84 FORUM

Global Citizenship Education. Machtkritische Lehre und postkoloniale Perspektive als transformative Kräfte an der Universität

Qualitative Interviewstudie mit Lehrenden der Universität Wien aus dem Blickwinkel von Global Citizenship Education und Marginalisierungsprozessen von nicht-privilegierten Studierenden (aus dem globalen Süden)

Margarete Kernegger
Master Thesis

ÖFSE
Österreichische Forschungsstiftung
für Internationale Entwicklung

84 FORUM

Global Citizenship Education. Machtkritische Lehre und postkoloniale Perspektive als transformative Kräfte an der Universität

Qualitative Interviewstudie mit Lehrenden der Universität Wien aus dem Blickwinkel von Global Citizenship Education und Marginalisierungsprozessen von nicht-privilegierten Studierenden (aus dem globalen Süden)

Margarete Kernegger

Master Thesis

März 2023

ÖFSE
Österreichische Forschungsstiftung
für Internationale Entwicklung

1. Auflage 2023
© Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE)
im C3 – Centrum für Internationale Entwicklung
A-1090 Wien, Sensengasse 3, Telefon: (+43 1) 317 40 10, Fax: (+43 1) 317 40 10 – 150
e-mail: office@oefse.at, Internet: http://www.oefse.at, http://www.centrum3.at
Für den Inhalt verantwortlich: Margarete Kernegger
Druck: druck.at
Südwind-Verlag
ISBN: 978-3-902906-66-3

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Gefördert durch die
Österreichische Entwicklungs-zusammenarbeit

Vorwort

Mit der Dringlichkeit der globalen Klimakrise hat die Diskussion um die Rolle von Bildung in der Bewältigung dieser und anderer globaler Krisen Fahrt aufgenommen. *Transformative Bildung* und *Bildung für die Transformation* sind Schlagwörter, die oft gebraucht, jedoch oftmals nicht eindeutig definiert werden. Unter dem breiten Begriff der Transformativen Bildung wird häufig das Konzept von *Global Citizenship Education* (GCED) angesiedelt, das, wenn auch weniger bekannt als das in einem gewissen Konkurrenzverhältnis dazu stehende Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, insbesondere aus einer entwicklungspolitischen Perspektive große Relevanz aufweist.

Die UNESCO definiert GCED im weitesten Sinn als "framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable". Diese Definition weist auf die Breite des Begriffs hin, die Raum lässt für sehr moderate bis hin zu radikalen, disruptiven Ansätzen.

Margarete Kerneggers vorliegende Arbeit leistet einen wesentlichen Beitrag sowohl zum besseren Verständnis des theoretischen Konzeptes GCED, als auch zur Wahrnehmung konkreter Möglichkeiten seiner Anwendung. Am Beispiel der Situation und (potentiellen) Rolle von marginalisierten Studierenden an österreichischen Hochschulen, die vornehmlich, aber nicht ausschließlich aus dem globalen Süden stammen, diskutiert Kernegger die Bedeutung von GCED für Dekolonisierungsprozesse und Bildungsgerechtigkeit im Hochschulsektor.

Besonders bemerkenswert ist die ausführliche theoretische Diskussion, in welcher die Autorin ihre empirische Arbeit verortet, und die in ihrer Tiefe und Breite weit über das in Masterarbeiten übliche Maß hinaus geht. Kernegger bespricht die unterschiedlichen unter GCED subsumierten Ansätze in ihrer Vielfältigkeit und oftmals kontroversiellen Ausrichtung und sie verknüpft diese mit Theoretisierungen zum soziokulturellen Raum Universität.

Auf der Basis ihres empirischen Materials – qualitative Interviews mit Lehrenden der Universität Wien – zeigt Kernegger, dass GCED (implizit) Eingang in die Lehre gefunden hat, auch wenn die Grenzen für machtkritische Lehre eng gesteckt sind. Beispielhaft analysiert sie anhand des Umgangs der Institution Universität mit marginalisierten Studierenden die Wahrnehmung dieser als „Abweichung von der Norm". In der mehr unbewussten als bewussten, gleichwohl jedoch allgegenwärtigen Zentralsetzung des Eigenen als universell und des Anderen als Defizit erkennt Kernegger Formen kolonialen Denkens und Handelns. Ohne sich schnelle Lösungen für diese im Strukturellen verankerten Schieflagen anzumaßen, fordert die Autorin solidarische Unterstützung für marginalisierte Studierende, damit diese „den Raum des Schweigens, in den sie nur allzu oft gedrängt werden, verlassen (können)".

Dr.in Margarita Langthaler

Senior Researcher, ÖFSE

1 UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century, S. 9

Margarete Kernegger

Global Citizenship Education. Machtkritische Lehre und postkoloniale Perspektive als transformative Kräfte an der Universität

Qualitative Interviewstudie mit Lehrenden der Universität Wien aus dem Blickwinkel von Global Citizenship Education und Marginalisierungsprozessen von nicht-privilegierten Studierenden (aus dem globalen Süden)

MASTER THESIS

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Studium: Universitätslehrgang Global Citizenship Education

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Gutachterin
Priv.Doz. Mag. Dr. Karin Liebhart

Klagenfurt, Oktober 2022

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich

- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe,
- die während des Arbeitsvorganges von dritter Seite erfahrene Unterstützung, einschließlich signifikanter Betreuungshinweise, vollständig offengelegt habe,
- die Inhalte, die ich aus Werken Dritter oder eigenen Werken wortwörtlich oder sinngemäß übernommen habe, in geeigneter Form gekennzeichnet und den Ursprung der Information durch möglichst exakte Quellenangaben (z.B. in Fußnoten) ersichtlich gemacht habe,
- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland einer Prüfungsbehörde vorgelegt habe und
- bei der Weitergabe jedes Exemplars (z.B. in gebundener, gedruckter oder digitaler Form) der wissenschaftlichen Arbeit sicherstelle, dass diese mit der eingereichten digitalen Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine tatsachenwidrige Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Mag.a Margarete Kernegger e. h. *Wien, Oktober 2022*

Für

Atiye Zauner

in dankbarer Erinnerung.

