

Orte der Liebe und der Ausgrenzung

Re-Lektüren einer Forschungsgruppe

Karin Schneider

Abstract

*In diesem Beitrag beschreibe ich Erlebnisse und Denkprozesse, die ich in einer kleinen Forschungsgruppe im Rahmen des Projekts Tricks of the Trade. Feldforschung mit Schüler*innen (2008 bis 2010) machte¹. Ich möchte diese partizipative Forschung im Hinblick auf ein bestimmtes Handlungs- und Methodenrepertoire reflektieren, nämlich das der Kunstvermittlung. Im Zusammenhang eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekts mit Jugendlichen verstehe ich darunter nicht das Arbeiten mit oder über Kunst und auch nicht das direkte Verwenden kunstbasierter Praxen. Vielmehr bemerkte ich von mir oft unbewusst eingesetzte Zuhör- und Frageweisen oder Vorschläge zur gemeinsamen Reflexion in den Gesprächssituationen mit den Jugendlichen. Diese Haltungen sind davon geprägt, wie ich mich in der Vermittlungsarbeit in Ausstellungen mit Jugendlichen den Irritationserfahrungen von moderner Kunst und Gegenwartskunst näherte. Ich möchte diskutieren, wie inmitten dieser Prozesse Ausschlüsse hergestellt wurden. Die von mir eingesetzten Praxen der Gesprächsführung bildeten den Rahmen für diese Ausschlüsse und waren gleichzeitig die Basis, um sie zu bearbeiten.*

1 <http://research.science.co.at/projekte/tricks-trade> (letzter Zugriff: 16.6.2019).

Partizipative Haltungen und Verfahren

Meine Überlegungen in diesem Text speisen sich aus unterschiedlichen Veröffentlichungen der beiden von Sparkling Science geförderten und von Veronika Wöhrer geleiteten Projekte *Tricks of the Trade* und *Grenzgänge*². Allerdings beziehe ich mich auf jene eigenen Erfahrungen, in welche ich explizit Haltungen und Gesprächspraxen aus dem Vermittlungskontext einfließen ließ – das heißt, ich werde auf Beispiele meiner ersten Forschungsgruppe aus dem ersten der beiden Projekte zurückgreifen. Ich spreche hier von Haltungen, da es mir weniger um die Ausformulierung methodischer Arbeitsweisen, sondern um bestimmte Formen der Gesprächsführung geht. Diese sind an Praxen geschult, die ich im Museum anwende, wenn ich mich mit Jugendlichen den Irritationen nähere, die moderne Kunst oder Gegenwartskunst auslösen können. Es ist dies eine bestimmte Form des neugierigen Zuhörens, des direkten, unmittelbaren Zeigens eines genuinen Interesses an den Lebenswelten und Gedanken der Jugendlichen und gleichzeitig der Lust, deren selbstverständliche Annahmen durcheinander zu bringen beziehungsweise diese eigene Lust daran auf die Jugendlichen dadurch zu übertragen, dass mensch sich selbst bezweifelt.³

Eine (durchaus noch untersuchenswerte) unterstützende Anordnung für einen solchen Prozess ist das, was Andrea Hubin und ich einmal in sehr

2 Analysen aus beiden Projekten wurden in dem von Veronika Wöhrer, Doris Arztmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser und mir verfassten Band *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen* veröffentlicht (Wöhrer/Arztmann/Wintersteller/Harrasser/Schneider 2017). Die methodischen Überlegungen wurden in einem *Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen* zuerst im Eigenverlag bei Science Communication Research veröffentlicht und dann in stark überarbeiteter und erweiterter Form 2018 bei Beltz Juventa. Für das Projekt *Tricks of the Trade* gestalteten wir gemeinsam mit co-forschenden Jugendlichen eine Webseite, auf der sich sowohl wissenschaftliche Texte, Praxisreflexionen, eine Methodenbox (Trickkiste) und vor allem Reflexionen und Beiträge der Schüler*innen finden: www.tricksofthetradeproject.info (letzter Zugriff: 16.6.2019).

