



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kritische Entwicklungen – Kritische Bildung
Die Anliegen des Projekts Internationale Entwicklung“

Verfasserin

Fanja Haybach

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

*danke
an alle Lehrenden, die mir für Gespräche zur Verfügung standen
an alle Studierenden, die mich immer wieder motivierten und Anregungen gaben
an Elke, für die Unterstützung und das Beantworten meiner Fragen
an Wendi und Flo, die immer da waren
an Stephi, Yvonne und Lena, für Zeit und Rat
an Nikolaj, für das Beantworten all meiner Fragen
an meine Familie, für die Kraft und das Interesse
an alle Freund_innen, die immer wieder zuhörten und mit mir teilten
ans gaga:rin in, für die Welt abseits des Schreibtisches
et à Alban, pour la confiance.*

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
1.1 Vorgehen im Forschungsprozess	5
1.1.1 Vorbereitung der Untersuchung.....	5
1.1.2 Organisation der Forschungsgespräche.....	6
1.1.3 Auswertung.....	7
1.2 Geschichte des Projekts IE an der Uni Wien.....	9
2 Einführung in den theoretischen Rahmen: Bildung aus der Perspektive der kritischen Bildungstheorie.....	20
2.1 Einordnung und Argumentation der theoretischen Vorentscheidungen.....	21
2.2 Kritische Bildungstheorie und Politische Bildung.....	26
2.2.1 Theodor Wiesengrund Adornos Begriff der Halbbildung.....	29
2.2.2 Max Horkheimer zum Begriff der Bildung.....	31
2.2.3 Heinz-Joachim Heydorn zur Dialektik von Bildung und Herrschaft.....	34
2.2.4 Wolfgang Klafkis Begriff der Kategorialen Bildung.....	37
2.2.5 Paulo Freires Befreiungspädagogik.....	41
2.2.6 Erich Ribolits zur Befreiung des Denkens.....	45
2.2.7 Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse und ihr Beitrag für die Analyse.....	47
3 Bildung und Entwicklungsforschung.....	51
3.1 Projekt im Kontext.....	51
3.1.1 Interne soziale Konstellationen.....	52
3.1.2 Die Rolle von Studierenden.....	55
3.2 Über (disziplinäre) Grenzen hinweg.....	60
3.2.1 Offenheit und Heterogenität.....	61
3.2.2 Grenzüberschreitende Lernprozesse: Diskussion der Transdisziplinarität	65
3.2.3 Mehr als die Summe der einzelnen Teile?	73
3.2.4 Wirkung im Bildungsprozess.....	78
3.3 Bildung und soziale Realität.....	81
3.3.1 Machtasymmetrien als Gegenstand.....	81
3.3.1.1 Kritische Wissenschaft?.....	85
3.3.1.2 Widersprüchliches Verhältnis zur Entwicklungszusammenarbeit.....	89
3.3.2 Bildung und Handeln.....	94

3.3.2.1 Die Frage nach emanzipatorischem Handeln.....	96
3.3.2.2 „Die linke IE“?.....	100
3.3.2.3 Die Frage der Normativität beziehungsweise Handlungsorientierung.....	102
3.4 IE im Widerstand.....	106
4 Ausblick: IE heute und übermorgen.....	114
5 Abschließende Betrachtung.....	120
6 Quellenangabe.....	126
6.1 Bibliographie.....	126
6.2 Primärquellen.....	132
6.3 Information zu den Gesprächen.....	135
7 Anhang.....	137
7.1 Zusammenfassung (deutsch).....	137
7.2 Abstract (english).....	138
7.3 Lebenslauf.....	139

1 Einleitung

Im Rahmen der Themenfindung für meine Diplomarbeit haben die Überlegungen zu unterschiedlichen Ideen eine grundlegende Reflexion darüber ausgelöst, was das Studium der Internationalen Entwicklung (IE) mir mitgegeben hat, was ich daraus gemacht habe und als was sich das Projekt¹ IE versteht. Welches sind der Anspruch und die Inhalte der Internationalen Entwicklung? Diesen Fragen, die den Einstieg ins Studium stark begleitet haben, stehen für mich nun am Ende noch immer ungeklärt im Raum. Meine persönliche Wahrnehmung des Studiums tendierte zu der Feststellung, dass sowohl die Problematik als auch der Wert des Studiums darin liegen, dass es keinen eindeutigen Gegenstand gibt, denn das Phänomen „Entwicklung“ ist Ausgangspunkt für vielfältige Auseinandersetzungen. Daher habe ich beschlossen, den Bildungsprozess der IE im Rahmen einer empirisch angelegten Forschung zum Thema meiner Diplomarbeit machen. Werde ich als IE-Studierende gefragt, was ich studiere, dann ist oft die erste Reaktion ein: „und – was entwickelt's ihr da?“. Ich möchte mich mit den Positionen, Ansprüchen und Realitäten, die sich hinter möglichen Antworten verbergen, auseinandersetzen. Meine Arbeit widmet sich der Aufgabe, diese Frage sowohl auf die Entwicklung von Inhalten und Denkansätzen, als auch auf die Entwicklung des Bewusstseins der Bildungssubjekte zu beziehen. Da die Inhalte der IE sich durch Komplexität und Vielfältigkeit auszeichnen und auf weitreichende Kritikfähigkeit abzielen, erscheint es mir von Interesse zu untersuchen, welche Ansprüche bezüglich Entwicklungsforschung als Bildungsgegenstand im Kontext des IE-Studiums Form annehmen. Ziel der Forschung ist es, Zugänge von Lehrenden herauszuarbeiten, die den Werdeprozess dieses Studiums geprägt haben. Mein Anliegen ist es, zu untersuchen, was das Ziel eines solchen Studiums sein kann: Lernen und Lehren – sind das Vermittlung von Fertigkeiten? Was soll Studierenden der IE vermittelt werden, beziehungsweise wie wird das in einem Lehr-/Lernprozess vermittelbar? Und wie kann gerade der komplexe Gegenstand Entwicklungsforschung in einem solchen Bildungsprozess bearbeitet werden?

Die Aktualität dieser Überlegungen sehe ich auch im fortwährenden Überlebenskampf der IE begründet, der in die Debatte rund um die Rolle der Bildung und ihrer Ökonomisierung eingebettet ist. Mit dieser Arbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten, das wissenschaftliche und pädagogische Potenzial der IE darzulegen. Ohne den Fokus auf Institutionalisierungsprozesse oder realpolitische

¹ Ich möchte mich hier der Formulierung von Elke Christiansen anschließen, die das Studium weiterhin als solches bezeichnet, da es sich, ihren Worten zufolge, stets noch in einer prozesshaften Entwicklung befinde. (Christiansen 2010: 47)

Bildungsreformen zu legen, stellen bildungstheoretische Überlegungen mit einem Fokus auf emanzipatorische Bildung die Grundlage der Untersuchung dar.

Die zentrale Frage dieser Arbeit ist: Inwiefern stehen Gestaltung und Ziel des Bildungsprozesses mit den Ansätzen in Bezug auf Entwicklungsforschung, und davon ausgehend mit gesellschaftspolitischen Anliegen, in Zusammenhang? Diese Frage wird über die Retrospektive zentraler Akteur_innen auf den Werdeprozess des Projekts erfasst. Ich begreife die Untersuchungsebenen von Bildungsansätzen auf der einen Seite und Perspektiven auf gesellschaftliche Prozesse als miteinander verwoben. Ich glaube, dass das Verständnis von Bildung und der Zugang zu Entwicklungsforschung, als dem Gegenstand unseres Studiums, in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen.

Meine These geht dabei davon aus, dass kritische Entwicklungsforschung eine machtkritische und hinterfragende Analyse gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse bedeutet und darauf abzielt, die bestehenden Verhältnisse in ihren Zusammenhängen zu erkennen und zu hinterfragen. Bildung wird dabei nicht als Berufsausbildung, sondern als Emanzipation verstanden. Lehrende, so die Annahme, die mit dementsprechenden Anliegen an Wissenschaft und Gesellschaft auf den Bildungsprozess zugehen, gestalten diesen im Hinblick auf diese Qualitäten. Theoretisch gründet sich diese Überlegung auf Ansätze aus der kritischen Bildungstheorie. Obwohl ich davon ausgehe, dass Lehrende an der Universität tendenziell eher als Wissenschaftler_innen denn als Pädagog_innen aufgefasst werden, ist anzunehmen, dass auch im Rahmen von universitärer Bildung nicht nur Wissen vermittelt wird. Es werden auch Haltungen und persönliche Entwicklungen der Bildungssubjekte geprägt, was ich als pädagogischen Prozess verstehe (vgl. Bernhard 2008: 83-89). Die theoretischen Achsen, die die Überlegungen und die Fragen an die Gesprächspartner_innen anregen, sind das Verhältnis von *Ganzem und Einzelnem*, *Handeln und Theorie* sowie der (scheinbare) Widerspruch von *Bildung und Ausbildung*.

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage haben sich drei Unterfragen herausgebildet, die in den drei Teilen des Hauptteils dieser Arbeit (Kapitel 3) behandelt werden. Dabei leitet sich jede Frage von einem Aspekt der theoretischen Überlegungen ab.

Kapitel 3.1 behandelt die Frage, inwiefern sich Strukturbedingungen auf die Organisation und Gestaltung des Bildungsprozesses auswirken. Dabei argumentiere ich, dass die Entstehungsbedingungen der IE als prägender Kontext verstanden werden müssen. These dieses Kapitels ist, dass das Engagement der Beteiligten eine entscheidende Achse für das Fortbestehen

und die Etablierung des Projekts/des Studiums Internationale Entwicklung war und sich in Reaktion auf die Rahmenbedingungen Formen der Lehrgestaltung und -organisation herausgebildet haben, die das Projekt entscheidend prägen.

Ausgehend von der Komplexität und Breite des Studiums wird in Kapitel 3.2 der Frage nachgegangen, wie die vielfältigen Zugänge zum Gegenstand im Bildungsprozess als *Ganzes* vermittelbar werden. Meine Annahme war, dass es für eine bewusste Auseinandersetzung einer größeren Schärfe des Gegenstands bedarf. Dabei gehe ich davon aus, dass das Ziel des Bildungsprozesses nur ersichtlich ist, wenn die Auseinandersetzungen in ihrer Gesamtheit erkennbar sind. Es geht hierbei um ein Wechselspiel von Konkretem und Abstraktem, denn Internationale Entwicklung ist ein weites Feld verschiedener Disziplinen, Theorien und Methoden, die nebeneinander und miteinander existieren. Das Studium zeichnet sich durch eine große Komplexität aus, in deren Rahmen eigenverantwortlich ein eigener Fokus gefunden werden muss. Ziel war es daher zu hinterfragen, inwiefern die Bearbeitung der Zusammenhänge als Aufgabe des Bildungsprozesses wahrgenommen wird, um als Reflexionsebene fassbar zu werden und ein umfassend kritisches Bewusstsein heranzubilden.

In der kritischen Bildungstheorie kann Reflexion nicht abgekoppelt von Aktion verstanden werden, ebenso wenig wie Bildung aus ihrer Dialektik mit Gesellschaft gelöst werden kann. Daher bearbeitet die dritte Unterfrage (Kapitel 3.3) den Zusammenhang von gesellschaftspolitischen Anliegen und den Anliegen hinsichtlich Bildungsinhalten und -zielen. Ich gehe davon aus, dass die Anliegen an den Bildungsprozess mit den Anliegen an soziale Realitäten in Zusammenhang stehen. Meine These baut des Weiteren darauf auf, dass die IE auch im Feld der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) zwar prinzipiell eine kritische Haltung gegenüber neoliberalen, kapitalistischen Praktiken, annimmt, der Charakter dieser Kritik aber vage bleibt. Die Verbindung von Theorie und Handeln sowie die Ansatzpunkte für Reflexion und Handlung bleiben schwer erkennbar. Ein Hinterfragen der Rolle, die Reflexion und Praxis der Entwicklungszusammenarbeit im Rahmen des Studiums einnimmt, begleitet diese Überlegungen, da in diesem Feld unklare Positionierungen die Auseinandersetzungen bedingen. Ausgehend vom theoretischen Rahmen dieser Arbeit, in welchem das Ziel von Bildung in der Erkenntnis der gesellschaftlichen Gesamtheit und der notwendigen Befreiung aus der eigenen Unterdrückung gesehen wird, stellte sich die Frage, inwiefern der Fokus auf „*unserer eigenen*“ Realität oder der „*der Anderen*“ liegt. Im Rahmen dieser Analysen wird auch der Kritikbegriff als solcher

thematisiert und seine Bedeutung im Bildungsprozess hinterfragt.

Den Abschluss dieser Arbeit (Kapitel 3.4 und 4) bilden Überlegungen, die sich abseits vom Forschungsfokus situieren und trotzdem mit diesem in Zusammenhang zu verstehen sind, um den Bildungsprozess in seinem Kontext fassbar zu machen: Der Existenzkampf der IE, die Frage, worin er begründet ist und welche Auswirkungen diese Situation auf den Bildungsprozess hat, bildet eine Ebene, die für das Selbstverständnis und den Charakter des Projekts prägend ist. Daher wird mit diesen Ausführungen auf Institutionen und Bildungspolitik als Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen aufmerksam gemacht. Die IE befindet sich fortwährend in einer prekären Situation und studentische Proteste sind mittlerweile Teil der bildungspolitischen Realität dieses Studiums geworden. Davon ausgehend schließt die Arbeit mit einem Ausblick auf weitere Entwicklungen der IE ab.

Da die Arbeit vorwiegend auf „retrospektiven Repräsentationen“ (Gesprächspartner C) aufbaut, handelt es sich nicht um eine *Beschreibung* der IE, sondern um *Perspektiven auf die Anliegen* der IE, die im Rahmen ihres Werdeprozesses dargestellt werden.

1.1 Vorgehen im Forschungsprozess

1.1.1 Vorbereitung der Untersuchung

Einleitend möchte ich darauf aufmerksam machen, dass meine eigene Position als Studierende der Internationalen Entwicklung meine Perspektive auf die Forschung natürlich prägt. Sowohl mein Interesse am Gegenstand als auch die Fragestellungen und die Annahmen waren insofern schon im Voraus durch meine persönliche Studienerfahrung, Gespräche mit anderen Student_innen und das Wissen um den strukturellen Kontext der IE geprägt. In Anlehnung an Strauss und Corbin habe ich versucht, meine Erfahrung im Sinne einer sensibilisierten Haltung einzusetzen, ohne dabei „Scheuklappen“ aufzuhaben (vgl. Strauss/Corbin 1996: 56). Der empirische Teil dieser Arbeit baut größtenteils auf den Analysen der Perspektiven meiner Gesprächspartner_innen auf. In geringerem Ausmaß beziehe ich mich auf Archivmaterial zur Geschichte der IE, vorhandenes Textmaterial zur IE sowie öffentliche Veranstaltungen (Hörer_innenversammlungen, Hearing für Professur).

Das Herangehen an die Forschung ist als ein prozesshaftes zu verstehen. Die zentralen Achsen, entlang derer sich mein Forschungsinteresse und die Ausformulierung der Fragen orientierten, entstanden im Zuge der Theorielektüre. So diente dieser Schritt einer ersten Präzision der Frage sowie dem Finden von Unterfragen. In Anlehnung an Uwe Flicks Vorschlag, theoretische Vorannahmen als „vorläufige Versionen“ der Perspektive auf das Forschungsfeld zu betrachten, wurden Ebenen der theoretischen Überlegungen, die mir als für die Analyse der IE aufschlussreich erschienen, zu den Achsen der empirischen Forschung. Flick betont, dass eine Frage zwar offen, aber doch schon zu Forschungsantritt vorhanden sein muss (Flick 2002: 11, 74, 78). Mein offener Zugang zu Forschung leitete sich auch aus Auseinandersetzungen mit der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) ab, im Rahmen derer ein sehr weiter Blick zu Beginn der Forschung erst schrittweise im Zuge eines zirkulären Prozesses von Datenerhebung und -analyse geschärft wird und die Fragestellung als „Wegweiser“ verstanden wird (ebd.: 23f). In diesem Sinn wurden die theoretischen Aspekte, die am Ende des Theoriekapitels aufgeworfen werden, im Zusammenspiel mit den Gesprächsanalysen umformuliert und vertieft. Ziel ist es dabei nicht, die Theorie durch die Forschung zu bestätigen, sondern durch die theoretischen Konzepte den Blick für bestimmte Forschungsaspekte zu schärfen.

1.1.2 Organisation der Forschungsgespräche

Die Entscheidung, mit Lehrenden zu arbeiten, ergab sich aus zwei Gründen. Da ich mich als Studierende mit dieser Perspektive vertraut fühle, war ich interessiert daran, Fragen nach Sinn und Ziel an Lehrende weiterzugeben. Ich gehe davon aus, dass mit dem Aufbau des Individuellen Diplomstudiums wesentliche Grundsteine gelegt wurden, die die IE bis heute prägen. Außerdem wollte ich untersuchen, welche Zugänge ihr Engagement prägten, das ermöglichte, die IE trotz prekärer Bedingungen aufzubauen. Daher besteht die Fallgruppe aus Lehrenden, die am Werdeprozess der IE beteiligt waren und als zentrale Akteur_innen verstanden werden können. Die Fallauswahl (Auswahl der Einzelpersonen) gründet sich auf Informationen zu personeller Beteiligung aus dem Archivmaterial sowie auf informellen Gesprächen. Obwohl ich versucht habe, ein ausgewogenes Verhältnis von Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern herzustellen, war das aufgrund negativer, beziehungsweise ausbleibender Antworten nicht möglich.

Im Zuge der Forschung wurden acht Gespräche geführt. Sechs Personen wurden dabei in ihrer Rolle als Lehrende interviewt. Diese sechs Gespräche waren als problemzentrierte halboffene Interviews gestaltet und durch die zentrale Fragestellung nach dem Anliegen an einen Bildungsprozess, der sich Entwicklungsforschung zum Thema macht, eingeleitet (vgl. Mayring 1999: 50ff). Der weitere Ablauf gestaltete sich flexibel, vorbereitet waren die wesentlichen Eckpunkte, die zur Sprache kommen sollten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009:141f). Vor jedem Interview wurden diese Themenblöcke reflektiert, um bisherige Erfahrung, als auch Hintergrundwissen über die Person mit einzubeziehen. In diesem Sinn bestand das Ziel nicht in der Herstellung von vergleichbarem Textmaterial, sondern in der Erarbeitung der jeweiligen Zugänge (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 62f). In der Formulierung der Fragen versuchte ich auf drei von Flick aufgeworfene Aspekte einzugehen: Offene Fragen sollten ermöglichen, dass die Gesprächspartner_innen von selbst Schwerpunkte setzten. Fragen, die aus theoretischen Überlegungen entstanden waren, ermöglichten einen Brückenschlag von Theorie zur Empirie und Konfrontationsfragen, beziehungsweise eine Vertiefung des Allgemeinen im Spezifischen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 140f) dienten dazu, das Gesagte zu überprüfen und zu kontextualisieren (vgl. Flick 2002: 127ff). Da die Gespräche sehr offen gehalten waren, waren wiederholt auch Ad-hoc-Fragen relevant, um auf neue Aspekte einzugehen (Mayring 1999: 52).

Zusätzlich wurden zwei Gespräche mit Personen geführt, die nicht den Charakteristika der Fallgruppe entsprechen (Elke Christiansen, Helmuth Hartmeyer). Beide Gesprächspartner_innen sind im Rahmen der IE tätig und verfügen über explizites Wissen, das für den Forschungsprozess

relevant ist. Da sie zwar keine ‚Lehrenden des frühen Werdeprozesses‘, aber doch Teil der IE sind, verstehe ich ihre Perspektive als Innenaußensicht. Diese Perspektive ermöglicht Erkenntnisse über interne Vorgänge und gleichzeitig die Distanz externer Beobachter_innen. Im Rahmen der Gespräche konnte je ein relevanter Aspekt dieser Arbeit vertieft werden, wobei es sich einmal um bildungstheoretische Überlegungen und einmal um interne Organisations- und Gestaltungsprozesse handelte. Da hier stärker im Vorab festgelegt wurde, worin der Beitrag der Gespräche liegen kann, waren sie stärker fragengeleitet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 134).

Da ich während meiner Forschung immer wieder gefragt wurde, ob ich Expert_inneninterviews machen würde, möchte ich hierzu noch ein paar Anmerkungen anfügen. Ich habe den Begriff Expertise bewusst vermieden, da mir dieser Begriff gerade im Kontext einer Arbeit über emanzipatorische Bildungsansprüche problematisch erscheint. Im Rahmen von Interviews bezeichnet der Begriff „Experte“ nach Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr eine spezifische Rolle der Gesprächspartner_innen. Dabei ist entweder ihr „spezifisches Rollenwissen“ oder ihre „Deutungsmacht“ von Interesse. Letzteres bezieht sich darauf, dass Expert_innen in diesem Verständnis das Bild, das andere auf das jeweilige Gebiet haben, zu einem großen Teil prägen. Diese Position wird dabei entweder von ihnen selbst eingenommen, oder von außen zugeschrieben. Das Gespräch sollte dabei Zugang zu diesem Wissen eröffnen sowie das Bild der IE schärfen und Aufschlüsse über dieses ermöglichen. Dementsprechend gestalteten sich die Gespräche mit den Lehrenden. Przyborski/Wohlrab-Sahr sprechen außerdem einen dritten Aspekt an, der Gesprächspartner_innen den Status von Expert_innen zukommen lässt, und zwar „Kontextwissen“. In diesem Sinn können durch das Gespräch zusätzliche Informationen zugänglich werden, ohne dass die Personen die eigentliche Zielgruppe darstellen. Diese Rolle nehmen die Innenaußensicht-Gesprächspartner_innen ein (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 131ff).

1.1.3 Auswertung

Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Da vorrangig der manifeste Inhalte und nicht sprachliche Muster die Analysegrundlage bildeten, wurden sprachliche Ebenen wie Dialekt oder Gesprächspausen nicht exakt verschriftlicht, sondern in Schriftdeutsch übertragen (vgl. Lueger/Froschauer 2003: 159, Mayring 1999: 69f)². Die Auswertung der Interviews baut auf

² Die in der Arbeit angeführten Ausschnitte sind noch genauer sprachlich bereinigt, um die Anonymisierung zu gewährleisten. Dabei wurde Inhalt und Sinn nicht verändert, sondern ausschließlich Satzbau- und Grammatikfehler sowie Füllwörter entfernt.

Elementen der Codierungsmethode von Froschauer und Lueger (2003) sowie der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (1999) auf. So diente ein erstes Durchgehen der Transkripte dazu, zentrale Themenkategorien zu bilden, die sich aus dem Material ergaben und hinsichtlich des Forschungsinteresses Relevanz besaßen. Dementsprechend wurde das Material in Kategorien und Subkategorien organisiert und diese dann in eine gemeinsame Struktur gesetzt. Die Entscheidung, welche Kategorien dabei zentral waren, und welche als Subkategorien bearbeitet wurden, ergab sich aus wiederholter Überarbeitung und Überlegungen hinsichtlich der Forschungsfragen. Diese wurde im Zuge dessen auch nochmals präzisiert und die Thesen anhand des Interviewmaterials erweitert (vgl. Kapitel 1.1.1). Das Ergebnis dieses Schrittes war eine Darstellung des Materials, in denen relevante Textstellen den Kategorien und Subkategorien zugeordnet waren. Im nächsten Schritt wurden die einzelnen Interviews zusammengeführt und das Kategoriensystem anhand der Schlüsselkategorien noch einmal überarbeitet. Im folgenden Analyseschritt reflektierte ich dabei sowohl die Frage, welche Kategorien auftraten, als auch ihre inhaltliche Struktur (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 163ff, Mayring 1999: 91ff). Schließlich wurden die Ergebnisse anhand der vorhandenen bildungstheoretischen Überlegungen betrachtet und die Ergebnisse der Analyse dementsprechend organisiert, um sie in der Arbeit zu präsentieren (vgl. Unger 2007: 230f). Die Aussagen der Gesprächspartner_innen wurden anonymisiert, um das Augenmerk stärker auf die Inhalte, denn die Personen zu legen.

Ich möchte noch einmal darauf hinweisen, dass es im Folgenden nicht darum geht, die IE als Institution oder den Anspruch der IE als solchen zu beschreiben. Vielmehr sind die Darstellungen als „retrospektive Repräsentationen“ zu verstehen. Dabei steht der Begriff Repräsentation dafür, dass es um die Blickwinkel und Zugänge von Personen geht. Die Retrospektive bezeichnet die Tatsache, dass dabei aus der Gegenwart heraus Fragen des historischen Werdeprozesses und seiner Motive bearbeitet werden³.

³ Meine Reflexion dieses Aspekts war auch von der Auseinandersetzung mit der kritische Diskursanalyse Jägers geprägt. In diesem Zugang wird Realität insofern als Ergebnis historisch-menschlicher Tätigkeit verstanden, als dass ein Forschungsprozess sich ihr über die Rekonstruktion von Motiven und Zielen der Menschen im Rahmen des jeweiligen Kontext annähern kann. Dieser Kontext bezeichnet historische, ideologische, diskursive Strukturen. Sowohl Forscher_innen als auch Sprecher_innen müssen dabei in Dialektik mit diesen Strukturen verstanden werden (vgl. Jäger 1993: 223, 225ff). Auch wenn methodisch nicht mit der kritischen Diskursanalyse vorgegangen wurde, war meine Reflexion durch diesen Zugang beeinflusst.

1.2 Geschichte des Projekts IE an der Uni Wien

Am Beginn dieser Arbeit müsste wohl der Versuch einer Definition des Entwicklungsbegriffes unternommen werden. Diese Erwartung kann und möchte ich nicht erfüllen. Demgegenüber sehe ich es als wichtiger an, sich den Konnotationen, die unterschiedliche Akteur_innen und Konzepte dem Begriff zuschreiben, bewusst zu werden. Ich sehe es als Aufgabe von kritischer Entwicklungsforschung, auf diesem Bewusstsein aufzubauen. Die inhaltliche wie theoretische Ausrichtung von Entwicklungsforschung ist darüber hinaus stets in Zusammenhang mit polit-ökonomischen Tendenzen der gegebenen gesamtgesellschaftlichen Situation zu verstehen, wie die folgenden historischen Ausführungen zeigen werden.

Die Bestrebungen, Entwicklungsforschung in Wien zu einem Thema im universitären Bereich zu machen, gehen zurück in die 1970er Jahre. Österreich hatte im Vergleich zu vielen anderen Ländern wenig akademische Beschäftigung mit „Entwicklungsfragen“ aufzuweisen, während Entwicklungsforschung sich in anderen Ländern bereits in den Jahren nach 1945 zu etablieren begonnen hatte. Die Ursprünge von Entwicklungsforschung gehen weiter zurück. Walter Schicho, langjähriger Projektleiter der IE, verweist auf Gedanken der Aufklärung und Ökonomen wie Adam Smith, David Ricardo und Karl Marx. Wichtiger erscheint jedoch sein Verweis auf religiöse Missionierung und vor allem koloniale Herrschaft. In der Zeit nach den Weltkriegen begannen Europa und Nordamerika ihre Beziehungen untereinander neu zu regeln. Die Kolonien wurden als „unterentwickelt“ bezeichnet und durch die koloniale Planung gesellschaftlich und wirtschaftlich von außen gesteuert. Da ihnen dabei eine „nachgeordnete Stellung im jeweiligen Imperium zugewiesen wurde“ (Schicho 2011), spricht Walter Schicho davon, dass in dieser Frühphase des Entwicklungskonzepts der Fokus auf die Vorteile der kolonisierenden Staaten offensichtlich ist. Die Kolonien wurden den dominanten Konzepten politischer und ökonomischer Entwicklung untergeordnet.⁴ Auseinandersetzungen mit Entwicklungsforschung müssen das Bewusstsein einschließen, dass sie sowohl ein *Erbe des Kolonialismus*, als auch eine *Wissenschaft von „den Anderen“* ist (vgl. Fischer/Hödl 2007: 4, Schicho 2011). Um das zu verdeutlichen, wird im Folgenden eine knappe Darstellung der Wissenschaftsgeschichte der Entwicklungsforschung

⁴ Im Rahmen der IE wird dabei stets auf ein Zitat des damaligen US-Präsidenten Harry S. Truman verwiesen, das den Beginn der Entwicklungspolitik markiert. Um einer Darstellung der IE gerecht zu werden, muss dieses hier zumindest in der Fußnote angeführt werden. „More than half the people of the world are living in conditions approaching misery. (...) **Their poverty is a handicap and a threat both to them and to more prosperous areas.** - (...) I believe that we should make available to peace-loving peoples the benefits of our store of technical knowledge in order to help them realize their aspirations for a better life. (...) What we envisage is a program of development based on the concepts of democratic faire dealing. (...) Greater production is a wider and more vigorous application of modern scientific and technical knowledge.“ (Fischer/Hödl/Parnreiter nach Escobar 2004: 14f, Hrsg. v. d. Verf.)

vorgenommen. Ziel dieser Illustration ist es, die Zugänge der IE in einem historischen Kontext begreifen zu können. Es handelt sich jedoch in diesem Rahmen um keine eingehende Diskussion der Paradigmen und Positionen (s. hierzu bspw. Journal für Entwicklungspolitik 2007/02).

Nach dem Zweiten Weltkrieg dominierte das Konzept aufholender Entwicklung und mit ihm entstand gleichzeitig das Konzept der „Unterentwicklung“. Im Kontext der Industrialisierung wurden ausschließlich innere Mängel der Staaten als Grund für „Unterentwicklung“ verstanden. Es dominierte eine lineare Vorstellung von „Entwicklung“, Industrialisierung gilt diesem Modell als erster notwendiger Schritt (Modernisierungstheorie). Wissenschaftlich wurde in dieser Periode auf ökonomische Entwicklung mit dem Staat als Akteur fokussiert. Gegen Ende der 1960er Jahre wurde deutlich, dass die Auseinandersetzung mit „Entwicklung“ über den ökonomischen Bereich hinausgehen muss. Gleichzeitig entwickelte sich mit der Dependenztheorie eine Auffassung, die die Relevanz externer Faktoren für interne (ökonomische) Entwicklung betonte. Politisch war diese Periode gekennzeichnet von antikapitalistischen Bewegungen abseits der imperialistischen Metropolen, wie auch innerhalb dieser, in Form von Studierendenprotesten. Die Analysen begannen notwendigerweise über nationalstaatliche Grenzen hinauszugehen. In der Periode der 1960er/1970er Jahre fand gleichzeitig eine akademische Verankerung der Entwicklungsforschung statt. Das kann, so Schicho (2011), auf eine Expansionsphase der Universitäten angetrieben durch finanzielle Zuwendungen von staatlicher Seite zurückgeführt werden. In Sussex (England) wurde das Institute of Development Studies (IDS) gegründet, das den Diskurs der Entwicklungsforschung nach wie vor maßgeblich prägt. Auch in Österreich budgetierte die damalige Wissenschaftsministerin Herta Firnberg zwanzig Lehrstunden, um sich der Auseinandersetzung mit Fragen der „Entwicklung“ zu widmen. Mit den 1980er Jahren werden die kritischen Perspektiven dieser Zeit, die häufig marxistisch inspiriert waren, von neoliberalen Ansätzen in Politik und Wissenschaft abgedrängt. Mit der Konzentration auf freien Markt und globale Wirtschaftsstrukturen werden argumentativ erneut die internen Strukturen der Peripherie zur Bedingung für ihre Entwicklung. Das allgemeine Ziel ist eine Eingliederung in den kapitalistischen Weltmarkt. Den Peripherien wurden Strukturanpassungsprogramme auferlegt, die ebendiese Eingliederung vorantreiben sollten (Washington Consensus) und tatsächlich aber die sozioökonomischen Bedingungen verschlimmerten (vgl. Burchardt 2003). Die akademische Expansionsphase ging in eine akademische Rezession über. In den 1990er Jahren kam es jedoch zu einer „Wiedergeburt der Entwicklungsforschung“ (Schicho 2011), zahlreiche Nichtregierungsorganisationen (NGOs) waren entstanden und der Post Washington Consensus wurde zum dominierenden Modell. Dabei wird nicht mehr die Wirtschaft als alleiniges Zugpferd verstanden. Der Staat soll diese wieder stärker

steuern und sozialen Faktoren wird mehr Bedeutung zugeschrieben. Dementsprechende Politiken führen zu einer umfassenden Verankerung des neoliberalen Modells. Der Fokus auf das Symptom Armut schreibt ihre Ursachen gleichzeitig strukturell fest (vgl. Burchardt 2003). Langsam, spätestens aber mit Beginn des 21. Jahrhunderts, beginnen postmoderne Theoretiker_innen „Entwicklung“ als Konstrukt zu beschreiben. Erst durch dessen Beschaffenheit ist die Idee von Unterentwicklung möglich. Rollen werden zugeschrieben und infolgedessen Menschen zu Objekten gemacht (Postdevelopment). Fischer/Hödl/Parnreiter (2004: 41) beschreiben eine erneute globalisierungskritische Bewegung, die sie in drei Strömungen teilen. Auf reformistischer Seite nennen sie zum einen die Forderung nach mehr politischer Regulierung der Ökonomie, auf der anderen Seite die Idee, diese Regulierung im Rahmen inter- beziehungsweise transnationaler Institutionen vorzunehmen (Global Governance). Kritische Ansätze, die das kapitalistische Hegemonieprojekt grundsätzlich in Frage stellen, treten gegenüber den ersten beiden Ansätzen eher in den Hintergrund (vgl. Burchardt 2003, Christiansen 2010: 48, Fischer/Hödl/Parnreiter: 2004: 35ff, Schicho 2011).

Nachdem die Entwicklungsforschung in ihrer historischen Entwicklung dargestellt wurde, wird sich die Darstellung nun der spezifischen Geschichte der IE in Wien widmen. Abgesehen von den Lehrstunden, welche Ministerin Firnberg budgetierte, blieb „Entwicklung“ in Österreich eher „mehr ein Gegenstand des Mitgefühls und der christlichen beziehungsweise sozialdemokratischen Moralität, als eine historische Notwendigkeit“ (Schicho 2011). Demgegenüber sprachen sich aber nicht nur engagierte Lehrende und Studierende für eine Verankerung dieses Forschungs- und Lehrbereichs an der Universität aus, sondern auch der Ausschuss für Entwicklungsfragen der österreichischen Rektorenkonferenz im Jahr 1989. Dieser empfahl die Einrichtung von zwei bis drei entwicklungsbezogenen Forschungszentren, zusätzlich zur Finanzierung der zwanzig Lehrstunden zum Thema „Entwicklung“ in den 1970er Jahren (Rektorenkonferenz 1989: 12). Der Anspruch, diese Zusammenhänge zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung zu machen, bietet unterschiedliche Möglichkeiten seiner Umsetzung. Der Wunsch nach Institutionalisierung, so Christiansen, war gegeben. Weniger klar war, in welcher Form eine solche zu bevorzugen sei (Elke Christiansen, 20.03.2012). Da das Phänomen „Entwicklung“ eine Vielzahl an Disziplinen betrifft, liegt eine Möglichkeit darin, im Rahmen jeder Disziplin Lehrveranstaltungen zu gestalten, die die Grenzen der jeweiligen Auseinandersetzungen und Methoden erweitern und Fragen der Internationalen Entwicklung thematisieren. So war die ursprüngliche Idee Gesprächspartner B zufolge gewesen, vier Stunden IE für jedes Studium einzuführen. Wenn Entwicklungsforschung ein

Wahlbereich im Rahmen anderer Disziplinen ist, ergibt sich daraus einerseits die Gefahr, dass sie zu einer Subdisziplin wird, anstatt einen inter-/transdisziplinären Anspruch zu verfolgen, andererseits, dass die Leute nicht mit dem expliziten Interesse ans Thema herangehen und sozusagen zufällig mit Entwicklungsforschung in Kontakt kommen (Gesprächspartnerin E). Gesprächspartner C spricht sich in der Retrospektive dafür aus, die „globale Perspektive“ der Entwicklungsforschung in Form einer breiten Streuung im Rahmen der Universität zu verankern, ohne dass diese Verankerung unbedingt in Form eines Instituts geschehen hätte müssen. Er bezeichnet Entwicklungsforschung als „Querschnittsmaterie“, eine breite Streuung, so kann interpretiert werden, könnte zu einer entsprechenden Reflexion aller Bereiche entlang dieses Querschnitts führen. Werden diese Überlegungen gemeinsam interpretiert, so ergibt sich, dass Entwicklungsforschung Gefahr läuft, nur als Begleiterscheinung eines disziplinären Studiums aufzutreten, wenn eine bewusste Auseinandersetzung nicht in einem entsprechenden Rahmen ermöglicht wird. Gleichzeitig schränkt ein entsprechender Rahmen potenziell die Breitenwirkung ein. Damit wird die Frage aufgeworfen, welche Form der institutionellen Verankerung eine breite Präsenz am ehesten ermöglichen könnte, ohne dass dabei die Auseinandersetzungen ihren eigenständigen Charakter verlieren.

Den Begriff *Projekt IE* verstehe ich als bezeichnend für die Initiativen zur Verankerung kritischer Entwicklungsforschung und ihrer Lehre an der Universität Wien seit der Gründung der ersten Senatskommission und des Mattersburger Kreises (s. in Folge) bis heute. Diese Bezeichnung entstand „mangels einer offiziellen Benennung“ (Walter Schicho, 09.04.2012) von institutioneller Seite. Gleichzeitig drückt sich darin die Motivation der Beteiligten aus, ihre Ideen schrittweise zu verfolgen, der mangelnden institutionellen Zugeständnisse zum Trotz.

Schicho beschreibt das „Drängen“ von Studierenden als ausschlaggebend, einen ersten Schritt zu setzen. Dieser erste Schritt war die Gründung des *Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den Österreichischen Universitäten* Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre. Der Mattersburger Kreis ist ein Zusammenschluss von WissenschaftlerInnen österreichischer Universitäten, dessen Ziel in einer gesteigerten Präsenz von entwicklungspolitischer Auseinandersetzung in Österreich liegt. Seine Aktivitäten umfassen Publikationen, Bildungsveranstaltungen sowie die Beteiligung am Aufbau eines Studiums für Entwicklungsforschung (IE) (s. Homepage des Mattersburger Kreises a). Die Österreichische Hochschüler_innenschaft war maßgeblich an dieser Gründung beteiligt (Schicho 2003: 6). Das Netzwerk von Lehrenden und Studierenden rund um die IE umfasst(e) damit einen weiten Kreis. Die IE arbeitet mit dem Mattersburger Kreis in mehrerer Hinsicht wissenschaftlich zusammen. Einerseits gibt es personelle Überschneidungen, seit der Gründungszeit

des Mattersburger Kreises und der IE, andererseits sind die Publikationen und inhaltliche Reflexionen des Mattersburger Kreises Bestandteil der Lehre an der IE. In der Frühphase ermöglichte der Mattersburger Kreis geringfügige Anstellungen von Wissenschaftler_innen im Rahmen des Projekts IE (Walter Schicho, 09.04.2012, Gesprächspartnerin E). Die aktuelle Verbindung zwischen Mattersburger Kreis und IE wird unterschiedlich eingeschätzt. Wo Gesprächspartner B die Vermutung äußert, dass diese mit einem Fortschreiten der Entwicklung der IE an Bedeutung verlor, spricht Gesprächspartnerin E wiederum von Studierenden, die über die IE zum Mattersburger Kreis gelangen. Wichtig ist jedoch vor allem, dass der Mattersburger Kreis nach wie vor mit Publikationen, insbesondere dem Journal für Entwicklungspolitik (JEP), präsent ist, die das Spektrum der (kritischen) Entwicklungsforschung aufzeigen.

Die Initiative, Entwicklungsforschung in Lehre und Forschung an der Universität Wien zu verankern, intensivierte sich Ende der 1980er Jahre, mit einem Kreis von Lehrenden, die sich um die Gründung eines überfakultären Senatsinstituts für Internationale Entwicklung bemühten. Dabei wurde die Idee eines Projekts verfolgt, das über disziplinäre Grenzen hinweg arbeitet. In diesem Rahmen sollte ein koordiniertes Angebot die bis dato zerstreuten Ansätze im Rahmen der Entwicklungsforschung zugänglich machen. Das Senatsinstitut hätte die Koordination eines Individuellen Diplomstudiums innegehabt, das 2002 unter anderen institutionellen Bedingungen realisiert wurde. Ein Studienplan wurde von der ersten Senatskommission, unter aktivem Einsatz von Franz Kolland, entworfen (Walter Schicho, 09.04.2012). Die Namensgebung *Internationale Entwicklung*, die bereits im Rahmen der Senatskommission entschieden wurde, weist darauf hin, dass die Auseinandersetzungen den gesamten globalen Kontext im Blick haben und Veränderungen an allen Stellen dieses Kontextes ansetzen müssen (vgl. Schicho 2003: 6).

In der angestrebten Form hätte sich so eine Plattform ergeben, von welcher aus die Lehre koordiniert worden wäre. Der erste Antrag der Senatskommission zur Errichtung eines Senatsinstituts für Entwicklungsfragen an den Senat der Universität Wien wurde im Jahr 1990 gestellt. Dieser wurde trotz positiver Beschlüsse von Seiten des Senats (1994, 1999, 2000) über ein Jahrzehnt hinweg vom zuständigen Ministerium abgelehnt. Hinzu kamen universitäre Reformen, die die akademische Expansionsphase beendeten und die Gründung neuer Institute so gut wie unmöglich machten (vgl. Christiansen 2010: 49): Bis zur Reform der Universitätsorganisationsgesetzes (UOG) 1993 waren Senatsinstitute von den Fakultäten unabhängig. Im Jahr 2000 änderten sich, im Zuge der Implementierung des UOG 1993, die diesbezüglichen institutionellen Richtlinien und Senatsinstitute wurden entweder an Fakultäten angegliedert oder zu Zentren, also Organisationseinheiten auf Ebene der Fakultäten. Diese

Änderung markierte das Ende der zweiten Senatskommission zur Errichtung eines Senatsinstituts für Internationale Entwicklung und das Ministerium lehnte zum dritten Mal den Versuch, ein Institut und eine Studienrichtung für Internationale Entwicklung in die Satzung der Uni Wien einzuschreiben, ab. Das Projekt IE wurde organisatorisch-verwaltungstechnisch an das Zentrum für überfakultäre Forschung angedockt, da die Reform die Senatskommissionen beendete und die engagierten Personen mit ihrem Projekt sozusagen zu „Waisen“ wurden (Walter Schicho, 13.04.2012). Dieses Zentrum hat das vormalige Senatsinstitut für internationale und interdisziplinäre Forschung unter der Leitung des damaligen Vizerektor Arthur Mettinger und Dozentin Irene Etzersdorfer abgelöst. Arthur Mettinger war von 1999 bis 2011 Vizerektor für Lehre und Lehrentwicklung sowie für Internationales. Im Rahmen des Zentrums für überfakultäre Forschung sicherte er das Geld für Lehraufträge. Laut Walter Schicho hat das Projekt IE ihm ihr Überleben und Wachsen zu verdanken, die Universität habe ihm seinen kompetenten Einsatz jedoch weniger hoch angerechnet (Walter Schicho, 09.04.2012).

Das Lehrveranstaltungsangebot, getragen von der Motivation der beteiligten Personen, war Studierenden in den 1990er Jahren im Rahmen eines Wahlfachkorbes zugänglich, die ersten kommentierten Vorlesungsverzeichnisse stammen aus dem Jahr 1997. Das Angebot stellte sich aus dem Lehrangebot bestehender Disziplinen zusammen. Da Entwicklungsforschung die Auseinandersetzung mit Machtasymmetrien in unterschiedlichen Kontexten bedeutet, wurde das Projekt zu Beginn auf vier inhaltliche Säulen gestellt, die die vier grundlegenden Disziplinen darstellten: Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichte, Ökonomie. Die Entwicklungsforschung, und in ihrem Rahmen die Entwicklungszusammenarbeit, stellte keine Säule dar, sondern einen Querschnittsbereich, in dessen Rahmen ein disziplinenübergreifender Zugang zur IE als spezifische Charakteristik vermittelbar werden sollte. Eine Möglichkeit, unterschiedliche Zugänge in einem Rahmen zu vereinen, deren Idee sich schon durch die Senatskommission entwickelte, war die Gestaltung von Ringvorlesungen. Die Idee dahinter war, zu ermöglichen, dass alle zu Wort kamen und dadurch Unterschiede repräsentiert wurden (Gesprächspartnerin E) und die diversen Schwerpunkte kommuniziert und nach außen sichtbar gemacht werden konnten (Gesprächspartnerin A). Auch hier ist auf die Rahmenbedingungen der Universität zu verweisen: Die individuelle Studiengestaltung und die Nutzung derartiger Wahlfachangebote entsprach vor zwei Jahrzehnten noch weitaus mehr den strukturellen Rahmenbedingungen einer akademischen Bildung als das heute der Fall ist. Vor allem mit der Bologna-Reform, die die Einführung des Bachelors und des Masters einleitet, sind Anforderungen an Studierende einschränkender (vgl. Schicho 2011).

Das Zentrum bot ein institutionelles Dach für die IE, bis es 2002 geschlossen wurde und das Projekt zu einem Individuellen Diplomstudium Internationale Entwicklung wurde und am Institut für Afrikawissenschaften, zu diesem Zeitpunkt noch Institut für Afrikanistik genannt, beheimatet war (Walter Schicho, 09.04.2012). Das Projekt blieb damit weiterhin ohne reale Institutionalisierung, war aber ein Studium auf Basis eines ausgearbeiteten Studienplans. Der Studienplan für das Individuelle Diplomstudium wurde gemeinsam mit den ersten Studierenden erarbeitet. Die ersten Studierenden, Christof Parnreiter und Walter Schicho hatten dabei einerseits Treffen im privaten Rahmen (Walter Schicho 09.04.2012), andererseits waren Studierende auch durch die drittelparitätische Organisation des UOG 1975 Teil der zuständigen Gremiums (Bernhard Weidinger, 11.04.2012). Die Projektleitung hatte Walter Schicho inne, seine Vertretung Franz Kolland. Die Anfänge der IE waren von prekärer Ressourcenlage sowie von großer Flexibilität im Angebot gekennzeichnet. Die IE war mit einer halben Professur ausgestattet, denn Walter Schicho teilte seine Professur zwischen der IE und den Afrikawissenschaften. Als grundlegende Bereiche der Auseinandersetzung beschreibt der damalige Projektleiter eine Auseinandersetzung mit Entwicklungsmodellen und -theorien sowie mit dem Entwicklungsdiskurs. Davon ausgehend könne die eigene Position reflektiert werden. Es geht darum, Hintergründe von Prozessen und Akteur_innen zu hinterfragen (vgl. Schicho 2003: 8, vgl. Kapitel 3.3.1.2). Mit dem Anspruch eines transdisziplinären Ansatzes wird ein kritischer Blick auf globale Zusammenhänge und ihre gesellschaftlichen Implikationen gerichtet (vgl. Christiansen 2010, Linkes Hochschulnetz 2011: 4, Schicho 2011).

Die Personen, die sich für das Projekt IE engagierten verknüpften die wissenschaftliche Tätigkeit auch mit einer Veränderungsperspektive auf politischer Ebene. So gab es Gesprächspartner B zufolge Beziehungen der handelnden Personen in Politik und Wissenschaft. Auch die von Walter Schicho verfassten Jahresberichte des Projekts von 2001 bis 2005 zeigen, dass die Aufgaben neben der Organisation der Lehre und Publikationen auch wissenschaftliche Veranstaltungen mit anderen Institut sowie Organisationen der EZA und Kooperation im Bereich EZA⁵ umfassten. Ab 2002 wurde Mitglieder des BMaA und von NGOs auch als Gastvortragende zur Ringvorlesung Praxis der EZA eingeladen. Die Kontakte zur EZA-Praxis stärk(t)en auch die Vorbereitungen zur Österreichischen Entwicklungstagung (vgl. Schicho 2001-2005). Die erste Entwicklungstagung fand 2001 erstmalig statt und wird von Mattersburger Kreis und Paulo Freire Zentrum veranstaltet.

⁵ Bei dieser Kooperation handelte es sich um „Konsultationstätigkeit bei UN-Organisationen, zahlreiche nationale und internationale Vorträge, Entwicklungspolitischer Beirat am BMaA [Anm.: Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten], Arbeitsgruppe Kultur & Entwicklung am BMaA, Ausbildungsprogramm der Diplomatischen Akademie für junge Mitarbeiter des BMaA“ (Schicho 2001).

Seitdem ist sie eine jährliche Plattform für Reflexion und Vernetzung zum Thema von Entwicklungsforschung und politik in einer ganzheitlichen Perspektive (vgl. Homepage des Mattersburger Kreises c). Studierenden betrieben Öffentlichkeitsarbeit um das Studium in der entwicklungspolitischen Szene bekannt zu machen sowie Möglichkeiten für Praktika herzustellen. Ziel war es dabei, „über die universitären Mauern hinaus“ Kontakte mit einschlägigen Organisationen, vor allem NGOs, herzustellen (vgl. Basisgruppe Internationale Entwicklung 2002). Obwohl Gesprächspartner C ausdrückt, dass die Auseinandersetzung mit Entwicklungsforschung seiner Meinung nach nicht zwingend an die Idee eines Diplomstudiums gekoppelt sein hätte müssen, war es schließlich diese Option, die das Projekt auf eine breite Basis stellte. Elke Christiansens Ausführungen zu Bernhard Weidingers Forderungen nach einem Individuellen Diplomstudium illustrieren diesen Aspekt: Weidinger, „Student der ‚ersten Stunde‘“ hat die Etablierung des Individuellen Diplomstudiums Entwicklung vorangetrieben, um über das damals bestehende Wahlfach hinaus zu gehen. Das begründete sich nach Christiansen damit, dass es erst so die Möglichkeit gibt, wesentliche Grundlagen als Basis zu konzipieren und darüber hinaus individuelle Schwerpunkte zu setzen (Christiansen 2010: 49). In gewisser Weise führt ein eigenständiges Studium zu mehr Zentralisierung, als ein bestimmter Stundenumfang IE für alle Studienrichtungen. Gleichzeitig wird aber in der zentralisierten Form eine vertiefte Auseinandersetzung geschaffen, die im Rahmen einer zufälligen, potenziell zwanghaften, Begegnung mit dem Gegenstand innerhalb eines Moduls im Rahmen des Hauptstudiums nicht in der Form möglich ist. Das Projekt widmete sich in dieser Form dem Anspruch kritischer Auseinandersetzung mit den Verhältnissen:

„Wir finden, dass es angesichts einer globalen Vereinheitlichung des Denkens und Handelns mehr denn je notwendig ist, Alternativen zu suchen und zu vertreten. Wir sehen als „Projekt Internationale Entwicklung“ darin einen Auftrag und eine Aufgabe. (...) Eine akademische Gemeinschaft, die es sich zur Pflicht macht, anders zu denken, erfüllt nicht nur ihren gesellschaftlichen Auftrag, sondern sichert den Weiterbestand der freien Wissenschaft und der Universität.“ (Schicho 2003:14)

Mit diesem Zitat wird deutlich, dass das Anliegen kritischer Forschung sowohl die Prozesse innerhalb der Universität, als auch hinsichtlich globaler gesellschaftlicher Verhältnisse in den Blick nimmt. Das Engagement Studierender der Internationalen Entwicklung und deren Mitsprache bei Entscheidungen waren für die Etablierung der IE von Anfang an charakteristisch (vgl. Kapitel 3.1.2). So formierte sich beispielsweise schnell eine basisdemokratische Gruppe (bagru.ie) Studierender, die in Abwesenheit einer offiziellen Studienvertretung das Mitspracherecht

Studierender wahrnahm. Die bagru.ie nahm seit jeher an Entscheidungsprozessen teil und erweiterte diese um ihre Vorschläge⁶. Die IE wurde zu einem der aktuell viel beschworenen „Massenstudien“. Obwohl das Projekt bei den Studierenden auf großes Interesse stieß, ist die prekäre Ressourcenlage in der Geschichte sowie nach wie vor kennzeichnend für die IE.

