



Beitrag zur Konzeption und Gestaltung – Level 1

Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht

David Rott^{1,*}

¹ *Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft*

* *Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft,
Bispinghof 5-6, 48149 Münster, david.rott@wwu.de*

Zusammenfassung: Diversitätssensible Angebote im schulischen Unterricht sind anspruchsvoll und mit verschiedenen Fallstricken verbunden. In diesem Beitrag wird ein Arbeitsauftrag aus der Erziehungswissenschaft für Lehramtsstudierende vorgestellt, der die Möglichkeit bietet, sich mit herkunftsbezogenen Vorurteilen zu beschäftigen. Ausgangspunkt für die Arbeitsphase ist ein Textauszug aus Mark [Terkessidis \(2013\)](#) Interkultur, in dem der Autor eine schulische Erfahrung schildert. Skizziert werden Vorurteile und der Umgang mit schulischer Heterogenität als theoretische Grundlagen, der Fokus des Beitrags liegt auf der Beschreibung des Arbeitsauftrags. Hierzu wird der Seminarkontext erläutert und das reflexive Schreiben, das als Methode genutzt wird, anhand von Leitfragen eingebettet. Anhand von studentischen Arbeitsergebnissen werden konkrete Einblicke in die Arbeitsphase ermöglicht. Kontextualisierungen über Workshops mit Lehrenden werden herangezogen.

Schlagwörter: Sensibilisierung für Heterogenität; Vorurteile; Diversity; Reflexives Schreiben



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de). URL <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird aus verschiedenen Gründen von Lehrpersonen und in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als Herausforderung gesehen. Die Schülerinnen und Schüler sprechen oftmals keine Bildungssprache, zudem werden ihnen häufig angemessene kulturelle Kompetenzen abgesprochen (Bude, 2017). Verschärft hat sich diese Debatte noch einmal mit dem Anstieg der Flüchtlingszahlen in den Jahren 2015 und 2016 und der damit verbundenen Aufgabe, verstärkt Schülerinnen und Schüler mit Migrationsunterricht neu in den Schulen aufzunehmen (Adam & Inal, 2013; McElvany, Jungermann, Bos & Holtappels, 2017).

Dieser Artikel greift einen Arbeitsauftrag aus dem Seminar „Potenzialorientierter Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund“ auf. Das hier vorzustellende Material bietet Dozierenden die Möglichkeit, Studierenden im Lehramtsstudium einen Schreibauftrag zu diesem Thema zu geben. Dieser soll die Studierenden dazu anregen, sich mit Fragen von Vorurteilen im Klassenzimmer auseinanderzusetzen. Anhand einer Textstelle (Terkessidis, 2013, S. 77-78) zu einer autobiografischen Schulerfahrung lernen die Studierenden die Schwierigkeit der Integration bzw. Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern durch das Betonen des vermeintlich Anderen kennen. Die Wahrnehmung von Differenz und die Berücksichtigung dieser durch Lehrpersonen können, wie durch das Material deutlich werden kann, gegenläufige Effekte bei Schülerinnen und Schülern auslösen und nicht integrierend, sondern separierend wirken.

Zunächst werden die theoretischen Verortungen (Kap. 2) geliefert. Aufbauend hierauf werden didaktisch-methodische Grundlegungen vorgenommen (Kap. 3), bevor Durchführungshinweise für Dozierende gegeben (Kap. 4), die einen Transfer in eigene Veranstaltungsformate ermöglichen. Abschließend werden Erfahrungen zum Einsatz im Seminar mit Studierenden und in Weiterbildungskontexten mit Dozierenden aufgezeigt (Kap. 5).

2 Fachliche und theoretische Verortung

Der Schreibanlass zum Auszug von Terkessidis wurde in bildungswissenschaftlichen Seminaren erprobt und in Workshop-Formaten für Lehrende zur Diskussion gestellt. Der Textauszug selbst ist biographisch, die Ganzschrift ist der Soziologie zuzuordnen. Die theoretischen Grundlagen, die für die Bearbeitung des Materials herangezogen werden können, liegen im Bereich der Vorurteile (Kap. 2.1) und dem Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext (Kap. 2.2). Darauf aufbauend lassen sich Lerninhalte und Lernziele explizieren (Kap. 2.3).

2.1 Vorurteile

Vorurteile sind „ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasste oder übernommene, meist von feindseligen Gefühlen gegen jemanden oder etwas geprägte Meinung[en]“ (Bibliographisches Institut, 2017). Vorurteile können als „Gefühlsreaktion[en] des Menschen gegenüber Mitgliedern anderer Gruppen, die sich lediglich auf einer Meinung, also einem Stereotyp, über diese Gruppe begründe[en] und nicht auf Erfahrungen, sondern auf Generalisierung von Ansichten beruh[en]“ (Spektrum, 1999), verstanden werden. Die Übernahme von Vorurteilen wird von Bergmann (2016) betont, persönliche Erfahrungen liegen bei Vorurteilen oftmals nicht vor.

