



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ver_lernen in der Praxis.
Vermittlungswissen aus postkolonial-intersektional
inspirierter Bildungsarbeit.“

verfasst von / submitted by

Nina Krebs, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Gender Studies

Betreut von / Supervisor:

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Birgit Sauer

Danke ...

zuerst allen Interviewten für ihre Zeit und dafür, mir Einblicke in ihre Arbeitsweise gewährt zu haben.

meiner Betreuerin, Birgit Sauer, für das immer schnelle und hilfreiche Feedback sowie für die gesamte Begleitung vom Exposé bis zum Schluss.

für wichtige Kommentare und Hinweise zu der Arbeit vor allem an Claudia Brunner sowie Hakan Gürses und Sushila Mesquita.

meinen Master-Kolleginnen für das Austauschen, Weiterhelfen, gegenseitige Aufbauen und Teilen vom Leid und der Lust des wissenschaftlichen Schreibens: Lene, Lisa und Gabri.

meinen Eltern, Andrea und Wolfgang, für die große Unterstützung während des ganzen Studiums und schlussendlich bei der Masterarbeit. Danke fürs Dasein, Korrekturlesen und Rückzugsorte!

Miriam für die liebevolle Unterstützung während dem Prozess der Masterarbeit und dafür, dass du geduldig warst und mir immer viel Kraft gegeben hast!

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung: global(isiert)e Zusammenhänge postkolonial vermitteln?!	1
1.1.	Gegenstand der Untersuchung: Vermittlungswissen postkolonial-intersektional inspirierter Bildungsarbeit.....	2
1.2.	Forschungsinteresse und -design der Arbeit.....	4
1.3.	Aufbau der Arbeit.....	6
2.	Kontextualisierung.....	7
2.1.	Definition und Ansätze politischer Bildung.....	7
2.2.	Historische Entwicklung politischer Bildung in Österreich.....	9
2.3.	Postkoloniale Kritik an institutionalisierten Bildungsansätzen.....	11
2.4.	Politische Bildung freier Träger_innen: Verortung und Vorstellung der Interviewten und ihrer Formate.....	14
3.	Zur Entwicklung Postkolonialer Studien: feministische Perspektiven, Kritik und Gayatri Chakravorty Spivak.....	19
3.1.	Subalternität und Globalisierung als neo-koloniales Phänomen.....	23
3.2.	Epistemische Gewalt und gestattete Ignoranz.....	27
3.2.1.	(Un-)Möglichkeiten der Repräsentation subalternen Menschen.....	28
3.2.2.	Zur Rolle postkolonialer Intellektueller.....	31
3.3.	Einschub: Die (deutschsprachige) Intersektionalitätsdebatte und postkoloniale Kritik.....	33
3.4.	Spivaks postkoloniale Pädagogik.....	37
3.4.1.	Affirmative Sabotage: kritische Verhandlung von innen.....	39
3.4.2.	Hyper-Selbstreflexivität der Kompliz_innenschaft.....	41
3.4.3.	Nach dem Verlernen des Überlegenheitsdenkens Lernen, von unten zu lernen.....	41
3.4.4.	Zwangsfreie Neuordnung von Begehren.....	45
3.4.5.	Erfolg im Scheitern und Arbeiten ohne Garantien.....	46
3.5.	Zwischenfazit.....	48
4.	Methodische Vorgehensweise.....	52
4.1.	Methode der Materialerhebung.....	52
4.2.	Material der Arbeit.....	55
4.3.	Methode der Materialinterpretation.....	56
5.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	58
5.1.	Bedeutungen von Ver_lernen und intersektionale Anknüpfungspunkte.....	58
5.2.	Motivationen, Ziele und Herausforderungen.....	65
5.2.1.	Kritik an oder Inspiration aus anderen Bildungsansätzen als Motivationsquelle für eigene Projekte.....	65
5.2.2.	Zielsetzungen (ver_lernen).....	68

5.2.3.	Herausfordernde Fragen zu Deutungsmacht und Repräsentation	71
5.2.4.	Zusammenfassung.....	74
5.3.	Formate und methodische Ansätze im „experimentellen Bildungslabor“	75
5.3.1.	Einsatz von Bildern und Sprache: „Sich etwas zeigen, das es noch nicht gibt“	78
5.3.2.	Anknüpfen an Alltags- und Erfahrungswissen.....	80
5.3.3.	Atmosphären und Raum schaffen: „Prozess, Teilhabe, Teilgabe“	82
5.3.4.	Zusammenfassung.....	84
5.4.	Kollektivität und Kollaboration.....	85
5.4.1.	Rolle und Fähigkeiten unwissender Lehrmeister_innen	88
5.4.2.	Lernende und das Zielgruppen-Dilemma	91
5.4.3.	Umgang mit Differenzen und Dissens	93
5.4.4.	Zusammenfassung.....	98
5.5.	Zeitdimension und Prozessoffenheit von Ver_lernen.....	99
6.	Abschlussreflexion.....	103
7.	Literaturverzeichnis.....	111
8.	Anhang.....	118
8.1.	Abstract (Deutsch).....	118
8.2.	Abstract (English).....	119

Abkürzungs- und Symbolverzeichnis

H. i. O.	Hervorhebung im Original
H. v.	Hervorhebung von
NK	Autorin der Arbeit
Ü. v.	Übersetzung von
Z.	Zeilenangabe in den (unveröffentlichten) Transkripten
→	Verweis auf ein Kapitel innerhalb der Arbeit
<i>kursiv</i>	Hervorhebung oder Hinterfragung von Begriffen

1. Einleitung: global(isiert)e Zusammenhänge postkolonial vermitteln?!

In order to understand global issues, a complex web of cultural and material local/global processes and contexts needs to be examined and unpacked. [...] [I]f we fail to do that in global citizenship education, we may end up promoting a new 'civilising mission' as the slogan for a generation who take up the 'burden' of saving/educating/civilising the world. This generation, encouraged and motivated to 'make a difference', will then project their beliefs and myths as universal and reproduce power relations and violence similar to those in colonial times. How can we design educational processes that move learners away from this tendency? (Andreotti 2006:41)

Vanessa Andreotti, Professorin für *Race, Inequalities and Global Change*, weist hier auf die Kontinuität von Überlegenheitsdenken hin, wenn sich eine (primär *weiße*) menschenrechtsaktivistische Elite dazu berufen und im Stande fühlt, die Welt (mit Bildung) zu verändern.¹ Ausgangspunkt meiner Beschäftigung mit dem Thema postkoloniale Pädagogik war eine in Deutschland im Jahr 2013 angestoßene Debatte um institutionalisierte Bildungsansätze wie *Globales Lernen* oder *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (beide werden von dem Sammelbegriff *Global Citizenship Education* umfasst, vgl. Wintersteiner et al. 2015:9), deren eurozentristische Grundannahmen mitunter ein von Andreotti angedeutetes Selbstbild als Weltverbesserer_innen hervorrufen können. Diese Ansätze sind auch in Österreich als sogenannte Bildungsanliegen vom Bildungsministerium im Schulsystem verankert (vgl. BMBWF o. J.). Unterschiedliche Akteur_innen monierten an diesen Ansätzen unter anderem einen unkritischen, paternalistischen Entwicklungsbegriff, stereotypisierende Blicke auf den Globalen Süden oder apolitische Handlungsempfehlungen.^{2,3} Aufhänger dieser Diskussion waren unter anderem die Publikation „Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland“ des Berliner Vereins für machtkritische Bildungsarbeit und Beratung *glokal* (2013) oder der offene Brief „Decolonize Orientierungsrahmen!“ (Berlin Postkolonial et al. 2014). Die Unterzeichnenden (etwa 80 migrantisch-diasporische, rassismuskritische und postkoloniale Initiativen, Organisationen, Verbände und Wissenschaftler_innen) riefen darin auf, die vorgeschlagenen Richtlinien für den *Lernbereich Globale Entwicklung* des deutschen *Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit* und der *Kultusministerkonferenz* sowie deren Konzeptionsbedingungen zu überarbeiten. Ein österreichisches Äquivalent wurde von der *Strategiegruppe Globales Lernen* verfasst, die aus Vertreter_innen aus dem

¹ Die kursive Schreibweise von *weiß* dient dazu, die Positionierung *weißer* Menschen sichtbar zu machen, die – im Vergleich zu Schwarzen Menschen und People of Color – selten attribuiert wird. Der Begriff trifft keine Aussage über die körperliche Existenz, sondern bezeichnet den „privilegierten sozialen und kulturellen Status als Weiße/r“ (Albrecht-Heide 2012:D15). *Schwarz* beziehungsweise *of Color* hingegen sind emanzipatorische Selbstbezeichnungen von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen.

² Ich verwende den *Gender Gap* in der Arbeit, um Menschen, die sich selbstbestimmt zwischen beziehungsweise außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit verorten, im Schriftbild sichtbar zu machen.

³ Die Bezeichnungen *Globaler Süden* oder *Globaler Norden* sind nicht geografisch zu deuten, sondern beschreiben politische, gesellschaftliche und ökonomische Benachteiligungen beziehungsweise Privilegien im globalen System. „Die Begriffe werden verwendet, um eine Hierarchie zwischen ‚Entwicklungsländern‘ und ‚entwickelten Ländern‘ aus einer eurozentristischen Sichtweise heraus zu vermeiden.“ (quix 2016:96)

Bildungsministerium, der *Austrian Development Agency*, Nichtregierungsorganisationen, der Schulpraxis und Wissenschaft besteht (vgl. Wintersteiner et al. 2015:31). Die wesentlichen Kritikpunkte dieser Debatte werde ich noch in der Kontextualisierung der vorliegenden Arbeit → 2. genauer umreißen, vielmehr geht es mir jedoch um die Diskussion der Alternativen:

[D]er Disput um die postkoloniale Kritik am Globalen Lernen [befördert] die bislang noch wenig geführte Auseinandersetzung mit dem postkolonialen Bildungskonzept beziehungsweise einer anti-rassistischen Bildungspraxis, da insbesondere hier eine kohärente didaktische und pädagogische Konzeption noch aussteht. (Matz et al. 2017:101)

Obwohl Gayatri Chakravorty Spivak, eine der bekanntesten postkolonial-feministischen Theoretiker_innen, der Forderung nach einer kohärenten Konzeption wohl kaum zustimmen würde, weckten ihre theoretischen Ideen „Verlernen“ (Spivak übersetzt von Castro Varela 2007, o. S.) oder „Lernen, von unten zu lernen“ (Spivak 2004:548, Ü. v. NK) mein Interesse an Möglichkeiten ihrer praktischen Umsetzung. Die von mir ausgewählten experimentellen Bildungsangebote versprechen weniger das Erlernen global(isiert)er Zusammenhänge, als zu (hinter-)fragen, was Ver_lernen in einer Gesellschaft mit Kolonialgeschichte eigentlich bedeutet.⁴

1.1. Gegenstand der Untersuchung: Vermittlungswissen postkolonial-intersektional inspirierter Bildungsarbeit

Spivak (2004:527, Ü. v. NK) zufolge bedarf es für das Überwinden globaler Ungleichheiten pädagogischer Arbeit „an beiden Enden“: einerseits selbstermächtigende Bildung in Schulen der ländlichen peripheren Bevölkerung des Globalen Südens, andererseits Ver_lernen in klassenprivilegierten Sphären der Metropolen.⁵ Bei Ver_lernen handelt sich um ein Konzept, das mittlerweile von vielen Theoretiker_innen (auch im deutschsprachigen Raum) weitergedacht wurde. Aufgrund meiner *weißen*, akademischen Situierung in Österreich kann der Fokus dieser Arbeit nur auf letzterem Ende liegen. Doch auch der lokale, migrationsgesellschaftliche Kontext ist kein Raum von Gleichen: er wird von Privilegierungen und Diskriminierungen aufgrund von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, Klasse, Geschlecht, Sexualität oder Körnernormen bestimmt. Diese Heterogenität verlangt meines Erachtens intersektionale Perspektiven, die verschiedene Machtdimensionen zusammendenken und Mehrfachdiskriminierung berücksichtigen. Die postkoloniale Theoretikerin Spivak (vgl. 2017, o. S.) warnt jedoch davor, pädagogische Interventionen nur auf relativ privilegierte Räume zu beschränken, da so subalterne Ränder abermals ausgeblendet würden. Auch im

⁴ Ich schreibe *Ver_lernen* mit Unterstrich, um zu verdeutlichen, dass Verlernen nicht das Gegenteil von Lernen ist und Gelerntes nicht vergessen werden soll. Stattdessen versteht María do Mar Castro Varela (2007, o. S.) Lernen und Verlernen als „dialektischen Prozess“ (→ 3.4.3.).

⁵ Metropole/Zentrum beziehungsweise Peripherie/Rand ist ein zentrales (nicht unproblematisches, weil dichotomes) Gegensatzpaar, das sich auf das Verhältnis zwischen (ehemals) kolonisierenden und kolonisierten Ländern bezieht.

eingeschränkten Blickwinkel dieses Forschungsdesigns auf Österreich und durch meinen universitären Zugang ist diese Gefahr enthalten und soll kritisch mitgedacht werden.

In Deutschland wurden in den letzten Jahren immer mehr postkoloniale Bildungsangebote von unterschiedlichen Initiativen, Gruppen und Nichtregierungsorganisationen (fortan NGOs) entwickelt, jedoch gibt es weder ein genau definiertes institutionalisiertes Bildungskonzept, noch dient diese Kategorisierung den von mir in Österreich beforschten Bildungsprojekten beziehungsweise -kollektiven als Selbstbezeichnung. In mehreren deutschen Städten gründeten sich politisch-pädagogische Interventionen unter der Eigendenomination *[Stadtname] postkolonial* und gehen beispielsweise in Stadtrundgängen lokalen kolonialen Spuren nach (vgl. Matz et al. 2017:102).⁶ Hierzulande gewinnt der begriffliche Bezug auf Spivaks Aufforderung „Privilegien [zu] verlernen“ (Castro Varela/Dhawan 2015:163) an Popularität. Dieser Eindruck entstand bei mir zumindest durch jene Bildungsformate, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen: Carla Bobadillas *Spaziergang als kollektive Methode des Verlernens*, das Projekt *Strategien für Zwischenräume: Neue Formate des Ver_Lernens in der Migrationsgesellschaft* vom Büro *trafo.K* oder die *Night School* (initiiert vom Verein *oca: migrations, minorities, arts*), welche im Rahmen einer *Akademie des Verlernens* stattfand. Während diese Projekte allesamt die Verortung in kritischer Kunst- und Kulturvermittlung teilen, ordnet sich das *quix-kollektiv* eher der politischen machtkritischen Bildungsarbeit zu.⁷ Sein Bezug auf postkoloniales Ver_lernen ist vielleicht nicht im Namen evident, jedoch zielt die Gruppe darauf ab, intersektionale und rassismuskritische Perspektiven in entwicklungspolitische Lernsettings (zum Beispiel Begleitseminare von internationalen Freiwilligendiensten) einzubringen. Da der Schwerpunkt in postkolonialen Ansätzen häufig auf Rassismen liegt, war es mir wichtig, Projekte auszuwählen, die mehrere miteinander verwobene Machtverhältnisse (vor allem auch in Bezug auf Geschlecht) in ihrer Arbeit thematisieren. Das Dilemma konfligierender Schwerpunkte und das Verhältnis zwischen postkolonialen und intersektionalen Ansätzen werde ich im Kapitel → 3.3. behandeln. Gegenstand dieser Masterarbeit sind somit vier ausgewählte Bildungsprojekte, -formate beziehungsweise -kollektive, deren Pädagogik postkolonial und intersektional *inspiriert* ist. Diese Einordnung entspricht nicht zwingend ihrem eigenen Labeling, wird jedoch aus den ihnen zugrunde liegenden theoretischen Einflüssen erkenntlich.

⁶ Einen umfassenden Überblick über postkoloniale Initiativen in Deutschland liefert der Blog von *frankfurt postkolonial*, Internet: <http://frankfurt.postkolonial.net/links/>, (Zugriff: 02.10.2018).

⁷ Carla Bobadilla: <https://carlabobadilla.wordpress.com/2017/07/21/der-spaziergang-als-kollektive-methode-des-verlernens/> und <https://carlabobadilla.wordpress.com/2016/05/25/geschichte-einer-gasse/>

Büro *trafo.K*: <http://www.trafo-k.at/projekte/strategienfuerzwischenraeume/>

Night School: <http://www.nightschool.at/de/lehrplan/>

quix-kollektiv: <https://www.quixkollektiv.org/>

(Zugriff: 03.10.2018)

1.2. Forschungsinteresse und -design der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, Spannungsfelder zwischen postkolonial-feministischer Bildungstheorie und -praxis anhand der eben erwähnten Formate exemplarisch aufzuzeigen. Es soll kein konkretes postkoloniales (oder intersektionales) Bildungskonzept formuliert oder einzelne „didaktische Tricks“ (Castro Varela 2007, o. S.) herausgearbeitet werden – obwohl dies bereits oben als Forschungslücke benannt wurde (vgl. Matz et al. 2017:101). Im Laufe der Recherche wurde mir bewusst, dass *abgepackte* Konzepte der Idee des Ver_lernens zuwiderlaufen könnten: Erstens ist ihre Umsetzung stark kontextabhängig und zweitens soll sie sich ständig selbstkritisch im Wandel befinden. Gerade postkoloniale Kritik verweist auf die Gefahr der Ökonomisierung von Bildung und warnt vor einer einfachen Übernahme von Methoden und Begriffen ohne ein tieferes Grundverständnis für dahinterstehende Theorien, Haltungen und Perspektiven. Daher fragt die vorliegende Masterarbeit nach ebendiesen in der Vermittlungskonzeption beziehungsweise -praxis. Folgendes Erkenntnisinteresse hat mich schließlich im Arbeitsprozess geleitet: Welche Bedeutungen von Ver_lernen und welche intersektionalen Anknüpfungspunkte lassen sich in ausgewählten österreichischen Beispielen postkolonial inspirierter Bildungsarbeit finden? Ich versuche mich dieser Forschungsfrage durch folgende Unterfragen anzunähern:

- Was motiviert die Vermittler_innen und welche Ziele verfolgen sie?
- Welche Herausforderungen begegnen ihnen im Bildungsalltag?
- Welche pädagogischen Haltungen und Strategien wenden sie an?

Ich verstehe diese Arbeit als kleinen Schritt zur Sichtbarmachung eines spezifischen Stranges politischer Bildung (für Jugendliche und Erwachsene), zu dem es in Hinblick auf Akteur_innen und Politikdidaktik kaum überblickende Literatur gibt (→ 2.2.). Hoffentlich kann die Zusammenschau der Aussagen zu Fragen des Ver_lernens auch einen Beitrag zur kritischen (Selbst-)Reflexion der Bildungsarbeit leisten. Leser_innen, für die postkoloniale und intersektionale Perspektiven auf pädagogische Prozesse neu sind, können hier erste Einblicke in Möglichkeiten einer praktischen Umsetzung erhalten – wobei auch mit vielen offenen Fragen und widersprüchlichen Anforderungen gerechnet werden muss. Privilegien- und diskriminierungskritisches Lernen und Lehren ist als intersektionales Thema nicht zuletzt für die Gender Studies und feministische Kontexte relevant. Geschlecht wird jedoch nicht als Metakategorie in der Analyse und Dekonstruktion von Machtverhältnissen gesetzt, sondern als verwoben mit anderen (insbesondere rassistischen, klassistischen) Herrschaftsverhältnissen begriffen.

Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bilden feministische und pädagogische Perspektiven aus den Postkolonialen Studien, insbesondere Konzepte von Spivak – nicht zuletzt aufgrund häufiger Referenzen in der Bildungspraxis auf sie – und von auf ihr aufbauenden Theoretiker_innen (vor allem Vanessa Andreotti und María do Mar Castro Varela). Der Bezug auf Spivak ist nicht der einzige, aber

vor allem der Begriff des Ver_lernens gerät zunehmend in Mode (zum Beispiel veranstalteten die *Wiener Festwochen 2017* eine *Akademie des Verlernens*) – wodurch sich ein genauerer Blick auf dessen Ursprung lohnt. Wie bereits im vorigen Abschnitt (→ 1.1.) erwähnt, bildet die Erwähnung dieses Konzepts auch einen gemeinsamen Nenner in meinem Untersuchungsmaterial.

Für den empirischen Teil dieser Arbeit wurden leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit Carla Bobadilla sowie Vertreter_innen des Büros trafo.K, der Night School und des quix-Kollektivs geführt, welche – gemeinsam mit schriftlichen Selbst- und Projektbeschreibungen – einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010) unterzogen wurden. Diese Gespräche und Texte ermöglichen Aussagen über eine Wiener Vermittlungspraxis, die postkolonial-intersektional inspiriert ist. Aufgrund einer relativen Unübersichtlichkeit der non-formalen Bildungslandschaft abseits der klassischen politischen Bildung erhebt die Auswahl der Projekte keinen Anspruch auf ein vollständiges oder repräsentatives Abbild dieser Szene in Österreich (vgl. Danter 2015:273). Es war mir jedoch ein großes Anliegen, den Fokus auf meine lokale Umgebung zu legen, um hier einen ersten Überblick über die Akteur_innen in diesem Feld zu erlangen. Hätte ich Deutschland einbezogen, wäre der Vergleich eines Vermittlungsformats (wie Stadtspaziergang) möglich gewesen. Aufgrund der kleineren Auswahl im österreichischen Kontext hatte ich es mit verschiedenen Formaten (Workshops, Lehrgang, Stadtrundgang) und Tätigkeitsfeldern (Kunst- und Kulturfestivals, Begleitseminare von Freiwilligendiensten oder Ausbildungsstätten für Lehrlinge/den Pflichtschulabschluss) zu tun. Dies verdeutlicht aber auch, dass der Ver_lern-Ansatz in vielfältigen Bildungsbereichen angewandt wird: Das heißt, Kolonialismus und aktuelle Kontinuitäten in der Migrationsgesellschaft und globalisierten Welt werden dort (mehr oder weniger explizit) zum Thema gemacht – stets mit dem Ziel, damit zusammenhängende Diskriminierungs- und Privilegierungsverhältnisse zu verändern. Trotz verschiedener Zugänge teilen die Interviewten folgende Rahmenbedingungen: sie arbeiten mit Jugendlichen und Erwachsenen im außerschulischen und außeruniversitären Bereich, gehen aber auch Kooperationen mit Institutionen ein. Ihre Angebote ähneln einander auch hinsichtlich Aktualität und Dauer: sie fanden und finden seit 2015 bis jetzt statt. In den meisten Fällen handelt es sich um abgeschlossene, einmalige Bildungseinheiten und nicht um große Träger_innen mit laufendem Angebot – wobei alle Interviewten selbstständig oder kollektiv in Vereinen oder Organisationen kontinuierlich an ähnlichen Themen arbeiten. Auffallend ist auch, dass alle Angebote in transdisziplinärer Teamarbeit (wobei meines Wissens keine_r der Interviewpartner_innen eine pädagogische Ausbildung absolvierte) oder in Kooperation mit anderen Akteur_innen entstanden sind. Speziell die interviewten Initiator_innen der Projekte im Kunst- und Kulturbereich haben bereits vor diesen Projekten zusammen gearbeitet – dies kann natürlich auch meinem Recherche-Vorgehen geschuldet sein, nachdem ich teilweise durch ein Projekt auf das nächste aufmerksam wurde. Daher lässt diese Auswahl an Expert_innen meiner Ansicht nach einen multiperspektivischen Einblick in jene

österreichische politische Bildungsszene zu, die sich mit postkolonialen-intersektionalen Fragen beschäftigt.

1.3. Aufbau der Arbeit

Im folgenden zweiten Kapitel wird die postkolonial-intersektionale Bildungsarbeit in den Kontext politischer Bildung eingebettet, indem zunächst versucht wird, politische Bildung zu definieren und verschiedene Richtungen aufzuzeigen. Nach einem kurzen geschichtlichen Abriss von politischer Bildung in Österreich gehe ich genauer auf jene Strömung ein, die in dieser Masterarbeit fokussiert wird. Dies geschieht zum einen, indem die Debatte um *Globales Lernen* und *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* nachgezeichnet wird – die Kritikpunkte an diesen institutionalisierten Ansätzen zeigen, was aus postkolonialer Perspektive an gegenwärtiger Vermittlung global(isiert)er Verhältnisse problematisch ist. Zum anderen wird die österreichische politische Bildungslandschaft in freier Träger_innenschaft skizziert, da sich darin die beforschten Projekte und Kollektive bewegen. An dieser Stelle werden diese auch erstmals genauer vorgestellt. Das dritte Kapitel, der theoretische Bezugsrahmen für die empirische Untersuchung, gliedert sich in drei Blöcke: Erstens werden die Postkolonialen Studien und deren bekannte Vertreterin Spivak kurz vorgestellt. Die Perspektiven der Theoretikerin auf Globalisierung, Wissen und Repräsentation werden durch die Schlüsselkonzepte wie *Subalternität*, *epistemische Gewalt*, *erwünschte Ignoranz* und *postkoloniale Intellektuelle* herausgearbeitet. Zweitens wird ein Exkurs zum *Intersektionalitätskonzept* und zu postkolonialer Kritik an dessen deutschsprachiger Rezeption gegeben. Drittens erfolgt eine Auseinandersetzung mit Spivak'schen Perspektiven auf Pädagogik anhand verschiedener Grundhaltungen. Die Darstellung fokussiert dabei die Idee des *Ver_lernens*, wobei auch Weiterentwicklungen anderer Theoretiker_innen einbezogen werden. Das vierte Kapitel dient der Veranschaulichung meiner empirischen Vorgehensweise: Zunächst wird das Expert_inneninterview als Methode der Materialerhebung dargestellt, danach das Korpus beschrieben und schließlich die von mir verwendete Interpretationstechnik Inhaltsanalyse umrissen. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der Textanalyse präsentiert und interpretiert. Das sechste und letzte Kapitel soll anhand des eingangs formulierten Erkenntnisinteresses zusammenfassen, was postkoloniales Ver_lernen in der Praxis – auch aus einer intersektional-feministischen Perspektive – bedeuten kann.

2. Kontextualisierung

Dieses Kapitel zielt darauf ab, die interviewten Bildungsformate im Feld der politischen Bildung einzuordnen. Dies erwies sich als besonders schwieriges Unterfangen, da sich die Institutionenlandschaft (Akteur_innen, Zielgruppen, unterschiedliche Richtungen politischer Pädagogiken) als sehr heterogen herausstellte.⁸ Insbesondere zu politikdidaktischen Herangehensweisen und dem non-formalen Bildungsbereich (ganz zu schweigen von postkolonial-intersektional inspirierter Arbeit) gibt es, Hakan Gürses von der *Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung* (vgl. E-Mail 03.04.2018) zufolge, kaum Schrifttum, das einen Überblick erleichtert. Deshalb habe ich mich im Versuch einer Verortung der beforschten Bildungspraxen, die sich unter anderem an postkolonialen Theorieansätzen und Begriffen orientieren, für folgende Umwege entschieden: Zuerst werde ich der Frage nachgehen, wie politische Bildung definiert werden kann und welche unterschiedlichen Ansätze es gibt. Dann wird ein kurzer historischer Abriss zu (formaler) politischer Bildung in Österreich gegeben, um verständlich zu machen, warum diese in der Praxis und in fachlichen Auseinandersetzungen (im Vergleich zu Deutschland) spärlicher ausfällt. Danach werde ich auf die postkoloniale Kritik an institutionalisierten Ansätzen der *Global Citizenship Education* eingehen, die eingangs schon angeschnitten wurde. Schließlich stelle ich die Rahmenbedingungen der Interviewpartner_innen selbst vor, da sie – aufgrund mangelnder Überblicksliteratur und zum Teil unterschiedlicher Tätigkeitsfelder – nicht ganz einfach verortet werden können.

2.1. Definition und Ansätze politischer Bildung

Werner Wintersteiner et al., Expert_innen im Bereich *Global Citizenship Education*, verstehen unter politischer Bildung (fortan PB) im schulischen Kontext die

Stärkung von theoretischen und praktischen Fähigkeiten zur kritischen Reflexion über Politik- und Machtverhältnisse und [...] Vermittlung eines umfassenden Verständnisses von Rechten und demokratischen Grundwerten wie Gleichheit, Freiheit, Toleranz, Umgang mit Vielfalt, etc. In einem demokratischen politischen System ist es wichtig, dass sich möglichst viele Menschen aktiv an der Formulierung und Durchsetzung von Ideen und Programmen beteiligen. Demokratie ermöglicht ihren BürgerInnen nicht nur aktive Beteiligung, ihr Gelingen und Fortbestehen ist von der Partizipation der Menschen abhängig. Diese muss jedoch erst erlernt und geübt werden. (Wintersteiner et al. 2015:28)

Die Querschnittsmaterie PB stellt in Österreich (außer in Berufsschulen und Polytechnischen Schulen) kein eigenständiges Schulfach dar, sondern wird in andere (Geschichte, Sozial- oder Wirtschaftskunde, Rechtslehre) integriert und ist verglichen mit anderen Ländern wenig institutionalisiert. Neben einer geringen Stundenanzahl erhöhen auch zahlreiche weitere Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen

⁸ An dieser Stelle möchte ich mich bei Hakan Gürses bedanken, der mir bei Fragen der Einordnung zur Seite stand und mir freundlicherweise erlaubte, mich in diesem Kapitel auf unseren E-Mail-Verkehr (vom 3. und 11. April 2018) zu beziehen.

die Anforderungen an Lehrer_innen. Im Vergleich mit spezifischen politischen Pädagogiken sei klassische PB dennoch gut verankert (vgl. Wintersteiner et al. 2015:28f.).⁹ Erwachsenenbildner Wilhelm Filla (2016:35) zufolge dominiere ein „nahezu ausschließlich schulzentrierter Blick auf politische Bildung“. PB für Erwachsene sei kaum in wissenschaftlicher Forschung und Lehre sowie in der Ausbildung von Pädagog_innen angebunden: Mangels eines Lehrstuhls, Fachverlags oder einer Zeitschrift gab es lange „keinen kontinuierlichen Fachdiskurs“ (Filla 2016:35).¹⁰

Doch nicht nur unterschiedliche Altersklassen bringen verschiedene Zugänge und Grade der Institutionalisierung von PB mit sich. Rubia Salgado (vgl. 2010:2ff.), Erwachsenenbildner_in mit Schwerpunkt auf kritische Bildungs- und Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft, fragt, wen politische Bildungsaktivitäten als Zielgruppe adressiert. Sie kritisiert an *Citizenship Education*, dass sie Nicht-Staatsbürger_innen ausblendet und somit Ausschlussmechanismen reproduziert – auch Wintersteiner et al. (2015:28, H. v. NK) sprechen beispielsweise von „mündigen, kritischen und interessierten *BürgerInnen*“. Eine „radikaldemokratische politische Bildung“ (Salgado 2010:5) könne umgesetzt werden, indem sie von Nicht-Staatsbürger_innen als Lehrende und Lernende mitgestaltet wird. Außerdem appelliert Salgado (vgl. 2010:5) an mehrheitsgesellschaftliche Pädagog_innen – bezugnehmend auf Spivak'sche Theorie –, sich mit eigenen Privilegien zu beschäftigen und zu hinterfragen, wer und was aufgrund hegemonialer Strukturen (nicht) gehört wird.

Gürses (vgl. 2015:21f.) stellt in Diskursen um PB fest, dass Politik oft automatisch mit dem positiv konnotierten Begriff Demokratie gleichgesetzt wird. Jedoch dürfe PB „nicht bei Demokratie enden. Eine kritische politische Bildung kann, ausgestattet mit dem Begriff des Politischen, auch sichtbar machen, wer warum und wie die Demokratie zu einer Norm erhebt, die nicht mehr zu ändern sei“ (Gürses 2015:30). Während sich der engere Politikbegriff nur auf das politische (Wahl-)System bezöge, würde ein weit gefassterer alles bezeichnen, was (gesellschafts-)politisch ist (vgl. Gürses 2015:22). Zwar sei nicht alles Politik, im Sinne von gewordenen „Institutionen, Normen, Programme[n] und Parteien“ (Gürses 2015:30), aber alles könne zum Politischen werden. Daraus schlussfolgert Gürses (vgl. 2015:30) die notwendige Kompetenz von Bildungsarbeiter_innen, erkennen zu können, was aktuell politisiert wird.

Er differenziert zwischen vier Ansätzen der PB, die sich verschieden zu Demokratie positionieren: Der *affirmative Ansatz* ziele darauf ab, das demokratische System als Errungenschaft zu stützen und vertiefen. Beim *Kompetenz-Ansatz* gehe es darum, sich mithilfe neutral vermittelter

⁹ Weitere politische Pädagogiken sind Ansätze wie *Friedenspädagogik*, *Globales Lernen*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* oder *Interkulturelles Lernen*, die unter *Global Citizenship Education* gefasst werden können. Die meisten dieser Ansätze sind vom Bildungsministerium (vgl. BMBWF o. J.) zumindest als Unterrichtsprinzipien oder Bildungsanliegen festgelegt, das heißt, sie sollen fächerübergreifend eingebracht werden.

¹⁰ Von 2008 bis 2010 gab es an der *Universität Wien* eine Professur, die Wolfgang Sander innehatte. Seit März 2017 gibt es wieder einen Arbeitsbereich *Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für LehrerInnenbildung*.

Kompetenzen in der Politik orientieren und daran teilnehmen zu können (vgl. Gürses 2015:24f.). Der dritte Ansatz in der Typologie, *Empowerment*, unterscheidet sich von den vorigen systemerhaltenden Formen politischer Bildung, sei aber ebenso normativ (im Sinne einer klaren ideologischen Ausrichtung): An Orten des Ausschlusses diene PB dazu, diskriminierte soziale Gruppen zu ermächtigen und so eine Transformation der Gesellschaft anzustoßen. Vertreter_innen des Ansatzes bezögen sich oft auf pädagogische Konzepte von Paulo Freire und Augusto Boal (vgl. Gürses 2015: 25f.). Der letzte *kritisch-emanzipatorische Ansatz* arbeite mit einem weiten Verständnis von Politik und Demokratie, löse deren Synonymsetzung aber nicht ganz auf, da er auf eine normative Liste der *res publica* (das heißt allgemeine öffentliche Angelegenheiten) verweise. Diese würden eine Beschäftigung mit alltäglichen Herrschaftsverhältnissen, wie Rassismen, Sexismen, Klassismen etc. erfordern (vgl. Gürses 2015:26). Ergänzend zu den letzten zwei Ansätzen möchte ich noch auf Sushila Mesquitas (vgl. 2015:100) intersektionales Plädoyer an PB hinweisen: Differenzen beziehungsweise Machtverhältnisse sollten auch innerhalb von Minderheiten berücksichtigt werden und daher müsse PB von Mehrfachdiskriminierungen ausgehen.

Als didaktisch richtungsweisend gilt allgemein der *Beutelsbacher Konsens*, welcher 1976 bei einer Fachtagung der bundesdeutschen Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg formuliert wurde. Die drei Grundprinzipien lauten Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler_innen-Zentriertheit (vgl. Zentrum polis o. J.^a). Vor allem die Umsetzbarkeit der ersten Richtlinie wird in Debatten zu postkolonialer Pädagogik kritisch diskutiert. Pia Mikander problematisiert im Kontext von *Critical Global Citizenship Education* beispielsweise die (Un-)Möglichkeit, Überwältigung zu vermeiden:

The controversial and potentially shocking nature of teaching about global injustice is apparent. That does not imply, however, that it should be avoided, since students might not understand how deeply questions of global inequality are embedded in their everyday lives if the topic is not presented in a way that truly affects them. (Mikander 2016:70)

Eugenia Matz et al. (vgl. 2017:105) hingegen beschäftigt die Frage, wie politisiert ein handlungsorientiertes Bildungskonzept sein kann, um dem ersten Prinzip zu entsprechen.

2.2. Historische Entwicklung politischer Bildung in Österreich

Dieses Unterkapitel bezieht sich primär auf Rahel Baumgartners (2015:189) „grobe Linien“ der österreichischen Geschichte von politischer Erwachsenenbildung (fortan PEB), die laut ihr noch nicht umfassend aufgearbeitet und veröffentlicht wurde. Dies betreffe noch einmal verstärkt jene Angebote „außerhalb etablierter Bildungsinstitutionen in den sozialen Bewegungen, in Vereinen, NGOs und Selbstorganisationen aller Art“ (Baumgartner 2015:189), wo auch die interviewten pädagogischen Projekte zuzuordnen sind. Dennoch möchte ich einen kurzen Abriss der Genese der (beleuchteten) Bildungslandschaft anbieten – nicht zuletzt, weil dies Erklärungen dafür liefert, warum PEB hierzulande

vergleichsweise wenig institutionalisiert ist und welche Träger_innen staatlich am meisten gefördert werden.

Baumgartner (2015:190) zufolge lassen sich jene Institutionen, die sich explizit der PEB widmen, einfacher überschauen als jene, die sie als Querschnittsmaterie, als „gesellschaftspolitisch relevante Fragenkomplexe“ anbieten. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts entstanden erste Strukturen der PEB durch die Volksbildungsbewegung und die (politischere, tendenziell sozialdemokratische) Arbeiter_innenbildungsbewegung – begünstigt durch das 1867 geschaffene Vereins- und Versammlungsrecht. In diese Zeit fällt auch die Entstehung vieler Bildungsstätten wie (heute so bezeichnete) Volkshochschulen oder Bibliotheken (vgl. Baumgartner 2015:191f.). Volksbildung im konfessionellen oder ländlichen Bereich sowie in Arbeiterkammern und Gewerkschaften wurde gemäß Filla (vgl. 2016:30) bisher kaum empirisch erforscht.

Bereits vor der Niederschlagung der Arbeiter_innenbewegung 1934 waren deren Einrichtungen zunehmend auf die Ausbildung von Funktionär_innen gerichtet – ein Trend, der nach 1945 andauerte (vgl. Baumgartner 2015:193, Filla 2016:30). Im Unterschied zu Deutschland, so Filla (2016:31), habe Österreichs PEB nach dem Nationalsozialismus einen „doppelten Faschismus“ aufarbeiten müssen, wobei er in Bezug auf den Austrofaschismus Versäumnisse konstatiert. Aufgrund Österreichs *Opferstatus* gab es keine Re-education-Programme, wie sie in Deutschland von alliierten Besatzungsmächten umgesetzt wurden und dort zu einer institutionalisierten Bildungslandschaft führten (vgl. Baumgartner 2015:194, Filla 2016:31f.).

Hierzulande bewirkten erst die sozialen Umbrüche der 1970er-Jahre die Etablierung bedeutender (Groß-)Institutionen. Zunächst wurde vor allem Bildung politischer Parteien durch öffentliche Gelder gefördert, was durch ein 1972 verabschiedetes Bundesgesetz die Gründung sogenannter Parteiakademien veranlasste. Diese erhalten nach wie vor eine wesentlich höhere Fördersumme als die allgemeine Erwachsenenbildung (berufliche Weiterbildung ausgenommen) – Filla (vgl. 2016:34f.) spricht von einem Zwanzigfachen.^{11, 12} Im selben Jahr wurde die *Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs* (KEBÖ) gegründet. Dieser Institutionalisierungsschub setzte sich 1973 durch das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz fort. 1977 entstand die *Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung* (ÖGPB), welche heute als Verein neben Weiterbildungsangeboten Förderungen vergibt. Ihr Ziel ist es, damit die Heterogenität an Projekten von „vielen kleineren Vereinen,

¹¹ Hier beziehe ich mich unter anderem auf den E-Mail-Verkehr mit Gürses vom 11.04.2018, der als weitere Förderungsstelle für große PB-Projekte den *Europäischen Sozialfonds* (ESF) nannte – allerdings sei diese mit einem hohen bürokratischen Aufwand verbunden.

¹² Diese Rechnung stammt aus dem Jahr 2014, in dem 10,49 Mio. Euro an Parteiakademien gingen, während der *Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung* nur rund 250.000 Euro für Projektförderungen zur Verfügung standen. Gemeinsam mit Administrationskosten sowie Zuschüssen für Aus-/Weiterbildung und Publikationen ergibt dies ein Zwanzigstel (vgl. Baumgartner 2015:194ff.).

Minderheiten- und Selbstorganisationen, Bürgerinitiativen“ zu unterstützen (vgl. Baumgartner 2015:195ff.).

Diese Entwicklungen formten eine Reihe von Erwachsenenbildungsträger_innen heraus, die sich gemäß Reinhard Patak (vgl. 2015:242-263) folgendermaßen gliedern lässt: (Dach-)Verbände; Organisationen, die ausschließlich zu PB arbeiten; Parteiakademien; Selbstorganisationen sowie NGOs.¹³ Auf den non-formalen, das heißt außerschulischen und außeruniversitären, Bereich werde ich im übernächsten Kapitel → 2.4. wieder zu sprechen kommen, zunächst möchte ich noch auf postkolonial-geprägte Kritik an gewissen politischen Pädagogiken eingehen, die global(isiert)e Zusammenhänge fokussieren.

2.3. Postkoloniale Kritik an institutionalisierten Bildungsansätzen

Im Folgenden wird an die Debatte angeknüpft, welche bereits in der Einleitung zum Thema gemacht wurde. Im Mittelpunkt standen insbesondere die Ansätze *Globales Lernen* (GL) und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE), denen aufgrund ihrer relativen Institutionalisierung im schulischen Kontext Breitenwirksamkeit beigemessen wird (vgl. Danielzik 2013:27). Diese Konzepte stehen, nicht zuletzt wegen ihrer strukturellen Verankerung in der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Goel 2012:D5), immer wieder unter Kritik. Es ist nicht verwunderlich, dass viele der pädagogischen Strömungen (wie rassismuskritische Bildungsarbeit), die am hegemonialen entwicklungspolitischen Diskurs Kritik üben, nicht (dauerhaft) im staatlichen schulischen oder universitären Bereich verankert sind, sondern eher im non-formalen Bildungssektor operieren (vgl. Goel 2012:D5, Scherr 2012:D16). Ich halte die Auseinandersetzung mit den Kritikpunkten an Konzepten und Materialien von GL beziehungsweise BNE für relevant, weil sie auch als Überlegungen dafür gelesen werden können, wie postkoloniale Bildungsangebote vorgehen würden.

In den 1980er-Jahren wurde im deutschsprachigen Raum erstmals entwicklungspolitische Bildungsarbeit im eigenen Kontext und nicht nur in der sogenannten *Dritten Welt* betrieben (vgl. Messerschmidt 2004:1). In den 1990er-Jahren gab es einen Paradigmenwechsel weg von der Denkart Nord-Süd hin zu einer globalen Perspektive, zu der Idee eines Weltbürger_innentums (vgl. Hartmeyer 2007:53, glocal 2013:8). Prägende Grundlagen für die Entwicklung von BNE und GL waren die *UNO-Konferenz für Umwelt und Entwicklung* in Rio de Janeiro im Jahr 1992 sowie die UN-Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* von 2005 bis 2014 (vgl. Wintersteiner et al. 32). Laut *glocal* (vgl. 2013:8f.) dominieren diese Ansätze die entwicklungspolitische Bildungsarbeit und verfügen über viele Schnittstellen. Beide teilen außerdem den Bezug auf den eingangs erwähnten *Orientierungsrahmen*

¹³ Eine *Selbstorganisation* ist ein Zusammenschluss von Angehörigen einer gesellschaftlich-marginalisierten Gruppe (zum Beispiel Migrantinnen oder Queers), um deren Interessen politisch zu vertreten und spezifische Unterstützungsangebote (wie Bildung oder Beratung) für sie zu schaffen.

für den Lernbereich *Globale Entwicklung* (→ 1.). Bei GL handelt es sich um „eine Form der politischen Bildung, die sowohl von staatlichen als auch kirchlichen sowie zivilgesellschaftlichen Akteur_innen im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit umgesetzt wird“ (Matz et al. 2017:9). Aus der Beschreibung lässt sich auf einen Kompetenz-Ansatz schließen: „Globales Lernen unterstützt den Erwerb von Kompetenzen, die wir brauchen, um uns in der Weltgesellschaft – heute und in der Zukunft – zu orientieren und verantwortlich zu leben“ (Krämer 2007:8). Die Empathiefähigkeit und weltweite Solidarität sollten gestärkt werden, um globale soziale Gerechtigkeit zu erlangen. Als PB orientiere sich GL in Deutschland an den Prinzipien des *Beutelsbacher Konsenses* (vgl. Krämer 2007:9), im österreichischen Strategiepapier (vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009) wird er nicht genannt. Gemäß den Autor_innen des offenen Briefs von Berlin Postkolonial et al. (2014, o. S.) verstößt der Orientierungsrahmen jedoch in seinen theoretischen Grundlagen gegen das Kontroversitätsgebot, indem er zum Beispiel Vorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung aus einer rein westlichen Perspektive darstellt.

Wie bereits erwähnt, wird die generelle Einbettung der Bildungskonzepte in den Entwicklungsdiskurs beanstandet, in dem *der moderne Westen* als überlegene Norm verstanden wird, dessen Beispiel *der Rest der Welt* folgen soll. In Materialien entwicklungspolitischer Bildungsarbeit wird dies auch anhand der Darstellung von Geschlechterverhältnissen im Globalen Süden deutlich: Erzählstränge über Frauen würden diese häufig als unterdrückt oder als fleißige Hoffnungsträgerinnen darstellen. Dies suggeriere, dass sie weniger gleichgestellt als hierzulande wären und folglich durch Entwicklungszusammenarbeit empowert werden müssten. Den Autor_innen der Materialanalyse (vgl. glocal 2013:39f.) zufolge würde so westliche Intervention gerechtfertigt werden, was Spivak als „white men saving brown women from brown men“ bezeichne (→ 3.2.1.). Kritiker_innen des GL-Ansatzes diskutieren auch, welchen Lernenden Handlungskompetenz (implizit) zugeschrieben wird. Der Aufruf zur weltweiten Solidarität würde laut Chandra-Milena Danielzik (2012:D8) zu einem „verkehrten Empowerment“ führen, wodurch nur privilegierte Europäer_innen ihre Orientierungslosigkeit in der globalisierten Welt überwinden und sich für Gerechtigkeit engagieren können. Auch María do Mar Castro Varela und Alisha M.B. Heinemann (vgl. 2016:20) fragen (ähnlich wie Vanessa Andreotti im Eingangszitat dieser Arbeit → 1.), wer von GL profitiert und ob der pädagogische Ansatz nicht nur die Selbsterhöhung des Globalen Nordens fördert. Diese implizite Überlegenheitsvorstellung imaginiere Menschen des Globalen Südens als passiv und Hilfe-benötigend. Der Blick auf Armut an sich – anstatt auf die Ursachen beziehungsweise Auslöser_innen – verstarke dieses Bild (vgl. Danielzik 2012:D9). Paradoxerweise werden in manchen Methoden alle Weltbürger_innen als gleichberechtigt dargestellt, obwohl sie real über unterschiedliche Ausgangspunkte verfügen (vgl. Danielzik 2012:D10). Doch nicht nur zwischen Norden und Süden, auch innerhalb des Globalen Nordens werden *weiße*, nicht migrantisch situierte Menschen eher als Zielgruppe vorausgesetzt, während anhand und auf Kosten

Anderer gelernt wird (vgl. Berlin Postkolonial et al. 2014, o. S.). Dies geschehe in den Lehrmaterialien durch eine kulturalisierende, exotisierende und defizitorientierte Darstellung von Menschen des Globalen Südens, aber auch von Nicht-*Weiß*en. Diese verletzenden Fremdpräsentationen seien mitunter dem Umstand geschuldet, dass die Autor_innen des Materials oder des Orientierungsrahmens keine migrantisch-diasporischen und zivilgesellschaftlichen Fachleute sowie Expert_innen aus dem Globalen Süden miteinbezogen haben (vgl. Berlin Postkolonial et al. 2014, o. S.). Castro Varela und Heinemann (vgl. 2016:17) kritisieren generell, dass es kaum Schnittstellen zwischen globalen Bildungsbewegungen im Süden und Norden gibt.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die enttante Geschichte Europas: Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass die Themen Kolonialismus, Imperialismus, Rassismus und deren Zusammenhang mit der heutigen Globalisierung und dem Kapitalismus in den Materialien des Globalen Lernens nicht genügend behandelt wurden oder dass daran nur eine begrenzte Kritik zugelassen werde. Diese würde die gesellschaftlich-strukturelle Ebene nicht ausreichend hinterfragen. Neben der Kontinuität des Kolonialismus in der heutigen Zeit sollten auch Verantwortliche sowie Widerständige mehr aufgezeigt werden (vgl. Albrecht-Heide 2012; Danielzik 2012, 2013; Berlin Postkolonial et al. 2014). Kapitalismuskritik wird bei GL als „Leerstelle“ (glokal 2012:D3) benannt. Das Konzept würde teilweise vermitteln, (Wirtschafts-)Wachstum und Umweltschutz seien vereinbar. Es würde nur Konsumkritik zugelassen, deren Handlungsempfehlungen das Problem lediglich individualisieren, statt es strukturell anzupacken. Der Fokus auf Lernende als Konsument_innen wird daher oft als apolitisch bezeichnet (vgl. Aktion 3. Welt Saar 2012, Danielzik 2013:30f.). Außerdem weist Danielzik (vgl. 2013:30) darauf hin, dass Rassismus nicht nur als Phänomen der Migrationsgesellschaft besprochen werden sollte, sondern auch in Verbindung mit Kolonialismus und Kapitalismus.

Die Lektüre dieser Debatte und die Recherche zu Akteur_innen hinter der Kritik inspirierte mich dazu, den Blick auf postkolonial orientierte Bildungspraxen zu legen, anstatt die Debatte durch eine weitere Analyse der kritisierten Ansätze zu vertiefen. Obwohl diese Diskussion primär in Deutschland ausgetragen wurde, wollte ich nach *alternativen* Pädagogiken in Österreich suchen. Dies führte mich primär in den non-formalen Sektor, der im Folgenden kurz umrissen werden soll, um danach auf die konkreten Bildungsformate dieser Masterarbeit einzugehen.

2.4. Politische Bildung freier Träger_innen: Verortung und Vorstellung der Interviewten und ihrer Formate

Dieser Abschnitt geht nun auf den non-formalen Bereich politischer Bildung ein, in dem sich auch die Interviewpartner_innen bewegen: einerseits als Mitglieder von Vereinen, andererseits als freiberuflich Arbeitende, die allerdings an öffentliche Institutionen anknüpfen oder mit öffentlichen Mitteln Projekte umsetzen. Zu ihren Zielgruppen gehören sowohl Jugendliche als auch Erwachsene, das heißt manche sind auch im außerschulischen Kontext tätig (unter anderem als Externe an Ausbildungsstätten). Während die öffentlichen Akteur_innen und Einrichtungen beziehungsweise jene Träger_innen, die ausschließlich PB anbieten, überschaubar sind, so sieht es im non-formalen Sektor der Erwachsenenbildung anders aus:

Die ‚Szene‘ der politischen Bildung in freier Trägerschaft, sei es aus dem konfessionellen oder gewerkschaftlichen Bereich oder aus dem Bereich von NGOs und Selbstorganisationen, ist [...] sehr vital und divers. Angebote politischer Erwachsenenbildung, die in Österreich weit verbreitet sind, beinhalten Seminare, Workshops, Podiumsdiskussionen, Vorträge oder Vortragreihen und Lehrgänge. Auffällig ist auch eine weit verbreitete Kooperation bei der Organisation verschiedenster Veranstaltungen. (Patak 2015:263)

Ähnliches stellt Patrick Danter (2015:278) in der außerschulischen politischen Bildung fest, die Fülle an Anbieter_innen und Angeboten gehe auch mit dem „Problem der Unübersichtlichkeit“ einher. Seiner Ansicht nach fehlt es hier an einer „zentrale[n] Service- bzw. Anlauf-Stelle“ (Danter 2015:273), wie das *Zentrum polis* im Falle schulischer politischer Bildung, das einen umfangreichen Überblick zu Akteur_innen im ganzen Land bietet (vgl. Zentrum polis o. J.^b).