Von Seiten des Rektorats gab es trotz rasch steigender Studierendenzahlen in den ersten Jahren weiterhin wenig Zugeständnisse. Raum und Geld waren nach wie vor knapp. Mit den geringen vorhandenen Ressourcen, Kreativität und hoher Einsatzbereitschaft wurde und wird nach wie vor ein Studium getragen, dessen Inskriptionszahlen⁷ (und gesellschaftliche Relevanz) seit seinen Anfängen stark gestiegen sind. Anfangs angesiedelt im baufälligen hinteren Teil des Universitätscampus im Alten AKH wurde die IE schließlich Ende 2004 im Institut für Afrikawissenschaften untergebracht. 2005 wurden erstmals finanzielle Mittel für eine administrative Kraft und das vorerst behelfsmäßige „Büro IE“ zur Verfügung gestellt. IE-Studierende setzten sich wiederholt für eine Verbesserung der prekären Verhältnisse ein. Forderungen umfassten bessere Arbeitsverhältnisse für die Lehrenden und mit dem Ruf nach einem Institut auch für Studierende. Diese Proteste begannen sich ab 2007 zunehmend zu formieren. Studierende der IE organisierten sich mit Studierenden anderer Studienrichtungen im Widerstandscafé, in dessen Rahmen Reflexionen vertieft und studentische Proteste organisiert wurden (vgl. Linkes Hochschulnetz 2011: 12). Schicho erwähnt auch Unterstützung von in der EZA und Politik Beschäftigten beim Aufbau der IE (vgl. Schicho 2003: 7), obwohl die OEZA erst im Dreijahresprogramm von 2008-2010 schließlich die Errichtung eines Lehrstuhls ankündigte. Die Studierenden der IE waren wesentlich an den Universitätsbesetzungen von 2009 beteiligt und nutzten diese als Plattform für ihre Forderungen. Im Rahmen der Hörsaalbesetzung des Hörsaals C1 des Universitätscampus baten sie das Rektorat zum Dialog (vgl. Christiansen 2010: 54f, Linkes Hochschulnetz 2011: 12f).

Die IE wurde 2011 in Form einer Forschungsplattform institutionalisiert. Viele jener Lehrenden, die

⁶ Die bagru.ie beschreibt sich selbst im Jahresbericht 2006 folgendermaßen: „Ein wichtiger Bestandteil der Projekts Internationale Entwicklung ist die Basisgruppe bagru.ie. Durch die fehlende Institutionalisierung ist es notwendig und zugleich eine einzigartige Chance zur Mitgestaltung des Studiums, dass sich Studierende im Rahmen der bagru.ie aktiv an Serviceleistungen, Aktivitäten und Projekten beteiligen. (...) Die bagru.ie versteht sich selbst nicht als abgeschlossene Gruppe der Studierendenvertretung, sondern ist darauf bedacht möglichst viele Studierende in den Arbeits- und Diskussionsprozess miteinzubeziehen.“ (Basisgruppe Internationale Entwicklung 2006)

⁷ Eine Statistik der Uni Wien zeigt, dass 2002 88 Studierende das Individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung antraten, 2004 393, 2006 431 und 2008 456. Im Jahr 2010 traten 699 Studierende das mittlerweile auf Bachelor umgestellte Studium an (Quelle: Reporting System der Universität Wien 2011). Die jüngsten Entwicklungen, im Kontext der neuen Studieneingangs- und Orientierungsphase zeigen sinkende Zahlen, da ein Großteil der Studierenden gar nicht zu den Eingangsprüfungen antritt. Elke Christiansen geht jedoch im Gespräch mit mir davon aus, dass sich ein Trend erst im Laufe von drei bis vier Semestern abzeichnen wird. Sie geht davon aus, dass die Inskriptionszahlen sich im Rahmen von rund 600 Studierenden einpendeln werden und die IE damit weiterhin ein „Massenstudium“ bleiben wird.

seit den Anfängen des Individuellen Diplomstudiums beteiligt waren, waren nicht Teil der Veränderungen. Mit dem Umzug in neue Räumlichkeiten in der Sensengasse, die sich gleich neben dem Universitätscampus im Alten AKH befindet, ist das Projekt IE erstmals mit acht Büroräumen, zwei Seminarräumen und zusätzlichen finanzierten Stellen ausgestattet (vgl. Kapitel 4). Schicho bezieht die veränderte Haltung der Universitätsleitung einerseits auf die offizielle Anerkennung durch die ADA, im Rahmen einer Stiftungsprofessur mit einer Laufzeit von fünf Jahren, andererseits auf die beständigen Proteste der Studierenden (vgl. Christiansen 2010; Schicho 2003, 2011). Auch Elke Christiansen geht davon aus, dass der Protest der Studierenden, die seit 2007 beständig mit Forderungen⁸ und Demonstration in der Universität und auch medial präsent waren, ausschlaggebend dafür war, dass eine Verbesserung der Lehrsituation zumindest teilweise realisiert wurden (Elke Christiansen, 20.03.2012). Die Verhältnisse sind jedoch nach wie vor prekär, Lektor_innen unterbezahlt und Anstellungsmöglichkeiten infolgedessen eingeschränkt (vgl. Christiansen 2010: 54f, Infobroschüre IE: 3). Im Laufe der Zeit war die Lehre der IE „koordinierter“ und „straffer“ geworden (Schicho 2011) als in den Anfängen, wo das auch aufgrund der Ressourcenlage nicht möglich war. Die schrittweise Institutionalisierung hat mehr Raum für Organisation und die Möglichkeit für ein breiteres Angebot geschaffen. Auch die Einführung des Bachelors führte zu gesteigerter Stabilität und der Hoffnung auf den Status eines ordentlichen Studiums. Damit sollte jedoch, so der ehemalige Projektleiter, keiner zunehmenden Verschulung entsprochen werden (vgl. ebd.). Trotzdem wirken sich veränderte Rahmenbedingungen auf die internen Gestaltungsräume aus (vgl. Linkes Hochschulnetz 2011: 11f, Schicho 2011). Das zeigt sich auch in den aktuellen Entwicklungen. Seit Anfang des Jahres 2011 stehen sowohl die Existenz des Bachelors, als auch des Masters zur Debatte. Der Bachelor wurde mit dem Wintersemester 2009/10 eingeführt, die Einführung des Masters war für das Wintersemester 2011/12 geplant. Dem Mastercurriculum wurde vom zuständigen Universitätsgremium im Februar 2011 zugestimmt, kurz darauf erhob jedoch der damalige Rektor Georg Winckler Einspruch. Einerseits argumentierte er mit der Unsicherheit der Finanzierungsmöglichkeiten, andererseits kritisierte er inhaltliche Aspekte des Curriculums. Letzteres fällt jedoch nicht in seinen Zuständigkeitsbereich. Seine Forderung implizierte eine größere Übernahme von Aufgaben durch die beteiligten Disziplinen (vgl. IE Homepage a). Wenn das Lehrangebot der IE jedoch erneut aus dem bestehenden Angebot der Disziplinen rekrutiert wird, wie in der Frühphase des Projekts, bedeutet das einen Rückschritt auf dem Weg zur Umsetzung ihres transdisziplinären Anspruchs. Diese Entwicklungen leiteten eine

⁸ Die Forderungen umfassten dabei vor allem bessere Arbeitsverhältnisse für Lehrende, eine Verbesserung der Raumsituation, weiteres Personal für administrative Tätigkeiten und Institutionalisierung (vgl. Homepage der Basisgruppe Internationale Entwicklung).

Periode ein, in der sich Studierende, Studienprogrammleitung und Lehrende sowohl in offiziellen Gesprächen, als auch in Protesten für ein Fortbestehen der IE-Lehre einsetzen, die weiterhin den Ansprüchen kritischer Lehre entsprechen kann. Diese Periode dauerte, unter medialer und politischer Aufmerksamkeit, bis Juli 2011 an. Bei den Zielvereinbarungsgesprächen, die jährlich zwischen universitären Einrichtungen und dem Rektorat stattfinden, wurden die zuständigen (Vize)Dekan_innen mit der Idee der Abschaffung des Bachelors zugunsten der Einführung des Masters konfrontiert. Das Rektorat begründet diese Überlegung, indem die Finanzierung des „Massenstudiums“ IE als schwer haltbar argumentiert wird. Auf der Homepage des Instituts wird dazu angemerkt, dass die IE durch ihre prekäre Prägung nach wie vor vergleichsweise wenig finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt bekomme, was diese Argumentation fragwürdig erscheinen lässt (vgl. ebd.). Als Übergangslösung kann seit dem Wintersemester 2011/12 ein Individuelles Masterstudium Internationale Entwicklung angetreten werden. Von Seiten Studierender und Lehrender besteht die Sorge, dass eine Lehre der IE im Rahmen eines Masters ihren Ansprüchen nicht mehr gerecht werden kann. Die zeitliche Knappheit eines Masters erschwert es, Studierende in eine Herangehensweise einzuführen, die es ermöglicht, die Zusammenhänge globaler Kontexte zu erfassen und zu bearbeiten (vgl. Kapitel 4).

Das Projekt IE bemüht sich seit den 1970-er Jahren um eine Verankerung kritischer Entwicklungsforschung an der Universität Wien. Das Ziel ist eine sinnvolle Zusammenstellung verstreuter Ansätze sowie deren Vertiefung und das Sichtbarmachen von Zusammenhängen. Inhaltlich zielt die Analyse auf die Auseinandersetzung mit Machtasymmetrien ab. Wenn die Zusammenhänge und Wechselwirkungen des globalen Kontextes *Internationaler Entwicklungen* in den Blick genommen werden, kann das als kritische Reaktion auf den historischen entwicklungstheoretischen Trend eines dualistischen Denken von „Uns“ und „den Anderen“ verstanden werden. Eine transdisziplinäre, kritische Analyse von Entwicklungen in einem globalen Maßstab zielt darauf ab, den gegenwärtigen Bedingungen auf Basis wissenschaftlicher und alternativer Überlegungen zu begegnen. Daraus leitet sich der Bildungsauftrag des Projekts IE ab (vgl. Schicho 2003:14, Zitat s. oben). Mangelnde institutionelle Zugeständnisse führten zu prekärer Ressourcenlage und dementsprechenden Beschäftigungsverhältnissen. Das Wachsen des Projekts, des Lehrangebots und der Anzahl der beteiligten Studierenden und Lehrenden wurde dennoch nicht verhindert. Die Institutionalisierung des Projekts im Jahr 2011 ist zwar ein wichtiger Schritt, jedoch noch keine ausreichende Veränderung der prekären Bedingungen. Die drohende Abschaffung des Bachelors verdeutlicht die andauernd unsichere Situation des Projekts in institutioneller Hinsicht.

2 Einführung in den theoretischen Rahmen: Bildung aus der Perspektive der kritischen Bildungstheorie

Im Folgenden soll der theoretische Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden, um die nachfolgenden empirischen Überlegungen einordnen zu können.

Dabei wird es sich in einem ersten Schritt um eine Annäherung an den Bildungsbegriff handeln, wobei ich festhalten möchte, dass dies hier nur einführenden Charakter hat, um die Überlegungen in den Kapiteln 2.2.1 bis 2.2.6 einordnen zu können. Im Weiteren wird die kritische Bildungstheorie in den Kontext der Entwicklung des Bildungsbegriffes seit der Aufklärung gestellt und in ihren Grundzügen vorgestellt. Damit wird gezeigt, dass sich aus diesem Zugang interessante Punkte für das Forschungsfeld ableiten lassen. Die anschließende Vorstellung der Theoretiker⁹ führt die Analyseebenen der Untersuchung ein.

⁹ Ich bin mir bewusst, dass es keinem feministischen Anspruch entspricht, ausschließlich männliche Theoretiker für die Analyse heranzuziehen. Erst als ich beim Verfassen dieses Abschnitts „Autor_innen“ schreiben wollte, wurde mir bewusst, dass ich mich auf keine Theoretikerin beziehe. Das liegt daran, dass ich in meiner Recherche nicht explizit nach Beiträgen von nicht-männlichen Autor_innen gesucht habe. Ich bin der Meinung, dass die Erkenntnis, die ich daraus ziehen kann, die ist, dass bewusste feministische Praxis sich genau über derartige Unsichtbarkeiten im Klaren sein muss. Auch Theorie ist männlich dominiert und es ist die Aufgabe von Forscher_innen, diese Repräsentation zu dekonstruieren. Da mir dieser wichtige Schritt im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, möchte ich zumindest auf die Reflexionsebene darüber sichtbar machen.

2.1 Einordnung und Argumentation der theoretischen Vorentscheidungen

Bildung befasst sich grundlegend mit dem Verhältnis von Mensch und Welt (vgl. Bernhard 2008: 48). Das Ziel pädagogischen Handelns liegt im Aufbau einer mündigen Persönlichkeit, die ihre Handlungsmöglichkeiten eigenständig realisieren kann. Gleichzeitig soll die Person befähigt werden, sich ins gesellschaftliche Leben einzugliedern. Bildung und Erziehung sind die Aktionsfelder dieser Handlungen (vgl. Bernhard 2008: 84f). Bildung befindet sich dabei in einem widersprüchlichen Verhältnis zu ihrem Bezugsrahmen. Einerseits ist sie stets eingebunden in und beeinflusst von gesellschaftlichen Prozessen unter den jeweils gegebenen historischen Bedingungen, andererseits wird Bildung, und vor allem den Universitäten, Autonomie zugesprochen (vgl. Horkheimer 1981: 172ff, Klafki 1996: 110). Die Universität hat zwar geschichtlich eine Machtposition im gesellschaftlichen Gefüge eingenommen, ihre Gestaltung ist aber auch von den jeweiligen Systemen geprägt, wie Pier-Paolo Pasqualoni darlegt. Die „Anlehnung an Fremdsysteme“ wurde durch „ein gewisses Ausmaß an Autonomie und eigenständiger Entscheidungsbildung“ (Pasqualoni 2005: 105) verschleiert. Die folgenden Überlegungen gehen der Frage nach, wie sich der wechselseitige Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturen und Bildung, von Subjekt und seinem Handeln in der Welt, äußert. Diese Fragen sind im Hinblick auf ein Studium, dessen Interesse sich auf ein Verständnis der gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge richtet, von besonderem Interesse.¹⁰

Armin Bernhard schreibt, dass bereits mit der Entstehung von Bildung eine Frage aufgeworfen wurde, die sich bis heute stellt, und zwar jene nach ihrem Ziel. Bildung bedeutet dabei den Erwerb von Fähigkeiten und Qualitäten, die das Subjekt bei der Gestaltung seines Lebens einsetzen und weiterentwickeln kann. Dabei geht es einerseits um Freiheit und Emanzipation, andererseits jedoch um Fähigkeiten, die eine Anpassung an die Gesellschaft, sowohl im sozialen als auch politischen und ökonomischen Sinne ermöglichen. Es handelt sich um den Widerspruch von individueller Emanzipation und verwertbarer Qualifikation (vgl. Bernhard 2008: 51ff). Dieser Widerspruch wird in den folgenden Kapiteln noch ausführlicher diskutiert werden.

¹⁰ Der deutsche Bildungsbegriff umfasst die Ebenen Erziehung, Sozialisation und institutionelle Bildung. Meiner Meinung nach spielen diese Ebenen im Prozess der Subjektwerdung unweigerlich zusammen. Da diese Arbeit sich aber mit dem Bildungsprozess des IE- Studiums auseinandersetzt, werden Erziehung und Sozialisation nur insofern in die Überlegungen mit einfließen, als sie in der Theorie oder Empirie als Bedeutungszusammenhang thematisiert wird.

Um den Zugang zu Bildung, den ich in dieser Arbeit gewählt habe, darzulegen, möchte ich diesen einleitend mit dem Bildungsbegriff der Aufklärung in Verbindung bringen (s. bspw. Klafki 1996: 15-41). Seit der Aufklärung wird Bildung vor allem als „Fähigkeit des Menschen, insbesondere über Wissen sein intellektuelles Subjektvermögen zu entwickeln und dieses zur Basis seines Handelns zu machen“ (Bernhard 2008: 51), verstanden. Wenn auch Bildung bereits vor der Aufklärung Bedeutung hatte, sei dies über Arbeits- oder religiöse Kontexte, so wurde ihr erst mit dieser Periode politische Bedeutung zugeschrieben. Sie wurde der bürgerlichen Revolution zum Mittel politischer und ökonomischer Emanzipation (vgl. ebd.: 51ff, 58, 60). Gebildete Geister galten als Grundlage einer autonomen Gesellschaft. Bildung wird zu einer Ideologie, die scheinbar zwecklos auf ein freies Bewusstsein ausgerichtet ist, aber praktisch dazu führen soll, die Vorstellung einer vernünftigen Gesellschaftsordnung zu realisieren¹¹ (vgl. Adorno 2006: 15f).

Im Neuhumanismus wird dieses Verständnis der Aufklärungspädagogik als zu sehr auf Nützlichkeit und das Außen ausgerichtet kritisiert und der Hinwendung zum Subjekt und seinen menschlichen Möglichkeiten größere Bedeutung beigemessen. Wilhelm von Humboldt argumentierte für eine Allgemeinbildung gegenüber der Orientierung an Brauchbarkeit, um der Entfremdung des Menschen im Zuge einer bruchstückhaften Nutzung seiner Potenziale entgegenzuwirken. Die Welt ist bei Humboldt der Rahmen, dessen der Mensch für seine Verwirklichung bedarf, in dem er wirken kann, in dem er Halt findet. „Reflexivität“¹² steht in diesem Bildungsverständnis für die Verinnerlichung der Betrachtungen des Außen. Es stehen dabei weniger die Anforderungen sowie Einflüsse von außen, als die Entfaltung innerer Kräfte im Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Bernhard 2001:17, 2008: 60f; Pongratz 2009: 24f; Unger 2007: 57ff). Tim Unger beschreibt den Zusammenhang von Welt und Subjekt in der Humboldt'schen Bildungsidee folgendermaßen:

„Der Weg in die Welt ist stets ein zielgerichtetes Wirken und Erproben der eigenen Kräfte an einem Außen. Der Weg zu sich selbst ist die Verinnerlichung und die in der Kraftentwicklung gewonnene Einheit.“ (Unger 2007: 62)

Aus Elementen dieser beiden Ansätze entsteht der klassische Bildungsbegriff¹³, der Potenzial für sozialkritische Zugänge birgt, jedoch nicht in dem Maße gesellschaftskritische Analysen vornimmt, wie das die kritische Bildung anstrebt. Es handelt sich dabei um die Befähigung des Individuums zu Selbstbestimmung, wobei dafür im Bildungsprozess Selbsttätigkeit vorausgesetzt wird. Des

¹¹ Adorno geht in seinen weiteren Ausführungen darauf ein, dass die Idee einer vernünftigen Gesellschaft real zur Entstehung der Kluft zwischen Bürgertum und Proletariat wurde und die Besitzenden auch über das Bildungsmonopol verfügten (vgl. Adorno 2006: 17f, sowie auch Pongratz 2009: 25).

¹² Tim Unger beschreibt vier strukturierende Momente in der Bildungstheorie Humboldts: Das Strukturmoment der Kraft, der Idee der Menschheit, der Weltlichkeit und das der Reflexivität (s. Unger 2007: 55-62).

¹³ In der Literatur wird dabei auf den Zeitraum von 1770-1830 als Hochzeit der Bildung verwiesen (vgl. bspw. Horkheimer 1981).

Weiteren kann das Individuum nur über die Auseinandersetzung mit Inhalten und zwar den kulturell und gesellschaftlich relevanten zum vernünftigen, handelnden Subjekt werden. Bildung geschieht über Kommunikation und bedarf somit der Vermittlung zwischen Menschen, wie zwischen Mensch und Gesellschaft. Darüber hinaus besteht der Anspruch nach der Bildung aller Menschen, aller menschlicher Fähigkeiten und all das betreffend, was Aufgaben und Problembereiche des historischen Menschendaseins sind. Es geht nicht nur um die Aneignung von Wissen, sondern darum, dieses rational, human und reflexiv einzusetzen (vgl. Klafki 1996: 15ff, 97, Klafki nach Bernhard 2008: 63f).

Die kritische Bildungstheorie entwickelte sich in den 1960er Jahren, inspiriert von der Frankfurter Theorieschule¹⁴. Sie knüpft an diese Ideale an und zwar im Zuge eines kritischen Miteinbeziehens von Analysen der gegenwärtigen Situation von Bildung und Gesellschaft. Sie erweitert den historisch-hermeneutischen Zugang der bis dahin dominanten geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie, die an die neuhumanistische Bildungsidee anknüpfte, um einen erfahrungswissenschaftlichen und einen gesellschafts-ideologiekritischen Ansatz (vgl. Klafki 1996: 84f, 109ff). Dabei lassen sich mit Bernhard vier grundlegende Unterschiede feststellen. Erstens stellt die kritische Bildungstheorie die vernünftige Organisation unserer Gesellschaft in Frage. Dadurch kann ihre Analyse ergiebiger sein, als die der klassischen Bildungstheorie, die das nicht tut, sondern Bildung als Vervollständigung einer prinzipiell vernünftigen Gesellschaft sieht. Sie geht zweitens nicht von einem linearen Fortschrittsdenken der menschlichen Zivilisation aus¹⁵. Drittens kann aufgrund der ersten beiden Punkte Bildung in dieser Perspektive als „Instrument des geistigen Widerstands“ (Bernhard 2008: 66) verstanden werden. Reflexives Urteilsvermögen befähigt die gebildeten Subjekte die gegebenen Bedingungen zu sehen und in Frage zu stellen. Viertens wird das Subjekt in Zusammenhang mit historisch und gesellschaftlich gegebenen Strukturen verstanden. Die Subjektwerdung kann also nicht losgelöst von diesen vollzogen werden, sondern nur, in dem sowohl die Bedingungen, als auch die Zusammenhänge analysiert werden (vgl. Bernhard 2008: 66ff).

Die Entscheidung, meine Arbeit theoretisch im Rahmen der kritischen Bildungstheorie zu verorten,

¹⁴ Wolfgang Klafki beschreibt die Frankfurter Schule der Philosophie, oder auch Kritische Theorie, als Gesellschaftsanalyse, die an den jungen Marx anschließt. Dabei wird trotz der Kritik der ökonomischen Verhältnisse von der mündigen Person ausgegangen, deren Emanzipation jedoch an die Veränderung der gesellschaftlichen Machtzusammenhänge gebunden ist (vgl. Klafki 1996: 109).

¹⁵ In diesem Punkt ist die Kritische Bildungstheorie geprägt durch die Ereignisse des Faschismus. Sowohl in den Arbeiten von Adorno und Horkheimer, als auch Klafki wird explizit darauf Bezug genommen. Die Herstellung von einem Bewusstsein, das mündig und human Verantwortung erkennt, soll diesbezüglich auch zur „Entbarbarisierung“ (Adorno 1977) beitragen.

gründet sich darauf, dass in ihrem Rahmen Widersprüche der Bildung thematisiert werden, die wesentliche Fragen für das Untersuchungsfeld IE aufwerfen. Die hier herangezogenen Theoretiker verstehen Gesellschaft als historisch und vom Menschen gemacht und ihre Analyse geht von einer Entfremdung und Unterdrückung innerhalb kapitalistischer Produktionsverhältnisse aus. Für die vorliegende Arbeit sind weniger ihre Positionierung hinsichtlich der gesellschaftlichen Zusammenhänge, als die Widersprüche im Bildungsprozess, die sie beschreiben, von Bedeutung. Diese eignen sich als Ansatzpunkte für die Analyseebenen, welche die Ausgangsbasis für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit bieten, da sie charakteristische Problembereiche der IE aufgreifen. Ich habe mich entschieden, poststrukturalistische Zugänge, beziehungsweise eine mögliche Synthese mit dem hier gewählten theoretischen Rahmen, nicht explizit zu einem Gegenstand dieser Arbeit zu machen. Ich denke jedoch, dass die Frage nach Wirkungszusammenhängen der Macht in der Wissensproduktion essentiell ist. Nach Bernhard Wieser bildet die Foucault'sche Frage nach der Macht des Wissens die Basis der kritischen Bildungstheorie (vgl. Wieser 2004: 163). Wahrheitsregime können nach Foucault als „machtvolle Diskursstränge“ verstanden werden, die „die Vorstellung von dem, was als normal, was als richtig erscheint, durchsetzen“ (do Mar Castro Varela/Dhawan 2003: 277). Dabei definiert Foucault Kritik als „die Kunst, nicht so sehr regiert zu werden“ (Foucault nach Wieser 2004: 152, vgl. Foucault 1992). Wo Foucault das „Verhältnis des Subjekts zur Wahrheit“ zum Gegenstand der Untersuchung (Wieser 2004: 163) machen will, versteht Wieser kritische Bildung als „das Versuchen (...) nicht so sehr regiert zu werden [Anm.: in Anlehnung an Foucaults Formulierung], und als kritische Auseinandersetzung mit jenen Prozessen, die aus uns machen, wer wir sind“ (Wieser 2004: 165). Er formuliert diesbezüglich fünf Fragen, die als Brückenschlag zwischen der kritischen Bildungstheorie und der Reflexion von Wissen und Macht, wie sie sich bei Foucault finden, verstanden werden können:

„Welche Effekte hat die konkrete Situation, in der ich mich befinde, auf mich selbst? – Die Frage nach den *Machtwirkungen*

Kann ich mich mit diesen Wirkungen einverstanden erklären oder nicht? – Die Frage nach der *Positionierung*

Wie und wodurch kann ich mich den Regierungsversuchen von anderen entgegenstellen? – Die Frage nach dem *Widerstand*

Wie kann ich jene Prozesse selbst aktiv mitgestalten, die mich zu dem machen, wer ich bin? – Die Frage nach der *Partizipation*

Wie kann ich schließlich solche Prozesse dazu nutzen, mir selbst eine Existenzform zu geben, nämlich jene, die ich mir gerne geben möchte? – Die Frage nach der *Selbstkonstituierung*“ (Wieser 2004: 165)

Eben dieser Ansatz emanzipatorischer Bildungsziele, motiviert mein Interesse in Bezug auf die IE. Dabei sind sowohl Bildungsverständnis, als auch Inhalte und Didaktik von Interesse, da ich diese Ebene als miteinander einhergehend verstehe. Ich schließe mich dabei dem Zugang Wolfgang Klafki an, dass jede didaktische Praxis von einer theoretischen Vorstellung von Bildung getragen ist (vgl. Klafki 1975: 26).

Die IE verfolgt in Lehre und Forschung das Ziel einer kritischen Entwicklungsforschung. Der Trend in den Development Studies und die dazugehörige Wissensproduktion ist von neoliberalen Einflüssen begleitet. Daher ist Wissensproduktion häufig „westlich“ dominiert und weniger strukturell als an Mikroebenen ausgerichtet. In den dominierenden Zugängen bleibt so auch die Trennung des „Wir“ gegenüber „den Anderen“ erhalten. Dem postmodernen Ansatz zum Trotz bleibt die Selbstreflexion aber eher ausgespart. (vgl. Fischer/Hödl 2007: 9). Ein kritischer Ansatz muss sich darum bemühen diese wissenschaftlichen, wie universitätspolitischen Trends in Frage zu stellen.

So kann sich auf theoretischem Wege der Fragestellung angenähert werden, welche Qualitäten und Ziele die Bildungsinhalte und Didaktik der IE beeinflussen.

2.2 Kritische Bildungstheorie und Politische Bildung

„Wenn Bildung den Mensch für das Leben in der Welt ausstatten soll, dann muss erst gefragt werden, wie denn dieses Leben und diese Welt aussehen soll.“
(Bernhard 2008: 68)

Die kritische Bildungstheorie verortet sich in dem gegebenen gesellschaftlichen Funktions- und Bedeutungszusammenhang und analysiert somit die Kontexte, in denen sie sich situiert und reflektiert sie hinsichtlich der Möglichkeit zur Verwirklichung von Emanzipation und Autonomie. Die Bildungsprozesse und -bedingungen werden in diesem Kontext analysiert (vgl. Bernhard 2001: 66, 2008: 83). Dahinter steht die Annahme, dass Bildung und Gesellschaft in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen und daher Emanzipationsbestrebungen notwendigerweise die Frage nach Machtbeziehungen stellen müssen. Dabei müssen sowohl ökonomische, wie auch ideologische Prozesse in den Blick genommen werden (vgl. Bernhard 2001: 67). Dabei wird der historische Widerspruch des humanistischen Bildungsideals und der Realität aufgegriffen und versucht, ihn durch eine Analyse der aktuellen Gesellschaftsverfassung in ihrem historischen Kontext aufzulösen, um den Mensch selbst zum historisch handelnden Wesen zu machen (vgl. Bernhard 2001: 101). Die kritische Bildungstheorie thematisiert diesbezüglich dreierlei. Einerseits streicht ihre Untersuchung gesellschaftlicher Bedingungen heraus, dass ungleiche Macht- und Verteilungsstrukturen nach wie vor durch scheinbar übermächtige Determinanten bedingt sind (vgl. bspw. Freire 1973). Andererseits soll ein gebildetes Bewusstsein diese Bedingungen in den Blick nehmen und der Bildungsprozess die Wandelbarkeit gesellschaftlicher Zustände, die Beziehung von Mensch und Welt in den Blick rücken (vgl. bspw. Bernhard 2008). Und drittens thematisiert sie, dass sich die gegebenen Strukturen in Absenz eines solchen kritischen Bewusstseins gerade über die Instanz reproduzieren und festigen, die eigentlich von Fremdbestimmung befreien sollte (vgl. bspw. Heydorn 1970). Die Bildungsinstitution besitzt dabei, wie bereits dargelegt, zwar theoretisch Autonomie, muss diese jedoch unter Reflexion des gesellschaftlichen Kontextes begründen und durchsetzen. Somit muss sich eine kritische Bildungstheorie und die dementsprechende Didaktik die Frage stellen, welchen Einfluss gesellschaftliche Verhältnisse oder Gruppen auf Bildungsprozesse haben und in einer ideologiekritischen Perspektive stehen, die Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse aufbrechen kann (vgl. Klafki 1996: 110f).

Ein dementsprechender Bildungsprozess versucht den „Doppelcharakter von Bildung“ (Bernhard 2008: 74), die gleichzeitige Herausforderung von Kompetenz und Mündigkeit wahrzunehmen, und so Kenntnisse nicht ohne Erkenntnisse zu transportieren. Das folgende Zitat von Werner Lenz zum Unterschied von Bildung und Lernen bringt dies sehr schön zum Ausdruck: „Lernen ist notwendig um Vorgegebenes zu erfassen. Lernen ist eine Grundfähigkeit des Menschen, die hilft[,] den ständigen Wandel zu bewältigen und in neuen Situationen zu bestehen. Bildung drückt die Transformation des Gelernten in Haltungen (...) aus. Lernen ohne Bildung läuft Gefahr, dass Wissenserwerb den Aufbau von Charakter und Persönlichkeit, von Haltungen und Verhalten behindert. (...) Durch Lernen erarbeiten wir Wissen, aber erst durch Bildung gestalten wir es uns.“ (Lenz 2011: 162f)

In der kritischen Bildungstheorie wird einerseits der Charakter der Inhalte als entscheidendes Element für die Bewusstseinsbildung erkannt, darüber hinaus aber auch herausgestrichen, dass erst die Art und Weise, Inhalte zu erarbeiten, tiefgreifende Prozesse in Bezug auf das Subjekt und dessen Zugang zur Welt möglich macht, oder eben nicht (vgl. Bernhard 2001: 133).

Der Bildungsprozess kann als Prozess der Bewusstseinsweiterung verstanden werden, was der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire auch mit dem Begriff der ‚conscientização‘ (Bewusstseinsbildung) bezeichnet (vgl. Kapitel 2.2.5). Dieser Ansatz wird außerdem von dem Gedanken getragen, dass Bildung immer potenziell emanzipatorische Momente enthält, und sich so auch gegen sich selbst wenden kann (vgl. Kapitel 2.2.3).

Die Inhalte des Bildungsprozesses sollen in einem Bezug zur realen Lebenswelt der Lernenden stehen. Obwohl die Ebene der Lebensnähe auf persönliche Erfahrung setzt, ist es gleichzeitig wichtig, Bildungsinhalte zu wählen, die eine kritische Distanz zwischen Subjekt und Inhalt ermöglichen (s. bspw. Kapitel 2.2.5). Denn nur über diese Distanz ist eine kritische Reflexion möglich, kann Erfahrung zu Erkenntnis werden. Dadurch, dass die Lernenden die Inhalte, die Erfahrung und die Erkenntnis tief ins Bewusstsein aufnehmen, sie sich aneignen und sie eigenständig verarbeiten, kann gesellschaftliche Handlungsfähigkeit entstehen (vgl. Bernhard 2001: 15; Bernhard 2008: 74f, 77, Adorno 2006: 53f).

Die Kritische Bildungstheorie ist von einem humanistischen Menschenbild getragen. Das bedeutet davon auszugehen, dass die Menschen prinzipiell ein Vernunftpotenzial besitzen, das als Potenzial ihrer subjektiven Kräfte verstanden wird. Dieses Potenzial *kann* durch Bildungsprozesse entfaltet werden. Die Kritische Bildungstheorie stellt die Entfaltung dieses Vernunftpotenzial nicht nur mit

den Bildungsprozessen, sondern auch mit gesellschaftlichen Verhältnissen in Zusammenhang. Darüber hinaus wird der Mensch als handelndes Subjekt verstanden, im Unterschied zur klassischen Bildungstheorie, in welcher der Mensch nicht zu einem Handeln in/an der Welt aufgerufen ist (vgl. Bernhard 2001: 108). Die Aufgabe, die der Pädagogik dabei zukommt, ist den Menschen vor Entfremdung im Bildungsprozess und im gesellschaftlichen Handeln zu bewahren (vgl. Ribolits 2009: 119). Handlungsfähigkeit wird hergestellt, indem die Strukturen erschlossen werden, in denen sich der Handlungsraum bewegt. Vor allem geht es darum, Erkenntnis über deren Geschichtlichkeit und Wandelbarkeit herzustellen. So können scheinbare Grenzen, die das Handeln einschränken, nicht nur wahrgenommen werden, sondern es kann über ihre Grenzen hinausgegangen werden (vgl. Bernhard 2008: 73, 76, Freire 1975: 82ff, Heydorn 1980: 70).

Dementsprechende Bildungsbemühungen sind zukunftsorientiert und im Bildungsprozess muss bereits Zukunft erfahrbar werden, indem der provozierte Bewusstwerdungsprozess Veränderung einleitet. Bildungsinhalte, -methoden und -subjekte sind Teil der Überlegungen (vgl. Bernhard 2001: 81f, 109, Heydorn 1970: 18f, 41).

Die Aufgabe von Bildung ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, in dem sich der Mensch seiner Selbst und der ihn umgebenden Strukturen bewusst wird und Geschichte als wandelbar erfährt. Dabei ist es wichtig, die Dialektik zwischen Anpassung und Widerstand sowie vom Einzelnen und dem Ganzen zu erfassen. Denn nur so kann auch eingreifendes Handeln des Subjekts in die Komplexität der objektiven Strukturen möglich sein (vgl. Bernhard 2001, sowie 2008).

Im Folgenden möchte ich nun zentrale Thesen der sechs von mir gewählten Theoretiker präsentieren. Die bisherigen Ausführungen bilden dabei den theoretischen Rahmen, um in den nächsten Kapiteln auf spezifische Elemente eingehen zu können. Es ist mir wichtig zu betonen, dass das Ziel dabei nicht war, eine vollständige Darstellung bildungstheoretischer Überlegungen zu geben, sondern ein facettenreiches Bild der Ebenen zu ermöglichen, die für die Frage des Bildungsanliegens der IE für mich von Interesse sind. Dieser Teil stellt die Basis dar, um die Überlegungen im Hauptteil (Kapitel 3) verorten zu können.

2.2.1 Theodor Wiesengrund Adornos Begriff der Halbbildung

„Halbbildung äußert sich bei Adorno nicht in irgendwelchen gravierenden Wissensmängeln, sondern darin, dass jemand, der möglicherweise sogar sehr viel gelernt hat, sein Wissen – im Gegensatz zu jemandem, auf den die Bezeichnung Bildung zu Recht angewandt wird – bloß in verdinglichter, domestizierter Form gebraucht.“ (Ribolits 2009: 169)

Was Adorno unter Halbbildung versteht, ist nicht Halb- oder Unwissen, sondern die Absenz eines kritischen Bewusstseins¹⁶:

„Halbbildung ist nicht Unwissen, das über Bildung noch überwunden werden kann, sondern eine Form von Bildung, deren widerständig-emanzipatives Moment beständig im Keim erstickt wird.“ (Bernhard 2001: 65)

Die Bildungskritik, die Adorno mit dieser Theorie übt, ist eng verstrickt mit einer Gesellschafts-, beziehungsweise Kulturkritik. Er sieht den Emanzipationsanspruch der Aufklärung als unerfüllt an und beschreibt die Konsumindustrie als an den Platz ehemals existenter Mythen getreten. Der Mensch ist somit nicht nur „Objekt der Produktionsverhältnisse“ (Adorno 2006: 20), sondern auch der Bildungsstrukturen. Die Bildungsideologie¹⁷ dient dabei in ihrer Form als Halbbildung der Verschleierung ungleicher Strukturen, die Bildung nie zum Verschwinden zu bringen vermochte (vgl. Adorno 2006: 18ff). Dies gelingt, „indem die Gehalte von Bildung, über den Marktmechanismus, dem Bewußtsein derer angepaßt werden, die vom Bildungsprivileg ausgesperrt waren und die zu verändern erst Bildung wäre.“ (ebd.: 21) Dabei kann aber Bildung weder in reiner „Vergeistigung“ losgekoppelt von der Realität verstanden werden, noch indem sie den Geist lediglich eine Verinnerlichung der realen Verhältnisse ist (vgl. ebd.: 10f)

Wenn die Bildungsinhalte gemäß der Logik der sie umgebenden Welt zu „verdinglichten Sachgehalten“ (ebd.: 25) werden, ist eine eingehende Auseinandersetzung mit diesen auch kaum mehr möglich. Dieser Umstand führt zu einem mangelnden Kennenlernen des Selbst. Das ist der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins hinderlich, denn das Kennenlernen von Wirklichkeit und das Kennenlernen des Selbst werden in der kritischen Bildungstheorie als dialektischer Prozess

¹⁶ Der Begriff der Halbbildung tauchte bereits erstmals in der Reformpädagogik Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts auf. Die Reformpädagogik beschrieb damit eine Bildung, die Inhalte transportierte, ohne sie mit den Lebens- und Persönlichkeitswelten der Lernenden in Zusammenhang zu stellen, sie also nicht auf einer tiefen Bewusstseinsstufe erreichen konnte. (vgl. Bernhard 2001: 22, 2008: 71)

¹⁷ Nach Wolfgang Klafki bezeichnet Ideologie „erweisbar falsches gesellschaftliches Bewußtsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert. Ideologien sichern und rechtfertigen *scheinbar* solche bestehenden Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse (...)“ (Klafki 1996: 111)

verstanden. Adorno beschreibt eine oberflächliche Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten als gefährlich, da anstatt vertiefter Auseinandersetzung verfälschte Reflexion eintritt. Er spricht von einer „Verdinglichung des Bewußtseins“ (Adorno 2006: 43), wenn Inhalte nur oberflächlich aufgenommen, nicht aber kritisch integriert¹⁸ und verstanden werden. Nach Armin Bernhard ist Adornos halbgebildete Person demzufolge manipulierbar, da ein Mangel an „reflexiven Moment[en]“ besteht (vgl. Bernhard 2001: 23).

Ganz in diesem Sinne stellt Erich Ribolits eine Parallele zum Begriff der Bildungsferne, wie ihn Aldous Huxley in seinem Roman „Schöne neue Welt“ (1932) verwendet, her. In diesem Verständnis sei Bildung ebenso „domestiziert“ wie in der Theorie der Halbbildung:

„Ihr Ziel ist es nicht, Menschen zu befähigen und anzuregen, Unzulänglichkeiten in der Gesellschaft entdecken oder verändern zu wollen. Ziel von Bildung ist die Übernahme von Funktionen innerhalb der gegebenen Ordnung und nicht die Befähigung zum Hinterfragen derselben.“ (Ribolits 2009: 169)

In der Halbbildung besteht ein Mangel an objektiver Distanz zu den Inhalten. Adorno kritisiert die gängige Meinung, dass das gegenwärtige System in seiner Komplexität schwer zu erfassen sei. Es liegt an der Entfremdung der Menschen, dass diese die Welt, und ihr eigenes Dasein in der Welt, nicht erfassen (Adorno 2006: 53f). Ideologie, Konsumindustrie und Leitbilder dominieren die der Bildung inhärente Dialektik von Autonomie und Freiheit und lassen so keinen Raum für kritische Reflexion (vgl. ebd.: 28f, 37).

Die Dialektik des Verhältnisses von Abstraktem und Konkretem entwickelt sich auf eine Weise, die weder das eine noch das andere erfasst. Abstraktes wird in dem Versuch, es greifbar zu machen konkretisiert, jedoch ohne tatsächliche Nähe zwischen Mensch und Objekt herzustellen, da diese stets von einer Mauer aus Klischees und oberflächlichen Vorstellungen verhindert wird (vgl. ebd.: 54f).

Die Kulturindustrie vermittelt dem Menschen seine Lebensvorstellungen und die Vermittlungsmechanismen innerhalb der gesellschaftlichen Zusammenhänge stellen Einheitsbewusstsein her. In *Erziehung zur Mündigkeit* fragt Adorno, wie denn diesem Zustand entgegenzuwirken sei. Er bezeichnet dies als die Grundfrage, die im Bezug auf Mündigkeit zu stellen ist. Im Zustand der Unmündigkeit geht es darum, sich der eigenen Ohnmacht bewusst zu werden und diese bewusst zu einer Ebene des Denkens und Tuns zu machen (Adorno 1977: 144, 147). Denn wahrhaft kulturell ist nur, „was vermöge der Integrität der eigenen geistigen Gestalt sich realisiert und nur vermittelt, durch diese Integrität hindurch, in die Gesellschaft zurückwirkt, nicht

¹⁸ Integration wird von Adorno als gesellschaftliches Trugbild verwendet. Die Halbgebildeten werden scheinintegriert in das kulturelle, gesellschaftliche System und täuschen sich selbst, spielen eine Rolle, um dem Mündigkeitspostulat der Aufklärung, an welches der Glaube weiterhin fortzuleben versucht, zu entsprechen. So werden Bildung und Besitz eins. (vgl. Adorno 2006: 26f, 48f, sowie 1977:141f)

durch unmittelbare Anpassung an ihre Gebote.“ (Adorno 2006: 60f)

Daher ist es die Aufgabe eines Bildungsprozesses, der sich wie die IE die Reflexion von globalen Verhältnissen zum Thema macht, diese Verhältnisse zu erfassen und in kritischen Reflexionsprozessen zu erarbeiten.

2.2.2 Max Horkheimer zum Begriff der Bildung

„Mit jedem Schritt muß die Erkenntnis darauf stoßen, daß alle Veränderung des Einzelnen fruchtlos und gehemmt bleibt, wofern sie nicht ins Ganze eingreift. Die rücksichtslose Versenkung ins Einzelne, die wir als Spezialisten fordern müssen, enthält in sich notwendig auch das Wissen vom Schlechten der Vereinzelung, und davon, daß es bis in seine innerste Zusammensetzung hinein durchs Ganze sich bestimmt.“
(Horkheimer 1981: 185f)

Der Bildungsbegriff, sowie Begriffe im Allgemeinen, so Horkheimer, kann nicht durch bloße Definitionen, sondern nur in der Anwendung, im Zuge der Erkenntnis, verstanden werden. Würde man den Versuch einer solchen Definition unternehmen, so wäre Bildung als ein „Formen eines Naturstoffes“ (Horkheimer 1981: 164) zu verstehen, ein Prozess, der den Menschen ermöglicht, sich des Innen und des Außen zu ermächtigen. Laut Horkheimer kann dies jedoch so nicht mehr richtig sein, denn gesellschaftliches Innen ist gänzlich reguliert, Natur Material geworden. Dieser Bildungsbegriff ist überkommen und doch werde noch an ihm festgehalten. Dies beschreibt er als die Wurzel der Bildungskrise (vgl. ebd.: 163ff, 170).

Nach Max Horkheimer ist die Universität ein Ort, an dem die beteiligten Personen, Lernende und Lehrende, durch einen gemeinsamen Glauben an die Gesamtheit gesellschaftlichen Lebens und dem Potenzial, dieses zu gestalten, vereinigt sind, ohne dass dies jedoch elitären Charakter besitzen solle. Er beschreibt eine notwendige Synthese von „praktischem Zweck“ einer universitären Bildung, dem Erwerb beruflicher Qualifikationen oder Diplome, und einer „reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen“ innerhalb der universitären Bildung. So ist der Bildungsvorgang ein Prozess des Erwerbs von Mitteln, die dem gesellschaftlichen Leben, einem „handgreiflichen Interesse“ dienlich sind sowie die Entwicklung von Widerstandskraft diesem gegenüber durch umfassende Bildung des Geistes (vgl. ebd.: 156f, 160, 163f).

Die Idee der Universität ist dem Charakter der Massengesellschaft gegenübergestellt und sie muss

bewusste Anstrengungen betreiben, um nicht zu einer Vorbereitung auf diese zu werden. Daher meint der Erwerb beruflicher Qualifikationen auch nicht eine Berufsausbildung ohne umfassenden Bezug zur sozialen Realität, sondern einen notwendigen Teil eines umfassenden Bildungsprozesses. Die „Massenkultur“, vergleichbar mit dem Begriff der Kulturindustrie Adornos, stülpt den Objekten Inhalte über, wohingegen die Universität die Subjekte diese eigenständig erschließen lassen soll. Der Wille zur Wissenschaftlichkeit beinhaltet ein Freiheitsmoment. Die kritische Haltung gegenüber Mythen, kann jedoch, unter Mangel von Reflexion, auch in Beschränktheit umschlagen (vgl. ebd.: 158, 188f).

Da das Bildungsziel sich stets aus der historischen Situation ableitet, liegt die Herausforderung darin, die „Zeitgemäßheit des Wissens“ einerseits aufzunehmen, andererseits zu überwinden. Der Widerspruch liegt darin, dass die gesellschaftliche Tendenz (berufliche) Spezialisierung fordert, eine kritische Bildung aber nicht bei der Vertiefung im Einzelnen verhaftet bleiben, sondern durch sie zur Erkenntnis des Ganzen gelangen will (vgl. ebd.: 185f, 191).

Horkheimer schreibt den Lehrenden eine große Macht zu und fordert sie auf, sich im Bildungsprozess dafür einzusetzen „daß das Bewusstsein derer, für die [sie] die Verantwortung tragen, weiterreiche als ein Zustand, der uns allesamt in Funktionäre verwandeln möchte“ (ebd.: 186). Die Bildungsaufgabe, die sich daraus ergibt, ist es, den Zustand der Welt zu erkennen, die Entwicklung von Technologie und Organisation und ihre Folgen zu begreifen, um der eigenen Realität mächtig zu sein und einer „totalen und oberflächlichen Vergesellschaftung“ entgegenzuwirken¹⁹. Die Aufgabe der Lehrenden liege darin, zu Widerstandskraft und (geistiger) Unabhängigkeit der Studierenden beizutragen, damit es zu einer Reflexion der Verhältnisse in ihren Zusammenhängen und deren Verbesserung kommen könne. Das wird durch eine Dialektik von freiem Denken und wissenschaftlicher Orientierung möglich (vgl. ebd.: 156f, 159, 167, 172, 185, 189).

Bildung umfasst Aktion und Reflexion. Auch Horkheimer versteht wie Adorno Bildung als Prozess, der sowohl die Formung des Selbst, als auch ein Eingreifen in gesellschaftliche Prozesse meint. Dieser Zusammenhang vollzieht sich über eine notwendige Kontextualisierung der speziellen Lerninhalte im Ganzen der menschlichen Realität. Dabei ist das lernende Subjekt aufgefordert, aus sich heraus zu gehen, sich der Erfahrung und der Sache hinzugeben und die Fähigkeit zu entwickeln, das Ganze in seinen Zusammenhängen zu begreifen. Für einen solchen Bildungsprozess ist ein Blick über den Tellerrand hinaus notwendig, um nicht fachliche Spezialisierung

¹⁹ Dies soll nicht insofern missverstanden werden, als dass Horkheimer den technischen Fortschritt verteufelt. Die materiellen Möglichkeiten, die eine gewisse Freiheit der Menschen bergen könnten, seien nicht abzulehnen, sondern ein Zustand, in dem die Menschen zu Objekten würden (vgl. Horkheimer 1981: 159).

voranzutreiben, ohne das Fach im Gesamtkontext zu verorten. Die eigene Disziplin muss sinnvoll bereichert werden, ohne dabei jedoch ein wahlloses Anhäufen unterschiedlicher Wissensbereiche voranzutreiben. Dieser Prozess kann nur durch ein tiefes Eintauchen in jeden einzelnen Wissensbereich erreicht werden (vgl. ebd.: 162).

Methodisch richtet sich seine Kritik dagegen, dass Stoffvermittlung und Reflexion im universitären Unterricht (er bezieht sich vor allem auf die Geisteswissenschaften) gleichzeitig geschehen müssen. Die traditionelle Vorlesungsform kritisiert er als archaisch. Diese Form der Wissensvermittlung lässt seiner Meinung nach auch auf den Charakter der Inhalte schließen, da nur dogmatische Weisheiten in einer solchen Form präsentiert werden können. Er plädiert für eigenständige Stoffaneignung der Studierenden, wodurch sich mehr Raum für gemeinsame Reflexion ergibt. Die Lehrenden müssen dabei das richtige Maß finden, sowohl Einblicke ins Ganze als auch ausreichende Vertiefungen zu ermöglichen, ohne neue Dogmen entstehen zu lassen (vgl. ebd.: 172ff).

Ähnlich der Formulierung Adornos von der „Verdinglichung des Bewußtseins“ (Adorno 2006: 43) spricht Horkheimer von einer „Verdinglichung des Geistes“ (Horkheimer 1981: 183). Beide beschreiben denselben Tatbestand: Inhalte, die ohne Reflexion und Fantasie ins Bewusstsein aufgenommen werden. Beide begründen diesen in der Beschaffenheit der Gesellschaft und sehen daher die Veränderung dieser Ebenen als einander gekoppelt. Es muss also ein kritischer Geist gefördert werden, der problematische Elemente zu durchleuchten vermag. So kann vermieden werden, dass im Zuge einer positivistischen Suche nach Rezepten inhaltliche Vorentscheidungen übernommen werden. Die Studierenden tragen dabei die Verantwortung, die Anstrengung einzugehen, der es bedarf, sich der existierenden Machtstrukturen bewusst zu werden (vgl. ebd.:185, 191, 196, 202f).

Horkheimers Beitrag zu einer Analyse der IE liegt in der Betonung der Verbindung des Einzelnen zum Ganzen. Seine Ausführungen zu Verbindung von Sinn und Zweck universitärer Bildung machen deutlich, dass emanzipatorisches Handeln durch eine Kontextualisierung der einzelnen Bildungsaspekte im Ganzen ermöglicht wird. In die vorliegende Forschung fließt daher die Überlegung ein, auf welche Art der Bildungsprozess durch seine Konzeption reflexive Auseinandersetzung und Handlung ermöglichen kann.

