisierte Hilfe findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern sie ist Ausdruck der gesellschaftlichen Entwicklung, die vor allem von Foucault (1994) in seinem Werk „Überwachen und Strafen“ beeindruckend skizziert wurde. Ein Wesensmerkmal von sozialen Organisationen ist demnach das Gestalten von Ambivalenz zwischen Hilfe und Normierung und das Finden eines Umgangs in diesem Spannungsfeld. Somit liegt die täglich zu bewältigende Herausforderung von sozialen Organisationen in der Gestaltung dieser Ambivalenz und nicht in dessen Auflösung (vgl. Herzka 2013).

In der historischen Betrachtung sind in Österreich vor allem Kirchen und Parteien Initiatoren von sozialen Organisationen (vgl. Pennerstorfer/Schneider/Badelt 2013). Soziale Organisationen sind auch marktgetrieben und ein Geschäftsmodell: Die „Sozialwirtschaft ist ein Sektor beachtlichen Ausmaßes“ (Sozialwirtschaft Österreich 2017). In Österreich werden diesem Sektor etwa 6.600 privatrechtliche Organisationen zugeordnet. Dieser Bereich ist von Wachstum geprägt und stellt, neben dem Handel, die wichtigste Branche mit über 210.000 Arbeitsverhältnissen dar, was 5.2% aller Erwerbsverhältnisse entspricht. Gegenwärtig lässt sich eine Tendenz zur Privatisierung des Sozialen erkennen, im Flüchtlingsbereich ist z.B. die Versorgung der Erstankommenden auch an eine Profit-Organisation weitergegeben worden. Weitere Deregulierungen scheinen zu folgen und in nächster Zeit wichtiger zu werden. Meyer und Simsa bezeichnen diese Entwicklung als ein „Verschwimmen von Grenzen“ (Meyer/Simsa 2013, 515).

Für die Bezeichnung von sozialen Unternehmen hat sich der Begriff Non-Profit-Organisation durchgesetzt. Unternimmt man den Versuch einer Kategorisierung, wird oftmals auf das „John Hopkins Project“ verwiesen (Meyer/Simsa 2013, 8). NPOs werden dort in Abgrenzungen zu staatlichen und Profit-Organisationen wie folgt beschrieben:

- NPOs weisen ein Mindestmaß an formaler Organisation auf.
- NPOs sind nicht in staatlicher, sondern in privater Hand.
- NPOs sind nicht auf Gewinn aufgebaut.
- NPOs weisen zumindest ein Minimum an Selbstverwaltung in ihren Organisationen auf.
- NPOs sind durch ein Mindestmaß an Freiwilligenarbeit gekennzeichnet. (Vgl. ebd.)

Die Landschaft der NPOs ist vielfärbig und variiert zwischen basisorientierten, marktorientierten und verwaltungsorientierten Organisationslogiken und -formen (vgl. Gössler/Schweinschwaller 2008). Zusätzlich kann zwischen Service- und/oder Voice-Organisationen differenziert werden: Service-Organisationen bieten Dienstleistungen, wie z.B. Unterkünfte oder Deutschkurse an und werden überwiegend von der öffentlichen Hand finanziert. Voice-Organisationen vertreten die Interessen ihrer Zielgruppe, sind meist durch Spenden finanziert und werden NGOs genannt (Non-Governmental-Organisation, z.B. *SOS Mitmensch*). Mischformen zwischen Service und Voice werden zunehmend Alltag denn die Ausnahme. Beiden Formen, den Service- und Voice-Organisationen, ist gemein, dass sie nicht zu Gewinnzwecken gegründet wurden.

Der Interessensausgleich zwischen Service und Voice ist ebenso anstrengend wie auch Schauplatz zahlreicher Konflikte im Arbeitsalltag: So sind Dilemmata aufgrund der Verpflichtung gegenüber mehreren Stakeholdern vorprogrammiert. Auch das Erleben, dass Vorgaben der öffentlichen Verwaltung mehr Gewicht als die Orientierung am alltäglichen Bedarf haben, ist ein potenzielles Konfliktfeld. Aktuell stellen die politischen Entwicklungen in Österreich manche NPOs vor eine Zerreißprobe: Soll gegen finanzielle Kürzungen für Flüchtlinge, die in manchen Bundesländern bereits vollzogen wird, offensiv protestiert werden oder eben nicht, um das Risiko des möglichen Auftragsverlusts zu vermeiden?

Gleichzeitig wird gerade aber auch im Jahr 2015 und 2016 bei der Organisation von sozialer Hilfe sichtbar, dass neue Organisations- und Kooperationsformen jenseits der bekannten NPOs gefunden und erprobt werden, die in der Studie berücksichtigt werden.

3.1 Zusammenarbeit zwischen hauptamtlichen MitarbeiterInnen und Freiwilligen

Im österreichweiten Freiwilligenbericht (Sozialministerium 2015) wird von einem Großteil der befragten Freiwilligen die Zusammenarbeit mit hauptamtlichen MitarbeiterInnen als sehr gut beschrieben. Ebenso wird die Wertschätzung der hauptamtlichen MitarbeiterInnen von über 90% der Freiwilligen positiv bewertet. Bei zivilgesellschaftlichen Initiativen ist die Wertschätzung von hauptamtlichen MitarbeiterInnen am geringsten (Zustimmung bei ca. 60%).

In der Flüchtlingshilfe wird die Zusammenarbeit mit sozialen Organisationen von 29% sehr positiv und von 64% der Befragten überwiegend positiv beurteilt. Gemeinsame Absprachen werden durchaus von beiden Seiten als Herausforderung erlebt. Als Gründe für die Reduktion von persönlichem Engagement werden vor allem die zeitliche und psychische Belastung, gefolgt von persönlichen Problemen und mangelnder Wertschätzung durch die Profis genannt (Zusammen Helfen in Oberösterreich, 2016). Bei der Bewältigung der Flüchtlingsbewegung werden folgende Themen als Grundlagen für Schwierigkeiten berichtet (vgl. Simsa et al. 2016, 37 ff): Das temporäre Überangebot, unklare Anforderungen, Einschränkungen durch Organisationen und hoher Zeitdruck. Des Weiteren werden Unklarheiten über die verschiedenen Aufgaben angeführt. Viele Freiwillige und hauptamtliche MitarbeiterInnen selbst sind sich oft unklar darüber, wer in welchem Namen handeln darf, wer welche Informationen erhält und wem welche Kompetenzen zukommen.

Im Rahmen einer qualitativen Studie nannten befragte Freiwillige im Flüchtlingsbereich u.a. folgende Wünsche für die zukünftige Zusammenarbeit mit Organisationen (vgl. Sta-

cheder & Stöhr 2016): Wertschätzung und Vertrauen, bessere Planung von Unterstützungsangeboten, gute Anleitung sowie Kontakt zu anderen Freiwilligen. Wenn Freiwillige über die Zusammenarbeit mit ProfessionistInnen klagen, dann darüber, dass sie sich zu wenig wertgeschätzt fühlen und die ProfessionistInnen beim Helfen zu wenig aktiv sind. Auf Seiten der ProfessionistInnen wird der Umgang der Freiwilligen mit den Betroffenen wiederum als dominant und bevormundend beschrieben. Diese Zuschreibungen könnten Ausdruck von ungeklärten paradigmatischen Annahmen und deren impliziten Bildern sein. Diese wechselseitigen Attributionen und ihre Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zu ergründen, stellen den Hauptzweck der Studie dar.

3.2 Jenseits des Offensichtlichen – Das Kulturanalysemodell von Schein

Diese oben angeführte mangelnde Wertschätzung kann als ein Ausdruck der Kultur der Zusammenarbeit zwischen hauptamtlichen MitarbeiterInnen und Freiwilligen verstanden und durch das Modell zur Kulturanalyse nach Schein (2003) geordnet und analysiert werden. Edgar Schein definiert Kultur in Organisationen als eine Möglichkeit Ereignisse zu ordnen und zu deuten: „Kultur besteht aus den gemeinsamen unausgesprochenen Annahmen, die eine Gruppe bei der Bewältigung externer Aufgaben und beim Umgang mit internen Beziehungen erlernt hat.“ (Schein 2003, 175) Dieses Modell kann sowohl zur Analyse der Gesamtorganisation wie auch zur Analyse von einzelnen Teilaspekten der Organisationskultur genutzt werden, um die Wirkung von Erklärungsmustern, Spielregeln und Grundannahmen zu verdeutlichen. In der vorliegenden Studie werden die Zuschreibungen und Deutungen der InterviewteilnehmerInnen in Bezug auf Spannungen und Konflikte anhand dieses Modells analysiert.

Häufig wird das Modell als Eisberg dargestellt (Abbildung 1) und für den praktischen Gebrauch in die Ebene des Beobachtbaren, die Ebene der praktischen Handlungsmuster, die Ebene der Strukturen und deren Spielregeln und die Ebene der mentalen Modelle mit Basisannahmen unterteilt, die zusammenwirken und miteinander verbunden sind.



Abbildung 1: Das Eisbergmodell orientiert an Schein (2003).

Unter zur Hilfenahme dieses Modells wird offenkundig, dass es z.B. bei Konflikten jenseits des Sichtbaren an der Oberfläche, oftmals noch einen erheblichen Anteil an Unsichtbarem und somit implizit wirkenden Annahmen gibt. Eine Analyse dieser Annahmen kann nach diesem Modell sichtbar machen, was – bezogen auf den Bereich der Flüchtlingshilfe – Ursachen für Spannungen in der Zusammenarbeit sind. So kann die Deutung des Oberflächenphänomens *zu wenig Wertschätzung* durch Hauptamtliche oder *zu starke Dominanz* der Freiwilligen auf divergente Basisannahmen, die als mentale Modelle dienen, mittels der vorgestellten Paradigmen und Rollenerwartungen der Akteure erklärt werden.

