

Harter-Reiter, Sabine; Moser, Irene; Sommer, Nicola
**Irritation als Denk- und Lernanlass – Wahrnehmung von Anderssein
studentischer Gruppen**

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 121-128



Quellenangabe/ Reference:

Harter-Reiter, Sabine; Moser, Irene; Sommer, Nicola: Irritation als Denk- und Lernanlass – Wahrnehmung von Anderssein studentischer Gruppen - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 121-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297463 - DOI: 10.25656/01:29746; 10.35468/6072-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297463>

<https://doi.org/10.25656/01:29746>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sabine Harter-Reiter, Irene Moser und Nicola Sommer

Irritation als Denk- und Lernanlass – Wahrnehmung von Anderssein studentischer Gruppen

1 Fremdsein und Anderssein

Fremdheit bzw. Anderssein gehört den menschlichen Grunderfahrungen an und hat viele Gesichter, denen man im Alltag begegnet. Fremdheit wird als Ausdruck einer Andersheit (gegenteilig, unterschiedlich) erfahren. Allgemein wird damit etwas ausgedrückt, das sich außerhalb der bekannten Ordnung abspielt. Sowohl im privaten als auch im gesellschaftlichen Leben sind wir damit konfrontiert, in Anderen und in uns selbst Fremdheit zu erkennen und zu akzeptieren. Wir formen uns als Menschen durch Orientierung an und Abgrenzung von der Umwelt. Aufgrund dieser Gegebenheit ist es nachvollziehbar, dass Menschen Fremdes vom Eigenen trennen möchten. Wird Fremdheit als Etikett verwendet, das aus einem machterhaltenden Ziel heraus verliehen wird, erscheint auch der Begriff des *Othering* (vgl. Freuding 2022).

1.1 Das Konzept des Othering

Cultural Studies und postkoloniale Theorien greifen Differenzen auf und verstehen sie als Unterscheidungen, die zur Absicherung vorherrschender Machtverhältnisse dienen. Zentrales Prinzip dabei ist die Unterscheidung zwischen Wir und den Anderen bzw. die Einteilung in imaginierte Gruppen, die durch soziale Konstruktionen entstehen (vgl. Riegel 2016). In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff *Othering* (vgl. Said 1987) geprägt. Durch *Othering* wird jemand zum/zur Anderen gemacht (vgl. Ogette 2020). Damit man selbst die Norm sein und bleiben kann, braucht es andere, die von der Norm abweichen. Es ist von Bedeutung, wie sich Einzelne selbst positionieren bzw. in Denken und Handeln sich bewusst oder unbewusst auf bestehende Differenzen oder Normalitätsvorstellungen beziehen (vgl. Riegel 2016).

Zusammenfassend erweist sich der Begriff der Differenz bzw. Fremdheit als ambivalentes Konstrukt, das einerseits notwendige Voraussetzung zur Bearbeitung von Unterschieden ist, andererseits als Bezugsrahmen angesehen werden kann, der

problematisch ist, da dadurch erst Unterschiede oder Normierungen produziert und reproduziert werden (vgl. Plößer 2010). Während echte Erfahrungen von Fremdheit einen Bruch des Wissens darstellen, bedeuten Strukturen des Othering eine Reproduktion des Wissens, wobei Fremdheit in einem sich stetig verandelnden Aushandlungsdiskurs entsteht (vgl. Freuding 2022).

1.2 Fremdheit und Othering in der Bildung

1.2.1 Unterschiedliche Perspektiven des Subjekts auf das Thema Othering

Menschen zeigen unterschiedliche Perspektiven auf das Thema Othering (Abb.1): erstens die Ich-Perspektive, deren individuelle Ordnung durch Fremdes irritiert wird, zweitens die Ich-Perspektive, die sich selbst als Objekt einer Fremdzuschreibung erfährt und drittens die Beobachtung mit Abstand, aus der Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen anders wahrgenommen werden und dadurch weniger absolut erscheinen (vgl. Freuding 2022).