2.2.3 Heinz-Joachim Heydorn zur Dialektik von Bildung und Herrschaft

Heinz-Joachim Heydorn befasst sich mit dem Widerspruch des emanzipatorischen Potenzials (bürgerlicher) Bildung und ihren realen Möglichkeiten im gegebenen gesellschaftlichen Kontext (vgl. Bernhard 2001: 107): Wo das pädagogische Handeln von den gegenwärtigen geistigen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen durchdrungen ist, hat es doch ein Maß an Freiraum (vgl. Heydorn 1980: 65), da Bildung gleichzeitig Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse bedeutet, als sie auch zu einem In-Frage-Stellen von diesen führen kann (vgl. Heydorn 1970: 15f). Die notwendige Herausforderung ist es demnach, die gegenwärtige Bildung in kritischer Dialektik mit der Gesellschaft zu begreifen, sie aus ihrer bloßen Konformität zu lösen (vgl. Bernhard 2001: 107ff) und es dadurch zu ermöglichen die „intellektuellen Widerstandsfähigkeiten der Subjekte“ (ebd.: 106) zu erarbeiten. Heydorn schreibt der Bildung grundlegend ein emanzipatorisches Potenzial zu und die Aufgabe der kritischen Bildung liegt darin, dieses zu ermöglichen.

Der Autor beschreibt den Zusammenhang zwischen Bildung und Herrschaft in seiner historischen Entwicklung. Wo Bildung als der Versuch zu verstehen ist, „den Menschen zum Menschen zu begaben“ (Heydorn 1970: 316), diente Bildung bereits in der Aufklärung der Befähigung zu spezifischen Zwecken, die den Mensch nicht als Ganzes betreffen (vgl. ebd.: 12). Nach Pongratz versteht Heydorn die frühe Aufklärung als Versuch des Menschen, die „erste Natur“, die ihn umgebende Welt, zu beherrschen und den Neuhumanismus als Beherrschungsversuch der „zweiten Natur“, der gesellschaftlichen Welt (vgl. Pongratz 2009: 22ff). Durch die Industrielle Revolution hat sich der Bildungscharakter verändert, da sich auch die Anforderungen an die Arbeitskräfte verändert haben. So kommt es zu einer neuen Form, in der sich gesellschaftliche Machtstrukturen über das Bildungssystem zu erhalten suchen. Wenn aber das gebildete Bewusstsein darüber Erkenntnis erlangt, anstatt dass durch Bildung die „verdinglichte Wahrnehmung der Realität“ (Bernhard 2001: 137) weiter vorangetrieben wird, dann wird das emanzipatorische Potenzial der Bildung genützt (vgl. Heydorn 1970: 9).

Die Institutionalisierung von Bildung macht diese zu einem Herrschaftsinstrument. In einer frühen Phase der historischen Entwicklung ist Institutionalisierung in dem Bestreben, dem mythischen Gesellschaftscharakter Rationalität entgegenzusetzen, ein notwendiger Prozess. Aber in institutionalisierter Form kann kein autonomes Bewusstsein entstehen, weil die Vernunft weiterhin

fremdbestimmt und auf bestimmte Zwecke hin orientiert ist (vgl. ebd.: 32, 316f). Wie es im Folgenden auch an der Illustration der Überlegungen Ribolits' deutlich werden wird, beschreibt Heydorn einen Zusammenhang zwischen technischem Fortschritt und Mündigkeit: Die materielle Basis für eine Bildung ist gegeben, die nun die Entwicklung von Mündigkeit als ihre Aufgabe erkennen könne. Wenn dieser Widerspruch von Institution und Mündigkeit (unbemerkt) bestehen bleibt, während Herrschafts- und Produktionsbedingungen sich verändern, dann manifestiert sich diese eingeschränkte Vernunft und kommt es zu einer „Paralysierung des Bewußtseins“ (ebd.: 317). Bildung dient dann dazu, die gegebenen Verhältnisse zu verinnerlichen (vgl. Pongratz 2009: 26). Gleichzeitig kann jedoch genau diese umfassende Institutionalisierung eine weitreichende Verbreitung des emanzipatorischen Gehalts von Bildung ermöglichen (vgl. Bernhard 2001: 111).

Ein Bildungsprozess braucht stets ein Ziel und eine Perspektive. Gegenwärtig ist die „perspektivenlose Welt“ zwar aufgrund ihrer komplexen Strukturen undurchsichtig geworden, wird dafür aber zunehmend in einer bestimmten Perspektive vermittelt. In dieser dient Bildung dem menschlichen Funktionieren innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Prozesse (vgl. Heydorn 1980: 65f). Um dem Anspruch von Bildung gerecht zu werden, muss das Bewusstsein produktiv werden und den geschichtlichen Widerspruch von Bildung und Herrschaft überwinden (vgl. Heydorn 1970: 317). Rationalität darf nicht in ihrer eingeschränkten und technischen Form angestrebt werden, sondern stattdessen als universelle und inhaltliche Rationalität verstanden werden. Bildung muss sich innerhalb der gegebenen Institutionen befreien, die sie gegenwärtig unterwerfen (vgl. Pongratz 2009: 26f). Durch intensive Auseinandersetzung mit der Realität kann sich der Mensch aus der Fremdbestimmung befreien und zu produktivem Bewusstsein gelangen. Der Mensch muss die Welt in ihrer Ganzheit erkennen, sonst sieht er nur Teilbereiche ohne „Sinnbezug“ und bleibt dadurch perspektivlos. Dies ist die „Befreiungsperspektive“ (Bernhard 2001: 111) der Kritischen Bildungstheorie. In den Worten Heydorns:

„Die Erkenntnismöglichkeit des Ganzen, sei sie auch noch so rudimentär, enthält die Bedingungen für alle menschliche Selbstverwirklichung, ohne sie ist das Auge des Menschen blind (...)“ (Heydorn 1980: 66).

Heydorn zufolge haben Erkenntnis und Handeln im bildungsgeschichtlichen Prozess stets eine Einheit gebildet (vgl. ebd.: 14). Jedoch steht dieser Einheit die oben erwähnte Paralysierung des Bewusstseins entgegen, die durch die Illusion von Freiheit und Humanität entsteht. Ein produktives Bewusstsein bedeutet Selbsttätigkeit, die frei von Fremdauftrag und handlungsorientiert ist und sich einer jeden Dogmatik entgegenstellt (vgl. ebd.: 23, 69, 337). Bewusstsein kann nur dann emanzipatorisch sein, wenn es nicht produziert wird, sondern selbst entstehen kann, denn die

Subjektivität des Individuums darf nicht in der Dialektik mit objektiven Strukturen untergraben werden (vgl. Heydorn 1970: 28f, 40ff, 325). Eine Erkenntnis der Strukturen von Welt und Gesellschaft geht mit einer Erkenntnis über das Selbst einher und das macht Handeln möglich (vgl. Heydorn 1970: 330). Handeln braucht Erkenntnis, geht aber über diese hinaus:

„Erkennen bedeutet zunächst einmal nur, den notwendigen Akt der Anpassung an eine Wirklichkeit zu vollziehen, um in ihr sinnvoll handeln zu können; es ist seine Bedingung. Handeln aber setzt mehr voraus: Wissen um eine Bestimmung, Glaube, Hoffnung, daß es sich lohnt. Handeln ist mehr denn Erkennen.“ (Heydorn 1980: 71)

Damit die Einheit von Erkenntnis und Handeln bestehen kann, braucht es das Moment der Spontaneität im Bildungsprozess. Die Spontaneität liegt darin, subjektive Erfahrung mit Reflexion zu kombinieren und so durch Erfahrung und Reflexion zu einem Handeln zu gelangen, das auf Veränderung gerichtet ist (vgl. Pongratz 2009: 36f).

Der Widerspruch der Bildung liegt für Heydorn darin, dass sie emanzipatorischen Gehalt hat, das zwar in der gegenwärtigen Form der Bildungsprozesse unterdrückt wird, aber dem die Möglichkeit, Früchte zu tragen, dadurch trotzdem nicht ganz genommen ist. Dazu braucht es jedoch „progressive“ Kräfte, die an einem solchen Bildungsprozess arbeiten (vgl. ebd.: 31f).

Die Lehrenden müssen die Bedingungen der Unfreiheit begreifen und für ihre Überwindung kämpfen. Sie vermitteln dabei sowohl zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Heydorn 1970: 329) als auch zwischen Geist und Realität (vgl. Heydorn 1980: 70). Sie können dabei nicht bestimmen, wohin diese Emanzipation führt, aber sie geben ihr eine Richtung (vgl. Heydorn 1970: 330). Der Lehrprozess vermittelt dabei eine Zukunftsperspektive, indem er in historischer und gesellschaftlicher Perspektive steht. Das Begreifen der historischen Wandelbarkeit und gesellschaftlichen Machbarkeit der Geschichte stellt dabei die „Glückserfahrung“ (Bernhard 2001: 123) des Bildungsprozesses dar. Dieses Glücksmoment findet sich sowohl in der intellektuellen Auseinandersetzung, als auch in den pädagogischen Beziehungen. Es handelt sich also um zwei miteinander wirkende Ebenen: Über die Auswahl der Inhalte kann sich das Subjekt in eine tiefe Auseinandersetzung begeben und ein Bewusstsein formen. Das personelle Verhältnis innerhalb des Lehr- und Lernprozesses bricht die gelebten Erfahrungen von Entfremdung auf. Die Auswahl der Inhalte muss dabei eine kritische Distanz ermöglichen, so dass das Subjekt die vorgegebenen Strukturen sehen und sich des Verhältnisses von objektiven und subjektiven Strukturen bewusst werden und schließlich aus der Determiniertheit ausbrechen kann (vgl. Bernhard 2001: 122ff).

„Es geht darum, daß der reife Mensch die Wirklichkeit, in der er lebt, in ihren entscheidenden Aspekten erkennt und durch diese Erkenntnis aus seiner unmittelbaren Verhaftung an die Dinge entlassen wird.“ (Heydorn 1980: 70)

Auf die IE angewandt kann Heydorns Analyse den Ausschlag geben, den Einfluss der institutionellen Strukturen, in deren Rahmen sich Bildungsprozesse konstituieren, zu hinterfragen. Es geht nicht nur um den „Weiterbestand der freien Wissenschaft und der Universität“ (Schicho 2003: 14, vgl. Kapitel 1.2), sondern darum, Bildung im Kontext ihrer Herrschaftsverhältnissen zu erkennen. Nur so kann sie befreiende Bildung werden (vgl. Taucher 2008: 84). Im Hinblick auf die IE ist diese Überlegung wesentlich, da sie sich institutionell in einer prekären Lage befindet und dadurch in der Organisation der Lehre und in Widerstandsbestreben Auswege sucht(e), um nicht von der Institution Universität untergraben zu werden (vgl. Kapitel 3.4).

2.2.4 Wolfgang Klafkis Begriff der Kategorialen Bildung

Wolfgang Klafki gibt mit seinem Konzept der Kategorialen Bildung den spezifischen didaktischen Rahmen für die illustrierten Überlegungen der Kritischen Bildungstheorie. Ich habe auch bisher versucht, die didaktischen Überlegungen darzustellen, insoweit als diese Erkenntnisse und Vertiefungen des Bildungsverständnisses ermöglichen. Inhaltliche wie didaktische Überlegungen gründen auf ein gewisses Verständnis von Bildung und so muss die „Gestaltung der Bildungsarbeit“ (Klafki 1975: 26) in ihrem historischen und gesellschaftlichen Kontext begriffen und weiterentwickelt werden (vgl. ebd.: 26).

Die Bildungstheorie und Didaktik Klafkis stellt den Versuch dar, Elemente didaktischer Überlegungen in dialektischer Weise neu zu verbinden. Der Autor thematisiert auf methodischer Ebene, was die kritische Bildungstheorie mit der Dialektik von objektiver Welt und subjektiver Lernperson zu fassen versucht. Denn ebenso wie Bildung stets den Blick auf das Ganze vermitteln muss, so muss auch die Bildung selbst ein Ganzes sein (vgl. ebd.: 38f). Die klassischen Didaktikvorschläge lassen sich in materiale und formale Bildungstheorien teilen, wobei bei ersteren der Fokus auf der Objektseite, den Inhalten, bei zweiteren auf dem sich-bildenden Subjekt liegt. Damit wäre der didaktische Widerspruch gefasst. Die materialen Bildungstheorien lassen sich in zwei Stränge unterteilen. Einerseits beschreibt Klafki den bildungstheoretischen Objektivismus, in dem Bildung die Aufnahme von Inhalten bedeutet und lediglich Wissenschaftlichkeit das Kriterium für die Auswahl dieser Inhalte darstellt. Andererseits stellt er die „Bildungstheorie des ‚Klassischen‘“ vor, wo bereits vor dem Lehrprozess eine Vorauswahl getroffen wird und zwar aufgrund der bildungstheoretischen Annahme, dass nur die großen „klassischen“ Kulturgüter

„wahrhaft bildend“ seien. Dieser Idee des „Klassischen“ ist eine Idealvorstellung von Geist und Kultur der Menschen inhärent, nur jene Inhalte die diese „menschlichen Qualitäten“ vermitteln können werden ausgewählt (vgl. ebd.: 30). In der zweiten didaktischen Variante, die den Blick vor allem auf das lernende Subjekt gerichtet hat, dient die Bildung entweder der Entwicklung von innerlichen Kräften (funktionale Bildung), die folglich auf Inhalte übertragen werden können oder in einer anderen Variante soll der Erwerb von Methoden einen selbstständigen Umgang mit Inhalten ermöglichen (methodische Bildung) (vgl. ebd.: 27ff). Aus diesen klassischen didaktischen Zugängen entwickelt der Autor seine Theorie der Kategorialen Bildung.

Die Kategoriale Bildung versteht die objektiven und subjektiven Momente als Einheit. Bildung ist dabei das Erschließen von Inhalten vom Menschen und das Erschlossenwerden eines Menschen für die Inhalte sowie ihre Kontextualisierung im Ganzen. Wolfgang Klafki bezeichnet dieses Zusammenspiel als Doppelte Erschließung:

„Diese doppelte Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von 'allgemeinen Inhalten', von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen 'Stoff', also auf der Seite der 'Wirklichkeit', ist nichts anderes als das Gewinnen von 'Kategorien' auf der Seite des Subjekts“ (ebd.: 43).

Um zum Handeln an und in der Welt befähigt zu werden, braucht es eine Didaktik, die Praxis und eine „reflexive Erhellung des Erfahrenen“ mit einschließt, so dass die Inhalte des Bildungsprozesses in das subjektive Verständnis einfließen und folglich auf außerschulisches Handeln und Engagement übertragen werden können (vgl. ebd.: 60, Vorschlag zur Umsetzung s. ebd.: 62).

Handeln steht bei Klafki in Zusammenhang mit Verantwortung²⁰. Anstelle des ethischen Verantwortungsbegriffs, werde ich im Folgenden den Begriff *Handlungsperspektiven* verwenden. Klafki widmet sich eingehend der Frage, was Handeln bedeutet. Damit kann hier eine Ebene beleuchtet werden, die in den Ausführungen zur Kritischen Bildungstheorie von elementarer Bedeutung ist, und gleichzeitig die Dialektik zwischen Handeln und Reflexion verständlicher gemacht werden. Armin Bernhards Formulierung macht diesen Zusammenhang sehr deutlich, wenn er sagt:

²⁰ Verantwortung ist bei Klafki einer der vier Pole, die wichtige Ebenen von Bildung darstellen. Als den Pol, der in der öffentlichen Debatte gegenwärtig überwiegt, nennt er die Vorbereitung auf den Beruf, also der Erwerb des notwendigen Wissens und von Fertigkeiten. Des Weiteren spricht er von Theorie, als dem „Bemühen nach Erkenntnis und Wahrheit“, sowie von Spaß und Muße als Freiheitsmoment im Bildungsprozess. Darüber hinaus, meint er, wird der Bildung weitläufig die Aufgabe der Vermittlung von Verantwortungsbereitschaft zugeschrieben. Er bezieht sich hier auf einen ethischen Verantwortungsbegriff, unter Bezugnahme auf die Erfahrung des Faschismus, deren Gegenwärtigkeit auch in den Bildungsbezügen Horkheimers und Adornos spürbar ist, und stellt die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und verantwortungsvollem Handeln. Verantwortungsvolles Handeln als ein dringendes Ziel des Bildungsprozesses ergibt sich dabei aus dem Zusammenspiel von Engagement und Reflexion (vgl. Klafki 1975: 48f).

„Im Unterschied zum Begriff des Verhaltens meint Handeln eine aktive Tätigkeit, die zielgerichtet ist und daher notwendigerweise auf Bewusstsein beruht“ (Bernhard 2008: 85).

Bei Klafki wird es des Weiteren als eine Tätigkeit verstanden, die über den Raum der Pflichten hinausreicht und auf menschlicher Freiheit basiert. Er hebt es von Produktion, Organisation, Verwaltung oder künstlerischem Schaffen ab, und beschreibt es als Tätigkeit, die in den „Raum des Mit-anderen-Menschen-Seins“ hineinwirkt, was heute wohl am besten mit einem Wirken im gesellschaftlichen und politischen Gefüge beschrieben werden kann. Handeln braucht Sprache und ist daher sprachlich und geschichtlich vermittelt. Darüber hinaus kann Handeln stets in einen Bewertungszusammenhang gestellt werden. Dabei besteht sowohl die Gefahr der Resignation, als auch des Trugschlusses, Handeln als souveräne Tätigkeit zu deuten. Denn einerseits ist die Handlung eine Offenbarung der handelnden Person, andererseits wirkt sie jedoch auch immer in einem vielfältigen Handlungszusammenhang. Wenn Bildung also zu Selbst- und Wirklichkeitsverständnis führen soll, dann muss die Handlungserfahrung Teil des Bildungsprozesses sein und in Zusammenspiel mit Reflexion erfahren werden. Im Hinblick auf die pädagogische Herausforderung der Lehre beschreibt Klafki es als entscheidend, dass die Lernenden ihr Handeln als notwendig begreifen (vgl. Klafki 1975: 50ff).

In dem historischen Kontext, in dem Klafki schreibt, und seither hat sich dieser Sachverhalt meiner Meinung nach noch verstärkt, ist das Wahrnehmen von Handlungsperspektiven gleichzeitig notwendiger und schwieriger geworden. Das ergibt sich aus der Undurchsichtigkeit des gesellschaftlichen Gefüges, die einerseits aufgrund des Pluralismus von Weltanschauungen, andererseits der „Macht der sekundären Systemen“ (Klafki nennt Organisationen, Großinstitutionen, Sozial- und Verwaltungsapparaturen) besteht. Ein Empfinden von Richtig und Falsch sowie von Gemeinschaft oder Gegnerschaft, so Klafki, ist dadurch erschwert. Dabei kann an Heydorns „perspektivenlose Welt“ (vgl. Kapitel 2.2.3) erinnert werden.

Diese Problematik steht mit einer zweiten in Zusammenhang und zwar der Tatsache, dass in diesem System Handeln eben fast ausschließlich im Rahmen der genannten sekundären Systeme möglich ist. Konsequenterweise wirkt sich dann die scheinbare Distanz zwischen dem Tun des Menschen und dem gesellschaftspolitischen Raum aus. Wenn die Strukturen nicht erfasst, das heißt verstanden und durchschaut, werden können, dann fehlt entweder ein Bewusstsein für die eigenen Perspektiven oder die Handlungsmöglichkeiten scheinen ohne Wirkungsmacht zu sein. Diese Systeme müssen als „Handlungs- und Verantwortungsfelder des Menschen verständlich und erfahrbar werden“ (ebd.: 68ff).

Klafki stellt die Frage nach den Inhalten: Welches könnten Inhalte sein, die einer solchen Bildung entsprechen? Er beantwortet die Frage, indem er sagt, all jene, die im Sinne einer Kategorialen Bildung vermittelt und erfahren werden können. Die Erschließung der Inhalte muss eine Verbindung des Konkreten zum Allgemeinen möglich machen. Ein Geschichtsverständnis von Zukunft und Vergangenheit muss erfahrbar gemacht werden. Ebenso wie Heydorn betont Klafki, dass den sich-bildenden Subjekten ihre Zukunft bereits im Bildungsprozess spürbar sein müsse. Die geistigen Kräfte der Subjekte müssen berührt werden, indem durch die Erarbeitung der Inhalte eine Verbindung zum eigenen Wirklichkeitshorizont herstellbar wird (vgl. ebd.: 44f).

Darüber hinaus müssen die Inhalte immer in Zusammenhang mit dem definierten Bildungsziel stehen. Inhalte sind erst einmal Gegenstände. Wenn sie in einen Zusammenhang zu den Erkenntniszielen gesetzt werden können, werden sie zu Themen. Damit Themen sich für exemplarischen Unterricht eignen, müssen sie sich mit historisch-gegebenen „Schlüsselproblemen“ befassen (vgl. Klafki 1996: 118, 153f). Anhand der Erarbeitung spezifischer Beispiele, die Aufschlüsse über das Allgemeine zulassen, können weitreichende Kenntnisse gewonnen werden (ebd.: 160f). Die doppelte kategoriale Wirkungsweise zeigt sich darin, dass sich dem lernenden Subjekte durch die Einsicht in eine objektive Wirklichkeit neue Perspektiven und Möglichkeiten, oder eben Kategorien, bieten (vgl. ebd.: 144). Es werden also objektive und subjektive Realität gemeinsam erschlossen. Dabei soll im Bildungsprozess nicht vorgefertigtes Wissen übermittelt, sondern eine pädagogische Unterstützung zu selbsttätiger Aktivität dargeboten werden. Bildung muss geprägt sein von kontroversen Auffassungen, Argumentationen und Kritik (vgl. ebd.: 144f, 153f).

Diese Bedingungen brauchen eine kritisch-konstruktive Didaktik, die im Sinne der Kategorialen Bildung eine dynamische Beziehung des Menschen zur gegebenen Wirklichkeit entstehen lässt (vgl. ebd.: 96). Dabei steht „kritisch“ für das Ziel der Befähigung zu „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ und dem Bewusstsein, dass die Realität, in der sich das Bildungssystem befindet, dem vielfach nicht entspricht. Demzufolge müssen Lehr-/Lernprozesse ermöglicht werden, die sich dieser Problematik nicht nur bewusst sind, sondern auch die Möglichkeiten untersuchen und erproben, ihr entgegenzustehen. „Konstruktiv“ bezeichnet das Verhältnis von Theorie und Praxis, das neue Möglichkeiten des Zusammenspiels dieser Ebenen entwickeln soll (vgl. ebd.: 90). Lehrende müssen dahingehend agieren, einen Reflexionsraum innerhalb der Bildung entstehen zu lassen, nicht neue Leitbilder, sondern eine Bereitschaft zum Engagement entstehen lassen und für eine Reflexion von diesem innerhalb der Bildung Platz

schaffen (vgl. Klafki 1975: 69).

Die Bereiche, die dabei didaktische Entscheidungen erfordern, sind die Ziele des Bildungsprozesses, wovon sich die Auswahl von Themen und Inhalten ableitet und schließlich die Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmedien und Beurteilungsformen. Darüber hinaus müssen didaktische Überlegungen stets die pädagogischen Prozesse und Beziehungen im Blick behalten, sei dies hinsichtlich der expliziten Bildungssituation oder auf einer latenten Ebene, die indirekt mit dieser zusammenspielt. Auch im Hinblick auf Themen, deren emanzipatorisches Potenzial nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist, können entsprechende Lehr-/Lernsituationen ein solches erwecken. Das, worauf Bildung abzielt, bei Klafki ist das vor allem Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, muss schon im Bildungsprozess verwirklicht sein (vgl. ebd.: 92f, 115, 121f, 124, 129). Der für die Analyse ausschlaggebende Aspekt ist jener, dass diese Ziele durch eine entsprechende Didaktik gefördert werden müssen, die das Ziel reflektierter Selbsttätigkeit und das Wahrnehmen des persönlichen Handlungsraums durch entsprechende Bildungsprozesse fördert.

2.2.5 Paulo Freires Befreiungspädagogik

„Der Begriff conscientização bedeutet den Lernvorgang, der nötig ist, um soziale politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen.“
(Freire 1973: 25)

Das Ziel von Paulo Freires Befreiungspädagogik²¹ ist eine umfassende Humanisierung, um die existierenden Unterdrückungsverhältnisse zu revolutionieren. Humanisierung wird dabei verstanden als Befreiung der Arbeit, Überwindung der Entfremdung und Bestätigung des Menschen als Person (vgl. Freire 1973: 31f). Die dafür notwendige Revolution muss von den Unterdrückten ausgehen, da das Bewusstsein der Unterdrückter_innen die Inbesitznahme von Subjekten und Objekten derart verinnerlicht hat, dass dieser enthumanisierte Zustand ihr Bewusstsein in Besitz genommen hatte. Wenn auch diese Enthumanisierung sich sowohl in Unterdrückter_innen als auch Unterdrückten manifestiert, sind es letztere, die in Freires befreiender Pädagogik die notwendige

²¹ „Befreiungspädagogik meint die Theorie und Praxis einer Erziehung und Bildung, die ihren Ausgangspunkt in der gesellschaftlichen Unterdrückung von Bevölkerungsgruppen nehmen, und die Überwindung dieser Zustände durch politisch-pädagogisch initiierte Bewusstseinsprozesse anstreben. (...) Insofern die Veränderung des Bewusstseins notwendiger Bestandteil emanzipativen gesellschaftlichen Handelns ist, werden Bildung und Erziehung in befreiungspädagogischen Modellen konsequent als Instrumente des Widerstands und der Befreiung konzipiert.“
(Bernhard 2008: 173f)

Bewusstseinswerdung erleben, um diese gegebenen Strukturen zu erkennen und den Befreiungsprozess einzuleiten. Der Weg dahin sei ein Aufwachen aus dem Schweigen, im Zuge der Benennung der Welt (vgl. ebd.).

Auch bei Freire ist die Konformität des Bewusstseins das entscheidende Merkmal der Unterdrückung (vgl. ebd.: 34). Er beschreibt eine entpolitisierte Bildung im Kontext des neoliberalen Diskurses, die lediglich Fertigkeiten trainiere und Wissen implantiere (vgl. Freire 2001: 9). Freire entwickelte seine Pädagogik der Unterdrückten im Brasilien der 1950er Jahre, in einer historischen Periode, in der die Mehrheit der Bevölkerung den eigenen Lebenskontext nicht eigenständig bestimmte. Die von ihm charakterisierten Zustände von Gesellschaft und Bildungsstrukturen haben aber durchaus darüber hinaus Gültigkeit (vgl. hierzu Bernhard 2008: 189f, Novy 2007: 48ff; Lange 1973: 13). Diese Unfähigkeit einer emanzipierten Lebensgestaltung drückt Freire mit dem Begriff der Kultur des Schweigens aus (vgl. Bernhard 2008: 175f). Im Zustand der Unterdrückung wird von den Unterdrückten_innen Repression ausgeübt, sowohl über Vorschriften als auch über Wissenschaft und Technologie. Die Unterdrückten werden zu Objekten einer mythisierten Wirklichkeit und verinnerlichen diesen Zustand, ohne sich dessen bewusst zu sein (vgl. Freire 1973: 46ff, 125). Das Postulat „Wissen ist Macht“ wird demzufolge in ein allumfassendes Herrschaftsprinzip umgewandelt, dem nicht nur Produktionsverhältnisse unterliegen, sondern auch die Herausbildung eines kritischen Bewusstseins (vgl. Lange 1973: 10ff). Bildungs- und Sozialisationsstrukturen dienen als Instrumente dieser „Domestizierung“ (Freire 1973: 60). Dieses Verhältnis äußert sich in einem Lehrprozess, der von Freire als Bankiers-Methode beschrieben wird. In einem solchen Vorgang füllen die Lehrenden ihre Lernobjekte mit Inhalten, als wären diese Anlageobjekte. Die Lehrperson besitzt dabei das Wissen, das sie sich vorher in einem Forschungsakt aneignete. Dieser Forschungsakt ist von dem Akt der Übermittlung getrennt und die Lernenden davon ausgeschlossen (vgl. ebd.: 57ff). Die Lernenden passen sich unbewusst dieser Vereinnahmung an und verbleiben „in einer unkritischen, naiven Beziehung zu ihrer Lebenswelt“ (Bernhard 2008: 179). Der Kampf beginnt somit mit der Erkenntnis um seine Notwendigkeit. Das Instrument dafür ist die humanisierende Pädagogik (vgl. Freire 1973: 54).

Die Bildungsaufgabe, die sich daraus ergibt, ist eine Enthüllung der Wirklichkeit, um zu Erkenntnis zu gelangen (vgl. ebd.: 54f). Das Verstehen der Welt, als ein die Welt lesen und schreiben Lernen (vgl. Novy 2007), beinhaltet den Erwerb einer kritischen Haltung der Welt und dem Selbst gegenüber. Der Bildungsprozess darf dabei nicht von rein instrumentalisiertem Charakter sein,

sondern muss ein Element der Bewusstseinsbildung darstellen (vgl. Bernhard 2008: 182). Bewusstsein wird von Freire als Denken, Wahrnehmen, Fühlen und Sprechen verstanden (vgl. Freire 2001: 7). Im Zuge eines solchen Emanzipationsprozesses müssen „Autoritarismus“ und einem „entfremdenden Intellektualismus“ (Freire 1973: 70) entgegengewirkt werden. Das Erfassen von Widersprüchen und Konflikten als Merkmale von Wirklichkeit sowie das Verständnis des Menschen als historisches Wesen, sind dafür essentiell. Weder Subjektivität alleine, als Fokus auf den Mensch in seiner gegebenen Rolle, noch ein alleiniger Blick auf gesellschaftliche Strukturen seien hierfür ausreichend. Das Begreifen der Geschichtlichkeit des Menschen bringt ein Bewusstsein für die Möglichkeit von Veränderung mit sich (vgl. ebd.: 36ff). In den Worten Freires:

„Es bedeutet zu erkennen, daß die Geschichte eine Zeit ist, die Möglichkeiten enthält und nicht determiniert ist, daß die *Zukunft* problematisch, aber nicht unveränderbar ist.“ (Freire 2001: 8)

Im Zuge dieser Erkenntnis und des Gedankens an Veränderung würden weder Mensch noch Welt abstrakt gedacht, sondern beide in Beziehung zueinander. Aktion ist vom Verständnis dieser Beziehung abhängig. Im Zuge dieser Erkenntnis kann der Mensch die Grenzen seiner Handlungsräume erkennen und sie dadurch auch überschreiten und neu gestalten. Das ist es, was Freire als problemformulierende Bildung beschreibt (vgl. Freire 1973: 66ff, 84f; Bernhard 2008: 180).

Sowohl Lehrende als auch Lernende müssten in einem solchen Prozess Subjekte sein und in einer dialektischen Einheit von Denken und Handeln „Reflexion auf die Welt und Aktion an der Welt“ (Freire 1973: 38) betreiben. Die Inhalte, mit denen sich der Bildungsprozess beschäftigt, fungieren dabei als die vermittelnden Elemente (vgl. Freire 1973: 64) für die Bewusstseinswerdung. Diese Art von Bildung kann nur in einem dialogischen Verhältnis von Lehrenden und Lernenden geschehen. So kommt es zu dem Freire'schen Verständnis von *Lehrer_in-Schüler_in* und *Schüler_in-Lehrer_in*²², die sich in der Benennung der Welt begegnen und deren Haltung sowohl von Kritik, als auch von Hoffnung gekennzeichnet ist. Dabei meint Hoffnung ein beständiges Suchen sowie Zukunftsbezogenheit (vgl. Freire 2001: 8) und kritisches Denken eine Solidarität zwischen Mensch und Welt. Die Lerninhalte betreffen dabei die Wirklichkeit, die es zu bearbeiten gilt und die stets in direkten Bezug zu den realen Lebenswelten der Person von Schüler_in-Lehrer_in gesetzt werden soll (vgl. Freire 1973: 72ff).

Im Freire'schen Bildungsprozess werden in einem ersten vorbereitenden Schritt der Forschung generative Themen herausgearbeitet, welche als Themen der gegebenen Epoche verstanden werden

²² In der deutschen Übersetzung von Freires Hauptwerk wird hierbei in der Formulierung an der maskulinen Form festgehalten.

können. Diese Themen müssen sich innerhalb des „thematischen Universums“ (Freire 1973: 79, 81) der Beteiligten, also deren Lebenswelten und Sozialisationskontexten bewegen, aber in Folge eine Reflexion und vertiefte Wahrnehmung entstehen lassen. Sowohl zum Finden der Themen als auch für deren methodische Bearbeitung ist dabei eine Dialektik von Konkretem und Abstraktem notwendig. Das heißt, das Ganze muss in den Blick genommen und dann Elemente herausgefiltert werden, die Widersprüche und Problematiken darstellen, um diese zu bearbeiten (Kodierung). In dieser Phase wird es dem lernenden Subjekt möglich, eine kritische Distanz zu sich selbst und seiner Lebenswelt einzunehmen (vgl. Bernhard 2008: 187). Durch die Analyse im Zuge dieser Aufsplitterung könnten Erkenntnisse über das eigene Denken und Handeln erlangt (Dekodierung), und auf andere Situationen übertragen werden, um so Zusammenhänge des Gesamtkontextes zu erfassen. Dieser Prozess der Kodierung und Dekodierung, in dem ein Aspekt sowohl als konkrete Ebene untersuchbar, als auch in seiner Bedeutung für das Ganze erkennbar wird, ist nach Freire Voraussetzung, die Wirklichkeit veränderbar zu machen. In der Bildung gilt es dabei auch, das eigene Denken zum Untersuchungsgegenstand zu machen, um von einem naiven in einen kritischen Bewusstseinszustand überzugehen (vgl. Freire 1973: 84, 86f, 90). Freire tritt demnach für eine Praxis ein, in der Denken (Verstehen) und Handeln (Verändern) gleichzeitig geschehen, in anderen Worten für ein „reflektiertes Handeln“ (vgl. Freire 1973: 108, Novy 2007: 40).

Nach Bernhard unterscheidet sich Freires Pädagogik sowohl von der klassischen als auch der kritischen Bildungstheorie dadurch, dass nicht die Erschließung geistiger Kulturgüter, sondern die des eigenen Lebenskontextes im Vordergrund stehe (vgl. Bernhard 2008: 188f). Meines Erachtens nach ist dies jedoch nicht lediglich eine „Bereicherung ‚westlicher‘ Bildungstheorien“ (ebd: 189), wie Bernhard dies ausdrückt, sondern streicht viel eher eine elementare Ebene des kritischen Bildungsverständnisses heraus. Denn in ihrem Anspruch, gesellschaftliche Strukturen zu reflektieren und ein Bewusstsein für ihre Wandelbarkeit herzustellen, bezieht sich die kritische Bildungstheorie dabei ebenso auf die Beziehung von Mensch und Welt, wie dies Freire tut.

Die Bildungssubjekte müssen die Inhalte des Bildungsprozesses als Teil der Welt und in Bezug zu sich selbst erkennen. Auf die IE bezogen, weist der Freire'sche Ansatz darauf hin, dass Problemstellungen erarbeitet und als solche benannt werden müssen, damit die Studierenden zu einem erweiterten Bewusstsein über die Welt und ihre Bedingungen gelangen können und Erkenntnishürden (Grenzsituationen) erkennen und überwinden.

2.2.6 Erich Ribolits zur Befreiung des Denkens

Der Begriff der Bildungsqualität, so Erich Ribolits, ist je nach Auslegung und Interessenlage an unterschiedliche Erwartungen geknüpft und jeder einzelne der beiden darin enthaltenen Begriffe relativ in seiner Interpretation. Bildung fungiert im gegenwärtigen System als Vorbereitung des Menschen auf seine kapitalistische Verwertung, gleichzeitig steht aber die Idee sozialer Emanzipation dahinter. Was die Auslegung des Qualitätsbegriffes betrifft, ist diese stets abhängig von der Perspektive der jeweiligen Interessengruppe. Die Maßstäbe zur Bewertung von ebendieser Bildungsqualität stehen also immer in Zusammenhang mit den je dominierenden Zielsetzungen (vgl. Ribolits 2009: 38ff).

Der Bildungscharakter hängt davon ab, inwiefern ihre Themen zu einer umfassenden kritischen Auseinandersetzung mit dem Gesamtkontext anregen. Wenn emanzipatorische Bildung eine kritische Auseinandersetzung mit den realen Lebensumständen bedeutet, dann muss sie auch Wissen über diese entstehen lassen (vgl. ebd.: 101f). Das pädagogische Feld, als ein gesellschaftliches „Subsystem“ (ebd.: 107), ist in Zusammenhang mit den gegebenen politischen und ökonomischen Strukturen und Wertvorstellungen zu verstehen, in deren Rahmen sich menschliches Handeln bewegt (vgl. ebd.: 107).

Ribolits geht davon aus, dass Bildung in der Hochzeit der bürgerlichen Bildungsrevolution die Befreiung aus den feudalen Strukturen zum Ziel hatte. Es stand somit die Idee einer politischen und ökonomischen Mündigkeit dahinter, die sich jedoch mit der Errichtung demokratischer Strukturen erschöpfte. In weiterer Folge blieb der Bildung der emanzipatorische Anspruch erhalten, sie übernahm aber vor allem die Funktion, die bürgerliche Demokratie zu reproduzieren (vgl. Ribolits 2009: 123f). Durch technologischen Fortschritt tritt nun formelles Wissen immer mehr in den Hintergrund, da die bloße Speicherung und Wiedergabe von diesem von Maschinen übernommen werden kann und die Anforderungen an den Bildungsprozess sich deshalb verändern. Die Qualität, die vom Menschen gefragt wird, betrifft, dem Autor zufolge, immer mehr die entsprechende Haltung, um sich in die Verwertungsprozesse einzufügen. In anderen Worten, es geht um eine Internalisierung der Entfremdung, so dass diese nicht mehr als solche wahrgenommen, sondern eigenständig unternommen wird. Durch diese Veränderung und die immer spezifischeren Anforderungen an Bildungsinstitutionen verliert die Erarbeitung von Wissen an Relevanz. Gerade in ihr und durch sie könnte aber die Grundlage für emanzipatorisches Potenzial entstehen (vgl. ebd.: 29ff). Heydorn sagt dazu, dass das Humboldt'sche Bildungspostulat der Gleichheit zur Gleichheit in

kapitalistischer Entfremdung wurde (vgl. Pongratz 2009: 31).

So schreiben sich die dominierenden Ideologien ins Bewusstsein der Menschen ein (vgl. ebd.: 97) und Bildung ist damit gegenwärtig ein „Element der allgemeinen Entpolitisierung“ (Ribolits 2009: 64), die Menschen würden immer mehr zur „Massenloyalität“ (ebd.: 17) erzogen. Die sozialen Ungleichheiten manifestieren sich auch über Wissenschaft und Bildung. Werden die Möglichkeiten für sozialen Aufstieg, die Bildung eröffnet, hochgehalten, wird damit, statt einer Erkenntnis über die ungleichen Strukturen, eine Reproduktion dieser hergestellt (vgl. ebd.: 69ff, 93ff, 137ff).

Wo die Bildungsidee ursprünglich dafür stand, dass der Mensch seine Freiheit entdeckt und sich im Zuge der Entwicklung eines Reflexionsvermögens gegenüber Abhängigkeitsstrukturen selbst ermächtigt, ist eine Bildung, die vor allem dem Ziel der Anpassung und Verwertung dient, viel eher entmündigend (vgl. ebd.: 58f). Das vorherrschende Vernunftparadigma bedeutet formierende Erziehung, das Denken wird dahingehend geschult, nicht Probleme zu sehen, sondern die Anforderungen besser zu erfüllen (vgl. ebd.: 221f).

Kritikfähigkeit, Widerstandsgeist und emanzipatorisches Handeln würden diese Tatbestände in den Blick nehmen und der Mensch sich daher seiner Verwertung entgegenstellen. Dementsprechend beschreibt Ribolits Intelligenz als „die Fähigkeit des Menschen, sich kraft Vernunft von allen Abhängigkeiten zu befreien und sich selbst als freies Wesen zu kreieren“ (Ribolits 2009: 161) gegenüber der Rationalität als „instrumentelle[r] Vernunft, die den Vorgaben kapitalistischer Verwertung verpflichtet ist“ (ebd.: 223).

Dabei stellen vor allem die Bedingungen des Lehr- und Lernprozesses einen entscheidenden Faktor zur Heranbildung eines kritischen, mutigen Urteilsvermögens dar. Ribolits betont vor allem das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, die Organisation von Freiräumen, Pflichten und Zeit sowie darüber hinaus die Auswahl der Inhalte. Emanzipatorische Bildung muss die konkrete historische Situation zu ihrem Inhalt machen, um sie zum Gegenstand der Reflexion werden zu lassen. Die Inhalte der Bildung müssen die geforderten Qualitäten in Frage stellen und, so Ribolits, aufgrund der gegebenen Situation sind es daher vor allem die ökonomischen Strukturen, die in den Blick genommen werden sollten. Zwischen Lehrenden und Lernenden muss es, in Anlehnung an Freire, ein dialogisches Verhältnis geben, und die Lernenden Subjekte eigenständiger Lernprozesse sein. Außerdem darf der Bildungsvorgang keiner Effizienzlogik unterliegen, auch nicht im Hinblick auf Zeit. Bildung braucht Zeit zum Nachdenken, um den Erfahrungen und Gedanken den Raum zu geben, den sie für ihre Entfaltung benötigen (vgl. ebd.: 100ff).

Wie Heydorn, geht auch Ribolits davon aus, dass Pädagog_innen sich erst selbst emanzipieren

müssen, um Bildungsprozesse einleiten zu können, denn:

„Lehrer [sic!] werden nicht dafür bezahlt, Menschen heranzubilden, die sich den gesellschaftlichen Gegebenheiten kritisch gegenüberstellen. Bestenfalls können sie die ihnen (noch) zur Verfügung stehenden Freiräume ausnützen und (...) den Samen der Kritik in die Köpfe der Schüler [sic!] pflanzen.“ (ebd.: 225)

Wenn dem Begriff der Bildungsqualität nicht kritisch gegenüber getreten wird, wenn nicht gefragt wird, aus welcher Interessenlage heraus gesprochen und welche Ziele verfolgt werden, dann wird durch den Bildungsapparat eine Festigung der existierenden Strukturen vorangetrieben. Um der Bildung einen emanzipatorischen Anspruch zu verleihen und die gesellschaftlichen Strukturen problematisieren zu können, müssen die unhinterfragten Prämissen hinterfragt werden. Dadurch wird es möglich, ihre Sinnzusammenhänge zu erkennen und diesen gegebenenfalls entgegenzuwirken:

„Mündigmachende Bildung hilft dem Menschen, die Strukturen von Gesellschaft und Arbeitswelt nicht als Ergebnis schicksalsbedingter Konstellation zu interpretieren, sondern als Machtverhältnisse, die von Menschen gemacht und somit durch Menschen auch verändert werden können.“ (Ribolits 2009: 101)

Der Mensch muss sich Selbst und sein Handeln, sowie darin eingeschriebene Muster, in den Blick nehmen und im Zuge seiner Reflexionsprozesse eigenständig sein Wissen einsetzen (vgl. ebd.: 43ff., 58f., 96). Ribolits macht den ökonomischen Ansatz deutlich, der die Bildungspolitik aktuell dominiert und gegenwärtig, so meine Annahme, dazu führt, dass der Fortbestand der IE erneut ungewiss ist.

2.2.7 Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse und ihr Beitrag für die Analyse

Um einen Abschluss für die Darstellung dieser Überlegungen zu finden, möchte ich sie im Folgenden zusammenfassend reflektieren und ihren Beitrag für die weitere Vorgehensweise dieser Arbeit darlegen. Dabei werden die Thesen der einzelnen Autoren dargestellt, sowie Gemeinsamkeiten und Widersprüche, die aufschlussreich für den weiteren Verlauf der Arbeit sein können, aufgegriffen.

Die Theorie der Halbbildung von Adorno kann als Grundlage der Zugänge verstanden werden und leitet deshalb die Überlegungen ein²³. Die von ihm beschriebene Entfremdung der Menschen, die

²³ Die Lektüre der *Theorie der Halbbildung* vermittelt eine sehr pessimistische Perspektive Adornos und daher werden hier auch keine eingehenden Erkenntnisse für den Bildungsprozess daraus abgeleitet. In *Erziehung zur Mündigkeit* (1977) zeigt sich aber, dass Adorno der Bildung durchaus Potenzial, vor allem aber eine Aufgabe, zuspricht.

dazu führt, das weder innerhalb der Bildungs-, noch der gesellschaftlichen Strukturen Mündigkeit erreicht wird, greifen auch Heydorn, Freire und Ribolits auf. Horkheimers Überlegungen führen mit der Dialektik des Ganzen und des Speziellen eine weitere grundlegende Ebene ein. Die Erkenntnis der Zusammenhänge zeigt sich als Voraussetzung, um dem von Adorno beschriebenen Bewusstseinszustand zu entkommen. Wo Ribolits diesbezüglich den historisch gewordenen Begriff der Rationalität gänzlich verwirft (vgl. Kapitel 2.2.6), gibt Heydorn der Bildung die Aufgabe auf, diesen umzuinterpretieren.

Das Ziel der Bildung liegt in einem emanzipatorischen Bewusstsein. Ein emanzipatorisches Bewusstsein, so die implizite Annahme, orientiert sein Handeln im Hinblick auf Gesellschaftsveränderung, die es als notwendig anerkannt hat. Ribolits beschreibt, dass heutiges kritisches Bewusstsein sich vor allem in der Analyse ökonomischer Bedingungen entwickeln muss. Dem muss jedoch ergänzend hinzugefügt werden, dass die ökonomischen Bedingungen in Zusammenhang mit den gesamtgesellschaftlichen Strukturen zu reflektieren sind. Vor allem, und hier ist Klafki und Freires Beitrag von Interesse, ist es notwendig, diese Reflexion mit der persönlichen Lebensrealität zu verbinden. Die Wahl der Inhalte so auszurichten, dass gleichzeitig kritische Distanz und die Möglichkeit sie ins eigene thematische Universum aufzunehmen besteht, darin liegt die Aufgabe der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung. Die Dialektik von Ganzem und Speziellem kann dadurch ermöglicht werden, dass Inhalte zu Themen werden, wie das Klafki beschreibt. Mit Freire zeigt sich, dass die Dialektik von Welt und Subjekt durch das Verständnis der Themen innerhalb des thematischen Universums der Lernenden erkennbar wird. Freire geht explizit auf die Rolle der Unterdrückten_innen ein, wohingegen die Ausführungen der anderen Theoretiker stärker auf einer strukturellen Ebene verhaftet bleiben. Damit wird die undurchsichtige Wirklichkeit, die Klafki und Heydorn thematisieren, benannt. Der Unterschied, den Bernhard zwischen Freires Zugang und den „westlichen“ Bildungstheorien sieht, mag darauf begründet sein. Freires Argumentation kann als konkreter und ihr Ziel daher als greifbarer verstanden werden. Die Überwindung von Grenzsituationen kann sich aber überall eröffnen, wo Inhalte erschlossen werden können und in ihrer Bedeutung für den gesamten Kontext und die eigene Position in eine Handlungsperspektive münden. Grundlegend ist die Annahme, dass Erkenntnis mit Handlung in Zusammenhang steht. Vor allem aber wird deutlich, dass das Wissen um die Bedingungen und um die Notwendigkeit, sie zu verändern, einen ersten Schritt darstellt.

Eingangs habe ich festgehalten, dass mein theoretischer Rahmen sich deshalb auf die Kritische Bildungstheorie stützt, weil diese das widersprüchliche Verhältnis von Anpassung und Widerstand,

Inhaltlich sehe ich die Beiträge von Erziehung zur Mündigkeit weniger für eine Reflexion der IE geeignet, daher sind sie hier nicht explizit vorgestellt worden.

oder in anderen Worten dem Ziel von Emanzipation gegenüber dem Bemühen um Qualifikation aufgreift. Das bringt Überlegungen auf den Punkt, die mir bezüglich der IE ganz entscheidend scheinen. Einerseits, da die Geschichte des Projekts IE zeigt, dass dieses sein Bestehen immer wieder nach außen hin rechtfertigen muss, andererseits, da die Frage nach dem Bildungsziel auch studiumsintern vielfältige Reflexionen hervorzurufen vermag. Ribolits Ausführungen, die historisch die jüngsten sind und aus dem Kontext der Universität Wien stammen, greifen diesen Aspekt am eindringlichsten auf. Er lehnt jegliche kapitalistische Wertlogik im Hinblick auf Bildungsprozesse ab. Horkheimer geht davon aus, dass universitäre Bildung Zweck, im Sinn einer beruflichen Qualifikation und Sinn, als Heranführung an emanzipatorische Menschlichkeit, im Blick haben muss (vgl. Horkheimer 1981: 160, 163f). Wenn Bildung nicht *verzweckt* sein darf, sich aber gleichzeitig an *Zweck und Sinn* orientieren soll, wird deutlich, dass dieser Aspekt einer differenzierten Betrachtung bedarf, um gesellschaftliche Verwertungsprozesse zwar zu hinterfragen, aber ohne die Bildung dabei von sozialen Handlungsfeldern abzukoppeln. Es gilt zu hinterfragen, um mit Ribolits zu sprechen, wie Fähigkeiten gesellschaftlich bestimmt werden. Ribolits' Kritik an der Ökonomisierung von Bildung ist vor allem auch in Bezug auf den Existenzkampf der IE von Relevanz. Wo die Sicht Horkheimers auf Universität beinahe ein wenig romantisierend anmuten mag, wird durch Heydorn und Ribolits deutlich, dass sie notwendigerweise auch ihre eigene Verfassung in Frage stellen muss.

Damit die Bildung ihr emanzipatorisches Potenzial, das ihr alle Autoren trotz der Kritik an ihrer gegenwärtigen Form zuschreiben, entfalten kann, muss der Bildungsraum dementsprechend gestaltet sein. Den Begriff Bildungsraum beschreibt Bernhard in Überlegungen zum pädagogischen Denken und Handeln. Dabei geht er davon aus, dass institutionalisierte Bildungsstrukturen nicht von sich aus als Bildungsräume zu verstehen sind, aber zu solchen gemacht werden können (vgl. Bernhard 2008: 89)²⁴. Den Lehrenden wird dabei von den Theoretikern eine besondere Rolle zugeschrieben. Nach Horkheimer müssen sie Studierende zur Wahrheit führen, nach Freire gemeinsam mit den Lernenden das thematische Universum erschließen. Wie vor allem bei Freire, aber auch in Ansätzen bei Klafki, deutlich wird, ist es ein Unterschied, ob Lehrinhalte bereits von Lehrenden an die Lernenden herangetragen werden, oder ob diese gemeinsam entwickelt werden können. Heydorn und Ribolits thematisieren die notwendige Emanzipation der Lehrenden als ersten Schritt. Dabei bleibt jedoch offen, inwiefern Bildung ihr emanzipatorisches Potenzial auch in Bildungsprozessen entfalten kann, die nicht diesem Verständnis gemäß organisiert sind. Der

²⁴ Wenn ich im Folgenden den Begriff Bildungsraum verwende, so gehe ich von diesem Ansatz aus. Ich verstehe Bildungsraum dabei als den metaphorischen Raum innerhalb dessen sich nur theoretische wie inhaltliche Kompetenzen erworben, sondern vor allem auch Prozesse von Bewusstseinsbildung erfahren werden.

Gegenschlag von Bildung gegen ihre eigene und die gesellschaftliche Beschaffenheit muss Ribolits zufolge innerhalb von Bildung stattfinden (vgl. Pongratz 2009: 26f). Aber dabei bleibt auch zu fragen, ob dabei zwingend Lehrende, die strukturell eine Machtposition inne haben, diesen Prozess vorantreiben müssen.

In den bisherigen Darstellungen hat sich gezeigt, dass ein Bildungsprozess, der durch eine kritische Perspektive auf sich und auf Gesellschaft geprägt ist, auch auf seinem Weg mit den Zusammenhängen umzugehen wissen muss. Dabei handelt es sich um das Verhältnis von Handlung und Reflexion, von Mensch und Welt sowie vom Speziellen zum Allgemeinen. Darüber hinaus spielt in den Ausführungen das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wiederholt eine entscheidende Rolle. In Anlehnung an Klafki (1996: 92f) kann bereits eine Überlegung festgehalten werden, die den Blick auf den Forschungsgegenstand maßgeblich beeinflusst: Das Ziel des Bildungsprozesses beeinflusst seine Gestaltung. Die Wahl der Inhalte und die Art, diese zu vermitteln, stehen mit dem Bildungsanliegen in Zusammenhang.