4 Über das Zusammenspiel von sozialen Organisationen, hauptamtlichen MitarbeiterInnen und freiwilligen HelferInnen: Studienergebnisse

Während in den referierten Studien die Herausforderungen der Zusammenarbeit explorativ erhoben wurden, werden in der von mir durchgeführten qualitativen Studie Hintergründe und Ursachen für auftretende Konflikte und Spannungen beleuchtet. In Summe wurden im Zeitraum zwischen Dezember 2016 und Februar 2017 siebzehn Leitfadenterviews in drei Bundesländern mit elf Hauptamtlichen und sechs Ehrenamtlichen durchgeführt. Der Fokus der Untersuchung liegt in der Ergründung von Problemen und deren Ursachen in der Freiwilligenarbeit. Die Ergebnisdiskussion orientiert sich dabei am Modell der Kulturanalyse von Schein, der auf die Bedeutung von Annahmen als Grundlagen in der Bearbeitung von Konflikten in Organisationen verweist (2003). Es wird besonders beleuchtet, welchen Einfluss Muster, Strukturen und mentale Modelle auf Konflikte in der Zusammenarbeit zwischen Hauptamtlichen und Freiwilligen in der Flüchtlingsarbeit haben. Die Jahre 2015 und 2016 waren für alle Beteiligte in der Flüchtlingshilfe eine Pionierphase in der adäquaten Organisation von Hilfe. Deshalb wurden unterschiedlichen Organisationsfor-

men für die Erhebung gewählt (vgl. Kühl, Strodtholz & Taffertshofer 2009). Diese werden im Folgenden vorgestellt.

Organisationsform 1: Ehrenamtlichenkreis auf Gemeindeebene

Diese Initiative ist von politisch engagierten Bürgerinnen und Bürger als VertreterInnen einer zivilgesellschaftlichen Organisation 2015 gegründet worden. Diese Organisationsform wird von einer Freiwilligen koordiniert - sie steht als Ansprechperson und Vernetzerin zu Verfügung. Die Gründungsenergie dieses Kreises liegt in der bestmöglichen Integration der Ankommenden und kann als proaktive Initiative der Gemeinde verstanden werden, die von politischen RepräsentantInnen, den in der Gemeinde ansässigen NPOs und VertreterInnen von öffentlichen Einrichtungen (z.B. Schule) unterstützt wird. Die Erhebung fand nach einer Koordinationssitzung als Gruppendiskussion mit sieben Personen statt (drei Freiwillige, vier Hauptamtliche und zwei VertreterInnen von Behörden).

Organisationsform 2: NPO mit Erfahrung im Feld der Flüchtlingshilfe und im Freiwilligenengagement

Diese Organisation ist eine etablierte und im Feld der Flüchtlingshilfe erfahrene NPO. Sie verfügt über langjährige Erfahrung im Feld der Flüchtlingshilfe und weist ein differenziertes Freiwilligenmanagement auf. Die Herausforderung dieser Organisation lag im Jahr 2015 in der Bereitstellung und Organisation der Hilfe für eine große Anzahl an Ankommenden und der Integration der vielen Freiwilligen, die helfen wollten. Die Interviewteilnehmerinnen waren jeweils drei Führungskräfte aus dem Bereich der Flüchtlingshilfe, die für das Freiwilligenmanagement zuständig sind.

Organisationsform 3: NPO ohne Erfahrung im Feld der Flüchtlingshilfe und im Freiwilligenmanagement

Diese NPO hat viel Erfahrung in der Betreuung mit anderen Zielgruppen, jedoch nicht mit Flüchtlingen. Die Organisation übernahm im Jahr 2015 eine Flüchtlingsunterkunft, in der die Betreuung vor Ort bereits Freiwillige übernommen hatten. Es wurden Einzelinterviews mit vier Führungskräften und drei Freiwilligen durchgeführt.

Die Auswertung des aufgezeichneten Datenmaterials orientiert sich an Zepkes (2016, 99) eklektischem Ansatz zur Strukturierung von Daten. Die Interviews wurden transkribiert und das erhobene Datenmaterial zu Kategorien verdichtet. Diese Kategorien werden diskutiert und mit Zitaten illustriert¹. Einige interessante Aspekte wie z.B. Forderungen nach einer besseren Zusammenarbeit von Freiwilligen mit Behörden, werden hier nicht weiter vertieft dargestellt, sondern seien hier nur erwähnt. Auch auf eine detaillierte Darstellung der genannten Motive wird verzichtet. Es sind nur jene angeführt, die als Ursachen für Spannungen genannt werden. Aufgrund der geringen Fallzahl und der Diversität der Kon-

1 Die angeführten Zitate werden in Anführungszeichen und der besseren Unterscheidung halber kursiv gesetzt.

texte ist die Aussagekraft der Ergebnisse klarerweise eingeschränkt. Die Studie und deren Ergebnisse soll zu weiteren Untersuchungen anregen.

Besonders einheitlich formulieren alle Befragten, dass eine Integration von Flüchtlingen nicht ohne Freiwillige gelingen kann. Es sind jedoch nicht nur Kostengründe hierfür von Bedeutung, vielmehr kann durch Freiwillige das Ankommen in der Gemeinde besser gelingen, weil Freiwillige nicht nur ihr Engagement, sondern auch ihr Umfeld, ihre Kontakte und ihr Wissen um Gegebenheiten vor Ort einbringen. Ebenso sei vorweg darauf hingewiesen, dass sowohl freiwillige als auch hauptamtliche MitarbeiterInnen unabhängig von der Organisationsform betonen, dass die weiter unten genannten und ausgeführten Probleme und Herausforderungen nur in geringem Ausmaß vorkamen. Weiters wird von allen hauptamtlichen MitarbeiterInnen Anerkennung für das Engagement von Freiwilligen ausgesprochen – deren Mut, sich einzulassen, wird Respekt bekundet. Auch wird bei den meisten hauptamtlichen MitarbeiterInnen Dankbarkeit für den neuen Blick von Freiwilligen auf die eigenen Routinen geäußert. Die Freiwilligen hingegen betonten überwiegend, dass die Anforderungen an hauptamtliche MitarbeiterInnen in der Betreuung der vielen Ankommenden 2015 sehr hoch waren.

4.1 Spannungen und Konflikte zwischen Freiwilligen und Hauptamtlichen

Es zeigen sich problematische Themenbereiche, wie sie in Tabelle 1 exemplarisch verdichtet dargestellt sind. Es treten – unabhängig von den Organisationstypen – Schwierigkeiten in Bezug auf verschiedene Erwartungshaltungen und Kompetenzüberschreitungen *und* bei der Nichtbeachtung von vorhandenem Wissen auf. Ebenso werden Vorgaben der Organisation als störend für die Zusammenarbeit bezeichnet. In den Ankerbeispielen werden die Nennungen von Hauptamtlichen (HA) und Freiwilligen (F) differenziert.

Spannungen und Konflikte (Kategorien)		
Ehrenamtlichenkreis	NPO mit wenig Erfahrung im Feld der Freiwilligenarbeit	NPO mit viel Erfahrung im Feld der Freiwilligenarbeit
Erwartungshaltung		
Erwartungshaltung der Freiwilligen. Zusammenarbeit mit allen Institutionen und Beteiligten (F), Bilder von Hilfe (HA).	Erwartungshaltungen und Enttäuschungen. Bilder von Hilfe (HA), zu wenig keine Dankbarkeit der Hauptamtlichen und Flüchtlinge (HA), wenig Einfluss (HA und F), und wenig Kommunikation (HA und F).	Erwartungshaltung (nur HA befragt). Lebenserfahrung vor Ausbildung, Dominanz, Bilder von Hilfe.
Zuständigkeiten		
Unklare Zuständigkeiten. Verlust an Informationen durch wenig Abstimmung (F). Abgrenzung der Hauptamtlichen (HA und F)	Kompetenzüberschreitungen (Schreiben im Namen des Betroffenen), Dominanz (HA und F)	Grenzüberschreitungen (nur HA befragt). Ungenehmigte Ankäufe, Anrufe und Nachfragen bei Behörden, die Schaden könnten
Wissen		
Zu wenig vertieftes Fachwissen der MitarbeiterInnen und Ansprechpartner in den Behörden (HA und F).	Nichtbeachtung des Wissens der Freiwilligen (HA und F).	Unerfahrenheit von neuen MitarbeiterInnen (nur HA befragt).
Vorgaben		
Einschränkende Vorgaben der Organisation (HA und F) (Grundversorgung zu wenig).	Einschränkende Vorgaben. Veränderungen der Abläufe durch Hauptamtliche (HA und F).	Einschränkende Vorgaben der Organisation (nur HA befragt). (Auftrag und Vorgaben, Hausordnung)

Tabelle 1: Probleme zwischen Hauptamtlichen (HA) und Freiwilligen (F)

Spezifische Einzelnennungen von Freiwilligen beziehen sich auf Konflikte durch zu wenig Kommunikation der Freiwilligen untereinander und konkurrierende Ansichten unter den Freiwilligen.

Im Rahmen der Interviews mit hauptamtlichen MitarbeiterInnen werden in jedem Gespräch die Anerkennung der Entschlossenheit der Freiwilligen - unabhängig von der Organisationsform - betont: „Die haben sich einfach so, voll eingelassen!“. Gleichzeitig werden auch die belasteten Seiten des Engagements, die Überschätzung und das „Auspowern“ angeführt.

Beispiele dafür sind das Nicht-aufhören-Können wie auch Handlungen, die Flüchtlingen schaden können – zum Beispiel Anrufe bei öffentlichen Behörden, um Druck zu machen.

Auch die Hauptamtlichen sprechen von der Herausforderung mit den vielen und sehr ergreifenden Fluchtgeschichten umzugehen. Es wird mehrfach davon erzählt, dass es für alle HelferInnen schwer ist abzuschalten, wenn das Thema in der Außenwelt omnipräsent ist: Und dann sind laut Hauptamtlichen in der Innenwelt „*die vielen Geschichten im Kopf*“, ebenso für Freiwillige.

Überengagement und Überlastung führen zwischen Hauptamtlichen und Freiwilligen auch zu Problemen, vor allem wenn die Kommunikation darüber abgelehnt wird. Hierbei wird eine Herausforderung im Freiwilligenmanagement deutlich sichtbar: Wie kann man Personen begegnen, die sich selbst überfordern und gleichzeitig keine Unterstützung annehmen? Das Handlungsspektrum wird hierbei noch eingeschränkter wahrgenommen als bei hauptamtlichen MitarbeiterInnen. Eine Antwort darauf wird im Laufe der Ergebnisinterpretation entwickelt und wird hier mit dem Begriff *Erwartungsmanagement* vorweggenommen.