Marowetz (2017) verweist darauf, dass sich diese Meinungen über Personen oder Personengruppen vergleichsweise schnell als „nur schwer veränderbare[s] Urteil verfestigen“ (Marowetz, 2017, S. 244) können. Ausgangspunkt für die Urteilsbildung ist der „Vergleich von Merkmalen und [...] das Resultat sozialer Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse“ (Marowetz, 2017, S. 244f.). Green (2017) kann in einer aktuellen

Studie zeigen, dass Vorurteile dann abgebaut werden können, wenn Vorurteilshabende Kontakt mit Migrantinnen und Migranten bekommen und sich mit ihnen auseinandersetzen. Unterstützend wirkt eine gesamtgesellschaftliche Kultur der Akzeptanz. Fokussiert auf die Schule als gesellschaftlicher Institution kann davon ausgegangen werden, dass Vorurteile auch an dieser Stelle wirksam sind, wie [Gomolla und Radtke \(2009\)](#) nachweisen konnten.

2.2 Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext

Umgang mit Heterogenität ist ein bildungspolitisches und auch bildungswissenschaftliches Schlagwort, durch das die Aufgabe beschrieben werden soll, dass Lehrpersonen in den Schulen die Unterschiedlichkeiten der Schülerinnen und Schüler in Schule und Unterricht produktiv nutzen ([Bohl, 2017](#); [Sturm, 2016](#); [Trautmann & Wischer, 2011](#)). Dabei werden sowohl das Individuum als auch die Lerngruppe gleichermaßen adressiert: Das Individuelle und das Gemeinschaftliche sind eng miteinander verwoben.

Mit dem Diversity-Konzept wird das Gemeinschaftliche gestärkt, indem die subjektiven Besonderheiten einen positiven Einfluss auf das Gesamte haben können: Die „Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen“ ([Walgenbach, 2017](#), S. 92) wird in den Vordergrund gerückt; „Diversity als ein Umgang mit Heterogenität bietet entsprechend Perspektiven für die Ausgestaltung didaktischer Prozesse in Schule oder Hochschule, wenn die Wertschätzung der Unterschiedlichkeit als primär erkannt wird“ ([Rott, 2018b](#), S. 47-48).

2.3 Lerninhalte und Lernziele

Ausgehend von diesen zwei theoretischen Skizzen lassen sich Lerninhalte und Lernziele entwickeln, die für die erste Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umsetzbar erscheinen. Vorurteile bewusst zu machen ist ein schwieriges Unterfangen. Die normativen Anforderungen einer Diversity-Orientierung in der Schule können den persönlichen Vorurteilen der Studierenden gegenüberstehen. Wie in Kap. 3 vertiefend aufzuzeigen sein wird, kann es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darum gehen, Studierende für theoretische Konzepte wie Vorurteilsbildung, Rassismus oder Institutionelle Diskriminierung zu sensibilisieren. Dabei können unterschiedliche Perspektiven gewählt werden. Normative Setzungen können durch die kritische Reflexion des Eigenen entsprechend eingebunden und in einem Theorie-Transfer nachhaltig überdacht werden.

Die Beschäftigung mit provokativen Schreibanlässen, wie in diesem Beitrag vorgestellt, bietet eine Möglichkeit zum Einstieg in die Thematik. Ziel ist es, eigene Vorurteile aufzudecken, Zugänge zum Themenfeld zu eröffnen und hierbei an die persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden anzuknüpfen. Neben dem reflexiven Schreiben als einem methodischen Zugang zu dieser Aufgabe, der Lehramtsstudierenden auch Perspektiven für das spätere eigene pädagogische Arbeiten eröffnen kann, sind es die theoretischen Konstrukte, auf die durch diese Aufgabe hingearbeitet werden kann.

3 Didaktisch-methodische Verortung

Zunächst wird in diesem Kapitel der Seminkontext aufgezeigt, um eine Verortung der Aufgabe zu ermöglichen (Kap. 3.1). Das Vorgehen im Modus des reflexiven Schreibens wird didaktisch eingeordnet (Kap. 3.2), bevor das Material selbst dargestellt wird (Kap. 3.3). Abschließend wird ein Erwartungshorizont formuliert, um noch einmal die Ziele und die Perspektiven auf die Studierenden herauszuarbeiten (Kap. 3.4).