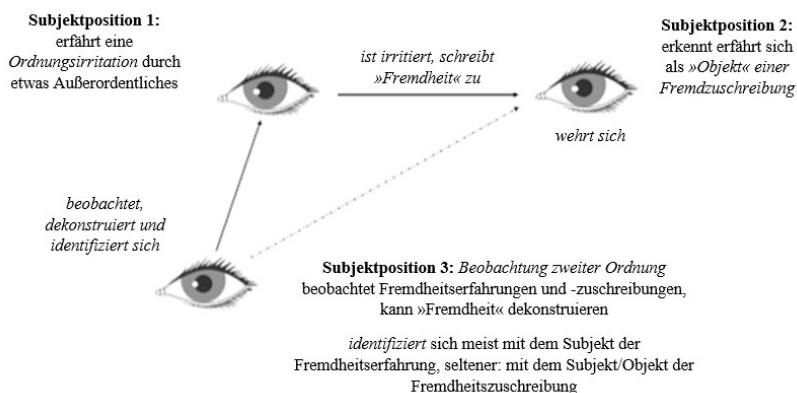


Abb. 1: Drei unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Fremdheit/Othering (Freuding 2022, 376)

Oftmals kommt es zu Beobachtungen zweiter Ordnung, zu denen die Person keinen direkten Zugang hat, was problematisch sein kann. Aus dieser Position werden Erfahrungen verdeckt, die eine Person im Moment der Beobachtung macht. Somit können Fremdheitszuschreibungen bestätigt und reproduziert werden (vgl. Freuding 2022). Gronholm et al. (2017) betonen, dass der Kontakt zu einer Person aus einer anderen Gruppe bzw. die Aufklärung durch Texte, Vorträge, Filme oder Rollenspiele wirksame Maßnahmen sind, Einstellungen zu verändern und den Wunsch nach sozialer Distanz kurzfristig zu verringern. Längerfristig ist jedoch auch ein struktureller Wandel erforderlich.

1.2.2 Verschiedene Ordnungsbegriffe und Othering

Neben unterschiedlichen Perspektiven auf Othering ist die Beachtung von Ordnungsstrukturen und Fremdheitserfahrungen von Bedeutung. Es macht einen großen Unterschied, ob von außen oder innen auf eine Irritation geblickt wird. Mit dem Blick von außen ist es möglich, mit Distanz und emotionalem Abstand Situationen zu (er-)klären. Dagegen wirkt die Infragestellung einer eigenen Ordnung aus der Innenperspektive meist irritierend und hat auch immer eine subjektive Anpassung zur Folge. Eine Rekonstruktion von Außerordentlichem erfolgt immer auf der Basis von bereits bestehenden subjektiven Ordnungen. Die Erfahrung mit Fremdheit wird in diesem Prozess in konkrete Worte gefasst und speziell einer Person, Sache oder Situation zugeschrieben. Ein relevanter Punkt ist die Manifestation von Fremdheit und unerwarteten Fremdheitserfahrungen, ein Prozess, der auch ohne eigene Fremdheitserfahrung, z. B. durch gesellschaftlich verfestigte Othering-Prozesse, einhergehen kann (vgl. Freuding 2022).

1.3 Lernen durch Irritation – Ein möglicher Weg?

Für Differenz- bzw. Dissonanzerfahrungen kann es unterschiedliche Ursachen geben: Einerseits kann ein Prozess von außen angestoßen, als Provokation angesehen und dadurch ein Dilemma hervorgerufen werden, andererseits kann es auch zu einem Prozess der Desillusionierung kommen. Im Fall der Provokation von außen könnten gezielte Lernanlässe geschaffen werden, die zu Irritationen führen. Dieser Ansatz ist jedoch auch kritisch zu hinterfragen, da vorhandene Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster, die bisher im Alltag gut einsetzbar waren, in Frage gestellt werden. Ebenso ist zu erwähnen, dass Irritation nicht zwingend zu einem Lernanlass führt, da sie unterschiedliche Bedeutung beim Subjekt erlangen kann (vgl. Schüßler 2008).

Beim Prozess der Desillusionierung oder Irritation wird erst dann ein nachhaltiger Lernprozess angestoßen, wenn die Irritation als Unterbrechung von Routinen und Selbstverständlichkeiten gedeutet und als Nichtwissen erkannt wird. Es braucht oftmals reflexive Lernsituationen, die Deutungs- und Emotionsmuster explizit machen können (vgl. Combe & Gebhard 2009).

2 Provozieren Minderheiten Denk- und Lernprozesse?

Entlang der beschriebenen Theoriebasis von Fremdheit und Anderssein wurde an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PHS) ein Forschungsprojekt entwickelt, das vorherrschendem Othering nachspüren soll. Methodologisch wird sowohl im Erhebungssetting als auch in der Analyse der Daten dabei bewusst von einer impliziten Reproduktion klassischer kategorial-

ler Differenzbezüge Abstand genommen. Auf Basis von Unbestimmtheit und Offenheit interessiert das Forschungsteam zunächst, wie das Thema Mehrheiten und Minderheiten von Studierendengruppen der PHS selbst erlebt und beschrieben wird. Einerseits geht es um das Erkennen, welche Gruppierungen im Studierendenkorpus wahrgenommen, bzw. welche Minderheiten identifiziert werden. Weiters wird versucht, das Erleben im studentischen Alltag vertiefend zu erfassen und (Aus-)Wirkungen auf eigenes Denken und in Folge eventuell auch Lernen festzustellen.