4.2 Konflikterkundung & -erklärung auf Musterebene

Interessant ist, dass in den Interviews durchaus auch kritische bzw. negative Motivationen von Freiwilligen genannt werden, die in den vorgestellten Studien noch nicht angeführt sind und deshalb vertieft diskutiert werden. Diese Motive werden allerdings nur von hauptamtlichen MitarbeiterInnen eingebracht. Sie zeigen im Sinne des Kulturanalysemodells von Schein, dass Probleme mit Freiwilligen, zum Beispiel in Bezug auf Grenzüberschreitungen oder persönliche Verausgabung, mit dem Muster einer individualisierten Ursachenzuschreibung – demnach als persönliches Defizit einiger Freiwilliger – erklärt werden. Dieses Erklärungsmuster nutzen die InterviewpartnerInnen um zwischen *geeigneten* und *nicht geeigneten* Verhaltensweisen von Freiwilligen zu unterscheiden. Es findet eine Ursachenerklärung statt, die als Personalisierung charakterisiert werden kann. Diese Form der *Personalisierung* sollte jedoch nicht nur negativ verstanden werden sondern durchaus auch, im Sinne von Schmidbauer (1977), als ein wichtiges Entscheidungskriterium für Mitglieder von sozialen Organisationen um Grenzen zu ziehen: solange diese Personalisierungstendenzen einer ständigen Reflexion unterworfen sind.

4.2.1 Dominante und empathische HelferInnen

Das deutlichste Beispiel im Sinne der personalisierten Ursachenzuschreibung kann in der Nennung von Typen von freiwilligen HelferInnen gesehen werden. Das Muster der Personalisierung – d.h. das Muster, z.B. Probleme mittels eines in der Person liegenden Unvermögens zu erklären – setzt sich insofern noch weiter fort, als dass von VertreterInnen des Organisationstyps mit viel Erfahrung im Feld der Flüchtlingsarbeit und dem Ehrenamtlichenengagement (Organisationsform 2) Typen von HelferInnen benannt werden. Eine so deutliche Unterscheidung wird von keiner der beiden anderen Organisationsformen getroffen. Die eine Gruppe sind selbsternannte „*ver- und umsorgende HelferInnen*“ – auch „*dominante HelferInnen*“. Sie verstehen das Helfen als „*bei der Hand nehmen und führen, dorthin,*

wo sie es für richtig hielten. ... Bemuttern und Betütteln.“ Dieser HelferInnentyp legt eine „Dominanz an den Tag“. Diese Gruppe wird im Laufe der Zeit frustriert und zeigt sich auch „persönlich gekränkt“. Dieser HelferInnentyp wird besonders von den hauptamtlichen MitarbeiterInnen als herausfordernd erlebt. Als ein Grund für Spannungen werden auch Unsicherheiten auf Seiten der hauptamtlichen MitarbeiterInnen genannt, da sich dominante HelferInnen auf ihre Lebenserfahrung, ihren Status und auf ihr Alter beriefen, um so ihre Sicht der Dinge durchzusetzen. Die Abbruchquote dieser Gruppe ist deutlich erhöht gegenüber dem zweiten HelferInnentyp der „zuhörenden HelferInnen“. Die „zuhörenden“ HelferInnen, die „sind offener gewesen, die nicht genaue Vorstellung gehabt haben, wie sich die Flüchtlinge zu verhalten haben, sondern die gesagt haben, ich bin da, ich helfe, ich höre zu...“. Diese werden auch als „rücksichtsvoll und einfühlsam“ bezeichnet. In der Beschreibung dieses Typen zeigt sich die Bedeutung von Empathie für die Arbeit mit Menschen.

4.2.2 Ausnützen der Situation

Es wird von einem Fall berichtet, auf den das Motiv der persönlichen Bereicherung durch die freiwillige Hilfe zutrifft. Dieser Tatbestand wird nach einer Pause im Redefluss in der Gruppendiskussion von einer hauptamtlichen Vertreterin der Ehrenamtlicheninitiative beschrieben und von allen anwesenden FunktionsträgerInnen bestätigt.

4.2.3 Helfen als Kompensation

In den Interviews wird von einigen hauptamtlichen MitarbeiterInnen darauf verwiesen, dass vereinzelt Freiwilligen das Helfen als Ablenkung von persönlichen Problemen bzw. der eigenen Leere dient bzw. dazu wurde: „Helfen wurde Lebensmittelpunkt.“ Das kann kurzfristig zu einem Hoch führen, langfristig jedoch können erhebliche Schwierigkeiten, z.B. in Bezug auf Belastbarkeit und Abgrenzung, beobachtet werden.

Auf Musterebene wirken natürlich auch die Ebene der Strukturen und die Ebene der Grundannahmen, die in den folgenden Ergebnissen verdichtet dargestellt sind.

4.3 Konflikterkundung & -erklärung auf Strukturebene

Auf der Ebene der Strukturen können der chaotische Beginn mit hohen Erwartungen sowie Vorgaben der Organisation identifiziert werden, die als selbstgemachte oder als vorgegebene Spielregeln wirken. In beiden Aspekten wirken Erwartungen, die sich einerseits an der Oberfläche als Spannungen in der Zusammenarbeit zeigen und andererseits tieferliegend von mentalen Modellen/Grundannahmen beeinflusst sind.

4.3.1 Chaotischer Beginn mit hohen Erwartungen

Als eine weitere Erklärung für Spannungen in der Zusammenarbeit, vor allem im Jahr 2015, wird der chaotische Beginn und der hohe Enthusiasmus beschrieben. Viele Einrichtungen mussten aufgebaut werden und die Kunst des Organisierens – von wem auch immer – war die termingerechte „Improvisation“. Einige Spannungen werden über die Unklarheiten am Beginn berichtet: „Wer ist wofür verantwortlich?“ und auch „Was brauchen die Ankommen-

den?“ Entwickelte Aufgabenbeschreibungen und Hausordnungen, um z.B. dem Ruhebedürfnis der Flüchtlinge zu entsprechen, führten bei vielen zu Entlastung und Orientierung, jedoch bei einigen Freiwilligen auch zu Enttäuschungen.

„Wir schaffen das!“ Dieser Satz der deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel ist ein zentraler Satz im Herbst 2015. Die Stimmung in diesem Herbst wird als emotionaler „Höhenflug“ und „anstrengend“ sowohl von Hauptamtlichen und Freiwilligen bezeichnet. Diese positive Konnotation der Pionierphase zeigt sich vor allem bei den VertreterInnen des Ehrenamtlichenkreises und der NPO, die neu im Feld der Flüchtlingshilfe waren. Die anfänglich gute Stimmung vor Ort aktivierte viele HelferInnen zu noch mehr Hilfe, es steigerte die Erwartungen und kann als selbstgemachte und sich verstärkende Spielregeln aufgefasst werden. In diesem Kontext wirkte Hilfe ansteckend wie folgendes Zitat einer hauptamtlichen Mitarbeiterin zeigt:

„...Hilfe gebraucht wird, und das war ein sehr befriedigendes Gefühl für die und für uns alle, also das war das Gefühl, das uns geeint hat.“

Interessanterweise äußert keiner der interviewten Freiwilligen, dass Erlebnisse wie die Silvesternacht oder Terroranschläge in Deutschland einen Einfluss auf ihre Motivation hatten. Sehr wohl aber werden unterschiedliche Sichtweisen unter den HelferInnen über deren Zuständigkeiten und das Zurückweisen von Hilfsangeboten durch die Flüchtlinge als Einflussfaktoren auf die Motivation benannt.

Von Seiten der Hauptamtlichen wird betont, dass sich die anfänglichen Schwierigkeiten mit der Zeit legten und die zum Erhebungszeitpunkt noch tätigen Freiwilligen einen Umgang mit den hohen Erwartungen und potenziellen Enttäuschen gewonnen haben. Es werden von ungefähr der Hälfte der hauptamtlichen MitarbeiterInnen Vergleiche mit der eigenen beruflichen Entwicklung getroffen. Eine hauptamtliche Mitarbeiterin stellt diese so dar.:

„Da rangegangen bin ich sicher mit einem ganz paternalistischen Ansatz, wie wir auf der ... gelernt haben, dass ich weiß was gut ist für meine Klienten und Klientinnen ist. Alleine die Sprache hat sich geändert, weil ich das Wort nicht mehr verwende und der Prozess der vor allem sich dann auch verstärkt hat durch die Auseinandersetzung mit NutzerInnenpartizipation, d.h. dass ich mehr Verantwortung bei den Nutzern lasse und ihnen vermehrt auf Augenhöhe begegne. Das sehe ich als größte Entwicklung, die meine Berufslaufbahn begleitet hat. ...Diesen paternalistischen Ansatz, wir wissen, was gut ist für dich, du bist jetzt in Österreich, und wir zeigen dir, was gut ist. Den habe ich auch wahrgenommen.“

4.3.2 Vorgaben der Organisation und Selbstregulation der Freiwilligen

Vorgaben verkörpern die Bilder und Annahmen darüber, was in einer Organisation verfolgt wird und sind Magneten der Aufmerksamkeit für ihre Mitglieder. In den Vereinbarungen zwischen Auftraggeber und NPOs werden Leistungen festgelegt, die die Grundlage der Finanzierung für NPOs darstellen. Diese Festlegung ermöglicht einerseits Orientierung, andererseits wird auch nur mehr das angeboten, was bezahlt wird, unabhängig wie sich der Bedarf im Einzelfall darstellt. Der vorgegebene Rahmen und Vorgaben wirken als ein Korrektiv und bedingen eine Regulation des Handelns:

“Weil als Ehrenamtlicher kann ich mich ausschließlich auf die Hilfe für den Mitmenschen konzentrieren. Als Hauptamtlicher habe ich auch verlangte Strukturen einzuhalten, habe Vorschriften und Bestimmungen einzuhalten und habe dadurch einen gewissen Rahmen vorgegeben, der mir als Ehrenamtlicher eigentlich nicht wirklich wichtig ist.“

Hier zeigt sich eine deutliche Differenzierung zwischen hauptamtlichen MitarbeiterInnen und Freiwilligen. Beide Seiten betonen in den Interviews, dass bestimmte Regeln und Abmachungen als Ausdruck gegenseitiger Verbindlichkeit wichtig sind. Dennoch hinterfragen Freiwillige Vorgaben und Einschränkungen bezogen auf das Leistungsspektrum, vor allem wenn es sich um Auffassungsunterschiede im Einzelfall handelt. Viele Freiwillige möchten Helfen, und für sie sind diese Vorgaben mehr einschränkend als hilfreich. Auch das Nicht-Wissen um die Vorgaben der Organisation wird vereinzelt als Schwierigkeit zwischen beiden Akteuren beschrieben.