3.1 Beschreibung des Seminarkontextes

Das Material wurde für das Seminar „Potenzialorientierter Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erstellt. Dieses Seminar richtet sich an Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Bachelorstudiums und ist als Vorbereitung für das Eignungs- und Orientierungspraktikum konzipiert. Verortet ist es in den Bildungswissenschaften. Das Seminar wird seit dem Sommersemester 2016 durchgeführt.

Das Seminar verfolgt, neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrperson und der Reflexion des Berufswunsches, zwei zentrale Ziele. Die Studierenden sollen erstens ihre Kompetenzen im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der Didaktik weiterentwickeln können. Hierfür sollen im Seminar Grundlagen geschaffen werden, die sie in der Praxisphase in kleinen Bausteinen selbst erproben können. Zweitens zielt das Seminar darauf ab, die Studierenden mit dem Konzept der Potenzialorientierung in Kontakt zu bringen. Dieses eröffnet den Studierenden in der pädagogischen Praxis Handlungsoptionen, die weniger die Defizite der Lernenden betonen, als vielmehr die Entwicklungsmöglichkeiten derselben in das Zentrum des pädagogischen Handelns stellen (vertiefend: Rott & Hillmann, 2017; Rott, Zeuch, Fischer, Souvignier & Terhart, 2018).

Entstanden ist das Seminarkonzept 2016 als Reaktion auf die Frage, welche Angebote in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschaffen werden können, um die Akteure im Bildungssystem in der Beschulung der Schülerschaft mit Fluchthintergrund zu unterstützen. Dabei ging es, neben den Studierenden, auch um Entwicklungsperspektiven für die zwölf sogenannten Stützpunktschulen in Münster, die zentral alle Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung aufgenommen haben. An diesen Schulen absolvieren die meisten der Studierenden im Seminar das Eignungs- und Orientierungspraktikum. Mit dem Wintersemester 2017/18 wurde eine inhaltliche Öffnung angestrebt, die verstärkt auf die Betrachtung sozialer Benachteiligung insgesamt abzielt.

3.2 Reflexives Schreiben

Die Reflexion problematischer Aspekte lässt sich durch verschiedene Methoden in der Hochschullehre anregen. Durch das reflexive Schreiben ist es möglich, die Studierenden individuell anzusprechen und ihnen einen Zugang zur eigenen Gedankenwelt zu eröffnen.

Reflexion ist die „Habitualisierung/Institutionalisierung (selbst-)referenzieller Formen des Denkens in Ausbildung und Beruf von Lehrperson“ (Häcker & Walm, 2015, S. 82) und als theoretisches Konstrukt dann von Bedeutung, wenn der Frage nachgegangen wird, wie Lehrpersonen ihr Wissen in Handeln umsetzen können. Grundvoraussetzung ist die Überlegung, dass pädagogisches Handeln immer als unsicher gilt und Lehrpersonen in ihrer Praxis mit Dilemmata, Paradoxien und Antinomien zu tun haben. Hierbei hilft die Reflexion, mit diesen Herausforderungen umzugehen. Im Lehramtsstudium gilt es, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu stimulieren.

In Anlehnung an Bräuer (2000) lässt sich reflexives Schreiben definieren als die Tätigkeit von Autorinnen und Autoren, die im Medium des Schreibens über Handlungen und Tätigkeiten nachdenken, sie in ihrem Kontext mit Abstand betrachten und bewerten. Die entstehenden Dokumente können Gesprächsanlässe in didaktischen Situationen sein. Dabei können eigene Tätigkeiten ebenso zum Thema gemacht werden, wie die Handlungen anderer.

Anders als im Unterrichtsgespräch, bei dem sich einige aktiv beteiligen, andere die Rolle der Zuhörenden übernehmen und die nächsten an der Interaktion gar nicht teilnehmen, nötigt das Schreiben alle Studierenden, sich mit der Aufgabe auseinanderzusetzen. Lahm (2016) verdeutlicht diesen Prozess des Schreibens mit Blick auf fachliches Lernen. Dabei formuliert sie für die Lehrenden fünf Leitfragen (Lahm, 2016,

S. 27), die im Folgenden auf das reflexive Schreiben übertragen werden und eine Einordnung des reflexiven Schreibens in der Hochschullehre ermöglichen.

3.2.1 Was sind Funktionen und Ziele der Aufgabe?

Ziel des reflexiven Schreibens ist die Auseinandersetzung mit einer problematischen, uneindeutigen Situation. Ähnlich wie das Schreiben eines Tagebuchs ist es die individuelle Perspektive auf Fragen oder Erlebnisse, die verarbeitet und erörtert werden können. Dabei geht es aber weniger um das Darstellen von zeitlichen Abläufen, sondern vielmehr um das Zusammenstellen und Diskutieren von Argumenten. Das Medium des Schreibens bringt die Studierenden dazu, sich individuell mit der Aufgabe zu beschäftigen. Das Produkt ist zunächst persönlich. Anknüpfend daran bleibt zu fragen, wie die Texte für die Allgemeinheit zugänglich gemacht werden können. Idee der Umsetzung ist in diesem Kontext die Nutzung der individuellen Schreibprodukte als Gesprächsgegenstände in Kleingruppen oder auch plenar.