Zu diesem Umstand, der keine eindeutige Kontextualisierung zulässt, kommt erschwerend hinzu, dass die beforschten Angebote in spezifischen *Subfeldern* angesiedelt sind und nicht im *klassischen* Fach PB. Die meisten können auch dem Bereich der *Kulturellen Bildung* zugeordnet werden, welcher laut Gürses (E-Mail 11.04.2018) „Ausstellungspädagogik, Kunstvermittlung mit politischen Bezügen, künstlerische Erinnerungsprojekte“ umfasst. Meiner Einschätzung zufolge verstehen meine Interviewpartner_innen sich nicht als Akteur_innen der *Demokratiebildung* – im Sinne von Wissensvermittlung über *die Politik* –, sondern es geht ihnen vielmehr um einen kritischen Blick auf daraus entstandene gesellschaftliche Machtverhältnisse. Sie fassen den Politikbegriff also weiter und fokussieren „das Politische“ (Gürses 2015:27) im Alltäglichen, das mit Strukturell-Gesellschaftlichem verwoben ist. Gürses' Typologie (→ 2.1.) folgend würde ich ihre Konzepte dem Empowerment- und dem kritisch-emanzipatorischen Ansatz zuordnen, was in der Analyse noch deutlicher wird.

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist österreichische PB kaum erforscht – was schließlich auch auf postkolonial (oder intersektional) orientierte Angebote zutrifft. Gürses (vgl. E-Mail 03.04.2018) zufolge gibt es in dieser Richtung keine eigene Theorietradition, aber die Vertreter_innen würden sich „pragmatisch-legitimierend“ auf Theoretiker_innen wie Paulo Freire, Gayatri C. Spivak, Homi Bhabha,

Antonio Gramsci oder im deutschsprachigen Raum insbesondere auf Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan beziehen. Es handelt sich dabei um Namen, auf die ich auch bei der theoretischen Recherche und bei den Bezügen der Interviewten stieß. Ich werde jetzt in alphabetischer Reihenfolge die interviewten Akteur_innen (und dahinterstehende Teams) in der gerade beschriebenen Bildungslandschaft verorten.

Carla Bobadilla (vgl. o. J.^a) schloss ein Studium der bildenden Kunst in Valparaíso, Chile, ab. Neben ihrer künstlerischen und kuratorischen Tätigkeit hält sie Workshops für alle Altersgruppen, sei es in Schulen, der Erwachsenenbildung oder Kulturinstitutionen (vgl. Bobadilla o. J.^b). Sie ist Teil des internationalen Netzwerks *Another Roadmap for Arts Education*, das verschiedene Akteur_innen an Museen, Universitäten, Schulen und aus der freien Kultur- und Bildungsarbeit vereint, die es sich unter anderem zum Ziel setzen, „den globalen Transfer von Konzepten kultureller Bildung im kolonialen und postkolonialen Zusammenhang historisch zu untersuchen und die gegenwärtige Dominanz westlich/nördlicher Konzepte von Arts Education kritisch zu hinterfragen“ (Institute for Art Education o. J., o. S.).¹⁴ Ich habe die Künstlerin in erster Linie zu ihrem *Stadtrundgang als kollektive Methode des Verlernens* interviewt, ein Konzept, das – wie bereits erwähnt – auch in mehreren deutschen Städten in ähnlicher Form existiert. Dieses führte sie bereits in zwei Projekten durch: Erstens erarbeitete sie die *Geschichte einer Gasse* für das urbane Kunstfestival *SOHO in Ottakring* 2016 mit Beiträgen von anderen Künstler_innen, Kaffee-Spezialist_innen und einem Anthropologen (Estuardo Chacón, Milena Georgieva, Gizework, Timo Huber, Marie-Therese Huth, Nora Lička, Clemens Miggitsch, Jochem Müller, Toledo i Dertschei, Paul Presich). Ausgehend von Orten im 16. und 17. Wiener Gemeindebezirk (rund um die Julius-Meini-Gasse) wurden die sozialen und ökonomischen Implikationen von Produktion, Import und Konsum von Kaffee seit der Mitte des 19. Jahrhunderts in Wien und global zum Thema gemacht. Zweitens entwickelte sie – zusammen mit Studierenden der *Akademie für angewandte Kunst*, wo sie auch Lehrbeauftragte ist – einen Stadtrundgang zum kulturellen Erbe des Kolonialismus im ersten Bezirk (vgl. Bobadilla o. J.^a, o. S.). Dieser wurde 2017 im Rahmen des Projekts *Versuchsanordnung widerspenstigen Handelns (IG Bildende Kunst)*, des *Community Colleges (Kunsthalle Wien)* oder der *Vienna Tour (intertwining hi/stories: Arts Education Festival)* durchgeführt.¹⁵ Stationen waren beispielsweise eine Schule (Thema: rassistische Bildproduktion in Schulbüchern), das *Naturhistorische Museum*, das *Weltmuseum* und das *Schmetterlingshaus* (stereotype, exotisierende Skulpturen oder kolonialrassistische anthropologische Sammel-

¹⁴ Another Roadmap School: <https://colivre.net/another-roadmap> (Zugriff: 12.10.2018)

¹⁵ Versuchsanordnung widerspenstigen Handelns: <http://www.igbildendekunst.at/kunst/programm-2017/versuchsanordnung-widerspenstigen-handelns.htm>

Community College: <http://kunsthallewien.at/#/de/vermittlung/community-college>

intertwining hi/stories: Arts Education Festival: <https://colivre.net/intertwining-histories/about-intertwining-histories>

(Zugriff: 12.10.2018)

Forschungs- und Ausstellungspraxen) oder das *Operncafé Meinl* (rassistische Bildproduktion in Firmenlogo, Kaffee). Die Teilnahme an diesen Stadtrundgängen erfolgte aus freiwilligem Interesse.

Das temporäre Projekt *Night School* wurde finanziell durch das renommierte Kulturfestival *Wiener Festwochen* ermöglicht und fand in dessen Rahmen statt. Die Eröffnungsrede der Programmschiene *Akademie des Verlernens*, wozu auch die *Night School* gehörte, wurde von der postkolonialen Kritikerin Spivak gehalten. Von März bis Juni 2017 wurde dieser kleine Lehrgang in den Vermittlungsräumlichkeiten des *Volkskundemuseum Wiens* durchgeführt. Geleitet wurde er von Neda Hosseinyar (studierte *Post Conceptual Art Practices* an der *Akademie der bildenden Künste*), Marissa Lôbo (ebenfalls *Post Conceptual Art Practices* und langjährige Kulturarbeiterin bei *maiz*), Stephanie Misa (*Performative Arts and Sculpture* an der *Akademie der bildenden Künste*) und Catrin Seefranz, Kulturarbeiterin und -wissenschaftlerin, wie Bobadilla Teil des Netzwerks *Another Roadmap* (vgl. *Night School* o. J.). Das Konzept der experimentellen Abendschule stammte von Lôbo und Seefranz (o. J.) des Vereins *oca: migrations, minorities, arts*, die auch das Förderungsprogramm *kültür gemma!* (Vergabe von Arbeitsstipendien für Migrant_innen sowie Fellowships an etablierten Wiener Kulturinstitutionen) künstlerisch leiten.¹⁶ Programmatisch lehnte sich die Idee der *Night School* an einer Bildungserrungenschaft der bereits erwähnten Arbeiter_innenbildungsbewegung an: die Abendschule von Wanda Lanzer, welche jenen, die von Bildung ferngehalten werden, eine zweite Möglichkeit des Abschlusses bietet. Neben dieser Referenz beziehen sie sich aber auch auf viele weitere bildungspolitische Bewegungen und alternative Schul- beziehungsweise Universitätsformate weltweit oder stellen Vertreter_innen der *Popular Education* und *Critical Pedagogy* vor (vgl. Lôbo/Seefranz o. J., o. S.). Das Curriculum der *Night School* umfasste 15 Einheiten, wovon nur zwei ohne Voranmeldung zugänglich waren. Einen Abend pro Woche gestalteten jeweils verschiedene Aktivist_innen, Initiativen, Kollektive, Künstler_innen, Pädagog_innen und Theoretiker_innen (Jota Mombaça, Belinda Kazeem-Kamiński, Pêdra Costa, Marika Schmiedt, Der Augustin, Büro trafo.K, Tania Araujo von *maiz*, *We are here academy*, Rangoato Hlasane, Michelle Mattiuzzi, Esra Özmen, Njideka, Betül Seyma Küpeli, Kutlu Yurtseven, Sônia Guajajara, María do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan, Zülfukar Çetin, Neferti Tadiar, *UrbanNomadMixes*, Camilo Antonio, Silvia Federici, Birge Krondorfer). Neben dem kostenfreien Unterricht in teilnahmebegrenzten Gruppen war auch das gemeinsame Kochen und Essen ein wesentlicher Bestandteil des Programms. Insgesamt nahmen in etwa 45 interessierte Personen teil, wobei nur ein kleiner Kern den Lehrgang von Anfang bis Ende besuchte. Durch eine Kooperation mit

¹⁶ Verein *oca: migrations, minorities, arts* bzw. Förderprogramm *kültür gemma!*: <http://www.kueltuergemma.at/de/startpage/> (Zugriff: 12.10.2018)

der *Akademie der bildenden Künste* konnten Studierende ECTS-Punkte für die Teilnahme erlangen (vgl. Night School o. J.).¹⁷

Aus dem in Wien und Berlin angesiedelten *quix*-Kollektiv für machtkritische, politische Bildungsarbeit interviewte ich Leon_Ly* Antwerpen und Jana_Lou Herbst. *quix* wurde 2014 gegründet und besteht aktuell aus sieben freiberuflichen Trainer_innen (außerdem: Sanja* Bökle, Lena Deser, Nina Khan, Dorna Lange, Isabel Mendoza) die alle unterschiedliche Arbeitserfahrungen, Schwerpunkte (Studien wie Internationale Entwicklung, Psychologie, Gender Studies, Critical Studies, Anthropologie, Ethnologie, Geschichte Südasiens) oder Positionierungen in Machtverhältnissen mit sich bringen (vgl. *quix* o. J., 2016:6f.). Sie möchten mit ihrer Tätigkeit „gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinterfragen, für Diskriminierungsmechanismen sensibilisieren und intersektionale Perspektiven und Ansätze dabei integrieren“ (*quix* o. J.). Dieses Ziel versucht *quix* (vgl. o. J.) in Form von einführenden oder vertiefenden Workshops zu folgenden Themen umzusetzen: Genderidentitäten, Sexismen, Sexualität und Konsens, Queer Empowerment, intersektionale Perspektiven auf Privilegien und Macht, Rassismus (im Kontext internationaler Freiwilligendienste, als Einführung in die Rassismuskritik oder in Form von Selbstreflexion und Sensibilisierung für *weiße* Menschen). Doch das Angebot richtet sich nicht nur an Schüler_innen und Freiwillige, sondern *quix* interveniert auch in (pädagogische) Strukturen und Ausbildungen, indem Lehrer_innen, Multiplikator_innen, Trainer_innen (Train-The-Trainer-Fortbildung) sowie Organisationen (Beratung, Prozessbegleitung) adressiert werden. Die Teilnahme an den Workshops erfolgt also in den meisten Fällen aus eigenem Antrieb – lediglich im Rahmen der Freiwilligendienste ist der Besuch von Bildungsseminaren verpflichtend. Darüber hinaus soll der Zusammenschluss im Kollektiv auch der Durchführung eigener Projekte oder dem Austausch von vereinzelt selbstständigen Trainenden unter einander sowie mit Wissenschaftler_innen, Aktivist_innen, Sozial- und Bildungsarbeiter_innen dienen. Ein Beispiel dafür könnte ein gemeinsam herausgegebener Sammelband (*quix* 2016) sein, der einen Beitrag zur Weiterentwicklung von machtkritischer und entwicklungspolitischer Bildungsarbeit leisten will.¹⁸ Er enthält unterschiedlichste Beiträge (Texte, Interviews, Illustrationen, Comics, Gedichte, Gedanken) von heterogen positionierten Menschen sowie ein Glossar zur Erklärung spezifischer Begriffe und Konzepte der oben erwähnten Themen.

Schließlich habe ich Interviews mit Ines Garnitschnig und Elke Smodics vom projektausführenden *Büro trafo.K* geführt, welches seit 1999 besteht und in dem außerdem Renate

¹⁷ Das Punkte-System *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) wurde im Zuge des Bologna-Reformprozesses eingeführt, um Studienleistungen (je nach Arbeitspensum) innerhalb der Europäischen Union vergleichbar, übertragbar und überall anrechenbar zu machen.

¹⁸ Die Broschüre *Gender_Sexualitäten_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit* ist online verfügbar, Internet: https://www.quixkollektiv.org/wp-content/uploads/2016/12/quix_web.pdf (Zugriff: 14.10.2018).

Höllwart und Nora Sternfeld mitarbeiten. Es handelt sich um ein institutionsunabhängiges und transdisziplinäres Team, das insbesondere im Feld der kritischen Kunst- und Kulturvermittlung tätig ist. In den Gesprächen ging es vor allem um ihr Projekt *Strategien für Zwischenräume. Neue Formate des Ver_Lernens in der Migrationsgesellschaft* (fortan SfZR), das 2015/2016 realisiert und aus Mitteln von *SHIFT*, ein Programm zur Förderung innovativer Kunst, finanziert wurde. Darüber hinaus kamen aber auch Beispiele aus der allgemeinen Arbeitsweise des Büros sowie aus den Projekten *flic flac** und *Making Democracy*.¹⁹ SfZR bestand primär aus vier Workshopreihen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen von *Jugend am Werk* und *WUK m.power*, die in einem Raum des *Forschungszentrums für historische Minderheiten* das Thema Migrationsgesellschaft über die Perspektiven Geschichte, Kunst, Sprache und Stadt verhandelten:

Ziel des Projekts [...] ist es, Vorstellungen von Kultur und Bildung aus der Perspektive von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft neu zu denken, auf dieser Basis Lehr-/Lern- und Ausstellungsformate zu entwickeln und damit gleichzeitig antidiskriminatorische Strategien für Bildung und den Kunst- und Kulturbereich zu erarbeiten. (Garnitschnig/Smodics 2017:13)

Die Ergebnisse dieser Prozesse wurden schließlich bei Zwischenpräsentationen den anderen Gruppen und bei den Aktionstagen der Öffentlichkeit präsentiert. Die Teilnahme an den Workshopreihen war – aufgrund der Einbettung in die Ausbildungsstätten – verpflichtend. Insgesamt waren über 110 Personen in das Projekt eingebunden: Teil des Teams waren neben *trafo.K* weitere Einzelpersonen mit unterschiedlichen Expertisen in den Bereichen Bildung, Kunst, Geschichte, Architektur und Aktivismus (unter anderen Sheri Avraham, Regina Wonisch, Arif Akkılıç, Maia Benashvili, Xhejlane Rexhepi, Gabu Heindl und Dirk Rupnow). Ein Teilprojekt, finanziert von der *Arbeiterkammer Wien*, bestand aus einer Ringvorlesung, die wesentliche Fragen des Projekts beleuchtete, und aus einer darauf aufbauenden Publikation, die 2017 in der Reihe *schulheft* publiziert wurde.²⁰ Während mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen gemeinsame Formate des Ver_Lernens entwickelt, erprobt und präsentiert wurden, waren andere Projektpartner_innen (*Forschungszentrum für historische Minderheiten*, *maiz* und der Arbeitskreis *Archiv der Migration*) an der Entstehung eines (Online-)Archivs für emanzipatorische Praxen (vgl. Büro *trafo.K* o. J.^a) beteiligt, in dem sich pädagogische Strategien für die Migrationsgesellschaft finden.²¹

¹⁹ *flic flac** ist ein laufendes Angebot an feministischen, transdisziplinären Workshops für die Berufsschule, Internet: <http://www.trafo-k.at/projekte/flicflac-workshops/> (Zugriff: 24.09.2018).

Making democracy ist ein über das Programm *Sparkling Science* gefördertes Forschungsprojekt zu Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität unter Jugendlichen (Laufzeit: 2017-2019), Internet: <http://www.trafo-k.at/projekte/makingdemocracy/> (Zugriff: 24.09.2018).

²⁰ Die Vorträge der Ring-Vorlesung können nachgehört werden, Internet: <http://strategienfuerzwischenraeume.weebly.com/ringvorlesung.html> (Zugriff: 14.10.2018).

²¹ *Forschungszentrum für historische Minderheiten*: <http://www.fzhm.at/>
maiz (autonomes zentrum von & für migrantinnen): <https://www.maiz.at/>

Archiv der Migration: <http://www.archivdermigration.at/>

Archiv für emanzipatorische Praxen: <http://verlernen.trafo-k.at/archiv/> (Zugriff: 14.10.2018)

3. Zur Entwicklung Postkolonialer Studien: feministische Perspektiven, Kritik und Gayatri Chakravorty Spivak

Bevor genauer auf die wesentlichen Perspektiven und Theorien der vorliegenden Arbeit eingegangen wird, soll ein kursorischer Überblick zu den Postkolonialen Studien gegeben werden, da Spivak dieser Strömung zugeordnet wird. Ich beginne mit der Frage, was *postkolonial* bedeutet, und gehe dann auf die unterschiedlichen Entwicklungen der Forschungsrichtung in englisch- und deutschsprachigen Kontexten ein. Danach zeige ich kurz Unterschiede zu dekolonialen Strömungen und Kritikpunkte an postkolonialer Theorie auf. Abschließend werde ich Spivak als Person, insbesondere ihr bildungspolitisches Engagement, kurz beschreiben.

Zunächst soll erläutert werden, was unter dem Begriff *postkolonial* verstanden wird – wobei vorneweg gesagt werden kann, dass er sich einer konkreten Definition entzieht und in der Literatur mehrere Auslegungen zu finden sind. Castro Varela und Dhawan beschreiben den ersten Bezeichnungsinhalt der Wissensproduktion postkolonialer Theorie als eine

Perspektive [...], die sich auf der einen Seite dem Verlauf der Rekonstruktion des europäischen Imperialismus und Kolonialismus verschrieben hat und auf der anderen Seite die Kämpfe gegen diese spezifische Herrschaftsformation dokumentiert und analysiert, ohne dabei eine kohärente Intervention vorzugeben. (Castro Varela/Dhawan 2009:304)

Der zweite Inhalt betrifft die zeitliche Komponente: Während Castro Varela und Dhawan (vgl. 2009:304) meinen, der Begriff bezeichne keinen spezifischen Zeitabschnitt, spricht Manuela Boatcă (2016:113) allgemeiner von Gesellschaften „innerhalb einer (abgeschlossenen) Kolonialgeschichte“. Das Präfix *post* verführt dazu, die damit verbundenen Machtverhältnisse als *passé* zu verstehen, jedoch dürfen die Spuren dieser Zeit in der Gegenwart nicht aus dem Blick geraten. Deshalb sind drittens auch die historischen, kulturellen, ökonomischen, politischen und sozialen *Nachwirkungen* sowohl in ehemaligen Kolonien als auch in Metropolen gemeint (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003:20, Boatcă 2016:113). Encarnación Gutiérrez Rodríguez (vgl. 2003:20) weist viertens auch noch auf die Benennung der geopolitischen Situierung von Subjekten aus nachkolonialen Gesellschaften hin.²²

Bezugnehmend auf die erste wissenstheoretische Bedeutungsebene lässt sich sagen, dass kolonialismuskritische Ansätze gemein haben, dass sie die epistemologische Dominanz des Globalen Nordens aufzuzeigen versuchen (vgl. Boatcă 2016:115). Sie thematisieren, wie die vermeintlich vorbildhafte und zu universalisierende Entwicklung des Westens eng mit dem Kolonialismus verwoben ist. Der Westen braucht das *konstitutive Außen* nicht nur auf einer ökonomischen, sondern auch auf einer diskursiven Ebene: Einerseits wird die Vorstellung der *zivilisierten, fortschrittlichen* Überlegenheit erst durch ein Abheben vom *Anderen*, von *rückständigen, traditionellen* Gesellschaften ermöglicht und

²² In der Arbeit werde ich also – auf Spivak und andere Autor_innen bezugnehmend – von (post-)kolonialen versus imperialen Subjektpositionen sprechen (siehe beispielsweise Castro Varela/Heinemann 2017:30f.).

legitimiert so die territoriale Expansion, Sklav_innenhandel, Ausbeutung sowie heutige politische Interventionen und die internationale Arbeitsteilung. Andererseits wird diese gewaltvolle Seite oft ausgeblendet und nicht als Voraussetzung für Modernität gesehen (vgl. Boatcă 2016:113, 116f., 119). Diese Eurozentrismus-Kritik zielt nicht zuletzt darauf ab, dass „transkulturelle Identitäten und die damit verwobenen Wissensformationen in den Vordergrund gerückt werden“ (Kelly 2016:77). Kelly (vgl. 2016:78f.) meint damit, dass die geopolitische, soziale Positionierung von Forschenden immer einen Einfluss auf Wissens(re-)produktionsprozesse hat und von postkolonialen Subjekten auch empowernd eingesetzt werden kann. Eine postkolonial-feministische Perspektive hinterfragt insbesondere androzentrische Annahmen der Theorieproduktion (zum Beispiel der Fokus auf *weiße* männliche Kolonisatoren und nicht auch die Kompliz_innenschaft *weißer* Frauen) und charakterisiert sich, laut Gutiérrez Rodríguez (2008:276, genauer bis 280), grob durch folgende Schwerpunkte: „Kolonialismus/Postkolonialismus und Geschlecht, die Auseinandersetzung mit Weißsein, die Redefinition des ‚Dritten Welt‘-Subjekts, Sexualität und sexuelle Rechte und feministische Kritik am Orientalismus sowie Geschlecht und Post/Koloniale Raumbeziehungen“.

Eine breitere Auseinandersetzung mit Postkolonialismus begann im englischsprachigen Raum in den 1990er-Jahren, speziell in den Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003:17). Wichtige Protagonist_innen waren meist Intellektuelle aus ehemals kolonisierten Peripherien, die ihre Kritik *aus* und *an* den Zentren übten, wobei sie sich dabei häufig auf antikoloniale Widerstands- und Befreiungsbewegungen bezogen (vgl. Boatcă 2016:114f.). Als theoretische Gründungstexte gelten einerseits das 1978 veröffentlichte Werk „Orientalism“ des palästinensisch-US-amerikanischen Wissenschaftlers Edward Said (2003 [1978]) und andererseits der Aufsatz „Can the Subaltern Speak?“ (1988) von Spivak (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:152). Im deutschen Kontext entwickelte sich eine postkoloniale Wissenschaft bisher nur am Rande, da sie weniger relevant als in ehemaligen Kolonialgroßmächten (wie Großbritannien) erachtet oder durch den Fokus auf den Nationalsozialismus ausgeblendet wird (vgl. Boatcă 2016:116, Kelly 2016:84).²³ Deutschland nahm sich eher als Ausnahmefall wahr, obwohl es für eine kurze Zeit Kolonien hatte (vgl. Messerschmidt 2009:48f.). Wiederum anders sieht es in Österreich ohne klassische Kolonien aus: Araba Evelyn Johnston-Arthur (vgl. 2009:20f.) weist darauf hin, dass kein Land von (Nach-)Wirkungen kolonialer Herrschaft unberührt ist und Österreich nicht zuletzt durch die europäische Identität von (neo-)kolonialen sowie orientalisierenden Diskursen durchzogen ist. Möglicherweise könnten die Konzepte „colonial outsider“ und „colonialism without colonies“, mit welchen Patricia Purtschert et al.

²³ Astrid Messerschmidt (2004:3) stellt dazu klar, dass sich die „Marginalisierung der kolonialen Epoche im bundesdeutschen kollektiven Gedächtnis [...] nicht wegen, sondern trotz des Holocaust entwickelt [hat]. Die Geschichte des nationalsozialistischen Massenmordes an den europäischen Juden und Sinti und Roma ist kein konkurrierender Gedächtnisinhalt, sondern steht in Verbindung mit der kolonialen Vorgeschichte, den dort entwickelten Rassismen und Menschenbildern.“

(2015) die historische Rolle der Schweiz als Mitprofiteurin beschreiben, auch hierzulande angewandt werden. Außerdem gibt es postkoloniale Lesarten der Geschichte der Habsburgermonarchie als *innere Kolonisierung* (siehe hierzu Feichtinger et al. 2003). Einen detaillierten postkolonialen Forschungsüberblick konnte ich für den österreichischen Kontext noch nicht finden (einige wenige Hinweise siehe Purtschert et al. 2015:4). Erwähnenswert scheint mir aber insbesondere die Pionierarbeit der *Recherchegruppe zu Schwarzer österreichischer Geschichte* (wovon auch Johnston-Arthur Teil war), deren Strategien der Gegengeschichtserzählung von Claudia Unterweger (2016) publiziert wurden.²⁴

Gutiérrez Rodríguez (vgl. 2003:18) zufolge finden sich Postkoloniale Studien an zwei Orten: zum einen im postmodern angehauchten akademischen und kritisch-künstlerischen Bereich, wo sie als anglophoner Import angesehen werden; zum anderen bei feministischen Theoretiker_innen mit Diaspora-, Exil- und Migrationshintergrund. Natasha A. Kelly zufolge waren in Deutschland die Übersetzungen und Einladungen insbesondere der US-afroamerikanischen Dichterin und Aktivistin Audre Lorde prägend für die Entstehung einer afrodeutschen, Schwarzen Frauenbewegung ab Mitte der 1980er-Jahre.²⁵ Diese Bewegung beschäftigte sich fortan mit ihrer eigenen Geschichte, Rassismus (auch innerhalb *weißer* feministischer Kontexte) und kritischem *Weißsein* – wobei sie stets auf die deutsche Kolonialgeschichte und dessen aktuelle Kontinuitäten hinwies. Gutiérrez Rodríguez (vgl. 2003:29f.) sieht hier zwei verschiedene Stränge der postkolonialen Kritik: einerseits die Dekonstruktion von hegemonialem Wissen (zum Beispiel von Konstrukten wie *die Migrantin* oder *Schwarze Frau*), andererseits ein Fokus auf Widerstand. Ihr zufolge lässt sich im hiesigen Kontext Postkolonialität für eine Analyse von Migrations- und Asylpolitik, Alltagsrassismus und der kolonial-historischen Konstitution Europas fruchtbar machen. Darüber hinaus gehe es bei Fragen der *Subalternität* (Begriff siehe Kapitel → 3.1.) immer um Macht und Repräsentation im Sinne von Vertretungspolitik. Castro Varela und Dhawan (vgl. 2009:309) merken hierzu kritisch an, dass sich die Frage nach der Relevanz von Postkolonialer Theorie für den deutschsprachigen Raum eigentlich gar nicht stelle, weil darin verortete Analysen sich unmöglich auf nationale Räume beschränken könnten. Der Fokus liege somit auf neokolonialistischen Strukturen und internationalem Kapitalismus. Castro Varela und Dhawan weisen weiters darauf hin, dass Spivak antirassistische Politiken davor warnt, postkoloniale Perspektiven nur auf metropolitane Räume zu begrenzen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009:308).

Ebenfalls eine räumliche Kritik wurde vonseiten dekolonialer Theoretiker_innen geäußert, da Postkolonialen Studien vor allem Asien sowie wenige afrikanische und arabische Räume fokussieren,

²⁴ Ergebnisse der Recherchegruppe finden sich in dem künstlerisch-wissenschaftlichen Ausstellungsprojekt *Verborgene Geschichte/n. remapping Mozart* aus 2006, Internet: <http://trafo-k.at/remapping-mozart/hm/konfig3/01-main/index.htm> (Zugriff: 22.10.2018)

²⁵ Ein detaillierter Überblick zu den verschiedenen Protagonist_innen kann bei Kelly (2016:80-91) nachgelesen werden.

die im 18. Und 19. Jahrhundert insbesondere durch britische und französische Herrschaft kolonialisiert wurden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:318f., Boatcă 2016:121). Dekoloniale Ansätze hingegen wurden in den Lateinamerikastudien formuliert, wodurch ihre historische Perspektive früher – bereits ab Ende des 15., Anfang des 16. Jahrhunderts – bei Eroberungen in den Amerikas durch spanische und portugiesische Kolonialmächte ansetzt (vgl. Quintero/Garbe 2013:9f.). Nennenswert in Bezug auf dekoloniale Strömungen ist insbesondere das Projekt *Modernität/Kolonialität*, welches sich maßgeblich auf das Konzept *Kolonialität der Macht* des peruanischen Soziologen Aníbal Quijano (2000) stützt an (vgl. Quintero/Garbe 2013:7-10).²⁶ Darin werden vor allem Fragen der politischen Ökonomie und Kontinuitäten des Kolonialismus in heutigen Machtverhältnissen in den Vordergrund gestellt (vgl. Boatcă 2016:121, Castro Varela/Dhawan 2015:318).

Kritisiert wird an Postkolonialen Studien außerdem deren Boom in westlichen universitären Kontexten. Dieser bewirke, dass kritische Konzepte durch die (mitunter karriereverheißende) Popularität an politischer Kraft verlieren und banalisiert werden. Der Begriff *postkolonial* stehe euphemistisch für imperiale oder rekolonialisierende Verhältnisse, wodurch die Kritik dahinter wirkungslos bleibe (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009:305f.). Machtgefälle könnten sich dadurch sogar verhärten und es müsse nach den (Nicht-)Profiteur_innen dieser Wissenschaft gefragt werden:

[D]ie Kommodifizierung Postkolonialer Theorie und der damit einhergehende unhinterfragte Konsum derselben geraten zu einem Alibi für politisch verhinderte und nichtsdestotrotz notwendige soziale Veränderungen im Sinne einer globalen Dekolonisierung. Breite Bevölkerungsteile im globalen Süden sehen sich zu Recht als ‚Opfer‘ einer fortschreitenden und systematischen Entrechtung, die nichts anderes als eine weitere Form des Neokolonialismus darstellt. In Anbetracht dessen könnte zugespitzt gesagt werden, dass der Postkolonialismus im ‚Bauch des metropolitanen kapitalistischen Biestes‘ konstant neu hergestellt und vermarktet wird, während der Begriff ‚postkolonial‘ die Ränder des globalen Südens reifiziert. (Castro Varela/Dhawan 2009:306)

Daher stehen prominente postkoloniale Theoretiker_innen ihrer Disziplin beziehungsweise der Zuordnung dazu selbst kritisch gegenüber (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:320). Dazu gehört unter anderem Spivak, die nun kurz vorgestellt werden soll, da ihre Situierung und Praxis als Lehrende die darauffolgende (teils selbstreflexive) Theorie nachvollziehbarer macht.

Aus einer Vielzahl an post- und dekolonialen Theoretiker_innen habe ich mich für Spivak entschieden, weil sie erstens als „feministisch-marxistische Dekonstruktivistin“ (Castro Varela/Dhawan 2015:153) auch eine genderkritische Perspektive einnimmt und zweitens bekannt für ihre Überlegungen zu Bildung ist, insbesondere für die Idee des Ver_lernens. Da sich alle von mir interviewten Personen auf diesen Begriff oder direkt auf die Literaturwissenschaftlerin beziehen, halte ich es für wichtig, die Theorie sowie die Person genauer zu beleuchten.

Spivak wurde 1942 im indischen Bundesstaat Westbengalen, fünf Jahre vor dessen Unabhängigkeit von der britischen Kolonialmacht, in die gebildete Mittelschicht geboren. Nach ihren

²⁶ Eine feministische Perspektive darauf kann bei María Lugones (2008) nachgelesen werden.

Studien im Bereich Literaturwissenschaft in Kolkata sowie in den USA wurde sie als erste Frau of Color Professorin an der renommierten *Columbia University* (New York), wo auch der bereits erwähnte Said lehrte. Prägend für ihre Beschäftigung mit Subalternität war ihre Beteiligung am *Subaltern Studies Collective* in den 1980er-Jahren. 1988 erschien ihr viel rezipierter Aufsatz „Can the Subaltern Speak?“, auf den ich später im Abschnitt → 3.2.1. noch genauer eingehen werde. Erst einige Jahre später begann sie – parallel zur akademischen Arbeit in den Geisteswissenschaften – sich auch in ihrem Herkunftsland zu engagieren, wo sie 1997 eine Nonprofit-Organisation für die Bildung subalternen Kinder gründete. Neben der Errichtung von Schulen ist sie auch in die Ausbildung von Lehrer_innen involviert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:151-155, Spivak 2017 o. S.). Über ihre Lehrpraxis erfahren wir aus ihren Texten jedoch wenig, was sie in dieser Weise begründet: „My goal is not to produce well-written texts about those experiences. If that were so, then I would not be able to learn because of my energies would be focused toward digesting the material for production.“ (Spivak 2003:620)

Dass Spivak sich theoretisch und praktisch für Bildungsdeprivilegierte einsetzt, wird oft als Widerspruch zu ihrem dichten, teils schwer zugänglichen Schreibstil und dem vorausgesetzten Theoriewissen gesehen. Doch ihr zufolge kann die Komplexität nicht einfacher ausgedrückt werden und sie verwehrt sich gegen Kohärenz und einfache Lösungen. Für sie führt kein Weg an (eigenen) Widersprüchen vorbei, daher muss ein reflexiver Umgang mit ihnen gefunden werden – was sie in ihrer eigenen Arbeit transparent macht (vgl. Andreotti 2011:37, Castro Varela/Dhawan 2015:203, 214ff.). Denn auch als Theoretikerin aus dem Globalen Süden gilt es, sich mit machtstabilisierender Kompliz_innenschaft und der Instrumentalisierung ihrer Rolle als postkoloniale Intellektuelle auseinanderzusetzen (→ 3.2.2.).

3.1. Subalternität und Globalisierung als neo-koloniales Phänomen

Bevor ich auf postkolonial inspirierte Bildung eingehe, gilt es zunächst, den weltgesellschaftlich geteilten Kontext zu beschreiben, der diese erst notwendig macht. Um globale soziale Gerechtigkeit zu erreichen, müssten subalterne Räume aufgelöst werden (*undoing of subaltern space*, Spivak 1996:307). Dafür bedarf es laut Spivak (vgl. 2004:527) pädagogischer Arbeit an beiden Enden: einerseits empowernde Bildung in Schulen der ländlichen peripheren Bevölkerung des Globalen Südens, andererseits Ver_lernprozesse in bildungsprivilegierten Sphären der Metropolen – oft spricht sie von den Geisteswissenschaften (*the Humanities*, Spivak 2004:529).

Doch was ist mit *subaltern* eigentlich gemeint? Die Theoretikerin bezieht diesen Begriff von ihrem Kollegen Ranajit Guha und der Gruppe indischer Historiograf_innen *South Asian Subaltern Studies Group*, welche sich wiederum auf Antonio Gramsci berufen. Der marxistische Philosoph Gramsci beschrieb damit zu Zeiten Mussolinis Faschismus die italienische ländliche Bevölkerung, welche nicht Teil der hegemonialen Klasse war und somit strukturell ausgegrenzt wurde. Sie verstand

sich selbst nicht als Klasse, und ihre widerständigen Handlungen wurden – im Gegensatz zu jenen der städtischen Arbeiter_innenklasse – nicht als politisch wahrgenommen, weil sie scheinbar spontan, unregelmäßig und unorganisiert auftraten (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:186f.). Guha verwendete den Begriff schließlich für den Kontext (ehemals) kolonisierter Länder und meint damit Klassen, die von sozialer Mobilität ausgeschlossen sind (vgl. Spivak 1996:288f.). Die *Subaltern Studies Group* machte es sich also zur Aufgabe, Gegengeschichten subalternen Opposition in das offizielle historische Narrativ einzuschreiben, welches bis dahin nur die bürgerliche Elite als Kämpfer_innen um Indiens Unabhängigkeit darstellte. Es ist wichtig zu verstehen, dass es sich bei Subalternität nicht um eine selbstgewählte Identitätsbenennung handelt, denn niemand, die_der von sich selbst behaupten könnte, subaltern zu sein, sei es tatsächlich (vgl. Spivak 2017, o. S.). Der Begriff ist somit eher als theoretisches oder fiktionales Instrument zu begreifen, das es benötigt, um eine „Gegenposition zur Hegemonie“ (Castro Varela/Dhawan 2015:191) zu beschreiben, die in Realität so heterogen ist, dass sie sich nicht auf ein Beispiel reduzieren lässt. Im Globalen Norden meint Spivaks Subalternitätsbegriff „insbesondere die Räume, die von undokumentierten Migrant_innen und Obdachlosen bewohnt werden“ (Castro Varela/Dhawan 2008). Den (Un-)Möglichkeiten der Repräsentation von subalternen Menschen wird im folgenden Kapitel → 3.2. noch genauer nachgegangen.

Castro Varela und Dhawan (2009:317) verstehen die aktuelle internationale Arbeitsteilung „als Verschiebung des territorialen Imperialismus“. In der Imperialgeschichte müsse von einer Vielzahl an Kolonialismen ausgegangen werden, weil sich diese historisch und geografisch sehr unterschiedlich verbreiteten, so Gutiérrez Rodríguez (2003:19f.) oder Astrid Messerschmidt (2009:49). Dennoch gebe es Gemeinsamkeiten, wie die Anwendung physischer und militärischer Gewalt zur Besetzung und Ausbeutung, aber auch politische und kulturelle Unterwerfung. Die Erreichung der Unabhängigkeit habe in vielen ehemaligen Kolonien nicht automatisch zu einem Ende der damit verbundenen Herrschaftspraktiken geführt, da diese häufig von einheimischen (Elite-)Akteur_innen fortgeführt worden waren. Ein Zurück zu präkolonialen Gesellschaften war also undenkbar, wobei auch die vorkolonialen Zustände nicht verklärt werden sollten. Messerschmidt (vgl. 2009:48, 53) betont auch, dass Hinweise auf Mittäter_innenschaft Kolonisierter die europäische Verantwortung keinesfalls relativieren sollten. Ihr zufolge sei Globalisierung somit kein neues Phänomen oder aus Naturgewalt entstanden, sondern stünde direkt im Zusammenhang mit der Kolonialgeschichte (vgl. Messerschmidt 2009:18). Dies zeigt sich beispielsweise in der wirtschaftlichen Dominanz des Globalen Nordens, die eine globale „Klassenapartheid“ (Castro Varela/Dhawan 2015:211) weiterführt. Spivak (vgl. 2003:611, Ü. v. NK) bezeichnet arme ländliche Gegenden im Globalen Süden als „wahre Front der Globalisierung“, wo der größte Teil der zukünftigen globalen Wähler_innenschaft systematisch von qualitativer Schulbildung und somit intellektueller Arbeit ferngehalten wird (vgl. Spivak 2003:622). Dies gilt insbesondere für die mehrfachdiskriminierte Position der subalternen Frau, die zum Beispiel einerseits

als Billiglohnkraft durch multinationale Konzerne imperial-ökonomisch ausgebeutet und patriarchal unterdrückt wird (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:163f.).

Auch intranationale Klassendifferenzen sind nicht zu übersehen: Vergeschlechtlichte Subalterne bleiben von widerständigen (*Dritte-Welt-Frauen-*)Bewegungen oder transnationalen Bündnissen weitgehend ausgeschlossen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009:323). Denn die Zugehörigkeit zu einer globalen Management- und Finanzkultur, die zum Beispiel durch Zugang zu Internet oder Nichtregierungsorganisationen (im Bereich Entwicklung und Menschenrechte) entsteht, ermöglicht internationale Wirkungsmacht (vgl. Spivak 2003:618, Andreotti 2006:45). Diese Vernetzungsbarriere habe auch zur Folge, dass sich die vielen heterogenen subalternen Kulturen nicht austauschen und organisieren können (vgl. Spivak 2004:541). Eine globale Kultur und Bewegungsfreiheit steht – historisch bedingt – nicht allen Menschen gleichermaßen offen, da (post-)koloniale Subjekte viel eher auf strukturelle Hürden und Grenzen stoßen. „Das Globale ist kein Raum von Gleichen“, schreibt Danielzik (2012:D10), und plädiert dafür zu hinterfragen, wer aufgrund von Machtverhältnissen eigentlich global mitentscheiden oder eine solche Perspektive für sich beanspruchen kann. Imperiale *weiße* Subjekte verfügen laut der antirassistischen Aktivistin Peggy McIntosh (2014 [1988]), bildlich gesprochen, über ein

unsichtbares Paket unverdienten Vermögens, auf dessen Einlösung ich mich jeden Tag verlassen kann, bei dem aber vorgesehen war, dass ich es nicht wahrnehme. Weißes Privileg ist wie ein unsichtbarer gewichtsloser Rucksack voll mit besonderen Vorräten, Karten, Ausweisen, Codebüchern, Visa, Kleidung, Werkzeugen und Blankoschecks. (McIntosh 2014 [1988])

Im Aufsatz „Righting Wrongs“ thematisiert Spivak (2004) außerdem die schwindende Macht von Nationalstaaten und Politiker_innen, die sich durch eine neoliberale Globalisierung zunehmend auf internationale Unternehmen und Investor_innen verlagert. So wird der transnationalen Zivilgesellschaft (insbesondere Menschenrechtsorganisationen), als Verfechterin sozialer Gerechtigkeit, immer mehr Bedeutung beigemessen. Viele westliche Regierungen würden zwar offiziell für Menschenrechte einstehen, aber gleichzeitig autoritäre Regime des Globalen Südens unterstützen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:205, 2016:34). Für Nichtregierungsorganisationen bedeutet die Machtzunahme der Unternehmen eine beschränkte kritische Wirksamkeit, weil sich wirtschaftliche Akteur_innen nicht von ihrer Maxime der Profitsteigerung abbringen lassen. Sie übernehmen lediglich die Rhetorik der NGOs für ihr Image nach außen, schwächen aber so deren Standards, indem sie nur minimalsten Anforderungen nachkommen (vgl. Messerschmidt 2009:38ff.). Der Menschenrechtselite (zum Beispiel westlichen Entwicklungsorganisationen) stehe Spivak mitunter skeptisch gegenüber, weil dadurch die „Trennung zwischen denen, die von oben Unrecht richten, und jenen unten, denen Unrecht angetan wird“, fortbesteht (Castro Varela/Dhawan 2015:206). Sie sieht darin eine Weiterführung der sozialdarwinistisch anmutenden Zivilisierungsmission, welche auch schon *weiße* Kolonialisator_innen als Legitimationsstrategie verwendeten: „the fittest must shoulder

the burden of righting the wrongs of the unfit“ (Spivak 2004:524). Problematisch ist daran, dass die *Empfänger_innen* von Menschenrechten in eine passive Opferrolle gedrängt werden, in der sie vermeintlich handlungsunfähig sind und sich nicht selbst zu helfen wissen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:207). Nach Spivak (vgl. 2004:534-537) sollte die Verantwortung für Gerechtigkeit nicht aus einem überlegenen Pflichtbewusstsein beziehungsweise *für* Deprivilegierte getragen werden, sondern aufgrund deren Einforderns und aus Verantwortung ihnen *gegenüber* – ohne eine paternalistische Haltung zu reproduzieren. Nicht zuletzt weil das Recht auf Bildung ein Menschenrecht darstellt, sind diese Überlegungen auch für pädagogische Arbeit im Rahmen von Entwicklungszusammenarbeit im Globalen Süden relevant.

Die Theoretikerin Spivak lehnt die eurozentristischen Menschenrechte nicht per se ab, kritisiert aber, dass sie als Alibi für militärische, ökonomische oder politische Interventionen eingesetzt werden (vgl. Spivak 2004:524). Spivak sieht darin eine Ambivalenz, die sie durch den Vergleich von Postkolonialität mit einem Kind aus einer Vergewaltigung, das erst lieben gelernt werden muss, verdeutlicht. Unter dem Konzept der „befähigenden Verletzung“ (*enabling violations*, Spivak 1996:19, Ü. v. Castro Varela/Dhawan 2015:201) versteht sie die Tatsache, dass aus (neo-)kolonialer Gewalt auch neue Möglichkeiten für ehemals Marginalisierte entstehen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:201, Castro Varela/Heinemann 2016:18). Auch Messerschmidt (vgl. 2009:23) zeigt auf, dass Machteliten aufgrund der Modernisierungskompetenz nicht kategorisch abgelehnt werden können, beispielsweise wäre ein Abwenden von sogenannter *Humanitärer Hilfe* unrealistisch. Sie weist jedoch kritisch daraufhin, wie diese „fragwürdige Hilfe“ (Messerschmidt 2009:51) die Überlegenheit des Westens reproduziert:

Hilfe ist Einmischung und Eingriff, und sie verfolgt Interessen, z.B. das Interesse, ein bestimmtes Selbstbild zu bestätigen. Für dieses Selbstbild wird das Bild des ‚Anderen‘, des Gegenübers benötigt, das Opfer geworden ist und uns braucht. Dem Gegenüber wird dann jegliche Verantwortung und Handlungsfähigkeit abgesprochen (Messerschmidt 2009:52f.)

Castro Varela und Dhawan (vgl. 2015:204), Verfasserinnen einer Einführung in die postkoloniale Theorie, erkennen es als Spivaks großen Verdienst an, dass die Kritikerin die weibliche Subalterne nicht auf eine Opferposition reduziert, sondern ihr sehr wohl Handlungs- und Veränderungspotential zuschreibt. Dennoch warnt Spivak (vgl. 2004:42) immer wieder davor, Subalterne nicht zu romantisieren, weil diese auch selbst zu Unterdrücker_innen werden können. Um besser nachvollziehen zu können, warum erheblicher Wandel so viel Zeit benötigt und Subalterne nicht revolutionär gegen (neo-)koloniale Repression aufbegehrt(en), werde ich im folgenden Kapitel auf *epistemische Gewalt* eingehen. Diese Gewaltform kann Aufschluss über die Normalisierung und Internalisierung der (eigenen) Unterwerfung oder Dominanz geben.

3.2. Epistemische Gewalt und gestattete Ignoranz

Neben sozioökonomischen Ungleichheiten, die durch den Kolonialismus hervorgebracht wurden, beschäftigt sich Spivak auch mit den kulturell-epistemischen. Andreotti versteht unter Spivaks Formulierung „worlding of the West as world“ einen Prozess kultureller Dominanz, der westliche Interessen, Vorstellungen und Werte als scheinbar global gültig durchsetzt, aber deren eigentlichen Ursprung verschleiert (vgl. Andreotti 2007:69). So identifizieren sich Kolonisierte mitunter mit Kolonialsator_innen, welche wiederum abhängig von ersteren sind. Messerschmidt (vgl. 2009:47) bezeichnet dies als widersprüchliche Verstrickung, die keine neutrale Position außerhalb dieser Abhängigkeiten zulässt. Der Blick auf die kulturelle Dimension zeigt, dass sich Dekolonialisierungsprozesse nicht nur auf die Umverteilung von Kapital beschränken können, sondern auch eine Dekolonialisierung von Bildung erfordern.

Unter *Epistemiziden* wird die Auslöschung vor-kolonialer Wissensformen verstanden, zum Beispiel Sprachen, Weltauffassungen oder alltägliche Praxen, die Kolonialisator_innen als *barbarisch* oder *unzivilisiert* abwerteten. Bildung in Missions- und Kolonialschulen spielte eine wesentliche Rolle bei der Durchsetzung von eurozentrischem und somit machtstützendem Wissen, beispielsweise durch das Lehren von Kolonialsprachen (vgl. Castro Varela 2007, Castro Varela/Heinemann 2016:18f.). Vlatka Frketic (vgl. 2017, o. S.) zufolge kategorisierten Missionar_innen, oft Philolog_innen, die Sprachen der Kolonialiserten auf ihren Reisen als *minderwertig*: Je differenter diese von europäischen schienen, desto eher wurden sie als unmenschlich und als Tiersprachen herabgesetzt – was wiederum das Erzwingen von *zivilisierteren* Sprachen legitimierte.

Epistemische Gewalt funktioniert also einerseits über die Marginalisierung (sowie Ausbeutung) von (subalternen) Wissensbeständen oder Formen der Wissensgewinnung/-vermittlung, andererseits über die Kanonisierung von hegemonialem Wissen.²⁷ Dies bewirkt eine „sanctioned ignorance“ (Spivak 1988:291) gegenüber der kulturellen Dominanz des Westens: Dieser blendet seine gewaltvolle imperiale Geschichte aus oder versteht sie als hinter sich gelassene Periode und nicht zusammenhängend mit Globalisierung. Castro Varela (2007, o.S.) übersetzt dies als „gestattete“ oder „belohnte“ Ignoranz, „die nicht blamiert, sondern gegenteilig die eigene Position der Macht stabilisiert“. Im kollektiven Gedächtnis der Kolonialismus-Profiteur_innen wird gewaltvoll vergessen, wie der eigene Wohlstand erst ermöglicht wurde (vgl. Kapoor 2004:629f., Andreotti 2007:69f.). Imperiale Subjekte beziehungsweise *Weißer* nehmen sich nicht mehr unbedingt biologisch (*rassisch*) überlegen wahr, aber dennoch schwingt Überlegenheitsdenken in Eigenschaften wie *entwickelter* oder

²⁷ Spivak veranschaulicht dies mit dem Phänomen „virtualization of the rural“ (Spivak 2003:611): Durch sich verbreitende Biopiraterie wird indigenes Wissen von kapitalistischen Unternehmen patentiert. Sie entrechten und löschen somit deren eigentliche Urheber_innen, die in der Folge ironischerweise geklagt werden können, sollten sie es weiterhin verwenden (vgl. auch Castro Varela/Dhawan 2009:318).

modernisierter im Vergleich zu sogenannten *Schwellen- und Entwicklungsländern* mit. Aus diesem Grund hat die post- und dekoloniale Theorie ein sehr ambivalentes Verhältnis zur als fortschrittlich gefeierten Aufklärung, die Konzepte wie *modern* oder *traditionell* erst hervorbrachte (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016:18f., Boatcă 2016:114, 120). Nach wie vor sieht sich der Norden als moralisch verpflichtet, im Globalen Süden „Unrecht zu richten“ (*righting wrongs*, Spivak 2004, Ü. v. Castro Varela/Dhawan 2015:204) – wobei die eigene Verstricktheit in ungleiche Machtverhältnisse darin kaum reflektiert wird. Im Gegenteil: Pauperisierte Menschen werden selbst für ihre Situation verantwortlich gemacht, indem ihre Armut als Defizit von Ressourcen, Angeboten, Märkten und Bildung konstruiert wird (vgl. Andreotti 2007:70).²⁸ Vor gestatteter Ignoranz ist auch keine Bildungselite gefeit: Denn gerade Bildung ist eine Komplizin in der Produktion von Nicht-Wissen, weil im Lehrplan immer eine (systematische, standpunkt-geprägte) Auswahl an Perspektiven getroffen wird, die unweigerlich zu verzerrten Wahrnehmungen führt (vgl. Castro Varela 2007, o. S.). Um diese Ignoranz zu verlernen, fordert Spivak (2004:532) von Menschen in den Metropolen die Überzeugung aufzugeben, „that I am necessarily better, I am necessarily indispensable, I am necessarily the one to right wrongs, I am necessarily the end product for which history happened“.

Auch aufseiten der subalternen oder in Peripherien lebenden Menschen wird das Begehren durch kulturellen Imperialismus derart geprägt, sodass sie sich zum Teil unterlegen fühlen, mit der *Fortschrittlichkeit* des Globalen Nordens mithalten möchten und nicht gegen die neokoloniale, globalisierte Ausbeutung rebellieren (vgl. Andreotti 2007:70). Um den Epistemizid an subalternen Kulturen besser zu verstehen, schlägt Spivak (vgl. 2004:544) die Metapher des Webstuhls vor, in dem konstant ein Stück Stoff (Geschichte) produziert wird. Der subalterne Stoff sei verschlissen, weil er aus dem dominanten Strang, das offizielle Geschichtsnarrativ, ausgeschlossen worden sei. Im Kapitel zu Spivaks Pädagogik (→ 3.4.4.) werde ich noch mehr auf dieses Bild eingehen, denn sie begreift Lehrende als Webende, die diesen Riss (äußert langsam) wieder vernähen sollen (vgl. Spivak 2004:546).