3 Ihre theoriebezogene Referenz haben diese Formen des Vermittlungswissens zumindest in meinem Fall vor allem in den Schriften der Kunstvermittlerin Eva Sturm; in einem ihrer zahlreichen Vorträgen zu Kunstvermittlung »von Kunst aus« beschreibt sie den Arbeitsplatz von Vermittler*innen als einen »[...] Platz, der [...] die Fähigkeit verlangt, zu schweigen und zuzuhören, Situationen zu drehen, zwischen den Worten wahrzunehmen, Sprache(n) und Körper nicht außer acht zu lassen, sich selbst/die eigenen Worte zu relativieren« (Sturm 2012, 5).

freier Anlehnung an Bertolt Brecht die »dritte Sache« genannt haben (Hubin/Schneider 2017, 453–462). Es ist Teil dieser Haltungen, dass Gespräche an ein *Ding* rückgebunden werden, welches allerdings selbst rätselhaft ist oder über die Betrachtung rätselhaft wird: Im Falle der Kunstvermittlung im Museum sind es Kunstwerke, die mithilfe, die Assoziationen in einer materiellen Evidenz zu verankern, die jedoch so aufgestellt ist, dass sie selbst unklar und verstörend bleibt. Im Fall der Forschungsgruppe mit dem Namen Liebesorte in der Schule waren es die Beobachtungen der mitforschenden Mädchen beziehungsweise ihr Pausenprotokoll, das in unseren Gesprächen diese Funktion übernahm. Das Gelingen solcher Verfahren misst sich daran, dass die geteilten Gedanken über sich hinauswachsen, dass die Art des Denkens und die Art, wie gesprochen wird, neue Wendungen nehmen kann, Dinge neu und anders miteinander in Beziehung gesetzt werden. Eine Voraussetzung dabei ist ein guter Balance-Akt zwischen der Strukturierung der Gespräche, also dem Übernehmen von Verantwortung für das Setting, und der wertschätzenden, offenen Haltung allen Teilnehmenden gegenüber. Die gemeinsame Bezugnahme auf das rätselhafte *Ding* außerhalb – das Kunstwerk, das Beobachtungsprotokoll – erleichtert es dabei, eine momentane Konfiguration der Gleichheit in Bezug auf dieses *Ding* herzustellen. Diese Momente zeigen sich durch das Entdecken neuer Aspekte, das Staunen über Sichtweisen, über Formen und Strukturen. Dies kann miteinander geteilt werden und so kann, in Bezug auf dieses *Dritte*, eine gemeinsame forschende Haltung hergestellt werden. Die einzelnen Teilnehmenden zeigen und entwickeln unterschiedliche Wissensbestände diesem *Ding* gegenüber, diese aber gehen in ihm nie vollständig auf. Es ist diese schwer zu beschreibende Haltung, die sich oft in kleinen Gesten wie Nicken oder Blickkontakt, Nachfragen oder Verweisen zeigt und die eine Forschungsstimmung in eine Gruppensituation bringen kann. Ein wesentliches Element ist weitergehendes Nachfragen und vor allem die Verknüpfung unterschiedlicher Statements, die in der Gruppe geäußert wurden, so wie das Einbringen spontaner Ideen dazu, wie etwas noch von einer anderen Seite angesehen werden könnte.

Ich habe in meinem Beitrag *Über die Schwierigkeit nicht rassistisch zu/zuschreiben* (Schneider 2017) ein Denken in Widersprüchen beschrieben, die sich in jenen Vermittlungsprozessen formten. Ich versuchte, die Widersprüche meines eigenen Arbeitens und Denkens in der Publikation sichtbar zu machen. Zentral war für mich dabei die Erkenntnis, dass es gerade die

gelungene Partizipation sein kann, die eine zur Co-Produzentin von Ausschlüssen und rassistischen Zuschreibungen macht. Gleichzeitig kann das Gelingen von Partizipation im Sinne einer engagierten Gestaltung der Prozesse durch alle Beteiligten aber auch Grundlage und Voraussetzung für ein Zurückweisen dieser Ausschlüsse und Zuschreibungen werden. Im Folgenden werde ich versuchen, einige diese Widersprüche zu exemplifizieren und als Folge einer Re-Lektüre einiger Protokollstellen und Analysen zu reflektieren.

Liebesorte in der Schule

Beiden oben genannten Sparkling-Science-Projekten war gemeinsam, dass die Schüler*innen die Themen erforschten, die sie interessierten, und zwar unabhängig davon, ob wir als Wissenschaftler*innen oder Vermittler*innen dieses spezifische Interesse unmittelbar teilen.⁴

In der ersten Projektphase von *Tricks of the Trade* hatten wir die Idee, die Schüler*innen zu bitten, uns die Schule zu zeigen. Zwei Mädchen, Mavi und Susanne⁵, führten mich in »geheime, dunkle« Gänge, in Sackgassen und hinter halb verschlossene Türen, und erzählten mir, dass mensch sich hier treffen könne, ohne den Blicken der Lehrer*innen ausgesetzt zu sein, zumindest potenziell. Schon bald fiel der Begriff *Liebesorte* und Susanne meinte, dass sie zu *Liebe* forschen wollen würde. Daraus entstand das spätere Thema der kleinen Forschungsgruppe, bestehend aus Mavi, Susanne und Asly, die noch nicht beim Spaziergang dabei war.