3.2.2 Welches inhaltliche Wissen brauchen Studierende, um die Aufgabe bearbeiten zu können?

Anders als in fachlich orientierten Texten bietet das reflexive Schreiben einen assoziativen Zugang zu einem Thema oder einem Problem. Das Vorwissen der Schreibenden ist weniger entscheidend als die Bereitschaft, sich auf die Aufgabe einzulassen. Anknüpfungspunkt für das Schreiben sind der individuelle Zugang zum Thema, die persönlichen Erfahrungen oder Einschätzungen des Problems. Diskursive Elemente können bewusst befördert werden. Ausgehend von dieser reflexiven Schreibaufgabe ist es möglich, theoretische oder empirische Bezüge zum Aufgabenkontext zusammenzustellen und im Nachgang eine intensive Auseinandersetzung zu erreichen. Das Vorwissen der Studierenden expliziert sich dementsprechend in der reflexiven Schreibaufgabe und bietet für die Lehre Anbindungsmöglichkeiten für weiterführende Angebote. Im Sinne des Diversity-Ansatzes lassen sich die verschiedenen Perspektiven der Studierenden in das Seminar einbinden und Aufgaben entwickeln, die differenziert genutzt werden können.

3.2.3 Was für eine Art von Text sollen die Studierenden schreiben?

Das reflexive Schreiben ist verhältnismäßig frei und assoziativ. Wichtig erscheinen aber Hinweise zu den Formen, die verwendet werden können. Sinnvoll erscheint das Schreiben in der ersten Person Singular. Dies ermöglicht den Studierenden, die individuelle Perspektive zu verdeutlichen. Gleichzeitig wird die Standortgebundenheit der Schreibenden erkennbar und bietet in der anschließenden Diskussion Anknüpfungsmöglichkeiten. Hinzu kommt die Notwendigkeit, in ganzen Sätzen zu schreiben. Das Notieren in Stichpunkten scheint von der individuellen Perspektive wegzuführen, Stichpunkte haben einen listenden und dadurch analysierenden Charakter. Argumente und Gegenargumente erscheinen in Spiegelstrichen oftmals verkürzt.

3.2.4 Gibt es besondere Formulierungen oder Wendungen, die typisch sind für diese Art von Text?

Hier liegt eine weitere Stärke des reflexiven Schreibens: Die Studierenden sind frei in ihrem eigenen Schreiben und müssen sich nicht an bestimmten Formulierungen orientieren. Der assoziative Teil dieser Arbeit ist hoch und von besonderer Bedeutung, das Individuelle in der Auseinandersetzung kann hierdurch unterstützt werden.

3.2.5 Sollen die Studierenden auf eine bestimmte Art und Weise vorgehen?

Auch hier sind die Studierenden frei und können eigene Vorgehensweisen festlegen. Dies hilft, die eigenen Gedanken in eine Ordnung zu bringen und Argumentationsketten individuell auszugestalten.

3.3 Darstellung des Materials

Die Studierenden erhalten für die Arbeitsphase ein Arbeitsblatt. Dieses Arbeitsblatt (s. Online-Supplement) ist so aufgebaut, dass zunächst, nach einer Überschrift, die Leitfrage „Welche Assoziationen verbinden Sie mit der gehörten Passage?“ gestellt wird. Daran anschließend werden drei weitere Fragen gegeben, die verschiedene Perspektiven für die Studierenden und ihr Schreiben eröffnen sollen: „Was irritiert Sie? Was stört Sie? Worüber denken Sie nach?“ Abschließend wird der Arbeitsauftrag genannt: *Schreiben Sie Ihre Ideen und Impulse auf. Wir werden im Seminar auf Ihre Überlegungen eingehen.*