3.2.1. (Un-)Möglichkeiten der Repräsentation subalternen Menschen

Ein Problem sieht Spivak (vgl. 1988:272) in dem Wunsch westlicher, linker Intellektueller nach authentischen Stimmen subalternen Gruppen, die gegen ihre Unterdrückung aufbegehren. Das im vorherigen Kapitel beschriebene Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kolonisierten und Kolonialsator_innen bedeutet für letztere, dass sie sich – durch die unvermeidbare Verstrickung in die Ausbeutung ersterer – nicht mit ihnen zusammenschließen können oder von ihnen als Verbündete akzeptiert werden (vgl. Messerschmidt 2009:50f.). Diese Unmöglichkeit einer neutralen Bündnispraxis

²⁸ Ich finde, das Verb *pauperisieren* („jemandes Verarmung bewirken oder in Kauf nehmen“) passender, weil es den Fokus auf Profiteur_innen von Armut legt. Internet: <https://www.duden.de/rechtschreibung/pauperisieren>, (Zugriff: 26.09.2017).

zeigt sich zum Beispiel bei Fragen der Repräsentation: Das Sprechen *für* sie oder das gutgemeinte Stimme-Geben führt laut Spivak (vgl. 1988:307) nämlich eher dazu, dass subalterne Stimmen *nicht* gehört werden. Sie veranschaulicht dies anhand des Beispiels der Witwenverbrennung (*sati* im Sanskrit). Es zeigt, wie die Perspektive der subalternen Frau aufgrund von epistemischer imperialer und patriarchaler lokaler Gewalt ausradiert wird.

Diese Praxis, bei der eine Witwe *freiwillig* mit dem Leichnam des Mannes verbrannt wird, wurde unterschiedlich dargestellt: Auf der einen Seite als abzuschaffendes barbarisches Ritual, das die britische Zivilisierungsmission der Kolonialbeamten rechtfertigt. Spivak (1988:297, Ü. v. Castro Varela/Dhawan 2015:196f.) beschreibt dieses Phänomen als „weiße Männer, die braune Frauen vor braunen Männern retten“. Auf der anderen Seite behauptete die indigene Hindu-Elite, die Witwen würden zwanglos sterben und romantisieren ihre Selbstopferung. Die Brit_innen meinten, sie würden die Interessen der Witwen politisch zu vertreten. Hinduistische Befürworter_innen beteuerten hingegen, ihr *wahres* Wesen – die Stärke und Reinheit der Opferung – darstellen zu können (vgl. Spivak 1988:275f., Kapoor 2004:628). Die Verquickung dieser beiden Repräsentationsansprüche habe zur Folge, dass die subalterne Frau nicht gehört wird – selbst wenn sie spricht oder widerständig ist: „There is no space from which the sexed subject can speak“ (Spivak 1988:307). Sobald eine (subalterne) Person so spricht, dass ihre Stimme von Eliten wahrgenommen wird, ist sie strenggenommen nicht mehr subaltern (vgl. Kapoor 2004:39, Castro Varela/Dhawan 2015:215). Die Überlegungen aus Spivaks berühmtem Aufsatz „Can the Subaltern Speak?“ (1988) wurden sehr kontrovers diskutiert. Ihre Conclusio, subalterne Frauen könnten nicht sprechen, wurde mitunter wörtlich als deren (Handlungs-)Unfähigkeit missverstanden, obwohl sie vielmehr aufzeigen wollte, dass sie nicht verstanden beziehungsweise zum Schweigen gebracht werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:93). Des Weiteren hält Spivak es für einen heroisierenden Irrglauben, dass Subalterne ihre Unterdrückung besser verstehen oder authentischer darüber sprechen könnten, da auch sie selbst koloniale Diskurse durch epistemische Gewalt verinnerlicht hätten.

Ein Hauptproblem internationaler Solidaritätsarbeit besteht darin, dass sich *der Westen* durch das Sprechen *über* die Situation Subalternen in seiner Expert_innenhaltung und Privilegiertheit fortwährend reproduziert. Das Dilemma lässt sich auch nicht durch Dialog aufbrechen, da die Bedingungen des Dialogs das Problem seien, so Messerschmidt (vgl. 2009:61). Transparent bleibt dabei häufig die internationale Arbeitsteilung und die bessergestellte Situierung beziehungsweise Kompliz_innenschaft der Elite darin – denn diese profitiert von der *Wohltätigkeit* und ihrem *Einsatz* für deprivilegierte Gruppen (vgl. Andreotti 2011:41). Mit dem Satz „The postcolonial intellectuals learn that their privilege is their loss“ verdeutlicht Spivak (1988:287) außerdem die Unfähigkeit Intellektueller, die Erfahrungswelt Subalternen zu verstehen oder gar zu repräsentieren. Daraus entwickelte sich der Vorschlag, Privilegien zu ver_lernen, diese also nicht nur als Begünstigung,

sondern aufgrund gestatteter Ignoranz als Verlust zu verstehen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:165). Ihre Kritik wendet sich nicht nur an Intellektuelle altermondialistischer Bewegungen, sondern auch an jene westlichen universalisierenden Feminismen, die beanspruchen für *alle* Frauen zu sprechen ohne ihre Verstricktheit in die Unterdrückung anderer Frauen zu hinterfragen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:163). Kapoor (vgl. 2004:639) oder Castro Varela und Dhawan (vgl. 2015:215) fassen kritische Stimmen gegenüber Spivak, wie die von Asha Varadharajan (1995) oder Bart Moore-Gilbert (1997), folgendermaßen zusammen: Der Theoretikerin wird mitunter vorgeworfen, sie würde Intellektuelle – durch das Hervorheben der (nicht genauer differenzierten) Kompliz_innenschaft – handlungsunfähig machen und keine Vorschläge dazu liefern, wie diese nun die Auflösung subalternen Räume unterstützen könnten. Darüber hinaus wird kritisiert, dass Spivaks Fokus auf die Reflexion von Privilegien und somit Metropolen abermals zu einer Ausblendung der Ränder beitragen würde. Dieser Kritik muss meiner Ansicht nach entgegengesetzt werden, dass erstens gerade die Unmöglichkeit der Repräsentation subalternen Gruppen ihre Haupteigenheit ist – weil diese ihr zufolge heterogen und „nicht-narrativierbar“ sind (*non-narrativisable*, Spivak 1990:144, Ü. v. Castro Varela/Dhawan 2015:218). Dies zeigt vielmehr die Grenzen des Wissens privilegierter Menschen auf. Deren limitierte „Zonenansichten“ beschreibt Messerschmidt folgendermaßen:

In Zonen kann man bestimmte Erfahrungen nicht machen. Als Bewohner der privilegierten Zone leben wir in einer Art Park, der uns vor den existenziellen Nöten der Mehrheit der Menschen und auch vor diesen Menschen schützt. Die Zone ist nicht in erster Linie territorial aufzufassen, sondern beschreibt eine begünstigte Lebenswelt, die den Kontakt zu den weniger begünstigten minimiert. (Messerschmidt 2004:4)

Zweitens hält Spivak die vermittelnde postkoloniale Intellektuelle vorübergehend für strategisch notwendig (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:200). Doch auch für Migrant_innen im Westen oder privilegiere Sprecher_innen für *Dritte-Welt*-Bewegungen, ergeben sich spezifische Dilemmata der Repräsentation. Auf deren besondere Rolle, die Spivak aus eigener Erfahrung reflektiert, werde ich im folgenden Unterkapitel → 3.2.2. eingehen. Außerdem liefern ihre Überlegungen zu Bildung an beiden Enden, im Globalen Norden und Süden, einige – wenn auch nicht einfache – Ansätze dafür, wie Subalternität überwunden werden kann. Auf lange Sicht bedeutet dies nämlich für Historisch-Privilegierte: „enabling the subaltern while working ourselves out of our jobs“ (Kapoor 2004:644). Spivak (2004:527) meint damit in Bezug auf Menschenrechtsaktivismus und Bildung in subalternen Kontexten: „If one engages in such empowerment at the lowest level, it is in the hope that the need for international/domestic-elite pressure on the state will not remain primary forever.“

Ich halte die in diesem Kapitel gestellten Frage nach Ausgangspositionen und -interessen für Bündnisse und Repräsentation auch sehr relevant für Pädagogik, die in globalisierten beziehungsweise postkolonialen Zusammenhängen vermitteln möchte. Das „Subjekt der Anerkennung“ (Messerschmidt 2009:27), welches sich in der machtvollen Position befindet, andere Perspektiven miteinzubeziehen, muss daher unbedingt hinterfragt werden (vgl. Messerschmidt 2009:27, 30). Wer lehrt welches Wissen

und wessen Blickwinkel? Wer wird in die Konzeption von Bildungsformaten oder -richtlinien als Expert_innen involviert?

3.2.2. Zur Rolle postkolonialer Intellektueller

Spivak richtet ihre Kritik und die Aufforderung des Privilegien-Verlernens, wie Castro Varela und Dhawan ausführen (vgl. 2015:164), primär an Intellektuelle aus dem Globalen Norden. Doch weil sie – ursprünglich aus Indien kommend – selbst dort arbeitet, nimmt sie sich davon nicht gänzlich aus und reflektiert ihre spezifische Position und Verstricktheit in die Fortführung westlicher Überlegenheit. Eine besondere Schwierigkeit bestehe darin, der ihr zugewiesenen Rolle als „einheimische Informantin“ (*native informant*, Spivak zit. nach Castro Varela/Dhawan 2015:164) zu widerstehen. Die Funktion einer einheimischen Informantin sei es nämlich, eine ethnische Gruppe oder ein Land für ein westliches Publikum zu repräsentieren (vgl. Kapoor 2004:630). Dabei stellt sich die Frage, welche Interessen hinter diesem Begehren nach authentischen Stimmen stehen. Aus einer *wohlwollenden* Haltung der Privilegierten werden Vertreter_innen marginalisierter Gruppen zwar eingeladen, interviewt und zitiert, aber die binäre Trennung in Exotisierte mit Insider_innenwissen und Außenstehende bleibt aufrecht (vgl. Andreotti 2007:72). Spivak erzählt aus ihrer Erfahrung:

[T]okenization goes with ghettoization. [...] I am constantly invited to things so that I will present the Third World point of view; when you are perceived as a token, you are also silenced in a certain way because [...] if you have been brought there it has been covered, they needn't worry about it anymore, you salve their conscience. (Spivak 1990:61)

Das Wissen der „Ersatz-Opfer“ (*token victims*, Castro Varela/Dhawan 2015:201) kann so nicht nur missbraucht werden, es besteht auch die Gefahr der Ausblendung anderer Stimmen, wenn immer wieder nur dieselben einheimischen Informant_innen rezipiert werden.²⁹ So wird kein heterogenes Bild der zu repräsentierenden Gruppe gefördert. Ein reines *Abgeben* der Repräsentation von westlichen Intellektuellen an Alibi-Sprecher_innen ermöglicht zudem, dass die eigene (ignorante) Position und Verstrickung unhinterfragt bleibt (vgl. Spivak 1990:60ff.).

Kapoor (vgl. 2004:630) zeigt auf, wie Spivak stellvertretende Sprecher_innen davor warnt, die Zunahme an Diskursen um Postkolonialität, Marginalität und Multikulturalität ohneweiters zu begrüßen. Gegenüber den daraus entstehenden Vorteilen sollten sie kritisch bleiben, denn sie könnten dazu führen, dass die eigene ethnische Identität essentialisiert, die nationale Herkunft romantisiert oder das eigene Wissen kommodifiziert wird (vgl. Kapoor 2004:630f.). Ein weiterer Interessenskonflikt bestehe, Castro Varela und Dhawan (2015:309-317) zufolge, zwischen den Schwerpunktsetzungen „internationale Arbeitsteilung versus migrantischer Aktivismus“. Denn Widerstand von Migrant_innen in Metropolen müsse sich nicht notgedrungen gegen globale soziale Ungerechtigkeit wenden (vgl.

²⁹ Eine Kritik, die ich auch an diese Masterarbeit richten kann, bei der meine Haupttheorie von Spivak (einer *der* bekanntesten postkolonialen Theoretiker_innen) stammt.

Castro Varela/Dhawan 2015:315). Spivak mache, so Castro Varela und Dhawan (2015:313), auf die Gefahr der „Selbstsubalternisierung“ aufmerksam, wenn sich eine Diaspora-Elite mit Subalternen gleichmacht oder sie die Rolle von „Ersatz-Subalternen“ (*token subaltern*, Spivak 1996:292) zugewiesen bekommen. Messerschmidt meint zu dieser Problemstellung, dass es falsch wäre

die aktuellen Erfahrungen mit Rassismus gegenüber bestimmten Gruppen von MigrantInnen in den westlichen Metropolen mit den Unterdrückungspraktiken der europäischen Kolonialmächte zu vergleichen. In postkolonialer Perspektive bringen die heutigen Diskriminierungs- und Ausgrenzungspraktiken die Erinnerung an die koloniale Erfahrung erneut hervor und verketten beide bei gleichzeitigem Wissen um die Verschiebungen, Unterschiede und Brüche. (Messerschmidt 2004:2)

Die Instrumentalisierung von Ersatz-Opfern ermögliche der hegemonialen Kultur nicht zuletzt, ihr Gewissen durch *wohlgemeinten* Dialog zu beruhigen. Spivak gehe es dabei nicht um eine Hierarchisierung von Unterdrückungsverhältnissen, aber um eine Abkehr von politischem Opportunismus und ein Anerkennen der eigenen privilegierten Verstrickung in das Unsichtbar-Machen subalternen Stimmen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:312ff.).

Trotz dieser Risiken der Verstärkung von Machtverhältnissen plädiert Spivak für postkoloniale Feminist_innen, die als einheimische Informant_innen vermitteln. Selbstreflexivität und ein Bewusstsein für die oben genannten Fallstricke seien wichtig für ein ethisches Sprechen für andere (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:200f.). Das Vermitteln könne immer nur als Interpretation einer eigentlich nicht übersetzbaren Erfahrungswelt subalternen Menschen verstanden werden. Da die Notwendigkeit der Fremdrepräsentation Subalternität immer auch festigt, bedeutet dies, sich in den kritisierten Strukturen zu bewegen. Daher ist ein Hinterfragen davon, wer wann von wem und warum vertreten wird, eine Grundvoraussetzung, um für die historische Bedingtheit von Gehört-Werden zu sensibilisieren (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:200f.).

Wie ich bereits am Ende des vorigen Kapitels beschrieben habe, wird Spivak der Fokus auf Privilegierte auch angelastet. Jedoch besteht ihre Grundhaltung genau darin, sich als Teil dieser privilegierten, zu kritisierenden Verhältnisse zu verstehen. All jene, die aufgrund ihrer Sozialisation Zugang zu ihrer Theorie haben, müssen meines Erachtens bereits als (bildungs-)privilegiert und weit entfernt von subalternen Räumen verstanden werden. So gesehen ist ihr theoretischer Fokus auf ein intellektuelles Zielpublikum ihrer Texte der einzig logische. Ein besonderes Verständnis für die spezifische Situation einheimischer Informant_innen ist auch für metropolitane Pädagogik relevant. Wie in der Literatur zur Bildungspraxis häufig beschrieben wird (→ 3.4.3.), besteht dort nämlich die Gefahr, dass beispielsweise unmittelbar *an* People of Color gelernt wird, indem sie direkt mit dem Globalen Süden assoziiert oder (ungefragt) als Expert_innen für ein Diskriminierungsverhältnis (zum Beispiel Rassismus) behandelt werden. Diese problematische Erwartung – gekoppelt mit der Tatsache, dass Migrant_innen nicht als primäre Zielgruppe mitgedacht oder in die Entwicklung von Bildungskonzepten einbezogen werden – bewirkt, dass Lernräume von westlichen Autochthonen dominiert werden.

3.3. Einschub: Die (deutschsprachige) Intersektionalitätsdebatte und postkoloniale Kritik

Ziel dieses Einschubs ist es, Intersektionalität – ausgehend von der begriffsprägenden Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) aus dem Kontext des US-amerikanischen *Black Feminism* – genauer zu erläutern und auf dessen mehrfach kritisierte Entwicklung als *Traveling Theory* in der deutschsprachigen (feministischen) Wissenschaft als auch Antidiskriminierungsarbeit einzugehen. Auf die Bedeutung dieser Perspektive und Debatte für die vorliegende Arbeit werde ich später zu sprechen kommen, um zuvor noch ein Verständnis der Inhalte zu ermöglichen. Vorweg kann aber gesagt werden, dass das Intersektionalitätskonzept im beforschten Material zum Beispiel als Workshopperspektive vorkam oder Personen mit diesem Forschungsinteresse an Projekten mitwirkten.

Crenshaw, aus einer aktivistisch-akademischen Bewegung der Rechtswissenschaften – der *Critical Race Theory* – kommend, stellte 1989 in einem Artikel zwei Metaphern vor, wovon erstere begrifflich intersektionale Ansätze prägen sollte: das Bild der Straßenkreuzung (*intersection*) und das der Kellerluke. Crenshaw beschreibt die Diskriminierungserfahrung Schwarzer Frauen symbolisch als Unfall an einer Straßenkreuzungsmittelpunkt, wo mehrere Herrschaftsverhältnisse aufeinanderprallen. Können die (vielen) Unfallverursacher_innen von der Rettung (dem Justizsystem) nicht identifiziert werden oder die spezifische Verletzung wird nicht als solche anerkannt, so greift das Antidiskriminierungsrecht für Schwarze Frauen nicht (vgl. Crenshaw 1989:149ff, Chebout 2012:4f). Auf die Metapher der Kellerluke wird meiner Beobachtung zufolge seltener Bezug genommen. Crenshaw (vgl. 1989:151) problematisiert Hierarchien innerhalb diskriminierter Gruppen – aufgrund von *Rasse*, *Geschlecht*, *Klasse*, *sexueller Orientierung*, *Alter* und/oder *Behinderung* – in einem Keller als symbolischen Raum der Unterdrückung.³⁰ Von Antidiskriminierungsrecht zu profitieren bedeutet, bildlich gesprochen, als nur eindimensional betroffene „privilegierte Marginalisierte“ (Chebout 2012:5) den Keller zuerst verlassen zu können (vgl. Crenshaw 1989:151f).

Aufgrund des „Gleichheits-Differenz-Paradoxes“ (Chebout 2012:3) wird dem mehrdimensionalen Charakter der Diskriminierungserfahrung Schwarzer Frauen nicht Rechnung getragen, sondern es wird immer nur von einem Machtverhältnis und somit vom privilegierteren Teil einer unterdrückten Gruppe ausgegangen: „[I]n race discrimination cases, discrimination tends to be viewed in terms of sex- or class-privileged Blacks; in sex discrimination cases, the focus is on race- and class-privileged women.“ (Crenshaw 1989:140) Einerseits würden Schwarze Frauen gezwungen

³⁰ Mit dem Unterstrich soll verdeutlicht werden, dass *Behinderung* eine sozial konstruierte und zugeschriebene Kategorie darstellt. *Behinderung* ist „kein pathologischer Zustand von Menschen, sondern ein gesellschaftlicher Prozess, in welchem Menschen an gesellschaftlicher Teilhabe behindert werden, weil sie nicht der angenommenen Norm oder Mehrzahl entsprechen“ (Ballaschk/Elsner/Johann/Weber/Schmitz zit. nach <http://feministisch-sprachhandeln.org/glossar/>, Zugriff: 15.11.2018).

werden, sich mit einem bessergestellten Teil einer diskriminierten Gruppe (mit Schwarzen Männern oder *weißen* Frauen) gleichzumachen oder zu verbünden, andererseits gelten sie durch ihre Differenzen als zu verschieden, um die größere Gruppe zu repräsentieren. Crenshaw geht es nicht darum, das Zusammentreffen mehrerer Machtverhältnisse (bildlich: die Straßenkreuzung) additiv zu denken, sondern eben spezifisch und wechselwirkend. In vielen Bereichen, wie im Antidiskriminierungsrecht, in *weißer* feministischer Theorie oder Antirassismus-Politik, konstatiert sie ein „single-axis framework“ (Crenshaw 1989:139), welches Problematiken nur von einer Perspektive (Sexismus *oder* Rassismus) behandelt und so Ausschlüsse reproduziert. Zweifellos ist Crenshaw (vgl. 1989:153) nicht die erste Schwarze Kritikerin des *weißen* Feminismus, sondern sie bezieht sich selbst auf die berühmte Rede „Ain’t I a Woman?“, die Sojourner Truth (o. J. [1851]) auf einer Konferenz zu Frauenrechten im US-Bundesstaat Ohio hielt:

Look at my arm! I have ploughed and planted, and gathered into barns, and no man could head me! And ain’t I a woman? I could work as much and eat as much as man – when I could get it – and bear the lash as well! And ain’t I a woman? I have borne thirteen children, and seen most all sold off to slavery, and when I cried out with my mother’s grief, none but Jesus heard me! And ain’t I a woman?

Truth zeigte auf, wie sehr sich ihre Lebenswelt von der *weißen*, bürgerlicher Frauen unterschied und dass deren Forderungen nach Frauenrechten folglich ihre nicht repräsentieren könnten. Der vermeintlich kleinste gemeinsame Nenner des Feminismus, eine universale Vorstellung von Sexismus, erweist sich durch eine intersektionale Brille als unzulänglich, denn Geschlecht wird immer von anderen Differenzkategorien beeinflusst und vice versa.

Ein genaueres Eingehen auf die Entstehung des Intersektionalitätbegriffs ist mir deshalb ein Anliegen, weil eine präzisere Kontextualisierung in deutschsprachigen Debatten – laut Lucy Chebout (vgl. 2012:6) – vernachlässigt wurde. Ihr zufolge liegen außerdem „[p]roblematische Verkürzungen, Ausblendungen und Fehldeutungen“ (Chebout 2012:7) vor. Beispielsweise beanstandet sie, dass die Kategorie *Rasse* im hiesigen Raum als weniger relevant erachtet wird und dadurch Erweiterungen oder Betonungen anderer Kategorien vorgenommen wurden. Weiterentwicklungen könnten zwar produktiv sein, aber sie mahnt davor, andere Ungleichheitsdimensionen dadurch zu vernachlässigen (vgl. Chebout 2012:2). Dieses Dilemma greifen auch Castro Varela und Dhawan (vgl. 2015:300) auf, wenn sie darauf hinweisen, dass intersektionale Forschung selten beleuchtet, welche Kategorien im Vordergrund stehen. Postkolonialen Studien würden die Betonung von *Rasse* und Rassismus in (de-)kolonialem Widerstand zwar explizieren, jedoch blieben hier andere Perspektiven (wie Geschlecht, Sexualität oder Be_hinderung) zunächst weniger beachtet (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:300-304). Daher schlagen die postkolonialen Theoretikerinnen vor, bei intersektionalen Ansätzen das *Et cetera* am Ende der Aufzählung mehrerer Kategorien als Potential zu sehen: So könnten Betonungen gewisser Kategorien und folglich Vernachlässigungen anderer transparent gemacht werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009:314, 2015:304). Auch problematische Homogenisierungen

komplexer Analysekategorien oder miteinander konfligierende (wie *Rasse* und Klasse oder *Rasse* und Geschlecht) könnten in diesem Zuge offengelegt werden. Beziehungsweise könne aufgezeigt werden, „warum spezifischen Ungleichheiten zu konkreten Zeiten an konkreten Orten mehr Bedeutung beigemessen wird“ (Castro Varela/Dhawan 2015:304), als Beispiel hierfür nennen sie die in indischen Kontexten relevante Kaste.

Eske Wollrad (2005:417) bemerkt in den deutschen *weißen* Gender Studies ein „additive[s] Verständnis der Analysekategorien“ basierend „auf der Priorisierung der Gender-Kategorie, das heißt Gender bildet das Dachparadigma, unter dem die Varianzen (‘Rasse’, Klasse, Lebensform, Ethnizität usw.) angeordnet sind“. Die verspätete beziehungsweise geringere Auseinandersetzung mit *Rasse* in der Geschlechterforschung erklärt sie unter anderem damit, dass während der 1990er-Jahre, als im angloamerikanischen Raum Schwarze_Theoretiker_innen_of Color mehr Gehör fanden, hier die „Sex-Gender-Debatte“ und der „Butler-Boom“ den Diskurs dominierten. „[B]egriffsanalytische und philosophische Überlegungen“ seien tonangebend gewesen, weniger hingegen Geschichte und Empirie (vgl. Wollrad 2005:417). Auch Castro Varela und Dhawan (vgl. 2009:311) fällt auf, dass in der deutschsprachigen Intersektionalitätsdebatte der Fokus auf einer deskriptiven, statt auf einer transformativen, gesellschaftskritischen Ebene liegt, welche zum Beispiel im angloamerikanischen Raum auch die Entwicklung von Instrumenten der Antidiskriminierungsarbeit umfasst. Intersektionalität würde eher als „korrektive Methodologie“ (Castro Varela/Dhawan 2015:298) verstanden werden, um Wechselwirkungen sozialer Ungleichheiten zu analysieren:

The demand that the intersecting categories be outlined in a clear and orderly manner that is quantifiable and verifiable stems from the fear of having to engage with nebulous and messy dynamics of political power. Irritation and disorientation that result from dealing with the complexities of social injustice are seemingly tamed through strict methodological guidelines. Ultimately one can observe a comeback of not only a universalist perspective but also of essentialist tendencies. (Castro Varela/Dhawan 2016:25)

Darüber hinaus fragen sie – trotz ihrer anti-essentialistischen Haltung gegenüber Repräsentationspolitik – kritisch, wer denn tatsächlich von der Popularität des Konzeptes profitiere und bemerken eine Aneignung „of knowledge of marginalized collectivities“ (Castro Varela/Dhawan 2016:23) durch überwiegend mehrheitsgesellschaftliche Feminist_innen (vgl. auch Castro Varela/Dhawan 2016:18, 29). Um *weiße* Vorherrschaft innerhalb der Wissensproduktion und Lehre strukturell zu bekämpfen, müssten nicht nur postkolonial-feministische Perspektiven in Curricula aufgenommen, sondern auch Dozierende mit Diaspora-, Exil- und Migrationshintergrund eingesetzt werden, plädiert Wollrad für die Gender Studies (vgl. 2005: 422).

Ein weiterer Kritikpunkt, den Castro Varela und Dhawan (2015:299) an Intersektionalitätsdiskursen formulieren, betrifft den oftmals inhärenten „methodologischen Nationalismus“, welcher bewirkt, dass nicht über metropolitische Räume hinausgedacht wird und somit nur eurozentrische Perspektiven zugelassen werden. Durch den alleinigen Fokus auf den Globalen

Norden werden neokolonisierende, kapitalistische Strukturen, die subalterne Menschen ausbeuten, mitunter vergessen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009:308). Es stellt sich also die Frage, wem diese Forschung oder auch Politik dient: „Who profits from intersectionality and diversity politics? Do they, for example, give subalternized subjects the opportunity to intervene in hegemonic structures or do they instead reify dominant academic discourses and political practices?“ (Castro Varela/Dhawan 2016:29) Spivak ist allerdings auch hier skeptisch gegenüber einer *naiven* transnationalen feministischen Solidarität – geht der Wunsch nach Allianzpolitiken doch meistens von Eliten aus (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009:323). Es kann also geschlussfolgert werden, dass intersektionale Ansätze immer auch postkoloniale Perspektiven auf historische Schnittstellen des Globalen Südens und Nordens benötigen, um aktuelle globale Interdependenzen als deren Konsequenz mitzudenken (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009:317ff.). Die eigene Verstrickung darin und das Profitieren von ungerechten Arbeitsverhältnissen (→ 3.4.2.) sollte dafür im Globalen Norden kritisch reflektiert werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009:324f.).

Diversitätspolitik stellt sich oftmals als „non-performative“ (Sara Ahmed zit. nach Castro Varela/Dhawan 2016:13f.) heraus. Unter „nicht-performativ“ verstehen Castro Varela und Dhawan (vgl. 2009:305), dass der proklamierte Wunschzustand (zum Beispiel diversitätsfreundlich zu sein) alleine durch den Akt des Ausformulierens keine Veränderung bewirkt. Für intersektionale Ansätze kann dies bedeuten, dass sie ihrem multidimensionalen Anspruch nicht gerecht werden und bei einem Lippenbekenntnis verbleiben – was ein Sprechen über reproduzierte Ausschlüsse sogar verunmöglichen kann. Bezeichnet sich eine Institution beispielsweise selbst als antirassistisch, kann so Kritik an rassistischen Praxen zum Schweigen gebracht werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2016:21f.). Die Gefahr der Aneignung und somit Deradikalisierung beziehungsweise Entpolitisierung von einem Konzept wie Intersektionalität ist daher nicht zu unterschätzen. Castro Varela und Dhawan (vgl. 2016:35) stehen ihm also nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber, aber schlagen die Spivak'sche Strategie der *affirmativen Sabotage* vor, die im Kapitel → 3.4.1. noch vorgestellt wird. Sie resümieren:

What is urgently needed is a deconstructive vigilance with regard to both the categories as well as the frames of analysis. Political interventions need to be context specific even as they must overcome 'methodological nationalism' to encompass both the local and the global. They should proffer strategies of resistance without disavowing that resistance produces its own registers of exclusion and appropriation. (Castro Varela/Dhawan 2016:35)

In diesem Exkurs bin ich zunächst auf die Prägung des Intersektionalitätsbegriffes durch den Schwarzen Feminismus und die Kritik an einer tendenziell *weißen*, methodologisch problematischen Übernahme im deutschsprachigen Raum eingegangen. Schließlich wurde die Debatte durch einen postkolonialen Appell ergänzt, der zu einer Repolitisierung des Intersektionalitätskonzepts aufruft, das heißt Ausschlüsse des mehrdimensionalen Anspruchs sollen reflektiert werden. Auf dieser Basis soll nun wieder an Spivaks Theorie und die empirisch beforschten Bildungsprojekte angeknüpft werden. Die in diesem Kapitel thematisierten Kritikpunkte am Intersektionalitätsdiskurs können auch für eine

postkolonial inspirierte Pädagogik fruchtbar gemacht werden: Intersektionale Perspektiven auf Bildung bedeuten einerseits in Bezug auf Lehrinhalte, nicht nur eindimensionale Machtverhältnisse zu thematisieren, sondern auch komplexe, global-historische Zusammenhänge zuzulassen – wobei (konfligierende) Foci beziehungsweise Ausblendungen offengelegt werden sollen. Andererseits betreffen sie die Forderung nach mitgestaltenden Akteur_innen mit unterschiedlichen, auch intersektionalen, Zugehörigkeiten und die Wahrnehmung von Lernenden, die als heterogene Gruppe anerkannt werden müssen.

3.4. Spivaks postkoloniale Pädagogik

Vorweg sei gesagt, dass Spivaks Überlegungen zu Bildung kein konkretes, detailliertes Bildungskonzept darstellen. Andreotti (2007:73) spricht von „hints on how to establish an ethical relation to the Other (or subaltern)“. Spivaks Beschäftigung mit Subalternität führte sie nämlich erst dazu, sich genauer mit Bildung, deren Ziel die Auflösung subalternen Räume ist, auseinanderzusetzen (vgl. Spivak 1996:307; 2017, o. S.). Vielmehr ist es so, dass in ihren Texten eine Anzahl an wiederkehrenden Vorschlägen, Haltungen oder Metaphern vorkommt, die für pädagogische Arbeit in einer globalisierten-neokolonialen Welt relevant sein können. Diese verwehren sich allerdings genauen Anleitungen – gerade weil Ver_lernen kontext- und personenspezifisch ist. Auch ihre eigenen Sichtweisen darauf sind, angeregt durch die Rezeption ihrer Ideen, nicht immer dieselben geblieben. Da Spivaks Ideen in ihrem Gesamtwerk eher fragmentarisch zu finden sind, beziehe ich mich in diesem Theorieteil auch häufig auf Wissenschaftler_innen wie Andreotti (2007, 2011) oder Ilan Kapoor (2004), die Spivaks Bildungstheorie bereits systematisch zusammengetragen haben. Des Weiteren sind genauere Ausführungen der Idee des Ver_lernens, die Bedeutung im hiesigen migrationsgesellschaftlichen Kontext oder ähnliche Gedanken von Castro Varela (2007, 2008, 2017), unter anderem zusammen mit Heinemann (2016, 2017) oder Dhawan (2015), Messerschmidt (2004, 2009) und Sternfeld (2017^a) als Erweiterung in die folgenden Unterkapitel eingeflossen.

In dem Text „Righting Wrongs“ betont die postkoloniale Kritikerin Spivak (vgl. 2004:527), dass pädagogische Arbeit an beiden Enden stattfinden müsse: empowernde Bildung in Schulen der subalternen ländlichen Bevölkerung des Globalen Südens sowie Ver_lernprozesse in bildungsprivilegierten Sphären der Metropolen. Einseitiges Ver_lernen als narzisstisches Projekt in rein elitären Kontexten lehnt sie strikt ab, denn es gehe vielmehr darum, dass Privilegierte ver_lerntes Wissen einsetzen, um jenen, denen qualitative Bildung verwehrt wurde, Zugang dazu zu schaffen (vgl. Spivak 2017, o. S.). Spivaks Forderung, an beiden Enden zu arbeiten und eine persönliche Beziehung mit Subalternen aufzubauen, wird von Kapoor (2004:643) in Bezug auf die praktische Umsetzbarkeit hinterfragt: „How does a personalised and micrological approach translate into institutional or macrological politics? Given the scale and depth of global and local inequalities, how practicable is a

one-to-one approach on a large scale?“ Was dies für die von mir beforschten Bildungsangebote bedeutet, welche zwar nur im Globalen Norden stattfinden, aber über den elitären Kontext hinausgehen, werde ich in der Interpretation der Forschungsergebnisse diskutieren.

Bevor ich in den folgenden Unterkapiteln genauer auf die pädagogischen Haltungen im Ver_lernprozess eingehe, soll zuerst noch die kompliz_innenhafte Rolle von Bildung als Mittel „zivilisatorischer Missionierung“ (Castro Varela 2007, o. S.) in (post-)kolonialen Verhältnissen herausgearbeitet werden. Für Bildungskontexte und -institutionen bedeutet eine postkoloniale Perspektive nämlich, einen bewussteren Umgang mit der von Bildung ausgehenden epistemischen Gewalt zu pflegen. Bildung ist demnach nie neutral, sondern in spezifische (Herrschafts-)Kontexte eingebettet und aus diesem Grund immer politisch. Messerschmidt zufolge ist Pädagogik stets in die Herstellung von Welt- und Selbstbildern involviert, die sie (für den deutschen Kontext sprechend) derart beschreibt:

Selbstbilder betreffen die eigene soziale Position in globalisierten Verhältnissen der Einwanderungsgesellschaft nach 1945. Die Weltbilder beziehen sich darauf, wie ‚Andere‘ in diesen Verhältnissen gesehen werden und wie dadurch die sozialen Beziehungen zur ‚Welt‘ wahrnehmbar und beschreibbar sind. Beide Dimensionen beeinflussen Bildungsprozesse und strukturieren die Art und Weise, wie aus Informationen über Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte Wissen wird. (Messerschmidt 2009:10)

Gerade in jüngster Zeit wird Bildung durch kapitalistische, neoliberale Vereinnahmung zunehmend ökonomisiert, apolitisiert und einer Akkumulationslogik unterworfen (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016:18f., 2017:31-34). Für Spivak (vgl. 2004:557) hat das Fördern von kritischem Denken und Aufbrechen von (internationaler) Klassenapartheid daher auch Vorrang vor Bildung für unmittelbar materiellen Wohlstand. Schuld an der Trennung in Reiche und Arme, so Spivaks (vgl. 2004:561f.) Schulbeobachtung im Globalen Süden (und wohl auch darüber hinaus gültig), sind unterschiedliche Lernziele: Während Schüler_innen aus armen Verhältnissen nur Buchstabieren und simples Auswendig-Lernen beigebracht wird, lernt die Mittelklasse wirklich zu verstehen. Durch Ermutigen zu Fantasie und Hinterfragen werden die einen für intellektuelle Arbeit prädestiniert, die anderen durch routinierten Gehorsam für körperliche Arbeit. Bildungsprozesse haben somit einen erheblichen Einfluss auf unsere Subjektwerdung: Früh wird vermittelt, welche Bildungswege sowie -qualität und folglich welcher gesellschaftliche Platz für eine_n vorgesehen ist. Castro Varela (vgl. 2017, o. S.) kritisiert daher den Mythos der Chancengleichheit, welcher suggeriere, dass nur Leistung bestimme, wer sozial aufsteigen könne. Beispielsweise People of Color fänden im Schulsystem ungleiche Ausgangsbedingungen vor, wenn sie sich mit rassistischen Ausschlüssen konfrontiert sähen und erst einen Umgang damit finden müssten.³¹ Sie nennt hierfür alltägliche Szenarien wie „unhöflich befragt

³¹ Ich nenne hier Rassismus als Beispiel, aber auch andere Diskriminierungsverhältnisse (wie Ableismus, Heterocis-Sexismus, Klassismus usw.) schaffen ungleiche Lernbedingungen, insbesondere wenn sie einander überschneiden.

und ausgefragt zu werden; Angst zu haben in Räumen, die andere als *neutral* beschreiben würden; beschämt und verlacht zu werden; nicht bedient zu werden“ (Castro Varela 2017, o. S., H. i. O.). *Weiß*e Personen, welche diese schmerzhaften Erfahrungen nicht machen müssen, nehmen dies nicht als Privileg wahr, weil ihr *Weiß*sein als Norm selbstverständlich scheint. So formt Bildung einerseits unterworfenen, sichtbaren Subjekte – weil sie als *anders* markiert werden –, andererseits imperiale, transparente Subjekte – weil sie nicht-partikular markiert werden (vgl. Castro Varela 2017, o. S.; Castro Varela/Heinemann 2017:30f.). In Migrationsgesellschaften stellen die Schüler_innen zwar eine heterogene Gruppe dar, doch dieser Vielfalt wird noch nicht Rechnung getragen – die Lehrpläne und Lernmaterialien bleiben mono- beziehungsweise dominanzkulturell (vgl. Büro trafo.K 2017:7; Sternfeld 2017^a, o. S.). Lehren und Lernen ist somit eine Gratwanderung zwischen der Unterwerfung von Subjekten und dem Potential an Befreiung und Ermächtigung (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016:19). Einerseits werden Machtverhältnisse unweigerlich reproduziert, weil alle – auch Lehrende – darin sozialisiert sind. Andererseits kann auch in diese interveniert werden und Bildung als „Waffe der Gegenhegemonie“ (Castro Varela 2017, o. S.) eingesetzt werden. Welche Strategien und Haltungen – auf Spivaks Theorie aufbauend – Teil einer postkolonial-intersektional inspirierten Pädagogik sein könnten, soll nun Schritt für Schritt umrissen werden.

3.4.1. Affirmative Sabotage: kritische Verhandlung von innen

Wenn wir uns das Konzept der befähigenden Verletzung (vgl. Spivak 1996:19, → 3.1.) in Erinnerung rufen, wird klar, dass es sowohl in ehemaligen Kolonien als auch Metropolen keinen Raum gibt, der nicht von imperialen Diskursen geprägt ist – es gibt kein Zurück zu präkolonialen, unkontaminierten Identitäten (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:202). Dies gilt auch für die niemals neutrale und standortgebundene Kritikfähigkeit von Individuen. Ein erster Haltungsaspekt betrifft daher das Verständnis der eigenen Position: Ich kann das System nicht mit Distanz von außerhalb kritisieren, da ich immer ein abhängiger Teil und somit Kompliz_in davon bin. Mein Begehren und mein Blick darauf sind also nicht *natürlich*, sondern historisch-politisch entstanden. Folglich kann ich nur von innen Kritik an Machtverhältnissen üben (*critical negotiation from within*, Andreotti 2007:74), in die ich selbst verstrickt bin. Das Dilemma, selbst abhängig vom kritisierten Zustand zu sein, bedeutet für Messerschmidt (vgl. 2009:18ff.), dass auch Uneindeutigkeiten und Spannungsverhältnisse Teil globalisierungskritischer Bildung sein müssen. Problematisch sei es, wenn versucht wird, eindeutige (also gute und böse) Standpunkte anzubieten – doch genau bei diesem Wunsch nach der *richtigen Seite* könne auch angesetzt werden. Es brauche „ein Misstrauen gegenüber monokausalen Erklärungsmustern für weltweite Probleme“ (Messerschmidt 2009:33).

Andreotti zufolge (vgl. 2007:74) warne Spivak vor einfachen Umkehrungen, wie jegliche hegemoniale Diskurse, Institutionen, Kulturen gänzlich abzulehnen und stattdessen das Wissen

marginalisierter Gruppen zu idealisieren. Zum Beispiel meint Spivak hier die oftmals als eurozentristisch kritisierten Menschenrechte, Werte der Aufklärung, die Relevanz des Nationalstaats oder westliche Theorien im Allgemeinen (vgl. Spivak 2004:523f., Castro Varela/Dhawan 2015:202f., 213). Alternativ schlägt sie eine hinterfragende, dekonstruierende Haltung gegenüber machtvollen Diskursen vor:

Deconstruction does not say there is no subject, there is no truth, there is no history. It simply questions the privileging of identity so that someone is believed to have the truth. It is not the exposure of error. It is constantly and persistently looking into how truths are produced. [...] Deconstruction, if one wants a formula, is, among other things, a persistent critique of what one cannot not want (Spivak 1996:27f.)

Als subversive Strategie für den Umgang mit diesem unausweichlichen Begehren schlägt Spivak (vgl. 2017, o. S.; Ü. v. Castro Varela/Dhawan 2015:203) eine „affirmative Sabotage“ vor – womit sie Lordes (2007:112 [1984]) berühmter Aussage „[T]he master’s tools will never dismantle the master’s house. They may allow us temporarily to beat him at his own game, but they will never enable us to bring about genuine change.“ widerspricht. Zumindest als erster Schritt, meint Spivak, würde das Haus des Herrn am schnellsten mit seinem eigenen Werkzeug abgetragen werden. Beispielsweise durch die genaue Kenntnis von hegemonialen Theoretiker_innen könne deren Wissen für einen Zweck instrumentalisiert werden, den diese nicht intendiert hatten (vgl. Spivak 2017, o. S.). Da es kein *Außerhalb* gebe, könne nur *innerhalb* dominanter Diskurse Handlungsmacht entstehen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:202).

Speziell für den Bildungskontext bedeutet affirmative Sabotage, dass Lehrende sich zunächst als Teil des Problems sehen sollten und sich daher immer in einer Doppelrolle – als gleichzeitig Lernende – befinden (vgl. Castro Varela 2007, o. S.). Messerschmidt spricht daher bei den Themen Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte von „involvierten Bildungsprozessen“. „Es können keine distanzierten Positionen eingenommen werden, sondern die Arbeit der Reflexion besteht darin, die unterschiedlichen Beziehungen der Beteiligten zu den verhandelten Problematiken offenzulegen.“ (Messerschmidt 2009:10) Spivak wird nicht müde darauf hinzuweisen, wer am Ende von diesem dekonstruktivistischen Lernprozess profitieren soll:

Verlearning for me is learning to affirmatively sabotage learning, so that you can use it for those who did not have the right to intellectual labor. Turn it around and use it against the grain in order to learn to learn how to teach those who you have yourself damaged. (Spivak 2017, o. S.)³²

Indem „die Instrumente des Kolonialismus in Werkzeuge für dessen Überschreitung“ (Castro Varela/Dhawan 2015:203) verwandelt und auch subalternen Gruppen zugänglich gemacht werden, kann „Gift zu Medizin“ (Castro Varela/Dhawan 2015:203) werden – um in dem Bild der befähigenden

³² Die Wortkreation *Verlearning* wählte Spivak (vgl. 2017, o. S.) in ihrem Vortrag bei den *Wiener Festwochen*, weil sie das Präfix des englischen Begriffs *un-learning* als zu platt und irreführend empfand. Privilegien könnten – aufgrund ihrer historischen Bedingtheit – nicht abgelegt werden.

Verletzung zu bleiben. Durch dieses Bewegen in und somit Reproduzieren von Machtstrukturen, die ich kritisieren und verändern möchte, ergeben sich freilich Widersprüche. Diese können zwar nicht aufgelöst werden, aber es kann ein (selbst-)kritischer, reflexiver Umgang mit ihnen angestrebt werden. Darum soll es im nächsten Abschnitt gehen.

3.4.2. Hyper-Selbstreflexivität der Kompliz_innenschaft

Aus dem Verständnis für die eigene Verflochtenheit in globale kapitalistische Verhältnisse ergibt sich eine zweite Haltung, bei der es darum geht, Kompliz_innenschaft anzuerkennen. Kapoor (2004:627) bezeichnet dies als „hyper-self-reflexivity“, weil sie über gewöhnliche Reflexion hinausgeht. Denkanstöße wie die folgenden können dabei helfen, ein Bewusstsein für die eigene Positionierung beziehungsweise den persönlichen Kontext zu erlangen:

Wie bin ich zu dem oder der geworden, der oder die ich jetzt bin? Und auf wessen Kosten bin ich das geworden? Welche Perspektiven versperren mir meine eigenen Privilegien? Was ist für mich nicht wahrnehmbar? Welche Räume darf ich betreten? Wem bleiben dieselben versperrt? (Castro Varela 2007, o. S.)

Das Wahrnehmen-Lernen der Privilegien führt auch zu Fragen der Verantwortung, die Profiteur_innen dieser Geschichte gegenüber kolonialen Subjekten tragen. Wird Verantwortung nicht mehr als paternalistische „burden of the fittest“ (Spivak 2004:538) verstanden (→ 3.1.), so geht es nun viel eher um aktives Handeln gegen Ungleichheiten, in deren Herstellung ich auch involviert bin. Welche Möglichkeiten gibt es, Privilegien „gegen den Strich“ (*against the grain*, Spivak 2017, o. S., Ü. v. NK) zu nützen? Aber auch: Welche Unmöglichkeiten der Repräsentation anderer ergeben sich aus meinen blinden Flecken, meiner beschränkten „Zonenansicht“ (Messerschmidt 2004:4)? Letztlich sollte dieses Hinterfragen der persönlichen Denk- und Handlungsspielräume nicht nur eine abstrakte Analyse oder ein schlichtes Formulieren eines Veränderungswunsches bewirken, sondern auch Konsequenzen für die persönliche Lebensführung beinhalten. Dies sei insbesondere für jene, die mit dem Status quo zufrieden sind, eine Herausforderung, weil sie ihre mit Privilegien verbundene Lebensweise nicht aufgeben möchten, kritisieren Castro Varela und Heinemann (vgl. 2016:19). Um sich den Ver_lernprozess genauer vorstellen zu können, beschreibe ich im Folgenden die zentralen Begriffe *unlearning* und *learning to learn from below*.

3.4.3. Nach dem Verlernen des Überlegenheitsdenkens Lernen, von unten zu lernen

Spivaks (1990:9) berühmte Forderung „unlearning our privilege as our loss“ lädt dazu ein, Privilegien als Erbe sowie Verlust zu begreifen: Mit (vermeintlich verdienten) Privilegien gehe eine eingeschränkte Perspektive einher, die erwünschtes Nicht-Wissen und Unverständnis für andere Klassenlagen, wie die subalternen Frauen, mit sich bringt (vgl. Castro Varela/Heinemann 2017:28, 36). Hiermit zielt die

Theoretikerin genau auf das internalisierte Überlegenheitsdenken und den Lernbedarf der Metropolen, die Bildungsdefizite in erster Linie an den Rändern vermuten. Der Dokumentarfilm „White Charity“ (Philipp/Kiesel 2011) von dem bereits erwähnten Verein *glokal* (→ 1.) verdeutlicht dies zum Beispiel anhand einer postkolonialen Analyse von Spendenplakaten deutscher Hilfsorganisationen, die People of Color im Globalen Süden als ursprünglich, kindlich und ungebildet stereotypisieren. Dies soll Spivaks Forderung nach Bildung für subalterne Kinder, die für ausbeuterische Arbeit vorbestimmt sind, nicht in Frage stellen. Es soll aber zum Ausdruck gebracht werden, dass sich das westliche Selbstbild durch diesen Vergleich abhebt. Die Wirkungsmächtigkeit von Privilegien ist nämlich an einen Kontrast gebunden – an eine andere Gruppe, der diese abgesprochen werden können beziehungsweise die als *Andere* konstruiert wird –, um das *Wir* zu stärken (vgl. Castro Varela 2017, o. S.). Darum ist es der Theoretikerin so wichtig, dass Privilegierte vor der „Feldarbeit“ (Spivak 2003:619, Ü. v. NK) ihre „Hausaufgaben machen“ (vgl. Spivak 2017, Ü. v. NK) und sich die historische Entstehung der eigenen Zone genauer ansehen, wie es Messerschmidt (vgl. 2004:5) formulieren würde. Unter Feldarbeit versteht Spivak Lernen im Kontakt mit Subalternen, ohne dass daraus entstandenes Wissen (die oftmals anthropologische Absicht von Feldarbeit) für andere Privilegierte aufbereitet wird:

If your energies are focused toward that, you are constantly processing, and you are processing it into what you already know. You're not learning something. So this is why I say that you should perhaps call it fieldwork, because 'learning from below' is too pious sounding. And today, I would accept the word fieldwork because it's less self-ennobling than 'learning from below'. (Spivak 2003:620)

Weil die Aufforderung des Ver_lernens zum Teil auch falsch verstanden wurde, beteuert die Theoretikerin immer wieder dessen (Un-)Möglichkeit: „Unlearning is almost impossible, because learning is in your blood because of history“ (Spivak 2017, o. S.). Sie habe sich daher von dem Begriff *unlearning* zunehmend distanziert, meint Castro Varela (2008:10), weil ihn viele

als ein Plädoyer dafür interpretiert [haben], sich ihrer Privilegien zu entledigen und damit eine progressive Bildungsarbeit zu verfolgen. Das ist natürlich nicht nur Unsinn, sondern auch im Grunde alles andere als progressiv. Spivak plädiert [...] dafür, sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden und diese im Sinne einer Deprivilegierung des Selbst bei gleichzeitiger Skandalisierung sozialer Ungleichheit einzusetzen.

Sie meine vielmehr einen langsamen Lernprozess, der nicht von heute auf morgen passieren kann. Den Wunsch nach schnellen Resultaten und Veränderungen bezeichnet Spivak (1990:9) scherzhaft als „instant soup syndrome“. Um klarer zu machen, dass es auch darum geht, sich gegenüber subalternen Artikulation zu öffnen, ging sie mehr zu der Idee „Lernen von unten zu lernen“ über (*to learn to learn from below*, Spivak 2004:548; Ü. v. Castro Varela/Dhawan 2015:209). Beziehungsweise kann *Lernen von unten zu lernen* erst einem kritischen *Verlernen* von einem superioren Selbstbild und eurozentristischen, universalistischen Ansprüchen folgen (vgl. Andreotti 2007:76). Spreche ich in dieser Arbeit also von Ver_lernen (mit Unterstrich) meine ich damit einen „dialektischen Prozess“ (Castro Varela 2007, o. S.) des Lernens von unten und Verlernens.

Ver_lernen ist also nicht das Gegenteil von Lernen und bedeutet keineswegs, Gelerntes zu löschen oder zu vergessen (vgl. Castro Varela 2017, o. S.). Vor allem Erinnerungsarbeit ist für Gesellschaften mit kolonialer beziehungsweise imperialer Vergangenheit sehr zentral, um die „historische Amnesie“ (Castro Varela/Heinemann 2016:21) ihrer Gewaltverbrechen zu bekämpfen.³³ Messerschmidt (2004:2) spricht daher auch von „anamnetischer Bildung“. Wobei es laut Sternfeld nicht darum geht,

Gewaltgeschichten durch Aufarbeitung hinter sich zu lassen, es geht vielmehr um andere Geschichtspolitiken und ein anderes Erinnern, in dem Gewaltgeschichten, widerständige Handlungsräume und Befreiungskämpfe im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft benannt werden. (Sternfeld 2017^a, o. S.)

Dieser Blick ermöglicht somit ein Infragestellen der verharmlosenden, vermeintlich linearen und progressiven Geschichtsnarrative des Globalen Nordens. Zudem ermöglicht er ein aktives Bild von Kolonisierten, die oft noch immer als *hilfsbedürftig* dargestellt werden. Schließlich ist ein differenziertes historisches Verständnis bedeutend, um zu begreifen, wie die Gegenwart entstehen konnte und vor allem auf wessen Kosten: Welche Verantwortung trägt der Westen für Unrechte im Globalen Süden oder Herausforderungen in Migrationsgesellschaften (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016:21, Sternfeld 2017^a, o. S.)? Durch Verbindungen zur Vergangenheit können auch die gewaltvollen Seiten der aktuellen Globalisierung verstanden werden.