Die Fragen, die sich damit für das Untersuchungsfeld ergeben, betreffen somit den Gegenstand und seine Vermittlung im Hinblick auf die zugrunde liegenden Zielsetzungen.

Das betrifft zum einen die Frage, in welcher Form eine Kontextualisierung der spezifischen Bereiche innerhalb der IE vorgenommen wird, beziehungsweise wie der Anspruch der Transdisziplinarität verstanden wird. Hier lässt sich weiter fragen, ob ein Bewusstsein, um mit Freire zu sprechen, eine *Benennung*, der Gesamtheit des Themenkomplexes der *Internationalen Entwicklungen* vorgenommen wird oder ob diese Aufgabe den Bildungssubjekten obliegt.

Die zweite Frage orientiert sich am Ziel des Bildungsprozesses und richtet sich auf die Dialektik des Bildungsprozesses und der sozialen Realität. Die Überlegungen Heydorns weisen darauf hin, dass auch die Organisation des Bildungsprozesses selbst, im Kontext der Institution Universität, eine Ebene der Überlegungen bilden muss.

3 Bildung und Entwicklungsforschung

Im folgenden Hauptteil dieser Arbeit werden anknüpfend an die Ebenen der theoretischen Ausführungen die inhaltlichen und organisatorischen Gestaltungsprozesse der IE analysiert. Die drei großen Unterkapitel gliedern dabei die Bearbeitung der Unterfragen dieser Arbeit.

3.1 Projekt im Kontext

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie sich die strukturellen Kontextbedingungen auf die Gestaltung des Bildungsprozesses auswirkten. Dieser Aspekt hat sich im Zuge des Forschungsprozesses als prägende Ebene herausgestellt, da die gegebenen Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle für die Gestaltung der IE-internen Prozesse gespielt haben. Alle Gesprächspartner_innen kontextualisierten ihre Erläuterungen zum Bildungsanliegen der IE in ihrer Entstehungsgeschichte, ohne dass explizit danach gefragt wurde.

Mit Heydorn (1970) und Horkheimer (1981) kann davon ausgegangen werden, dass die Form der Bildung ein entscheidendes Moment für ihre Möglichkeiten darstellt. Mehrere Aspekte der IE sind diesbezüglich durch ihre spezifische Entstehungsgeschichte geprägt. Dabei handelt es sich um die internen sozialen Beziehungen, wie um inhaltliche Konstellationen. Um diese Ebenen in ihrem Werden zu verstehen, hat die folgende Entstehungsgeschichte ihren Fokus weniger auf historischen, als auf organisatorischen Vorgängen: Sie erzählt den Versuch der IE, sich intern zu etablieren.

Die IE sollte gegenüber etablierten Development Studies in eine andere Richtung gehen. Die Frage, welche Richtung das sein sollte, wird in den folgenden Kapiteln behandelt und in Zusammenhang mit der Gestaltung des Bildungsprozesses gestellt. Diese Tatsache machte es notwendig, sich von Grund auf mit didaktischen, inhaltlichen und organisatorischen Ebenen auseinander zu setzen. Hinzu kamen finanzielle und bürokratische Fragen. Hierbei spielen sowohl interne, als auch externe Bedingungen eine Rolle. Diese beiden Ebenen sind jedoch nicht klar voneinander zu trennen, da die interne Gestaltung des Projekts, auf inhaltlicher sowie auf organisatorischer Ebene wesentlich durch die (nicht-)institutionellen Strukturen und der damit verbundenen Ressourcenknappheit mitbestimmt waren. Im Folgenden sollen die Auswirkung dieser Rahmenbedingungen zum einen auf die organisatorische Ebene des Projekts, zum anderen auf die inhaltliche Ebene diskutiert

werden. Dadurch soll ein Verständnis für den Kontext geschaffen werden, der den Rahmen für den Bildungsprozess der IE bildet.²⁵

3.1.1 Interne soziale Konstellationen

Wie bereits durch die Ausführungen zur Geschichte der IE deutlich wurde, war das Projekt stets geprägt von einer Ressourcenknappheit. Gleichzeitig wuchsen die Studierendenzahlen rasch an.

Einführend kann gesagt werden, dass die interne Organisation, die Arbeitsweise der Lehrenden (Elke Christiansen, 20.03.2012) sowie das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden (Gesprächspartner C) in engem Zusammenhang mit dieser spezifischen Entstehungsgeschichte stehen.

Diejenigen, die neben ihrem Engagement beim Aufbau des Projekts IE keine andere gesicherte Position an der Universität inne hatten, engagierten sich trotz schlechter finanzieller Entlohnung. Gesprächspartner F beschreibt, dass sich aus der Situation die Notwendigkeit ergab, vorerst unter prekären Bedingungen zu arbeiten. Sowohl für das Projekt in seiner Gesamtkonzeption, das heißt räumlich und bürokratisch, als auch für einen großen Teil der aktiven Personen, galt folgendes:

„Es war Realität, dass wir keine Mittel gehabt haben. Wir hatten nur das, was die Leute uns gegeben haben, zum Beispiel wenn jemand sagte, er [sic!] würde für uns eine Lehrveranstaltung machen. Am Anfang standen diese paar Lehraufträge, die es gegeben hat. Das prägt die Lehrstruktur der IE bis in rezente Zeit, dass es eigentlich nur, oder fast nur, prekäre Verträge mit Lehrbeauftragten gegeben hat (...)“
(Gesprächspartner F)

Der Projektcharakter, der sich aus dieser institutionell prekären Situation ergab, führt zu Begleiterscheinungen, die sich in der Retrospektive als konstituierende Elemente der IE darstellen. Die Abwesenheit starrer Strukturen brachte auch Freiraum mit sich. Ebenen, die hier von Bedeutung sind, sind Entscheidungsprozesse im Hinblick auf inhaltliche und personelle Gestaltung sowie die Form sozialer Beziehungen. Letzteres gilt sowohl unter Lehrenden, als auch zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Mehrheit der Gesprächspartner_innen betont diese spezifische Charakteristik der Prekarität und stellt die Ressourcenknappheit mit bereichernden Effekten in Zusammenhang. Auf diese als positiv beschriebenen Aspekte der Nicht-Institutionalisierung soll in den nächsten Absätzen genauer eingegangen werden.

Mehrere der Gesprächspartner_innen thematisieren Hierarchieverhältnisse. Aufgrund der Offenheit

²⁵ Die Trennung der Bereiche für dieses Kapitel, sowie auch die Folgenden, war keine leichte Aufgabe, da die analysierten Ebenen starke Wechselwirkungen aufweisen. Wiederholungen können aus diesem Grund nicht ausgeschlossen werden und dienen dazu, die Aspekte in ihren Zusammenhängen sichtbar zu machen.

der Gespräche wurde nicht explizit danach gefragt. Die wiederholte Bezugnahme auf diesen Aspekt zeugt daher von seiner Bedeutung. Diese Ebene wird zwar nicht in allen Gesprächen thematisiert, es werden jedoch auch keine Aussagen getroffen, die mit dieser Erkenntnis im Widerspruch stünden. Die Grundaussage der Personen, die sich zu diesem Aspekt äußern, ist, dass die Abwesenheit institutionell-organisierter Hierarchien sich in positiver Weise auf die internen Machtkonstellationen auswirkte. Folgende Aussage von Gesprächspartner C illustriert dies beispielhaft:

„Diese Haltung des Rektorats, [den Hahn] nie ganz abzdrehen, aber die Verhältnisse prekär zu lassen, hat natürlich viel möglich gemacht (...). Das heißt, hätte das Rektorat das Institut schon früher gegründet, dann wären, glaube ich, manche Prozesse und manche Dinge (...), beziehungsweise diese extrem flache Hierarchie, nicht möglich gewesen.“ (Gesprächspartner C)

Zwar war Walter Schicho Projektleiter und Michael Zach Studienprogrammleiter, inhaltliche Entscheidungen wurden aber von einem „Lenkungsteam“ getragen²⁶. Aufgrund der strukturellen Knappheit unterstützte dieses ab 2005 die Studienprogrammleitung in der Planung und Organisation der Lehre. Diese Kleingruppe traf sich wöchentlich, um sich mit den Lehrangeboten und der Qualitätssicherung zu befassen. Dabei wurden Angebote der Universität Wien durchforstet und teilweise direkt Kontakt zu den Lehrenden hergestellt, um sich persönlich ein Bild über deren Ansprüche zu machen (Elke Christiansen, 20.03.2012). Pier-Paolo Pasqualoni stellt in einem Artikel zur organisatorischen Struktur der österreichischen Universitäten in Anlehnung an Mary Douglas und Christopher Hood die These auf, dass Organisationsformen, die in geringem Maße von Normen reguliert werden, und gleichzeitig von einem hohen Maß an kooperativen Solidaritätspotenzial gekennzeichnet sind, egalitäre, partizipatorische Strukturen aufweisen (vgl. Pasqualoni 2005: 120). Das lässt sich auch auf den Werdepzess der IE übertragen, denn ausschlaggebend für diese Art des Arbeitens scheint der Aspekt der gemeinsamen Beteiligung am Aufbau des Projekts zu sein.

Um diesen Aspekt zu verdeutlichen folgt ein Ausschnitt aus dem Gespräch B:

„Das ist eigentlich ein Projekt von vielen Beteiligten, die sich sehr engagiert beteiligt haben, und nicht wie ein klassisches Institut. Ein klassisches Institut hat eine hierarchische Struktur und meistens kann man sich gar nicht mehr erinnern, wo das herkommt, sondern es wurde irgendwann einmal, von irgendjemandem entwickelt.“ (Gesprächspartner B)

Gesprächspartner B bringt den Projektbegriff mit dem prozesshaften Werden sowie der Abwesenheit starrer hierarchischer Strukturen in Verbindung. Es lässt sich die Überlegung anstellen, ob die Bereitschaft, sich unter prekären Bedingungen für ein Projekt zu engagieren, auf persönlicher Motivation der Beteiligten gründet. Die langwierigen Bestreben, das Projekt IE aufzubauen sowie der Aufbau desselben unter prekären Bedingungen befand sich in Opposition zu

²⁶ Dieses bestand in jener Periode aus Elke Christiansen, Gerald Hödl, Karin Fischer und Walter Schicho (Elke Christiansen, 20.03.2012).

den universitären Institutionen und Entscheidungsträger_innen. Das Projekt situierte sich trotz der widrigen Umstände innerhalb dieses universitären Kontextes. Hier soll auf Heydorn und Ribolits verwiesen sein, die eine Emanzipation der Lehrenden als Voraussetzung für kritische Bildungsprozesse sehen. Erich Ribolits sagt hier treffend, dass Lehrende eben nicht dafür bezahlt werden, „sich den gesellschaftlichen Gegebenheiten kritisch [gegenüberzustellen]“ (Ribolits 2009: 225) Das folgende Zitat von Gesprächspartnerin E unterstreicht einen Glauben an das Projekt, der sich in den Gesprächen wiederholt gezeigt hat:

„Also die Probleme, die aus diesem Wissenschaftsbetrieb erwachsen, wenn man keine festgefügte Disziplin hat, sind klar. Aber das erlebe ich zum Beispiel jetzt erst viel stärker, als ich das in diesen ersten Jahren auf der IE gemerkt habe. Ich habe an das überhaupt nicht gedacht. Ich habe gedacht, dass ist ein tolles Projekt, das ist spannend, das machen wir jetzt. Ich habe mir nicht überlegt, ob ich in den nächsten vier Jahren eine realistische Chance auf eine wissenschaftliche Karriere in diesem Feld habe. Vielleicht war das auch Kennzeichen der Leute.“ (Gesprächspartnerin E)

Diese Aussage verdeutlicht die persönliche Begeisterung als Antriebskraft für das Engagement. Gesprächspartner C meint, dass eine Beschäftigung an der Universität, mit der Möglichkeit an dem persönlichen Interessengebiet zu arbeiten, durchaus attraktiv erschien. Diese Gruppe von Beteiligten wird von Ralf Leonhard in einem Südwind-Artikel als „neue Generation von Wissenschaftler_innen“ (Leonhard 2004: 25) bezeichnet. Die Gemeinsamkeit der Prekarität, so Gesprächspartner C, machte interne Macht- und Konkurrenzspiele überflüssig. Karriereoptionen seien ohnehin nicht gegeben gewesen.²⁷ Dies unterstreicht die oben zitierte Aussage, dass die Motivation der Beteiligten, zumindest jener ohne angestammte universitäre Positionen, sich nicht auf Karriereoptionen gründete. Gesprächspartnerin E spricht von einem ständigen „Außenkampf“. Dadurch kann die Vermutung aufgeworfen werden, ob externe Schwierigkeiten den internen Charakter der Gemeinsamkeit stärkte, wie das die Überlegung Pasqualonis nahelegt. Es lässt sich also vermuten, dass der Projektcharakter der IE einen dynamischen Prozess des miteinander Arbeitens ausgelöst hat, der es ermöglichte, die negativen Effekte der Kontextbedingungen zu tragen und zu transformieren. Es wurde ein Umgang mit den Rahmenbedingungen entworfen, der die Prekarität positiv einsetzte:

„Auch die Studierenden von unten haben irrsinnig viel Arbeit gemacht. Die haben dieses Kovo [Anm.: Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis] produziert²⁸, und die Studienberatung übernommen, und der [Alex Berger] hat das Anmeldesystem programmiert und so weiter. Man hat einfach gemeinsam an etwas gearbeitet. Da gab es keine Befehlsstrukturen und keine Hierarchien, [auch wenn Walter Schicho offiziell der ‚Chef‘ war]. Das war einfach, für mich jedenfalls, eine total produktive Atmosphäre. (...) Aber ich will das jetzt nicht schönreden. Das heißt ja auch unter Bedingungen ständiger Ressourcenknappheit, auch Selbstausbeutung zu agieren. Aber wir haben Spaß gehabt und viel auf die Beine gebracht, [ohne uns von

²⁷ Hierzu ist zu sagen, dass es auch Lehrende gab, die fest an unterschiedlichen Instituten angesiedelt waren und mit der IE ihre disziplinären Tätigkeiten erweiterten und „über die Disziplin hinaus gedacht haben“ (Gesprächspartnerin E).

²⁸ Das Kommentierte Vorlesungsverzeichnis war zu diesem Zeitpunkt eine Sammlung und Beschreibung aller Lehrveranstaltungen, die für Studierende der IE interessant sein könnten.

formellen Strukturen hindern zu lassen].“ (Gesprächspartnerin E)

Dieses Zitat verdeutlicht die Sicht auf Hierarchie in Zusammenhang mit dem Gefühl des gemeinsamen Arbeitens und leitet den Übergang zu dem Aspekt ein, der im Folgenden behandelt wird. Dabei geht es um die Rolle der Studierenden innerhalb der internen Strukturen. Gleichzeitig kann dieser Gesprächsausschnitt den Anlass geben, auf die negativen Aspekte der prekären Anstellungsverhältnisse und der informellen Strukturen zu verweisen. Der Hinweis auf die Selbstausbeutung der Beteiligten in diesem Zitat beugt einer Romantisierung vor. Auch in den Gesprächen A und C fand sich ein solcher. Gesprächspartnerin A beschreibt das Engagement dieser Zeit in diesem Sinn als „naiv und schön zugleich“.

Als Abschluss dieses Abschnitts ist festzuhalten, dass die Abwesenheit fixer Strukturen und der Mangel von Ressourcen durch das Engagement der beteiligten Personen zu einem prozesshaften Werden des Projekts führten, das von flachen Hierarchiestrukturen gekennzeichnet war. Laut Walter Schicho waren die Generalversammlung, als offenes Forum, das „Lenkungsteam“, das sich den anfallenden Aufgaben und Entscheidungen annahm sowie die breiten Basis an Studierenden die wesentlichen Elemente der inneren Organisation (vgl. Walter Schicho, 18.05.2010).

Wie bereits angekündigt, möchte ich in den folgenden Absätzen das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden darlegen. Im Zuge dessen wird der bereits angeschnittene Aspekt der Gemeinsamkeit an Klarheit gewinnen.

3.1.2 Die Rolle von Studierenden

Das gemeinsame Arbeiten am Aufbau des Projekts schloss also auch die Studierenden ein (Gesprächspartner_innen A, C, E, F). Zu einem Teil lässt sich das darauf zurückführen, dass die Initiative zum Projekt IE in ihren Ursprüngen von Studierenden ausging. In unterschiedlichen Quellen wird auf die IE als Projekt mit studentischer Basis verwiesen²⁹. Dadurch liegt es nahe, dass Studierende eine aktive Rolle einnehmen, um sich für die Umsetzung ihrer Anliegen einzusetzen. Diese aktive Rolle war jedoch des Weiteren durch die Ressourcenknappheit verstärkt und notwendig. Nach Schicho waren die Studierenden eine treibende Kraft im Erreichen der Ziele, die sich das Projekt setzte (vgl. Walter Schicho, 18.05.2010). Dies unterstreicht, worauf bereits im Kapitel 1.2 hingewiesen wurde: Die IE hat ihr Fortbestehen zu einem wesentlichen Teil auch dem

²⁹ S. bspw. Christiansen 2010, Linkes Hochschulnetz 2011

Engagement der Studierenden zu verdanken. Die spezifischen Entstehungsbedingungen führten dazu, dass die Studierenden mit den Lehrenden, um die Worte von Gesprächspartner C zu verwenden, „in einem Boot“ saßen. Die Mitgestaltung der Studierenden geschah sowohl auf administrativer, als auch auf inhaltlicher Ebene. Auf organisatorischer Ebene ist die Bedeutung, die Studierende von Anfang an innehatten, eindeutig. Sie übernahmen administrative Aufgaben, für die es schlicht an Ressourcen mangelte, wie die Erstellung des Kommentierten Vorlesungsverzeichnisses und des Anmeldesystems (s. Zitat oben). Die bagru.ie ist außerdem in die Ausarbeitung der Studienpläne eingebunden, organisiert die Studierendenberatung sowie die Organisation von thematischen Veranstaltungen und Diskussionen (vgl. Basisgruppe Internationale Entwicklung 2006). In mehreren Gesprächen wurde die Generalversammlungen als wichtiges Moment herausgestrichen, welches wesentliche inhaltliche Fragen transparent machte. Diese fanden laut Gesprächspartnerin E im Vergleich zu anderen Studien häufiger und mit größerer Beteiligung der Studierenden statt.

Die prekäre Situation, die einerseits flache Hierarchien, andererseits die Notwendigkeit möglichst breiter Mitarbeit mit sich brachte, war also eine ausschlaggebende Ebene für das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden. In den ersten Jahren wurden etwa alle zwei Monate Generalversammlungen einberufen, die in den Anfängen, so Christiansen, eine Plattform für inhaltliche Diskussionen waren. Dabei wurden laut Christiansen inhaltliche Ansprüche, Ziele sowie Leistungsanforderungen diskutiert³⁰ (Elke Christiansen, 20.03.2012).

Um den Ergebnissen der Forschungsgespräche gerecht zu werden, muss allerdings festgehalten werden, dass die Bedeutung, die die Gesprächspartner_innen der Rolle der Studierenden zuschreiben, variiert. Das mag mit unterschiedlicher persönlicher Herangehensweise der Lehrenden an die Beziehungen zusammenhängen. Diese Überlegung ergab sich aufgrund der Aussage einer meiner Gesprächspartner. Denn Gesprächspartner C wirft die Vermutung auf, dass das Nahverhältnis von Studierenden und Lehrenden sich nicht nur in organisatorischen Belangen, sondern auch in den persönlichen Herangehensweisen der beteiligten Personen, begründete:

„Ich glaube schon auch, (...) dass da eine Gruppe von Personen gearbeitet hat, die das zugelassen hat, die auch diese Nähe zugelassen hat. Ich glaube, wir waren alle nicht so Elfenbeinturmmenschen und auch in unserem Sozialverhalten relativ umgänglich. Und wir haben die Studierenden eben nicht als Belästigung gesehen, wie das auf der Universität sehr oft der Fall ist, sondern man hat diese Leute, also die Studierenden, sehr gern gesehen, auch sehr gern mit ihnen geredet (...). Und dieses Gefühl von Gemeinsamkeit und Nähe war auch einfach etwas sehr Angenehmes, Schönes.“ (Gesprächspartner C)

Er beschreibt die Gemeinsamkeit als „etwas Schönes“. Die Lehrenden seien dem Austausch mit den Studierenden positiv gegenübergetreten und keine „Elfenbeinturmmenschen“ gewesen. Ein

³⁰ Der Charakter der Generalversammlungen veränderte sich gemäß den gegebenen Anforderungen und wurde mehr zu einem Ort organisatorisch-bürokratischer Diskussionen (s. hierzu Kapitel 3.4)

Ausschnitt aus dem Gespräch mit Gesprächspartner D kann als Beispiel für einen hohen Grad persönlicher Nähe verstanden werden:

„Ich identifiziere mich irgendwie auch sehr stark mit den IE-Studierenden, weil man irgendwie ähnliche Vorstellungen hat, vielfach zumindest. Und ich hab das immer extrem geschätzt, nach wie vor (...). Man kann über so viele Dinge reden und nachdenken, man kriegt auch so viele interessante Anregungen. Dieses IE-Studium ist und war für mich sozusagen ganz wichtig. Diese Form des Austausches, Leute die so ein Interesse daran haben, sich über das Absolvieren von Prüfungen hinaus Perspektiven zu eröffnen, das ist für mich super.“ (Gesprächspartner D)

Die Vermutung liegt nahe, dass die Tatsache, dass in den frühen Anfängen noch lediglich zwanzig Personen in einem Seminar saßen (Gesprächspartnerin E), einem solchen regen zwischenmenschlichen Austausch zugute kam. Sowohl auf personeller, wie inhaltlicher Ebene lässt sich in einem solchen Rahmen intensiver diskutieren, als im Rahmen eines „Massenstudiums“. Das bedeutet nicht, dass höhere Studierendenzahlen dialogische Beziehungen, beziehungsweise einen regen Austausch, verunmöglichen würden. Jedoch braucht es dann die entsprechenden Ressourcen. Ich möchte darauf verweisen, dass die Größe des Studiums im Rahmen der Gespräche immer wieder als Variabel thematisiert und in Zusammenhang mit dem Ressourcenmangel gesetzt wurde. Das gilt auch für didaktische Überlegungen. Überfüllte Lehrveranstaltungen und Zeitmangel aufgrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse stehen qualitätvollen Lehrkonzepten entgegen. Auch in dem Jahresbericht der bagru.ie aus dem Wintersemester 2003/04 wird darauf hingewiesen, dass die Qualität der ersten Semester durch den raschen Andrang an Studierenden gelitten hatte. Die mangelnde Bereitstellung der entsprechenden Ressourcen wurden durch den „Einfallsreichtum der Lehrenden“ und die „gute Zusammenarbeit mit den Studierenden“ abgefedert (vgl. Basisgruppe Internationale Entwicklung 2003/ 04).

Neben der personellen und organisatorischen Ebene waren Studierende auch aktiv in den Bildungsprozess involviert, da Tutor_innen seit Anbeginn der IE eine vergleichsweise hohe Präsenz besaßen. Obwohl es zu weit ginge, sie dabei als Gestalter_innen von Lehre zu beschreiben, so wurden Tutor_innen doch zumindest teilweise zu Mitgestalter_innen. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, das Lehrangebot thematisch zu beeinflussen (Gesprächspartnerin A). Von den Gesprächspartner_innen C und E wird der inhaltliche Austausch- und Reflexionsprozess mit den Tutor_innen hervorgehoben. Die Lehrveranstaltung „Transdisziplinäre Entwicklungsforschung (TEF)“ ist nach wie vor eine von Tutor_innen getragene Lehrveranstaltung.

Im Kontext knapper finanzieller Ressourcen, so erklärt Gesprächspartner C diesen Sachverhalt, bestand das Zugeständnis des Rektorats in der Genehmigung vieler Tutor_innenstellen. So war also gerade die Prekarität ausschlaggebend für die intensive Beteiligung der Studierenden an der IE, die

als eine wichtige Charakteristik des Projekts festgehalten werden kann.

Von theoretischer Seite kann gesagt werden, dass Studierende weniger passiven Objekten entsprechen, die lediglich mit Bildungsinhalten gefüllt werden (vgl. Kapitel 2.2.5), wenn die Existenz und Gestaltung des Bildungsprozesses auch ihrer aktiven Mitgestaltung unterliegt.

Diese Erkenntnisse erinnern an die Idee von Lehrer_in-Schüler_in und Schüler_in-Lehrer_in nach Freire. Auch bei Freire werden die Rollen nicht gänzlich aufgebrochen, sondern es handelt sich um die gemeinsame Annäherung an den Gegenstand, die gemeinsame Bearbeitung von ebendiesem. Die Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden existiert weiterhin, sie begegnen einander jedoch im Dialog (vgl. Kapitel 2.2.5).

Dadurch wird die Frage aufgeworfen, inwiefern sich die Annäherung an den Gegenstand der IE in dialogischer Form vollzieht. Diesbezüglich kann auf einen weiteren Aspekt verwiesen werden: Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand war für alle Beteiligten neu und damit auch für Lehrende ein Lernprozess (vgl. Kapitel 3.2.2). Es hat sich in den Gesprächen, gezeigt, dass sich didaktische und inhaltliche Zugänge erst im Zuge der Tätigkeit entwickelt haben. Da ein vergleichbares Studium nicht existierte, konnte nicht auf bereits Bestehendes zurückgegriffen werden. Wenn sich einem Thema erst angenähert werden muss, kann davon ausgegangen werden, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden dadurch ein weniger eindeutiges Gefälle aufweist. Die beteiligten Lehrenden hatten zwar bisher in Bereichen gearbeitet, die in den Bereich der Entwicklungsforschung fallen, jedoch nicht Entwicklungsforschung als solche aufgearbeitet. Daher war auch der Akt der Unterrichtens und das Entwerfen von Lehrveranstaltungen ein immanenter Lernprozess, für die Lehrenden, die mit dem Aufbau dieses Projekts beschäftigt waren. Das verlieh dem Prozess eine Dynamik, da es keine über Jahre hinweg etablierten Muster gab, die starr fortgesetzt hätten werden können (Gesprächspartner C). Auch die Ausrichtung der Lehre, didaktische Zugänge und die Wahl der Inhalte, wie die Gesprächspartnerinnen A und E explizit thematisierten, musste erst entwickelt werden. Diese Ebene ist nicht nur für die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden von Bedeutung, sondern hat sich auch als spezifische Bedingung für den Bildungsprozess der IE gezeigt, da dadurch der prozesshafte Charakter des Projekts deutlich wird. Das soll im folgenden Abschnitt verdeutlicht werden.

Dieses Kapitel sollte die Frage behandeln, welche Rolle die Kontextbedingungen für den Bildungsprozess der IE spielten. Die Charakteristika der IE- Bildung über ihren Werdeprozess in historischer Retrospektive aufzuarbeiten, zeigt, inwiefern Bildungsstrukturen von historischen und

strukturellen Bedingungen geprägt sind. In Bezug auf interne Konstellationen konnte gezeigt werden, dass in Abwesenheit formeller Strukturen flache Hierarchien und ein prozesshafter Charakter die Arbeitsweise prägten. Diese waren getragen von einem gemeinsamen Engagement für das Projekt und prekären Bedingungen unterworfen. Die beteiligten Personen standen vor der Aufgabe, Zugänge und Formen zu finden, um ihren Anspruch eines systematischen Herangehens an den Themenkomplex „Entwicklungsfragen“ unter der bereits diskutierten Ressourcenknappheit umzusetzen. Die Ausführungen konnten auch darlegen, dass die Studierenden auf organisatorischer, und inhaltlicher Ebene mitwirkten und darüber hinaus auch ein reger personeller Austausch betrieben wurde. Die dritte Erkenntnis betrifft die Tatsache, dass die Annäherung an den Gegenstand für Studierende und Lehrende einen Lernprozess darstellte.

3.2 Über (disziplinäre) Grenzen hinweg

„Es soll keine Fachrichtung definiert, aber der notwendige Rahmen für eine Befassung mit Entwicklungsfragen geschaffen werden.“
(Wolfgang Schulz, 15.06.1992)

Dieses Kapitel behandelt die Herangehensweise an den Gegenstand *Internationale Entwicklung*. Bisher wurde deutlich, dass die Gründungsmotivation aus dem Wunsch einer Verankerung von Entwicklungsforschung an der Uni Wien entstand. Im folgenden Abschnitt soll die Frage behandelt werden, wie der Zugang zu Entwicklungsforschung in der Lehre und im Bildungsprozess umgesetzt wurde. Dabei vollzieht sich die Analyse in zwei Schritten. Erstens soll hinterfragt werden, wofür der Gegenstand *Entwicklungsforschung* steht (Kapitel 3.2.1). Eingangs werden dafür die Hintergründe und Auswirkungen der Offenheit und Heterogenität des Projekts diskutiert, um diese Ebene als einen Aspekt der Lehrgestaltung deutlich zu machen. In meinen Interviews war dieser Aspekt darauf ausgelegt, zu hinterfragen, inwiefern ein kohärentes Verständnis des Gegenstands vorhanden war. Im Sinne der Freire'schen Benennung des Gegenstands ist das Ziel festzustellen, inwiefern, beziehungsweise in welcher Phase des Bildungsprozess der IE die Problemstellungen benannt werden. Der zweite Argumentationsschritt (Kapitel 3.2.2 und 3.2.3) behandelt Transdisziplinarität als Möglichkeit, Entwicklungsforschung im Bildungsprozess zu bearbeiten. Theoretisch leiten sich die Überlegungen aus der Dialektik des Ganzen und des Speziellen ab. Konkret bedeutet das hier, im Hinblick auf die IE zu überlegen, inwiefern eine Reflexion für Zusammenhänge hergestellt werden kann. Dabei geht es darum, zu untersuchen, wie sich die Fülle der Zugänge in der Lehre äußert und inwiefern die Vielfalt mehr als die Summe ihrer einzelnen Teile ergibt. Im letzten Abschnitt (Kapitel 3.2.4) wird schließlich das didaktische Ziel, das sich aus dargestellten Prozessen ergibt, besprochen.

Diese Argumentationsschritte dienen dazu, meine These darzulegen, dass durch transdisziplinäre Annäherung an Entwicklungsforschung das entsprechende Bewusstsein entwickelt werden kann, um gesellschaftliche Verhältnisse in ihrer Ganzheit zu erfassen. Damit kann noch einmal auf die Forschungsfrage dieser Arbeit verwiesen werden, die danach fragt, wie das Verständnis von Entwicklungsforschung und die Gestaltung des Bildungsprozesses zusammenhängen.

3.2.1 Offenheit und Heterogenität

Das Feld der Entwicklungsforschung der Universität Wien war keine anerkannte wissenschaftliche Disziplin mit finanziellen, räumlichen und personellen Ressourcen, und ist es auch weiterhin nicht. Daher sollte das Projekt in seiner frühen Entstehungsgeschichte in einem ersten Schritt ein „Dach“ (Gesprächspartner B) für eine Vielzahl an Ansätzen und Forschungsorientierungen aus den Disziplinen darstellen. Der Anspruch der IE war es, diese bestehenden Ansätze umzugestalten (Gesprächspartner F), um den Gegenstand in seiner Breite zu erfassen. Die Aufgabe, die sich der IE damit stellt, ist das Zusammenwachsen der vielen Aspekte, die unter diesem sinnbildlichen Dach vereint sind. In diesem Sinn ist auch der Titel der einführenden Ringvorlesung von Schicho (2011) zu interpretieren, aus welcher bereits im Kapitel 1.2 zitiert wurde. Dieser lautet: „Vom ‚gemischten Satz‘ zur ‚Transdisziplinären Entwicklungsforschung‘“.

Gesprächspartner B beschreibt, dass in einem ersten Schritt ein „Aufsammeln“ vorgenommen wurde, um Studierenden den Zugang zum Thema aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Disziplinen zu ermöglichen. Es geht hier um eine Frühphase des Projekts IE, die bis in die 1970er Jahre und dem Lehrkontingent von Ministerin Firnberg zurückreicht. Dieses anfängliche Zurückgreifen auf Bestehendes ergab sich zum einen aus der gegebenen Ressourcenknappheit, zum anderen aus dem offenen Zugang zum Gegenstand. Diese Offenheit gründete sich, wie Gesprächspartner D formuliert, auch auf der Tatsache, so möglichst viele Lehrende integrieren zu können. Auch aus den Aussagen der Gesprächspartner B und F wird deutlich, dass es darum ging, Beteiligung am Projekt zu erwirken, um dieses auch in seinem Fortbestehen zu stärken. Insofern steht also die Herangehensweise der IE, die über einzelne disziplinäre Grenzen hinaus geht und dadurch wesentlich den Zugang der Analyse charakterisiert, mit dem Zugang zum Gegenstand, wie auch mit dem historischen Entstehungskontext in Zusammenhang. Konkret bedeutete das die Integration von Lehrenden, die bereits innerhalb ihrer jeweiligen Disziplinen Themen behandelten, die in dem breiten Feld der Entwicklungsforschung von Interesse waren. Mit der Beteiligung neuer Menschen – diese Periode begann etwa mit Ende der 1990er Jahre – begann das Projekt zunehmend, sich prozesshaft mit den Herausforderungen und Inhalten der Lehre auseinanderzusetzen.

Der Begriff *Entwicklungsforschung* ruft kontroverse Assoziationen hervor. Als grundlegendes Anliegen beschreiben meine Gesprächspartner_innen die Auseinandersetzung mit Machtasymmetrien im globalen Maßstab. Entwicklungsforschung bedeutet, so wird es von zwei

Gesprächspartner_innen (C und E) formuliert, Fragen zu stellen, die diese Asymmetrien thematisieren. So stellt die Annäherung an den Gegenstand einen Prozess des kontinuierlichen Fragens dar. Gesprächspartner B weist darauf hin, dass die Frage nach der Definition von „Entwicklung“ bei fünfzig Lehrenden wahrscheinlich fünfzig verschiedene Definitionen davon ergäbe. Das IE-interne Verständnis von Entwicklungsforschung ist damit eindeutiger zu klären, als das des Gegenstands „Entwicklung“.

Es wurde deutlich, dass Offenheit erstens mit dem Entstehen der Entwicklungsforschung in Zusammenhang steht, da sie sich als neue Wissenschaftsrichtung in einem Werdeprozess befindet. Zweitens ist diese Qualität jedoch als charakteristische Ebene der IE-Reflexionen zu verstehen. Davon abgeleitet kann die Überlegung aufgeworfen werden, dass die Qualität, Fragen zu stellen, auch mit der Fähigkeit des Infragestellens in Zusammenhang steht. Ein Argumentationsstrang, der von Seiten dreier Gesprächspartner_innen (A, D und F) deutlich wird, ist der Zusammenhang dieser produktiven und kritischen (das heißt hier hinterfragenden) Offenheit zum nicht-disziplinären Charakter der IE. Gesprächspartner F thematisiert die Tatsache, dass die IE aufgrund ihres Gegenstands sowie ihrer nicht-disziplinären Beschaffenheit keine „Definitionsheit“ besitzt. Eine dementsprechende Auseinandersetzung ist weniger eingeschränkt, da Unterschiede und Unstimmigkeiten kontinuierlich bearbeiten werden müssen. Dies geht mit der Bedingung einher, zur vollständigen Infragestellung des Gegenstands und des gewählten Zugangs in der Lage zu sein. Durch die Weite des Gegenstandes sowie dadurch, dass er auch das eigene Handeln mit einschließt, ist kein Vorgehen nach „Rezept“ möglich (Gesprächspartner F). Damit führen die Offenheit und der Werdeprozess zu Strukturen, die dazu anregen die eigene wissenschaftlichen Tätigkeit zu reflektieren.

Es ist auffallend, dass das Anliegen einer systematischen und gebündelten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als ausschlaggebende Motivation des Projekts beschrieben wird, die Reflexion über den Gegenstand aber durch einen offenen Zugang gekennzeichnet ist. Konkret darauf angesprochen machen mehrere Gesprächspartner_innen (A, C und D) deutlich, dass sie die Abwesenheit einer Definition des Gegenstands als positiv empfinden. Definitionen, so lässt sich aus den Analysen ableiten, können einer reflektierten und eingehenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand hinderlich sein, indem sie zu weit vorgreifen. Der Charakter der Prozesshaftigkeit im Bildungsprozess verdeutlicht sich durch eine Aussage von Gesprächspartnerin A. Ihr zufolge können Definitionen nicht am Anfang eines Prozess stehen. Während des Prozesses könnten es höchstens „Arbeitsdefinitionen“ sein:

„Ich habe immer noch keine Definition von ‚Entwicklung‘ [Anm.: innerhalb des Feldes der Entwicklungsforschung]. Ich habe höchstens eine Arbeitsdefinition, wie beim Schreiben einer Arbeit. Erst hast du einen Arbeitstitel und dann arbeitest du an deiner Arbeit. Und dann irgendwann einmal am Ende hast du dann einen Titel, der aus dem Arbeitstitel entsteht. Aber ich glaube, wir sind noch immer im Prozess des Arbeitstitels, was die ‚Entwicklung‘ [betrifft] und auch in Bezug darauf, wie man Entwicklungsforschung betreibt.“ (Gesprächspartnerin A)

Gesprächspartner D streicht diesbezüglich vor allem den Aspekt der wissenschaftlichen Aktivität hervor. Es geht nicht darum, in einem Ausschlussmechanismus zu bestimmen, welche Aspekte für Entwicklungsforschung relevant seien, welche nicht, sondern viel eher darum, einen wissenschaftlichen Prozess einzuleiten, um sich den Fragen anzunähern. Aus diesem Blickwinkel ist es wichtig, sich damit auseinanderzusetzen, mit welchen Formen von Forschung die jeweiligen Fragen bearbeitet werden können. Was Entwicklungsforschung tatsächlich ist, ergibt sich demnach erst in ihrer Konkretisierung (Gesprächspartner D). Die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung und des Versuchs, Definitionen zu finden, ist durchaus gegeben, so Gesprächspartner F. Dies solle jedoch nicht in linearer Form geschehen, sondern indem der Versuch unternommen würde, den Gegenstand über seine Subbereiche zu erfassen. Infolgedessen sind Subgegenstände und Herangehensweise abhängig von Personen, da jede Person gewisse Inhalte und Werkzeuge mitbringt. Diese Personenabhängigkeit als Gestaltungsaspekt hat sich in mehreren Gesprächen gezeigt. Gesprächspartner C formuliert diesen Aspekt, indem er sagt, dass in einer „bestimmten Konstellation unterschiedliche Einflüsse gebündelt“ würden. Dieser Blickwinkel verdeutlicht noch einmal, dass das *Dach IE* kein starres Rahmengebäude umfasst. Dadurch, dass die IE in ihrer Entstehungsphase nicht von festgefahrenen Ansätzen gekennzeichnet war, ermöglichte sich eine Reflexion in einem breiten Rahmen.

Die Antworten auf die Frage, inwiefern ein gemeinsamer Zugang zum Gegenstand gegeben war, variieren. Gesprächspartner D vermutet, dass die Offenheit eine strategische Entscheidung des Projektleiters war.

„Und die Frage, was ‚Entwicklungsfragen‘ sind, ist natürlich ganz unterschiedlich beantwortet worden. Ich glaube, die Strategie von [Walter Schicho] war auch immer dahingehend, das möglichst offen zu halten, um auch möglichst viele in das Projekt integrieren zu können. Und so jeden und jede die Entwicklungsvorstellungen und Schwerpunkte mehr oder weniger ausarbeiten zu lassen, in einer Form, wie er oder sie das für richtig hält. Und das habe ich auch für sehr gut empfunden. Das hat natürlich dann auch zu einer gewissen Heterogenität geführt, und der Frage, was [‚Entwicklungsfragen‘ eigentlich sind]. Aber ich denke, [diese Offenheit] ist trotzdem etwas, das irgendwie breite Perspektiven aufgemacht hat und aufmachen kann.“ (Gesprächspartner D)

Dieses Zitat von Gesprächspartner D unterstreicht, dass der Werdeprozess der IE geprägt war durch die Beteiligung unterschiedlicher Menschen, mit unterschiedlichen Hintergründen und, damit einhergehend, geprägt von einer Offenheit und einer Heterogenität.

Ich sehe den Prozesscharakter als wesentliche Ebene und den Zugang zum Gegenstand als

Prozesshaftes Fragen. Fragen sind die Ausgangsbasis, aber auch wesentliche Schritte des Prozesses. Denn obwohl die Motivation auf die Bearbeitung der offenen Fragen abzielt, so Gesprächspartner C, sind weitere Fragen wohl nach wie vor nicht gestellt. Diese aufzuwerfen, ist Ziel des Bildungsprozesses. Ich möchte in diesem Zusammenhang auf die problemformulierende Bildung Freires erinnern (vgl. Kapitel 2.2.5 und 3.2.4). Das Aufwerfen von Fragen kann als Weg verstanden werden, Aspekte sozialer Realität wahrzunehmen, deren Bearbeitung zu einem Bewusstsein für den Gegenstand führen kann. Damit es zu dieser bereichernden Auseinandersetzung kommen kann, ist es jedoch wichtig, die Heterogenität auf reflexiver Ebene bewusst zu machen, wie folgende Anekdote illustriert:

„Wir haben, das ist auch eine Anekdote, die ich hundertmal, glaube ich, schon erzählt habe, in den 1990er Jahren einen Sammelband zu einer Ringvorlesung gemacht, zum Thema ‚Zivilgesellschaft und Entwicklung‘. Und damals hatten wir, die wir in der Lehrveranstaltung mitgeschrieben und mitgemacht haben, noch relativ viel Zeit. Wir haben uns einmal im Monat getroffen, um diese Geschichte vorzubereiten. Wir haben ein halbes Jahr gebraucht, bis wir drauf gekommen sind, dass wir ständig streiten, weil wir unterschiedliche Vorstellungen von ‚Entwicklung‘ haben. Das ist auf der einen Seite ein Problem, wenn man ein gemeinsames Buch macht, aber das ist auch eine Chance und eine Stärke, wenn man darüber reden kann.“ (Gesprächspartner F)

Aus dieser Aussage lässt sich ableiten, dass Heterogenität eine bereichernde Ebene darstellen *kann*. Sie ruft potenziell eine Reflexion der eigenen Position, beziehungsweise des Gegenstands, hervor. Durch die Anekdote wird jedoch auch deutlich, dass dieses Potenzial nur genutzt werden kann, wenn es explizit gemacht wird. Eine wesentliche Erkenntnis liegt also in dem Hinweis, dass gerade Widersprüchlichkeiten bereichernde Erkenntnisse nach sich ziehen können, wenn sie thematisiert werden.

Bisher wurden die Entstehungsbedingungen der IE veranschaulicht, um zu verdeutlichen, dass die IE als Summe von Engagements und Interessen zum Thema verstanden werden kann, die sich innerhalb eines Projekts organisieren. Das Ziel liegt darin, bestehende Ansätze aufzugreifen und umzugestalten, um Problemstellungen der Entwicklungsforschung zu bearbeiten. Davon ausgehend werden Lehrinhalte und Bildungsprozess gestaltet. Ich habe argumentiert, dass die Offenheit in der Herangehensweise einerseits mit dem Werdeprozess einer neuen Wissenschaftsrichtung und Ressourcenknappheit, andererseits mit dem spezifischen Charakter der IE in Zusammenhang zu stellen ist. Diese Aspekte führen zu einer Reflexion der wissenschaftlichen Tätigkeit, die eine tiefgehende Auseinandersetzung begünstigen. Es hat sich herausgestellt, dass der Gegenstand „Entwicklung“ als Frage charakterisiert bleibt. Die Annäherung an den Gegenstand vollzieht sich durch die Beantwortung und das Finden von Fragen. Die Entwicklungsforschung der IE kann damit als *prozesshaftes Fragen* beschrieben werden. Perspektivenbreite und Heterogenität stellt die

Angangsbasis für Reflexionen und die Thematisierung von Widersprüchen dar. Dafür braucht es jedoch ein Bewusstsein um diese Unterschieden, zu reflektieren und als Potenzial wahrzunehmen. Daher wird in weiterer Folge argumentiert, inwiefern Transdisziplinarität eine Möglichkeit darstellt, diese Offenheit wissenschaftlich zu erarbeiten sowie zu bearbeiten.

3.2.2 Grenzüberschreitende Lernprozesse: Diskussion der Transdisziplinarität

Im Unterschied zu anderen Wissenschaftsdisziplinen gibt es für die Entwicklungsforschung noch kein etabliertes Set an Methoden und Theorien. Daher wird einleitend diskutiert, ob die Entwicklungsforschung als neue Disziplin verstanden werden kann. Denn wie bereits dargelegt, kann Offenheit sowohl als Charakteristikum der Entstehungsphase einer Disziplin verstanden werden, als auch als spezifische Eigenschaft. In der Argumentation im vorangegangenen Kapitel wurden beide Aspekte als miteinander verschränkt beschrieben. Demgegenüber weist Gesprächspartner C darauf hin, dass sich die Offenheit zu einem späteren Zeitpunkt verlieren könnte, wäre sie einzig auf die Entstehungsphase zurückzuführen. Im nächsten Schritt werde ich argumentieren, dass *transdisziplinäre Entwicklungsforschung* die Möglichkeit birgt, eben auf diesem Potenzial breiter Perspektiven und (Selbst)Reflexionen aufzubauen.

Karin Fischer und Gerald Hödl problematisieren in einem Artikel des JEP (2007/02), dass Entwicklungsforscher_innen sich die Frage stellen müssen, wie sie mit der Herausforderung dieses „Feldes“ umgehen können. Die Beteiligten stehen vor der Aufgabe, ihre jeweiligen disziplinären Grenzen zu überwinden, um einen neuen Zugang zum Thema zu ermöglichen. Fischer/Hödl schlagen vor, die Entwicklungsforschung als neue Disziplin zu betrachten, die, historisch jung, um ihre Verankerung am wissenschaftlichen Parkett kämpft. Die genannten Fragen wurden im Rahmen eines Symposiums des Mattersburger Kreises an Wissenschaftler_innen aus unterschiedlichen Bereichen weitergegeben. Diese beschreiben Entwicklungsforschung vorwiegend als Feld, das seinen spezifischen Charakter durch die Summe an interdisziplinären Zugängen erhält (Fischer/Hödl 2007: 5, 8). Fischer und Hödl bezeichnen die Entwicklungsforschung als *neue Disziplin* (vgl. Fischer/Hödl 2007: 5). Die IE versuche sich in einem transdisziplinären Prozess dem Gegenstand zu nähern, dessen Fragen weder disziplinär noch interdisziplinär erfasst würden (Gesprächspartnerin A). Auf der Startseite der aktuellen Homepage des Instituts für Internationale Entwicklung ist zu lesen, dass das Institut „seinen Schwerpunkt auf die *transdisziplinäre* Analyse

und kritische Reflexion globaler Ungleichheitsverhältnisse“ (IE Homepage b, Hrsg. v. d. Verf.) legt. Insofern ist das Ziel die Gründung einer Disziplin, die eine Thematik mit transdisziplinären Zugangsweisen zu erfassen sucht. Was aber bedeutet diese Transdisziplinarität und wie gestalten sich transdisziplinäre Bildungsprozesse?

Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit sind die Charakteristika, die diesen Zugang zu Wissenschaft und Lehre kennzeichne(te)n, entscheidend. Daher ist es von Bedeutung, zu untersuchen, wie dieser Anspruch der Transdisziplinarität von den Gesprächspartner_innen verstanden wird.

Um die Ansprüche einer transdisziplinären Wissenschaft zu verdeutlichen, soll hier kurz auf theoretische Überlegungen zur Thematik eingegangen werden. Im Weiteren wird eine Begriffsannäherung vorgenommen, um eine argumentative Klarheit zu unterstützen. Dabei geht es nicht darum, Inter- und Transdisziplinarität zu definieren, sondern darum, Transdisziplinarität als ein Denken im Ganzen zu begreifen. Mit diesen Ausführungen illustriere ich meine Annahme, dass ein transdisziplinärer Bildungsprozess die Möglichkeit darstellt, Entwicklungsforschung umfassend zu bearbeiten und so einen umfassenden Reflexionsprozess einzuleiten. Indem die Lehre der IE in diesem Anspruch steht, wird der Vereinzelung (vgl. Horkheimer 1937) der Teilaspekte entgegengewirkt.

Theoretisch kann Transdisziplinarität auch als Kritik an disziplinären Spezialisierungen und verengten Blickwinkeln verstanden werden. Grundwald und Schmidt (2005) beschreiben die disziplinären Spezialisierungen als Entwicklung, die als historischer Prozess zu verstehen ist, aber nicht zwangsläufig so sein müssten. Die Spezialisierung, so die Autoren, stehe im Sinne der modernen Wachstums- und Leistungslogik. Diese disziplinären Herangehensweisen prägen die Formulierung und Bearbeitung von Fragestellungen und das ist vor allem deshalb problematisch, weil gesellschaftliche Problemstellungen immer weniger mit disziplinärem Blick zu lösen sind. Auch Jürgen Mittelstraß argumentiert die Notwendigkeit von inter- und transdisziplinären Zugängen als Reaktion darauf, dass disziplinäre Grenzen zu „Erkenntnisgrenzen“ würden (vgl. Mittelstraß 2005). Interdisziplinarität kann insofern als Reaktion auf die Erkenntnis der Beschränktheit von wissenschaftlichem Potenzial im Rahmen disziplinärer Grenzen (vgl. Grundwald/Schmidt 2005) verstanden werden. Mittelstraß (2005) stellt fest, dass Interdisziplinarität einerseits als Herstellung von Verbindungen zwischen den Disziplinen, andererseits als Vertiefung und Ausweitung einzelner Disziplinen verstanden werden kann. Um die weiteren Argumentationen durch eine begriffliche Trennung zu unterstützen, wird Interdisziplinarität im Kontext dieser Arbeit

als Kombination bestehender Ansätze verstanden, womit dem Anspruch, etwas Neues zu entwerfen, nicht gerecht werden kann. Diese Kombination kann sich dann in beiden von Mittelstraß thematisierten Varianten zeigen.

Nachdem somit ein Verständnis für den Begriff der Interdisziplinarität festgelegt werden konnte, möchte ich in Folge den Blick auf Transdisziplinarität im Rahmen dieser Arbeit darlegen. Feichtinger, Mitterbauer und Scherke (2004) kennzeichnen transdisziplinäre Prozesse mit den Begriffen „Komplexität, Hybridität, Non-Linearität und Heterogenität“. In dieser Idealvorstellung von Transdisziplinarität werden Prozesse und Forschungsmethoden entwickelt, die, so die Autor_innen, keinen einzelnen Disziplinen mehr zuzuordnen sind. Ähnlich argumentiert Mittelstraß (2005) wenn er sagt, dass Transdisziplinarität einen langfristigen Prozess bedeutet, in der die Zusammenarbeit der Disziplinen zu einer Veränderung fachlicher Orientierungen führt.

Grunwald und Schmidt beschreiben Transdisziplinarität als Aufhebung der Trennung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Die Autoren beschreiben eine „Transwissenschaft“ in diesem Sinn als eine Wissenschaft, die gesellschaftliche Probleme aufnimmt und zu wissenschaftlichen macht (vgl. Grundwald/Schmidt 2005). Mittelstraß wiederum verneint einen transwissenschaftlichen Charakter der Transdisziplinarität mit dem Argument, dass es sich dabei um einen wissenschaftlichen Zugang handle. Er stellt den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Gesellschaft insofern her, dass er zwei unterschiedliche transdisziplinäre Problemstellungen beschreibt. Zum einen gibt es jene Problemstellungen, die sich in der Wissenschaftspraxis, zum anderen solche, die sich in der gesamtgesellschaftlichen Realität ergeben. In Ablehnung des Begriffs der *Transwissenschaft* bezeichnet er Letzteres als *praktische Transdisziplinarität* (vgl. Mittelstraß 2005).