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit ist der Endpunkt einer langen, manchmal umwegigen, aber immer abwechslungsreichen, bisweilen anstrengenden, von Selbstzweifeln geplagten, aber durchwegs interessanten, häufig auch wirklich spannenden Forschungsreise.

Dass ich auf dieser Reise nicht alleine war, liegt auf der Hand. Doch dass die Wegbegleitung dermaßen unterstützend, wertschätzend, anregend, aufbauend, mitunter auch kritisch-streng und intensiv fordernd war, das ist keineswegs selbstverständlich. Ohne diese Wegbegleitung würde der Text wohl anders aussehen. – Ich bin daher vielen Menschen zu Dank verpflichtet, möchte aber hier einige besonders hervorheben.

Allen voran meine Familie, weil sie mich „dispensiert" hat, damit ich genug Zeit für die Fertigstellung der Masterarbeit hatte.

Meine Betreuerin Karin Liebhart, weil sie so ermutigend war, meine Zweifel zerstreut hat und trotz vieler Verpflichtungen Zeit gefunden hat, über die Masterarbeit zu diskutieren.

Manfred und Lotte Fraunlob, weil wir zahllose inhaltliche Debatten geführt haben. Manfred möchte ich ganz besonders für die inhaltlich fundierte „Supervision" danken und dafür, dass er an meinen Themen so viel Anteil genommen hat, Ungenauigkeiten und Denkfehler entdeckt und auf einer nochmaligen Auseinandersetzung damit bestanden hat.

Alle anderen Freund*innen, die sich nach dem Stand meiner Arbeit erkundigt haben und mich dadurch zwangen, in verständlicher Alltagssprache Auskunft zu geben. Weil das zu (mehr) Denkdisziplin führte und der Arbeit am Text zugutekam.

Frano Rismondo und Juan Pablo Gerez Haded, weil sie zu punktuellem Austausch bereit waren. Juan Pablo und Munira Mohamud, weil sie sich gegen ungerechte Verhältnisse aktiv zur Wehr setzen und dadurch (nicht nur mir) Hoffnung geben.

Last but not least: Meine fünf Interviewpartner*innen, weil sie mich vertrauensvoll und in so großer Offenheit an ihren Einschätzungen, Erfahrungen, Gedanken, Sorgen, Wünschen, Ängsten und Hoffnungen teilhaben ließen. Das habe ich als großes Geschenk empfunden.

Es wäre schön, wenn sich zumindest ein klein wenig von der Faszination, die ich über weite Strecken bei der Vorarbeit und beim Verfassen des vorliegenden Textes verspürt habe, bei der Lektüre mitteilen würde. – In diesem Sinne: eine interessante Lesereise!

Zusammenfassung

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet der Ansatz der *Global Citizenship Education* (GCED) in seiner kritischen, postkolonialen Ausprägung mit transformativem Anspruch. Der Frage, welche Bedeutsamkeit GCED für die Universität hat, wird in zweierlei Hinsicht nachgegangen: Einerseits wird untersucht, welche Elemente von GCED in bestimmten Lehrpraxen der kritischen Lehre zu finden sind, ohne dass GCED notwendigerweise als Bezugsgröße herangezogen wird. Andererseits geht es um marginalisierte Studierende – vornehmlich um jene aus dem globalen Süden, aber nicht nur um diese – und darum, was GCED zur Verbesserung ihrer Situation im Sinne von mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann. Durch die Verschränkung von theoriebasierten Erkenntnissen und empirischen Ergebnissen, die auf Interviews mit Lehrenden an der Universität Wien beruhen, werden Antworten auf die beiden Forschungsfragen erarbeitet.

Key words: Global Citizenship Education – Universität, kritische Lehre, transformative Bildung, marginalisierte Studierende, Studierende aus dem globalen Süden, Bildungsgerechtigkeit, postkoloniale Solidarität

Abstract

The point of departure of this study is the approach of Global Citizenship Education (GCED) with its critical postcolonial and transformative orientation. The question of the relevance of GCED in higher education is explored from two angles: on the one hand it is examined what types of GCED elements are found in certain teaching practices of critical pedagogy, without GCED being necessarily used as a reference. On the other hand, the focus is on marginalised university students – most importantly, but not exclusively those from the global south – and what GCED may contribute to improve their situation, i.e. achieve more equity in education. Answers to these two research questions are developed by looking at theory-based findings in conjunction with empirical evidence based on interviews with teachers of the University of Vienna.

Key words: Global Citizenship Education – university, critical pedagogy, transformative education, marginalised university students, university students from the global south, education equity, postcolonial solidarity

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Theoretische Annäherung – Grundlagen und Konzepte 4

2.1 Global Citizenship Education (GCED) 4
2.1.1 Der integrative Ansatz 6
2.1.2 Der transformative Anspruch 7
2.1.3 Die Dimension des Politischen 8
2.1.4 Die ethische Haltung 10
2.1.5 Die postkoloniale Ausrichtung 10
2.1.6 Der Paradigmenwechsel im Verständnis von Bildung 13
2.1.7 Die Anschlussfähigkeit 16

2.2 Bildungsraum Universität 21
2.2.1 Transgressive Lebensform 21
2.2.2 Wissenschaftliche Monokultur 23
2.2.3 Hegemoniale Vereinnahmung? 25

2.3 Universität als soziokultureller Raum 27
2.3.1 Differenzordnungen 27
2.3.2 Marginalisierung 29
2.3.3 Habitus 32
2.3.4 Symbolische Gewalt 34
2.3.5 Rassismuskritischer Ansatz 36
2.3.6 Die Dimension der Körperlichkeit 38