Doch nicht nur selbstverständlich erachtete Geschichtsschreibungen sind ein relevanter Ver_lerngegenstand. Allgemein gesprochen geht es um (Lern-)Gewohnheiten, Vorurteile, Präferenzen und Ausschlüsse, die sich aus internalisierten Machtverhältnissen (wie Rassismus, Sexismus, Klassismus oder Ableismus) entwickeln: „Wir lernen, was wichtig und was scheinbar unwichtig ist, wie sich Dinge ordnen und unterscheiden lassen, was zusammengehört und was nicht. Das Wissen, das wir lernen, ist also unterscheidend, und es ist körperlich.“ (Sternfeld 2017^a, o. S.) Wie bereits früher erwähnt (→ 3.2.1.), sollte auch das dominante Begehren, *über* andere sprechen oder sie selbst sprechen *lassen* zu wollen, hinterfragt werden, da es sich aus dem paternalisierenden Verantwortungsgefühl *für* Deprivilegierte ergibt. Ver_lernen heißt auch „stopping oneself from always wanting to correct, teach, theorise, develop, colonise, appropriate, use, record, inscribe, enlighten“, fasst Kapoor (2004:642) kompakt zusammen.

Kapoor (2004:643, H. i. O.) verteidigt den Fokus des Ver_lern-Konzepts auf westliche Privilegierte aufgrund seiner Zweckgebundenheit: „Spivak’s hyper-self-reflexivity can hardly be accused of being a navel-gazing exercise that reinforces Western ethnocentrism when it is expressly carried out *in order to* clear the way *for* an ethical relationship with the Other.“ Dennoch wird davor

³³ Damit meine ich aber nicht nur ehemalige Kolonialgroßmächte, sondern auch mitprofitierende Länder wie Österreich oder die Schweiz, deren historische Rolle von Purtschert et al. (2015) mit den Konzepten *colonial outsider* und *colonialism without colonies* beschrieben wird.

gewarnt, dass Machtverhältnisse unverändert bleiben, wenn nur Bildungsprivilegierte sich weiterbilden und allein ihnen Veränderungskraft zugeschrieben wird. Danielzik (2013:31) spricht in diesem Zusammenhang von „Empowerment der Empowerten“. Auch Kapoor (vgl. 2004:643) meint, dass Spivaks Überlegungen in Bezug auf den Grad der Kompliz_innenschaft differenzierter sein könnten. Ich denke, dass Spivaks Insistieren auf Bildung an beiden Enden stark im Hinblick auf ihre Arbeitsstätten gesehen werden muss: auf der einen Seite arbeitet sie mit indischen, ländlichen Subalternen, auf der anderen mit Studierenden US-amerikanischer Elite-Universitäten. Dass sie Kompliz_innenschaft im letzteren Kontext weniger differenziert, könnte daran liegen, dass er durch strukturelle Mechanismen per se nur Klassenprivilegierten zugänglich ist:

Wenn wir betrachten, wer von den herrschenden Bildungsinstitutionen profitiert, so wird schnell deutlich, dass es immer schon und nach wie vor die Nachkommen der Bildungseliten sind, die ‚erfolgreich‘ sind. Hier spielt es im Übrigen kaum eine Rolle, ob diese Migrantinnen sind oder Mehrheitsangehörige. (Castro Varela 2008:10)

Speziell in der Literatur aus dem deutschsprachigen Raum wird aber auch das Übersehen von Differenzen innerhalb migrationsgesellschaftlicher Bildungskontexte (die freilich über Elite-Unis hinausgehen) thematisiert. Chandra-Milena Danielzik und Daniel Bendix (2013:353) von *glokal* schreiben:

We observe that development education in Germany either presumes that students are White or uses students of Colour as vehicles for educating White students. Learning takes place at the expense of the non-White participants who are not regarded as full-fledged citizens of German society and constructed as others: the Global South is often portrayed as deficient, which gets directly associated with students of Colour in the classroom, and has emotional as well as physical consequences for these students.

In weiterer Folge bedeute dies, dass Lehrende ein Bewusstsein für (intersektionale) Differenzen benötigen, damit Bildung den heterogenen Positionen gerecht wird. Für Schüler_innen of Color müsse die Lehre Empowerment umfassen, wie Rassismen erkennen, Gegen-Strategien und Selbstwertschätzung entwickeln (vgl. Danielzik/Bendix 2013:353).

Es zeigt sich, dass das Konzept des Ver_lernens nicht als konkreter, simpel anwendbarer Bildungsansatz missverstanden werden darf. Castro Varela bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

Ein kleiner didaktischer Trick hier und da konterkariert eher die Ernsthaftigkeit des Unternehmens, untergräbt das Ziel der Dekolonisierung. Es geht auch nicht um die Proklamierung der Veränderung der Verhältnisse – dies hält Spivak lediglich für eine Geste der Überlegenheit –, sondern darum zu lernen, wie das, was das Hier und Jetzt ausmacht, aus der spezifischen Logik der Marginalisierten heraus erfahrbar gemacht werden kann. (Castro Varela 2007, o. S.)

Ein für Spivak (vgl. 2004:550; 2017, o. S.) meines Erachtens ungewöhnlich konkreter Vorschlag hierfür lautet, eine Vernakularsprache (das heißt eine indigene Sprache) zu lernen, um subalternes Wissen verstehen zu können. Diese würden erst einen Dialog und nicht ausbeuterisches Lernen möglich machen (vgl. Kapoor 2004:642). Darüber hinaus schlägt sie auch immer wieder Literatur als Lernmittel vor, um sich andere Lebenswelten, die nicht die eigenen sind, annähernd vorstellen zu können (vgl. Kapoor 2004:642, Spivak 2004:532).

3.4.4. Zwangsfreie Neuordnung von Begehren

Nachdem sich die bisherigen Unterkapitel um Grundhaltungen drehten, die nicht zwingend an Bildungsarbeit geknüpft sind, geht es nun konkret um das Handeln als Lehrende_r. Denn als solche_r ist es wichtig, bei dem Begehren der Lernenden anzusetzen. Hierfür ist es noch einmal hilfreich, Spivaks dekonstruktivistische Perspektive auf Menschen zu verstehen: Wir sind alle „historisch gewordene Subjekte“ (Castro Varela 2017, o. S.), das heißt wir werden in spezifische gesellschaftliche Kontexte geboren und sozialisiert, wodurch wir über ein bestimmtes Begehren und – je nach De_Privilegierung – über mehr oder weniger Handlungsmacht verfügen. Bildungsinstitutionen, als Komplizinnen epistemischer Gewalt, greifen nun in diese Begehrensstrukturen ein, indem sie mittels „Instrumenten von Strafe und Belohnung – aber auch Beschämung und Ehrung“ (Castro Varela/Heinemann 2017:33) belohnte Ignoranz (→ 3.2.) hervorbringen:

Der ‚heimliche Lehrplan‘ verfügt [...] nicht nur über eine disziplinarische, repressive Seite, sondern ist auch deutlich rassistisch und eurozentrisch eingefärbt. Wer ‚gut lernt‘, lernt eben auch, welche sozialen Ungleichheiten und Gewaltformen legitim sind und warum es kein Verbrechen zu sein scheint, sich die eigene privilegierte Position zunutzen zu machen, um sich ein ‚schönes Leben‘ aufzubauen. Dafür muss frau auch ein aktives ‚Wegschauen‘ lernen. (Castro Varela 2008:10)

Spivak (vgl. 2004:562, → 3.4.) spricht von unterschiedlichen Lernzielen, die dementsprechend einen Habitus der Gehorsamkeit antrainieren *oder* eigenständiges, kritisches Denken der Schüler_innen fördern. Trotzdem begreift sie alle Denkweisen – unabhängig vom Bildungsgrad – als gleichermaßen komplex (vgl. Spivak 1996:291). Auch Lehrende, die als sogenannte Gatekeeper soziale Mobilität von Kindern mitverantworten, müssten ihr Begehren hinterfragen. Spivak schreibt diesbezüglich über die Lehrer_innenausbildung: „The trick is to train the teachers [...] uncoercively rearranging *their* (most often unexamined) desires for specific kinds of futures for the children.“ (Spivak 2004:558, H. i. O.)

Ihr Ziel ist es, dass Lehrende eine „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ (Ü. v. Castro Varela/Heinemann 2016:19) in Gang setzen, wodurch die Kinder ver_lernen, sich zu unterwerfen *oder* die Praxis des Unterwerfens anzuwenden. Spivak (2017, o. S., Ü. v. NK) bezeichnet dies als Pädagogik, wodurch die Lernenden „etwas wollen werden wollen, was sie jetzt noch nicht wollen“. Im Kapitel zu epistemischer Gewalt (→ 3.2.) wurde bereits das Bild des dominanten Geschichte-Webstuhls eingeführt, aus dem der subalterne Stoff herausgerissen wurde. Spivak (2004:564) spricht von der Notwendigkeit „to suture rights thinking into the torn cultural fabric of responsibility“. Daher verwendet sie die Metapher der Webenden (*suturer* oder *invisible mender*, Spivak 2004:546) für Lehrende, deren Strategie darin besteht, unsichtbare Fäden in eine bereits existierende Textur zu weben. „Das dabei entstehende Muster ist nicht vorab bestimmt, und der Prozess des Webens kommt nie zu einem Ende, wobei die Webenden im Prozess gleichzeitig Arbeitende und zu bearbeitender Stoff sind“, interpretiert Castro Varela (2007, o. S.). Besonders in Hinblick auf Bildungsarbeit mit subalternen Kindern gehe es nicht nur um ein Neu-Ordnen, sondern auch um ein Anknüpfen an lose Stoffe,

beispielsweise sollen indigene Lehrmethoden und demokratische Strukturen wieder aktiviert werden (vgl. Spivak 2004:548).

Dass durch ein *neues Ordnen* der Begehrensstrukturen erst einmal *Unordnung* und Verunsicherung bei den Lehrenden sowie Lernenden entstehen kann, scheint vorprogrammiert. Darum soll es im folgenden Abschnitt um Erfolg im Scheitern beziehungsweise um die Ungewissheit des Erfolgs gehen.

3.4.5. Erfolg im Scheitern und Arbeiten ohne Garantien

Um Spivaks postkoloniale Pädagogik abzurunden, seien abschließend noch ein paar ihrer Gedanken zu Erwartungshaltungen erwähnt. Zuerst soll noch einmal eindrücklich auf die lange Dauer dieses Bildungsprozesses hingewiesen werden, der dadurch viel Geduld erfordert. Zeitdruck und der Anspruch, viele Informationen an möglichst viele Menschen zu vermitteln, seien kontraproduktive Rahmenbedingungen für Pädagogik an beiden Enden (vgl. Spivak 2004:537). Das langfristige Ziel der Dekolonialisierung durch epistemischen Wandel kann schließlich nicht schnell passieren (vgl. Castro Varela/Heinemann 2017:31). Auf Dauer bedeutet die Auflösung der Subalternität letztlich, dass die Notwendigkeit der Bildungsarbeit überhaupt obsolet wird. Kurzfristig gesehen müsse Scheitern als Erfolg verstanden werden: es geht um das Erkennen von eigenen blinden Flecken, die Macht reproduzieren, und von Unzulänglichkeiten der Wissens- beziehungsweise Repräsentationssysteme (vgl. Kapoor 2004:644, Andreotti 2007:76). Weil eine Pädagogik, die epistemischen Wandel hervorbringen will, auf Grund der inhärenten Dilemmata nie *fehlerfrei* und außerhalb des kritisierten Systems sein kann, muss sie sich ständig verändern (vgl. Spivak 2004:529) und den „Erfolg im Scheitern“ sehen (*success-in-failure*, Andreotti 2007:74, Ü. v. NK). „The effort [...] must be error-tolerant, in teacher, trainer, trained, and taught, since we are speaking of cultural shift, and thus a shift in the definition of error.“ (Spivak 2004:573) Darüber hinaus ist der transformative Erfolg der Arbeit auch nicht unmittelbar oder nur in unerwarteter Weise sichtbar. Es gebe keine Garantien (*no guarantees*, Spivak 2004:532) dafür, ob und wie sie wirke. Schließlich gehe es der Theoretikerin in Bezug auf Erfolg keineswegs darum, ein besseres System zu propagieren – eine Ambition, der laut Castro Varela (2007, o. S.) „ein utopisches Moment“ anhaftet.

Wer sich auf einen Ver_lernprozess einlässt, muss mit Komplexität rechnen beziehungsweise diese zulassen. Messerschmidt (vgl. 2009:34) schlägt hierfür vor, nicht zu schnell Ziele, Antworten oder Alternativen anzubieten, sondern sich stattdessen zu trauen, negativ und in einer kritischen, fragenden Suchbewegung zu verharren. Es gebe also keinen linearen, systematischen Lernverlauf, bei dem Wissen einfach weitergegeben und angehäuft wird (vgl. Castro Varela 2017, o. S.) – daher auch diese Skepsis gegenüber „didaktischen Tricks“ (Castro Varela 2007, o. S.) und Methoden, welche eine sorgfältige Reflexion verlangen. Denn neben der Auswahl an Wissen sollte auch bedacht werden, auf

welche Weise Begehren neu geordnet wird und was dies bei *allen* Teilnehmenden auslösen könnte (vgl. Castro Varela 2007, o. S.; Castro Varela/Heinemann 2017:33f.). Statt der simplen Weitergabe von Theorie gehe es darum, zu vermitteln, dass Wissen nie universal gültig ist und vor allem hegemoniales bezüglich „Form, Inhalt und Protagonist*innen“ (Castro Varela/Heinemann 2017:29) hinterfragt werden soll. Daher bedarf es auch eines unterschiedlichen Konzeptes – je nach Lehr-/Lern-Situation. Dies bedeutet für Lehrende, dass es keine pädagogischen Patentlösungen gibt, sondern sie auf den jeweiligen Kontext eingehen müssen (vgl. Castro Varela 2007, o. S.). Die Komplexität ergibt sich nicht zuletzt auch aus der Heterogenität und Nicht-Narrativierbarkeit von Subalternen beziehungsweise als *anders* Stigmatisierten. Unterschiedliche Formen ihres Schweigens (wie Mehrdeutigkeit, Lügen, Geheimnisse, Ablehnung von Fremdbezeichnungen, vgl. Kapoor 2004:644) können auch als Widerstand und Handeln gedeutet werden. Es geht darum, sich einzugestehen, dass durch diese „unausweichliche Differenz“ (Castro Varela/Dhawan 2015:218) das eigene privilegierte Wissen eingeschränkt ist und nicht alles gewusst werden kann: „Arbeiten ohne Garantien fordert die Anerkennung der Grenzen der eigenen politischen Bemühungen ebenso wie wachsame Selbstreflexion und ein gewissenhaftes ethisches Engagement“ (Castro Varela/Dhawan 2015:218).

Castro Varela und Dhawan (vgl. 2015:217) zufolge würde es nicht ausreichen, sich gutmütig zurück zu nehmen und Hegemonie auszuweichen. Es geht auch nicht nur um ein Reflektieren der Haltung, sondern um eine aktive Gesellschaftskritik, die kanonisches Wissen und dessen Ausschlüsse sichtbar macht. Sternfeld (2017^a, o. S.) betont die performative Komponente von Ver_lernen als „Auseinandersetzung mit dem langsamen – manchmal mühsamen und schmerzhaften, manchmal aufregend-lustvollen – Prozess der Überschreitung und des Abarbeitens der antrainierten Sicherheiten, die die Machtverhältnisse tradieren“. Auch Castro Varela und Heinemann (vgl. 2017:36) plädieren dafür, dass postkoloniale Bildung kompliziert, irritierend und daher auch verunsichernd sein muss, weil vertrautes Wissen, Gewohntes und somit gestattete Ignoranz oft – im wahrsten Sinne des Wortes – eingefleischt ist.

Bildung als Ursache für globale Probleme würde gewöhnlich nicht hinterfragt werden, vielmehr hafte ihr generell der Ruf gesellschaftlichen Fortschritts an, meint Messerschmidt (vgl. 2009:24f.) Ansprüche der Internationalität und stetigen Leistungssteigerung würden keine Verunsicherung durch Lernen zulassen, weil dies ineffizient sei. Lisa Taylor (in Andreotti et al. 2010:13, Ü. v. NK) spricht in Bezug auf *Global Justice Education* von einer „Krise im Lernprozess“ oder einem „Prozess des schwierigen Lernens“: Wird die eigene Verstrickung in globale Ungerechtigkeit realisiert, so komme es nicht nur zu einer epistemologischen, sondern auch zu einer ontologischen Krise. Andreotti (vgl. 2007:77) nennt hierfür potentielle Reaktionen, wie Schuldgefühle, innere Konflikte, Starre, Rückzug, Hilflosigkeit, die im Lernsetting aufkommen können. Taylor (vgl. in Andreotti et al.

2010:14) warnt Pädagog_innen davor, zu beschwichtigen anstatt kritische und ethische Werkzeug zur Verfügung zu stellen, um mit dem Krisenhaften umzugehen.

Danielzik und Bendix schreiben über entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland, dass nicht alle gleichermaßen von Kolonialismus profitier(t)en und sich diese Ungleichheit beispielsweise dadurch ausdrückt, dass tendenziell von Mehrheitsangehörigen im Unterricht ausgegangen wird. Der Unterricht sei für Nicht-Dominanzkultur-Angehörige kein neutraler und geschützter Raum (vgl. Danielzik/Bendix 2013:353). Auch Belinda Kazeem-Kamiński (vgl. 2016^a:115), die sich mit bell hooks' Ideen zu antidiskriminierendem Lehren und Lernen beschäftigt hat, weist darauf hin, dass Bildungskontexte für Marginalisierte von Haus aus nicht konflikt- und diskussionsfrei sind, denn für sie gehören diskriminierende Ausschlüsse zum Alltag. Gerade im Rahmen von Privilegienreflexion besteht die Gefahr, dass respektlos an ihnen gelernt wird und sie als „Antwort-Boxen auf zwei Beinen“ missbraucht werden (Kazeem-Kamiński 2016^b:64). Kazeem-Kamiński (vgl. 2016^a:116) zeigt aber auch auf, dass Schmerz beim Lernen nicht nur schlecht ist, wenn dadurch neue Perspektiven erlangt werden, die mitunter zu mehr Klarheit führen. Dies erfordert laut Castro Varela, Experimentierräume zu schaffen, in denen Differenzen und Uneinigkeiten ausgehalten werden und kein Konsens erzwungen wird. Die Frage, *wie* dissensfreundliche Räume geschaffen werden können, stellt sie aber erst mal unbeantwortet in den Raum (vgl. Castro Varela 2007, o. S.).

Castro Varela und Heinemann (2017:29) bezeichnen Ver_lernen schließlich als „aktive kritisch-kollektive Intervention“. Für eine „Praxis des Regelbrechens“ (Castro Varela 2007, o. S.; 2017, o. S.) und des Ungehorsams gegenüber hierarchischen Verhältnissen braucht es „Bündnisse, wo diese bisher nicht denkbar waren, um Allianzen zu ermöglichen, die es bisher noch nicht gibt“ (Castro Varela/Heinemann 2017:36); gerade weil auch mit Widerstand von denjenigen zu rechnen ist, die sich keine Veränderung wünschen, wenn in das *Normale* und Erwartbare interveniert wird.

3.5. Zwischenfazit

Im bisherigen Abschnitt des Kapitels wurde die theoretische Grundlage für die Analyse gelegt. Dabei entschied ich mich für einen Strang postkolonial-feministischer Theorie, auf den sich die beforschte Bildungspraxis *unter anderen* stützt. Dieser Theoriestrang ist nicht der einzige Bezug der Bildungsangebote, wurde aber fokussiert, um dem häufig genannten Konzept des Ver_lernens beziehungsweise Überlegungen postkolonialer Pädagogik möglichst viel Raum zu geben.

In einem ersten Schritt wurden Postkoloniale Studien allgemein verortet und Konzepte vorgestellt, die zunächst nicht explizit mit Pädagogik zusammenhängen. Besonders interessant im Hinblick auf die vorliegende Analyse ist, inwiefern sich Themenkomplexe, die im deutschsprachigen Raum als *Postkoloniale Kritik* verhandelt werden (zum Beispiel europäische Kolonialgeschichte, antikolonialer und -rassistischer Widerstand, Migrations- und Asylpolitik), in den beforschten

Bildungsangeboten wiederfinden. Auch die Frage, wie transnationale Zusammenhänge diskutiert werden können (anstelle von national begrenzten Themen), stellt sich für die Bildungspraxis. Vor dem Hintergrund der erwähnten „Kommodifizierung Postkolonialer Theorie“ (Castro Varela/Dhawan 2009:306) kann auch ein Boom an postkolonialen Bildungsangeboten in der Analyse kritisch betrachtet werden. Allgemeine Konzepte waren *Subalternität*, *epistemische Gewalt* und *erwünschte Ignoranz*. Damit einhergehen außerdem *Repräsentationsfragen* und die *Rolle von postkolonialen Intellektuellen*. Die neoliberale Globalisierung als koloniale Kontinuität bringt eine Klassenapartheid hervor, die *subalternen* Menschen (insbesondere Frauen) soziale Mobilität verwehrt. Zur langfristigen Auflösung subalternen Räume schlägt Spivak also einerseits qualitative Bildung für Deprivilegierte, andererseits ein Ver_lernen der paternalistischen Haltung der *Unrecht-Richtenden* vor. Wie Unterwerfung und Dominanz internalisiert wurden, kann mit *epistemischer Gewalt* erklärt werden: Mit der Hegemonialisierung von eurozentristischem Wissen und Kolonialsprachen ging auch ein Auslöschen, Marginalisieren oder Ausbeuten von Wissensbeständen der Kolonialiserten einher. Diese kulturelle Dominanz des Globalen Nordens wirkt noch immer in einer Universalsetzung westlicher Vorstellungen als globale nach. Gleichzeitig bewirkt erwünschte Ignoranz ein Ausblenden dieser historischen und aktuellen gewaltvollen Zusammenhänge. Bildung als Komplizin in diesem Prozess zu verstehen erfordert, sich mit marginalisierten Geschichtsschreibungen, Sprachen und Perspektiven auseinanderzusetzen. Dies wirft unweigerlich die Frage nach der Repräsentation subalternen (oder marginalisierter) Stimmen auf, die durch gut-gemeintes Sprechen-für oder Sprechen-lassen eher zum Schweigen gebracht werden, weil dabei in erster Linie die machtvoll anerkennde Subjektposition (vgl. Messerschmidt 2009:27) reproduziert wird. Die Heterogenität und *Nicht-Narrativierbarkeit* (vgl. Spivak 1990:144) subalternen Lebensrealitäten bedeutet für privilegierte Menschen, dass ihr Wissen(-svermögen) begrenzt ist. Trotz der Unmöglichkeit zu repräsentieren, schlägt Spivak strategisch postkoloniale Intellektuelle vor, die ihre Instrumentalisierung als *einheimische Informant_innen* für ein westliches Publikum kritisch reflektieren und sich der Fallstricke bewusst sind. Für die Bildungspraxis schlussfolgere ich daher folgende Fragen: Wie können entfernte Lebensrealitäten vermittelt werden? Wie wird nicht-hegemoniales Wissen selektiert, wer lehrt es und wird als Expert_in für derartige Bildungskonzepte herangezogen?

Der Exkurs zum *Intersektionalitätskonzept* diene dazu, universalisierende Sichtweisen auf einzelne Ungleichheitsdimensionen zu entlarven, indem Mehrdimensionalität von Diskriminierungserfahrungen und Unterschiede innerhalb vermeintlich homogener Minderheiten beleuchtet werden. Postkoloniale Perspektiven darauf kritisieren eine nicht-performative, rein deskriptive Lesart des Konzepts und plädieren dafür, in der Analyse (oder Lehre) konfligierende Dimensionen oder Fokussierungen transparent zu machen. Ein Beispiel dafür ist, dass Intersektionalitätsanalysen oftmals auf der nationalen Ebene bleiben, wodurch globale Ungleichheiten

ausgeblendet werden. Ein intersektionales Verständnis ist für eine Bildung, die Diskriminierung abbauen und dafür sensibilisieren möchte, unbedingt notwendig. Dies hat nicht nur Konsequenzen für die Inhalte und Perspektiven, die eingebracht werden sollen, sondern auch für die Beteiligten, die intersektionale Positionierungen repräsentieren sollen (vor allem Lehrende) oder erst als heterogene Gruppe wahrgenommen werden müssen (Lernende).

Im zweiten Schritt fokussierte ich auf Spivaks (bildungs-)theoretische Überlegungen beziehungsweise auf deren Fruchtbarmachung durch andere Theoretiker_innen für eine postkolonial inspirierte Pädagogik. Aus der Position einer Intellektuellen beschäftigt sie die Frage nach einer ethischen Beziehung zu Subalternen. Zur Auflösung subalternen Räume sieht Spivak einerseits Bedarf an epistemischem Wandel in bildungsprivilegierten Kontexten und fordert andererseits bessere Schulbildung für Subalterne, vor allem in ländlichen Räumen des Globalen Südens. Hier stellt sich mir die Frage, welche Relevanz dieses Denken in zwei Enden (vgl. Spivak 2004:527) für entsprechende Bildungsformate in Österreich hat. Zu wem sollte wer in diesem Kontext eine ethische Beziehung aufbauen? Bevor ich eine Reihe von Strategien und Haltungen vorstellte, ging es um die kompliz_innenhafte Rolle von Bildung in der Herstellung von gesellschaftlichen Ungleichheiten – wobei auch auf den hiesigen migrationsgesellschaftlichen Kontext eingegangen wurde. Die Strategie der *affirmativen Sabotage* geht von der unvermeidbaren Verstrickung in machtvolle Diskurse aus und zielt deshalb darauf ab, hegemoniale Privilegien und hegemoniales Wissen gegen den Strich zu nützen beziehungsweise lesen. In diesem Prozess muss die eigene *Kompliz_innenschaft* bei der Festigung von Ungleichheiten *reflektiert* werden. Die Aufforderungen, *Privilegien zu ver_lernen* oder *von unten lernen zu lernen*, beziehen sich auf das vererbte Nicht-Wissen und Überlegenheitsdenken eurozentristischer Positionen. Vor allem ein Blick in die koloniale Vergangenheit und Verbindungen zur Jetzt-Zeit seien hierfür vonnöten. Spivaks Fokus auf Privilegierte in dieser Idee wird auch kritisiert. Tatsächlich wird das Konzept des Ver_lernens im deutschsprachigen Kontext für verschiedene pädagogische Kontexte rezipiert, die heterogener sind als der (in den USA hoch privilegierte, weil von teuren Universitätsgebühren beschränkte) Hochschulraum, auf den sich Spivak bezieht. Dies bringt meines Erachtens auch die Frage mit sich, was das Konzept für einen Lernort bedeutet, der von unterschiedlichsten, einander überlappenden Privilegierungen und Diskriminierungen durchzogen und auch in anderen Hinsichten nicht mit einer US-amerikanischen Eliteuniversität vergleichbar ist. Castro Varela (2007, o. S.) formuliert das *Lernen von unten zu lernen* nicht nur in Bezug auf Subalterne, sondern allgemeiner auf Marginalisierte – was die Frage, wer von wem ver_lernt, im Hinblick auf Intersektionalität noch komplexer macht. Wie dies in der Praxis gedeutet wird, soll im Ergebnisteil → 5. analysiert werden. Das Unterkapitel *Zwangsfreie Neuordnung von Begehren* handelte von der Macht Lehrender, mit ihren Vorstellungen für Lernende in soziale Mobilität eingreifen zu können, und davon, wie dieses Begehren bewusst geformt werden kann. Daraus leiten sich für mich folgende Fragen ab:

Wie kann Bildung (in einem oft verpflichtenden Rahmen) *zwangsfrei* gestaltet werden? Was soll neu geordnet werden und wer bestimmt darüber? Die langfristige Zeitdimension eines epistemischen Wandels fordert schließlich Geduld: Den *Erfolg im Scheitern* zu sehen, bedeutet den Lehr-/Lernprozess ständig anzupassen. Denn nicht zuletzt wegen der Komplexität von Ver_lernen kann keine universale, didaktische Lösung gefunden werden. Um epistemische Gewalt in Bildungsstätten als Orte der Wissensrezeption und -produktion zu bekämpfen, müssen selbstverständliche Inhalte, Formen und Protagonist_innen immer hinterfragt werden. Auch für die Früchte eines solchen Prozesses gibt es *keine Garantien* – Unsicherheiten entstehen dabei nicht nur aufseiten der Lehrenden. Durch die postkoloniale Brille betrachtet ist Lernen krisenhaft: Einerseits macht diese Perspektive sichtbar, dass Bildungsräume für Betroffene normativer Ausschlüsse nicht neutral sind. Andererseits irritieren und verunsichern sie privilegierte Positionierungen, wenn die eigenen Involviertheit in die Herstellung von Ungleichheiten aufgezeigt wird. Daher ist ein sensibler Umgang mit Schmerz und Dissens ein wichtiger Teil von Ver_lernen – nicht zuletzt, um über Differenzen hinweg nach möglichen Allianzen zu fragen.

Meiner Interpretation dieser theoretischen Diskussion werden im Kapitel → 5. die Auslegungen der Interviewpartner_innen beziehungsweise das *Eigenleben* des Ver_Lern-Begriffs in der Praxis gegenübergestellt. Gerade vor dem Hintergrund der bisweilen schweren Verständlichkeit der Spivak'schen Theorie und der Forderung, Komplexität nicht zu scheuen, interessiere ich mich für den *Übersetzungsschritt* in konkrete Formate des Lernens und Lehrens.

4. Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden umreißt ich die in dieser Arbeit angewandten Methoden und reflektiere Gründe für deren Auswahl sowie für die vorgenommenen Adaptionen. Nachdem ich die Datenerhebungsmethode, das *leitfadengestützte Expert_inneninterview*, vorgestellt habe, beschreibe ich das Materialkorpus. Abschließend präsentiere ich die Vorgehensweise der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* als Auswertungstechnik des Textkorpus' und das daraus entstandene Kategoriensystem.

4.1. Methode der Materialerhebung

Noch bevor die konkrete Forschungsfrage endgültig feststand, entschied ich mich für die Methode des qualitativen Interviews, weil ich das Erfahrungs- beziehungsweise Vermittlungswissen von postkolonial-intersektional geprägten Bildungsformaten in tiefergehenden Gesprächen für die Masterarbeit fruchtbar machen wollte. Um die Perspektive der Vermittler_innen um die der Teilnehmer_innen zu erweitern, wäre auch noch die Methode der *Teilnehmenden Beobachtung* denkbar gewesen. Jedoch waren die Projekte zum Teil bereits abgeschlossen oder meine wissenschaftliche Teilnahme wurde als potentielle Störquelle der Gruppendynamik abgelehnt. Dadurch blieb mir zwar der Blickwinkel der Teilnehmenden verschlossen, aber die Konzentration auf die durchführenden Personen ermöglichte mir, mehrere unterschiedliche Projekte anstatt ein oder zwei Projekte detailliert von unterschiedlichen Standpunkten aus zu beleuchten. Es geht mir darüber hinaus viel mehr um die pädagogische Umsetzung des theoretischen Konzepts *Ver_lernen* als um dessen Wirkung, die ohnehin schwer zu erfassen ist. Außerdem verstehen sich Lehrende gerade im Kontext emanzipatorischer, transformativer Bildung oft selbst als Lernende und können über eigene (Ver-)Lernerfahrungen sprechen.

Als zentrale Erhebungsmethode dieser Arbeit wurde schließlich das *Expert_inneninterview* gewählt, welches laut Joachim Behnke et al. (2010:248) durchgeführt werden soll, „wenn man sich die Professionalität, die Erfahrung und den Einblick der Experten in ein interessierendes Thema zu Nutze machen möchte“. Diese Sonderform des Leitfadeninterviews soll Jochen Gläser und Grit Laudel (2004:107) zufolge zur „Rekonstruktion eines sozialen Prozesses“ – in diesem Fall eines Bildungsprozesses – beitragen, eignet sich aber auch für „deutungsbezogene Untersuchungen“ (Gläser/Laudel 2004:112). Damit können also nicht nur die pädagogisch-praktischen Herangehensweisen der Vermittler_innen, sondern auch ihre allgemeinen Einschätzungen der Bildungslandschaft oder Auslegungen der Theorie, auf die sie sich stützen, eruiert werden. Das folgende Verständnis dieser Interviewform von Behnke et al. teile ich also nur bedingt:

Während bei Meinungsumfragen der Gegenstand der Untersuchung die Einstellungen der Befragten sind, ist bei diesen so genannten Experteninterviews der Gegenstand der Untersuchung nicht wirklich die Meinung der Experten, sondern das, worüber sich die Experten äußern. Experteninterviews sind als Informationsquellen zu betrachten, nicht das Wissen der Experten an sich wird erhoben, sondern das Wissen der Experten *über* einen bestimmten Sachverhalt. (Behnke et al. 2010:248f., H. i. O.)

Doch selbst der Blick auf einen bestimmten Sachverhalt ist – gemäß feministischer und postkolonialer Kritik – immer von Positionierungen der Expert_innen geprägt, auch ihr Wissen *an sich* kann nie objektiv oder meinungsfrei sein. Brigit Sauer (vgl. 2015:38-44) unterscheidet im Kontext der österreichischen Frauen- und Anti-Gewalt-Bewegung zwischen vier verschiedenen Wissensformen, die meines Erachtens auch das Expert_innenwissen von Vermittler_innen prägen können: Alltagswissen, Mobilisierungswissen, akademisches feministisches Wissen und feministisches Transferwissen. Alltagswissen umfasst Wissen über eigene, körperliche Erfahrungen, die nicht mehr als rein private, sondern politische Angelegenheit verstanden werden. Mobilisierungswissen meint jenes Wissen, das zum Handeln gegen Marginalisierungen ermächtigt, wie zu Selbstorganisation (abseits von Hierarchien und Gewinnorientierung) oder zu kollektiven Wissensproduktionsprozessen. Akademisches Wissen über Geschlecht(-erhältnisse) wird in zunehmend professionelleren Kontexten erforscht und gelehrt. Strategisches Transferwissen zielt schließlich darauf ab, Wissen über Marginalisierungen zum Beispiel politischen Entscheidungsträger_innen zu vermitteln, um Veränderungen zu bewirken. Die Interviewpartner_innen, welche nicht ausschließlich an feministische Bewegungen, sondern auch an rassismuskritische oder post-/dekoloniale anknüpfen, bauen ihre Bildungsformate also nicht nur auf diesen Wissensformen auf, sondern sind selbst in deren Weiterentwicklung involviert – was in der Interpretation des Materials noch deutlich wird.

Um eine professionelle Vorgehensweise bei der Erhebung dieses Wissens zu garantieren, folgt das Leitfadeninterview drei methodologischen Grundsätzen nach Gläser und Laudel: Das *Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens* wird umgesetzt, indem aus dem Forschungsinteresse sowie der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung Themenblöcke und Fragestellungen für den Leitfaden generiert werden. Das *Prinzip der Offenheit* wird durch die semi-strukturierte Vorgehensweise und die offene Formulierung der Fragen gewährleistet. Das *Prinzip des Verstehens* bezieht sich auf die nötige Kenntnis des Kommunikationskontextes der Interviewten, welche eine Übersetzungsleistung des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses dorthin erst ermöglicht (vgl. Gläser/Laudel 2004:111). Wie ich diese Grundsätze umgesetzt habe, stelle ich nun anhand des Feldzugangs und der Interviewdurchführung dar.

Die Auswahl der Interviewpartner_innen erfolgte über mein akademisches Umfeld: Durch die Ringvorlesung *Coloniality under De_Construction: Dekoloniale Perspektiven und Aktivismen* im Sommersemester 2017 an der Universität Wien stieß ich auf das Format *Spaziergang als kollektive Methode des Verlernens* von Bobadilla und das *quix-Trainer_innenkollektiv* für machtkritische Bildungsarbeit. Die Literaturrecherche führte mich zu *trafo.Ks* Publikation „Strategien für

Zwischenräume: Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft“ (2017) über das gleichnamige Projekt. Bei deren Präsentation wurde wiederum der Lehrgang *Night School* vorgestellt. Dass der Feldzugang rein über Wissenschaft und postkoloniale Terminologie (zum Beispiel durch Suche nach Bildungsangeboten mit *Verlernen* im Titel) die Selektion verzerrt, wurde mir erst spät bewusst. Ich fragte mich, ob es Angebote gibt, die ebenfalls Ver_Lernprozesse initiieren, ich sie aber nicht wahrnehme, weil sie sich nicht mit dem postkolonialen-intersektionalen Jargon oder in einer mir fremden Sprache beschreiben. Gürses (vgl. E-Mail 03.04.2018) von der ÖGPB wies mich darauf hin, dass er in meinem Sample (das folglich keinen Anspruch auf Repräsentativität der österreichischen politischen Bildungsszene erhebt) insbesondere die selbstorganisierte politische Bildung vermisst, wie sie beispielsweise *maiz* oder *LEFÖ* (Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen), *Peregrina* anbieten.³⁴ Tatsächlich sind diese Organisationen oder ihre Vertreter_innen in den Interviews mehrfach als Expert_innen für das Thema genannt worden oder waren als Kooperationspartner_innen beziehungsweise Vortragende (zum Beispiel *maiz*) eingebunden. Aufgrund des vorangeschrittenen Prozesses der Masterarbeit wurden keine weiteren Interviews angefragt, aber diese fehlende Perspektive auf Selbstorganisationen und ihre Ver_Lern-Haltung (auch in der Basisbildung) wird im Ausblick dieser Arbeit (→ 6.) thematisiert. Dennoch kann die vorliegende Arbeit, wie bereits in Kapitel → 1.2. erwähnt, aufgrund einiger Gemeinsamkeiten im Material (Bezug auf das Ver_Lern-Konzept, temporäre Angebote im non-formalen Bereich, Zielgruppe Jugendliche und Erwachsene, transdisziplinäre Teams) einen ersten Einblick in die postkolonial-intersektionale Bildungspraxis geben.

Bevor ich die Interviewpartner_innen per E-Mail kontaktierte, besuchte ich, sofern es möglich war, ihre öffentlichen Veranstaltungen und las Selbst- und Projektbeschreibungen, Interviews, eigene Publikationen und Teilnahmeberichte. Noch vor meinem Rechercheprozess für die Masterarbeit nahm ich außerdem an Carla Bobadillas Stadtspaziergang teil, wovon ich nachträglich ein Protokoll erstellte. So konnte ich einen ersten Einblick die beforschte Arbeit bekommen und den Leitfaden an das jeweilige Bildungsangebot anpassen. Der Interviewleitfaden gliederte sich für alle Interviewten in fünf Hauptfragen beziehungsweise Themenkomplexe mit mehreren optionalen Unterfragen. Die Reihenfolge der Fragen wurde nicht strikt eingehalten, da manche Fragen bereits früher als geplant beantwortet wurden. Die erste Überfrage zielte auf den Entstehungskontext des Projekts beziehungsweise des Kollektivs ab (Motivation, Ziele, Zielgruppen). Diese Informationen konnten zwar oftmals schon Selbstbeschreibungen entnommen werden, aber die Funktion dieser Einstiegsfrage war in erster Linie erzählgenerierend. Der zweite Themenblock fragte nach der Konzeption des Bildungsformats (zum Beispiel Eingehen auf Zielgruppen, verwendete Methoden und Materialien). Der

³⁴ *LEFÖ*: <http://www.lefoe.at/>

Peregrina: <http://www.peregrina.at/>
(Zugriff: 07.11.2018)

dritte versuchte das individuelle Verständnis von selbst verwendeten Begriffen (wie Ver_Lernen, Intersektionalität oder Machtkritik) und deren Bedeutung für die Bildungspraxis zu eruieren. Die vierte und umfangreichste Hauptfrage bezog sich auf die Durchführung der Bildungsangebote (konkrete Teilnehmende und ihre Reaktionen, Gelungenes, Herausforderungen und Umgang damit, Strategien zur Herstellung der gewünschten Lernatmosphäre). Das letzte Überthema fokussierte schließlich erforderliche Haltungen und Fähigkeiten von Vermittler_innen sowie für sie offene Fragestellungen.

Insgesamt wurden fünf Interviews im Zeitraum September bis November 2017 mit sechs Personen durchgeführt, das heißt eines davon wurde mit zwei Interviewpartner_innen abgehalten. Da die meisten Bildungsangebote von mehreren Personen initiiert und geleitet wurden, waren ursprünglich nur Doppelinterviews geplant, doch krankheitsbedingt oder aus terminlichen Gründen führte ich auch getrennte Einzelinterviews oder sprach nur mit einer Person. Die mit Tonband aufgezeichneten Gespräche fanden in eigenen Büro- oder Ausstellungsräumen, an einem universitären Ort (als *neutrale*m Treffpunkt) oder via Internet-Telefondienst *Skype* statt. Nach jedem Interview wurde von mir ein Protokoll sowie ein Transkript verfasst, welches die Interviewpartner_innen auf Wunsch vor der Auswertung nachbearbeiten konnten. Dieses Angebot wurde in den meisten Fällen angenommen und keine_r wollte anonymisiert werden. Lediglich die Vertreter_innen der *Night School*-Leitung wollten nicht namentlich hervorgehoben werden, um die kollektive Durchführung des Projekts zu unterstreichen.

4.2. Material der Arbeit

Das Materialkorpus, das durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet wurde, besteht aus verschiedenen Texten. Erstens sind die Transkripte der fünf Expert_inneninterviews darin eingeflossen. Im Falle der *Night School* sprach ich mit einer Vertreterin selbst (Kennzeichnung als *Night School I*), wurde aber auch explizit auf ein bereits vorhandenes Gespräch verwiesen, das sich daher auch im Korpus befindet: Es handelt sich dabei um ein Interview, das Tyna Fritschy (2017) für *migrazine* führte (Kennzeichnung als *Night School II*). Zweitens wurden Selbst- beziehungsweise Projektbeschreibungen aus Webauftritten (vgl. Bobdilla o. J.^{a,b}, Büro *trafo.K* o. J.^{a,b}, Lôbo/Seefranz o. J., *Night School* o. J., *quix* o. J.) und Publikationen für die Interpretation herangezogen. Von den Interviewten selbst verfasste Texte über die eigene pädagogische Praxis, die ich auch analysierte, fanden sich nur bei dem *quix*-Kollektiv und dem Büro *trafo.K*: Dies sind Beiträge aus der umfassenden Broschüre „Gender_Sexualitäten_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ von *quix* (2016): Einleitende Worte (*quix* 2016:6ff.), der Artikel „Grenzen von Kritik: Die (Un-)Möglichkeit von Rassismus/Sexismus-Kritik in der Bildungsarbeit“ von Herbst (2016) und das Glossar (*quix* 2016:92-98). Bei dem Büro *trafo.K* wurden mehrere Artikel aus der eigenen Publikation „Strategien für Zwischenräume: Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft“ ausgewählt: von Büro

trafo.K (2017), Garnitschnig/Smodics (2017), Höllwart (2017) und Sternfeld (2017^b). Hinzu kam noch ein Sammelbandbeitrag (Büro trafo.K 2016) in einer fremden Publikation über „Geflüchtete und Kulturelle Bildung: Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld“. Schließlich verwendete ich auch das selbst verfasste Protokoll (Kennzeichnung als *Protokoll 05.05.2017*) meiner Teilnahme am *Spaziergang als kollektive Methode des Verlernens* angeleitet von Carla Bobadilla und Studierenden am 5. Mai 2017.

4.3. Methode der Materialinterpretation

Nach dem Prozess der *Festlegung des Materials* (Schritt 1), das ich im vorangegangenen Kapitel beschrieben habe, unterzog ich es schließlich der Auswertungstechnik *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010). Die *Analyse der Entstehungssituation* (Schritt 2) war im Zuge der Recherche zu den Interviewpartner_innen und in Form der Gesprächsprotokolle passiert. Die *formalen Charakteristika des Materials* (Schritt 3) ergeben sich aus folgenden Textsorten: Neben den transkribierten Expert_inneninterviews, einem Beobachtungsprotokoll wurden auch Selbst- beziehungsweise Projektbeschreibungen aus Webauftritten und publizierten Artikeln für die Interpretation herangezogen. In Bezug auf die *Richtung der Analyse* (Schritt 4) entschied ich mich dafür, die Perspektive der Kommunikator_innen auf den Gegenstand (postkolonial-intersektional inspirierte Bildungsformate) zu fokussieren, wobei mich insbesondere ihre kognitiven Hintergründe (Bedeutungshorizont; Wissenshintergrund; Erwartungen, Interessen, Einstellungen) und Handlungshintergründe (Intentionen, Pläne; Machtressourcen; bisherige Handlungen, auf Gegenstand und Interagierende bezogen) interessierten (vgl. Mayring 2010:57). Danach erfolgte die *theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung* (Schritt 5), wobei Mayring Theorie folgende Bedeutung zumisst:

Begreift man [sie] als System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand, so stellt sie nichts anderes als die gewonnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand dar. Theoriegeleitet heißt nun, an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen. (Mayring 2010:57f.)

Die konkretisierten Forschungsfragen, welche sich auf postkoloniale und feministisch-intersektionale Theorien stützen, lauten also: Welche Bedeutungen von Ver_lernen und welche intersektionalen Anknüpfungspunkte lassen sich in ausgewählten österreichischen Beispielen postkolonial inspirierter Bildungsarbeit finden? Und darüber hinaus: Was motiviert die Vermittler_innen und welche Ziele verfolgen sie? Welche Herausforderungen begegnen ihnen im Bildungsalltag? Welche pädagogischen Haltungen und Strategien wenden sie an?

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen wählte ich schließlich die spezifische *Analysetechnik* (Schritt 6) *Zusammenfassende Inhaltsanalyse*, deren Ziel es ist, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren

Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2010:65). Daraus ergab sich ein Ablaufmodell mit mehreren Zwischenschritten: Paraphrasierung, Generalisierung, erste und zweite Reduktion. Aus dem Material und dem Forschungsinteresse ließ sich folgendes Kategoriensystem ableiten: Bedeutungen von Ver_lernen und intersektionale Anknüpfungspunkte (A), Motivationen (B), Ziele (C), Herausforderungen (D), Strategien und Haltungen (E). Der letzte Schritt (7), *die Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung*, wird im nun folgenden Kapitel dargestellt.

5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden wird das Material zusammenfassend aufbereitet und auf Basis der theoretischen Vorarbeit analysiert. Zitate wurden gegebenenfalls gekürzt, um den Inhalt verständlicher (etwa bei Wortwiederholungen) oder kompakter darzustellen. Im ersten Abschnitt (Kategorie A) wird zunächst auf die Auslegungen der Interviewten von verschiedenen Konzepten, wie *Ver_lernen*, *Intersektionalität*, *Machtkritik* oder *situiertes Wissen*, eingegangen. Im zweiten Abschnitt werden Motivationen, Ziele und Herausforderungen (Kategorien B-D) der verschiedenen Bildungsformate einander gegenübergestellt. Die in den letzten drei Abschnitten → 5.3. bis 5.5. analysierte Kategorie E zu pädagogischen Strategien und Haltungen stellt die umfangreichste dar. Sie soll die theoretischen Auslegungen der Interviewpartner_innen der postkolonialen Idee des *Ver_lernens* vor allem auf einer bildungspraktischen Ebene illustrieren. Am Ende jedes Abschnittes erfolgt anschließend oder in einem eigenen Unterkapitel eine kurze Zusammenfassung der wesentlichsten Erkenntnisse.

5.1. Bedeutungen von *Ver_lernen* und intersektionale Anknüpfungspunkte

Grundlage für dieses Kapitel sind erstens Aussagen über (theoretische) Auslegungen der Interviewpartner_innen des postkolonialen Konzepts des *Ver_lernens*: Was kann es heißen, was nicht? Der zweite Teil dieses Abschnittes setzt sich schließlich mit der Bedeutung von intersektionalen Fragen in den primär anti-rassistisch und post-/dekolonial ausgerichteten untersuchten Bildungsangeboten auseinander.

Mit dem Projekt *Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft* (fortan SfZR) wollte das *Büro trafo.K* (vgl. 2016:170) das Konzept *Ver_lernen* erstmals nicht nur denken, sondern auch in konkrete Lernformate umsetzen. Was es in der Praxis bedeute und wie es funktioniere, wurde von Elke Smodics (vgl. Z. 852-857) als immer noch unabgeschlossene Frage dargestellt. Auch andere wiesen darauf hin, dass es sich bei *Ver_lernen* um ein breites Konzept handle (vgl. *Night School* I Z. 289) und es daher in der Praxis gar nicht leicht zu fassen oder zu kommunizieren sei (vgl. Garnitschnig Z. 85ff., 707-712). Sowohl im Konzept der *Night School* als auch von Ines Garnitschnig wurde die Gefahr der oberflächlichen Lesart aufgegriffen, welche die Umsetzbarkeit simplifiziert oder moralisiert. So schreiben die Initiatorinnen Marissa Lôbo und Catrin Seefranz des Abendschul-Formats:

Einfach und schnell ist das nicht zu haben und muss viel mehr sein, als ein Ritual, durch das man sich seiner Macht und Privilegien mit narzisstischem Gewinn zu entledigen glaubt. Dem Verlernen mittlerweile etwas skeptisch gegenüber, setzt die Erfinderin Spivak auch auf weitere Konzepte: auf ein ‚lernen, von unten zu lernen‘ und eine ‚zwanglose Neuordnung von Begehren‘ – allen voran jenem Begehren zu regieren oder regiert zu werden. (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.)

Problematisiert wurde außerdem die ressentiment-geladene, abwertende Auslegung des Privilegien-Begriffs von Garnitschnig (vgl. Z. 687-704). In mancher Rezeption Spivaks bestehe die Ansicht, dass der Besitz von Macht automatisch Unrecht-haben bedeute und somit gemeinhin angenommen werde,

Privilegien müssten erst aufgegeben werden, um ein *besserer Mensch* zu werden und emanzipatorisch handeln zu können (vgl. Garnitschnig Z. 65-75). Jedoch, so die Haltung von Garnitschnig (Z. 76f.), gehe es vielmehr um eine kritische Reflexion der eigenen Privilegiertheit und darum, sich „in einem Prozess der De-Privilegierung [dafür] zu engagieren [...], dass andere tatsächlich mehr Macht bekommen“. Durch den bewussten, produktiven Umgang mit Privilegien könne die Gesellschaft demokratischer, freier und solidarischer gestaltet werden (vgl. Garnitschnig Z. 703).

Eine Vertreterin der *Night School* (I Z. 342-352) wies auch auf einen Aspekt des Ver_lernens hin, der mit respektvollem Zuhören und Fragen sowie standpunktbewusster Raumeinnahme zu tun hat:

Ich glaube, viele von uns gehen immer in eine extrem defensive Position – das ist auch eine akademische Haltung. Ich finde es deshalb sehr wichtig, zuhören zu lernen und ein Gefühl dafür zu bekommen, wie viel Platz jede_r von uns nimmt. [...] In welcher Position bist du, um dir diesen Platz zu nehmen? Welches Wissen hast du? Ich finde es wichtig, das eurozentrische Wissen und diese eurozentrische Haltung zu bearbeiten. Auch zu hinterfragen, [...] ob alle Fragen gestellt werden können. [...] Es geht darum, mit Respekt zu lernen. Verlernen bedeutet auch: Was wird mit unserem Wissen gemacht? Wer profitiert von diesem Wissen?

Ich verstehe das Ende dieser Aussage als Skepsis gegenüber dem postkolonialen Boom, wie er bereits von Castro Varela und Dhawan (vgl. 2009:306) angesprochen wurde, und als Kritik an einer Aneignung von marginalisiertem Wissen durch mehrheitsgesellschaftlich-positionierte Personen, die daraus Kapital schlagen können. Ver_lernen bedeutet dennoch, sich mit marginalisiertem Wissen und dem eigenen Nicht-Wissen auseinanderzusetzen:

Es ist kein Geheimnis, dass Wissen mit Macht liiert ist und Herrschaft herstellt und absichert. Und dass Wissensproduktion mit Gewalt einhergeht, die anderes, subalternes, aufsässiges, stotterndes, erlittenes, monströses, suspektes, schmutziges Wissen herabwürdigt, vernichtet oder verleugnet. Was ‚von oben‘ mit unbequemem Wissen gemacht wird, wurde als ‚epistemische Gewalt‘ beschrieben, also Gewalt, die gegen Wissen oder durch das Wissen selbst ausgeübt wird. Nicht zu vergessen ist dabei, dass auch Nicht-Wissen Macht bedeutet oder besser erhält – Spivak nennt das ‚gestattete Ignoranz‘. (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.)