Diese zwei Zugänge finden sich in der Argumentation von Gesprächspartner C wieder. Zum einen kann Transdisziplinarität als Aufhebung der Trennung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft verstanden werden, zum anderen könne man sie als ein Überwinden der wissenschaftlichen Disziplinen beschreiben, das sich im Denkprozess verankert (Gesprächspartner C). Im Sinne einer Dialektik von Bildung und Gesellschaft kann die Verbindung von Wissenschaft und Gesellschaft eine Möglichkeit darstellen, eine Brücke zwischen Praxis und Theorie zu schlagen.

Es kann also folgendermaßen zusammengefasst werden:

Wenn die IE sich über disziplinäre Grenzen hinweg wissenschaftlich mit gesellschaftlichen Problemstellungen auseinandersetzen versucht, so entspricht das keiner Aufhebung der Grenzen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, jedoch einer Reflexion der Gesellschaft mittels der

Wissenschaft. Im Sinne der Dialektik der kritischen Bildungstheorie kann weiter argumentiert werden, dass nicht nur diese wissenschaftliche Reflexion gesellschaftlich bedingt sei, sondern auch Gesellschaft bedinge.

Somit ist Transdisziplinarität nicht, wie von Gesprächspartner C dargestellt, entweder die Trennung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft oder die Aufhebung disziplinärer Grenzen, sondern vereint durch das enge Wechselspiel mit gesellschaftlichen Problemstellungen beide Ansätze in *praktischer Transdisziplinarität*.

Die Kritik an der Spezialisierungslogik der Disziplinen verdeutlicht diesen Zusammenhang übrigens auch, wenn, wie von Grunwald und Schmidt dargelegt, deutlich wird, dass sie gesellschaftlichen Problemstellungen nicht gerecht werden kann.

Max Horkheimer beschreibt diesen Zugang mit folgenden Worten:

„Die isolierende Betrachtung einzelner Tätigkeiten und Tätigkeitszweige mitsamt ihren Inhalten und Gegenständen bedarf, um wahr zu sein, des konkreten Bewusstseins ihrer eigenen Beschränktheit. Es muss zu einer Konzeption übergegangen werden, in der die Einseitigkeit, welche durch die Abhebung intellektueller Teilvorgänge von der gesamtgesellschaftlichen Praxis notwendig entsteht, wieder aufgehoben wird.“ (Horkheimer 1937: 11f)

Diesen doppelten Anspruch der Transdisziplinarität, einerseits neue wissenschaftliche Zugänge zu entwickeln und gleichzeitig eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen, formuliert auch Walter Schicho in Bezug auf die IE, wenn er sagt, dass es das „Ziel einer Institutionalisierung der IE ist (...), Transdisziplinarität zu erreichen, das heißt, aus den vielen unterschiedlichen Zugängen und Methoden eine einheitliche Disziplin zu formen und diese jenen zu öffnen, die nach traditioneller Auffassung ‚Gegenstand‘ unserer Forschung sind“ (Schicho 2011).

Werden diese Argumentationen für das Transdisziplinaritätsverständnis dieser Arbeit herangezogen, so liegt der Anspruch von Transdisziplinarität nicht nur in der Entwicklung neuer Herangehensweisen, sondern auch in der Formulierung neuer Problemstellungen:

„Dabei stellt sich Transdisziplinarität zum einen als eine Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft dar, wo es darum geht, außerwissenschaftliche Probleme, z. B. die schon genannten Umwelt-, Energie- und Gesundheitsprobleme, zu lösen. Zum anderen ist Transdisziplinarität auch ein innerwissenschaftliches, die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und der wissenschaftlichen Forschung selbst betreffendes Prinzip. In beiden Fällen ist Transdisziplinarität ein *Forschungs- und Wissenschaftsprinzip*, das dort wirksam wird, wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist bzw. über derartige Definitionen hinausgeführt wird.“ (Mittelstraß 2005)

Transdisziplinarität ist demzufolge weder Theorie noch Methode, aber sie kann Wissenschaft, und davon abgeleitet auch Lehre, in der Wahrnehmung und Lösung von Problemen leiten (vgl. Mittelstraß 2005). Es geht also im Folgenden darum, zu hinterfragen, wie Transdisziplinarität den Bildungsprozess prägt und wie sie sich in ihrer Umsetzung äußert.

Ich möchte außerdem vorschlagen, Transdisziplinarität als Wissenschaftskritik zu verstehen, was sich darin äußert, sowohl die Problemformulierung als auch -bearbeitung als Prozess wahrzunehmen. Dieser Gedanke ist motiviert durch eine Aussage von Gesprächspartnerin A, in der sie sich in Ablehnung einer Definition von Entwicklungsforschung auf das Wissenschaftsverständnis des 19. Jahrhunderts bezieht:

„Wenn ich dir jetzt sagen sollte, beziehungsweise könnte, [wodurch sich Entwicklungsforschung definiert], dann hätte ich das Gefühl, ich könnte nur wieder erzählen, was ich schon alles gedacht habe. (...) Das ist dann etwas, das die Wissenschaft des 19. Jahrhunderts mit uns gemacht hat. Sie haben etwas erfasst, und diese erfasste Welt weitergegeben. Ich glaube, wichtiger war, festzustellen, dass sich die Wissenschaft am Ende des 20. Jahrhunderts noch nicht ausreichend auf globaler Ebene mit dem Prozess des Betrachtens von Asymmetrien auseinandergesetzt hatte“ (Gesprächspartnerin A).

Hier findet sich der bereits aufgeworfene Aspekt, dass mittels des Zugangs der traditionellen Disziplinen gesellschaftlichen Problemstellungen nicht umfassend begegnet werden kann. Gleichzeitig spricht sich die Gesprächspartnerin gegen eine Form von Wissenschaft aus, die erfasste Sachverhalte als statisch behandelt. Darin liegt eine Bildungskritik, die ähnlich wie das bei Adorno (2006) der Fall ist, den Bildungsprozess als instrumentalisiert und unreflektiert beschreibt. Das ist in Zusammenhang mit dem gegebenen Verständnis von Bildungsqualität zu interpretieren, das von Ribolits kritisiert wird. Wenn Bildung Expertise und Verwertbarkeit zum Ziel hat, dann ist Definitionshoheit gefordert und es bleibt kein Raum für ein prozesshaftes Fragen:

„Es ergibt sich also, daß gerade das Studium der Gesellschaft, dessen eigener Sinn doch die Erkenntnis eben jenes Ganzen wäre, in das wir eingespannt sind, unter dem Zwang des gleichen Ganzen dessen Erkenntnis verwehrt. Denn es wäre illusorisch, zu erwarten, daß dergleichen Detailkenntnisse sich harmonisch zur Totalität des gesellschaftlichen Prozesses zusammenschließen. Wer mit ihnen so nachdrücklich sich beschäftigt, wie es nun einmal sein muß [Anm.: um den gesellschaftlichen Anforderungen zu entsprechen], wird vielfach gerade von jenem Denken des Ganzen abgehalten, auf das alleine es ankäme.“ (Horkheimer 1981: 183)

Werden nun gesamtgesellschaftliche Problemstellungen von Wissenschaft aufgenommen, wie das in Mittelstraß' praktischer Transdisziplinarität beschrieben wird, und die Kritik an starren Wahrheiten ernst genommen, dann liegt die Herausforderung darin, einen dynamischen Prozess von wissenschaftlicher Auseinandersetzung einzuleiten. Wenn transdisziplinäre Bildungsprozesse sich der Aufgabe stellen, Neues zu entwickeln, dann ist davon auszugehen, dass Wissenschaft nicht mit dem instrumentalisierten Charakter vorgehen kann, den Horkheimer (1937) der traditionellen Theorie vorwirft und der einem kritischen Bewusstsein entgegensteht.

In seinem Vortrag zur Ringvorlesung „Internationale Entwicklung“ beschreibt Walter Schicho (2007, 2011) Transdisziplinarität als die Entstehung einer neuen Disziplin aus mehreren alten. Er thematisiert das Verhältnis von Wissenschaft und Institution und schlägt vor, Wissenschaft als

Institution zu sehen. Innerhalb von Institutionen gibt es Organisationen, in deren Rahmen Akteur_innen Handlungen setzen. Wesentlich ist dabei sein Argument, dass die Institution „Wissenschaft“ den Disziplinen Rahmenbedingungen auferlegt. Die „Internationale Entwicklung“ hat sich aus Disziplinen und ihren Regelwerken heraus entwickelt und stellt den Versuch dar, neue Rahmenbedingungen zu entwickeln:

„Ich möchte dabei plausibel machen, dass ‚Internationale Entwicklung‘ zwar aus der interdisziplinären Zusammenarbeit bzw. Auseinandersetzung zahlreicher Wissenschaften entstanden ist, diesem Zustand der ‚Mischung‘ aber allmählich zu entwachsen beginnt und jenseits ihrer ‚Quellwissenschaften‘ versucht, eine eigenständige Institution zu sein, transdisziplinär, mit ihrem besonderen Gegenstand, eigenen Regeln und Methoden, und nicht mehr ein Topf, in den alles Mögliche hineingeworfen wird, und aus dem sich jede/r holt, was ihm oder ihr gerade passt.“ (Schicho 2007)

Wenn Wissenschaft als Institution verstanden wird, dann ist die Transdisziplinarität der IE als Tendenz zu verstehen, diese Rahmenbedingungen neu zu entwerfen.

Ein Institut, das sich durch seinen überdisziplinären Charakter definiert, macht diesen bewusst zu einer Reflexions- und Aktionsebene. Der Anspruch, nicht-disziplinär an Fragestellungen heranzugehen, erfordert von Studierenden wie Lehrenden ein Umdenken. Die Bereitschaft, sich darauf einzulassen, wird mit größerer Wahrscheinlichkeit an den Tag gelegt, wenn Studierende sich bewusst für den Gegenstand entscheiden. Eine institutionelle Etablierung geht demnach Hand in Hand mit dem Fuß Fassen im wissenschaftlichen Diskurs.

Transdisziplinarität im Rahmen der IE kann also als der Anspruch verstanden werden, gesellschaftliche Vorgänge auf neue Weise zu bearbeiten und dabei eine Reflexion der Zusammenhänge im Blick zu behalten. Wenn es dabei ein Wechselspiel von wissenschaftlicher Auseinandersetzung und sozialer Realität gibt, wird auch eine Verbindung von Theorie und Handeln herstellbar (vgl. Kapitel 3.3). Prägend dabei sind sowohl die Offenheit in Bezug auf Disziplinen und Inhalte, als auch eine Prozesshaftigkeit der Auseinandersetzung.

Um ein differenziertes Bild von der Transdisziplinarität in der Umsetzung zu ermöglichen, soll den theoretischen Ausführungen hier noch ein Aspekt hinzugefügt werden. Dieser betrifft die Rolle, die Disziplinarität in einem transdisziplinären Forschungsprozess bekommt. Lehrende sind generell disziplinär verortet. Ihre Lehre und Forschung ist aus diesem Hintergrund heraus motiviert. Daher bedeutet Transdisziplinarität für sie, sich über die Grenzen der Disziplinarität hinaus zu wagen und neues Terrain zu betreten, beziehungsweise dieses zu schaffen. Horkheimer ruft die Studierenden dazu auf, über die Grenzen der Fächer hinweg zu schauen. Dabei sollen sie sich „oberflächlicher Erkenntnisse“ verwehren, indem sie sich „in das Besondere und Einzelne versenken, bis es zu sprechen beginnt“ (ebd.: 161). Damit verbunden ist das Ziel der „unbeirrbar[e] Hingabe ans

Ganze“ (ebd.: 170). Gleichzeitig sieht er es als Aufgabe der Lehrenden, einen solchen Reflexionsprozess herauszufordern (vgl. Horkheimer 1981: 186f). Während meiner Gespräche hat sich diesbezüglich die Vermutung eingestellt, dass der Umgang der Lehrenden mit der Perspektivenvielfalt anderen Bedingungen unterworfen ist, als jener der Studierenden. Wo Lehrende tendenziell innerhalb von ihren spezifischen Subbereichen arbeiten, umfasst die Auseinandersetzung der Studierenden mehrere Subbereiche im Rahmen des Bildungsprozesses. Gesprächspartnerin E verweist daher darauf, dass die Frage nach den diesbezüglichen Herausforderungen eher an die Studierenden weitergegeben müsste. Da sich die intellektuelle Auseinandersetzung der Studierenden sich aus der gesammelten Bandbreite der IE-Perspektiven zusammensetzt, erscheint es mir in Anlehnung an Horkheimer jedoch wichtig, den Umgang der Lehrenden herauszuarbeiten.

Von Grunwald und Schmidt (2005) wird die Frage aufgeworfen, ob Disziplinarität als Bedingung oder Hindernis der Trans- und Interdisziplinarität verstanden werden kann. Ich möchte in diesem Zusammenhang das Linke Hochschulnetz zitieren. Die Autor_innen weisen auf die „schematisch gekappten Verbindungen zwischen den nun vereinzelt Disziplinen“ (Linkes Hochschulnetz 2011: 7) hin. Diese Aussage macht deutlich, dass diese Trennung als eine künstliche, historisch gewachsene, verstanden wird. In einem transdisziplinären Prozess können sich die Forscher_innen, so Mittelstraß, weiterhin der disziplinären Instrumentarien bedienen. Die Aufgabe liegt jedoch darin, die Herangehensweise argumentativ in transdisziplinären Zusammenhängen zu verorten. Es geht in diesem Sinn nicht darum, Disziplinarität zu ersetzen, sondern darum, dass sich Wissenschaft und Forschung dessen bewusst sind, was sie tun (vgl. Mittelstraß 2005). Diesbezüglich ist noch einmal auf die Dachmetapher von Gesprächspartner B zu verweisen. Sein Vorschlag, die Lehre als Dach zu begreifen, gründet sich darauf, dass er die Forschungsorientierung der beteiligten Personen während der Entstehungsperiode der IE in den Disziplinen sieht. Des Weiteren geht er davon aus, dass es in der Lehre keine „Berührungsgänge“ gab³¹. Im Folgenden soll daher näher darauf eingegangen werden, wie diese *Berührungen* aussahen und was sich daraus ergab. Diese Überlegungen stehen in der Annahme, dass die Formation des Daches³² bereits die Einleitung des

³¹ Als Ausnahme nennt er die Naturwissenschaften, die er als „fernere Fächer“ beschreibt. Auch Gesprächspartner F beschreibt die Zusammenarbeit mit den Naturwissenschaften (im Beispiel: BOKU) als problematisch. Diese, so Gesprächspartner F, würden stets Forschung *für* „Entwicklungsländer“, oder Forschung *in* „Entwicklungsländern“ betreiben. Das sei nicht als Entwicklungsforschung zu verstehen. Eine transdisziplinäre Forschung, die wirklich Wissenschaftsgrenzen aufheben möchte, müsste sich auch mit der Trennung zwischen Geistes-/und Sozial- und den Naturwissenschaften befassen. Auch für die IE könnten sich dadurch interessante Möglichkeiten eröffnen. Da sich die IE jedoch als geistes- und sozialwissenschaftliches Studium versteht, wie auch in zwei Interviews (A und E) erwähnt wurde, wird dieser Aspekt hier nur am Rande erwähnt.

³² Auch bei Horkheimer findet sich der Dachbegriff in Bezug auf Überlegungen zur Synthese unterschiedlicher Ansätze (vgl. Horkheimer 1981: 161f).

von Schicho beschriebenen Prozesses darstellt, der wissenschaftlichen Auseinandersetzung neue Rahmenbedingungen aufzuerlegen.

Feichtinger, Mitterbauer und Scherke (2004) verweisen darauf, dass die dementsprechende Herangehensweise auch erlernt sein muss, um sie in der Forschung umzusetzen. Dieser Hinweis findet sich auch in dem Protokoll zur IE-Klausur im Mai 2007, an der insgesamt 33 Lehrende und Studierende in Kleingruppen inhaltliche und organisatorische Aspekte des Studiums reflektierten, Kritikpunkte herausarbeiteten und Verbesserungsmöglichkeiten andachten. In dem Protokoll heißt es: „Studierende werden interdisziplinär ausgebildet, während aber den Lehrenden selbst oft der interdisziplinäre Hintergrund fehlt (wieder vor allem die ‚externen Externen‘). Es muss noch mehr Integration der Disziplinen geben.“ (Internationale Entwicklung, 06.05.2007) Zur Erläuterung soll kurz auf die Problematik der *externen Lehre* hingewiesen werden. Der Begriff externer Lehrender ist im Kontext der IE relativ zu verstehen, da praktisch alle externe Lehrende waren. Es kann jedoch, so Elke Christiansen, von einer Kerngruppe ausgegangen werden, die informell als IE-intern verstanden wurde. Diese Gruppe ergab sich aus dem gemeinsamen Anspruch kritischer Entwicklungsforschung. Wenn auch die Unterschiedlichkeit der Kerngruppe immer wieder als Wert betont wurde, so ist den Beteiligten Personen doch ein offener Zugang zur Thematik gemein. Christiansen geht davon aus, dass die Lehrenden, die sie zu dieser Gruppe zählen würde, ihre eigene Disziplinarität, im Zuge eines jahrelangen Prozesses der Öffnung und des Zulassens dem Anspruch der kritischen Entwicklungsforschung in einem disziplinenübergreifender Ansatz verorten (Elke Christiansen, 20.03.2012). Mit dem Zitat der IE-Klausur kann darauf hingewiesen werden, dass nicht all jene, die Lehrveranstaltungen leiten, dieses IE-interne Verständnis kritischer Entwicklungsforschung teilten. Der Begriff „externe Externe“ bezieht sich hier auf Personen, die aufgrund ihrer Expertise aus praktischer Tätigkeit gebeten wurden, Lehre für die IE anzubieten, die jedoch nicht zwingend den Anspruch kritischer, grenzüberschreitender Wissenschaft vertreten (Elke Christiansen, 20.03.2012). Diese Problematik stellt sich potenziell auch bei Wissenschaftler_innen, die auf ihre disziplinäre Verortung fokussiert bleiben.

Um der Herausforderung dieses transdisziplinären Ansatzes zu begegnen, müssen die Lehrenden einen Lernprozess eingehen. Dabei sind sie aufgefordert ihre eigenen Zugänge zu erweitern, damit sie auch Lehre dementsprechend gestalten konnten. Ein ständiger Lernprozess läuft weniger Gefahr, die bereits erfasste Welt starr weiterzugeben. Hier ist noch einmal an die Aussage von Gesprächspartner F zu erinnern, dass die IE keine „Definitionshoheit“ besitzt, da sie erst dabei ist, sich als Institution Wissenschaft zu etablieren.

In diesem Abschnitt wurde Transdisziplinarität als wissenschaftliche Herangehensweise beschrieben, welche die Aufgabe wahrnimmt gesellschaftliche Problemstellungen in ihrer Ganzheit zu erfassen. Dabei gilt es, die (Erkenntnis)Grenzen der Disziplinen zu überschreiten und die Bereitschaft mitzubringen, sich auf Lernprozesse einzulassen. Disziplinäre Beiträge können dabei durchaus wertvoll sein, sind jedoch in entsprechenden Reflexionen des Ganzen zu kontextualisieren. Indem das Projekt IE in Forschung und Lehre transdisziplinäre Analysen anstrebt, wird die Offenheit und Breite der Reflexion kontinuierlich in die wissenschaftliche Herangehensweise eingeschrieben.

Transdisziplinarität wurde außerdem als kritische Wissenschaft beschrieben. Wissen und seine Vermittlung bergen dynamisches Potenzial, wenn das positivistische Finden von Antworten in den Hintergrund rückt. Im Rahmen transdisziplinärer Analysen wird versucht, die komplexe soziale Realität entsprechend zu bearbeiten. Inwiefern diese Herangehensweise für die Lehre fruchtbar gemacht werden kann, ist abhängig von den Lehrenden und der Gestaltung des Bildungsprozesses. Lehrende agieren innerhalb ihrer spezifischen Subbereiche. Die Summe dieser Subbereiche ergibt den Reflexionskontext der Studierenden. Es stellt sich die Frage, wie das transdisziplinäre Potenzial, das heißt die Reflexion und Erkenntnis der Zusammenhänge, im Bildungsprozess vermittelbar wird.

3.2.3 Mehr als die Summe der einzelnen Teile?

Es ist zu hinterfragen, ob und wie eine transdisziplinäre Analyse den Studierenden im Rahmen der IE bewusst gemacht und vermittelt wird. Wird diese Aufgabe von den Lehrenden der IE innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltungen wahrgenommen, oder gelangen die Studierenden durch die Summe an Inhalten, Theorien und Methoden in einem selbsttätigen Prozess zu einer transdisziplinären Zusammenhangsreflexion?

Die Verortung einzelner Inhalte und theoretischer Zugänge in einem greifbaren Ganzen ist kein expliziter Inhalt des Bildungsprozesses. Im Folgenden argumentiere ich, inwiefern die grenzüberschreitenden Perspektiven auf den Gegenstand als grundlegender Ansatz des Projekts trotzdem zu einem wichtigen Moment für IE-Studierende werden. Ausgehend von der Argumentation im Rahmen der beiden vorangegangenen Unterkapitel gehe ich davon aus, dass sich die Schärfe von Gegenstand und Forschungsfeld nicht durch eine Definition des Gegenstands „Entwicklung“ ergeben, sondern durch das, was hier unter Transdisziplinarität verstanden wird. Die

Transdisziplinarität kann demnach als die Brille verstanden werden, die sich die Beteiligten bei der Betrachtung des Gegenstandes aufsetzen müssen, um das Erkenntnispotenzial klar wahrnehmen zu können.

Helmuth Hartmeyer sieht das Problem grundlegend darin, dass es für eine Umsetzung der Transdisziplinarität noch an Forschung bedürfe, da kein fixes Set an Methoden existiere, das übernommen werden könnte (Helmuth Hartmeyer, 01.12.2011). Wenn aber, wie Mittelstraß darlegt, Transdisziplinarität keine Methode, sondern eine „argumentative Einheit“ ist, kann sich ihre Umsetzung nur in der wissenschaftlichen Praxis ergeben. Er illustriert ein Vorgehen eines transdisziplinären Forschungsprozesses, das folgendermaßen von disziplinären Zugängen zu einer transdisziplinären Einheit gelangt:

- „1. Der uneingeschränkte Wille zu lernen und die Bereitschaft, die eigenen disziplinären Vorstellungen zur Disposition zu stellen.
2. Die Erarbeitung eigener interdisziplinärer Kompetenz, und zwar in der produktiven Auseinandersetzung mit anderen disziplinären Ansätzen.
3. Die Fähigkeit zur Reformulierung der eigenen Ansätze im Lichte der gewonnenen interdisziplinären Kompetenz.
4. Die Erstellung eines gemeinsamen Textes, in dem die Einheit der Argumentation („transdisziplinäre Einheit“) an die Stelle eines Aggregats disziplinärer Teile tritt.“ (Mittelstraß 2005)

Es kann die Vermutung angestellt werden, dass Interdisziplinarität innerhalb der IE ein erster Schritt auf dem Weg zur Transdisziplinarität ist. Die Interdisziplinarität des Studiums ergibt sich durch die inhaltliche Zusammenstellung des Lehrangebots, das sich in unterschiedlichen disziplinären Kontexten verortet. Transdisziplinarität ist als Herausforderung zu verstehen, mit Interdisziplinarität umzugehen. Die Entwicklungsforschung muss sich als Fach etablieren, damit der transdisziplinäre Zugang *Definitionshoheit* für sich beanspruchen kann, ohne dabei einschränkende Definitionen vornehmen zu müssen:

„Das eigentliche (disziplinäre) Ziel, *transdisziplinäre Entwicklungsforschung* als anerkannte wissenschaftliche Disziplin einzurichten, davon sind wir sicher noch immer weit entfernt. Wenige Jahre können das gar nicht leisten. Wir sind allerdings schon sehr weit fortgeschritten: nicht nur der studentische Zulauf gibt uns Recht, sondern auch die zunehmende Akzeptanz auf dem streitbaren – und manchmal auch sehr eitlen – wissenschaftlichen Parkett.“ (Christiansen 2010: 48)

Bisher ist die Frage unbeantwortet, wie der Bildungsraum dementsprechend organisiert wird, ob das Studium in seiner Fülle von selbst als transdisziplinär zu verstehen ist, oder dieser Anspruch an jede Lehrveranstaltung gestellt wird. In der ersten Variante wird die Zusammenhangsreflexion zur

Aufgabe der Studierenden gemacht. Der zweite Zugang stellt den Anspruch, dass auch die Lehrenden ihre Herangehensweisen dementsprechend umgestalten. Gesprächspartner D sieht die Lehrveranstaltung „Transdisziplinäre Entwicklungsforschung (TEF)“³³ als einzige Lehrveranstaltung, wo der transdisziplinäre Anspruch explizit gemacht wird. Seiner Meinung nach bräuchte es mehr Lehrveranstaltungen, die explizit in diese Richtung arbeiten. Die Kontextualisierung unterschiedlicher Zugänge kann deutlich machen, dass sie sich nicht widersprechen. Im Idealfall können sie in einer abstrakteren Perspektive zusammengeführt werden (Gesprächspartner D). Gesprächspartner D sieht in der Vielfalt an Perspektiven einen positiven Aspekt des Studiums. Dadurch werden viele Schwerpunkte in einem gewissermaßen „arbeitsteiligen Vorgehen“ vermittelbar. Trotzdem würde er klare Strukturen befürworten, die im Sinne einer höheren Abstraktionsebene ermöglichen könnten, widersprüchliche Ansätze in einen Zusammenhang zu setzen. Er merkt an, dass die Inhalte der IE sich zu oft in „Konkretionen“ befinden und dadurch ein Abstraktionsniveau, das eine Zusammenhangersreflexion ermöglicht, erschwert wird. Gesprächspartnerin A weist darauf hin, dass ein transdisziplinärer Bildungsprozess Früchte trägt, wenn einseitige Perspektiven von Studierenden als solche wahrgenommen und kritisiert werden. Lehrende sind aufgefordert, die Grenzen ihrer eigenen Bereiche zu überwinden um nicht unterschiedliche, sondern erweiterte Perspektiven anzubieten. Sie beschreibt, die Herausforderung, sich mit Bereichen auseinanderzusetzen, die bisher Wissenslücken für sie dargestellt hatten. Das liefert einen interessanten Anhaltspunkt dafür, wie Einzelpersonen Transdisziplinarität umsetzen können. Indem Lehrende ihre Wissens- und Reflexionsbereiche erweitern, können sie bereits in der Präsentation ihrer Inhalte ein Gefühl für Zusammenhänge vermitteln. Neben der Auseinandersetzung mit Analysesträngen aus anderen Disziplinen beschreibt Gesprächspartnerin A dabei auch ganz praktische Kompetenzen als notwendig, um sich durch ein breiteres Feld an Kompetenzen auch ein erweitertes Spektrum an Ansatzpunkten zugänglich zu machen. In ihrem Beispiel geht es dabei um das Erlernen von Fremdsprachen, um die Analyse von spezifischen Kontexten dadurch fruchtbarer zu machen. So wird Transdisziplinarität zu einer Herausforderung, die auch die Lehrenden dazu aufruft, ihre Forschungsgegenstände neu und auf vielfältigere Weise zu betrachten. In Bezug auf die Lehre beschreibt dieser Ansatz die Aufgabe, unterschiedliche Zugänge bereits in der Vermittlung zu verbinden.

Christiansen geht davon aus, dass es für eine transdisziplinäre Entwicklungsforschung nicht

³³ In dieser Lehrveranstaltungen werden polit-ökonomische Theorien erarbeitet, miteinander in Verbindung gesetzt und anhand von empirischen Beispielen kontextualisiert. Darüber hinaus ist die Lehrveranstaltung in Kleingruppen organisiert, die von Studierenden in der Rolle als Tutor_innen eigenständig organisiert und geleitet werden.

zwingend disziplinärer Detailkenntnisse bedarf³⁴, aber auch keiner explizit transdisziplinären Ausrichtung jeder einzelnen Lehrveranstaltung. Ihrer Meinung nach kann durch das gemeinsame Anliegen von kritischem Hinterfragen von Fremd- und Eigenpositionen eine entsprechende Qualität in der Summe der Lehre hergestellt werden.

„Aber ich glaube ja, dass auch disziplinübergreifendes Arbeiten, eine ‚Disziplin‘ ist, die man erlernen kann. Wenn die Studierenden frisch von der Matura auf die Uni kommen und in den ersten zwei Jahren aus verschiedenen Richtungen Inputs bekommen, Texte lesen und aufgefordert sind [Gemeinsamkeiten zu untersuchen], (...) kritisch zu hinterfragen, und sich dann eine Meinung dazu bilden, ist es zweitrangig, ob das jetzt ein historischer Text oder ein ökonomischer Text ist, oder (...) ob die Anwendung ökonomisch oder historisch ist. Es geht darum, (...) am Schluss nicht zu vergessen, dass ich kritisch hinterfragen sollte, dass ich versuche, die Absichten zu verstehen und meine eigene Position zu tragen.“ (Elke Christiansen, 20.03.2012)

Christiansens Meinung entspricht nicht dem Zugang von Gesprächspartnerin A, von jeder und jeder Lehrenden grenzüberschreitendes Arbeiten zu fordern. Sie geht davon aus, dass das Ziel der Perspektivenerweiterung und Positionierung durch entsprechenden Input erreicht werden kann. Trotzdem findet sich in den Argumentationen ein gemeinsamer Nenner: Ausschlaggebend ist die Bereitschaft der Lehrenden, eine entsprechende Art der Analyse voranzutreiben. Wenn dieses Ziel von den Beteiligten mitgetragen wird, kann diese Kompetenz disziplinenübergreifend hergestellt werden. Daher kann der oben formulierte Gegensatz aufgehoben werden: Es geht nicht allein um die Frage, ob Studierende diese Kompetenz selbstständig entwickeln, oder darum, ob jeder Lehrende sie in transdisziplinärem Denken schult. Die gesamte Gestaltung der Lehre steht im Anspruch einer kritischen Entwicklungsforschung. Diese will sich über disziplinäre Grenzen hinweg einem breiten Spektrum an Problemstellungen widmen. Dadurch wird ein Bildungsprozess herstellbar, der in seiner Fülle die Verwobenheit unterschiedlicher Zugänge erkennbar werden lässt. Nach Freire ist eine kritische Reflexion – und Kritik ist in diesem Verständnis als Dialektik von Spezifischem und Kontext zu verstehen –, wenn scheinbar unzusammenhängende Teilaspekte in einer Aufarbeitung des *thematischen Universums* kontextualisiert werden. Dabei geht es darum, konkrete Situationen und Aspekte erstens mit den zugrundeliegenden Problemen und darüber hinaus zweitens mit den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen in Verbindung zu bringen (Bernhard 2008: 186). Nach Klafki werden Inhalte dabei zu *Themen*, die Erkenntnisse über die je spezifischen Inhalte, und ihre Kontextualisierung im Ganzen zulassen (vgl. Kapitel 2.2.4). Auf die Fragestellung dieses Kapitels angewandt heißt das, dass die Inhalte jeder Lehrveranstaltung als *Themen* erkannt werden müssen, um so die Perspektiven auf Entwicklungsforschung zu

³⁴ „Ist das IE-relevant? Ist das wirklich relevant in der Entwicklungsforschung? Müssen die [Studierenden] Statistik wirklich können und kennen? Müssen die [Studierenden] Wahrscheinlichkeitsrechnen wirklich kennen und können, oder ist das ein Bereich, den sie sehr wohl als Wahlfach wählen können, wenn sie es interessiert? Bin ich nicht in der Lage, in der Entwicklungsökonomie einen ungleichen Handel zu verstehen, weil ich nie Grundlagen der Volkswirtschaftslehre gehabt habe?“ (Elke Christiansen, 20.03.2012)

erweitern. Transdisziplinarität ist damit die Reflexion der Zusammenhänge. Die Herausforderung liegt in der Dialektik von Spezifischem und Kontext. Sowohl Lehrende, als auch Studierende müssen einen entsprechenden Bildungsprozess einleiten.

Hier kann noch einmal an den Vorschlag von Walter Schicho erinnert werden, das Werden der IE als Entstehen einer neuen Institution zu verstehen, die kritische Reflexion ermöglicht, die in disziplinären Perspektiven nicht in dieser Form vorhanden ist. Dabei geht es um mehrere Ebenen. Einerseits handelt es sich um die Gestaltung einzelner Lehrveranstaltung und die Verortung ihrer Inhalte in einem transdisziplinär-argumentativen Raum, andererseits um den Zusammenhang der Inhalte über Lehrveranstaltungen hinweg. Es kann davon ausgegangen werden, dass erweiterte Perspektiven innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen das Gesamtgefüge des Studiums auch klarer erkennbar werden lassen. Eine Möglichkeit, Widersprüchlichkeiten herauszuarbeiten und ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, beschreibt Gesprächspartnerin E anhand von Round-Table-Diskussionen. Solcherart „künstlich initiierte“ Diskussionsprozesse verfolgen das Ziel eines Perspektivenwechsels in inhaltlicher, theoretischer oder ideologischer Hinsicht. Dadurch, dass Studierende gezielt bestimmte Positionen einnehmen und diese gegenüber kontroversen Zugängen vertreten, sollen sie lernen, ideologische Argumentationen zu durchschauen.

Dabei ist anzumerken, dass der Begriff der Transdisziplinarität hier eine Vertiefung erfährt, die in den vorangegangenen theoretischen Ausführungen noch nicht deutlich wurde. Die Herausforderung des argumentativen Spektrums der IE liegt nicht nur darin, über *disziplinäre* Grenzen hinweg zu arbeiten und daraus ein neues Argumentationsspektrum entstehen zu lassen. In diesem argumentativen Raum müssen auch *Inhalten* miteinander verbunden werden. Gegenüber transdisziplinären Forschungsprojekten, die sich mit *einer* spezifischen Problemstellung befassen, wie zum Beispiel die oben genannten Umwelt-, Energie- oder Gesundheitsprobleme, umfasst das inhaltliche Spektrum der IE eine Vielzahl von Problemstellungen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die transdisziplinäre Herangehensweise der IE in der Summe des Bildungsprozesses erfahrbar wird, wenn die Lehre in ihrer Gesamtheit das Ziel grenzüberschreitender Analysen verfolgt. Studierenden und Lehrenden obliegt die Aufgabe Inhalte als *Themen* (vgl. Klafki 1996) zu erkennen, um die Dialektik von Einzelem und Ganzem wahrzunehmen. Dabei handelt es sich um das Wahrnehmen von Zusammenhängen. Im argumentativen Spektrum verbinden sich nicht nur verschiedene disziplinäre Ansätze, sondern auch ein breites Feld an Inhalten. Dadurch erfährt der Transdisziplinaritätsbegriff eine Vertiefung.

Meine These lautet, dass, auch wenn die Umsetzung der Transdisziplinarität nicht als

abgeschlossener Prozess verstanden werden kann, bereits das Bewusstsein über die Unvollständigkeit dieses Prozesses die Zugänge verändern kann. Da ich weiter davon ausgehe, dass in der Perspektivenbreite des Bildungsprozesses emanzipatorisches Potenzial liegt, wird im Folgenden diskutiert, welche Möglichkeiten der Bildungsprozess für die Bewusstseinsbildung der Studierenden birgt.

3.2.4 Wirkung im Bildungsprozess

„Wir müssen auf methodischer Ebene zusammenarbeiten. Gefahr ist, dass wir keine ‚Spezialisten‘ [sic!] zu einem Teilfach ausbilden, sondern ‚alles und nichts‘.“ (Internationale Entwicklung, 06.05.2007)

Dieses Zitat leitet die folgenden Überlegungen ein, um darauf hinzuweisen, dass die Zusammenhänge, die Machtstrukturen auf globalem Maßstab bedingen, explizit gemacht werden müssen. Damit ist dem Eindruck vorzubeugen, viele (*alles*) unzusammenhängende (*nichts*) Teile zu erarbeiten. Wenn die Komplexität der IE dazu führt, dass verschiedene Perspektiven nebeneinander stehen bleiben, ohne dass diese sich zu einer „erweiterten“ (Gesprächspartnerin A), „abstrakten“ (Gesprächspartner D) Perspektive zusammenfügen, können gesellschaftliche Zusammenhänge nicht erfasst werden.

Als wesentliches Bildungsziel hat sich das Erlernen eigenständiger Reflexionspotenziale herausgestellt. Durch „multiperspektivische“ Zugänge soll zum Hinterfragen ermuntert werden und sowohl das reflexive Spektrum als auch der Wissensumfang der Studierenden erweitert werden (Gesprächspartnerin E). Gesprächspartnerin A beschreibt den Anspruch an den Bildungsprozess gegenüber einem *Holen von Informationen*, im *Erwerb von Wissen*. Sie beschreibt, dass für mehrere Themen ein gemeinsamer Nenner gefunden werden muss, was an die Notwendigkeit einer höheren Abstraktionsebene erinnert, die von Gesprächspartner D aufgeworfen wird. Davon ausgehend kann dann zur Reflexion der einzelnen Prozesse übergegangen werden. Nach einem solchen Verständnis geht Bildung über einen Prozess der „Verarbeitung“ (Horkheimer 1981: 166) hinaus. Es werden nicht nur Informationen vermittelt und von den Bildungssubjekten übernommen. In der Formulierung „Erwerb“ wird die Selbsttätigkeit deutlich. Gesprächspartner D bezeichnet es als akademische Herangehensweise, sich selbst ein Bild machen zu müssen, indem Perspektiven angeboten werden und deren Einschätzung beziehungsweise Kontextualisierungen eigenständig vorgenommen werden müssen. Ich würde es sogar als pädagogisch-akademische Herangehensweise mit emanzipatorischem Gehalt beschreiben. Eine widerspruchsfreie Darstellung wäre ohnehin eine

oberflächliche Darstellung der komplexen Realität (vgl. Horkheimer 1981: 162). Um diesen emanzipatorischen Prozess zu ermöglichen, ist es notwendig, eine Kombination des Erwerbs von theoretisch-methodischem Handwerkszeug (Gesprächspartner C) und Reflexionspotenzial voranzutreiben, um so der Reflexion ein Fundament zu geben. Kritische Reflexionsfähigkeit bewegt sich somit nicht in einem luftleeren Raum, sondern baut auf der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Material auf. Das braucht Zeit und Systematik innerhalb des Bildungsprozesses, so Gesprächspartner D. Nur wenn die Studierenden in Reflexionen eintauchen können, können diese auch wachsen (vgl. Bernhard 2008: 69f, Horkheimer 1981: 166, Ribolits 2009: 103f). Gesprächspartner B sieht durch die Vielfalt an Zugängen die Möglichkeit gegeben, theoretisch und methodisch globaler zu denken. Global kann dabei in zweierlei Hinsicht verstanden werden. Einerseits ist damit noch einmal auf die Erkenntnisgrenzen der Disziplinen zu verwiesen und ein globales Denken metaphorisch als Überwindung von diesen zu verstehen. Andererseits meint globales Denken auch eine gedankliche Horizonterweiterung im geographischen Sinn.

Das Ziel ist eine disziplinenübergreifende und -verändernde Reflexion, die auch Inhalte kontextualisiert und hinterfragt. In der oben formulierten These gehe ich davon aus, dass die Umsetzung von Transdisziplinarität sich noch im Prozess befindet. Darüber hinaus habe ich festgehalten, dass diese Prozesshaftigkeit, ebenso wie das breite inhaltliche Spektrum des Faches emanzipatorisches Potenzial bergen, sofern ein Bewusstsein dafür hergestellt werden kann. Im Kontext der Überlegungen zu emanzipatorischen Bildungsprozessen sagt Ribolits, dass das, was tatsächlich im Bildungsprozess vermittelbar wird, über manifeste Inhalte hinausgeht. Der Lehrplan verbirgt auch immer ein „strukturelles Curriculum“, den er als „Erfahrungsraum“ bezeichnet. In seinen Ausführungen geht es dabei um Lernorganisation, Beziehungen, Berechtigungen, die einen emanzipatorischen Bildungsprozess hervorrufen können. Diese Aussage lässt sich auch auf die Transdisziplinarität anwenden. Wenn der Autor davon spricht, dass tiefgehende Erkenntnisse nicht durch ein bloßes Übermitteln von Werten und Inhalten erfahrbar gemacht werden können, sondern durch ein „darin Baden“, dann kann hier eine gedankliche Analogie zur Transdisziplinarität hergestellt werden (vgl. Ribolits 2009: 100f). Die Studierenden der IE *baden* in dem Gesamtkontext der Inhalte und Zugänge. So kann vermutet werden, dass innerhalb des Bildungsraums der IE ein entsprechendes Reflexionspotenzial erfahrbar wird, wenn auch die Umsetzung der Transdisziplinarität weiterhin eine prozesshafte Entwicklung darstellt. Wenn sich die Beteiligten dieser Unvollständigkeit und Prozesshaftigkeit bewusst werden, dann kann das eine Bereitschaft einleiten, den eigenen Blick zu ändern und in Frage zu stellen. Hartmeyer beschreibt das Ziel des

Gesamtkomplexes der IE, in dem sich die Vielzahl an Zugängen, Inhalten und die Herausforderung der Zusammenhangsreflexion verortet, mit Freires *die Welt lesen lernen* (Helmuth Hartmeyer, 01.12.2011). Ich möchte in diesem Kontext auf das Überwinden von Erkenntnis- und Handlungsgrenzen (Grenzsituationen) verweisen, das Freire im Zusammenhang mit problemformulierender Bildung thematisiert (vgl. Kapitel 2.2.5). Bereits das Stellen von wesentlichen Fragen bedeutet, sich Räume zu erschließen, Problematiken sichtbar zu machen, die es vorher nicht waren. In diesem Sinn verstehe ich Hartmeyers Ansatz: Er würde sich eher bescheiden auf das Aufwerfen von Fragestellungen konzentrieren, als davon auszugehen, die Antworten zu finden (Helmuth Hartmeyer, 01.12.2011).

Dem Handeln können Barrieren gesetzt sein, wenn Grenzsituationen die Themen verschleiern und so der Mensch seinen Aktionsraum nicht begreift (vgl. Freire 1973: 84f). Wenn der Bildungsprozess dazu anregen soll, Fragen zu stellen und in ihrer Bedeutung zu erkennen, dann werden Studierende dazu befähigt, Themen und Zusammenhänge zu problematisieren. Horkheimer bezeichnet es als zentrale Aufgabe des akademischen Bildungsprozesses

„den Geist der Kritik in jedem einzelnen Sachgebiet und kraft dessen eigener Disziplin zu wecken; die Studierenden dazu zu bewegen, nichts hinzunehmen, einfach deshalb, weil es nun einmal einfach so ist, sondern das Bestimmte, das sie lernen müssen, zu prüfen an seiner eigenen Möglichkeit; die Zusammenhänge, mit denen sie sich beschäftigen, auf ihre eigene Stimmigkeit oder Unstimmigkeit abzuklopfen.“ (ebd.: 185)

Die komplexe Bearbeitung gesellschaftlicher Zusammenhänge im Rahmen der IE, zielt darauf ab, Studierenden ein eigenständiges Reflexionspotenzial zu vermitteln, um diese erfassen zu können. Die Breite der Auseinandersetzungen führt dazu, dass Transdisziplinarität im Bildungsraum erfahrbar wird, wenn auch ihre Umsetzung sich in einem fortdauernden Prozess befindet. So führen transdisziplinäre Lernprozesse bildungstheoretisch zu einer „Horizontenerweiterung“ (Gesprächspartnerin E). Diese ermöglicht einen dementsprechenden Blick auf Realität und einen kritischen Geist. Dadurch birgt die Analyse das Potenzial zu hinterfragen und emanzipatorische Prozesse einzuleiten.

Inhaltlich stellt sich hier die Anforderung an den Bildungsprozess, in einem reflektierten Wechselspiel mit sozialer Realität zu stehen, um so die Verbindung zwischen Subjekt und Welt sowie von Handeln und Theorie herzustellen. Von diesen Ebenen leitet sich die Fragestellung ab, die im folgenden Kapitel behandelt wird.

3.3 Bildung und soziale Realität

In der kritischen Bildungstheorie ist der Blick auf Bildung geprägt durch den Blick auf Gesellschaft. Anliegen, die sich an den Bildungsprozess stellen, stehen somit in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anliegen. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, inwiefern sich dieser Zusammenhang in Bezug auf die IE, die sich inhaltlich mit einer Analyse von Problemstellungen des gesamtgesellschaftlichen Kontextes befasst, äußert. Über die Analyse der gesellschaftspolitischen Anliegen und der Anliegen im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Entwicklungsforschung innerhalb der IE nähere ich mich der zentralen Frage nach der Dialektik dieser Ebenen hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozess- und ziel an.

Ausgehend von der Lektüre der kritischen Bildungstheorie sind in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand zwei Fragen entstanden: Wie wird innerhalb dieses großen Themas der Bezug zur eigenen Realität herstellbar? Die kritische Bildungstheorie geht dabei im Idealfall von einem Bewusstsein der eigenen Subjekte um die sie umgebende Wirklichkeit aus, welche mit kritischer Distanz betrachtet werden kann. Im Hinblick auf die IE ist es daher von Interesse zu hinterfragen, inwiefern die eigene Position eine Ebene der Reflexionsprozesse darstellt und wie die gegebene soziale Realität verstanden wird. Das Kapitel 3.3.1 befasst sich daher mit der Sichtweise der Lehrenden auf soziale Realität und die Frage, wie diese in einem Bildungsprozess vermittelbar werden kann.

Die zweite Frage betrifft das Ziel im Hinblick auf ebendiese Realität. Die kritische Bildungstheorie sieht dieses Ziel in einer Befreiung aus unterdrückerischen Verhältnissen, wobei Erkenntnis dabei den ersten notwendigen Schritt darstellt. In diesem Kontext werden zum einen die Widersprüchlichkeit von Bildung und Ausbildung und davon abgeleitet der Zusammenhang von Handeln und Theorie behandelt. Dabei wird auch die Rolle der Lehrenden in diesen Prozessen untersucht.

3.3.1 Machtasymmetrien als Gegenstand

Wenn das Ziel der Transdisziplinarität darin liegt, Perspektiven zu erweitern, so geht es im Hinblick auf den Gegenstand auch darum, das eigene Involviert-Sein in das Forschungsfeld deutlich zu machen (Gesprächspartner_innen C, E und F).

In Bezug auf das thematische Universum Freires gilt es zu fragen, ob die IE in ihrer Analyse auf die

eigene Befreiung abzielt, oder ob die Inhalte nicht doch vielfach ihr Augenmerk auf „*die Anderen*“ richten. Wenn der kritischen Bildungstheorie gemäß die Befreiung der eigenen Unterdrückung auf der Erkenntnis dieser basiert, dann ist hier eben dieses eigene Involviert-Sein von Interesse. Dass der Reflexionsprozess der IE auch darauf ausgelegt ist, dass wir eben nicht andere aus der Unmündigkeit befreien, sondern unsere eigene Unmündigkeit als Teil der Problematik begreifen, zeigt sich bereits in der Namensgebung des Studiums. Darin sollte sich die Entscheidung widerspiegeln, dass es eben nicht nur um eine Analyse „*der Anderen*“, sondern des gesamten globalen Kontextes geht (vgl. Schicho 2003: 6). Einer Analyse der Inhalte würde zeigen, dass es vielfach nicht im Konkreten um unseren unmittelbaren Lebenskontext geht. Trotzdem ist es für Entwicklungen, die der Ungleichheit entgegenwirken, erforderlich, an vielen Stellen dieses Netzwerkes Veränderungen vorzunehmen (vgl. ebd.). Auch das eigene Umfeld kann somit als inbegriffen aufgefasst werden.

Hier geht es auch um die Zukunftsperspektive des Bildungsprozesses, die es nach Bernhard in jedem Bildungsprozess, der sich als emanzipatorischer versteht, geben muss. Das ist insofern zu verstehen, als dass Pädagogik es zur Aufgabe habe, die „ihr anvertrauten Subjekte zu ermächtigen, ihre Lebensbedingungen in eigener Regie zu gestalten.“ (Bernhard 2001: 82)

Um sich der Analyse der Wechselwirkung zwischen subjektiver Position und gesamtgesellschaftlichem Kontext im Bildungsprozess anzunähern, werden in Folge die Sichtweisen der Lehrenden auf die Ansprüche in Bezug auf die Vermittlung sozialer Realität diskutiert.

Gesprächspartner B erzählt, dass die Anfänge der IE sich im Kontext eines allgemeinen Trends zur Transnationalisierung an der Universität verorten lassen. Dieser wurde von dem Lehrkontingent der damaligen Wissenschaftsministerin Herta Firnberg unterstützt. Der „Außeneuropa-Bezug“, so Gesprächspartner B, fokussierte vorwiegend auf eine Analyse „*der Anderen*“. Aus den Gesprächen wurde deutlich, dass das Bestreben der IE in Richtung einer Fokusverschiebung ging: Begriffe wie „Ungleichheitsbeziehungen zwischen Nord und Süd“ (Gesprächspartnerin E), „Machtbeziehungen“ (Gesprächspartner F), „ungleiche Entwicklung“ (Gesprächspartner C), die „Untersuchung von asymmetrischen Verhältnissen“ (Gesprächspartner A) drücken aus, dass die IE den Blick auf „Entwicklung“ und diesbezügliche Analysen in einem globalen Maßstab in Verbindung mit dem *Uns*, mit der Realität in den privilegierten Weltregionen zu setzen versucht.

Gesprächspartnerin A formuliert, dass Studierende der Entwicklungsforschung ebenso Gegenstand dieser sind, wie Menschen anderswo auf der Welt. Sie erklärt das damit, dass die

Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen nicht nur eine Analyse von Exklusionsmechanismen, sondern auch eine Beschäftigung mit den Hintergründen von Inklusion bedeutet.

Hier kann auf die Kritik an der unzureichenden Auseinandersetzung im Rahmen ausschließlich anthropologischer Forschung verwiesen werden, wenn diese dazu tendiert, Probleme als periphere Phänomene zu verstehen (Gesprächspartner D). Es geht also auch darum, die eigene Position und die umgebende Wirklichkeit zu erkennen.

Gleichzeitig beschreibt Gesprächspartner B es aber als wesentliches Ziel, über die Eigensicht hinauszugehen. Diesbezüglich kann vermutet werden, dass transdisziplinäre Ansprüche dieses Anliegen unterstützen und dadurch gleichzeitig das Verhältnis zwischen dem unmittelbaren Kontext und anderen Realitäten sichtbar machen. Ungleichheiten scheinen im Allgemeinen häufig, es sei hier nur beispielhaft auf Spendenaufrufe oder mediale Berichterstattung zu politischen und ökonomischen Zusammenhängen verwiesen, fern von der eigenen Lebensrealität angesiedelt zu sein. Demgegenüber geht es in der IE nach Aussage meiner Interviewpartner_innen darum, den Kontext dieser Machtasymmetrien wahrzunehmen. Das heißt, es geht um die Beziehungen, die sich durch Ungleichheit ergeben, die sowohl Privilegien, als auch Benachteiligung hervorrufen.

Wenn Ungleichheit also als zentrales Problem der Entwicklungsforschung verstanden wird (Gesprächspartner F), dann geht es darum, zu hinterfragen, wie diese entstehen (Gesprächspartnerin A). Gesprächspartner F benennt außerdem die Herausforderung, sich der eigenen Herrschaftsposition bewusst zu werden, die sich in unterschiedlichen Kontexten ausdrückt (vgl. Kapitel 3.3.2.3).