3. Methodischer Zugang 41

3.1 Literaturrecherche und -analyse 41
3.2 Interviews – Sample, Durchführung und Auswertung 41
3.3 Zusammenführung von Theorie und Empirie 44

4. Empirische Annäherung – Interviewauswertung 46

4.1 Institution Universität, Wissen(schaft) 46
4.1.1 Neoliberale Aspekte 47
4.1.2 Aspekte der Kolonialität und des Rassismus 50

4.2 Benachteiligte Studierendengruppen 53
4.2.1 Multiple Benachteiligung, Ausschlüsse 54
4.2.2 Privilegien 55
4.2.3 Diskriminierungen 56

4.3 Sprache 57

4.4 Lehren und Lernen 60
4.4.1 Machtkritische Lehre 60
4.4.2 Lehren und Lernen als ganze Person, persönliche Ebene 62

4.4.3 Transformatives Potenzial 64
4.4.4 Verantwortung 65
4.4.5 Interaktionen 65
4.4.6 Differenzen und Diversität 67
4.4.7 Brücken schlagen 68

4.5 Wünsche und Optionen 70
4.5.1 Mehr Zeit 70
4.5.2 Mehr Raum/Räume 71
4.5.3 Denken über Disziplinengrenzen hinaus 72
4.5.4 Personalpolitik und Diversität 73
4.5.5 Curricula 74
4.5.6 Strukturänderung, Transformation 74

5. Zusammenschau – Erkenntnisse 76

5.1 Machtkritische Lehre und ihre Implikationen 76
5.1.1 Verunsicherung und Unbehagen 76
5.1.2 Situative Lernanlässe 79
5.1.3 Lern- und Reflexionsbedarfe 80
5.1.4 Machtkritische Lehre – Anforderungen an Lehrende 81

5.2 Arbeitsplatz Universität – das Persönliche und das Institutionelle 83

5.3 Marginalisierungsprozesse von nicht-privilegierten Studierenden 86
5.3.1 Differenzkategorie Sprache 87
5.3.2 Institutioneller Rassismus und Alltagsrassismus an der Universität 91
5.3.3 Sprechen über Rassismus 93
5.3.4 Zugehörigkeit durch Leistung? 95
5.3.5 „Talking Back“ 96
5.3.6 Reflexive postkoloniale Solidarität statt Paternalismus 97
5.3.7 Solidarische Praxis im politischen Raum Universität 98

6. Conclusio und Ausblick 101

7. Literatur 105

8. Anhang 118

8.1 Studierende aus dem globalen Süden an österreichischen Universitäten 118
8.2 Interviewleitfaden 122
8.3 Einwilligungserklärung Interview 125

Abkürzungen

BIPOC	*Black, Indigenous and People of Color*
BNE	*Bildung für Nachhaltige Entwicklung*
DAC	*Development Assistance Committee*
ECTS	*European Credit Transfer System*
EU	*European Union*
GCED	*Global Citizenship Education*
LGBTQIA+	*Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, Intersexual, Asexual, plus …*
ODA	*Official Development Assistance*
OECD	*Organization for Economic Co-operation and Development*
POC	*People of Color*
SDGs	*Sustainable Development Goals* (UN 2015)
UN	*United Nations*
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*

Gendersensible Schreibweise

In der vorliegenden Arbeit wird im Sinne einer gendersensiblen Schreibweise nach Möglichkeit versucht, neutrale Formen zu wählen („Studierende", „Lehrende" etc.). Ansonsten wird durchgängig das „Gendersternchen" verwendet. Dadurch können grammatikalische Unkorrektheiten entstehen, wie beispielsweise im Dativ plural: den Mitarbeiter*innen statt „den Mitarbeiter*n* und Mitarbeiterinnen". Im Interesse der Einheitlichkeit und besseren Lesbarkeit wird dies jedoch vernachlässigt.

1. Einleitung

Das Bildungsziel *Global Citizenship Education* (GCED) wird in den *Sustainable Development Goals* (SDGs) der Vereinten Nationen (UN 2015) namentlich genannt (Ziel 4.7). Es hat somit weltweit Bedeutung. Aber was steckt hinter diesem Begriff? Und was hat GCED mit der Universität zu tun, außer dass dazu mancherorts geforscht wird? Kommt GCED in der Lehre vor? Wenn ja, in welcher Form? Und wenn man „global" mit internationalen Studierenden (aus dem globalen Süden) in Beziehung setzt, welche Zusammenhänge lassen sich da feststellen – insbesondere, wenn man die prekäre Situation bedenkt, in der sich ein großer Teil dieser Studierenden befindet?

So unscharf und allgemein diese Fragen scheinen mögen, so sehr treffen sie doch ganz konkrete Probleme, die speziell mit dem tertiären Bildungssystem zu tun haben.

- Durch das neoliberale Paradigma, das eine zunehmende Durchmarktung aller Lebensbereiche und eine weitgehende Unterwerfung unter die allgegenwärtige Verwertungslogik zur Folge hatte, was auch im Bildungsbereich immer deutlicher zu spüren ist, wird es immer dringlicher, dieser Entwicklung inhaltlich etwas entgegenzusetzen. Dabei könnte GCED eine Rolle spielen.
- Durch weltweite Krisen, den fehlenden Ausbau von Hochschulen im globalen Süden und nicht zuletzt durch den weltweiten Wettbewerb um „die besten Köpfe" hat sich im Hochschulbereich ein „Bildungsmarkt" etabliert, der zu einer Hierarchisierung von Universitäten geführt hat – und zwar, wenig überraschend, zugunsten des globalen Nordens. Ein Zuwachs an internationalen Studierenden („Bildungsausländer*innen") aus dem globalen Süden ist auch in Zukunft zu erwarten.[1] Laut UNESCO wird sich die Zahl der Studierenden aus Afrika bis 2030 verdoppeln (UNESCO 2021; zit. n. Kohlenberger et al. 2022: 11). Das Thema „marginalisierte Studierende", seien es Geflüchtete, seien es Bildungsmigrant*innen, seien es aber auch andere nicht-privilegierte Gruppen wie beispielsweise österreichische Studierende mit sogenanntem