Gleichzeitig wird von vielen Hauptamtlichen das Arbeiten ohne strenges Korsett zu Beginn als eine befreiende Ressource gesehen und die „Hartnäckigkeit“ und „Flexibilität“ der Freiwilligen positiv hervorgehoben. Natürlich birgt das Arbeiten auch die Gefahr des „Sich-Verbeißen“ und „des Schadens“ für die Betroffenen. In diesem Zusammenhang wird von allen hauptamtlichen MitarbeiterInnen auch erwähnt, dass Regeln und Vorgaben hilfreich für die täglich notwendige, persönliche Abgrenzung in der sozialen Arbeit sind.

Die Organisation mit der längsten Erfahrung im Freiwilligenmanagement zeigt sich am differenziertesten im Umgang mit Freiwilligen. Es gibt z.B. ein bestimmtes Aufnahme-prozedere und eine Freiwilligenmappe. Durch die vielen Freiwilligen und die unterschiedlichen Erwartungen beider Seiten, kam es - ohne dass dies intendiert war - zu einer Verteidigungshaltung um die Rolle von Freiwilligen vor allem bei jenen, die sich nicht den Vorgaben unterordnen wollten. Eine weitere Ursache für anfängliche Konflikte kann auch darin bestehen, dass durch dieses Vorgehen das Bedürfnis nach Autonomie der Freiwilligen gestört wurde (Güntert 2014). Im Gegensatz dazu investieren die beiden Organisationen, die sich im Aufbau ihres Verständnisses zur Freiwilligenarbeit befanden, mehr in die Abstimmung und das Eingehen auf die Erwartungen der Freiwilligen, was gegenseitiges Verständnis erleichtert.

4.4 Konflikterkundung & -erklärung auf Ebene der mentalen Modelle bzw. Grundannahmen

Auf Ebene der Grundannahmen und mentalen Modelle kann der Einfluss von Paradigmen, Bildern zu Rollen und Funktionen von Freiwilligen deutlich gemacht werden. Als Fundament bieten mentale Modelle einen Erklärungsansatz für die sichtbargemachten Strukturen und Muster. In den geführten Interviews werden unterschiedlichen Annahmen über *richtige Hilfe*, die sich durch die Paradigmen Versorgung und Selbstbestimmung (vgl. Schädler 2002) erklären lassen und je nach Organisationsform unterschiedliche Bilder und Erwartungen an Freiwillige (vgl. Müller-Kohlenberg/Kardorff /Kraimer 1994) identifiziert.

4.4.1 Unterschiedliches Verständnis von Hilfe schafft Reibungsflächen

Als häufigste Quelle für Konflikte werden von hauptamtlichen MitarbeiterInnen die divergenten Grundannahmen als mentale Modelle über *richtige Hilfe* benannt, wie weiter oben unter den Paradigmen (vgl. Schädler 2002) dargestellt wurde. Vor allem betrifft das jene Freiwilligen, die keine spezifische Ausbildung oder wenig Erfahrung in der Arbeit mit Menschen haben. Bei dieser Gruppe zeigt sich – sicherlich auch den Sprachbarrieren geschuldet – ein anderes Verständnis von Hilfe, das mit dem Selbstbild von hauptamtlichen MitarbeiterInnen wenig kompatibel ist. Auch der oben beschriebene dominante HelferInnentyp verdeutlicht diese Divergenz:

„Unsere Organisation vertritt ein Bild von Hilfe zur Selbsthilfe. Und die Selbstermächtigung der Menschen stärken. Ich meine, es geht nicht immer nur um das, manchmal weiß man einfach auch, wenn ich das Formular jetzt ausfülle, dann geht das viel schneller. ... Es geht darum den Leuten zu zeigen, wo der Arzt ist, und dann im Laufe der ersten Zeit, wie das geht, dass ich da einen Termin bekomme.“
Oder: *„Jetzt warst du dreimal ... und glaubst jetzt, du bist Mutter Theresa. Und erklärst mir, was ich jetzt machen soll!“*

Auch werden Unterschiede in der Erwartung von Dankbarkeit durch die Ankommenden artikuliert und die erhebliche Enttäuschungsrate in diesem Zusammenhang bei den Freiwilligen laut hauptamtlichen MitarbeiterInnen: *„...Dankbarkeit ist keine Kategorie und das man auch mit dem umgehen müssen sollte, dass die Klienten sich für etwas Anderes entscheiden als ich für sie gut finde!“* Von den Ehrenamtlichen wird dieser Unterschied damit begründet, dass hauptamtliche MitarbeiterInnen eine professionelle Rolle einnehmen und Ablehnung von Hilfe somit weniger *„persönlich“* nehmen. Vereinzelt wird auch von hauptamtlichen MitarbeiterInnen geäußert, dass Freiwillige die Passivität einiger Flüchtlinge als *„Zurückweisung“* ihrer Hilfsangebote erleben.

Als ein wesentlicher Bestandteil professioneller Hilfe wird von den hauptamtlichen MitarbeiterInnen – neben der Erfahrung und dem Wissen und der Akzeptanz von Vorgaben – auch das Abgrenzen und Auf-sich-schauen-Können beschrieben: *„Also, das war mir klar, dass ich nur helfen kann, wenn ich auch gut auf mich selbst schaue.... Dazu gehört auch, sich bewusst abzugrenzen.“*

Gleichzeitig wird auch von einer Ehrenamtlichen genannt, dass zu viel Verständnis für die Flüchtlinge aufgebracht wird: *„aber wenn dieses Verständnis dann in einem Akzeptieren von allem endet, das hat mich oft schon geärgert.“* Unterschiede werden auch in Bezug auf die Geschwindigkeit der Hilfe artikuliert. Als gegenseitige Lernfelder werden in erster Linie *„Gelassenheit“* bei den Freiwilligen und der *„frische Blick“* und *„Unvoreingenommenheit“* von den Hauptamtlichen genannt.

4.4.2 Die Annahmen über die Rolle und Funktion von Freiwilligen prägen Erwartungen

Als wesentlicher Erfolgsfaktor für ein friktionsfreies Miteinander wurde von einem Koordinator für Freiwillige gegenseitiges *„Erwartungsmanagement“* genannt. Von Seiten der Organisation ist zu klären und zu kommunizieren, welche Erwartungen sie an Freiwillige haben und welche Rollen und Aufgaben Freiwillige aus ihrer Sicht einnehmen können. Im Gegenzug dazu ist es die Aufgabe von Freiwilligen, sich mit den eigenen und fremden

Erwartungen auseinander zu setzen. Am Anfang ist Dialogbereitschaft auf beiden Seiten gefordert.

Es zeigt sich in der Analyse der geführten Interviews, dass in jener Organisation, die am meisten Erfahrung mit Freiwilligenmanagement hat, ein bestimmtes Bild über die Rolle von Freiwilligen vorherrscht: Freiwillige sollen im Sinne eines supplementären Bildes (vgl. Müller-Kohlenberg/Kardorff/Kraimer 1994) eingesetzt werden! In diesem Bild haben Freiwillige einen von der Organisation vorgegebenen Handlungsrahmen und handeln nach Vorgabe der hauptamtlichen MitarbeiterInnen. Auffällig ist, dass in die Organisationsform, in der über die meisten Konflikte zwischen Freiwilligen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen berichtet wird, am Beginn ein deutliches Gegeneinander vorherrschte. Diese Haltung gegenüber Freiwilligen war mehr implizit vorhanden und wurde nach Reflexion von der Organisation angepasst, sodass auch Freiwillige mit wenig Anbindung an die Organisationsvorgaben neben Freiwilligen tätig werden können, die ein höheres Commitment gegenüber der Organisation haben. Die Reflexion der Konflikte wurde als Lerngeschenk genutzt.

Hauptamtliche VertreterInnen der Organisation, die neu in das Feld eingestiegen sind und wenig Erfahrung mit Freiwilligenarbeit hatten, orientierten sich am Beginn ihrer Tätigkeit eher am substitutiven Bild (vgl. Müller-Kohlenberg, Kardorff & Kraimer 1994):

„Und aber ich glaube, die spannende Geschichte war, das waren die Freiwilligen Systeme, die es schon länger gegeben hat als uns. Dass wir als Hauptamtliche nämlich dorthin gekommen sind und dann ganz sensibel da uns das angeschaut haben, was läuft da schon, was läuft gut und dann die Vorteile zu nutzen und selber dann aber auch unsere Organisation da draufzusetzen.“

Sowohl die Freiwilligen als auch die Hauptamtlichen sprechen über den gegenseitigen Respekt und den Gleichklang, der vorherrschend war.

Beim Ehrenamtlichenkreis überwiegt das komplementäre Bild (vgl. Müller-Kohlenberg/Kardorff/Kraimer 1994), welches einen hohen Koordinationsbedarf bedingt und dadurch eine gemeinsame Rollenklärung mehr im Sinne eines Aushandlungsprozesses ermöglicht:

„Ja, natürlich, das war teilweise für uns selbst nicht klar, was gehört zur Grundversorgung, und ich glaub, wir haben da mittlerweile das Verständnis füreinander. Aber einfach, weil wir gut kommunizieren!“

Interessant ist, wie sich diese Annahmen über die Aufgaben und Funktionen von Freiwilligen in den Interpretationen der TeilnehmerInnen passend zur Organisationsform widerspiegeln. In der Zusammenschau dieser Analyse zeigt sich, welche Macht und Bedeutung das Selbstbestimmungsparadigma sowie Bilder über Rollen und Funktionen von Freiwilligen für die Zusammenarbeit zwischen hauptamtlichen MitarbeiterInnen und Freiwilligen haben. Auch wird deutlich, wie hilfreich und kraftvoll die Reflexion von Grundannahmen bzw. mentalen Modellen sein kann, um Zusammenarbeit zu erleichtern und um Spannungen somit als Aufforderungen zum Austausch und Erörterung darüber zu deuten.

5 Ableitungen für die Praxis & Fazit

Diese qualitative Untersuchung wurde in Form von Interviews mit ausgewählten VertreterInnen verschiedener Organisationsformen von freiwilliger Hilfe im Flüchtlingsbereich

durchgeführt und ist aufgrund der geringen Fallzahl in seiner Verallgemeinerbarkeit beschränkt. Es zeichnen sich aber interessante Tendenzen über den Einfluss von meist unausgesprochenen Erwartungen und Annahmen ab, die eine Handreichung für die Praxis darstellen. Das Paradigma der Selbstbestimmung und die verschiedenen Bilder über die Rollen und die Funktion von Freiwilligen fungieren als mentale Modelle. An der Oberfläche werden diese impliziten Erwartungen und Anforderungen als Konflikte bzw. Spannungen sichtbar. Zu viele Vorgaben und Regulative als fertige Konzepte, wie Freiwilligenarbeit sein sollte, und der Versuch diese in der ersten Kontaktphase zu etablieren, stören die gemeinsame Potenzialentfaltung vor allem in den ersten Kontakten mit der Organisation und stoßen Freiwillige vor den Kopf!