2.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign teilt sich in zwei Phasen, die jeweils unterschiedliche Ausrichtungen verfolgen, aber linear aufeinander Bezug nehmen. Um den Status-quo der Wahrnehmung von Studierenden in Bezug auf das Erleben von Minderheiten und Mehrheiten festzustellen, erfolgte zuerst eine Online-Befragung aller Studierenden des ersten Semesters des Lehramtsstudiums für Primarstufe ($n = 100$).

Neben demografischen Daten wurde die zentrale offene Fragestellung „Welche Personen oder Personengruppen aus Ihrem studentischen Umfeld haben Sie persönlich als „andere“ oder „anders“ wahrgenommen? Schreiben Sie Ihre wichtigsten Gedanken/Situationen/Erlebnisse dazu auf.“ formuliert. Das Datenmaterial wurde qualitativ-inhaltsanalytisch nach Mayring (2022) ausgewertet. MAXQDA ermöglichte die Beachtung von Interraterstabilität bei der induktiven Kategorienbildung und -codierung.

Aus dieser Datenbasis wurden erzählgenerierende Impulsfragen für zwei durchgeführte Gruppendiskussionen ($n = 6$) der zweiten Erhebungsphase genutzt. Das Datenmaterial wurde mit dem rekonstruktiven Verfahren der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017) ausgewertet. Dabei wurden Hinweise auf Strukturen, Kulturen und Praktiken (vgl. Ainscow & Booth 2016) sequenzanalytisch ausgewertet. Differenzbezeichnungen und dichotome Skizzen von Studierenden (z. B. Nicht-/Behinderung) werden – soweit vorhanden – entsprechend der theoretischen Ausgangslage ausschließlich aus dem Datenmaterial heraus verhandelt und nicht deduktiv reproduziert.

2.2 Ergebnisse aus Befragung und Gruppendiskussionen

2.2.1 Online-Befragung der ersten Erhebungsphase

Durch Erhebung demografischer Daten konnten strukturelle Kenntnisse über Mehrheiten und Minderheiten der Gruppe gewonnen werden. Diese Auswertung der Onlineerhebung ($n = 50$) zeigt eine hohe Homogenität innerhalb der Studierendenpopulation.

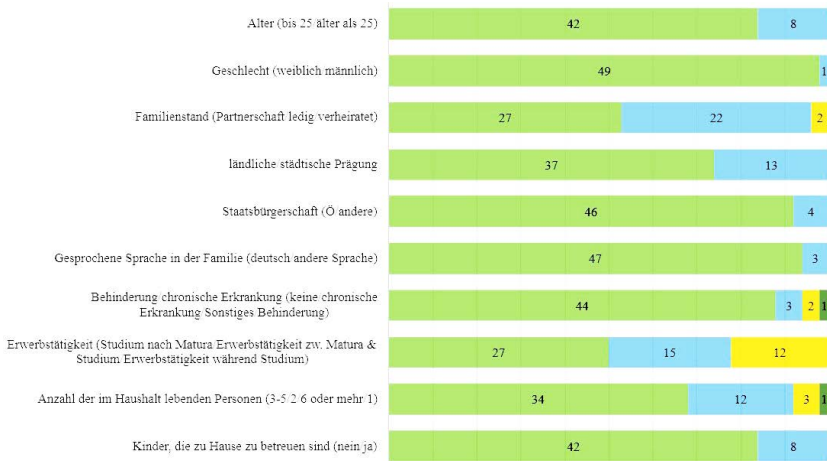


Abb. 2: demografische Mehrheiten-/Minderheitenverhältnisse (Darstellung der Autorinnen)

Die zentrale Ausrichtung der ersten Erhebung war die Frage nach der Wahrnehmung von *Anderen* im studentischen Umfeld. Es kann resümiert werden, dass am häufigsten (eher) *keine Unterschiede* wahrgenommen werden. Beispielhaft dafür ist die Formulierung „Ich habe diese Personen aber nie als wahnsinnig anders wahrgenommen.“ Im Unterschied dazu gibt es auch eine größere Anzahl an Formulierungen, die die Individualität jede*r Einzelnen in den Vordergrund stellen und betonen, also *jede*n* als jeweils anders empfinden. Weniger aber dennoch haben Studierende auch explizit sich selbst als *anders* positioniert.