[1] Im Wintersemester 2020/21 gab es an österreichischen Hochschulen 8.646 Studierende aus Ländern außerhalb des europäischen Hochschulraumes, vornehmlich aus Ländern des globalen Südens. (Mandl et al. 2021: 53). An der Universität Wien waren das 2% aller Studierenden (ebd.: 59). – Informationen über die Zusammensetzung der Herkunftsländer der Studierenden aus dem globalen Süden (aufgeschlüsselt nach europäischen und nicht-europäischen Entwicklungsländern gem. der offiziellen OECD/DAC-Liste) an den öffentlichen Universitäten in Österreich finden sich im Anhang.

Migrationshintergrund oder mit nicht-weißer Hautfarbe („Bildungsinländer*innen“), wird also weiterhin aktuell bleiben, wenn nicht an Wichtigkeit und Relevanz noch gewinnen. GCED könnte hier auf die Frage nach einem adäquaten Umgang mit diesen wachsenden Studierendengruppen Antworten beitragen.

Das ist der größere Kontext, in dem mein Forschungsinteresse angesiedelt ist. Die Themen haben aber auch damit zu tun, dass ich mein aktives Berufsleben lang am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten mit internationalen Studierenden, vornehmlich jenen aus dem globalen Süden, zu tun hatte, und derzeit ehrenamtlich mit geflüchteten Studierenden arbeite. Diese persönliche Involviertheit hat mich motiviert, am Universitätslehrgang Global Citizenship Education teilzunehmen. Das bot mir die Möglichkeit, mich in strukturierter Weise mit der theoretischen Seite meines beruflichen Lebensthemas auseinanderzusetzen – übrigens mit großem persönlichen Gewinn. Ein Ergebnis ist die vorliegende Arbeit.

Um den gedanklichen Rahmen abzustecken, macht das Kapitel zu Theorien und Konzepten (Kapitel 2: „Theoretische Annäherung – Grundlagen und Konzepte“) den Anfang, gefolgt von der Beschreibung der methodischen Herangehensweise (Kapitel 3: „Methodischer Zugang“), in dem auch die Informationen zu den Interviewpartner*innen enthalten sind. Die Ergebnisse der fünf Interviews mit Lehrenden an der Universität Wien werden im Kapitel 4 systematisch aufbereitet dargestellt (Kapitel 4: „Empirische Annäherung – Interviewauswertung“).

Nachdem einerseits Einsichten aus der Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen und Konzepten und andererseits die aus den empirischen Daten gewonnenen Ergebnisse vorlagen, konnten Antworten auf die beiden Forschungsfragen gesucht werden:

- Welche Elemente von GCED finden sich in Lehrpraxen an der Universität?
- Welche Veränderungspotenziale bietet GCED für die Situation von nicht-privilegierten Studierenden?

Antworten darauf finden sich in Kapitel 5: „Zusammenschau – Erkenntnisse“. Es gliedert sich in den Teil zu Lehre: „Machtkritische Lehre und ihre Implikationen“ (5.1); in den Teil, der mit der institutionellen Bedeutung der Universität für Lehrende zu tun hat: „Arbeitsplatz Universität – das Persönliche und das Institutionelle“ (5.2) und den Teil „Marginalisierungsprozesse von nicht-privilegierten Studierenden“ (5.3).

Die erarbeiteten Antworten und Ergebnisse werden im 6. und letzten Kapitel („Conclusio und Ausblick“) nochmals geschärft und zusammengefasst, nicht ohne auf offene Fragen und Ambivalenzen hinzuweisen.

2. Theoretische Annäherung – Grundlagen und Konzepte

2.1 Global Citizenship Education (GCED)

Die *Global Citizenship Education* (GCED)[2] ist ein kritischer, differenzierter, theoretisch fundierter und selbstreflexiver Ansatz, der versucht, auf den aktuellen Zustand unserer Welt zu reagieren und Möglichkeiten eines pädagogischen Umgangs damit aufzuzeigen.

Bei der GCED handelt es sich nicht um ein einheitliches Konzept, sondern um verschiedene Konzeptualisierungen, um einen offenen Ansatz mit unterschiedlichen Zugängen. Dass aufgrund dieser Offenheit unterschiedliche Themenfelder unterschiedlich akzentuiert werden, vor allem aber unterschiedliche Interessen, Akteur*innen, Ideologien am Werk sind, was in der Folge auch zu geografisch-geopolitisch unterschiedlichen Ausformungen und Interpretationen führt, macht den Begriff einerseits komplex und facettenreich, aber andererseits auch in seiner Uneinheitlichkeit und Vielfältigkeit vage und wenig fassbar. Es gibt kein einheitliches Verständnis von *global, citizen* und *education.* Die Bandbreite reicht von *global* im Sinne von „globale Kompetenzen erwerben", um im globalen Kapitalismus besser bestehen zu können, bis hin zur Forderung, ein globales Bewusstsein zu entwickeln und gegen die Ungerechtigkeit des derzeitigen (Welt-)Systems aktiv zu werden. Sie reicht vom *global citizen*, verstanden als individuelle*r Kosmopolit*in, der*die als verantwortliche*r Weltbürger*in (und Konsument*in) zu agieren lernt, bis hin zur Zielvorstellung einer *global citizenship* für alle Menschen, wobei es gilt, die Voraussetzungen dafür, die entsprechenden strukturellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, erst zu schaffen. Und schließlich reicht die Bandbreite des Verständnisses von Bildung, *education,* vom westlich-humanistischen, an der Aufklärung orientierten Projekt der „Menschenbildung" bis hin zur kritischen, politisch engagierten transformativen postkolonialen Bildung, die den westlichen Hegemonieanspruch und die damit verbundene „imperiale Lebensweise" (Brand/Wissen 2017) nicht nur infrage stellt, sondern zu überwinden trachtet.

