

Bildungskontext Frauenmigration

**Rahmencurriculum,
Selbst-Evaluation und Politik**

Eine Publikation im Rahmen des antirassistischen Archivs

Inhalt

Vorwort 3

Einleitung 4

Einführende Überführungen. 5

Selbstkritische Reflexionen

**Politischer Antirassismus und die Praxis in der Arbeit als
und mit MigrantInnen 9**

Politische Bildung. 13

Antirassistische und feministische Perspektiven

Evaluation – Sinn, Bedeutung und Tun 19

**Erfahrungsberichte zweier Selbstevaluationen – im Kontext
antirassistischer Bildung 38**

Die Evaluation von Ras Migras 41

Equalinux – Selbstevaluation 51

Rahmencurriculum

Frauenmigration und Arbeit:

Politische und Berufliche Orientierung 55

1. Einleitung 55
2. Zielgruppe und Ziele des Rahmencurriculums 55
3. Zielgruppe und Ziele des Kurses 55
4. Lehrinhalte 56
5. Methodische Grundsätze und Prinzipien 57
6. Materialien 59
7. Begleitung durch MultiplikatorInnen 60
8. Qualifikationsprofil der TrainerInnen 60
9. Evaluation 60

Literatur 61

Impressum

Medieninhaberei und Herausgabe: Frauenhetz, Initiative Minderheiten, maiz.
Laudongasse 4/4, 1080 Wien (Gesamtkoordinationsbüro von open up).

Layout: Sol

Fotos: Archiv maiz.

Lektorat: Edith Futscher (Frauenhetz)

Erscheinungsort: Wien/Linz

Herstellung: Druckerei Fiona, Wien

Offenlegung: Veröffentlichung im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft open up, die von Peregrina - Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für ImmigrantInnen – koordiniert und vom BMWA und ESF gefördert wird. Deren weitere KooperationspartnerInnen sind: maiz, Initiative Minderheiten, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz, Systemische Lösungen/Esin Suvarierol, Frauenhetz.

Grundlegende Richtung: Förderung des politischen Antirassismus.

Copyright: Die Rechte an den in diesem Reader abgedruckten Texten verbleiben bei den AutorInnen. Zwecks Genehmigung eines Nachdruckes bitte sich an die AutorInnen zu wenden.

Ermöglicht wurde die Herstellung und kostenfreie Verteilung dieses Readers über die Finanzierung der Entwicklungspartnerschaft ‚open up – empowerment gegen Rassismen am Arbeitsmarkt‘ durch BMWA und ESF im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL.

Kontakt: maiz@servus.at, office@frauenhetz.at, office@initiative.minderheiten.at



Vorwort

„open up - empowerment gegen Rassismen am Arbeitsmarkt“ ist eine Entwicklungspartnerschaft im Rahmen von EQUAL, die von Peregrina – Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen finanzverantwortlich koordiniert und BMWA und ESF gefördert wird. Die weiteren modulumsetzenden Partnerorganisationen sind MAIZ – Autonomes Integrationszentrum von und für Migrantinnen (Linz), Initiative Minderheiten (Wien), Unternehmensberatung Esin Suvarierol/Systemische Lösungen (Wien), Institut für Erziehungs- & Bildungswissenschaften der Karl Franzens Universität (Graz) sowie Frauenhetz – Verein für feministische Bildung, Kultur und Politik (Wien). Diese Organisationen haben sich gemeinsam mit den strategischen Partnerorganisationen AMS Österreich, Bundesarbeitskammer, Wirtschaftskammer Österreich – Frau in der Wirtschaft und SORA – Social Research and Analysis zusammengefunden, um gegen Rassismen am Arbeitsmarkt zu wirken.

Die vorliegende Broschüre widmet sich einem speziellen Schwerpunkt von *open up*: Bildungsarbeit im Kontext der besonderen Problematik von Frauenmigration. Ausgehend von der parallel geführten Selbstevaluierung mit wissenschaftlicher Begleitung findet die Arbeit an den beiden Bildungsmodulen von *open up*, *equalinux* und *Ras Migras*, hier ihr Destillat. Die AutorInnen dieser Broschüre sind allesamt MitarbeiterInnen der beiden Bildungsmodule und des Evaluationsmoduls Sevapow.

Uns ist bewusst, dass Bildungsarbeit allein nichts gegen Rassismen ausrichtet. Bildung von MigrantInnen, Schwarzen und anderen rassistisch diskriminierten Personen befördert u.a. die neoliberale Illusion, dass Einzelne es schaffen können, die Diskriminierungen zu überwinden. Diesem Glauben wollen wir entgegentreten. Diskriminierungen sind flexibel kaskadenartig gestaffelt und wirken vielfach unsichtbar gegen die von hegemonialer Seite als ‚anders‘ definierten Individuen. Wenn Bildung nicht zu politischem Engagement der Gebildeten führt, wenn diese Diskriminierungen im jeweiligen sozialen Kontext nicht sichtbar gemacht und herausgefordert werden, dann wird sich trotz guter Qualifikation an den Diskriminierungsstrukturen nichts ändern. Bildung muss daher neben der Vermittlung von speziellen Qualifikationen sinnvollerweise auch eine Vorbereitung auf politische Auseinandersetzungen sein. In den beiden Bildungsmodulen von *open up* wurde dementsprechend auf den politischen Aspekt besonderer Wert gelegt. Sowohl die sozialpädagogische Betreuung bei *equalinux* als auch die empowerment-Arbeit im Rahmen von *Ras Migras* zielten darauf ab, den Teilnehmerinnen politische Fähigkeiten zu vermitteln. Es sollte daher nicht verwundern, dass die vorliegende Broschüre über den Bildungskontext Frauenmigration sich so prominent mit Politik beschäftigt. Bildung wird in dieser Broschüre fast ausschließlich aus dem Blickwinkel des Politischen betrachtet. Auch die Selbstevaluierung wurde am Ziel des (self)empowerment der Kursteilnehmerinnen ausgerichtet.

Die AutorInnenschaft für diese Broschüre ist dementsprechend nicht

wirklich festzumachen, da auch die Teilnehmerinnen an den Prozessen beteiligt waren. Insbesondere seien hier die Teammitarbeiterinnen erwähnt: Esin Akkaya, Eresmina Amering, Tania Araujo, Kim Carrington, Elisabeth Cepek, Petja Dimitrova, Andreas Görg, Ilona Horwath, Birge Krondorfer, Reyhan Paktan, Florina Platzer, Petra Pokorny, Rubia Salgado, Taife Smetschka, Borjana Ventzislavova, Miriam Wischer.

MAIZ – Autonomes Integrationszentrum von und für Migrantinnen ist eine Organisation von und für Migrantinnen; Arbeit seit 1994 nach dem Prinzip der Selbstorganisation u.a. auch mit Migrantinnen in der Sexarbeit, mit Betroffenen von Frauenhandel und mit jugendlichen MigrantInnen.

www.servus.at/maiz

Frauenhetz – Verein für feministische Bildung, Kultur und Politik (seit 1993) ist ein basisdemokratisch organisiertes Projekt zur Vermittlung feministischer Theorien und Politiken an der Schnittstelle von Veranstaltungsangeboten und Aktivismen.

www.frauenhetz.at

Die **Initiative Minderheiten** tritt ein für eine minderheitengerechte Gesellschaft, in der individuelle Lebensentwürfe unabhängig von Merkmalen wie ethnischer, sozialer oder religiöser Zugehörigkeit, sexueller Orientierung, Behinderung als gleichberechtigt und gleichwertig anerkannt sind. Eine Gesellschaft ist nur dann minderheitengerecht, wenn sie die verschiedenen Lebensentwürfe gleichmäßig und gerecht ermöglicht und fördert.

Andreas Görg

Einleitung

■ Eine jede Publikation trägt – wie die Benennung schon sagt – der Wunsch nach einem Publikum. Erreicht sie dieses nicht, hat sie ihren Sinn verfehlt. Unser Interesse besteht tatsächlich darin, eine geeignete, eine interessierte, eine engagierte LeserInnenschaft zu finden, die motiviert werden kann und will, unsere Texte, die in Tat und Schrift eine Verbindung von unseren Erfahrungen und Theorien – letztere auch von anderen – darstellen, nicht nur zu lesen, sondern je nach Notwendigkeit, Vermögen und Begehren auch umzusetzen. Das bedeutet, dies ist ein Praxistext in Bezug auf die Verbindung von Sozialarbeit, Bildungsarbeit und politischer Arbeit in deren Mittelpunkt MigrantInnen stehen. Es geht um eine vierfache Vermittlung: diejenige zwischen dem Text und seinen LeserInnen, derjenigen zwischen VermittlerInnen und TeilnehmerInnen, diejenige zwischen Minderheits- und Mehrheitsangehörigen, und ebenso derjenigen zwischen MigrantInnen und MigrantInnen. Vornehmlich ist die Lektüre gedacht für Bildungsmaßnahmen von und für MigrantInnen; darüber hinaus besteht eine wesentliche Zielgruppe aus mehrheitsangehörigen BildnerInnen, welche in ihrer Arbeit mit MigrantInnen zu tun haben. Lesenswert ist diese Broschüre ebenso für weitere Kooperationsformen zwischen Nicht/MigrantInnen, denn in jeder Form von Zusammenarbeit geht es um Vermittlungen. Ob diese einfach im Selbstlauf passieren, oder ob sie selbstkritisch gestaltbar sind und einer kontinuierlichen Selbst/Bewusstwerdung zugänglich gemacht werden können, ist der Unterschied, um den es hier geht. Das verweist auf das Hauptaugenmerk dieser Veröffentlichung, durch eine Art Leitfaden – basierend auf eigenen Erfahrungen –, für Selbstevaluierung (in migrantischen Projekten) zu werben. Wir wollen unsere Pilotprojekte – finanziert von der EU – aus welchen Modelle für Selbstevaluierung in antirassistischen Bildungskontexten entwickelt wurden, dringend (aber nicht aufdringlich) weiter empfehlen. Was die LeserInnen dadurch gewinnen, ist eine Orientierung zu einem selbstreflexiven Prozess, dessen Procedere wir uns selbstorganisiert und autodidaktisch – mit allen Mühsalen der Ebenen – erst eigens erarbeiten mussten. Es gibt von daher weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf die Rationalität eines ExpertInnenwissens. Wir hoffen trotzdem, oder gerade deshalb ein Vor-Bild anbieten zu können, das aber nicht zur puren Abbildung führen soll, sondern adaptierbar sein kann für die je nötigen oder gewünschten Erfordernisse. Ergebnisse von selbstevaluatorischen Verfahren sind generell nicht übertragbar, dennoch deren Hintergründe, Absichten, Ziele und Methodologien.

In diesen Hinsichten gibt es verschiedene Optionen, die Beiträge wahrzunehmen. Abgesehen davon, dass wir evidenterweise wünschen, dass jede/r das Ganze liest (Leseroute 1) und unglaublich angeregt wird, zu diskutieren – mit sich selbst, mit den KollegInnen – und daraufhin eine Entscheidung für Selbstevaluierung unter dem Aspekt der Antidiskriminierung von MigrantInnen gefällt wird, woraufhin dann besterding die Arbeitsweise sowie die Perspektive auf diese sich beginnt zu verändern, ist es auch möglich, je nach Bedürfnis und Interesse, verschiedene Texte auszuwählen bzw. deren Reihenfolge zu variieren. Denn dieser Leitfaden erfüllt verschiedene

Funktionen und Aufgaben, welche durch einen kleinen Wegweiser zu unterschiedlichen Lesepercours angezeigt werden.

Wenn Sie als TrainerIn, Seminar- und Projektleitung, Unterrichtende von MigrantInnen in Hinblick auf deren Integration am Arbeitsmarkt tätig sind, dann ist in erster Linie das ‚Rahmencurriculum – Frauenmigration und Arbeit: Politische und Berufliche Orientierung‘ zu lesen. Der übliche Duktus in der Fort- und Weiterbildung von MigrantInnen wird hier insofern erweitert, als es nicht *nur* um die Anpassung an normative Arbeitsmarktpolitiken geht, sondern auch um die Berücksichtigung der Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden. Es geht um die Herstellung von didaktischen und inhaltlichen Ausrichtungen, die grundsätzlich Diskriminierungen ausschließen wollen. In diesem Zusammenhang seien – als vorausgesetzte Hintergrundreflexion – die Beiträge ‚Politischer Antirassismus und die Praxis in der Arbeit als und mit MigrantInnen‘, sowie ‚Politische Bildung. Antirassistische und feministische Perspektiven‘ anempfohlen. Beide Texte verstehen sich als Aufklärung und Information zu politischen und bildungstheoretischen basics, wenn es um emanzipatorische Entwicklungen in Richtung gleichberechtigter Perspektiven von MigrantInnen geht. (Leseroute 2)

Wenn Sie überhaupt eine Art Einführung und/oder Fortsetzung Ihres Wissens zu den umstrittenen Themen Rassismus, Migration, Geschlechterverhältnisse und politische Bildung brauchen und wollen, so bieten die beiden zuletzt erwähnten Texte zu Antirassismus und Bildung, sowie die ‚Einführenden Überführungen. Selbstkritische Reflexionen‘ und das Teilkapitel ‚Politische und theoretische Hintergründe‘ aus dem Beitrag zu ‚Evaluation ...‘ die notwendigen politischen – auch selbsthinterfragenden – Theorien dazu. Diese Kombination kann auch für sich genommen werden, wenn Sie – ohne in Bildungsarbeit tätig oder an Evaluation interessiert zu sein – einen Ein- und (kursorischen) Überblick zur Problematik Migration und Diskriminierung haben wollen. Auch die Literaturliste, die über unsere Zitationen hinausgeht, sei hier an Herz und Hirn gelegt. (Leseroute 3)

Wenn Sie – und dies ist gleichsam auch eine Appellation – sich für das projekt- und kursbegleitende Verfahren der Selbstevaluierung entscheiden wollen (oder sollen), so ist das Kapitel ‚Evaluation – Sinn, Bedeutung und Tun‘ Pflichtlektüre. Es ist geeignet für Evaluationbeginners im Allgemeinen ebenso wie für KennerInnen von Selbst/Evaluation, die ihr Wissen und ihre Erfahrung um den Aspekt der antirassistischen Perspektive darin erweitern wollen. Wie eine hier sobenannte ‚antirassistische Selbstevaluierung in Bildungsprojekten‘ wirkungsvoll sein kann, welche Hürden und Fallen es gibt, welche Spuren sie bei den Einzelnen hinterlässt, welche kollektiven Konsequenzen jeweils daraus zu ziehen sind, welche lehrreichen Prozesse Selbstevaluierung initiiert und welche bedeutenden Ergebnisse sie ermöglicht, zeigen die empirisch erprobten Modelle – die beiden Praxisbeispiele –, welche in den Beiträgen ‚Erfahrungsberichte einer Selbstevaluierung – im Kontext antirassistischer Bildung‘, ‚Die Evaluation von Ras Migras (Resources and Support for Migrant Women on the Jobmarket)‘ und ‚Equalinix – Selbstevaluierung‘ anschaulich geschildert werden. (Leseroute 4)

Einführende Überführungen.

Selbstkritische Reflexionen

Wenn Sie über Ihre (bisherige) Bildungs/Arbeit mit MigrantInnen nach- oder vordenken und Ihr Wissen über diese Tätigkeit vertiefen wollen, so empfiehlt es sich zusätzlich, jene dafür grundlegenden Optionen mitzunehmen, die in den Reflexionen ‚Politischer Antirassismus...‘ und ‚Politische Bildung...‘ erörtert werden. (Leseroute 5)

Und nicht zuletzt erscheint uns diese Publikation auch für jene von A-Z sinnvoll, die sich bereits mit der Problematik Anti/Rassismus und Migration auseinandergesetzt haben. Denn das hier Vor- und Dargestellte ist auch eine Probierbewegung, die praktisches Tun mit gesellschafts/politischen und soziophilosophischen Horizonten verbindet: dies ergibt einen ständig angestrengten Spannungsbogen, der aber gegen das Versinken im Alltagsgeschäft ebenso stützt, wie gegen abstrakte Mythologisierung schützt. (Leseroute 6)

Damit sie denn wissen, was sie tun.

Birge Krondorfer

Eine aussagekräftige und glaubwürdige Qualitätsevaluation gelingt nur dann, wenn die Beteiligten an nichts anderem als an der Optimierung des eigenen Verhaltens interessiert sind. (Christian Graf-Zumsteg)

Ein Verdacht liegt nahe: Ist denn wirklich noch von Qualität im eigentlichen Sinne die Rede, wenn es um Effizienz als ein Verhältnis geht? Ist nicht an einem Verständnis von Qualität, das von Effizienz als Kriterium ausgeht, das meiste eigentlich schon, oder nur noch Quantität? (Joachim König)

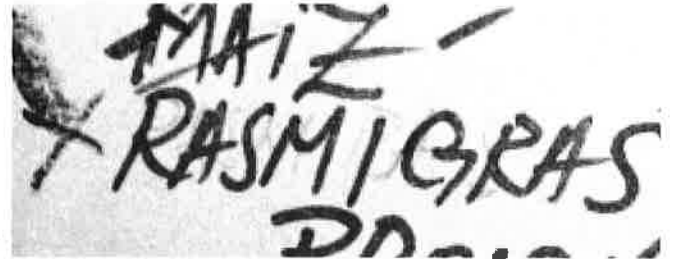
Leistungs-Screening sichert gleichbleibende Qualität, auch beim Lehrpersonal. Persönlichkeitsseminare stärken ‚Stressresistenz‘ Selbstwirksamkeitserwartung und Nachhaltigkeitsbereitschaft. (...) diese Schlagworte zur marktkonformen Verwertung des (...) Humankapitals. (Die ZEIT Nr. 52, 2003)

■ Wir haben viel diskutiert um unser eigenes Tun; die Köpfe heiß gesprochen damit die Herzen nicht erkalten. Wir möchten diese Gedanken in Auszügen¹ hier an den Anfang stellen, damit die LeserInnen in diesem Sinn zu Mitwissenden werden über die Fragen, die wir uns stellen zu den Gratwanderungen und Grenzen des Handelns und Denkens: Wo wird im Wunsch nach Veränderung doch systemstabilisierend mitgewirkt? Wo wird unwillig ‚freiwillig‘ mitgespielt? Wie lässt sich differenzieren zwischen dem Notwendigen und der Freiheit? Welche Dynamiken verführen zur Stromlinienförmigkeit, welche Bewegungen erhalten das ‚Gegen-den-Strom-Schwimmen‘? Einige selbst/kritische Theoreme mögen zur Diskussionen anregen, es sind Fragen/Thesen zu offenen Antworten.

„In modernen Wissensgesellschaften besteht ein zunehmender Bedarf an wissenschaftlich abgesicherten Nachweisen über Wirksamkeit, Effizienz, Qualität und Akzeptanz politischer Programme und Maßnahmen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Verstärkt wird die Nachfrage nach entscheidungsrelevanten Informationen, Planungshilfen und Bewertungen durch einen modernisierungsbedingten gesellschaftlichen Veränderungsbedarf, durch knappe Mittel der öffentlichen Haushalte, die zu verschärfter Effizienz- und Kostenkontrolle führen, sowie durch ein gestiegenes Qualitätsbewusstsein seitens einer kritischen Öffentlichkeit. Evaluation lässt sich als (...) Antwort auf diese Herausforderungen verstehen.“ (Kardorff, 2000, 239)

Bei der Sichtung dieser neuen Marktsprache zur Ökonomisierung des Sozialen lassen sich vier Gruppen identifizieren, in denen sich die ‚Worte des Qualitätsdiskurses‘ zusammenfassen lassen:

- Worte der Maximalisierungstendenz; wie z.B. (...) umfassend, effektiv, hocheffizient, exakt, Maximierung der Resultate, Ablaufoptimierung.
- Worte mit Tendenz zur Linearität; wie z.B. kontinuierlicher Verbesserungsprozess, Ablaufschritte, Schnittstellenregulierung, Betreuungsplanung, Outcome, Weiterentwicklungsoption, (...) Leistungserstellungsprozess.



- Marktorientierte Worte; wie z.B. (...) Kunden, Nutzer, Wertschöpfungsprozess, Humankapital (...).
- Worte mit Atomisierungstendenz; wie z.B. Modul, Baustein, Leistungspaket, Maßnahme. (nach Renate Schernus).’ (König, 2000, 29)

„Entsprechend dem neoliberalen Credo, das keine antagonistischen Interessen mehr kennt, wird (...) Gleichstellung zu einem sozialtechnologischen Projekt, für das man sich aus dem Methodeninventar des Managements bedient. Nicht zufällig kommen hierbei vor allem ‚weiche‘ Verfahren (...) zum Einsatz: Anstelle klarer Zielvorgaben werden einzuhaltende Abläufe definiert, die es lediglich zu überwachen gilt. Infolge der Trennung von Evaluation und Entscheidung übersteigt die erhobene Datenmenge dann meist bei weitem den Radius der politischen Entscheidungskompetenz. Man kann jetzt zwar messen, dass Machtasymmetrien weiter bestehen; die Mittel, dagegen etwas zu unternehmen, sind jedoch nach wie vor nicht vorhanden.“ (Soiland, 2004, 103)

„Kunden- und Teilnehmerbefragungen sind nur das augenfälligste Symptom jener Epidemie, der böse Zungen den Namen Evaluationsitis gegeben haben. (...) Konzentrierte sich Evaluation früher darauf, die erzielten Wirkungen an den gesteckten Zielen zu messen, Defizite zu identifizieren und Schritte zu ihrer Behebung aufzuzeigen, so dienen die fortwährenden Aus- und Bewertungsrituale jetzt vor allem dazu, Leistungen zu vergleichen (...) und so einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess (...) in Gang zu setzen. (...) Leistung ist eine Definitions- und damit eine Machtfrage. Wer Indikatoren festlegt, entscheidet, wenn auch indirekt, über die Ergebnisse. Die Evaluationsmacht legitimiert sich über ihre Objektivität: Sie weist nicht willkürlich Ränge zu, sondern gibt einheitliche Maßstäbe vor, nach denen alle beurteilt werden. Das zeitigt paradoxe Effekte: (...) Man tut, was gemessen, und unterlässt, was vom Bewertungsraster nicht erfasst wird. Evaluation schafft so erst die Wirklichkeit, die sie zu bewerten vorgibt, und erzeugt statt der allseits beschworenen Innovationsfähigkeit einen Aggregatzustand betriebsamer Konformität. (...) Negativbewertungen fungieren (...) als Optimierungsmotor. Sie signalisieren Anpassungsbedarf und sollen ein flexibles Aussteuern ermöglichen, auf dass Angebot und Nachfrage immer besser aufeinander austariert werden.“ (Bröckling, 2004, 76ff)

Empowerment und Gendermainstreaming sind EU-Vokabular, haben also etwas mit europäischer Mentalität und top-down-Verordnungen zu tun. Können wir das einfach für ‚uns‘ umdefinieren und ‚inwieweit‘, ‚hängen wir in dem System?‘

Denn Empowerment hat abgesehen von der Signatur der Selbst/bewusstsein/stärkung die inhalierte (neoliberale) Konnotation von Selbstreferenz, Selbstdisziplin, Selbstanpassung, Selbstunterwerfung durch Selbstverantwortung. Was in diesem semantischen

Zusammenhang dann Selbstevaluation *auch* heißen kann, ist das pikante Pünktchen auf dem i: sie hat eine janusköpfige Gestalt, da sie diese neoliberalistischen Formationen unterstützt. Es bedarf einer permanenten Achtsamkeit auf die Grenzen des eigenen Handelns, ein Vermögen zu unterscheiden zwischen selbstkritischer Beobachtung und Selbstoptimierung im Sinne des biegsamen Funktionierens.

„Die soziale und kommunikative Dimension des Arbeitshandelns wird explizit in die Neudefinition der Arbeitsaufgabe einbezogen. Selbstgesteuerte Gruppenarbeit macht Engagement und Beteiligung zur Pflicht. Für die arbeitenden Subjekte werden radikal veränderte Selbstdarstellungsnormen verbindlich. Sie können sich nicht länger legitim als Spielball von Prozessen, als Opfer oder Betroffene darstellen, sondern müssen sich – wenn sie sich nicht selbst von vornherein auf der ‚Verliererseite‘ verorten wollen – zeitgemäß als autonom agierende Subjekte präsentieren.“ (Bröckling, 2000, 142)

Foucault nannte das eben einen Effekt von Gouvernamentalität, wo der Fremdzwang mit dem Selbstzwang zur Übereinstimmung gekommen ist; damit wird der Begriff der Selbstverantwortung zum a-sozialen Signum. (Man braucht keine Regierung mehr, weil jede/r das gleich selbst übernimmt – wie praktisch!) Selbstkontrolle ist, wo man veranlasst wird, selbst und ganz frei(willig) zum disziplinierenden und disziplinierten Apparat zu werden und Projekte in ein ‚selffulfillendes‘ Funktionieren zu transformieren, um einer imaginären Instanz (wie z.B. der EU) Geleistetes und Nichterbrachtes aufzuzählen.

„Gouvernamentalität als neue Form des Regierens des Sozialen, die die Rationalität und Psyche des Subjekts in dessen Handlungsanweisungen, -anforderungen und -erwartungen integriert, vollzieht sich innerhalb der Matrix der Logik eines autonomen Subjekts. Handlungsanweisungen werden an Subjekte gerichtet, die Herr ihrer Lage zu sein scheinen.“ (Rodriguez, 2003, 174)

Barrieren, Bewegungseinschränkungen, strukturelle Ungleichheiten, Asymmetrien und normative Ordnungen sind – neoliberal konnotiert – wettlaufend subjektiv bewältigbar durch die Norm der kontinuierlichen Selbst/Verbesserung. Dieser Zusammenhang zwischen Herrschafts- und Selbsttechnologien bestimmt das Feld der Machtverhältnisse. „Man muss die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Technikformen – Herrschaftstechniken und Selbsttechniken – untersuchen. Man muss die Punkte analysieren, an denen die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muss man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- oder Herrschaftsstrukturen integriert werden. (Foucault)“ (Lemke, 2000, 29)

Eine weitere Facette der Selbst/instrumentalisierung wäre das Thema ‚Integration‘: des ‚Fremden‘ in das Eigene, der Differenz in die Indifferenz; abgesehen von diesen prinzipiell politischen Fragen

ISMIGRAS PROJEKT

nimmt man durch selbstpraktizierende Projekte im Namen der EU den staatlichen Institutionen ihre Aufgaben ab und erfüllt den Auftrag qualitativ und in Selbstaubeutung wesentlich effektiver. In dieser Lage muss gefragt werden, inwieweit wir uns zu Handlangerinnen des Systems machen – mit bestem Wissen und Gewissen – und in Distanzlosigkeit zu diesem verfallen. Wenn der Wille zum Widerständigen zur Anpassung gerinnt, dann heben sich die Widersprüche der Gesellschaft wie von Zauberhand gemanagt auf.

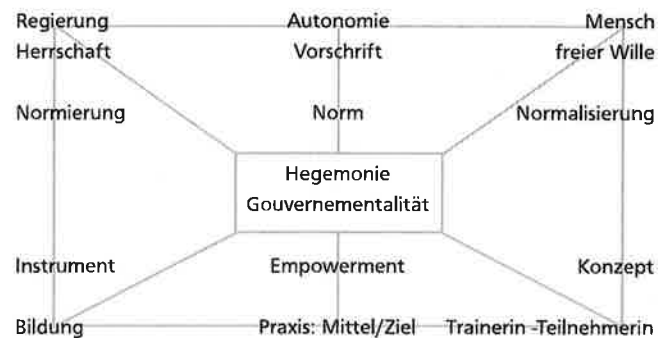
Selbst/Evaluierung selber steht in diesem Knotenverhältnis von Nützlichkeits und Benutzt-Werden ebenso wie das Konzept des self/empowering. Jenseits der Intention dieses affirmativen antidiskriminierenden (kollektiven) Subjektivierungsprozesses, kann kritisch gefragt werden, ob die Stärkung der Frauen und die Erkenntnis, dass sie den oktroierten Opferstatus nicht einnehmen müssen, also alltagspraktisches Durchsetzungsvermögen (Handlungsfähigkeit) und öffentlichkeitswirksame Strategien entwickeln lernen, nicht auch den Effekt hat, bestehende Diskriminierungsverhältnisse zu leugnen und zu individualisieren. Abgesehen davon sind Vorstellungen von Autonomie, Selbst-Steigerung, ICH-Ideologeme einem abendländischen, patriarchalischen und heute neoliberalen Menschenbild verpflichtet.

„Wie feministische Diskurse über Selbstbestimmung und Empowerment in neue herrschaftsförmige Modelle der Subjektivierung uminterpretiert und integriert werden, ist heute eine zentrale Frage feministischer politischer Theoriebildung (...). Ziele wie Selbstwertgefühl und Kontrolle über das eigene Leben, hoch zu schätzen (...), ist eine der erfolgreichsten Hinterlassenschaften des Frauenaktivismus der 80er Jahre.“ (Schultz, 2003, 68)

Das neoliberale Projekt – das das gleiche Vokabular im Mund führt, nämlich das der Kultivierung individueller, sich selbst regulierender Subjekte als Produzenten und Konsumenten eines sich selbst regulierenden Marktes, und so Frauen dazu ermutigt, selbstständige verantwortliche Bürgerinnen zu werden – hat als fatale Schattenseite, dass jede Frau aufgerufen ist, sich alleine durchzuschlagen und es zu schaffen – oder eben nicht.

Wo die Zweite Frauenbewegung das fremdbestimmte Mittun kritisierte, geht es in der dritten Frauenbewegung um's selbstbestimmte Mittun. Das Theater des Ichs hat die Szenen des Gemeinsamen abgelöst. Die Kritik am ‚Wir‘, als Benennung von Ausschlüssen (wo ein ‚Wir‘ dort ein ‚Ihr‘), hat die Subjekte individualisiert unter der Vorgabe von win-win-Situationen: unter der Rhetorik von ‚Nichtarmut‘ z.B. wird das Annehmen von drei Jobs als Fortschritt deklariert. Ein systemimmanentes Problem ist der Kapitalismus selber, der permanente Bewegung verheißt und dabei einen ununterbrochenen Verwertungsprozess regiert. Selbstevaluation könnte so gesehen werden als Anpassung an diesen, wohingegen Widerstand sich in einer Nichtverwertbarkeit äußern würde. Aber alles, was nicht in einer medienmassierten Öffentlichkeit repräsentativ ist, hat keine Resonanz. Wir leben einer Zeit, in der das Miteinander-Sprechen als

politisches Handeln seinen Wert verloren hat, da wir in einem kommunikativ höchstgerüsteten Kapitalismus leben, wo jede/r sich in einer medialen (Sch)Nabelschau angeben kann/muss und dadurch eine Scheingleichheit suggeriert wird, eine medialisierte Öffentlichkeit des Privaten, die den politischen Begriff von Öffentlichkeit durchlöchert hat. Wie ist es möglich – ohne Korruptierbarkeit –, Räume zu beanspruchen, also selber zu ‚regieren‘, ohne sich dem kapitalen Hegemon zu assimilieren? Ist es möglich, sich selbst zu entwaffnen dadurch, dass man etwas ganz anderes tut? Oder umgekehrt formuliert als das Problem der Un/Möglichkeit der Abschaffung des Hauses des Herrn mit den Werkzeugen des Herrn: Was ist mit dem Paradox, selber ‚regieren‘ zu wollen, in dem Sinn, dass Widerstand ja auch den Anspruch auf die Durchsetzung seiner Ansprüche hat? Doch die Grenzen der Autonomie sind dort angelegt, wo Selbstermächtigung als Heilsverprechen der Regierung suggeriert wird. Wir haben versucht, diese Widersprüche in einem Schema² zu fassen:



Wäre es eine Option, über das eigene Produzierte selber die Verfügungsmacht zu behalten, also sich der Aneignung durch eingegessene Institutionen zu widersetzen, bzw. noch eine Drehung weiter gedacht, Widerständigkeit durch Unproduktivität zu platzieren? „Würden die Frauen die Machtfrage stellen, würden sie keine Artikel schreiben. Sie würden die Hände in den Schoß legen und den lieben Gott einen guten Mann sein lassen (welche Gestalt er inzwischen hat). Stattdessen reißen sie sich (weiterhin) einen Fuß aus. Einen? Nein. Zwei, drei, vier, fünf, alle. Sie geben ihr Letztes, damit die Macht funktioniert. Inzwischen auch noch ihre Kritik.“ (Treusch-Dieter, 1984, 7)

Es „könnte die Frage angeschlossen werden, welche Konfliktpotenziale eben nicht durch die Umformulierung der Forderung sozialer Bewegungen in individuelle Leistungsmaxime weginterpretiert werden können. (...) Wenn es der spezifische Gehalt der neoliberalen Subjektivitäten ist, emanzipatorische Forderungen in individuelle Flexibilitäten umzuformulieren, also zu individualisieren und entkontextualisieren, so besteht immer auch die Möglichkeit, zu rekontextualisieren und zu repolitisieren.“ (Schultz, 2003, 87)



„Es ist die Kritik, die uns gewissermaßen vor der Versöhnung mit den Zumutungen des täglichen Lebens schützt. Und es ist die kritische Praxis, die Veränderungen nicht nur ermöglicht, sondern auch unausweichlich werden läßt.“ (Varela, 2003, 285)

„Daher erfährt das Prinzip der Gouvernamentalität (...) einen Bruch da, wo die kollektive Subjektivität des Widerstands erwächst. Denn der Versuch der Domestizierung der Subjekte scheitert an der Hartnäckigkeit der unbestimmbaren und ungezügelter kollektiven Praxis. Die staatlichen Führungsprogrammatiken im Sinne der Gouvernamentalität mögen daher aus den Praktiken und Rationalitäten der Subjekte schöpfen, können diese aber nicht vollständig abbilden und kontrollieren. Die Praxis der Subjekte ist nicht zu fixieren, sie durchdringt die Risse der Strukturen, in denen sie zwar verfangen, aber auch zugleich beweglich ist. Das Konzept der Gouvernamentalität wirft daher spannende Fragen bezüglich der Vereinnahmung subjektiver Praktiken und Denkformen durch staatliche Institutionen auf. Zugleich verweist es auf die Grenzen dieser Führungslogik, die an der Praxis und dem widerspenstigen Begehren der Subjekte, die sie zu modellieren sucht, scheitert.“ (Rodríguez, 2003, 177)

Ergo: Haltung zu haben, ist eine ethisch-politische Notwendigkeit, die die Freiheit aller anderen, ebenso eine Haltung zu haben, erst ermöglicht. Gesinnungsethik und Verantwortungsethik wären da kein Widerspruch, wo ein humanistisches Prinzip als Kritik an Diskriminationen jeglicher Unart Ausgangspunkt und Ziel ist.

Birge Krondorfer

1 Die Elemente dieses Kapitels bestehen aus Selbstzitationen aus internen Diskussionsunterlagen, aus Gesprächsnotizen eines Workshops mit Encarnación Gutiérrez Rodríguez zum Thema Gouvernamentalität, sowie aus Lektüren zur Selbstevaluation und zur Gouvernamentalitätsdebatte.

2 Aus einem Workshop mit E.G. Rodríguez im Oktober 2004.

Politischer Antirassismus und die Praxis in der Arbeit als und mit MigrantInnen

Der Begriff ‚Politischer Antirassismus‘ hat sich im Laufe der letzten Jahre als bezeichnend für einen Diskurs im Kontext der Arbeit im Migrations- und Asylbereich konstituiert, der insbesondere durch die Betrachtung der rassistisch Diskriminierten abseits der Logik Opfer-TäterInnen charakterisiert ist.¹ Seit Beginn unserer Tätigkeit als politisch organisierte MigrantInnen in *maiz* postulieren wir das Prinzip des Protagonismus und versuchen in diesem Sinne eine Arbeit zu entwickeln, die Handlungsperspektiven als/für Subjekte in der Gesellschaft erforscht, entwirft und ermöglicht.

Da dieses Prinzip sowie andere Positionen und Instrumentarien aus dem politischen Antirassismus bei der Konzeptionalisierung und Durchführung dieses Projektes (*open up*) eine orientierende und differenzierende Funktion übernahmen, versuchen wir in diesem einleitenden Text einen kurzen Überblick über die Entwicklung im Bereich der antirassistischen Arbeit in Österreich² zu geben und Auswirkungen der Option für eine derartige Orientierung auf die Arbeit als und/oder mit MigrantInnen zu vermitteln. Wir erheben durch diese Schilderung keinen Anspruch auf Vollständigkeit und betonen hiermit, dass dieser Text eine parteiische Positionierung in antirassistischen Debatten einnimmt und aus der Perspektive von politisch organisierten MigrantInnen im Kampf um Gleichberechtigung entsteht.

MigrantInnen – eine Definition?

Bevor wir beginnen, über politischen Antirassismus nachzudenken, müssen wir präzisieren, von welchen AkteurInnen wir reden. Es ist uns bewusst, dass wir keine Definition finden können, die alle unsere Erfahrungen und Standorte umfasst. Nichtsdestotrotz halten wir es für notwendig, eine **politische Identität** als Ausgangsbasis einer politischen Artikulation anzunehmen, um bestimmte gesellschaftliche Widersprüche deutlich zu machen. In diesem Text wird die Bezeichnung MigrantInnen in Anlehnung an eine Definition von *FeMigra* (Femigra, 1994) als Gegenentwurf, als Bezeichnung eines oppositionellen Standorts, die sich als eine Bestimmung der eigenen politischen Identität konstituiert, benutzt. Es handelt sich also um eine strategisch konstruierte Identität. Die Forderung nach Selbstvertretung, die politisch organisierte MigrantInnen formulieren, steht nicht im Zusammenhang mit einer Position, welche die Vertretung von migrantischen Anliegen durch Mehrheitsangehörige notwendigerweise ausschließen würde (vgl. Mayerhofer/Mokre, 2004, 32-3). Die Forderung nach Selbstvertretung entsteht vielmehr aus der Erfahrung, nicht als Subjekt wahrgenommen zu werden. Das heißt, die Konstruktion einer MigrantInnenidentität sehen wir als eine Strategie im Kampf um die Eroberung von gleichberechtigter Partizipation im europäischen Territorium, im Kampf um die Veränderung bzw. den Abbau von Strukturen des Ausschlusses. Zusammenarbeit und die Bildung von Allianzen mit Mehrheitsangehörigen sollen als weitere Strategien im Rahmen dieses politischen Agierens gesehen, reflektiert, analysiert, evaluiert und adaptiert werden.

Die andere Bezeichnung, die notwendigerweise präzisiert werden muss, ist die der Mehrheitsangehörigen. Diese ist gleichfalls angelehnt

an eine Definition, die von *FeMigra* angewendet wird: „Wir beziehen uns hier auf den Hilfsbegriff, den Gotlinde Magiriba Lwanga (1993) vorgeschlagen hat, um Aufzählungen wie ‚weiß, deutsch, christlich säkularisiert usw.‘ zu vermeiden, die wieder nur ein Nebeneinander suggerieren, und die Betonung mehr auf die soziale Position (der Mehrheit oder der Minderheit angehörig) zu legen.“ (Femigra, 1994, 63)

Antirassistische Arbeit: die Entwicklung in Österreich

Der Anfang einer neuen Migrationsbewegung nach Österreich wird mit den Anwerbungspraktiken der 60er Jahre identifiziert. Damals wurden MigrantInnen aus verarmten Ländern angeworben, um hier ihre Arbeitskraft einer boomenden Wirtschaft zur Verfügung zu stellen.

Die Mehrheitsgesellschaft und ihre EntscheidungsträgerInnen reagierten auf die Tatsache, dass diese Menschen bleiben, Anspruch auf Partizipation erheben und Familienangehörige nachholen würden, zynischerweise überraschend. Angesichts dieser Tatsache und auch im Zusammenhang mit der politischen Entscheidung, die Migrationsbewegungen zu ‚steuern‘, wurden seitens der Politik Gesetze verabschiedet, die sowohl Einreise als auch Aufenthalt und den Zugang zum Arbeitsmarkt unter restriktiven Ansätzen regulieren sollten – letzteres in enger Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften. Parallel zur Durchsetzung dieser restriktiven und rassistischen Maßnahmen wurden Betreuungseinrichtungen gegründet, die MigrantInnen bei der Bewältigung der so entstandenen Hürden beraten sollten. MigrantInnen und Flüchtlinge wurden als passive Objekte behandelt, die sich den Bestimmungen der Mehrheitsgesellschaft unterwerfen sollten, ohne sie zu hinterfragen.

Neben diesen Betreuungseinrichtungen haben sich im Lauf der Jahre zahlreiche Vereine von MigrantInnen konstituiert. Diese haben sich meist ethnisch organisiert und spielten/spielen eine wichtige Rolle als Netzwerke zur Erhaltung, Stabilisierung und Weiterführung migrantischer Communities. (Bratic, 2002, 7) In diesem Kontext ist trotz der Abwesenheit eines öffentlich artikulierten Diskurses, der die rassistischen Strukturen infrage stellen würde, eine klare und entscheidende Form migrantischen Widerstands zu erkennen, denn einerseits kann die Entscheidung für die Migration bereits als eine widerständige Strategie gegenüber einem ausschließenden und ausbeuterischen System gesehen werden. Aus dieser Perspektive treten MigrantInnen nicht nur in der Rolle von Opfern des Systems auf sondern auch als handelnde Subjekte, die innerhalb ihres Kontextes von Ungleichheit und struktureller Diskriminierung nach neuen Strategien im Überlebenskampf suchen. Andererseits übernehmen die Vereine die oben erwähnte Funktion des Netzwerkes im Zielland.

Die Frage der Repräsentation bzw. der Stellvertretung wurde und wird vielerorts noch nicht thematisiert. Die MitarbeiterInnen von Betreuungseinrichtungen, karitativen Organisationen sowie von verschiedenen NGO's, die im MigrantInnen- und Flüchtlingsbetreuungsbereich tätig sind, fügten zu ihrer Funktion der Betreuung und Beratung jene der Stellvertretung ihrer Zielgruppen („KlientInnen“) in



der Öffentlichkeit und gegenüber der Politik hinzu. Diese Praxis beschränkt sich nicht nur auf den Sozialbereich und lässt sich inzwischen u.a. auch in kulturpolitischen Prozessen beobachten.

Der politische Antirassismus

Seit Mitte der Neunziger Jahre ist jedoch ein Veränderungsprozess im Bereich der Selbstorganisation von MigrantInnen zu beobachten. Diese orientiert sich nicht mehr nur an den Herkunftsländern oder an Ethnien – es ist eine Tendenz zu beobachten, wonach man sich nicht mehr mit dem strapazierten Begriff der Integration und mit den Ursachen des Rassismus beschäftigt, sondern mit Möglichkeiten der Mitgestaltung auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens. In diesem Kontext entsteht die Forderung nach **gleichen Rechte für alle**: gemeint sind soziale und politische Rechte, Antidiskriminierungsregelungen, Entkriminalisierung und rechtliche Anerkennung. Im Zusammenhang mit dem Infrage-Stellen des nationalstaatlichen Grundgedankens, wonach Grundrechte auf den Status von BürgerInnenrechten reduziert werden, wird die Forderung nach einer Wohnbürgerschaft³ artikuliert, die eine politische, kulturelle, wirtschaftliche und soziale Gleichstellung und somit eine tatsächliche Teilhabe an der Gesellschaft gewährleisten soll.

Weiters wird der politische Antirassismus – in einer klaren Abgrenzung zu einem moralischen Antirassismus⁴ durch die Zielsetzung, Strategien zur Demontage der strukturellen Wurzeln des Rassismus zu entwickeln, charakterisiert.

Im Folgenden wollen wir einige Begriffe, die eine determinierende Funktion in der Differenzierung zwischen moralischem und politischem Antirassismus übernehmen, näher betrachten.

Allianzenbildung

Um das Ziel der gesetzlichen Gleichstellung zu erreichen, bildet im politischen Antirassismus die Allianzenbildung eine zentrale Strategie: „Allianzenbildung bedeutet eine kurzfristige Parallelisierung von Interessen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Dabei wird aber keineswegs an die Allianzen für das Gute und Schöne gedacht. Diese lassen sich genauso schnell knüpfen wie auch auflösen und stehen in der Tradition einer allgemeinen gesellschaftlichen Moralisationstendenz, die eine bestimmte Funktion im politischen Feld hat, und zwar jene der Verdeckung der Konfliktlinien. Der Allianzgedanke im Sinne des politischen Antirassismus knüpft an den Gedanken des allgemeinen Dissens in unserer Gesellschaft an (an die jahrhundertealte Geschichte der sozialen Kämpfe) und begreift sich als eine neue Form der Auseinandersetzung im politischen Feld. (...) Das Streben nach Allianzenbildung fußt auf der Annahme, dass im Rahmen bestimmter gesellschaftlicher Situationen Parallelisierungen der Interessen notwendig sind, um die aus der Gemeinsamkeit entstandenen Potenziale optimal nutzen und gemeinsame Machtpositionen stärker fördern zu können.“ (Bratić/Koweindl, 2004, 7)

(A)Symmetrie

Dabei müssen Machtgefälle innerhalb der Allianzen bedacht werden. Im Feld des Antirassismus entfalten sich Allianzen auch zwischen unterschiedlich positionierten gesellschaftlichen AkteurInnen, die sich in der Praxis oft in Form von (Kooperations)Projekten gestalten. Wenn es bei einer Allianzenbildung um Interaktionen im politischen Feld geht, „die das Ziel verfolgen, bestimmte politische Subjekte im Rahmen einer Konfrontationsstellung zu einem zu bekämpfenden Gegenüber auf einer bestimmten Seite zu positionieren (...), die eigene, aber auch die Position der AllianzpartnerInnen (...)“ zu stärken, und „die Asymmetrien in den Machtbeziehungen neu zu verteilen (...)“ (Bratić/Koweindl, 2004, 6), dann ist relevant, dass sich die PartnerInnen im Vorfeld und während der Umsetzung der Allianz mit bestimmten Fragestellungen beschäftigen.

Unsere Erfahrungen in *maiz* z.B. zeigen, dass es notwendig ist, klare Regeln und Vereinbarungen im Vorfeld der Zusammenarbeit zu diskutieren und zu fixieren. Im Bewusstsein, dass alle gesellschaftlichen Beziehungen von Ungleichheiten bestimmt sind und dass das Streben nach Symmetrie – trotz des Wissens um ihre Unmöglichkeit – als ein politischer Prozess nicht an Bedeutung verliert, beschäftigen wir uns in *maiz* u.a. mit Fragen nach den Konfliktlinien, welche die Zusammenarbeit strukturieren. (Wie z.B. den Achsen minoritär/majoritär; eurozentristisches Wissen/,peripheres' Wissen; Kunstfeld/politisches Feld). Wir beschäftigen uns mit Fragen nach Strategien, Vereinbarungen und Strukturen, um gegen Rassismus und Sexismus innerhalb der Kooperation vorgehen zu können. Diese Reflexion – so beabsichtigen wir – soll alle Phasen und Ebenen des Prozesses durchdringen. Wir bemühen uns daher um Beobachtung und Analyse der Relation zwischen der (prozessinternen) Reflexion über egalitäre Formen der Zusammenarbeit und den Zielen, die anhand der Allianzenbildung verfolgt werden, um mittels ‚Indikatoren‘ Informationen gewinnen zu können, die uns über die Kohärenz (das Zusammenhängen) des Prozesses informieren. Diese Prozedur basiert auf der Annahme, dass die Reflexion über egalitäre Formen der Zusammenarbeit und das Ziel der Gleichberechtigung zusammenhängende Elemente sind, und dass Brüche in diesem ‚Zusammenhang‘ Widersprüche bedeuten würden, die kontraproduktive Auswirkungen auf das Erreichen der Ziele hätten.

In Bezug auf die Position der Mehrheitsangehörigen innerhalb von Kooperationsprojekten und Allianzen mit rassistisch Diskriminierten gilt es, „die spezifischen SprecherInnenpositionen und politischen Praxen historisch und lokal zu verorten.“ (Reitsamer/Schmeiser, 2004, 17) Dies würde u.a. eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Weißsein“ implizieren:

„Weiße Ethnizität zu thematisieren heißt somit, die hegemoniale Stellung von MehrheitsbürgerInnen zu entnaturalisieren und strukturell verankerte Privilegien sichtbar zu machen. Es bedeutet die kontextuelle Befragung der kulturellen und politischen Konstruktion weißer Identität auf individueller und kollektiver Ebene und an einem bestimmten Ort (...).“ (Reitsamer/Schmeiser, 2004, 17)



Protagonismus

Fragt man sich jedoch nach den Beteiligten unter den MigrantInnen, die im Kontext einer antirassistischen politischen Praxis – z.B. im Rahmen von Allianzenbildungen – als AkteurInnen mitwirken und sich auch Fragen nach den Formen und Bedingungen dieser Mitwirkung stellen, ist es hilfreich, sich zunächst mit dem Begriff des Protagonismus zu beschäftigen.

Die Positionierung für die Sichtbarmachung der MigrantInnen als ProtagonistInnen entsteht aus der Ablehnung einer Betrachtung der rassistisch Diskriminierten innerhalb einer Logik von Viktimisierung und/oder Kriminalisierung.

„Die Erfahrung von *maiz* zeigt, dass Migrantinnen sich nicht einem ‚Schicksal‘ der aufgezwungenen Ausgrenzung unterwerfen. Sie rebellieren, widerstehen und suchen über die gegebenen Zweideutigkeiten und Grenzen hinaus nach *Alternativen für die Inklusion* – ein Potential des Widerstands und der Suche nach einer alternativen Ethik angesichts des antiethischen Systems der globalen Marktwirtschaft (...).“ (Caixeta/Salgado, 2001, 138)

In Anbetracht der von Migrantinnen entwickelten unterschiedlichen Strategien für den Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung lassen sich zumindest *zwei Ebenen des Protagonismus* erkennen:

„Der nicht absichtliche, mehr oder weniger verborgene Protagonismus äußert sich in nicht überdachten und individuell entwickelten Strategien als Reaktion auf die strukturelle Dynamik. Das sind Strategien, die durch die Notwendigkeit entstanden sind, sich in einem System der binären Klassifizierung (reiche Welt x arme Welt, InländerInnen x AusländerInnen, Mann x Frau) und in den Strukturen der Gewalt zurechtzufinden und zu verteidigen. (...) Der bewusste, überdachte, kritische Protagonismus von aktiven Subjekten und organischen Intellektuellen basiert auf Strategien der symbolischen und politischen Intervention.“ (Caixeta, 2003, 140)

Die Herausforderung, der man/frau sich innerhalb einer Arbeit stellt, die sich als Gegenentwurf zu fürsorglichen und karitativen Ansätzen im Migrationsbereich versteht, bezieht sich auf die Entwicklung von strategischen Handlungen gegen Rassismus und Sexismus sowie Alternativen zum gegenwärtigen System, und auf das Bemühen, mit einer Gruppe von nicht bewussten Protagonistinnen Bildungsprozesse zu verwirklichen, die das Potenzial des Widerstandes gegen die zugeschriebene Handlungsrolle zu steigern vermögen. Daher möchten wir uns in einem nächsten Schritt mit den Möglichkeiten der Förderung von Partizipation beschäftigen.