Ableitung 1: Gelungenes Erwartungsmanagement - Unterschiede sind mehr Alltag als Ausnahme

Kurz zusammengefasst liegen die Quellen für hier diskutierte Konflikte in einer Täuschung beider Seiten: „Wir wollen alle dasselbe und verstehen alle dasselbe darunter!“ Es kann gezeigt werden, dass ungeklärte Differenzen in den Annahmen über Freiwilligenarbeit und den Paradigmen zu erheblichen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit führen. Ein dialogorientierter Bilderabgleich und eine Klärung der Erwartungen kann zur Entlastung auf beiden Seiten führen. Dieses Erwartungsmanagement ist für beide Seiten wichtig – für die hauptamtlichen MitarbeiterInnen und die Freiwilligen: Gelungene Koordination liegt im Erkunden der Differenzen! Missverständnisse wachsen sich zu Konflikten aus, wenn die verschiedenen Motive für die Freiwilligenarbeit und Bedürfnisse übersehen werden und Anforderungen an Freiwillige gestellt werden, ohne sich in einen gegenseitigen Austausch über Bilder von Hilfe und die daraus folgenden Erwartungen aneinander zu begeben. Dieses Erkunden gelingt Organisationen mit einem supportierenden und kooperierenden Bild über Freiwilligenarbeit leichter.

Auch die Auseinandersetzung mit den Idealisierungen von Freiwilligen und den Paradigmen von Hilfe führen einerseits zu einer Klärung und andererseits zu Ernüchterung. Hier können hauptamtliche MitarbeiterInnen ihre eigenen, prägenden Erfahrungen beim Helfen lernen einbringen. Die Etablierung von FreiwilligenkoordinatorInnen als Ansprechpersonen, die an der Basis und vor Ort tätig sind, scheinen diese Dialoge durch die persönliche Ansprache zu befördern. Die Klärung von Annahmen und Unterschieden wird durch diese gegenseitige Begegnung mit Respekt ermöglicht und reduziert differenzierte Spielregeln und Verhaltensvereinbarungen. Die Bereitschaft der Freiwilligen unentgeltlich zu arbeiten ist ein Akt der Selbstbestimmung der eigenen Freizeit. Wenngleich die Motivationen unterschiedlich gelagert sind, so ist das Bedürfnis nach Selbstregulation für die Aufrechterhaltung der Bereitschaft nötig, wie Güntert (2014) skizziert. Somit ist von sozialen Organisationen darauf zu achten, dass mehr Selbststeuerung als Fremdsteuerung ermöglicht wird. Das ist für soziale Organisationen durchaus herausfordernd, wenn z.B. die Selbststeuerung als nicht zielführend bzw. schädlich gesehen wird, wie zum Beispiel bei dem dominierenden HelferInnentyp.

Ableitung 2: Keine HelferIn fällt vom Himmel. Helfen ist ein Lernprozess.

Helfen ist ein Lernprozess sowohl für hauptamtliche MitarbeiterInnen als auch für Freiwillige, welcher einfach passiert oder gestaltet werden kann. Dieser Prozess braucht Reflexion im Umgang mit Erfolgen, Rückschlägen, Unveränderbarem und Grenzen. Beide beteiligten Gruppen, Ehren- und Hauptamtliche, machten sich dabei im letzten Jahr dazu zahlreiche Lerngeschenke: Die hauptamtlichen MitarbeiterInnen wurden durch die Freiwilligen mit einem Blick jenseits des festgelegten Horizonts bereichert. Freiwillige konnten hingegen erleben, dass Helfen auch heißt, auch auf sich zu achten. Besonders hilfreich dabei ist die Bereitschaft der Freiwilligen, über die eigenen Motive sowie die schönen und schwierigen Erlebnisse zu sprechen und sich *mitzuteilen*. Freiwillige nützen dazu gerne Gespräche vor Ort, Stammtische, Ansprechpersonen in den Teams bzw. die KoordinatorInnen. Ebenso werden von den Organisationen dazu Reflexionsrunden, Supervisionen und auch Fortbildungen angeboten.

Ableitung 3: Freiwilligenmanagement auf Augenhöhe bedeutet Einlassen auf Eigensinn und Überdenken von Routinen

Für die Organisation von sozialer Hilfe lässt sich aus dieser Untersuchung einiges ableiten. Die Flüchtlingshilfe ist unter den vorliegenden Rahmenbedingungen auf Freiwillige angewiesen, die sich immer weniger an eine Hilfsorganisation binden wollen. MitarbeiterInnen von Hilfsorganisationen berichten zwar über die Anspannung und die Überarbeitung, jedoch auch über das Gefühl, etwas Außergewöhnliches geleistet zu haben: Durch dieses *out of the box* Handeln wurde viel Handlungsenergie freigesetzt. Dieses Potenzial gilt es zu nutzen anstatt es sich in den Vorgaben allzu gemütlich zu machen! Gerade Organisationen nach der Pionierphase – und das letzte Jahr kann für alle durchaus als ein solches bezeichnet werden – neigen zu einer Überregulierung und auch Einengung des Handelns durch eine übermäßige Orientierung an den Interessen der AuftraggeberInnen und verlieren dabei leicht den Blick auf das Eigentliche. Kritik und Unzufriedenheit durch Freiwillige kann als Kritik von Unerfahrenen weggeschoben werden, kann aber auch als Hinterfragung der Praxis und der schnellen Akzeptanz von Vorgaben, die nicht hilfreich sind, verstanden und genützt werden. Wiederum zeigt sich, wie bedeutsam die Reflexion der Annahmen über die Rollen von Freiwilligen und die Auseinandersetzung mit organisierter Hilfe geworden ist. Besonders bedeutsam für ein Kommittent der Freiwilligen ist die Gestaltung von Identifikationsmöglichkeiten aus Sicht der Organisationen. Organisationen sind Systeme, die sehr genau zwischen innen und außen unterscheiden, in denen Aufgabenspezifizierung und Hierarchien den Alltag gestalten (vgl. Simon 2007). Freiwillige sind aber immer weniger von der Organisation selbst beeindruckt, sondern vielmehr angezogen durch die unmittelbare Attraktion zu handeln: *„Jedoch soll der Gedanke unterstrichen werden, dass die Freiheit und der »Eigensinn« der Freiwilligen nicht nur einen lästigen Umstand darstellen, sondern von Organisationen als Ressource genutzt werden können.“* (Güntert 2015, 35)

Vorgaben und Absprachen sind für Freiwillige wie auch für hauptamtliche MitarbeiterInnen wichtig im Sinne des gegenseitigen Erwartungsmanagements: Das klärt, was erwartet wird, was möglich ist, was ein No-Go ist und schafft Basis für Vereinbarungen – mög-

lichst einfach und durch persönliche Ansprache anstatt durch Verordnung. Trotzdem zeigt sich auch, dass Vorgaben und Regelwerke Grenzen haben und eine Quelle für Spannungen und Konflikte sein können. Das Lerngeschenk aus dem letzten Jahr könnte für das Qualitätsmanagement von Organisationen eine kritische Reflexion der Regelwerke sozialer Organisation sein: *Was fördert und was schadet beim Helfen?* oder *Wem nützen diese Vorgaben?* und *Wie können wir etwas einfacher machen?* Eine Empfehlung an soziale Organisationen ist: Weniger ist oft mehr, vor allem für Organisationen, die einen hohen Differenzierungsgrad aufweisen. Vorbilder können hier Organisationen wie Buurtzorg (vgl. <https://www.buurtzorg.com>) sein, die durch Simplifikation Verantwortung und Selbststeuerung von Teams anregen (vgl. Nandram 2014).

Organisationen definieren, wer zu ihnen gehört und wer nicht (vgl. Simon 2007). Die Formen der Kooperation und Koordination in der Flüchtlingshilfe stellen dieses Organisationsbild durchaus in Frage und Grenzen werden unscharf: Viele private Initiativen bedienen sich des Knowhows von erfahrenen Organisationen: Organisationen steuern ihren Support bei und bestimmen nicht federführend! Diese Unterstützung von Initiativen anstelle einer Einverleibung kann eine Chance für die Zukunft von NPOs sein (vgl. Clausen 2016).

Gelungenes Freiwilligenmanagement braucht ein Bekenntnis von sozialen Organisationen zum Wert und der Expertise von Freiwilligen. Eine wesentliche Lernerfahrung einer der befragten NPO aus dem letzten Jahr ist, dass weniger ein Gegeneinander denn ein Miteinander gefragt ist. So meint eine hauptamtliche Mitarbeiterin:

„Ich glaube, dass wir durchaus gelernt haben, dass wir nicht gegeneinander arbeiten dürfen, nicht zusammenkrachen, sondern dass die einen auf die anderen angewiesen sind. ... und dass wir nicht von vornherein der Ansicht sein dürfen, die mischen sich ein und die wollen uns was Böses.“

Im letzten Jahr wurden alternative Organisationsformen für die Integration von Ankommenden in Gemeinden gefunden, wie der vorgestellte Ehrenamtlichenkreis zeigt. Diese Initiativen zeigen, welche Kraft zivilgesellschaftliche Initiativen und NPOs entwickeln können. In diesem Zusammenhang können NPOs ihr bereits vorhandenes Wissen über die Gestaltung von lebenswerten Sozialräumen einbringen. Die meiste Integrationsarbeit wird dennoch in den Gemeinden von Freiwilligen und durch Begegnungen von Flüchtlingen und EinwohnerInnen geleistet. Erfreulich ist, dass in fast allen Gemeinden die Integrationsarbeit von der Bevölkerung mitgetragen wird (Österreich Hilfsbereit & GfK Austria 2016). Dieser Nutzen lässt sich zwar nur schwer in finanziellen Aspekten messen, stellt jedoch ein erhebliches Sozialkapital einer Gemeinde dar (Organisationsform 1): *„Die Ehrenamtlichen sind ein Netzwerk, wenn man das aktiviert, auch wenn die Flüchtlingsproblematik vielleicht doch zurückgeht, auch etwas Anderes wie Nachbarschaftshilfe kanalisiert.“*

Ein gelungenes zivilgesellschaftliches Engagement im eigenen Sozialraum kann eine stärkende Kraft in einer immer komplexeren Welt sein. Die Bewältigung der Flüchtlingsbewegung durch die Zivilgesellschaft kann als Prototyp für Resilienz und Kraft des gestaltbaren Sozialraums gesehen werden. Die große Hilfsbereitschaft von tausenden Freiwilligen im Jahr 2015 soll die öffentliche Hand jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Ressourcen für den Support von Freiwilligen und Mittel zur Integration zur Verfügung gestellt werden müssen. Auch die Koordination und die Begleitung von Freiwilligen ist eine Leis-

tung, vor allem wenn das politische Laissez-Faire im Fall der Flüchtlingsbewegung – bewusst gesteuert oder unbewusst passiert – ein Motivator für das Engagement von Teilen der Zivilgesellschaft geworden ist.