Im deutschen Sprachraum hat sich GCED in der Tradition des globalen Lernens im Kontext entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, der Friedenspädagogik, der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und der politischen Bildung entwickelt. Und was

[2] *Global Citicenship Education* wird häufig auch mit GCE abgekürzt. In dieser Arbeit bleibe ich bei dem in Österreich üblichen GCED.

Österreich betrifft, hat sich GCED in gewissem Ausmaß etabliert. So wurde im Jahr 2012, initiiert von Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner, an der Universität Klagenfurt ein dreijähriger Universitätslehrgang „Global Citizenship Education" ins Leben gerufen, der einen „Kristallisationspunkt für weitere Initiativen zu GCED in der Pädagog*innenbildung, der Schulpraxis und der Bildungsforschung" (Grobbauer 2019: 107) in Österreich darstellt. Daraus ist ersichtlich, dass die GCED-Aufmerksamkeit in Österreich vor allem auf das Schulsystem und die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung gerichtet ist. An Universitäten ist abgesehen vom oben genannten Universitätslehrgang der Universität Klagenfurt die *Global Citizenship Education* in erster Linie im Zusammenhang mit den Erziehungswissenschaften und der Pädagog*innenbildung ein explizites Thema. Da aber GCED so viele Dimensionen hat, wird es, so meine These, auch in anderen Disziplinen Elemente in der universitären Lehre geben, die unter den Überbegriff GCED fallen, auch wenn der Terminus selbst nicht verwendet wird. Solche GCED-Elemente in einigen Bereichen beispielhaft aufzuspüren, wird Teil der vorliegenden Arbeit sein.

International gesehen gehört GCED seit 2013 zu den pädagogischen Leitlinien der UNESCO, und alle zwei Jahre wird ein UNESCO *Forum on Global Citizenship Education* abgehalten.[3] 2015 haben die Vereinten Nationen die Resolution „*Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*" verabschiedet. Darin werden 17 Entwicklungsziele ausgeführt (UN 2015). Im Ziel 4.7 *(Quality Education*) wird GCED explizit genannt.[4]

GCED als Begriff hat so gesehen Karriere gemacht, hat an Bekanntheit und Akzeptanz gewonnen, ist jedoch nach wie vor weit davon entfernt, ein Konzept mit einer einheitlichen, allgemein anerkannten Definition zu sein. Vielmehr gibt es weiterhin eine Reihe von unterschiedlichen Ansätzen und teilweise widersprüchlichen

---

[3] 2019: https://en.unesco.org/themes/gced/esd-gced-forum2019 [Zugriff am 12. Mai 2022]
2021:https://healtheducationresources.unesco.org/event/5th-unesco-forum-transformative-education-sustainable-development-global-citizenship-health [Zugriff am 12. Mai 2022]

[4] https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/ [Zugriff am 12. Mai 2022]:
„By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, *global citizenship* and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development" (Hervorh.: M.K.).

Konzeptualisierungen. Genau das könnte eine Stärke sein: Wenn Bildung kontextabhängig ist, wenn es darum geht, sich an Zielen zu orientieren und nicht an vorgefertigten Definitionen, und zu lernen, mit Ambivalenzen, Leerstellen, Widersprüchen, Uneindeutigkeiten und Unvollständigem zurechtzukommen, ist ein offener, flexibler, lebendiger Zugang besser geeignet als ein in sich geschlossenes System, das suggeriert, alles wäre eindeutig und schon abschließend beantwortet.

Folgende Merkmale, Prinzipien und Orientierungen im Verständnis einer kritischen GCED sind mir bei meiner Arbeit wichtig, nämlich der integrative Ansatz, der transformative Anspruch, die Dimension des Politischen, die ethische Haltung, die postkoloniale Ausrichtung, der Paradigmenwechsel im Verständnis von Bildung und die Anschlussfähigkeit an den Kontext, in dem Bildung jeweils stattfindet.

2.1.1 Der integrative Ansatz

Dieser Ansatz versucht, sowohl bestehende Bildungskonzepte (das sind vor allem Menschenrechtsbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Friedenspädagogik, politische Bildung/Demokratiebildung, Globales Lernen, Migrationspädagogik) als auch wissenschaftliche Theorien (vor allem postkoloniale, feministische und strukturalistische Theorien) auf einer Metaebene zusammenzuführen und eine gemeinsame Orientierung zu geben. Die Rahmung ist das Politische, und zwar in seiner globalen Dimension, über die Nationalstaatlichkeit hinausgedacht. Wenn die Globalisierung sämtliche Lebensbereiche in allen Regionen der Welt erfasst und durchdrungen hat (Ökonomie, Ökologie, Soziales, Kulturelles, Politik mit lokalen und mit geopolitischen Gewinner*innen und Verlierer*innen), dann ist GCED mit seiner globalen politischen Dimension ein adäquater Bildungsansatz. Ziel dabei ist es, die für uns im globalen Norden weithin selbstverständliche hegemoniale, eurozentrische Sichtweise zu erkennen, zu dekonstruieren und die darin wirksamen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Unterdrückungsmechanismen aufzuspüren, zu kritisieren und Auswege daraus zu suchen. Das alles sind Ansprüche, die, wenn auch nicht unter dem Etikett GCED, an der Universität Geltung haben (sollten), und zwar nicht nur in den Bildungswissenschaften und in der Pädagog*innenbildung.