Partizipation und Empowerment

Das Erreichen des Ziels der gesetzlichen Gleichstellung setzt eine politische Haltung der im Prozess involvierten AkteurInnen voraus: MigrantInnen, die sich ihrer diskriminierten Position bewusst sind und sich Strategien überlegen, um aus der Situation der Marginalisierung

in eine der Gleichberechtigung zu kommen; eine politische Haltung, die widerständig und erobernd sein will und soll.

In der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Verbs *Partizipieren* werden zwei Ebenen differenziert – der passive und der aktive Sinn:

„Passiv verstanden meint Partizipieren *Teil-haben* („mein“ Tortenstück); in seiner aktiven Bedeutung steht es für *Teil-nehmen* („meine“ Wählerstimme).“ (Fach, 2004, 197)

Wer an politischen Prozessen teilnehmen oder mitbestimmen darf, ist von der Definition einer ‚vollen‘ BürgerInnenschaft abhängig.

Dadurch entsteht eine Differenzierung zwischen denjenigen, die teilnehmen sollen und dürfen (StaatsbürgerInnen), und denjenigen, die teilnehmen wollen, die notwendigen Kriterien aber nicht erfüllen und folglich nicht teilnehmen dürfen (Nicht-BürgerInnen). (Fach, 2004) Es wird jedoch immer deutlicher, dass unter den Menschen, die teilnehmen sollen, die Anzahl derjenigen, die trotzdem nicht teilnehmen wollen, größer wird. Auch unter MigrantInnen ist eine Haltung zu beobachten, die auf ein Desinteresse an politischen Prozessen (Politikverdrossenheit) hin deutet. (Jenny, 2003, 134) Neben den Anstrengungen, die notwendig und enorm zeitaufwändig sind, das private Leben zu organisieren, wird als zusätzlicher Grund für dieses Desinteresse die Ideologie des Empowerments erwähnt. Diese führe zu einer Haltung der (individualistischen) Selbstverantwortung, die letztendlich eine Abwertung von Funktion und Tätigkeiten der RepräsentantInnen der politischen Sphäre verursacht und sie gleichzeitig bedingt. (Fach, 2004) Jede/r sei selbstverantwortlich für die Gestaltung (und somit für Erfolg oder Misserfolg) ihres/seines Lebens. Begriffe wie Autonomie und Aktivierung übernehmen im Zusammenhang mit dem Empowerment-Ansatz eine entscheidende Rolle im Prozess der ‚Entpolitisierung‘ und ‚Entkollektivierung‘. Die Abwesenheit einer Reflexion über strukturelle Missverhältnisse wird sichtbar.

Im politischen Antirassismus wird Empowerment hingegen als ein Prozess gesehen, im Rahmen dessen eine Gegenmacht aufgebaut wird. Dazu soll die „Stärkung der gemeinsamen Handlungs-, Entscheidungs- und Interventionskompetenzen der gesellschaftlich systematisch diskriminierten Gruppen“ vorangetrieben werden.⁵ Die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Anfang und nach der Fortsetzung eines solchen Prozesses gewinnt im Zusammenhang einer Entwertung des Politischen bei gleichzeitigem Ausschluss von demokratischen Rechten eine relevante Dimension. Hier übernehmen insbesondere die Selbstorganisationen von MigrantInnen eine wichtige Rolle:

„Generell ist die Position/ierung von Selbstorganisationen in der Gesellschaft jenseits neoliberaler Vorstellungen von Ich-AG's, Bürgergesellschaftsvorstellungen und Vereinen aller Art zu verorten. Denn sie haben insbesondere folgende soziale und politische Implikationen: stärkende Erhaltung des Selbst der Subjekte, Autonomie des Kollektivs und Überschreitung des normativ Vorgegebenen. Da Partizipation Voraussetzung und Zweck von (selbstbestimmten) Gruppierungen ist, ermöglicht die



Verbindung von vielen unterschiedlichen Einzelnen eine Transformation zu einem gemeinsamen Dritten, welches dem Zusammenhalt einen Rahmen gibt und Isolation aufhebt.“⁶

Weiters gilt es im Sinne einer Arbeit, die sich als antirassistisch bezeichnen will, einen Raum für die Förderung und Ausübung von Mitgestaltung zu schaffen bzw. diesen zu erobern. In diesem Raum – der sich z.B. im Rahmen von politischer Bildungs- und Kulturarbeit und/oder bei der Entwicklung und Durchführung einer kulturellen Öffentlichkeitsarbeit, die politische Forderungen artikuliert, konstituieren kann – lassen sich Prozesse gestalten, die aus einem Zusammenspiel von einem Empowerment-Konzept im Sinne des politischen Antirassismus und dem Konzept der Bewusstseinsbildung entstehen.

Im Einklang mit Paulo Freire kann Bewusstseinsbildung (*conscientização*) eine Bewegung ermöglichen, die nicht nur die Lösung von individuellen Problemen im Blick hat, sondern die Perspektive auf kollektive Handlung eröffnet.

In Bezug auf die Frage, „wie der Prozess der Bewusstseinsbildung initiiert werden kann (...)“, vertritt Freire die Meinung, „dass Bewußtwerdung und Bewußtseinsbildung nur dort eintreten können, wo Menschen ‚zwischen sich und der Welt Beziehungen der Veränderung herstellen‘. Freire bezeichnet Bewußtseinsbildung als Erkenntnisakt, der eine Enthüllung der Realität darstellt.“ (Hagleitner, 1996, 97)

Er betont jedoch, dass der Bewusstseinsbildungsprozess zu scheitern verurteilt ist, „wenn er nicht über die Enthüllung der Realität zur **Organisierung einer Veränderungspraxis** (Hervorheb. R. S.) führe. Bewußtseinsbildung als Element befreiender Bildungsarbeit ist für Freire ein ‚Unterfangen der Veränderung‘. Allerdings darf das nicht dahingehend mißverstanden werden, daß Bewußtseinsbildung allein Konzeptionen und Wertvorstellungen der Menschen ändern solle. Befreiende Bildungsarbeit fordert auch zu Strukturveränderungen heraus.“ (Hagleitner, 1996, 98)

Unter *Organisierung einer Veränderungspraxis* verstehen wir in *maiz* vor allem einen kollektiven (und selbstermächtigenden) Prozess, der sowohl die Ebene der Bewusstwerdung über die eigene Lage der Diskriminierung als auch die Entwicklung und die Erprobung von alternativen Methoden des Widerstandes und der Intervention sowie von handlungsorientierten Perspektiven wie Aktionsformen und Strategien im Kampf gegen die Diskriminierung umfasst.

Innerhalb von Kooperationen zwischen diskriminierten Personen und Mehrheitsangehörigen (wie im Fall der Arbeit vieler NGO's) muss man sich jedoch notwendigerweise mit der Frage nach egalitären Formen der Zusammenarbeit beschäftigen (wie bereits im Abschnitt zur Symmetrie thematisiert). Außerdem ist unseres Erachtens die Frage nach der Möglichkeit von Empowerment – wie in diesem Text vertreten – innerhalb solcher Kooperationen noch offen. Besonders in Verbindung mit einem Schwarzen Empowermentkonzept wird der Begriff in Form von Selbstempowerment hervor gehoben, denn

„In seiner abzulehnenden paternalistischen Form bemäntelt der Empowermentbegriff die Vorstellung, dass Mächtigere ihre Macht an

Ohnmächtige weitergeben. (...) Um die Paternalismusfalle von vornherein zu umschiffen, sollte empowerment daher besser mit ‚Selbstermächtigung‘ übersetzt werden, oder es sollte von vornherein von selfempowerment gesprochen werden, um den Begriff aus der sozialarbeiterisch helfenden Traditionslinie wieder in den politischen Kontext der Selbstorganisationen zurückzuholen. (...) Selfempowerment kann nur von rassistisch diskriminierten Personen selbst/gegenständig erfolgen, wenn es um Selbstermächtigung gegen Rassismen geht. Diese Ebene ist in der Empowermentdiskussion so gut wie unsichtbar, es ist ein emanzipatorischer Arbeitsansatz derjenigen, die in den vorherrschenden vorwiegend NGO-Zusammenhängen nicht über die Definitionsmacht verfügen.“⁷

Abschließendes

Mit Wörtern, die an die Einleitung wie in einem Kreis sich knüpfen wollen, wird dieser Text beendet. Ein Text, der sich als Teil eines Mosaiks im Diskurs um den politischen Antirassismus versteht. Ein Text, der sich ausgehend von einer Praxis in der Arbeit mit und als Migrantinnen konstituiert. Eine Praxis, die sich selbst viele Fragen stellt. Eine Praxis, die sich als Veränderungspraxis verwirklichen will. Veränderung, Würde, Gleiche Rechte für alle.

Rubia Salgado

- 1 Siehe Literaturliste dieser Publikation.
- 2 Für eine ausführliche Beschreibung und Analyse dieser Entwicklung vgl. Bratic, Ljubomir (2002).
- 3 Siehe Forderungen der Wahlpartie: www.no-racism.net/wahlpartie
- 4 Der moralische Antirassismus charakterisiert sich vor allem durch eine Betrachtung der Diskriminierten als Opfer und durch Erklärungen (und letztlich Rechtfertigungen) des Rassismus anhand von individualisierenden und psychologisierenden Ansätzen. Siehe u.a.: www.no-racism.net/antirassismus/glossar/index.htm
- 5 Empowermentdefinition der equal-Entwicklungspartnerschaft *open up*. Vgl.: www.no-racism.net/antirassismus/glossar/empowerment.htm
- 6 Aus einem internen Diskussionspapier der equal-Entwicklungspartnerschaft *open up*, 2004.
- 7 Wie Anm 5.

Politische Bildung.

Antirassistische und feministische Perspektiven

Aber das Eigene muss so gut gelernt sein wie das Fremde.
(Friedrich Hölderlin)

Da er nichts hat, da er nichts ist, kann (der Fremde) alles opfern.
Und das Opfer beginnt mit der Arbeit: sie ist das einzige zollfrei
exportierbare Gut, der einzige überall gültige und Rettung
verheißende Wert in der Fremde. (...)

Anfangs war das ein kalter Krieg mit denen, die das neue,
begehrte und abweisende Idiom sprachen; dann ist die neue
Sprache über euch zusammengeschlagen wie eine langsame Flut,
wie stehendes Wasser. Schweigen nicht aus Zorn, der die Worte
bis an den Rand der Vorstellung und der Lippen treibt; sondern
Schweigen, das den Geist leer macht und den Kopf mit Niederge-
schlagenheit erfüllt, so wie der Blick trauriger Frauen, der in
irgendeiner inexistenten Ewigkeit verhaftet ist. (...)

Ein Faktum, das es festzuhalten gilt: Die ersten Fremden, die zu
Beginn unserer Kultur in Erscheinung treten, sind Frauen – die
Danaiiden. (Julia Kristeva)

Bildung ist Entfremdung. (nach G.W.F. Hegel)

Education as the Practice of Freedom. (bell hooks)

Wir wollen (uns und/mit andere/n) bilden in/mit weiblicher
Gestaltung und mit/in feministischen Gehalten: damit es unbe-
quem wird, unmündig zu sein. (FRAUENhetz)

...möchte ich an dieser Stelle für eine Kritik plädieren, die sich als
Kunst der Unfügsamkeit versteht. Eine solche betrachtet Macht
weniger simplifizierend und polarisierend, sondern eher dyna-
misch und mikroskopisch. Was bedeuten würde, bei den Analysen
um strukturelle Diskriminierung die Subjekte der Diskriminierung
weder zu vergessen noch zu bloßen Opfern oder aber zu
Heldinnen mutieren zu lassen. In diesem Sinne überlege ich, ob es
nicht Sinn machen würde, die sich immer wiederholende Dia-
gnose zu ‚Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt‘ (ganz unten, ganz
schlecht, prekär, Tendenz eher verschlechternd) zu ergänzen
einerseits durch Studien (...), die das Subjekt und Subjektivierungs-
prozesse fokussierten, und andererseits durch Studien, die sich mit
der postkolonialen Verfasstheit unserer Welt befassen. Folglich
wird es um eine ‚Genealogie des Schweigens‘ gehen müssen, die
idealerweise Fundamente für die Entwicklung von Strategien zur
sozialen Veränderung hervorbringen könnten. (Maria do Mar
Castro Varela)

Maurice Blanchot hat diese Trennung in schöner Klarheit beschrie-
ben: ‚Wenn in der Tat eine unendliche Trennung besteht, so
kommt es dem Wort (la parole) zu, daraus den Ort des Ein-ander-
verstehens (entente) zu machen, und wenn ein unüberbrückbarer
Abgrund besteht, dann durchquert das Wort diesen Abgrund.‘
Diese ‚entente‘ hat jedoch nichts mit einem wie immer gearteten

Konsens zu tun. (Elisabeth Weber)

Omnis determinatio est negatio. (Baruch Spinoza)

Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung
sein: sie muß zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.
(J.W. Goethe)

Daß das Individuum mit Haut und Haaren liquidiert werde, ist
noch zu optimistisch gedacht. Wäre doch in seiner bündigen
Negation, der Abschaffung der Monade durch Solidarität,
zugleich die Rettung des Einzelwesens angelegt, das gerade in
seiner Beziehung aufs Allgemeinen erst ein Besonderes würde.
(T.W. Adorno)

Denn menschlich ist die Welt nicht schon darum, weil sie von
Menschen hergestellt ist, und sie wird auch nicht dadurch
menschlich, daß in ihr die menschliche Stimme ertönt, sondern
erst, wenn sie Gegenstand des Gesprächs geworden ist. (Hannah
Arendt)

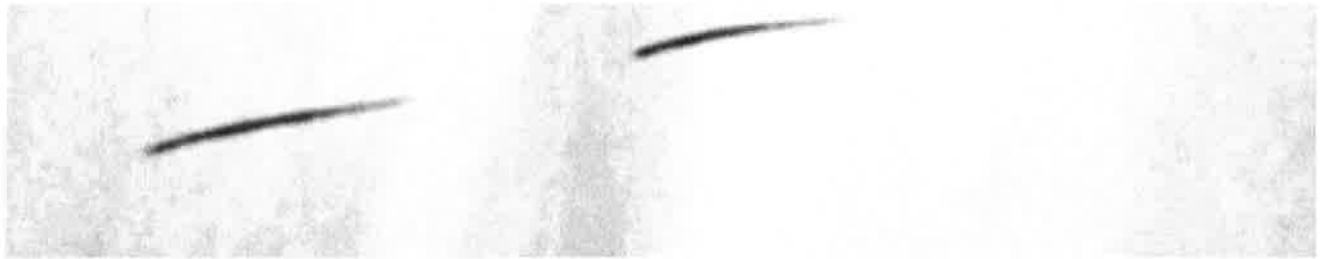
Politik in ihrem existentiellen Sinn bedeutet gemeinsame Willens-
bildung, Selbstverständigung und Weltgestaltung, ein historisch
unmöglich Ding für Frauen und heute allgemein eine im Ver-
schwunden begriffene Potentialität. (B.K.)

Motive und Maximen

Bereits diese Vor-Stimmen stimmen auf die Stimmung, die ‚denkprak-
tische Anweisung‘ (Adorno) der folgenden Textversammlung ein: sie
besteht aus Zitationen und Diskussionen unserer und anderer
Stimmen – schriftlichen und mündlichen – und zu dieser imaginären
Gesprächsrunde wollen wir einladen, weiterhin mit zu diskutieren.

Damit ist schon ein *Politikverständnis* markiert, dem es nicht um
Staatslehre und juristische Distinktionen geht – obwohl deren
Vermittlung eine basale Voraussetzung darstellt (vgl. ‚Rahmencurricu-
lum‘) – sondern um das Politische als Selbstverständigungsprozess
und als unendliche kollektive Bewegung zur vollkommenen Gestal-
tung der Welt (die nie erreichbar ist und sein darf, will sie nicht
totalitär sein) und als das Handeln, das die politische Tätigkeit par-
excellence ist (Arendt). Sprechen in Aus-ein-ander-setzung.

Bildung wird hierbei als diesen Prozessen vor-, mit- und nachgängig
betrachtet, als Initiation und als Weitergabe des Sinns von Widersprü-
chen und Widerständen, von Erinnerung und Entwurf, von Mündig-
keit und Selbstbewusstsein im öffentlichen Raum. Politische Bildung
ist Bewusstseinsbildung. Will die Lehrperson nicht bloß leere Formeln
und additives Wissen an Individuen sondern Veränderungsmöglichkei-
ten für und durch Subjekte vermitteln, so sprechen wir hier von der
‚organischen Autorität‘ (in Anlehnung an Gramsci's Begriff des
‚organischen Intellektuellen‘, der seine Kompetenzen den nichthege-



monialen Gruppen zur Verfügung stellt, also Denk- und Kritikerfahrung mit-teilt), welche die ihr Anempfohlenen bestärkt (sichert) und herausfordert (verunsichert) zugleich. Weibliche Autorität ist solcherart zu verstehen als dynamisches Prinzip – und nicht als autoritäre (Selbst)Positionierung – zur Vermehrung eines anderen Begehrens an Anderes als Konsens, Kompromiss, Küche, Kinder, Kirche und Konsum.

Der *Bildungsprozess* wird selbst zum politischen Ort, wenn eine authentische Vermittlung kritischen Denkens zu nachhaltiger Dissidenz und selbstorganisierter Alterität (ver)führt. Dazu ist die Dringlichkeit anzunehmen, die Teilnehmerinnen auch als Teilgeberinnen ernst zu nehmen – jedes Wort ist es Wert, auf die Welt zu kommen; es geht primär um das Das und dann erst um die Aushandlungen des Was. Es geht also nicht um Diktate (Hierarchisierung der Sprechenden und Handelnden), sehr wohl aber um Diktionen der Anerkennung von Unterschieden (deren erste die zwischen TR und TN darstellt), die Affirmierung von Pluralität als Wert des Selbst- und damit Andersseins. „Zwar ist die menschliche Bedingtheit in allen ihren Aspekten auf das Politische bezogen, aber die Bedingtheit durch Pluralität steht zu dem, daß es so etwas wie Politik unter Menschen gibt (...) in einem ausgezeichneten Verhältnis.“ (Arendt, 1981, 16) So kann sich die Bildungszeit gleichsam als politischer Ort der kollektiven Verhandlungen verstehen und bestimmen lassen.

In welchen es notwendigerweise Vorgaben und Aufgaben gibt – also Ent-fremdungen von unmittelbaren Bedürfnissen – die Autorität der TR sich aber nicht darin erschöpft, sondern in das Bezugsfeld selbst eintritt, sich selbst aussetzt. Diese vorbildhafte Verausgabung vermag (idealiter) die TN in Bewegung (also nicht dem Aussitzen in einer konsumistischen Haltung) zur Freiheit (nicht: abstrakte Unabhängigkeit) zu ‚ver’setzen. Eine so verstandene Autorität ist kein Besitz und impliziert schon gar nicht eine paternalistische – eine maternalistische auch nicht – Haltung. Sich in Bezug setzen vermeidet die Geste der Überlegenheit – und des (Bescheid)Wissens über jemanden, was besonders in Bildungskontexten mit Migratinnen der Fall ist, zur Falle wird – und macht erst eine (Selbst)Positionierung der TN möglich.

„Es geht darum, wie wir Beziehung und Inhalt so miteinander verbinden, daß nicht das eine auf Kosten des anderen ausgespielt wird. Autorität benennt also die Aufgabe der Vermittlung von Inhalt und Beziehung und zeigt an, daß sie so gelöst werden kann, daß wir ein Mehr erlangen, ein Mehr an Kenntnis, an Einsicht, an Wissen von der Welt und ihren Möglichkeiten, und somit wachsen können. Das zeigt auch das Wort ‚Autorität‘, das von dem lateinischen Verb ‚augere‘ kommt, ‚augere‘ heißt wiederum ‚etwas zum Wachsen bringen‘, ‚etwas groß werden lassen“. (Günter, 2001, 23)

Voraussetzungen und Optionen

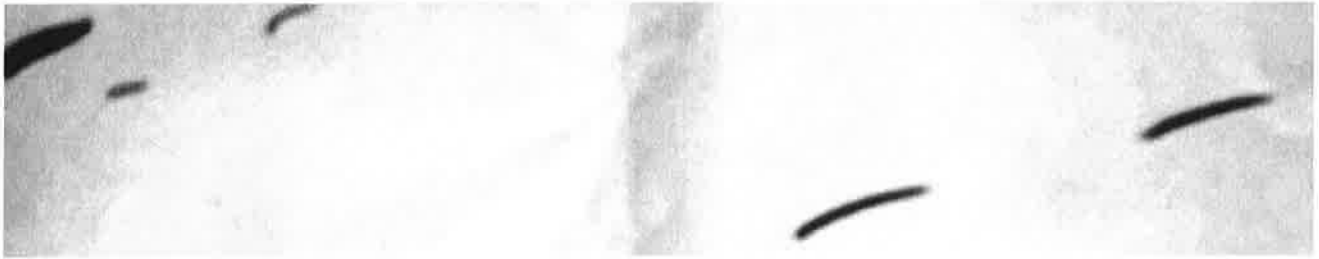
Für das *Wie* (didaktische Offenheit für partizipative Gestaltung) der (Aus)Tauschverhältnisse ist so und so die *Trainerin* verantwortlich und es sei angeraten, dass sie über ihr persönliches *Wie* selbstaufgeklärt ist. Dazu zwei Anregungen zur Selbstreflexion, die auch Teil einer

Selbstevaluation sein können. „Eine der Grundvoraussetzungen für gelingende Steuerungs- und Gestaltungsleistungen im Lehr-/Lernprozeß ist die Fähigkeit, sich ein realistisches Bild von den eigenen Möglichkeiten und Grenzen bei der Ausübung von Leitungsfunktionen in Gruppen zu machen. (...) Dazu eignen sich Trainings, die Gelegenheiten zum Überprüfen gewohnter Wahrnehmungs- und Verhaltensschemata bieten – und dazu eignen sich Formen der Beratung (Supervision). (...) Das Motto einer solchen Beratung für Trainer/Dozentinnen hieße dann: ‚Was muß ich als Leitender/Leitende für mich tun, damit ich etwas für die Lernenden tue?“ (Geißler, 1995, 184f)

A. Deshalb sei hier folgender Leitfaden re-präsentiert (mit dem wir in einer internen Weiterbildung gearbeitet haben):

„Selbsteinschätzung der Steuerungskompetenz

1. Kann ich die Phasen der Gruppenentwicklung erkennen?
 2. Kann ich die Gruppensituationen diagnostizieren?
 3. Kann ich die Gruppe zur Mitarbeit und Zusammenarbeit aktivieren?
 4. Kann ich es ertragen, wenn meine Rolle und Funktion durch Gruppenmitglieder zur Diskussion gestellt werden?
 5. Kann ich meine Rolle und meine Funktionen mit der Gruppe absprechen?
 6. Kann ich mit der Gruppe Regeln entwickeln?
 7. Kann ich relativ große Unterschiede zwischen Gruppenmitgliedern ertragen?
 8. Kann ich Störungen analysieren und im Gruppenprozeß bearbeiten?
 9. Kann ich mit Gruppenkonflikten produktiv umgehen?
 10. Kann ich der Gruppe Zeit lassen, selbst Lösungen zu finden?
 11. Machen mich Abweichungen der Gruppenmitglieder zu meinen Zielen neugierig?
 12. Kann ich die Originalität und Kreativität der Gruppenmitglieder fördern?
 13. Kann ich Kreativität und Originalität, die über meine Erwartungen hinausgehen, ertragen?
 14. Kann ich Gruppenmitglieder akzeptieren, die Führungsfunktion ausüben?
 15. Kann ich mit stark emotionalen Äußerungen der Gruppenteilnehmer umgehen?
 16. Kann ich es ertragen, wenn die Gruppe ohne mich auskommt?
 17. Kann ich undurchsichtige, chaotische Situationen im Gruppenprozeß ertragen? Bedrohen sie mich?
 18. Fühle ich mich kompetent, chaotische Situationen zu steuern?
 19. Habe ich das Gefühl, über die zur Steuerung von Gruppenprozessen notwendigen Interventionsmöglichkeiten verfügen zu können?
 20. Kann ich meine eigene Unsicherheit im Hinblick auf künftige neue Gruppenprozesse bearbeiten?
- = kann ich überhaupt nicht bis ++ = kann ich sehr gut



Empfehlung: Suchen Sie sich eine Person Ihres Vertrauens und besprechen Sie Ihre Selbsteinschätzung mit dieser.“ (Geißler, 1995, 184f)

Es zählt denn eben zur Kunst der Autorität, „Inhalt und Beziehungen zu verbinden. Dies geschieht unter einem bestimmten Vorzeichen. Autorität agiert nicht in Form von Konkurrenz, Bestätigt-Werden, Siegen-Wollen und strategisch-instrumentellem Vorgehen. Autorität stellt zur Verfügung, öffnet, bildet Lücken, schlägt Brücken, macht Ungleichheit produktiv.“ (Günter, 2003, 268)

B. Deshalb seien hier zur ‚Selbstkompetenzierung‘ – (Absichtlich nicht: ‚Selbstprofessionalisierung‘, da das, was hier vermittelt werden soll, weniger mit der ethymologischen Bedeutung von ‚professionell als berufsmäßig‘, sondern mehr mit ‚kompetent als zuständig, maßgebend, befugt‘ (Duden) zu tun hat) – für die Organisation des Existenziellen in Bildungsprozessen wesentliche Hinweise zum Nach- und Vordenken zusammengefasst:

Konkrete Daseins-Sorgen korrespondieren als Fragen mit Antworten durch Autorität. Diese Verantwortung bedenkt und gestaltet folgende grundlegenden Erwartungen

- nach Versorgung (Befriedigung)
- nach Kontrolle (Affektschutz)
- nach Unterstützung (Verständnis, Akzeptanz, Förderung)
- nach Ertrag (Vorankommen, Ergebnis)
- nach Einfluss (Bestätigung, Geltung, Bewunderung)
- nach Einbindung (gesicherte Mitgliedschaft),

die jedoch nie zur Gänze eingelöst werden können, denn sonst würde die Leitung sich ja als Erlöser/in phantasieren. (nach Münch, 1995, 81)

Jedoch sollte der Anspruch an sich selbst gehegt und gepflegt werden, also die Aussicht auf den Prozess der lehrenden/lernenden Beziehungsgestaltung. Es bedarf dann der selbstreflexiven Einsicht in die eigene Leitungscharakteristik, den Handlungsstil und deren Folgen: Es kann unterschieden werden zwischen: ‚das Tischendeckdich-Modell (versorgende Abhängigkeit), das grandiose Leitungsmodell (sich stilisierende, narzisstische Persönlichkeit), das Vernunftmodell (durch autoritäre Leitung regrediert die Gruppe auf Identifikation, Unterwerfung, Feindseligkeit), das Egalitätsmodell (ungelöstes Autoritätsthema der Leitung selbst, Produktion von ungehorsamer Abhängigkeit, Verweigerung von Verantwortung), das ödipale Leitungsmodell (Dependenzen, Counterdependenzen, Interdependenzen von Macht und Liebe als Folie des Geschehens).‘ (Münch, 1995, 105ff) Eine genauere und ausführliche Beschäftigung mit der Lektüre ist sehr zu empfehlen!

Zum grundsätzlichen Bewusstsein für Lehr- und Lernkontexte gehört die Erkenntnis der gegenseitigen Formation und Bedingtheit von Inhalt und Form. Die Organisation der Bildung bestimmt die Organisation der Bildungsinhalte. Diese Art und Weisheit der Vermittlung steht in einer dialektischen Affinität zu und Abhängigkeit zwischen den Subjekten *und* zu den Gegenständen – den Themen

und Problemen – also zum Lehrplan und Lernstoff. Chancengleichheit als Ziel ist also nur durch eine divergierende Handhabung von Unterschieden zu erlangen. „Im Rahmen der Bildungsarbeit verstrickt sich eine Vielfalt von Prozessen, in denen verschiedene Akteurinnen – ausgehend von differenzierten (Macht-)Positionen – interagieren. Daraus entsteht ein Netz aus Risiken und Möglichkeiten. (...) Eine direktive Praxis schließt Respekt und Freiheit nicht aus und (...) als wesentliche Eigenschaften der demokratischen Autorität der LehrerInnen (werden) die Sicherheit, die professionelle Kompetenz und die Freigiebigkeit (genannt).“ (Salgado, 2003, 13f)

Inhalte und Strategien

Herkömmlichen bzw. auch aufgeklärten antirassistischen (und anderen Minderheits-) Pädagogiken ist die weitgehende Ausblendung von strukturellen Ausschlüssen, Machtpositionierungen und politischen Handlungsfeldern gemeinsam. „Während eine sogenannte ‚Ausländerpädagogik‘ von einem Defizit der migrantischen SchülerInnen ausgeht (MigrantInnen müssen etwas aufholen und sich anpassen), legt das Konzept des ‚Interkulturellen Lernens‘ das Hauptaugenmerk auf die ‚kulturelle Differenz‘ (MigrantInnen sind eine Bereicherung). Eine sich als emanzipatorisch verstehende Antidiffamierungspädagogik stellt den multikulturellen Bildern eine Perspektive gegenüber, die den Fokus auf Phänomene der Diskriminierung legt. Sie versucht rassistische Stereotype in den Blick zu bringen, zu dekonstruieren und damit die Bilder (...) zu verändern. Differenzen werden dekonstruiert, Zivilcourage gefördert (...)“ (Sternfeld, 2004, 46f) Auch der letzte Ansatz – dem unseren, der Bildung des/zum politischen Antirassismus am nächsten – unterscheidet sich zu diesem in seiner Tendenz zur Personalisierung, also der Fokussierung bloß individueller Handlungsspielräume bzw. der Reduktion von gesellschaftspolitischen Dichotomien auf persönliche Konflikte oder Mängel. Selbstverständlich ist es unhintergebar wichtig die einzelnen Subjekte zu unterstützen, zu stärken (auch durch Kritik), ihnen hilfreiche Instrumente in die Hände zu geben und in die Köpfe zu pflanzen, ihr Wissen um sich, die Umwelt, die Rechte zu festigen, ihre Fähigkeiten zu erweitern – self-empowerment heißt das heute. Doch dabei geraten die politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen aus dem Blickfeld – die Funktion der rassistischen Gesetze, der Abschiebung und Ausbeutung. Um dem ‚divide et impera‘ entgegen zu können, muss durch politische Bildung Begriff und Praxis von widerständiger Selbstorganisation geübt werden. Dazu bedarf es zum einen der bisherig gültigen empathischen und emanzipatorischen Pädagogik des ‚dort-Abholens-wo-sie-sind‘ und zum anderen, dies zu überschreiten: ‚sie-von-dem-freisetzen-wo-sie-stehen‘. (Sternfeld, 2004, 48) Es bedarf also nicht nur der Wertschätzung der vorhandenen Fähigkeiten, sondern auch der Vermittlung der Fertigkeiten der anderen. „Im Prozess der politischen Bildungsarbeit ist eine Spannung zwischen zwei Dimensionen zu erkennen: einerseits sollen Lernende den Bildungsprozess – ausgehend von ihrem spezifischen Wissen (ihrer Geschichten, ihrer Erfahrungen, ihrer Kulturen) – gestalten; andererseits sollen sie sich auch die Codes und Kulturen der dominanten Kreise aneignen. (...)



Die Herausforderung besteht darin, den Lernenden zu ermöglichen, die verschiedenen Spannungen als solche zu erkennen und sie zu befähigen, damit umzugehen.“ (Salgado, 2003, 14f) Das fördert Affirmation und Kritik am Ich und an den umweltlichen (unwirtlichen) Bedingungen. Dazu – als Erreichung von Chancengleichheiten – gehören als Eckpfeiler die Einübungen ins Sprechen, die Analyse gesellschaftlicher Strukturen und politischer Bedingungen, die Entwicklung von subjektiven und kollektiven Strategien („Möglichkeiten der Gegenerzählungen und Handlungsspielräume, (Sternfeld, 2004, 48)) – als Mittel und zum Zweck einer realistischen Selbsteinschätzung, Selbstständigkeit, Selbstbildung, Selbstorganisation und dem Kämpfen um Bürgerrechte. Das Politische und seine Bildung, das bedeutet: Welt – Freiheit – Sprechen – Macht – Handeln – Welt.¹

Differenzierungen und Fragen

Nachdem die Grundsätze eines Verständnisses von Politischer Bildung verdeutlicht worden sind, mögen noch weitere Aspekte und einzelne kritische Fragen mehr im Detail angeführt bzw. unterstrichen werden.

Kritik der Ausbildung

„In der Welt des dualistischen Denkens und Wahrnehmens ist Bildung ein Produkt des Machens, der absichtlichen Hervorbringung und planenden Hervorbringung und planenden Gestaltung eines Bildes. Bildung ist das Produkt eines bewußten Einwirkens, in dem sich die instrumentelle Macht des Männlichen zeigt. (...) Was aber ist dann das Werk des Weiblichen? Es heißt, daß das spezifische Produkt des Weiblichen EINBILDUNG sei. (...) Einbildungskraft (...) Es gibt eine Kraft, die in der Lage ist, etwas Äußeres in das eigene Innere aufzunehmen, es dort zu gestalten und zu formen, es einzubilden. Es realisiert eine eigene lebendige Struktur, auf der die Er-Innerung beruht. (...) Es ist wahrscheinlich, daß dieser Punkt in der Entwicklung feministischer Wissenschaft und feministischer Bildungsvorstellungen noch eine besondere Bedeutung erhalten wird. Denn die Folgen der Entmachtung weiblicher Erkenntnisfähigkeit und weiblicher Weltwahrnehmung sind umfassender, als bislang erkannt werden konnte. (...) Weibliche Subjektivität erscheint allenfalls als erste Ankündigung eines elementaren Wissens um eine Erfahrung (...), die ausgeschlossen und verdrängt ist und der die Mittel fehlen, eine gemeinsame zu werden.“ (Ortmann, 1996, 5)

Kritik der additiven Bildung

„Lernen ist lebenslänglich geworden. Erwachsenwerden heißt pointiert formuliert, Infantilisierung als soziales Setting. Wer sich nicht weiterbildet, gilt als unnormal, unflexibel, nicht vollwertiges Mitglied der Gesellschaft, das man erst durch die Ansammlung unzähliger Zertifikate wird. Die Freiheit alles zu lernen wird zum Zwang sich alles (...) was konsumierbar ist, anzueignen. Der Tendenz nach wird Bildungsarbeit zunehmend vom Verwertungscharakter, vom Tauschwert amalgamiert: durch Individualisierung und der Orientierung am Modell der Erwerbsarbeit. Bildung als

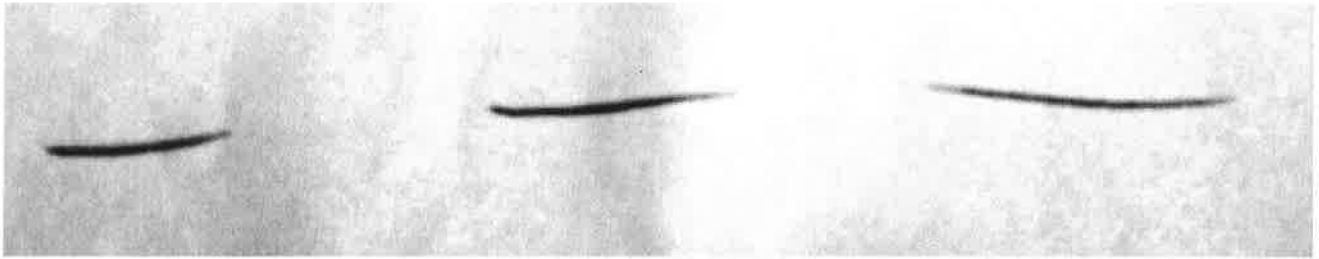
(fertiges) Verkaufsprodukt und Bildung als (...) Selbstfindungselement geriert zur machbaren/gemachten Illusionsbildung und hat ihren emphatischen gesellschaftsverändernden Auftrag zur bloßen Utopie abgelöst. Erwachsenenbildung wird artifizell, wirkt schein (er)leuchtend: sie kann ‚ab‘helfen, aber verändert nicht das Leben. (...) Einer Ethik oder Politik des Besonderen verpflichtet, was eben nicht mit Individualisierungs- und Entsolidarisierungsdynamiken zu verwechseln ist, steht feministische Bildung in der Tradition der (Selbst-)Aufklärung in persönlich (situativer) wie politisch/allgemeiner Absicht und Hinsicht. (...) Zur schwierigen, wenn auch unabdingbaren Bedingung eines solcherart gedachten Lehr- und Lernprozesses gehört die Verbindung der eigenen Haltung mit den zu präsentierenden Inhalten. (...) Wobei die gesellschaftlichen Widersprüche des Aussen- wie des Innenraums, der Positionen (inhaltlich und formal), der Sache, der Gefühle und der Strukturen jeweils auszuhalten und zu formulieren sind. Denn die Sichtbarmachung der Verhältnisse (im großen und im kleinen), die Schärfung der Wahrnehmungen hinsichtlich Optionen auf teilhaftige Veränderungen sind schmerzhaft. Unabdingbare Prämisse einer solchen politischen Bildungskonzeption ist die Sichtung und Erkenntnis der gemeinsamen Situation der weiblichen Situiertheit im un/politischen Raum.“ (Kronendorfer, 1995, 52ff)

Kritik der Befreiung ins System

Denker der Postmoderne² dechiffrieren das Idiom der Toleranz als fast gewaltförmige Aufforderung an die Jetzigen (und als westliche Ideologie) zur Leere der Indifferenz als Absenz von Werten, sowie zu einem Individualismus, der das Andere nur deshalb zulässt, weil er selbstreferentiell auch nicht hinterfragt werden will. Diese Rigidität einer repressiven Toleranz funktioniert durch eine introjezierte Haltungslosigkeit, die Verantwortung für Andere/s bloß suggeriert. Das Intoleranzverbot erheischt einen geradezu sakrosankten Status, wobei es doch offensichtlich sein dürfte, dass die ‚TolerantistInnen‘ jeweils einseitig bestimmen, was sie als Äußerstes gerade noch ertragen; ein Machtgefälle bleibt.

²In dieser neoliberalistischen Logik der Angewiesenheit des Individuums auf sich selbst sind auch die chimärenartigen Begriffe ‚Gender-Mainstreaming, Empowerment, Partizipation‘ zu dechiffrieren. Gebilde, die nicht nur in jedem EU-Antrag, rhetorisch oder als Querschnittsthema platziert werden müssen, sondern die selbstredend jeder, aber auch schon jeder Bildungskonzeption immanent zu sein haben. Um nicht Gefahr zu laufen, mit gutem Willen aber ohne Hinterfragung des gerade Üblichen, die Menschen suggestiv zur Unterwerfung zu verleiten, sollen einige (hier wenige) Kehrseiten dieser sich fortschrittlich gerierenden Medaillen nicht unerwähnt bleiben:

„Und es muss uns zu denken geben, dass gerade die hervorragenden Machtzentren des Kapitalismus, die (...) nicht gerade als die Vorhut demokratischer und sozialstaatlicher Bewegung bekannt sind und sich darüber hinaus auch immer noch als geschlossene



Männerbastion darstellen, wie die Weltbank oder die EU-Kommission, wichtige Impulsgeber der GM-Debatte waren und heute noch sind. (...) GM geht auf ein in den 80er Jahren in den USA erarbeitetes Konzept der Personal- und Organisationsentwicklung namens ‚Management Diversity‘ zurück. Die diesem Konzept zugrunde liegende Überzeugung lautet: Eine multikulturell zusammengesetzte Belegschaft kann ein wichtiger Wettbewerbsvorteil sein. (...) Vom gesellschaftstheoretischen Hintergrund geht Managing Diversity von einem marktliberalen, ausgesprochen harmonistischen Gesellschaftsverständnis aus. Es ist ein sogenannter win-win-Ansatz (...). Sowohl aus wissenschaftlicher wie aus politischer Perspektive ist der GM-Begriff deshalb so problematisch, weil mit ‚mainstreaming‘ gerade die Ausgrenzung emanzipativer Perspektiven (...) angezielt wird. (...) Das Projektformat, in das die feministische Arbeit nun zwecks Finanzierung häufig eingezwängt wird, prägt auch die politisch-berufliche Arbeit selbst, mit der Gefahr, dass gesellschaftskritische Perspektiven leicht gekappt, Herrschafts- und Systemkritik verloren gehen oder kanalisiert werden, weil die Projektarbeit in Planungs-, Überprüfungs- und Evaluierungsschemata gepresst wird. Inhaltlich führt dieses technokratische Planungs- und Umsetzungsinstrumentarium zwangsläufig zu einer Politik der kleinen, überprüfbaren Schritte und unterwirft frauenpolitische Arbeit dem Effizienzdogma.“ (Schunter-Kleemann, 2003, 3)

Schon in der allgemeinsten Definition von Empowerment und Partizipation, nämlich für Menschen die Möglichkeit zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen und zu aktiv Teilnehmenden zu werden – wogegen ja gemeinhin so gar nichts einzuwenden ist und was für Migrantinnen wesentliche Bildungsprinzipien darstellt – liegen die ‚troublebinds‘ der Begriffe. Auf der einen Seite ist dies (zumindest in der westlichen Hemisphäre) ein geschichtsimmanentes Unterfangen: spätestens nach der Säkularisierung steht die Autonomie und die Mitbestimmung der Person in jedem aufgeklärten Programm. Zum zweiten war und ist weibliche Selbstbestimmung und das Recht auf politische Mitbestimmung seit Jahr und Tag im Zentrum frauenpolitischer Bemühungen. Zum dritten wird bei der meist gebräuchlichen deutschsprachigen Übersetzung von Empowerment als ‚Selbstermächtigung‘ vergessen, dass die Nationalsozialisten in Deutschland mit den sog. ‚Selbstermächtigungsgesetzen‘ ihren Putsch legitimierten. Zum vierten macht „unter dem Namen Empower America ein konservativer Think tank für growth, economic well-being, freedom and individual responsibility und ... obendrein für den Sieg über den Terrorismus mobil.“ (Bröckling, 2004, 55) Zum fünften schließlich muss gefragt werden, wer denn das Subjekt ist, das die Voraussetzungen für die Möglichkeit zur Lebens(mit)bestimmung der Menschen schafft? Ist es ein bereits gepowertes und partizipierendes Subjekt im Unterschied zu den anderen? Es gibt also mehr oder weniger empowerte Leute, die mehr oder weniger partizipieren – aber wer bestimmt das? Und zum sechsten stellt sich die Kehrseite dieser beliebten Devisen deutlich dort heraus, wo das empowerte Subjekt

dann auch verantwortlich für sein Leistungsversagen und seine Schwächen gemacht wird – was punktgenau zur neoliberalen Überlassung sozialstaatlicher Sorge etc. auf die Einzelnen passt. Wie partizipiere ich am besten am Schlechten? Wie bekomme ich ein Stückchen Machtkuchen, ohne nach den Ursprüngen und Bestimmungen von Macht und Ohnmacht fragen zu müssen? „Sozial- und Selbststeuerung gehen so schleichend ineinander über.“ (Fach, 2004, 202) Oder: „Durch die Empowerment-Brille betrachtet, ist jeder seines Glückes Schmied (...) und der Einzelne muss sich zumindest vorwerfen lassen, die Möglichkeitshorizonte von gestern ignoriert zu haben.“ (Bröckling, 2004, 60)⁴

Kritik der Defizitbildung

Trotzdem scheint es noch keine andere und angemessenere Form zu geben, als ‚den TN als Protagonistinnen, als handelnden Subjekte ihrer eigenen Migrationsgeschichte und ihrer Lebenssituation hier zu begegnen und sie zu stärken.‘ (MAIZ, 2002, 18) Migrantinnen sind zuerst Spezialistinnen ihrer selbst und es ist vermessen, sie als leere oder halb- oder mit dem Falschen gefüllte Gefäße zu behandeln, die nur mit dem richtigen Wissen gefüttert werden müssen. (Es ist sowieso ein klassisches Bild von der Frau, die als nicht-vollständiger Mensch, als Hülle (soz. leerer Uterus) betrachtet wird, die darauf warten muss, besamt und beseelt zu werden.) „Beim Theaterspielen im Unterricht ging es nicht nur um das Erlangen von Wissen, sondern in erster Linie um Auseinandersetzung mit Themen. Hier trat (...) die Grammatik und die korrekte Aussprache in den Hintergrund und es ging um Austausch von unterschiedlichen Wissen und Erfahrungen, Auseinandersetzung mit alltags- und politischen Themen (...), Körpersprache, auch um Emotionen und das Thematisieren von Gefühlen.“ (Salgado, 2003, 14) Jeder Selbst-Anerkennung ist die Anerkennung durch Andere vorgelagert.

Es ist aber zweitens auch prekär und gefährlich, den subordinierten Status von Frauen im Allgemeinen und den prekären von Migrantinnen im Besonderen zu verniedlichen oder durch Umkehrung zu verleugnen. Abgesehen vom Spezialistintum für ‚weiblichen Masochismus‘ liegt es im Trend der Zeit, das Faktum und den Begriff des Opfers zu negieren, denn in einer Gesellschaft, die dem ökonomischen Prinzip verpflichtet wird, steht die Selbstverwertung und das reibungslose Funktionieren im Vordergrund und Ausbeutung und Leid stören den schönen Schein. „Die immer breiter werdende Gruppe von Marginalisierten bzw. die ‚Modernisierungsverlierer‘ sehen sich mit der Preisgabe an Lächerlichkeit und Verachtung konfrontiert (...), sei selbst schuld, wird ihnen eingeflüstert. (...) Im Zusammenhang mit einer neoliberalen diskursiven Wende hat sich der Begriff des ‚Opfers‘ gewandelt; ein entheroisierter Begriff, der mit Schimpf, Scham und Schande verbunden ist. (...) Auffallend die Erosion politischer Landschaften und Kategorien, nachdem verschiedene Techniken zur selbstorganisierten Transformation für die einzelnen verfügbar sind. (...) Die Dimension der Freiheit reduziert sich (...) auf (...) (die) Anschaffung der optimalsten Mittel, sprich: in der Tendenz der Selbstvermarktung.“ (Trallori, 2000, 109f)



Protagonismus (und seine Bildung) steht somit in zwiespältigen Strukturen. Er wird zumeist sinngemäß mit Handlungsfähigkeit gleichgesetzt. Aber dies hat auch andere Gesichter: „Hier geht es um einen (...) Aspekt, der auch in der Frauenpolitik der vergangenen Jahre eine Rolle spielte, um den Wunsch nach Protagonismus, nach gesellschaftlichem Erfolg, der seine Entsprechung darin findet, Machtpositionen anzustreben. (...) Ein Problem entsteht (...) dann, wenn sich der weibliche Protagonismus, weil eine adäquate politische Praxis fehlt, in die Übersteigerung einer Person verwandelt (...), wenn man sich pausenlos für die eigene Machterhaltung einsetzen muß.“ (Buttarelli, 1999, 138f) Interessant ist zudem die wörtliche Übersetzungszusammensetzung (Duden) aus ‚Agon: Wettkampf; Protagonist: Hauptdarsteller, erster Schauspieler; übertr. für: Vorkämpfer‘. Insofern wäre die Protagonistin wohl mehr die wettkämpfende Hauptdarstellerin ihrer selbst? Und wo soll sie sich darstellen ohne Bühne (der Öffentlichkeit), off-scene, back-stage abgedrängt? (Das wäre eine spannende und (ein andermal) weiterzuspinnende Frage in Bezug auf heutige Subjekt- und Repräsentationstheorien; und vielleicht käme heraus, dass ‚Protagonismus‘ allenfalls nicht der passende Ausdruck für wirkliche politisch Handelnde ist.)

Auch auf der Ebene der Bildung durch Protagonistinnen zu ebensolchen gibt es viele offene Fragen, „so grundsätzliche wie: Unterliegen wir einem bürgerlichen Bildungsbegriff? (Und wenn ja, wo nehmen wir ihn an, wo grenzen wir uns ab?) Erträumen wir uns eine Bildung hin zum gemeinsamen Frauenkampf? Wogegen, wofür? In welcher Tradition ständen wir dabei? (Und) wäre es überhaupt wünschenswert, unsere ‚Freude am Leiden‘ – im Sinne der permanenten Bewußtheit über die mißlungene Lage der weiblichen Menschen – weiterzutragen? Würden wir damit unglückliches Bewußtsein vermitteln?“ (Krondorfer, 1995, 54)

Trotz dieser dauernden peinsamen Selbstbefragungen, was denn das politisch gewollte und zum Wohl gemeinte Tun so alles implizit auch bedeuten kann – wie z.B. auch ‚Politische Bildung ist womöglich eine eurozentrische Idee, wonach Intellektuelle das Volk erziehen‘⁵ – existieren doch noch keine besseren Optionen als: ‚Bildungs- und Beratungsarbeit verstehen wir immer als Förderung eines Selbstbewusstseinsprozesses, der Frauen dabei unterstützt, die Opferrolle zu verlassen und als aktive Protagonistinnen umfassend an der Gesellschaft zu partizipieren.‘⁶ Das ist Ausgangspunkt und Ziel eines Prinzips, das sich auf die Subjekte einlässt und sie als Veränderte wieder entlässt. Denn die bloß passive Akzeptanz des Mitgebrachten ließe die TN ‚dumm im Regen stehen‘ – aufgrund phantasierter Vollständigkeit oder aufgrund von political correctness. Migrantinnen sind nämlich weder eine homogene Einheit noch unantastbar; das wäre soz. anti-antirassistisch – Stichwort ‚positive Diskriminierung‘. ‚Abgesehen von der fremdbestimmten sozialen Lage haben MigrantInnen nicht per se etwas gemeinsam. Die unmittelbare Betroffenheit von Rassismen führt in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft keinesfalls dazu, dass sie Rassismen nicht reproduzieren. Hier zeigen sich Unterschiede zwischen mehr oder weniger sichtbaren MigrantInnen, weissen und schwarzen MigrantInnen. Hierarchisierende

Denkmuster vonwegen ‚ich bin schon länger hier‘ oder ‚Andere stehen noch weiter unter mir‘ sind vorhanden. (...) Sobald MigrantInnen selbst an rassistische Erfahrungen erinnert werden, wird zumindest registriert, dass das kein angenehmes Verhalten ist. Solchermaßen kann in den Kursen eine Reflexion über die selbst bestärkten Rassismen bei MigrantInnen eingeleitet werden. Eine solche Reflexion wird jedoch nicht selten verweigert. Grund dafür ist ein Schutzmechanismus, sich selbst nicht als der Diskriminierung ausgesetzt erkennen zu müssen. (Viele Frauen reagieren auf feministische Anliegen genau so, B.K.) Fest steht, dass eine Selbsterfahrung bezüglich Rassismen unter MigrantInnen nicht von MehrheitsösterreicherInnen angeleitet werden soll.⁷ Wobei dies natürlich auch abhängig von der selbstreflexiven Fähigkeit, den jeweiligen TR und ihren Zielen ist; ob sie ungewusste Hierarchisierungen weiterleiten, die Entscheidungskompetenz der TN nicht wahrnehmen etc.