Der Text, der den Studierenden vorgelesen wird, ist eine autobiographische Erzählung aus der Schulzeit des Autors Mark Terkessidis. Terkessidis ist Deutscher, aufgrund seines Nachnamens wurde er aber immer für einen Griechen gehalten. Terkessidis beschreibt in der Textstelle (Terkessidis, 2013, S. 77–78, „Ich kann mich noch gut daran erinnern, dass ich in der Schule, vor allem zum Beginn meiner Gymnasialzeit, oftmals als Fachmann für Griechenland avanciert bin - in Fragen von Sprache, Geschichte oder Religion [...] Die ständige Thematisierung meiner Herkunft erschien mir seltsam, weil sich mein Vater wenig damit befusste und meine Mutter sowieso Einheimische war.“), dass er selbst zur Schulzeit nie in Griechenland war. Dennoch machen die Lehrpersonen in der Schule ihn zum Experten für die griechische Sprache, die griechische Antike, das Klima. Doch er kann auf die gestellten Fragen keine Antworten geben. Er weiß genauso viel oder wenig über Griechenland wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler und erlebt dieses Angesprochen-Werden durch die Lehrpersonen als Krise: Ihm wird deutlich, dass er nicht ‚normal‘ ist, dass er von den anderen Schülerinnen und Schülern abweicht, dass er anders ist. Und dieses Anderssein erlebt er als Defizit, da die aufgemachte Differenz eben nicht seine Expertise betont, die die Lehrpersonen vermuten, sondern vielmehr das Nichtwissen.

3.4 Erwartungshorizont

Für die Studierenden wird die Situation als Dilemma erlebt. Im Sinne der im Seminar angestrebten Potenzialorientierung geht es darum, die Stärken der Schülerinnen und Schüler anzusprechen und hierauf aufbauend didaktische Angebote zu gestalten. Diese Ansprache misslingt in diesem Textauszug. Das gut gemeinte Adressieren als vermeintlichen Experten schlägt fehl. Vielmehr wird diese Ansprache zur Diskriminierung, zur Stigmatisierung. „Das Gegenteil von gut ist gut gemeint“ (Kettcar, 2002) – dieses Problem wird an dieser Textpassage sehr deutlich.

Für die noch vermeintlich unerfahrenen Studierenden zu Beginn ihres Studiums stellt sich entsprechend die Frage, wie sie mit diesem Problem umgehen sollen. Fragen von pädagogischer Diagnostik wie auch Fragen zu Doing Difference können an dieser Stelle aufgeworfen werden. Zudem ist zu vermuten, dass Studierende selbst vergleichbare Erfahrungen gemacht haben. Im Sinne des reflexiven Schreibens ermöglichen diese Erlebnisse einen Transfer zwischen gelesenen Text, den eigenen Erfahrungen und dem im Seminar anzustrebenden Austausch zwischen den Studierenden.

4 Durchführungsweise

Das Material wurde für den Einstieg in die Seminarreihe konzipiert und wird in der ersten Sitzung zu Semesterbeginn nach Klärung der organisatorischen Fragen eingesetzt. Für die Arbeitsphase werden insgesamt 45 Minuten eingeplant, möglich ist auch eine Verlängerung der Phase auf 60 Minuten. Die Anforderungen an die Studierenden für den Schreibauftrag sind vergleichsweise gering: Fachliche Expertise wird nicht vorausgesetzt, vielmehr geht es darum, die Irritationen und die Fragen der Studierenden zum Ausdruck kommen zu lassen.

Die Studierenden erhalten zunächst das Arbeitsblatt, auf dem sie ihre Überlegungen notieren können. Sie werden gebeten, dies in ausgeschriebenen Sätzen zu tun. Diese Form des Schreibens ermöglicht eine diskursivere Auseinandersetzung, da die Argumentationslinien durch die Studierenden herausgearbeitet werden müssen und nicht etwa in Tabellenform (pro/contra) oder durch eventuell oberflächliche Stichpunkte stark verkürzt werden können. Der Text, der als Schreibanlass genutzt wird, wird vorgelesen. Er liegt den Studierenden nicht als eigene Textfassung vor.

Nach dem Hören der Passage haben die Studierenden 15 bis 20 Minuten Zeit, ihre Fragen, Überlegungen und Gedanken aufzuschreiben. Dies erfolgt in Einzelarbeit. Nach dieser Phase übernimmt die Veranstaltungsleitung die Moderation. Die Studierenden werden aufgefordert, ihre Texte vorzulesen, um einen Einstieg in die Diskussion zu ermöglichen. Es bietet sich an, hier einen oder zwei studentische Texte zu berücksichtigen und dann in die Diskussion mit den Studierenden einzusteigen.

Die Diskussion ist erfahrungsgemäß selbstläufig, wie in Kap. 5 aufzuzeigen sein wird. Fallstricke ergeben sich dann, wenn die Studierenden nicht bereit sind, ihre Ergebnisse zu präsentieren. Möglich ist es in einem solchen Fall, die Studierenden zu bitten, zentrale Aspekte frei vorzutragen. Meist sind die Studierenden aber daran interessiert, ihre Ergebnisse vorzustellen. Bedingt wird dies anscheinend auch dadurch, dass alle Studierenden eigene Texte produziert haben und diese auch vorliegen.