Inhaltlich wurden andere studentische Gruppen am stärksten über Alter, Verhalten und sprachliche Unterschiede sowie sprachliche Barrieren kontrastiert, wobei sich sprachliche Wahrnehmungen vor allem auf Dialekte bzw. Sprachnuancen bezogen haben. Deutlich sichtbar wird auch die Wahrnehmung von Lehrenden als Gruppe von Anderen, die vor allem in ihrer Tätigkeit der Unterrichtsgestaltung in ihrer Unterschiedlichkeit genannt wurden. Auffällig erscheint, dass die eklatante Mehrheit von Frauen nur einmal thematisiert wurde.

Der formal-interpretative Blick auf die Antworten zeigt, dass die Studierenden sich primär selbst mit anderen kontrastieren, d. h. dass sie in Beschreibungen vom Ich ausgehend formulieren.

2.2.2 Gruppendiskussionen in der zweiten Erhebungsphase

In den Gruppendiskussionen wird die Wahrnehmung von Diversität stark in dichotomen Erzähl- und Beschreibungsdimensionen verhandelt, z. B. Stadt – Land, Erstsemestrige – Höhersemestrige, Hilfe geben – Hilfe erhalten, mitschwimmen –

auffallen. Dabei werden explizit binäre Ausformulierungen fast immer als eine (stark) hierarchische Unterscheidung formuliert. Die dadurch sichtbar werden- den Asymmetrien gehen fast ausschließlich von Formulierungen aus, die das Ich oder Wir in eine stärkere Argumentationsposition stellen als dies den anderen zugestanden wird. Normalitätsvorstellungen werden nicht ausschließlich in der Ich-Position verortet, es wird auch den jeweils anderen Normalität zugeschrieben, vor allem dann, wenn es sich dabei um Mehrheiten handelt.

Zentrale Ausgangsposition für die Beschreibung von Anderen ist das Ich. Jedoch entwickeln sich in den Fokusgruppen Verbindungen, die ein Wir ergeben. Zunehmend wird dann stärker aus diesem Wir (in den Gruppendiskussionen waren dies Minderheiten) heraus argumentiert und die oben beschriebene asymmetrische Abgrenzung (sich z. B. moralisch überlegen zu fühlen) noch deutlicher ausgesprochen. Dass ein Wir einen offensichtlich stärkenden Effekt in der Diskussion hat, zeigt sich auch, wenn Personen aus einer Minderheit dieses Wir für sich nicht argumentativ nutzen (können). In diesem Fall der Vereinzelung wird die schwächere Position gegenüber der Mehrheit deutlich. Z. B. wird aus dieser schwächeren Position heraus geäußert, dass es gar nicht egal sei, was andere über einen reden. Neben dem Ich und dem Wir wird immer wieder ein *man* formuliert, wenn auf eine Art kollektive Annahme Bezug genommen wird. Diese Textmomente sind geprägt von Vorurteilen und Interpretationen.

Denk- und Lernanlässe durch das Erleben von Anderssein oder durch eine veränderte Normalität entstehen einerseits durch zufällige Situationen und Begegnungen an der Hochschule, andererseits durch gesteuerte Lernangebote in den Lehrveranstaltungen. Am Material zeigt sich, dass sich die meisten Diskutant*innen eher als eine intellektuelle Minderheit erleben, im Kontrast zu den *vielen Gleichen*, die als angepasster, jünger, adretter gekleidet und weniger feministisch reflektiert beschrieben werden. An wenigen Stellen der Gruppendiskussion bricht die Erzählung von *Wir und die Anderen* auf:

„Okay. Ich finde, (...) man stempelt schnell jemanden ab und da kommt man ins Gespräch und dann kommt man drauf, wow (...) und deswegen finde ich eben die Begegnungen so wichtig und ja, dass man Dialoge führt“ (D168f).

Diese Momente der Einsicht ermöglichen Dekategorisierungen sowie den oft schwierigen Ausstieg aus der eigenen *Bubble* (F413f):

„Ja, aber wenn man selber immer glaubt, man ist eher offen und denkt sich eh, jeder Mensch ist anders, dann erwischt man sich doch wieder dabei, wie man es eigentlich genau gleich macht. Genau gleich (...), die Menschen in Laden hineinschiebt“ (E176ff).