Kritik der anti-rassistischen Migrationsbildung

Als Gegenwendung zur Ausländerpädagogik (Defizitdiskurse), als Überschreitung der multikulturellen Ansätze (Differenzdiskurse) haben wir die antirassistische Bildung (Dominanzdiskursproblematisierung) in Fokus gesetzt. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dieser hätte auch Kritisches zu bestimmten verkürzten Rassismuskonzeptionen als analytische und praxisrelevante Kategorie zu bedenken. „Drei miteinander zusammenhängende Aspekte seien (...) hervorgehoben: Reduktionismus: (...) Rassismus als institutionalisiertes falsches Bewußtsein (...) als irrationales Vorurteil (...) als weiße Herrschaft (...) als Klassenherrschaft (...) rationales Eigeninteresse. Moralismus: (...) totalisierende Auffassung von ‚race‘, (...) Rassismus als Problem nur der Weißen (...), Normativität (...) Regime der Korrektheit. Essenzialisierung: De-Diskriminierende Strategien arbeiten homogenisierenden Konzepten zu. (...) Mit Blick auf pädagogisches Handeln und Deuten bietet es sich an, nicht von antirassistischen, sondern von rassismuskritischen Perspektiven zu sprechen (...), deren Grundzüge lauten:

Mehr (Verteilungs-)Gerechtigkeit – Antirassistische Performance – Vermittlung von Wissen über Rassismus – Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen – Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster – Dekonstruktion binärer Schemata.“ (Mecheril, 2004, 202)

Antirassistische Perspektiven verstricken sich schnell und beinahe immer in Paradoxien, deren Hauptproblematik die der Anerkennung ist. So wird durch die Anerkennung von rassistisch Unterdrückten ein Dualismus gefestigt. Eine dekonstruktive Lektüre (als bildendes Handeln) versucht Wertungen und Ausschlüsse sowie paradoxe Einheitlichkeit (es ist dieselbe Logik, wenn ÖsterreicherInnen von den MigrantInnen und MigrantInnen von den ÖsterreicherInnen reden) freizulegen. Das ‚anti‘ selbst bezieht sich auf das, wogegen es sich wendet. „Pädagogisches Handeln, das ‚MigrantInnen‘ als ‚MigrantInnen‘ anerkennt, bestätigt insofern das Schema, das zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ unterscheidet. (...) Die Paradoxie, die hier anklängt, besteht darin, dass Handlungsfähigkeit an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den subalternen und inferioren Status der Anderen bestätigt.“ (Mecheril, 2004, 221) Einer migrationspäda-



gogischen Orientierung muss es letztlich um die Reflexion „einer Verschiebung, einer Vervielfältigung und Aufweichung der vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril, 2004, 223) gehen.

Trotzdem können wir abschließend – wenn auch nicht letztgültig, denn als im doppelten Sinn Prozessierende sind wir weder statisch noch Statistinnen – nicht umhin kommen, festzuhalten, dass solange die hegemonialen Verhältnisse so sind, wie sie sich darstellen, der Diskurs der polyglotten Zugehörigkeiten noch durch die strategische Identität konterkariert werden muss (vgl. Politischer Antirassismus), damit keine gefälschte Schönrederei den konzentrierten Blick auf die Realität vernebelt und das Handeln klar und deutlich bleiben kann.

Birge Krondorfer

- 1 Für Hannah Arendt sind dies praktisch Synonyme – in welcher Verknüpfung auch immer.
- 2 Wie z.B. Jean Baudrillard und Slavoj Žižek.
- 3 ‚Nicht zuständig sein ist die schlaueste Form der Korruption‘ – ist ein Satz, den ich neulich aufschnappte.
- 4 Im Kapitel ‚Politischer Antirassismus‘ werden diese Ambivalenzen ebenso diskutiert.
- 5 Petja Dimitrova – aus einem Diskussionspapier im Rahmen von Equalinux.
- 6 Aus einer Selbstbeschreibung von MAIZ.
- 7 Petja Dimitrova, vgl. Anm. 5.

Evaluation – Sinn, Bedeutung und Tun

To say that there are as many definitions as there are evaluators is not to far from accurate. (Wottawa/Thierau)

Unter Evaluation versteht man eine systematische, auf vorliegenden oder neu erhobenen Daten beruhende Beschreibung und Bewertung von Gegenständen der sozialen Wirklichkeit. (QS 29)

Eine zentrale Rolle spielt die Frage, wer die Evaluation steuert, welche Person verantwortlich dafür ist, dass ein Evaluationsplan fertig gestellt, Datenerhebungen durchgeführt und die gewonnenen Informationen rückgemeldet werden. (QS 29)

Über Evaluation (E) und verwandte Verfahrensweisen (wie Aktionsforschung, empirische Sozialforschung, Evaluationsforschung selber) gibt es massenhaft theoretische Literatur und praktische Anleitungen. Was wir hier präsentieren können ist daraus eine Auswahl (d.h. das Rad wird nicht neu erfunden)¹, auf deren Basis wir explizit und/oder implizit gearbeitet haben, sowie weiterführende Erklärungen und Hinweise, die uns am aktuellen Stand der eigenen Lernbewegung wesentlich erscheinen. Es geht nicht um eine Rezeptur, eher um eine Zurhand-Gängerin, die einen Einblick in die immanente Logik der E-forschung und -praxis geben soll. Als kleine Übersicht erhebt sie keine Vollkommenheitsansprüche, ist sie doch von E-laiinnen und für solche, die es werden wollen, verfasst. Viele Motive wiederholen sich in anderen Worten und verschiedenen Explikationen, was dazu verhelfen soll, die Materie den unterschiedlichen subjektiven Verständnissgewohnheiten der LeserInnen näher zu bringen. Das heißt, dieses Kapitel ist E-affirmativ, auch wenn uns die ‚Gefahr‘ einer Einbettung in neoliberale Mentalität bewusst ist (vgl. ‚Einführende Überführungen‘). Dennoch: Ziel war und ist es, ein Stückchen weit Durchblicke zu vermitteln, welche dazu anregen sollen, die eigene Bildungspraxis – in/für migrantische/n Kontexten – zu überprüfen und in einer antirassistischen Perspektive zu qualifizieren. Diese Intention, das professionelle und/oder politische Handeln (selbst)kritisch zu befragen und zu kontrollieren, soll InteressentInnen anregen und unterstützen, dergleichen zu tun.

Unterscheidungen von Evaluationsarten

Eine zentrale Frage für – und Entscheidung zu einer entsprechenden – E ist, wer (oder welche) diese steuert, also dafür verantwortlich ist, dass ein E-plan entworfen, umgesetzt und genützt wird. Dabei gibt es grundsätzlich vier Arten (mit vielen an die jeweilige Situation oder Anforderung angepassten Mischformen): die externe (Fremd)Evaluierung (EE) (1); die Peerevaluation (PE) (2); die interne (Fremd)Evaluierung (IE) (3); die Selbstevaluierung (SE) (4); die Metaevaluation (ME) (5). Zu 1: E-spezialistInnen von Aussen werden mit der Planung und Durchführung beauftragt; sie sind der Organisation fremd und für das Programm überhaupt nicht zuständig. Zu 2: Menschen, die in ähnlichen Zusammenhängen, aber nicht in der gleichen Organisation arbeiten. Diese critical friends bzw. KollegInnen werden einmalig oder von Fall zu Fall hinzugezogen. Zu 3: Aus der Organisation selber wird

eine Mitarbeiterin (oder mehrere) als verantwortlich für die E bestimmt, die hierfür qualifiziert zuständig ist; sie ist nicht (oder wenig) verantwortlich für die Inhalte und Aktivitäten des Projekts. Zu 4: Die TrägerInnen und Durchführenden der Fort/Weiterbildung etc. sind gleichzeitig zuständig für die E. Dafür ist Freiwilligkeit ein unverzichtbares Element. Wobei Selbstevaluierung und Selbstreflexion in Herangehensweise und Durchführung sich darin unterscheiden, dass erstere durch ein (selbst)kontrollierendes Verfahren gestützt und somit etwas ‚objektiver‘ werden kann.² Zu 5: Die jeweilige Evaluation selbst sollte nach Beendigung formativ und summativ evaluiert werden, so dass die Beteiligten und Betroffenen deren Stärken und Schwächen überprüfen können.

„ME kann zur Weiterentwicklung der Methode der SE und der Kompetenzen für SE dienen. Deshalb sollen SE in geeigneter Form dokumentiert werden.“³

Zur Wahl der E-form können folgende Kriterien ausschlaggebend sein. „Wenn Mitarbeiterinnen sich aus der Perspektive ‚Macht und Einfluss‘ für eine der Evaluationsarten entscheiden können, werden sie die Selbstevaluierung oft der internen Evaluation vorziehen, denn letztere schafft eine zusätzliche Arbeitsteilung, konzentriert Informationen bei der Evaluationsverantwortlichen und bringt ihr mitunter mehr Einfluss in der Organisation. Sie werden sich vielleicht eher für interne als für externe Evaluation entscheiden, denn letztere bringt ‚Fremde‘ in die Organisation, die außerhalb der sozialen Beziehungen stehen (...). Je enger Evaluationsverantwortung an die Programmverantwortung gebunden ist, desto höher die Kontrolle der im Programm Mitarbeitenden über den Evaluationsprozess und die Verwendung der Evaluationsergebnisse. (...) Wenn Mitarbeiterinnen sich aus der Perspektive ‚Arbeitsbelastung/Qualifikationsanforderungen‘ entscheiden, werden sie oft die externe der internen Evaluation vorziehen, denn Externe bringen Evaluations-Know-how mit (...). Sie werden vielleicht auch die interne der Selbstevaluierung vorziehen, denn Wissen und Kompetenz kann dadurch gebündelt werden, die sonst notwendige Einarbeitungszeit in die Evaluation steht weiterhin der pädagogischen Arbeit zur Verfügung und Rollenkonflikte zwischen Evaluations- und Programmverantwortlichkeit können gemindert werden.“ (QS 29, 31) Das bedeutet, das Spannungsfeld von evaluatorischem Handeln besteht zwischen Unabhängigkeit (– der Blick von Aussen ist sozial und strukturell nicht abhängig von den im Projekt Involvierten und deshalb notwendig) und Feldkompetenz (– Selbstkontrolle im Inneren ist die Aufgabe und dann als autonome Obliegenchaft besonders notwendig, wenn es sich um sog. Minderheiten handelt).

Bevor wir zu unserer begründeten Entscheidung zu und Verdeutlichung von Selbstevaluierung in Kombination mit Interner Evaluierung in antirassistischer und migrantischer Bildungsarbeit kommen, sollen die immanenten Begründungen und Bedeutungen dieses reflexiven Verfahrens zuerst allgemein beschrieben werden, denn – zu welcher Art des E-prozesses die AkteurInnen sich auch immer entscheiden – das folgend gesammelte Grundsätzliche gilt für jede E-form, die Ansprüche auf Veränderungen hat.

Allgemeine Begriffsklärungen

Im Wort Evaluation steckt ‚value‘, also Wert. „Synonyme für Evaluation sind (...) (Ein)Schätzung, Festsetzung, Beurteilung, Auswertung, Abwägung, Bewertung.“ (Beywl, 1999, 30)

Wissenschaftlich formuliert: „Evaluation: Die systematische Untersuchung der Verwendbarkeit oder Güte eines Gegenstandes. (...) Evaluatorinnen führen systematische, auf Daten gestützte Untersuchungen über das jeweilige Evaluationsobjekt durch. (...) Sie streben danach, die bestmöglichen Informationen über den Wert dessen, was auch immer bewertet werden soll, herauszuarbeiten und bereitzustellen.“ (Beywl, 1999, 31) In diesem Sinn ist E von (E)Forschung und Wissenschaft durch ihre Praxisnähe zu unterscheiden. Sie zielt primär auf eine Optimierung der Praxis. Erkenntnisinteressen, die nicht mit „Explikation, Innovation, Regulation und Demonstration“ zu tun haben, sind nachrangig. (Heiner, 2001, 42) Demnach vermag E nützliches und nutzbares Wissen in und für bestimmte Kontexte zu erbringen; sie kann unmittelbar und mittelbar als Ressource für die eigene (berufliche) Tätigkeit dienlich sein. Diese – je nach dem kontinuierliche – Verbesserung der Praxis bedeutet mehr als Daten erheben. „Es geht darum, pädagogische und soziale Praxis vor, während und nach der Datenerhebung zu unterstützen, gezielter, effizienter und befriedigender für möglichst viele Beteiligte und besonders die Zielgruppen auszugestalten.“ (QS 29, 21)

In Abgrenzung zu Forschung – Generalisierbarkeit und theoriebegründete Erkenntnisse – und zu Wissenschaft – allgemeine Wissensgenerierung und Wahrheitsidiome –, versteht sich E als Begleitung und Beratung zur Beurteilung von aktiven Vorhaben. Diese methodologische Möglichkeit der Bewertung, also der Befund im jeweiligen Prozess eines Programms, einer Maßnahme, eines Projekts stellt „empirisch gesichertes und Komplexität entlang sozialer Relevanzkriterien reduzierendes Wissen zur Verfügung.“ (Beywl, 1999, 38) Die Bedeutung von E liegt in der Möglichkeit einer multiperspektivischen Sicht auf die E-gegenstände durch die ProtagonistInnen (z.B. der Organisation, dem Lehrgang, dem Team, den Lehrpersonen, der Zielgruppe) und dem Verhelfen zu systematischen und nachvollziehbaren Entscheidungen, um das eigene Handeln beeinflussen zu können.

Weiters unterscheidet sich die E im Vergleich zu anderen begleitenden/beratenden/entwickelnden Maßnahmen in (Weiter/Fort/Aus)Bildungsbereichen durch Sondierung und konzentrierte Verdeutlichung. „Wenn man auf Basis von Evaluation vergleicht, bewertet oder entscheidet, wird die Komplexität, Vielgestaltigkeit und Vitalität der Wirklichkeit reduziert. Evaluation ist eine Perspektive auf die Wirklichkeit unter mehreren. Sie gibt organisationalem und kollektivem Lernen eine Datenbasis. Es sind andere Perspektiven und andere Zugänge möglich, zum Beispiel Konzept- oder Organisationsentwicklung, Supervision, kollegiale Beratung oder Visitationen, die ihren eigenen Wert haben. Evaluation ist ein traditionelles Konzept der Pädagogik. (z.B. bei Schularbeiten, Klausuren werden nicht nur die Lernenden, sondern auch der Lehrwert evaluiert. B.K.) Insbesondere Feedback steht der Evaluation sehr nahe. Ein Unterschied liegt –

wie auch zu Supervision oder Reflexion – darin, dass beim Feedback keine systematische Datenerhebung, -auswertung und Berichterstattung erfolgt. Allerdings lassen sich Feedback-Methoden als Datenerhebungsinstrumente in Evaluation einsetzen.“ (QS 29, 18)

Wichtige Begriffsbestimmungen

Im Generellen bezieht sich die Evaluierung von Lehrgängen oder analogem Tun auf beobachtbare Resultate, befasst sich aber nicht ausschließlich damit. „Um ihrer Rolle vollumfänglich gerecht zu werden, will sie auch Angaben machen über die Bedürfnisse der Zielgruppe, über die Tätigkeiten und Strategien, die geeignet sind, die Bedürfnisse zu befriedigen, sowie über den Ablauf des Lehrganges.“ (Nadeau, 1996, 7) Schlüsselbegriffe dafür sind (u.a.):

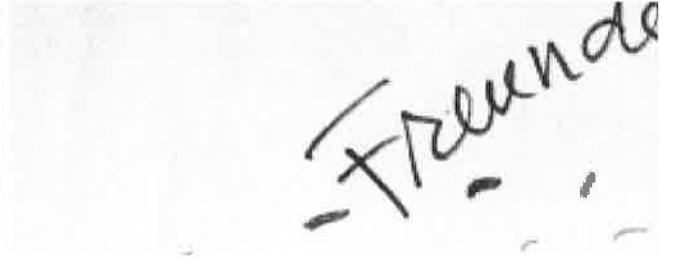
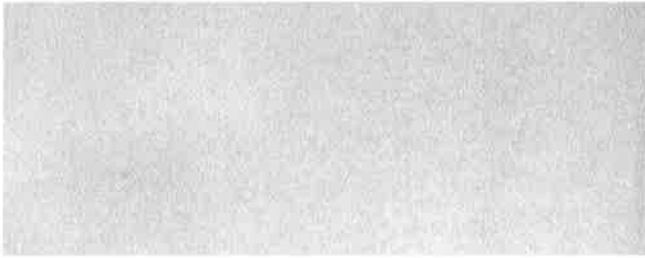
- Pertinenz (Bedeutsamkeit, Wichtigkeit für den Bedürfnis-Zielbezug)
- Kohärenz (innere Stimmigkeit in Bezug auf Ziele, Tätigkeiten, Mittel)
- Wirksamkeit (Erreichung der Ziele sowie Niveau der Umsetzung)
- Wirtschaftlichkeit (Effizienz – Überprüfen von Investition und Resultat)
- Auswirkungen (Wirkungen bezogen auf die Umfeldler) (Nadeau, 1996, 44)

Es existieren verschiedene Dimensionen, um die Qualität eines Reflexionsgegenstandes zu erfassen: ‚Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit, Genauigkeit (Handbuch der Evaluationsstandards, Opladen 1999); konzeptionelle und instrumentelle Nutzenart; formative (gestaltende) und summative (bilanzierende) Leistungsart; die Gegenstandsdimensionen von Kontext, Input, Prozess, Produkt; bzw. von Konzept, Struktur, Prozess, Ergebnis; die Hauptphasen von Gegenstandsbestimmung, Informationsgewinnung, Ergebnisvermittlung.‘ (Beywl, 1999, 38)

Eine weiterer Zugang zur E ist die Frage nach der Funktion, die diese bzw. deren Resultat im ganzen Ablauf eines Bildungsprojekts haben kann oder soll. „Mögliche Funktionen (sind)

- didaktisch-methodische Planungshilfe
- Mittel zur Steuerung bzw. Korrektur des Projektverlaufs
- Stimmungsbild
- Rückmeldung an die Verantwortlichen
- Lernförderung
- Lernkontrolle
- Prognose für weitere Lernschritte
- Hilfe zur praktischen Umsetzung von Lernergebnissen
- Kontrolle der Anwendung von Lernergebnissen
- Rechenschaft bzw. Legitimation.“ (Nadeau, 1996, 58)

Eine chronologisch gefasste Aufgabenbestimmung verweist auf fünf Erhebungs- und Ermittlungsphasen: „Je nach Zeitpunkt im Programmablauf, zu dem Evaluation eingesetzt wird, kann sie eine oder – zeitlich nacheinander – mehrere der folgenden Funktionen wahrnehmen: – Proaktive Evaluation ermittelt vor dem Start eines Programms



(...), welche Bedarfe bei den Zielgruppen vorliegen (Bedarfsermittlung), ob die vorhandenen Rahmenbedingungen die Durchführung des Programms ermöglichen (Machbarkeitsabschätzung) bzw. welche entwickelbaren Programmalternativen voraussichtlich zu welchen unterschiedlichen Resultaten führen (Simulationen). – Klärende Evaluation überprüft in der Konzeptphase eines Programms und vor Beginn seiner Umsetzung die Prägnanz und Stimmigkeit der Programmziele, ggf. auch deren Passung auf Bedarfs- und soziale Problemlagen. Um die Bewertung des Programms anhand der Ziele vornehmen zu können, werden die Ziele in Fragestellungen überführt. Klärende Evaluation bereitet so die Messbarkeit der Programmziele vor, unterstützt die Abstimmung von Interventionen auf die Ziele, gewinnt Informationen über die Ausgangssituation und die Umsetzungsbedingungen (...). – Interaktive Evaluation läuft parallel zur Programmumsetzung, besonders bei Pilot- und Modellprogrammen, liefert Zwischenergebnisse zur Prozessqualität und unterstützt die Feinabstimmung von Zielen, Interventionen, (...) Programmbegleitung/-optimierung (...). Dabei stimmt sie empirisches Vorgehen beständig mit den (...) Beteiligten ab und gibt möglichst kurzfristig Rückmeldungen, so dass die Programmverantwortlichen zeitnah Verbesserungsmaßnahmen einleiten können. – Dokumentierende Evaluation (...) stellt laufend ein (...) Indikatorenset (...) zu wiederkehrenden Zeitpunkten bereit (...). Die Erhebungsverfahren werden möglichst in den Programmablauf eingebaut und eine kurzfristige Rückkopplung an Programmverantwortliche (...) ist vorgesehen. – Wirkungsfeststellende Evaluation zeichnet nach, welche Ziele das Programm in welchem Umfang erreicht hat und ob die Zielerreichung tatsächlich auf die Durchführung des Programms zurückzuführen ist. Im Mittelpunkt können die intendierten Wirkungen bei den Zielgruppen (...) oder Wirkungen etwa auf die (...) Umwelt stehen.“ (Beywl, 2004a, 39ff)

Es gibt kein einheitliches Schema zur Durchführung von E überhaupt, jedoch grundsätzliche Schritte, die jeden – aber vor allem den formativen, also gestaltenden (im Unterschied zum summativen, also bilanzierenden) – E-prozess ausmachen, welcher prinzipiell zirkulär ist. (Bildlich gesprochen: wie eine wachsende Spirale.) Dieser E-kreislauf ist folgend aufgebaut:

- Zielklärung und Festlegung des Gegenstands der Evaluation
- Entwicklung der Kriterien und Indikatoren
- Auswahl der Instrumente und Methoden
- Auswertung der Daten
- Kommunikation über die Ergebnisse unter Wahrung des Datenschutzes
- Formulierung von Entwicklungszielen und Konsequenzen.“ (Scheunpflug, 2003, 15)

Und die Konsequenzen führen dann wieder zur nächsten Zielklärung usw. usf.

Als Hinweis zur Formulierung von ‚richtigen‘, d.h. zur Vermeidung von ‚unnötigen‘ (z.B. zuviel oder zu wenig) Fragestellungen und E-Zielen gilt der sogenannte SMART-test:

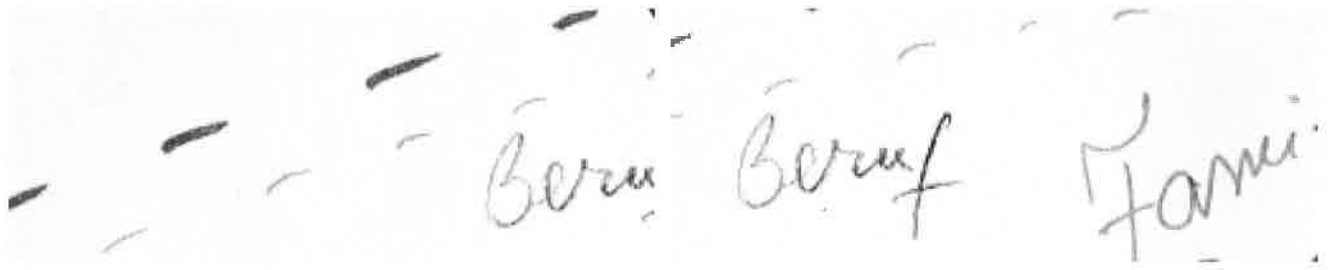
- | | |
|-----------------------------|--|
| „S = spezifisch | konkrete Teilziele werden evaluiert |
| M = messbar | die Zielerreichung läßt sich beobachten, messen, feststellen |
| A = akzeptabel ⁴ | es besteht ein (Minimal)konsens über die Notwendigkeit einer Untersuchung des Ziels |
| R = realistisch | das Ziel ist unter den finanziellen, personellen, politischen (...) Rahmenbedingungen prinzipiell erreichbar |
| T = terminiert | ein (realistischer) Zeitrahmen ist möglich und wird festgelegt“ (QS 19, 30) |

Diese Eruerung kann den Nutzen einer E gedanklich und planerisch antizipieren und verhilft zu einer Präzisierung des Bedarfs, der Wünsche und der Ergebnisphantasien zu/an diese/r. Solch ein Zugang ist mehr lösungsorientiert – und weniger problemzentriert (= wozu wir meist eher neigen; was aber dazu verleiten kann, darin zu versinken).

Neben der Nützlichkeit gelten drei weitere grundlegende Eigenschaften für E-auftragnehmerInnen und -geberInnen: Durchführbarkeit – Fairness – Genauigkeit. Und ich würde noch hinzufügen: Konfliktfähigkeit. Das Attribut ‚Nützlichkeit‘ bezeichnet „das zentrale Ziel von Evaluationen: Die bereitgestellten Informationen und Schlussfolgerungen sollen von den am evaluierten Programm Beteiligten und von ihm Betroffenen (Stakeholder) tatsächlich genutzt werden. (...) Die Standardgruppe ‚Durchführbarkeit‘ markiert, dass in der praktischen Durchführung von Evaluationen – im Unterschied zu wissenschaftlicher Grundlagenforschung – immer wieder Rücksicht zu nehmen ist und ggf. auch Einschränkungen zu machen sind aufgrund der ökonomischen, sozialen und politischen Bedingungen, in denen die zu evaluierenden Programme umgesetzt werden. (...) Die Evaluationsverfahren müssen der zu beschreibenden und zu bewertenden Praxis angemessen sein. (...) Die Standardgruppe ‚Fairness‘ enthält Ansprüche, wie sie (...) sich aus dem Spannungsfeld von Evaluation als soziale Praxis bewertende, wissenschaftlich fundierte Vorgehensweise ergeben (...). (Wenn es) sich bei den Zielgruppen von Programmen (...) um ausgeschlossene, stigmatisierte Menschen handelt, kommt dem Gebot der Fairness (...) hohe Bedeutung zu. (...) Die Standards der Gruppe ‚Genauigkeit‘ bezeichnen wissenschaftliche Methoden als unverzichtbare Grundlage der Evaluation. Sie fordern, den Geltungsbereich der Evaluation und ihrer Ergebnisse präzise anzugeben sowie das Vorgehen und die genutzten Informationsquellen nachvollziehbar und überprüfbar darzulegen (...).“ (Beywl, 2004a, 9ff)

Diese ethischen Standards (und davon abgeleitete Einzelstandards) wurden inzwischen auch zur Steuerung von Selbstevaluationen adaptiert. (Infos dazu unter: www.univation.org) Als Maximalstandards sind sie selten – beinahe kaum – konkret zu erfüllen und gelten dennoch als ein anstrengenswertes und zu berücksichtigendes Soll.

Diese kategorialen Qualitäten sind jeweils – idealiter – mit allen zirkulären Leistungsschritten einer gelungenen E gleichzeitig zu verbinden: „1. Die Beteiligten einbeziehen 2. Den Gegenstand



bestimmen 3. Das Evaluationsdesign zuschneiden 4. Glaubwürdige evidenten Daten sammeln 5. Nachvollziehbare Schlussfolgerungen formulieren 6. Verwendung der Ergebnisse sicherstellen." (Beywl, 2004b, 9)

Das Qualitätsentwicklungsprozedere ist so gedacht, dass es für unterschiedliche Motivationen zur Anwendung einer E gelten kann, sei es der Aspekt der ‚Leistungsorientierung – Was tun wir?‘ oder der ‚Zielorientierung – Welches Ergebnis streben wir an?‘ oder der ‚Wirkungsorientierung – Was wollen wir mit unserem Einsatz bei wem verändern?‘ (QS 29, 4)

Eine der bedeutsamsten Fragen von und für E ist – sozusagen tautologisch ausgedrückt – die implizite und explizite Steuerung durch die Haltung zu Werten. Die existierenden Unterschiede von objektivierenden und von subjektivierten – und den dazwischen liegenden E-verfahren – lassen sich in vier verschiedene Modelle abstrahieren (die sich in vielfältige Methodologien ausdifferenzieren lassen):

- Die Typologie der Wertedistanzierung klammert Werturteilsfragen aus. Die Umsetzung in empirische Untersuchungen funktioniert nach strikten Regeln, von welchen angenommen wird, sie seien neutral. Das Verhältnis von EvaluatorInnen und dem Gegenständlichen wird technisch-pragmatisch und nicht interessengeleitet gesehen.
- Die Typologie des Werterelativismus arbeitet in allen E-phasen die Wertgemeinschaften und Wertekonflikte aus und nimmt eine allparteiliche Haltung ein. Die im Idealfall herrschaftsfreie Kommunikation über Interessen und Werte soll eine aktive Gestaltung der E und der Nutzung ihrer Resultate bei den Beteiligten ermöglichen.
- Die Typologie der Wertepriorisierung zielt auf einen möglichst breiten Wertekonsens der unterschiedlichen Teilnehmenden, der zumeist durch eine Kompromissbildung als Mittel zur nützlichen E ermöglicht wird. Um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, wird oft eine Äquivalenz von realer Macht mit der Einflussnahme auf die E hingenommen. Die Hauptsache für VertreterInnen dieser Art ist die Partizipation aller relevanten Betroffenen.
- Die Typologie der Wertepositionierung geht ausdrücklich von Ungleichheiten in der Gesellschaft und ihren Institutionen und Organisationen aus. Diese E soll ein Gegengewicht zu den hegemonialen Strukturen bieten und die Minderheiten stärken, ihnen eine Stimme geben. Eine solche E macht ihre Leitbilder transparent, aber sie stehen nicht zur Disposition. Oftmals wird eine Partizipation bis hin zur selbstständigen Verfügung über die E erstrebt.⁵

Von unserem Selbstverständnis einer antirassistischen (Bildungs)Arbeit ausgehend wird das Modell der Wertepositionierung das bevorzugte sein. (Wobei wie immer ein Changieren möglich ist und auch wir uns nicht immer einig waren.) Sicherlich aber ergeben sich hier die meisten Analogien zum selbstständigen Handeln der sich selbst Evaluierenden.

Methodologie der Selbstevaluation

Selbstevaluierung ist auf Daten basierende Planung, Untersuchung und Bewertung des eigenen Handelns (Lehrens und Lernens), d.h. systematische Selbstreflexion, Selbststeuerung, Selbstkontrolle und Selbstprofessionalisierung.

- Prinzipiell stellt sich SE als ‚arbeitsfeldorientiert (statt Grundlagenorientierung); lebensweltorientiert (statt experimentelle Orientierung); subjektorientiert (statt Verallgemeinerungsorientierung); prozessorientiert (statt Output-Orientierung); selbstorganisiert (statt ExpertInnenDominanz)‘ (König, 2000, 45f) dar.
- Selbstevaluierung meint ergo die Beschreibung und Bewertung von Ausschnitten des eigenen alltäglichen beruflichen Handelns und seiner Auswirkungen nach selbstbestimmten Kriterien. ‚Dazu gehören grundsätzlich die Aufgaben:
 - Sammlung von Informationen über Voraussetzungen, Umsetzung und Wirkung von Maßnahmen
 - Analyse dieser gesammelten Informationen
 - Interpretation der gewonnenen Ergebnisse, also mit den aufgrund bestimmter Wertentscheidungen daraus zu ziehenden Konsequenzen.‘ (König, 2000, 34f)

SE ist von daher durch folgende Elemente ausgezeichnet:

‚Die evaluierende Person ist betroffen, sie liefert Grundlagen für Entscheidungen, sie bestimmt den Wert eines Phänomens, sie beschreibt ein Phänomen, sie wird wegen eines konkreten Problems konsultiert (bzw. konsultiert sich quasi selbst, B.K.), sie ist am gesellschaftlichen Nutzen ihrer Tätigkeit interessiert, die Konzepte der zu untersuchenden Phänomene sind schwer zeitlich und räumlich verallgemeinerbar, die Beurteilungskriterien sind Isomorphismus und Glaubwürdigkeit, die evaluierende Person bedient sich eines multidisziplinären Ansatzes.‘ (QS 29, 8ff)

‚SE kann also zur Positionierung, zur Profilierung und zur Professionalisierung (...) (kleine aber wichtige) Beiträge leisten. Die Auseinandersetzung mit der Qualität (...) durch Selbstevaluierung ist dabei entscheidend. (...) Qualität ist zunächst immer eine subjektive Größe. Sie drückt individuelle Wertvorstellungen (...) aus. D.h. es geht um Bedeutungen und Bewertungen, die mit einem Produkt, einem Sachverhalt oder einer Tätigkeit verbunden werden. (...) Qualität ist meistens objektivierbar. Sie kann – unter bestimmten Bedingungen – (...) formuliert werden. (...) Zum einen kann dies durch die Verallgemeinerung individueller Vorstellungen (Induktion) geschehen. Hier wird darauf geschaut, wie sich in größeren Gruppen von NutzerInnen oder BeurteilerInnen (...) Qualitätsvorstellungen manifestieren. (...) Zum anderen entstehen allgemein gültigere Vorstellungen von der Qualität (...) durch Aushandlungsprozesse zwischen den Betroffenen und Beteiligten. Solche oftmals konfliktträchtigen Diskussionen und Dialoge haben den Ausgleich von Interessen zum Ziel und nicht selten mit der Frage nach der Verteilung der Definitionsmacht (...) zu tun. Klassische Beispiele sind Prozesse der Leitbildentwicklung (...). Letzten Endes ist bei dieser Art der Formulierung objektiver Qualitätsvorstellungen immer der Verlauf der Diskussion und die Art des Ausgleichs

Beruf
Familie

Kunst

von Interessen ausschlaggebend dafür, wie tragfähig und Gewinn bringend die Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Praxis sind.' (König, 2000, 19f)

Als Hilfestellung dafür, ob ein/e Projekt/Person/pädagogischer Prozess die SE wählt oder für sinnvoll hält, können als Entscheidungsstütze Kriterien wie diese in Betracht gezogen werden:

„Der E-gegenstand liegt zu 100% in der Zuständigkeit der Selbstevaluatorinnen.

Die Fragestellungen betreffen kontinuierlich wichtige Elemente des Programms und erfordern laufende Bearbeitung.

Es gibt eine (Klärung und dann) Klarheit über die Ziele und die Abläufe, sowie eine Atmosphäre kollegialer Reflexion.

Die Mitarbeitenden haben ein hohes Eigeninteresse an der SE.

Erfahrungen mit Konfliktfähigkeit und gegenseitiger Wertschätzung sind vorhanden; es besteht eine Übereinstimmung über die Leitziele und wesentliche fachliche und pädagogische Werte.

Vorkenntnisse über SE sind hilfreich.

Budgetär stehen keine oder kaum extra Mittel zur Verfügung; es muss aus bisherigen Arbeitsbereichen umgeschichtet werden.' (QS 29, 32)

Ein anderes Kriterium, sich für SE zu entscheiden, ist die Erfahrung, dass „je stärker die E von den Handlungen der verantwortlichen Personen abgekoppelt wird, desto weniger Auswirkungen auf die Weiterentwicklung der Qualität des Handelns zu erwarten (sind). Aus den Ergebnissen der SE lassen sich unmittelbare handlungswirksame Schlussfolgerungen ableiten, deren Plausibilität und Realisierbarkeit größer sein dürfte als Schlussfolgerungen, die aus der EE gezogen werden (...), zumal EE (...) zumeist (...) keine Schlussfolgerungen auf individuelles Verhalten erlauben.“ (Posch, 1999, 148)

Ein weiteres – und für politisch-antirassistische Bildung wesentliches Prinzip verbunden mit der dazu gehörigen Qualitätssicherung durch SE – ist eine Mitbestimmungskultur der Teilnehmerinnen. Dieser partizipative Ansatz perspektiviert die Teilnehmerinnen als Mitproduzentinnen (und nicht als KundInnen und KlientInnen) der Leistungen der Kurse (etc.). Die Vermittlung bzw. die Anerkennung von Selbstbewusstsein, Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Reflexionskompetenz, Wehrfähigkeit, Selbstorganisation ist Voraussetzung und Ziel des Programms wie der begleitenden SE, die darauf schaut, ob und wie diese Leitziele (und die vorgelagerten Teil- bzw. Mittlerziele) (nicht) eingehalten und erreicht werden.

SE bietet – wenn die Betreibenden nicht von ihr Getriebene sind – einen Zugang zur Bewältigung von Komplexität und teilweiser Widersprüchlichkeit von Normen: bestimmte Ziele (wie Zufriedenheit) können mit anderen (wie Herausforderungen) in einem Spannungsfeld stehen, aber „ohne Problembewußtsein gibt es weder seriöse Evaluation noch Entwicklung.“ (Posch, 1999, 149)

SE stand bei uns im methodologischen und theoretischen Orientierungsrahmen von Curriculumsentwicklung und Handlungsforschung als ‚naturalistische Evaluation‘ – auch formative oder responsive Evaluation genannt. Das bedeutet:

„Rückkoppelung der Ergebnisse mit gleichzeitiger Beeinflussung des Geschehens (...);

Hoher Praxisbezug: direkte Rückwirkung der Ergebnisse in die Praxis; Gemeinsamkeiten in der methodischen Vorgehensweise: Prozessorientierung, weitgehende Ablehnung strenger experimenteller Verfahren, detaillierte Analyse sozialer Zusammenhänge;

Kooperatives Vorgehen: gemeinsame Festlegung der Programmziele;

Es bietet (...) den Vorteil, daß Programmentwicklung, -anwendung und -evaluation miteinander verbunden werden können.“ (Teichgräber, 1987, 151)

Diese Verschränkung kann/sollte sich auf verschiedene Umsetzungs- und Realisierungsebenen beziehen wie:

Das Ziel der Kurse

Die Kompetenzen der Mitarbeiterinnen (Team) und der Trainerinnen

Die Fähigkeiten der Teilnehmerinnen

Der Nutzen der SE durch eine Metaevaluation (d.h. Dokumentation und Bewertung des SE-prozesses)

In einer SE ist also von der Beschreibung des eigenen (professionellen) Handelns und dessen Auswirkungen sowie der Bewertung des eigenen (professionellen) Handelns und dessen Auswirkungen die Rede – zum Zweck der Veränderung des eigenen (professionellen) Handelns und dessen Auswirkungen. Dazu bedarf es Werkzeugen (Methoden/Instrumente) zur Dokumentation (Beschreibungen), zur Befragung und Beobachtung (Auswirkungen) und zur Auswertung.⁵

Vereinfacht und ubiquitär ausgedrückt, d.h. nützlich für alltägliches Tun im Sinne einer systematischeren Selbstreflexion über die eigene Präzision überhaupt, ist grundsätzlich von folgender ‚Logistik‘ aus zu denken (die wir quasi ständig eh so irgendwie praktizieren, ohne dass es uns dauernd bewußt ist):

„1. Ziele klären 2. Probleme analysieren 3. Handlungen planen 4. Handlungsvoraussetzungen klären 5. Erfolgsbedingungen analysieren und gestalten 6. Erfolg kontrollieren 7. Für die Zukunft lernen 8. Das Training vertiefen“ (Preiser, 1989, 14)

Als Tipp zum Anfangen kann z.B. die sog. Kopfstand-Methode angewendet werden, auch Reversion genannt, die berücksichtigt, dass wir eher zu Problematisierungen denn zu positiver Zielformulierung neigen. „Was muß passieren bzw. was können wir tun, damit möglichst alles schlecht läuft?“ (QS 19, 33)

Und damit eben dies nicht passiert bzw. dass nicht vergessen wird, was der grundlegende Sinn einer SE ist, nämlich die Nützlichkeit des eigenen Tuns und dessen Ziele zu erkennen, empfiehlt es sich, um die sechs Schritte einer nutzenfokussierten E zu wissen:

1. Feststellung der wichtigen Beteiligten und Betroffenen insbesondere derer, die Evaluationsinformationen nutzen werden.
2. Feststellung von Werten, Interessen, Erwartungen und Befürchtungen bei wichtigen Beteiligten.

3. Formulierung der zentralen Fragestellungen, Umfang/Auswahl zu gewinnender Informationen; Bewertungsmaßstäbe, an denen erhobene Daten beurteilt werden sollen.
4. Auswahl/Entwicklung geeigneter Datenerhebungsinstrumente; Durchführung von Erhebungen/Auswertungen.
5. Interpretation der Ergebnisse auf Basis ausgewiesener Bewertungsmaßstäbe; Schlussfolgerungen, Entscheidungsvorlagen, Maßnahmenlisten.
6. Rückmeldung von Ergebnissen/Bewertungen an Beteiligte und Betroffene; Diskussion, Vorbereitung von Umsetzungen. (QS 29, 24) Und dann wieder zu 1 usw.

Merken: Je größer der Nutzen der (unmittelbar) Beteiligten (ein-)geschätzt wird, desto sicherer ist die Ergebnisberücksichtigung für weitere Planungen und deren Verwirklichungen. Der Prozessnutzen von SE besteht in der Möglichkeit, diese gut in die Alltagsarbeit einzubauen – sobald der Gegenstand, wie z.B. ‚was tun wir zur Bestärkung der Selbstständigkeit der Teilnehmerinnen‘ geklärt ist – und „indem man die Evaluationsplanung schon zusammen mit der Konzepterstellung ansetzt (...), hat (man) einen unmittelbaren Nutzen für die Praxis. Der Nutzen stellt sich dann nicht erst mit der Auswertung und Rückmeldung der Evaluationsergebnisse ein. Die zu beantwortenden Fragestellungen schärfen zugleich das Konzept. Was sind die Ziele des Programms? Was soll das Programm leisten? Was wissen wir schon über die Zielgruppe? Welche Informationen fehlen uns noch? Auf welche Weise, mit welchen Instrumenten können wir das herausfinden? Durch die mit einer Evaluation verbundene Verschriftlichung und die Entscheidung für eine datenbasierte Auswertung erhalten konzeptionelle Überlegungen höhere Verbindlichkeit und Kontinuität.“ (QS 29, 23)

Merken: Es müssen keine originalen Methoden und keine originellen Instrumente erfunden werden; SE zeichnet sich vielmehr durch genaue Systematik und besondere Haltung aus:

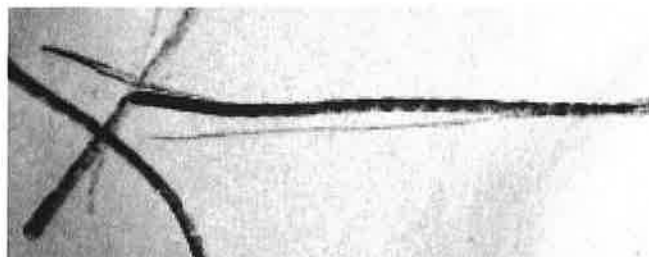
„SE besteht vorwiegend aus einem Mix bekannter (zum Teil modifizierter) Methoden der empirischen Sozialforschung, (...) der Supervision, der Erwachsenenbildung. Hierzu gehören bspw. Befragungen, Interviews, Inhaltsanalysen, teilnehmende Beobachtung, Selbstbeobachtung- und -analysen, Rollenspiele und andere. SE setzt bewährte Instrumente und Arbeitstechniken ein, die auf die jeweilige Situation hin abgestimmt bzw. modifiziert werden: zum Beispiel Checklisten, Formulare, Arbeits- und Erhebungsbögen. SE arbeitet systematisch und kriteriengeleitet: Sie definiert Ziele, leitet Indikatoren bzw. Qualitätsstandards ab, evaluiert und wertet aus, sie dokumentiert Verlauf und Ergebnisse regelmäßig. SE zeichnet sich durch die Einhaltung von (vor Beginn) festgelegten Spielregeln aus. Zu den wichtigsten gehören: Freiwilligkeit der Teilnahme bzw. Minimalkonsens über die Durchführung der SE, Transparenz der Prozesse und Ergebnisse, weitgehende Partizipation der Beteiligten an Planung und Durchführung, gemeinsame Entscheidung über den Umgang mit Ergebnissen.“ (QS 19, 12)

Merken: Die Erhebungsinstrumente speziell bei SE sollen – ressourcenschonend, offensichtlich gültig, prozessstützend, zielgeführt und konvival – sein. Wird das zu wenig beachtet, kann dies zu Überforderungen und damit zum Aufgeben führen. ‚Tipps zu den Datenerhebungsinstrumenten: Zunächst auf vorliegende Dokumente zurückgreifen und erst dann ‚frische‘ Daten erzeugen; Fragebögen, Beobachtungen (...), sparsam konzipieren und Datenüberschuss (Blindleitungen) vermeiden; bevorzugt zunächst beobachtbares/beschreibbares Verhalten erheben und lediglich hilfsweise Bewertungen; bei Bewertungen nicht bloß positiv-negativ Bewertungen sondern auch die Wichtigkeit des Kriteriums abfragen; Instrumente vor dem Echteeinsatz kritisch diskutieren und ggf. testen.‘ (Beywl, 2004b, 12)

Die Bedeutung einer SE besteht zusammengefasst in der Transzendierung des eigenen beruflichen Handelns in Hinblick auf dessen Transformation. Durch Routine – Stress und/oder Bequemlichkeit –, unbeweglich gewordene und eingefahrene Gewohnheiten können durch diese Praxis (zur Praxis) bewusst gemacht werden und bringen Selbstverständliches zuerst einmal durch-ein-ander, um es dann wieder neu zusammenzubringen – immer mit dem Begehren verbunden, das eigenen Tun (und das Tun von/für/mit Andere/n) im Sinne der Verbesserung (oder auch Bestätigung; hingegen nie zur ‚faulen‘ Selbst/Legitimation) zu rekonzipieren und dann umzusetzen. (Metatheoretisch gefasst, ließe sich m.E. die These formulieren und weiterdenken, dass es sich bei einer so verstandenen E um eine Art der praxisrelevanten Dekonstruktion handelt.) Der hier vertretene Ansatz prolongiert die situations- und prozessbezogene inklusive SE, die nicht allgemeinen (mehrheitsangepassten) Deduktionen unterliegt, sondern Partialität, Partizipation und Parteilichkeit (für das Ausgeschlossene) als Wert ihres Tuns voraussetzt. Damit ist nicht induziert, das Gut der unparteiischen Position des E-teams infrage zu stellen. Dass „Bewertungen fair und möglichst frei von persönlichen Gefühlen getroffen werden (sollen)“ (Beywl, 2004b, 28), ist eine unabdingbare Regel aller E. Dem Charakter einer SE immanent ist ihre Nicht-Verallgemeinerbarkeit aufgrund des Augenmerks auf das je spezifische Tun in dem je besonderen Kontext; dennoch, so hoffen wir, ist die Vermittlung des zu erreichenden Ziels der Selbstqualifizierung – Positionierung in/zu einer antirassistischen Bildungsarbeit –, sowie der Erfahrungen – Erkenntnisse können unmittelbar in den Unterricht einfließen (formativ) – und z.T. der Werkzeuge – hauptsächlich qualitative Instrumente/Methoden/Materialien (Text und Bild, keine Zahlen) –, nicht nur möglich sondern auch motivierend. Die Bestimmung von SE in allgemein praktischer Hinsicht, nämlich in der Lage zu sein, kleine, aber wichtige Beiträge (also keine großen bilanzierenden Studien etc.) zu leisten, soll hier(mit) zu einer Auseinandersetzung mit den Zugängen zur politischen Qualität antirassistischen Handelns beigetragen haben.

Bestimmung/en der Internen Evaluation

Eine IE – egal ob es sich um eine oder mehrere Personen handelt – ist im (hier vorliegenden) Literaturbackground die am wenigsten



definierte oder beschriebene. Wahrscheinlich wohl deshalb, weil sie von allen E-arten etwas hat. Manche AutorInnen setzen sie mit SE gleich, unterscheiden also nicht zwischen EE und IE bzw. bezeichnen nur erstere als fremde E. Andere wiederum differenzieren nicht – im Sinne des Maßstabs und des Verfahrens – zwischen IE und EE aufgrund einer strikten Abgrenzung zu SE. Die Positionierung der IE ist die vielleicht strukturell schwierigste und deren Selbstverständnis oftmals ambivalent, ist sie doch ‚fremd‘ – was das Referenzsystem der Bezugswerte betrifft – und ‚selbst‘ – was die Verortung in der Organisation und die Steuerungsverantwortung betrifft – zugleich. Sie ist weder ganz von Außen (E-institut/firma) noch ganz im Innen (der Durchführung des Curriculums etc.). Ihre Stelle (Beauftragung, Arbeitsteilung) und ihr Wert (inhaltliche, politische und ethische Mitsprache), also ihr Stellenwert, muss daher präzise fokussiert werden und setzt eine Vertrauensbasis oder zumindest gegenseitigen Respekt voraus. Wichtig ist, dass die TrägerInnen der IE sich dieses Grenzgangs bewusst und in der Lage sind, Rollenkonflikte zwischen ihnen und den SE-mitgliedern zu verdeutlichen und zu klären, um sie im besten Fall auflösen zu können. (In unserem Pilotprojekt ist dies nicht immer gelungen, aber aus Erfahrung wird man bekanntlich klüger.)

Meist dann wird IE gewählt, wenn:

‚der E-gegenstand und die Absprachen sind klar abgegrenzt (im Unterschied zu EE, wo der Umfang sehr groß ist); verschiedene Fragestellungen sind mit unterschiedlicher Regelmäßigkeit von Interesse (gegenüber SE, die kontinuierlich arbeitet und EE, die besondere oder einmalige Fragestellungen hat); klares und akzeptiertes Qualitäts- oder Sozialmanagement in der Organisation (in Bezug auf Leitziele, Abläufe, Zuständigkeiten) ist vorhanden; qualitätsentwickelnde Maßnahmen werden als notwendig akzeptiert und ihre Chancen deutlich wahrgenommen; fachliche Konflikte werden in akzeptierten Verfahren geregelt, Leitungspersonen genießen Akzeptanz, das Programm ist nicht gefährdet (im Unterschied zu EE, wo das Programm unter Legitimationdruck steht oder die internen Konflikte so stark sind, dass die Glaubwürdigkeit gefährdet ist); für die IE sind weitergebildete Mitarbeiterinnen vorhanden; zumindest für eine Person ist ein Stellenanteil, Zeitbudget und Sachmittel vorhanden.‘ (QS 29, 32)

Zur Darstellung von IE wird formell gefasst gesagt: eine solche liegt dann vor, wenn

- die Evaluierenden Mitglieder/Mitarbeitende der Organisation sind, welche das Programm trägt (...).
- der Gegenstand der E (auch) von anderen verantwortet ist
- als Referenzsystem die Werte der für den E-gegenstand ‚zuständigen‘ Profession oder auch andere Werte heran gezogen werden
- die Internen, welche die E steuern, können Programmverantwortung mittragen, (sie arbeiten in der Linie) oder sie sind davon frei gestellt (sie arbeiten im Stab)

- die Initiative zur E kann von Innen (z.B. oberste Leitung) oder von Außen (z.B. Finanzier) kommen.“ (Beywl, 2004b,13)

All diese Beschreibungen gelten zunächst für eine ‚reine‘ IE, die aber mit ihren Chancen und Risiken (jede E-art birgt andere) für die Begleitung (als Koordination der E etc.) eines antirassistischen Bildungsprojekts zu kurz greifen kann, weshalb bei uns die SE im Vordergrund stand und sich erst dann um die IE erweitert hat (Co-Steuerung, Infomaterialien, Auswertungsworkshops usw.).⁷ Grundsätzlich jedoch empfehlen wir hier- und somit erfahrungsgemäß eine Mischform von SE mit IE, eine Kooperationsform dieser beiden E-arten. Dafür könnte ein neuer Begriff gefunden sein: *partizipative IE*.