5 Erfahrungsbericht

Das Material wurde für Bachelor-Studierende entwickelt und erprobt und darüber hinaus in Workshops mit Hochschullehrenden unterschiedlicher Profession bearbeitet. Dokumentiert wird an dieser Stelle der Verlauf einer Arbeitsphase mit Studierenden, die Erfahrungen aus den Workshops werden ergänzend hinzugezogen. Während der Sitzungen wurden Notizen zur Arbeitsphase von mir als Seminarleitung gemacht. Ergebnisse und Diskussionsverlauf wurden eingesammelt beziehungsweise mitgeschrieben.

Die Aufgabe wird in der ersten Sitzung des Semesters nach dem Besprechen der Formalia (Aufnahme in das Seminar, Klärung der Leistungserbringung, Perspektiven für Praxisphasen) gestellt. Alle Anwesenden konnten einen Platz im Seminar bekommen, insgesamt wurden 33 Studierende aufgenommen. Der Seminarplan ist den Studierenden bekannt. Nach 30 Minuten kann mit der Aufgabe begonnen werden. Das Arbeitsblatt wird verteilt, anschließend die Passage laut durch die Seminarleitung vorgelesen. 20 Minuten Schreibzeit werden eingeräumt, danach wird die Aufforderung zum Vorlesen der eigenen Texte gegeben.

Erfahrungsgemäß melden sich drei bis vier Studierende, die bereit sind, ihr Schreibresultat vorzulesen. Exemplarisch werden im Folgenden drei eingereichte Aufgaben vorgestellt und eingeordnet.

5.1 Beispiel I

„Warum wird von Nachnamen auf so viel geschlossen? Stellung als Anderssein als Potenzial auch nutzbar, statt es als Defizit zu betrachten. Der

Lehrer stempelt ihn quasi aufgrund seines Nachnamens ab. Obwohl er die Erwartungen des Lehrers nicht erfüllen kann, kann er die erlangte Sonderstellung im sozialen Bereich durchaus dazu nutzen, im Gewühl einer homogenen Gruppe nicht unterzugehen. Sollte ihn der Lehrer damit allerdings unter Druck setzen, muss kritisiert werden, dass man durch einen Nachnamen keine Nachteile erleiden darf.“

Deutlich wird an diesem Beispiel, welche unterschiedlichen Argumente an die Textpassage herangetragen werden. Die Frage zu Beginn verdeutlicht den Ausgangspunkt in der Auseinandersetzung mit dem Auszug. Das Nicht-Verstehen beziehungsweise Infragestellen des Handelns der Lehrperson wird expliziert. Daran anschließend werden weiterführende Perspektiven eröffnet: Anderssein wird als Potenzial beschrieben, wobei vermutet werden kann, dass hier durch den/die Schreibende(n) ein Bezug zum Seminartitel hergestellt wird. Das Ansprechen als Experte wird nicht positiv gerahmt, sondern direkt mit dem Erleben des Jungen verbunden.

Die Idee des Abstempelns aufgrund eines Merkmals, des Nachnamens, verweist auf Stigmatisierungen und Vorurteile. Diese Tätigkeit ist negativ konnotiert und wird von der/dem Schreibenden zurückgewiesen. Im Anschluss daran wird die Perspektive erweitert: Dem Jungen wird eine Sonderstellung zugewiesen, ohne dass diese weiter expliziert wird. Andersartigkeit wird mit Individualität gleichgesetzt, Fragen der Persönlichkeitsentwicklung scheinen hier verhandelt zu werden. Als Teil einer Gesamtgruppe bietet das Anderssein die Möglichkeit, sich selbst zu finden und die Persönlichkeit zu definieren.

Das Aufgreifen des Drucks schlägt dann wieder den Bogen zum Ausgangsargument. Druck verweist auf Machtstrukturen beziehungsweise -instrumente, die Lehrpersonen im Umgang mit den Schülerinnen und Schüler einsetzen können. Das Etikettieren als Anderssein wird dann als unproblematisch gesehen, wenn im Sinne der egalitären Differenz keine negativen Bewertungen im sozialen Kontext einfließen.

5.2 Beispiel II

„Bei dieser Geschichte musste ich direkt an meinen Auslandsaufenthalt in den USA denken, weil man als Nicht-Amerikaner und dafür Deutscher unter den Amerikanern, in der Uni und bei Treffen von Menschen aus ganz vielen anderen Nationen oft nur über die Eigenheiten des jeweiligen Landes und Gemeinsamkeiten der verschiedenen kulturellen Hintergründe sprach. Dieses sehr positive Interesse kann jedoch nicht auf jemanden aufgedrängt werden, der gar nicht Zeuge einer jeweiligen Kultur ist.“

In diesem Beitrag wird ein anderer Zugang zur Aufgabenstellung deutlich. Persönliche Erfahrungen werden herangezogen, um eine Einbettung in das eigene Verstehen aufzuzeigen. Die Konfrontation mit dem eigenen kulturellen Hintergrund wird als Reduktion wahrgenommen. Hier findet eine Identifikation mit dem Jungen in der Textpassage statt. Gleichzeitig werden diesem Erleben positive Aspekte zugeschrieben: Das Wahrgenommenwerden von anderen, das Interesse an dem eigenen Hintergrund werden an dieser Stelle positiv konnotiert.