2.1.2 Der transformative Anspruch

Was bedeutet Transformation konkret für die Lehre und das Lernen? Wesentlich scheint mir der Gedanke, dass „transformative Bildung", also eine Bildung, die in ihrer Herangehensweise (Didaktik, Methodik) selbst transformativ ist, Neuland betreten muss, dass sie offen ist und verändernd wirkt. Wobei sich die Frage aufdrängt, wie es möglich ist, Neues zu denken, wenn wir gleichzeitig (noch) in unseren alten Strukturen und Denkmustern (Prägungen, Mindsets) gefangen sind. Genau hier setzen Konzepte des transformativen Lernens an. Jack Mezirow (1923-2014), ein US-amerikanischer Soziologe, entwickelte das Konzept der Bedeutungsperspektiven als „wahrnehmungs- und interpretationsleitende Schablonen der Strukturierung individueller Wirklichkeit" (Singer-Brodowski 2016: 15). Mit Bedeutungsperspektiven sind gewohnheitsmäßige Erwartungen gemeint, die einen der Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellen. Dieser Bezugsrahmen dient als System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung.

> Im Prozess des transformativen Lernens werden nun diese Bedeutungsperspektiven durch krisenhafte Erfahrungen verunsichert oder erschüttert und damit einer Veränderung zugänglich gemacht (ebd.: 15).

Stephen D. Brookfield[5] wiederum hebt die gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen für die Entstehung von Bedeutungsperspektiven hervor und spricht von impliziten und subtilen Alltagsideologien. Diese „wirken nicht nur auf Glaubenssätze über soziale, politische und ökonomische Systeme, sondern rahmen unsere moralischen Überlegungen, unsere Beziehungen und unsere Art und Weise des Wissens, des Erfahrens und des Bewertens" (Brookfield 2000: 130; zit. n. Singer-Brodowski 2016: 15). Transformatives Lernen spürt implizite Macht- und Deutungsstrukturen auf, hebt subtil wirkende Wertorientierungen ins Bewusstsein und macht die bisherigen Überzeugungen einem reflexiven Diskurs und damit einer möglichen Revidierung bzw. Neuausrichtung, das heißt einem Wandel, zugänglich. Transformatives Lernen hat somit ein veränderndes Potenzial. Doch es bleibt die Frage: Veränderung wofür? Wohin soll es gehen? Was ist das Ziel?

---

[5] Stephen D. Brookfield lehrt und forscht zu Erwachsenenbildung. Er war an Universitäten in Großbritannien, Kanada und Australien tätig und lehrt derzeit in den USA (*University of St. Thomas in Minneapolis, Minnesota*). „Becoming a Critically Reflective Teacher" erschien 1995 und ist eines seiner bekanntesten Werke.

Das Ziel ist nichts weniger als die ganz große Transformation, die Transformation unserer Welt (UN 2015), die zu einer nachhaltigen und lebenswerten Zukunft für alle Lebewesen führen soll. Die treibende Kraft hinter GCED ist die Erkenntnis, mittlerweile das immer dringlicher werdende Postulat, den für unseren Planeten und die Menschheit katastrophalen Entwicklungen entschlossen und sofort Einhalt zu gebieten. Das betrifft die sogenannten großen Herausforderungen (*grand challenges*) unserer Zeit, Klimakatastrophe, Artensterben, Umweltzerstörung, Ressourcenverschwendung, Kriege, Flucht und Migration, globale Ungerechtigkeit und Ungleichheit, denen nur durch gemeinsame Anstrengungen und im Zusammenwirken von lokalen und globalen politischen Bemühungen aller begegnet werden kann. Und damit sind einerseits die Dimension des Politischen und andererseits die normativen Zielsetzungen, der ethische Aspekt der GCED angesprochen.

2.1.3 Die Dimension des Politischen

So wichtig es ist, dass jede und jeder Einzelne im ganz persönlichen, privaten Bereich einen Beitrag leistet, so wichtig ist es auch, dasselbe auf der gesamtgesellschaftlichen, strukturellen Ebene zu tun. Damit ist jedoch mehr gemeint als das Wahrnehmen und Ausüben der politischen Rechte in der Demokratie. Das neoliberale Paradigma[6] dominiert den Wirtschaftsbereich, aber es hat in einem schleichenden Prozess auch den gesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Bereich erobert. Das neoliberale Paradigma mit seinem Narrativ der Alternativlosigkeit erklärt zur „unhintergehbaren systemischen Notwendigkeit“, was

[6] Das Wirtschaftsmodell des Neoliberalismus, eine Weiterentwicklung des Kapitalismus, von Kritiker*innen wie z.B. Henry Giroux (Giroux 2020: 3) „Marktfundamentalismus“ genannt, löste in den 1980er Jahren des letzten Jahrhunderts den Wohlfahrtsstaat der Nachkriegsjahre ab. Der freie Markt, Privatisierung, Deregulierung, Austerität (strenge staatliche Haushaltspolitik, Sparpolitik) und Finanzialisierung (zugunsten der Finanzmärkte und zulasten der produzierenden Wirtschaft) führten zur Konzentration von Vermögen und Macht in den Händen weniger. Zwischen der Gruppe der Reichen und Superreichen und der Gruppe der Armen und Ärmsten öffnete sich die Schere weiter, und zwar nicht nur global gesehen zwischen globalem Norden und globalem Süden, sondern auch innerhalb der Nationalstaaten des globalen Nordens und des globalen Südens. Die neoliberalen Werte orientieren sich unter anderem an Konkurrenzdenken, einem extremen Individualismus, Eigennutzen und der Vorstellung „Geiz ist geil“, an Leistungsdenken und sehr stark an Konsum. Dadurch steht nicht mehr der Mensch als Bürger*in im Zentrum, sondern der Mensch als Konsument*in, als Steuerzahler*in, als Wähler*in (zum Neoliberalismus siehe Boltanski/Chiapello 2003, Harvey 2007, Hall 2015, Mouffe 2018).