An dieser Stelle sollte ich noch auf etwas verweisen: Es war nicht zufällig, dass wir als Partnerschule eine Wiener Mittelschule und keine gymnasiale Oberstufe wählten, also eine Schule, deren Schüler*innen als bildungsbenachteiligt gelten und das wohl auch sind. Eine solche Schule besuchen in aller Regel Kinder aus nicht akademischen Kontexten, deren Familien oft eine Arbeitsmigrations- oder Fluchtgeschichte haben. In vielen Fällen sind diese Familien jedoch bereits in der dritten Generation in Wien und gelten

4 Wöhrer (2017, 166) spricht hier von Aushandlungsprozessen.

5 Die Namen sind anonymisiert und folgen den Namen in den von mir dazu veröffentlichten Beiträgen.

dennoch als *Ausländer*⁶, was auch von den Kindern so beschrieben wurde. Zumindest mich interessierten genau solche Ausgrenzungs- und Ungleichheitsmechanismen entlang dessen, was Paul Mecheril als »Ausländerdispositiv« beschreibt (Mecheril/Rigelski 2007, 61), einem Zusammenspiel von Alltagspraxen, Forschungen, Verordnungen, Geschichten und Diskursen, die bestimmte Menschen als »natio-ethno-kulturell« Andere konstituieren (ebd.). Mich interessiert, wie solche Ausgrenzungen und Zuschreibungen konkret gemacht werden, wie unterschiedliche Menschen an unterschiedlichen Knotenpunkten des Dispositivs daran oft unwillentlich mitwirken und die Strukturen schaffen, in welchen sie agieren. Ebenso interessiert mich, wie sich im Sinne eines Konzepts von Intersektionalität unterschiedliche Diskriminierungspraxen in widersprüchlicher Form miteinander verbinden können, wie also Ausgegrenzte selbst zu Ausgrenzenden werden können. Ich hätte gerne mit den Jugendlichen dazu geforscht, hatte aber keine Idee, wie das gelingen könnte, wenn nur ich das Thema anstoße. Zu fragen, ob es in der Schule nicht Orte und Nischen gibt, wo etwas passiert, das mit dem Miteinander der Jugendlichen zu tun hat und weniger mit dem Unterricht, und das trotzdem auch Schule ausmacht – diesen Floh hatten mir die Mädchen bei unserem Spaziergang ins Ohr gesetzt. Sie waren offensichtlich wesentlich forscher darin, mich für ihre Frage zu begeistern, als ich mich in der Lage sah, sie für meine zu gewinnen. Das hatte gewiss strukturelle Gründe, wollte ich doch penibel vermeiden, sie zu etwas zu überreden, das vielleicht gar nicht ihr Interesse war. Ich wurde also mit meinen Forschungsanliegen in ihre hineingezogen, dadurch veränderten sich unsere Fragen und es fanden gegenseitige Lernprozesse statt: Die Mädchen diskutierten zusehends über Konfliktlinien und Ausgrenzungspraxen untereinander, ohne dass ich dieses Thema als von mir formulierte Fragestellung auf den Tisch legte, und ich begann meine klare Idee von Ausschluss komplizierter zu denken.

6 Mit der kursiven Schreibweise und der nicht gegenderten Form möchte ich kritisch auf den Diskurs und die politische Praxis verweisen, die Menschen, deren Sprache nicht Deutsch ist und die selbst oder in ihrer Familie Arbeitsmigrations- oder Fluchtgeschichten aufweisen, ausschließlich als *Ausländer* kategorisieren, unabhängig von ihrem rechtlichen Status oder ihrer Selbstwahrnehmung.

Beobachten beobachten

Ein Vorhaben dieser Forschungsgruppe war, andere Schüler*innen in der Pause dabei zu beobachten, was sie tun und an welchen Orten sie sich aufhalten. Der Vorschlag kam von mir, die Mädchen fanden ihn gut, änderten jedoch mein Forschungsdesign: Sie beschlossen, nicht am Gang vor ihrer Klasse zu beobachten, sondern in einem anderen Stockwerk. Später erzählten sie mir, dass sie nicht vor Ort Protokoll schrieben, sondern versteckt gemeinsam auf dem Klo. Ich hingegen setzte mich auf die Bank vor ihrer Klasse und folgte dem Treiben davor, was mich wiederum zu einer beobachteten Person machte.