Jana_Lou Herbst (vgl. Z. 418) versteht Subjekte daher als Resultat von rassistischen und sexistischen Systemen, die ausgrenzende Denkweisen antrainieren. Durch ein Bewusstsein für das Verletzungspotential der eigenen Sichtweisen könne auch an ihnen gearbeitet werden: „Wenn ich's einmal gelernt habe, kann ich's auch wieder verlernen.“ (Herbst Z. 426f.) Auch Carla Bobadilla (vgl. Z. 200-216) fand Gefallen an dem Ver_lern-Begriff, weil er sich mit dem des „internen Kolonialismus“ verknüpfen lasse. Darunter versteht sie, dass wir in einer kolonialen Gesellschaft aufgewachsen sind und diese verinnerlicht haben. Ver_lernen beginne daher damit, auf Spurensuche nach dem Gelernten und Kolonialen in uns zu gehen.

Eine *Night School*-Leiterin (vgl. I Z. 317-321) nannte zwei Herangehensweisen, um vorherrschende Wissensformen zu durchkreuzen: Die erste setzt bei eurozentrischen Vorstellungen an – Spivak nannte dafür beispielsweise Diskurse um die Aufklärung und Menschenrechte (→ 3.4.1.), um diese zu dekonstruieren. Sie werden affirmativ sabotiert, das heißt kritisch gegen den Strich gelesen,

um in sie zu intervenieren und das Wissen zu dekolonisieren (vgl. Night School II, o. S.). Eine Interviewte (vgl. Night School I Z. 323ff.) sprach auch von der „Kontaminierung von hegemonialen Orten“, wie zum Beispiel durch Aktivismus innerhalb von Universitäten. Bobadillas Stadtrundgang könnte meiner Ansicht nach als performativ-kritische Lesart von kolonial geprägten Orten wie Museen, Denkmälern oder Firmen verstanden werden (vgl. Protokoll 05.05.2018). Eine zweite, dekoloniale Strategie widmet sich viel mehr der Sichtbarmachung von *anderem* Wissen (vgl. Night School I Z. 320f.) und dem „Entwickeln von Gegengeschichten [...] in einer prozessualen Auseinandersetzung immer mit Beteiligten“ (Smolics Z. 17f.). Folgende Fragen leiteten deshalb das Projektteam bei SfZR:

Wie können wir Bildung, Kultur und Gesellschaft aus der Perspektive von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft neu denken? [...] Wie können Lehr- und Lernformate neue Sichtweisen auf Wissensformen, darauf, was wir zum Beispiel als Geschichte, Stadt, Sprache und Kunst verstehen, eröffnen? [...] Was wird als relevantes Wissen [...] verhandelt und was nicht? Um wessen Wissen handelt es sich dabei? Welche Vorstellungen gibt es davon, mit welchen Fragen sich wer wie beschäftigen soll? (Büro trafo.K 2016:170f.)

Während hier aktiv das Wissen von „Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft“ relevant gesetzt wurde, fragte ich mich, wie die Interviewpartner_innen Spivaks Idee *Lernen von unten zu lernen* (→ 3.4.3.) auslegen. Welches *Unten* ist gemeint und inwieweit geht es auch um die ethische Beziehung zu Subalternen (vgl. Andreotti 2007:73)? Meiner Interpretation zufolge zielt die Strategie, jenes Wissen einzubeziehen, das systematisch weniger Gehör bekommt, nicht per se auf subalternes: Es gehe darum, „sitierte“ Wissensformen (Night School I Z. 292), zum Beispiel „migrantisch situiertes“ (Garnitschnig Z. 215f.), anzuerkennen, deren Perspektive in offiziellen (Geschichts-)Diskursen ausgeblendet wird. Das *quix*-Kollektiv sprach von „Personen mit unterschiedlichen Positionierungen“ (Herbst Z. 70) und dem Wunsch, Schwarze Menschen und People of Color sowie trans Personen als Autor_innen für die eigene Broschüre zu wollen. Bei der *Night School* (vgl. I Z. 175-178) wurden auch Menschen aus anderen geopolitischen Kontexten eingeladen, um über die Metropole hinauszublicken. Bei der Auswahl von Wissen(-standpunkten) lässt sich meiner Ansicht nach der von Castro Varela und Dhawan (vgl. 2015:309) adressierte Interessenskonflikt zwischen migrantischem Aktivismus und internationaler Arbeitsteilung bemerken, denn migrantisches Wissen ist nicht zwingend subalternes oder adressiert transnationale, neokoloniale Zusammenhänge – wie es ein postkolonialer Ansatz verlangen würde. In Kapitel → 3.2.2. habe ich bereits auf Spivaks Warnung vor einer Selbstsubalternisierung (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015:313) von postkolonialen Intellektuellen in Metropolen hingewiesen: Werden nur klassenprivilegierte Migrant_innen zu Agent_innen der Dekolonialisierung erhoben, bringt dies Subalterne erneut zum Schweigen und dient obendrein der Dominanzkultur, ihr schlechtes Gewissen mit Ersatz-Subalternen zu beruhigen (vgl. Spivak 1996:292). Der Wunsch, mehrere Machtverhältnisse zusammenzudenken, so auch die postkoloniale Kritik an intersektionalen Ansätzen (→ 3.3.), läuft also immer Gefahr, durch die Betonung mancher Herrschaftsverhältnisse andere intransparent zu machen, zum Beispiel kann der Fokus auf Lokales, Nationales (wie Migrationsgesellschaft) globalisierte

Zusammenhänge außer Acht lassen. Dieses Dilemma könnte der Grund dafür sein, warum eine *Night School*-Leiterin (vgl. I Z. 328-330) – beziehend auf Spivak – meinte, es könne keine universalen Strategien für Interventionen geben, sondern es müssten immer neue gefunden werden. *Postkolonial* oder *dekolonial* als Selbstbezeichnungen wurden daher, meiner Wahrnehmung zufolge, vorsichtig gewählt, um diese Ansätze nicht vorschnell zu proklamieren (→ 5.2.2.).

Intersektionale Perspektiven, insbesondere die Schnittstelle von Rassismen und (Hetero-cis-)Sexismen, wurden in den beforschten Bildungsformaten unterschiedlich zentral gesetzt. Während Bobadilla (vgl. Z. 368-375) selbst thematisierte, dass eine feministische politische Position in ihrer Arbeit zu kolonialen Spuren und Alltagsrassismus (noch) nicht sichtbar sei, ist es *quix* (vgl. 2016:6) ein Hauptanliegen, queer-feministische Perspektiven in (entwicklungs-)politische Bildung einzubringen. Da es in dieser

höchstens so als das Gender-Thema [...] abgehakt wird. Vielleicht, wenn man Glück hat, an nem Abendworkshop auf einem längeren Seminar für eine Stunde. Wir waren ja alle in dieser Vorbereitung von Freiwilligendiensten [...] aktiv. [...] Also wenn man sich so andere Initiativen anguckt, wie zum Beispiel *glokal* [...], die machen auch ganz viel Bildungsarbeit und da sind eigentlich [...] queer-feministische Perspektiven sehr marginal [...] vertreten, in deren Broschüren zum Beispiel, die sie herausgebracht haben. Ja und es war uns irgendwie wichtig, da mehr Platz für zu schaffen und zu gucken, was es alles gibt. (Herbst Z. 43-53)

glokal ist ein Berliner Verein, der ebenfalls im Feld machtkritischer Bildung und Beratung tätig ist und bereits mehrmals als postkolonial-kritische Stimme gegenüber institutionalisierten Bildungsansätzen wie *Globales Lernen* oder dem deutschen *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung* erwähnt wurde (→ 2.3.). Unter derselben Verortung als *machtkritisch* versteht *quix*, „verschiedene Privilegierungen und Diskriminierungen und die Strukturen [...] miteinzubeziehen. Und eben zum Beispiel in 'nem Workshop, der zu Heteronormativität ist, nicht nur dieses Machtgefälle miteinzubeziehen, sondern auch andere“ (Antwerpen Z. 312-315). Auch auf der Repräsentationsebene strebt *quix* danach, möglichst viele Perspektiven und Identifikationsangebote anzubieten (vgl. Herbst Z. 55-60, 69ff.). Eine entsprechende Strategie bestehe darin, unterschiedlichste Positionierungen abzubilden: sei es auf der Ebene des Personals (Vortragende, Workshopleitende), inhaltlich oder im Material (auf Bildern, in Videos oder in Texten). Auf der Materialebene beschreibt Herbst das eigene Vorgehen folgendermaßen:

Also wenn ich zum Beispiel mit Bildern arbeite, dass ich ganz viele unterschiedliche Bilder auch habe von unterschiedlich positionierten Menschen, die [...] nicht alle weiß und able-bodied und heteronormativ [...] ausschauen. [...] Videos und Texte benutze, die nicht nur von weißen, hetero, cis Menschen sind, so, sondern auch andere Perspektiven einfach zeigen, vor allem, wenn ich sie selbst nicht habe. (Herbst Z. 473-481)

„Intersektional orientiertes Vermitteln“ erfordere, laut Garnitschnig (vgl. Z. 346-355), einerseits die theoretische Reflexion von strukturellen Machtverhältnissen und damit zusammenhängenden intersektionalen Fragen. Andererseits bedeute es für die Lehrpraxis, immer von konkreten Situationen, Gruppendynamiken, Menschen und ihren Fragen auszugehen. „Da kommst du nicht mehr weit, wenn

du ein Schema davon hast, wer jetzt in welcher gesellschaftlichen Position steht. Sondern [...] es ist immer ein Prozess des Aushandelns, der halt von ganz vielen Faktoren abhängt und [...] da ergeben sich halt auch sehr komplexe Verhältnisse.“ (Garnitschnig Z. 358-361)

Eine Sensibilisierung zu sich überschneidenden Machtachsen kann das explizite Überthema eines Bildungsformats sein, wie es Workshoptitel wie *Vielfalt im Klassenzimmer – Intersektionale Pädagogik für Lehrer_innen* oder *Verstrickt und zugenäht. Intersektionale Perspektiven auf Privilegien und Macht* von *quix* (o. J., o. S.) suggerieren oder auch *trafo.Ks* Workshopprogramm *flic flac**, das in den Interviews mit Garnitschnig und Smodics neben dem Projekt SfZR mehrmals erwähnt wurde. Bei *flic flac** handelt es sich um ein Angebot für Berufsschulen, das eine Auseinandersetzung mit Feminismus, Gender Studies und Queer Theory anregt. Im Projekt SfZR, in dem es insbesondere um Migrationsgesellschaft ging, wurde darauf geachtet, dass den Teilnehmenden selbst überlassen wird, wie (persönlich) sie sich zu Machtverhältnissen positionieren möchten. Prinzipiell wurde ein Zugang auf der Metaebene angestrebt, um Strategien gegen diskriminierende Verhältnisse zu entwickeln anstatt bei Betroffenheit anzusetzen oder diese gar fremdzuschreiben (vgl. Smodics Z. 700-705):

Wichtig war es auch, Themen zu transportieren, die die Jugendlichen bewegen. Gerade bei Geflüchteten machten wir die Erfahrung, dass die Erarbeitung dieser Themen oft mit autobiografischen Elementen verbunden war, allerdings nicht, wenn solche Bezüge direkt zum Thema gemacht wurden. Am besten schien es, wenn die Themen allgemein relevant waren und die Bezüge selbst hergestellt wurden. (Büro trafo.K 2016:173)

Als Ausgangspunkte für die Workshops wurden daher die für alle relevanten Überthemen *Geschichte, Kunst, Stadt* und *Sprache* gewählt. Diskriminierungs- beziehungsweise Privilegierungsverhältnisse müssen auch bei *quix* nicht explizit das Workshopthema sein, sondern können als Perspektive auf andere Phänomene einfließen:

[I]ch kann mir auch Klimawandel angucken oder Ernährungssouveränität [...]. [W]as für Dinge passieren in dem Kontext? [...] Es ist wichtig, die Gruppe immer zu sehen, dass da unterschiedliche Personen vielleicht unterschiedlich viel Wissen dazu [haben] [...] Wie ist der Diskurs um Klimawandel geprägt? Wer sagt das was? Wer entscheidet, was es ist? Wie sind da globale Ungleichheiten, auch Kolonialismus, [...] drin verhaft? (Herbst Z. 356-363)

In diesem Beispiel wird bereits darauf eingegangen, dass die Anerkennung von situiertem Wissen, das heißt von eigenen Erfahrungen geprägtem Wissen, wesentlich ist und die Vorstellung einer neutralen Position in Frage stellt. Dies ist eine Erkenntnis, die – so *quix* (vgl. 2016:8) – vor allem feministischen und postkolonialen Theoretiker_innen zu verdanken sei. Spivak (→ 3.4.1.) plädiert für eine kritische Verhandlung von innen, also von der eigenen historisch-politisch entstandenen Subjektposition, da Themen nicht objektiv-distanziert betrachtet werden könnten. Wissen als positioniert sichtbar zu machen und in den Fokus zu stellen, war insbesondere bei der *Night School* ein Grundprinzip. Die Schulleitung setzte dies um, indem sie bei Lehrenden³⁵ und Lernenden von „minoritären und

³⁵ Ich verwendete bereits mehrfach den Begriff *Lehrende* um die Position derer zu beschreiben, die den Bildungsprozess initiieren, also sich im Lernraum in einer hierarchisch höher gestellten Position befinden –

marginalisierten, rebellischen und verletzlichen“ Standpunkten ausgeht und antizipiert, dass alle Beteiligten etwas „[ü]ber die Allianzen von Kapitalismus, Kolonialismus, Rassismus und Sexismus [...] zu sagen haben“ (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.). Um „unsichtbares Wissen“ sichtbar zu machen, so Garnitschnig und Smodics (vgl. 2017:15f.), brauche es alternative, selbstorganisierte und kollektive Lernräume. Im Begriff Ver_lernen stecke „eine gemeinsame Wissensproduktion“ und Aspekte „der Kollaboration, der Partizipation, dass man sozusagen eine Kontaktzone bildet, einen Handlungsraum eröffnet“ (Smodics Z. 142ff.). Ein solcher Ort, an dem mit Normen von Bildungsräumen, wie mit der hierarchischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, gebrochen werden kann, ermögliche, das Wissen aller Beteiligten anzuerkennen, indem die Frage, wer was von wem lernt oder wer verlernt, prozessoffen gehalten wird (vgl. Büro trafo.K 2016:171).

Der Einbezug machtkritischer Perspektiven unterscheide *quix'* Bildungsarbeit auch von „normaler politischer“ Bildung, wie Demokratiebildung (vgl. Herbst Z. 348-351) – sprich von Ansätzen, die sich mitunter, wie von Salgado (→ 2.1.) kritisiert, an ein unmarkiertes *Normpublikum* richten und Ausschlüsse, beispielsweise von Nicht-Staatsbürger_innen oder nicht hetero-cis-normativ lebenden Menschen, produzieren. Machtkritische Bildung bedeute für das Kollektiv, dafür zu sensibilisieren, dass Machtverhältnisse überall, in jeder Beziehung und in jedem Kontext, eine Rolle spielen und uns als Personen prägen (vgl. Herbst Z. 330-336). Das *Büro trafo.K* verdeutlicht dies am Beispiel Schule:

Wir leben in einer Migrationsgesellschaft, die von Differenzen und Machtstrukturen entlang von sozialen Unterschieden und Unterscheidungen durchzogen ist. Jede_r, der_die mit Schule zu tun hat, erfährt das und handelt alltäglich in Räumen, in denen unterschiedliche Sichtweisen, Erfahrungen und Sprachen aufeinandertreffen. In jedem Klassenzimmer finden sich Widersprüche und Unterschiede versammelt: individuelle Differenzen, unterschiedliche Lebensgeschichten, familiäre und soziale Lagen und Tradierungen und unterschiedliche Erfahrungen von Ein- und Ausschluss, von Selbstverständlichkeit und Befremdung. Auch nicht alle Schüler_innen sind vor dem Gesetz gleich. So können etwa nicht alle Jugendlichen im Klassenzimmer ab 16 wählen. (Büro trafo.K 2017:7)

Das Wahrnehmen von Differenzen und ein wertschätzender Umgang damit, so Herbst (vgl. Z. 344-348), müsse jedoch erst gelernt werden. Differente, mitunter konfligierende Positionen ergeben sich daraus, „dass Denken situiert ist in konkreten Erfahrungen, Verhältnissen, Körpern, Subjekten“, was für die *Night School* bedeutet: „class matters, body matters, geography matters, race matters, gender matters, ability matters, sexuality matters, affect matters, kurz power matters“ (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.). Auch Smodics und Garnitschnig (2017:14) schreiben, dass in der kritischen Kunst- und Kulturvermittlung Wissen „mit dem Ziel der Hinterfragung und Veränderung von rassistischen, sexistischen, klassistischen und anderen diskriminierenden gesellschaftlichen Verhältnissen“ ausgetauscht und produziert wird. Diese Auflistungen erinnern an intersektionale Ansprüche, möglichst viele Machtachsen (in ihrer Verschränkung) mitzudenken. Dies zeigt sich auch in dem Wunsch, einen sogenannten *safe space* oder

obgleich sie sich auch als *Lernende* begreifen und möglicherweise andere Bezeichnungen wie Vermittler_innen, Teamende oder Trainer_innen für sich wählen. *Lehrende* ist somit als ein von mir gewählter Überbegriff zu verstehen.

„Lernraum für alle“ schaffen zu wollen. Das bedeutet für Herbst (Z. 401ff.) beispielsweise das Angebot „[n]icht nur für weiße Personen oder [...] hetero Personen“ auszurichten oder für eine *Night School*-Vertreterin (I Z. 220) Perspektiven „im Sinne von rassismuskritisch, feministisch, queer“ zu integrieren. Wie dem Fokus auf nur *ein* Machtverhältnis – dem sich mehrfachdiskriminierte Positionen unterordnen müssen (vgl. Crenshaw 1989:139) – bewusst entgegengearbeitet werden kann, wird in den folgenden Kapiteln anhand einzelner Strategien und Haltungen noch deutlicher. Zu welchen Betonungen und Auslassungen (bewusst oder nicht intendiert) es in den einzelnen Formaten kam, kann aufgrund der einseitigen Methode des Expert_inneninterviews, die nur die Perspektive der Initiator_innen erfasst, schwer beurteilt werden. Wie bereits erwähnt, wurden aber unzulänglich repräsentierte Perspektiven selbst zum Thema gemacht: Zum Beispiel bei Bobadilla (vgl. Z. 368-375), die bisher transnationale, (post-)koloniale Zusammenhänge fokussiere, ohne dezidiert feministische Positionen einzubinden. *quix* (2016:7) stellte in seiner Broschüre eine erweiterte Auflage in Aussicht, denn „[!]eider konnten wir [...] nicht alle Perspektiven ausreichend beziehungsweise in dem Ausmaße, wie wir es uns gewünscht hätten, einbringen. Wir wissen, dass es Lücken, kritische Stellen und fehlende Perspektiven gibt.“ In Bezug auf einen „Intersektionalitätsanspruch“ innerhalb des Trainer_innenteams fragte sich Leon_Ly* Antwerpen (vgl. Z. 705-715) außerdem, inwiefern Personen mit *Betroffenenwissen* Voraussetzung dafür seien, zu den jeweiligen Machtverhältnissen Bildungsangebote zu gestalten. Herbst fände es

wichtig, dass Menschen, die privilegiert sind, mit ebenso privilegierten Menschen zu Themen arbeiten, wo sie sich gut auseinandergesetzt haben. Oder ich höre zum Beispiel ziemlich oft von Schwarzen Trainer_innen, die sagen, sie haben gar keinen Bock mehr, mit Weißen zu Rassismus zu arbeiten. Das sollen Weiße machen. Das gilt aber, glaub ich, eben nicht immer und [...] für alles so. (Herbst Z. 719-724)

Einen ähnlichen Gedanken formulierte Smodics (vgl. Z. 73f.), wenn sie meint, das Thema Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft solle nicht von Mehrheitsangehörigen angeeignet, sondern aus verschiedensten Positionen gemeinsam verhandelt werden. Die Reflexion der eigenen blinden Flecken und Kompliz_innenschaft mit dem Ausschluss von Positionen kann als eine Haltung gesehen werden, die Gestaltungsmacht von pädagogischen Kontexten als Privileg nutzt, um auf vielen Ebenen identitätspolitische und/oder andere benötigte Expertisen einzubinden.

Aus diesen ersten Überlegungen kann also Folgendes mitgenommen werden: Selbstbeschreibungen als *post-/dekolonial* oder *intersektional* werden mit Vorsicht gewählt, was einerseits mit dem Bewusstsein um die Breite und Komplexität der Perspektiven und der Verärgerung über verkürzte Aneignungen zusammenhängen könnte. Andererseits müssen diese Ansätze oder auch Gender und Intersektionalität nicht zwingend das Metathema eines Bildungsformats sein, sondern können auch als Perspektive auf ein Thema, als identitätspolitische Teambesetzung oder pädagogische Haltung einfließen. Letzteres schließt folgende Grundannahmen ein, die für Bildungsorte, wo Wissen weitergegeben sowie generiert wird, von hoher Relevanz sind: Unterschiedlichste (verflochtene) Privilegierungen und Diskriminierungen prägen das eigene Wissen und den eigenen Standpunkt, von

dem aus gesprochen oder zugehört wird. Für ein differenzfreundliches und hegemoniekritisches Ver_lernen braucht es also – niemals universale – Strategien, um einerseits strukturell marginalisierte Stimmen zu stärken und sichtbar zu machen und andererseits hegemoniales Wissen, das durch seine Dominanz Ignoranz aufrechterhält, zu kritisieren und als ebenso situiert und partikular zu entlarven.

5.2. Motivationen, Ziele und Herausforderungen

Im zweiten Block soll herausgefunden werden, was die Interviewpartner_innen zu ihrer Bildungsarbeit bewegte, was sie damit erreichen woll(t)en und welchen Herausforderungen sie in der Praxis begegn(t)en. Gerade weil das Fach Politische Bildung im Allgemeinen und spezifischere Ansätze in freier Träger_innenschaft im Besonderen kaum erforscht sind (→ 2.2., 2.4.), halte ich diese Kapitel für relevant, weil es Aufschluss über die Prämissen postkolonial-intersektional inspirierter Bildung sowie über deren Arbeitsumfeld gibt.

5.2.1. Kritik an oder Inspiration aus anderen Bildungsansätzen als Motivationsquelle für eigene Projekte

Neben *persönlichen* Antriebsfaktoren, wie die Vereinzelung und prekäre Arbeitsbedingungen von selbstständigen Bildungsarbeiter_innen (vgl. quix 2016:6), konnten zwei weitere Ausgangslagen festgestellt werden, welche die Interviewten zur Gestaltung ihrer Bildungsprojekte oder zur Kollektivgründung veranlassten: auf der einen Seite die Kritik an spezifischen Bildungsansätzen oder machtreproduzierenden Mechanismen des österreichischen Bildungssystems, auf der anderen Seite inspirierende Bildungsformate oder -bewegungen, an die sie anknüpfen können. Motivationsquellen zu beleuchten ist meines Erachtens wichtig, um den Standpunkt der Interviewten in der Bildungslandschaft und ihre Perspektive auf andere, vor allem große, Institutionen besser zu verstehen.

Misstände im Schulsystem, die die Interviewten hervorhoben, betreffen neoliberale-bürgerliche Entwicklungen, die soziale Mobilität – durch ihre Ökonomisierung und Akademisierung von Bildung – zunehmend verringern. Diese Tendenz würde jedoch durch eine „enthusiastische Rhetorik von Chancengleichheit“ weniger als Problem wahrgenommen werden (vgl. Night School II, o. S.). Garnitschnig (vgl. Z. 21-26) spricht in diesem Zusammenhang von einer Verdoppelung von Macht in der Schule: einerseits in Form der gesellschaftlichen Verhältnisse, welche auch dort wirken, andererseits durch die hierarchische Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden. Besonders im Hinblick auf Migrationsgesellschaft gebe es ein immenses Ungleichheitsverhältnis bei dem Anteil migrantischer Menschen innerhalb dieser zwei Gruppen (vgl. Garnitschnig Z. 210-213). Im *Night School*-Konzept wird der Klassenraum – beziehend auf Johnston-Arthur – als „knallweiß“ bezeichnet, worin „andere Körper, Subjekte, Ideen bestenfalls als Exotika vorkommen“ (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.). Daraus ergebe sich auf der Seite der Lehrenden die Notwendigkeit, für die heterogene

Gruppe der Schüler_innen nicht-dominanzkulturelles Wissen wie beispielsweise „migrantisch situiertes“ Wissen (Kunstvermittlerin Ayşe Güleç zit. nach Garnitschnig Z. 215f.) einzubeziehen, zum Beispiel für verwobene, transnationale Perspektiven auf Geschichte.³⁶ Das dominante Narrativ der historischen Entwicklung des eigenen Kontextes im Hinblick auf Gewalt und Widerstände neu zu betrachten, anamnetische Bildung zu machen, wie es Messerschmidt (2004:2) bezeichnet, könnte somit als eine Motivation der postkolonial-orientierten Projekte gesehen werden. In den Schulen hierzulande habe eine Auseinandersetzung mit österreichischen kolonialen Verstrickungen, der Einschätzung einer *Night School*-Leiterin (II, o. S.) zufolge, „garantiert noch keine Konjunktur“. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass Österreich „keine Kolonien im klassischen Sinne“ hatte. Sie kritisiert jedoch das verharmlosende österreichische kollektive Gedächtnis an den Habsburger Vielvölkerstaat. Auch die (schulische) Aufarbeitung des nationalsozialistischen Regimes habe lange gedauert und Rassismus werde seither als individuelles, statt strukturelles Problem verstanden. Auch auf Universitätsebene sei post- und dekoloniales Denken kaum vorhanden – mit kleinen Ausnahmen an künstlerischen Hochschulen; als Beispiel wurde die Ausstellung *Decolonial Borderlands: Reflecting colonialism in the art academy* einer Gruppe Schwarzer Menschen und People of Color genannt (vgl. *Night School* II, o. S.).³⁷ Diese Beobachtungen im Schul- und Universitätssystem, die auf historische Amnesie schließen lassen, deuten darauf hin, dass noch viel anderes Wissen von Lehrer_innen nicht gewusst beziehungsweise systematisch ausgeschlossen wird. Dieses Problem werde durch die Angst von (vor allem jungen) Lehrenden, durch Nicht-Wissen Autorität zu verlieren, verstärkt (vgl. Garnitschnig Z. 216-226). Bildungsräume äußern sich aber nicht nur durch einen ignoranten Wissenskanon als (epistemisch) gewaltvolle Räume, sondern „durch Diskriminierungen, [...] Infragestellung von Daseins- und Existenzberechtigungen, Negation, Schweigen, Nichthandeln“ – Gründe, die *quix* (2016:8) zur Erstellung der Broschüre als Intervention in Diskurse zu (entwicklungs-)politischer, machtkritischer Bildung veranlassten.

Speziell im Kontext von (internationalen) Freiwilligendiensten, welche sich nicht nur zunehmender Popularität, sondern auch umfassender pädagogischer Begleitung erfreuen, wurde von *quix*-Mitgliedern die Erfahrung gemacht, dass in den Bildungspraxen, Publikationen und Materialien queer-feministische und intersektionale Blickwinkel weitgehend fehlen (vgl. Herbst Z. 41-52, 2016:88). In dem Feld gebe es zwar bereits ein Bewusstsein für diese Perspektiven und einzelne

³⁶Im dreijährigen Forschungsprojekt *Transnationale Geschichtsbilder zur NS-Vergangenheit: ‚Und was hat das mit mir zu tun?‘* vom Büro *trafo.k* und Schüler_innen sowie Lehrer_innen des Brigittenauer Gymnasiums wurde unter anderem zu Zusammenhängen zwischen dem Zweiten Weltkrieg und der Geschichte des ehemaligen Jugoslawiens gearbeitet (vgl. Garnitschnig Z. 206ff., 232-239), Internet: <http://www.trafo-k.at/projekte/undwashatdasmitmirzutun/> (Zugriff: 14.06.2018).

³⁷*Decolonial Borderlands: Reflecting colonialism in the art academy*: <https://de-de.facebook.com/events/1657519507878539/> (Zugriff 22.6.2018)

Workshopeinheiten würden dazu angeboten werden (zum Beispiel zu Gender oder sexualisierter Gewalt), jedoch bedeuten diese für *quix* viel mehr, nämlich

die Berücksichtigung nicht-heteronormativer Begehrens-, Gender-, und Sexualitätsformen, die Thematisierung von Macht- und Diskriminierungsverhältnissen aufgrund von Gender-Identitäten und/oder sexueller Orientierung, die Anerkennung der Verschränkung unterschiedlicher Diskriminierungsformen und Machtverhältnisse, die Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung in post_kolonialen, sexistischen und rassistischen Strukturen. (quix 2016:6)

Die Organisationen würden sich zwar auf die Fahne schreiben, rassismuskritische Bildung anzubieten, das heißt eine „Sensibilisierung für Vorurteile, Kolonialismus, Rassismus, Privilegien, Sexismus und sexualisierte Gewalt [...] ebenso [...] wie die kritische Auseinandersetzung mit Nord-Süd-Beziehungen“ anstreben, aber bei institutioneller Kritik an ihre Grenzen stoßen (vgl. Herbst Z. 541f., 2016:88). So fragt sich Herbst (2016:88): „[I]st machtkritische Bildungsarbeit überhaupt legitim, wenn es keine strukturellen Veränderungen/Reflexionen gibt? Führen die Haltungen und Perspektiven ad absurdum, wenn sie sich nicht in den Strukturen/Organisationen widerspiegeln?“ Das Aufzeigen rassistischer und hetero-cis-sexistischer Verhaltensweisen und Strukturen würde oftmals abgewehrt werden, indem die Kritik vonseiten Verantwortlicher nicht ernstgenommen, mit Gegenvorwürfen diskreditiert oder durch Abbruch der Zusammenarbeit gar verhindert wird (vgl. Herbst Z. 2016:87ff.).

Doch nicht ausschließlich Kritikpunkte an mehr oder weniger spezifischen Bildungssettings konnten als antreibende Kräfte für die eigene Arbeit ausgemacht werden, auch positive, inspirierende Referenzen wurden genannt: als anregende, zu adaptierende Formate (zum Beispiel andere feministische und emanzipatorische Stadtpaziergänge, vgl. Bobadilla Z. 23-37), Ansätze politischer, antidiskriminierender Bildung (wie *Anti-Bias* und *Betzavta*, vgl. Herbst Z. 194ff.) oder Methoden der kritischen Kunstvermittlung und künstlerischen Forschung als freie Formen der Recherche und inhaltliche Aneignungsstrategien im Projekt SfZR:

Wir arbeiteten mit Ansätzen aus der Performance, dem Statuentheater, mit Stadtrundgängen, machten gemeinsam Fotorecherchen im öffentlichen Raum, entwickelten Zines (selbst produzierte kleine Heftchen, in denen wir eigene und vorgefundene Texte und Bilder zu einem Thema zusammenführen), zeichneten, führten Interviews, diskutierten Bilder, die die Jugendlichen mitgebracht hatten. (Büro trafo.K 2016:172).

Bei der *Night School* (II, o. S.) war vor allem der Bezug auf die weltweite Tradition der Abendschule relevant, ein „Format, das mit den Bewegungen der *Educação Popular*, ‚Volksbildung‘, die kritische, emanzipatorische Bildungsarbeit bis heute inspirieren, in Verbindung steht“.³⁸ In Österreich ist die Abendschule als Bildungserrunggenschaft der Arbeiter_innenbewegung in den 1920er-Jahren insbesondere durch die Sozialdemokratin Wanda Lanzer geprägt worden und sah als „potenziell politische und demokratische Institution“ neben klassischen Fächern auch politische Bildung und

³⁸*Popular Education (educação popular)* ist eine von dem brasilianischen Pädagogen Paulo Freire in den 1970er-Jahren geprägte Theorie und Praxis – zunächst für die Alphabetisierung der bildungsdeprivilierten Landbevölkerung Lateinamerikas entwickelt. Sie zielt darüber hinaus auf ein Bewusstsein für Klassenverhältnisse und eine kollektive gesellschaftliche Veränderung ab.

Klassenbewusstseinsarbeit vor (vgl. Night School II, o. S.). Die programmatische Anlehnung an die Abendschule sei „so eine Art Reverenz, eine Verbeugung der Night School vor diesem ‚Dagegen‘“ (Night School II, o. S.). Der Lehrgang bezieht sich in dem Konzept aber auch auf viele weitere ausgewählte, nicht vollständige Bildungsinitiativen (in „Arbeiterbildungsvereinen, Schulen der Landlosen, Alphabetisierungskursen, Volkshochschulen, indigenen Universitäten, anarchistischen Akademien, alternativen Schulen, Community Colleges, Campus in Camps, We Are Here Academy, die Universidad de la Tierra der Zapatisten“, Lôbo/Seefranz o. J., o. S.) und Protestbewegungen (*Uni brennt* in Österreich, *Why is My Curriculum White?* in Großbritannien, *Fees Must Fall* in Südafrika, Schüler_innen- und Student_innenproteste in Brasilien und Chile, *No Debt*-Bewegung gegen die Ökonomisierung von Bildung, vgl. Lôbo/Seefranz o. J., o. S.; Night School II, o. S.). Namentlich wurde außerdem eine Reihe von Einzelpersonen, die sich mit transformativer Bildung beziehungsweise mit Konzepten kritischer Pädagogik auseinandersetzen, genannt:

Paulo Freire, Gayatri Spivak, Frigga Haug, bell hooks, Rubia Salgado, Antonio Gramsci, Marina Gržinić, Lefö, Sara Ahmed, Grada Kilomba, Belinda Kazeem, trafo k. mit Renate Höllwart, Elke Smolics, und Nora Sternfeld, Ruben Gaztambide-Fernández, Janna Graham, Nikita Dhawan, Rangoato Hlasane, Elke Krasny, Peggy Piesche, Nora Landkammer, Maria do Mar Castro Varela, Carmen Mörsch, Paul Mecheril (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.)

Diese Verweise auf sowohl lokales also auch internationales, aktuelles sowie historisches Engagement können nicht nur als Anerkennung, sondern auch als ein Anknüpfen an bereits vorhandenes pädagogisches, aktivistisches und akademisches Wissen oder eine Verortung innerhalb kollektiver kritischer Stimmen gegenüber Bildung verstanden werden.

5.2.2. Zielsetzungen (ver_lernen)

Was wollen die Interviewpartner_innen mit ihren Bildungsangeboten bewirken? Oder besser formuliert: Wozu möchten sie einen Beitrag leisten? Die Aussagen der Interviewten über ihre Ziele bewegen sich in einem Spektrum zwischen konkreten erreichbaren und großen utopischen Zielrichtungen. Aus diesen Ergebnissen lässt sich insbesondere auf empowernde und kritisch-emanzipatorische Formen der politischen Bildung schließen.

Bobadilla (o. J.^a, o. S.) gehe es in ihrer künstlerischen und kuratorischen Arbeit darum, politische Aussagen nach außen zu tragen, was sie schließlich zu pädagogischen Interventionen in Wiener Museen und Kunstinstitutionen bewegte. Mittels künstlerischer Forschung arbeitet sie daran, im österreichischen kulturellen Erbe unsichtbare Verstrickungen zur Kolonialgeschichte zu finden (vgl. Bobadilla o. J.^a, o. S.; Z. 8f.). Diese „Entdeckungsarbeit“ formulierte Bobadilla (Z. 348) auch als offene Fragen, die sie weiterhin beschäftigen und daher auf ein langfristiges Arbeitsziel schließen lassen:

Es würde mich interessieren, einfach in alle Museumssammlungen zu gehen und schauen, unter welchen Bedingungen Sammlungsstücke nach Wien gekommen sind. Unter welcher Regierung und mit welchem Geld? Oder welche Interessen waren dahinter? [...] Es ist schon merkwürdig, dass ein so ein kleines Land einen so großen Reichtum hat [...] [D]a fragt man sich schon: Woher kommt dieser Reichtum? Und

wie kann man das entdecken? [...] [W]ie spiegelt sich das Ganze in der Gegenwart wider, indem wir Alltagsrassismus wiederentdecken? (Bobadilla Z. 348-358)

Die ersten Ergebnisse dieser Spurensuche finden sich unter anderem im Vermittlungsformat des Stadtspaziergangs, bei dem nicht nur historisch problematisierte, sondern auch emanzipatorisch-widerständige Momente zu einer persönlichen Auseinandersetzung anregen sollen. In Bezug auf die Teilnehmer_innen ist es Bobadilla (vgl. Z. 78-80, 261-265) wichtig, bei ihnen emotional – leidvoll und leidenschaftlich – etwas auszulösen, um sie nicht nur physisch durch die Stadt, sondern auch von ihrem Standpunkt zu bewegen und die eigene Geschichte hinterfragen zu lassen. „Ob es mir dann gelingt, das ist dann auch eine Frage.“ (Bobadilla Z. 80f.) Diese Aussage über die eigene begrenzte oder schwer einschätzbare Wirkungskraft lässt eine Spivak'sche Haltung des Arbeitens ohne Garantien (→ 3.4.5.) vermuten. In der chilenischen Militärregierung nach dem Putsch 1973 aufgewachsen habe sie bereits Erfahrung mit schwierigen politischen Situationen und prognostiziert auch für Europa ungewisse, unsichere Zeiten. An diese müssen sich die Menschen gewöhnen lernen, aber sie könnten auch positiv in Bewegung versetzen, um im Alltag nach kreativen Handlungen zu suchen (vgl. Bobadilla Z. 283-294).

Das *Büro trafo.K* (o. J.^b, o. S.) hatte im Projekt SfZR das konkrete Ziel, „in kollaborativen Prozessen Lern- und Ausstellungsformate zu entwickeln und damit gleichzeitig antidiskriminierende Strategien zu erarbeiten“. Ein wesentlicher Schauplatz dafür waren die Workshopreihen mit jungen Menschen, deren Ergebnisse unter anderem bei Aktionstagen präsentiert wurden. Wissenstransfer passierte aber auch gemeinsam mit Expert_innen und Kooperationspartner_innen in den Formaten Aktionstage, Ring-Vorlesung, in einer Publikation und im Online-Archiv für „emanzipative vermittlerische, künstlerische und kuratorische Konzepte und Projekte in der Migrationsgesellschaft“ (Büro trafo.K o. J.^b, o. S.). Der transformative Ansatz zeigt sich in dem Wunsch, in Institutionen, Lehrplänen und Bildungsansätzen im Kunst- und Kultur- sowie Bildungsbereich Veränderungen anstoßen und den Kanon herausfordern zu wollen (vgl. Büro trafo.K o. J.^b, o. S.; 2016:173). Dieses Vorhaben schätzen sie selbst als „ambitioniert“ und „voller impliziter und expliziter politischer und pädagogischer Ziele“ (Büro trafo.K 2016:173) ein. Bei einem utopischen Horizont anzusetzen, wurde generell von Garnitschnig (vgl. Z. 615ff.) als Strategie benannt, die noch genauer in → 5.3.1. und 5.5. vorgestellt wird. Es sei jedoch auch eine wichtige Erfahrung des Teams gewesen, die eigenen Ziele zu hinterfragen: „[B]eim Projekt SfZR ging's für uns dann ganz viel drum, Erwartungen daran zu verlernen, was Jugendliche lernen sollen oder verlernen sollen.“ (Garnitschnig Z. 91f.) Motivationen, sich zu beteiligen, seien für diese vor allem die Aneignung von Fertigkeiten und Praxiswissen gewesen, wie Interviewführung, Videoproduktion oder Radiomachen (vgl. Garnitschnig Z. 93-108, Büro trafo.K 2016:173). Lernsituationen sollten – im Sinne eines emanzipatorischen Ansatzes – derart gestaltet werden, dass „sie Wege eröffnen, sich selbst und die Welt anders und neu zu verstehen“ (Büro trafo.K 2017:7). Diese eigene Veränderung würde schließlich im persönlichen Umfeld nach Außen wirken. Ein

anschauliches Beispiel dafür stellt ein Video über die (eigene) Situation von Geflüchteten dar.³⁹ Daraus sei deutlich geworden,

was diese Situation bedeutet, von Anderen als ‚Flüchtling‘ [...] definiert zu werden und was in dem Kontext eben eine ermächtigte Position sein kann. Das haben sie [...] ein bisschen da auch selber so quasi mit diesem Film vollzogen und so ’ne Wendung hin zu einer Position [...] des Kämpfens für ein besseres Leben oder [...] für Gleichheit oder des Anspruchs auf Solidarität. (Garnitschnig Z. 315-321)

Auch wenn als selbstbeschreibendes Vokabular vor allem *kritisch-emanzipatorisch* gefallen ist, kann die bedarfsorientierte Weitergabe von technischem Wissen als eine Form des Empowerment-Ansatzes gelesen werden, weil dabei gezielt relativ marginalisierten Menschen Tools vermittelt wurden, um die eigene Perspektive durch eine Methode oder ein Medium auszudrücken.

Unter Empowerment werden im Glossar des *quix*-Kollektivs Bildungsprozesse verstanden, „in denen Menschen oder Gemeinschaften, die Benachteiligung oder/und gesellschaftliche Ausgrenzung erfahren, Autonomie und Selbstbestimmung (wieder)erlangen und ihre Interessen selbstbestimmt und autonom vertreten können“ (quix 2016:95). Im eigenen Angebot an Workshoppaketen findet sich beispielsweise ein *Queer Empowerment Schreibworkshop*, aber auch solche, die eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung (vor allem mit Sexismen, Rassismen und Intersektionalität) anregen sollen. Wie bereits in → 5.2.1. beschrieben, möchten die *quix*-Mitglieder vor allem zur Schließung der Leerstelle an queer-feministischen Perspektiven im Kontext von Freiwilligendiensten und Bildungsbereichen darüber hinaus beitragen: „Wir wollen mit unserer Arbeit gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinterfragen, für Diskriminierungsmechanismen sensibilisieren und intersektionale Perspektiven und Ansätze dabei integrieren.“ (quix o. J., o. S.) *quix* geht es – ähnlich wie Bobadilla – darum, bei den Teilnehmenden einen Prozess der Reflexion und des Handelns auszulösen, wobei diese dafür nicht zwingend mit einem guten Gefühl (sondern auch mit Ärger oder Wut) aus dem Workshop gehen müssten (vgl. Herbst/Antwerpen Z. 676-689). Wie beim *Büro trafo.K* wurden auch pädagogische Interventionen, in Form von einer Train-The-Trainer-Fortbildung, Material- oder Diskursentwicklung (Broschüre, Videos zur Erklärung von Konzepten) erwähnt. Laut *quix* (o. J., o. S.; 2016:6) Selbstbeschreibung strebt das Kollektiv auch eine Plattform für einen „Austausch von Wissenschaftler_innen, Aktivist_innen, Sozial- und Bildungsarbeiter_innen“ und gemeinsame Projekte gegen die Vereinzelung in der Freiberuflichkeit an.

Vernetzung und Dialog wurden auch in der *Night School* großgeschrieben, um unterschiedliches Wissen zusammen zu bringen: „Es geht um Vorstellungen, wie ein Dagegen und ein Zusammen zu denken und zu machen ist – intellektuell, imaginär, affektiv, körperlich, existentiell. Es geht um Möglichkeiten von Bündnissen und Zerwürfnissen und die Bedingungen für ein kollektives politisches Denken und Handeln“ (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.). Als relativ offener Ort jenseits der

³⁹Video *Welcome Refugees*, Internet: http://verlernen.trafo-k.at/archiv/?s=&category_name=praesentationen (Zugriff: 25.06.2018)

institutionalisierten Bildungslandschaft ermögliche der Lehrgang, die Produktion von gestatteter Ignoranz (→ 3.2.) in Frage zu stellen: „Diese kleine Schule öffnet jede Woche ihre Türen, um sich in hegemoniale Wissensregime einzumischen.“ (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.) Der Raum sollte nicht nur Kritik an eurozentrischem Wissen üben, sondern auch den Blick auf ausgeschlossene Diskurse richten. Kritische Fragen dazu wären beispielsweise: „Was wird als Wissen anerkannt? Wer entscheidet, was Wissen ist? Und wer profitiert von dieser Entscheidung? Was sind andere denkbare Formen von Wissen?“ (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.) Dies könnte meines Erachtens im Gegensatz zu Spivaks Vorschlag der affirmativen Sabotage, eher als dekoloniale Herangehensweise verstanden werden. Bei der Einbindung verschiedenster Lehrender zielte die Schulleitung nicht nur auf theoretische, sondern auch auf praktische-methodische Wissensformen zu kritischer Pädagogik ab. Die Vortragenden sollten außerdem nicht nur von lokalen Standpunkten aus sprechen: „Genau weil wir dieses eurozentrische Wissen kritisieren, was es wichtig, nicht nur im Center zu bleiben, sondern auch Leute aus anderen geopolitischen Gegenden einzuladen. Und wir haben auch immer versucht, das zu kontextualisieren.“ (Night School I Z. 175-178) Unter Kontextualisierung verstand die Interviewte, zu erklären, warum bestimmte positionierte Vortragende eingeladen wurden. Mit ihnen gemeinsam sollte ihr mitgebrachtes Wissen mit dem Lehrgang verknüpft und Verbindungen zu Europa, Wien oder der migrantischen Bewegung hergestellt werden (vgl. Night School I Z. 180-192). Ziel sei somit, zu einer „Dekolonisierung von Wissen“ (Night School II, o. S.) beizutragen – ein Vorhaben, das nur vorsichtig formuliert wurde. Die *Night School* (II, o. S.) müsse sich daher „selbstkritisch [...] fragen, wie und wo sie über die bloße Geste hinauskommen kann“. Da sich alle Vortragenden des Lehrgangs jedoch mit Kolonialismus oder dekolonialen Perspektiven beschäftigen, wurde eine Verortung in einer dekolonialen Bewegung gewählt. Die erwartbaren Ergebnisse der Schule könnten jedoch nur bescheiden, „allenfalls kleine dekoloniale Momente“ sein (Night School II, o. S.). Dieses Nachdenken über die Gefahr einer oberflächlichen „Nicht-Performativität“, wie es Sara Ahmed (zit. nach Castro Varela/Dhawan 2009:305) ausdrückt, zeigt, dass die gewünschte gesellschaftliche Veränderung nicht unbedingt als realistisches Projektziel proklamiert werden kann, aber deren Formulierung als Richtung und Fragestellung trotzdem wichtig sind.

5.2.3. Herausfordernde Fragen zu Deutungsmacht und Repräsentation

In diesem Abschnitt soll die Unterfrage nach den Schwierigkeiten in der Bildungspraxis beantwortet werden. Zum einen wurde explizit danach gefragt, was die Expert_innen als herausfordernd erleben, zum anderen waren Antworten zu Haltungen und Strategien (→ 5.3. bis 5.5.) erkenntnisreich – da diese meist als Reaktion auf eine Problemstellung erdacht werden. Hier sollen nun Herausforderungen vorgestellt werden, die es sich aufgrund mehrfacher Nennung genauer darzustellen lohnt, wie die

problematische Aneignung von Konzepten, Prozess- und Konzeptdarstellung oder Repräsentationsfragen.

In dem Kapitel zu Motivationen → 5.2.1 wurde deutlich gemacht, dass der Antrieb für die eigenen Projekte aus der Kritik an bestehenden Verhältnissen kommt – unter anderem ging es darum, dass sich Institutionen mit Haltungen *schmücken*, ohne tiefgreifende Veränderungen zuzulassen. Problematisiert wurde mehrfach die Aneignung von post-/dekolonial oder queer-feministisch geprägten Begriffen. Die *Night School*-Leiterinnen betonten, dass die in den letzten zehn Jahren vielerorts proklamierte Dekolonisierung von Wissen (vgl. *Night School I* Z. 313) auch bedeuten müsse,

dass die post- und dekolonialen Ambitionen die Bildungsinstitutionen [...] strukturell verändern. Wie sehr das wirklich passiert, sei dahingestellt. [...] Oft sind diese Ambitionen, ganz besonders im künstlerischen Feld, einfach nur eine gewinnversprechende, oberflächliche Geste. Nach dem educational turn verspricht nun der decolonial turn soziale Legitimität und politisches Kapital im Kunstbereich. (*Night School II*, o. S.)

Dies erinnert an den Boom Postkolonialer Theorie, den von Castro Varela und Dhawan (vgl. 2009:306) auch im wissenschaftlichen Feld kritisieren. Eine oberflächliche Aneignung des Ver_lernen-Ansatzes wurde ebenso von Smodics thematisiert, die beobachtet, dass der Begriff „in den Mainstream geraten“ sei und durch große Institutionen im Kunst(hochschul)-Bereich übernommen wurde, ähnliches passiere mit „Prozess, kooperativ, emanzipatorisch“ (Smodics Z. 941). Es gebe „keine Auseinandersetzung mit den eigenen Machtverhältnissen, für die man steht“, stattdessen würden nur Einzelpersonen als Alibi in die Institution aufgenommen oder nichtdiskriminierende Sprache angewandt. Ver_lernen bedeute jedoch „nicht nur übernehmen, sondern [...] die eigenen Privilegien in den Blick zu nehmen, um was zu verändern, um was abzugeben, um was zu verschieben“ (vgl. Smodics Z. 854-875). Während in diesen Beispielen die Notwendigkeit post-/dekolonialer Perspektiven zumindest außer Diskussion zu stehen scheint, berichtete Herbst (Z. 555-559) von Erfahrungen, bei denen die Relevanz dieser Blickwinkel generell in Frage gestellt wird: „Dürfen Workshops in dem Titel ‚Rassismus‘ drinnen haben oder nicht? [...] Es gibt ja teilweise so Institutionen, die das dann anders benennen wollen [...] Oder müssen wir wirklich darüber diskutieren, ob das [...] wichtig ist für die Zielgruppe?“ Darüber hinaus bemerkte Herbst (vgl. Z. 536-551) im Kontext von Freiwilligendiensten, dass die Machtkritik kaum Niederschlag in einer unterschiedlich positionierten Besetzung auf der Leitungsebene oder im Trainer_innenpool finde. Diese Erfahrungen erinnern an Castro Varela und Dhawans Kritik an einer deskriptiven, nicht transformativen Umsetzung intersektionaler Ansätze, was zu einer Deradikalisierung des Konzepts führt (→ 3.3.).

Smodics (vgl. Z. 941-951) erwähnte außerdem, dass die Jugendlichen Begriffsbedeutungen aus dem Glossar zu queer-feministischen und antirassistischen Aktivismen der Workshop-Reihe *flic flac** in letzter Zeit zunehmend normativ und rassistisch wiedergeben würden. Grund dafür sei eine Aneignung und negative Auslegung dieser Konzepte innerhalb von rechten, identitären Diskursen: „Es ist echt problematisch [...] mit diesen Begriffen, mit denen wir uns darstellen, beschreiben und Theorien

entwickeln.“ (Smodics Z. 951f.) Gerade wegen der problematisierten Interpretationen komme der Darstellung der eigenen Bildungspraxis beziehungsweise des Verständnisses von Ver_lernen eine wichtige Bedeutung zu. Doch diese sei noch nicht zufriedenstellend, weil für die Beschreibung von Immateriellem (das heißt Details und Geschichten, die in einem Bericht unsichtbar bleiben, obwohl sie relevant sind) noch kein geeignetes Format gefunden wurde oder die Schilderung schnell auf eine theoretische, analytische Ebene gerate (vgl. Smodics Z. 918-938).