Das Verhältnis eigener und fremder Entwicklung, so kann zusammengefasst werden, ist als die Gestaltung von Machtverhältnissen zu begreifen, die sich mit dem Entstehen der Beziehungen ergeben (Gesprächspartner F). In Bezug auf Freire kann festgehalten werden, dass es hier nicht darum geht, andere aus Unterdrückung zu befreien, sondern uns der eigenen Position bewusst zu werden. Innerhalb der globalen vielschichtigen Beziehungsstrukturen, unter Berücksichtigung der dialektischen Strukturen der Wirklichkeit, befinden wir uns dabei in je unterschiedlichen Kontexten ebenso in mächtigen Positionen, wie in scheinbar entmachtenden Positionen. Eine dialektische Erschließung sozialer Realitäten wird demnach nicht nur „*die Anderen*“ im Blick haben, noch einseitig auf die eigene Herrschaftsposition verweisen, sondern Machtstrukturen vielfältig sichtbar machen. Ein emanzipatorischer Bildungsprozess richtet das Augenmerk darauf, die eigenen Möglichkeiten zu erkennen und zu verändern.

Wissenschaftstheoretisch gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, diese Problematik aufzugreifen. Gesprächspartner D beschreibt das als eine Frage des wissenschaftstheoretischen Zugangs, die von Person zu Person unterschiedlich aufgefasst wird. Kontrovers ist – wie sich im Rahmen der durchgeführten Gespräche abgezeichnet hat – die Einstellung gegenüber poststrukturalistischen Zugängen. Gesprächspartnerin E beschreibt diese als wichtige Ebene, um ungleiche Beziehungen als solche zu reflektieren:

„Also ich glaube, es ist immer wichtiger geworden, sich auch mit diesen poststrukturalistischen Zugangsweisen, die ja auch am Institut sehr stark sind, anzuschauen: ‚wie schaue ich auf andere, wie spreche ich über andere‘. Das ist ja auch eine wichtig Reflexionsarbeit, die da drinnen liegt. (...) Das ist schon ein sehr wichtiger Bereich auf der IE geworden, dass man Development Studies sozusagen nicht als Fortsetzung des Kolonialismus sieht, oder ‚die Anderen‘ sozusagen konstituiert als ‚die Anderen‘, [sondern] sich wiederum kritisch, reflexiv auch anschaut, wie man als ForscherIn an diese Verhältnisse herangeht.“ (Gesprächspartnerin E)

Gesprächspartner D wiederum beschreibt poststrukturalistische Zugänge zwar als Bereicherung eines kritischen Bildungsprozesses, kritisiert jedoch eine zu starke Dominanz solcher Zugänge. Problematisch ist diese seiner Meinung nach, wenn poststrukturalistische Reflexionen dazu führen, dass die diskursive Ebene es verhindert, einen Standpunkt einzunehmen.

Helmuth Hartmeyer liefert eine interessante Bereicherung dieser Meinungen. Er beschreibt die poststrukturalistischen Zugänge mit der „Freude an der Dekonstruktion“. Diese sieht er insoweit als wichtig, als sie es ermöglichen, einen Schritt zurückzutreten. Man dürfe aber nicht bei der Dekonstruktion stehen bleiben, wenn das Finden von Antworten, beziehungsweise das Aufwerfen neuer Fragen, dadurch verhindert würde (Helmuth Hartmeyer, 22.03.2011). Gesprächspartnerin A beschreibt die kritische Herangehensweise der IE als „kritische Auseinandersetzung“ und stellt das „Kritik“ gegenüber. Der Kontext, in dem sie diese Aussage tätigt, sind Überlegungen bezüglich der Ablehnung gegenüber der IE von Seiten des Rektorats (vgl. Kapitel 3.4). „Kritik“ wird in dieser Argumentation zu einem Angriff, „kritische Auseinandersetzung“ zu einer reflexiven Tätigkeit. Insofern kann Hartmeyers Überlegung um diesen Aspekt bereichert und festgestellt werden, dass es nicht zielführend ist, wenn bei Kritik stehengeblieben wird, ohne diese in eine reflexive Auseinandersetzung zu transformieren. Dieser Schritt kann sowohl im Rahmen poststrukturalistischer als auch materialistischer Perspektive vollzogen werden. Da die theoretischen Zugänge der Lehrenden nicht explizit Teil der Untersuchungsebenen waren, kann hier nur auf diese Diskussion verwiesen werden, ohne umfassender darauf einzugehen. Doch kann von diesem Aspekt ausgehend die Überlegung thematisiert werden, wie das kritische Verständnis innerhalb der IE, dessen sie sich in ihrem Selbstbild sicher scheint, zu verstehen ist.

3.3.1.1 Kritische Wissenschaft?

Der Begriff *kritisch* wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits inflationär verwendet. Die IE gilt als kritisches Studium, es ist jedoch zu hinterfragen, wie dieses *kritisch* zu verstehen ist. Darum wird im Folgenden die Bedeutung dieses Begriffes im Rahmen der IE hinterfragt. Davon ausgehend lässt sich die Überlegung anstellen, wie die „kritische“ Qualität die Studierenden prägt. Einerseits geht es dabei um die Wahrnehmung der Rolle von Wissenschaft, andererseits um die Wahrnehmung von gegebener Realität. In den Forschungsgesprächen war es diesbezügliche das Ziel, herauszufinden, inwiefern ein gemeinsames Verständnis der Lehrenden existiert.

Die angedeutete Kontroverse zu poststrukturalistischen Analysen machte bereits deutlich, dass ein Konsens über kritische Wissenschaft nicht eindeutig ist. Gesprächspartner D geht aber davon aus, dass sich die Beteiligten trotz unterschiedlicher theoretischer Zugänge in einem gemeinsamen breiten kritischen Rahmen bewegen. Gesprächspartner C geht davon aus, dass das Kritikverständnis der IE von einer Außenperspektive durchaus als homogen verstanden werden könne. Demnach wäre die IE als Inbegriff von politischer Korrektheit und wenig differenzierte „dubiose Subkultur“ misszuverstehen:

„Also bis zu einem gewissen Grad, für einen Konservativen [sic!], entspricht die IE schon diesem Bild des politisch Überkorrekten, wo bestimmte Dinge nicht gesagt, und am besten auch nicht gedacht werden dürfen. Wenn du jetzt drinnen steckst, siehst du das natürlich anders und dann siehst du auch, dass manchen Leuten das eine sehr wichtig ist, anderen Leuten aber eigentlich gar nicht so. Das hängt von der Perspektive ab. Von außen, und aus sehr konservativer Sicht betrachtet, war das natürlich ein linker, feministischer, politisch korrekter ‚Sumpf‘. Wenn du im ‚Sumpf‘ drinnen steckst, dann empfindest du es erstens nicht als Sumpf und zweitens auch nicht als homogen.“ (Gesprächspartner C)

Aus diesem Zitat wird ein ironischer Blick auf verkürzte Perspektiven deutlich sowie die Annahme, dass die IE aus der Innenperspektive durchaus differenzierter betrachtet werden muss. Inwiefern zeichnen sich also unterschiedliche Auffassungen von kritischer Wissenschaft und Lehre ab? In Folge sollen die Aussagen der befragten Lehrenden diesbezüglich analysiert werden.

Kritisch wird dabei von Gesprächspartner D als Abgrenzung gegenüber des „Mainstreams“ verstanden. Die Alternative zum Mainstream besteht dabei in einer Abgrenzung gegenüber dominanten Diskursen. Innerhalb dieses kritischen Spektrums, in welchem er die Ansätze der IE-Lehrenden verortet, sieht er eine Bandbreite an Perspektiven. Auch der Hinweis von Gesprächspartner B, dass es der IE ein Anliegen war, „Diskurse von Forscher_innen aus dem Süden“ in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen, kann als Alternative zum Mainstream verstanden werden. Was aber ist Mainstream? Für Gesprächspartnerin E liegt Kritik darin, Bestehendes, und hierbei insbesondere die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse, zu hinterfragen.

Wenn die Rechtfertigung bestehender Verhältnisse als *Mainstream* verstanden wird, so leitet sich aus der IE-Kritik eine Ablehnung der bestehenden Verhältnisse ab. Demzufolge wird auch von mehreren Gesprächspartner_innen Kapitalismuskritik als gemeinsamer Nenner beschrieben. Gesprächspartner B beschreibt vor allem den Antimodernisierungskurs der beteiligten Personen als charakteristisch. Dabei richte sich diese Kritik gegen Modernisierung im Sinne der Weltbank. Das bedeutet eine Fokussierung auf Kapitalflüsse sowie auf Entwicklungshilfe und Wirtschaftswachstum, ohne die damit verbundenen Probleme zu sehen. Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen, so Gesprächspartnerin A, sei aus konservativer Sicht nicht möglich.

Ich möchte den Kritikbegriff in Folge in Verbindung mit dem theoretischen Rahmen dieser Arbeit bringen. Das ist notwendig, um eine Bemerkung aufzugreifen, die im Gespräch B gefallen ist: Gesprächspartner B sieht „kritisch“ nicht als Spezifikum, sondern als Eigenschaft, die er von jedem_jeder Wissenschaftler_in erwarte. Der gemeinsame Nenner der IE liege daher seiner Meinung nach vielmehr in dem Ziel sozialer Veränderung, als in einer kritischen Haltung. Um diesen Kritikbegriff im vorliegenden theoretischen Rahmen verorten zu können, ist das Verständnis einer kritischen Wissenschaft aus Sicht der kritischen Bildungstheorie darzulegen. Das Veränderungspotenzial, das von Gesprächspartner B als Spezifikum angesprochen wird, ist ein impliziter Teil dieses theoretischen Kritikverständnisses. Gesellschaft und Bildung wird als Dialektik begriffen. Dabei zielt sie auf eine Veränderung in Richtung Mündigkeit ab. Wenn die Welt als gesellschaftlich produziert verstanden wird, gibt es auch Potenzial zur Veränderung (s. Kapitel 2.2). Da die kritische Bildungstheorie von der kritischen Theorie inspiriert ist, kann noch die Sicht Horkheimers auf traditionelle Theorie erwähnt werden, um die Annahme, jede Wissenschaft als kritisch zu begreifen, zu hinterfragen. Horkheimer kritisiert die traditionelle Theorie als „mathematisches Zeichensystem“ (Horkheimer 1937: 3), in welchem die Geisteswissenschaften die Herangehensweise der Naturwissenschaften nachahmen, um verwertbar zu bleiben. Dadurch, so die Kritik, werden sie verdinglicht, es handelt sich dann bloß darum, Tatsachen zu beherrschen und benutzbar zu machen. In dieser Logik sind Denken und Sein zwei getrennte Bereiche. Bei diesem Moment setzt die Kritik an: All die Bereiche gesellschaftlichen Lebens, wenn auch scheinbar vereinzelt, sind in ihrer Gesamtheit zu verstehen. Das betrifft sowohl den Zusammenhang von Theorie und Praxis, als auch die jeweiligen Teilbereiche untereinander. Da die kritische Theorie Horkheimers sich gegen die Vereinzlung der Teilbereiche stellt, wodurch die Sicht auf das Ganze verhindert wird (vgl. Kapitel 3.2.3), will sie auch nicht einzelne „Misstände abstellen“ (ebd.: 19), sondern diese als Teil des gesamten gesellschaftlichen Gefüges begreifen. Ebenso ist das Subjekt in

seiner Verflechtung mit diesem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu erfassen (vgl. ebd.: 4, 9ff, 23):

„Eine Wissenschaft, die in eingebildeter Selbständigkeit die Gestaltung der Praxis, der sie dient und angehört, bloß als ihr Jenseits betrachtet und sich bei der Trennung von Denken und Handeln bescheidet, hat auf die Humanität schon verzichtet. Selbst zu bestimmen, was sie leisten, wozu sie dienen soll, und zwar nicht nur in einzelnen Stücken, sondern in ihrer Totalität, ist das auszeichnende Merkmal der denkerischen Tätigkeit. Ihre eigene Beschaffenheit verweist sie daher auf geschichtliche Veränderung, die Herstellung eines gerechteren Zustands unter den Menschen.“ (ebd.: 54f)

Wird diese Perspektive auf Gesellschaft und Bildung herangezogen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede Wissenschaft und die darin agierenden Personen als kritisch verstanden werden können. Umso mehr würde ich den Anspruch sozialer Veränderung, wie ihn Gesprächspartner B äußert, als Kritikverständnis beschreiben. Vier meiner Gesprächspartner_innen (B, C, D, F) nennen soziale Veränderung als das Anliegen, das der IE in ihrem Verständnis zugrunde liegt. Auch die beiden Gesprächspartnerinnen, die nicht diesen Begriff verwendet haben, sprechen von dem Erkennen und Hinterfragen (Gesprächspartnerin E) beziehungsweise dem Abbau (Gesprächspartnerin A) von Machtasymmetrien. Die Gesprächspartner C und D formulieren das Anliegen, sich mit den bestehenden Bedingungen auseinanderzusetzen und zu fragen, wie und in welcher Form sich diese ändern lassen. Diese Auseinandersetzung, vermutet Gesprächspartner D, führt zu einer vielschichtigen herrschaftskritischen Perspektive. Wie auch Freire sagt, der Kampf für Veränderung beginnt mit der Erkenntnis um ihre Notwendigkeit (vgl. Freire 1973: 54).

Folgendes Zitat aus einem Artikel von Elke Christiansen zur IE (und deren ehemaligen Projektleiter Walter Schicho) illustriert dass die kritische Qualität der IE über den Rahmen der Lehrveranstaltungen hinaus von Relevanz ist:

„Kritische Auseinandersetzung innerhalb des Studiums war und ist die eine Sache; kennzeichnend für unseren Studiengang war und ist es aber auch, die kritischen Qualitäten der Studierenden in anderen Bereichen zu entwickeln und zu unterstützen; nicht nur wissenschaftskritisch, sondern auch autoritätskritisch und machtkritisch zu werden.“ (Christiansen 2010: 50)

Die Horkheimer'sche „denkerische Tätigkeit“ ist auch eigenständig auf Bereiche anzuwenden, die außerhalb der scheinbar engen Grenzen der Wissenschaft angesiedelt sind. Gesprächspartnerin E sieht durch das Wechselspiel sozialer Realität und den Inhalten der IE eine Blickerweiterung zu bestimmten politischen Diskussionen ermöglicht. Das beschreibt sie hinsichtlich ihrer persönlichen Auseinandersetzungen. Obwohl sie auch Studienrichtungen wie der Politikwissenschaft oder der Soziologie dieses Verhältnis zuschreibt, sieht sie die Themen der IE demgegenüber als besonders brisant an. Auch Gesprächspartner C unterstützt diesen Ansatz, wenn er die IE als Ort beschreibt, wo Öffentlichkeit für bestimmte Probleme hergestellt werden kann. In diesem Sinn sagt Hartmeyer, dass er es als positive Konsequenz des Studiums ansieht, wenn die Studierenden sich am Ende mit mehr Fragen konfrontiert sehen als das vorher der Fall war (Helmuth Hartmeyer, 01.12.2011).

Kritische Wissenschaft im Rahmen der IE zielt darauf ab, eine Alternative zu dominanten Diskursen darzustellen. Wenn auch die Zugänge dabei von Heterogenität gekennzeichnet sind, geht die Analyse grundlegend von einer kritischen Haltung gegenüber Ungleichheitsverhältnissen und dem Hinterfragen ihrer Ursachen aus. Kritische Wissenschaft begreift Bildung und Gesellschaft in dialektischem Verhältnis. In dieser Perspektive der kritischen Bildungstheorie birgt der Bildungsprozess das Potenzial zu Veränderung von Subjekt und Welt. Da der Bildungsprozess der IE auf eine umfassende Vermittlung kritischer Qualitäten abzielt (vgl. Christiansen 2010: 50), birgt kritische Auseinandersetzung das Potenzial für Veränderung sozialer Realität.

Die gängige Entwicklungsforschung und ihre Institute werden von Gesprächspartner F als systemerhaltend beschrieben, wohingegen jedoch das System als solches zu ändern sei. Kritische Forschung wird einem systemerhaltenden EZA-Mechanismus gegenübergestellt. Gleichzeitig muss die EZA jedoch als Teil des gesellschaftlichen Ganzen Teil der Analysen sein. Gegenüber Instituten wie dem Institut für Development Studies in Sussex zielt die IE in Wien auf eine umfassende Analyse ab, die weniger direkt auf eine Tätigkeit im entwicklungspolitischen Sektor vorbereitet:

„Wir wollten eben ein kritisches, zur Reflexion [anregendes], wir wollten ein motivierendes Studium schaffen. (...) Also da [Anm.: am Institut für Development Studies in Sussex] geht es um Poverty, oder Industrial Growth, oder um Upgrading, das ist viel stärker auf diese großen NGOs, Entwicklungshilfe-NGOs fokussiert, oder auch auf diese Entwicklungsagenturen, (...) die auch viel besser ausgebaut sind, in Holland oder in England.“ (Gesprächspartnerin E)

Karin Fischer und Gerald Hödl weisen in einem Artikel des Journals für Entwicklungspolitik (JEP) auf die Überlegung hin, dass Lehre und Forschung im Bereich der „Entwicklung“ stets eine gewisse Anwendbarkeit für sich beanspruchen muss. Sie stellen in Frage, worin diese Anwendbarkeit liegt: Muss sich diese gezwungenermaßen den gegebenen Bedingungen anpassen? Können die Ziele und Bereiche aus der Forschung selbst kommen und sich gegebenen Machtkonstellationen entgegenstellen? Sie werfen weiter die Frage auf, ob Entwicklungsforschung noch als solche zu bezeichnen ist, wenn sie ihr Augenmerk auf die Analyse sozialer Veränderung richtet, ohne praktische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen (vgl. Fischer/ Hödl 2007: 7). Praktische Schlussfolgerungen können natürlich viel mehr Bereiche umfassen, als Informationen und praktisches Engagement im Bereich der EZA. Doch bleibt die EZA innerhalb der IE ein kontroverses Thema, da sie vielfach als potenzielles Berufsfeld verstanden wird. Daher wird in Folge explizit das Verhältnis der IE zur EZA, die Frage, welche Rolle sie in Inhalten und Zielen des Bildungsprozess zugeschrieben bekommt, behandelt.

3.3.1.2 Widersprüchliches Verhältnis zur Entwicklungszusammenarbeit

Die Überlegungen hierzu werden durch einen kurzen Blick in die Vergangenheit des Wiener Standortes und der Bemühungen um die Etablierung der IE eingeleitet.

Eine Studie aus den 1970er Jahren hebt die Notwendigkeit entwicklungspolitischer Ausbildungsmöglichkeiten in Wien hervor, um durch spezialisierte Fachkräfte den entwicklungspolitischen Sektor zu stärken. Es wird sogar von der Einrichtung bestimmter Studien abgeraten, solange die Verwertung von „Spezialkenntnissen“ nicht gesichert ist (Spirik 1973). Das Abschlussdokument einer Rektorenkonferenz aus dem Jahr 1989 empfiehlt die Errichtung von 2-3 Forschungszentren zu „entwicklungsbezogener Lehre und Forschung“ (Rektorenkonferenz 1989: 12), mit dem Argument, dass Österreich „wie alle Industrieländer eine Verantwortung [trage,] (...) zur Reduzierung des Nord-Süd-Gefälles der wirtschaftlichen Entwicklung, zur Reduzierung der Armut in der Dritten Welt, zu Sicherung der Grundbedürfnisse für die Bevölkerungsmehrheit in vielen Entwicklungsländern und zur Abwendung der globalen politischen und ökologischen Krisenbedrohungen [seinen Beitrag zu leisten].“ (ebd.: 1f)

Der Schlussbericht der Senatskommission aus dem Jahr 1994³⁵ reagiert auf die Empfehlung dieser Rektorenkonferenz folgendermaßen:

„Das neu zu errichtende ‚Senatsinstitut für Internationale Entwicklung‘ an der Universität Wien soll hier eine wesentliche Lücke schließen und neben der wissenschaftlichen – theoretischen und empirischen – Grundlagenforschung und der Erarbeitung konkreter Beiträge zur Entwicklungszusammenarbeit – u.a. durch interdisziplinäre und transnationale Kooperationen und Projekte – auch der Tatsache Rechnung tragen, dass Forschung und Lehre zu Entwicklungsfragen vor dem Hintergrund des Nord-Süd-Konflikts nicht nur als ein wichtiger Bestandteil des umfassenden bildungspolitischen Auftrags der Universitäten zu verstehen sind, sondern auch zu einem vertieften Verständnis der Probleme der Dritten Welt führen und das Interesse der österreichischen Öffentlichkeit für den Nord-Süd-Dialog fördern sollen.“ (Senatskommission 1994: 4)

In dieser Sichtweise wird der EZA eine hohe Bedeutung innerhalb der IE zugeschrieben. Es bleibt aufgrund der oben dargelegten Meinungen meiner Gesprächspartner_innen zu hinterfragen, ob das Selbstverständnis der IE tatsächlich einem derart direkten Verhältnis der Bildungsinstitution und dem Bereich der EZA entspricht. Das Zitat kann demnach auch anders verstanden werden, als im Sinne der Ausbildung verwertbarer Fachkräfte, wie das die Studie Spiriks vorschlägt, und zwar, wenn die Auseinandersetzung auf eine kritische Reflexion der Praxis abzielt. Diese Interpretation entspricht der Darstellung im Rahmen eines Artikels der Zeitschrift Südwind aus dem Jahr 2004. Dort schreibt der Autor des Artikels, dass Walter Schicho, als Projektleiter der IE, diese nicht als Vorbereitung auf ein Engagement in der Entwicklungszusammenarbeit sieht: Wer dies als logische

³⁵ Die Genehmigung des Senatsinstituts war zu diesem Zeitpunkt beschlossen worden. Trotzdem wurde dieser Beschluss nie realisiert.

Konsequenz sehe, missverstehe die Anliegen der IE, das Diplom bedeute keine Berufsausbildung (Leonhard 2004: 24f). Es gehe darum, den Leuten die Illusionen zu nehmen (Leonhard nach Schicho 2004: 24). Darin drückt sich meiner Meinung nach der Anspruch der IE aus, einen umfassenden Blick gegenüber diesem Feld zu bilden, eher als Expert_innen für die Praxis zu schulen. In diesem Sinn formuliert er in einem einführenden Artikel zum Begleitband der Ringvorlesung „Entwicklung und Unterentwicklung“ aus dem gleichen Jahr drei Aufgabenbereiche der Beschäftigung mit der Internationalen Entwicklung und betont, dass das sowohl für Grundlagen- als auch Anwendungsorientierung gelte. Diese drei Bereiche sind „Modelle und Theorien der Entwicklung, Objektivierung der eigenen Position und der Position anderer Akteure [sic!] im Bereich Entwicklung sowie eine kritische Bewertung des Entwicklungsdiskurses und der dadurch bestimmten Prinzipien.“ (vgl. Schicho 2003: 8) Außerdem fügt er noch an, dass innerhalb der IE noch mehr als anderswo der Satz gelten muss, dass gut gemeint das Gegenteil von gut ist. Die Frage, wie die kritische Reflexion der IE sich in Handeln an der Welt³⁶ äußern kann, stellt ein Forschungsprojekt für sich dar und kann daher hier nicht in der notwendigen Tiefe behandelt werden. Es soll jedoch insoweit auf die Blickwinkel gegenüber der EZA eingegangen werden, als das die Ergebnisse meiner Gespräche ermöglichen.

Der Großteil meiner Gesprächspartner_innen (A, B, E, F) macht explizit, dass die IE sich in ihrem Selbstverständnis von bestehenden Development Studies, als Beispiel wurde durchgehend Sussex herangezogen, abgrenze. Das erklärt sich daraus, dass die Gesprächspartner_innen, und das trifft auch für jene zu, die sich nicht explizit dazu geäußert haben, den Bildungsprozess der IE als umfassender und kritischer begreifen. Gesprächspartnerin A erklärt das damit, dass die Development Studies anderswo ihren Fokus auf Organisationen der EZA haben. Die IE fokussiert demgegenüber auf Prozesse, oder, um mit den Worten von Gesprächspartnerin A zu sprechen, auf Beziehungen. Die EZA ist demnach als Faktor der Geschichte, wie auch der Zeitgeschichte zu begreifen, auf dessen Ebene viele Bereiche zusammenspielen. Im Hinblick auf diese geschichtliche Rolle der EZA, meint Gesprächspartner F, sei sie im Zusammenhang mit dem Entstehen von Machtasymmetrien zu verstehen, obwohl sie sich als partnerschaftlich verstehe. Hierin liegt der Widerspruch der EZA und sie argumentiere demgegenüber, meint er weiter, aus schlechtem Gewissen heraus. In einer solchen Thematisierung der Problemstellungen drückt sich das charakteristische Verständnis von Entwicklungsforschung aus, das den Gründungsanliegen der IE implizit war. Gesprächspartner B und F kritisieren Armutsminderung als gängiges

³⁶ Ich beziehe mich hier auf Freires Formulierung, Veränderung als „Reflexion auf die Welt und Aktion an der Welt“ zu verstehen (Freire 1973: 38, 51f)

entwicklungspolitisches Ziel. Gesprächspartner B bezeichnet einen Ansatz, in dem es nur um Armut geht, als „Bewahrungsperspektive“. Auch Gesprächspartner F geht davon aus, dass eine Bildung sowie eine Politik, die darauf fokussieren, sich nicht mit den eigentlichen Problemen von Ungleichheit befasst:

„[D]ie Ungleichheit ist das zentrale Problem der Entwicklungsforschung. Auch wenn ein Teil der Entwicklungsforschung, gerade die etablierte Entwicklungsforschung, eigentlich ganz etwas anderes macht. Wenn wir uns [den Charakter] sehr vieler Institute, angefangen vom IDS, das ja doch irgendwie das Mekka der EF ist, anschauen, dann sind die zunehmend im Verlauf der Zeit, nicht nur abhängig von Geldern der Entwicklungsbürokratie, sondern auch Teil dieser Machtkonstruktion geworden. Sie sind Instrumente, die durch ihre wissenschaftliche Arbeit, durch ihre Forschung, ihre Ausbildung dazu beitragen, das System, so wie es ist, als gegeben anzusehen. (...) Einer der absurdesten Diskurse, die wahrscheinlich seit Ewigkeiten, aber im Entwicklungsbereich seit den 70er Jahren, geführt werden, ist der über Armut, Armutsminderung. Diese Diskurse werden, mit Ausnahmen in der sogenannten kritischen Entwicklungsforschung, immer unter der Voraussetzung geführt, dass das System als solches in Ordnung ist und ich nur dort genug Mittel hineinstecken muss, um die Armut erträglich zu machen. Eine kritische Forschung muss sagen, das geht nicht. Wir müssen davon ausgehen, dass das System als solches geändert werden muss.“ (Gesprächspartner F)

Dieser Aussage stellt die Missstände der Gesellschaft mit ihrer Gesamtkonstitution in Zusammenhang. Die EZA stellt, wie bereits erwähnt, einen Querschnittsbereich der Säulen dar, auf denen die IE in ihren Anfängen aufgebaut war.

Ein weiterer Aspekt, der in die Betrachtung miteinbezogen werden muss, ist die Frage wie sich Praxisbezüge in der Auseinandersetzung mit EZA gestalten können. Die EZA ist ein *Forschungsgegenstand* der Entwicklungsforschung, betont Gesprächspartnerin A. Ebenso wie Disziplinenforscher_innen müssen auch Praktiker_innen mit einer umfassenden Reflexivität an den Gegenstand herangehen. Praktiker_innen der EZA können nur dann als Entwicklungsforscher_innen verstanden werden, wenn sie die Praxis mit einem wissenschaftlichen Blick verbinden. Dadurch wird eine Forschungsperspektive herstellbar. Die IE kann nur dann eine kritische Haltung einnehmen, wenn sie weder eine Bühne für die Praxis, noch einzig Vorbereitung für diese ist. Worin kann aber diese Kritik liegen, beziehungsweise welches Ziel kann ihr implizit sein? Helmuth Hartmeyer äußert seine Sichtweise in diesem Zusammenhang in seiner Rolle als Mitarbeiter der Austrian Development Agency (ADA) im Bereich Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in Österreich³⁷. Er unterstreicht das Anliegen, dass es der ADA in der Zusammenarbeit mit der IE um einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis geht. In einem solchen Verständnis soll die Theorie für die Praxis fruchtbar gemacht werden und umgekehrt. Die Forschung kann durch die Praxis bereichert werden, und umgekehrt. (Helmuth Hartmeyer, 01.12.2011). Hier kann daran erinnert werden, dass Klafki vorschlägt, das Erfahrene im Rahmen

³⁷ Die ADA finanziert der IE gegenwärtig eine Professur. Diese fünfjährige Stiftungsprofessur der ADA für Kultur- und Sozialwissenschaftliche Forschung wurde an Hanna Hacker vergeben.

des Bildungsprozesses reflexiv zu erhellen (vgl. Kapitel 2.2.4). Im Rahmen von Engagements außerhalb der Bildungsinstitution sollen dabei „exemplarische Ernsterfahrungen“ (Klafki 1975: 62) ermöglicht werden. Dieser Praxisbezug fehlt im Rahmen der IE, wäre gleichzeitig aber auch problematisch, da auf diese Weise unmittelbar Nahverhältnisse zu bestimmten NGOs hergestellt würden. Trotzdem könnten Praktika und Forschungsprojekte eine Möglichkeit darstellen, sich mit den Gegenständen der theoretischen Reflexion auch in der Praxis auseinanderzusetzen. Gesprächspartnerin A verweist jedoch auf die beschränkten Möglichkeiten im Rahmen von Praktika und mangelnden Ressourcen für Forschungsprojekte. Praktika, sagt sie, bieten Studierenden keinen bereichernden Einblick, wenn sie ihre Zeit am Kopierer verbringen. Andere Möglichkeiten, wie beispielsweise Exkursionen, um nicht nur Institutionen, sondern auch ihre Projekte vor Ort kennenzulernen, sind durch Mangel an Ressourcen nicht Teil der IE.

Trotzdem bleibt die EZA ein potenzielles Berufsfeld der IE und trotz individueller Gestaltungsmöglichkeiten ist der Studienplan so gestaltet, dass alle Studierenden mit diesem Bereich in Berührung kommen. Einzelne Lehrveranstaltung des Studienplans des Individuellen Diplomstudiums vermitteln Kompetenzen in der Projektarbeit, ein Modul im Umfang von 6 Semesterstunden trägt den Titel „Entwicklungsplanung und -management“. Dadurch ergibt sich ein widersprüchliches Bild. Auf der einen Seite steht die Perspektive auf die EZA als systemerhaltendes und daher problematisches Projekt, gleichzeitig widmet sich das Studium praktischen Kompetenzen in Bezug auf dieses Feld. Elke Christiansen verweist darauf, dass es grundsätzlich zu diskutieren wäre, inwiefern ein Studium Praxisfelder braucht (Elke Christiansen, 20.03.2012). Ich sehe das insofern beantwortet, als dass Wissenschaft sich in ihrer Analyse mit Praxis beschäftigt. Die Analyse könnte dabei auch historisch-geographische, soziokulturelle, polit-ökonomische Prozesse untersuchen, ohne dass die EZA Gegenstand sein müsste. Christiansen verwendet Praxisfelder hier im Sinne von Berufsorientierung. Die Präsenz der EZA im Rahmen des Studiums sieht sie darin begründet, dass 70 Prozent der Studierenden im NGO oder Government-Bereich³⁸ tätig sein werden. Der Anspruch, den sie dahinter vermutet, die EZA als „Praxisfeld“ zu einer „wichtige[n] Achse“ zu machen, liegt darin, so den Studierenden die Qualität mitzugeben „[immer zu reflektieren], was tun sie, für wen sie es tun und welche Konsequenzen [das haben kann].“ Falls

³⁸ Der NGO- und Government-Bereich stellt ein breites Feld dar. Sowohl der NGO-Bereich, als auch staatliche Sektoren können Aktivitäten in unterschiedlichen politischen bzw. ideologischen Richtungen umfassen. Damit kann darauf verwiesen werden, dass auch der Begriff Entwicklungszusammenarbeit weit gefasst ist. Das jeweilige Verständnis von EZA, so meine Vermutung, hängt mit dem Entwicklungsbegriff zusammen. Mir wurde das unlängst persönlich im Gespräch mit einer Studienkollegin bewusst, welche EZA grundsätzlich ablehnt, da sie darin einen teleologischen Entwicklungsbegriff reproduziert sieht. Eine mögliche definitorische Trennung ist die Trennung in staatliche und nicht-staatliche Entwicklungszusammenarbeit. Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich der EZA-Begriff auf beide Sektoren.

Studierende zu Akteur_innen der EZA werden, so Gesprächspartnerin A, liegt ihre Erwartung darin, dass sie hinterfragend in dieses Feld gehen, mit dem Anspruch es aktiv zu verbessern. Insofern ist das Ziel einen fundiert skeptischen Blick auf dieses Feld zu vermitteln, der Handlungsorientierung für die Praxis sein kann.

Um diese Einbettung des EZA-Bereichs in eine kritische Entwicklungsforschung zu verdeutlichen, möchte ich aus den Redaktionsstatuten des JEP zitieren. Gesprächspartner D verwies hinsichtlich des Kritikbegriffes der kritischen Entwicklungsforschung auf folgenden Absatz:

„Die Redaktion will gesellschaftlich relevantes Wissen über Entwicklungsprobleme und Entwicklungspolitik verbreiten. Hierbei steht das Verständnis komplexer Strukturen im Vordergrund. Artikel über konkrete Projekte, praktische Lösungsvorschläge oder auch Probleme der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) sind erwünscht, wenn es sich um Reflexionen handelt, die eine entwicklungstheoretische Begründung und den gesellschaftlichen Kontext eines spezifischen Projekts bzw. einer spezifischen Maßnahme ausdrücklich mitberücksichtigen. Aus dieser kritischen Haltung heraus soll die Debatte zu offiziellen Standpunkten der EZA gesucht werden. Deskriptive Einzeldarstellungen in diesem Bereich werden nur im Kommentierungsverfahren aufgenommen.“
(Homepage des Mattersburger Kreises b)

In diesem Sinn ist die Reflexion der Praxis dazu aufgerufen, sich umfassender mit den gesellschaftlichen Zusammenhängen zu befassen, als das mit einem eingeschränkten Fokus auf die Praxis der EZA und Projektarbeit möglicherweise der Fall ist. Es wurde in den Ausführungen zu Transdisziplinarität darauf hingewiesen, dass der Bereich der EZA als Verbindung der Wissenschaft mit der Praxis verstanden werden könnte. In einem solchen Verständnis ist es das Anliegen der Transdisziplinarität, über die Grenzen der Wissenschaft hinaus mit Zivilgesellschaft zu interagieren. Wenn ein Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis bedeutet, dass Praktiker_innen aufgerufen sind, sich mit den theoretischen Impulsen auseinanderzusetzen, dann ist Wissenschaft aufgerufen, Wege zur Interaktion mit zivilgesellschaftlichen Akteur_innen zu entwerfen. Die Wissenschaft muss demnach Praxis reflektieren, Praxis muss jedoch auch Wissenschaft reflektieren. Damit kann abschließend noch einmal auf Freies Dialektik von Aktion und Reflexion verwiesen werden.

Die EZA ist, zumindest dem Anspruch nach, Gegenstand der Forschung und nicht lineares Ziel des Bildungsprozesses. Ein unhinterfragter Fokus auf ihre Apparate und Institutionen ist mit Skepsis zu betrachten, da die EZA als Teil des gesamten Kontextes an Machtverhältnissen und Wechselwirkungen wahrzunehmen ist. Sie zu einer Achse des Studiums zu machen, kann dazu führen, die Handlungen und Diskurse von Akteur_innen zu hinterfragen, wenn die Lehre dementsprechend organisiert ist. Die EZA ist als Ebene historischer Prozesse zu erkennen und als *ein* Handlungsfeld wahrzunehmen. Damit entspricht das Studium keiner Berufsausbildung für den

EZA-Sektor, sondern dem Erwerb kritischer Analysefähigkeit. Diese kann in Verbindung mit Praxis gebracht werden. Ich möchte außerdem die Vermutung anfügen, dass die Einstellungen der Lehrenden der IE in der Vorstellung des Praxisbezuges Unterschiede aufweisen.

3.3.2 Bildung und Handeln

Was ist also Ziel dieses Studiums, dessen Bildungsprozess sich mit der Analyse von Machtverhältnissen auf einem globalen Maßstab befasst? Wohin kann das Studierende führen? Ausgehend von den bisherigen Erkenntnissen und theoretischen Bezügen soll nun in Folge das Bildungsziel des Bildungsprozesses der IE behandelt werden. Dabei ist Bildungsziel nicht im Sinne von Berufsausbildung zu verstehen, sondern als das, wozu Studierende befähigt werden sollen. Das kann ebenso potenzielle berufliche Überlegungen betreffen, wie den inneren Reifungsprozess der Bildungssubjekte. Diesbezüglich ist es auch erwähnenswert, wie unterschiedlich die Frage nach Befähigung von Seiten meiner Interviewpartner_innen aufgefasst wurde. Die Auffassungen variierten zwischen einem Denken in Richtung geistiger Emanzipation und Überlegungen zum beruflichen Einsatz der erlernten Kompetenzen. Die jeweiligen Standpunkte werden in Folge diskutiert.

In einem ersten Schritt wird dabei die Frage behandelt, inwiefern die IE von den Gesprächspartner_innen als Bildung oder zielgerichtete Ausbildung verstanden wird. Damit in Zusammenhang steht auch die Diskussion der Verwertungslogik von Bildung. Im zweiten Schritt der Überlegungen wird das Zusammenspiel von Theorie und Praxis diskutiert. Abschließend wird im Zusammenhang damit die Frage aufgeworfen, inwiefern die Lehre Macht auf Handeln und Denken ausübt.

Die kritische Bildungstheorie betont den Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft. Dass dieser Zusammenhang sich in der IE findet, kann aufgrund ihres Gegenstandes beinahe als selbsterklärend dahingestellt werden. Die Probleme der Geschichte und Zeitgeschichte werden im Bildungsprozess aufgegriffen und mittels unterschiedlicher Zugänge erarbeitet, die im Idealfall in einer Reflexion der Zusammenhänge kontextualisiert werden. Es handelt es sich um Erkenntnisprozesse der gegebenen Bedingungen. Die Gesprächspartner_innen bleiben in der Formulierung eindeutiger Zielsetzungen mehr oder weniger zurückhaltend. Bevor in Folge auf diesen Aspekt eingegangen wird, werde ich eingangs die zu erwerbenden Kompetenzen diskutieren.

In den einführenden theoretischen Überlegungen dieser Arbeit wurde das Ziel eines Bildungsprozesses mit dem Aufbau eines kritischen Bewusstseins beschrieben. Gesprächspartner D stellt einen emanzipatorischen Bildungsprozess einem auf Verwertung ausgerichteten Bildungsprozess gegenüber, wie auch Ribolits das tut. Wenn Verwertbarkeit mit Ribolits einer Anpassung an den „gesellschaftlichen Status quo“ (Ribolits 2009: 16) entspricht, dann ist ein Bildungsprozess, dessen Analyse darauf abzielt, diesen zu hinterfragen, wohl nicht verwertbar. Da die IE sich jedoch mit gesellschaftlich brisanten Fragestellungen auseinandersetzt, kann dieses Wissen in einem anderen Blickwinkel durchaus als „produktives Wissen“ verstanden werden, schlussfolgert Gesprächspartner D. Ohne damit dem kapitalistischen Verwertungs-begriff entsprechen zu wollen, stellt er fest, dass das zu erwerbende Wissen durchaus vielfältig einsetzbar ist. Auch Gesprächspartner B macht deutlich, dass er in den zu erwerbenden Fähigkeiten durchaus wertvolle Qualitäten sieht. Globales Denken sowie die Fähigkeiten, multiple Perspektiven denken zu können, beschreibt er als eine Fähigkeit, die in der gegenwärtigen Gesellschaft für eine Beschäftigung in allen Bereichen notwendig ist.

Ich möchte damit keineswegs in Richtung einer Standortaufwertung der Uni Wien durch die Präsenz der IE argumentieren. Wenn hier die Überlegung angestellt wird, wie die Kompetenzen, die im Rahmen des Studiums erworben werden, sich in Praxis niederschlagen können, handelt es sich nicht um eine Reproduktion der Verwertungslogik. Ich sehe darin vielmehr einen notwendigen Niederschlag des Reflexionspotenzials in aktiver Praxis. Denn ich bin der Meinung, dass Wissenschaft und Bildung nicht in einem Elfenbeinturm bleiben sollten, sondern auch in der Praxis zu Wirkungskraft gelangen müssen.

Alle meine Gesprächspartner_innen machen deutlich, dass sie keine klaren Vorstellungen von beruflichen Konsequenzen des Studiums haben, beziehungsweise dass sie eine solche Überlegung auch gar nicht anstellen wollen. Vielmehr geht es darum, dass, was Gegenstand der Auseinandersetzungen gewesen war, verinnerlicht und eigenständig in den Lebenskontexten eingesetzt wird. Das unterstützt auch Gesprächspartnerin A und verweist auf die Absurdität, dass der IE diese Frage mehr gestellt wird als anderen Studienrichtungen:

„Es gibt einen Mythos, dass man mit dem Studium Internationale Entwicklung weniger Möglichkeiten hat [Anm.: als mit anderen Studienrichtungen], und zugleich auch einen Mythos, dass du, wenn du Internationale Entwicklung studierst, sofort die Möglichkeiten hast, in einer „Hilfsorganisation“ tätig zu werden. Beides stimmt nicht. Ich glaube, dass die transdisziplinäre Bildung der Internationalen Entwicklung die Möglichkeit bietet, egal welcher Arbeit du nachgehst, diese mit einer anderen Perspektive, die sozusagen gerechter ist, zu gestalten. Davon bin ich überzeugt. Es war nie gedacht, dass die IE jemand ausbilden sollte, Entwicklungshelfer_innen zu sein, Verwalter_in von einer Universitätseinrichtung zu sein.“ (Gesprächspartnerin A)

Einerseits geht es darum, dass es nicht Aufgabe der Entwicklungsforschung ist, eine Ausbildungsstätte für ein spezifisches Feld darzustellen, wie die Gesprächspartnerinnen A und E deutlich machen. Andererseits, wie sich vor allem in den Gesprächen mit Gesprächspartner C und F zeigt, steht der Gedanken der Emanzipation einer Bevormundung entgegen.

3.3.2.1 Die Frage nach emanzipatorischem Handeln

Die Ebenen, die sich im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen als zentral herausgestellt haben, sind Horizonterweiterung und der Umgang mit Machtbeziehungen. Die Horizonterweiterung wurde bereits im Zusammenhang mit transdisziplinären Kompetenzen diskutiert. Nun kann dieser Aspekt jedoch hier insofern erweitert werden, als dass mit der Horizonterweiterung nicht nur eine methodisch-theoretische Kompetenz gemeint ist. Sie beschreibt auch eine verinnerlichte Haltung und zwar im Hinblick auf die Wahrnehmung von Machtverhältnissen. Aus den Analysen der Gespräche mit den Gesprächspartner_innen A, C, D und F zeichnet sich der Wunsch ab, dass die Reflexion der Machtbeziehungen auch emanzipatorische Handlungen einleitet, um die gegebene Wirklichkeit zu verändern. Studierende sollen nach Gesprächspartner D befähigt werden,

„(...)Herrschaftsstrukturen und Ausbeutungsstrukturen besser wahrzunehmen, das kritisch zu hinterfragen, und überhaupt sozusagen bestehende Diskurse zu hinterfragen, und in dem Sinn emanzipatorische Handlungen setzen zu können. Wie die im Konkreten aussehen und was das heißt, das obliegt wieder jeder und jedem im konkreten Fall. (...) Jeder und jede muss selbst für sich überlegen, was wichtig ist, [und in welchem Bereich er oder sie sich engagiert]. Wichtig ist dabei, glaube ich, dieser Blick und die Lebensrealität der Leute.“ (Gesprächspartner D)

Gesprächspartners D sieht Emanzipation darin, die Welt nicht nur zu verstehen, sondern sie zu verändern. Daraus wird deutlich, dass die Frage nach dem Handeln mit dem Verständnis von Emanzipation einhergeht. Obwohl sich die Gesprächspartner_innen unterschiedlich deutlich dazu äußern, wird das Ziel sozialer Veränderung ersichtlich, auch Gesprächspartnerin A bezieht sich im oben angeführten Zitat auf die Möglichkeit einer gerechteren Perspektive. Im Folgenden sollen Auszüge aus den Gesprächen eine genauere Untersuchung der diesbezüglichen Äußerungen ermöglichen.

Um sich der Frage nach den Handlungsmöglichkeiten anzunähern, muss in einem ersten Schritt überlegt werden, was als Handeln verstanden wird. In der kritischen Bildungstheorie braucht es unabdingbar eine Dialektik von Praxis und Theorie. Emanzipatorische Subjekte sind jene, die ihre aktive Rolle in der gegebenen Realität erkennen und ergreifen. Dabei kann aber auch ein Wort, das

auf Reflexion aufbaut, als Praxis verstanden werden: Nach Freire bedeutet ein wahres Wort zu sagen, die Welt zu verändern (vgl. Freire 1973: 71). Insofern kann auch Wissenschaft Praxis sein. Dieser Aspekt ist aufschlussreich. Gesprächspartner D empfindet es als wichtig, über die Analyse hinauszugehen und zu agieren, betont aber auch, dass es innerhalb der IE durchaus auch andere Ansätze gibt. Gesprächspartner B streicht heraus, dass sein persönlicher Fokus auf der Forschung liegt. Diese Forschungsaktivität kann mit einem veränderten Zugang zu Realität auch einen veränderten Fokus herbeiführen. Diese Veränderung kann beispielsweise in dem Sichtbarmachen gesellschaftlicher Zusammenhänge liegen sowie darin, Diskurse von Forscher_innen aus dem Süden miteinzubeziehen (Gesprächspartner B). Das bedeutet eine Neugestaltung der gegebenen Darstellung wissenschaftlicher Realität. Wenn auf diese Art Strukturen erschlossen werden, dann erschließen sich auch Handlungsräume der Forschung neu. Gesprächspartner D betont in Bezug auf seine eigene Person, dass er es als wichtig erachte, theoretische Reflexion durch Publikation und Lehre aus dem „individuellen Kämmerchen“ herauszutragen. Dadurch macht er deutlich, was Gesprächspartner B nicht tut, dass Forschung kommuniziert, und somit in einen praktischen Kontext gestellt werden muss. Auch das Bemühen für die Etablierung der IE beschreibt er als wesentliche Tätigkeit³⁹. Dadurch, dass hier *Lehre als Handeln* beschrieben, und dabei die Existenz der IE als bedeutsam hervorgehoben wird, kann der Bildungsraum in diesem Verständnis bereits als Praxis sozialer Veränderung verstanden werden. Dabei werden in der Lehre sowohl wissenschaftstheoretische Aspekte kommuniziert, als auch die Reflexion über den Charakter eines Bildungsprozesses widergespiegelt. Die Lehre, wenn sie als pädagogische Tätigkeit verstanden wird, ist die Verbindung von Praxis und Theorie der Reflexion über Erziehungs- und Bildungsprozesse (vgl. Bernhard 2008: 86). Gesprächspartner F sagt, dass sich sein Anliegen an die IE nicht in der Bildung begründe, sondern in der Motivation sozialer Veränderung. Bildung und Information sieht er dabei als eine, aber nicht einzige, Ebene, diesen Prozess einzuleiten. Dem theoretischen Verständnis dieser Arbeit entsprechend müssen Anliegen an den Bildungsprozess und gesellschaftliche Anliegen miteinander einher gehen.

Dementsprechend sagt er bezüglich seiner Erwartungen an die Ziele des Bildungsprozesses:

„Wenn es mir nicht gelungen ist, in dieser Phase des gemeinsamen Arbeitens in der Ausbildung, die Leute irgendwo zu motivieren, selbst etwas zu tun, dann habe ich versagt. Also das Studium ist ein Prozess des Empowerment. Und das Ziel des Studiums ist auch Empowerment. Das sind diese zwei unterschiedlichen Komponenten der Bedeutung von Empowerment. Und empowerten Leuten brauche ich nichts mehr vorzuschreiben.“ (Gesprächspartner F)

Er beschreibt Empowerment als Ziel und Prozess des Studiums. Aus dieser Aussage wird deutlich,

³⁹ Der Aspekt der Etablierung der IE und ihrer Bedeutung für emanzipatorische Prozesse wird in den Kapiteln 3.4 und 4 behandelt.

dass auch in seinem Emanzipationsverständnis dem individuellen Subjektvermögen Freiraum zugeschrieben wird. Gleichzeitig wird jedoch die Vorstellung, worin Emanzipation für ihn liegt, in seiner Hoffnung deutlich, dass Studierende dazu motiviert werden, Aktionen zu setzen. Auch Gesprächspartner D äußert sich in eine ähnliche Richtung. Gesprächspartnerin E und Gesprächspartnerin C bleiben weitaus zurückhaltender als die Gesprächspartner_innen A, D und F. Gesprächspartnerin E begründet das einerseits mit den begrenzten Möglichkeiten eines universitären Bildungsprozesses, da zu diesem Zeitpunkt „schon relativ viel gelaufen“ ist, andererseits auch dem oben geschilderten Verständnis eines solchen sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiums. Gesprächspartner C wirft in diesem Kontext die Frage auf, wie Emanzipation dabei zu verstehen ist. Wenn Emanzipation als allgemeines Ziel verstanden wird, dann stellt sich die Frage, was das heißt.

Gegenüber dem Verständnis von Emanzipation im Sinne von systemverändernden Ansätzen formuliert Gesprächspartner C, dass Emanzipation auch heißt, die andere Person in ihrem Denken sein zu lassen. Eine offensive Präsentation des eigenen Standpunktes sieht er eher als kontraproduktiv. Er versteht Emanzipation nicht im Aufdrängen von herrschaftskritischen Perspektiven. Trotzdem äußert er den Wunsch, dazu anzuregen, Machtbeziehungen in jeder Hinsicht auf ein Minimum zu reduzieren, beschränkt aber seine Rolle darauf, Perspektiven aufzuzeigen und den Bildungssubjekten den Umgang damit selbst zu überlassen. Er beschreibt ein Anbieten, ein Vorleben von Haltungen. Eine Möglichkeit zur Reflexion anzuregen, sieht er darin, auf die gesellschaftliche Produktion von Realität hinzuweisen. Das illustriert er am Beispiel der Gender-Thematik:

„[Eine Möglichkeit besteht darin, darauf hinzuweisen, dass] Dinge, die heute selbstverständlich sind, vor hundert Jahren noch als skandalös gegolten haben und von dem her dann auch Leute, die meinen, so wie es jetzt ist, muss es sein und muss es bleiben, irgendwie auf relativ brüchigem Boden stehen. (...) Ich empfinde [offensivere Zugänge] nie als besonders glücklich, weil das dann oft eher Widerstände produziert und kontraproduktiv ist. Ich glaube, man ist irgendwie glaubwürdiger, wenn man den Anderen prinzipiell diese Freiheit zugesteht zu denken, was er oder sie denken will. Dass man etwas anbietet, dass man schon Argumente vorbringt für bestimmte Positionen (...), aber ohne aktives Einwirken (...). Also wenn einer oder eine das Binnen I nicht schreiben will, dann soll er oder sie das eben bleiben lassen. Da Zwang auszuüben, finde ich einfach absolut kontraproduktiv.“ (Gesprächspartner C)

Es geht also nicht darum, alle Positionen als gleichwertig zu verstehen und zu vermitteln. Als wesentlich ist aber der Freiraum zu verstehen, der Studierenden für das Finden ihrer eigenen Positionen gegeben wird.