Doch bevor diese etwas näher ausgeführt wird, noch ein paar fundierte (z.T. bereits erwähnte) Anmerkungen zu den jeweiligen Risiken (a) und Stärken (b) der verschiedenen E. (Unter Auslassung der EE, die für die hier erörterten Rahmenbedingungen nicht in Frage kommt. PE wird hier mit erwähnt, und auch wenn wir diese Ressource selber nicht genutzt haben – dazu waren die Voraussetzungen der beiden Module zu unterschiedlich, der Wille zur gemeinsamen Steuerung deshalb kaum vorhanden und überhaupt die Zeit zu knapp –, kann dennoch diese Form prinzipiell hilfreich sein, z.B. dann, wenn keine finanziellen Mittel für eine IE vorhanden sind.)

a) *Abhängigkeiten, die das Resultat beeinträchtigen können:*

- bei PE: ‚Furcht vor Ausspionieren vs. Gefälligkeitsgutachten auf Gegenseitigkeit.
- bei IE: ‚Position der E-stelle im Organisationsaufbau (...), Interessenskonflikte als Beschäftigte/r (...).
- bei SE: Rollenkonflikt durch mehrfache Verantwortlichkeiten, programmdurchführend vs. bewertend.‘ (Beywl, 2004b, 30)

Weitere Risiken sind:

- ‚Blinde Flecken, da dem Fach- und Professionssystem verpflichtet. (SE stark, IE wenig, PE mittel)
- Betriebsblindheit, da Strukturen und Prozesse selbstverständlich (SE stark, IE mittel, PE wenig)
- geringe Überzeugungskraft der E (Prophet im eigenen Land) (SE stark, IE mittel, PE wenig)
- Befangenheit bei Konflikten, da eingebunden in soziale Beziehungen (SE stark, IE mittel, PE wenig)
- Vernachlässigung/einflussloser/ ‚störender‘ stakeholder (SE stark, IE stark, PE wenig)
- Qualifikationen für E-steuerung/Methodeneinsatz gering (SE stark, IE wenig, PE mittel).‘ (Beywl, 2004b, 31)

b) *Stärken selbstreferentieller E stellen –*

- ‚die Vertrautheit mit rechtlichen/ökonomischen/kulturellen Bedingungen
- die Kenntnis fachlicher Standards der zu evaluierenden Praxis
- der Zugang zu administrativen Daten/Kennntnis ihrer Struktur und Gültigkeit

- der Einblick in informelle Abläufe/Routinegeschäft/hidden agendas
 - die Verbesserung Wissensmanagement/Aufbau E-vermögen intern
- (...)' (Beywl, 2004b, 34)

Für die IE gelten also sämtliche Kriterien einer standardgemäßen E, sei sie nun formativ oder summativ (usw.); der Unterschied liegt im Standort. Befindet sich EE im Außen-Außen, so ist IE im Innen-Außen verortet, PE im Außen-Innen und SE im Innen-Innen. In größeren Organisationen kann es der Fall sein, dass intern eine Beauftragung stattfindet, ein Teilprojekt, ein bestimmtes Team etc. zu evaluieren (d.h. ‚im Stab‘ sein s.o.); es kann auch und anders der Fall sein, dass die IE verbunden wird mit einer SE, also eine arbeitsteilige E stattfindet.

Unsere Erkenntnis, bald nach Beginn unseres Prozesses war, dass sich die SE nicht einfach erweitern lässt durch eine – wie es genannt wurde – wissenschaftliche Beratung/Begleitung (die praktisch außen vor und als Zulieferin mittendrin fungieren sollte bzw. vollidentifiziert mit den Kursangeboten sei, obwohl sie diese nicht mitentworfen hat), weil dies ernst genommen, dann keine SE (Identität von Subjekt und Objekt) mehr darstellt. Strukturell bzw. im Fachjargon formuliert, war die IE also ‚in der Linie‘. Eine der schwierigen Funktionen hierbei ist es, die Äquidistanz zu bewahren: zu den SElerinnen (Allparteilichkeit bei Konflikten), so wie ‚zu sich selbst‘, wenn es um Unstimmigkeiten (nicht aus einem oder nach einem Mund reden; das bekannte gruppenspezifische Phänomen des Zusammenrückens gegen ‚Außen‘ kann natürlich auch hier passieren) zwischen SE und IE kommt. Die IE war auch ‚im Kreis‘, was das Interesse an der Unterstützung der SE und ihrer Ziele bzw. des Vorhabens dieser Publikation, die sich selber bildungspolitisch beauftragt hat, betrifft, die ja eine evaluationsübliche Berichterstattung programmatisch überschreitet.

Sinn einer Kombination von SE mit IE

Die Funktion, Aufgabe und Bedeutung von IE lag hier – und dies möchten wir ja eben mit-teilen – in ihrer unterstützenden Wirkung zur SE. Das bedeutet, dass die SE genuin SE bleiben soll, also die Hauptverantwortung (Zielbestimmung, Durchführung etc.) nicht beeinflusst wird – abgesehen vom Aufmerksam-Machen auf Mängelquellen (insofern der IE Gehör geschenkt wird). Salopp gesagt verhält sich dieses kooperative Verhältnis, bildlich gesprochen, wie das Zentrum zu einer tutorialen Tangente. Je nach Erfahrungswissen und Ausbildungskompetenzen seitens der IE-tätigen und je nach Bedarf seitens der SE-praktikerinnen wird das Füllen dieser Arbeit unterschiedlich sein. Im Fall einer Bildungsmaßnahme für Migrantinnen (vom Sprachkurs über Berufsorientierung bis hin zum Erwerb von Kenntnissen wie EDV oder Aufklärung über das binnenländische System), wo, was ja meistens der Fall ist, ein/e Mehrheitsösterreicher/in die beg/leitende Funktion oder Lehrtätigkeit inne hat, hätte eine von MigrantInnen getragene IE die Funktion – um eine allparteiliche E zu gewährleisten – der Sensibilisierung für

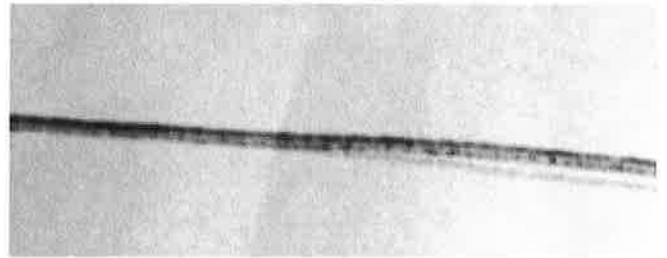
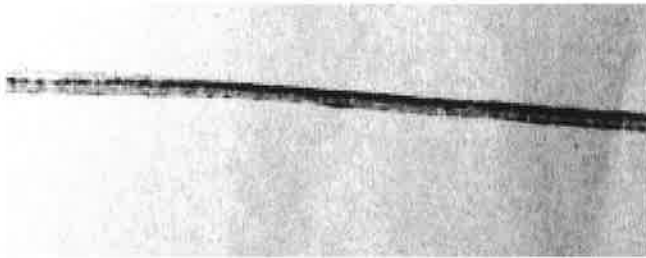
und Erweiterung um das Dispositiv der Migration. Dies ist gleichsam eine Empfehlung!

Der allgemeine Sinn einer (partizipativen) IE ist es, unterstützend zu wirken, wo allgemeine Kenntnisse – wie das hier Dargelegte sowie das je zu erweiternde Spezifische zu einer SE – benötigt werden. Ein wesentlicher Part spielt dabei die Fähigkeit zum sog. ‚role-taking‘: „die gedankliche Übernahme der Welt- und Problemsicht verschiedenster Gruppen ist oft die Voraussetzung, um (...) allen Beteiligten bzw. Betroffenen annähernd gerecht (zu werden) (...) und um (unbewußte) Einseitigkeiten, etwa bei der Auswahl von Bewertungskriterien, zu vermeiden.“ (Wottawa, 2003, 51)

Die IE kann hierfür u.a. die Aufgabe übernehmen, Gütekriterien zu beanspruchen und zu kontrollieren:

- ‚Nutzen: Beitrag der Frage zur Beantwortung der E-fragestellung und zur Verfolgung des Untersuchungsziels.
- Gültigkeit: Übereinstimmung der ‚angeforderten‘ Antworten mit dem zu beschreibenden Sachverhalt.
- Treffgenauigkeit: Zielklarheit und Orientierungskraft der Frageformulierung.
- Neutralität: Achtung vor kultureller, ethnischer, politischer Differenz; Schutz der Werte und Integrität.
- Responsivität: Ermöglichung authentischer, sinnvoller, kompetenter, vollständiger Antworten.
- Verständlichkeit: Prägnanz und Angemessenheit der verwendeten Sprache.
- Präzision: Zutreffende Benennung von Orten, Personen, Organisationen, gesetzlich normierten Begriffen.‘ (QS 29, 55)

IE sollte insbesondere der Reflexion von Werten (Werturteile/Werthaltungen) der Protagonistinnen der SE (kritisch) dienlich sein: nachdem die Einschätzung oder Klassifikation des Handelns nach seiner Nützlichkeit und seinem Wert grundlegende Aufgabe jeder E ist, steht im Zentrum die Erfordernis, die bei einer E gewonnenen Informationen – ob quantitativ oder qualitativ, produkt- oder prozessbezogen, formativ oder summativ – zu interpretieren. Diese Auslegung macht nur Sinn, wenn es geeignete und vertretbare Ideen dazu gibt, was Wert hat und was nicht. Wichtig sind gemeinsame Überlegungen, wie diese Werte zu Stande gekommen sind, warum man sie vertritt, um sie (dann) durchschaubar und nachvollziehbar zu machen. „In mehreren Phasen der E, bereits bei der Festlegung der E-zwecke und -fragestellungen, spielen die Werte der Beteiligten und Betroffenen eine große Rolle. Deren Identifikation und Thematisierung durch die E ist dann besonders wichtig, wenn die Beteiligten und Betroffenen zur aktiven Teilnahme an der E und schließlich zur Nutzung der E-ergebnisse ermuntert werden sollen (...). Die in der Schlussphase vorzunehmende Interpretation der gesammelten Informationen und Ergebnisse stellt einen der wichtigsten und kritischsten Punkte in einem E-prozess dar. In diesem Interpretationsvorgang spielen gesellschaftlich vermittelte Werthaltungen (Normen) unvermeidlich



eine große Rolle. Um den Interpretationsvorgang überzeugend, nachvollziehbar und beurteilbar zu machen, ist es unerlässlich, die zu Grunde liegenden Werthaltungen möglichst transparent zu machen.“ (Beywl, 2004b, 27)

Die Einsicht, dass es keine objektiven Kriterien für Werte gibt, darf nicht dazu verführen, die Wertefrage an sich zu negieren und damit alle Werte zu nivellieren und sollte auch nicht dahin führen, zu glauben, frau/man hätte keine. Jede/r von uns hat bestimmte – biografisch und kulturell bedingte und geprägte – Wahrnehmungen und zieht daraus Folgerungen, die immer persönlichen besonderen und gesellschaftlich konformen Kriterien des Menschenbildes und der Weltanschauung obliegen.

Ständig produzieren wir in sekundenschnelle eine Stufenfolge von Schlussfolgerungen:

- ,beobachtbare Daten und Erfahrungen (wie ein Videorekorder sie wiedergeben könnte)
- Ich wähle ,Daten‘ aus meinen Beobachtungen aus
- Ich füge Bedeutungen hinzu (kulturelle und persönliche)
- Ich entwickle Annahmen, ausgehend von den Bedeutungen, die ich hinzugefügt habe
- Ich ziehe Schlußfolgerungen
- Ich entwickle Überzeugungen in Bezug auf die Welt
- Ich handle gestützt auf meine Überzeugungen

Die reflexive Schleife, in der wir uns bewegen, besteht aus dem Einfluss, den unsere Überzeugungen auf die Wahl der nächsten Daten haben, die dann wiederum über die Schrittfolgen zu den Überzeugungen und den Handlungen führen usw. usw.“ (QS 29, 75)

Eines der substanziellen Merkmale von SE ist ja, wie gesagt, dass die Durchführenden zugleich die Untersuchenden (Subjekt) und Untersuchten (Objekt) der E-Maßnahme sind. Die dadurch indizierte Praxisnähe sowie die Stärkung der Kompetenzen ergeben die besondere Chance der SE und auch eine wahrscheinlichere Akzeptanz seitens der Mitarbeiterinnen.

Das war uns sehr wichtig für die Umsetzung einer antirassistisch motivierten E, da dadurch idealiter gewährleistet werden kann, dass die Teilnehmerinnen (TN) nicht eurozentrisch klassisch zu Objekten (der Beforschung durch ein herkömmliches Institut oder der Instrumentalisierung durch die TrainerInnen (TR) für deren Qualifizierung), sondern ebenso zu Subjekten werden bzw. als solche (also als Protagonistinnen) vorausgesetzt sind. (Strategie des Empowerments als Ausgangspunkt und Ziel.) Und dass sie – je nach ihren Möglichkeiten und Motivationen – durch (kritische) Aktivitäten zur Kursmodifikation (Leitung, Inhalte, Strukturen) beitragen können. (Eine ursprüngliche Idee, nämlich dass die TN selber die SE mittragen, musste sich insofern als Trugschluss erweisen, da sie in ihrer Positionierung, d.h. als solche, die in ein schon geplantes Programm einsteigen, ja ebenso niemals den Prozess einer SE – noch dazu zum eigenen Bildungsprozess, was an sich schon eine Überforderung darstellt –

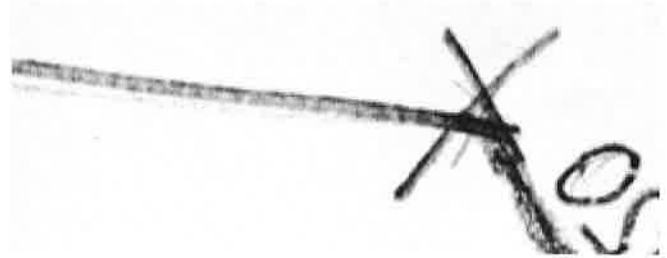
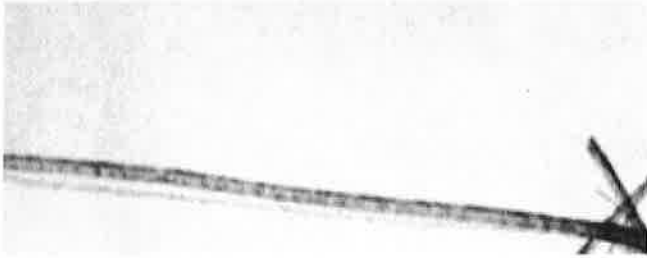
mit entscheiden haben können.) In einer Idealsituation würden die TN in die Lage versetzt sein, eine ‚IE‘ soz. von der anderen Seite her – wie z.B. ‚sind die auf dem Folder angezeigten Ziele des Kurses eingehalten worden?‘ – produktiv zu machen. Insofern werden die inzwischen (so steht zu hoffen) bekannten Wirkungsdimensionen von SE-Maßnahmen, die da sind – ‚Selbstreflexion (systematische Analyse des persönlichen bzw. teambezogenen fachlichen Handelns u.a.); Selbststeuerung (gezieltes Handeln bzw. gezielte Verbesserung der Praxis und Fachlichkeit nach selbstgesetzten Zielen/Qualitätsstandards); Selbstkontrolle (genaue Überprüfung, ob Ziele oder Standards erreicht werden konnten, bzw. warum nicht)‘ (QS 19, 11) – noch um eine Dimension, nämlich die der ‚forschen/den‘ TN, erweitert!

Wichtig ist es hier zu erwähnen, dass die Ergebnisse von SE (und von IE) generell zuerst für die Mitarbeitenden und die ‚Betroffenen‘ (im Fachjargon: für alle stakeholder) bestimmt sind und nicht selbstverständlich für andere Öffentlichkeiten.

Die Qualitätsdimension von SE (die Potenzialität des eigenen Lernprozesses) – ‚woran erkennen wir, dass wir gut arbeiten?‘ – ermöglicht es den Adressaten der gewonnenen Informationen und Resultate, die Güte oder den Nutzen von Curriculas, Kursen, Projekten (...) einzuschätzen, Entscheidungen zu treffen und gezielt Verbesserungen einzuleiten.‘ (Beywl, 2004b, 3)

Da bei der SE die Protagonistinnen sich praktisch selbst adressieren, kann es zu Verzerrungen, Täuschungen, Kritiklosigkeit und Selbstlegitimationen kommen. Dieses ‚abwechselnd auf zwei Stühlen sitzen‘ (und eben nicht ‚zwischen zwei Stühlen‘, was sich aber als ‚Falle‘ ständig anbietet) ist eine eminente Herausforderung. (Wenn es die Infrastruktur erlaubt, wäre es u.U. tatsächlich hilfreich, den Raum zu wechseln, oder die Stühle zu kennzeichnen, je nachdem ob *in* der Arbeit gesprochen wird oder *über* diese.) Zusätzlich existieren immer gruppen/teamdynamische Effekte: u.a. wessen Worte und Ansichten mehr gelten, also die Autoritäts-, Verantwortungs- und Machtfrage; oder auch die Differenz zwischen denjenigen, die ‚selbstevaluiert werden‘ und jenen, die nicht in diesen Beobachtungs- und Bewertungsverhältnissen stehen, wenn es sich um ein Team handelt, wo nur ein Teil davon TR ist und der Schwerpunkt der SE eben auf deren Arbeit liegt. Hier spielt kollegiales Vertrauen als Basis dieses Tuns eine wesentliche Rolle. „Mit dieser Personalunion (ist) auch eine Gefahr verbunden, die in der mangelnden Distanz oder der möglichen Betriebsblindheit der Beteiligten besteht. Wenn man dieser erliegt, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, daß lediglich eine zeit- und kostenaufwendige Bestätigung bisher praktizierter Verfahrensweisen und Einstellungen vorgenommen wird, ohne daß erkannt wird, wo und wann Veränderungen sinnvoll sind. Um sich nicht unnötig im Kreis zu drehen, bietet es sich an, zu bestimmten Zeitpunkten eine externe Unterstützung hinzuzuziehen.“ (QS 19, 11)

IE kann hier – ob kontinuierlich oder punktuell involviert – die Funktion der ‚(Ver)Fremdung‘ bzw. ‚Ent-eignung‘ haben; durch eine gewisse Distanz (d.h. nicht vollkommen identifiziert zu sein mit einer benannten ‚Ideologie‘ bzw. einem unausgesprochenen Subtext des jeweiligen Projekts) können blinde Flecken im eigenen Auge und



Balken in denen der anderen Kolleginnen (beides bezogen auf die SElerinnen selber) eher gesehen werden. Das ist – neben den fachlichen zusätzlichen Kompetenzen und der Arbeitsteilung – die Hauptaufgabe der Kooperation von SE und IE: die Erweiterung oder auch prismatische Konzentration der Wahrnehmungen, Auswertungen und Perspektiven. Damit Hand in Hand ergibt sich aber auch per se mehr – oder ein anderes – Konfliktpotenzial (- als wenn die SE autark durchgeführt wird -), als deren häufigstes der Rollenkonflikt sich darstellt. Inwiefern wird die unterstützende Arbeit verwechselt mit erwarteter Identifizierung? Inwiefern kommt es zu un/ausgesprochenen Einflussproblemen, wenn die Sichtweisen auf sich (immer) ergebende Problemfelder verschiedene sind? Inwiefern kann die IE Perspektiven der Kritik im/zum SE-procedere äußern, ohne bloß als störend – fordernd oder verhindernd – angesehen zu werden? Wo neigt die IE dazu, der Verführung zur Teamangehörigkeit anheim zu fallen? Wo oder mit wem passieren Verbündungen? Was geschieht, wenn die IE auch die ‚schwachen‘ Teammitglieder und deren Aussagen stützt? Auch hier sind Anerkennung und Vertrauen, also Grenzreflexionen notwendig – auch bezüglich Positionsklärungen innerhalb des Teams, das ebenso mit Rollen-, Anschauungs- und Interessenskonflikten zu tun haben kann. (In solchen Situationen kann dann ein kurzzeitiger Funktionswechsel seitens der IE zur Supervision o.ä. sinnvoll sein – als Gestaltung zur Gestaltung der Gestaltung.)

Merken immer: Damit durch diese Verbindung die Wirksamkeit pädagogischer Arbeit beschreibbar und damit nachvollziehbar werden kann, muss zuvor klar sein, was bewirkt werden soll. Und das entscheiden die SE-tragenden. Eine partizipative IE, insofern in der Konzeptionsphase eingebunden, kann hier den Horizont erweitern oder überzogene Leistungsvorstellungen reduzieren.

Durch S/I/E können wir uns unsere Urteils- und Praxisbildungen vergegenwärtigen und verändern, also lernen: das nützt den TR selber wie auch ihrem Umgang mit den TN sowie diesen selbst, was im sensiblen Bereich von Vorurteilen – logischerweise auch unter MigrantInnen – und un/verdeckten Wertungen (auch wenn sie scheinbar gut gemeint sind, wie z.B.: ‚Migrantinnen sind Personen, die immer Hilfe brauchen‘; bzw. ‚wir müssen Migrantinnen viele Kenntnisse beibringen, weil sie zu wenig wissen‘) ohne Zweifel ständig notwendig ist. Wichtig ist, Migrantinnen nicht als wehrlose Opfer zu sehen, denn das impliziert eine zusätzliche Entwertung im eh schon prekären Lebensverhältnis. Es geht um Anerkennung und Kritik auf Augenhöhe und nicht um jene Art der Toleranzgeste, die eine Handreichung von oben nach unten abgibt.

Methodologien – Methoden – Instrumente

Dazu gehörte auch die Reflexion der beeindruckenden Anrufung nach Methoden – wobei in sich das ineinander verschränkte zirkuläre Denken, die prozessual wachsende Herangehensweise überhaupt sowie die in der S/I/E erforderliche kreisförmige Erkenntnisgewinnung zu einer Quadratur des Kreises geführt hat. Die Formulierung, dass SE und Empowerment und Berufsorientie-

rung und politische Bildung unmittelbar zusammenhängen sollten, führten zu einem Labyrinth oder zu einer methodologischen Verwirrung. So erwies es sich als schwierig, zu differenzieren zwischen dem Prozess der Workshops selber – die prozessorientiert sind – und dem Prozess der S/I/E daselbst, der wiederum gestaltend (formativ) wirken soll.8

Die Methodenfrage ist also eine komplexe und komplizierte. Sie ist es überhaupt bei SE-verfahren und insbesondere dann, wenn nach adäquaten Methoden im antirassistischen Bildungsbereich gesucht bzw. gar nach antirassistischen Methoden selbst ‚geahndet‘ wird. Das notwendige Bedürfnis danach ergibt sich – analog zur feministischen Wissenschaft und Forschung (und aller Minderheitenerforschungen) aus dem Problem von Subjekt und Objekt, sowie aus der Frage nach der Dialektik von Form und Inhalt: der Anspruch auf neutrale Erkenntnismodalitäten ist in dem Moment zwielichtig, wo gewusst wird, dass es kein tabula-rasa-Subjekt geben kann, kein Supersubjekt also, das interessenlos und herkunftig ungeprägt allumfassend aufgeklärt sehen kann. Gerade die eurozentrische männliche Perspektive hat/te diesen Anspruch, wogegen sich Feministinnen schon immer – hauptsächlich gegen den androzentrischen Blick – gewehrt haben. Frauenforschung und Genderwissenschaften tun dies im Laufe ihrer Institutionalisierung immer weniger, da sie dem Verdikt der disziplinierenden Normen der Univers(al)ität zwecks Anerkennung gefolgt sind, was einen Entpolitisierungsprozess zeitigt. Nichts desto trotz „sind viele Fragen (...) immer noch virulent, bspw. die Frage nach der Selbstreflexion der Forschenden oder nach dem schwierigen Verhältnis von Wissenschaft und Politik. (...) Wir nehmen die Fragen nach einer speziellen Methode der Frauenforschung wieder auf und zeichnen die Auseinandersetzung mit Schlüsselkategorien wie ‚Parteilichkeit‘, ‚Betroffenheit‘ und ‚Selbstreflexion‘ nach.“ (Althoff, 2001, 15f) Gleiches stellt sich ein, wenn nach antirassistischen Methoden gefragt wird, wenn bewusst ist, dass die erkenntnistheoretischen wie die praktischen Diskurse – und die ‚entsprechenden‘ Subjekte – sich immer aus Macht und Wissen konstituieren. So wie die feministische Methodologie – also die Theorie zu den Methoden – inzwischen (in ca. 30 Jahren) verschiedenste Strategien zu diesen entwickelt hat, so ist die antirassistische Methodologie (zumindest im deutschsprachigen Raum, m.E.) erst noch am entstehen. Vielleicht wäre es auch sinniger von einer migrantischen Methodologie zu sprechen, ist doch das ‚anti‘ keine positive Selbstdefinition. (Es wird selten auch von einer antisexistischen Methodologie gesprochen, obwohl dies bezüglich des Allgemeinen, das bloß von sich aus ‚besondert‘, oftmals nötig wäre.)

Analog zur feministischen Wissenschaftskritik könnte eine migrantische Wissenskritik die für allgemein gültig gehaltenen Maßstäbe dekonstruieren und für sich neu formulieren. Das Verfahren von E, speziell von SE kommt dem entgegen, da die Wertefrage diesem inhärent ist. Die immer wieder zu stellende Frage ist trotzdem diejenige nach der neutralen Form zu einem nicht neutralisierbaren Problem. Wie ist hier mit der bekannten (und eh selten bewussten)



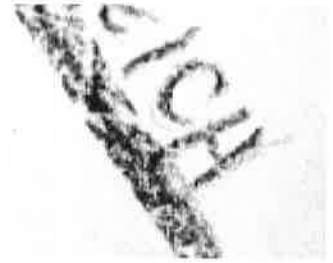
Dialektik von Form und Inhalt umzugehen? Z.B. existieren partizipative Methoden (ein wesentliches Ziel unserer Arbeit, vgl. auch das ‚Rahmencurriculum‘) heute so und so – oder eben gerade in der neoliberalistischen Empowermentideologie – und es ist schwierig, das eigene Tun in allen Widersprüchlichkeiten zu reflektieren. Es ist eine beständige Gratwanderung: wo wird – jenseits des Engagements als ‚good will‘ zur ‚best practice‘ – etwas bereits Bestehendes reproduziert unter alternativem Signum? Was bedeutet es, gleiche Instrumentarien zu benutzen und damit anderes zu intendieren? Wie ist es möglich, eine Alterität zu produzieren, ohne in (emotionale) Willküren zu verfallen? Wesentlich ist wohl, einen Standpunkt zu entwickeln, zu wissen, was das eigene Tun ist und es vertreten zu können. Theoretische und politische Ausgangslagen und Optionen bestimmen zumindest die Wahl der für angemessen gehaltenen Mittel: das Programm bestimmt somit die Methoden, was ein immer wieder höchst diffiziles Unternehmen darstellen kann, wobei oft weniger mehr ist. Einfache Fragestellungen – wie u.a.: „Bei welchen Aspekten, Elementen, Interessen setzen wir Schwerpunkte?“ bzw. „Wo liegen Grenzen, oder wo setzen wir Grenzen, was nicht untersucht werden soll oder kann?“ (QS 29, 25) – weisen in diese Richtung. Was es m.E. nicht gibt, aber darüber haben wir lange und immer wieder diskutiert und sind nicht einig geworden, ist eine attributive S/E: auf den hiesigen Kontext bezogen also eine ‚antirassistische SE‘. In Analogie zu der Aussage: „(die) Materialerhebung (ist) nicht viel mehr als ein relatives, begrenztes und wissenschaftsmethodisch keineswegs neues oder spezifisches Mittel, Frauen das Wort zu geben, die lange gar keine eigene Stimme in wissenschaftlichen und anderen Kontexten hatten: Nicht feministische Forschung, sondern Forschung durch Feministinnen: Um das zu tun, bedarf es *auch* relativ konventioneller professioneller Fähigkeiten und Kenntnisse (...), nicht aber eines Rückgriffs auf eine weibliche Mitgift, in der häufig die besondere identifikatorische Qualität weiblicher Kommunikation begründet wird. (...) Weil es *die* feministische Position nicht gibt und *die* Feministin auch nicht, kann die Untersucherin nur versuchen, ihre eigene Position klar zu machen, den Ort, von dem aus sie die andere Geschichte sehen kann. Sie muß die Orte trennen. Sie muß sich trennen und selbst in Aktion treten. (...) Das würde bedeuten, daß die Untersucherin zwei Untersuchungsobjekte hätte: Ihr Gegenüber und sich selbst.“ (Thürmer-Rohr, 2001, 72f) Das heißt, es geht nicht um eine ‚Vereinschaftlichung‘ von SE, sondern um die politische Haltung der SE-subjekte und den Kontext der Subjekte der Zielgruppe.

Es geht also nicht um Postulate der Wertfreiheit, Neutralität und Indifferenz als Maßstab für Objektivität, sondern um Maximen der Parteilichkeit, der Betroffenheit, der Engagiertheit, der offenen Methoden; diese bewegen sich auf einer nichtvertikalen Ebene, die sich auf Basis einer Teilidentifikation mit den ‚Forschungsobjekten‘ (TN und TR) ihrer ‚double-consciousness‘ bewusst ist und nicht einem bloßen Subjektivismus frönt, sondern so etwas wie eine kritische und dialektische Distanz zwischen der Forscherin und den Erforschten schafft.‘ (Mies, 2001, 45f) Wesentlich in antirassistischen Zusammen-

hängen ist, dass Aussagen und Beobachtungen nicht in den normativen Ketten des westlichen Diskurses interpretiert werden und Migrantinnen nicht als Projektionsfläche und Referenzstereotype dienen. So ist die soziale und politische Perspektive wichtig, vielleicht auch als eine Perspektive auf Methodologien, was nur bedingt möglich scheint. Ein noch zu verfolgendes Projekt – das Entwickeln innovativer bzw. antirassistischer Methoden bzw. eine Modifikation des vorhandenen Spektrums – wäre vielleicht als eine hermeneutische Untersuchung zu fassen, die manifeste und latente Inhalte in den Formen (tiefen)analysiert.

Was wir jedenfalls behaupten, ist, dass die EE (auch externe Fremdevaluation genannt) als Instrumentarium den ‚Fremden‘ notwendig fremd bleiben muss, da sie eine doppelte Fremde (Distanziertheit) re/produziert; SE in diesem Sinn ermöglicht Differenziertheit und Empathie unter der Voraussetzung, zu sich selber in Distanz gehen zu können. Innerhalb dessen sind im Prinzip alle die Methoden erlaubt, wenn sie für die Erhebung *und* Vermittlung anzupassen sind. Die ist möglich in einer Parallelisierung von Programm- und E-planung sowie Durchführung von Programm und SE. Oder es können Unterrichtsmethoden mit E-instrumentarien identisch sein, wie ein einfaches Beispiel, die Feedbackmethode zeigt. Sie kann als Didaktik im Kurs sowie als Erhebung zum Kurs genutzt werden. Grundsätzlich empfiehlt es sich – damit nicht ähnliche Verwirrungen entstehen, wie sie uns begleitet haben – bei geleiteten Bildungsprozessen von Methoden zu sprechen und beim begleitenden E-procedere von Instrumenten. Diese rhetorische Differenzierung hilft festzustellen, an welchem der Tätigkeitstische die ProtagonistInnen gerade sitzen: an dem der Programmspezialistin oder an dem der E-spezialistin.

Die bei Arbeitsprozessen von/für/mit Migrantinnen angemessene Form kann eine Konvivalisierung von Erhebungsinstrumenten/Methoden sein (wenn nicht schon selbst konvivale gefunden worden sind). „Die Auswahl der Erhebungsmethode hängt ab von der zu beantwortenden Fragestellung, von den verfügbaren Zeitressourcen und muss soziale und kulturelle Besonderheiten der beteiligten Menschen berücksichtigen. Zu bevorzugen sind solche Methoden, die sich gut in das Programm integrieren lassen.“ (QS 29, 42) Zu deren Verständnis soll ein Beispiel angemerkt werden (– das in ähnlicher, wenn auch nicht so benannter Weise in beiden Modulen als Unterrichtsmethode für Empowermentstrategien genutzt wurde: als die Aufmerksamkeit auf und die Wertschätzung von un/aner/be/kannten Fähigkeiten/Ressourcen der TN gelenkt und gefördert werden sollte): das Portfolio, dessen offizielle Definition lauten kann: „Das Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, welche die Anstrengungen und Ergebnisse der eigenen Arbeit belegen. Dabei legen die jeweils Betroffenen die von ihnen nach bestimmten Kriterien zusammengestellten Unterlagen zuhanden der Forschenden vor. Diese erhalten damit reichhaltiges Material, das insbesondere auch dazu dienen kann, unterschiedliche Entwicklungsverläufe zu vergleichen.“ (Moser, 2003, 85) Dies könnte so umgemünzt sein, dass, als Unterrichtselement, die TN angeregt werden, eine selbst



angelegte Mappe bzw. ein flipchart zu erstellen, wo sie erstmal(s) für sich sammeln, was sie für Qualifikationen haben (auch wenn diese allgemein als solche nicht anerkannt werden, wie familiäre Verantwortung, oder/und fachliche Ausbildungen, die hier keine offizielle Anerkennung finden) und je nach dem, welche sie sich vom Kurs erwarten. Das dient 1. den TN zur Selbststärkung; 2. können die TR damit dann im Kurs dies berücksichtigend weiterarbeiten und 3. – nach Absprache – kann es ebenso der E als Instrument zur Verfügung gestellt werden.

Überhaupt eignen sich für SE-informationsgewinnung und Datenerhebungen – nach der Festlegung der Fragestellung – viele Methoden, die in pädagogischen Programmen so und so eingeplant sind oder werden können. „Bei der Planung von Interventionen und einzelnen Kurselementen lohnt es sich zu überlegen, wie eine Aufgabenstellung an die Teilnehmenden lauten kann, so dass die von ihnen erarbeiteten Ergebnisse für die E auswertbar sind. Die bekanntesten Instrumente sind die verschiedensten Feedbackmethoden, also Verfahren zur Zwischen- und Schlussauswertung von Seminaren (...). Werden solche Feedbackeinheiten auf die Fragestellung der E bezogen und die Ergebnisse verschriftlicht, können sie als Datenerhebungsinstrument genutzt werden. Bekannte Feedbackmethoden sind Partnerinterview, Blitzlicht, Manöverkritik, Malen der Gruppensituation, Stimmungsbarometer, mit Moderationskarten durchgeführte (...) Bewertungen. (...) Ampelfeedback, Programmkritik.“ (QS 29, 43)

Eine weitere praxisintegrierte Datenerhebung ist z.B. der Einsatz eines Rollenspiels, das auf Video aufgezeichnet wird. Dabei kann u.a. ein Bewerbungsgespräch geübt werden, das dann als Video in die systematische Beobachtung und Auswertung des Ziels des überzeugenden Auftretens einbezogen wird.

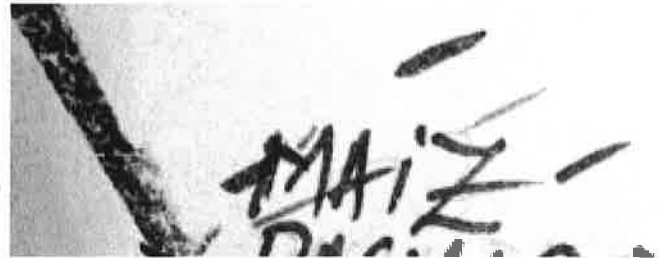
Insgesamt stellen für SE einfache, aber nicht simple Mittel zur Verfügung: Beobachtungen (offene, strukturierte), Befragungen (offene, halb/standardisierte; bei offenen Fragebögen, die uns eigentlich sympathischer, da freier, waren, haben wir die Erfahrung gemacht, dass sie sprachlich oft schwierig zu bewältigen sind), Interviews (z.B. zwischen TN zum Thema: warum würde ich den Kurs meiner Freundin empfehlen, warum nicht), Lerntagebücher, Protokolle (ghostwriting), Fokusgruppen, der Cocktail (welche Ressourcen habe ich mitgebracht, was habe ich dazu gelernt, was fehlt noch, was kann ich tun, zu holen, was ich noch brauche), Zielscheibe, Gespräche, Erzählungen, fiktive Briefe, ‚clustern‘ (gruppenartige Sammlung von Einschätzungen), Lebenslinien und die Bedeutung des Kurses, Aufstellungen. Viele der benannten Instrumente sind sprachlicher Natur, was in migrantischen Zusammenhängen oft ein Problem darstellt: für die Schreiberinnen wie auch für die Auswertenden. (Wir z.B. haben uns oft schwer getan bei sprachlich ‚unvollständigen‘ Formulierungen in den Fragebögen, eine andere als eine eher an der Oberfläche bleibende Interpretation, die aber täuschen kann, zu erarbeiten; auf die Erarbeitung von bzw. Suche nach nonverbalen Instrumentarien (Visualisierungen, Musik ...) und deren qualitative – also im strengsten Sinn rein verstehend-interpretatorische Auswertungsverfahren, muss mehr Aufmerksamkeit verwendet werden.) Gerne wird ‚Zufriedenheit‘ als

Indikator für einen gelungenen Bildungsprozess gehalten (wer hört das nicht gerne?), aber es sagt im Grundsätzlichen zu wenig Differenziertes aus. Und die Erfahrungen haben gezeigt, dass Migrantinnen aus lauter Dankbarkeit und der Ungeübtheit in Kritik mit allem und jedem zufrieden sind. Zu beachten ist außerdem ‚das Nachdenken über Indikatoren, dass niemand suggestiv zu Aussagen gedrängt wird, dass ein Bericht gelegt wird, dass Konsequenzen aus der SE sichtbar werden.‘ (Scheunpflug, 2003, 31) Zu letzteren gehört auch die Beachtung der ME – die zumeist aus Stressgründen gern vernachlässigt wird bzw. eine zusätzliche hohe Anforderung darstellt. Sinnvoll sind ME jedenfalls dort, wo fortlaufende SE angepeilt sind, so dass die SE selber verbessert werden kann. Mögliche Schwächen können sein: ‚unadäquate Methoden; es wurde nicht alles Wichtige berücksichtigt und ausgewertet; die verwendeten Operationalisierungen waren lückenhaft; es gibt widersprüchliche Ergebnisse; sie sind zu sehr im Detail verzettelt und sagen zu wenig aus; wie sinnvoll, wie abgesichert sind die Ergebnisse (...).‘ (Wottawa, 2003, 162) Insgesamt also muss geschaut werden, ob die SE als Gestaltungsprinzip ihrer Aufgabe gerecht geworden ist.

Es kann auch nicht von Schaden sein, sich ein wenig mit wissenschaftsgeprägten Lektüren zu beschäftigen. Bei den sozialwissenschaftlichen Hintergründen geht es um die Replik auf ‚Qualitative Forschung‘, nachdem in unseren Ansätzen der E die quantitativen Methoden nicht in Betracht gezogen wurden, ist doch die SE- ‚forschung‘ als gemeinsame Bewusstwerdung der ‚Forscherinnen und Beforschten‘, also als eine am Prozess und nicht eine an der ‚Objekt(vier)nung‘ orientierte Methodologie hier im Vordergrund. (Bei SE-verfahren überhaupt, also meist kleineren Projekten, ist Quantifizierung auch nicht eben sehr sinnvoll, da es sich ja nicht um verallgemeinerbare Datensammlungen und -wertungen handelt. Was vermittelt werden kann, sind – so wie in dieser ‚role-model‘-Broschüre – Exempel samt deren Erprobung). Wissenschaftlichkeit ist nicht zwingend notwendig für SE, dennoch nützlich als Überblickslektüre (auch, um nicht der Einbildung zu erliegen, originell oder gar originär zu sein), sowie als theoriegeleitete methodische Lernhilfe und ist, davon abgesehen, für Subventionsanträge im Sinne einer solchermaßen abgesicherten Legitimation dienlich. Ein paar Zitationen mögen ausschnitthaft (zu Theorien, Methodologien, Methoden, Kontextualisierung) ein Überblickchen gewähren.

„Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis (sind):

1. Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode
2. Gegenstandsangemessenheit von Methoden
3. Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen
4. Kontextualität als Leitgedanke
5. Perspektiven der Beteiligten
6. Reflexivität des Forschers (der Forscherin, B.K.)
7. Verstehen als Erkenntnisprinzip
8. Prinzip der Offenheit
9. Fallanalyse als Ausgangspunkt (modifizierbar zu Prozessanalyse, B.K.)



10. Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage (ist Diskriminierung eine Konstruktion?, B.K.)
11. Qualitative Forschung als Textwissenschaft (Erweitern auf andere Formen, B.K.)
12. Entdeckung und Theoriebildung als Ziel (... und Praxisbildung, B.K.)" (Flick, 2003, 24)

„Die besondere Charakteristik der SE lässt sich anhand von drei theoretischen Grundlagen erfassen:

- Qualitative Sozialforschung (Realitätsnähe, systematisch, zielgerichtet, einfache Regeln)
Neues entdecken, Phänomene verstehen
- Systemtheorie (Analyse komplexer Zusammenhänge, Frage nach den Bedingungen für Veränderung i.d. Praxis)
Zusammenhänge erkennen, Machtfragen lösen
- Handlungsforschung (Gleichberechtigung, Praxisbezug, direkte Problemlösung, Diskursfähigkeit)
Betroffene beteiligen, Verwertung mitbestimmen.“ (König, 2000, 38ff)

Zu den uns brauchbar erschienenen sozialwissenschaftlichen Forschungspraxen – unter Kohorten vorhandener –, wobei jedes Projekt sich auf verschiedene berufen oder diese verwenden kann, wie z.B. auf textanalytische Methoden wie Tiefenhermeneutik, Psychoanalyse, Decodierung, Konversationsanalyse, Dokumentenanalyse, Ethnographie, Diskursanalyse, Interviewinterpretation etc., gehörten:

Grounded Theory – auch gegenstandsbegründete Theorie genannt – ermöglicht, mit einem ‚minimalen Aufwand an Datenerhebung ein Maximum an Datenanalyse und folgender Theoriebildung zu erreichen, (die) (...) in Verbindung zur Praxis angelegt ist.‘ Es lässt sich von vier Grundbegriffen sprechen, die das Forschen leiten: Interaktion, Zeitlichkeit, Prozesshaftigkeit, Strukturiertheit. Eine Spaltung zwischen Erkennendem und Erkanntem, Subjekt und Objekt wird nicht gesetzt, denn es ist das Material, das den Forschungsprozess steuert, und die ForscherInnen suchen kreativ, alle Möglichkeiten des Verstehens auszuloten. Theoretische Konzepte werden nicht hypothetisch vorausgesetzt, sondern sie werden im Verlauf der Analyse entdeckt und müssen sich an der Empirie bewähren. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft, sich von Vorannahmen frei zu machen und unbefangen auf die Daten zu blicken. Die Grounded Theory ist als ein triadischer und zirkulärer Prozess zu verstehen, der aus Codieren (Fragestellungen an das Material), Datenerhebung (immer wieder neu) und Memos-Schreiben (konzeptionelle Zusammenhänge entwickeln durch sich sammelnde Theorieteile) besteht. Das wird solange gemacht, bis die verschiedenen Theoriekonzepte zu Schlüsselkategorien führen und damit zu einer entstehenden Theorie. Die Empirie ist immer die letzte Instanz, an der sich eine Theorie zu erweisen hat – und dies macht die Beschäftigung mit dieser qualitativen Methode als entdeckende Wissenschaft sinnvoll für migrantische Kontexte. (Hildenbrand, 2003, 32ff)

Triangulation ist ebenso eine offene Methode, die divergente Perspektiven (mindestens drei), verschiedene subjektive Methoden und den Vergleich von Unvergleichbarem zulässt. Das Gegeneinander-Ausspielen von verschiedenen Ansätzen erweitert die Erkenntnisgewinnung in der Feldforschung. Die Kombinationen verschiedenster Daten als Grundlage – visuelle, textuelle, subjektive Erfahrungen, Gruppeninterpretationen, reaktive (Interviews) und nichtreaktive (Dokumente) Verfahren... – verstehen sich als nichthierarchischer Zugang zum Gegenstand. Keine Weise wird als zentral und andere bloß als Vorstufe oder Illustration betrachtet. Auch die Triangulation unterschiedlicher theoretischer Perspektiven ist möglich, wodurch eine nichtdominierte Offenheit der Rekonstruktion und der Perspektivenbildung in den Forschungsprozess integriert wird. Konvergenz ist weniger das Ziel, denn divergente Erklärungen zuzulassen; als ein Weg zu nichtdeteminierenden Generalisierungsmöglichkeiten, sowie zu zusätzlichen Erkenntnissen. (Flick, 2003, 309ff)

Teildokumentation verwendeter Ermittlungsverfahren

– aus theoretischen und praktischen backgrounds:

Hilfestellung zur Auswertung von Videomaterial:

- ‚Dokumentarfilm – Ästhetik der Objektivität‘
- ‚Optisch erhobene Dokumente sind so lange von Nutzen, wie wir uns darüber bewusst bleiben, wie und nach welchen Regeln wir unseren Gegenstand wählen und sichtbar machen, auf welche Art und Weise wir die verschiedenen Filmausschnitte, auf die wir unsere Analyse stützen, organisiert haben.‘
Methodische Beschäftigung mit Grammatik, Semantik, Syntax des Sehens, mit Wahrnehmung und Interpretation. (T. Minh-ha Trinh – okulare Epistemologie)
- Elemente allg.: naturalistische Perspektive ... Authentizität ... zurückhaltende Handkamera
 - Filmautorin ist Beobachterin (kein Arrangement)
 - Fokus liegt auf Alltagserfahrungen
 - Anwesenheit der Filmerin bleibt verborgen
 - Film wird mit drei ‚Kameras‘ gemacht: im technischen Sinn, Blick der Macherin, genuiner Blick des Dokufilms. Dies evokiert, dass Betrachterin die Illusion von ungefiltertem Zugang zur Wirklichkeit hat, dabei ‚Rahmung‘ von Wirklichkeit.
 - Reflexive Produktionen – verschiedene Stimmen, Sprache als Form des Schweigens, Akzentuierung der Besonderheiten der Stimme, des Tonfalls, der Modulation, Pausen, Schweigen, Wiederholungen (Schweigen als Form des Widerstands)
- Filme (und Fotografien) sprechen eine Sprache der Gefühle und Bedeutungen.
 - 4 Erzähl- oder Bedeutungsstrukturen: 1 – visueller Text, 2 – gesprochener Text, 3 – Erzählung, die den visuellen und

RÄSMIGRAS PROJEKT

- gesprochenen Text zu einem Zusammenhang verortet, 4 – Interpretationen und Deutungen der BetrachterInnen.
- Kein visueller Text ruft bei allen BetrachterInnen dieselben Assoziationen hervor; unverwechselbare eigene Lesarten und Interpretationen.
- 2 unterscheidbare Ebenen, die Bedeutung gewinnen; die realistische und die subversive Lesart.
- Ein Film erzeugt seine spezifische Version der Wahrheit, indem er bestimmte Widersprüche in seinem eigenen Text unterdrückt.
- Jede Vorlage muss auf beide Arten gelesen werden.
- Prinzipien einer kritischen visuellen Analyse:
 - Phase 1- Sehen und Fühlen: Betrachten der Dokumente als umfassende Einheit.
Sehen und Hören der Materialien. Spüren der Wirkungen und Eindrücke aufschreiben.
Notieren aller Fragen. Achten auf Bedeutungsmuster.
 - Phase 2 – Welche Fragen soll man stellen?
Formulieren der Forschungsfrage.
Welche Fragen will der Text beantworten? Wie werden kulturelle Schlüsselwörter repräsentiert und definiert?
Verzeichnis der Belege und achten auf Schlüsselszenen und Bilder.
 - Phase 3 – Strukturierte Mikroanalyse
Transkribieren der Redebeiträge. Beschreiben der Szenen und Notieren von Zitaten aus dem Text.
Bildung von Mustern und Sequenzen und Suche nach ihnen.
Anfertigen detaillierter Beschreibungen.
Wie präsentiert das Material Realität, wie werden Fakten behandelt, Erfahrungen wiedergegeben?
Forschungsfrage im Blick behalten.
Identifizierung derjenigen zentralen Momente, in denen Wertkonflikte auftauchen.
Herausarbeitung auf welche Weise der Film, der Text, die Bilder zu diesen Werten Stellung beziehen.
 - Phase 4 – Suche nach Mustern
Rückgehen zur Gesamtaufnahme – Film nochmal.
Zur Forschungsfrage zurückgehen (in welcher Weise behandeln Dokus die Frage und wie beantworten sie diese?)
Gegenüberstellen der realistischen und subversiven Lektüre.
- Formulierung einer Interpretation auf Basis dieser Leitlinien.' (Denzin, 2003, 416ff)

Verwendete Feedbackinstrumente:

TeilnehmerInnen:

- Lebenslinien: die TN werden gebeten – nach Abschluss des Kurses – die Bedeutung, den dieser in ihrem Leben hat, je individuell und zeichnerisch auf einem Plakat darzustellen und dies dann in der Runde zu präsentieren. Sie beginnen mit dem Punkt der Geburt, ihrem Werdegang/Lebenslauf bisher, der

Bezeichnung des Kurses und wie sie sich vorstellen, dass es zukünftig weiter geht.

- Auswahl der Aussagen aus einem der Kurse:
 - Zwiebelwahrheit näher gekommen
 - Kurs war für meine Lebensnavigation wichtig
 - Selbsterkenntnis und Anerkennung, Selbstbestätigung hier
 - Motivation noch mehr Ausbildung zu machen
 - nicht nur weinen, sondern gemeinsam etwas tun
 - nicht mehr allein sein
 - Power bekommen, kämpfen, Kraft, jetzt mehr wissen
 - Vertrauen gefunden, Euch kennengelernt
 - hier sind Gleiche, macht Selbstbewusstsein
 - viel mehr Informationen bekommen, als alleine
 - immer falsche(r) Beruf, jetzt eine Richtung
- Erhebung – nach Beendigung des Kurses – durch Flipcharts: sie liegen im Raum mit je einer der folgenden Fragen. Jede TN beantwortet sie mit einem eigenem Farbstift. Dadurch lassen sich vertikal und horizontal vergleichend Rückschlüsse ziehen.
 - Wie habe ich von dem Kurs gehört?
 - Warum habe ich den Kurs gemacht?
 - Diese Woche ist der Kurs zu Ende. Was mache ich dann?
 - Was habe ich gelernt – was hat sich verändert? (technisch, persönlich, sozial)
 - Die Organisation war: gut/nicht gut, weil
 - Die Trainerin xy finde ich: gut/nicht gut, weil
 - Wenn ich die Leitung hätte – was würde ich anders tun?
- Fragebogen (Rückmeldung)
Am Ende dieser Workshopreihe/der Kurse bitte ich Dich/Sie ein Fazit zu ziehen. Bitte setze (setzen Sie) die fünf Sätze so spontan wie möglich fort.
 1. Für meine (zukünftige) Tätigkeit nehme ich aus dieser Workshopreihe/Kursen mit:
 2. In Bezug auf ‚mehr Chancen am Arbeitsmarkt‘ habe ich gelernt:
 3. Welche Methoden der verschiedenen TrainerInnen haben mir gut/nicht so gut gefallen und warum:
 4. Durch die Workshops sind mir meine Fähigkeiten, meine Ziele und/oder nächsten Schritte in folgender Hinsicht deutlicher geworden:
 5. Für die Wiederholung der Workshopreihe empfehle ich:
- Zwischenreflexion – ca. in der Mitte der Kursreihe: Bitte an die TN paarweise sich zu äußern über –
 - ‚Wenn ich einer Freundin von dem Kurs erzähle, würde ich ihn empfehlen, weil ...‘
 - ‚Wenn ich einer Freundin von dem Kurs erzähle, würde ich ihn nicht empfehlen, weil ...‘
 Bitte an die TN, dies aufzuschreiben. Dann Austausch im Kurs selber sowie anschließend im Team.