Auch Repräsentationsfragen waren Thema in den Interviews, wie aus der Kritik an nicht-divers positionierten Teams und dem Mangel an struktureller Konsequenzen des Ansatzes bereits deutlich wurde. Smodics (Z. 25-28) sagte beispielsweise über die Arbeit von *trafo.K*: „[U]nsere ganze Laufbahn entlang, könnte man eigentlich sagen, dass es immer um Verlernen geht, wo eben Fragen darin verhandelt werden wie: Wer spricht? Wer ist die Autorenschaft? Wer ist autorisiert des Sprechens?“ Antwerpen (Z. 706-709) vom *quix*-Kollektiv äußerte als offene Frage: „Welche Perspektiven sind vertreten oder inwiefern müssten Perspektiven vertreten sein, um Bildungsarbeit dazu machen zu können und 'nem Intersektionalitätsanspruch gerecht zu werden? Und inwiefern kann ich selbst zu Sachen, in denen ich privilegiert bin, Bildungsarbeit machen?“ Dagegensprechen könnte, dass hegemonial positionierten Personen Wissen fehlt und es besser wäre, marginalisierte Standpunkte sprächen für sich selbst. Jedoch wurde hier eingeräumt, dass dies für manche nicht möglich sei, weil ihre Stimmen wegen gesellschaftlichen Barrieren nicht gehört würden (vgl. Antwerpen Z. 709-715). Diese Gedanken schließen in der Formulierung (sprechen, vertreten und gehört werden) an Spivaks Überlegungen zu Repräsentation und Subalternen an. Die Theoretikerin hält postkoloniale Intellektuelle für strategisch notwendig, wobei die Fremdrepräsentation durch eine Reflexion der eigenen beschränkten Perspektive und der Fallstricke begleitet werden soll (→ 3.2.1., 3.2.2).

Weitere herausfordernde Fragen, die nur am Rande berührt wurden, betreffen zum Beispiel die Autonomie der Bildungsformate: Unabhängigkeit von Vorgaben durch Institutionen und Auftraggeber_innen seien mitunter ein Grund für den Zusammenschluss in Kollektiven gewesen (vgl. Smodics Z. 14f. oder Herbst Z. 19ff.). In der alltäglichen Praxis werden stattdessen immer wieder temporäre Kooperationen mit ihnen eingegangen. Auch in der *Night School* waren die finanzielle Abhängigkeit von den *Wiener Festwochen* und die gemeinsame Ausverhandlung des Konzepts Thema: Die Zusammenarbeit habe gut funktioniert, aber dennoch wäre eine zukünftige Fortführung des Formats unter autonomeren Bedingungen wünschenswert (vgl. *Night School I* Z. 29ff., 158ff.). In anderen Fällen wurde die Kooperation zwischen Lehrenden (vor allem in Schulen) und externen Workshopleiter_innen oder Vermittler_innen als schwierig dargestellt, weil Spannungen in der Zusammenarbeit entstehen können: durch den Sensibilisierungsbedarf zum Workshop-Thema bei den Lehrer_innen selbst (vgl. Antwerpen Z. 524-533), aufgrund von Konkurrenzen um die Gunst der Jugendlichen (vgl. Garnitschnig Z. 248ff.) oder weil die Anwesenheit der Lehrenden die Raumeinnahme

der Lernenden einschränken kann (vgl. Garnitschnig Z. 273 ff.). Vom *quix*-Kollektiv wurde auch die barrierearme Gestaltung des Formats als Herausforderung benannt, zum Beispiel für Menschen mit zugeschriebenen Be_hinderungen: „Wie können wir quasi das Angebot auch [...] für 'ne größere Vielfalt an Teilnehmenden [...] machen?“ (Herbst Z. 736ff.)

5.2.4. Zusammenfassung

Resümierend lässt sich also sagen, dass Kritik an Ungleichheit-reproduzierenden Mechanismen im österreichischen Schulsystem oder auch in spezifischen Bereichen kultureller und politischer Bildung dazu bewegte, eigene Bildungsformate zu entwickeln oder pädagogische Diskurse mitzugestalten. Die Unabhängigkeit von Institutionen, obgleich extern an sie angeknüpft wird, scheint eine wesentliche Voraussetzung für kritische Wissensproduktion zu sein und ermöglicht Räume für jene zu öffnen, die nicht nur formal ausgeschlossen werden. Ausgrenzung geschieht auch, wenn (aufgrund von strukturellem Nicht-Wissen) nicht sensibel auf Differenzen eingegangen wird oder Lernende als *anders* stigmatisiert werden. Für alternative Angebote wird jedoch nicht das Rad neu erfunden, sondern bereits bestehende Formate, Ansätze und Diskurse dienen als Adaptionsvorlagen und Inspirationsquellen. Während die Kritik vor allem am lokalen Kontext und konkreten Institutionen ansetzt, also eher auf einer nationalen Ebene, konnte bei den Referenzprojekten und -bewegungen eine transnationalere Ausrichtung festgestellt werden.

Die vier unterschiedlichen Bildungsformate teilen folgende Zielsetzungen: Erstens geht es ihnen um Interventionen in pädagogische Strukturen: in Ausbildungen und kritische Wissensproduktion, durch das Sammeln und Entwickeln von Projekten, Formaten und Materialien oder das Schaffen alternativer Lernräume. Zweitens wurde mehrfach genannt, den Blickwinkel auf Gesellschaftliches und Historisches verändern zu wollen. Inhaltlich wurden dabei Kolonialismus und Post-Kolonialitäten, (Alltags-)Rassismus und Migrationsgesellschaft sowie intersektionale Verbindungen vor allem zu Sexismen thematisiert. Drittens ging es allen Interviewpartner_innen darum, Selbstverständliches nicht nur gedanklich zu hinterfragen, sondern auch zu veränderndem Handeln anzuregen. Im Falle minorisierter Zielgruppen kann dies auch bedeuten, sie im Lernsetting so zu unterstützen, dass sie ihre Perspektiven (auf diskriminierende Verhältnisse) selbstbestimmt artikulieren können. Der letzte Punkt lässt meiner Ansicht nach darauf schließen, dass die Projekte den system-transformierenden Ausrichtungen aus Gürses' Typologie (vgl. 2015:25f., → 2.1.), dem *kritisch-emanzipatorischen* und *Empowerment-Ansatz*, zuzuordnen sind. Das *Erreichen* solcher Ziele lässt sich den Interviewpartner_innen und auch Spivaks Haltung des Arbeitens ohne Garantien zufolge nur schwer einschätzen, was in meinen Augen die Frage aufwirft, inwieweit diese Form der politischen Bildung mit klassischen Bildungsinstitutionen vereinbar ist, die schnellen oder zu evaluierenden Output verlangen.

Als Herausforderung im Arbeitsfeld wurde die Aneignung selbst verwendeter Perspektiven und Konzepte durch große Institutionen, die daraus keine strukturellen Veränderungen folgern, kritisiert. Auch rechte Diskurse würden Begriffe, mit denen gearbeitet wird, negativ konnotieren. Gerade solche Tendenzen zeigen, dass die Darstellung der eigenen Praxis wichtig ist – ein Unterfangen, das sich durchaus schwierig gestaltet, was auch im folgenden Abschnitt → 5.3. bei der Weitergabe von methodischem Wissen diskutiert wird. Das Spivak'sche Konzept des Ver_lernens bringt auch das Thema des Sprechens für marginalisierte Gruppen, die aufgrund struktureller Ausschlüsse weniger oder nicht gehört werden, in der eigenen Bildungsarbeit auf. Auch die offenere, barrierearme Gestaltung des eigenen Angebots, um diesen Ausschlüssen entgegenzuwirken, beschäftigte manche Interviewte. Darüber hinaus wurden Fragen der Autonomie von Großinstitutionen oder Spannungen in der Zusammenarbeit, zum Beispiel mit Lehrer_innen an Schulen, erwähnt.

5.3. Formate und methodische Ansätze im „experimentellen Bildungslabor“⁴⁰

Die letzten drei Abschnitte → 5.3. bis 5.5. umfassen zahlreiche pädagogische Strategien und Haltungen. Unter Strategien verstehe ich konkrete Vorgehensweisen (wie das Einbinden von Expert_innen), mit Haltungen meine ich die dahinterstehenden Überlegungen (zum Beispiel: Wer wird warum und unter welchen Umständen einbezogen?). Haltungen können sich beispielsweise aus persönlicher Situierung, theoretischen Vorannahmen oder eigenen Praxiserfahrungen ergeben. Um eine ausdifferenzierte Darstellung zu ermöglichen, teile ich die Strategien und Haltungen in folgende Abschnitte: *Formate und methodische Ansätze im „experimentellen Bildungslabor“, Kollektivität und Kollaboration* sowie schließlich *Zeitdimension und Prozessoffenheit von Ver_lernen*.

Was postkolonial-intersektional inspirierte Pädagogik für die Form-Gestaltung von Lehr- und Lernräumen bedeuten kann, wird in diesem Unterkapitel vorgestellt. Es geht dabei einerseits um Physisches (wie Materialien, Formate oder Räume), andererseits um Prozessuales (Entstehung von Materiellem oder Atmosphären durch Methoden). Ein Format bezeichne laut Garnitschnig (vgl. Z. 55f.) mehr als eine Methode: Im *Archiv für emanzipatorische Praxen* (Büro trafo.K o. J.⁹) finden sich unter Format die Subkategorien „Audio, Bild, Do It Yourself, Film, Installation, Interview, Performance, Stadtrundgang, Text, Website“. Diese Formate, die frontalen Unterricht aufbrechen können, kommen in allen beforschten Bildungsangeboten zum Einsatz – entweder als Mittel des Wissenstransfers, das zur Diskussion anregt, oder als Endprodukt des Lernprozesses der Teilnehmer_innen.

In einem „experimentellen Bildungslabor“, wie sich der Lehrgang *Night School* (II Z. 9) bezeichnet, werden klassische Formate unterwandert, um Erwartungen zu irritieren und neue Weisen zu Lehren und Lernen auszuprobieren. Im Vermittlungsraum eines Museums wurde jede Einheit von

⁴⁰ Night School II, o. S.

unterschiedlichen Personen und Kollektiven aus ihren aktivistischen, künstlerischen oder theoretischen Perspektiven gestaltet (→ 2.4.). Sollen hierarchische gesellschaftliche Verhältnisse verändert werden, so braucht es auch einen ungehorsamen Umgang mit Methoden und herkömmlichen Präsentationsformaten, wo es zum Beispiel

eine Bühne gibt und dann sprechen die Projektleitung [...] die Kooperation und [...] jemand von Bildung oder Finanzier [...] und dann muss man halt so scheinhalber Jugendliche auch noch auf die Bühne zerrren, die dann [...] ihre Sachen präsentieren. Das unterlaufen wir, indem [...] es verschiedene Tische gibt und das Publikum, das kommt, geht einen Parcours [...] und findet eben unterschiedliche Expertisen und die erzählen über das Projekt. Und das ist dann immer gemischt, Jugendliche und Expertin miteinander [...] und die erzählen dann aus ihrer Perspektive, was ihre Arbeit am Projekt war. (Smodics Z. 471-482)

Auch die Teilnehmenden an Bobadillas Stadtrundgang lernen Wien nicht aus einer gewöhnlichen Perspektive kennen, sondern erfahren durch performative und interaktive Stationen (kolonial-)rassismuskritisches Wissen zur hegemonialen Geschichte touristischer Schauplätze (vgl. Protokoll 05.05.2018). Es verwundert daher nicht, dass insbesondere künstlerische, aktivistische und antidiskriminierende Ansätze zur Anwendung kommen, wie sie als Inspirationen (→ 5.2.1.) schon erwähnt wurden.

Die Frage, ob es bereits viele passende Formate beziehungsweise Methoden gebe, auf die zurückgegriffen werden kann, wurde von zwei Interviewten bejahend beantwortet (vgl. Antwerpen Z. 181f., Smodics Z. 227) – jedoch gebe es, laut Antwerpen, mehr Methoden als Material. Methoden können aus unterschiedlichen Quellen stammen: aus dem eigenen Erfahrungsschatz und eigener Entwicklung (vgl. Smodics Z. 227-230), aus dem Austausch mit Kolleg_innen oder dem Internet – direkt übernommen oder adaptiert (vgl. Antwerpen/Herbst Z. 191-220). Bei *trafo.K* wird ein Thema aus methodisch vielfältigen Perspektiven erarbeitet und gleichzeitig entwickeln junge Menschen (bei SfZR von *Jugend am Werk* und *WUK m.power*) gemeinsam mit Expert_innen (für spezifische Methoden oder Inhalte) Wissen, Formate und Materialien:

Unser Hintergedanke ist eben, welche Erfahrungsräume kann man aufmachen? Welche Wissensrezeptionsverfahren gibt es? Also im Wissen, dass die Gruppen, ob [...] es jetzt eine Klasse ist oder halt eine [...] Lehrlingsgruppe, die [...] homogen vor uns sitzt, aber trotzdem total heterogen ist und jeder unterschiedliche Rezeptionsverfahren hat. Darum machen wir halt immer ein Experimentierfeld auf [...] Also wo am Anfang uns ja ganz wichtig ist, [...] dass es eben diese Multiperspektivität, [...] unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit dem Thema umzugehen und daraus entstehen Materialien durch die Teilnehmenden. Also wir probieren etwas aus [...], also es werden verschiedene Strategien und Methoden angewandt und daraus entstehen dann Materialien durch die Teilnehmenden. (Smodics Z. 242-265)

Durch diese Prozessgestaltung können die Lehrenden die Beziehung zu und das Interesse an dem Thema der Teilnehmer_innen erfahren (ohne auf einer zu persönlichen Ebene der Betroffenheit anzusetzen), um schließlich auf ihre Erkundungsweisen einzugehen (vgl. Smodics Z. 737-749).

Wie Formate und Methoden auf einer pädagogischen Metaebene weitergegeben werden (sollen), kann anhand des Untersuchungsmaterials unterschiedlich beantwortet werden. Im Rahmen des Projekts SfZR kam auch die Strategie des Archivierens von kritischen, emanzipatorischen

Bildungspraxen zum Tragen. Die Beiträge der wachsenden Sammlung könnten als Inspiration für die „Arbeit in der Schule und anderen Bildungszusammenhängen“ (Höllwart 2017:119) oder Museen und Vermittlung dienen (vgl. Garnitschnig Z. 159). In den Archiv-Ordnungskategorien Sprache, Stadt, Geschichte und Kunst, die Überthemen der vier Workshopreihen zu Migrationsgesellschaft,

werden Ungleichheitsverhältnisse und Spannungsfelder [...] besonders deutlich und [...] eröffnen gleichzeitig besonders interessante inhaltliche und didaktische Perspektiven. Außerdem lassen sie sich mit bestehenden Schulfächern zusammendenken, z.B. Geschichte, Geografie, Deutsch und Bildnerische Erziehung. (Büro trafo.K 2016:172)

Das Webarchiv wurde von dem *Büro trafo.K* (o. J.^a) gemeinsam mit Sheri Avraham, *maiz*, Regina Wonisch vom *Forschungszentrum für historische Minderheiten* und dem Arbeitskreis *Archiv der Migration* entwickelt. Es enthält nicht nur (künstlerische, vermittlerische) Methoden und Konzepte, sondern auch aus den Workshops entstandene Materialien, Reflexionsanregungen für das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden oder Verweise auf andere Projekte.

Mit der Broschüre „Gender_Sexualitäten_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ wollte das *quix*-Kollektiv (vgl. 2016:6) einen Beitrag dazu leisten, die Lücke an queer-feministischen Perspektiven im Kontext von Freiwilligendiensten und außerschulischer politischer Bildungsarbeit zu schließen. Dafür knüpften sie an eigene Trainingserfahrungen und bisher erfolgte Reflexionen an der Schnittstelle von Rassismus und Sexismus an. Jedoch gaben sie bewusst keine Methodenvorschläge „zur ‚effizienten‘ Umsetzung queer_feministischer und rassismuskritischer Perspektiven“ (quix 2016:7), weil eine lange und tiefgehende Auseinandersetzung von Trainer_innen und den Institutionen/Träger_innenorganisationen mit machtkritischen Haltungen wichtig sei:

[W]enn man diese Haltung [...] und diese Perspektive hat, [...] dann entsteht, glaub ich, schon was Cooles, wenn man das dann irgendwie mit Methoden, die es auch schon gibt, [...] verbindet. [...] Ich find's halt falsch, erst nur so Methoden zu geben. Ich find, dann muss auch ein inhaltlicher Austausch und Perspektivenaustausch stattfinden, um zu gucken, wie dann auch Methoden miteinander funktionieren. [...] [T]rotzdem ist es natürlich spannend zu hören, welche Methoden Leute ausprobieren. Aber [...] ich will [...] es nicht gleich einfach so übernehmen und mal ausprobieren mit irgendwelchen Teilnehmenden. [...] [D]a ist meine Verantwortung zu groß. Wenn ich halt nicht genau weiß, wie sie funktionieren, welche Dynamiken entstehen. (Herbst Z. 234-260)

In einem Train-the-trainer-Programm könnten Methoden reflexiv über „learning by doing oder by Selbsterfahrung“ (Antwerpen Z. 302) vermittelt werden. „[V]iel passiert da über Mitkriegen, wie die Person, also der_die Trainer_in, das gerade macht und was ich damit anfangen kann und auch mitzukriegen: Aja, anderen in der Gruppe geht's anders.“ (Antwerpen Z. 300ff.) Anstöße zur praktischen Umsetzung können *quix* (vgl. 2016:7) zufolge auch nie vollständig oder zeitlos sein. Diese Haltung gegenüber Methoden und die Perspektivenvielfalt im wachsenden *Archiv für emanzipatorische Praxen* vom *Büro trafo.K* korrespondieren mit Castro Varelas (2007, o. S.) Warnung davor, Ver_lernen lediglich mittels kleiner „didaktischer Tricks“ umzusetzen. Auch dass deren Anwendbarkeit nicht universal gültig sein kann, geht mit Spivaks Ansicht einher, dass sich Strategien immer im Wandel befinden müssen und

der Erfolg höchstens in Erfahrungen des Scheiterns liegen kann (→ 3.4.5.). Auf diesen aufbauend kann schließlich das eigene pädagogische Vorgehen modifiziert werden.

5.3.1. Einsatz von Bildern und Sprache: „Sich etwas zeigen, das es noch nicht gibt“⁴¹

Bei der Verwendung von Bildmaterial wurden zwei unterschiedliche Herangehensweisen thematisiert: Einerseits arbeitet Herbst (vgl. Z. 185-189) beispielsweise mit „reproduzierenden rassistischen, sexistischen Werbungen“, um wiederkehrende Muster erkennen zu lernen. Diese Bilder wurden anschließend zerschnitten und mit Material aus feministischen Medien in einer Collage neu geordnet. Eine ähnliche subversive Strategie wurde beim Stadtrundgang angewandt, wo rassistische Bilder in Schulbüchern nach dem Betrachten performativ von den Teilnehmenden zerknüllt wurden (vgl. Protokoll 05.05.2018). Andererseits wurde von *trafo.K* eine Vorgehensweise in „Gender-Workshops“ (Garnitschnig Z. 628) hinterfragt, die bei den kritisierten gesellschaftlich-stereotypen Geschlechterbildern ansetzt. Daher verwenden sie eine emanzipatorische Bildersammlung, um „über das, was ist, hinauszugehen“ und „im Hinblick auf eine Utopie sich anzuschauen, [...] wie’s anders sein könnte; und tatsächlich [...] ist [es] ja nicht so, dass es da nichts gibt, [...] es gibt andere Bilder [...] sehr oft aus Zusammenhängen von Kunst und Aktivismus“ (Garnitschnig Z. 636-642). Die „alternative Medienproduktion“ wird gesteuert, indem zum Beispiel keine populistischen Boulevardzeitungen verwendet werden, sondern nur Material, das Gegengeschichten und -bilder enthält (vgl. Smodics Z. 341-346). Dadurch könne bei den Jugendlichen eine Reflexion über einschränkende Normen und Diskriminierungen sowie eine emanzipatorische Gestaltung der eigenen Rolle angeregt werden (vgl. Garnitschnig Z. 623-662). „Jeder kennt die Normiertheit, aber dass man schon von vornherein eine Vision, einen Schritt über die Grenze hinausgeht. Und das öffnet sozusagen das Vorstellungsmögen und erlaubt [...], dass ich über die vorgegebenen Wege mich trauen kann [...] und [...] fantastischer sein.“ (Smodics Z. 294-298) Laut Castro Varela (vgl. 2007 o.S., 2017 o.S.) ist die Praxis des Ver_lernens mit der des Regelbrechens eng verbunden, insofern können auch Normbrüche ein Ziel des Bildungsprozesses sein.

Die Herangehensweise, problematisches Material zu verwenden, um rassistische und sexistische Mechanismen nicht nur zu analysieren, sondern auch zu überschreiten, könnte als Spivaks affirmative Sabotage (→ 3.4.1.) gelesen werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, nur Bilder oder Texte zu verwenden, die alternative Perspektiven und Kritik am hegemonialen Diskurs bereits implizieren. Wie eben erwähnt, kann insbesondere Kunst dazu dienen, Gesellschaftskritik zu

⁴¹Garnitschnig (Z. 638f.) zitierte mit diesem Satz ihre Kollegin Sternfeld.

vermitteln. Bobadilla (o. J.^b, o. S.) schreibt über ihre Arbeit im Bereich Kunstvermittlung: „Ich verstehe diese Weitergabe meiner Erfahrungen und ihre Diskussion als einen immanent politischen Akt. Ich spreche die Sprache der Kunst. Diese ist ein Instrument der Kritik an der Realität, in der wir leben.“ In der *Night School* wurden nicht nur Künstler_innen engagiert, um ihre Arbeit zu präsentieren und das dahinterstehende Wissen zu kontextualisieren (vgl. *Night School* I Z. 281-284), auch die Teilnehmer_innen waren eingeladen, eigene Plakate, Bilder und Videos auszustellen. Diese Möglichkeit, sich den Raum anzueignen, wurde durch die Besucher_innen angenommen und eignete sich als „Display für die ganze Theorie, die wir gehabt haben. Es hat immer sehr gut zusammengepasst“ (*Night School* I Z. 134). Ein Vorteil des Einsatzes von (zeitgenössischer) Kunst besteht Smodics (Z. 828ff.) zufolge in der Deutungsoffenheit: „Da gibt es keine abschließbare und eindeutige Antwort darauf [...]. Jeder kann etwas beitragen.“

Auch ein Nachdenken über den Einsatz von Sprache(n) war Teil der Interviews. Beispielsweise wurde von Smodics (vgl. Z. 333-337) die eigene Verwendung von Modalverben (wie *müssen* oder *dürfen*) im Sprechen über Lernende als paternalistisch kritisiert. Daraus spricht das unausweichliche Begehren der Lehrenden, was schon durch die Notwendigkeit, die eigenen Projektziele zu ver_lernen, angesprochen wurde (→ 5.2.2.). Smodics (Z. 820-823) wies auch darauf hin, wie wichtig es für das Arbeiten mit Lernenden sei, sich des eigenen Sprechverhaltens bewusst zu sein: „Wie rede ich? Höre ich denen zu und krieg mit, dass ich zu viel spreche, zu schwierige Wörter habe, zu komplizierte Sätze formuliere? Also wenn ich das nicht wahrnehme, ist keine Atmosphäre da.“ Eine Vertreterin der *Night School* (vgl. I Z. 91ff.) überlegte laut, ob ein Zusammenhang zwischen verwendetem Vokabular und einem vorwiegend akademischen Publikum bestehen könnte. Im Lehrgang sei auch diskutiert worden, wer überhaupt Zugang zu gewissen Begriffen hat. „Das ist nicht so einfach, wenn es eine gemischte Gruppe ist. Viele haben auch geschwiegen, weil sie sich nicht so exponieren wollten“ (*Night School* I Z. 102ff.). Doch auch unterschiedliche Formen des Schweigens, so Kapoor (vgl. 2004:644, → 3.4.5.), können als widerständiges Handeln verstanden werden. Durch das Anbieten verschiedener (Unterrichts-)Sprachen in manchen Einheiten oder Übersetzungen wurde versucht, das Format zugänglicher zu gestalten. Die *Night School* (vgl. I Z. 93-100) sollte auch für jene offen sein, die weniger vertraut mit den Begriffen seien. Eine mögliche Strategie, um Wissen, das vorausgesetzt oder erst erarbeitet wird, zugänglich zu machen, ist das Anbieten von Glossaren: In der Broschüre von *quix* (2016:92-98) findet sich eines für Bezeichnungen und Konzepte zu sozialen sowie gesellschaftlichen Zugehörigkeiten, Genderidentitäten und sexuellen Orientierungen. Auch in *trafo.Ks* Workshop-Format *flic flac** wird Berufsschüler_innen ein Glossar für die Auseinandersetzung mit Feminismus, Gender Studies und Queer Theorie zur Verfügung gestellt. Die *quix*-Mitglieder bemerkten vor allem im deutschsprachigen Raum einen Mangel an Videos, die thematisch relevante Begriffe erklären – worauf sie mit eigener Materialentwicklung reagieren (vgl. Herbst Z. 156-160).

5.3.2. Anknüpfen an Alltags- und Erfahrungswissen

Im vorherigen Unterkapitel wurde angesprochen, dass normative Bilder (zum Beispiel in der Werbung), mit denen wir im Alltag konfrontiert sind, als (Ver-)Lerngegenstände herangezogen werden können. Um strategisches Anknüpfen an Alltags- und Erfahrungswissen – auch eine Wissensform Birgit Sauers Typologie der Frauen- und Anti-Gewalt-Bewegung (→ 4.1.) – soll es hier nun genauer gehen. Der Hintergedanke dazu, dass Machtverhältnisse durch Sozialisierung verinnerlicht und verkörpert werden, wurde bereits im Theoriekapitel (→ 3.4.3.) angesprochen. Daraus lässt sich ableiten, dass es in postkolonial-intersektional orientierter Pädagogik darum geht, körperliches Wissen, Gewohntes und Selbstverständliches aus einer dekonstruktiven Perspektive zu betrachten. Bobadilla verdeutlicht dies folgendermaßen:

[I]nterne[r] Kolonialismus hat ja auch sehr viel mit dem, was wir gelernt haben [zu tun] und einfach mit den Spuren des Kolonialismus, die in uns drinnen sind. [...] [Der] Prozess des Verlernens beginnt einfach damit, [...] diese Spuren in uns und in unserer Familiengeschichte überhaupt zu entdecken und zu fragen: ‚[...] [I]nwiefern stimmt das für mich? Und wie kann ich das verändern?‘ [...] [W]eil man denkt immer, Kolonialismus ist irgendwo. Also man sieht das am Markt, man sieht das in der Bildung [...], aber in Wirklichkeit ist das überall und [...] es ist wirklich tief in unseren Genen schon gespeichert. [...] [A]lle unseren Entscheidungen sind davon beeinflusst, wie wir in einer kolonialen Gesellschaft aufgewachsen sind und wie wir dann damit handeln. (Bobadilla Z. 204-219)

Die Kontinuität von Kolonialität auf kultureller-epistemischer Ebene wurde bereits in der Theorie im Kapitel zu epistemischer Gewalt und gestatteter Ignoranz besprochen (→ 3.2.). Aufgrund der tiefen Verwurzelung von Machtverhältnissen stellt Spivak (vgl. 2017, o. S.) auch in Frage, inwiefern ein Ver_lernen (von *vererbten* Privilegien) überhaupt möglich ist. Den Erforschungsprozess gestaltet Bobadilla im Stadtrundgang so, dass alltägliche Orte und Gegenstände (Schule, Museen, Kaffeehaus) nicht nur mit Faktenwissen neu betrachtet werden, sondern auch durch künstlerische und kollektive Erfahrungen (vgl. Protokoll 05.05.2018). Über spielerische Momente könnten Menschen „über andere Kanäle“ erreicht werden, „nicht nur über den Geist, sondern auch über körperliche Erlebnisse [...] [u]nd das [k]ollektive [...] Tun, gemeinsam was entdecken, gemeinsam was erleben und gemeinsam was gestalten, gemeinsam was verändern“ (Bobadilla Z. 145-150). Bobadilla (Z. 83) spricht auch von einem „Überraschungseffekt“ – durch das *neue* Betrachten von Alltäglichem ergebe sich auch die Möglichkeit, zukünftig anders auf zuvor Unhinterfragtes zu reagieren (vgl. Bobadilla Z. 140-143). Als (Ver-)Lerngegenstand diene beispielsweise die Kolonialware Kaffee und dessen Produktions- und Importbedingungen ab Mitte des 19. Jahrhundert – das Produkt sollte zu einer Auseinandersetzung mit internalisiertem Kolonialismus führen. Außerdem wurde anhand eines Denkmals zu antifaschistischem Widerstand die Frage nach eigenem Widerstand-Leisten angeregt (vgl. Bobadilla Z. 88-96; o. J.^a, o. S.). Auch das *quix*-Kollektiv (vgl. o. J., o. S.) verfolgt methodisch einen ganzheitlichen Ansatz und möchte „Körper- und Erfahrungswissen“ ansprechen.

Eine weitere Gemeinsamkeit mancher beforschten Bildungsprojekte besteht in der bewussten Integration von sinnlichen Erfahrungen in das Lernsetting. Neben der Frage nach dekolonialem Wissen und nach Möglichkeiten, verschiedene Wissensformen zusammenzudenken, war beispielsweise „dekoloniales Essen“ im Projekt *Night School* (vgl. I Z. 15-19). zentral. So meinte eine Leitungsperson:

Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass in diesem Raum, den die Night School jede Woche aufs Neue herstellt, jede Menge fürsorgliche Arbeit steckt. Dazu gehört auch ein für die Schule sehr wesentliches Element, nämlich die Küche. Allein schon durch das gemeinsame Kochen, Essen und Aufräumen stellt sich etwas Geteiltes, Gemeinsames her. (Night School II, o. S.)

Lernen mit solchen Erfahrungen zu verknüpfen, begründet Bobadilla (Z. 234) folgendermaßen: „[W]ir sind Körper und wir nehmen über unseren Körper ja alles auf.“ Sie berichtete von eigenen Vermittlungs- und Ausstellungskonzepten, wo ebenfalls gemeinsam gekocht und gegessen wurde, weil dabei auf eine andere Weise gelernt werden würde (vgl. Bobadilla Z. 241-257). Beim *intertwining hi/stories Arts Education Festival*, einer Veranstaltung des bereits erwähnten Netzwerks *Another Roadmap School* war auch Tanzen wichtig: „Mitten in der [...] Lern- und Diskussionswoche haben wir eine Party gestartet [...] [D]as ist ein Konzept von unserem Kollegen Ran[goato Hlasane] aus Johannesburg, dass Leute, die gemeinsam denken wollen, auch gemeinsam tanzen sollen.“ (Bobadilla Z. 245-248) Diese Elemente stellen also einerseits Verbindungen unter den Lernenden her und ermöglichen ein körperliches, anstatt rein intellektuelles Lernen.

Eine weitere Strategie, um auf Alltags- und Körperwissen einzugehen, konnte auch auf der Ebene der Lehrpersonen festgestellt werden, die ihre eigenen Erfahrungen im Lernprozess thematisieren. Antwerpen (vgl. Z. 368-374) würde in einem schulischen Kontext auch einen „autobiografischen Ansatz“ anwenden, bei dem das eigene selbstbewusste Verkörpern und Sprechen über ein Thema mit persönlichem Bezug (zum Beispiel Nicht-Heterosexualität oder Nicht-Cisgeschlechtlichkeit) eine *Role-Model*-Funktion erfüllen kann. Bei der Beschäftigung mit Rassismus aus einer *weißseins*-kritischen Perspektive würde Herbst (Z. 454-489) ebenso eigene Erfahrungen aus dem persönlichen Lern-Prozess preisgeben:

Es kann Spaß machen, Sachen auch zu erkennen und zu verlernen und so Aha-Effekte zu haben. Auch wenn's unangenehm is'. Und so'n bisschen auch von mir selber, sowas zu teilen, also meine eigenen Unsicherheiten zu teilen, meine eigenen Erfahrungen, meine Auseinandersetzungen zu erzählen, was mir schon passiert ist, wie ich damit umgegangen bin.

Dies könne bei den Teilnehmer_innen bewirken, Trainer_innen als Menschen wahrzunehmen und eine fehlerfreundliche Haltung – auch sich selbst gegenüber – zu entwickeln (vgl. Herbst Z. 459ff.). Speziell im Umgang mit der verunsichernden Komponente des Ver_lernens, durch das Realisieren der eigenen Verstrickung in Ungleichheiten, könnte diese Strategie hilfreich sein, um potentiell hinderlichen Gefühlen vorzubeugen, wie sie in der Theorie von Andreotti (vgl. 2007:77) beschrieben wurden (Schuld, innere Konflikte, Starre, Rückzug, Hilflosigkeit). So kann in einem privilegienreflexiven Kontext

vorgelebt werden, dass die unangenehme Auseinandersetzung ausgehalten und in kritische Aktivität umgewandelt werden kann.

5.3.3. Atmosphären und Raum schaffen: „Prozess, Teilhabe, Teilgabe“⁴²

Zum Begriff *Raum* lassen sich unterschiedlichste Assoziationen im Material finden. Wie bereits im vorigen Abschnitt erläutert wurde, geht es darum, einen Lernort nicht nur für Denken, sondern auch für Empfindungen auszurichten oder zu öffnen. Verschiedenste Gefühle sollen im Prozess des Ver_lernens wahrgenommen, gefördert oder es soll ihnen vorgebeugt werden. Smodics (vgl. Z. 784f.) zufolge müssten Atmosphären überlegt und produziert werden. Erwünscht wird eine partizipative Haltung der Lernenden, die Wissen nicht nur präsentiert bekommen wollen, sondern dieses aktiv durch eigene Fragestellungen einfordern (vgl. Garnitschnig Z. 148-152). Dafür muss notwendigerweise auf die Heterogenität der Gruppe eingegangen werden.

Doch was bedeutet es, *alle* Beteiligten mitzudenken? Herbst (Z. 402-407) spitzt diese Frage auf das Behagen der Einzelnen als Grundvoraussetzung zu: „Wie kann es ein Lernraum sein, in dem sich alle wohl fühlen? [...] Kann ich diesen Raum überhaupt schaffen? [...] Ein safer Raum wird's eh nicht. Aber inwiefern kann ich's versuchen, dass [...] nicht auf Kosten von Leuten gelernt wird?“ Ein sogenannter *safe space* wird nicht nur von den *quix*-Vertreter_innen angestrebt, auch die Interviewpartnerin der *Night School* (vgl. I Z. 219f.) hat versucht, diesen im Sinne einer queer-feministischen und rassismuskritischen Haltung umzusetzen. Gerade in Bezug auf Differenzen und Nicht-Wissen innerhalb einer Gruppe wirft das Ziel, einen „diskriminierungsarmen Raum“ (Herbst Z. 472) zu schaffen, noch viele weitere Fragen auf, die im Kapitel → 5.4.3. noch genauer diskutiert werden sollen.

Des Weiteren seien, einer *Night School*-Vertreterin (I Z. 336-341) zufolge, soziale Begabungen notwendig, um den Raum möglichst offen zu gestalten:

Ich verstehe Gastfreundschaft als politische Strategie, die wir umzusetzen versucht haben. [...] Zu verstehen, zu lernen und verlernen, was das Konzept von Willkommenskultur und Gastfreundschaft bedeutet – das haben wir und die Teilnehmer_innen auch in die Diskussionen eingebracht. [...] Wie sollen wir diesen Raum gestalten, dass es ein Raum ist, in dem wir diese Gastfreundschaft erleben?

Eine weitere Strategie besteht darin, den Teilnehmer_innen eine Aneignung des Lernraumes zu ermöglichen, indem sie ihn aktiv mitgestalten können. Eine Veranstalterin der *Night School* (II, o. S.) spricht von einem „autonome[n], vielleicht anarchistische[n] Moment“, denn die „Studierenden nehmen sich diesen Raum, benützen ihn, es gab [...] ungeplante Ausstellungen, Performances und Interventionen“.

⁴²Garnitschnig/Smocics 2017:14

Auch die Frage, ob eine reguläre Schule für die Bildungspraxen der Interviewten in Frage kommt, wurde in den Interviews angeschnitten. „Wir haben [...] immer gedacht, wie wichtig es wäre, so einen physischen Ort zu haben, wo Bildung in Frage gestellt werden kann.“ (Night School I Z. 10f.) Die Durchführung der *Night School* (vgl. I Z. 16f.) war ursprünglich in einer Schule angedacht, fand aber schlussendlich im *Volkskundemuseum Wien* statt. Das *Büro trafo.K*, das für sein Projekt SfZR einen eigenen „Aktionsraum“ (Garnitschnig/Smodics 2017:17) im *Forschungszentrum für historische Minderheiten* zur Verfügung hatte, sieht öffentliche Schulen aufgrund vorheriger Kollaborationserfahrungen nicht als geeigneten Ort, „in dem eine Befragung nach Strategien und die Entwicklung neuer Formate initiiert werden kann, denn Schule wirkt – über Struktur und Organisation, Räumlichkeit und soziale Beziehungen – vielfach gegen die Möglichkeiten, sich selbstbestimmte Räume zu schaffen und über Bestehendes hinauszudenken“ (Garnitschnig/Smodics 2017:16). Den Schulkontext verlassen zu können und eine spielerische Kommunikation unter den Workshopleitenden ermöglichen, laut Smodics (Z. 841-845), eine Stimmung, die Ungehorsam und Kreativität zulässt:

Das mag ich ganz besonders gern, weil sie einen am Anfang ja immer verarschen und sich neue Identitäten geben, neue Namen [...] Da merkt man schon, in unserem Auftritt ist was passiert, dass sie sich den Raum besetzen und selber etwas konstruieren und mal kurz jemand anders sind.

Die Kritik an den Strukturen des Bildungssystems, wie sie schon in Kapitel → 5.2.1. dargelegt wurde, trägt also auch zu einer Skepsis gegenüber den Räumlichkeiten als Orte der Kritik und Utopienschmiede bei.

Besonders viele Gedanken hierzu machte sich Smodics (Z. 92) mit der Vision eines im Prozess entstehenden „alternativen Lernorts“, den sie sich nicht nur theoretisch, sondern auch haptisch vorstellt. Die thematische Auseinandersetzung solle sich dabei in einem anfangs leeren Raum materialisieren: durch ein Archiv von Formaten, Methoden, Literatur, Glossare, Kunst. Wichtige Eigenschaften seien darüber hinaus eine selbstorganisierte und transdisziplinäre Ausrichtung sowie Schnittstellen zu Bildungsinstitutionen/-initiativen und alternativen Räumen. Der Lernort könnte als Anlaufstelle für Recherche und weitere Wissensproduktionen dienen. In gewisser Weise war dies bereits mit dem SfZR-Aktionsraum geplant, jedoch konnte er nicht über das Projekt hinaus genutzt werden, wodurch von der Idee nur das virtuelle *Archiv für emanzipatorische Praxen* übrigblieb (vgl. Smodics Z. 92-111, 177-187, 207-212).

Aus allen Interviews ging eine bewusste Gestaltung des Lernortes als nicht-frontal und ungezwungen hervor: Lernen mit Erfahrungen wie Kochen, Essen oder Tanzen zu verknüpfen, lässt andere Formen des (Gedanken-)Austausches zu. *quix* erzählte davon, in Workshops einen schönen Raum schaffen zu wollen statt einer „Schulatmosphäre oder Uni-atmosphäre“ (Herbst Z. 501f.) und dass sie bevorzugt im Sesselkreis arbeiten würden (vgl. Antwerpen Z. 374f.). Auch der Aktionsraum bei SfZR war multifunktional nutzbar, um zu diskutieren, auszustellen, präsentieren, veranstalten oder Ähnliches: „Der Raum ist einem stetigen Wandel unterzogen, je nach Bedarf wird er mit Unterstützung

aller gemeinschaftlich gestaltet.“ (Garnitschnig/Smodics 2017:16) Um den Lehrgang möglichst klein und geschlossen zu halten, gab es in der *Night School* (vgl. I Z. 21-26) auch nur wenige offene Einheiten, die ohne Anmeldung besucht werden konnten. Der Raum sollte auch für Gefühle offen sein und den Aufbau von Beziehungen unter allen Beteiligten fördern: „Wir investieren viel, viel Arbeit, Aufwand und Zuneigung in alles, was real und symbolisch Verbindungen erzeugen kann und auch Verbindlichkeit, zwischen Lehrenden, Studierenden, Zaungästen, den Leuten des Museums oder der Festwochen.“ (Night School II, o. S.) Das intime Setting könnte der Grund dafür sein, dass es eine „sehr nahe und lockere Atmosphäre“ gab. „Die Leute haben sich getraut. Ich glaub, das ist auch mit der Zeit entstanden. [...] Es gab auch eine Verbindung mit diesem Ort und mit uns“ (Night School I Z. 104ff.). Konträr oder komplementär zu diesem geschlossenen Rahmen könnte Bobadillas Stadtspaziergang verstanden werden. Die Spaziergang-Gestalter_innen und Teilnehmenden „kommunizieren in Bewegung, im Gehen“ (Bobadilla Z. 39f.) im öffentlichen Raum, welcher somit für alle Interessierten zugänglich ist. Dabei kann (zumindest kurzfristig) von einer Raum-Mitgestaltung gesprochen werden: beispielsweise durch einen gemeinsamen Sprechchor oder eine Gedichte-Intervention in Meinls Operncafé (vgl. Protokoll 05.05.2018).⁴³ Die Frage nach offenen und geschlossenen Lernräumen wurde auch vom *Büro trafo.K* auf einer Metaebene diskutiert, wobei es sich auf die Theoretikerin Castro Varela bezog. Der zufolge brauche es für alternative Wissensproduktionen sowohl offene, keine Qualifikation erfordernde als auch geschlossene Bildungsorte. Letztere könnten ein offenes, unreguliertes Sprechen über „die eigenen Verletzlichkeiten und erlittenen Verletzungen“ (Castro Varela zit. nach Garnitschnig/Smodics 2017:15) ermöglichen. Das Teilen von Diskriminierungserfahrungen und ein Austausch über Gegen-Strategien könne kollektiven Widerstand stärken.

5.3.4. Zusammenfassung

Wie bereits im Theoriekapitel erwähnt, braucht es für ein Ver_lernen, das mit bisherigen Bildungskonventionen bricht, „Experimentierräume“ (Castro Varela 2007, o.S.), in denen mit klassischen Formaten gebrochen wird oder sie sehr prozess- und zielgruppenoffen gestaltet werden. Methodisch gibt es viel Inspiration aus anderen Feldern, Material hingegen weniger – was auch zur eigenen Entwicklung im Team oder mit Teilnehmenden in Workshops anregt. Bei der Vermittlung von praktischem, methodischem Wissen an andere Lehrende gab es unterschiedliche Zugänge (archivieren,

⁴³Der Sprechchor fand vor dem Schmetterlingshaus statt, wo die Gruppe mehrmals laut den Satz „Wer hat etwas davon?“ wiederholte. Zuvor berichtete Bobadilla über Figuren, die direkt an den Körpern indigener Bevölkerungen im Amazonas-Gebiet modelliert wurden. Dies kann als eine Kontinuität des Völkerschauens verstanden werden. Bei der Gedichte-Aktion wurde Meinls Angebot *Pay with a poem* aufgegriffen, um darüber Kritik an dem Unternehmen beziehungsweise Logo zu üben (vgl. Protokoll 05.05.2018).

publizieren, weiterbilden), aber auch Skepsis gegenüber einer oberflächlichen Aneignung von Methoden und Konzepten.

Ein Unterkapitel wurde dem Einsatz von Bildern gewidmet, weil er meines Erachtens den Unterschied zwischen der affirmativen Sabotage hegemonialer Bilder (als postkolonialer Zugang) und der dekolonialen Strategie der Sichtbarmachung anderer Bilder oder Wissensformen illustriert. Während erstere Strategie beim Erkennen-lernen startet und auch einen Akt der Kritik und Subversion beinhalten kann, setzt letztere bei nicht-hegemonialen Standpunkten an und macht die Überschreitung der Norm sichtbar. Vor allem Bilder aus Aktivismus und Kunst (wegen ihrer Offenheit und als mediale Veranschaulichung) eignen sich dafür. Trotz der Kritik, Ver_lernen nicht nur mit nichtdiskriminierender Sprache gleichzusetzen, waren Sprachen und Kommunizieren ein Thema, wenn es um Verständigung (zum Beispiel in verschiedenen Unterrichtssprachen) und Verständlichkeit (Fachtermini oder Barrierefreiheit) ging.

Das Wissen um die Verinnerlichung und Verkörperung von Machtverhältnissen verlangt schließlich auch Strategien, die nicht nur kognitiv ansetzen, sondern durch spielerische, sinnliche Momente eine Verbindung zu sich und anderen Lernenden herstellen. Eine weitere Form des Einbezugs von Erfahrungswissen zeigte sich bei den Lehrenden, die dieses strategisch einsetzen, um positive Identifikation anzubieten – als *Role Model* im Umgang mit Diskriminierung oder Privilegierung.

Dass Körper und Erfahrungen eine wesentliche Rolle spielen, impliziert auch, Gefühlen im Bildungssetting besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei ging es vor allem um Fragen eines sicheren Lernraums für alle, der keine Diskriminierung reproduziert und in dem nicht auf Kosten von Teilnehmenden gelernt wird. Vielmehr wird gemeinsames Lernen und Wissen-Produzieren angestrebt. Dafür braucht es eine partizipative Atmosphäre, die zur Mitgestaltung anregt. Öffentliche Schulen wurden nicht als idealer Ort für diesen Zweck gesehen, da sie eine reale Veränderung des Raums oder der eigenen Rolle eher erschweren. Es wurden Überlegungen angestellt, wie ein alternativer Lernort geschaffen wird oder werden kann: Dabei ging es vor allem um die Multifunktionalität des Raums, die Herstellung einer zwangsfreien und affektiven Stimmung und um Fragen der Geschlossenheit (für Vertrauen) und Offenheit (Zugang ohne Voraussetzungen) des Lernsettings.

5.4. Kollektivität und Kollaboration

Die kollektive Dimension von Ver_lernen wurde auf vielen Ebenen angesprochen: zum einen als Zusammenarbeit unter Kolleg_innen, zum anderen als Kollaboration im Lernsetting mit jungen Menschen und Erwachsenen. Bereits in Abschnitt → 2.4. wurde beschrieben, dass es in politischer Bildung in freier Träger_innenschaft stark verbreitet ist, viele Kooperationen einzugehen. Beim Aufeinandertreffen aller Beteiligten und nicht zuletzt bei der Behandlung gewisser Inhalte können verschiedene Gefühle und Ansichten bei den Einzelnen entstehen, weshalb der Umgang mit Dissens

und Differenzen ein wichtiges Thema ist – gerade bei postkolonial-intersektional inspirierter Pädagogik, die sich genau darauf einlässt, anstatt Disharmonie abzuwehren. Als Ziel kollektiven Ver_lernens könnte also die Konfrontation mit anders positioniertem Wissen und anders positionierten Menschen verstanden werden, um Standpunkte auszutauschen und sich zu ergänzen (vgl. Bobadilla Z. 150-157).

Auf der Ebene der Teams spielte eine heterogene Aufstellung eine wichtige Rolle. Dies könne unter anderem die Aufteilung von Expertisen innerhalb des Kollektivs garantieren, um möglichst unterschiedliche Perspektiven abzudecken. Beispielsweise schreibt *quix* über sich:

Wir sind alle in vielen Machtverhältnissen unterschiedlich positioniert und nähern uns daher den jeweiligen Themen aus unterschiedlichen Perspektiven. Bei Workshopfragen bedeutet das zum Beispiel, dass wir unsere unterschiedlichen Positionierungen mitbedenken und im Kollektiv kritisch reflektieren, wer welches Thema aus welcher Perspektive gut anbieten kann. (quix o. J., o. S.)

Darüber hinaus ist auch die Strategie der (externen) Einbindung in allen Bildungspraxen zu finden: Bobadilla erarbeitete ihre Stadtpaziergänge unter Einbindung von Student_innen und verschiedensten Expert_innen für Inhaltliches, Künstlerisches oder Gestalterisches, zum Beispiel mit einem Anthropologen und Kaffee-Spezialist_innen zur Julius-Meini-Gasse (vgl. Bobadilla o. J.³, o. S.). In der *Night School* luden Lôbo und Seefranz, die Konzept-Verfasserinnen, bewusst Neda Hosseinyar und Stephanie Misa in die Schulleitung ein: „Sie sind auch eine neue Generation von Women of Color, von Migrantinnen in Wien. Und das war wichtig für uns. Sie reflektieren auch ihre Position und diese migrantische Erfahrung, die sie haben.“ (Night School I Z. 63ff.) Aber auch die Vortragenden der insgesamt 15 Einheiten deckten eine Bandbreite an verschiedenen Wissensformen und Herkünften aus Theorie, Aktivismus und Kunst ab. Das *quix*-Team beschäftigte die Repräsentation verschiedenster Positionen nicht nur innerhalb des Zusammenschlusses von Trainer_innen, sondern auch bei der Umsetzung seines Sammelbands:

Wir können auch nicht alle Positionen [...] abbilden. [...] Wir waren vier weiße Personen. Was ist da überhaupt möglich? Wir waren schon so genderidentitätsmäßig oder auch sexuelle Orientierungen, [...] unterschiedlich positioniert, aber eigentlich alle ableistert und alle ohne Rassismuserfahrungen. Und dann aber gleichzeitig 'nen Anspruch haben, es irgendwie so intersektional wie möglich zu machen, war dann schon eine Herausforderung. (Herbst Z. 54-60)

Um fehlenden Perspektiven entgegenzuwirken, wurden beispielsweise möglichst viel Beiträge in der Broschüre an Schwarze, People of Color und trans Menschen abgegeben (vgl. Herbst Z. 69-73). Wie bereits erwähnt, arbeitete das *Büro trafo.K* im Projekt SfZR nicht nur mit verschiedenen Einzelpersonen, sondern auch mit den Organisationen *Forschungszentrum für historische Minderheiten*, *maiz* und dem Arbeitskreis *Migration sammeln* als Kooperationspartner_innen zusammen. Garnitschnig zufolge bedeutet die Arbeit im Kollektiv nicht nur zu mehr, sondern auch transdisziplinär aufgestellt zu sein:

Wir schauen halt dezidiert drauf, dass wir es irgendwie schaffen, Konstellationen zu finden, wo wir unterschiedliche Positionen auch im Hinblick auf unterschiedlichste Zugehörigkeiten drinnen haben oder so quasi vereinen eher. (Garnitschnig Z. 55-556)

Die Strategie der Expert_inneneinbindung sei wichtig, um bedarfsorientiert auf das Lernsetting zu reagieren: Welches beziehungsweise wessen Wissen kann vom Team alleine nicht geboten werden? Es gehe viel darum, „mit dem eigenen Nicht-Wissen produktiv umgehen zu können. Und dass das auch tatsächlich impliziert, Leute einzubinden eben, wenn's nötig ist, die auch ein konkretes Wissen haben, das die Jugendlichen brauchen oder das sie haben wollen.“ (Garnitschnig Z. 530-533) Da also nie alle Perspektiven durch ein Team repräsentiert sein können, ist es wichtig, diese (zumindest temporär) ins Projektteam, in eine Publikation oder Ähnliches einzubeziehen. Diese Strategie kann in meinen Augen auch gewährleisten, das Kontroversitätsgebot – das zweite Prinzip des *Beutelsbacher Konsenses* – in der Praxis politischer Bildung zu leben. Der offene Brief „Decolonize Orientierungsrahmen!“ (→ 1., 2.3.) kritisiert, dass dieses Prinzip im *Lernbereich Globale Entwicklung* durch rein hegemoniale Perspektiven in der Auswahl an Theorien und Fachleuten nicht umgesetzt wird.

Die *Night School* hat einen zeitintensiven Planungsprozess mit den eingebundenen Vortragenden einberechnet:

Wir waren auch ziemlich offen gegenüber den Eingeladenen. Wir haben gesagt: ‚Das ist die Idee und der Rahmen. Was könntest du vorstellen?‘ Wir haben auch offengelassen, ob sich die Leute, und was sie machen, selbst vorstellen wollen. [...] Das wurde immer sehr stark im Dialog ausgemacht [...] Wir haben von denen sehr viel Feedback oder auch Kritik bekommen: ‚Ah, das will ich nicht machen. Das finde ich nicht gut.‘ (Night School I Z. 197-204)

Ähnlich wie die *Night School* gaben auch Bobadilla und das *Büro trafo.K* als Initiator_innen des Bildungsformates den Rahmen vor, der von Kooperationspartner_innen nach Absprache befüllt und mitgestaltet werden konnte. Als Herausforderung nannte Smodics (vgl. Z. 109ff.) die unterschiedlichen Bedürfnisse und Wünsche, die in einem groß angelegten Projekt unter einen Hut gebracht werden müssen: Dafür brauche es „eine Auftaktveranstaltung, einen internen Workshop [...] [m]it allen Beteiligten, die von vornherein als Kooperation mitgedacht“ sind (Smodics Z. 174f). Darüber hinaus sei Flexibilität bei Zielsetzungen und im Umgang mit Unplanbarem wichtig – ein Aspekt der im Abschnitt → 5.5. noch genauer besprochen wird.