Letztendlich sind die individuellen Entscheidungen und Laufbahnen dafür verantwortlich sind, was die Studierenden mit den erworbenen Kompetenzen machen. Wenn auch persönliche Wünsche

existieren, werden die konkreten Entwicklungen als individueller Prozess der Studierenden verstanden. Gesprächspartner C weist aber auch darauf hin, dass dieser Prozess davon beeinflusst ist, was innerhalb des Bildungsprozesses vermittelbar wird. Da die Studierenden, im Studienplan des Individuellen Diplomstudiums eine große Wahlfreiheit bezüglich der Inhalte hatten, war auch der Bildungsprozess zu einem gewissen Grad ein individueller. Er war zu einem großen Teil abhängig von den je spezifischen Interessen. Diese Flexibilität betraf nicht nur die Wahlfächer, die ein Drittel des Studienplans ausmachten. Unter Argumentation ihrer Relevanz für die IE konnten Lehrveranstaltungen aller Studienrichtungen absolviert und für die IE angerechnet werden. Darüber hinaus durchforsteten manche Studierende am Semesterbeginn das Vorlesungsverzeichnis der gesamten Universität Wien, beziehungsweise aller Universitäten Wiens, um auch im Rahmen der Pflichtfächer IE ein breites Angebot zu nutzen: Auch in diesem Rahmen bestand die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen, die noch nicht Teil des Vorlesungsverzeichnisses der IE waren, anrechnen zu lassen⁴⁰. Das ist mit ein Grund, dass der Bildungsprozess der IE ein sehr offener ist (beziehungsweise es im Individuellen Diplomstudium war), der weder disziplinäre, noch inhaltliche Grenzen vorgibt und die Studierenden dazu auffordert, eigenständig einen Umgang mit der Thematik zu finden. Dementsprechend geht Gesprächspartner D davon aus, dass sich jede_r etwas anderes mitnimmt und von unterschiedlichen Hintergründen und Motivationen geprägt ist. Durch die individuelle Gestaltung des Bildungsprozesses sieht Gesprächspartner D zwar die Ziele des Wahrnehmens, Hinterfragens und Veränderns als zentral, die spezifische Form jedoch je subjektiv unterschiedlich. Somit wird die Eigenständigkeit innerhalb des Bildungsprozesses zu einem wesentlichen Faktor:

„Also ich sehe die Eigenständigkeit des Studiums Internationale Entwicklung nach wie vor als etwas ganz Wichtiges. Zu glauben, dass man die Lehrveranstaltung absolviert und dann international entwickeln kann, das halte ich für falsch. Sondern ich glaube, man kann im Rahmen des Studiums Anregungen mitnehmen und jeder und jede muss sich dann selbst überlegen, was das heißt, wo man dann hingehet, wo man sich vertieft und so weiter. Wenn ich mir die Leute, die fertig werden so anschau (...), dann zeigt sich eine extrem breite Palette. Daher glaube ich, dass diese heterogenen, relativ heterogenen, aber zu wesentlichen Teilen kritischen Zugänge, durchaus interessante Perspektiven liefern können.“
(Gesprächspartner D)

Das Ziel des Bildungsprozesses liegt also in einer Reflexion der gegebenen Zusammenhänge sozialer Realitäten. Emanzipation passiert dabei während des Bildungsprozesses und ist gleichzeitig auch Ziel von ebendiesem. Wie sich die erworbenen Kompetenzen in Handlungen niederschlagen wird dabei ebenso als individuelle Freiheit der Studierenden verstanden, wie auch die Eigenständigkeit innerhalb des Bildungsprozesses auf einer solchen aufbaut. Im nächsten Abschnitt

⁴⁰ Dieses Vorgehen verstehe ich als Erbe der frühen Anfänge, in welchen die IE ihr Angebot vollständig aus den Angeboten anderer Studienrichtungen bezog.

zeige ich auf, dass sich an die Lehrenden die Herausforderung stellt, die „Anregungen“, die Studierenden mitgegeben werden, so zu gestalten, dass ein entsprechendes Fundament für eigenständige Auseinandersetzung geschaffen wird.

3.3.2.2 „Die linke IE“?

Die Frage nach einem Konsens in den Perspektiven auf den Gegenstand, wird von meinen Gesprächspartner_innen unterschiedlich aufgefasst und beantwortet. Als entscheidend für den Werdeprozess wurde der Fokus auf ein *Machen* beschrieben, das gegenüber inhaltlichen Diskussionen überwog. Dementsprechend spricht Gesprächspartnerin E von den Beteiligten als „Tatkollektiv“ und Gesprächspartner D merkt an, dass langwierige „ideologische Diskussionen“ einem Handeln, in diesem Fall der Lehre, entgegenstehen können. Daher muss also angemerkt werden, dass es nicht richtig wäre, den systemverändernden Ansatz widerspruchlos als charakteristischen Ansatz der IE zu beschreiben. Es ergibt sich somit eine kritische Haltung gegenüber bestehenden Realitäten und Prozessen, ohne eindeutig eine alternative Richtung offensichtlich zu machen. Das erfordert eine Eigeninitiative der Studierenden in ihren Reflexionen, die durchaus positiv sein kann. Demgegenüber sind unklare Positionierung problematisch, wenn diese latent spürbar sind, ohne greifbar zu werden. Wenn Zugänge und Haltungen explizit zum Gegenstand von Auseinandersetzung werden, erleichtert das die Einleitung eines bewussten Reflexionsprozesses.

In dieser Hinsicht wurden drei Aspekte im Rahmen der Interviews aufgeworfen. Zum einen wird diese eben formulierte Problematik durch die Beschreibung der Kritik von Studierendenseite unterstrichen, dass die Lehrenden „zu sehr Linksdenkende seien“ (Gesprächspartnerin A). Aus meiner persönlichen Erfahrung heraus vermute ich, dass ein explizites Darlegen von Perspektiven und ihren Hintergründen dem vorbeugen könnte. Wenn sich Haltungen nur latent in der Art, über Gegenstände zu sprechen, widerspiegeln, dann ergibt sich keine Reibungsfläche, die Möglichkeit zur Kritik bietet. Eventuell ist es also sinnvoll, wie von Gesprächspartner C und D angedeutet, nicht den Versuch zu unternehmen, Wissenschaft als wertfrei zu präsentieren, sondern eigene Standpunkte deutlich zu machen.

Die andere Seite der Medaille wird von Gesprächspartnerin E angesprochen. Dabei geht es um einen Mangel an Mainstream-Positionen. Um diesen Aspekt zu erläutern, möchte ich einen ehemaligen Lehrenden der IE zitieren: Aram Ziai weist im Rahmen des Hearings für die Professur

für Entwicklungssoziologie darauf hin, dass sich Studierende auch mit konservativen Positionen auseinandersetzen müssten, um ihre Positionen im Hinblick auf unterschiedliche Argumentationen erarbeiten zu können. Die Vermittlung einer kritischen Perspektive, so Ziai, könne nicht auf Basis einer neuen Orthodoxie geschehen (Aram Ziai, 11.10.2011). Es ist demnach wichtig, unterschiedliche Spektren aufzumachen und diese auch zu verdeutlichen. Wenn kritische Perspektiven von den Lehrenden als Ziel verstanden werden, so ist es ihre Aufgabe, den Bildungsprozess so zu gestalten, dass sich die Studierenden diese eigenständig und auf Grundlage von theoretischem Fundament erarbeiten können, wie das auch Gesprächspartnerin E formuliert:

„Zu diesem ‚kritisch‘ stehe ich. Also kritische Perspektive einzunehmen ist wichtig, aber dazu braucht es eben auch ein bisschen Überblick und Kenntnis der verschiedenen Diskurse.“ (Gesprächspartnerin E)

Sie sagt außerdem, dass es ihr wichtig ist, im ersten Studienabschnitt das theoretische Spektrum weit zu öffnen, um die Studierenden mit unterschiedlichen Ansätzen und Positionen bekannt zu machen. In der Folge legt sie zu einem späteren Zeitpunkt des Bildungsprozesses den Fokus auf bestimmte Texte. Wenn der Bildungsprozess ausreichend Zeit dafür lässt, dann kann davon ausgegangen werden, dass sich zu diesem späteren Zeitpunkt ein eigenständiges Reflexionspotenzial der Studierenden bereits herausgebildet hat (vgl. Kapitel 4).

Damit ist bereits der Übergang zum dritten Kritikpunkt getan. Dieser betrifft den Mangel an theoretischem Fundament und wird von Gesprächspartner D aufgeworfen. Denn nur auf einem solchen theoretischen Fundament könnten Handlungsmöglichkeiten erkannt werden. Da Handeln immer auf den bestehenden Strukturen aufbaut, braucht es drei Schritte, legt er da. Zum einen müssen die Strukturen erkannt und dann eingeschätzt werden, um danach dazu überzugehen, Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Um die Einschätzung treffen zu können, brauche es eben das theoretische Fundament. Es wurde im Rahmen der IE auch keine eigene inhaltliche Tradition aufgebaut, wie Gesprächspartner B darlegt, noch, so Gesprächspartner C, bleiben die Konstellationen auf inhaltlicher Ebene stabil, da sie personell und strukturell bedingt sind.

Es geht insofern nicht darum, dass unter Lehrenden ein inhaltlicher Konsens herrschen müsste, sondern darum, unterschiedliche Position auf Basis theoretischer Argumente zu erarbeiten. Wenn unterschiedliche Standpunkte auf theoretischer und reflektierter Basis Gegenstand der Auseinandersetzungen sein können, dann kann das Ziel darin liegen, dass sich Studierende selbst ein Bild der Zusammenhänge machen. Dadurch kann dem Bildungsprozess auch eine Zukunftsperspektive im Sinn der kritischen Bildungstheorie verliehen werden (vgl. Kapitel 2.2), da bereits im Lernprozess emanzipatorisches Potenzial gefordert ist. Eine klare Richtungsnahme von

Lehrendenseite ist auch insofern problematisch, als damit der Aufbau eigenständiger Positionen gehindert wird. Darum widmet sich der folgende Abschnitt der Frage, inwiefern sich die Gesprächspartner_innen gegenüber der Frage von Normativität und Handlungsorientierung äußern.

3.3.2.3 Die Frage der Normativität beziehungsweise Handlungsorientierung

Wenn Bildung und Wissenschaft nicht wertfrei sind, wird die Frage aufgeworfen, inwiefern die Praxis der Lehre eine Vermittlung der eigenen Standpunkte darstellt. Es wurde anhand der Aussage von Gesprächspartner C illustriert, dass Emanzipation nicht ein Aufdrängen dessen darstellen kann, was die Lehrperson als emanzipatorischen Ansatz versteht (vgl. Kapitel 3.3.2.1). Die Position von Gesprächspartner D erscheint auf den ersten Blick offensiver, wenn er sagt, es könne keine neutrale Präsentation von Wissenschaft geben. Doch auch er beschreibt die Präsentation unterschiedlicher, konträrer Positionen als Ausgangsbasis für selbstständige Reflexionen (vgl. Kapitel 3.2.4). Unter Bezugnahme auf Freires dialogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden geht auch Ribolits von einer Form des Lehr-/ Lernprozesses aus, wo Studierende zu selbstständigen Reflexionen angeregt werden. Nur wenn die Lernenden zu Subjekten eigenständiger Auseinandersetzung werden, könne verhindert werden, dass der Bildungsprozess kein Vorgang der Entfremdung von sich selbst sei (vgl. Ribolits 2009: 102, 118f). Es geht, wie im vorangehenden Abschnitt argumentiert, nicht darum, persönliche Tendenzen zu verbergen, sondern diese nicht einfach anderen überzustülpen. Horkheimer beschreibt das, indem er sagt, die Lehrenden können die Lernenden zu Selbstvertrauen und kritischem Geist führen, wenn sie Sache und Wahrheit und sich selbst als Menschen dementsprechend präsentieren (vgl. Horkheimer 186f). Der Ansatz von Gesprächspartner C, Ansätze und Haltungen zu veranschaulichen, kann in diesem Sinn interpretiert werden. Der Gefahr einer einseitigen, beziehungsweise nicht ausreichend fundierten Vermittlung von Inhalten könnte dadurch entgegengewirkt werden, dass die drei in Kapitel 3.3.2.2 angeführten Kritikpunkte bewusst in der Lehre bearbeitet werden. Das heißt, eigene Standpunkte deutlich ersichtlich zu machen, auch Gegenpositionen in die Auseinandersetzungen einfließen zu lassen und ein theoretisches Fundament im Bildungsprozess zu stärken. Davon ausgehend können eigene Positionen der Studierenden erarbeitet werden.

Gleichzeitig muss der Bildungsprozess aber Horkheimer zufolge eine intensive Auseinandersetzung mit der gegebenen Realität hervorrufen und es ist die Aufgabe der Lehrenden, diese Reflexion einzuleiten (vgl. Horkheimer: 1981:186). Ein solcher Bildungsprozess setzt Armin Bernhard (2008)

zufolge ein hohes Maß an eigenständiger Bereitschaft von Seiten des sich-bildenden Subjekts voraus. Es kann hier auch auf eine Aussage Helmuth Hartmeyers verwiesen werden. Er geht davon aus, dass das IE-Studium besonders bei jenen auf Interesse stößt, die bereits vor Antritt ihres Studiums eine modernitätskritische Haltung haben. Der Bildungsprozess kann demnach die Rolle übernehmen, diese bestehenden Ansätze kritisch zu reflektieren, zu vertiefen und in einen kontinuierlichen Bildungsprozess einzutreten, der eine Auseinandersetzung mit den relevanten Themen beinhaltet (Helmuth Hartmeyer, 01.12.2011). Auch Gesprächspartnerin E geht, wie bereits erwähnt, davon aus, dass prägende Entwicklungsprozesse schon vor Beginn eines universitären Bildungsprozesses geschehen. Sie verneint, als Lehrende direkten Zugriff auf die inneren Prozesse der Studierenden zu haben. Ihre Hoffnung besteht darin, dass die Leute interessiert und „intellektuell wach“ sind (Gesprächspartnerin E). Bernhard beschreibt die Aufgabe von Bildungsprozessen in der Erweiterung dieses gegebenen Bewusstseinshorizontes. Die pädagogische Tätigkeit soll die Lernenden bei der Orientierung in der Lebenswelt und ihren Widersprüchen und komplexen Strukturen unterstützen. Der Autor geht davon aus, dass die Lehre dazu anregen muss, selbstständig über den Status quo hinauszugehen (vgl. Bernhard 2008: 86f):

„Lehren bedeutet in diesem Verständnis elementar die Provokation von Bildung. Das pädagogische Handeln kann Bildungsprozesse ermöglichen, initiieren, anstoßen, herausfordern. Den Bildungsprozess selbst kann es jedoch nicht ersetzen, da dieser die Selbsttätigkeit und eine elementare Bildungsbereitschaft der Lernenden voraussetzt.“ (Bernhard 2008: 88)

Dass ein solcher Bildungsprozess eine entsprechende Didaktik braucht, macht auch Horkheimer in seiner Kritik an archaischen Unterrichtsformen deutlich. Er kritisiert sowohl die Methode, als auch den Inhalt von Lehrformen, die auf bloßer Stoffvermittlung beruhen. Wo er bezüglich der Methode auf mehr Raum für Reflexion, anstelle von bloßer Stoffübermittlung pocht, kritisiert er hinsichtlich des Inhalts die potentiell dogmatische Rolle, in der sich Lehrende befinden (vgl. Horkheimer 1981: 176). Horkheimer bezeichnet Vorlesungen als „mißglückte Säkularisierung der Predigt“ (ebd.: 175) beschreibt. Der Bildungsprozess muss erstens an das vorhandene Potenzial anknüpfen und zweitens darauf abzielen, Strukturen und Zusammenhänge zu erarbeiten. Dabei muss er aber den Lernenden Raum geben, eigenständig tätig zu werden (vgl. Klafki 1996: 146f), wie das Klafki in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik beschreibt (vgl. Kapitel 2.2.4). Das Moment der Selbsttätigkeit hat sich als wichtige Achse des IE-Bildungsprozesses herausgestellt. Anhand der vorangegangenen Überlegungen wird deutlich, dass diese Erfahrung im Bildungsprozess zu einer Kompetenz für Reflexion und Aktion sozialer Praxis wird.

Die vorangegangenen Reflexionen über dogmatisches Lehrverhalten können noch um eine Facette

erweitert werden, wenn die Machtverhältnissen innerhalb der Bildungsinstitution als solcher in den Blick genommen werden. Ein Bildungsprozess, der darauf abzielt, Machtbeziehungen zu reflektieren, muss sich auch die Frage stellen, wie diese sich im Bildungsprozess äußern. Ich möchte auf die Analogie emanzipatorischer Gesellschaftsveränderung und emanzipatorischer Bildungsprozesse eingehen. Motiviert ist diese Überlegung durch Aussagen der Gesprächspartner_innen A und F. Sie halten fest, weder in ihren Inhalten, noch in ihrem Umgang mit den Studierenden in Widerspruch zu ihren Ansprüchen stehen zu wollen. Inwiefern das die Gesprächspartner_innen tatsächlich realisieren, kann hier nicht untersucht werden. Zumindest aber bietet diese Perspektive einen Ansatzpunkt für die weitere Argumentation.

Ebenso wenig wie eine mündige Gesellschaft sich auf EZA-Projekte und Institutionen stützen kann, kann ein emanzipatorischer Bildungsprozess sich an den Strukturen der Bildungsinstitution festklammern. In diesem Sinn soll auch noch einmal an das Zitat von Gesprächspartner F erinnert werden, der *Empowerment als Ziel und Prozess* des Bildungsprozesses beschreibt. Ebenso wie die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in einer Reflexion von Machtverhältnissen liegt, so führt Gesprächspartner F aus, ist es Aufgabe der Lehrenden, sich bezüglich der Asymmetrie innerhalb des Bildungsprozesses bewusst zu werden. Die Bildungsinstitution und die Lehrenden können sich demnach ebenso der Illusion hingeben, „partnerschaftlich“ zu sein, wie die EZA. Die Aufgabe, einen Umgang mit dieser Herrschaftsposition zu finden, sieht er sowohl in der Lehre, als auch im Bereich der Entwicklungsforschung⁴¹. Wie aber kann mit dieser Ungleichheit im Lehrbetrieb umgegangen werden? Eine Möglichkeit liegt in einer offenen und gleichberechtigten Gestaltung des Unterrichts. Gesprächspartner F geht nicht von der Möglichkeit aus, den ganzen Universitätsbetrieb in einer Weise umzugestalten, dass hierarchische Strukturen nicht mehr existieren würden. Der Fokus, so meint er, liege eher darauf, wie damit umgegangen werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Zugang meiner Gesprächspartner_innen in die Richtung geht, einen kritischen auf gesellschaftliche Verhältnisse zu ermöglichen. Der Weg dahin, und die Frage, wie sich diese Kompetenz in Aktion äußern kann, ist Aufgabe der Studierenden. Den Lehrenden obliegt die Aufgabe dementsprechende Reflexionsprozesse

⁴¹ Wenn diesbezüglich an Freire erinnert wird, dann ergibt sich ein interessanter Umkehrschluss. Freires Befreiungspädagogik, die er vor allem im Hinblick auf die Landbevölkerung Brasiliens reflektierte, zielt darauf ab, die Erkenntnis der eigenen Unmündigkeit als Motor für Veränderung einzusetzen. Freire geht davon aus, dass die Unterdrückter_innen für diesen Bewusstseinswandel nicht im Stande wären. Die Aussage von Gesprächspartner F macht deutlich, dass eine Reflexion über ungleiche Machtverhältnisse auch aus der Machtposition heraus reflektiert werden muss. Die Analysen der Entwicklungsforschung befassen sich nicht wie Freires Befreiungspädagogik in erster Linie mit der Befreiung aus der eigenen Unmündigkeit. Viel eher geht es darum, Strukturen von Unmündigkeit in ihrer Vielschichtigkeit in unterschiedlichen Kontexten zu bearbeiten.

hervorzurufen. Dabei stellt sich auch die Herausforderung Machtbeziehungen in der Lehre zu reduzieren, um dialogische Bildungsprozesse und die Erfahrung von Emanzipation zu ermöglichen. Die subjektiven Bildungsprozesse bauen dabei sowohl auf dem vorhandenen Potenzial und Zugang der Studierenden, als auch auf den Anregungen der Lehrenden auf. Das stellt die Basis dar, um das Potenzial von Bildung durch mit *reflektierter Praxis* in Verbindung zu bringen. Dem kann der Ansatz der Verwertungslogik von Bildung nicht gerecht werden (vgl. v.a. Ribolits 2009), wie dies bereits einleitend formuliert wurde. Ein umfassender Bewusstwerdungsprozess kann befähigen, die dialektische Verbindung von Praxis und Theorie in vielfältigen Handlungsfeldern zur Anwendung zu bringen.

Die Zugänge und Perspektiven auf die Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen wurden bereits eingehend behandelt. Nun möchte ich viel Allgemeiner auf die Institution Universität als solche eingehen und diese als Machtraum hinterfragen. Wenn Bildungsprozesse als Teil von Machtverhältnissen im Allgemeinen verstanden werden, erinnert das an die Aufforderung Erich Ribolits', das pädagogische Feld als Subsystem der Gesellschaft zu verstehen. Damit ist der Übergang zum nächsten und letzten Kapitel des Hauptteils dieser Arbeit eingeleitet. Der nächste Abschnitt befasst sich mit den Machtverhältnissen innerhalb der Bildungsinstitution und wie sie sich auf das Projekt IE auswirkten, das eben gerade Machtverhältnisse zum Gegenstand seiner Auseinandersetzung gemacht hatte

3.4 IE im Widerstand

Die Ausführungen zur Geschichte der IE haben bereits deutlich gemacht, dass die IE sich ihr Bestehen erkämpfen musste. Nachdem die Institutionalisierung unter dem Titel „Forschungsplattform“ Realität wurde, ist ihr Fortbestehen gegenwärtig erneut ungewiss (vgl. Kapitel 1.2 und 4). Diese Situation des beständigen Existenzkampfes wurde zu einem prägenden Moment. Ohne dass darauf im Rahmen der Interviewvorbereitung ein Fokus gelegt wurde, kam dieser Aspekt in unterschiedlicher Weise in den Gesprächen zur Sprache. Um dies in die Analyse einzubetten, wird in Folge die Überlegung behandelt, worauf dieser Existenzkampf zurückzuführen ist und welche Schlussfolgerungen sich dabei für das Projekt ableiten lassen. Bildungstheoretisch gesprochen geht es dabei darum, den Bildungsraum und seine Inhalte mit der sozialen, beziehungsweise institutionellen, Realität, in deren Rahmen er sich situiert, in Zusammenhang zu stellen.

Vermutungen, warum die IE von Seiten des Rektorats unerwünscht zu sein scheint, wurden vor allem von Gesprächspartnerin A und F geäußert. Gesprächspartnerin A beschreibt es als gängige Annahme von Studierenden und Lehrenden, dass die IE „abgeschafft“ würde, weil sie „politisch unangenehm“ ist. Auch Gesprächspartnerin E verweist auf die bestehende Meinung, dass die IE „inhaltlich nicht gefällt“. Gesprächspartner F führt das damit aus, dass eine solche Auseinandersetzung, welche die Gesellschaft in ihrer Verfasstheit in Frage stellt, nicht gern gesehen ist. Außerdem äußert er die Meinung, dass die demokratische Struktur des Universitätsgesetzes von 1975 (UOG 1975)⁴² mit der Reform des Universitätsgesetzes 2002 (UG 2002) abgebaut wurde.

„Alles was auf Reduktion von Ungleichheit abzielt, ist gesellschaftlich verpönt, aus einer bürgerlicher Sicht. Damit sind wir schon wieder bei dem Problem, das die IE hat. Wir wollen etwas, wir tun etwas, was in einer bürgerlichen Gesellschaft, und noch dazu in einer durch neoliberale Grundsätze geprägten bürgerlichen Gesellschaft nicht opportun ist. (...) [D]ie Ministerien, die Beamten, die Verantwortlichen in Gremien, die Ordinari, die wesentlich dahinter waren, haben diese Universität wieder zu einer Universität gemacht, in der ganz wenige über alles verfügen, und bestimmen können, welche Disziplinen existieren dürfen. Sie dürfen zwar theoretisch nicht in die Lehre greifen, aber sie versuchen es. Der Versuch von Winckler [Anm.: der ehemalige Rektor der Universität Wien] in die Gestaltung des Studienplan der IE hineinzugreifen ist aus den Grundsetzungen unserer demokratischen Verfasstheit undenkbar. (...) Das liegt aber im Trend der Gesellschaft, wie sie sich in den 1990er Jahren verändert hat. Und die Universität, wie sie dann 2000, und mit den weiteren Reformen, ausschaut, ist ganz eindeutig eine Universität (...), die durch mehr Ungleichheit geprägt ist, als die Universität des UOG 1975. Wenn jetzt wieder eine Disziplin auftaucht, die sagt, wir beschäftigen uns mit Ungleichheit und [zwar nicht nur] irgendwo weitab (...), wir beschäftigen uns (...) auch mit der Ungleichheit hier (...), ist das natürlich unangenehm.“ (Gesprächspartner F)

⁴² Die Einführung einer Universitätsorganisation, wie das in Österreich mit dem UOG 1975 der Fall war, erklärt Pasqualoni im gesellschaftlichen Kontext der Student_innenbewegung, die eine „Demokratisierung des öffentlichen Lebens“ forderten (vgl. Pasqualoni 2005: 105ff).

In diesem Zitat wird ein argumentativer Zusammenhang zwischen dem geringen Wohlwollen gegenüber systemkritischer Perspektiven und einer Kritik an den universitären Strukturen hergestellt. Die Institution „Universität“ wird damit als Teil der gesellschaftlichen Strukturen und ihrer „ungleichen“ Verhältnisse sichtbar. Damit stellt die Universität selbst eine potenzielle Angriffsfläche im Rahmen der Kritik an ungerechten Machtverhältnissen dar. Davon ausgehend kann die Annahme formuliert werden, dass eine Auseinandersetzung mit Ungleichheit, innerhalb der tendenziell konservativen Universitätsstrukturen, nicht gewünscht ist. Dieser Ansatz kam nicht nur in den Gesprächen auf, sondern auch in Hörer_innenversammlungen anlässlich der aktuellen Entwicklungen im Frühling 2011 und 2012. Um ein besseres Verständnis für die Verhältnisse herzustellen, in deren Rahmen die IE versucht, Fuß zu fassen, folgt ein Absatz zum Charakter der universitären Organisation.

Pier-Paolo Pasqualoni bestätigt die Sicht auf das UG 2002, die sich in der eben angeführten Vermutung von Gesprächspartner F ausdrückt. In seinem Beitrag des Sammelbandes „Ökonomisierung der Bildung“ beschreibt er die Reform als eine Ablösung demokratischer und selbstverwalteter Entscheidungsverfahren durch „leistungsfähige’ Managementstrukturen“ (Pasqualoni 2005: 103). Im UOG 1975 setzten sich Entscheidungsgremien aus Studierenden, Lehrpersonal und Professor_innen zusammen. Ein großer Teil der Entscheidungsmacht lag jedoch beim Ministerium⁴³. Die Entscheidungsgremien, die im reformierten UG 2002 formell erhalten blieben, dienen mittlerweile mehr einem äußeren Schein. Weitreichende Souveränität obliegt der Person auf dem Rektorsposten. Seit der Reform des UG im Jahr 2009 kann diese Person auch im Alleingang über finanzielle Entscheidungen verfügen (vgl. Linkes Hochschulnetz 2011: 14). Gesprächspartner B weist rückblickend darauf hin, wie unvorstellbar die Entscheidungskraft des Ministeriums, was universitäre Inhalte betrifft, aus heutiger Sicht erscheint. Die Autonomie, die mit dem UG 2002 den Universitäten diesbezüglich überlassen wurde, wird nicht in einer demokratischen Form realisiert, da die Entscheidungsgremien an realer Bedeutung verlieren. Die Öffnung der Universität gegenüber einer effizienten Wirtschaftslogik nahm, so Pasqualoni, in den 1990er Jahren mit der Reform des Universitätsgesetzes 1993 ihren Anfang. In einem Schriftverkehr zwischen jenen Personen, die sich im Rahmen der Senatskommission organisierten, wurde ein erstes Treffen für die Arbeitsgruppe außerhalb der „tendenziell imperialistischen“ Institute der Universität vorgeschlagen (Arbeitsgruppe Senatsinstitut 1989). Auch Pasqualoni verwendet den

⁴³ Die Organisationsform war zwar einerseits demokratisch, andererseits bereits effizient der Entwicklung in Richtung „Massenuniversität“ angepasst. Das betrifft vor allem die Steuerungsmechanismen. Die Universitätsverwaltung wurde zentralisiert und die Position des Universitätsdirektors eingeführt, sowie der Einfluss des Ministeriums gestärkt (vgl. Pasqualoni 2005: 108).

Imperialismusbegriff hinsichtlich der internen Organisationsstruktur der Universitäten, wie auch der Aufgabe, die für Lehrende dadurch entsteht. Diese sind aufgefordert „lukrative und prestigeträchtige Projekte“ umzusetzen (vgl. Pasqualoni 2005: 104, 112f, 114f). Pasqualoni beschreibt die Universität seit jeher als Reproduktionsinstrument politischer, kultureller, wie ökonomischer Macht. Die jeweilige Bedeutung wandelte sich mit geschichtlichen Veränderungen. Im Mittelalter versteht der Autor die Universität als politisches Herrschaftsinstrument. Mit dem 18. Jahrhundert begann sie in Österreich für die Reproduktion kulturellen Wissens zu sorgen und mit der Industrialisierung begann diese Wissensreproduktion auch die (Re)Produktion ökonomischer Qualifikationen zu sichern (vgl. Pasqualoni 2005: 105ff, Kapitel 2.2.3). Die gegenwärtige Bildungspolitik zielt auf ökonomische Verwertbarkeit ab (vgl. Ribolits 2009).

Das Projekt IE ist nicht einer kapitalistischen Wertlogik entsprechend lukrativ (vgl. Kapitel 3.3.2). Die Anwendbarkeit auf die Praxis, die abseits von der kritisierten Wertlogik (vgl. v.a. Kapitel 2.2.6) durchaus gegeben ist, macht es aufgrund der Brisanz seiner Inhalte aber sehr wohl zu einem Projekt, dessen Auseinandersetzungen sich „lohnen“⁴⁴, wie die Argumentation in Kapitel 3.3 gezeigt hat. Sarkastisch macht darauf auch Walter Schicho in Bezug auf die Genehmigung des Senatsinstituts für Risikoforschung aufmerksam⁴⁵. Zur dieser Zeit war die Kommission des Senatsinstitut Internationale Entwicklung immer noch dabei, die prekäre Situation des Wahlfachkorbes im Jahr 1998 zu organisieren:

„Vielleicht sollten wir darauf hinweisen, dass die Gesellschaften des Südens, wenn die einmal ‚durchbrennen‘, für den Norden mehr Risiko darstellen als nukleare Brennstäbe.“ (Walter Schicho, 05.04.1998)

Welche Inhalte zu Gegenständen von Bildungsprozessen werden, steht in einem Zusammenhang zum historisch-gesellschaftlichen Kontext. Der Kampf um die Institutionalisierung, des Projekts IE und damit der Entwicklungsforschung als neue (Trans)Disziplin steht im deutschsprachigen Raum in einer anderen Tradition als im angloamerikanischen. An anderen Universitätsstandorten, wie beispielsweise in Sussex, ist die Entwicklungsforschung verankert. Sie ist nicht zu einem Prozess der Selbstbehauptung gezwungen, wie das in Wien der Fall ist (Gesprächspartnerin E). Auch Walter

⁴⁴ In den Dokumenten der Senatskommission werden berufliche Bezüge expliziter erwähnt, als dass in meinen Gesprächen der Fall war. Inhaltlich zeigt sich jedoch auch hier das Ziel des Erwerbs einer reflexiven Analysekompetenz, die in Folge ein breites Anwendungsfeld eröffnet: „Das Studium soll einerseits bestimmte Grundfertigkeiten und andererseits wichtige Inhalte vermitteln. Diese Inhalte und Grundfertigkeiten sind eng mit dem Berufsfeld verbunden. Dieses kann für die AbsolventInnen des Studiums Internationale Entwicklung allgemein mit jenen Arbeitsfeldern umschrieben werden, in denen interkulturelle Kommunikations- und strukturelle Analysefähigkeiten erforderlich sind.“ (Senatskommission, 01.07.1999)

⁴⁵ Die Gründungsbemühungen für beide Senatsinstitute liefen zur selben Zeit und dass Senatsinstitut für Risikoforschung, das sich aus dem Projekt „Nukleare Sicherheit“ entwickelte ist mittlerweile ein an der BOKU etabliertes Institut

Schicho geht darauf in dem bereits zitierten Vortrag ein (Schicho 2011). Er bringt das in den Fällen Englands und der Niederlande mit der kolonialen Vergangenheit in Zusammenhang. Er argumentiert aber auch, dass es grundlegend von einer Förderung von universitärer Seite sowie medialer Aufmerksamkeit abhängt, wie sehr es einer neuen Wissenschaftsrichtung gelingt, sich zu etablieren⁴⁶. Es ist aber noch einmal darauf zu verweisen, dass die Development Studies, als Beispiel kann wieder das IDS in Sussex herangezogen werden, in ihrer Ausrichtung nicht mit dem Projekt IE gleichzusetzen sind. Möglicherweise wäre auch in Wien ein in geringerem Maße umfassender Ansatz, mit klarem Fokus auf die Praxis der EZA und auf Armutsreduktion, von offizieller Seite lieber gesehen. Das würde der Forderung aus der Studie des Jahres 1973 nach qualifizierten Fachkräften entsprechen (vgl. Kapitel 3.3.1.2). Gesprächspartnerin A wirft diese Frage auch auf. In diesem Kontext fällt die bereits zitierte Aussage, dass Kritik als fruchtbare kritische Auseinandersetzung wahrgenommen werden müsste, um sie als konstruktiv erkennen zu können:

„Es ist mehr oder weniger eine gängige Aussage in vielen Treffen momentan, von Studierenden und Lehrenden, dass wir abgeschafft werden, weil wir politisch unangenehm sind. Aber was bedeutet das genau, politisch unangenehm? Wieso sind wir politisch unangenehm? Haben wir uns zu sehr mit den Privilegierten beschäftigt und weniger mit den sogenannten Opfern? Hätten wir nur von Armut erzählt und wie arm sie [Anm.: ‚die Anderen‘] sind, ohne zu hinterfragen, wieso sie arm sind, hätten wir uns mit der EZA beschäftigt, nur indem wir betonen, dass sie es gut meine, ohne zu hinterfragen [hätten wir uns damit beliebter gemacht?]. Das heißt, das, was viele Studierende und Kolleg_innen immer als ‚Kritik ausüben‘ bezeichnen, und ich immer wieder betonen musste, das ist keine Kritik, das ist eine kritische Auseinandersetzung, reicht das als Erklärung, wieso wir jetzt abgeschafft werden?“ (Gesprächspartnerin A)

In Kapitel 3.3.1 wurde die Formulierung „kritische Auseinandersetzung“ als reflexiver Prozess beschrieben, der über Dekonstruktion hinausgeht. Eine kritische Auseinandersetzung ist eine auf hinterfragende, analytische Kritik gestützte Auseinandersetzung. Das beeinflusst die Form, und möglicherweise auch das Ziel der Reflexion. Es ergibt sich keine starre Ablehnung, sondern die Möglichkeit, Kritik auf weitere Prozesse von Reflexion und Handlung zu übertragen. Widersprochen ist der Vermutung nach „politischer Unangenehmheit“ damit meiner Ansicht nach nicht. Am Ende des Zitats wird eine Frage formuliert: Kann diese ideologisch-inhaltliche Vermutung als einzige Erklärung dienen?

Formal wurde die Prekarisierung der IE, den Ausführungen von Gesprächspartnerin E zufolge, damit begründet, dass die Expansionsphase der Universität abgeschlossen und die Disziplinenlandschaft damit fertig gezeichnet. Dieses Argument wurde dann um die Facette bereichert, dass es kein Geld für die Finanzierung eines „Massenstudiums“ gäbe⁴⁷. Ich habe bereits

⁴⁶ So verweist er auf Frankreich, das als ehemalige Kolonialmacht zwar einen gewichtigen EZA-Sektor aufzuweisen hat, aber „nahezu keine akademische Entwicklungsforschung als eigene Disziplin“ (Schicho 2011).

⁴⁷ Auf die Frage der Bildungsfinanzierung kann hier nicht in der notwendigen Breite eingegangen werden, der Aspekt

darauf hingewiesen, dass allein disziplinäre Spezialisierungen nicht ausreichen, um die Gesellschaft in ihrer Verfasstheit zu erfassen und vorgeschlagen Transdisziplinarität als kritische Wissenschaft zu verstehen (vgl. Kapitel 3.2.2). Das Potenzial überdisziplinärer Schwerpunkte wird gegenwärtig von der Universität übersehen, da den althergebrachten Disziplinen, in der herrschenden Logik von Konkurrenz und Effizienz, ein neuer leistungsorientierter Stellenwert zugeschrieben wird (vgl. Pasqualoni 2005: 123f). Der überdisziplinäre Charakter der IE ist also einerseits ihr Potenzial, und gleichzeitig hemmend, da sie aufgrund ihres nicht-disziplinären Charakters in der Möglichkeit eingeschränkt ist, dieses umzusetzen. Gesprächspartner F drückt das aus, indem er sagt, dass das System uns „die Luft [wegnimmt]“, diese positiven Ansätze umzusetzen. Ich möchte argumentieren, dass das selbst im Sinne der universitätsinternen Standortlogik widersprüchlich ist. Denn Transdisziplinarität wird gegenwärtig zum wissenschaftlichen Modewort (vgl. Mittelstraß 2005). Wenn überdisziplinäre Kompetenz gefragt ist, um gesellschaftliche Problemlagen zu erfassen (vgl. Kapitel 3.2.2), müsste die Universität doch ein Interesse daran haben, dementsprechende Ansätze zu fördern. Der Existenzkampf der IE zeugt davon, dass sie das nicht hat. Dadurch erscheint es wahrscheinlich, dass die geringen Zugeständnisse an die IE weniger in ihrer wissenschaftlichen Qualität, als der inhaltlichen Ausrichtung begründet liegen. Auch Elke Christiansen äußert diese Vermutung. Sie entwirft dabei ein fiktives Bild einer Universität, die weder eine kritischer Lehre in der Form, wie sie innerhalb der IE angestrebt wird, im Rahmen der Universität wünscht, noch dementsprechende Absolvent_innen mit Stolz belächelt:

„Ich glaube, sie wollen nicht, dass diese [Anm.: kritische] Form der Lehre innerhalb dieser Universität zur heutigen Zeit möglich ist. (...) Das bringt dann diese [Anm.: kritische] Studierenden hervor, die Universität bringt diese Studierenden hervor. (...) Ich unterstelle denen jetzt etwas: Ich glaube auf eine Absolventin oder einen Absolvent der IE, die oder der in fünf Jahren Attac Europa leitet, mehrere Publikationen macht und in den Medien vorkommt, wird die Universität Wien nicht so stolz sein, wie auf einen Absolventen [sic!] der Volkswirtschaft, der in fünf Jahren zwei Artikel geschrieben hat und bei der Weltbank arbeitet. Angenommen beide Personen würden, in meinem fiktiven Bild, zum Alumni eingeladen werden, ich glaube, bei zweiterem würde die Universität Wien sagen, dass ist unser Absolvent, oder unsere Absolventin.“ (Elke Christiansen, 20.03.2012)

Die Schwierigkeiten, die sich für die IE innerhalb der universitären Landschaft ergeben, können als reale Konfrontation mit den neoliberalen Strukturbedingungen verstanden werden, die inhaltlich als eine Ebene der Auseinandersetzung des Studiums beschrieben werden. Die prekären Arbeitsverhältnisse, die sich seit dem UG 2002 steigern, führen zu einer wachsenden Kluft zwischen Universitätsleitung und -angestellten, die sich nicht nur in dienstrechtlicher und finanzieller, sondern auch in demokratischer Hinsicht bemerkbar macht (vgl. Pasqualoni 2005: 122). Das erfordert(e) die Bereitschaft der Beteiligten, unter diesen Bedingungen zu arbeiten.

wird jedoch in Kapitel 4 noch einmal aufgegriffen.

Inwiefern sich diese Motivation auf einen Glauben an das Projekt gründet(e), muss als Frage dahingestellt bleiben. Ich möchte diesbezüglich nur unkommentiert auf eine Äußerung von Gesprächspartnerin A verweisen, deren Argumentation sich darauf bezieht, mit den eigenen Handlungen nicht im Widerspruch zu den vertretenen Inhalten stehen zu wollen⁴⁸. Die Dialektik, die das Verhältnis der Bildungsinstitution als pädagogisches Subsystem und der gesamtgesellschaftlichen Realität prägt, wird vom Linken Hochschulnetz in der 2011 erschienenen Analyse der IE im Kontext universitärer („neoliberaler“) Strukturen verdeutlicht. Die Annahme der Autor_innen ist, dass die Erfahrung der gegenwärtigen undemokratischen Organisation der Universität zu einem grundlegenden Mangel an demokratischer Erfahrung führt. Als Folge davon werden Studierende auch außerhalb dieser Substruktur keinen Anspruch auf Mitbestimmung im gesamtgesellschaftlichen Gefüge erheben. Die gesellschaftliche Realität, mitsamt ihren ungleichen Machtstrukturen, spiegelt sich somit in Bildungsstrukturen wider und wird innerhalb dieser reproduziert. Deshalb, so die Schlussfolgerung, muss es einen Widerstand gegen diese Machtverhältnisse geben, und damit die Situation der Bildung im Rahmen von Gesellschaftskritik kontextualisiert werden (vgl. Linkes Hochschulnetz 2011: 14ff, s. hierzu auch Heydorn 1980, sowie Taucher 2008).

Mit dem letzten Argument dieses Kapitels möchte ich darauf hinweisen, dass die mangelnden Zugeständnisse an die IE widerständisches Potenzial hervorrufen und stärken. Durch die prekäre Situation werden Studierende angeregt, die gegebenen Strukturen zu hinterfragen und ihre eigenen Handlungsräume zu erkennen und wahrzunehmen. Aus theoretischer Perspektive entspricht das der Realisierung emanzipatorischen Potenzials innerhalb von Bildungsprozessen, die sich in dialektischer Weise auf die Gestaltung sozialer Realität im Allgemeinen auswirkt.

Die Initiative, die IE zu einem Studium zu machen, wurde zu einem großen Teil von Studierenden angetrieben (vgl. Kapitel 1.2). Gesprächspartner F stellt die Vermutung an, dass diese studentische Basis ein Faktor für die Unbeliebtheit auf höherer Ebene war:

„Das war ja im Wesentlichen die Hochschülerschaft beziehungsweise die Studentengruppen [sic!] an verschiedenen einschlägigen Instituten, die da gepusht und gedrückt haben. Das ist ja einer der Gründe, warum wir so große Probleme haben. Das System hat es nicht gern, dass etwas von unten kommt. Die Entwicklungsforschung und auch die Globalgeschichte, die sind ja nicht vom Rektor oder von einem großartigen Ordinarius erfunden worden. Die kamen ja aus der Studentenschaft [sic!].“
(Gesprächspartner F)

⁴⁸ „Diese viele Gratisarbeit... Aber das war so, weil wir nicht im Widerspruch zu unseren eigenen Inhalten stehen wollten. Ich kann nicht gegen neoliberales Denken sprechen, zumindest gegenüber den Studierenden verdeutlichen, dass das ein Problem ist, und zugleich sagen, ich schreibe für euch nur dann ein Anmeldesystem, wenn ich zweitausend Euro kriege, oder ich unterrichte nur, wenn ich gerecht bezahlt werde. Das war für uns irgendwie nicht möglich, uns war es wichtiger, weiterzumachen. (...) Wir haben alle mehr oder weniger gratis gearbeitet.“
(Gesprächspartnerin A)

Damit wird darauf hingewiesen, dass bereits die Verankerung der IE nicht den geläufigen Mechanismen des Machtapparats Universität entsprach. Das Projekt IE wurde, der institutionellen Machthierarchie entgegen und trotz der Prekarisierung der Beteiligten, weitergeführt. Gesprächspartnerin E geht davon aus, dass das beständige Weitermachen, allen Widrigkeiten zum Trotz, den Sympathien von universitärer Seite nicht zuträglich war. Es hat sich demgegenüber jedoch positiv auf ein Widerstandsbewusstsein der Studierenden ausgewirkt. Da der studentische Widerstand sich in der Geschichte als wesentliche Ebene für den Fortbestand des Projekts gezeigt hat, kann geschlussfolgert werden, dass die Erfahrung dieser Situation struktureller Knappheit dazu geführt hat, die machtkritische Haltung der Studierenden zu stärken. Bei genauerem Hinsehen wird also deutlich, dass die prekäre Lage Prozesse ins Leben gerufen hat, welche die Rolle von Studierenden stärken. Damit wird die Bedeutung eines kritischen Bildungsprozess durch die strukturelle Rahmung in einen realen Kontext gestellt. Student_innen (natürlich sind hier nicht *alle* Student_innen gemeint) sind sowohl Mitgestalter_innen und Aufgabenträger_innen, als sie sich auch in Widerstandsbewegungen organisier(t)en. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch das Linke Hochschulnetz. Es wird ausgeführt, dass sich als Konsequenz aus der prekären Ressourcenlage Bedingungen entwickelten, durch die ein (macht)kritisches Bewusstsein eher genährt, als untergraben wird:

„Das Massenstudium IE war ohne die enge und relativ gleichberechtigte Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden schlichtweg nicht zu administrieren. Durch den starken Rückgriff auf studentische Tutor_innen, die Gestaltung und Betreuung des Lehrveranstaltungs-Anmeldesystems durch die organisierte Studierendenschaft, ihre Beteiligung an der Lehre, der Ausarbeitung der Studienpläne und deren inhaltlicher Schwerpunktsetzung, konnten die negativen Auswirkungen des unterfinanzierten Massenstudiums teilweise abgefedert werden. (...) Absurderweise trug die Vorgehensweise der Universitätsleitung zu den Voraussetzungen für selbstbestimmte kritische Lehre und auf längere Sicht auch zur Formierung einer widerständigen politischen Praxis bei.“ (Linkes Hochschulnetz 2011: 4f)

Das Ziel eines emanzipatorischen Bildungsprozesses ist die mündige Gestaltung von Lebenswelten:

„Bildung ist die permanente Anstrengung, die Selbstverfügung über die eigenen Lebens- und Sozialisationserfahrungen zu gewinnen. Erst in diesem Vorgang kann rational begründete Widerstandsfähigkeit erworben werden (...). Die konstruktive Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme bedarf einer harten Bildungsarbeit, die auf ein lebenslanges Ringen um Freiheitsräume bezogen ist.“ (Bernhard 2001: 79)

Bernhard bezieht sich mit dieser Aussage auf die Reflexion von Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen sowie die Notwendigkeit, allen Menschen dementsprechende Bildungsmöglichkeiten zu ermöglichen. Dadurch, dass die IE sich ihre Bildung erst erkämpfen muss, wird diese Erfahrung, das „Ringen um Freiheitsräume“, bereits im Bildungsprozess erlebbar.

Die mangelhaften institutionellen und finanziellen Zugeständnisse, mit welchen die IE seit jeher

konfrontiert ist, sind im Kontext universitärer Strukturen zu verstehen, die nach Pasqualoni (2005) als Ort gesellschaftlicher Macht(re)produktion beschrieben wurden. Die Universität ist in ihrer gegenwärtigen Struktur geprägt von mangelhaft demokratischen Strukturen und einer Orientierung auf den Markt. Das Projekt IE wird im Rahmen der existierenden Universität nicht mit ausreichenden Ressourcen und einer entsprechenden Institutionalisierung gefördert. Dadurch ist die Umsetzung des Potenzials der transdisziplinären Analyse erschwert, obwohl eine solche eine notwendige Qualität für die Bearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen darstellt. Die Prekarisierung der IE führt aber gleichzeitig zu einer Stärkung des kritischen Potenzials, da Machtstrukturen real erfahrbar werden und aktives Engagement Studierender und Lehrender gefordert ist.

4 Ausblick: IE heute und übermorgen

Wenn vom Widerstand der IE die Rede ist, dann wird daraus ebenso deutlich, dass der Prozess dieses Projekts noch nicht abgeschlossen ist, wie das auch die Annäherung an transdisziplinäre Forschungs- und Lehrmethoden zeigt, die sich noch im Werden befindet. Darum schließt die Argumentation mit ein paar Sätzen zu den weiteren Entwicklungen sowie Perspektiven der IE, obwohl das nicht explizit Teil meiner Forschung war. Damit kann gleichzeitig betont werden, dass der Fokus dieser Arbeit auf Ansprüchen aus der Gründungsperiode liegt, diese aber als Grundsteine für die weiteren Entwicklungen der IE gesehen werden können. Insofern kann diese Analyse eine Reflexionsgrundlage der aktueller Situation und weiterer Herausforderungen darstellen.

Im Zuge der Forschungsgespräche wurden wiederholt Bezüge zur gegebenen Lage der IE hergestellt. Anhand dieser sowie meiner persönlicher Überlegungen werde ich in Folge vor allem zwei Aspekte aufwerfen, die den Ausschlag für weitere Auseinandersetzungen geben könnten. Aufgrund der jüngsten historischen Entwicklung geht es dabei um die Auswirkungen der Institutionalisierung auf die innere Struktur und Gestaltungsfreiheit der IE sowie die potenzielle Abschaffung des Bachelors zugunsten einer Einführung des Masters.

Eine Institutionalisierung der IE war lange Zeit die Forderung von Studierenden und Lehrenden, vor allem um Budgetsicherheit zu gewährleisten (Elke Christiansen, 20.03.2012). Die Studierendenzahlen erforderten mehr Ressourcen. Aber auch universitäre Reformen, erwähnt wurde diesbezüglich vor allem das UG 2002, machten es universitätspolitisch schwieriger ohne institutionelle Basis zu agieren⁴⁹. Die andauernde Situation der Nicht-Institutionalisierung, trotz studentischer Proteste und prekärer Situation der Lehrenden, lässt zwangsläufig das Gefühl einer mangelnden Anerkennung von universitärer Seite entstehen. Die Institutionalisierung in Form einer Forschungsplattform gilt dabei als erster Schritt. Jedoch möchte ich mich im Folgenden der Frage widmen, was tatsächlich den Geist dieses Instituts für Internationale Entwicklung darstellt und welches Bild die aktuellen Entwicklungen der IE bezüglich Planungssicherheit und organisatorischer Gestaltung zeichnen.