In den anschließend stattfindenden Projekttagen beschäftigten wir uns mit der Frage, was die Beobachtungsposition im Schulkontext bedeutet und wie unterschiedlich ich und die Mädchen diesen Kontext wahrnehmen. Das Protokoll der Mädchen war wesentlich kürzer als meines und beinhaltete kleine Skizzen. Meines glich einem sehr klassischen Beobachtungsprotokoll, in welchem ich versuchte, so genau wie möglich aufzuschreiben, was ich sehen konnte, und persönliche Reflexionen in Klammern hinzuzufügen. Das Protokoll der Mädchen unterschied sich von meinem auch dadurch, dass sie ihr eigenes Wissen und ihre Wahrnehmungen in die Beobachtung einbrachten. Oft protokollierten sie, was sie nicht sehen konnten, sondern vermuteten oder wussten.

An dem Forschungstag und in nachfolgenden Sitzungen malten wir eine ausgedruckte und anonymisierte Version ihres Beobachtungsprotokolls mit unterschiedlichen Farben an: Eine Farbe stand für Ereignisse, die gesehen wurden (»Hans greift Tamara am Arsch an, Tamara schreit lass mich in Ruhe«). Eine andere für Sachverhalte, die vermutet oder unterstellt wurden (»aber trotzdem mag sie das«), die wir sehen, weil wir sie zu wissen glauben oder tatsächlich wissen (»Tamara redet über Ronja, dass sie sie nicht mag!!!!!!«) und so weiter.⁷ Die Diskussion entspann sich daraufhin zunächst nicht entlang der Frage, was sie für Schlüsse aus dem Beobachteten ziehen konnten, sondern darin, was es bedeutete, etwas zu beobachten, etwas zu sehen, wie *Sehen* und *Wissen* zusammenhängen: Ich sehe, was ich weiß, manchmal sehe ich auch Dinge, die ich nicht wusste. So diskutierten wir, was es bedeutet,

7 Diese Protokollstellen wurden in unterschiedlichen Beiträgen zitiert, u. a. Wöhrer 2017, 169; dort ist auch das gesamte Protokoll der Mädchen veröffentlicht.

auf etwas zu schauen; genau hinzuschauen, auch wenn man das eigentlich nicht sollte; eine Meinung über andere zu bilden, weil man hinschaut; und vor allem darüber, was für einen Unterschied es macht, wenn mensch als fremde Person, die schaut, wahrgenommen wird, oder wenn es Freund*innen und Kolleg*innen sind, die das eigene Umfeld beobachten und dieses dadurch als fremd erleben. Auf das von mir aufgehängte Plakat mit der Überschrift »Beobachten« schrieb eines der Mädchen: »Die Person beobachtet ein Opfer und umgekehrt das Opfer beobachtet eine Person« (Wöhler 2017, 177).

Eine weitere Erkenntnis in diesem Gruppenprozess war, dass das Vertraute einer selbst dadurch fremd erschien, dass es einer Beobachtung unterzogen und das Beobachtete dann in Worte gefasst wurde. Um diesen Prozess von Distanzierung vom Vertrauten durch den Prozess der Analyse zu verdeutlichen, bat ich die Mädchen, aus den Protokollen Worte und Wendungen auszuschneiden, die sowohl mit dem Thema der Forschungsgruppe (Liebesorte in der Schule, Orte, an denen sich Schüler*innen begegnen) als auch dem impliziten Fokus der Beobachtung (Was tun Schüler*innen im Pausengang?) zu tun hatten. So wurde ein Begriffscluster erzeugt und dieser in der Folge noch durch andere Begriffe ergänzt, die in der Diskussion gefallen waren. Meine Idee war, dass sich durch die Entkontextualisierung und Neuordnung bestimmte Begriffe und damit bestimmte Praxen neu denken lassen.

Die Liste an Begriffen, wie sie von den Mädchen ausgeschnitten und dann geclustert wurden, sah in etwa so aus:

- »betrügen«
- »erzählen«
- »über XXX reden, dass jemand sie nicht mag«
- »glauben, dass wer verliebt ist«
- »Wir gehen weg«
- »Sie begrüßen sich«
- »wie Lesben ausschauen«
- »gemein sein«
- »auslachen«
- »kindisch sein, nerven«
- Ich ergänzte beziehungsweise bat sie, dass ich aus der Diskussion noch Begriffe ergänzen darf und fügte diese dem Cluster bei: »Dinge rumerzählen«, »über einander reden«, »wen anschauen«, »verliebt sein – nervös sein«.