Gruppenarbeiten werden als Lernchance erlebt, indem Studierende mit diversen Persönlichkeiten und Fähigkeiten zu zweit oder im Team Aufgaben bewältigen. Die Art der Lehrveranstaltung scheint für den Lernzuwachs eine große Rolle zu

spielen. Es wird mehr inhaltliche Tiefe gefordert, mehr Konfrontation und weniger Basiswissen, obwohl bedacht wird, dass die Vermittlung von Basics als erster Zugang zu einer erhöhten Diversitätssensibilität vonnöten sei. Des Weiteren wird der Erkenntnisgewinn durch die Begegnung mit Expert*innen in eigener Sache (Fluchterfahrung, Behinderung, ...) als bedeutsam beschrieben. Erst der gedankliche Perspektivenwechsel, „der eigene emotionale Bezug“ (F373) und das Simulieren von anderen Lebenswelten sowie der Austausch mit Betroffenen würden im Vergleich zur reinen Theorie vertiefte Erkenntnisse ermöglichen.

Letztlich wird noch das Verlassen der Komfortzone, wie z. B. in Erasmusprogrammen, als Lernmöglichkeit thematisiert. Die Konfrontation mit anderen Kulturen und das Erleben von Fremdsein bringe Irritationen hervor, die im gewohnten Kontext kaum erreichbar wären.

„(...) das Um und Auf sind einfach Begegnungen und Dialoge, weil nur dadurch, wenn man es selber anwendet, erkennt man was oder kann man selber an sich weiterarbeiten“ (F368).

3 Fazit

Die implizite Grundannahme der Forschungsfragen, dass es Minderheiten sind, die bei Mehrheiten Denk- und Lernanlässe provozieren, hat in sich selbst eine Irritation erlebt. Es waren vor allem Diskutant*innen aus Minoritäten, die aus einem emanzipierten, starken Wir heraus machtvolle asymmetrische Wahrnehmungen explizit formuliert haben. Das Aufzeigen von Lernanlässen wird generell deutlich, vollzieht sich aber strukturell, indem Personen aus der Gruppe der Mehrheit von Minderheiten Impulse erhalten und umgekehrt. Es bedarf einer Wahrnehmung von Minderheiten und Othingprozessen (Subjektposition 3 nach Freuding 2022), um Unterstützung zu initiieren und Fremdheit zu dekonstruieren.

Die Studierendenpopulation weist viele Ähnlichkeiten auf – gleichzeitig ist die Offenheit für Auseinandersetzung mit Anderem hoch und es wird sogar mehr Diversität an der Hochschule gewünscht.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Irritationen Denk- und Lernprozesse auslösen. Wie Combe und Gebhard (2009) ausführen, werden diese Prozesse erst nachhaltig, wenn die Irritationen als *Nichtwissen* und *Unterbrechung von Routinen* gedeutet werden können. Dafür brauchen Studierende Lernräume, um über Andersartigkeit nachzudenken, dialogisch zu diskutieren und individuell bedeutsame Erfahrungen zu machen. Impulsgebend dafür sind vertiefte Informationen, spezielle Lehrveranstaltungsformate und eine größere Diversität unter Studierenden und Lehrenden. Hochschulen sind dazu aufgefordert, diese Möglichkeiten zu nutzen und konstruktiv Lernräume zu gestalten, die individuelle und institutionelle Ordnungsstrukturen aktiv-reflexiv hinterfragen.

Literatur

- Combe, A. & Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 12, 549–571.
- Freuding, J. (2022): Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gronholm, P. C., Henderson, C., Deb, T. & Thornicroft, G. (2017): Interventions to reduce discrimination and stigma: the state of the art. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 52, 249–258.
- Herin, M. & Booth, T. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2022): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz Verlag.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer (5. Auflage).
- Ogette, T. (2020): Exit racism. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast Verlag.
- Plößer, M. (2010): Differenz performativ gedacht. In: F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Wiesbaden: Springer, 218–232.
- Riegel, C. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Said, E. (1978): Orientalism. Western Concepts of the Orient. New York: Vintage.
- Schüßler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–22.
- Spivak, G. C. (1985): The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In: F. Barker, P. Hulme, M. Iversen & D. Loxley (Hrsg.): Europe and its Others. Colchester: University of Essex, 128–152.

Autorinnen

Nicola Sommer, Dr., MSc

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehre und Forschung zum Themenkomplex „Gesundheit und Krankheit“, Teamkoordination BLuE-Hochschulprogramm, Leitung Studienschwerpunkt „Gesundheitsbildung und Lebenskompetenzen“, Leitung Hochschullehrgang „Krankheit und Schule“
nicola.sommer@phsalzburg.at

Irene Moser, Dr., MA

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehre und Forschung im Bereich „Inklusive Pädagogik“ und Schulentwicklung, Mitwirkung am BLuE Hochschulprogramm
irene.moser@phsalzburg.at

Sabine Harter-Reiter, Dr. Mag.

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften/Fachbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Inklusive Hochschule, Alternative Lehr- und Lernformen, Leistungskultur
sabine.harter-reiter@phsalzburg.at