TIGRAS PROJEKT

Team

Erhebung nach einem Jahr Arbeit. (Hier sind zwei – je nach Team leicht variierte – Fragebögen in einem angeführt.)

„Bitte beachten und angeben. Eine Anregung zur Beschreibung und Reflexion!“

– Funktionen/Aufgaben/Rollen:

- Tr – Trainerin, Te – Team, S – Support, M – Multiplikatorin, O – Organisation
- Phasen: Planung – Durchführung – Ergebnis
- Prozessverlauf/einbettung: Struktur – Inhalt – Emotion
- Positionierung: Einfluss – Macht – Vertrauen – Verantwortung
- Hilfe: Wann Wo Wer Was Wie Warum
- Eigenschaften der SE: Nützlichkeit – Durchführbarkeit – Fairness – Genauigkeit

– In diesem Jahr habe ich erlebt. Und gelernt (Gelungenes und Ungelungenes):

- im fachlichen Bereich (inhaltliche Kompetenzen; Sachlogik) ...
- in Bezug auf mich als Person (individuelle Kompetenz; Psychologik)...
- im sozialen Bereich (Umgang miteinander; Soziologik)...

– Daran erinnere ich mich besonders:

- Das nehme ich mir für nächstes Jahr vor:
- Ausserdem wollte ich noch sagen:

– Zusammenfassung

- Wie ist es mir bisher ergangen?
- Was haben ich erfahren/gelernt?
- Was möchte ich noch klären, was ist mir unklar geworden/geblieben?

– Und noch einmal ...

- Was ist sich ausgegangen?
- Was ist sich nicht ausgegangen?
- Was möchte ich ändern?
- Was war und ist sonst noch interessant?

Trainerinnen

Zum Tagebuch der Trainerinnen (für die SE)

– Name:

Datum:

- 1 Wie hast Du die Stimmung während des heutigen Workshops/Kurses erlebt (Kooperation, Offenheit, Engagement... der TN)
- 2 Bei welchen Trainingsinhalten/Übungen/Schwerpunktthemen gab es von Seiten der TN das größte Interesse?
- 3 Bei welchen Trainingsinhalten/Übungen/Schwerpunktthemen gab es von Seiten der TN den größten Widerstand?
- 4 Gab es Schlüsselerlebnisse (besondere Einstellungsänderungen, Opposition) seitens der TN?
- 5 Bist du mit deinem Programm (laut Plan) durchgekommen? – wenn nein, was hast du nicht gemacht?

6 (Wichtige Eindrücke, Anmerkungen, die du einer potenziellen Nachfolgerin mitteilen würdest.)

7 Wie hast du die Zusammenarbeit mit dem Team erlebt (Organisation, Information etc.)?

8 Sonstige Anmerkungen (fachlich, persönlich, sozial)

[1 2 3 4 5]

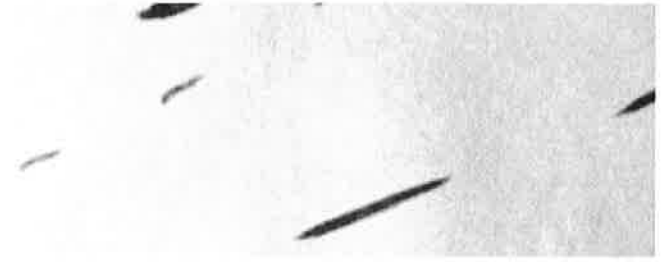
Weitere vorzuschlagende und z.T. durchgeführte Instrumente:

- Gegenseitige Interviews (zwischen TN), zwischen TR oder auch zwischen Team und TR
- Gegenseitige Beobachtungen (mit gezielten Fragen) zwischen TR oder vom Team oder von IE
- Teilnehmende Beobachtung: TR untereinander oder IE
- Erinnerungsarbeit (nach Frigga Haug); setzt Sprache voraus – insofern hier schwierig
- Kurs-Zeitung produzieren (Artikel (Protokolle der Sitzungen), Bilder, Kurzmeldungen, Fotos)
- Wandzeitung – ‚Klagemauer‘
- Blitzlichter, Feedbackrunden – mit Video
- Kreative Gruppenzeichnungen und kollektive Interpretation
- Fokusgruppen – themenzentriert (mit IE) oder lockerer: kleine Erzählcafés
- Gruppeninterviews (mit IE)
- Stimmungsbarometer
- Fotoprotokolle
- Ton- und Videosequenzen – ausgewählte
- Kontinuierliche Auswertungsworkshops!

Politische und theoretische Hintergründe

Das Gesicht des Fremden entlarvt das Glück. (Julia Kristeva)

Wie inzwischen deutlich geworden sein mag, besteht SE in der Kunst, das eigene Wertesystem, welches Antriebskraft, Gegenwartsbewältigung und Zukunftsgestaltung jedes Handelns und Denkens ist, zu verstehen, zu durchleuchten, zu verändern und zu vermitteln. Dahingehend ist S/E eben auch ein Mittel der Selbstdistanzierung, die notwendig ist, will nicht in der ewigen Wiederkehr des Gleichen in der Gegend herumgetappt werden. Diese Art empirischer Selbstbeforschung ist also ein Mittel, die auf Erfahrung oder Ideologisierung beruhende ‚Verblindung‘ aufzuklären. Und Verblindungen bzw. die Partikularität der Selbst- und Fremdwahrnehmung gibt es überall – im Zentrum wie in der Peripherie, mit dem Unterschied, dass ersteres die Herrschaft ist und den Wohlstand hat. (Wenngleich diese Verortung nicht mehr so eindeutig ist, da der Riss durch die Individuen selbst gehen kann.) Die westliche weiße männliche durchschnittswohlhabende Dominanzkultur – die viele Frauen adaptiert haben – zeichnet sich durch die Definitionsmacht über Zugehörigkeit, Abhängigkeit und Subordination aus. Welchen Wert, welche Wertschätzung welche und warum (nicht) haben, zu- oder abgesprochen bekommen, ist eine



Frage, die immer schon beantwortet scheint. In diesem System leben wir alle, ob es jetzt psychoanalytisch, strukturell oder politisch betrachtet wird, denn die Dialektik von/in Anerkennungsprozessen ist eine unauflösbare, auf welche Seite hin ‚das Mensch‘ auch immer geboren worden ist. Sämtlichen alltagsrassistischen, sämtlichen realpolitischen, sämtlichen posttheoretischen und -kolonialistischen sowie alternativ-subkulturellen Beweg- und Bewegungsgründen ist eines gemeinsam: der Anspruch auf Wahrheit bzw. die Integrität der eigenen Wahrnehmung sowie der Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit der subjektiven (sei sie nun individuell oder kollektiv) Norm/alität (ergo auf Hegemonie). ‚Falsch‘ daran ist, dass es so ist; ethisch richtig ist, auf der Widerstandsseite und der kritischen Theoriebildung die Aufmerksamkeit auf die Ungerechtigkeit der Verteilung von dem, was vom Leben so zu erwarten sein könnte, zu lenken.

Dies alles sollte in migrationskontextualisierten S(I)E-Prozessen zu Bewusstsein kommen. Von daher, aber auch weil wir unsere Werte nicht verheimlichen wollen, möge in diesem Abschnitt – zusätzlich zu den basalen Hintergründen (‚Antirassismus‘ und ‚Politische Bildung‘) unserer Unternehmung – noch eine weitere Ebene in ihrer Bedeutsamkeit – wenn auch in keinster Weise umfassend – nicht unerwähnt bleiben: die feministische Option und (bzw. auf) die Geschlechterperspektive.

Die ‚Depositionierung‘ von MigrantInnen besteht ja nicht nur aus ‚race‘ – auch wenn dies die offenkundigste Obstruktion darstellt – sondern auch ‚sex‘ als Identitätsdeterminante ist in jedem Handlungsraum und Vermittlungskontext wesentlich mitzudenken. ‚class‘ ist in bestimmter Konnotation so evident, dass sie nicht extrapoliert wird, denn egal welche eine vorher war, oder was eine getan hat, hier ist sie erstmal ‚down under‘ (die exjugoslawische Professorin als Putzfrau). „Migration als positive Lebensform ist heute das Privileg von internationalen Managern, Künstlern, Diplomaten, Wissenschaftlern und Ingenieuren. Diese privilegierten Gruppen rechnet man gewöhnlich gerade nicht zu den Migranten.“ (Akashe-Böhme, 2000, 19)

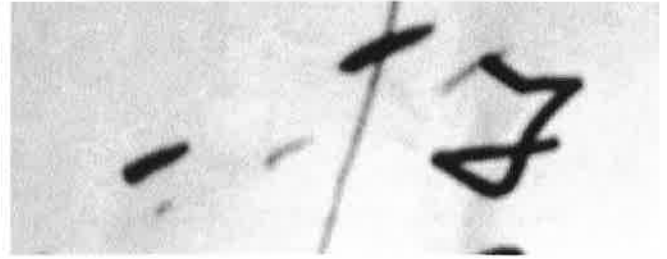
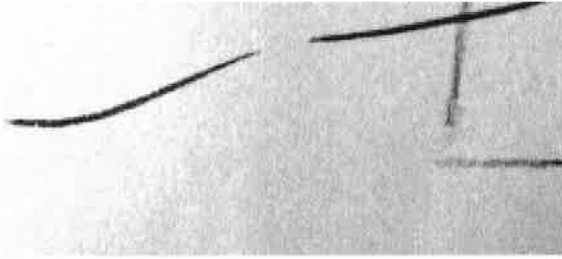
Die Vergegenwärtigung der Situation von Frauen in der Migration ist nicht nur „wegen der Feminisierung als eines Grundzuges der gegenwärtigen Migration notwendig, sondern weil sich in der Existenz von Frauen das Fremdsein gewissermaßen potenziert. Migrantinnen leben nicht nur unter der Bedingung einer ihnen fremden, sondern auch unter Bedingungen einer vom Patriarchat geprägten Kultur, die für Frauen im öffentlichen Leben (...) zunächst keinen Platz vorgesehen hatte.“ (Akashe-Böhme, 2000, 20)

Die hingegen ‚beliebteste‘ respektiv gängigste Platzierung für Migrantinnen ist die der Viktimisierung und Exotisierung. Doch sind Migrantinnen (und Migranten, nur sind diese anders ‚betroffen‘, s.w.u.) weder als zu bevormundende Mängelwesen noch als Projektionsfläche für hybride Subjektivitäten ‚anzuerkennen‘. Diese Besonderung der Fremdheit obliegt zum einen einem negativistischen und zum anderen einem positivistischen Diskriminierungsmechanismus und ist jedesmal aus der Perspektive der Mehrheitsangehörigen gesprochen und geschrieben. Aus den projektiven und faktischen Verschiedenheiten lassen sich Unterdrückung und Ausschlüsse ebenso

ableiten wie die Stilisierung zu Hypersubjekten mit Heiligenstatus. Letzteres ist dort u.a. empirisch der Fall, wo männliche österreichische Intelligenzler ganz verwundert sind, dass Migrantinnen alltägliche Bedürfnisse haben und nicht apriori politisierte Wunderwuzzis sind. Diese Hyperventilierung ästhetisiert – oder verdrängt – deren tatsächlichen rechtlosen oder -beschränkten Status: „sie sind ‚Fremdkörper im Verhältnis zur Rechtsordnung – wie im Verhältnis zur politischen Ordnung und zum Gesamt der Institutionen der Gesellschaft, in der sie leben‘. Es ist dieser Beobachtung hinzuzufügen, daß der Status des Fremden eine Verneinung des ‚subjektiven Rechts‘ impliziert: ‚um das Territorium des Gastlandes zu betreten, um sich dort niederzulassen, zu arbeiten, manchmal sogar, um sich dort zu äußern (...), muß der Fremde von den zuständigen Autoritäten eine Berechtigung erbitten‘. (...) Man sollte auch (...) festhalten, daß die Fremden von den ‚symbolischen Wirkungen des Rechts‘ ausgeschlossen sind. (...) Sie nehmen an dem Gesetzgebungsprozess nicht teil, der zur Annahme der Gesetze führt. Außerdem wird die rechtliche Existenz (...) durch die weniger würdevolle Form der Anordnung (geregelt): die Verfügungen der Exekutive treten an die Stelle der parlamentarischen Gesetzgebung. (...) (das) führt dazu, aus dem Recht der Fremden ein ‚Abschlagsrecht‘ zu machen.“ (Kristeva, 1990, 110f)

Bis auf die Territorial- und Exekutivproblematik (in ihrer offensichtlichen Form jedenfalls), lässt sich das Wort ‚Fremde‘ in einer feministischen Reperspektive durch das Wort ‚Frauen‘ ersetzen, die ebenso als ‚Fremde im eigenen Land‘ keine (bis auf Ausnahmen) Anerkennung und wenig Zugang zum öffentlichen und damit politischen Raum haben.⁹ Frauen in allen sog. Hochkulturen waren/sind aus der ‚symbolischen Ordnung‘ ausgeschlossen (bei gleichzeitigem Einschluss ins Private, Nicht-Öffentliche); sie sind – in der klassischen Geschlechtermetaphysik – reproduktiver Teil des männlich dominierten Systems, aber avant la lettre ohne Teilhabe; und die Teilnahme – auch heute noch – beschränkt sich mehr aufs Mitgefühl, denn auf Mitsprache.

Unter dem Aspekt von feministischen Theorien zur Geschlechterdifferenz wird ein/e jede/r in der ‚phallogozentristischen symbolischen Ordnung‘¹⁰ subjektiviert (- ‚Subjekt‘ heißt wörtlich eigentlich das Unterlegene, Unterworfenen). Das bedeutet, dass Männer in ihrem System des Männerbundes, das sie stützt und schützt, evidenterweise mehr ‚zu Hause‘ sind, wobei auch systeminfizierte Frauen da mitgemeint sein können. (Das klingt pejorativ, ist aber diagnostisch zu verstehen.) „Diese sittliche Totalität entspricht einem Volk von Männern und stützt sich auf ein von Männern erlassenes und geregeltes Gesetz.“ (Irigaray, 1989, 213) Frauen sind in diesem Sinn ihrer eigenen Kultur fremd, tragen aber den Großteil der unsichtbaren und unbezahlten Infrastruktur. Das (männliche) Subjekt entsteht soz. in einem Akt, der seinen eigenen Kausalzusammenhang (angefangen von der Mutter über die Ehefrau bis hin zur Sekretärin usw.) unsichtbar macht: die Erlösung des Mannes durch das ‚freiwillige‘ Selbstopfer der Frau. „Wir sehen, daß in dieser Situation die Mitglieder der nicht-dominanten Gruppe quasi in die Rolle der Fremden



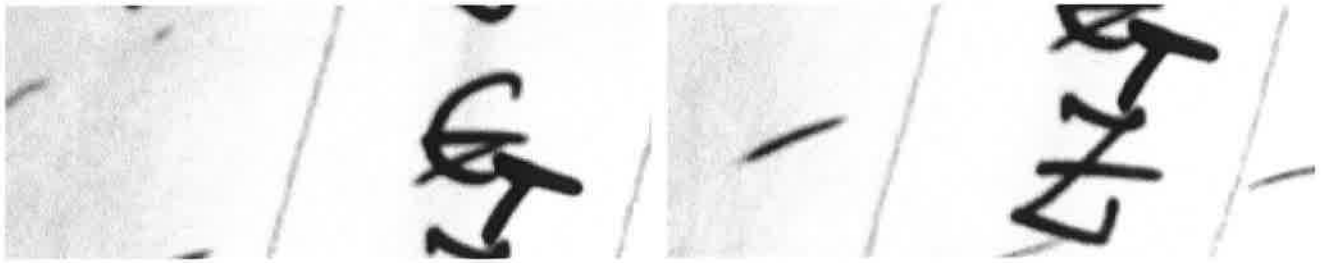
gedrängt werden. Die ist die Situation der Frauen in einer patriarchal geprägten Welt. (...) Die Frauen erfahren den öffentlichen Raum als fremd, weil er für sie vorher nicht offen war und sie darin neu sind; sie bewegen sich also hier wie die Fremden im allgemeinen: unsicher und eingeschüchtert. Sie werden nicht ernstgenommen: Was sie sagen, gilt nicht als relevant, wie sie es sagen, wird kritisiert. Sie empfinden die herrschenden Strukturen, den Stil befremdend, sie assimilieren sich an maskuline Kommunikationsregeln oder werden ausgegrenzt. Eigene, neue Akzente und Maßstäbe setzen zu wollen, stößt auf Unverständnis und wird lächerlich gemacht.“ (Akashe-Böhme, 2000, 32) Migrantinnen sind dieser Erfahrung also doppelt ausgesetzt, weswegen sie sie meistens erst gar nicht machen. (Abgesehen davon, dass es kulturelle Selbstverständnisse gibt, die den Schutz der Frauen vor der Öffentlichkeit gewähren.)

Wie frau es auch dreht und wendet, die Mehrzahl der Migrantinnen – außer sie kommen aus der Bildungselite und sind politisch interessiert und aktiv – ist kaum in einer so benannten emanzipatorischen Ecke ‚beheimatet‘. Meist ist es so, dass ums nackte Überleben gekämpft wird, um Anpassung an die hier herrschenden Norm/alien gerungen wird und viele (als jede Einzelne) dies dann als gelungen empfinden, wenn persönlich es mit der Familie ‚hinhaut‘ und die Konsumfähigkeit halbwegs gelungen ist. Mit einem Wort – es geht um Konservativität – zumindest aus unserer eloquentistischen Perspektive –, wo sich ein traditionelles (und ausbeutbares) Frauenbild anywhere die Hand reicht. (Man denke nur an den Heiratsmarkt mit den ach so handlichen Thailänderinnen. Die krudeste Form davon ist der Frauenhandel, sowie der in Österreich faktische fact, dass Aufenthaltsgenehmigungen für sich prostituierende Frauen am leichtesten zu haben sind.)

Die klassische Reihung – Subjekt – Mann – Besitz haben – Kultur – Produktion/Objekt – Frau – Besitz sein – Natur – Reproduktion – feiert da immer noch fröhliche Urständ, auch nach 35 Jahren Frauenbewegung. Während jedoch bei uns der Individualismus als Freiheit (und im Neoliberalismus bald als Genötigkeit) jeder Einzelnen hoch im Kurs der emanzipativen Identitäts-Angebote steht, ist dies in anderen Herkunftigkeiten nicht selbstverständlich, da dort eher familiäre oder geschlechtssegregierte Verbindlichkeiten und Verbindungen ein ‚ich‘ ausmachen. So gerinnen dann – auch unter dem Aspekt der westlichen Weise die Hausfrau und Mutter gesellschaftlich zu isolieren – die Lebenslagen von Migrantinnen zur Eiskammer. „Die Frauen werden in der Fremde krank, weil sie isoliert sind, weil sie abgelehnt werden, weil sie die Diskriminierungen, die Fremdenfeindlichkeit bis auf die Knochen fühlen. Die Migration bzw. ein Leben im Exil verändert die Lebensbedingungen der Frauen grundlegend. Durch den Wegfall der im Heimatland vorhandenen Frauengemeinschaften, durch die soziale Isolierung, eine fremde Sprache und Umgebung und die oftmals vorhandene Entfremdung von den sich schneller anpassenden Kindern, werden die eigenen vier Wände zu einem Gefängnis, in dem das besondere Festklammern an traditionelle Werte oft zum letzten Halt, aber auch zur besonderen Fessel werden. Viele erfahren nun Einschränkungen, die sie bisher nicht

kannten. Sie müssen sich mühsam, ohne den vertrauten Kontakt zu anderen Frauen, eine fremde Umwelt aneignen. Erst jetzt werden sie wirklich abhängig vom Ehemann, der ihnen nicht erlaubt und zutraut, sich in der neuen Umgebung alleine zu bewegen. (...) Sein Leben außer Haus spielt sich weiterhin in Männergruppen ab. Seine Frau erlebt Vereinzelung und Einsamkeit.“ (Akashe-Böhme, 2000, 66) Frauenbewusste Kurse und andere frauenbezogene Aktivitäten können als vermittelte soziale Beziehungen die solcherart Erfahrenen wieder auftauen und Frauengemeinschaften (seien sie nun politisch oder nicht) durch geforderte Kollektivität fördern; das impliziert einen Empowermentbegriff, der über die einzelne ‚gepowerte‘ Frau hinausgeht bzw. die Dialektik zwischen Einzelnen und Gemeinschaft oder Selbstbewusstsein und Solidarität versteht und vermittelt. Insofern Curriculas dies wissen und zum Ziel haben, erweist sich SE als unterstützende ‚Maßgabe‘ zum Gelingen. U.a.: ist dieses Ziel den jeweiligen TN angemessen? (ad Überforderung, zu hohe eigene Erwartungen); sind die didaktischen Mittel hierzu die angemessenen? (ad verbale oder gestische Selbstverteidigung); verstehe ich überhaupt die Lage der TN, kann ich ihr Verhalten annähernd verstehen? (ad die europäische Frauenbefreiung ist eine unter vielen dieser Möglichkeit, sowie: ebensowenig wie es die universalisierbare Frau gibt, sondern Millionen Frauen, kann von den Migrantinnen gesprochen werden). Und schließlich ist das Wissen um die eigene ‚blackbox‘ unabdingbar. Jede Kulturation, die wir von Kind an unausgesprochen lernen, ist eine unbewusste Selbstverständlichkeit von Verhaltensregeln, deren Konventionalität oft erst dann auffallen, wenn es kulturelle Diskrepanzen gibt: welche Normen spielen bei meinen Wahrnehmungen, Interpretationen, Auswertungen eine Rolle? Wie komme ich mir selbst auf die Spur, um von den anderen etwas zu spüren? (Dies ist allerdings ein generell buchstäblich tief liegendes Problem; es sei nur die psychoanalytische Projektions- und Übertragungstheorie angemerkt bzw. der Unterschied zwischen ‚latent und manifest‘, Symptomen und deren Effekte.) Weiß ich um das Phänomen identifikatorischer Fehlinterpretation und trügerischer Fehlantwortung? „Viele Verhaltensweisen des Fremden oder der Fremden erscheinen dem anderen nicht auffällig bzw. viele Verhaltensweisen der Einheimischen sind den Fremden nicht auffällig, weil sie sich in das eigene Verhaltensschema durchaus einfügen. Erst nachträglich, aufgrund irgendwelcher Konsequenzen, bemerkt man dann, daß sie eine ganz andere Bedeutung haben, als man ihnen aufgrund der mitgebrachten Interpretationsmuster gegeben hat.“ (Akashe-Böhme, 2000, 30)

Ebenso kann eine der Antinorm (also auch Norm) verpflichtete Feministin sowie die durchschnittlich eingepasst-emanzipierte Frau samt deren Bildern vom richtigen Frauenleben, sich von Vor/Urteilen nicht entziehen: oft genug wird die entweder betonte Weiblichkeit der einen oder die verhüllte Weiblichkeit der anderen Migrantin zum un/gesagten Stein des Anstoßes. Möglicherweise hat die (post)moderne Frau ein entfremdetes Verhältnis zu sich selbst entwickelt, das weder Stolz noch Scham zu erstrebenswerten Kategorien zählt. Die Wertigkeit der Aneignung der und der Anerkennung durch die



männlichen Lebensmusterungen könnte dazu verleitet' haben, uns männlich zu identifizieren, also die Differenz zu verleugnen, was wiederum zu verqueren, da nur an scheinbarer Selbstständigkeit verglichenen, Interpretationen führt.

Gender (und sein) Mainstreaming und dessen landauf-landab schallende Anrufung ist die beredte Manifestation davon. „Gender – ein Passe-partout, das Zugang gewährt zu den Slums der Weltmetropolen ebenso wie zu den obersten Etagen der UNO, das im Entwicklungsprojekt im südlichen Afrika genauso heimisch ist wie in der Fortbildung bayrischer Grundschullehrerinnen. Über gender lässt sich reden. (...) Während gender ursprünglich für den Versuch stand, die Geschlechter in ihrem Verhältnis zueinander, und das hieß auch, in einem Machtverhältnis, zu thematisieren, hat sich inzwischen eine Perspektive durchgesetzt, die Mechanismen der Exklusion, Nichtanerkennung und Unterdrückung zwischen den Geschlechtern auf eine Frage von ‚Geschlechtsidentitäten‘ reduziert. (Bei gleichzeitiger Ablehnung von ‚Identitätspolitiken‘; B.K.) (...) Aus Angst vor Vereinahmung durch ein ‚Wir Frauen‘ werden strukturelle Gemeinsamkeiten von Unterdrückungserfahrungen gänzlich negiert (...). An die Stelle politischer Aushandlungsprozesse, bspw. um die Verteilung der Ressourcen Zeit und Geld, setzt gender (...) individuelle Handlungsoptionen, die häufig gar nicht existieren. (...) Nach der Befreiung von ‚gender roles‘, unter die vom Geschirrspülen bis hin zur handfesten ökonomischen Restriktion nun fast alles zählt, kann sich jede ein allfälliges Scheitern nur noch selber zurechnen. Auf politischer Ebene besticht das Konzept von gender denn auch dadurch, dass es als Instrument einer Geschlechter-Appeasementpolitik Konfliktfelder auszublenden vermag, indem es sie kurzerhand zu Verfahrensfragen umdefiniert. Prominentes Beispiel hierfür ist das seit Mitte der 1990er Jahre von der Europäischen Union auf die politische Agenda gesetzte Gender Mainstreaming. Ursprünglich ein im Bereich der Entwicklungspolitik von feministischen Nicht-Regierungsorganisationen eingesetztes Lobby-Instrument, mit dem geschlechtsspezifische Auswirkungen makroökonomischer Zielvorgaben – bspw. Strukturanpassungsmaßnahmen des IWF – zum Thema gemacht werden sollten, wurde (es) im Zuge seiner Implementierung in die EU genau dieses strukturpolitischen Sinns beraubt. (...) Ob die in der Folge entwickelten Förderprogramme Hausfrauen unterstützen, die weibliche Erwerbsquote erhöhen oder das reibungslose Funktionieren des Arbeitsmarktes gewährleisten sollen, ist kaum auszumachen. Alles zugleich, lautet die Antwort von offizieller Seite, denn (GM) stehe für eine ‚Win-Win-Situation‘. (...) Dies verweist auf das grundsätzliche Problem, das ungeklärt ist, welche Interessen in diesem ‚Geschlechter-Interessens-Check‘ überhaupt zu prüfen sind. So wird man in einem Evaluationsverfahren unschwer feststellen, dass Frauen tatsächlich flexiblere Arbeitszeiten bevorzugen, Vollzeitbeschäftigung nach Möglichkeit meiden und längere Ladenöffnungszeiten am Abend begrüßen würden. (...) Anstatt zu fragen, um welche Bedürfnisse es sich da handelt, ob Frauen solche ‚Bedürfnisse‘ vielleicht nur deshalb haben, weil an ihnen noch soviel anderes hängt, sollen sie nun im Namen ihrer Förderung immer mehr, ja die divergierendsten Anforderungen

auf sich vereinen. Immerhin sollte ihr gender jetzt genügend flexibel sein.“ (Soiland, 2004, 97ff)

Eine politisch-feministische Zugangsweise hingegen, die Unterschiede aller Un/Arten weder nivelliert, amalgamiert, subsummiert, individualistisch kontextualisiert und auf identitäre Attribute reduziert, noch rhetorisch ausradiert, wird um zwei Widerspruchsachsen nicht herumkommen: diejenige zwischen den Geschlechtern (als Herrschaftsverhältnis) und diejenige zwischen Frauen (als Machtbeziehung).

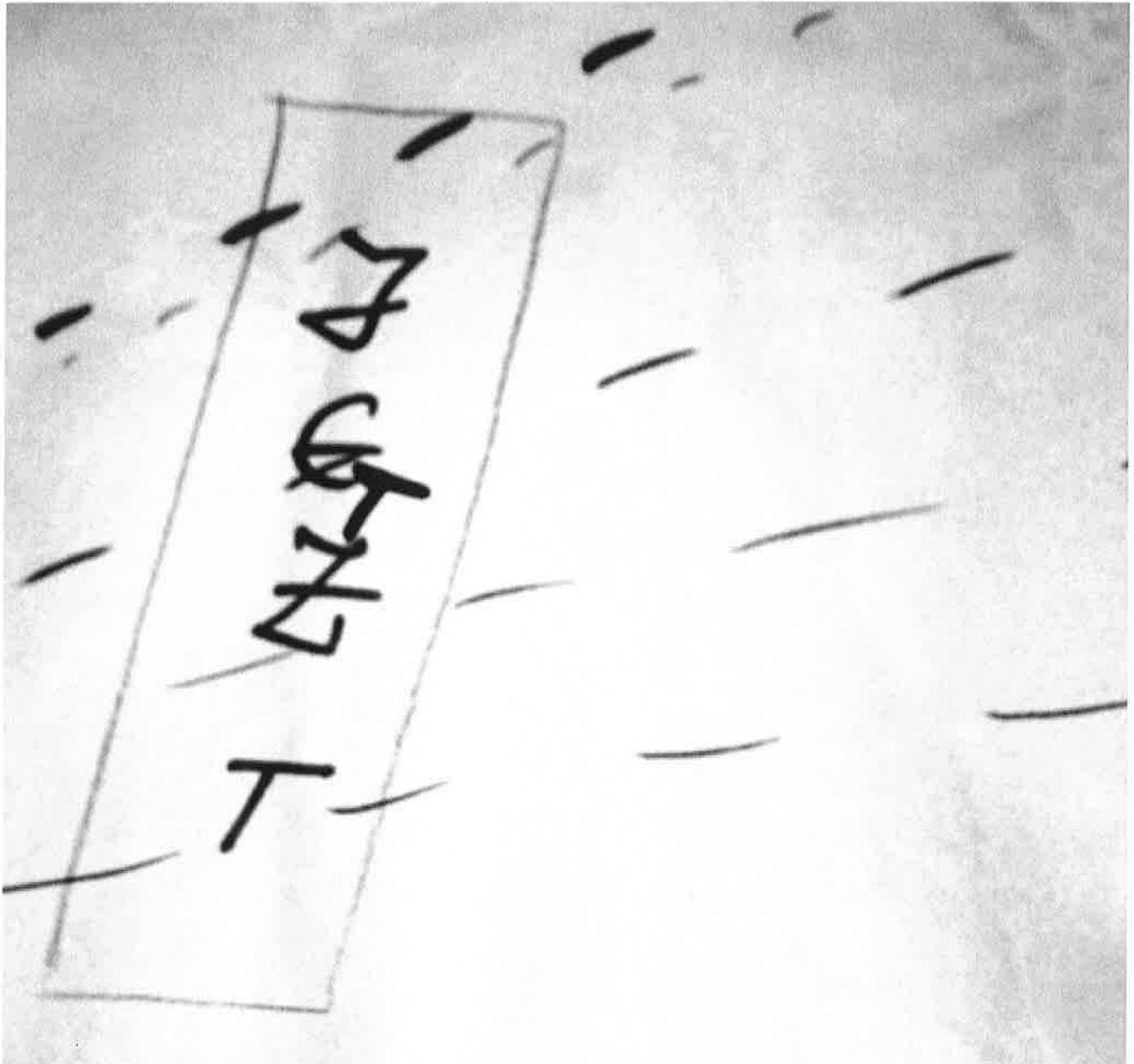
Der ersten gehört der Widerstand, wobei Nicht-Opportunität nicht (nur) gleichzusetzen ist mit Opposition, bezieht sich doch diese immer auf die Position, ist und macht sich also abhängig von dieser. ‚Mainstreaming‘ ist ebenso nicht ‚frei‘, auch wenn dies suggeriert wird, und wirkt insofern so ‚seriös‘ weil es den ‚mainstream‘ als ‚malestream‘ eben nicht stört. Anders verhält es sich mit der Denkfigur der ‚mimetischen Weiblichkeit‘, die nur scheinbar nicht stört und im ‚als ob‘ derer Wege geht und dennoch ihre Wege denkt: „Was schon heißt, eine Subordination umzukehren in eine Affirmation, und von dieser Tatsache aus zu beginnen, jene zu vereiteln. (...) Mimesis zu spielen bedeutet also für eine Frau den Versuch, den Ort ihrer Ausbeutung durch den Diskurs wiederzufinden, ohne sich darauf einfach reduzieren zu lassen. Es bedeutet – was die Seite des ‚Sensiblen‘, der ‚Materie‘ angeht – sich wieder den ‚Ideen‘, insbesondere der Idee von ihr ‚zu unterwerfen‘, so wie sie in/von einer ‚männlichen‘ Logik ausgearbeitet wurden; aber, um durch einen Effekt spielerischer Wiederholung das ‚erscheinen‘ zu lassen, was verborgen bleiben mußte: die Verschüttung einer möglichen Operation des Weiblichen in der Sprache.“ (Irigaray, 1979, 78)

Letzteres kann bedeuten, dass Frauen per se nie gänzlich im männlichen Imaginären aufgehen, und als Grenzgängerinnen ‚subvertieren‘¹¹ zwischen der verordneten Verortetheit und einem ‚un/ausser/ordentlichen‘ Noch-Nicht-Ort.

Der zweiten, die genealogisch eigentlich die erste ist, sind wir doch alle Töchter von Müttern, gehört äquivoke Achtung und gegenseitige Anerkennung. Hier wäre Mimesis wiederum anders zu denken, nämlich als Figur des Voneinander-Lernens. Diese Weise eines ‚Wir‘ geht vom ‚Ihr‘ aus, ohne jedoch die Bruchlinien durch gebetsmühlenartige Wiederholungen zu zementieren; denn nur dort, wo die Verschiedenen (nicht: die Gleichen) sich um einen Tisch versammeln, entsteht das Politische.¹²

Birge Krondorfer

- 1 Es gibt Tonnen von angloamerikanischer Literatur zum Thema. Diese wurden hier nicht verwendet. Insofern werden gelesene, teilgelesene und nicht gelesene deutschsprachige Hinweise erwähnt.
- 2 Wobei dies hier nicht zu verwechseln ist mit ‚Controlling‘, das dem



ökonomischen Prinzip, also der Effizienz verpflichtet ist, während Evaluation auf die Förderung der Person und auf die Entwicklung der Gesellschaft setzt, also auf Effektivität.

- 3 Nach Hildegard Müller-Kohlenberg/Wolfgang Beywl: Entwurf zu Standards der SE; aus: www.univation.org
- 4 Kann auch heißen: ‚aktionsorientiert‘. Hinweis von W. Beywl während eines Fortbildungsworkshops am bifeb, Strobl im Oktober 04
- 5 Vgl. Forschungsprojekt ‚Wirkungsorientierte Evaluation...‘, wo sich zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum eine zusammenfassende Darstellung dieser Modelle findet.
- 6 In den Literaturhinweisen sind Bücher benannt, in welchen viele Vorschläge zu Instrumentarien beschrieben sind. Es ist weder sinnvoll noch möglich sie hier zu rezitieren. Einige werden im Teil ‚Methodologien ...‘ und in den konkreten Berichten erwähnt.
- 7 Und nicht zuletzt auch wegen des Ziels, den hier produzierten ‚Leitfaden‘ für anderes Ähnliches zu erarbeiten.
- 8 Nach einem internen Zwischenbericht im Rahmen von Modul 6.
- 9 Hier ist jetzt nicht die Rede von realexistierenden Frauenministerien usw., deren Unwert ja daran gemessen werden kann, dass auch ein Mann inzwischen diese Aufgabe übernehmen konnte. Sic!
- 10 Diese analytische Systematik wird hier nicht größer ausgeführt; kann jedoch zusammengefasst nachgelesen werden in meinem Beitrag in: C. Mostböck/B. Krondorfer (Hg): Frauen und Ökonomie – oder: Geld essen Kritik auf. Wien 2000, S. 75f.
- 11 Mein Neologismus zwischen ‚subversiv‘ und ‚pervertiert‘.
- 12 Mit Hannah Arendt gesprochen.

Erfahrungsberichte zweier Selbstevaluationen

– im Kontext antirassistischer Bildung

Ausgangssituation und Rahmenbedingungen:

■■■■ *open up* – Empowerment gegen Rassismen am Arbeitsmarkt ist eine Entwicklungspartnerschaft, die sich im Rahmen der ersten Antragsrunde von *EQUAL* Österreich formierte. *open up* wendete sich durch die Entwicklung eines MultiplikatorInnen-Netzwerkes gegen die kaskadenartig gestaffelten rassistischen Diskriminierungen am Arbeitsmarkt und in Betrieben. TrägerInnen dieses MultiplikatorInnen-Netzwerkes sollten emanzipatorisch orientierte MigrantInnen sowie nicht rassistisch diskriminierte Drehpunktpersonen sein. Die arbeitsmarktpolitische Vision von *open up* bestand in der „Abflachung der rassistischen Asymmetrien am Arbeitsmarkt und in den Betrieben und dem Ansatz des Empowerments von Migrantinnen.“ (aus: *EQUAL* Projektantrag *open up*, 2002.) Der Empowerment-Ansatz in *open-up* ging davon aus, dass die von Diskriminierung Betroffenen wissende und für ihre Lösungen kompetente Menschen sind und förderte sie dabei, ihre Ressourcen zu aktivieren und zu nutzen.

Insgesamt bildeten sechs unterschiedliche Module aus den Bereichen Qualifizierung, Entwicklung, Forschung, Vernetzung und Evaluierung die Tätigkeitsbereiche innerhalb der Partnerschaft. Hinzu kamen die Ebene der Aktion 3, in der begleitend zu den Modulen Öffentlichkeitsarbeit und Mainstreaming betrieben wurde, und die transnationale Ebene, die einen intensiven diskursiven Austausch bewirken sollte. Das Arbeitsumfeld, aus dem die Mitwirkenden Organisationen kamen, war sehr heterogen. MitarbeiterInnen von NGOs (Initiative Minderheiten, Büro für ungewöhnliche Maßnahmen), Migrantinnenselbstorganisation (*Peregrina, maiz*), Unternehmen (*SORA, Esin Suvarierol*) sowie der öffentlichen Fachebene (Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Graz) waren aufgefordert, gemeinsam an der Umsetzung des Projektes zu arbeiten. Die unterschiedlichen Hintergründe und Intentionen der Mitwirkung im Projekt stellten die Partnerschaft vor allem im Zusammenhang mit der Evaluation der Qualifikationsmodule vor große Herausforderungen.

Bereits beim ersten Partnerschaftstreffen von *open up* fiel auf, dass innerhalb jener zwei Module, die sich mit Forschung und Evaluation befassten, keine MigrantInnen beschäftigt wurden und somit dieses wichtige Feld Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft überlassen wurde. Dieser Fehler war einerseits auf den starken Zeitdruck und die geringen Ressourcen bei der Projektkonzipierung zurückzuführen, andererseits aber auch auf die fehlende Auseinandersetzung mit Eurozentrismen innerhalb der Partnerorganisationen. In diesem Fehler spiegelte sich auch ein eurozentristischer Zugang zu Forschung und Bildung innerhalb der Mehrheitsgesellschaft, jenseits erkenntnistheoretischer Reflexionen.

Die Thematisierung und Änderung dieses Umstandes war für die Zielerreichung des innovativen Ansatzes von *open up* unerlässlich. Im Antrag hieß es:

„Die einzelnen Module von *open up* sollen ihren Beitrag (...) dadurch leisten, dass sie beim Aufbau ihrer kleinräumig konzentrierten Netzwerk-Knoten möglichst auch auf die Relativierung des allgemeinen Machtgefälles zwischen hegemonialen und

rassistisch diskriminierten Gruppen hinwirken. (...) Daher ist für *open up* die diskursive Verbreitung von antirassistischen Positionen und Ideen ganz zentral, wie sie insbesondere auch durch die beiden wissenschaftlichen Module (...) forciert werden sollen.“

Das Problematisieren dieses Faktums wurde von den beiden PartnerInnen jedoch sehr unterschiedlich aufgenommen. Die MitarbeiterInnen der einen Forschungseinrichtung erkannten diesen, für die Zielerreichung des Projektes und für die Verwirklichung des Ansatzes der Ermächtigung von strukturell und gesellschaftlich diskriminierten Gruppen wichtigen Umstand, und setzten sich – trotz schwieriger interner Personalumstrukturierung – für die Anstellung einer im Bezug auf Funktion, Entscheidungsmacht und Entlohnung gleichberechtigten Mitarbeiterin mit Migrationserfahrung ein.

Wesentlich schwieriger gestaltete sich die weitere Zusammenarbeit mit der für Evaluation zuständigen Partnerorganisation. Zahlreiche Verhandlungen, Diskussionen, Vertragsentwürfe, Personalumstrukturierungen und schließlich die Konzipierung eines neuen Evaluationsmodells waren die Folge. Die folgende Kurzbeschreibung der beiden Projekte *Ras Migras* und *equalinux* sowie die Schwierigkeiten in Zusammenhang mit der ursprünglich vorgesehenen externen Evaluation sollen zu einem besseren Verständnis beitragen.

Herausforderung: Evaluation von *Ras Migras* und *equalinux*

Ras Migras, konzipiert und durchgeführt von der Migrantinnenselbstorganisation *maiz*, wurde in Form von zwei geblockten Workshopreihen mit insgesamt 30 TeilnehmerInnen zwischen April 2003 und Juli 2004 durchgeführt. Es sollte ein Curriculum entwickelt werden, das die Vermittlung von theoretischem Grundlagenwissen ermöglichen, gleichermaßen praktische Übungen im Zusammenhang der Arbeitssuche beinhalten und das aktive Miteinbeziehen der KursteilnehmerInnen als Protagonistinnen und Expertinnen in den Gestaltungsprozess der Maßnahme fördern sollte. Im Vordergrund von *Ras Migras* stand die Erarbeitung gemeinsamer Strategien gegen Rassismus am Arbeitsmarkt sowie kollektiver Problemlösungsansätze für Migrantinnen auf der Suche nach Arbeit.

Ras Migras wollte dazu beitragen, das bereits vorhandene Wissen aufzuzeigen, bereits angewandte Strategien zu erkennen, diese kritisch zu hinterfragen, mit den anderen TeilnehmerInnen zu diskutieren und so zu neuen Ansätzen zu gelangen.

Equalinux wurde an der Schnittstelle zwischen Technologie und Antirassismus angesiedelt. Eine 6 Monate dauernde Computer-Ausbildung auf Basis des open source Betriebssystems LINUX sollte 40 Frauen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit bieten, LINUX-Technikerin und Systemadministratorin sowie eventuell LINUX-Trainerin zu werden. Der Kurs fand in den Räumlichkeiten der *Public Netbase* in Wien statt. Die Akquisition der TeilnehmerInnen erfolgte ausgehend von e-mail-Aussendungen über die mailinglist des *Austrian Network Against Racism (ANAR)*.

Im Rahmen des Evaluierungsmoduls *EVAQUAM* war das For-



schungsinstitut *SORA* damit beauftragt, zu Beginn des Projektes eine Bedarfsanalyse sowie eine Sekundärstatistische Analyse für die beiden Bildungsmodule *Ras Migras* und *equalinux* zu erstellen. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse sollten als Basis für die Entwicklung des Curriculums für beide Bildungsmaßnahmen dienen. *SORA* hatte darüber hinaus ein klassisches Konzept der ‚Externen Evaluation‘ (vgl. Kap. ‚Evaluation‘) entworfen, um die Kursreihen zu evaluieren.

Bereits in der ersten Phase der Zusammenarbeit mit dem Evaluationspartner (Erstellung einer Bedarfsanalyse) ist methodische Kritik von *Ras Migras*-Mitarbeiterinnen formuliert worden, die auch zu Diskussionen über den eurozentristischen Zugang des Evaluationsmoduls in der gesamten Entwicklungspartnerschaft führte. Im Zuge dieser Auseinandersetzung wurden mehrere Entwürfe eines Arbeitsauftrages für die Zusammenarbeit zwischen einem Team von *SORA*, dessen MitarbeiterInnen ausschließlich der Mehrheitsgesellschaft angehörten, und der Migrantinnen-Selbstorganisation *maiz* erstellt. So entwickelte sich einerseits ein Diskurs über Forschungsmethoden – Mainstream-Ansätze versus Empowermentansätze – und andererseits ein Diskurs über Machtgefälle sowie über *equality targets*¹ in der Migrations- und Antirassismuskommunikation (Migrantinnen als Forscherinnen).

Die Kompetenz, die das Forschungsinstitut *SORA* im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und -forschung mitbrachte, erwies sich einerseits aufgrund ihrer klassisch eurozentristischen Herangehensweise, andererseits aufgrund des fehlenden Know-hows in Migrationsfragen für die Arbeit im antirassistischen Bildungsbereich als unzureichend. Die Folgen waren weitreichende für die Weiterarbeit am Projekt: Eine für die Entwicklung des Curriculums wenig aussagekräftige Bedarfsanalyse sowie ein erheblicher (z.T. ehrenamtlicher) Arbeitsmehraufwand der MitarbeiterInnen von *maiz*, die es auf sich nahmen, mit *SORA* in eine intensive Auseinandersetzung über die Bedarfsanalyse einzutreten.

Für die **Evaluation von *Ras Migras* und *Equalinux*** wurde vorerst gemeinsam mit *SORA* und der Gesamtkoordination von *open up* nach neuen Lösungsansätzen gesucht, die eine qualitative und projektgerechte Evaluation der Maßnahme ermöglichen konnten.

Sämtliche Versuche, innerhalb der Partnerschaft einen gemeinsamen Weg zu finden und adäquate Methoden zu entwickeln, scheiterten jedoch an der mangelnden Bereitschaft der Forscherinnen, sich mit den politischen und inhaltlichen Positionen auseinander zu setzen und die eigene (eurozentristische) Position als Forschungseinrichtung kritisch zu hinterfragen.

Als **Kritikpunkte** am Evaluierungskonzept von *SORA* können angeführt werden:

- nicht prozessorientiert,
- großer Herrschaftswinkel zwischen EvaluatorInnen und Evaluierten, Degradierung der Migrantinnen zu Objekten der Forschung, Beobachtung durch Externe,
- fehlende Kompetenz, die Aussagen von Migrantinnen dekodieren zu können.

In der Entwicklungspartnerschaft wurde daher der Entschluss gefasst, vom ursprünglichen Konzept abzugehen und ein neues Konzept der Selbstevaluierung zu entwickeln, das Erkenntnisse feministischer, migrationswissenschaftlicher und antirassistischer Theorie berücksichtigt. An einer Beteiligung im Rahmen der veränderten Modulkonzeption war *SORA* nicht interessiert und entschied sich zum Aufstieg aus dem operativen Bereich, blieb jedoch als strategische Partnerorganisation in der Entwicklungspartnerschaft.

Letztendlich stellten sich die ursprünglichen Schwierigkeiten als **Chance** dar, erstmals ein Selbstevaluierungskonzept für die Arbeit im antirassistischen Bildungsbereich zu entwickeln und als ‚Leitfaden‘ zu publizieren.

Es war eine große Herausforderung für die MitarbeiterInnen zum fortgeschrittenen Zeitpunkt des Projektes ein neues Evaluationsmodul (*SEVAPOW*²) und -konzept zu entwickeln, dieses gleichzeitig in den laufenden Kursen umzusetzen und einen Leitfaden zu entwickeln. Es wurde daher der Entschluss gefasst, die Methode der **Internen Evaluation** (IE) zu wählen.

Die IE sollte von den Projektpartnerinnen selbst, unterstützt durch externe wissenschaftliche Begleitung und begleitende Expertise, durchgeführt werden. Wir setzten uns zum Ziel, einen Leitfaden zu antirassistischer Selbstevaluierung zu entwickeln, der die Durchführung von SE auch dann befördern soll, wenn (autonome) Organisationen nicht über die Möglichkeiten und Ressourcen verfügen, externe Expertinnen in die Evaluation mit einzubeziehen.

Die MitarbeiterInnen:

Wie im gesamten Projekt *open up* wurde auch innerhalb des neuen SE/IE-Konzeptes auf die Einhaltung der ‚equality targets‘ geachtet. Das Evaluationsteam von *Ras Migras* bestand aus zwei Mitarbeiterinnen, der Mitbegründerin des Vereins *maiz*, eine Migrantin, und einer Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, die mit insgesamt 20 Wochenstunden für Organisation, Planung, Umsetzung und Auswertung der SE im Projekt zuständig war. Fünf weitere Projekt-Mitarbeiterinnen, alle mit Migrationshintergrund, waren an der Umsetzung des Konzeptes beteiligt. Es stellte sich sehr bald heraus, dass die zur Verfügung stehenden Arbeitsstunden für das Vorhaben (Konzept-Entwicklung, Umsetzung, Publikation) bei weitem nicht ausreichten. Zahlreiche Stunden wurden darüber hinaus auch von Mitarbeiterinnen in *maiz*, die nicht im Projekt beschäftigt waren (zum Großteil ehrenamtlich), geleistet.

Das Evaluationsteam von *Equalinux* setzte sich aus allen Teammitgliedern zusammen: den zwei LINUX-Trainerinnen, einer sozialpädagogischen Betreuerin, einer technischen Supporterin und dem Koordinator. (Zur Einbindung der Kursteilnehmerinnen in die Selbstevaluierung siehe Berichte von *Ras Migras* und *equalinux*).

Alle Mitarbeiterinnen waren Lailinnen in Bezug auf Evaluation und mussten sich zu Beginn Grundlagenkenntnisse über diesbezügliche Theorien, Formen, Methoden etc. aneignen.



Wissenschaftliche Begleitung:

Die Entwicklung des neuen SE/IE Modells fand zu einem Zeitpunkt statt, zu dem das Projekt schon fortgeschritten und die erste Kursreihe von *Ras Migras* ebenso wie von *equalinux* bereits begonnen hatte. Dieser Umstand in Verbindung mit dem Faktum, dass wir alle LailInnen auf dem Gebiet der SE waren, erforderte die Unterstützung einer externen Mitarbeiterin, die dem Profil einer wissenschaftlichen Begleiterin (w.B.) entsprach. Von den MitarbeiterInnen der Module *Ras Migras* und *equalinux* wurde Birge Krondorfer, Begründerin und langjährige Obfrau des feministischen Bildungsprojektes *Frauenhetz* für die wissenschaftliche Begleitung und die Koordination des Selbstevaluationsmoduls ausgewählt.

Unter w. B. wurde einerseits die kontinuierliche Begleitung und kritische Reflexion der Selbstevaluation der beiden Module aus wissenschaftlicher und feministischer Perspektive verstanden. Darüber hinaus unterstützte die w.B. die PartnerInnen bei der Recherche über bereits vorhandene SE-Modelle, stellte Literatur zur Verfügung, organisierte Fortbildungsworkshops, erstellte einen Bericht zwischen den beiden Kursdurchgängen, unterstützte die Teams in Form von Supervisionen, übernahm organisatorische Tätigkeiten und war wesentlich an der Erstellung dieser Broschüre beteiligt.