Momentan trägt die IE den Titel „Institut“. Tatsächlich entspricht die Institution rechtlich einer Forschungsplattform, die den Titel „Institut für Internationale Entwicklung“ trägt. Eine

⁴⁹ Mit dem UG 2002 wurde die Funktion der Studienprogrammleitung eingeführt, die die inhaltliche und finanzielle Planung der Lehre innehat (vgl. Universität Wien 2006: 9). Elke Christiansen (20.03.2012) weist darauf hin, dass Planung (SPL) und Tragen (Institut) der Lehre damit voneinander abgekoppelt werden „und etwas wie die IE da einfach zwischen den (...) Seilen gehängt ist.“

Forschungsplattform ist jedoch der Idee nach nicht für das Tragen von Lehre ausgerichtet, sondern für die gemeinsame Arbeit an Forschungsprojekten, wofür wissenschaftliche Mitarbeiter_innen von Fakultäten entsandt werden. Außerdem ist eine Forschungsplattform zwar „direkt mit der Rektoratsebene verbunden“ (Walter Schicho, 18.05.2010), muss jedoch mit den Fakultäten verhandeln. Somit ist sie kein eigenständiges Institut. In diesem Sinn ist sie nicht über-, sondern „unterfakultär“. Sowohl der Titel, den sie trägt, als auch ihre Tätigkeit entsprechen daher nicht ihrer rechtlichen Form. Die Forschungsplattform bietet die Möglichkeit, ein „Institut auf Zeit“ (Elke Christiansen, 20.03.2012) zu gründen, das auch leichter wieder aufzulösen ist, als ein reguläres Institut. Im Rahmen des Institutes verändern sich die Organisationsstrukturen der Lehre, aber auch die Möglichkeiten für Forschung. Obwohl die IE immer noch unterfinanziert ist, stehen mehr Ressourcen zur Verfügung. Mit der Plattform wurden auch Lehr- und Administrationsstellen geschaffen. Zwölf Personen wurden Verträge ausgestellt⁵⁰. Es lässt sich die Überlegung anstellen, dass die neue institutionelle Form Kooperation und Organisation in der Forschung stärkt. Die Plattform stellt eine Möglichkeit für Vernetzung auf disziplinenübergreifender Ebene dar. Gesprächspartner B, der in der Retrospektive die Lehre als Dach disziplinärer Forschung bezeichnet (vgl. Kapitel 3.2.1), vermutet, dass auch transdisziplinäre *Forschung* in den jüngeren Entwicklungen stärker wird. Im Sinne einer Stärkung transdisziplinärer Forschung und Lehre beschreibt Petra Dannecker in ihrem Vortrag im Rahmen des Hearings für die Professur für Entwicklungssoziologie einen stärkeren gemeinsamen Rahmen des Instituts als ihre Zukunftsvision (Petra Dannecker, 11.10.2011). In den Gesprächen wurde aber auch auf negative Effekte der Institutionalisierung hingewiesen. Konkret bezieht sich das auf veränderte Strukturen der internen Beziehungen, durch veränderte Hierarchiestrukturen sowie eine Veränderung im Gestaltungsfreiraum der Lehre. Die Abwesenheit von Strukturen hatte dazu geführt, dass die mangelnde Postendeckung von Aktivitäten des „Lenkungsteams“, von Studierenden und durch die Kommunikation in den Generalversammlungen kompensiert worden war (vgl. Kapitel 3.1.2). Christiansen weist darauf hin, dass Generalversammlungen mit der „Verbürokratisierung“ „sukzessive“ ihren inhaltlichen Charakter zugunsten bürokratischer Studienlanddiskussionen einbüßten. Diese waren weniger inhaltlich ausgerichtet, als prinzipiell auf die Existenz der IE

⁵⁰ Diese umfassen die a.o. Professur der Studienprogrammleitung Margarethe Grandner, sowie 3 Gastprofessuren, 2 Prae-Doc-, eine Post-Doc-, 4 Studienassistent_innen-, sowie eine halbe zusätzliche Administrationsstelle. Außer der a.o. Professur sind all diese Stellen an die Laufzeit der Forschungsplattform gebunden. Aus einem „extra Topf“ wurde eine mit diesem Jahr (2011/12) auslaufende StudienServiceStelle finanziert. Hinzu kamen die Stiftungsprofessur der ADA, sowie zu dieser eine Post-Doc- und eine Administrationsstelle. Inzwischen wurde eine der Gastprofessuren in eine o. Professur „umgewandelt“ und damit entfristet, eine weitere soll folgen. (Eine Professur für Entwicklungsökonomie und eine Professur für Entwicklungssoziologie war bereits im Entwicklungsplan 2009 vorgesehen.) Weitere Forschungs- und Studienassistent_innenstellen sind projektgebunden (Elke Christiansen, 04.04.2012)

fokussiert. Diese „Verbürokratisierung“ bezieht sich nicht allein auf die Institutionalisierung des Jahres 2010. Dies ist viel eher ein Prozess, welcher für die IE schrittweise spürbar würde (Elke Christiansen, 20.03.2012).

Abgesehen von strukturellen Hierarchiepositionen, die eine Institutionalisierung unweigerlich mit sich bringt, zeigt sich tatsächlich ein Eingreifen der Universität in die inhaltliche Gestaltung der Lehre. Diese ist aber seit dem UG 2002 offiziell Aufgabe der Studienprogrammleitung (vgl. IE Homepage a). Diesbezüglich ist einerseits auf die inhaltliche Kritik des Rektorats am Mastercurriculum (vgl. Kapitel 1.2) hinzuweisen, andererseits auf die Aufforderung, die Rolle disziplinärer Lehre zu stärken. Für das auslaufende Diplomstudium und das Individuelle Masterstudium wurden 130 Stunden zusätzlich zu den bis zum laufenden Studienjahr 2011/12 fix budgetierten 260 Stunden des Bachelorstudiums budgetiert. Das Lehrbudget ist prinzipiell unabhängig von der Plattform, aber mit der Institutionalisierung verändert sich die Beziehung zu den anderen Fakultäten: 46 Stunden der zusätzlich finanzierten Stunden waren als interne Lehre⁵¹ an die Fakultäten, denen die Plattform unterstellt ist, gebunden. Mit dem Wunsch, die Lehre der IE zu festgesetzten Teilen auf diese Art zu decken, werden externe Lehre (und deren Kosten) reduziert. Die zuständigen Studienprogrammleitungen sollten in Absprache mit der Studienprogrammleiterin des Instituts für Internationale Entwicklung die Inhalte klären. Wenn das in Folge auch nur sehr beschränkt umgesetzt wurde, verdeutlicht diese Aufforderung die Tatsache, dass die *überdisziplinäre* Lehre der IE tatsächlich dieser universitätspolitisch *untergeordnet* bleibt. Auf diesem Weg wird der IE interne Lehre zugeschoben, die sie selbst nach wie vor kaum hat und die externe Lehre, die die IE selbst wählt, reduziert (Elke Christiansen, 20.03.2012). Es wurde bereits auf die Problematik hingewiesen, die sich ergibt, wenn die Lehre der IE von Menschen getragen wird, die aus ihrem Zugang heraus nicht über ihre disziplinären Grenzen hinweg denken (vgl. Kapitel 3.2.2). Der Blick, den die IE herzustellen versucht, fehlt dann.

Nach Christiansen ist die Forschungsplattform nur der „halbe Weg“ dessen, was Walter Schicho ihren Angaben zufolge im Rahmen eines Zentrums für überfakultäre Forschung gewünscht hätte. Ein solches Zentrum wäre institutionell direkt dem Rektorat unterstellt, und so auf gleicher Ebene mit den bestehenden Fakultäten der Universität. Diese Vorstellung wurde mit der aktuellen Form der Institutionalisierung „auf das zugeschnitten (...), was sich das Rektorat wünscht“. Die Einschränkungen, die sich dadurch ergeben, betreffen die Bereitstellung von Ressourcen sowie die Möglichkeiten der Lehrgestaltung. Elke Christiansen, die seit dem Jahr 2005 als administrative Kraft weitreichende inhaltliche und organisatorische Einblicke in die IE hat, spricht von einem

⁵¹ Interne Lehrende sind dabei all jene, die fixe Anstellungsverhältnisse im Rahmen der Universität Wien innehaben.

organisatorischem Chaos. Dieses ergibt sich durch die Unterordnung unter die Fakultäten, da nicht klar ist, wer wofür zuständig ist (Elke Christiansen, 20.03.2012). Hier soll noch einmal auf die Überlegungen hinsichtlich der geeigneten Form der Verankerung von Entwicklungsforschung hingewiesen werden. Eine Etablierung im Rahmen des „Institutchen“ in der Sensengasse könnte zu mehr Sichtbarkeit führen und der Gefahr vorbeugen, Subdisziplin und Teilbereich zu werden. Sie kann aber auch dazu führen, der IE den Wind aus den Segeln zu nehmen.

Mit der Einführung des Bachelors ist die IE auch erstmals kein „individuelles“ Studium mehr. Durch diese gesamtuniversitäre Umgestaltung ist die freie Schwerpunktsetzung des Individuellen Diplomstudiums nicht mehr haltbar. Damit, so kann interpretiert werden, wird gleichzeitig der Fokus der Auseinandersetzungen klarer, als auch die Prozesshaftigkeit abgeschwächt. Die Gestaltung individueller Schwerpunkte und die Wahl der jeweiligen Subbereiche wurden als Elemente der Offenheit des Gegenstands bezeichnet (vgl. Kapitel 3.3.2.1). Es bleibt zu vermuten, dass ein Bachelorstudienplan das nicht in dem Maße gewährleisten kann, da hierfür weniger Raum bleibt. Die institutionelle Etablierung und die neuen Studienpläne, vor allem wenn sie unter externer Einflussnahme geschehen, könnten dazu führen, dass die Auseinandersetzungen weniger einer breiten Querschnittsreflexion entsprechen. Provokant ist festzustellen, dass die IE ihr Profil schärft, dafür aber von ihrer „Buntheit“ einbüßt:

„Ich glaube, dass die Buntheit früher viel sichtbarer war und dass die Institutionalisierung dazu führt, dass diese Differenzen mehr in dieses Fahrwasser einer Pseudodisziplin kommen.“ (Gesprächspartner F)

Den Gedanken einer Pseudodisziplin verstehe ich als Kritik an abnehmender Offenheit sowie dem Einmischen des Rektorats in die Gestaltungsfreiheit von Lehre und Studienplan (vgl. Infobroschüre IE 2011: 6). Vielleicht ist dabei Disziplinierung auch im Sinne von Regulierung zu verstehen, wenn der Wunsch besteht, Lehre von den Fakultäten zu beziehen. Dabei darf natürlich nicht übersehen werden, dass die Universität ein (finanzielles) Interesse hat, externe Lehre zu senken und dieser Wunsch damit in Zusammenhang zu sehen ist. Um dergleichen Reflexionsansätze zu vertiefen, beziehungsweise um andere Blickwinkel zu bereichern, müssten Institutionalisierungsprozesse theoretisch untersucht und in eine Analyse der Universität eingebettet werden, um die Entwicklungen der IE in diesem Kontext zu hinterfragen.

Es wurde von Seiten meiner Gesprächspartner_innen die Vermutung geäußert, dass das Widerstandspotenzial der Studierenden nachlässt. Ohne, dass in diesem Rahmen festgestellt werden kann, ob und in welchem Ausmaß dem so ist, kann darauf hingewiesen werden, dass mehrere

Faktoren hier Einfluss haben könnten. Einerseits finden sich Studierende im Rahmen eines Bachelors strukturell in einer stärker gesicherten Position als im Rahmen eines Individuellen Diplomstudiums. Andererseits lässt die Organisation des Bachelors, verstärkt durch die neue Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) zeitlich weniger Raum für politischen Aktivismus. Dieses zweite Argument wurde von Johannes Jäger, einem langjährigen Lehrbeauftragten der IE, im Rahmen der Hörer_innenversammlung zur aktuellen Entwicklung der IE am 14.03.2012 geäußert. Hinsichtlich der geplanten Abschaffung des Bachelors ist dieses Zeitargument auch im Hinblick auf die Möglichkeiten innerhalb des Bildungsprozesses von Relevanz. Ein reiner Masterstudiengang schränkt die pädagogischen wie die wissenschaftlichen Möglichkeiten kritischer Lehre ein. Bis zum Antritt eines Masters wurden bei den Studierenden mit großer Wahrscheinlichkeit bereits disziplinäre Perspektiven gefestigt. Ein transdisziplinärer Zugang wird dadurch schwerer umsetzbar, da dieser im Rahmen des Masters nicht mehr tiefgehend bearbeitet werden kann, vermutet Johannes Jäger weiter (Johannes Jäger, 14.03.2012). Auch Elke Christiansen ist überzeugt, dass das Erlernen hinterfragender Reflexion und der selbstständigen Positionierung im Rahmen eines Masterstudiums unmöglich werden. Im Master müsse zuerst einmal eine gemeinsame Basis hergestellt werden. Mit dem Ziel eines zweijährigen Bildungsprozesses, samt Abschlussarbeit, fehle die Zeit für inhaltliches Arbeiten dann schlichtweg (Elke Christiansen, 20.03.2012). Inhaltliche Blickwinkel, die bei Antritt einer universitären Bildung ohnehin bereits geprägt sind (vgl. Kapitel 3.3.2.3), sind zu diesem späten Zeitpunkt noch stärker gefestigt als an einem früheren Punkt des Bildungsprozess. Helmuth Hartmeyer beschreibt die zunehmende „Verschulung“ im Zuge des Bachelor-/Mastersystems als „Entbildung“ (Helmuth Hartmeyer, 01.12.2012). Wenn keine Zeit mehr für eingehende Auseinandersetzungen bleibt, dann wird Bildung zu einem bloßen Verarbeitungsprozess, und Inhalte können nicht erschlossen, sondern nur mehr übernommen werden (vgl. Bernhard 2008: 69f). Es bleibt anzufügen, dass im Zuge der Effizienzlogik dieses Systems, das im Rahmen des Bologna Prozesses eingeführt wurde (s. Europa – Zusammenfassungen der EU-Gesetzgebung), das Ziel reflektierter Horizonterweiterung auf Basis eines offenen Bildungsprozesses verunmöglicht wird.

Die Frage, weshalb die IE immer noch und wieder einmal um ihre Existenz kämpfen muss, sei dahingestellt. Ich habe in Kapitel 3.4. dargelegt, dass das innerhalb der IE zumindest teilweise darauf zurückgeführt wird, dass die IE ideologisch nicht gefällt und nicht mit der ökonomischen Standortlogik der Universität Wien übereinstimmt.

Von offizieller Seite wurde das ideologische Argument bei einem Treffen zwischen Studierenden

und Rektorat im März 2012⁵² abgelehnt. Die Begründung des Rektorats ergibt sich aus einer Summe an inhaltlicher Kritik, finanzieller Argumentation und, so wurde nach dem Treffen im März berichtet, Kritik an mangelhaften Forschungsoutputs (André Hermann, 14.03.2012). Dabei ist die inhaltliche Seite, wie dargelegt, nicht Angelegenheit des Rektors, noch dazu da das Curriculum bereits vom zuständigen Gremium bestätigt wurde (vgl. Kapitel 1.2). Das finanzielle Argument ist einerseits eine Frage budgetärer Präferenzen. Andererseits wird es noch weniger stichhaltig, wenn vor Augen gehalten wird, dass die IE der Universität nach wie vor vergleichsweise billig kommt. Ich schließe mich daher den Meinungen meiner Gesprächspartner_innen und den Meinungen aus der Hörer_innenversammlung an, und denke, dass diese Argumente nur im Zusammenhang mit ideologischen Vorbehalten zu verstehen sind:

„Öffentlich wird immer wieder finanziell [argumentiert,] (...) obwohl bereits mehrfach gegendargestellt wurde, dass wir der Uni sowieso nicht solche Kosten bringen (...) Auch mit 600 Studierenden sind wir Peanuts, im Vergleich [dazu], was andere Studienrichtungen kosten. Wir hätten zwar gern ein bisschen mehr, aber auch, wenn wir noch die paar Stunden mehr kriegen, die wir uns wünschen würden, wären wir nicht einmal dort, wo die Afrikawissenschaften sind. Die inhaltliche Diskussion bezieht sich darauf, dass sie uns vorwerfen, keine Disziplin zu sein, weil fast alle im Senat und Rektorat der Meinung sind, nur eine Grunddisziplin kann dazu führen, dass man weiter studiert (...). Das sind die Argumente. (...) [D]as ist meine persönliche Meinung, wenn du das irgendwo festhältst: Es ist ideologisch begründet. Auch wenn jetzt ein neuer Akteur im Rektorat sitzt, glaube ich trotz allem, dass ein kritisches Studium, mit kritischen Studierenden, in der Masse, wie es die IE-Studierenden sind, nicht der Wunschtraum des Rektorats ist.“ (Elke Christiansen, 20.03.2012)

Mit der Institutionalisierung im Rahmen der Forschungsplattform ist die Zukunft der also IE keineswegs gesichert. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zwar Zugeständnisse gemacht wurden, jedoch gleichzeitig der Versuch besteht den Gestaltungsfreiraum der Lehre einzuschränken. Der transdisziplinäre Zugang wird der internen Lehre aus den Disziplinen untergeordnet. Im Rahmen des Bachelors sind individuelle Gestaltungsfreiheiten eingeschränkt. Aufgrund des Zeitdrucks wird darüber hinaus außeruniversitäres Engagement erschwert. Die Abschaffung des Bachelors zur alleinigen Existenz des Masters würde einen umfassenden Bildungsprozess weiter erschweren. Die effiziente Gestaltung der Universität steht damit im Widerspruch zu einem Bildungsprozess, der auf Bewusstseinerwerb innerhalb von dieser und im Wechselspiel mit außeruniversitärer Praxis aufbaut (s. Horkheimer 1981, Ribolits 2009). Gesprächspartner F bezeichnet die Universität als „Übersystem“. Davon ausgehend kann argumentiert werden, dass dieses Übersystem Universität sich wiederum innerhalb eines größeren Kontextes situiert. Ich möchte dieses Kapitel daher mit einer Aufforderung abschließen, die im Rahmen einer Hörer_innenversammlung im April 2011 formuliert wurde und zwar Lehre und Forschung als Teil der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Probleme zu verstehen (David Sagner, 13.04.2011).

⁵² Bei diesem Treffen waren sieben Studierende der IE und drei Vertreter_innen des Rektorats anwesend. Dies waren der Rektor Heinz Engl und die Vizerektorinnen Susanne Weigelin-Schwiedrzik und Christa Schnabl.

5 Abschließende Betrachtung

Im Rahmen dieser Arbeiten wurden Perspektiven auf gesellschaftliche Prozesse und Fragen der Bildung im Kontext einer Analyse von Perspektiven auf die IE bearbeitet. Die formulierten Anliegen aus der Gründungsperiode wurden in Zusammenhang mit den Untersuchungsachsen gestellt, die sich aus dem theoretischen Gebäude ableiteten. Es war nicht meine Absicht darzulegen, dass die IE einem Bildungsprozess im Sinne der kritischen Bildungstheorie entspricht, sondern der theoretische Rahmen diente dazu, aufschlussreiche Analyseebenen deutlich zu machen. Die Betrachtung mit dieser theoretischen Brille hat sich insofern bewährt, als die Dialektik des Bildungsprozesses und der sozialen Realität eine anregende Basis darstellte, um davon ausgehend auf die spezifischen Untersuchungsebenen einzugehen. Diese waren der inhaltliche Anspruch an den Bildungsprozess und seine Gestaltung sowie das Verhältnis zur ihn umgebenden Welt und Überstruktur. Es wurde deutlich, dass die historischen Entstehungsbedingungen charakteristische Ebenen des internen Gefüges hervorgerufen haben, was anhand interner Machtkonstellationen, der Rolle der Studierenden und der gemeinsamen Annäherung an den Gegenstand deutlich wurde (Kapitel 3.1). Indem die Entstehungsbedingungen in Zusammenhang mit der Analyse der Strukturen des Bildungsraumes gesetzt wurden, wird der Ansatz der kritischen Bildungstheorie berücksichtigt, dass Bildung immer als historisches Produkt zu verstehen ist. Damit bestätigte sich auch die Herangehensweise an den Forschungsprozess im Rahmen von Gesprächen mit zentralen Akteur_innen dieser Periode. Es stellte sich heraus, dass der Entstehungsprozesses des Projekts und die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses innerhalb der IE zu miteinander verschränkten Ebenen werden. Der offene Bildungsprozess ergibt sich aus dem Zusammenhang von Entstehungskontext und damit verbundenen Knappheiten und Notwendigkeiten sowie einem breiten Zugang zum Gegenstand. Offenheit bezeichnet dabei sowohl die Inhalte als auch die Organisationsstrukturen. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden ist durch ein gemeinsames Arbeiten geprägt, was dadurch verstärkt wird, dass die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand für Lehrende und Studierende neu ist. Die IE kann als Dach verstanden werden. Wie diese Dachmetapher zu verstehen ist, verändert sich im Laufe des Werdeprozesses. Anfangs war der Anspruch vor allem ein koordiniertes Aufsammeln bestehender Angebote. Mit dem Aufbau eines Studiums ging jedoch zunehmend die Aufgabe einher, Lehre zu reflektieren und sie entsprechend der Möglichkeiten und Ansprüche zu gestalten. Das *Dach IE* rahmt somit die prozesshafte Annäherung an den Gegenstand und die Form der Lehre, um diesen vermittelbar zu machen.

In den Überlegung zum Anspruch an den Gegenstand und seine Vermittlung (Kapitel 3.2) wurde einleitend deutlich, dass eine Benennung des Ganzen, im Sinne von Freire, im Hinblick auf den Gegenstand und seine transdisziplinäre Vermittlung, nicht stattfindet. Die Kontextualisierung wird nicht explizit Thema des Bildungsprozesses, dafür mangelt es an Organisation und Koordination. Der Anspruch liegt im Aufwerfen von Fragen und Problemformulierung. Gerade in der Weite des Gegenstands liegt das Potenzial der IE, einen entsprechenden Zugang in der Bearbeitung zu entwickeln. Das kann als prozesshafte Auseinandersetzung des Bildungsprozesses verstanden werden. Durch spezifische Subbereiche und Schwerpunkte ergibt sich nicht nur in der Konzeption des allgemeinen Lehrangebots, sondern auch individuell eine Gestaltungsfreiheit. Obwohl Lehrende von ihren eigenen disziplinären Verortungen und ihrem persönlichen Fokus ausgehen, ergibt sich die Überschreitung disziplinärer Grenzen in der Summe des Studiums durch eine Bereitschaft zur Offenheit in inhaltlicher wie disziplinärer Hinsicht. Disziplinäre Denkmuster werden nicht explizit hergestellt. Die Reflexion von Zusammenhängen ergibt sich so durch die Konzeption des Bildungsprozesses. Durch die Offenheit und Breite „baden“ die Studierenden im *Bildungsraum IE*. Eher als dass es dem Gegenstand an Schärfe mangelt, geht es darum, dass Studierende sich der Prozesshaftigkeit und Eigenverantwortung in der Auseinandersetzung bewusst werden. Dieser Zugang kann als emanzipatorisch selbsttätiger Bildungsprozess verstanden werden. Es braucht aber auch Lehrende, die diese Reflexion anregen und durch ihre eigenen Zugänge unterstützen. Dadurch ermöglicht sich ein erweiterter Blick, der dem Erfassen gesellschaftlicher Zusammenhänge gerecht werden kann.

Indem der Frage nach dem Verhältnis von der Sicht auf gesellschaftliche Realität und Bildungsprozess nachgegangen wurde (Kapitel 3.3), hat sich gezeigt, dass der kritische Zugang der IE von Heterogenität geprägt ist. Der gemeinsame Nenner derjenigen, die als Kerngruppe der IE beschrieben werden können, liegt in einem kritischen Anspruch, der zum Hinterfragen und Erweitern von Perspektiven anregen soll. Es wäre dem Anspruch kritischer Wissenschaft jedoch zuträglich, Zugänge von Lehrendenseite eher explizit zu machen, als latent spürbar sein zu lassen. Darüber hinaus könnte das Reflexionspotenzial gefestigt werden, indem das Spektrum der Auseinandersetzungen insofern aufgemacht wird, als dass auch konservative Positionen konkret erarbeitet werden. So könnte der Forderung nach einem breiten theoretischen Fundament begegnet werden. Das Anliegen sozialer Veränderung wurde mehr oder weniger deutlich formuliert. Es hängt jedoch von den Lehrpersonen ab, inwiefern diese persönliche Wünsche und Ansätze auf die Studierenden übertragen. Trotzdem kann der pädagogische Akt der Lehre als Praxis sozialer Veränderung verstanden werden.

Im Hinblick auf die Frage kritischer Wissenschaft wurde deutlich, dass eine solche soziale Realität in ihrer Ganzheit zu erfassen sucht. Soziale Realität und die eigene Position in Bezug auf diese muss daher Gegenstand der Forschung, nicht jedoch die Forschung bloße Vorbereitung auf eine Tätigkeit innerhalb dieser sein. Es steht dabei nicht die Befreiung aus der eigenen Unterdrückung im Zentrum, sondern es soll ein Problembewusstsein gegenüber den diversen, komplexen Systemen, die Unterdrückung hervorrufen, geschaffen werden. Ziel soll sein, diese Systeme zu erkennen und zu analysieren. Aus diesen Faktoren ergibt sich die Erkenntnis, dass die IE nicht als Ausbildung für den Bereich der EZA gesehen werden kann. Diese stellt vielmehr ein Handlungsfeld unter vielen dar. Das Studium, als ein geistes- und sozialwissenschaftliches, ist nicht als Berufsausbildung zu verstehen. Die Frage der Verwertbarkeit ist aus kritischer Perspektive abzulehnen. Die Kompetenzen sind aber trotzdem wertvoll, wenn die Reflexion ein Wechselspiel mit Praxis eingeht. So kann in einer anderen Interpretation durchaus davon ausgegangen werden, dass die erworbenen Kompetenzen wertvolle Anwendungsfelder finden. Damit ergibt sich auch, dass der Bildungsprozess der IE nicht einer Bildungslogik von Effizienz und Verwertbarkeit entspricht. Die Verwertbarkeitslogik muss aufgrund ihrer marktorientierten Konnotation abgelehnt werden und die Frage nach wertvoller Bildung gestellt werden. Eine solche begreift die sie umgebenden Strukturen als Analyse- und Handlungsfelder.

Hinsichtlich der Forschungsfrage dieser Arbeit hat sich meine Annahme insofern bestätigt, als dass ein Zusammenhang zwischen gesamtgesellschaftlichen Anliegen und jenen, die im Hinblick auf den Bildungsprozess formuliert werden, erkennbar ist. Das Ziel kritischer Entwicklungsforschung wird über eine prozesshafte Annäherung an den Gegenstand verfolgt. Auch Transdisziplinarität zeichnet sich durch ihre Prozesshaftigkeit aus. Emanzipatorisches Bewusstsein wird gefördert, da Studierende diesen Prozess selbst mitgestalten, sowohl als organisatorische Mitgestalter_innen, als auch als Bildungssubjekte im Zuge des Lernprozesses. Selbsttätigkeit und Emanzipation innerhalb des Bildungsraumes und außerhalb von diesem gehen dabei miteinander einher. Die Analyse hat außerdem gezeigt, dass ein transdisziplinärer Zugang und Eigenverantwortung im Bildungsprozess diesem Anliegen förderlich sein können. Durch transdisziplinäre Lernprozesse entsteht Reflexionspotenzial, das Erkenntnishürden überwinden kann. Durch das Einleiten kritischer Selbsttätigkeit wird auch ein dementsprechendes Handlungspotenzial gefördert, da dieses die Fähigkeit zur Reflexion und Kontextualisierung voraussetzt. Das Ziel von Bildung im Kontext der IE kann somit als ein Erkennen von Positionen auf entsprechender Grundlage, ein Hinterfragen von diesen und der Aufgabe, sich in Folge dessen zu positionieren (und zu handeln) verstanden werden.

Diese Reflexion eigenständig auf soziale Realität anzuwenden, sei das in Form von Beruf oder politischem Aktivismus, ist die Aufgabe, die sich den Bildungssubjekten stellt.

Die Darstellungen haben gezeigt, dass das Rektorat, das im Rahmen der mangelhaft demokratischen Strukturen der Universität weitreichende Entscheidungsmacht innehat, das Potenzial eines solchen Bildungsprozesses nicht ausreichend stützt. Die Forderung nach einer stärkeren Präsenz der Disziplinen macht deutlich, dass der Beitrag, den Transdisziplinarität zur Behandlung gesellschaftlicher Problemstellungen liefern kann, nicht wahrgenommen, beziehungsweise in dieser (inhaltlichen) Form nicht gewünscht wird. Demgegenüber haben die Ausführungen dargestellt, dass Fragen, die die IE aufgreift, gesellschaftlich brisant sind und transdisziplinäre Wissenschaft zu ihrer Bearbeitung notwendig erfordern.

Ich gehe davon aus, dass die Erfahrung des Existenzkampfes der IE das kritische Potenzial von Studierenden stärken kann. Studierende sind dazu aufgerufen, sowohl ihre Verantwortung im Bildungsprozess als auch in der Realität außerhalb dessen wahrzunehmen. Ebenso wie die Entstehungsbedingungen zu einer Form der selbstbestimmten Lehre geführt haben, machen Protestbewegungen deutlich, dass ein Eintreten für emanzipatorische (Bildungs)Räume weiterhin erforderlich ist. Dadurch werden Machtverhältnisse und ihre Auswirkungen, die Gegenstände der inhaltlichen Auseinandersetzungen sind, real erfahrbar. Die Widerstandsprozesse im Rahmen universitärer Strukturen sind somit als Machtkritik zu verstehen.

Vor allem die letzten zwei Kapitel (3.4 und 4) haben gezeigt, dass die Analyse dieser Arbeit eine Reflexionsgrundlage für die Realität der IE bietet, da die behandelten Aspekte nach wie vor Gegenstand von Auseinandersetzung auf IE-interner, wie universitätspolitischer Ebene sind. Es wurde im Verlauf der Arbeit vor allem auf drei Aspekte hingewiesen, die Gegenstand weiterer Forschungen sein könnten:

Um die Möglichkeiten und Formen transdisziplinärer Lehre wissenschaftlich zu bearbeiten, würde es sich anbieten, Studierende zu befragen, um einen Einblick zu erhalten, wie diese die Transdisziplinarität und ihre Umsetzung wahrnehmen.

Die Rolle der EZA im Rahmen des Studiums konnte zwar insofern geklärt werden, als dass sie einen Gegenstand der Forschung und nicht das Berufsprofil IE-Studierender darstellt, als Praxisfeld stellt sie jedoch trotzdem eine zentrale Querschnittsebene dar. Hier könnten weitere Forschungsprojekte theoretisch und inhaltlich mehr in die Tiefe gehen und hinterfragen, welcher Entwicklungsbegriff dem zugrunde liegt.

Außerdem machen die aktuellen Vorgänge deutlich, dass die Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen sowie bildungspolitischer Überlegungen zum Gegenstand von Auseinandersetzungen gemacht werden müssen. Dabei muss die Universität als strukturgebende Institution wahrgenommen werden, die wiederum Teil des gesamtgesellschaftlichen Kontextes ist.

"Bildung ist so sehr Bildung des äußeren Ganzen, wie gerade damit Bildung seiner selbst. Niemand ist gebildet, der nicht in der Hingabe an seine eigene Sache ihren Zusammenhang mit dem Ganzen erkennt und der nicht dieselbe Freiheit von Schlagwörtern, Clichés und Vorurteilen, die man im akademischen Beruf in seiner Wissenschaft sich erwerben soll, gegen den Zeitgeist auch in den öffentlichen Dingen tätig anwendet." (Horkheimer 1981: 169)

6 Quellenangabe

6.1 Bibliographie

Adorno, Theodor Wiesengrund

- (1977): Erziehung zur Mündigkeit. 5. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originaltext von 1959)

Homepage der Basisgruppe Internationale Entwicklung: Geschichte der IE.

http://ie.bagru.at/iewiki/index.php/Geschichte_der_IE , Zugriff 27.03.2012.

Bernhard, Armin

- (2001): Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik. Kiel/Köln: Peter Götzelmann Verlag.
- (2008): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Bd.1, 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Burchardt, Hans-Jürgen (2003): Neoliberalismus mit menschlichem Gesicht? Die neue Armutsbekämpfungspolitik auf dem Prüfstand. In: Journal für Entwicklungspolitik 2/2003, http://www.mattersburgerkreis.at/jep/Burchardt_JEP_2-2003.pdf.

Christiansen, Elke (2010): ‚Aus uns wird noch was‘ oder ‚La repressione non ferma il pensiero‘. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien Nr.18/2010, 47-57.

do Mar Castro Varela, Maria/ Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, 270-290.

Europa – Zusammenfassung der EU-Gesetzgebung: Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraums.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm, Zugriff 27.03.2012.

Feichtinger, Johannes/ Mitterbauer, Helga/ Scherke, Katharina (2004): Interdisziplinarität – Transdisziplinarität. Zu Theorie und Praxis in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Newsletter Moderne. Zeitschrift des Spezialforschungsbereichs Moderne – Wien und Zentraleuropa um 1900, 7/2 September 2004, 11-16,
http://www.kakanien.ac.at/beitr/materialien/JFeichtinger_HMitterbauer_KScherke1.pdf,
Zugriff 24.02.2012.

Fischer, Karin/ Hödl, Gerald/ Parnreiter, Christof (2004): Entwicklung – eine Karotte, viele Esel? In: Fischer, Karin/ Maral-Hanak, Irmi/ Hödl, Gerald/ Parnreiter, Christof (Hrsg): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum, 13-55.

Fischer, Karin/ Hödl, Gerald (2007): Perspectives on Development Studies: A Short Introduction. In: JEP Journal für Entwicklungspolitik, 2007/02, 4-11.

Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl., Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Freire, Paulo

- (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- (2001): Erziehung und Hoffnung. In: Bernhard, Armin (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 2. Aufl., Weinheim/ München: Beltz, 7-10.

Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV.

Grunwald, Armin/ Schmidt, Jan. C. (2004): Method(olog)ische Fragen der Inter- und Transdisziplinarität. Wege zu einer praxisstützenden Interdisziplinaritätsforschung. In: Technikfolgenabschätzung. Theorie und Praxis, 2/14 Juni 2005, 4-11,

<http://www.itas.fzk.de/tatup/052/grsc05a.htm>, Zugriff 23.02.2012.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Über die pädagogische Situation unserer Zeit. In: Heydorn, Heinz-Joachim: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften. Band 1. Frankfurt am Main: Syndikat, 65-71.

Homepage des Mattersburger Kreises

- (a) Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten. http://www.mattersburgerkreis.at/mk/ueber_uns.php, Zugriff 13.03.2012.
- (b) Was will das Journal für Entwicklungspolitik? Redaktionsstatut des Journals für Entwicklungspolitik (JEP). <http://www.mattersburgerkreis.at/jep/redaktionsstatut.php>, Zugriff 23.11.2011.
- (c) Die Entwicklungstagungen. <http://www.mattersburgerkreis.at/et/index.php>, Zugriff 29.05.2012.

Horkheimer, Max

- (1981): Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930-1972. Mit einem Anhang über Universität und Studium. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer.
- (1937): Traditionelle und kritische Theorie. <http://lesekreis.blogspot.de/images/MaxHorkheimerTraditionelleundkritischeTheorie.pdf>, Zugriff 16.03.2012.

IE Homepage

- (a) Chronik der Ereignisse. <http://ie.univie.ac.at/das-institut/geschichte/chronik/>, Zugriff 12.03.2012.
- (b) Institutsprofil IE. <http://ie.univie.ac.at/das-institut/>, Zugriff 04.04.2011.
- (c) Startseite. <http://ie.univie.ac.at>, Zugriff 23.02.2012.

Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 4. Aufl., Münster: Unrast.

Journal für Entwicklungspolitik (2007): Perspectives on Development Studies. Nr. 2/2007.

Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 10. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 4. Aufl., Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Lange, Ernst (1973): Einführung. Die Kultur des Schweigens. In: Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9-23.

Lenz, Werner (2011): Wertvolle Bildung. Kritisch... Skeptisch... Sozial... Wien: Löcker.

Leonhard, Ralf (2004): Geisterinstitut als Vorzeigeprojekt. In: Südwind Magazin Juli 2004/Nr. 7-8, 24-25.

Linkes Hochschulnetz (2011): Ernten der Krise. Das übergreifige Potenzial einer „Anomal-IE“ – Die Internationale Entwicklung als Beispiel widerständiger Bewegungen gegen die neoliberale Umstrukturierung der Universität. Wien.

Mittelstraß, Jürgen (2005): Methodische Transdisziplinarität. In: Technikfolgenabschätzung. Theorie und Praxis, 2/14 Juni 2005, 18-23, <http://www.itas.fzk.de/tatup/052/mitt05a.htm>, Zugriff 24.02.2012.

Novy, Andreas (2007): Die Welt ist im Werden. Über die Aktualität von Paulo Freire. In: Journal für Entwicklungspolitik, Nr. 3/2007, 29-57.

Pasqualoni, Pier-Paolo (2005): Österreichische Universitäten im Spiegel der Geschichte. Fallstricke einer Reform der Reform. In: Faschingeder, Gerald/ Leubolt, Bernhard/ Lichtblau, Pia/ Prausmüller, Oliver/ Schimmerl, Johannes/ Angelika, Striedinger (Hg.): Ökonomisierung der

Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum, 103-128.

Pongratz, Ludwig A. (2009): Aufklärung und Widerstand, Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. In: Euler, Peter/ Pongratz, Ludwig A.: Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1995, 11-38, http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1366/1/Kritische_Bildungstheorie.pdf, Zugriff 06.03.2012.

Przyborski, Agalja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Ribolits, Erich (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalsierung des Menschen. Wien: Löcker.

Schicho, Walter

- (2003): Internationale Entwicklung – Entwicklungsstudien. In: Fischer, Karin/ Maral-Hanak, Irmi/ Hödl, Gerald/ Parnreiter, Christof (Hg.): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum, 6-15.
- (2007): „Vom 'gemischten Satz' zur 'Transdisziplinären Entwicklungsforschung'“. Versuche, sich über den Gegenstand klar zu werden, mit dem ich mich beschäftige. Ringvorlesung Internationale Entwicklung, Wintersemester 2007/08, http://homepage.univie.ac.at/Gerald.Hoedl/seiten/RV-IE_2007-8.html, Zugriff 11.03.2012.
- (2011): “Vom ‚gemischten Satz‘ zur ‚Transdisziplinären Entwicklungsforschung‘“. Versuche, sich über den Gegenstand klar zu werden, mit dem ich mich beschäftige. Ringvorlesung Internationale Entwicklung, 21.10.2011, http://ie.gluecklichsein.eu/index.php/VO_3_-_21.10.11_-_Was_ist_Entwicklungsforschung_%3F, Zugriff 11.03.2011.

Spirik, Hermann (1973): Entwicklungspolitische Ausbildungs- und Informationsmöglichkeiten für Studierende im Raum Wien. Angebot und Nachfrage. Wien: Institut für Bildungs- und Entwicklungsforschung.

Strauss, Anselm L./ Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Übers.: Niewiarra, Solveigh/ Legewie, Heiner. Weinheim: Beltz, Psychologie

Verlags Union.

Taucher, Philip (2008): Freie Bildung in Widersprüchen denken. In: Plattform MASSENUNI (Hg.): Jenseits von Humboldt. Von der Kritik der Universität zur globalen Solidarischen Ökonomie des Wissens, 80-84.

Unger, Tim (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Universität Wien (2006): Organisation der Universität Wien im Universitätsgesetz 2002. <http://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/organisation.pdf>, Zugriff 27.03.2012.

Wieser, Bernhard (2004): Was ist kritische Bildung. In: Lenz, Werner: Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster, Wien u.a.: LIT-Verlag, 149-166.

6.2 Primärquellen

Arbeitsgruppe Senatsinstitut (1989): Briefverkehr mit Peter Feldbauer.

Basisgruppe Internationale Entwicklung

- (2002): Jahresbericht 2002 der Basisgruppe Internationale Entwicklung.
- (2003/ 04): Bagru-Bericht 2003.
- (2006): Bericht der BagruIE. In: Christiansen, Elke: Jahresbericht 2006. Projekt Internationale Entwicklung an der Universität Wien.

Christiansen, Elke (04.04.2012): AW: Dannecker E-Mail. elke.christiansen@univie.ac.at.

Dannecker, Petra (11.10.2011): Hearing zur Professur für Entwicklungssoziologie. Marietta Blau Saal, Universität Wien.

Hermann, André (14.03.2012): Hörer_innenversammlung. Hörsaal A, Universitätscampus Wien.

Infobroschüre IE (2011): Kein Master und andere Desaster: Infobroschüre zur prekären Situation auf der Internationalen Entwicklung. Wien.

Internationale Entwicklung (06.05.2007): Protokoll der IE-Klausur. Irenental.

Jäger, Johannes (14.03.2012): Hörer_innenversammlung. Hörsaal A, Universitätscampus Wien.

Rektorenkonferenz (1989): Grundsatzpapier und Empfehlungen zur Nord-Süd-Zusammenarbeit im Hochschulbereich. Erarbeitet vom Ausschuß [sic!] für Entwicklungsfragen der Österreichischen Rektorenkonferenz. Wien.

Reporting System der Universität Wien (2011): Referat für Reporting und Analysen.

Sagner, David (14.04.2011): Hörer_innenversammlung. Universitätscampus Wien, Hörsaal A.

Schulz, Wolfgang (15.06.1992): Protokoll zur Sitzung der „Kommission zur Errichtung eines Senatsinstituts für Entwicklungsfragen“.

Senatskommission

- (1994): Schlussbericht. Senatskommission zur Errichtung eines Senatsinstituts für Internationale Entwicklung. Wien.
- (01.07.1999): Studienplan Internationale Entwicklung – individuelles Diplomstudium. Qualifikationsprofil zum individuellen Diplomstudium „Internationale Entwicklung“. Wien.

Schicho, Walter

- (05.04.1998): Programmvorschlag zum Wahlfach „Internationale Entwicklung“. Senatskommission. Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien: Wien.
- (2001): Jahresbericht 2001. Projekt Internationale Entwicklung. Zentrum für überfakultäre Forschung. Universität Wien.
- (2002): Jahresbericht 2002. Projekt Internationale Entwicklung. Zentrum für überfakultäre Forschung. Universität Wien.
- (2003): Jahresbericht 2003. Projekt Internationale Entwicklung. Zentrum für überfakultäre Forschung. Universität Wien.
- (2004): Jahresbericht 2004. Projekt Internationale Entwicklung. Universität Wien.
- (2005): Jahresbericht 2005. Projekt Internationale Entwicklung. Universität Wien.
- (18.05.2010): Ergebnisprotokoll der Generalversammlung Internationale Entwicklung.
- (09.04.2012): Re: Inhaltliche Fragen_Diplomarbeit IE. walter.schicho@univie.ac.at.
- (13.04.2012): Re: Inhaltliche Fragen_Diplomarbeit IE. walter.schicho@univie.ac.at.

Weidinger, Bernhard (11.04.2012): Re: Die Geschichte der Internationalen Entwicklung. bernhard.weidinger@univie.ac.at.

Ziai, Aram (11.10.2011): Hearing zur Professur für Entwicklungssoziologie. Marietta Blau Saal, Universität Wien.

Als wesentliche Reflexionsgrundlage und Erstinformation für diese Arbeit diente eine Sammlung an Archivmaterial zur IE, das sich im IE-Sekretariat befindet. Dieses Quellenmaterial macht

wesentliche Hintergründe des frühen Werdeprozesses im Rahmen der Bemühungen um das Senatsinstitut und den Wahlfachkorb erschließbar. Es handelt sich dabei um Protokolle, E-Mailverkehr, Zeitungsartikel, Anträge und Abschlussberichte, Entwürfe für Lehrveranstaltungen und Studienpläne sowie Material zu Bildung und Entwicklungsforschung aus einem Kontext, der über die Universität Wien hinausgeht. Außerdem hatte ich Einsicht in Protokolle der Generalversammlungen aus den Jahren 2005 und 2006 sowie 2008 bis 2010. Aus diesem Quellenbestand wurden hier nur jene Quellen angeführt, auf die ich mich explizit in der Arbeit beziehe.

6.3 Information zu den Gesprächen

De Abreu Fialho Gomes, Beatriz

ist Lehrbeauftragte am Institut für Internationale Entwicklung sowie Mitarbeiterin des Projekts Arbeitsgemeinschaft für Angewandte Afrikanistik (ecco) am Institut für Afrikawissenschaften. Ihre Schwerpunkte sind Internationale Entwicklungszusammenarbeit, Kreolforschung, Rassismusforschung.

Interview am 15.12.2011, Büroraum Institut für Afrikawissenschaften, Wien.

Christiansen, Elke

ist diplomierte Afrikawissenschaftlerin und seit 2005 als administrative Kraft in der IE tätig, sie ist Mitarbeiterin des Projekts Arbeitsgemeinschaft für Angewandte Afrikanistik (ecco) am Institut für Afrikawissenschaften.

Interview am 20.03.2012, IE Sekretariat, Wien.

Fischer, Karin

studierte Geschichte, Philosophie und Politikwissenschaft, außereuropäische Geschichte. Sie war langzeitige Lehrbeauftragte am Projekt Internationale Entwicklung und ist nun am Institut für Soziologie der Johannes-Kepler-Universität Linz beschäftigt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Klassenbildung, Elitenwandel und ungleiche Entwicklung in historischer und transnationaler Perspektive.

Interview am 24.11.2011, C3 Bibliothek, Wien.

Hartmeyer, Helmuth

ist Mitarbeiter der Austrian Development Agency (ADA) für Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in Österreich und Lehrbeauftragter am Institut für Internationale Entwicklung. Er studierte Englisch, Geschichte und Pädagogik. Seine Schwerpunkte sind Entwicklungspolitische Bildung, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Interview am 01.12.2011, Büroraum ADA, Wien.

Hödl, Gerald

ist Historiker und war langzeitig Lehrbeauftragter am Projekt Internationale Entwicklung und ist

nun Projektmitarbeiter des Forschungsprojekt Colonial Concepts of Development in Africa (CoCo) am Institut für Afrikawissenschaften, Wien. Seine Schwerpunkte sind Entwicklungstheorie, Österreichische Entwicklungszusammenarbeit und Außenpolitik sowie Sport und Entwicklung.

Interview am 22.12.2011, Wohnung des Interviewten, Wien.

Jäger, Johannes

studierte Volkswirtschaftslehre und ist Fachbereichsleiter der Volkswirtschaft an der Fachhochschule des bfi Wien sowie nach wie vor Lehrbeauftragter am Institut für Internationale Entwicklung. Seine Schwerpunkte sind transdisziplinäre Entwicklungsforschung und Internationale Politische Ökonomie sowie Sozialpolitik.

Interview am 21.11.2011, Büroraum FH bfi, Wien.

Kolland, Franz

studierte Soziologie und ist Universitätsprofessor für Soziologie an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien und ehemaliger stellvertretender Leiter des Projekts Internationale Entwicklung. Er war bereits Mitglied der Senatskommission. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Entwicklungssoziologie, Tourismus, Bildungssoziologie und Sozialgerontologie (Altenbildung, Kultur des Alters, Lebensstile, Nutzung neuer Technologien).

Interview am 20.12.2011, 17.00, Büroraum Institut für Soziologie, Wien.

Schicho, Walter

studierte Afrikanistik, Völkerkunde, Musikethnologie, Entdeckungsgeschichte, Logistik und Philosophie an der philosophischen Fakultät Wien. Er war bereits Mitglied der Senatskommission, ist pensionierter Universitätsprofessor am Institut für Afrikawissenschaften und Leiter des Projekts Internationale Entwicklung bis zu dessen Institutionalisierung und Projektleiter der Forschungsprojekte Colonial Concepts of Development in Africa (CoCo) und Plurilingual Speakers in Unilingual Environments (PLUS). Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Zeitgeschichte Afrikas, Angewandte Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung.

Interview am 29.11.2011, Büroraum Institut für Afrikawissenschaften, Wien.

7 Anhang

7.1 Zusammenfassung (deutsch)

Diese Diplomarbeit widmet sich dem Bildungsprozess des Projekts Internationale Entwicklung an der Universität Wien, dessen Ziel in der Reflexion globaler Ungleichheitsverhältnisse liegt. Studierende und Lehrende setz(t)en sich seit den 1970-er Jahren engagiert für den Aufbau und das Überleben des Projekts ein. Mit dem Jahr 2002 wurde das Projekt als Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung zu einem Studium, im Wintersemester 2009/10 der Bachelor eingeführt und 2011 fand eine „Quasi-Institutionalisierung“ in Form einer Forschungsplattform statt. Trotzdem ist die Lage weiterhin prekär und der Fortbestand ungewiss. In der Analyse wird der Frage nachgegangen, wie die Gestaltung und das Ziel des Bildungsprozesses mit den Ansätzen in Bezug auf Entwicklungsforschung und den gesellschaftspolitischen Anliegen in Zusammenhang stehen. Die theoretische Annäherung an das Forschungsgebiet geschieht über die kritische Bildungstheorie, wodurch die Dialektik des Bildungsprozesses mit gesellschaftlichen Zusammenhängen erschließbar wird. Die Annäherung an das Forschungsgebiet geschieht über Retrospektiven zentraler Akteur_innen auf den Werdeprozess des Projektes, um so grundlegende Themen und Anliegen herauszuarbeiten. Meine Argumentation baut darauf auf, dass kritische Entwicklungsforschung auf eine machtkritische Analyse der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse abzielt. Der Bildungsprozess, so meine These, verfolgt daher das Anliegen ein emanzipatorisches Reflexionspotenzial herzustellen, Zusammenhänge erkennbar zu machen und zu hinterfragen.

In einem ersten Schritt wird der Bildungsprozess mit seinem historischen Entstehungskontext in Verbindung gebracht. Dadurch zeigt sich, dass die Abwesenheit starrer Strukturen und mangelnde Ressourcen zu flachen Hierarchieverhältnissen, einem prozesshaften Werden sowie einer starken Rolle der Studierenden führte. In einem zweiten Schritt wird argumentiert, dass transdisziplinäre Herangehensweisen die Möglichkeiten bieten, komplexe gesellschaftliche Problemstellungen adäquat zu erfassen. Dadurch kann ein Bewusstsein hergestellt werden, mit welchem die gegebene Wirklichkeit selbsttätig und hinterfragend reflektiert werden kann. Schließlich wird drittens die *Dialektik des Ganzen und des Einzelnen* mit der *Dialektik von Theorie und Handeln* zusammengeführt. Dabei zeige ich auf, dass ein solches umfassendes Bewusstsein zu einem kritischen und reflektierten Handeln an der Welt befähigt, da Handlungsfelder als solche ersichtlich und als veränderbar wahrgenommen werden.

7.2 Abstract (english)

This thesis is an analysis of the process of education of the Project International Development (Projekt Internationale Entwicklung) at the Vienna University, which is concerned with global relations of inequality. Since the 1970s students as well as teachers have put continuous efforts in realizing these studies. In 2002 the project became an individual study, in 2009/10 the Bachelor system was put in place, and in 2011 the project was, for the first time, „institutionalized” in form of a „Forschungsplattform“. Nevertheless the situation remains insecure and precarious.

This analysis discusses the relation of the process of education with the perspectives on development research and sociopolitical concerns among the teachers engaged for the studies. The critical education theory (kritische Bildungstheorie) was used as a basis for the theoretical framework of this analysis, which concerns the dialectic between education and society. Examining the historical formation of the study certain topics emerge that seem to constitute the core identity of the study then and now. Therefore the data for the analysis consists of archived materials as well as interviews with central protagonists. The argument of the thesis is that a critical developmental research tends to lead toward an analysis of issues related to societal power structures. This analysis supports the claim that the aim of the education process is to make these structures visible and therefore allowing them to be questioned and potentially challenged.

The first step in analyzing the Project International Development is to place it in the historical context, revealing how the the absence of fixed structures and a lack of resources led to the organic development of low scale hierarchies in which students had a strong voice. The second part of the thesis argues that a transdisciplinary approach leads to a consciousness that is able to deal with complex societal issues. Finally it broaches in a combination of the „dialectic between the whole and the specific” (Dialektik des Ganzen und des Einzelnen) and the „dialectic between theory and action” (Dialektik von Theorie und Handlung). Through this final step I am arguing that a transdisciplinary awareness allows one to perceive social structures as changeable and is therefore a the critical foundation for thoughtful action in the world.

7.3 Lebenslauf

Persönliche Information

Name Fanja Haybach
Geburtsdatum 31.10.1986

Ausbildung

Okt 2005 - Jun 2012 Diplomstudium Internationale Entwicklung an der Universität Wien
Sep 2009 - Mai 2010 Auslandsstudium am Science Po Bordeaux/ Frankreich
Jun 2004 Matura am RG Modellschule Graz (mit besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung/BE)

Praktische Erfahrung

Mär - Jul 2012 Wissenschaftliches Universitätspersonal –
Fachtutorium, Fokus auf transdisziplinärer Analyse/
Universität Wien
Sep - Nov 2008 Mitarbeit beim interkulturellen Kunstverein ipsum,
Bereich Öffentlichkeitsarbeit/ Wien
Mär - Mai 2008 Mitarbeit beim Kulturverein Kanafani, Lektorat der
Zeitschrift Derwisch / Wien
Nov 2004 - März 2005 Projektentwicklung und -durchführung bei arivu –
Peace Child India, Schulprojekte in Bangalore/ Indien
Nov 2002 Teilnahme an einem interkulturellen Jugend- und
Kulturaustauschprojekt, United Games/ Indien

Sprachkenntnisse

Deutsch Erstsprache
Französisch Fließend in Wort und Schrift (Sprachdiplom Niveau C2)
Englisch Fließend in Wort und Schrift