Literatur

- Bateson, C. Daniel (1987): Prosocial Motivation: Is it ever truly altruistic? In: Berkowitz, Leonard (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology*, Bd. 20. San Diego: Academic Press, S. 48-57.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (2017): *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)*. Im Internet: <https://dwds.de/wb/helfen>, zugegriffen 16.1.2017.
- Breithaupt, Fritz (2016): *Kulturen der Empathie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag Wissenschaft.
- Breithaupt, Fritz (2017): *Die dunklen Seiten der Empathie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag Wissenschaft.
- Clausen, Gisella (2016): NPOs fit für die Zukunft halten. In: Zimmer, Annette & Hallmann, Thorsten (Hrsg.): *Nonprofit-Organisationen vor neuen Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer, S. 33-59.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gössler, Martin & A10 (2008): *Spezifika von NonProfitOrganisationen und deren Beratung*. ZOE, S. 48-56.
- Guardini, Romano (1955): *Die Begegnung. Ein Beitrag zur Struktur des Daseins*. Hochland 47 (3), S. 224-234.
- Güntert, Stefan T. (2014): Über Besonderheiten der Freiwilligenarbeit im Vergleich zur Erwerbsarbeit. In: Güntert, Stefan T. & Wehner, Theo (Hrsg.): *Psychologie der Freiwilligenarbeit*. Heidelberg: Springer, S. 23-39.
- Han-Broich, Misun (2011): *Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzka, Michael (2013): *Führung im Widerspruch. Management in Sozialen Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, Stefan, Strodtholz, Petra & Taffertshofer, Andreas (2009): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden: VS.
- Lüssi, Peter (1995): *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
- Mayer, Michael & Simsa, Ruth (2013): NPOs: Abgrenzungen, Definitionen, Forschungszugänge. In: Simsa, Ruth, Mayer, Michael & Badelt, Christoph (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit-Organisationen. Strukturen und Management*. Stuttgart: Schäffer-Pöschel, S. 3-15.
- Mayer, Michael & Simsa, Ruth (2013): *Entwicklungsperspektive des Nonprofit-Sektors*. In: Simsa, Ruth, Mayer, Michael & Badelt, Christoph (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit-Organisationen. Strukturen und Management*. Stuttgart: Schäffer-Pöschel, S. 509-525.

- Müller-Kohlenberg, Hildegard, Kardorff, Ernst & Kraimer, Klaus (1994): Laien als Experten. Eine Studie zum sozialen Engagement im Ost- und Westteil Berlins. Hildesheim: Peter Lang.
- Myers, David G. (2005): Psychologie. Heidelberg: Springer.
- Nandram, Sharda (2014): Organizational Innovation by Integrating Simplification. Learning from Buurtzorg Nederland. Heidelberg: Springer.
- Österreich Hilfsbereit & GfK Austria (2016): Flüchtlinge – Chance für Gemeinden. Unterlage zur Pressekonferenz am 17. Juni 2016. Eine Studie von GfK im Auftrag von Österreich Hilfsbereit in Kooperation mit dem Österreichischen Gemeindebund. Online: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2016/06/Fluechtlinge_Chancen_fuer_Gemeinden.pdf, zugegriffen 15.1.2017.
- Paciello, Marinella, Fida, Roberta, Cerniglia, Luca, Tramontano, Elli Cole (2012): High cost helping scenario: The role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior. *Personality and Individual Difference*, 55, S. 3-7.
- Penner, Louis A., Dovidio, John F., Piliavin, Jane A. & Schroeder, David A. (2004): Prosocial Behavior: Multilevel Perspective. *Annual Review of Psychology*, 56, S. 10-28.
- Pennerstorfer, Astrid, Schneider, Ulrike & Badelt, Christoph (2013): Der Nonprofit-Sektor in Österreich. In: Simsa, Ruth, Mayer, Michael und Badelt, Christoph (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit-Organisationen. Strukturen und Management*. Stuttgart: Schäffer-Pöschel, S. 55-77.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schädler, Johannes (2002): *Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit: Strukturelle Voraussetzungen der Implementation Offener Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung*. Dissertation. Siegen.
- Schein, Edgar H. (2003): *The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide*. 2. Auflage. Bergisch-Gladbach: EHP.
- Schein, Edgar H. (2010): *Prozess und Philosophie des Helfens*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Schein, Edgar H. (2016): *Humble consulting. How to provide real help faster*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Schmid, Peter F. (2001): Acknowledgement: the art of responding. Dialogical and ethical perspectives on the challenge of unconditional personal relationships in therapy and beyond. In: Wyatt, Gill (Hg.): *Series Rogers' therapeutic conditions. Evolution, theory and practice*. Llongarron: Ross-on-Wye (PCCS Books), S. 49-64.
- Schmid, Peter F. / Rogers, Carl R. (1991): *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis*. Mainz: Grünewald.
- Schmidbauer, Wolfgang (1977): *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Berlin: Rowohlt Verlag Reinbek.
- Simon, Fritz B. (2007): *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Simsa, Ruth, Maian Auf, Sara, Bratke, Maria, Osama Hazzi, Herndler, Michael, Hoff, Marielisa, Kieninger, Judith, Meyer, Michael, Mouhanad Mourad, Al -Soqauer, Ina Pervan, Rameder, Paul & Rothbauer Julia (2016): *Beiträge der Zivilgesellschaft zur Be-*

wältigung der Flüchtlingskrise – Leistungen und Lernchancen. Wien: Eigenverlag Wirtschaftsuniversität.

- Sozialministerium (2015): Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des freiwilligen Engagements in Österreich 2. FREIWILLIGENBERICHT. Wien: Eigenverlag.
- Sozialwirtschaft Österreich (2017): Geschichte der SOZIALWIRTSCHAFT ÖSTERREICH. Im Internet: <http://www.bags-kv.at/1058,,,2.html>, zugegriffen 19.1.2017.
- Stacheder, Julia & Stöhr, Lisa (2016): Die Bedeutung des Ehrenamtes in der Flüchtlingssozialarbeit. Unveröffentlichte Masterarbeit. Graz.
- Lenz, Albert & Stark, Wolfgang (2002): Empowerment: Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. DGVT Deutsche Gesellschaft f. Verhaltenstherapie. Tübingen.
- Zepke, Georg (2016): Lust auf qualitative Forschung! Eine Einführung für die Praxis. Wien: T.S.O. Texte zur Systemischen Organisationsforschung.
- Zusammen helfen in Oberösterreich (2016): Hilfe für Menschen auf der Flucht. Bericht zur 1. Befragung. Initiative des Integrations-Landesrates. Unveröffentlichter Bericht. Linz.

Autor

Mag. Thomas Schweinschwaller; Psychologe, Unternehmensberater und Nachhaltigkeitsmanager; Gesellschafter von Vielfarben: www.vielfarben.at. Mehrjährige Führungs- und Managementenerfahrung; Trainer, Coach und Berater; Arbeitsschwerpunkte: Vitale Organisationsentwicklung, Führungskräfteentwicklung, Partizipative Entwicklungsprozesse, Empowerment und Stressmanagement; Lehrender an der Ferdinand Porsche FernFH mit Sitz in Wiener Neustadt.

Kontakt: thomas.schweinschwaller@mail.fernfh.ac.at



Helena Deiß

In welcher Welt leben wir eigentlich?

Auch muß ich selbst sagen, halt ich es für wahr, daß die Humanität endlich siegen wird, nur fürcht ich, daß zu gleicher Zeit die Welt ein großes Hospital und einer des andern humaner Krankenwärter werden wird. (Johann Wolfgang v. Goethe)

Diese Frage stellte ich mir im Sommer, als ich nach einem Nachtdienst müde an der Wiener Ringstraße entlang nach Hause radelte.

Ich hatte einen Nachtdienst in einer Einrichtung für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge- besser bekannt als sogenannte UMFs- gemacht. Dort arbeitete ich zu diesem Zeitpunkt seit knapp anderthalb Jahren und hatte ein paar Tage zuvor mit meinem gesamten Team die Kündigung erhalten. Aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen war dies zunächst keine Überraschung gewesen, was den Schock jedoch nicht wesentlich minderte.

Dies ist vermutlich kein einzelnes Phänomen, sondern im Sommer 2017 – bald zwei Jahre nach dem vielbeschriebenen Herbst 2015 - ein massenhaftes Schicksal, das nicht nur in Wien, sondern in ganz Österreich vermutlich mehrere Hunderte Personen betroffen hatte.

Es zeigt sich, dass sich Österreich erneut im Umbruch befindet. Auf den Aufbruch im Herbst 2015 erfolgte, ein resignierter Umbruch - begleitet von populistischen Parolen, bei denen so mancher Bürger und so manche Bürgerin mehr Angst vor dem Geschrien bekam als vor den angedrohten Inhalten dieser selbst.

Gestrandet am Hauptbahnhof

5. September 2015, 14:58 290 POSTINGS

Auch auf dem Wiener Hauptbahnhof sind die ersten Flüchtlinge eingetroffen. Die Wiener kümmern sich rührend um sie, wenn auch ein wenig unkoordiniert

Samstag, 13 Uhr, Wiener Hauptbahnhof. Auch hier ist inzwischen ein Zug aus Ungarn angekommen, der nächste wird demnächst erwartet. Die Flüchtlinge, die meisten sollen aus Syrien kommen und wollen nach Deutschland weiterreisen, warten in einer Halle, gleich unterhalb der Bahnsteige.