Multiperspektivität sei teamintern eine Voraussetzung für fruchtbaren Austausch (vgl. Herbst Z. 551-554, 724-728). Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte vereine die *quix*-Mitglieder der gemeinsame machtkritische Ansatz (vgl. *quix* o. J., o. S.). Das Harmonisieren und gegenseitige Ergänzen als Trainer_innen wurde von Antwerpen (vgl. Z. 684ff.) außerdem als Grund für die Kollektivgründung benannt. Wichtig für Teamwork seien darüber hinaus gegenseitiges Vertrauen und Kennen – insbesondere bei schwierigen Lernprozessen, in denen Teilnehmende Widerstand leisten und den Prozess stören könnten: „Und da ist es dann eben gut [...] uns als Team schon lange [zu] kennen, aber auch als Team zu arbeiten. Also nicht einer allein oder eine allein, sondern immer zu zweit, zu dritt.“ (Smodics Z. 503-506) Ein Vorteil gegenüber Lehrer_innen bestehe darin, längerfristig in einem fixen Team zu arbeiten, was eine gemeinsame Reflexion, gegenseitige Unterstützung und einen besseren Überblick über die Lernenden ermögliche (vgl. Garnitschnig Z. 546-551). Der Austausch innerhalb des

Teams wie auch mit anderen Kolleg_innen sei wichtig, um gemeinsam Lösungen für Probleme zu diskutieren, zusammen neue Themenfelder zu erarbeiten (vgl. Herbst Z. 203-214, 292-287) oder um kollektiv Kritik zu üben. Ein Beispiel für Letzteres ist der transnationale Zusammenschluss *Another Roadmap for Arts Education*, bei dem Bobadilla mitwirkt. Dies ist ein Netzwerk, das sich 2011 als Gegenreaktion zur *Roadmap for Art Education* der UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) gründete. Dieser Orientierungsrahmen solle weltweit standardisieren, „wie man Kunst und Kultur beibringen kann“ (Bobadilla Z. 306f.). *Another Roadmap* kritisierte diesen Versuch der Universalisierung als Kollektiv und tauscht sich seither durch diese Plattform über „lokale Lösungen“, aber auch „globale Tools zum Lernen“ (Bobadilla Z. 308, 321f.) aus.

Die Heterogenität im (Projekt-)Team, zum Beispiel in Bezug auf „Alter, Herkunft, Sprache, Erfahrungen, Kenntnisse und Tätigkeitsbereiche“ (Büro trafo.K 2016:172) fordere ein Ver_lernen von Selbstverständnissen und Vorannahmen heraus. Doch unterschiedliche gesellschaftliche Ausgangslagen haben auch diejenigen, die das Bildungsangebot – je nach Setting mehr oder weniger freiwillig (→ 2.4.) – in Anspruch nehmen. Durch *Teilgabe* mittels Rauman eignungsstrategien, wie sie in → 5.3.3. schon beschrieben wurden, könnten sie nicht nur *teilhaben*, sondern auch durch Übernahme von Verantwortung, Kontrolle und Autorität das Lernsetting mitbestimmen (vgl. Garnitschnig/Smodics 2017:14). Grund für die Kollaboration im Projekt SfZR sei auch gewesen, dass das Thema Migrationsgesellschaft sich nicht nur aus der Perspektive von Mehrheitsangehörigen angeeignet wird, sondern „mit unterschiedlichen Akteurinnen aus unterschiedlichen Feldern mit unterschiedlichen Wissensformen“ etwas Gemeinsames ausverhandelt wird (vgl. Smodics Z. 71-75). Dies bedeutete, mit jungen Menschen zusammenzuarbeiten, die bildungspolitisch gesehen strukturell benachteiligt sind (Gruppen der Berufsausbildungsmaßnahme *Jugend am Werk* oder des Pflichtschulabschlusskurses *WUK m.power*). Auch die *Night School* (vgl. I Z. 74-78) hat versucht zu verhindern, dass der Lernraum primär von Akademiker_innen eingenommen wird, indem sie die Einladung zuerst gezielt an Partner_innen in migrantischen Vereinen, der Sozialarbeit, Jugendzentren oder Schulen verschickte. Auf Fallstricke von Zielgruppen-Denken, die im Untersuchungsmaterial mehrmals problematisiert wurden, werde ich in Abschnitt → 5.4.2. zurückkommen.

5.4.1. Rolle und Fähigkeiten unwissender Lehrmeister_innen

Eine Interviewfrage zielte dezidiert darauf ab, herauszufinden, welche Eigenschaften oder Fähigkeiten laut den Expert_innen wichtig wären, um eine postkolonial-intersektional geprägte Bildungsarbeit zu initiieren. Diese Frage wurde oft über andere Aussagen beantwortet, die die Rolle von Lehrenden betrafen. Insofern wurden einige Anforderungen und Strategien bereits benannt: selbst aktiv eine gastfreundliche, vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, aber auch die Teilnehmer_innen

mitgestalten zu lassen; Teamfähigkeit; eine autobiografische Herangehensweise, die persönliches Wissen als bestärkende Identifikationsfläche anbietet.

Zu Atmosphäre und Teamwork wäre noch hinzuzufügen, dass der Wunsch nach flachen Hierarchien sowohl unter Kolleg_innen als auch gegenüber den Teilnehmer_innen geäußert wurde. In der *Night School* (vgl. I Z. 49-55) wurden die Verantwortungen zu viert getragen und Entscheidungen gemeinsam getroffen. Bei *quix* wurde ein hierarchisches Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden als nicht wünschenswert benannt – gleichzeitig gab es ein Bewusstsein dafür, dass dieses unausweichlich ist und eine machtvollere Position auch Verantwortung mit sich bringt (vgl. Antwerpen Z. 319-324, Herbst Z. 397-400). Auch Smodics beschrieb die Herstellung von Augenhöhe und Vertrauen als etwas, das in Workshops nicht einfach zu erreichen ist, sondern vor allem durch das Spiel einer sich ergänzenden Moderation beeinflusst wird. Es gehe darum, als Lehrende eine konstruktive Gesprächskultur trotz Differenzen (etwa durch Widersprache, einen respektvollen Umgang) vorzuleben. Dafür benötige es eine stimmige nonverbale Kommunikation unter Kolleg_innen und auch ein Gefühl dafür, wie die Lernenden das Auftreten wahrnehmen – was vor allem im Dialog statt in Vorträgen möglich sei (vgl. Smodics Z. 791-846).

Einen weiteren Aspekt, der an den autobiografischen Ansatz anknüpft, nenne ich Standpunkttransparenz, womit ein offener Umgang mit eigenen Zugehörigkeiten gemeint ist. So kündigte die *Night School* in ihrem Konzept (vgl. Lôbo/Seefranz o. J., o. S.) an, es würde von marginalisierten, widerständigen Standpunkten aus gelehrt werden. Das Unten in Spivaks *Lernen von unten zu lernen* (→ 3.4.3.) bezieht sich bei den interviewten Projekten, meiner Interpretation zufolge, nicht per se auf subalterne Standpunkte, aber auf (intellektuelle) Vertreter_innen oder *einheimische Informant_innen* (→ 3.2.2.), die von einer spezifischen (intersektionalen) Position sprechen – nicht nur in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, sondern zum Beispiel auch auf Geschlecht als trans Person und/oder als Frau. Für die Praxis bedeute dies vor allem, dass das eigene situierte Wissen und Vorgehen für die Lernenden nachvollziehbar gemacht wird. Beispielsweise habe die Lehrgangslitung immer versucht zu erklären, warum Menschen mit gewissen Positionierungen eingeladen wurden (vgl. *Night School* I Z. 187f.). Auch die künstlerischen Vortragenden sollten

einen Unterricht [...] geben. Sie konnten schon die eigene Arbeit präsentieren, aber sie waren auch da, um Fragen zu beantworten. Es war nicht nur eine Selbstdarstellung als Künstler_innen. Es war wichtig, vorzustellen: ‚Das ist das Wissen hinter meiner Arbeit. Damit habe ich mich beschäftigt.‘ (*Night School* I Z. 281-284)

Neben Transparenz ist auch eine Reflexion der Kompliz_innenschaft innerhalb von Wissensproduktion wichtig: Sie erfordert, sich mit zum Schweigen gebrachten Perspektiven und der eigenen Begrenzung, für eine kollektive Gruppe zu sprechen, auseinanderzusetzen. Ein produktiver Umgang mit dem eigenen Nicht-Wissen – also mit gestatteter Ignoranz, wie Spivak es ausdrückt (→ 3.2.) – wurde mehrfach in den Gesprächen zum Thema gemacht. Als Gegenstrategie wurde bereits die Einbindung

von Expert_innen genannt, welche fehlendes, vor allem nicht-dominanzkulturelles Wissen einbringen können. Dabei

ergeben sich [...] Spannungsverhältnisse, wie man sich zu diesem Wissen, das man nicht kennt, [...] wiederum verhält ohne [...] ignorant zu sein, aber auch ohne [...] alles toll finden zu müssen und [...] auf der Basis von einem Interesse [...] tiefgehend und kritisch zu sein im Rahmen von einem Prozess, wo man halt begrenzte Ressourcen hat. (Garnitschnig Z. 535-539)

Auch Lôbo und Seefranz (o. J., o. S.) schreiben in ihrem Projektkonzept: „Der Plan [...], ganz auf minoritäre und marginalisierte Standpunkte zu setzen, bedeutet nicht, diese zu idealisieren. Es heißt genauso wenig unterdrücktes Wissen zu romantisieren und herrschendes zu ignorieren. Jedes Wissen muss genau kritisch überprüft und weiterentwickelt werden.“ Wie dies konkret umgesetzt wurde (außer durch gemeinsame Diskussionen des Präsentierem in den wöchentlichen Einheiten), hätte von meiner Seite in dem Interview mit der *Night School* noch genauer nachgefragt werden können. Die Möglichkeiten, andere Perspektiven *ausreichend* zu erfassen, könne auch auf Grenzen stoßen: Das *Büro trafo.K* (2016:175) schreibt in Bezug auf eine Konfliktlage unter Jugendlichen in einem Workshop, dass es ein Fehler sei „zu glauben, wir könnten die Situation in vollem Umfang begreifen“. Smodics sprach auch über Grenzen der eigenen Expertise, insbesondere, wenn es zu einer großen emotionalen Öffnung der Teilnehmenden komme, die sie nicht wie eine Sozialarbeiterin oder Psychotherapeutin professionell betreuen könne. In ihrer Arbeit gehe es primär um die Entwicklung emanzipatorischer Strategien gegen verletzend, diskriminierende Erfahrungen (vgl. Smodics Z. 698-722). Ein Selbstverständnis als ignorante Lehrperson zeigte sich auch in Aussagen, die betonten, man müsse selbst viel (ver-)lernen und verstehe die eigene Rolle als „Mischung zwischen Lernende-Lehrende“ (Herbst Z. 432). Ein heterogenes Team ermögliche es außerdem, das eigene Nicht-Wissen zu akzeptieren und ein Aushandeln unterschiedlicher Positionen vor den Lernenden zu demonstrieren, „um auch nicht [...] einen Nimbus von Professionalität zu produzieren, der sich dahinter versteckt [...], immer schon alles im Vorfeld genau zu wissen. Sondern deutlich zu machen, dass es darum geht, auf die Prozesse zu schauen, die da sind.“ (Garnitschnig Z. 551-565) Bobadilla (vgl. Z. 276-280) erwähnte außerdem, sie präsentiere sich bewusst als „unwissende Lehrmeisterin“ und trete als Ältere, die bereits viel gelernt hat, in den Hintergrund.⁴⁴

Ich bin da, nicht um euch etwas zu lehren, sondern ich bin da, um Lernprozesse zu generieren, zu starten, um gemeinsam was zu lernen, um einen Co-Learning-Prozess zu ermöglichen. [...] Die Studierenden tun sich da nicht so leicht [...] Es ist [...] schon kontrolliert, aber es ist [...] eine große Freiheit und [...] das ist einfach nicht leicht. (Bobadilla Z. 185-190)

Es wurde bereits erwähnt, dass mit der Rolle des_der Lehrenden auch mehr Verantwortung einher geht, die, wie in Kapitel → 5.4. beschrieben, auch genützt wird, um den Rahmen und das Ziel des Bildungsangebotes abzustecken. Nun könnte kritisch der Idee des_der unwissenden Lehrmeister_in

⁴⁴Bobadilla (vgl. Z. 179ff.) bezog sich mit diesem Begriff auf das Buch „Der unwissende Lehrmeister: Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation“ (2018 [1987]) von Jacques Rancière.

eingewendet werden, dass es auch in der Verantwortung einer erfahreneren Position liegt, das eigene Wissen zu teilen. Auch die Personen aus dem *quix*-Kollektiv bezeichneten es als Erfolg, wenn viele Diskussionen und eine Dynamik in der Gruppe entstehen, bei der verschiedene Positionen aufeinanderprallen, aber sich auch ergänzen. So könnten sich die Trainer_innen auf den Überblick konzentrieren, anstatt selbst ständig Inputs zu geben (vgl. Antwerpen Z. 494-487, Herbst Z. 668-672).

Als Lehrende_r im Lernprozess vor allem zuzuhören und auf aufkommende Themen, Fragen und Bedürfnisse zu reagieren, erfordert eine gewisse Flexibilität und Gelassenheit in der Durchführung. Denn Arbeiten ohne Garantien, wie Spivak es nennt (→ 3.4.5.), heißt auch, nicht alles unter Kontrolle zu haben: „Ich werde nie alle Leute gleich gut erreichen [...] mit genau meiner Kommunikationsart.“ (Antwerpen Z. 436f.) Für die Arbeit brauche es schließlich, Garnitschnig (vgl. Z. 541) zufolge, Frustrationstoleranz.

5.4.2. Lernende und das Zielgruppen-Dilemma

Die Frage nach der Zielgruppe der postkolonial-intersektional orientierten Bildungsformate wurde in dem Untersuchungsmaterial unterschiedlich skeptisch und vorsichtig beantwortet. Bobadilla (vgl. Z. 69-74) antwortete vor allem in Bezug auf das Alter, dass pädagogische-didaktische Materialien auf die Zielgruppe abgestimmt werden müssten. Auch das *quix*-Kollektiv (vgl. o. J., o. S.) schreibt auf der eigenen Webseite, dass es bei Methoden, die Körper- und Erfahrungswissen ansprechen sollen, auf verschiedene Ziel- und Altersgruppen eingehe. In der Broschüre wird allerdings selbstkritisch gefragt, von welchem (Vor-)Wissen der Leser_innen ausgegangen werde und welche Vorannahmen über diese mitschwingen (vgl. *quix* 2016:8). Diese Fragen führen bereits in eine Richtung, die vom *Büro trafo.K* genauer ausformuliert wurde.

Die *trafo.K*-Mitglieder vermeiden es, in Zielgruppen zu denken, „weil das unserer Erfahrung nach [...] so Effekte produziert, dass du dann eine Vorstellung davon hast, was das für eine Gruppe ist, mit der du arbeitest. Und die stimmt halt meistens nicht.“ (Garnitschnig Z. 135ff.) Stattdessen streben sie eine offene Haltung gegenüber allen an, mit denen sie zusammenarbeiten. Garnitschnig (Z. 573) bezeichnete dies als „Differenzfreundlichkeit“ und „Zuschreibungsreflexivität“. Aufgrund des Projektschwerpunktes auf Migrationsgesellschaft, postkoloniale Theorie und Ver_lernen wurde jedoch angestrebt, mit jungen Menschen zusammenzuarbeiten, deren Lebenswelt stärker von Migration betroffen ist (vgl. Garnitschnig Z. 139-143). Bei der Adressierung dieser Gruppe sollte die Marginalisierung aber weniger im Vordergrund stehen als ihr erfahrungsgeprägter Blick auf Machtverhältnisse (vgl. Garnitschnig Z. 42-46). Dieser Akt des Anerkennens sei aber paradox und nicht unproblematisch, schreibt das *Büro trafo.K* (2016:171): „Beim Benennen nehmen wir [...] bereits Zuschreibungen vor, die wiederum nicht frei von mächtigen Wissensformen sind. Wenn wir uns also bewusst an bestimmte Jugendliche wenden, um den Kanon herauszufordern, haben wir bereits Bilder

im Kopf, die es doch zu verlernen gilt.“ Differenzen und Ausschlüsse zu adressieren, ohne sogenannte *Othering*-Prozesse zu reproduzieren, scheint also unmöglich. Um dennoch eine Veränderung zu bewirken, also Differenzen wahrzunehmen und eine Schein-Homogenität aufzubrechen, benötige es einen Perspektivenwechsel, meint das *Büro trafo.K* (vgl. 2016:171f.) – beziehend auf die kritische Kunstvermittlerin Carmen Mörsch und den Bildungstheoretiker Paul Mecheril. Der Fokus solle sich von weg den Diskriminierten hin zu den ausgrenzenden Strukturen und Institutionen verschieben:

Es geht [...] darum, Migrationsgesellschaft dort zu denken, wo Migration als gesellschaftliche Realität ausgeblendet oder auf migrantische Subjekte fokussiert wird. Migrationsgesellschaft ist die Gesellschaft, in der wir alle leben. Wenn wir zusammenarbeiten, geht es immer um konkrete Verhältnisse mit konkreten Menschen, deren Leben und Geschichte, deren Fähigkeiten und Träume. Das schließt ein Denken in Zielgruppen aus. Es geht um einen wechselseitigen Prozess, in dem alle am Prozess Beteiligten voneinander lernen und verlernen. Statt auf Lernzielen für Zielgruppen zu bestehen, wollen wir uns auf die Zwischenräume einlassen, die entstehen, wenn wir etwas gemeinsam entwickeln und wenn sich unsere Vorstellungen herausgefordert sehen. Auch Andere zu werden, ist das, was wir unter Verlernen verstehen. (Büro trafo.K 2016:175)

Daher zielt das Projekt SfZR darauf ab, mit der Entwicklung von Strategien und Formaten gemeinsam mit jungen Menschen zur Infragestellung und Bekämpfung homogener Lehrpläne oder Organisationen beizutragen. Smodics (Z. 499) spricht also von einem „von/für/mit“ Beteiligten. In Bezug auf die Freiwilligkeit der Teilnahme, lässt sich (wie in Kapitel → 2.4. bereits erwähnt) sagen, dass die Gruppen von *Jugend am Werk* und *WUK m.power* in der Workshopreihe von *trafo.Ks* Projekt zum Bildungsangebot verpflichtet waren, weil es im Rahmen ihrer Ausbildung stattfand. Auch manche *quix*-Workshops sind im Rahmen von (selbstgewählten) Freiwilligendiensten durch Entsendeorganisationen vorgegeben. Darüber hinaus war der Besuch aller Angebote im Untersuchungsmaterial selbstbestimmt.

Ebenfalls kritisch gegenüber dem Zielgruppen-Denken äußerte sich eine Person aus der *Night School* (vgl. I 70-88): Eigentlich wurde die (kostenlose) Anmeldung für den Lehrgang nach dem Prinzip *first come, first serve* offengelassen. Jedoch sei die Einladung, wie bereits in Kapitel → 5.4. erwähnt, vor Anmeldebeginn durch Vernetzungsarbeit an gewisse Vereine und (Bildungs-)Einrichtungen weitergeleitet worden und das vielfältige Curriculum sollte außerdem unterschiedlichste Communities ansprechen. Ob der begriffliche und programmatische Bezug auf Abendschulen darauf schließen lassen kann, dass sich die *Night School* (I Z. 21ff.) als „Ort für Marginalisierte und für all jene, die nicht diesen Zugang zum Bildungssystem haben oder ausgestiegen sind“ versteht, ist meines Erachtens unklar – vielmehr ist von einer „Reverenz“ (Night School II, o. S.) die Rede. Das ursprüngliche Konzept der Abendschule richte sich nämlich an „Arbeiterkinder und Schulabbrecher*innen, Hausfrauen und Angestellte im zweiten Bildungsweg, geflüchtete Akademiker*innen, in die Sonderschulen abgeschobene Migrant*innen oder Arbeitslose“ (Night School II, o. S.). Um all diese Gruppen als potentielle Teilnehmer_innen zu erreichen, bräuchte es wohl weitreichendere Kooperationen – nicht

nur mit Universitäten, wie mit der *Akademie der bildenden Künste*, die für die Teilnahme an der *Night School* ECTS vergab.

Heterogenität, wie sie gewissermaßen bei allen beforschten Formaten durch das Einbinden unterschiedlich situerter Expert_innen und Teilnehmer_innen gesteuert wurde, sei aber laut einer Vertreterin der *Night School* nicht Voraussetzung für das Herstellen von Dissens:

Ich glaube sogar, dass so ein Casting [an Verschiedenheit] eigentlich das Gegenteil, nämlich vorschnelle Einverständnisse produziert, dass rasch Positionen eingenommen und verteidigt werden, über die es dann eigentlich gar keine Auseinandersetzung mehr braucht. Ich fürchte, alle gehen dann genauso wieder heraus, wie sie hereinkamen – was nicht der Sinn der Sache, der Schule, sein kann. (*Night School* II, o. S.)

Wie der Raum dafür offengehalten und die Ausverhandlung von Unterschieden und Unterscheidungen vonseiten der Lehrenden begleitet werden kann, soll im Anschluss vorgestellt werden.

5.4.3. Umgang mit Differenzen und Dissens

In einem transformativen Bildungsprozess, der bei Ignoranz, Verletzbarkeiten und Wunden (epistemischer Gewalt) aufgrund struktureller Machtverhältnisse ansetzt, ist die persönliche, emotionale Involviertheit evident: „[D]ie Gefühle darf man nie außer Acht lassen. Es klingt ja alles so demokratisch, aber da sind ja ganz viele Gefühle [...] drinnen.“ (Smodics Z. 510f.) Das *Büro trafo.K* (2016:171) stellte die Frage: „[W]ie können Verunsicherungen, die – als Aspekt des Verlernens – alle am Prozess Beteiligten betreffen, produktiv einbezogen werden?“ Die Position der Lehrenden ist von Irritationen keinesfalls ausgeschlossen (vgl. Antwerpen Z. 442ff., Smodics Z. 628f.). Bobadilla zufolge sei der Lernprozess

erfolgreich, wenn der was bewegt, wenn der was bewirkt. Und manchmal braucht man [...] ein bisschen Dramatismus. Also einmal hab' ich so einen Satz gehört: ‚Also wenn man nicht leidet, dann kann man nicht lernen.‘ Und dieses Leiden oder leidenschaftliche Moment muss ja in irgendeiner Form passiert sein [...] ich würde das eher so in einer positiven Form sehen. (Bobadilla Z. 261-267)

Leidenschaftliche Momente entstehen bei Ver_lernen durch Aha-Momente (vgl. Herbst Z. 454f.); Teilen und Sich-Anvertrauen; Vernetzung und Solidarität (vgl. *Night School* I Z. 136-144, 258-261). Aber auch *leidvolle* Momente sind Teil davon: aufgrund persönlicher Diskriminierungserfahrungen, die gemacht wurden und werden; wegen Verunsicherungen von Selbstverständlichem; der Bewusstwerdung von Privilegien oder durch Reibungen, die aus verschiedenen Positionierungen entstehen. Vor allem um die drei letzten unangenehmen Aspekte soll es in diesem Unterkapitel gehen: Was haben die Interviewpartner_innen dazu erzählt und wie gehen sie damit pädagogisch um? Vorweg kann gesagt werden, dass es keine *best practice*-Beispiele gibt (vgl. Herbst Z. 636), sondern immer auf die konkrete Situation und komplexe Konfliktlagen (vgl. Garnitschnig Z. 396f.) eingegangen werden muss. „Das einzige Grundmuster ist, dass wir einen großen Erfahrungsraum haben, aber alles ist immer neugestaltet.“ (Smodics Z. 899ff.)

Wie in den Kapiteln → 2.3. und 3.4.3. bereits angesprochen, besteht die Gefahr, dass von strukturellen Machtgefällen Belastete entweder nicht als Zielgruppe mitgedacht werden oder als Expert_innen für dieses oder jenes Machtverhältnis instrumentalisiert werden. Folgende Strategien und Haltungen konnten als Vorbeugung dieser Ausschlüsse im Material identifiziert werden: Smodics (Z. 701-704) kritisierte beispielsweise Strategien, die bei persönlicher Belastung anknüpfen: „[J]eder hat seine Erfahrung und sein Wissen und ist vielleicht auch dort positioniert, aber ich positionier die Person dort nicht hin.“ Bereits in Kapitel → 5.4.1. wies sie auf ihre professionellen Grenzen hin, die eine Distanz zu Betroffenheit und (emotionaler) Entblößung des Ichs erfordern, da alles darüber hinaus nicht gut betreut werden könne und dem Ziel der Selbstermächtigung zuwiderlaufe. Vielmehr gehe es um eine „Beziehungslinie [...] zum Ich“ (Smodics Z. 748): Wie positionieren sich die Teilnehmer_innen zum Thema und welche Fragen und Strategien entwickeln sie im Lernprozess, um Diskriminierungen „zu verändern oder gegenzusteuern oder es öffentlich zu machen, sichtbar zu machen“ (Smodics Z. 707f.)? Auch eine Vertreterin der *Night School* machte deutlich, dass es eine prozess- und ausgangsoffene Ausverhandlung von Positionierungen in der Gruppe brauche:

Ich glaube, ein Verhandeln von Positionalitäten kann erst dann produktiv sein, wenn es kein ‚abgekartetes Spiel‘ ist und die Positionen nicht schon von vornherein feststehen. Erst dann können unerwartete Unterschiedlichkeiten entstehen, aber vor allem auch unerwartete Übereinstimmungen, etwas Geteiltes, aus dem heraus sich dann eine politische Praxis entwickeln könnte. (Night School II, o. S.)

Darüber hinaus formulierte Garnitschnig (Z. 573) auch eine Haltung der „Zuschreibungsreflexivität“, die akzeptiert, dass die Wahrnehmung von Differenzen zwar unausweichlich ist, aber die Personen nicht darauf reduziert werden. So könnten größere, komplexere Positionen eingenommen werden, die sich einschränkenden Kategorien verwehren (vgl. Sternfeld 2017^b:24). Es sollte den Lernenden zu jedem Zeitpunkt zugestanden werden, sich anders zu verhalten. Sie erzählte von einer Situation, wo widerständigen, die Teilnahme verweigernden Jugendlichen nicht nachtragend begegnet worden sei, sondern ermöglicht wurde, doch mitzumachen und „[j]eden Tag neu anfangen zu können“. Dies sei besonders „für die Jugendlichen von WUK m.power, die diese Erfahrung machen, dass ihnen irgendwas [...] schon ihr Leben lang nachhängt und dass sie immer auf was festgemacht werden“, wichtig (Garnitschnig Z. 602ff.). Gerade vor dem Hintergrund der verpflichtenden Workshopteilnahme scheint es wichtig, ihnen Verweigerung zuzugestehen, da das Bildungsangebot sonst nicht mehr zwangsfrei wäre. Bei Kooperationen mit Ausbildungsstätten ist es jedoch fraglich, ob gänzliche Freiwilligkeit – und somit eine zwangsfreie Neuordnung von Begehren, von der Spivak (vgl. 2004:526, → 3.4.4.) spricht – überhaupt möglich ist.

Der bisher beschriebenen Sichtweise, Betroffenheit nicht Oberhand gewinnen zu lassen, steht auch eine Herangehensweise der *Night School* gegenüber, die durch epistemische Gewalt verletzte Positionen in den Mittelpunkt des Lehrplans stellt: „Für die Night School bedeutet das, von gelebter und verkörperter Erfahrung aus zu denken und zu lernen, von der täglichen Erfahrung von

Beschämung, Wut, Ironie, Fantasie, Widerstand.“ (Lôbo/Seefranz o. J., o. S.) Diese wurden in jeder Einheit unterschiedlich transportiert – sei es durch Performances, Musik, Spoken Word, Vorträge. Dies löste auch bei den Besucher_innen viel aus:

Es gab sehr starke Gefühle bei zwei der Performances, [...] vor allem bei Jota Mombaça und Michelle Mattiuzzi – [...] mit nackten Körpern von Schwarzen Menschen, die sehr kritisch das Thema Gewalt behandelt haben. Das war nicht einfach, aber es gab Diskussionen [...] ‚Was macht diese Performance jetzt mit mir, mit meinem Körper? Wie ist es, hier zu sein?‘ (Night School I Z. 268-274)

Unter den Teilnehmenden sei außerdem diskutiert worden, warum subjektives, betroffenes Wissen nicht als legitimes gesehen werde (vgl. Night School I Z. 250f.). Die Anerkennung davon scheint auch ein Gehört-werden und eine kollektive Form der *Aufarbeitung* zu ermöglichen:

[E]s war sehr interessant, weil dann vor allem People of Color, Schwarze Leute oder viele von Communities das Gefühl gehabt haben, dass sie dort vieles sagen können, dass Verletzungen und dieser ganze Prozess von traumatisierten Menschen, Erfahrungen, negativen Emotionen da einen Platz gehabt haben. Die Leute haben dort damit gearbeitet und sie haben sich nicht reguliert [...], auch vom Gender-Aspekt [...] her. Oder ich finde, Regulierungen haben schon auch stattgefunden. Ich könnte immer sagen, dass es noch besser sein könnte. Aber ich hatte das Gefühl, dass die Leute Vertrauen in das Potential dieses Raums gehabt haben und sich wirklich geschützt fühlten. (Night School I Z. 252-259)

Demzufolge könnte der Austausch von emotionalem Erfahrungswissen in einem dafür offenen und sicheren Rahmen auch als Teil des Ver_Lernprozesses verstanden werden. Während Smodics die Wissensproduktion von Mobilisierungswissen präferiert, das heißt ermächtigendes Wissen zum Handeln gegen Marginalisierungen im Sinne Sauers Theoretisierung der Frauen- und Anti-Gewalt-Bewegung (→ 4.1.), fokussierte die *Night School* auch Alltags- und Erfahrungswissen als Politikum innerhalb diskriminierender gesellschaftlicher Strukturen.

Aus der Anwesenheit von in gewissen Verhältnissen belasteten *und* ignoranten Menschen ergibt sich im Bildungssetting ein Spannungsverhältnis, das auf gewisse Weise schon in Kapitel → 5.4.2. durch das „Paradox der Anerkennung“ (Büro trafo.K 2016:171) angesprochen wurde: Beim Thematisieren von verletzenden Differenzierungen kommt es meist unweigerlich zur Reproduktion von eben diesen *Othering*-Prozessen. Der Anspruch der Verantwortlichen, den Lernraum möglichst diskriminierungsfrei zu halten, kollidiert mitunter mit dem Wunsch, einen fehlerfreundlichen Ort zu schaffen. Aufgrund dieser widersprüchlichen Anforderungen kann der Raum nur diskriminierungsarm und nicht ganz sicher gehalten werden. Diese Tatsache stellt eine große Herausforderung für die Konzeption und auch pädagogische Expertise im Umgang mit vulnerablen Situationen dar.

Antwerpen (vgl. Z. 434f.) von *quix* sprach über die Grundhaltung des Kollektivs, dass sich privilegiertere Leute in einem Setting, wo Ignoranz ver_lernt werden sollen, durchaus unwohl fühlen dürfen. Es sei jedoch eine „Gratwanderung, wie sehr Leute noch dabeibleiben oder Abwehr dann zu groß ist, dass noch weniger ankommt“ (Antwerpen Z. 435f.). Widerständige Reaktionen könnten sich, so Herbst (566ff.), auf laute und leise Arten bei den Teilnehmer_innen äußern: „[W]enn jetzt alle plötzlich ganz ruhig sind und ganz viel in ihnen arbeitet[,] [...] muss ich versuchen, mit so einer ruhigen Gruppe zu arbeiten, die plötzlich nicht mehr so viel redet.“ Der Umgang mit Widerständen gegen neue

oder andere Perspektiven gehöre zur anti-diskriminatorischen Bildungsarbeit dazu und müsse dementsprechend begleitet werden (vgl. Herbst Z. 574-577). Da gehe es unter anderem um die Frage, wie viel Raum beispielsweise dominantem oder Macht-reproduzierendem (Sprech-)Verhalten gelassen werde. Antwerpen formulierte den Wunsch, Vorstellungen von richtig und falsch zu ver_lernen, um unterschiedliche Perspektiven wertschätzen zu können. Es solle ein Lernraum entstehen, in dem sich die Teilnehmenden trauen, Sachen auszusprechen – anstatt aus Angst vor politischer Inkorrektheit zu schweigen (vgl. Antwerpen Z. 380-392). Um einem Verschließen entgegenzuwirken, sei es Herbst zufolge wichtig, eine fehlerfreundliche Atmosphäre zu fördern, wo liebevoll und nicht anklagend auf Grenzen hingewiesen wird. Außerdem solle vermittelt werden, dass es nicht um individuelle Schuld, sondern um ein Ver_lernen von strukturellen Systemen geht, in denen wir rassistisch und sexistisch sozialisiert wurden. Gleichzeitig müsse aber ein Bewusstsein für das Verletzungspotential eigener Aussagen geschaffen werden. Es sei die Aufgabe der Trainer_innen, hier Grenzen zu ziehen und bei reproduzierendem Verhalten einzugreifen – vor allem wenn potentiell Belastete anwesend seien (vgl. Antwerpen Z. 393f., Herbst Z. 408-428). Hierbei könne es helfen, Erinnerungen an eigene Erlebnisse in einer Minderheitenposition anzuregen, um empathischer auf Diskriminierungserfahrungen reagieren zu können – ohne diese mit persönlichen Erlebnissen gänzlich gleichzusetzen (vgl. Antwerpen Z. 642-658).

Eine Möglichkeit, um mit unangenehmen, widerständigen Gefühlen umzugehen, besteht darin, sie benennen zu lassen und Bezüge herzustellen: einerseits zu anderen Teilnehmenden, andererseits zu Stufenmodellen, die (nicht linear verlaufende) Phasen der Auseinandersetzung mit Rassismen aus einer *weißen* Position darstellen.⁴⁵ Herbst lasse die

Gefühle aufschreiben [...] und dann einfach so auf den Boden werfen [...]. Wo ich dann auch sage: ‚OK, diese ganzen Gefühle sind da, die sind gut.‘ Scham, Schuld kommt da halt ganz oft und dann lese ich diese Phasen nochmal vor und dann sehen sie: OK, es kommt da auch vor. [...] Also immer zu sagen: ‚Hey, es ist voll OK, dass sie da sind, aber wir müssen da drin nicht verhaftet bleiben. Wir können da auch was damit machen und ihr werdet da nicht drinbleiben.‘ [...] Es auch aushalten können eine Zeit lang und es annehmen und gucken, wie es [...] später einem geht [...]. Und weiter dranbleiben so und dann wird sich das auch wieder ändern. (Herbst Z. 614-631)

Dies kann als eine präventive Strategie im Umgang mit Schuld- und Schamgefühlen verstanden werden, die auch von Andreotti als lernhinderlich in postkolonial orientierten Bildungsprozessen eingeschätzt wurden (→ 3.4.5.). Bei Ver_lernen von Hetero-cis-Sexismus würden, so Herbst (vgl. Z. 633-636), eher Wut und Verleugnung als Abwehrreaktionen vorkommen. Vor diesem Hintergrund kann besser verstanden werden, warum das erste Prinzip Überwältigungs-/Indoktrinationsverbot des *Beutelsbacher Konsenses* im Kontext von postkolonial-intersektional geprägter politischer Bildung hinterfragt wird – wie bereits zu Beginn dieser Arbeit angesprochen (→ 2.1.). Zum einen können

⁴⁵ Als Beispiel für eine derartige Darstellung wurde das Buch „Exit Racism: rassistisch denken lernen“ von Tupoka Ogette (2017) genannt.

Lernräume, die als *neutral* verstanden werden, für manche Lernende gewaltvoll sein und sie *überwältigen*, zum anderen kann durch Raum-Geben von Gefühlen und körperlichem Wissen eine rein *rationale* Urteilsbildung, wie es das Prinzip verlangt, nicht das Ziel sein.

Dissens wurde mehrfach (zum Beispiel bei Antwerpen Z. 390; Night School II, o. S.) als wünschenswert dargestellt, um „daran zu arbeiten, was Unterschiedlich-Sein in einer Gesellschaft heißen kann“ (Garnitschnig Z. 571f.). Für die Position der Verantwortlichen und Moderierenden des Bildungsprozesses sei er lustvoll *und* herausfordernd: „Ich hab’ Spaß an Konflikten [...] teilweise, kommt darauf an, was dabei passiert oder wem dabei auf die Füße getreten wird.“ (Antwerpen Z. 665ff.) Auch Bobadilla fände Irritationen wichtig,

weil da [...] bewegst du einfach was bei den Menschen. Und da haben sie unbedingt das Bedürfnis, was mitzuteilen und [...] eine Meinung [zu] [...] teilen [, Teil] dieses Prozesses zu sein. Und das fand ich auch schön. Insofern eine Herausforderung, aber eine, die man wirklich braucht bei so einem Prozess. Also es ist einfach fad, wenn alles glatt läuft. (Bobadilla Z. 166-171)

Dissens müsse jedoch durch die Stimmung und das Vorleben der Lehrenden begünstigt, ausgehalten und ausgehandelt werden (vgl. Night School II, o. S.). Wie eine vertrauensvolle, partizipative Atmosphäre hergestellt werden kann, wurde schon eigens in Kapitel → 5.3.3. diskutiert. Eine Strategie, um zwischenmenschlichen Verletzungen vorzubeugen und das Lernfeld mitzugestalten, nannte eine Person von *quix*: Zu Beginn von Workshops würden die Wünsche der Gruppe für den Umgang miteinander gesammelt und geklärt werden, zum Beispiel was achtsame Sprache oder Respekt für die Teilnehmenden bedeute. So könne gemeinsam eine Atmosphäre kreiert werden, die es erlaubt, sich gegenseitig auf Dinge hinzuweisen und so voneinander zu lernen (vgl. Herbst Z. 461-470). Es brauche außerdem die Möglichkeit, sich neben dem Denken und Diskutieren zu begegnen. Als Beispiel für den Umgang mit einem heftigen Gruppenkonflikt nannte Smodics ein gemeinsames Essen, um

eine andere Form von Gesprächskultur [zu] produzieren [...], weil man dann auch andere Gemeinsamkeiten wiederherstellen kann. [...] Also dann kann man auf einmal wieder Beziehungen herstellen, die auf einer anderen Ebene laufen und danach kann man über das noch im Raum stehende Thema anders verhandeln. (Smodics Z. 680-686)

Bei dieser Idee zur Auflockerung verhärteter (Gegen-)Positionen wird bereits klar, dass es für solche Pausenmomente sowie für die Reflexion und Analyse von Diskussionen ausreichend Zeit benötigt (vgl. Night School II, o. S.). Um damit pädagogisch fundiert umgehen zu können, habe es in der *Night School* noch an der entsprechenden methodischen Expertise gefehlt: Die Diskussionen waren

etwas, was wir nicht immer unter Kontrolle gehabt haben [...], wo wir gesagt haben: OK, es sollte jetzt noch tiefer gehen, aber was, wenn die Lecture aus ist? Was machen wir mit solchen Konflikten? Aber es hat sich immer so ergeben, dass die Leute miteinander geredet haben. Es wurde alles dort diskutiert. Ich glaub, niemand ist wirklich mit offenen Auseinandersetzungen nach Hause gegangen. [...] Es gab ein paar Male, wo es wirklich starke, ganz verschiedene Positionierungen gab, aber es war nicht so, dass die Leute deshalb nicht mehr gekommen sind oder gesagt hätten: ‚OK, ich fühle mich jetzt nicht mehr wohl.‘ [...] Aber für uns war das ein Moment, wo wir uns gedacht haben, methodologisch könnten wir uns noch mehr überlegen. Wie könnten wir solche Sachen dann bearbeiten? (Night School I Z. 226-238)

Das Büro *trafo.K* (vgl. 2016:174f.) sah Konflikte im Projekt SfZR ambivalent, wie aus dem Sammelbandartikel zu kultureller Bildung mit Geflüchteten hervorgeht: Die Auseinandersetzungen würden nicht nur produktiv, sondern auch als Bedrohung für den Gemeinschaftserhalt erlebt werden – vor allem in Gruppen, die über das Bildungsformat hinaus bestehen. Gewisse Themen (wie Politik in den Herkunftsländern oder Religion) seien aus Selbst- und Gruppenschutz tendenziell tabuisiert worden. Wichtig sei es, den Vermittler_innen zufolge, in derartigen Situationen klar zu moderieren, verschiedene Konfliktstrategien zuzulassen und einen guten Überblick über alle Beteiligten zu behalten (vgl. Büro *trafo.K* 2016:175). In Nachgesprächen könnten Handlungsmotive, beispielsweise für Widerstand, genauer herausgefunden und alternative Konfliktlösungsmöglichkeiten besprochen werden, um schließlich auch in die zukünftige eigene Lehrpraxis und Vorgehensweise einzufließen (vgl. Garnitschnig Z 488-492, Smodics Z. 632-651).

5.4.4. Zusammenfassung

Einer der wesentlichsten Aspekte betrifft meiner Einschätzung nach die kollektive Komponente von Ver_lernen – nicht zuletzt aufgrund der Erkenntnis, dass alle Personen situiertes Wissen und somit Ignoranz mitbringen. Um dieses (Nicht-)Wissen zu ergänzen, benötige es kollektive Zusammenschlüsse: einerseits als heterogene Teams, in denen mit Expertisen und Zugehörigkeiten offen umgegangen wird, andererseits durch die Strategie der Teilgabe an Teilnehmer_innen und der Einbindung weiterer Expert_innen – vor allem für nicht-dominanzkulturelles Wissen. Postkolonial-intersektional geprägte Bildungsformate könnten dafür dezidiert marginalisierte Gruppen adressieren, um einen emanzipatorischen Rahmen zu schaffen.

Auf der Ebene der Lehrenden wurde die Bedeutung von Zusammenarbeit betont, um einander in schwierigen Ver_lernprozessen zu unterstützen, sich auszutauschen oder kollektiv Kritik zu üben. Sowohl untereinander als auch gegenüber den Lernenden würden flache Hierarchien angestrebt. Sich als nicht-wissend zu verstehen, könne auch bedeuten, zugunsten der Teilnehmer_innen in den Hintergrund zu treten und primär auf das zu achten, was aus der Gruppe kommt. Die Position der_des Initiierenden bedeute aber auch Verantwortung, die gerade im Hinblick auf Konfliktsituationen und Reproduktion von Diskriminierungen klares Handeln verlangt.

Auf der einen Seite scheint es ein Einverständnis darüber zu geben, dass methodisch entsprechend auf das Alter und die Zielgruppen eingegangen werden muss, andererseits wurde das Denken in Zielgruppen an sich problematisiert: Denn damit würden stereotype Vorannahmen über die Adressierten einhergehen, denen mit Zuschreibungsreflexivität begegnet werden sollte. Dies bedeutet, die Wahrnehmung von Differenzen nicht zu negieren, aber auf konkrete Personen einzugehen und eine offene Haltung für unerwartetes Verhalten anzustreben. Eine weitere Strategie gegen die

re-stigmatisierende Positionierung als *Opfer* besteht darin, den Blick weg von Menschen mit Diskriminierungserfahrung hin zu ausgrenzenden Strukturen zu richten.

Differenzen werden darüber hinaus als Ver_lern-Chance begriffen, weshalb Dissens in postkolonial-intersektional inspirierter Bildungsarbeit auch als wesentliches und positives, wenn auch herausforderndes Element angesehen wird: Denn Kontroversen könnten in ohnehin prekären Gruppen auch gefährlich für den Zusammenhalt ein. Wie viel Raum starken Gefühlen der Betroffenheit gegeben werden sollte, wurden ambivalent beurteilt: Einer Interviewten zufolge müsse der Fokus viel mehr auf emanzipatorischen Strategien liegen. In einem anderen Fall wurde aber gerade der Austausch darüber in einem geschützten Rahmen als empowernd beschrieben. Des Weiteren scheint es Konsens zu sein, dass Leid durch die Reproduktion von marginalisierenden Mechanismen abgelehnt wird, aber Leiden – vor allem in Bezug auf Privilegierungen – auch wichtig für den Ver_lern-Prozess ist. Bei widerständigem Verhalten, sei es lautes oder leises, würden sich die Lehrenden mit der Aufgabe konfrontiert sehen, einerseits diskriminierenden Verletzungen Grenzen zu setzen und andererseits Fehlerfreundlichkeit zu signalisieren. Beispielsweise wurden Methoden genannt, um einem individualisierenden Schuldgefühl entgegenzuwirken und das eigene Verhalten als strukturell geprägt zu verstehen. Für Dissens brauche es außerdem einen Raum, in dem Positionierungen nicht von Anfang an klar feststehen. Die Herstellung einer solchen Atmosphäre und ein Eingreifen bei Eskalation wurden anhand verschiedener Strategien veranschaulicht, sei es durch ein Vorleben von produktivem Dissens in der Moderation, verbindende Momente jenseits von Diskussionen oder generell durch ein Bewusstsein dafür, dass Konflikten genügend Zeit und Raum gegeben werden muss.

5.5. Zeitdimension und Prozessoffenheit von Ver_lernen

Der Faktor Zeit wurde auf verschiedene Weisen zum Thema: als unaufhörlicher Wandel, Dauer oder Intensität des Prozesses. Auch Spivak spricht von Erfolg im Scheitern (→ 3.4.5.) und daher von der Unmöglichkeit, Ver_lernen zu Ende zu bringen oder gar in der Bildungslogik zu *absolvieren* (vgl. → 3.4.3.). Wie bereits in Kapitel → 5.4.1. erwähnt, brauche es dafür also Gelassenheit und Frustrationstoleranz (vgl. Garnitschnig Z. 541). Auf die Frage nach der Bedeutung von Ver_lernen in der Praxis antwortete Smodics, diese sei

immer noch im [...] Transformationsprozess. Also wir sind am Weg und ich glaub, das ist unabschließbar. Also ich glaub, dass trafo.K sowieso sich permanent mit Unabschließbarem und immer ewigen Baustellen auseinandersetzt. Also weil es einfach um Begriffe geht, die verhandelt sind, die politisch sind. (Smodics Z. 492-496)

Daraus lässt sich folgern, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in Herrschaftsverhältnisse, wie es in postkolonial-intersektional inspirierter Bildungsarbeit angestrebt wird, sehr viel Ausdauer benötigt. Zeit- und Personalintensität seien beim *Büro trafo.K* „von Anfang an so ein Mission Statement [...], um eben Prozesse zu initiieren, um dekonstruktive Formate

auszuprobieren, mit denen zu experimentieren, um einen möglichen Schritt der Transformation zu erzielen“ (Smodics Z. 506-509). Dekolonisierung, so eine Vertreterin der *Night School* (II, o. S.), bedeute „das elendiglich langsame und mühsame Umbauen von Macht- und Denkstrukturen“. Wie im Falle des dreimonatigen Lehrgangs handelt es sich auch bei den anderen beforschten Bildungsangeboten um temporäre Lernräume – von einem mehrstündigen Stadtspaziergang, mehrtägigen Workshops bis hin zu dem einjährigen Projekt SfZR – in denen Veränderung(-sanstöße) nur bedingt möglich sind. Bobadilla meinte zur Formatdauer:

[I]ch glaub, [...] wenn man solche Prozesse starten möchte, dann braucht man einen viel längeren Zeitraum [...] [um] mit einer Gruppe von Menschen wirklich lange [...] [zu] arbeiten. Also der Spaziergang ist wirklich nur so ein quasi Schockeffekt [...], der einen Anfang so ermöglicht. Aber es ist einfach von der Zeit her zu kurz und zu wenig. (Bobadilla Z. 224-229)

Auch Herbst (vgl. Z. 578-585) sprach darüber, dass es hilfreich wäre, Folgetermine einzuplanen, um Workshopteilnehmende auch bei den *Nachwirkungen* von emotionalen Auseinandersetzungen begleiten zu können. Darüber hinaus sei es auch eine Frage der (Zeit-)Ressourcen der potentiellen Teilnehmer_innen – ob diese sich (in ihrer Freizeit) eine längere Beschäftigung mit den Themen leisten können oder möchten (vgl. *Night School I* Z. 80). Dass prinzipiell nichts schnell gehen oder eine große Veränderung bewirkt werden kann, verdeutlicht Spivak (1990:9) auch mit ihrer Kritik an dem „instant soup syndrome“, welches sie bei Studierenden feststellt. Eine ähnliche ungeduldige Erwartungshaltung wurde auch bei Auftraggeber_innen kritisiert, die sich des Zeitausmaßes von Ver_lernen nicht bewusst seien: „[M]eistens denken die, es ist so gemacht mit einmal. Oh, wir machen einen Tag Critical Whiteness für die Lehrer_innen zum Beispiel an der Schule und das war's dann.“ (Herbst Z. 585f.)

Wie bereits bei den notwendigen Eigenschaften von Lehrpersonen für eine postkolonial-intersektional orientierte Bildungspraxis erwähnt (→ 5.4.1.), sind Flexibilität und Offenheit für unvorhersehbare Wendungen im Ver_lern-Prozess von großer Bedeutung. Doch wie lässt sich Unplanbares planen? Smodics zufolge habe jedes Projekt dennoch einen Rahmen, der zu Beginn festgelegt wird: das Überthema, Ziele, ein grober Workshopplan und Kooperationen. Die Verhandlung des Themas und der Weg zum Ziel seien jedoch durch alle Beteiligten mitgestaltbar. Durch genaues Zuhören würden die Workshopleiter_innen auf die Fragen, Bedürfnisse und Themen der Teilnehmer_innen eingehen und versuchen, anhand einer gemeinsamen Reflexion die nächste Einheit zu planen und gegebenenfalls ad hoc Expert_innen einzuladen, um einen gewissen Strang zu verfolgen (vgl. Smodics Z. 33-37, 115-125). Trotzdem sei die Planung veränderbar: „Es ist so offen, dass dann am Termin selber sich rausstellen kann, dass alles ganz anders ist als geplant. Aber gerade auf der Grundlage dessen, dass du sozusagen etwas entwickelt hast, was sein könnte, kannst du's dann auch wieder ganz anders machen.“ (Garnitschnig Z. 190ff.)

Die Prozessoffenheit äußerte sich nicht nur in der Konzeption, sondern auch durch ein spontanes Eingehen auf die Gruppe(-ndynamik), wie Antwerpen aus dem *quix*-Kollektiv schilderte:

[E]s gibt ja dieses ‚Störungen haben Vorrang‘. Ich find aber, Störungen ist gar nicht das passende Wort. [...] Flexibilität und gucken ‚Was passiert denn eigentlich gerade?‘ geht vor allen Methoden oder sonst wie mitgebrachten Sachen. [...] [S]elbst wenn dann nichts aufgegangen ist von dem eigenen Plan, können gute Sachen passieren aus einer total unerwarteten Situation. /Antwerpen Z. 486-493)

Deshalb wären die verwendeten Methoden bei *trafo.K* „auch alle so, dass sie was bieten, um einen Prozess zu gestalten, der relativ offen ist“ (Garnitschnig Z. 750ff.), und dass sie die Verhandlung mit dem Thema nicht vorgeben. Möglicherweise lässt sich dieser Ansatz als zwangsfreie Neuordnung von Begehren deuten (→ 3.4.4.). Damit meint Castro Varela (vgl. 2008:10), Spivak aufgreifend, vor allem verinnerlichte Muster, Räume entweder mit einer Selbstverständlichkeit einzunehmen oder sich zu unterwerfen und gehorsam zu sein. Diese Tendenzen sind an unterschiedlichste Machtverhältnisse geknüpft und können in Bezug auf Post-/Kolonialismus territorial verstanden, aber auch auf den zwischenmenschlichen Kontakt beim Aushandeln gesellschaftlicher Differenzen bezogen werden. Experimentierfelder dafür im Kleinen können schließlich postkolonial-intersektional inspirierte Bildungsangebote sein: Als für die Interviewpartner_innen wünschenswerte, aber unplanbare Reaktionen der Teilnehmenden wurden vor allem kontroverse Diskussionen gesehen (vgl. Antwerpen Z. 494-497 oder Bobadilla Z. 153-157). Auch eine Interviewte der *Night School* resümierte über den Start, sie sei

gut angelaufen - vor allem, weil sie *unerwartet* angelaufen ist. Unerwartet konfliktreich, schon von der allerersten Session an. [...] Wenn man gelingendes Lernen vor allem auch mit dem Herstellen, Aushalten und Aushandeln von Dissens in Verbindung bringt, dann gelingt in der *Night School* einiges. (*Night School* II, o. S., H. i. O.)