Eine **Besonderheit unseres SE-Modells** lag darin, dass die Erhebungsinstrumente speziell auf die konkrete Situation in den Qualifizierungsmaßnahmen hin entwickelt und in die Bildungsmaßnahmen so integriert wurden, dass eine kontinuierliche, prozessorientierte Erhebung gewährleistet war, die nicht die ständige Anwesenheit der wissenschaftlichen Begleiterin erforderte, sondern im Rahmen der Kursprogramme von den Migrantinnen und Trainerinnen selbst umgesetzt werden konnten. Da so ein großer Teil der Erhebungen auf Trainerinnen, teilnehmende Migrantinnen und auf die Teams von *Ras Migras* und *equalinux* ‚ausgelagert‘ wurde, war eine intensive Begleitung und Beratung der beteiligten Akteurinnen erforderlich, die im Rahmen des Koordinationsteams und der wissenschaftlichen Betreuung gewährleistet wurde. Darüber hinaus – und um die ‚Gegenstands‘angemessenheit der Auswertung der Ergebnisse durch die wissenschaftliche Begleitung zu garantieren – bestand ein diskursiver Prozess zwischen Migrantinnen, Trainerinnen und wissenschaftlicher Begleiterin mit Fokus auf die Evaluationsmaterialien und -fragen.

Birge Krondorfer stand den Teams (im Bedarfsfall auch in Linz) beratend zur Seite. Sie koordinierte und supervidierte die Selbstevaluation und unterstützte die Wissenschaftlichkeit der Vorgehensweise und insbesondere der Erhebungsmethoden.

Die Erwartungen an die w.B. waren zum Teil sehr hoch, die Umsetzung nicht immer einfach. Einerseits aufgrund ihres späten Einstiegs in das bereits laufende Projekt und in ein fast fertiges SE/IE Konzept sowie aufgrund der räumlichen Distanz (Wien – Linz), andererseits aufgrund des unterschiedlichen Verständnisses von Funktion und Aufgaben einer w. B. und eines hohen Erklärungsbedarfes in Bezug auf Erwartungen, Inhalte, Methoden und Prinzipien. Dennoch hat sich die Methode der Kombination aus IE und SE wie aus

den nachfolgenden Beschreibungen ersichtlich wird, für unsere beiden Projekte als sinnvoll erwiesen.

Die Koordinationsgruppe:

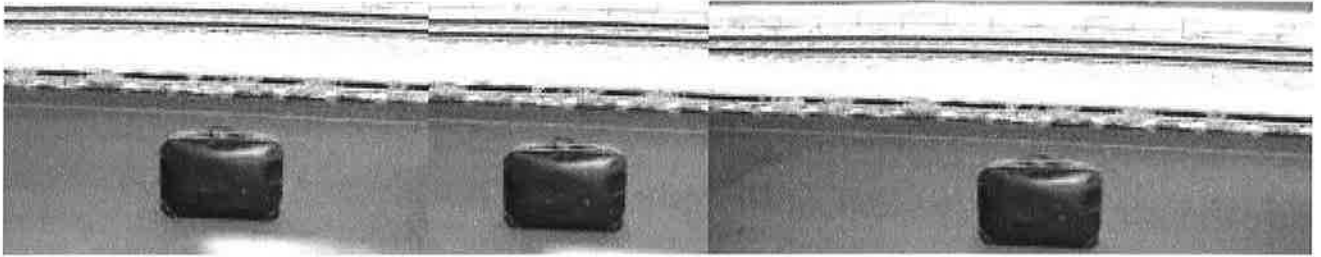
Es wurde eine Koordinationsgruppe ins Leben gerufen, um einen Austausch zwischen den Qualifizierungsmodulen *equalinux* und *Ras Migras* sowie der für beide Module zuständigen w. B. zu ermöglichen. Die Gruppe bestand aus fünf MitarbeiterInnen: 2 von *equalinux*, 2 von *Ras Migras*, 1 wissenschaftliche Begleiterin. In ein- bis zweimonatigen Koordinationstreffen wurden wichtige Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Selbstevaluation, Herausforderungen und Fragen besprochen, Fortbildungen organisiert, Literaturhinweise ausgetauscht und Fragen der Organisation geklärt. Die Zusammenarbeit innerhalb der Koordinationsgruppe erwies sich als Herausforderung. Inhalte und Methoden der Module unterschieden sich stark voneinander, ebenso organisatorische Hintergründe (*Ras Migras* war eingebettet in den Verein *maiz*, *equalinux* eine für das Projekt neu formierte Gruppe, die wissenschaftliche Begleiterin als neu hinzugekommene quasi Einzelperson). Weder Personal- noch Fahrtkosten waren ausreichend vorhanden, um eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Kommunikation zu ermöglichen. Gemeinsame Fortbildungen/Workshops waren hingegen zielführend und ermöglichten einen intensiven Austausch zum jeweiligen Themenschwerpunkt.

Externe Expertise:

Encarnación Gutiérrez Rodríguez wurde gebeten, den Prozess der SE als externe Expertin zu begleiten, da sie über besondere Kenntnisse migrationswissenschaftlicher Theorien und selbst über einen Migrationshintergrund verfügt. Ihre Aufgabe lag u.a. darin, die SE in Bezug auf eurozentristische Perspektiven kritisch zu hinterfragen. Durch ihre Mitarbeit wurde die Evaluation einer ständigen Reflexion aus migrationswissenschaftlicher Perspektive auf einer Metaebene unterzogen, insbesondere auch den Aspekt des Empowerments durch/mit SE und Theorien der (Non)gouvernementalität betreffend. Der Austausch fand in Form von drei Workshops und via e-mail statt.

Darüber hinaus wurde von *Ras Migras* ein Workshop mit Araba Evelyn Johnson zum Thema ‚Selbstevaluierung in der Empowermentarbeit‘ organisiert und durchgeführt.

Mit den beiden folgenden Kapiteln wollen wir zwei sehr unterschiedliche Erfahrungen einer Selbstevaluation im antirassistischen Bildungskontext beschreiben – verschieden in Bezug auf Hintergründe, Teams, Ziele, Herangehensweise, Methodik und Ergebnisse. Sie spiegeln zum Teil persönliche Eindrücke der Mitarbeiterinnen und Probleme wider, die in beiden Texten aus der Perspektive von Mehrheitsösterreicherinnen beschrieben werden. Einen allgemein gültigen Leitfadens zur Durchführung von SE in antirassistischer Bildung vorzustellen, ist schon allein durch die unterschiedlichen Bildungskontexte, die Heterogenität der Zielgruppen, die verschiedenen Forschungsfragen innerhalb der Selbstevaluation und aufgrund der Vielfalt an Methoden nicht möglich. Wohl aber können unsere Erfahrungen Beispiele



dafür sein, welche Möglichkeiten sich für die Auseinandersetzung und Verbesserung der eigenen Praxis im Zuge eines Selbstevaluationsprozesses für alle Beteiligten ergeben und welche Gefahren und Herausforderungen damit zusammenhängen können.

Die beiden Projekte haben uns die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis einer SE in antirassistischer Bildung unter Einbindung von externer Expertise ermöglicht.

Elisabeth Cepek-Neuhauser und Andreas Görg

- 1 Vgl. http://no-racism.net/tfc/databyte/templ/display_report.php
- 2 SEVAPOW lautete der Name des neuen Moduls, er steht für Selbstevaluation & Empowerment.

Die Evaluation von Ras Migras

(Resources and Support for Migrant Women on the Job Market)

1. Einleitung:

Das Projekt *Ras Migras* wurde im Rahmen der *equal*-Projektreihe *open up* vom Verein *maiz* konzipiert und durchgeführt. Zum besseren Verständnis dieses Erfahrungsberichtes einer Selbstevaluation im antirassistischen Bildungskontext ist es wichtig zu betonen, dass *maiz* eine Selbstorganisation von Migrantinnen ist und die Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Beratung, Forschung, Kultur und Vernetzung verfolgt. Als autonome Organisation unterscheidet sich *maiz* in wesentlichen Punkten von anderen Bildungs- und Beratungseinrichtungen innerhalb Österreichs. Konzepte und Lehrpläne werden von Migrantinnen erstellt. Der Unterricht erfolgt in Anlehnung an die Methoden und Grundsätze von Paulo Freire (wo möglich, durch Trainerinnen mit Migrationserfahrung). Als Protagonistinnen und Expertinnen zugleich verfügen Mitarbeiterinnen von *maiz* über ein breites Erfahrungsfeld im Bereich der Migration und über einen Zugang zur Zielgruppe, der nicht nur auf theoretisch erworbenem Wissen beruht. Auf eine Verbindung von Theorie und Praxis wird in allen Bereichen großer Wert gelegt. Evaluation bedeutet für *maiz* daher nicht nur ein lästige Vorgabe von Projektgebern zur Rechenschaftslegung über Inhalte und Erfolge von Projekten. Im Gegensatz dazu soll sie eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Inhalten, Methoden und Schwerpunkten zur Verbesserung des eigenen Handelns darstellen – unter Berücksichtigung der Grundprinzipien des Vereins (Autonomie, Protagonismus, Empowerment – im Sinne von Ermächtigung und Partizipation). Es war von Anfang an die Intention, im Rahmen von Evaluation relevante Ergebnisse für die Arbeit der PraktikerInnen zustande zu bringen und dabei Methoden anzuwenden, die Zielgruppen und Kontext gerecht werden. Der Prozess der Selbstevaluation innerhalb des Projektes *Ras Migras* wurde ermöglicht durch die jahrelange Erfahrung im Bildungsbereich, durch ständige Reflexion und Forschung. Sie ist u.a. Ergebnis des Kampfes einer Migrantinnen-Selbstorganisation gegen eurozentristische Forschungseinrichtungen mit hierarchischem Blickwinkel. Den Ausgangspunkt für die schriftliche Ausarbeitung dieser Broschüre bildete die in den vorhergehenden Kapitel beschriebene Auseinandersetzung mit einer renommierten österreichischen Forschungseinrichtung innerhalb von *open up*.

Ziel von *Ras Migras* war es, gemeinsam mit Migrantinnen (Trainerinnen [TR] und Teilnehmerinnen [TN]) ein *Curriculum zur Berufsorientierung* zu entwickeln, das von der spezifischen Situation von Migrantinnen als Frauen und Protagonistinnen ihres Lebensalltags ausgeht. Themen wie Diskriminierung, Sexismus und Rassismus sowie Arbeitsrecht, Nostrifizierung und Fremdenrecht standen ebenso im Vordergrund wie praktische Übungen zur Arbeitssuche. Gemeinsam sollten Strategien gegen die vielseitigen Formen der Diskriminierung in der Arbeitswelt entwickelt werden. (Vgl. Rahmencurriculum dieser Broschüre). Das mehr als zweijährige Projekt war gegliedert in die unterschiedlichen Phasen: Bedarfsanalyse durch eine externe Forschungseinrichtung und Erstentwurf des Curriculums; Durchführung der ersten Workshop(WS)-Reihe mit externer Evaluierung zu Beginn und am Ende: Modifizierung des Curriculums anhand der Evaluations-

ergebnisse für die zweite WS-Reihe; Durchführung der zweiten WS-Reihe; laufende Begleitung durch Multiplikatorinnen; Evaluierung und Veröffentlichung des wiederum modifizierten Curriculums in Form eines Handbuchs. Alle Mitarbeiterinnen von *Ras Migras* waren Migrantinnen (Trainerinnen, Multiplikatorinnen), mit Ausnahme der Autorin dieses Textes, die in der Koordination und SE mitarbeitete.

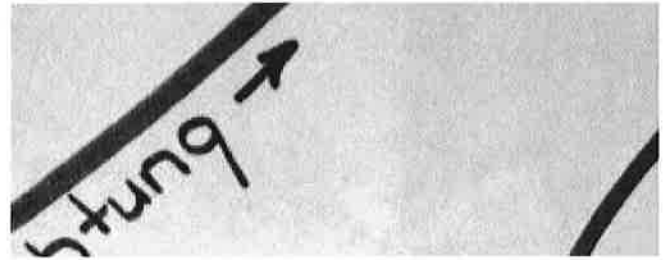
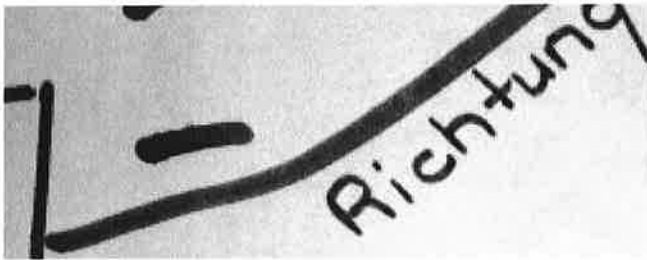
Die Zusammenarbeit mit einer externen Forschungseinrichtung bei **Bedarfsanalyse** und **Evaluation** (E) sollte ursprünglich eine Unterstützung im Projekt darstellen, entpuppte sich aber als wenig sinnvoll und problematisch. Ihre mitgebrachte Kompetenz im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und -forschung erwies sich als nicht ausreichend, um den Anforderungen und den Prinzipien von *Ras Migras* gerecht zu werden. Einerseits aufgrund des fehlenden Know-hows in Bezug auf Migration und antirassistische Arbeit, andererseits auch durch die mangelnde Bereitschaft der MitarbeiterInnen sich mit diesen Themen auseinander zu setzen und adäquate Methoden zu entwickeln. Die Konsequenzen dieser Problematik waren weitreichend, sowohl für die Mitarbeiterinnen von *Ras Migras* als auch für die Ergebnisse der Bedarfsanalyse und letztendlich für die Evaluierung der Maßnahmen innerhalb des Projektes: zum einen ein großer Zeitaufwand für die Mitarbeiterinnen, diese fehlende Kompetenz einzubringen und, wo möglich, Fehler im Konzept und bei der Durchführung rechtzeitig aufzuzeigen und zu berichtigen; zum anderen eine für die Kursmaßnahme wenig aussagekräftige Bedarfsanalyse, die nicht als Basis für die Entwicklung des Curriculums herangezogen werden konnte; und weiters ein unbrauchbares Evaluierungskonzept und somit eine Verzögerung des Starts der Evaluierung. Aus dieser schwierigen Ausgangssituation heraus ergab sich jedoch die Möglichkeit, ein E-Konzept zu erstellen und zu erproben, das den Anforderungen von *Ras Migras* entsprach. Es galt ein Modell zu entwickeln, das (i. S. praxisrelevanter Ergebnisse) nutzenorientiert, prozessorientiert und partizipativ gestaltet zur Überwindung von Hierarchien zwischen ForscherInnen und ‚Beforschten‘ beiträgt, indem es von Migrantinnen selbst durchgeführt wird und die anderen Beteiligten als Expertinnen aktiv ins Qualitätsmanagement einbezieht.

2. Beginn:

Der Beginn unseres Vorhabens war gekennzeichnet von intensiver Recherche zu den Themenbereichen: Selbstevaluation (SE), E-standards, E-modelle und -erfahrungen, E und Rassismus, Aktionsforschung, Grounded Theory, feministische Theorien, antirassistische Theorien und Grundsätze qualitativer, sozialwissenschaftlicher Arbeit. Daraus ergaben sich für uns Fragen, die uns auch im Laufe des Projektes immer wieder bewegt haben. Einige davon sollen hier gemeinsam mit unseren Überlegungen genannt werden, da sie auch zur Abgrenzung gegenüber anderen E-methoden hilfreich waren.

Welche Möglichkeiten eröffnet uns die SE in der antirassistischen Arbeitspraxis?

Im Vordergrund stand der Wunsch nach einem Evaluierungskon-



zept, das auf die ‚Relativierung eines allgemeinen Machtgefälles zwischen hegemonialen und rassistisch diskriminierten Gruppen‘ nicht nur hinwirkt, sondern diese Relativierung bereits zur Ausgangsbasis des Evaluationsprozesses macht. Einerseits durch die Durchführung, Erprobung und Erfahrung einer SE innerhalb einer Migrantinnen-Selbstorganisation, andererseits durch die Entwicklung von entsprechenden Qualitätskriterien und Methoden. Das Machtgefälle, das sich in der hierarchisch positionierten Funktions- und Kompetenzverteilung zwischen (nicht diskriminierten) etablierten Forscherinnen als wissenschaftlichen Expertinnen und (diskriminierten) Migrantinnen als Forschungsobjekten zeigt und auch durch einen epistemologischen Zugang charakterisiert ist, sollte so weit als möglich relativiert werden. Durch die SE sollte eine größere Unabhängigkeit gegenüber externen Forschungseinrichtungen und somit die Möglichkeit der Entwicklung einer kriteriengeleiteten, systematischen und zielgruppengerechten Herangehensweise zur Reflexion und Verbesserung des eigenen Handelns sowie praxisbezogener und prozessorientierter Methoden, die dem Prinzip des Empowerments (im Sinne von Ermächtigung) entsprechen, ermöglicht werden.

Welche Aussagen, Ergebnisse liefert uns die SE, die wir mittels Fremdevaluation nicht erhalten können? Inwiefern kann der Anspruch des ‚Empowerments‘ durch eine SE erfüllt werden?

Im Vordergrund von *Ras Migras* stand nicht die Vermittlung von Arbeit und die Erfüllung von Quoten. Die E konnte also auch nicht rein summativ/bilanzierender Art sein. Sie sollte im Kontext antirassistischer Bildung auch *Ermächtigung* für alle Beteiligten bedeuten. Ein hoher Anspruch an die E, der sich nicht durch punktuelle Beobachtung seitens externer Personen prüfen lässt, sondern – sofern überhaupt – durch eine kontinuierliche Reflexion aller am Prozess Beteiligten. Es sollten Team, TR und TN gleichermaßen als Forscherinnen in den Prozess integriert und dadurch Aussagen, Ergebnisse und das eigene Handeln aus den unterschiedlichen Perspektiven und Positionen heraus kritisch reflektiert werden. Durch das prozessorientierte Vorgehen und die Praxisbezogenheit der SE sollten auch Aussagen, die Externen in dieser Form (z.B. aufgrund fehlender Kompetenz zur Dekodierung von Aussagen) nicht zugänglich gewesen wären, berücksichtigt und Veränderungen getroffen werden. Diese sollten unmittelbar in die Maßnahme einfließen können.

Ist eine SE realistisch durchführbar (zeitliche und personelle Ressourcen, Vertrauensgrundsatz...)?

Mit der Bedarfsanalyse war auch ein großer Teil des E-Budgets bereits ausgegeben worden. Die Ressourcen für das neue SE-Konzept waren daher von Beginn an sehr beschränkt. Durch die Ambition gleichzeitig ein Curriculum und einen Leitfaden zur SE zu entwickeln, ergab sich eine Mehrbelastung der TR, die durch eine Aufstockung ihrer Tätigkeiten um lediglich 10 (von anfangs 20) Wochenstunden eindeutig nicht zu bewältigen war. Zur Unterstützung der beiden TR wurde die Arbeitszeit einer weiteren Mitarbeiterin um 10 Wochen-

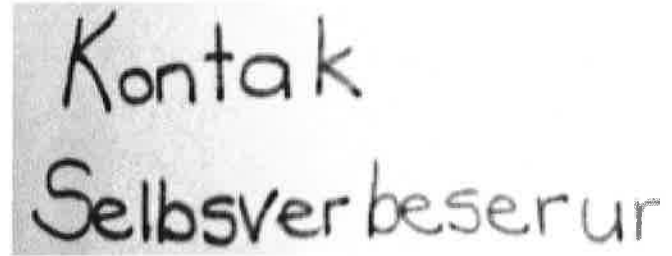
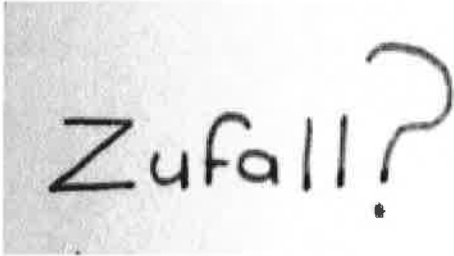
stunden erweitert, um Tätigkeiten wie Recherchen, Dokumentation, Koordination zu übernehmen. Es war uns aber klar, dass gerade darin auch der Sinn unseres Vorhabens lag, nämlich einen ‚Leitfaden‘ zu entwickeln, der eine Unterstützung bei der Durchführung einer antirassistischen SE auch für andere autonome Organisationen darstellen sollte. Aus diesem Grund und der Faszination der SE erlegen, waren wir (unser Team und weitere Mitarbeiterinnen von *maiz*) bereit, diesen Mehraufwand auf uns zu nehmen.

Welche Gefahren bringt eine SE mit sich? Worauf müssen wir besonders achten?

Die Mitarbeiterinnen von *Ras Migras* waren sich dessen bewusst, dass auch gewisse Gefahren mit der Durchführung einer SE verbunden sind. Selbst in der Literatur wird vor der Gefahr gewarnt, aufgrund von ‚Betriebsblindheit‘ und fehlender Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung, blinde Flecken innerhalb von Organisationen nicht aufzeigen zu können. Darüber hinaus können durch die unterschiedlichen Funktionen der am SE-Prozess beteiligten Personen auch Rollenkonflikte im Team entstehen. Unsere Erwartungen an die SE waren zudem hoch gesteckt: einerseits wollten wir in Zusammenarbeit mit den PartnerInnen aus Wien einen Leitfaden für die SE im antirassistischen Bildungsbereich entwickeln, gleichzeitig die Maßnahmen evaluieren, zahlreiche Methoden erproben, und zur Förderung der Autonomie von Selbstorganisationen mit dem Ziel des Empowerments beitragen. Eine Überforderung der Mitarbeiterinnen und TN durch zu hohe Erwartungen an die SE, durch einen großen zeitlichen Mehraufwand für alle Beteiligten und Konflikte durch Erkenntnisse innerhalb der SE, die nicht den eigenen Erwartungen entsprachen, waren zu befürchten. Eine kritische Außenperspektive erschien uns aus diesem Grund wichtig und es wurde die Entscheidung getroffen, die E mit Unterstützung einer wissenschaftlichen Begleiterin und punktueller Einbeziehung einer externen Expertise durchzuführen.

Wir knüpften sehr hohe Anforderungen an die zu besetzende Stelle der **wissenschaftlichen Begleiterin (w.B.)**: Sie sollte Erfahrung in wissenschaftlicher Arbeit, über Wissen in Bezug auf feministische und antirassistische Theorien und – wenn möglich – über Migrationserfahrung verfügen und uns (sowie die Koordinationsgruppe) in punkto Organisation unterstützen. Da unsere Auswahl auf eine Mitarbeiterin fiel, deren Migration – sofern hier überhaupt von Migrationserfahrung gesprochen werden kann – lediglich innerhalb des deutschsprachigen Raums stattfand, mussten wir berücksichtigen, dass auch ihre Mitarbeit an der SE Probleme aufwerfen kann: z.B. mangelnde Kompetenz, Aussagen von TN zu dekodieren; zusätzlicher Arbeitsaufwand durch erhöhten Erklärungsbedarf; Schwierigkeiten ihrer Miteinbeziehung in die Maßnahme, wie z. B. das Entstehen von Autoritätsverhältnissen ähnlich wie bei einer Fremdevaluation, mangelndes Vertrauen seitens der TN u.v.m.

Umso wichtiger erschien es uns, eine weitere **externe Expertise** hinzuzuziehen. Eine Reflexion auf der Metaebene – insbesondere in



Bezug auf eurozentristische Herangehensweisen – sollte dadurch garantiert werden. Die Möglichkeit, externe Expertinnen mit einzubeziehen entspricht leider nur selten der Realität in der Arbeitspraxis von (Selbst-) Organisationen im sozialen Bereich. Es war uns bewusst, dass dieses Projekt, wenn auch mit geringen Ressourcen, eine einzigartige Chance darstellte, Erfahrungen zu sammeln, die auch an andere weitergegeben werden sollten.

Durch die zeitgerechte Formulierung von **Grundsätzen** (Qualitätskriterien) für unsere E und für alle Mitwirkenden akzeptable Vereinbarungen sollte unseren Befürchtungen entgegen gesteuert werden.

3. Durchführung:

Ras Migras wurde in Form von zwei WS-Reihen und in geblockten zweitägigen Veranstaltungen (April – September 2003 und April – Juli 2004) durchgeführt. Die beiden Gruppen von je 15 TN waren sehr heterogen in Bezug auf Herkunft und Alter. Die TN verfügten über ein hohes Ausbildungsniveau (der Großteil verfügte über eine höhere formale Ausbildung wie Universitätsabschluss oder Fachhochschule) und eine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit theoretischen Texten und der Fähigkeit zu abstraktem und vernetztem Denken.

Die SE unterschied sich innerhalb der beiden Maßnahmen nur wenig in den Schritten der Durchführung, jedoch vor allem in Bezug auf den Zeitpunkt ihrer Implementierung und die gewählten Methoden. Im ersten Kurs konnte erst nach dessen Start mit der SE begonnen werden. Die w. B. stieß zudem erst während der bereits begonnenen SE zu unserem Team hinzu und war anfangs durch die Einarbeitungszeit und persönliche Gründe nur wenig in die SE involviert. Um so schwieriger war es für uns, da Recherchen und ein Konzeptentwurf zur SE vom Team unter Zeitdruck und mit geringen Mitteln durchgeführt und erstellt wurden. Erschwerend kam der große Zeitaufwand hinzu, der für Rollenklärungen, Aufgabenverteilungen und viele organisatorische Fragen, die durch die unterschiedlichen Arbeitsorte (Linz – Wien) und inhaltlichen Schwerpunkte bedingt waren, aufgebracht werden musste.

In die zweite Maßnahme konnten bereits E-Ergebnisse einfließen und Methoden verbessert werden.

3.1. Ras Migras 1:

Trotz aller Anfangsschwierigkeiten ist es uns gelungen, bereits für *Ras Migras 1* ein Konzept zu entwerfen, das für die Verbesserung unserer Arbeitspraxis gut verwertbare und brauchbare Ergebnisse lieferte:

Unser erster Arbeitsschritt bestand in der *Formulierung von Grundsätzen* für die SE im antirassistischen Arbeitsbereich. Diese Grundsätze sind unter anderem Ergebnis der Auseinandersetzung im Zuge unserer Zusammenarbeit mit der externen Forschungseinrichtung:

GRUNDSÄTZE DER ANTIRASSISTISCHEN EVALUATION

1. Evaluation muss auch Empowerment (i.S. von Ermächtigung) sein: sowohl der Kurs-TN als auch der TR.

2. Sie muss die systematische Selbstreflexion, Selbststeuerung und Selbstprofessionalisierung ermöglichen.
3. Sie muss prozessorientiert sein.
4. Externe und Interne Expertinnen werden einbezogen, darunter auch die Kurs-TN.
5. Die Evaluation muss in enger Zusammenarbeit mit den TN durchgeführt werden, die TN sind keine Forschungsobjekte!
6. Keine Beobachtung durch Externe!
7. Ständiges Miteinbeziehen und Umsetzen der Ergebnisse in die Kursmaßnahme.
8. Die Selbstevaluation wird als Teil des Bildungsprozesses gesehen und gestaltet. Dieser Prozess ist politischer Natur.

Nach der Auseinandersetzung mit gängigen Evaluierungsstandards und -modellen und der *Entwicklung der Qualitätskriterien*, wurden zunächst auf Teamebene Gegenstände und *Ziele der SE/E* festgelegt. Diese wurden dabei auf einen positiven künftigen Zustand hin formuliert. Bsp.: Wie kann die ablehnende Haltung mancher Teilnehmerinnen, sich mit Rassismus zu beschäftigen, konstruktiv genutzt werden? Team, TR und TN entwickelten dann Indikatoren, die anzeigen sollten, ob und wie die Ziele erreicht werden. In die Entwicklung der Indikatoren waren besonders die ‚Expertinnen‘, also hier TR einbezogen.

Die *Formulierung von Indikatoren* nahm in *Ras Migras* viel Zeit in Anspruch und war nicht einfach. Es zeigte sich aber, dass gerade dieser Prozess für die SE von großer Bedeutung war. Er verhalf uns zu einem besseren Verständnis unserer Ziele und unserer Definition des Vorhabens.

Wir entschieden uns, die SE auf unterschiedlichen **E-Ebenen** durchzuführen: im Team und innerhalb der Maßnahme (Methode, Inhalt, Lehrmaterial), wobei der Schwerpunkt auf der Durchführung des Kurses lag. Indikatoren wurden für die unterschiedlichen E-Ebenen formuliert.

SE auf Kursebene (siehe Tabelle Seite 42): Dem Kriterium der Prozessorientierung wurden wir dadurch gerecht, dass wir E-Ziele und -konzept, wie auch die Indikatoren flexibel hielten und (begründete und dokumentierte) Modifizierungen möglich waren. Partizipativ war die Vorgehensweise dadurch, dass versucht wurde, auf Teamebene alle Mitarbeiterinnen (TR, Multiplikatorinnen, Koordinatorin) gleichermaßen einzubeziehen und auch die Ziele der Kurs-TN erhoben, dokumentiert und eingebaut wurden. Mit den TN von *Ras Migras 1* wurde z.B. mittels SOFT-Analyse¹ eine Erhebung über ihre Erwartungen und Befürchtungen bezüglich der Maßnahme durchgeführt. Die SOFT-Analyse wurde deshalb gewählt, weil sie sich zur organisations- bzw. teaminternen systematischen Situationsanalyse und Problemlösung eignet und vom zeitlichen Ausmaß einen realistisch durchführbaren Rahmen darstellte. Im Team wurden Fragen an die TN formuliert, mit denen die vier Aspekte reflektiert und beantwortet werden sollen. Ziel dieser SOFT Analyse war nicht eine statistische Auswertung der gegebenen Antworten, vielmehr sollte die inhaltliche

Zufall?

Selbstertraue/v
Kenntnis

Gegenstand der Evaluation	Kriterien	Indikatoren	Angemessene Methoden der Datenerhebung
Durchführungsphase	Durchführung des Kurses ist didaktisch-methodisch angemessen bzgl.:		
	Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> - partizipative Lernformen, - ein großer Teil der Arbeitszeit ist TN-Aktivität - ein bestimmter Anteil der TN liefert wenigstens ein Mal einen Beitrag zum Seminargeschehen - gutes Diskussionsklima (Diskussion ohne Streit ist möglich, gegenseitiges Zulassen von Meinungen) - ein großer Teil der TN äußert sich unabhängig von ihren Deutschkenntnissen (Keine Hemmungen oder Barrieren wegen Sprache) 	<ul style="list-style-type: none"> - Protokolle - Trainerinnenprotokolle - Schriftliche Vorbereitung - Filmmaterial
	Die Durchführung ist offen für Veränderungen.	<ul style="list-style-type: none"> - Abweichung von der Planung in der Durchführung aufgrund legitimer unvorhergesehener Ereignisse (z.B. Exkursionen, Zeitungsartikel...) - Zwischenreflexionen des Vorbereitungsteams werden durchgeführt 	<ul style="list-style-type: none"> - Kursprotokolle - Teamprotokolle

Tabelle: Beispiel aus dem Indikatorenkatalog von **Ras Migras** 1:

Bandbreite (die verschiedenen Nennungen) dargestellt werden, um die Anliegen der Frauen erkennen zu können. Die Ergebnisse der Erhebung wurden kategorisiert und im Plenum präsentiert. Die Auswertung der Fragen erfolgte diskursiv, d.h. unter Einbeziehung aller Beteiligten.

Im Bezug auf die **Methodenauswahl** war uns wichtig, dass sämtliche Erhebungs- und Auswertungsschritte einer systematischen, gezielten und entsprechend den Kriterien der qualitativen Sozialforschung geleiteten (siehe ‚Indikatoren‘) Vorgehensweise entsprachen. Die Auswahl der Methoden hing von der zu beantwortenden *Fragestellung* sowie von den verfügbaren *Zeit- und Personalressourcen* ab und musste *soziale und kulturelle Besonderheiten* sowie *migrationspezifische Aspekte* berücksichtigen und die beschriebenen *Indikatoren messbar machen*. Recherchen aus dem nicht europäischen Raum erschienen uns wichtig, konnten aber aufgrund von Zeitmangel leider keine zufriedenstellenden Ergebnisse bringen.

Die Auswahl der Methoden war nicht einfach und stellte eine große Herausforderung dar, zumal sie von allen akzeptiert werden (TN und TR), sinnvoll und praktikabel in den Unterricht integrierbar, von den TN zum Teil autonom anwendbar sein und Fragen der Selbstevaluation beantworten sollten. Die Auswahl erfolgte in Abstimmung mit den Kurs-TN, einerseits um die Akzeptanz der Methoden zu gewährleisten und die Motivation zur Teilnahme am Evaluationspro-

zess zu erhöhen, andererseits sollten auch hier im Sinne des Empowerments die TN selbst zu Akteurinnen werden. Die Sprache durfte bei der Anwendung der Methoden nicht zur Barriere werden.

Die Methoden sollten nicht nur dazu beitragen, bestehende Schwierigkeiten aufzuzeigen, messbar zu machen und Lösungsmodelle zu entwickeln, sondern sie sollten auch helfen, nicht vorhersehbare Probleme rechtzeitig erkennen zu können. Unsere Intention war es auch den Kurs-TN im Zuge der SE die Möglichkeit zu geben, das Erarbeitete zu reflektieren, Erfahrungen auszutauschen und die Kommunikation sowohl zwischen TN und TR als auch unter den TN zu fördern. Die Reflexion der eigenen Ziele war gewünscht.

Folgende Fragen und Überlegungen wurden bei der Auswahl berücksichtigt:

1. Welches Interesse verfolgt die SE: Kontrolle, Förderung von Entwicklung, Finden neuer Lösungen für Probleme, Rechenschaftslegung für Externe, eigener professioneller Antrieb.
2. Zieldimension: Was soll gemessen werden? Auf welche Fragen (Kriterien) sollen die Methoden Antworten liefern?
3. Umsetzbarkeit: Stehen zeitlicher Aufwand und didaktische Sinnhaftigkeit im Einklang mit den Unterrichtsmethoden und -prinzipien?
4. Hat eine kritische Reflexion der Methoden in Bezug auf Widerspiegelung von Eurozentrismen und Rassismen stattgefunden?

Verbesserung
Vertraue/Versicht

Motivation

5. Brauchen wir laufende, prozessorientierte Ergebnisse, auf die zeitgerecht reagiert werden kann?
6. Wie viel Zeit kann realistischer Weise für die Anwendung der Methoden und Umsetzung der SE im Unterricht erübrigt werden? Inklusive der Zeit, die für die Rückkoppelung der Ergebnisse voraussichtlich benötigt wird!!
7. Werden auch andere Darstellungsformen berücksichtigt, die nicht auf schriftlichen oder verbalen Aussagen beruhen?
8. Ist es wichtig, auch eine anonyme Form der Aussage zu haben?
9. Ist die Anzahl der Methoden so gewählt, dass die Durchführung und Auswertung für TR und TN den vorgesehenen Arbeitsaufwand nicht überschreitet?
10. Wird auch bei der Methodenauswahl auf die Heterogenität der Gruppe Rücksicht genommen?

Die Erfahrungen von *maiz* im Bildungsbereich haben gezeigt, dass konventionelle Standarderhebungsmethoden wenig sinnvoll und erst in modifizierter Form in diesem spezifischen Kontext verwendet werden können (z.B. Überforderung durch zu viele und zu präzise Fragestellungen bei Fragebögen, Formulierungen...). Die Methoden wurden deshalb mit den TN gemeinsam reflektiert und gegebenenfalls modifiziert.

Einbringen der SE in den Kurs und Motivation der TN

Es war uns wichtig, dass die E und ihre Ziele für alle TN verständlich erklärt wurden, um die Motivation zur Teilnahme zu erhöhen. TN und TR mussten davon überzeugt sein, dass die aktive Beteiligung und die konsequente und gewissenhafte Durchführung nicht nur für den eigenen Lernerfolg sondern auch im Sinne der Nachhaltigkeit und für zukünftige Maßnahmen sinnvoll und wichtig war.

Folgende Punkte wurden mit den TN in *Ras Migras* besprochen:

- Was heißt SE?
- Was ist der Sinn des Vorhabens? Welche Ziele werden verfolgt?
- Wem kommt die SE zugute? (Vertrauensgrundsatz, Treffen von Vereinbarungen...)
- Abstimmung der Ziele der SE mit den Zielen der TN
- Welche Methoden erscheinen zur E der Fragen sinnvoll? Beschreibung dieser Methoden, Diskussion weiterer Vorschläge durch TN, Modifizierung der Methoden nach den Vorschlägen der TN, Einverständnis mit Methoden
- Klären von Zeitressourcen für die SE innerhalb des Kurses mit den TN
- Absprache über Zeit und Methode in Bezug auf das Rückfließen von Erkenntnissen
- Motivation zur aktiven kritischen Teilnahme
- Offenheit für Veränderungen auch während der Durchführung

Für die erste WS-Reihe wurden folgende Methoden ausgewählt und angewandt: Video (Filmen von einzelnen Sequenzen durch TN und TR), Feedbackrunden, TN-Tagebuch, und Stimmungsbarometer.

Implementierung von Methoden

Zur Implementierung und Umsetzung der Methoden in der Maßnahme bewegten uns folgende Fragen:

1. Gibt es Offenheit für neue Vorschläge, Ideen und Kritik bezüglich der SE-Methoden? Gibt es genug Raum für die TN, um eigene Ideen einzubringen oder gemeinsam mit ihnen Neues zu entwickeln?
2. Wurden mit den TN Vereinbarungen betreffend Form und Zeitpunkt der Rückkoppelung von Ergebnissen getroffen?
3. Gibt es die Möglichkeit, Methoden auch während der Maßnahme zu modifizieren?

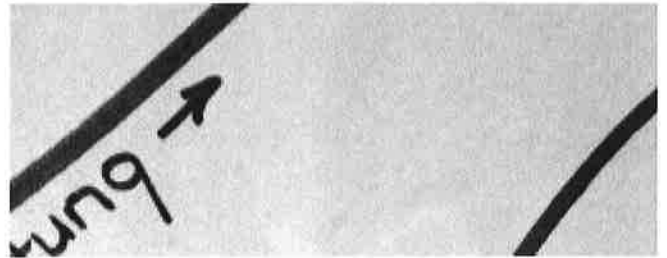
Im Zuge der antirassistischen SE kommt der Frage nach dem Zurückfließen von Erkenntnissen in die Maßnahme eine zentrale Bedeutung zu. Gerade in diesem Zusammenhang kann hegemonialen Strukturen aktiv entgegen gewirkt werden, indem Wissen nicht bei Einzelnen akkumuliert wird und diesen zu mehr Macht verhilft. Zurückhalten von Informationen und Ergebnissen kann zur Vergrößerung von Hierarchien führen, dagegen sollten gezielte Maßnahmen getroffen werden. Unsere Erfahrung hat deutlich gezeigt, dass Zeitpunkt und Methode rechtzeitig – zu Beginn – gemeinsam mit den TN der Maßnahme vereinbart und eingeplant werden sollten. Diesbezügliches Interesse seitens der TN kann dann sogar ein Zeichen für eine erfolgreiche Implementierung der SE sein und sollte dokumentiert werden.

■ Tagebuch:

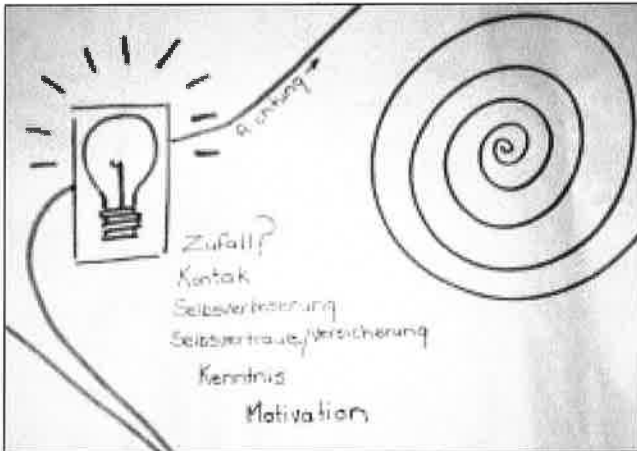
Die TN von *Ras Migras* wurden aufgefordert, während der Kursdauer ein Tagebuch (Notizen in der Muttersprache) zu führen. Für das Tagebuch haben die TN (gemeinsam mit der TR) folgende Fragen ausgearbeitet, wobei vereinbart wurde, dass nicht immer alle Fragen beantwortet werden mussten und auch andere Aspekte einfließen konnten:

- Was habe ich heute gelernt?
- Habe ich heute neue Informationen bekommen?
- Sind die Informationen/Inhalte nützlich für mein Leben? Werde ich dadurch sicherer?
- Gab es Austausch über neue Möglichkeiten/Ideen/Strategien?
- Hat die Trainerin meine Interessen und meine Bedürfnisse wahrgenommen?
- Konnte ich heute meine Meinung offen äußern?
- Hat die Trainerin das offene Sprechen unterstützt?
- Was hat mir heute gut gefallen? Was hat mir heute nicht gut gefallen?

Inwieweit das Tagebuch von den TN regelmäßig ausgefüllt wurde, war dem Team aufgrund der Anonymität nicht bekannt. Die Auswertung der Aufzeichnungen erfolgte innerhalb eines WS gemeinsam mit der w.B. Es wurden Fragen an die TN formuliert, die mit Hilfe der Aufzeichnungen im Tagebuch beantwortet und grafisch (Lebenslinien) dargestellt werden sollten. Trotz der anfänglichen Skepsis der



TN gegenüber der w.B. und dem Sinn dieses Vorhabens waren die Ergebnisse des WS für TN und Team sehr aussagekräftig.



Lebenskurve TN-Ras Migras 1

■ Mündliches Feedback und Video:

Am jeweils letzten Tag des WS-Blocks (1x pro Woche) wurde eine *Feedbackrunde* durchgeführt und mit Einverständnis der TN gefilmt. Die Fragen für die Feedbackrunde wurden von den TN selbst vorgeschlagen.

Das mündliche Feedback unterschied sich von anderen Evaluationsmethoden u.a. dadurch, dass es direkte Ergebnisse lieferte und nicht erst ausgewertet werden musste. Die Videoaufnahmen ermöglichten in unserem Fall, dass die Feedbackrunden auch jenseits der subjektiven Wahrnehmung der Trainerin in Hinblick auf die festgelegten Indikatoren (Kriterien) untersucht werden konnten. Dies erfolgte in Form von zusätzlichen Auswertungsworkshops im Team, bei denen einzelne Sequenzen anhand der vorliegenden Indikatoren analysiert und das Beobachtete anschließend diskutiert wurde. Die Ergebnisse der Diskussion wurden protokolliert und (unter Berücksichtigung der subjektiven Wahrnehmung der Teammitglieder) bei der Fortführung der Maßnahme berücksichtigt.

■ Video:

Den TN der ersten WS-Reihe *Ras Migras* stand während der gesamten WS-Dauer eine Videokamera zur Verfügung. Sie wurden aufgefordert, Sequenzen, die ihnen aus irgendeinem Grund wichtig oder interessant erschienen, zu filmen. Da die meisten TN bereits über Vorkenntnisse aus einem vorhergehenden Videokurs in *maiz* verfügten, wurde dieses Angebot sehr engagiert aufgenommen. Auf das Filmmaterial konnte einerseits innerhalb der WS-Reihe zurückgegriffen werden (z.B. beim Üben von Vorstellungssituationen), andererseits lieferten sie im Rahmen von Auswertungsworkshops gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleiterin wichtige Erkenntnisse, die für die Modifizierung des Curriculums für die zweite WS-Reihe von großer Bedeutung waren.

Die Video-Sequenzen erwiesen sich als sehr aussagekräftiges Datenmaterial z.B. im Zusammenhang von Partizipation, Gruppen- und Autoritätsverhältnissen. Wir verfügten jedoch über eine Datenmenge, deren Auswertung zeitintensiv war. Mehr Strukturiertheit bei der Dokumentation wären in unserem Fall empfehlenswert gewesen.

Die Verwendung von Kameras setzt großes Vertrauen der TN voraus. Der vertrauliche Umgang mit dem Datenmaterial sowie die Vereinbarung verbindlicher Grundsätze und Prinzipien waren uns besonders wichtig.

■ Stimmungsbarometer:

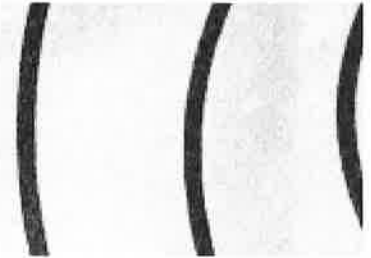
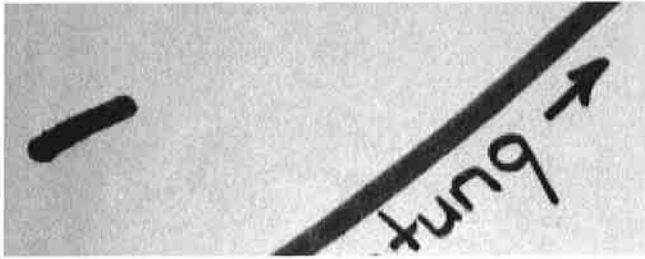
Das Stimmungsbarometer ist eine Methode, die zeitsparend eingesetzt werden kann und trotzdem interessante Kenndaten liefert, die quantitativ ausgewertet werden können. Es kann persönliche Eindrücke der TN festhalten (z.B. nach jedem Unterrichtstag), die im Bedarfsfall auch täglich ausgewertet werden und mit den Betroffenen besprochen werden können. Sie können auch am Ende der Maßnahme grafisch dargestellt und zur Dokumentation herangezogen werden.

In unserem Fall wurde das Stimmungsbarometer von den TN am Ende jedes WS-Tages anonym ausgefüllt. Das Team entschied sich, innerhalb der ersten Kursreihe die Stimmung anhand der dreistufigen Skala bewerten zu lassen: Nicht Gut – Gut – Sehr gut. Die Ergebnisse der SE zeigten, dass diese einfache Strukturierung nicht ausreichend war. Mehr Differenzierung war nötig, das Barometer wurde deshalb für die zweite Maßnahme modifiziert und durch die Kategorien: Material, Methode, Thema, Stimmung, sonstige Bemerkungen erweitert. Bei der Auswertung der 3-stufigen Skala musste berücksichtigt werden, dass bereits die Bewertung ‚Gut‘ eine Kritik beinhalten kann. In der E-Literatur wird u.a. aus diesem Grund empfohlen, 4-stufige Skalen zu verwenden, dies wäre auch innerhalb von *Ras Migras* sinnvoll gewesen.

Innerhalb der zweiten Kursreihe, wurde von den TN der Wunsch geäußert, über die Ergebnisse der Stimmungsbarometer zwei Mal während des Kurses in Form einer grafischen Auswertung informiert zu werden und diese gemeinsam zu diskutieren. Zu unserem Bedauern blieb uns nicht mehr genug Zeit. Ein Beispiel dafür, dass der Zeitpunkt für die Rückkoppelung der Ergebnisse rechtzeitig festgelegt und eingeplant werden muss.

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgte im Team und in Form von Auswertungsworkshops mit der w.B. auf die später noch eingegangen wird.

Datum:	Nicht gut	Gut	Sehr gut
Material			
Methode			
Thema			
Stimmung			
Sonstige Bemerkungen			



3.2. Ras Migras 2:

Vor Beginn der zweiten Kursreihe wurde von der w.B. ein **Zwischenbericht** erstellt, in den alle bisherigen Ergebnisse aus Teamsitzungen und Auswertungsworkshops sowie weitere Kommentare und Bemerkungen ihrerseits einfließen. Dieser Bericht wurde als *Basis für die Modifizierung des Curriculums* herangezogen. Viele Methoden und Inhalte wurden in ihrer Sinnhaftigkeit bestätigt, es konnten aber auch wichtige Veränderungen aufgrund der ersten SE getroffen werden. Z.B. klarere Rollenaufteilung unter den TR und eine stärkere Differenzierung der Unterrichtsblöcke: Berufsorientierung und Politische Orientierung, Modifizierung des Berufsorientierungs-Teils (weniger externe Beraterinnen aufgrund der fehlenden Zeitressourcen für deren Begleitung), Veränderung der SE-Instrumente und Entwicklung neuer u.a. anonymer Methoden (Kritikanzeiger), Ergänzungen durch Selbstreflexionen der TR und Multiplikatorinnen, Erweiterung der Unterrichtsmaterialien durch mehr visuelles und akustisches Material (z.B. Hörspiele, Videosequenzen) und mehr Anregungen zum selbständigen Lernen (Literaturhinweise etc.).

Das Indikatoren-Schema und die Methoden wurden gemeinsam mit der w.B. überarbeitet. Wir entschieden uns, die Methoden durch eine anonyme Form des Feedbacks zu erweitern und eine gegenseitige strukturierte Beobachtung der TR untereinander und durch die Teammitarbeiterinnen durchzuführen.

Die zweite TN-Gruppe war ebenfalls sehr heterogen in Bezug Herkunft und Alter, unterschied sich aber von der ersten wesentlich durch ein (aus unserer Perspektive!) geringeres Interesse an kollektiven Prozessen, an der SE und einer geringeren Bereitschaft, offen Kritik zu üben. Eine Herausforderung gerade für uns als SE-Neulinge!

Folgende **Methoden** wurden für die zweite WS-Reihe ausgewählt: mündliches Feedback am jeweils zweiten WS-Tag und Verfilmung, TN-Tagebuch, Stimmungsbarometer, Selbstreflexionsfragebögen für TR und Multiplikatorinnen, Kritikanzeiger und strukturierte gegenseitige Beobachtung.

■ Kritikanzeiger:

Die TN sollten die Möglichkeiten haben, Kritikpunkte, Anregungen etc. auch während der Kurszeiten an die Wand zu schreiben. Dieser Kritikanzeiger sollte bei jedem WS an der Wand sichtbar angebracht und von WS zu WS durch die TN ergänzt werden.

Leider wurde der Kritikanzeiger kaum angenommen und lieferte daher auch keine aussagekräftigen Ergebnisse. Wir vermuteten als Gründe dafür, die mangelnde tatsächliche Anonymität, zu wenig Zeit in den Pausen und eine zu große Methodenvielfalt.

■ Video:

Im zweiten Durchgang von *Ras Migras* stieß die Methode des Filmens auf geringeres Echo, einerseits vermutlich aufgrund von geringeren Vorkenntnissen im Umgang mit der Kamera, andererseits aber auch, weil einzelnen TN den Wunsch äußerten, nicht gefilmt zu werden. Es wurden deshalb ausschließlich die Feedbackrunden gefilmt und z.T. auch nur akustisch aufgezeichnet. Die Auswertung erfolgte wieder

anhand der Indikatoren in Form von Workshops im Team mit der w.B.

Obwohl das Videomaterial aufgrund der Erfahrungen innerhalb von *Ras Migras 1* diesmal besser systematisiert und reduziert wurde, wartete wieder eine Menge an Daten auf die Auswertung. In den Auswertungsworkshop mussten wir uns auf wenige Sequenzen konzentrieren, diese waren aber sehr ergiebig und konnten gut ausgewertet werden.