In der gemeinsamen Arbeit mit den Begriffen versuchten wir, diese zu clustern und zueinander neu in Beziehung zu bringen, indem wir sie ausbreiteten und aneinanderlegten. So konnte zum Beispiel »auslachen« mit der Behauptung »wie Lesben ausschauen« oder »über XXX reden, dass jemand sie nicht mag« zusammengebracht werden; ich bat die Mädchen, jeweils Geschichten dazu zu erzählen. Die Neuordnung der Begriffe konnte auch neue Geschichten zum Vorschein bringen. Dahinter standen Ideen, die nachträglich gesehen mit Hinweisen aus der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur korrespondieren, dass nämlich der bereits durch die Beobachtung und Verschriftlichung einsetzende Prozess der »Verfremdung von Lebenswelten« (vgl. dazu zum Beispiel grundlegend Hirschauer 2010, 207–227; zum Prozess des Protokollierens Merks 1992) und die Abstrahierung des Gesehenen weiter getrieben wird, um vom konkret Beobachteten zu einem allgemeineren Verständnis sozialer Verhältnisse und Praxen zu kommen.

Nicht nur auf dieser verfremdeten Ebene, sondern beim Analysieren der Protokolle selbst verschoben sich die Fragestellungen von den »Liebesorten in der Schule« hin zu unterschiedlichen Bezugs- und Konfliktfeldern zwischen den einzelnen Jugendlichen und den Blicken, Sprechweisen, Ritualen und Berührungen, die sie prägten.

Widersprüche, in die man selbst verwickelt ist

Der Forschungstag der kleinen Liebesorte-Gruppe, die Reflexion und die immer neuen Lesarten der Protokolle sowie die Eingriffe in diese, um zu verstehen, wie Sehen und Denken, Beobachten und Entwickeln von Begriffen und Vorstellungen über die eigenen Beziehungsgeflechte zusammenhängen, waren intensiv. Sie machten mich und – so wirkte es auf mich – auch Asly und Mavi glücklich. Das Protokoll und das Plakat, das in dieser Gruppe zum Thema Beobachten entstand, wurde vom wissenschaftlichen Projektteam in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet, um über partizipatives Forschen mit Jugendlichen zu sprechen und zu schreiben, sowie auch von mir, um zum Beispiel Vorschläge für unser *Praxishandbuch* zu entwickeln (vgl. Schneider 2018a; Schneider 2018b).

Susanne, die das Thema Liebesorte ursprünglich vorschlug, war jedoch fast an keinem unserer Treffen und auch nicht bei der Pausenbeobachtung oder der Analyse am Projekttag anwesend. Sie tauchte indirekt in dem Pau-

senprotokoll der Mädchen auf, als eine Person, über die geredet wird, dass sie nicht gemocht wird. Tatsächlich war dies eine Konstante in unserer Gruppe: Susanne war nicht da, ihr Fortbleiben das Zentrum vieler Gruppentreffen. Mavi versuchte mich immer wieder davon zu überzeugen, dass sie Susanne nicht mag, obwohl sie als innige Freundinnen erschienen, sobald Susanne anwesend war. In diesen Schilderungen, die sich in der Gruppe wiederholten, spielten die Herkünfte der Mädchen eine wesentliche Rolle. So merkte Mavi häufig an, dass sie aus Bosnien und Asly aus der Türkei kommt und Susanne serbische Romni ist.

Es ist für mich im Nachhinein gleichermaßen interessant und verstörend zu sehen, wie ich in jenen Publikationen, die sich nicht explizit mit der Frage des gegen Roma gerichteten Rassismus beschäftigen, diese Frage der Herkünfte auslasse⁸ – auch jetzt im ersten Teil dieses Textes schreibe ich über die gelungenen partizipativen Setzungen und die Konfliktlinien, die sich in und durch diese zeigen, als wären diese Herkünfte und Selbstpositionierungen der Schüler*innen nicht deren eigene, von sich selbst aufgebrachte Fragestellung. Eine solche Haltung ist gewiss davon informiert, dass ich mich bemühte, die Mädchen nicht auf eine herkunftsbezogene Position festzuschreiben. Auch im Gruppenprozess versuchte ich, die Fixierung der Mädchen auf ihre jeweiligen Herkünfte zu vermeiden und damit gewisse Aussagen zu überhören. So stellte ich Mavi die Frage, warum sie behauptet, Susanne nicht zu mögen, obwohl sie doch eindeutig als Freundinnen auftreten. Die folgende Protokollstelle enthält Mavis Antwort:

»Sie, Mavi, hätte sich am Anfang echt bemüht, weil sie ja auch nicht gewusst hätte ob sie, als Bosnierin, mit einer Serbin sprechen könne, aber dann sei sie draufgekommen, dass diese ganz nett sei, aber das wäre eben doch nicht so. Immer wieder geht es auch darum, dass [...] andere Kinder, vor allem der Max sie ›Dreckige Zigeunerin‹ nennen; es ist in den Schilderungen von Mavi nicht so klar, ob sie mehr Probleme mit Susanne hat, die sich das gefallen lässt, und weiter auf Max steht, oder ob sie mehr Probleme mit Max hat, der so etwas sagt. Jedenfalls richten sich alle Aggressionen und Abgrenzungen gegen Susanne.« (Gedächtnisprotokoll Karin Schneider, 9.4.2009)

8 Vgl. z. B. Schneider 2018a, 2018b. Bei Wöhrer (2017, 177) ist auf dem Bild des Plakates auch zu lesen »BOSNA Türkei« und darunter ist ein Herz gemalt; in unseren Analysen greifen wir das meist nicht näher auf.