Entsprechend ergibt sich eine Differenz zur Erfahrung des Jungen im Textauszug: Die Einschreibungen, die von außen vorgenommen werden, werden in dieser reflexiven Perspektive angenommen und lassen sich mit dem Selbstbild der/des Schreibenden vereinbaren. Hier wird eine Diskrepanz deutlich, die im Dialog mit den anderen Studierenden kritisch aufgearbeitet werden kann.

5.3 Beispiel III

„Mich irritiert und stört nichts an diesem Auszug. Alles, was gesagt wurde, scheint mir sehr einleuchtend und nachvollziehbar zu sein. Nur weil er

einen nicht deutschen Nachnamen hat, heißt es nicht, dass er ein Experte für Griechenland sei. Auch die Ansicht, seine Herkunft als Defizit zusehen, kann ich bedingt nachvollziehen. Wenn er damit immer nur in Verbindung bringt, etwas nicht zu wissen, kann dies nerven.“

Diese Beschäftigung zeigt ein Gemeinmachen mit der Beschreibung Terkessidis' Schulerfahrung. Das Element der Zuschreibung wird benannt, die Rolle des Nachnamens bei der Bildung von Vorurteilen herausgestellt. Dass Herkunft ein Defizit sein kann, wird der Aussage nach bedingt nachvollzogen.

Hier gibt es also eine Perspektive, die von den Einschätzungen zumindest in Teilen abweicht. Die Zuschreibung von außen ist ja eigentlich positiv besetzt: Als ‚Grieche‘ wird Terkessidis als Experte angesprochen. Die Nicht-Erfüllung dieser Expertenrolle, die Nichtannahme der Zuschreibung von außen, führt letztendlich dazu, dass Herkunft als defizitär erfahren wird. Die Unzulänglichkeiten, die für den Jungen dadurch offensichtlich werden, werden durch die Studierende/den Studierenden wahrgenommen. Dass dies nerven kann, kann als Beleg dafür gewertet werden, dass das Schreiben der Studierenden assoziativ ist. Das Verwenden umgangssprachlicher Ausdrücke verweist auf alltägliche Bezüge und weniger auf akademische Auseinandersetzungen.

Im Seminar sind es oftmals zwei Wortmeldungen, die den eigenen Text vortragen. Danach beginnt die offene Diskussion der Studierenden über die Textpassage und die reflexiven Auseinandersetzungen der Kommilitoninnen und Kommilitonen. Diese sind zumeist selbstläufig. Argumente werden ausgetauscht, das Dilemma der Lehrperson wird herausgearbeitet. Fragen nach Rassismus und Diskriminierung werden gestellt. Gleichzeitig werden Bedenken geäußert: Wenn der skizzierte Weg nicht zielführend ist, wie lassen sich dann Settings gestalten, in denen die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler tatsächlich angemessen im Sinne des Diversity-Ansatzes eingebunden werden können? Dies ist dann eine Perspektive, die unter Zuhilfenahme von Literatur bearbeitet werden kann. Die persönliche Involviertheit der Studierenden auf Basis der Auseinandersetzung mit dem Terkessidis-Text bleibt dabei ein Bezugspunkt für die weitere Beschäftigung.

In zwei Workshops an der Universität Münster wurde dieser Schreibanlass mit Lehrenden bearbeitet und zur Diskussion gestellt. Die Rückmeldungen der Lehrenden war dabei gemischt. Die Perspektive, Reflexionen von Studierenden durch das Bearbeiten von Schreibaufgaben anzuregen, wurde durchweg positiv bewertet. Gestellt wurde aber die Frage der Verortung. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sahen in dieser Aufgabe weniger den eigenen Bezug, sondern eine klare Zuweisung zu den Bildungswissenschaften. Andere Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, vor allem auch ohne Lehramtsbezug, erkannten für die eigene Lehre ein Potenzial, diese Aufgabe einzusetzen.