Dieser Artikel soll sich in kurzer Weise mit den Umbrüchen in Österreich befassen, die das Leben der Einzelnen betreffen und verändern. Hierbei geht es weniger um einen Überblick der Geschehnisse, dafür würden Zeitungen genügen. Vielmehr soll aufgezeigt werden, inwiefern die politischen und gesellschaftlichen Ereignisse in das Leben Einzelner eingreifen können und dieses verändern. Dabei werden individuelle Erfahrungen beleuchtet. Das Ziel ist es nicht allgemeingültige Aussagen zu treffen, sondern einzelne Erfahrungen einer Person zu beleuchten. Es könnte „Vielen“ so gegangen sein, es könnten „Andere“ aber auch ganz andere Erfahrungen gemacht haben.

Der Aufbruch

Im Herbst 2015 suchten viele Geflüchtete Menschen Schutz in Europa. So berichtet der Standard am 9. September 2015 von 8500 Geflüchteten, die am Wiener Westbahnhof eingetroffen sind: „*ÖBB-Chef Christian Kern hat am Samstagabend weitere Flüchtlingsströme nach Österreich angekündigt. Noch im Laufe der Nacht sollen 1.500 Menschen aus Ungarn nach Österreich kommen.*“ (Standard 2015b). Die Menschen waren zuvor von Budapest zu Fuß aufgebrochen. Der damalige ÖBB-Chef Christian Kern stellte Züge zur Verfügung, die ab der Österreichisch-Ungarischen Grenzen die Geflüchteten nach Wien bringen sollten. Schon zu diesem Zeitpunkt wurde allerdings von Unstimmigkeiten mit der ungarischen Regierung berichtet. (vgl. ebd.)

Die sorgsam hochgezogenen Mauern der Ignoranz, um das Leid außerhalb Europas zu verdrängen, brach mit den ankommenden Geflüchteten am Wiener West- und Hauptbahnhof endgültig ein. Die Realität war da und erforderte Handeln. Da die Politik sich mehr denn je als unfähig zum Handeln erwies, nahmen dies die BürgerInnen und NGOs in die Hand. Auch ich befand mich in jenen Tagen am Bahnhof mit dem Wunsch zu helfen und *irgendwas* zu tun. Der Standard (2015a) schrieb dazu: *Männer, Frauen, viele kleine Kinder sind da, liegen auf Feldbetten, sitzen auf Bänken, sitzen auf dem Boden und warten. Freiwillige Helfer haben meterlange Tische aufgestellt, auf denen es Lebensmittel, Getränke, Süßigkeiten, Obst gibt – in Hülle und Fülle. Die Hilfsbereitschaft der Wiener scheint enorm zu sein: (...)*. Ich traf auf hunderte Gleichgesinnte. Es gleicht nahezu einem Wunder, wie gut die Zusammenarbeit der verschiedenen Parteien glückte und der Herbst 2015 ging zurecht in die Geschichte ein. Die beinahe euphorische Stimmung kann kaum beschrieben werden, wer dabei war, weiß wovon ich rede. Ich erwischte mich bei dem Gedanken, dass es so mancher Person guttat, etwas Wichtiges zu leisten, aus dem öden Alltag gerissen zu werden und das Gefühl zu haben was wirklich Gutes zu tun.

Europa befand sich im Aufbruch und Österreich war mit dabei. Mittendrin. Dies funktionierte nur und gerade wegen der einzelnen AkteurInnen. Die Menschen, die sich an jenen Tagen Zeit nahmen oder zwischen ihren regulären Verpflichtungen bereit erklärt hatten zu helfen, bewirkten eine über Österreich hinauswirkende Stimmung der Zusammengehörigkeit. Das Leid dieser Welt klopfte in Form der Geflüchteten in Europa an und die einzelnen Personen waren bereit aktiv ihren Beitrag zu leisten, um diesen Umbruch zu bewältigen.

Tausende Flüchtlinge in Österreich eingetroffen, weitere unterwegs

5. September 2015, 23:13

961 POSTINGS

Ungarn stellt keine Busse mehr zur Verfügung – Transporte zwischen Nickelsdorf und Wien in der Nacht unterbrochen

Die Meldung, dass die von der ungarischen Regierung zur Verfügung gestellten Busse für die Richtung Österreich marschierenden Flüchtlinge eine "Einmalaktion" war, hat die Migranten am Samstag nicht aufgehalten, erneut einen Fußmarsch Richtung Grenze zu starten. Insgesamt erreichten 8.500 Flüchtlinge den Wiener Westbahnhof. Sie wurden von zahlreichen Helfern versorgt. Die meisten Flüchtlinge seien nach Deutschland weitergereist. Nach Polizeischätzungen befänden sich derzeit ca. 1.500 Flüchtlinge am Westbahnhof. Die Lage sei sehr ruhig.

Von der Erfahrung am Bahnhof begeistert, bewarb ich mich bei einer der größten NGOs in Österreich und wurde mit circa hundert Anderen gleichzeitig an einem Tag eingestellt. Dabei war alles außerordentlich und nichts mehr die Regel. Zu jener Zeit wurden mehrere Häuser (Unterkünfte für Geflüchtete) gleichzeitig eröffnet, ich wusste erst einen Tag vorher, in welchem Haus ich schlussendlich arbeiten würde.

Der Umbruch

Die gesellschaftliche Phase des Umbruchs zeigte auch für mich eine persönliche Veränderung. Meine Biografie erweiterte sich in dieser Phase durch den ersten „richtigen“ Job in einer regulären Einrichtung, welche „auch was mit dem Studium zu tun hatte“. Meine Sorgen, ob diese Arbeit denn zu mir passe und ich denn Wissen aus dem Studium anwenden könnte, waren vermutlich die üblichen Gedanken einer Berufseinsteigerin, die sich zum ersten Mal mit dem beruflichen Ernst ihres Lebens auseinandersetzte.

Doch diese Arbeit war vielmehr: Meinen ersten Arbeitstag verbrachte ich in einem nahezu leerstehenden Haus mit Jugendlichen, die so verloren aussahen, wie wir BetreuerInnen uns vermutlich fühlten. Es gab einfach nichts und man wusste kaum, wo man anfangen sollte, um dieses Haus wohnlich zu machen. Dazu kamen die sprachlichen Barrieren zu den Jugendlichen. Meine Dienste erwiesen sich als achtstündige Versuche, das Haus einzurichten und mittels „Händen und Füßen“ mit den Jugendlichen zu kommunizieren. Doch wie sich die Dinge eben entwickelten, wurde das Haus zunehmend zu einem zu Hause und gleichsam baute sich ebenfalls eine Beziehung von Jugendlichen und BetreuerInnen auf. Die gegenseitige Vorsicht verschwand und es konnte auf beiden Seiten Vertrauen aufgebaut werden. Die Jugendlichen verstanden das Haus zunehmend als neues Heim und wir wurden zu einer Art Familie, in der die verschiedenen BetreuerInnen, in einem für die Jugendlichen kaum nachvollziehbaren Rhythmus, kamen und gingen und die Jugendlichen eben blieben.

Zunehmend kehrte eine Phase ein, die wohl als beruflicher Alltag bezeichnet werden kann. Routinen kehrten ein und die chaotischen und verwirrenden Zustände des Herbstes 2015 wurden mehr und mehr zur Erinnerung in der Wohngemeinschaft.

Während nun außerhalb der Wohngemeinschaft die Politik zunehmend rechter und es den Anschein hatte, dass die öffentliche Stimmung gegenüber Geflüchteten negativer wurde kehrte in der Wohngemeinschaft eine Art besonderer Alltag ein. Die Bezeichnung besonderer Alltag zeigt die Paradoxie dieser Arbeit auf, die ich zu beschreiben versuche. Die Arbeit war deshalb so besonders, weil ein Eintauchen in neue Lebenswelten ermöglicht wurde. Es gab so viele neue Erfahrungen, die die Arbeit spannend machten. Umgekehrt barg dies natürlich auch Konfliktpotential, da bestimmte Situationen nicht nur aus sprachlichen Gründen unterschiedlich gedeutet wurden und damit mitunter auch Missverständnisse entstehen konnten. Diese Erfahrungen lehrten mich, die mir im Studium oft begegnete Annahme einer sozial konstruierten Wirklichkeit, erstmals voll und ganz zu begreifen. Beispielsweise konnte ich lange nicht nachvollziehen, warum die Regel „kein Fleisch am Wochenende“ nicht begriffen wurde. Immer wieder wurden ich gefragt: „Aber *Chicken* schon, oder?“. Ich verstand nicht, warum die Jugendlichen nicht begriffen, dass schlichtweg überhaupt kein Fleisch am Wochenende ausgeteilt wurde und versuchte die Sparmaßnahme dadurch zu rechtfertigen, dass zu viel Fleisch ohnehin ungesund sei. Irgendwann wurde dann dieses Missverständnis aufgeklärt, indem mir erklärt wurde, dass Fleisch sich auf Arabisch mit *Rind* oder *Lamm* übersetzen lässt, während Hühnerfleisch anders beschrieben wird. Die Regel „kein Fleisch“ ließ sich sprachlich als „kein Rind oder Lamm“ übersetzen. Somit war die sprachliche Übersetzung der Grund für das Missverständnis, das so manches Mal zu Unmut in der Wohngemeinschaft führte.

Trotz der immer neuen Erfahrungen, die die Arbeit so besonders machte, war dennoch ein Alltag spürbar. Die Routinen, die durch Hausregeln und Rituale geregelt waren brachten einen geregelten Alltag ins Heim.

Die zunehmende Härte der Politik gegenüber Asylsuchenden und anerkannten Geflüchteten wurde auch in der Wohngemeinschaft diskutiert und dennoch hatte ich das Gefühl in einer Blase zu sein und die hoffnungsvolle Naivität, dass es schon nicht so schlimm kommen wird.

Es mag naiv klingen, aber Flucht, Krieg und Terror wurden für mich erst wirklich real, als ich sie mit Biografien von Personen verband, die ich kannte. Zuvor war mir die Wucht des Krieges, vermittelt durch Fernsehen und Nachrichten, nicht wirklich erschienen. Dies veränderte mein Verhältnis zu den Geschehnissen in der Welt. Die Nachrichten waren nicht mehr allgemein gesellschaftlich oder politisch, sondern in direktem Zusammenhang mit Personen, die ich kannte. Eine Nachricht von neuen Anschlägen konnte jederzeit eine Person unseres Heims direkt betreffen. Auch hier zeigt sich erneut, wie gesellschaftliche Geschehnisse in das Intime eingreifen konnten. Die Grenze zwischen Gesellschaft bzw. Politik und Privatem verschwand für mich dadurch, dass gesellschaftlich Hochaktuelles in mein Leben eingriff, indem ich mit Menschen arbeitete, die von den Geschehnissen direkt betroffen waren.