> […] tatsächlich oft vor allem ein Interesse ist, das bestimmte Akteure [sic!] als unverhandelbar betrachten. Mit Hilfe dieser Strategie der Entpolitisierung werden Verantwortlichkeiten auf systemische, politisch kaum gestaltbare Zwänge und Dynamiken verschoben, und die Notwendigkeit politischer Legitimation ausgesetzt (Blühdorn 2020: 125).

Daher geht es um Grundsätzliches: das Rückholen dieser Bereiche in die demokratischen Aushandlungsprozesse.

Die ökonomischen Prinzipien (Wachstum, Wettbewerb, Konkurrenz, Selbst-Optimierung, Beschleunigung, Individualisierung, Singularisierung etc.) sind neben der „imperialen Lebensweise" (Brand/Wissen 2017) bis in das Persönliche und Zwischenmenschliche vorgedrungen. Beruhend auf Ausbeutung und Ressourcenverschwendung auf Kosten anderer und auf Kosten von Natur verhindert dieser zutiefst nicht-nachhaltige Lebensstil der imperialen Lebensweise „eine sozial-ökologische Transformation mindestens ebenso wirksam […] wie das Machtmonopol der kapitalistischen Konzerne" (Blühdorn 2020: 97). Es handelt sich um unbewusst ablaufende Verinnerlichungsprozesse, denen sich der*die Einzelne kaum entziehen kann. Die Marktlogik fungiert als Metanarrativ, das „die alltäglichen individuellen, aber auch gesellschaftlichen Narrative prägt" (Heller/Sagvosdkin 2020: 4) und folglich auch das jeglicher Politik zugrundeliegende Gefüge der Normen und Werte verändert. Das, was als gut und richtig und was als schlecht und falsch empfunden wird, hat sich verschoben und „nach den Prinzipien des ökonomischen Wertes und der Konkurrenzfähigkeit ausgerichtet" (Butzlaff 2020: 265f.). Gleichzeitig hat sich das Individuum weitgehend aus traditionellen sozialen Ordnungen und Zwängen befreit. Die „individuelle Dimension von Subjektivität, Identität und Selbstverwirklichung hat gegenüber der kollektiven kontinuierlich an Bedeutung gewonnen" (Blühdorn 2020: 99) – mit tiefgreifenden Entpolitisierungsfolgen:

> Demokratie und demokratische Institutionen […] werden […] kaum mehr als Aushandlungsarenen des Zeitgeistes empfunden, in denen Politiker*innen und öffentliche Repräsentant*innen Werte und Normen der Gesellschaft mitgestalten (Butzlaff 2020: 270).

Es muss folglich die grundlegende politische „Systemfrage" gestellt werden (Lessenich 2019: 95) und die ökologische Krise mit all ihren Implikationen als „social-cultural concerns" (Blühdorn 2020: 76) ins Zentrum der Politik zurückkehren. Denn Maßnahmen im Sinne des Nachhaltigkeitsparadigmas, das den *grand challenges* gegensteuern soll, haben einen „unhintergehbar normativen und sozialen Kern" (ebd.: 77). Genau das macht

sie eben zum Gegenstand von politischen Entscheidungen – und zum Gegenstand der kritischen GCED.

2.1.4 Die ethische Haltung

Ein normatives und utopisches Moment mit visionärem Charakter ist die Gerechtigkeit, die weltweit und in allen Lebensbereichen, sowohl im globalen Norden und im globalen Süden, als auch zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden herzustellen ist. Umfassende globale Gerechtigkeit wird „als Norm politischen Handelns“ etabliert (Wintersteiner 2022: 355). Was nun unter globaler Gerechtigkeit genau verstanden wird, ist selbst umkämpftes Terrain. Doch die kritische GCED bezieht hier eindeutig Stellung. Sie legt die postkolonialen Theorien zugrunde und vertritt das postkoloniale Verständnis von globaler Gerechtigkeit mit allem, was (auch politisch) daraus folgt. Unter anderem ist es das Ziel, (mehr) Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Bezogen auf die Universität sollen in dieser Arbeit einige Aspekte der Bildungs(un)gerechtigkeit am Beispiel von marginalisierten Studierendengruppen, allen voran den Studierenden aus dem globalen Süden, thematisiert werden.

2.1.5 Die postkoloniale Ausrichtung

Für die kritische GCED haben die globalen Ungerechtigkeiten mit der Ungleichverteilung von Ressourcen, Macht und Reichtum, mit der Ausbeutung von Mensch und Natur und mit weltweiten Herrschaftsverhältnissen zu tun, die einen wesentlichen Ursprung in der Kolonialisierung weiter Teile der Welt durch die Europäischen Kolonialmächte haben und deren Nachwirkungen bis heute zu spüren sind. Auch wenn es bereits vor der europäischen Kolonialisierung, die mit der Eroberung der Amerikas 1492 begann, Unterdrückung, Gewalt, Verteilungskämpfe und Konflikte auf der Welt gab, so ist durch das europäische Projekt des Kolonialismus, das mit der Durchsetzung des Kapitalismus Hand in Hand ging, ein umfassendes, bis heute fortwirkendes Modell gesellschaftlicher Organisation entstanden, das sich global durchgesetzt hat. Der in den USA lehrende Soziologe Ramón Grosfoguel, geboren 1956 in Puerto Rico, bezeichnet es als „Modern/Colonial Capitalist/Patriarchal Western-centric/Christian-centric World-System“ (Grosfoguel 2012: 82). Anders als es die Erzählung von der fortschrittlichen, aufgeklärten, zivilisatorischen Moderne glauben machen will, ist die Erfolgsgeschichte