Literatur

- Adam, H. & Inal, S. (2013). *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern: Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen ; [mit Online-Materialien]*. Weinheim and Basel: Beltz.
- Bergmann, W. (2016). *Was sind Vorurteile?* Zugriff am 13.06.2018 auf <http://www.bpb.de/izpb/9680/was-sind-vorurteile>
- Bibliographisches Institut. (2017). *Vorurteil*. Zugriff am 13.06.2018 auf <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorurteil>
- Bohl, T. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (Bd. 4755. Schulpädagogik). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Fillibach.

- Bude, H. (2017). *Das Gefühl der Welt: Über die Macht von Stimmungen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91577-7
- Green, E. (2017). Wir und die anderen: Woher kommen die Vorurteile gegenüber Migrantinnen und Migranten. *Psychoscope*, 38 (1), 10–13.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (Hrsg.). (2017). *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (1. Auflage Aufl., Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft: Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89.
- Kettcar. (2002). *Im Taxi weinen: Auf dem Tonträger: Du und wieviel von deinen Freunden*. Hamburg: Grand Hotel van Cleef.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen: Barbara Budrich.
- Marowetz, R. (2017). Vorurteil. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 244–246). Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht.
- McElvany, N., Jungermann, A., Bos, W. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2017). *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (1. Auflage Aufl., Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Rott, D. (2018a). Diversity als Anhaltspunkt für die Hochschullehre: Fragen zu Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehrer*innenbildung. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity*. Münster: Waxmann.
- Rott, D. (2018b). Fluchterfahrung - Begabung erfahren: Potenzialorientierter Umgang mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern. *begabt & exzellent. Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 1 (45). Zugriff am 13.06.2018 auf <http://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/04/be-45-web.pdf>
- Rott, D. & Hillmann, D. (2017). Potenzialorientierter Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund: Ein Projekt im Rahmen studentischer Praxisphasen in der Lehrerbildung. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion* (S. 231–241). Münster: Waxmann.
- Rott, D., Zeuch, N., Fischer, C., Souvignier, E. & Terhart, E. (Hrsg.). (2018). *Dealing with Diversity: Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann.
- Spektrum. (1999). *Lexikon der Biologie*. Zugriff am 13.06.2018 auf <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/vorurteil/69918>
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (Bde. 3893 : Schulpädagogik, Sonderpädagogik). München and Basel: Ernst Reinhardt.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch schulische Inklusion* (Bd. 4959). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Terkessidis, M. (2013). *Interkultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung* (1. Aufl. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität: Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Ziemer, K. (Hrsg.). (2017). *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rott, D. (2018). Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1, 33–44. doi: [10.4119/UNIBI/hlz-98](https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-98)

Online-Supplement:

Arbeitsblatt: Schreibauftrag zu Terkessidis, M. (2013): Interkultur. S. 77-78.

Förderhinweis:

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1621 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Eingereicht: 14.06.2018 / Angenommen: 02.07.2018 / Online verfügbar: 26.09.2018

ISSN: 2625-0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de). URL <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Reflexive Writing concerning origin-related prejudices in class

Abstract: Discussing diversity in school context is challenging and often entails some pitfalls. This article presents a work assignment for trainee teacher students in education science. It shows an opportunity to address origin-related prejudices in class. Starting point is a passage from the book *Interkultur* by Mark Terkessidis (2013), in which the author describes his high school experience. The article first presents a theoretical foundation of prejudice and dealing with diversity. Because the work assignment taking center stage is part of a seminar in education science, the article next presents some background information on the setting at university and reflexive writing as a teaching method in higher education. In addition, the article presents examples from trainee teacher students and the author's experience from workshops with teacher educators in higher education.

Keywords: awareness for heterogeneity; prejudice; diversity; reflexive writing

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Erziehungswissenschaft

Schulfach: nicht schulfachspezifisch

Schulform: nicht schulformspezifisch

Durchführungshinweise: Das vorzustellende Material ist in einer Eröffnungssitzung eingesetzt und erprobt worden.

Lehrmethoden/-medien: Textauszug, Arbeitsblatt, reflexives Schreiben, Seminargespräch

Sozialform: Einzelarbeit, plenar

Oberthema: inklusionssensible Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lerninhalte: Vorurteile, Diversity-Ansatz für Schule und Unterricht, Migration

Lernziel: kritische Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen

Prüfungsformen: nein

Prüfungsinhalte: nein

Ausbildungsphase: erstes Studienjahr Bildungswissenschaften; Fokus auf das Eignungs- und Orientierungspraktikum

Veranstaltungsart: Seminar

Zielgruppe: Lehramtsstudierenden im Bachelor

Zielgruppe, Umfang: 30 Studierende

Zeitlicher Umfang: 40-60 Minuten

Evaluation: Evaluation im eigentlichen Sinne findet nicht statt, exemplarische Einblicke und das Material von Studierenden werden gegeben und praxisbezogene Erfahrungen berichtet

Studentischer Beitrag: Nein