Ich versuchte in meinem Text *Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu/zuschreiben* (2017) die Ausgrenzungen eines von Rassismus betroffenen Mädchens in der Schule als ein Zusammenspiel unterschiedlicher Akteur*innen und institutioneller Normen zu beschreiben: Ein Zusammenspiel von vermeintlich neutralen Schullogiken und Familienideologien, expliziten Rassismen seitens der Klassenkolleg*innen und dem von eigenen Projektionen beziehungsweise Ignoranz geprägten Agieren seitens der für das jeweilige Setting verantwortlichen Erwachsenen. Ihre Freundinnen scheinen in dieser Anordnung konfus, ratlos und zerrissen. In der Protokollstelle lässt sich sehen, dass ich nicht auf den explizit und drastisch geäußerten Rassismus gegen Susanne eingehe. In der Art, wie ich das Protokoll schreibe, interessiere ich mich auf abstrakter Ebene dafür, was Mavi eigentlich damit sagen will, frage sie das aber nicht.

Die Diskussionen darüber, dass sie Susanne nicht mögen und dass dies ein unter uns dreien geteiltes Geheimnis bleiben sollte, prägten die Treffen vor und nach der Pausenbeobachtung. Dieses für mich faszinierende wie unangenehme »Bündnis« bildete (bewusst und meist unbewusst) die Unterlage der Ansätze der Gruppenmoderation, die ich entwickelte. Mein Stil, geduldig zuzuhören, genau verstehen zu wollen, die Mädchen durch Visualisierungen von Gedanken und Auseinandersetzung mit einzelnen Begriffen stärker in einen gemeinsamen Reflexionsprozess zu verwickeln, erzeugte bei ihnen vielleicht die Stimmung, mir mehr zu erzählen und freier über ihre Verstrickungen zu sprechen. Diese produktiven Effekte meiner spezifischen, sehr interessierten, nicht wertenden und ermutigenden Form der Gesprächsführung überzeugten mich auf der anderen Seite, diese Haltung beizubehalten. Wir drei identifizierten uns offensichtlich mit einem Prozess, an dem eben nur mehr drei und nicht vier teilnahmen. Bei dem die Vierte als störender Faktor herausgehoben, mit Zuschreibungen bedacht und zum Gesprächsthema wurde. Durch meine methodischen Verfahren kam viel auf den Tisch. Die Mädchen redeten offen über Rassismus, zeigten ihn vor und reproduzierten ihn. Was ich mit meinen Methoden und Haltungen nicht vermochte, war ein Setting zu schaffen, in welches Susanne potenziell zurückkommen konnte. Ich hörte zu, stellte Fragen, vermied Wertungen und versuchte, mit meinem zunehmenden Unwohlsein nach den Situationen durch das Schreiben der Protokolle reflektierend umzugehen. So konnte ich Mavis ständiges Insistieren, mir über den gegen Susanne gerichteten Rassismus zu erzählen und ihn zu performen, nicht als Angebot sehen, in der Gruppe tatsächlich

darüber zu sprechen. Zugespißt könnte man sagen, dass die Mädchen, vor allem Mavi, längst Rassismus in ihrem eigenen Umfeld und die für sie damit verbundenen persönlichen, inneren Konflikte zum Thema der Forschungsgruppe machten, während ich noch damit beschäftigt war, durch Umschiffen und Vermeiden einer expliziten Positionierung das Einverständnis in der Gruppe nicht zu gefährden. Je stärker ich versuchte, Methoden einzuführen, die halfen, Gesagtes zu abstrahieren und auf eine andere Ebene zu bringen, umso mehr lenkte ich (unbewusst, aber manchmal sehr bewusst) von dem eigentlichen Thema dieser Gruppe («Was Rassismus mit meinen eigenen Freundschaften tut») ab. Je mehr ich dies tat, umso mehr brachte ich Mavi in die Situation die durch diese Methoden geschaffenen Freiräume dafür zu nutzen, auf diesem Thema zu insistieren und es immer und immer wieder einzubringen.

Dennoch schufen meine methodischen Ansätze und die Art, wie ich moderierte, für diese Gruppe produktive Voraussetzungen, mit diesem Thema umzugehen. Im nächsten Abschnitt werde ich dies genauer beschreiben.