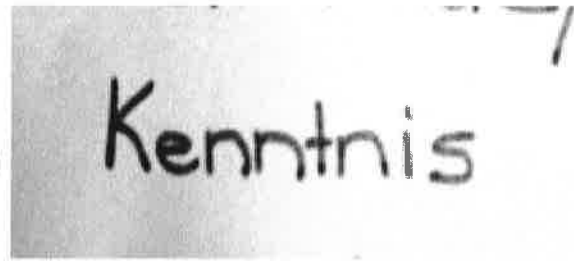
■ gegenseitige strukturierte Beobachtung:

Die strukturierte Beobachtung ist eine gute und effiziente Methode, um Lehrmethoden zu evaluieren, und wird mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens durchgeführt. Der Leitfaden hilft der Beobachterin, systematisiert und zielgerichtet Beobachtetes festzuhalten und im Zuge der Auswertung Antworten auf E-Fragen zu erhalten.

Mit Unterstützung der w. B. erarbeitete das Team einen Beobachtungsleitfaden. Der Leitfaden wurde nach zwei Probedurchgängen evaluiert und entsprechend modifiziert. Wichtig war es, im Vorfeld mit allen Beteiligten *Grundsätze* der Beobachtung zu formulieren und die Kurs-TN rechtzeitig von dem Vorhaben und den Zielen der Beobachtung zu informieren und deren Einverständnis einzuholen. Die Ergebnisse der Beobachtungen wurden im Team mit den TR und der w. B. diskutiert. Sie lieferten (vor allem in Kombination mit der kritischen Außenperspektive) sehr aussagekräftiges Datenmaterial z.B. im Zusammenhang mit Gruppenprozessen und Unterrichtsmethodik. Die Erkenntnisse konnten sofort berücksichtigt werden und in die Maßnahme zurückfließen. Die Methode der Beobachtung erfordert Übung und ist auch mit einigen Schwierigkeiten/Gefahren verbunden, die vorher berücksichtigt werden müssen: großes Vertrauen der Beteiligten ist Voraussetzung; Schwierigkeiten bei unterschiedlichen Funktionen im Team (wer beobachtet wen, mit welcher Kompetenz?); Entsehen von Konflikten im Team; großer Zeitaufwand.

Auszug aus: „Grundsätze der Beobachtung in RM2“ (maiz/2004)

- Gegenseitiges Vertrauen
- Beobachtet wird nicht die Person, sondern das Handeln!
- Beobachtung beinhaltet Kritik und Anerkennung.
- Informationen bleiben innerhalb des Teams
- Keine Einmischung während des Unterrichts, ‚Intervention‘ während der Pause findet nur dann statt, wenn es sachliche Informationen zu berichtigen gilt.
- Die Beobachterin erhält den Vorbereitungsplan im Vorhinein, Auffälligkeiten und Fragen zur Vorbereitung sollen – wenn möglich – vorher geklärt werden
- TN werden über Ziel der Beobachtung vorher aufgeklärt
- ...



Auszug: Beobachtungsleitfaden in RM2 (maiz/2004)

I. Aufbau – Gliederung – Übergänge der Unterrichtseinheiten

Einführung in das Thema	Thema 1	Thema 2	Kommentar
Es gab zu Beginn eine Inhaltsübersicht:	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	
Es gab eine inhaltliche und sprachliche Vorentlastung zum Thema:	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	

SE auf Teamebene:

Während der gesamten Kurslaufzeit fand die SE auch auf Teamebene statt. Es wurde versucht, die Rollen und Aufgaben der einzelnen Team-Mitglieder (v.a. TR und Multiplikatorinnen) innerhalb des Projektes zu evaluieren, Schwierigkeiten aufzuzeigen und Lösungsmodelle zu entwickeln. Dafür standen uns folgende Instrumente zur Verfügung:

■ **Teambesprechungen:**

Die Selbstevaluation war bei jeder Teambesprechung innerhalb unseres Projektes fixer Bestandteil und wurde im Zuge der diskursiven Auswertung auch oft zum Schwerpunkt.

Teambesprechungen fanden wöchentlich statt. Die Umsetzung der SE in der Maßnahme und wichtige Ergebnisse konnten innerhalb der Sitzungen besprochen und daraus folgende notwendige Konsequenzen getroffen werden. Außerdem wurde die Einhaltung von Qualitätsrichtlinien (Grundsätzen) laufend überprüft und Probleme (z.B. beim Einsatz von Instrumenten, im Bezug auf den Vertrauensgrundsatz unter den Evaluatorinnen) und Fragen besprochen, die im Zuge der Evaluation auftraten.

■ **Auswertungsworkshops:**

Die Auswertungsworkshops waren für die diskursive Auswertung der Ergebnisse der SE wichtig. Am Ende der 1. Maßnahme wurden z.B. mit der Methode der ‚Intravision‘ und anhand konkreter Fragen der Verlauf des ersten Durchlaufes von *Ras Migras*, sowie die einzelnen Rollen und Aufgaben evaluiert. Dabei wurden Problem- und Konfliktfelder identifiziert und mögliche Lösungsansätze entwickelt.

■ **Dokumentation – Protokolle**

Die sorgfältige Dokumentation aller mit der SE in Zusammenhang stehenden Materialien (Unterlagen, Flipcharts, Gruppenarbeiten, Teamprotokolle, Auswertungsworkshops...) war von für uns großer Bedeutung. Für das Verstehen von Prozessen war es wichtig auch auf älteres Material und zurückliegende Aufzeichnungen jederzeit zurückgreifen zu können.

■ **Teamtagebuch:**

Es wurde der Versuch unternommen, mittels Teamtagebüchern die

Effizienz der Teamsitzungen und die Zufriedenheit der Teammitglieder zu evaluieren. Aus Zeitmangel wurden die Tagebücher jedoch nicht regelmäßig ausgefüllt und ausgewertet.

■ **TR-/Multiplikatorinnen-Selbstreflexion:**

Für TR und Multiplikatorinnen wurden Fragebögen zur Selbstreflexion erstellt, die nach jedem Workshop, in dem sie aktiv waren, ausgefüllt und dokumentiert wurden. Die Selbstreflexionsbögen wurden ebenfalls als Grundlage für die Auswertungsworkshops und Teamsitzungen sowie für den Informationsfluss zwischen Team und wissenschaftlicher Begleitung verwendet. Interessant und aussagekräftig war die Auswertung dieser Fragebögen in Kombination mit den Stimmungsbarometern der TN.

■ **Gegenseitige Interviews:**

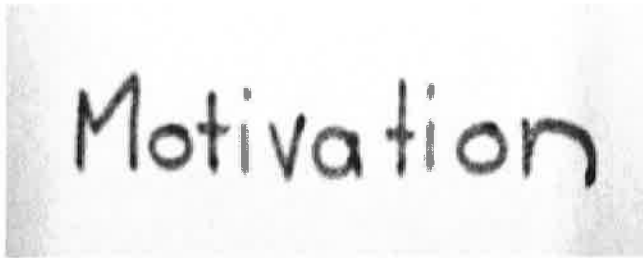
Zur Evaluierung der Planungsphase zwischen RM 1 und RM 2 führten die Team-Mitarbeiterinnen gegenseitige Interviews durch. Die Interviewpartnerinnen wurden ausgelost und jede Mitarbeiterin formulierte 3-4 Fragen anhand eines eigens dafür erstellten Indikatorenkatalogs und entsprechend der jeweiligen Funktion im Team. Die Ergebnisse der Gespräche wurden in einer Teamsitzung vorgestellt und besprochen.

3.3. Auswertung:

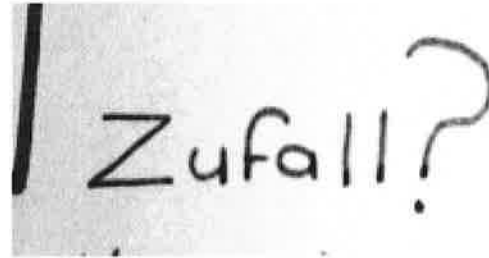
Die diskursive Auswertung erfolgte bei *Ras Migras* laufend innerhalb von Teamsitzungen, zusätzlich in Auswertungsworkshops mit dem gesamten Team und der w.B. und in Form von Auswertungsworkshops, an denen sowohl die Kurs-TN als auch die w. B. teilnahmen. Die Methode der Auswertung hing von der jeweiligen Fragestellung und von dem zur Verfügung stehenden Material ab.

Grundsätzlich war sie aber durch folgende Schritte gekennzeichnet:

1. Prüfen der Fragen (Ziele der SE); Welche Informationen liefern welche Daten?
2. Material sichten: Ins Material gehen und anhand der Fragestellungen (Teilziele) Indikatoren/Kriterien auswerten, Ergebnisse zusammenfassen:
 - Welche Antworten /Indikatoren wurden gefunden?
 - Wie sind sie im Kontext zu betrachten? Was sagen sie aus?
 - Wurden andere Indikatoren entdeckt bzw. waren die Indikatoren brauchbar?
 - Gab es Auffälliges im Material (bezüglich Fragestellungen/Indikatoren), was wir mit den Kategorien (Fragestellungen/Teilziele/Indikatoren) nicht erfasst haben?
 - Dokumentation und Formulierung von Konsequenzen
3. Rückkoppelung der Ergebnisse in die Maßnahme:
 - Vorstellen der Ergebnisse und Diskussion mit den TN, eventuell weitere Auswertungsschritte und/oder neue Indikatoren bilden
4. Gegebenenfalls und je nach Zeitressourcen mit den neuen Erkenntnissen und Ergebnissen die Schritte 2 und 3 wiederholen
Festlegen der Ergebnisse und Interpretationsansätze
Modifizierung des Curriculums und Erarbeitung neuer Methoden



Motivation



Zufall?

Es war uns klar, dass der Schwerpunkt der SE darin lag, Ergebnisse laufend berücksichtigen zu können und nicht erst in Folge aufwändiger Auswertungen. Vor allem jene Instrumente, die Ergebnisse auch für die TN gleich sichtbar machten, waren von großer Bedeutung (z.B. Feedbackrunden). Dennoch erwiesen sich die zusätzlichen Workshops als sehr wichtig, um alle Ergebnisse zusammenzutragen, diese (mit Hilfe der Indikatoren) zu systematisieren, gemeinsam zu diskutieren, zu dokumentieren und Ergebnisse sowie Konsequenzen zu formulieren. Die Unterstützung durch die w.B. war gerade in dieser Phase der SE für uns sehr hilfreich.

4. Ergebnisse und Rückblick:

Zurückblickend auf die zwei Jahre der SE innerhalb von *Ras Migras* war der Prozess von vielen Höhen und Tiefen gekennzeichnet.

Einerseits waren wir fasziniert von den Möglichkeiten, die sich durch die SE auf taten und auch immer noch auf tun. Wir konnten ein Know-how erwerben, das es ermöglicht, auch zukünftige Bildungsangebote innerhalb von *maiz* prozessbegleitend und unabhängig zu evaluieren und die Erfahrung an andere Bildungseinrichtungen (insbesondere von Selbstorganisationen) weiterzugeben. Ein derartiger Lernprozess innerhalb des Projektes wäre durch eine Fremdevaluation nie möglich gewesen. Innerhalb der SE konnten wir vieles mit den TN gemeinsam aber auch mit einer externen Begleiterin reflektieren und die Ergebnisse entsprechend verändern. Manches war aber auch schwierig und soll hier nicht unerwähnt bleiben.

Die beiden Maßnahmen waren sehr unterschiedlich. Dementsprechend verschieden waren auch die Prozesse und Ergebnisse der SE. Die Begeisterung, mit der die TN an der ersten Maßnahme und auch an der SE mitwirkten, hat uns geholfen, trotz der schwierigen Anfangssituation sowohl für die TN, für *Ras Migras* als auch für zukünftige Maßnahmen wichtige Erkenntnisse zu gewinnen und diese sichtbar zu machen. Gerade aufgrund der partizipativen und prozessorientierten Vorgehensweise der SE war es möglich, diese Ergebnisse nicht nur zu sammeln und zu dokumentieren, sondern zeitgerecht Konsequenzen zu formulieren und Maßnahmen sowohl innerhalb der Kurse als auch für weitere Kurse (durch die Modifizierung des Curriculums) zu treffen. Wichtige SE-Themen im Zusammenhang mit dem ersten Kurs waren z.B. die Bedeutung von Widerstand und seine unterschiedlichen Formen; Autorität, Macht und Gruppenprozesse; Subjektivierungsprozesse im Zusammenhang mit Diskriminierung und Rassismus; Probleme durch das Einbeziehen externer TR (ohne Migrationserfahrung); Balance zwischen (audio-)visuellen und schriftlichen Unterrichtsmaterialien; Gewichtung der Bereiche ‚Politische Orientierung‘ und ‚Berufsorientierung‘; Rollen und Aufgaben der TR und Multiplikatorinnen; Empowerment durch und mit SE; Ausgrenzungsmechanismen im Team und im Kurs.

Die Ergebnisse der SE deuteten auf die Erreichung unserer (und der TN) Ziele hin. Es war gelungen, eine kritische Reflexion sowohl in Richtung struktureller/institutioneller als auch Alltags-Rassismen einzuleiten und Strategien zu entwickeln, in denen nicht nur das Individuum im Vordergrund stand. Darüber hinaus begannen die TN

gemeinsam an neuen Ideen für weitere Projekte zu arbeiten und diese zum Teil auch zu verwirklichen. In einem Auswertungsworkshop gemeinsam mit der w.B. beschrieben die TN anhand ihrer Aufzeichnungen in den Tagebüchern die Kursmaßnahme u.a. mit folgenden Worten: „Es hat uns gefangen und Energie gebracht, gefüttert.“ – „Hätte es das doch vor 10 Jahren schon gegeben.“ – „Erfahrungsaustausch bringt Energie“ – „Selbstvertrauen, selbständiges Tun, Fundament für ein Haus.“

„Frau müsste schon mit Blindheit geschlagen sein, in diesen Aussagen nicht das ‚Querschnittsthema‘ Gelungenheit lesen zu können“, so die w.B. in ihrem Zwischenbericht zu *Ras Migras 1*. Trotz allem war die Selbstkritik seitens des Teams sehr hoch. Es stellte sich die Frage, inwieweit auch ein nachhaltiger Effekt erzielt werden konnte und dieser überhaupt messbar sein kann. Das primäre Ziel von *Ras Migras* lag schließlich nicht in der Vermittlung von Arbeit sondern in der Erarbeitung von Strategien und kollektiven Lösungsansätzen im Kampf gegen Rassismus am Arbeitsmarkt und im Empowerment von Migrantinnen.

Für manche TN blieb der Begriff ‚SE‘ sowie deren Bedeutung für diese und zukünftige Maßnahmen bis zuletzt scheinbar verschwommen. Dies mag u.a. darauf zurückzuführen sein, dass zu wenig Zeit für die Erklärung der SE und für die Rückkoppelung von Ergebnissen in die Maßnahme zur Verfügung stand. Zu unserem Bedauern konnten die TN selbst auch nicht wirklich im gewünschten Ausmaß als Forscherinnen in die SE miteinbezogen werden, da die nötigen finanziellen Mittel für angemessene Honorare fehlten. Umso bedeutsamer wurde die Mitwirkung der Trainerinnen und der Multiplikatorinnen, die über Migrationserfahrung verfügten. An der SE für *Ras Migras 2* konnte eine Multiplikatorin, die selbst TN von *Ras Migras 1* war, mitarbeiten. Ihre Perspektive – als ehemalige TN – war in diesem Zusammenhang sehr wichtig.

Der große Zeitaufwand, den die Schwierigkeiten und die Auseinandersetzung mit dem Forschungsinstitut zu Beginn verursachten, gefolgt von unserer SE-Euphorie, hatten aber auch dazu geführt, dass Ausgrenzungsmechanismen *innerhalb unseres Teams* erst sehr spät (aber Dank der SE dann doch) erkannt wurden. Aus verschiedenen Gründen (auch äußere Rahmenbedingungen) war es nicht gelungen, so wie im WS, Empowerment auch auf der ganzen Teamebene entsprechend umzusetzen. Die Multiplikatorinnen konnten auf Teamebene und auch in ihrer Rolle im Kurs zum Teil zu wenig eingebunden und gestärkt werden. Als eines der Belastungsmomente kristallisierte sich im Zuge der SE die SE selbst heraus. Nur zwei Mitarbeiterinnen hatten tatsächlich Stunden für die SE zur Verfügung, die sie auch für Recherchen und die Erarbeitung von Wissenshintergründen nützen konnten. Es war aber verabsäumt worden, dieses Wissen auch teamintern allen gleichermaßen weiterzuvermitteln. Bei den Auswertungs-WS und den Teamsitzungen wurde die Mitarbeit aller erwartet, die dann jedoch über unterschiedliches theoretisches Hintergrundwissen verfügten. Um eine ähnliche Entwicklung im zweiten Durchlauf von *Ras Migras* zu verhindern, bot uns gerade die SE aber wieder die Möglichkeit, Belastungs- und Ausgrenzungsme-

mente zu identifizieren und Gegenstrategien zu entwickeln. Zentral dabei war die Perspektive der betroffenen Multiplikatorinnen selbst.

Ras Migras 2 unterschied sich in vielen Punkten von der ersten Maßnahme. Einerseits konnten bereits Ergebnisse aus der ersten Kursreihe berücksichtigt und auf SE-Erfahrungen zurückgegriffen werden, andererseits stießen wir wieder auf neue Herausforderungen. Einige SE-Methoden fanden beispielsweise (obwohl sie mit den TN gemeinsam ausgewählt wurden) weniger Anklang (siehe Beispiel ‚Kritikanzeiger‘ und ‚Video‘). In Hinblick auf die Erstellung des Leitfadens wurde innerhalb von *Ras Migras* versucht, möglichst viele Instrumente zu erproben. Trotz ähnlicher Erfahrungen im ersten Kurs, ist die Kunst der richtigen und reduzierten Methodenauswahl auch im zweiten Kurs nicht ganz gelungen. Wir wollten wieder möglichst viele Erfahrungen sammeln, was zu zeitlichen Problemen bei der Auswertung und bei der Rückkoppelung der Ergebnisse in die Maßnahme führte.

Hinzu kamen andere belastende Momente: eine – wie sich erst im Zuge der SE herausstellte – für diese Gruppe von Frauen schwierige Zeitstruktur, da fast alle Frauen Kleinkinder hatten, die Kinderbetreuung zwar in Anspruch nahmen, aber z.B. die Pausen nicht als Pausen sondern für ihre Kinder nutzten. Die Empfehlung einer TN lautete vermutlich aus diesem Grund: „Jeden Tag aber halben Tag (nur Vormittag) oder nur 2-3x in der Woche vormittags den Kurs machen.“ Die Möglichkeit und/oder das Interesse der TN an gemeinsamen Aktivitäten außerhalb der WS war scheinbar gering und vielleicht auch dadurch die Verbindlichkeit den anderen TN und TR gegenüber in Bezug auf vereinbarte Zeitstrukturen. Im Auswertungsworkshop mit der w.B. meinte eine TN dazu: „Der Kurs wird nicht gleich ernst genommen wie ein Arbeitsplatz, da man nicht gekündigt werden kann“ und „Die Familie hat Vorrang vor Kursen.“ Die Ergebnisse der SE veranlassten uns, den Indikatorenkatalog mit einem sogenannten ‚Warnsystem‘ auszustatten, um rechtzeitige Veränderungen (z.B. in Bezug auf die Zeitstruktur) zu ermöglichen.

Die Ergebnisse des Auswertungswshops beinhalteten neben konstruktiver Kritik auch viel positives Feedback: „Ich nehme Sicherheit mit. Jetzt habe ich genauere Vorstellung was ich machen/arbeiten möchte. (...) Ich kenne meine Rechte.“ – „Die Erfahrung von anderen Frauen ist eine gute Hilfe für mich.“ – „Ich kann stolz sein. (...) Ich weiß wo ich Informationen bekomme. Ich habe Strategien gegen Rassismus gelernt.“

Selbstkritik war uns dennoch wichtig. Deshalb nahmen wir die Anregungen der TN sehr ernst und versuchten gegen Projekt-Ende – trotz aller Skepsis im Bezug auf die Methode – mittels eines Fragenbogens die Nachhaltigkeit der WS-Reihen zu evaluieren. Der Rücklauf war leider sehr gering, die darin angegebenen Antworten aber durchwegs positiv.

Uns stellten sich die Fragen, inwieweit das auch als Zeichen dafür gewertet werden kann, dass insbesondere das Ziel eines kollektiven Prozesses nicht in dem Ausmaß erreicht wurde, wie wir es erhofft hatten, und ob es uns gelungen war, den ehemaligen TN tatsächlich die Bedeutung der SE zu vermitteln.

Die *Zusammenarbeit mit der w.B.* war für unser Vorhaben sinnvoll und hat die SE und unser Team wesentlich bereichert. Insbesondere ihre Kompetenzen in feministischen Theorien und ihre Erfahrung in wissenschaftlicher Arbeit sowie der kritische Zwischenbericht haben vieles in die Wege geleitet, in Frage gestellt und angeregt. Ihre Ausbildung als Supervisorin hat bei Rollenkonflikten im Team geholfen. Der Beginn der Zusammenarbeit war aber auch nicht einfach, aufgrund unterschiedlicher Erwartungen an die SE, unterschiedlicher Rollenverständnisse und aufgrund der räumlichen Distanz. Oft stellten wir uns die Frage, ob die aufgebrachte Zeit für Rollenklärungen auch tatsächlich in vertretbarer Relation mit den Ergebnissen und Erkenntnissen stand. Da die w.B. nicht laufend im Prozess involviert war, mussten viele Diskussionen, die bereits innerhalb der Teamsitzungen stattgefunden hatten, wiederholt und wieder und wieder diskutiert werden. Die Erwartung der w.B., dass immer das ganze Team bei Sitzungen (Auswertungswshops) anwesend sei, konnten wir aufgrund der geringen Personalressourcen nicht erfüllen. Die Zusammenarbeit war für uns aber eine ständige und wichtige Herausforderung, die zur Präzision des eigenen Vorhabens und zur Klärung vieler Fragen beitrug. Es wäre hilfreich gewesen, auch mit der w.B. am Beginn der Zusammenarbeit Grundsätze für diese zu formulieren.

Den ganzen SE-Prozess hindurch war auch der *Aspekt der Kommunikation* Gegenstand der Diskussion. Rückblickend soll nochmals hervorgehoben werden, dass das Gelingen einer antirassistischen SE auch wesentlich damit verbunden ist, in welcher Form – wem – was – kommuniziert wird. Die Berichterlegung muss in einer für alle Mitwirkenden und Beteiligten verständlichen Sprache erfolgen (Team, Multiplikatorinnen, TN, w.B.) und der Kommunikation von Ergebnissen an die TN muss genug Raum gegeben werden.

Die zusätzlichen *WS mit der externen Expertin*, an denen MitarbeiterInnen von *EQUALINUX*, *Ras Migras* und die w.B. teilnahmen, waren für die SE von *Ras Migras* sehr wichtig. In diesen WS wurden u.a. das Konzept der SE, die verschiedenen Rollen innerhalb der SE-Teams und der Koordinationsgruppe, internationale Erfahrungen im Zusammenhang mit E-Methoden und -Modellen im Kontext antirassistischer Bildung besprochen. Diese WS ermöglichten eine kritische Perspektive aus der Sicht einer erfahrenen Wissenschaftlerin mit Migrationshintergrund, die Reflexion des hohen Anspruchs von Empowerment in und durch SE und seine Bedeutung im Kontext der Gouvernementalität auf einer Metaebene.²

In diesem Erfahrungsbericht von *Ras Migras* wurde der Versuch unternommen, auch jene Selbstkritik, die uns während des gesamten Prozesses begleitete, hervorzuheben. Dank dieser E-Methode war es möglich, aus der Selbstkritik heraus, konstruktive Handlungsschritte und Perspektiven zu entwerfen, die ihre Spuren sichtbar hinterlassen haben.

Elisabeth Cepek-Neuhauser

- 1 SOFT steht für die englischen Begriffe Satisfactions, Opportunities, Faults und Threats. Vgl. Liebold 1998, QS 19, 21.
- 2 Vgl. den Artikel ‚Politische Bildung‘ von Birge Krondorfer in dieser Broschüre.

Equalinux-Selbstevaluation

Ein Leitfaden soll es werden – haben wir uns ursprünglich gedacht. Im Laufe der Arbeit wurde uns bewusst, dass eine vereinfachte, sprachliche Form der Wissensvermittlung und so ein Austausch über unsere Erfahrungen mit Selbstevaluation kaum bzw. nur auszugsweise möglich ist. Nichtsdestotrotz ist es uns ein Anliegen, unsere Erfahrungen zur Verfügung zu stellen und andere Projekte, bei allem Für und Wider, sowie Zweifeln, die wir auch hatten, zu motivieren, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

Equalinux ist eine LINUX-Bildungsmaßnahme für Migrantinnen im Rahmen von *open up*, einer EQUAL-Entwicklungspartnerschaft. (Siehe auch <http://no-racism.net/openup/equalinux>). Hierbei wurden Migrantinnen von Migrantinnen im Bereich LINUX-ECDL und LINUX-Administration geschult. Alle Teilnehmerinnen installierten im Zuge der Ausbildung einen Computer und administrierten dieses Gerät. Anwendungsprogramme wie OpenOffice wurden ebenso unterrichtet wie Internetapplikationen. Über die technischen Inhalte hinaus beobachteten die Teilnehmerinnen ihren eigenen Lernprozess und nahmen aktiv Einfluss auf die Lehrplan-Konzeptionierung. Eigene Einheiten für sozialpädagogischen Unterricht waren im Modulkonzept vorgesehen. Die Kursmaßnahme wurde in 2 Kursdurchlaufphasen mit jeweils 2 parallel stattfindenden Kursgruppen mit je 6 Monaten Laufzeit durchgeführt.

In der EntwicklungspartnerInnenschaft *open up* sollten laut Konzept die beiden Bildungsmodule *equalinux* und *Ras Migras* in Form einer externen Fremdevaluation evaluiert werden. Für *equalinux* stand am Beginn eine arbeitsmarktbezogene Bedarfsanalyse bezüglich migrantischer Linuxadministratorinnen. Die Evaluation war als quantitative Studie geplant, jedoch entwickelten sich Bedürfnisse und Fragestellungen an das Projekt, die sich einer quantitativen Erhebung entzogen. Ein Beispiel dafür ist die Evaluation des Lernfortschritts der Teilnehmerinnen sowie die persönliche Entwicklung (self/empowerment) der Teilnehmerinnen.

Diese Entwicklungen sind für die Trainerinnen, die intensiv mit den TN arbeiten, am ehesten festzustellen. Aber wie können diese Beobachtungen abstrahiert und verallgemeinert dem Projekt wieder zu Gute kommen? Es wurde eine **wissenschaftliche Begleiterin** gesucht, die half, unseren Prozess der Selbstevaluation zu strukturieren. Bei der Entscheidung, welche Person als wissenschaftliche Begleiterin in Frage kam, standen Migrationshintergrund sowie Erfahrung mit Frauenprojekten als Auswahlkriterien im Vordergrund.

Die strukturell vorgegebene Evaluation hieß es im Laufe der Projektzeit an unsere Bedürfnisse anzupassen. Daher wurde das Modell der externen Fremdevaluation zu einem **partizipativen internen Fremdevaluations-Modell** adaptiert. Der Weg dorthin war weder einfach noch eben. Um ein **Evaluationsergebnis** zu haben, muss zu Beginn eine Frage, die überprüft werden soll, gestellt werden. Wir sind ein Team von 5 Personen, mit fünf verschiedenen Ideen und Motivationen, an der Selbstevaluation teilzunehmen bzw. Fragestellungen an die Selbstevaluation. Die Motivation an der Selbstevaluation teilzunehmen, ist für Trainerinnen, die ihre eigene Praxis reflektieren und professionalisieren wollen, eine andere als für

die Person, die für den technischen Support verantwortlich ist, der es in erster Linie um die Frage nach einfachen technischen Lösungsansätzen geht.

Die **Entscheidung**, worum es in der Selbstevaluation gehen sollte, konnte nur schwer getroffen werden. So wurden die Ziele im Laufe der Evaluation geändert und nicht für alle Beteiligten im gleichen Maße als verbindlich gesehen. Allgemeine Beschlüsse konnten einfacher getroffen werden. So stand von Anfang an fest, dass die Selbstevaluation **methodisch qualitativ** arbeiten soll. Um ein Selbstevaluationsziel zu erreichen, ist es jedoch nötig, dass sich alle Beteiligten freiwillig mit dem Ziel der Evaluation identifizieren. Die Interessensbekundung innerhalb des Teams einzuholen, stellte kein Problem dar, die Frage nach den zeitlichen Ressourcen im Gegensatz dazu schon. Die Ideen, was wir uns alles genau ansehen könnten, nahmen bei Teamsitzungen kein Ende. Jedoch musste alles, was an Daten erhoben wurde, in Anschluss auch ausgewertet und analysiert werden. Die von uns entwickelten Ziele mussten wir auf ihre **Machbarkeit hin überprüfen**. Kriterien für Machbarkeit sind finanzieller sowie zeitlicher Aufwand. Die Anzahl an Stunden, die für die Selbstevaluation aufgewendet werden, muss in einem ausgewogenen Verhältnis zu der Zeit für die Ausführung des Gesamt-Projektes stehen.

Die Frage nach den Selbstevaluationszielen beschäftigte uns ein ganze Weile. An Hand der Aufgabe, sich als Team auf Evaluationsziele festzulegen, wurden Rollenverteilungen, Funktionen und Teamstrukturen reflektiert und hinterfragt. Eine Besonderheit unserer Selbstevaluation stellt die Tatsache dar, dass es uns als Team erst seit dem Start von *equalinux* gab. Die Idee des Moduls wurde nicht vom Team sondern vom Koordinator allein entwickelt. Es kann festgestellt werden, dass Selbstevaluation auch in Teamkonstellationen Anwendung finden kann, in denen sich die einzelnen AkteurInnen noch nicht lange kennen. Um sich Feedback (Rückmeldungen) im Team geben zu können und das eigene Handeln gemeinsam zu reflektieren, ist ein gewisses **Vertrauen** untereinander von Bedeutung. Dieses war von Haus aus nicht gegeben – wieso auch. Die eigene Arbeit mit anderen Personen zu diskutieren und infrage stellen zu lassen, ist keine Selbstverständlichkeit. Die Teamkolleginnen stellen in gewisser Hinsicht eine Konkurrenz dar, und es entstand das Gefühl, die eigene Arbeit rechtfertigen zu müssen. Durch die Tatsache, dass alle Arbeitsbereiche besprochen wurden und so eine Transparenz darüber, was bei den anderen gut oder schlecht läuft, hergestellt wurde, kam auch mit der Zeit das Vertrauen zustande, sich mit kritischen, nicht so einfachen Situationen an das Team wenden zu können, und sich gemeinsam Handlungsmöglichkeiten zu überlegen.

Was bedeutet die Rolle der **Leitung**? Leitung gab es sowohl innerhalb unseres Teams als auch gegenüber den Teilnehmerinnen. Auf Grund struktureller Gegebenheiten obliegt die Leitung des Moduls dem Modulkoordinator. Von ihm wurde das Modul nach Außen repräsentiert und auch innerhalb der EntwicklungspartnerInnenschaft vertreten. Gegenüber den Teilnehmerinnen wurde das Modul von den Trainerinnen repräsentiert, sie waren erste und konkrete Anlaufstelle für lehrgangsspezifische Fragen.



Wie die Leitungsfunktion im Kurs wahrgenommen werden soll, welche Ansprüche an die Trainerinnen gestellt werden und welche Ansprüche eine Trainerin selbst an sich hat, stellt einen zentralen Fragenkomplex für die Trainerinnen dar. Für uns steht partizipatives, eigenständiges Lernen im Gegensatz zu gesteuertem Lernen. Die Teilnehmerinnen der Kursmaßnahme sind erwachsene Frauen, die sich freiwillig zu dem Kurs entschieden haben. Die Rolle der Trainerin sollte demnach eine begleitende sein. Jedoch wurde Leiten und Vorgeben von Bedingungen/Inhalten von Seiten der Teilnehmerinnen stark eingefordert. Im Zuge der Selbstevaluation wurde ein Workshop für die Trainerinnen organisiert, in dem sie die Rolle der Leitung in Bezug auf praktische Umsetzung reflektieren konnten.

Die Ansprüche, die wir an die Selbstevaluation stellten, waren sehr hoch. Die Selbstevaluation sollte unserer Auffassung nach alle am Prozess **beteiligten Personen**, Teilnehmerinnen, Trainerinnen, den technischen Support und den Modulkordinator umfassen. Strukturell ist es jedoch so, dass die Teilnehmerinnen im Laufe der Ausbildung keinen Kontakt zur Modulkoordination und nur sehr bedingten zum technischen Support hatten.

Die **antirassistische Konzeption** einer Selbstevaluation verlangt u.a., dass paternalistische Verhaltensweisen hintangestellt werden und dass rassistisch diskriminierte Personen die Selbstevaluation gleichberechtigt mitgestalten. Soweit der antidiskriminatorische common sense. Die Praxis der antirassistischen Selbstevaluation hat jedoch gezeigt, dass dieser common sense in dieser Schlichtheit nicht haltbar ist. Die Teilnehmerinnen haben artikuliert, dass sie die Kurszeit lieber mit (insb. technischen) Kursinhalten verbringen wollen, als mit Selbstevaluation. In der ersten Phase schien die Einbeziehung der Teilnehmerinnen in die Selbstevaluation zu scheitern bzw. ins Gegenteil umzuschlagen: Es wurde von den Trainerinnen immer mehr als bevormundender Akt empfunden, die Teilnehmerinnen mit Selbstevaluierungssagenden zu konfrontieren und damit den Teilnehmerinnen die Selbstevaluation zu oktroyieren.

Eine Analyse der Interessenslage gegenüber der Selbstevaluation brachte zu Tage, dass die Trainerinnen ein wesentlich größeres Interesse an der Selbstevaluation hatten als die Teilnehmerinnen, denn die Selbstevaluation war letztlich auf die Verbesserung der Kurspraxis und der Fähigkeiten der Trainerinnen ausgerichtet. Daran hatten die Teilnehmerinnen höchstens ein indirektes Interesse. Die Trainerinnen machten ihre Sache aus der Sicht der Teilnehmerinnen sehr gut bzw. hatten die meisten Teilnehmerinnen auch keine Vergleichsmöglichkeit. Die meisten Teilnehmerinnen hatten in ihren Herkunftsländern nur ein mittleres Schulbildungsniveau erreicht. Manche hatten überhaupt nur Grundschulabschluss. Nur wenige hatten eine höhere Schule oder gar eine Universität besucht. Vor diesem Hintergrund fehlte es den Teilnehmerinnen schlicht an Erfahrung und Vergleichswerten in Bildungsangeboten.

Dazu kommt, dass der Sozialisationshintergrund vieler Teilnehmerinnen aus Sicht der Trainerinnen ein patriarchaler war, in dem die Mädchen und Frauen nicht in Richtung Kritikfähigkeit sondern in Richtung Dankbarkeit gegenüber dem Bildungssystem diszipliniert

wurden. Kritik wäre – so die in der Selbstevaluation diskutierte Vermutung des Teams – im Verständnis dieser Teilnehmerinnen ein ungeheurer Affront gewesen und hätte von Unverschämtheit und Undankbarkeit gezeugt. Nur eine kleine Minderheit unter den Teilnehmerinnen hatten eine emanzipatorische Grundhaltung und Kritikfähigkeit in den Kurs mitgebracht. Von den meisten Teilnehmerinnen wurde die kostenlose Computerausbildung hingegen angenommen wie ein Sonderangebot. Mit Hilfe von **Fragebögen** wollten wir Motivation und Lernfortschritt der Teilnehmerinnen erheben. Diese Fragebögen wurden in der ersten Phase von den Teilnehmerinnen genutzt, um sich in aller Ehrlichkeit bedanken zu können. Damit reproduzierte aber auch die Selbstevaluation die untergeordnete Rolle der Teilnehmerinnen (stets ausgenommen jene kleine Minderheit, die bereits mit emanzipatorischem Hintergrund in den Kurs gekommen war).

Der Rücklauf der ausgefüllten Fragebögen gestaltete sich nicht unbedingt einfach. Wir griffen zu der Methode, Evaluationsfragen an EDV-Tests anzuschließen. So wurden die Fragebögen nicht mit nach Hause genommen, sondern im Unterricht ausgefüllt. Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass offene Fragestellungen wie: „Ich habe den Unterricht empfunden“ als eine Lobpreisung an die Trainerinnen verwendet wurden. Kritische Beiträge den Trainerinnen als auch dem Modul gegenüber konnten über die schriftliche Form nicht erhoben werden.

Das Team wollte sich nicht mit dem Status quo zufrieden geben. Vielmehr wurde die Steigerung der Kritikfähigkeit der Teilnehmerinnen zu einem prominenten Vermittlungsziel, um das die Diskussionen in den Team-Selbstevaluations-Sitzungen immer wieder kreisten. Überdies hatte auch das Eigeninteresse der Trainerinnen an einem feedback nicht abgenommen. Die Folge dieses diagnostizierten Zwiespalts bezüglich der Kritikfähigkeit war, dass Datenerhebungsmethoden und -instrumente für die Selbstevaluation gegenüber den Teilnehmerinnen nicht konsequent und regelmäßig eingesetzt wurden. Vielmehr ergab sich eine Form, die rückblickend vielleicht am treffendsten als Selbstevaluationsguerilla bezeichnet werden kann. Bestimmte Datenerhebungsmethoden und -instrumente wurden tendenziell nur einmal oder wenige Male eingesetzt, um immer wieder punktuelle Rückmeldungen von den Teilnehmerinnen zu erhalten, ohne sofort an ihrem Widerstand oder den üblichen Danksagungen zu scheitern. Nach dem ‚trial and error‘-Verfahren wurde die Methodensuche sehr breit und prozessorientiert angelegt.

So nahm das Team schließlich die Idee der wissenschaftlichen Begleiterin auf, die Fragestellungen in Richtung indirekter Abfragen der Kritik und des feedbacks zu verändern. Anstatt zu fragen: ‚Was findest Du am Kurs gut, was findest Du nicht so gut?‘ wurde nun gefragt: ‚Warum würdest Du Deiner Freundin den Kurs empfehlen bzw. abraten?‘ Bezüglich Veränderungen und Lernfortschritt wurden nicht mehr die Teilnehmerinnen direkt angesprochen, sondern sie wurden gefragt, welche Veränderungen und Lernfortschritte sie bei den anderen Teilnehmerinnen bemerken. Mit diesen indirekten Frageformen wurde erreicht, dass die sozialisationsbedingten



Blockaden umgangen wurden. Die Teilnehmerinnen begannen, unter sich und in ihrem sozialen Umfeld über den Kurs zu reden. Langsam steigerte sich die Fähigkeit in der Gruppen, zu artikulieren, was im Kurs besser und was schlechter lief und was die Trainerinnen vielleicht noch berücksichtigen könnten. Für die Teilnehmerinnen wurde wiederum sichtbar, dass sie Einfluss auf den Kurs nehmen konnten und die Trainerinnen auf das eingingen, was ihnen als feedback gegeben wurde. Mit der Zeit entwickelte sich solchermaßen bei den Teilnehmerinnen deutlich mehr Kritikfähigkeit, als am Beginn des Kurses zu erwarten gewesen wäre. Die Teilnehmerinnen haben sich getraut zu reden und zu Themen Stellung zu nehmen, zu denen sie am Anfang des Kurses noch geschwiegen hatten.

Im Rahmen der Selbstevaluierung von *equalinux* mussten wir aber nicht nur Methoden zur Steigerung der Kritikfähigkeit bei den Teilnehmerinnen entwickeln. Auch im Team stellte sich bald heraus, dass standardisierte Fragebögen für die Trainerinnen zu rigide waren, um das zu erfassen, was den Trainerinnen wichtig war. Außerdem war die Zeit für die Selbstevaluierung knapp bemessen, weshalb wir eine an unsere Bedürfnisse angepasste Methode, entwickelt haben: das **Ghostwriting**. Hierbei wird von den Trainerinnen mündlich am Beginn der wöchentlichen Teamsitzung über die Ereignisse im Kurs in der vergangenen Woche berichtet und von einer Person möglichst wortgetreu die Reflexion über die Unterrichtseinheiten mitgeschrieben. Der/die GhostwriterIn hält sich im Hintergrund und ist rein für die Verschriftlichung verantwortlich. Der Redefluss soll nicht unterbrochen werden und die Erzählerin möglichst wenig durch äussere Einflüsse gestört werden. Beim Ghostwriting passieren also mehrere Dinge gleichzeitig: Erstens reflektiert und resümiert die Trainerin die vergangenen Erfolge und Misserfolge für sich. Zweitens wird das gesamte Team über die Vorgänge in den verschiedenen Unterrichtseinheiten informiert. Drittens wird der Bericht verschriftlicht, was die Trainerinnen vom Berichtschreiben oder Fragebogenausfüllen entlastet. Durch die Verschriftlichung wurden die Daten nachvollziehbar und digitalisiert und konnten so (zusammen mit anderen gesammelte Materialien) in regelmäßigen Abständen gemeinsam mit der internen Fremdevaluatorin nachgelesen und anhand verschiedener Kriterien rund um die Verbesserung der Kurspraxis (Programm, Gestaltung, Vermittlung) ausgewertet werden, was wiederum zu Diskussionen und neuen Problemlösungen geführt hat. Aus dieser spiralförmigen Reflexionspraxis ergeben sich immer wieder Möglichkeiten der kontrollierten Intervention in den Kursablauf, wobei zur Kontrolle immer wieder auch die Einstellungen der Teilnehmerinnen zum Kurs erhoben werden. Das ghostwriting stellte jenen methodischen Strang der Selbstevaluierung dar, der konsequent über die gesamte Kurslaufzeit durchgehalten wurde und der damit zum zentralen Angelpunkt für die Teamselbstevaluierung wurde.

An der Entwicklung von Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden konnten, arbeiteten wir sehr lange. Es wurden viele Übungen getestet, die in Workshops in der Bildung von Erwachsenen mit Mehrheits hintergrund eingesetzt werden. Ein Problem stellte in vielen Fällen die Fixierung dieser Methoden auf sprachlichen Ausdruck dar.

Damit wird eine hohe sprachliche Kompetenz in der Mehrheitsprache Deutsch vorausgesetzt, die bei unseren Teilnehmerinnen nicht unbedingt vorhanden war. Weiters sollten die Methoden einen sichtbaren Nutzen für die Teilnehmerinnen haben und nicht als Pflichterfüllung gesehen werden. So wurde ein **Stimmungsbarometer** eingesetzt. Hier wird täglich in einer Skala ein personenbezogenes Symbol angebracht. Es können Entwicklungen über einen längeren Zeitraum verfolgt werden. Weiters wurde ein **Fähigkeitenplakat** von den Teilnehmerinnen erstellt. Hier wurde von Seiten der Trainerinnen mit Satzkonstruktionen versucht, den sprachlichen Barrieren entgegenzuwirken. Folgende (Vor-)Formulierungen wurden den Teilnehmerinnen zur Verfügung gestellt:

Ich kann ...

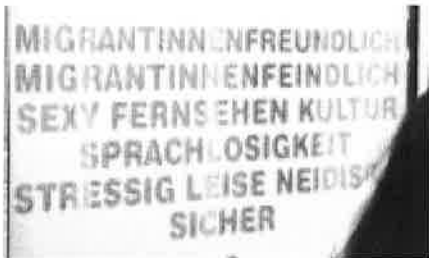
Ich kann am besten ...

Ich hab das noch nicht ausprobiert, aber ich denke, ich kann ...

Das Fähigkeitenplakat wurde laufend ergänzt. Auf diesem Plakat wurde sichtbar, in welche Richtungen die Teilnehmerinnen ihre Kompetenzen entwickelt haben und wie sie diese Kompetenzen selbst bezeichnen.

Die **Ergebnisse** der Selbstevaluierung sind für alle Beteiligten andere. Als ein wichtiges gemeinsames Ziel kann der Weg bis jetzt gesehen werden. Dies kann an verschiedenen Interessenslagen festgemacht werden. Den Teilnehmerinnen lag daran, ihre eigene Situation am Arbeitsmarkt zu verbessern und nicht ihre Situation im Kurs. Im Vergleich mit den realen Lebenssituationen der Teilnehmerinnen war für sie am Kurs kein Änderungsbedarf. Eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Kurs wurde als Belastung wahrgenommen. Für die Trainerinnen war die Selbstevaluierung jener Zeitraum, um den Prozess im Kurs zu reflektieren und sich der Teamöffentlichkeit ebenso wie den Teilnehmerinnen zu stellen, auf den Prozess nochmal zurückzugreifen und diesen von unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, wodurch auch Kritik und kontrollierte Veränderung möglich wurden. Die Formalisierung der Selbstevaluierung im Team hat einen persönlichen und zeitlichen Druck auf die Trainerinnen erzeugt. Denn der Umstand, dass die anderen Teammitglieder nicht im Kurs dabei waren, in Verbindung mit der dadurch entstehenden Notwendigkeit, das Kursgeschehen via Erzählung transparent zu machen, erzeugt einen Druck zur Rationalisierung des Kursgeschehens in Verbindung mit einem zusätzlichen Rechtfertigungsdruck. Durch unsere Methoden (Ghostwriting) wurde dieser Druck wieder etwas zurückgenommen.

Die Selbstevaluierung hat ergeben, dass sich die Kursgeschwindigkeit eher an den Langsamen ausrichtet, was zu Ausfällen und Fehlstunden bei den Teilnehmerinnen mit mehr Vorqualifikation führte. Bei der zweiten Kursdurchlaufphase wurden daher die beiden Parallelgruppen viel konsequenter nach dem EDV-Vorwissen der Teilnehmerinnen eingeteilt. Aus unserer Sicht hat es sich gelohnt, das EDV-Vorwissen zum Hauptkriterium der Gruppenteilung zu machen, weil dadurch die ‚drop-out‘-Rate gesenkt werden konnte. Bei der ersten Einteilung der Parallelgruppen hatten im Sinne der Selbstbestimmung auch praktische Erwägungen der Teilnehmerinnen (Zeitein-



teilung, Kinderbetreuung) eine große Rolle gespielt.

Ein weiteres Ergebnis der Selbstevaluierung bezieht sich auf das Gesamtkonzept von *equalinux* und dessen Mängel: Wenn wir wieder eine Computerschulung konzipieren, um gegen Rassismen am Arbeitsmarkt zu wirken, dann würden wir wieder LINUX als Vermittlungsinhalt wählen, den Kurs nur für Frauen anbieten, die Kursgestaltung speziell auf die Zielgruppe Migrantinnen abstimmen, Migrantinnen als Trainerinnen anstellen, sozialpädagogische Einheiten anbieten und eine Selbstevaluierung durchführen. Zusätzlich würden wir einen eigenen offenen Computerraum einrichten, die migrantischen Selbstorganisationen stärker einbeziehen und den Kurs verlängern.

Ein von einer Systemadministratorin betreuter Computerraum könnte im Gegensatz zu einem angemieteten Kursraum nicht nur von den TeilnehmerInnen selbst benutzt werden. Vielmehr könnten die TeilnehmerInnen auch ihr soziales Umfeld mit einbeziehen. Dadurch kann die Rolle der KursteilnehmerInnen als Wissende und Wissen Weitergebende in ihrem sozialen Umfeld gestärkt werden. Der offene Computerraum sollte auch nach dem Kursende weiter benutzbar sein und wäre daher im Rahmen von Folgeprojekten weiter zu bewirtschaften, was angesichts der Nachfrage nach Computerschulungsräumen kein Problem sein sollte. Außerdem müssten im offenen Computerraum auch ältere Geräte zur Verfügung stehen, die ‚gefahrlos‘ zerlegt und wieder zusammengebaut bzw. TeilnehmerInnen für das Üben zu Hause mitgegeben werden können, falls sie sich keinen Computer leisten können.

Im Vorfeld der Akquisition der KursteilnehmerInnen wäre für eine intensive Auseinandersetzung mit den Selbstorganisationen der MigrantInnen zu sorgen. Die Organisationen der MigrantInnen haben zwar bei *equalinux* den Wert für ihre individuellen Mitglieder durchaus erkannt. Aber als Organisationen, die indirekt vom vermittelten Wissen profitieren könnten, haben sie sich nicht erkannt. In Verbindung mit dem offenen Computerraum sollte ermöglicht werden, dass Selbstorganisationen sich um die Weitergabe des Wissens intern kümmern.

Es hat sich gezeigt, dass auch eine Trennung nach Leistungsgruppen nicht dazu führt, dass die Lerngeschwindigkeit der TeilnehmerInnen soweit gesteigert werden kann, dass sie in nur 6 Monaten bis zum Bereich der Serveradministration vorstoßen. 3 Monate benötigt allein die Vermittlung von Grundlagen und den wichtigsten Anwendungen (office). 3 weitere Monate werden benötigt für speziellere Anwendungen und Client-Administration. Eine Verdichtung der Kurszeit kann angesichts der vielfältigen sozialen Probleme der KursteilnehmerInnen nicht empfohlen werden. Ein Kurs, der mehr als 2 volle Tage pro Woche in Anspruch nimmt, würde zu einer wesentlich höheren ‚drop-out‘-Rate führen. Für die Ausbildung zur Serveradministration (für lokale Netzwerke), die auch für Kleinbetriebe und NGOs immer wichtiger wird, wären weitere 2 bis 3 Monate zu veranschlagen. Eine Vermittlung von Techniken der Leitung von Ausbildungsgruppen (Trainerin) kann erst auf dem Wissen aufgebaut werden, das in einem 8-9-monatigen Kurs mit 2 Kurstagen pro Woche erworben wurde und würde weitere 2-3 Monate dauern. In dieser

Phase könnten auch alle TeilnehmerInnen Praktika absolvieren, für die ihnen davor noch die Kompetenz fehlt. Weiterführend könnte eine Ausbildung im Bereich Webserver bzw. Datenbank angeboten werden.

Petra Pokorny, Andreas Görg
(mit intensivem Feedback von Esin Akkaya,
Petja Dimitrova und Borjana Ventzislavova)

Frauenmigration und Arbeit: politische und berufliche Orientierung

1. Einleitung

Das Rahmencurriculum *Frauenmigration und Arbeit: politische und berufliche Orientierung* wurde unter Berücksichtigung von Bedarf und Lebenssituation der ausgewählten Zielgruppe sowie der arbeitsmarktpolitischen Situation und der Entwicklung im Bereich der Migrations- und der sogenannten Integrationspolitik in Österreich entwickelt. Grundlage für die Curriculumentwicklung waren sowohl die 10-jährige Erfahrung von *maiz* in der politischen Bildungsarbeit von und mit Migrantinnen als auch eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit dem Themenkreis Bildung und Migration.

Wir entschieden uns für die Entwicklung eines Rahmencurriculums, um im Gegensatz zu klassischen Curricula, ein Produkt anzubieten, das veränderbar und vielfältig anwendbar ist. Unsere Absicht ist, grundsätzliche Prinzipien zu definieren und mittels Handreichungen für KursleiterInnen, Wege der Realisierung anzudenken. Das vorliegende Rahmencurriculum bietet Richtlinien zur Gestaltung eines Lernprozesses im Bereich politischer und beruflicher Orientierung für Migrantinnen in Österreich (und im weitesten Sinn in der EU). Seine Umsetzung soll daher als ein Prozess entfaltet werden, der Revision, Aktualisierung und Adaptierung ermöglicht.