Ein weiterer Umbruch

Mit dem Wechsel ins Jahr 2016 kann ein weiterer Umbruch markiert werden. Die vielgepriesene Willkommenskultur wechselte zu einer ablehnenden Haltung. Mit den schrecklichen Ereignissen der Silvesternacht in Köln kehrte ein Haltungswechsel gegenüber den Geflüchteten ein. Der Schock saß tief und die Anerkennung für die vielen HelferInnen schwand. Auch für mich zeigte sich dieses Ereignis in einem persönlichen Schock. Ich fühlte mich verraten. Gefolgt war dieses Ereignis von vielen Debatten und Konflikten mit Freunden und Verwandten. Der Umbruch verdeutlichte auch eine Veränderung im Denken. Ich war erschöpft im Argumentieren und Debattieren, dass von einigen Wenigen nicht auf Alle geschlossen werden könne.



EU-Flüchtlingsgipfel: "Balkanroute ist jetzt geschlossen"

VIDEO
7. März 2016, 09:06

885 POSTINGS

Laut einer vorbereiteten Gipfelerklärung soll die Route gesperrt werden – Außenminister Kurz: "Es wird nicht ohne die furchtbaren Bilder gehen"

Brüssel/Wien – Die Staats- und Regierungschefs der EU wollen bei ihrem Krisengipfel am Montag die Balkanroute für gesperrt erklären. "Diese Route ist jetzt geschlossen", heißt es in der vorbereiteten Gipfelerklärung, die der Deutschen Presseagentur vorlag. Die EU-Chefs werden auch zum zweiten Mal innerhalb von drei Monaten mit dem türkischen Regierungschef Ahmet Davutoğlu zusammentreffen. Die Türkei soll Flüchtlinge ohne Asylanspruch rasch zurücknehmen.

foto: apa / alp / dimitar dilkoff
Flüchtlinge entlang der Balkanroute.

In den Medien wiederum zeigt sich eine Diskussion über die Geflüchteten im Ankunftsland. Es wird über deren Unterbringung, sogenannte Integrationsmaßnahmen und das Asylverfahren selbst diskutiert. Derweilen wird von immer neu Angekommenen in Südeuropa berichtet und gleichzeitig von den teilweisen Grenzsicherungen in den Balkanländern. Ein Bericht vom 21. Februar im Standard berichtet davon, dass nun die Balkanländer keine Menschen afghanischer Herkunft mehr die Grenze übertreten lassen (vgl. Standard 2016a). Am 7. März eröffnet der Standard, dass die Balkanroute nun geschlossen sei: „Über Monate hinweg hatte entlang der Balkanroute ein Land die Flüchtlinge zu Hunderttausenden an das nächste weitergeleitet. Dann gingen Stacheldrahtzäune hoch, Grenzer bezogen Stellung. Mazedonien lässt kaum noch Flüchtlinge aus Griechenland passieren. Dort strandeten bereits zehntausende Menschen.“ (Standard 2016b). Ebenso schreibt der Standard am 5. April von ersten Abschiebungen aus Europa (vgl. Standard 2016c).

Europa schiebt seine ersten 202 Flüchtlinge ab

MARKUS BERNATH

5. April 2016, 08:16

813 POSTINGS

Mit drei Fährschiffen hat Frontex am Montag erstmals Flüchtlinge von den griechischen Inseln Lesbos und Chios in die Türkei zurückgebracht

Athen/Ankara/Hannover – Sie saßen an Bord, eingekeilt zwischen Polizisten, die Schutzmasken gegen Bakterien vor dem Mund trugen und die hellblaue Armbinde der europäischen Grenzschutzbehörde Frontex. Europa hat am Montagmorgen die ersten 202 Flüchtlinge in die Türkei abgeschoben. Reibungslos, aber unschön. "Öffnet die Grenzen", stand auf Plakaten und Kartontafeln, die Menschenrechtsaktivisten im Hafen von Mytilini hochhielten, dem Hauptort der griechischen

Doch dieses Ereignis war erst der Anfang in einer Kette von Veränderungen, die noch nicht zu Ende sind und die besonders beunruhigende Ereignisse hervorrufen. Diese veränderte Haltung der Bevölkerung zeigte sich in politischen Wahlen in ganz Europa und auch in Amerika. Der Populismus wurde en vogue. Gab es zwar zuvor schon laute Stimmen von rechts, gewannen diese zunehmend an Einfluss. Die PopulistInnen gewannen und gewinnen noch immer zunehmend an Macht und leiten eine Veränderung ein, die so manch alter Mensch hofft, nie mehr erleben zu müssen. Die Besorgnisse mehren sich und Rassismus und Diskriminierung treten zunehmend offener zu Tage. Die Welt befindet sich im Umbruch und mit ihr Österreich. Der braun-miefige Wind, der von rechts zu uns weht, wird von so manchem gerne geschnuppert. Während sich außerhalb, am Rande Europas die Flüchtlingscamps exponentiell vergrößern, Menschen im Mittelmeer ertrinken, kämpfen wir gegen rechte Parolen oder geben schlussendlich still und leise klein bei, weil es ermüdend wird. Wir resignieren.

Der Abbruch

Im Spätsommer 2017 war es dann soweit, die politischen Veränderungen zeigten sich dann auch in unserem Heim. Der österreichische Außenminister Kurz forderte Neuwahlen (vgl. Standard von Mai 2017), wir erhielten die Kündigung.

Teilen

Twittern

E-Mail



Freitag, 12.05.2017 11:56 Uhr

Drucken Nutzungsrechte Feedback Kommentieren

Der österreichische Außenminister Sebastian Kurz (ÖVP) fordert eine Auflösung der rot-schwarzen Regierung und vorgezogene Parlamentswahlen. "Ich bin mir bewusst, dass es viele anders sehen, aber ich persönlich glaube, dass vorgezogene Neuwahlen der richtige Weg wären", sagte Kurz bei einer kurzfristig einberufenen Pressekonferenz.

Am Mittwoch war Vizekanzler und **ÖVP-Chef Reinhold Mitterlehner zurückgetreten**. Innerhalb der Koalition gab es zuletzt große Zerwürfnisse. Die Politiker warfen sich

Verschiedene Argumente, die sich gegenseitig widersprachen und allesamt nicht wirklich einleuchteten wurden verkündet. Schlussendlich galten als das Problem das Geld und die Politik.

Das Zerschlagen des Hauses stellte uns vor die Frage, ob alles umsonst gewesen sei. Unendlich viel Kraft wurde gebraucht, um das Heim aufzubauen und die Jugendlichen zu begleiten. Und nun wurden wir auf die undankbarste Weise entsorgt. Wir waren nicht die einzigen Häuser, die aufgegeben wurden. Das Schicksal unseres Hauses war nur eines einer ganzen Reihe an Häusern, die in nächster Zeit geschlossen werden sollten. Die ethische Verantwortlichkeit, unbegleitete Jugendliche erneut Beziehungsabbrüchen auszusetzen und somit Retraumatisierungen zu riskieren, wurde zwar kurz gehört, dann aber aus ökonomischen Gründen fallengelassen.

Der neue politische Wind wehte auch in unser Heim und für mich war es eine neue Erfahrung, wie unvermittelt die Politik Einfluss auf mein Leben gewann. Meine eigene Biografie erfuhr eine erneute Wendung.

Der Herbst 2015 gewinnt aus dieser Perspektive fast etwas Unwirkliches. Es scheint zu lange her und zu weit weg. Kaum kann man glauben diese Stimmung von damals wirklich erlebt zu haben.

Zeitungsartikel

Spiegel (12.05.2017): Außenminister Kurz fordert Neuwahlen. Online im Internet: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/oesterreich-sebastian-kurz-fordert-neuwahlen-a-1147350.html> [Stand: 18.12.2017]

Standard (5.9.2017a): Gestrandet am Hauptbahnhof. Online im Internet: www.derstandard.at/2000021775092/Gestrandet-am-Hauptbahnhof [Stand: 18.12.2017]

Standard (5.9.2017b): Tausende Flüchtlinge in Österreich eingetroffen, weitere unterwegs -. Online im Internet: URL: <https://derstandard.at/2000021783208/Tausende-Fluechtlinge-in-Oesterreich-eingetroffen-weitere-unterwegs> [Stand: 18.12.2017]

Standard (5.4.2016a): Europa schiebt seine ersten 202 Flüchtlinge ab. Online im Internet: URL: <https://derstandard.at/2000034120782/Fluechtlingsabschiebung-Erste-Faehre-von-Lesbos-nach-Tuerkei-unterwegs> [Stand: 18.12.2017]

Standard (21.2.2016b): Nach Serbien schließt auch Mazedonien Grenze für Afghanen. Online im Internet: <http://derstandard.at/2000031514798/Deutscher-Innenminister-will-Fluechtlingen-Wohnort-vorschreiben> [Stand: 18.12.2017]

Standard (7.3.2016c): EU-Flüchtlingsgipfel: „Balkanroute ist jetzt geschlossen“ Online im Internet: <https://derstandard.at/2000032403862/Europa-schreckt-Fluechtlinge-ab-Balkanroute-jetzt-geschlossen> [Stand: 18.12.2017]

Autorin

Helena Deiß studiert Bildungswissenschaft in Wien und beschäftigt sich viel mit den Themen Migration und sozialer Ungleichheit.

Bildnachweise

Alle Bilder wurde von den genannten Personen ausschließlich für diese Publikation zur Verfügung gestellt. Die Rechte verbleiben bei den Künstler*innen.

Titelbild: Steffi Luthardt

S. 5

Über Kanada. Foto: Sabine Krause; Bildbearbeitung Sabine Krause, Michelle Proyer.

S. 33-35

Schulhefte von Karl Proyer

S. 61-63

Marwa Sarah; online: Marwa Sarah Artwork @facebook.com

S. 83-85

Wege. Steffi Luthardt

S. 102

Staaken. VEB Kombinat Polymat. Sabine Krause

S. 162

Think! Clarissa Lemp, 2012.

Die Herausgeber*innen stellen gern Kontakte zu den Künstler*innen her.