»Die Welt, wie ich sie gerne hätte«

Susanne war bei einem unserer Nachbesprechungstreffen wieder in der Schule. Mavi erinnerte mich an mein Versprechen, dass alles, was in der Gruppe gesagt wurde, unter «uns» bleiben und Susanne nichts davon erfahren solle. Susanne ihrerseits war nicht nur anwesend, sondern forderte ganz deutlich ihr Recht ein, Teil der Gruppe zu sein und erschütterte damit die Geschichten, die ich mir über die Richtigkeit meiner Zurückhaltung bis dahin erzählte.

Ich bat die drei in dieser Situation, gemeinsam im Protokoll jene Stellen zu markieren, die eine Auskunft darüber geben, wer wen auslachen würde und warum. Mavi und Asly hatten zu diesem Zeitpunkt bereits eine Erfahrung in dieser Art des Clusters und markierten im Protokoll jene Menschen, die mit Ausgelachtwerden in Zusammenhang gebracht wurden: Lesben, Integrationskinder, Einzelne, die im Protokoll namentlich genannt wurden. Sie gestalteten dann auf meine Anregung hin eine Tabelle: Wer wird ausgelacht? Von wem? Wann? Wo? Mit welcher Konsequenz?⁹ Danach fragte ich

9 Diese Vorgehensweise wurde von mir in der Methodenanalyse überarbeitet und beschrieben in Schneider 2018a, 105.

die Mädchen, ob sich Auslachen an bestimmte Gruppen bindet. Die folgende Protokollstelle gibt die darauf einsetzende Diskussion wieder:

»Mavi erklärt mir, dass die Integrationskinder immer ausgelacht werden, dass die sozusagen ganz unten stehen, die andere stimmen zu. Dann sagt sie, auch die Kopftuchkinder werden ausgelacht. Ich spreche Asly (die Kopftuchträgerin ist) direkt drauf an, sie sagt ja, aber dass ihr das ziemlich wurscht ist. Sie erzählt eine Begebenheit aus dem Turnsaal, wo Buben gesehen haben, dass ihr das Kopftuch verrutscht ist und sich total drüber lustig gemacht haben. Aber sie dann auch in die Bubengarderobe geschaut hat und auch drüber (gemeint ist über Dinge, die sie bei den Buben gesehen hat) gelacht hat; und sie erzählt, dass die anderen (Buben?) von der Kopftuchmafia reden und ich frage sie und die anderen beiden, ob es denn so was überhaupt gäbe, große Empörung und Kopfschütteln bei allen. So, sage ich, da wird also wegen was ausgelacht, wo du Mitglied bist, das es gar nicht gibt. Großes Gelächter! Und, frage ich, wie ist das unter euch, seid ihr eher auf der Seite der Auslachenden oder der Ausgelachten? Also ich, sagt Susanne, habe auch schon mal ausgelacht, nämlich den Berni, und das ist eigentlich gemein, da hab' ich mich so drangehängt an alle; alle sind sich einig, dass Berni irgendwie komisch ist, und auch einer von den Buben, die das Etikett schwul bekommen ohne es zu sein. Also meine Mama, sagt Susanne, die sagt immer, besser ein schwuler Mann als ein elender anderer, die schwulen Männer sind die besten Freunde.« (Gedächtnisprotokoll Karin Schneider, 15.5.2009)

An dieser Protokollstelle zeigt sich, dass die Hierarchien zwischen Auslachenden und Ausgelachten manchmal zwar eindeutig sind – so stehen die Integrationskinder ganz unten. Danach kommen die Mädchen, die Kopftuch tragen (und von *Buben* ausgelacht werden, die in dieser Schule wesentlich aus islamischen Kontexten kommen), dann die »schwulen« Buben und so weiter. Jedoch verorteten sich die einzelnen Mädchen der Forschungsgruppe jeweils unterschiedlich entlang der Hierarchien und sie nahmen sich die Freiheit heraus, nicht nur nicht in einem Opferstatus (als kopftuchtragende Muslima, als Migrantin, als Romni, als Mädchen) zu bleiben, sondern »zurück auszulachen« und sogar, im Falle Susannes, die eigene auslachende Haltung zu hinterfragen.