Das Rahmencurriculum ist Ergebnis eines Projektes, das im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft *open up – Empowerment gegen Rassismen am Arbeitsmarkt* (Equal-Projektreihe *Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsplatz*) durchgeführt wurde. Es wurde anhand von zwei durchgeführten Kursmaßnahmen erprobt, evaluiert und adaptiert. Motivation und Anlass für die Realisierung dieses Projektes und folglich für die Entwicklung des Curriculums entstehen aus der Erkenntnis der Notwendigkeit von Konzeptionalisierung und Gestaltung arbeitsmarktpolitischer Bildungsmaßnahmen, die es Migrantinnen ermöglichen, sich als Protagonistinnen in einen Lernprozess zu involvieren. Es ging darum, den Rahmen und grundsätzliche Prinzipien eines Prozesses zu bestimmen, der keine Verstärkung der Position der Benachteiligung/Betroffenheit bedeuten würde, und der Migrantinnen keine passive Rolle zuschreibt oder sie in eine Position der Ohnmacht gegenüber Diskriminierung und Rassismus am Arbeitsmarkt versetzt. Die Entwicklung dieses Curriculums steht im Zusammenhang mit der Überzeugung, dass arbeitsmarktpolitische Bildungsmaßnahmen Bewusstseinsprozesse in Gang bringen sollen, welche den Kursteilnehmerinnen ermöglichen, Formen und Perspektiven der Handlung als Subjekte in der Gesellschaft zu erforschen und zu verwirklichen. Diese differenzierte Betrachtung des Subjekts des Lernens in arbeitsmarktpolitischen Bildungsprozessen setzt die Annahme voraus, dass arbeitsmarktpolitische Entwicklungen nicht ‚akzeptiert‘ werden müssen, was eine Anpassung der Migrantinnen an die Bedingungen bedeuten würde, dass diese vielmehr im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung betrachtet und hinterfragt werden sollen, um letztendlich gemeinsam mit den Lernenden einen Raum zu schaffen, in dem die Entwicklung von Strategien zur Veränderung der eigenen Situation aber auch der allgemeinen arbeitsmarktpolitischen Situation stattfinden kann.

2. Zielgruppe und Ziele des Rahmencurriculums

Das Rahmencurriculum richtet sich an EntscheidungsträgerInnen in Erwachsenenbildungsorganisationen und -einrichtungen sowie TrainerInnen im Bereich der Berufsorientierung für Migrantinnen.

Durch die Veröffentlichung dieses Rahmencurriculums beabsichtigen wir dieser Zielgruppe folgendes anzubieten:

- Anregungen für einen politisierenden Unterricht im Einklang mit Ansätzen des politischen Antirassismus und der feministischen Bildungsarbeit;
- Orientierung und konzeptionelle Basis für die Planung, Vorbereitung und Gestaltung von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Migrantinnen.

3. Zielgruppe und Ziele des Kurses

3.1. Zielgruppe

Die Maßnahme richtet sich an arbeitssuchende und arbeitslose Migrantinnen (auch jene, die eine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen), anerkannte Flüchtlinge und Asylwerberinnen. Neben dem formellen Zugang zum Arbeitsmarkt bilden Kenntnisse der deutschen Sprache eine wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme am Kurs. Mindest erforderlich ist in dieser Hinsicht, dass die Teilnehmerinnen fähig sein sollten, in Situationen des Alltagslebens und der Berufswelt kommunizieren zu können (entsprechend dem Niveau des österreichischen Sprachdiploms *Zertifikat Deutsch*).

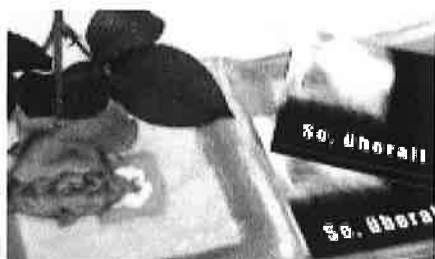
3.2. Fragen zur Zielgruppe

Für die Vorbereitung und für die konkrete Gestaltung der Maßnahme – hinsichtlich Inhalt und methodologischer Umsetzung – ist es hilfreich, Informationen über die Teilnehmerinnen zu gewinnen. Diese Informationen beziehen sich auf sozio-kulturelle und ökonomische Voraussetzungen: Alter, Vorkenntnisse in anderen Sprachen, schulische Erfahrung und Lernhintergrund (welche Art von Unterricht kennen sie), Motivation für den Besuch des Kurses (ob der Besuch verpflichtend oder freiwillig ist), Erwartungen an den Kurs, Bewusstsein über eigene Bedürfnisse, bisherige Ausbildungen und zukünftige Vorstellungen, Arbeitserfahrungen (sowohl im Herkunftsland als auch in Österreich) usw.

3.3. Ziele

3.3.1. Globale Ziele

- auf **individueller Ebene**: eine für die Teilnehmerinnen sinnvolle Veränderung ihres Arbeits- und/oder Lebensalltags – im Sinne einer Selbsteinschätzung der eigenen Arbeits- und Lebensziele und deren Vereinbarkeit mit den offenen Möglichkeiten, wie Erwerbstätigkeit und Ausbildung;
- auf **kollektiver Ebene**: Entwicklung von Strategien, Methoden und Praktiken im Sinn von Empowerment, um der benachteiligten Situation von Migrantinnen am Österreichischen/EU Arbeitsmarkt zu begegnen und diese zu verändern.



3.3.2. Spezifische Ziele

- Sozio-politische Ziele:
- Die Teilnehmerinnen sollen sich mit Formen der Diskriminierung und des Rassismus (insbesondere am Arbeitsmarkt) auseinandersetzen, um Strategien zur Veränderung der Benachteiligungs- und Ausgrenzungsstrukturen zu entwickeln, bzw. sich über eigene bereits vorhandenen Strategien bewusst werden, um diese Strategien zu erweitern, zu verändern und zu adaptieren und in beruflichen Situationen anzuwenden.
- Inhaltliche Auseinandersetzung mit gesetzlichen Regelungen, die explizit Migrantinnen betreffen – Ausländerbeschäftigungsgesetz (AuslBG) und Fremdenrecht (FrG) – soll die Teilnehmerinnen in die Lage versetzen, rassistische Strukturen und Grundzüge dieser Regelungen zu erkennen, eine kritische Auseinandersetzung mit Entstehung und Auswirkungen der Gesetzlage zu führen und Möglichkeiten der Veränderung zu sehen.
- Die Teilnehmerinnen sollen befähigt werden, aus einer frauenspezifischen Perspektive und anhand einer Auseinandersetzung mit der sozialen Aufteilung der Arbeit sowie mit den unterschiedlichen Arbeitsformen über ihre Situationen zu reflektieren und eine diesbezügliche Perspektive der Veränderung zu entwerfen.
- Durch die Aufwertung und Anerkennung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen sollen die Teilnehmerinnen im Rahmen der Maßnahme einen Prozess der Stärkung des Selbstbewusstseins mitgestalten.
- Durch die Bearbeitung von Informationen über die Tätigkeiten und Angebote der bestehenden Interessensvertretungen von ArbeitnehmerInnen in Österreich sollen die Teilnehmerinnen in der Lage sein, Serviceangebote dieser Institutionen selbständig in Anspruch zu nehmen.
- Durch Vermittlung, Aneignung und Verarbeitung von Informationen über Berufsmöglichkeiten, Berufsausbildungen und Fortbildungen in Österreich (insbesondere in der Region) sollen die Teilnehmerinnen in der Lage sein, Informationen selbstständig zu erwerben und sich in den jeweiligen Berufs- und oder Bildungsfeldern zu orientieren.
- Berufsorientierende Ziele:
- Die Teilnehmerinnen sollen die kommunikativen Erfordernisse im Kontext der Arbeitssuche bewältigen lernen.
- Die Teilnehmerinnen sollen sich der eigenen Stärken und Ressourcen bewusst werden.
- Die Teilnehmerinnen sollen mit Fachvokabular aus den Bereichen Arbeitsrecht, Fremdenrecht und Ausländerbeschäftigungsgesetz vertraut werden bzw. dieses in Nachschlagewerken suchen können.
- Die Teilnehmerinnen sollen befähigt werden, sich bei der Arbeitssuche unterschiedlicher Werkzeuge zu bedienen.
- Die Teilnehmerinnen sollen in der Lage sein, Bewerbungsunterlagen selbstständig zusammenzustellen, Termine telefonisch zu vereinbaren, Vorstellungsgespräche selbstbewusst zu führen.

- Die Teilnehmerinnen sollen mit Modellen und Strukturen zur Verfassung von Bewerbungen vertraut werden.
- Die Teilnehmerinnen sollen befähigt werden, im Internet nach einer Arbeitsstelle zu suchen und sich via Internet zu bewerben.
- Die Teilnehmerinnen sollen Möglichkeiten der Fortbildung und Voraussetzungen zur Nostrifizierung ihrer erworbenen Ausbildungen kennen.
- Anhand der Absolvierung von Praktika und Schnuppertagen sollen die Teilnehmerinnen ein genaueres Bild von bestimmten Berufen, alltäglichen Situationen und Abläufen in den jeweiligen Berufsfeldern gewinnen.
- Durch die Vermittlung und Entwicklung von für die Zielgruppe geeigneten Lerntechniken und Lernstrategien¹ sollen die Teilnehmerinnen befähigt werden, insbesondere Verstehens- und Verarbeitungsstrategien im Umgang mit Texten und im Rahmen interkultureller und berufsbezogener Kommunikation anzuwenden.

4. Lehrinhalte

Der Inhalt des Kurses *Frauenmigration und Arbeit* wird in zwei Blöcke aufgeteilt: in **politische** und **berufliche Orientierung**.²

4.1. Politische Orientierung

4.1.1. Arbeit

- Die Bedeutung von Arbeit (Erwerbsarbeit und Reproduktionsarbeit) für die Teilnehmerinnen als Frauen und Migrantinnen in der österreichischen Gesellschaft und in den ursprünglichen Ländern/Gesellschaften;
- Definitionen von Arbeit;
- Formen der Arbeit unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt (Prekarisierung und Flexibilisierung der Arbeit, atypische Arbeitsverhältnisse, Migrantinnen in der Hausarbeit, in der Sexarbeit, Telearbeit usw.);
- Arbeitsrechte: rechtliche Grundlagen des Arbeits- und Berufsvollzugs (Sozialversicherung, Entgelt für die Arbeit, Kollektivverträge, Arbeitslosengeld, Notstandhilfe, Karenzurlaub, usw.)

4.1.2. Rassismus

In diesem Abschnitt werden die Themen Diskriminierung und Rassismus am Arbeitsplatz und Arbeitsmarkt sowie Strategien im Umgang mit diesen bzw. zu deren Abbau behandelt:

- Erfahrung von Rassismus: Lektüre, Diskussionen, Reflexionen über Berichte von Dritten; Auseinandersetzung ausgehend von eigenen Erfahrungen;
- Identifizieren und Bewusstwerden über Strategien: Erkenntnis bzgl. bereits vorhandener und angewandter Strategien;
- Erweiterung, Austausch, Entwicklung von Strategien;
- Reflexion über die eigene Situation in einem kontextualisierten Prozess (vom Individuum zum Kollektiven);
- Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Kontext von gesellschaftlichen Strukturen und sozialem Umfeld;



ich	kaufen	musste	will	soll	darf
du	käufst	musst	willst	sollst	darfst
er/sie/es	kauft	musste	will	soll	darf
wir	kaufen	mussten	wollen	sollen	dürfen
ihr	kaufet	musst	willt	sollt	dürft
Sie	kaufen	mussten	wollen	sollen	dürfen

- Beratungseinrichtungen im Bereich Antirassismus und Informationsstellen.

4.1.3. Diskriminierung auf Grund des Geschlechts

In diesem Abschnitt werden Diskriminierungen auf Grund des Geschlechtes am Arbeitsplatz und Arbeitsmarkt, sowie Strategien im Umgang mit dieser Diskriminierung bzw. und zu deren Abbau behandelt:

- Geschlechtsspezifische Aspekte im Berufsleben;
- sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz;
- Mobbing;
- Identifizieren und Reflektieren über Strategien: Erkenntnis bzgl. bereits vorhandener und angewandter Strategien;
- Erweiterung, Austausch, Entwicklung von Strategien;
- Beratungseinrichtungen und Informationsstellen;
- Selbstverteidigung bei sexistischen Übergriffen (Angebot eines Workshops während der Kursmaßnahme).

4.1.4. Die gesetzlichen Vorbedingungen für die erwerbstätige Beschäftigung in Österreich

- AuslBG und FrG: Vermittlung von Informationen und kritische Auseinandersetzung mit Entstehung (inklusive der Rolle der Sozialpartner), Auswirkungen und Möglichkeiten der Veränderungen der Gesetzeslage;
- Beratungseinrichtungen und Informationsstellen.

4.1.5. Interessensvertretungen der ArbeitnehmerInnen in Österreich

- Die Strukturen der Interessensvertretungen für ArbeitnehmerInnen, deren Aufgaben, Funktionen und Angebote – Schwerpunkt: Migrantinnen als ArbeitnehmerInnen.

4.2. Berufsorientierung

4.2.1. Situationsanalyse und Zielentwicklung

- Persönliche Stärken und Ressourcen
- Selbst- und Fremdeinschätzung
- Interessen und Neigungen
- Prioritäten für die Berufsarbeit
- Berufliche Erfahrungen, bereits abgeschlossene Ausbildungen (Aufarbeitung der Vergangenheit)
- Fähigkeiten und Fertigkeiten erkennen
- Berufsfelder (Recherche)
- Berufliche Ziele und Möglichkeiten der Umsetzung (unter Berücksichtigung und Auseinandersetzung mit den strukturellen Grenzen, mit denen Migrantinnen am Arbeitsmarkt konfrontiert sind)
- Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Österreich (in der Region)

4.2.2. Jobfinding

- Entwicklung von Strategien bzgl. der Arbeitsplatzsuche
- Branchen, Firmen in der Region (Fortsetzung der Recherchearbeit)
- ‚Arbeitsplatzquellen‘ (AMS, Zeitungen, Internet usw.)

4.2.3. Bewerbung

- Bewerbungsunterlagen: Inhalt und Formen
- Telefonische Kontakte
- Lebenslauf: Inhalt und Formen
- ‚sich als Migrantin bewerben‘: Austausch, Erweiterung und Adaptierung von Strategien

4.2.4. Jobfinding und Bewerbung im Internet

- Benutzung von Suchmaschinen und selbstständige Suche im Netz
- Jobbörsen in Österreich
- Jobagenten
- Bewerbungsberatungen online
- E-Mail-Bewerbung

4.2.5. Anerkennung von Ausbildungen

Information und Beratung bei Fragen zur Anerkennung und Nostrifizierung von Ausbildungen der Herkunftsländer.

4.2.6. Praktikum

- Suche einer Praktikumsstelle und Bewerbung
- Begleitung während des Praktikums
- Reflexion und Austausch in der Gruppe

5. Methodische Grundsätze und Prinzipien

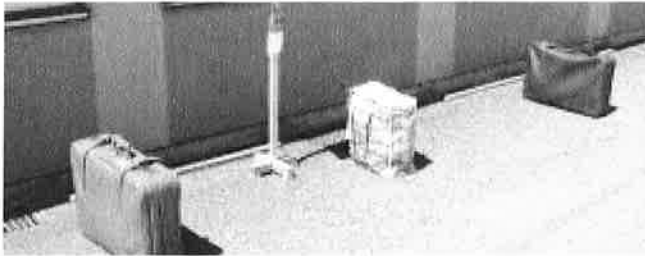
5.1. Unterrichtsmethodische Grundsätze

- Partizipativer Ansatz:

Zur Gewährleistung der Partizipation ist zu beachten, dass im Unterricht eine ausgewogene Auswahl verschiedener Sozialformen (Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzelarbeit usw.) und Handlungsmuster (Unterrichtsgespräche, Teilnehmerinnenreferate, Diskussionen, TrainerInnenvortrag, betreute Teilnehmerinnentätigkeiten, selbständige Teilnehmerinnentätigkeiten usw.) zum Tragen kommt. Es soll dadurch u.a. erreicht werden, dass ein großer Teil der TN sich unabhängig von Deutschkenntnissen äußert und aktiv den Lernprozess mitgestaltet.

- Interkultureller Ansatz:

Die Bearbeitung der Themen nach einem interkulturellen Ansatz ermöglicht das Ziehen von Vergleichen (Österreich/Herkunftsgesellschaft) und eine Reflexion über Unterschiede, Vorurteile und Klischees. Es wird den Trainerinnen jedoch empfohlen, eine Inversion der Diskriminierungsverhältnisse zu vermeiden, indem Migrantinnen, wie es im Rahmen von Diskursen um Interkulturalität oft stattfindet, aufgefordert werden, eine offene Haltung fremden Kulturen gegenüber zu entwickeln. Der interkulturelle Ansatz soll als intendierte Reflexion und Auseinandersetzung mit kulturellen Normen verstanden werden und nicht als Methode zur Förderung einer interkulturellen Kompetenz, die zur Harmonisierung zwischen Angehörigen von diskriminierten Minderheiten und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft führt.



■ Kommunikativer Ansatz:

Im Einklang mit dem kommunikativen Ansatz bildet die systematische Sprachreflexion, die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz, einen untergeordneten Bereich, der sich immer auf die kommunikativen Ziele beziehen soll. In diesem Rahmencurriculum wird die Erweiterung der Sprachkompetenz der Teilnehmerinnen als Befähigung zur Kommunikation (als soziales und kulturelles Handeln) betrachtet und soll daher in kommunikativer Form stattfinden.³ Außerdem ist durch die Moderation und Leitung der Trainerinnen ein von gegenseitigem Zuhören geprägtes Diskussionsklima in der Gruppe zu fördern.

■ Selbstständiges Lernen:

Selbstständiges Lernen kann durch das Angebot zur Auseinandersetzung mit individuellen Lernformen, Lernstrategien und Aneignungsweisen gefördert werden. Um diesen Prozess in der Gruppe zu gestalten, können Reflexionen und Diskussionen zu den verschiedenen Lerntypen und Lernstrategien, Übungen, Literaturempfehlungen, Links im Internet⁴, Tests usw. angeboten werden.

Entwicklung und Anwendung von individuellen Lernstrategien werden hier als Teil eines Prozesses der Stärkung von selbstbestimmtem Handeln der Teilnehmerinnen betrachtet. Selbstbestimmte Handlung steht hier erstens im Zusammenhang mit Forderungen nach gleichen Rechten und insbesondere nach dem Recht auf egalitäre politische Partizipation, d.h. nach dem Recht auf Mitsprache in politischen Entscheidungsprozessen. Zweitens bezieht sich der Begriff auf das Recht auf Entscheidungen betreffend der Lebensgestaltung in familiären, privaten und gesellschaftlichen Kontexten. Besonders Augenmerk wird hier auf das Loslösen aus Abhängigkeitsverhältnissen gelegt.

Selbstbestimmung wird in diesem Rahmencurriculum als ein handlungsleitendes Prinzip verstanden. Die Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, das Anbieten von Wahlmöglichkeiten, Mitsprache bei der Festlegung von Lernzielen und Methoden, egalitäre Kommunikationsformen usw. unterstützen den Lernprozess, der zur Selbstbestimmung führt.

5.2. Prinzipien

Die Unterrichtsmethoden sollen darüber hinaus von dem in der Maßnahme beteiligten Fachpersonal unter Berücksichtigung folgender Prinzipien bestimmt werden:

- Bildung ist immer politisch. Sie kann jedoch den *status quo* bestätigen oder ihn infrage stellen. Bildungsprozesse werden hier als realitätsverändernd verstanden.
- Sprache soll nicht nur als Kommunikationsmittel verstanden werden, sondern auch als Prozess der Konstruktion von Bedeutungen.
- Im Gegensatz zu einer Position, die lernende Migrantinnen als Personen einstuft, die an Orientierungs- und Informationsdefiziten leiden, werden wir in diesem Rahmencurriculum vom Prinzip

der Anerkennung, der Aufwertung und der Erweiterung des Wissens und der Kompetenzen der beteiligten Teilnehmerinnen geleitet.

- Der Lernprozess geschieht weder durch ausschließliche Vermittlung von Wissen und Informationen noch anhand von Trainingssettings, die das Ziel verfolgen, im Einklang mit dem Konzept der aktiven Arbeitsmarktpolitik, Arbeitslose für die Integration in den Arbeitsmarkt zu aktivieren und ihnen somit die Verantwortung für die Integration zu zuschreiben (Kocyba, 2004, 18). In unserem Curriculum orientieren wir uns an einem dialogischen Prinzip: Im Einklang mit den Ansätzen der ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ verstehen wir Dialog als ein Treffen zwischen der Reflexion und der Praxis von Subjekten, die sich an die Welt wenden, um sie zu verändern (Freire, 1973, 72). In einer antirassistischen Bildungsarbeit ist das Bewusstsein und die Reflexion über die gesellschaftliche Position der beteiligten Personen (Mehrheits- oder Minderheitsangehörige) konstituierender Teil des dialogischen Prozesses.
- Im Prozess der politischen Bildungsarbeit ist eine Spannung zwischen zwei Dimensionen zu erkennen: einerseits sollen die Kursteilnehmerinnen den Bildungsprozess ausgehend von ihrem spezifischen Wissen (ihren Geschichten, Erfahrungen, Kulturen) gestalten; andererseits sollen sie sich auch die Codes und Kulturen der dominanten Kreise aneignen. In einem kritischen Bildungsprozess geht es nicht um die Bevorzugung einer dieser Dimensionen, sondern um die Spannung zwischen beiden. Die Herausforderung an die Trainerinnen besteht darin, den Kursteilnehmerinnen zu ermöglichen, die verschiedenen Spannungen als solche zu erkennen und sie zu befähigen, damit umzugehen.
- Empowerment wird hier als politische Strategie verstanden, die das Ziel struktureller Transformation verfolgt. Dies impliziert eine Auffassung von Empowerment, wonach sowohl eine Transformation des Individuums als auch der gesellschaftlichen Verhältnisse, der sozialen und kulturellen Normen und der Beziehungen zwischen den Geschlechtern beabsichtigt wird (Guillemaut/Caixeta, 2004). Im Gegensatz zu einer Auffassung von Empowerment, die sich auf die Lösung der Problemsituation durch die Aktivierung von individuellen Potenzialen konzentriert (Bröckling, 2004), betrachten wir die Förderung der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Problemursachen als wesentlichen Teil von Empowermentprozessen.
- Arbeitslosigkeit wird hier nicht als Individualschuld angesehen. Eine Auffassung, welche die Einführung von Maßnahmen legitimiert, die den Zugang zu Sozialleistungen erschweren, Leistungsbezüge senken und Kontrolle verschärfen. In diesem Rahmencurriculum wird Arbeitslosigkeit hingegen als Folge von sozio-ökonomischen und politischen Entwicklungen betrachtet. Diese Auffassung impliziert eine inhaltliche und methodologische Positionierung, die die Gestaltung von herkömmlichen Berufsorientierungskursen kritisch hinterfragt und einen differenzierten Zugang zum Thema Arbeitslosigkeit und (Re)Integration von Migrantinnen in den Arbeitsmarkt erfordert. In diesem Zu-



sammenhang spielt das Bewusstsein der Trainerinnen um die Tatsache, dass soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen am Arbeitsmarkt sich nicht allein durch Bildungsangebote verändern lassen, eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung der Maßnahme (Merkens, 2002, 525).

- Arbeit bildet *eine* unter verschiedenen anderen Möglichkeiten der persönlichen Sinn- und Identitätsstiftung.

6. Materialien

6.1. Auswahl der Materialien

Die Einführung und Bearbeitung der Themen wird in diesem Rahmencurriculum durch vielfältige authentische Materialien vorgesehen: Gesetzestexte und Informationstexte zur Gesetzlage, Dienstverträge, Formulare, Berichte und Dokumentationen, Zeitungsartikel und -inserate, Videomaterial (Dokumentarfilme, Reportagen, Kinofilme usw.), Hörtexte (Nachrichten, Informationssendungen in Radio, usw.), literarische Texte (kurze Prosatexte, Gedichte) u.v.m.

Da keine zielgruppenspezifischen Lehrwerke existieren, die den Inhalten, Prinzipien und Zielen dieses Rahmencurriculums entsprechen, wird hier das Anlegen eines Materialienpools empfohlen.

Die Auswahl der Materialien soll entsprechend den Deutschkenntnissen der Teilnehmerinnen und im Einklang mit der angestrebten Sprachförderung stattfinden bzw. zielgruppenspezifisch didaktisch aufbereitet werden.

Weitere Kriterien zur Auswahl der Materialien:

- Das Material fördert Partizipation, Reflexion und Diskussion.
- Die vermittelten Inhalte widerspiegeln verschiedene Perspektive der Betrachtung eines Themas, das impliziert u.a. die Auswahl von Materialien, die von Migrantinnen selbst erstellt/verfasst wurden, und die eine Gegenüberstellung zu Auffassungen aus der Mehrheitsgesellschaft darbieten.
- Um die Vermittlung von Inhalten zu gewährleisten, die dem Stand der jeweiligen Sachlage entsprechen, soll das Material aktualisierten Quellen entnommen werden.
- Das Material soll Aneignung und Bearbeitung von Informationen ermöglichen, die von den Teilnehmerinnen als nützlich für die Verbesserung ihrer Situation am Arbeitsmarkt eingeschätzt werden.
- Das Material soll einen für die Zielgruppe nachhaltigen Informationswert haben.

Im Bereich der beruflichen Orientierung ist das Einsetzen von didaktisch aufbereiteten Materialien, die aus herkömmlichen Werken und Arbeitsmappen zu entnehmen sind, möglich. Es ist jedoch zu betonen, dass eine für die Gruppe geeignete Adaptierung des Materials in der Regel notwendig ist, und dass die ausschließliche Anwendung solcher Werke im Rahmen der beruflichen Orientierung den Grundsätzen dieses Curriculums nicht entsprechen würde. Hier gilt es, noch einmal auf die differenzierte Zielsetzung und die Prinzipien unseres Rahmencurriculums im Vergleich zu Berufsorientie-

rungskursen, die im Einklang mit der Idee einer Aktiven Arbeitsmarktpolitik verfasst werden, hinzuweisen.⁵

6.2. Vorschläge

Im Folgenden werden einige Vorschläge in Bezug auf Materialien (und methodologische Umsetzungen) gemacht. Diese wurden im Rahmen der zwei durchgeführten Kursmaßnahmen (*Ras Migras*) eingesetzt, die zur Entwicklung und Erprobung dieses Rahmencurriculums dienten.

Zum Thema *Formen der Arbeit unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt*:

- Dokumentarvideo: *Unsichtbare Hausarbeiterinnen*⁶
- Interviews mit Migrantinnen, die in der Sexarbeit tätig sind⁷

Zum Thema *Erfahrung von Rassismus und der Entwicklung von Strategien*:

- Als Einstieg in das Thema und vor seiner Bearbeitung anhand von Erfahrungen, die die Teilnehmerinnen mit Rassismus gemacht haben, ist zu empfehlen, Erzählungen und Berichte von Dritten zu lesen und zu diskutieren. Der jährliche erstellte *Rassismus Report* des Vereins *Zara* beinhaltet bspw. eine Reihe von authentischen Berichten von MigrantInnen in Konfrontation mit Rassismus, die sich für eine Analyse angewandter Strategien zur Bekämpfung von Rassismus eignen.⁸
- Anschließend an diese Analyse und an die Diskussion über die Strategien können die eigenen Erfahrungen mit Rassismus anhand der Technik des *Forum Theaters*⁹ bearbeitet werden: Teilnehmerinnen erzählen sich in kleinen Gruppen erlebte rassistische Situationen und wählen eine Situation aus; diese wird als Konfliktsituation inszeniert, wobei das Ende offen gehalten wird; die anderen Teilnehmerinnen haben die Möglichkeit als ‚aktives Publikum‘ in die Inszenierung einzusteigen und somit verschiedene Strategien auszuprobieren.
- Zum Austausch über Strategien gegen Rassismus am Arbeitsmarkt bietet sich die Möglichkeit, eine Migrantin als Gastreferentin einzuladen, die bereits Erfahrungen im Prozess der Eingliederung in den Arbeitsmarkt gesammelt hat.

Zur Bearbeitung des Themenbereichs *gesetzliche Vorbedingungen für die erwerbstätige Beschäftigung als Migrantinnen in Österreich*:

- Auf der Homepage des Vereins *Zebra* gibt es eine übersichtliche Präsentation von Begriffen aus dem Bereich Migrationspolitik in Form eines Lexikons.¹⁰ Es ist jedoch zu betonen, dass diese Texte je nach Deutschkenntnissen der Teilnehmerinnen seitens der Trainerinnen ev. adaptiert werden sollen.

Zur Bearbeitung des Themas *Arbeitsrechte* ist von großer Wichtigkeit, dass die Teilnehmerinnen mit Formen und Strukturen der Informationsvermittlung seitens der Institutionen wie etwa der Arbeiterkammer vertraut gemacht werden. In diesem Sinn sind z.B. die Suche



(seitens der Teilnehmerinnen, ev. betreut durch die Trainerinnen) nach Informationen auf der Website dieser Institution¹¹ und die Bearbeitung ihrer Informationsfolder zu empfehlen.

7. Begleitung durch Multiplikatorinnen

Zusätzlich zum Tätigkeitsfeld der Trainerinnen wird für die Umsetzung des Rahmencurriculums die Mitarbeit von zwei Migrantinnen als Multiplikatorinnen empfohlen. Wesentliche Motivation für die Einbeziehung von Multiplikatorinnen ist, einen Beitrag zum Empowermentprozess der an der Maßnahme Beteiligten zu leisten, indem das Potenzial der Migrantinnen betont und anerkannt wird.

Diese sollen sowohl auf der Ebene der Konzeptionalisierung als auch der Durchführung des Kurses mitwirken. Im Sinne dieses Rahmencurriculums ist eine Multiplikatorin eine gleichberechtigte Mitarbeiterin, die aufgrund ihrer Kenntnisse und Erfahrungen als Migrantin in Österreich auch Expertin ist. Somit ist eine Multiplikatorin in der Lage, zwischen Teilnehmerinnen und Projektmitarbeiterinnen zu fungieren, als Ansprechpartnerin und Vermittlerin von Informationen zu agieren sowie wichtige Netzwerke aufzubauen.

Im Rahmen ihrer Funktion der Unterstützung der Trainerinnen bei Vorbereitung und Durchführung der Kursmaßnahme, sollen die Multiplikatorinnen die Möglichkeit haben, einige Themen des Lehrplans zu behandeln und in Form von Präsentationen (mit Unterstützung der Trainerinnen) in die Workshops zu vermitteln.

Als Ansprechpartnerinnen für die Teilnehmerinnen reichen ihre Aufgaben von der Anwerbung von Kursbesucherinnen über die Veranstaltung von Infoseminaren bis hin zum Angebot und der Durchführung von Beratung und Begleitung (wie z.B. in den Bereichen Anerkennung und Nostrifizierung von Ausbildungen, Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich usw.). Außerdem stellt die Begleitung der Teilnehmerinnen bei externen Veranstaltungen (Filme, Diskussionsveranstaltungen, usw.), die inhaltlich im Zusammenhang mit der Kursmaßnahme stehen, eine weitere Aufgabe der Multiplikatorinnen dar.

8. Qualifikationsprofil der Trainerinnen

Die Umsetzung dieses Rahmencurriculums ist in erster Linie durch die Arbeit von Migrantinnen, das heißt Frauen mit Migrationshintergrund, als Trainerinnen konzipiert. Es wird daher den EntscheidungsträgerInnen in Bildungsorganisationen empfohlen, Migrantinnen bei der Besetzung der Trainerinnenstellen zu bevorzugen. Diese Empfehlung basiert auf der Annahme, dass diskriminierende Strukturen durch die Vergabe von Stellen reproduziert werden (diskriminierten Personen werden Fachkompetenzen aberkannt und sie werden daher bei der Vergabe von Arbeitsstellen ‚schlechter‘ gestellt bzw. nicht aufgenommen). Die Beschäftigung von Migrantinnen als Trainerinnen bildet also ein Element, das Kohärenz in Bezug auf Ziele und Prinzipien dieses Rahmencurriculums gewährleisten soll. Neben der Tatsache, dass die Einbeziehung von Mitarbeiterinnen mit Migrationserfahrung spezifische Kompetenzen (Mehrsprachigkeit und Verhältnis zur deutschen Sprache als Zweitsprache, eigene Erfahrung mit

Rassismus und mit der Entwicklung von Strategien) in die Bildungsarbeit einbringt, kann erwartet werden, dass dadurch eine wichtige Signalwirkung für den Empowermentprozess der im Kurs beteiligten Migrantinnen entsteht.

Es ist uns jedoch bewusst, dass sich die Einbeziehung von Migrantinnen als Trainerinnen aus verschiedenen Gründen nicht immer konkretisieren lässt. Die alleinige Tatsache der Migrationserfahrung kann die Realisierung einer Bildungspraxis, wie es in diesem Rahmencurriculum konzipiert wird, auch nicht gewährleisten. Daher werden im Folgenden Kompetenzen erwähnt, die in ihrer Gesamtheit das Qualifikationsprofil der Trainerinnen darstellen.

Neben der nachweisbaren Praxis als Trainerin in arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen für Migrantinnen und der Bereitschaft zu Weiterbildung, möchten wir in Anlehnung an das Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache des *Wiener Integrationsfonds* (Faistauer/Fritz, 1999, 21-23) folgende Kompetenzen hervorheben:

- Kenntnisse über und Fähigkeit
 - zur Auswahl geeigneter Vermittlungsinhalte,
 - zur Anwendung kommunikations- und partizipationsfördernder Lerntechniken,
 - zur Anwendung vielfältiger und der Zielgruppe angemessener Methoden, Lehr- und Lernmittel
- Kenntnisse über die Gesetzeslage im Migrationsbereich bzw. die Bereitschaft, sich darüber zu informieren

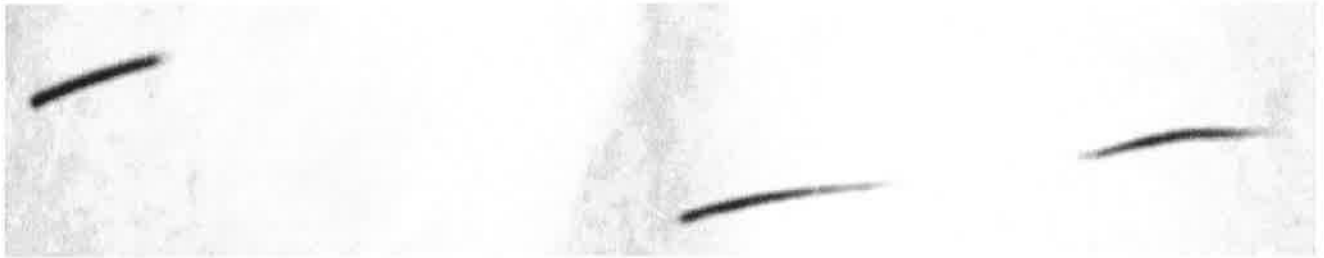
Und im Zusammenhang mit den Prinzipien einer antirassistischen Bildungspraxis:

- Kenntnis von Strukturen und Erscheinungen von Rassismus insbesondere in Hinsicht auf die Verflechtung zwischen Rassismus und Sexismus sowie die Bereitschaft, einen dialogischen Prozess mitzugestalten, im Rahmen dessen eine Auseinandersetzung mit Rollenverständnissen, mit den Machtbeziehungen und mit den jeweiligen gesellschaftlichen Positionen aller im Prozess beteiligten Personen (Mehrheitsangehörige und diskriminierte Personen) stattfindet.

9. Evaluation

Ausgehend von den Grundsätzen, dass Evaluation im antirassistischen Bildungsbereich Empowerment für alle Beteiligten (inklusive Teilnehmerinnen) bedeuten soll, und dass die Relativierung und das Infragestellen des Machtgefälles zwischen hegemonialen (Forscherinnen als wissenschaftliche Expertinnen) und diskriminierten Gruppen (Objekte der Forschung) als Ausgangsbasis für den Evaluationsprozess gesehen werden soll, wird in diesem Rahmencurriculum die Anwendung eines antirassistischen Selbstevaluationsmodells empfohlen. Dieses Modell wird in dieser Publikation (vgl. die Artikel ‚Evaluation‘ und ‚Erfahrungsberichte‘) ausführlich präsentiert.

Rubia Salgado



- 1 „Lerntechniken werden dem kognitiven Bereich, Lernstrategien dem metakognitiven Bereich zugeordnet. Lerntechniken befähigen Lerner, ihnen vorgeschlagene Lernhandlungen effektiv und effizient auszuführen. (...) Bei der Anwendung von Lernstrategien wählen Lerner selber, ihrem Lernziel und Lernstil entsprechende Lernhandlungen und planen, überwachen und evaluieren selber die Ausführung.“ aus: www.ecd.let.uu.nl/idv-magazine/mag01/starter.htm
- 2 Vgl. Abschnitt 6.2. dieses Textes.
- 3 Vgl: www.univie.ac.at/klaus-boerge.boeckmann/webv/neuemedien/ArbeitKaplan.doc
- 4 Vgl.: www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/Lernstrategien.shtml
- 5 Denn, wie es in einer vom AMS OÖ in Auftrag gegebenen Studie zu lesen ist, verfolgt Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik zwei Ziele: „Einerseits sollen Menschen, die an Orientierungs- und Informationsdefiziten leiden, dabei unterstützt werden, einen ihnen entsprechenden Berufs- oder Ausbildungsweg einzuschlagen, welcher für sie persönlich sinn- und identitätsstiftend ist. Andererseits soll auch die Arbeitslosigkeit reduziert und ihr präventiv entgegengewirkt werden.“ (Egger/Simbürger/Steiner, 2003, 1)
- 6 FrauenLesbenFilmCollectiv Berlin, 1999, Beta, 40' (Deutsch sowie Englisch und Spanisch mit dt. UT) – Bestellung unter: www.lasotras.de/hausarb.htm
- 7 Caixeta, Luzenir/Salgado, Rubia: Sexarbeiterinnen erzählen (2002): in: *Eure Sprache ist nicht meine Sprache. Texte von Migrantinnen aus Österreich*. Wien. 147-160.
- 8 Download oder Bestellung unter: www.zara.or.at
- 9 Das Forum Theater ist eine der Formen des ‚Theaters der Unterdrückten‘, das vom Brasilianer Augusto Boal entwickelt wurde. Danach entwickelt eine Gruppe von Menschen eine kurze Szene, die sich mit einer persönlichen Erfahrung von Unterdrückung auseinandersetzt. Bei der Inszenierung kann das Publikum in der Rolle der ‚Unterdrückten‘ mitwirken, die Unterdrückung ‚selber erfahren‘ und Strategien, Ideen und Perspektiven zur Situationsbewältigung entwickeln.
- 10 www.zebra.or.at/faqs.html
- 11 www.arbeiterkammer.com

Literatur

- Akashe-Böhme, Farideh (2000): In geteilten Welten. Fremdheitserfahrungen zwischen Migration und Partizipation. Frankfurt/M.
- Althoff, Martina u.a. (2001): Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte, Erörterungen. Opladen.
- Altrichter, Herbert (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.
- AmericanEvaluationAssociation: www.eval.org
- Analysis de Genero:
www.apcwomen.org/gem/esp/impresos/analisi.htm
- Antons, Klaus (2000): Praxis der Gruppendynamik. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle.
- Arendt, Hannah (1981): Vita Activa – oder vom tätigen Leben. München.
- Beywl, Wolfgang (1999): Programmevaluation in pädagogischen Praxisfeldern. Begriffliche und konzeptionelle Grundlagen. in: K. Künzel (Hg.): Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung 27 (Evaluation in der Weiterbildung).
- Beywl, Wolfgang/Schepp-Winter, Ellen (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. QS 29. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Berlin. (www.univation.org/download/QS_29.pdf)
- Beywl, Wolfgang u.a. (2004a): Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtums-Berichterstattung. Hg. vom BM für Gesundheit und Soziale Sicherung. Bonn.
- Beywl, Wolfgang (2004b): www.univation.org
- Bratic, Ljubomir (2002): Neue Egaliberté. Kampflinien der antirassistischen Szene in Österreich. in: Kulturrisse 01/02. Wien.
- Bratic, Ljubomir/Koweindl, Daniela (2004): Eine kurzfristige Parallelisierung von Interessen. Einleitende Worte zu Allianzenbildung und Soho in Ottakring. in: L. Bratic/D. Koweindl/U. Schneider (Hg.): Allianzenbildung zwischen Kunst und Antirassismus. Wien.
- Brocher, Tobias (1999): Gruppenberatung und Gruppendynamik. Leonberg.
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. in: U. Bröckling u.a. (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.
- Bröckling, Ulrich (2004): Evaluation. in: U. Bröckling u.a. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.
- Bröckling, Ulrich (2004): Empowerment. in: U. Bröckling u.a. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.
- Buttarelli, Annarosa (1999): Autorität hervorbringen, Macht abbauen. in: Diotima (Hg.): Jenseits der Gleichheit. Königstein.
- Caixeta, Luzenir/Guillemaut, Françoise (2004): Mujeres y Migraciones en Europa. Estrategias y Empoderamiento. Lyon.
- Denzin, Norman K. (2003): Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. in: U. Flick u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg.
- Egger, Andrea/Simbürger, Elisabeth/Steiner, Karin (2003): Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik. in: AMS Info 64. (www.ams.or.at/amsallg/txt440.htm)
- Fach, Wolfgang (2004): Partizipation. in: U. Bröckling/S. Krasmann/T. Lemke (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.
- Faistauer, Renate/Fritz, Thomas (1999): Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache. Wiener Integrationsfonds. Wien.
- FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt) (1994): Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. in: C. Eichhorn/S. Grimm (Hg.): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik. Berlin.
- Flick, Uwe (2003): Triangulation in der qualitativen Forschung. in: U. Flick u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg.
- Freiburghaus, Theodor (2002): Positivismus als Mainstream Management Forschung? Forschungsmethodik II. Doktorandenseminar.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg.
- Fuhr, Reinhard (Hg.) (2002): Praxisentwicklung im Bildungsbereich. Ein integraler Forschungsansatz. Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie. Bad Heilbrunn.
- Geißler, Karlheinz A. (1995): Lernprozesse steuern. Weinheim/Basel.
- Giust-Desprairies, Florence (Hg.) (1997): Im Spiegel der anderen: Selbstbildung in der internationalen Bewegung. Opladen.
- Günter, Andrea (2001): Die weibliche Seite der Politik. Königstein.
- Günter, Andrea (2003): Weltliebe. Königstein.
- Hackl, Bernd (1994): Projektunterricht in der Praxis. Utopien, Frustration, Lösungswege. Ein Arbeitsbericht. Innsbruck.
- Hagleitner, Silvia (1996): Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie. Feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn. Mainz.

- Heiner, Maja (2001): Planung und Durchführung von Evaluationen. in: K. Heil u.a. (Hg.): *Evaluation sozialer Arbeit*. Frankfurt/M.
- Heiner, Maja (Hg.) (1996): *Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit*. (www.360feedback-plus.com)
- Hildenbrand, Bruno (2003): Anselm Strauss. in: U. Flick u.a. (Hg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg
- Irigaray, Luce (1989): *Genealogie der Geschlechter*. Freiburg/Br.
- Irigaray, Luce (1979): *Das Geschlecht das nicht eins ist*. Berlin.
- Jänecke, Michael: *Bewertungsverfahren für die antirassistische und interkulturelle Projektarbeit*. aus: www.projekte-interkulturell-nrw.de/kmain12.html
- Jenny, Marcello (2003): Politikinteresse und Bereitschaft zur politischen Partizipation bei MigrantInnen in Wien. in: *Wiener Hefte zu Migration und Integration in Theorie und Praxis 01/03*. Wien.
- Johnston, Arthur/Araba, Evelyn/Görg, Andreas (2003): Equality targets within open-up. Transnational feedback circle. (www.no-racism.net/tfc/databyte/templ/display_report)
- Kanatschnig, Dietmar/Schmutz, Petra (2000): *Leitfaden zur Selbstevaluation – 20 Arbeitsschritte zur Optimierung der Projektarbeit*. Wien
- Kardorff, Ernst von (2000): *Qualitative Evaluationsforschung*. in: U. Flick u.a. (Hg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Kilian, Volker/Neuner, Gerhard/Schmitt, Wolfgang (Hg.) (1995): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung, Übungsmaterial, Lehrerfortbildung*. Berlin.
- Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.) (1998): *Kurskorrekturen. Feminismus zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne*. Frankfurt/M./New York.
- Kocyba, Hermann (2004): *Aktivierung*. in: U. Bröckling/S. Krasmann/T. Lemke (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt/M.
- König, Joachim (2000): *Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit*. Freiburg/Br.
- Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt/M.
- Krondorfer, Birge (1995): *Feministische Bildung – was kann das noch sein?* in: Verein
- Frauenhetz* (Hg.): *Differenzen und Vermittlung. Feminismus-Bildung-Politik*. Wien.
- Krondorfer, Birge (2004): *Eine Replik auf Ras Migras*. Unveröffentlicht, Wien/Linz.
- Kuri, Sonja: *Curriculum-Design und Curriculum-Entwicklung. Eine kommentierte Forschungsbibliographie*. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-3/beitrag/kuri-1.htm>)
- Lemke, Thomas u.a. (2000): *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung*. in: *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.
- Liebald, Christiane (1998): *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. Kulturprojekte: Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung QS 19*. Hg. vom BM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn. (www.univation.org/download/QS_19.pdf)
- MAIZ (2002): *„Selbstbewußte Protagonistinnen“*. in: *erziehung heute*. Heft 2. Innsbruck.
- Mayerhofer, Elisabeth/Mokre, Monika (2004): *Was ist ein/e Migrant/in, oder: Lässt sich aus dem Feminismus noch etwas lernen?* in: *Kulturrisse 04/02*. Wien.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Merkens, Andreas (2002): *Ungleichheit für alle. Bildungsreform und gesellschaftlicher Widerspruch. Utopie kreativ Heft 140*. Berlin.
- Mies, Maria (1983): *Methodische Postulate der Frauenforschung*. in: *Beiträge für feministische Theorie und Praxis 11*.
- Mies, Maria (2001): *Methodische Postulate zur Frauenforschung*. in: M. Althoff u.a. (Hg.): *Feministische Methodologien und Methoden*. Opladen.
- Moser, Heinz (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg/Br.
- Moser, Heinz (2003): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard/ Beywl Wolfgang: *Entwurf zu Standards der Selbstevaluierung*.
- Münch, Winfried (1959): *Individuum und Gruppe in der Weiterbildung*. Weinheim/Basel
- Nadeau, Marc-André u.a. (1996): *Sonderpublikation der Zentralstelle für die Weiterbildung. Evaluation*. Luzern .
- Ortmann, Hedwig (1996): *Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff*. Frankfurt/M.
- Posch, Peter (1999): *Interne Evaluation*. in: J. Thonhauser u.a. (Hg.): *Evaluation im Bildungsbereich*. Innsbruck/Wien.
- Preiser, Siegfried (1989): *Zielorientiertes Handeln. Ein Trainingsprogramm zur Selbstkontrolle*. Heidelberg.

- Quotenregelungen und equality targets (vom 1. 5. 1999): <http://no-racism.net/article/17/>
- QS Kostenlose Broschürenreihe zur Qualitätssicherung. Hg. vom BM für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. (www.bmfsfj.de/biblioth/kindjuge/index.htm)
- QS 19 (1998): Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung. Berlin.
- QS 29 (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. Berlin.
- Reitsamer, Rosa/Schmeiser, Jo (2004): Geteilte Territorien. Erkämpfte Gemeinsamkeiten. in: L. Bratic/D. Koweindl/U. Schneider (Hg.). Allianzenbildung zwischen Kunst und Antirassismus. Wien.
- Rodríguez, Encarnación G. (2003): Gouvernamentalität und die Ethnisierung des Sozialen. Migration, Arbeit und Biopolitik. in: E. Rodríguez u.a. (Hg.): Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault.
- Salgado, Rubia (2003): Politische Bildungsarbeit und Forum Theater. in: erziehung heute (Theater und Bildung). Heft 2. Innsbruck.
- Scheunpflug, Annette (2003): Evaluation in entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Bonn/Stuttgart.
- Schmidt-Grunert, Marianne (2002): Soziale Arbeit mit Gruppen. Freiburg i. Br.
- Schultz, Susanne (2003): Von der Regierung reproduktiver Risiken. Gender und die Medikalisierung internationaler Bevölkerungspolitik. in: E. Rodríguez u.a. (Hg.): Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault.
- Schunter-Kleemann, Susanne (2003): Gendermainstreaming. in: Widerspruch 44 (Feminismus, Gender, Geschlecht). Zürich.
- Schwarz, Gerhard (2003): Konfliktmanagement. Wiesbaden.
- Soiland, Tove (2004): Gender. in: U. Bröckling u.a. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.
- Spiegel, Hiltrud von (1993): Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation. Münster.
- Spiegel, Hiltrud von (1994): Selbstevaluation als Mittel beruflicher Qualifizierung. in: M. Heiner (Hg.): Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Freiburg/Br.
- Sternfeld, Nora u.a. (2004): ‚Es kommt darauf an‘. Einige Überlegungen zu einer politischen und antirassistischen Pädagogik. in: Context XXI. Wien.
- Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.) (2003): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster.
- Teichgräber, Ralf (1987): Handlungsorientierte Evaluation eines Kommunikationstrainings in der beruflichen Bildung. in: H. Will u.a. (Hg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg.
- Thürmer-Rohr, Christina (2001): Der Chor der Opfer ist verstummt. in: M. Althoff u.a. (Hg.): Feministische Methodologien und Methoden. Opladen.
- Trallori, Lisbeth N. (2000): Hoch lebe das neoliberale Selbst. in: B. Krondorfer u.a. (Hg.): Frauen und Ökonomie. Wien.
- Treusch-Dieter, Gerburg (1984): ‚Die Zukunft ist weiblich oder gar nicht.‘ Polemische Notizen zur Frage von Frauen und Macht. in: C. Gehrke u.a. (Hg.): Frauen Macht. Tübingen.
- Varela, Maria do Mar Castro u.a. (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. in: H. Steyerl u.a. (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster.
- Wallenwein, Gudrun (2003): Spiel. Der Punkt auf dem i. Weinheim/Basel/Berlin.
- Weidenmann, Bernd (2002): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Weinheim/Basel/Berlin.
- Will, Hermann u.a. (1987): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg.
- Wimmer, Franz Martin (1993): Ansätze einer interkulturellen Philosophie. in: H. Kimmerle und R. Mall (Hg.): Philosophische Grundlagen der Interkulturalität (= Studien zur interkulturellen Philosophie Bd.1). Amsterdam.
- Wottawa, Heinrichet u.a. (2003): Lehrbuch Evaluation. Bern/Göttingen u.a.