Dennoch wurde auch kritisch über die eigenen Zielvorstellungen als Lehrende gesprochen. Die pädagogische Arbeit erfolge, so Smodics (vgl. Z. 469-499), nicht *für* jemanden mit gewissen, vorab festgelegten Lernzielen, sondern *mit* Beteiligten. Das *Für* zeige sich erst am Schluss, aber die Beteiligten sollten in jedem Fall davon profitieren. Das *Büro trafo.K* schreibt über seine Erfahrung mit der kritischen Reflexion eigener Ziele im Projekt SfZR:

Wir haben allerdings die Erfahrung gemacht, dass wir lernen müssen, diese zu hinterfragen und in der Zusammenarbeit auch loszulassen oder zu verändern. Wir haben dabei gelernt, andere Fragen zu stellen – zum Beispiel die Fragen, was die Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, bewegt oder warum sie sich beteiligen. (*Büro trafo.K* 2016:173)

Was die Teilnehmenden schlussendlich im Lernprozess berührt hat, sei gar nicht immer vorhersehbar: „Das sind manchmal auch ganz andere Sachen, als eins selber irgendwie denkt“, erzählte Herbst (Z. 690) vom *quix*-Kollektiv, das am Ende von Workshops mündlich oder schriftlich-anonym Feedbacks einholt. Garnitschnig (vgl. Z. 296-300) vom *Büro trafo.K* meinte hingegen, sie würden in Workshops nicht direkt nachfragen, was gelernt oder verlernt wurde. „Das ist ja gar nicht so leicht festzumachen und das sind so Prozesse, die sich dann halt auch irgendwie entwickeln oder wo sich danach erst was zeigt.“ (Garnitschnig Z. 324f.) Darüber hinaus seien die Denkanstöße sehr individuell und es benötige einen längeren Zeitraum, um Veränderungen bewirken oder beobachten zu können – wobei auch

bereits aus kurzen Kollaborationen rückgemeldet worden sei, dass etwas angeregt wurde (vgl. Garnitschnig Z. 302-333). Die Fragen, Herangehensweisen und das Wissen der Lernenden würden nicht zuletzt aus den Produkten (wie Videos oder Zeichnungen) ersichtlich werden, die im Laufe des Prozesses entstehen (vgl. Garnitschnig Z. 291-321). Früher, so Smodics (vgl. Z. 426-462), sei die Arbeit (bei Lehrlingskulturprojekten) noch viel prozess- statt ergebnisorientierter gewesen. Erst durch eine neoliberale Logik sei es Geldgeber_innen wichtig geworden, dass am Ende etwas produziert und präsentiert wird. Aufgrund der Sozialisation in einer Gesellschaft, in der Repräsentation in einer Teilöffentlichkeit wichtig ist, sei für die Jugendlichen mittlerweile anders gar nicht mehr denkbar.

Aus diesem letzten Abschnitt können also folgende Gedanken mitgenommen werden: Das Verständnis für das Zeitausmaß von Ver_lernen und auch die stetige Veränderung dessen, was das Konzept für Bildung bedeutet, sind wichtig, um die Erwartungshaltungen zu klären. Da dieser Prozess nicht schnell oder nie abgeschlossen sein kann, fordert dies von den Lehrenden und Lernenden Beharrlichkeit. Die Dauer der Formate reichte von mehrstündigen Interventionen bis zu einem einjährigen Projekt. Obwohl auch *Schockeffekte* bereits etwas bewegten, wünschten sich Interviewte einen längeren Zeitraum für eine intensivere Auseinandersetzung sowie Verständnis für diese Notwendigkeit vonseiten der Auftraggeber_innen. Die Unabschließbarkeit von Ver_Lernen wird jedoch spätestens bei der Konzeption eines Formats damit konfrontiert, einen ungefähren, wieder verwertbaren *Fahrplan* als Anhaltspunkt gestalten zu müssen. Der Rahmen – bestehend aus Thema, Zielen und Kooperationen – könne trotzdem prozessoffen gehalten werden, indem die Bedürfnisse der Beteiligten den genauen Verlauf bestimmen. Vor allem die eigenen Ziele als Lehrende_r sollten – zugunsten der Interessen der Teilnehmer_innen – ver_lernt werden. In Bezug auf die *Ergebnisse* des Prozesses wurde Unterschiedliches bemerkt: Von Geldgeber_innen würden diese zunehmend in einer sichtbaren oder zu präsentierenden Form verlangt werden. Was die Beteiligten mitnehmen, könne (für Lehrende) überraschend, schwer oder erst viel später fassbar sein – abgesehen davon, was durch die Materialisierung in Produkten sichtbar wird.

6. Abschlussreflexion

Ausgangspunkt meiner Beschäftigung mit dem Thema postkolonialer-intersektionaler Pädagogik war eine Debatte im deutschsprachigen Raum um westliche, mehrheitsgesellschaftliche Prämissen der Ansätze *Globales Lernen* und *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Die Auseinandersetzung mit dieser Diskussion weckte schließlich mein Interesse an lokalen Bildungsformaten, in deren Praxis kolonialismuskritische Perspektiven bereits einfließen. Meine Suche führte mich zu vier ausgewählten pädagogischen Projekten beziehungsweise Teams in Österreich: Carla Bobadillas *Spaziergang als kollektive Methode des Verlernens*, das Projekt *Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft* vom Büro *trafo.K*, der Lehrgang *Night School* und das *quix-Kollektiv für kritische Bildungsarbeit*. Durch Literaturrecherche, Projektbeschreibungen und Expert_inneninterviews mit sechs Personen erkundete ich das Thema *Ver_lernen in der Praxis*. Meine Interviewpartner_innen sind als freie Träger_innen in verschiedenen Kontexten, wie Kunst-/Kulturvermittlung, entwicklungspolitischer Bildung und Sexualpädagogik, tätig. Ich ordne ihre Arbeit der politischen Bildung zu, obgleich sie sich nicht in dem klassischen Fach verorten. Der gemeinsame Nenner meiner Interviewpartner_innen besteht neben einem kritisch-emanzipatorischen beziehungsweise Empowerment-Ansatz darin, dass sie sich an ähnlichen post/-dekolonialen sowie intersektionalen Theorien und Aktivismen orientieren. Um einen Einblick in von ihnen verwendete Konzepte zu geben, konzentrierte ich mich im theoretischen Teil dieser Arbeit vor allem auf die Spivak'sche Idee des *Ver_lernens*, welche bereits von vielen Theoretiker_innen – auch im deutschsprachigen Raum – und nicht zuletzt den Interviewten weitergedacht wurde. Die Verschiedenheit der untersuchten Projekte in Bezug auf Format, Tätigkeitsfelder und Zielgruppen war für mich als Forscherin auch herausfordernd. Wie in der Kontextualisierung von politischer Bildung in Österreich bereits dargestellt, ist die freie Szene im außerschulischen und Erwachsenen-Bereich nicht nur vielfältig, sondern auch unübersichtlich, da es keine gemeinsame, große Anlaufstelle gibt (vgl. Danter 2015:278, Patak 2015:263). Mein ursprüngliches Ziel, einen kleinen Überblick über erste hiesige Bildungsangebote, die sich mit *Ver_lernen* beschäftigen, zu geben, stellte sich als zu groß heraus. Häufige Referenzen in den Interviews und Gürses von der *Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung* wiesen darauf hin, dass insbesondere frauenspezifische, migrantische Selbstorganisationen wie *LEFÖ*, *maiz* und *Peregrina* mit Angeboten von Basisbildung, Deutschunterricht und politischer Bildung Pionier_innenarbeit in diesem Bereich leisten. Leider konnte ich ihre Expertise aufgrund des fortgeschrittenen Stadiums dieser Masterarbeit nicht mehr anfragen, aber möchte sie hier eindrücklich als wichtigen Verweis für weitere Forschung – die sie auch selbst betreiben – und Recherche nennen. Ich möchte rückblickend betonen, dass diese Lücke auch meinem eigenen Bias geschuldet ist. Durch meine Suche nach Interviewpartner_innen als *weiße* Österreicherin aus der Universität heraus, richtete sich mein Blick

auf Ver_lernen zunächst mehr auf privilegienreflexive statt Empowerment-Angebote. Ich verstehe Spivaks Haltung als sehr kritisch gegenüber einer Vereinnahmung der Ver_lern-Idee in rein akademischen Kontexten – Stichwort „Empowerment der Empowerten“, wie es Danielzik (2013:31) treffend formulierte –, weil vor allem Leute, die von sozialer Mobilität am meisten ausgeschlossen sind, ermächtigende Lernorte am dringendsten benötigen.

Als übergeordnetes Erkenntnisinteresse leitete mich die Frage, wie die Expert_innen aus der postkolonial inspirierten Bildungspraxis das Konzept des Ver_lernens auslegen und wie es intersektional verstanden werden kann. Darüber hinaus wollte ich wissen, was sie zu ihrer Arbeit motiviert, welche Ziele sie damit verfolgen und welchen Herausforderungen sie begegnen. Die letzte Unterfrage drehte sich um pädagogische Haltungen und Strategien des Ver_lernens. Ich möchte meine Forschungsfragen in dieser Abschlussreflexion anhand von sechs Spannungsfeldern beantworten, die ich im Material wahrgenommen habe. Es handelt sich mitunter um widersprüchliche Anforderungen, die sich aus der Verstrickung von Pädagog_innen, aber auch von Lernenden in die Re-/Produktion von Machtverhältnissen ergeben – die Erziehungswissenschaftlerin Messerschmidt (2009:10) spricht von „involvierten Bildungsprozessen“, innerhalb derer alle Beteiligten direkte, aber unterschiedliche Bezüge zu Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte haben. Die auf Spivak aufbauende Theorie schlägt mit Haltungen wie „kritische Verhandlung von innen“ (Andreotti 2007:74, Ü. v. NK) oder „Hyper-Selbstreflexivität“ der eigenen Kompliz_innenschaft (Kapoor 2004:627, Ü. v. NK) eine Auseinandersetzung mit diesen (unlösbaren) Widersprüchen vor.

Ver_lernen – „ein zu leichtes Wort“⁴⁶

Das erste Spannungsverhältnis ergibt sich aus unterschiedlichen Auslegungen des Ver_lern-Konzepts, aber auch von anderen damit zusammenhängenden Begriffen und Ansätzen (wie Partizipation, Vokabular aus der Gender und Queer Theorie oder das Rassismusverständnis), mit denen die Interviewten arbeiten. Sie kritisierten eine oberflächliche Aneignung und Umsetzung von solchen Konzepten durch andere Akteur_innen in der Bildungslandschaft oder im Kunst- und Kulturbereich). Das heißt, einer theoretischen Auseinandersetzung mit Privilegierungen und Diskriminierungen würden keine strukturellen oder institutionellen Veränderungen folgen (zum Beispiel ein nicht ausschließlich mehrheitsangehöriges Personal). Auch das generelle Fehlen von postkolonialen und intersektionalen Perspektiven im österreichischen Schulsystem oder in spezifischen pädagogischen Feldern habe ich als Motivation der Interviewten verstanden, selbst Bildungsangebote zu initiieren. Wie Spivak weisen sie darauf hin, dass der Ver_lern-Prozess keinesfalls als Ritual des Ablegens von Privilegien missverstanden werden dürfe, denn diese seien größtenteils historisch gegeben – es gehe

⁴⁶ Smodics (Z. 856)

vielmehr um deren kritische Reflexion und einen produktiven Umgang mit ihnen. Der Grundgedanke dahinter besteht darin, dass unsere Positionierung innerhalb (post-)kolonialer Herrschaftsverhältnisse zum einen durch (Familien-)Geschichte vererbt, zum anderen im Laufe der Sozialisation (gemeinsam mit ableistischen, hetero-cis-sexistischen, klassistischen, rassistischen Privilegierungen und Diskriminierungen) verinnerlicht, ja erlernt, wird. Da Bildung selbst in die Produktion gesellschaftlicher Ungleichheiten verstrickt ist, lässt sich gerade hier durch Interventionen ansetzen. Dafür wurden auch bestehende Ansätze, Formate oder bildungspolitische Bewegungen als Motivations- und Inspirationsquellen genannt. Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass sich die Bedeutung von Ver_lernen in der Praxis nicht einfach fassen lasse, wodurch auch die Darstellung der eigenen Arbeit schwierig sei. Bei der Weitergabe von pädagogischer Expertise habe ich auch Skepsis gegenüber einer schnellen Umsetzung wahrgenommen: Die (zeitintensive) Entwicklung von Haltungen bei den Lehrenden sollte wichtiger als das Aneignen von Methodenwissen sein. Eingangs wies ich darauf hin, dass es (im deutschen Kontext) noch keine „kohärente didaktische und pädagogische Konzeption“ von einem „postkolonialen Bildungskonzept bzw. einer anti-rassistischen Bildungspraxis“ (Matz et al. 2017:101) gibt. Die theoretischen Reflexionen und das praktische Vermittlungswissen in der vorliegenden Arbeit lassen mich daran zweifeln, dass Kohärenz der Idee des Ver_lernens gerecht würde und sie sich überhaupt als Ansatz *verpacken* ließe – Spivak (1990:9) warnt schließlich vor „instant soup“-Lösungen. Ich halte ein Teilen des Vermittlungswissens dennoch für notwendig, um vereinfachten Umsetzungen von Konzepten wie Ver_lernen etwas entgegenzusetzen. Dabei braucht es ein Bewusstsein für Fallstricke wie die potentielle Aneignung von (dominanzkulturellen) Institutionen ohne tiefgreifende Veränderungen oder die neoliberale Effizienz- und Ergebnislogik, die schnell-sichtbare pädagogische Lösungen anstatt einer langfristigen, nicht-beruhigenden Auseinandersetzung erfordert.

Unwissende Wissende

Der zweite Widerspruch liegt in der Rolle der Lehrenden/Vermittler_innen/Trainer_innen, die sich zugleich als Lernende beziehungsweise *ignorant* verstehen. Als Strategie für einen produktiven Umgang mit dem eigenen Nicht-Wissen wurden Teams mit heterogenen Zugehörigkeiten und transdisziplinären Expertisen oder die temporäre Einbindung von externen Expert_innen (zum Beispiel für die Dauer eines Projekts oder für eine Publikation) genannt. Die eigenen Grenzen der Expertise oder der Repräsentation von anders-situiertem Wissen zu reflektieren, bedeutet auch sich Gedanken darüber zu machen, inwieweit ein Austausch über (tiefe emotionale) Betroffenheit empowernd und professionell begleitet werden kann. Obgleich der Wunsch nach Augenhöhe mit allen Beteiligten geäußert wurde, verfüge die Lehrperson über mehr Macht und auch Verantwortung (zum Beispiel ihr Wissen zu teilen oder bei problematischem Verhalten Grenzen zu ziehen). Eine vertrauensvolle,

weniger hierarchische Beziehung müsse also aktiv kreiert werden, indem frontale Settings abgebaut und Raum sowie Kontrolle abgegeben werden. Ver_lernprozesse anzuleiten bedeute, mit dem eigenen Erfahrungswissen – und dem Wissen weiterer Expert_innen – stark auf die Zugänge der Beteiligten zum Überthema des Bildungsangebots einzugehen.

Rahmen versus Prozessoffenheit: das Unplanbare planen

Im Sinne der Spivak'schen Haltung „Erfolg im Scheitern“ (Andreotti 2007:74, Ü. v. NK) betonten manche Interviewpartner_innen, dass es keine universalen Strategien oder *best practice*-Beispiele für das pädagogische Handeln geben könne. Die Interventionen sollten sich immer im Wandel befinden und kontext- beziehungsweise situationsspezifisch sein – diese Forderung nach konstanter Veränderung und Anpassung könnte möglicherweise als Strategie des Ver_lernens an sich verstanden werden oder aber die Darstellung von Ver_lernen besonders schwierig machen. Die Unabgeschlossenheit weist bereits auf die lange Dauer eines Ver_lern-Prozesses hin, der in kurzen, temporären Bildungseinheiten, so die Interviewten, nur angestoßen werden kann. Das dritte Spannungsverhältnis betrifft daher die konkrete Gestaltung von Ver_lernen, die den Ausgang beziehungsweise die Auseinandersetzung mit dem Thema offenlässt. In allen beforschten Formaten wurden ein Rahmen, Mitwirkende und Ziele durch die Initiator_innen vorgegeben, andere Elemente – und somit auch Autorität – abgegeben: sei es an Expert_innen, die eingebunden wurden, oder durch Möglichkeiten, sich als Beteiligte_r den Lernraum partizipativ anzueignen. Ver_lernen wird als gemeinschaftlicher Prozess verstanden, bei dem (wenn es das Format zulässt) ad hoc auf Fragen, Bedürfnisse oder Interessen der Teilnehmer_innen eingegangen werden kann – auch wenn es vom eigenen *Fahrplan* abweicht. Dies verlangt mitunter, die eigenen Zielvorstellungen als Lehrende_r zu überdenken oder zu verwerfen, um auf die Motivationen der Lernenden einzugehen. Je mehr an dem Prozess teilnehmen, desto herausfordernder ist aber auch, die verschiedenen Wünsche zu berücksichtigen. Bei manchen Bildungsangeboten wurde eine spezifische Zielgruppe vorab bestimmt (zum Beispiel ging das *Büro trafo.K* eine Kooperation mit *Jugend am Werk* und *WUK m.power* ein oder *quix* mit Freiwilligendienstorganisationen). Im Falle von der *Night School* oder Bobadillas Stadtpaziergang wurde die Möglichkeit mitzumachen prinzipiell offengehalten, aber beispielsweise arbeitete die *Night School* mit gezielten Einladungen an außeruniversitäre Partner_innen und Themenschwerpunkten, um unterschiedliche *Communities* anzusprechen. Jedoch hätte, der Erfahrung einer Vertreterin der Abendschule zufolge, die eigene (Fach-)Sprache viele Akademiker_innen angezogen und auch (Zeit-)Ressourcen seien eine Voraussetzung für die Teilnahme. Einer Diskrepanz zwischen der gewünschten und tatsächlich erreichten Profiteur_innen des Angebots kann also meines Erachtens durch geplante Kollaborationen (und eventuell bewusst geschlossene Räume) vorgebeugt werden.

Reproduzierendes Aufzeigen oder (intersektionale) Gegengeschichten sichtbar machen?

Als übergeordnetes Ziel der von mir beforschten Bildungsformate sehe ich ihren Wunsch, epistemische Gewalt und gestattete Ignoranz, in deren Herstellung Bildung verstrickt ist, zu bekämpfen. Vereinfacht ausgedrückt werden hegemoniale Diskurse ständig wiederholt und so als *objektiv* erachtet, nicht-dominanzkulturelle Perspektiven hingegen ausgeblendet. Das österreichische Geschichtsnarrativ thematisiert zum Beispiel kaum die eigenen Verstrickungen in (Post-)Kolonialismus. Es wurden zwei Strategien genannt, um in einen eurozentristischen Kanon zu intervenieren: einerseits durch die Kritik an dominantem Wissen, andererseits durch das Sichtbar-Machen von marginalisiertem Wissen. Während die erste Strategie der postkolonialen Schule und Spivak zugeordnet wird, gilt letztere als dekoloniale Vorgehensweise. Für Perspektiven, die Normen überschreiten, eignen sich diesem Zugang zufolge insbesondere Materialien und Methoden aus Kunst und Aktivismus. Die Frage, ob (zum Beispiel in Workshops) die problematisierten Verhältnisse (wie stereotype Geschlechterbilder oder rassistische Statuen in Wien), zum Zwecke des Sensibilisierens, in den Vordergrund gerückt werden sollen oder Gegenbilder und -geschichten, wurde im Untersuchungsmaterial unterschiedlich beantwortet. Ich verstehe dies als Interessenskonflikt zwischen einer post- und dekolonialen Vorgehensweise, obwohl diese einander nicht ausschließen müssen und beide komplementär eingesetzt werden können. Auch Interviewte betonen, dass marginalisierte Standpunkte nicht idealisiert, genauso wie dominanzkulturelle nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden sollen – Spivak zufolge es gibt es schließlich kein *Außerhalb* der kritisierten Verhältnisse (vgl. Andreotti 2007:74).

Neben dieser Gratwanderung bewegt sich auch die Sichtbarmachung von Gegenstimmen in einem Spannungsfeld: Mit jedem Fokus auf gewisse Stimmen geht ein Ausschluss anderer einher. Um genauer herauszuarbeiten, wessen Wissen (von unten) und welche Themenfelder (insbesondere in Bezug auf Kolonialismus/Kolonialität und Geschlecht), bei den verschiedenen beforschten Bildungsangeboten angeschnitten wurden und werden, bedürfte es noch einer Inhaltsanalyse der referierten Themen und verwendeten Materialien. Bezüge zu Gender waren je nach Interviewpartner_in unterschiedlich vordringlich: Besonders hervorgehoben wurden diese von *quix*-Interviewten, deren Ziel es ist, queer-feministische Perspektiven in entwicklungspolitische Bildung einzubringen. Ansonsten wurde Gender nicht per se als Metakategorie behandelt, sondern kam eher intersektional verwoben mit anderen Identitätsaspekten und Machtverhältnissen vor. Dies bedeutet, dass Gender (und Intersektionalität) in den Bildungsangeboten entweder als Überthema gesetzt wird (zum Beispiel in der Workshopreihe *flic flac** vom Büro *trafo.K*) oder als Perspektive einfließt. Letztere Variante zeigt sich vor allem in der Forderung, heterogen situiertes Wissen sichtbar machen zu wollen. Dabei wurde im Untersuchungsmaterial manchmal explizit ein intersektionaler Anspruch erhoben. Das heißt, verschiedene Machtverhältnisse sollen zusammengedacht und es soll von Menschen mit mehrfach-diskriminierten Positionen ausgegangen werden. Auch Spivak (vgl. 2017, o. S.) fordert nicht

nur eine affirmative Sabotage von hegemonialem Wissen, sondern *von unten lernen zu lernen* (Spivak 2004:548, Ü. v. Castro Varela/Dhawan 2015:209). Meiner Lesart zufolge bezieht sie sich dabei auf die direkte Beziehung mit Subalternen, insbesondere weibliche im Globalen Süden. *Lernen von unten zu lernen* wird in den beforschten Formaten meiner Interpretation zufolge nicht nur auf subalternes, sondern auf hier gesellschaftlich marginalisiertes Wissen bezogen, zum Beispiel migrantisches, geopolitisch-entferntes und/oder queer-feministisches. Ähnlich wie die Wissenschaftlerin Chebout (vgl. 2012) an der Rezeption des Intersektionalitätskonzepts im deutschsprachigen Raum kritisiert, dass dessen Ursprungsproblemstellung, die Überschneidung von Rassismus und Sexismus, durch die Anpassung an den lokalen Kontext aus dem Fokus gerät, könnte auch Ver_lern-Adaptationen folgende Fragen gestellt werden: Profitieren Subalterne von dem Bildungsvorhaben? Inwiefern werden globale, postkoloniale Zusammenhänge adressiert und mit dem Lokalen verknüpft? Wie lassen sich diese Verbindungen angesichts der Komplexität und verschiedenen „Zonenansichten“ (Messerschmidt 2004:4) überhaupt denken und vermitteln? Wie können transnationale Zusammenarbeiten und Solidaritäten in der Praxis aussehen? Insbesondere die Frage nach Profiteur_innen zeigt meiner Ansicht nach, dass ein Nachdenken über die Zielgruppe sehr wichtig ist, auch wenn daran homogenisierende Vorstellungen geknüpft sind, die es zu überwinden gilt. Castro Varela und Dhawan (vgl. 2016:35) schlagen in Bezug auf einen intersektionalen Anspruch also vor, mit den (eigenen) Ausschlüssen, die durch den unumgänglichen Fokus auf gewisse Themen und Machtachsen entstehen, stets bewusst umzugehen. In der Praxis der beforschten Bildungsarbeit regen postkoloniale und intersektionale Ansprüche vor allem Fragen über Repräsentation von situiertem Wissen an, sei es im Curriculum, Material oder (Lehr-)Personal. Wer spricht (über oder für wen)? Wer wird nicht gehört? – Fragen, die nicht zuletzt Schwarze_Feminist_innen_of Color schon lange in weiß-dominierten feministischen Diskursen stellen. Es ging den Interviewpartner_innen außerdem um die Zugänglichkeit des Bildungsangebots: auf der Ebene der Sprache, des vorausgesetzten Vorwissens oder von Barrieren, die manche Menschen an der Teilnahme be_hindern. Mehrfach ist in den Interviews der Wunsch nach einem *sicheren Raum* beziehungsweise *Lernraum für alle* gefallen, auf den ich in den nächsten Spannungsfeldern noch genauer eingehe.

Zielgruppendenken: widersprüchliche Zuschreibungen durch Adressierung

Wer ist mit *alle* gemeint? Aus der postkolonialen-intersektionalen Kritik an institutionalisierten Bildungsformaten geht hervor, dass oft eine homogene, tendenziell mehrheitsangehörige Zielgruppe imaginiert wird. Um diesem Ausschluss entgegenzuwirken und auch zu fragen, wer im lokalen Kontext am wenigsten Zugang zu selbstermächtigender Bildung hat, ist Zielgruppendenken wichtig, aber nicht unproblematisch. Zum Beispiel adressierte das *Büro trafo.K* junge Menschen in spezifischen Ausbildungsstätten (für Lehre oder Pflichtschulabschluss), um zum Thema Migrationsgesellschaft mit

jenen zusammenzuarbeiten, die mitunter eigene Erfahrungen mit Migration und Flucht haben. Das „Paradox der Anerkennung“ (Büro trafo.K 2016:171) stellt das fünfte Spannungsverhältnis dar: Es geht darum, dass bei der (notwendigen) Anerkennung relevanter Personengruppen, Vorannahmen getätigt werden, die nicht stimmen müssen und vor allem marginalisierte Gruppen re-stigmatisieren können. Diese Zuschreibungen sollten im Laufe des gemeinsamen Ver_lern-Prozesses hinterfragt werden. Dafür wurden Haltungen wie „Zuschreibungsreflexivität“ (Garnitschnig Z. 573) vorgeschlagen, um offen für eine Veränderung von Positionierungen zu sein oder komplexere zuzulassen. Für intersektional orientiertes Vermitteln würde theoretisches Wissen über Privilegierungen und Diskriminierungen nicht ausreichen, sondern es müsse immer auch konkret auf die Dynamiken innerhalb der jeweiligen Gruppe geachtet werden.

Als Gegenstrategie für das *Paradox der Anerkennung* wurde vorgeschlagen, den Fokus weg von den Diskriminierten und einer defizitären Sicht auf diese, hin zu diskriminierenden Strukturen und Institutionen zu schieben. Empowerment-Strategien wurden unterschiedliche genannt: einerseits Gegenstrategien für Diskriminierungen zu entwickeln (ohne Verletzungen der Betroffenheit allzu groß zu öffnen), andererseits wurde gerade ein Erfahrungsaustausch über Betroffenheit als selbstermächtigend benannt. Dafür benötigt es auch geschlossene *safe spaces*, in denen gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden kann und eine Reproduktion von Diskriminierung unterbunden wird.

Pädagogische Begleitung von Dissens als Herausforderung

Bereits in der Theorie wurde angesprochen, dass die Beschäftigung von privilegiert positionierten Menschen mit der persönlichen Verstrickung in globale Ungleichheit eine Krise im Ver_lern-Prozess auslösen kann. Diese sollte von Pädagog_innen keinesfalls beschwichtigt werden, sondern es gehe vielmehr um die Vermittlung von kritischem Werkzeug, um Privilegien „gegen den Strich“ einzusetzen – wie es Spivak (2017, o. S., Ü. v. NK) nennen würde. Auch von den Interviewpartner_innen werden Reibungen und Verunsicherung (vor allem bei Menschen in einer strukturell privilegierten Position) als wichtige Erfahrung für Ver_lernen genannt. Gefühlen und Dissens, der Aushandlung differenter Positionierungen, Raum zu geben, wird als wesentlicher Bestandteil postkolonial-intersektionaler Bildungsarbeit gesehen. Gleichzeitig wurde auch im Falle ohnehin prekärer Gruppen davor gewarnt, dass Konflikte den Zusammenhalt gefährden können. Eine differenzfreundliche Haltung und ein respektvoller, Widerrede-mutiger Umgang mit verschiedenen Standpunkten sollten von den Verantwortlichen vorgelebt werden. Die Lehrenden sehen sich dabei mit konfligierenden Wünschen nach einem diskriminierungsfreien/-armen und einem fehlerfreundlichen Lernraum konfrontiert. Es ist eine Herausforderung, Diskriminierungen vorzubeugen, wenn sie vorprogrammiert sind: Zum Beispiel besteht die Gefahr, dass marginalisierte Menschen instrumentalisiert werden, um auf ihre Kosten zu lernen. Auch mit unterschiedlichen Formen von Widerständen bei Privilegienreflexion ist zu

rechnen. Daher sei es wichtig, in solchen Fällen Grenzen zu ziehen – vor allem aus Verantwortung gegenüber potentiell Betroffenen, um einen für sie sicheren Raum zu schaffen. Damit Konflikte gut unterstützt werden können, brauche es Elemente im Lernsetting, die zwischendurch zur (Wieder-)Herstellung von Gemeinsamkeiten beitragen, aber auch viel pädagogische Expertise, um negative Emotionen beziehungsweise Dissens auszuhalten und keine Widersprüche zu glätten.

Die Interviews sollten Einblicke in postkolonial-intersektional inspirierte Bildungsformate geben – sofern Nacherzählungen und schließlich meine analytische Brille das „Arbeiten ohne Garantien“ (Castro Varela/Dhawan 2015:218) überhaupt fassen können. Die sechs Spannungsverhältnisse und Widersprüche stellen eine Auswahl an offenen Fragen und Herausforderungen dar. Meines Erachtens zeigen die Ergebnisse vor allem, dass das Bekenntnis zu heterogenem situierten Wissen und Dissens, der auch unangenehm sein soll, zentral ist. Ich verstehe diese pädagogische Haltung als gelebtes Kontroversitätsgebot – ein Prinzip des *Beutelsbacher Konsenses*, das postkoloniale Kritiker_innen im eingangs erwähnten Ansatzes des *Globales Lernens* nicht erfüllt sehen. Wie kann das Aufeinandertreffen unterschiedlichster kollektiver (Geschichts-)Gedächtnisse, die ungleich repräsentiert werden – sei es im migrationsgesellschaftlichen oder globalen Kontext – von Bildungsarbeiter_innen angestoßen und unterstützt werden? Diese Frage ist meines Erachtens noch *work in progress*. Hiermit möchte ich ein letztes Mal auf Smodics' (Z. 493.) Antwort auf die Bedeutung von Ver_lernen in der Praxis hinweisen: „Das ist immer noch im [...] Transformationsprozess. Also wir sind am Weg und ich glaub, das ist unabschließbar.“

7. Literaturverzeichnis

Aktion 3. Welt Saar (2012), Reclaim the game, Dossier: Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten, in: *iz3w*, Vol. 329, D5-6.

Albrecht-Heide, Astrid (2012), Gönnerhaftes Globales Lernen: Ein Plädoyer für den kritischen Umgang mit Weißsein, Dossier: Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten, in: *iz3w*, Vol. 329, D14-15.

Andreotti, Vanessa (2006), Soft versus critical global citizenship education, in: *Policy & Practice - A Development Education Review*, Vol. 3, 40-51.

Andreotti, Vanessa (2007), An Ethical Engagement with the Other: Spivak's ideas on Education, in: *Critical Literacy: Theories and Practices*, Vol. 1(1), 69-79.

Andreotti, Vanessa (2011), *Actionable Postcolonial Theory in Education*, New York: Palgrave Macmillan.

Andreotti, Vanessa/*Jefferess*, David/*Pashby*, Karen/*Rowe*, Cash/*Tarc*, Paul/*Taylor*, Lisa (2010), Difference and Conflict in Global Citizenship in Higher Education in Canada, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Vol. 2(3), 5-24.

Baumgartner, Rahel (2015), Eine Spritztour durch die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung in Österreich, in: *Baumgartner*, Rahel/*Gürses*, Hakan (Hg.), *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich*, Schwalbach: Wochenschau, 189-200.

Behnke, Joachim/*Baur*, Nina/*Behnke*, Nathalie (2010), *Empirische Methoden der Politikwissenschaft*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Berlin Postkolonial/glokal/IMAFREDU/KARFI/moveGLOBAL (2014), Decolonize Orientierungsrahmen! Offener Brief, Internet: <https://decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com/> (Zugriff: 20.09.2018).

BMBWF (o. J.), *Unterricht und Schule*, Internet: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/index.html> (Zugriff: 20.09.2018).

Boatcă, Manuela (2016), Postkolonialismus und Dekolonialität, in: *Boatcă*, Manuela/*Fischer*, Karin/*Hauck*, Gerhard (Hg.), *Handbuch Entwicklungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, 113-123.

Bobadilla, Carla (o. J.^a), Blog, Internet: <https://carlabobadilla.wordpress.com/> (Zugriff: 20.09.2018).

Bobadilla, Carla (o. J.^b), Art Education, Internet: http://www.carlabobadilla.at/art_education.html (Zugriff: 07.11.2017).

Büro trafo.K (o. J.^a), Strategien für Zwischenräume: Archiv für emanzipatorische Praxen, Internet: <http://verlernen.trafo-k.at/archiv/> (Zugriff: 20.09.2018).

Büro trafo.K (o. J.^b), Strategien für Zwischenräume: Neue Formate des Ver_Lernens in der Migrationsgesellschaft, Internet: <http://strategienfuerzwischenraeume.weebly.com/about.html> (Zugriff: 20.09.2018).

Büro trafo.K (2016), Strategien für Zwischenräume: Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft, in: Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hg.), Geflüchtete und Kulturelle Bildung: Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld, Bielefeld: transcript, 169-176.

Büro trafo.K (2017), Vorwort: Was heißt Ver_Lernen in der Praxis?, in: *Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines/Höllwart, Renate/Smodics, Elke/Sternfeld, Nora* (Hg.), Strategien für Zwischenräume: Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft, schulheft, Vol. 165(1), Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 7-11.

Castro Varela, María do Mar (2007), Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns: Bildung und Postkoloniale Kritik, Internet: <https://www.linksnet.de/artikel/20768> (Zugriff: 20.09.2018).

Castro Varela, María do Mar (2008), Das Begehren neu ordnen: Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive, Interview von Yun, Vina, in: *Frauensolidarität*, Vol. 1/2008, 10-11.

Castro Varela, María do Mar (2017), (Un-)Wissen: Verlernen als komplexer Lernprozess, in: *migrazine*, Vol. 16(1), Internet: <http://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess> (Zugriff: 20.09.2018).

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2008), Subalterne gibt es nicht – Position ohne Identität, Interview von Yun, Vina/Weber, Beat, Internet: <http://www.malmoe.org/artikel/widersprechen/1618> (Zugriff: 20.09.2018).

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009), Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum?, in: *Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene* (Hg.), Postkoloniale Soziologie: Empirische befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention, Bielefeld: transcript, 303-329.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015), Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2016), „What Difference Does Difference make?“: Diversity, Intersectionality and Transnational Feminist Politics, in: *Wagadu: A Journal of Transnational Women's and Gender Studies*, Vol. 16, 11-39.

Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M.B. (2016), Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Vol. 39(2), 17-22.

Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M.B. (2017), Ambivalente Erbschaften: Verlernen erlernen!, in: *Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines/Höllwart, Renate/Smodics, Elke/Sternfeld, Nora* (Hg.), Strategien für Zwischenräume: Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft, schulheft, Vol. 165(1), Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 28-37.

Chebout, Lucy (2012), Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw, Internet: http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Chebout__1_.pdf (Zugriff: 20.09.2018).

Crenshaw, Kimberlé (1989), Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: *The University of Chicago Legal Forum*, 139-167.

Danielzik, Chandra-Milena (2012), Wer mit Zweitens anfängt: Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren, mit einer Einführung von Flechtner, Beate, Dossier: Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten, in: iz3w, Vol. 329, D8-10.

Danielzik, Chandra-Milena (2013), Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel: Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Vol. 36(1), 26-33.

Danielzik, Chandra-Milena/Bendix, Daniel (2013), (In)Security in postcolonial development education in Germany, in: Critical Studies on Security, Vol. 1(3), 352-354.

Danter, Patrick (2015), Außerschulische politische Bildung für Jugendliche, in: Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan (Hg.), Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich, Schwalbach: Wochenschau, 268-280.

Feichtinger, Johannes/Prutsch, Ursula/Csáky, Moritz (Hg.) (2003), Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis, Innsbruck/Wien: Studienverlag.

Filla, Wilhelm (2016), Politische Bildung in Österreich: parteienzentriert und großorganisationsbezogen, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Vol. 39(1), 27-42.

Fritschy, Tyna (2017), „Es braucht kein Casting an Heterogenität, um Dissens hervorzubringen“: Interview mit Night School, in: migrazine, Vol. 16(1), Internet: <http://www.migrazine.at/artikel/es-braucht-kein-casting-heterogenit-t-um-dissens-hervorzubringen> (Zugriff: 07.11.2017).

Frketić, Vlatka (2017), Postkoloniale Widerstände – Widerständige Praxen, Ring-Vorlesung: Kritik – Widerspruch – Widerstand, 24.10.2017, Wien.

Garnitschnig, Ines/Smodics, Elke (2017), Im Zwischenraum von Teilhabe und Teilgabe. Das Projekt „Strategien für Zwischenräume. Neue Formate des Ver_Lernens in der Migrationsgesellschaft, in: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines/Höllwart, Renate/Smodics, Elke/Sternfeld, Nora (Hg.), Strategien für Zwischenräume: Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft, schulheft, Vol. 165(1), Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 12-20.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004), Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

glokal (2012), Kapitalismus ist eine Leerstelle, Dossier: Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten, in: iz3w, Vol. 329, D2-3.

glokal (2013), Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland, Internet: https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2018/03/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei-Illustrationen-26-03-2013.pdf (Zugriff: 20.09.2018).

Goel, Urmila (2012), Auch die Institutionen hinterfragen, Dossier: Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten, in: iz3w, Vol. 329, D4-5.

Gürses, Hakan (2015), Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung, in: Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan (Hg.), Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich, Schwalbach: Wochenschau, 19-36.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003), Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik, in: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.), Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster: Unrast, 17-37.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2008), Postkolonialismus: Subjektivität, Rassismus und Geschlecht, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 274-282.

Hartmeyer, Helmuth (2007), Globales Lernen in Österreich: Entwicklungen und Perspektiven, in: Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (Hg.), Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven, Bonn, 53-58.

Herbst, Jana_Lou (2016), Grenzen von Kritik. Oder: Die (Un)Möglichkeit von Rassismus/Sexismus-Kritik in der Bildungsarbeit, in: quix-kollektiv für kritische bildungsarbeit (Hg.), Gender_Sexualitäten_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, Wien, 87-90.

Höllwart, Renate (2017), Das Archiv für emanzipatorische Praxen, in: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines/Höllwart, Renate/Smodics, Elke/Sternfeld, Nora (Hg.), Strategien für Zwischenräume: Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft, schulheft, Vol. 165(1), Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 119-125.

Institute for Art Education (o. J.), Another Roadmap School, Internet: <https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/426616> (Zugriff: 20.09.2018).

Johnston-Arthur, Araba Evelyn (2009), ‚... Um die Leiche des verstorbenen M[...]en Soliman ...‘ Strategien der Entherzigung, Dekolonisation und Dekonstruktion österreichischer Neutralitäten, in: Kazeem, Belinda/Martinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hg.), Das Unbehagen im Museum: Postkoloniale Museologien, Wien: Turia + Kant, S. 11-41.

*Kapoor, Ilan (2004), Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World ‚Other‘, in: *Third World Quarterly*, Vol. 25(4), 627-647.*

Kazeem-Kamiński, Belinda (2016^a), Engaged Pedagogy: Antidiskriminierendes Lehren und Lernen bei bell hooks, Wien: Zaglossus.

Kazeem-Kamiński, Belinda (2016^b), „Es wird dann radikal, wenn wir es schaffen, Theorie und Praxis zusammen zu bringen.“ Emanzipatorische Bildungsarbeit, bell hooks und was es braucht um diskriminierende Bildungsinstitutionen aufzubrechen, Interview von Herbst, Jana_Lou, in: quix-kollektiv für kritische bildungsarbeit (Hg.), Gender_Sexualitäten_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, Wien, 63-65.

Kelly, Natasha A. (2016), Afrokultur: „der Raum zwischen gestern und morgen“, Münster: Unrast.

Krämer, Georg (2007), Was ist und was will „Globales Lernen“?, in: Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (Hg.), Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven, Bonn, 7-10.

Lôbo, Marissa/Seefranz, Catrin (o. J.), Konzept: Zur Idee im Detail, Internet: <http://www.nightschool.at/de/concept/> (Zugriff: 20.09.2018).

Lorde, Audre (2007 [1984]), *Sister Outsider: Essays and Speeches* by Audre Lorde, Berkeley: Crossing Press.

Lugones, María (2008), The Coloniality of Gender, in: *Worlds & Knowledges Otherwise*, Vol. 2 (Spring) 1-17.

Matz, Eugenia/Knake, Sebastian/Garbe, Sebastian (2017), „Gibt’s das auch in postkolonial?“ Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik, in: *Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd* (Hg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globalen Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 91-109.

Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel: Beltz.

McIntosh, Peggy (2014 [1988]), *White Privilege: Den unsichtbaren Rucksack auspacken*, Internet: <http://sanczny.blogspot.eu/2012/10/01/white-privilege-den-unsichtbaren-rucksack-auspacken/> (Zugriff: 12.03.2018).

Mesquita, Sushila (2015), Schwule und Lesben: the next top model minority? Minderheitenpolitik und queere Kritik, in: *Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan* (Hg.), *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich*, Schwalbach: Wochenschau, 92-103.

Messerschmidt, Astrid (2004), Postkoloniale Bildungsprozesse: Transformationen Globalen Lernens, *Kongress „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen“ der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen*, 25./26.02.2004, Wiesbaden-Naurod, Internet: www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/messerschmidt_bildungsprozesse.pdf (Zugriff: 20.09.2018).

Messerschmidt, Astrid (2009), *Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Moore-Gilbert, Bart (1997), *Postcolonial Theory. Contexts, Practices, Politics*, London/New York: Verso.

Night School (o. J.), Lehrplan, Internet: <http://www.nightschool.at/de/lehrplan/> (Zugriff: 20.09.2018).

Ogette, Tupoka (2017), *Exit Racism: rassismuskritisch denken lernen*, Münster: Unrast.

Patak, Reinhart (2015), AkteurInnen und Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung in Österreich, in: *Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan* (Hg.), *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich*, Schwalbach: Wochenschau, 241-267.

Philipp, Carolin/Kiesel, Timo (2011), *white charity: Schwarzsein & Weißsein auf Spendenplakaten*, Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=kUSMh8kV-xw> (Zugriff: 20.09.2018).

Purtschert, Patricia/Falk, Francesca/Lüthi, Barbara (2016), Switzerland and ‚Colonialism without Colonies‘: Reflections on the Status of Colonial Outsiders, in: *Interventions*, Vol. 18(2), 286-302.

Quijano, Aníbal (2000), Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America, in: *Neplanta: Views from South*, Vol. 1(3), 533-580.

Quintero, Pablo/Garbe, Sebastian (Hg.) (2013), Einleitung, in: *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*, Münster: Unrast, 7-15.

quix (Hg.) (2016), *Gender_Sexualitäten_Beghehen* in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, Wien.

quix (o. J.), wir, Internet: <https://www.quixkollektiv.org/> (Zugriff: 20.09.2018).

Rancière, Jacques (2018 [1987]), *Der unwissende Lehrmeister: Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation; Le maître ignorant*, Übersetzung aus dem Französischen von Richard Steurer-Boulard, Wien: Passagen Verlag.

Said, Edward W. (2003 [1978]), *Orientalism*, London: Penguin Books.

Salgado, Rubia (2010), In der Demokratie gibt es keine Ausnahme: Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, in: *Magazin erwachsenenbildung.at.*, Vol. 11, Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf> (Zugriff: 20.09.2018).

Sauer, Birgit (2015), Feministisches Wissen und Politik: Dimensionen und Paradoxien am Beispiel der österreichischen Anti-Gewalt-Bewegung, in: *Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan* (Hg.), *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich*, Schwalbach: Wochenschau, 37-48.

Scherr, Albert (2012), Unterscheidungen verlernen: Über die Notwendigkeit rassismuskritischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Dossier: Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten, in: *iz3w*, Vol. 329, D16-17.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988), Can the Subaltern Speak?, in: *Grossberg, Lawrence/Nelson, Cary* (ed.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana: University of Illinois Press, 271-313.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990), *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*, *Harasym, Sarah* (ed.), New York/London: Routledge.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996), *The Spivak Reader*, *Landry, Donna/Maclean, Gerald* (ed.), New York/London: Routledge.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2003), A Conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the Imagination, Interview von *Sharpe, Jenny*, in: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 28(2), 609-624.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2004), Righting Wrongs, in: *The South Atlantic Quarterly*, Vol. 103(2/3), 523-581.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2017), What Time is it on the Clock of the World? Inauguration der Akademie des Verlernens, *Wiener Festwochen*, 13.05.2017, Wien, Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=f199qcIDZxw> (Zugriff: 20.09.2018).

Sternfeld, Nora (2017^a), Der langsame und zähe Prozess des Verlernens immer schon gewusster Machtverhältnisse, in: *migrazine*, Vol. 16(1), Internet: <http://www.migrazine.at/artikel/der-langsame-und-z-he-prozess-des-verlernens-immer-schon-gewusster-machtverh-ltnisse> (Zugriff: 20.09.2018).

Sternfeld, Nora (2017^b), Was wächst in Zwischenräumen? Ein theoretischer Begriff im Hinblick auf die Praxis, in: *Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines/Höllwart, Renate/Smodics, Elke/Sternfeld, Nora* (Hg.), *Strategien für Zwischenräume: Ver_lernen in der Migrationsgesellschaft*, schulheft, Vol. 165(1), Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 21-25.

Strategiegruppe Globales Lernen (2009), Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem, Internet: http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/Strategie/StrategieGlobalesLernen_final.pdf, (Zugriff: 20.09.2018)

Truth, Sojourner (o. J. [1851]), Aint't I a Woman?, Internet: <http://www.feminist.com/resources/artspeech/genwom/sojour.htm> (Zugriff: 20.09.2018).

Unterweger, Claudia (2016), Talking Back: Strategien Schwarzer österreichischer Geschichtsschreibung, Wien: Zaglossus.

Varadharajan, Asha (1995), Exotic Parodies: Subjectivity in Adorno, Said and Spivak, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Wintersteiner, Werner/*Grobbauer*, Heidi/*Diendorfer*, Gertraud/*Reitmair-Juárez*, Susanne (2015), Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft, österreichische UNESCO-Kommission (Hg.), Klagenfurt/Salzburg/Wien.

Wollrad, Eske (2005), Weißsein und bundesdeutsche Gender Studies, in: *Eggers*, Maureen Maisha/*Grada*, Kilomba/*Piesche*, Peggy/*Arndt*, Susan (Hg.), Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast, 416-426.

Zentrum polis (o. J.^a), Allgemeines, Internet: <https://www.politiklernen.at/site/grundlagen/politischebildung/allgemeines> (Zugriff: 20.09.2018).

Zentrum polis (o. J.^b), Akteure/Akteurinnen (A-Z), Internet: <https://www.politiklernen.at/site/praxis/akteurinnenabisz/index5.html> (Zugriff: 20.09.2018).

8. Anhang

8.1. Abstract (Deutsch)

Wie kann ein postkoloniales Bildungskonzept sowie eine dementsprechende Didaktik aussehen, und wie werden darin intersektional-feministische Perspektiven berücksichtigt? In den letzten Jahren wurden im deutschsprachigen Raum immer mehr Bildungsangebote geschaffen, die sich diese Fragen in der Praxis stellen. Im österreichischen Kontext fällt vor allem der Bezug auf Gayatri C. Spivaks Idee des Ver_lernens auf. Die Suche nach derartigen pädagogischen Beispielen führte zu vier unterschiedlichen Bildungsformaten beziehungsweise -kollektiven, die Zugänge über Kunst, Theorie und Aktivismus teilen. Non-formale politische Bildung ist in Österreich im Hinblick auf Akteur_innen und Politikdidaktik kaum erforscht – insbesondere in sozialen Bewegungen, Vereinen, Nichtregierungs- oder Selbstorganisationen. Ziel dieser Arbeit ist es, in diesem Feld jene Bildungsarbeit zu beleuchten, welche postkoloniale-intersektionale Aspekte mitberücksichtigt. Die Praxisbeispiele werden auf die Bedeutungen von Ver_lernen und intersektionale Anknüpfungspunkte untersucht. Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden feministische und pädagogische Perspektiven aus den Postkolonialen Studien herangezogen. Im empirischen Teil erkunden fünf Expert_inneninterviews Motivationen, Ziele, Herausforderungen, pädagogische Strategien und Haltungen. Die Transkripte, Selbst- und Projektbeschreibungen sowie ausgewählte Publikationen der Interviewten wurden einer qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse unterzogen. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass Ver_lernen in der Praxis verlangt, historisch ausgeschlossenem Wissen zu fokussieren und strukturell marginalisierte Zielgruppen in der Bildung mitzudenken. Dafür ist es förderlich, wenn Lehrende im Kollektiv diverse situierte Wissensformen und Expertisen abdecken, um rein hegemonialen Perspektiven entgegenzuwirken und auf die Vielfalt der Lernenden eingehen zu können. Vor allem bei der Forderung nach situiertem Wissen kommt die Bedeutung von intersektionalen Perspektiven zum Tragen – Verknüpfungen zu Geschlecht wurden je nach untersuchtem Bildungsformat unterschiedlich zentral gesetzt. Experimentell und partizipativ angelegte Lernräume laden dazu ein, Dissens aufgrund von verschiedenen gesellschaftlichen Positionierungen auszuhalten und auszuhandeln.

8.2. Abstract (English)

What could a postcolonial educational concept and corresponding didactics look like? How can they comprise intersectional-feminist perspectives? In recent years, more and more educational projects have evolved in the German-speaking area that pose themselves these questions. In the Austrian context, Gayatri C. Spivak's notion of un_learning is a common point of reference. This master's thesis covers four different educational formats and collectives as pedagogical examples. They share an approach influenced by arts, theory and activism. Little research has been done on non-formal political education in Austria particularly regarding didactics and institutional players. This is especially true for education within social movements, associations, non-governmental organizations or self-organizations. Therefore, the aim of this thesis is to make postcolonial-intersectional educational work within this field more visible. What meanings of un_learning and intersectional links can be found in the practice of the selected examples? The theoretical part of this thesis examines feminist and educational perspectives in postcolonial studies. For the empirical part, five expert interviews were conducted and transcribed to explore motivations, goals, challenges, educational strategies and attitudes. The interview data, self- and project descriptions as well as selected publications by the interviewed experts were evaluated using qualitative content analysis. The major findings show that un_learning calls for a focus on historically excluded knowledges and considering structurally marginalized people as target groups in education. Facilitators of learning processes should cover different situated knowledges and expertise as a collective in order to counter hegemonic perspectives and to be able to respond to the diversity of learners. When aiming to foster situated knowledges, intersectional perspectives become especially necessary – depending on the interviewee, links to gender were highlighted to various degrees. Experimental and participatory learning environments have the potential to allow and deal with dissent caused by different social positions.