Der nächste Schritt in dieser Gruppendiskussion war, dass ich fragte, ob es noch eine Gruppe gäbe, die zur Zielscheibe von gemeinen Bemerkungen

würde. An dieser Stelle fragte Mavi Susanne etwas auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und übersetzte dann, dass sie gefragt habe, ob sie erzählen dürfe, dass die Kinder »dreckige Zigeunerin« sagten, und Susanne hätte darauf gemeint, dass ihr das egal sei. Susanne erzählte, dass sie ihre vorherige Schule verlassen musste, weil sie sich dort mit ihren Roma-Freundinnen gegen den Rassismus von türkischen¹⁰ Mitschüler*innen tatkräftig gewehrt hätte. Mavi und Asly hörten Susannes Schilderung zu, stellten Fragen, äußerten Empörung.¹¹ Ich schlug unmittelbar nach dieser Diskussion vor, Plakate zu machen mit der Überschrift: »Die Welt, wie ich sie gerne hätte«. Mavi bestand darauf, dass sie und Susanne das Plakat gemeinsam machen. Für Asly war dies insofern in Ordnung, als dass sie ohnehin ein eigenes Plakat machen wollte und zwar zum Thema »Die Welt ohne Buben«. An dieser Stelle endet die Geschichte der Forschungsgruppe Liebesorte in der Schule. Sie endet sehr abrupt, weil dies aufgrund der Rahmenbedingungen des Projekts tatsächlich das letzte Gruppentreffen war. Die Plakate waren Teil der eher beiläufigen, weil zeitknappen Schlusspräsentation und wurden nicht speziell gewürdigt, wurden von mir nicht dokumentiert und fanden auch nicht Eingang in weitere Artikel und Besprechungen. Zu diesem Zeitpunkt war diese Projektphase zu Ende, die Abschlusspräsentation nur eine kleine Angelegenheit kurz vor der Pausenglocke. Nichts wies in der Schlusspräsentation dieser kleinen Forschungsgruppe darauf hin, was es politisch und persönlich bedeutete, dass es diese Plakate gab und dass Mavi und Susanne ihres zusammen gestalteten. Diese Plakate existieren einzig in meiner Erinnerung daran, dass es hier eigentlich hätte beginnen müssen, dass wir erst zu diesem Zeitpunkt jene Forschungsgruppe wurden, die wir vorher nur vorgaben zu sein. Eine Gruppe, in der eigene Praxen und Erlebnisse des Ausschließens und Ausgeschlossenwerdens befragt werden und daraus eine Utopie entwickeln kann. Während die Mädchen über Liebe und ich über Ausschlüsse forschen wollten, haben wir gemeinsam gelernt, wie beides zusammenhängt.

10 Ich hielt es ursprünglich für problematisch hier national auszuweisen. Da aber genau diese Zuschreibungen und Identitätskonstruktionen in den Erzählungen und Bezugnahmen der Mädchen eine große Rolle spielten, entschloss ich mich letztendlich dafür.

11 Für eine genaue Schilderung und Analyse dieser Situation siehe Schneider 2017.

Literatur

- Hirschauer, Stefan (2010). Die Exotisierung des Eigenen. Kultursoziologie in ethnografischer Einstellung, in: Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): Kultursoziologie Paradigmen – Methoden – Fragestellungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 207–227. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_9.
- Hubin, Andrea/Schneider, Karin (2017). Dritte Sachen und Denkbilder. Methodische Überlegungen zur Neuordnung von Redeweisen in Kunstvermittlungskaktionen, in: Kettel, Joachim (Hg.): Tagungsband zur Konferenz The Missing_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung, Oberhausen: Athena, 453–462.
- Mecheril, Paul/Rigelsky, Bernhard (2007). Nationaler Notstand. Ausländerpädagogik und Ausländerdispositiv, in: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizität und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61–80. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90480-1_3.
- Merkens, Hans (1992). Teilnehmende Beobachtung: Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter, in: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten, Opladen: Westdeutscher Verlag, 216–247. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90092-0_8.
- Schneider, Karin (2017). Über die Schwierigkeit nicht rassistisch zu/zuschreiben, in: Wöhrer, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer VS, 239–262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6_16.
- Schneider, Karin (2018a). Auswertung von Beobachtungsprotokollen, in: Wöhrer, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin: Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 102–108.
- Schneider, Karin (2018b). Teilnehmende Beobachtung, in: Wöhrer, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin: Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 78–83.

- Sturm, Eva (2012). Die Position »von Kunst aus« in 9 Punkten dargelegt. Rede für kunstvermittlungs-interessierte Leserinnen und Leser (Text mit Klammern). Oder: Vom Arbeiten mit Kunst. Onlinepublikation des Modellprogramms Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015, Berlin, abrufbar unter: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=161&page=reflexion.html> (letzter Zugriff: 8.8.2019).
- Wöhler, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin (2017). Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>.
- Wöhler, Veronika (2017). (Wie) kommen wir vom ›I and I‹ zum ›We‹? Wer sind die Forschungssubjekte von PAR mit Kindern und Jugendlichen?, in: Wöhler, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer VS, 165–176. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6_9.
- Wöhler, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin (2018). Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