der Moderne ohne ihre andere, dunkle Seite des Kolonialismus nicht denkbar. Man spricht daher „vom Begriffspaar Modernität/Kolonialität, also von zwei untrennbar miteinander verwobenen Prozessen, oder von der kolonialen Moderne“ (Brunner 2020: 40). Unter Kolonialität versteht Aníbal Quijano (1928-2018), peruanischer Soziologe, der das Zentrum „Lateinamerika und die Kolonialität der Macht“ an der Universität Ricardo Palma in Lima leitete, aber auch in den USA lehrte, „Strukturen und Prozesse, die aus den kolonialen Verhältnissen hervorgegangen sind und die auch aktuelle globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse prägen“. Im Fokus stehen „soziale Ungleichheiten, Subalternierungsprozesse und Klassifizierungen im globalen Maßstab“ (Castro Varela/Dhawan 2020: 331, bezugnehmend auf Qijano 2008). Kritisiert wird

> Eurozentrismus als moderne/koloniale Form von Wissen, Repräsentation und Reproduktion. […] Auch der Grundstein für das heute weltweit durchgesetzte (natur-) wissenschaftliche Weltverständnis, das mit Moderne und Rationalität assoziiert wird, ist […] in den Anfängen der kolonialen Eroberung der Amerikas gelegt worden (Brunner 2020: 40, bezugnehmend auf Garbe 2013: 22).

Die koloniale Moderne wird als ein umfassendes Phänomen verstanden, das alles durchdringt: sowohl die ökonomische und politische als auch die epistemische Dimension, das Kulturelle, Spirituelle, die Wissens- und Seinsweisen der Menschheit.

Aus all dem ergibt sich die Forderung, dass diese bis in die Gegenwart wirkenden kolonialen Verhältnisse überwunden, also „dekolonisiert“ werden sollten. Dekolonisierung „strebt die Loslösung von kolonialen Verhältnissen in ihren ökonomischen, politischen, kulturellen, epistemischen, (inter-)subjektiven, vergeschlechtlichten und ökologischen Dimensionen an“, wobei dies eine „nachhaltigere Dekolonisierung als die historische Entkolonisierung“ (Garbe 2020: 151) verlangt. „Postkolonial“ benennt etwas „nach“ dem Kolonialismus und etwas darüber hinaus Gehendes, „dekolonial“ hingegen strebt danach, „sich vom Kolonialen loszulösen und ihm entgegenzutreten“ (ebd.: 152).

> […] postcoloniality should be regarded as a *condition*, a certain human existential situation which we have often no power of choosing. While decoloniality is an *option*, consciously chosen as a political, ethical, and epistemic positionality and an entry point into agency (Tlostanova 2020: 165; Hervorh. i. Orig.).

An der Herstellung und Aufrechterhaltung kolonialer Herrschaftssysteme hat der Rassismus einen wesentlichen Anteil, und zwar als

> […] eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass

> Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen bleiben (Essed 1992: 375; zit. n. El-Mafaalani 2021: 15).

Dadurch werden Machtverhältnisse und Gewaltpraktiken naturalisiert und universalisiert (Brunner 2020: 44), sodass Rassismus heute ein "latentes und indirektes gesellschaftliches Strukturierungsprinzip" darstellt, so der Befund (El-Mafaalani 2021: 16). Die Aktualität und Wirksamkeit dieses Strukturierungs- und Ordnungsprinzips zeigt sich beispielsweise in der Gegenwart am Phänomen der Migrantisierung, die ebenfalls eine Ausformung von Rassismus ist (ebd.: 19). Es ist ein gesellschaftlich tief verwurzeltes Phänomen, das die Migrations-Anderen erst herstellt. Es trennt die Gesellschaft in jene, die dazugehören, und jene, die nicht dazugehören.

Rassismus ist wesentlich daran beteiligt, die weiße Vorherrschaft weltweit abzusichern. Verkürzt gesagt, ist es ein einfacher, aber perfider Mechanismus[7]: Die Weißen setzen sich selbst als Norm (Hall 1992: „The West and the Rest") und alle Nicht-Weißen werden in einem Prozess des Andersmachens, der Praxis des *othering*[8], der *Ver-anderung* und somit als Abweichung, als die nicht dazugehörigen Anderen gesetzt. (Konstruierte) Unterschiede, z.B. biologische Merkmale wie die Hautfarbe, aber auch kulturelle, wie z.B. die Religion, werden abgewertet, negativ konnotiert und dadurch wird „Minderwertigkeit" begründbar gemacht, womit wiederum Ausgrenzung, Unterdrückung und Ausbeutung argumentiert werden können. Gleichzeitig wird dieser Mechanismus als ein selbstverständliches Hierarchisierungsprinzip, als etwas Normales gesehen und dargestellt, das von der Mehrheit in der Gesellschaft auch so empfunden wird. Dadurch bleibt dieser Mechanismus in aller Regel unsichtbar und die bestehenden Herrschaftsverhältnisse werden als gegeben und natürlich fortgeschrieben.

Es ist wichtig zu sehen, dass „nicht nur die (ehemals) Kolonisierten […] in der immer noch kolonialen Moderne leben, sondern auch jene Gesellschaften, von denen die kolonialen und imperialen Prozesse der Eroberung, Unterwerfung und Ausbeutung einst ausgegangen [sind]" (Brunner 2020: 41). Und in jüngster Zeit werden nicht mehr nur die Benachteiligungen der Benachteiligten thematisiert, sondern es wird vermehrt auch über die Privilegien der Privilegierten gesprochen (El-Mafaalani 2021: 21 und 134). Damit hat

---

[7] Ein ähnlicher Mechanismus stützt das patriarchale System: Die Frau als Andere, Defizitäre, der Mann als Maß aller Dinge, der die Norm darstellt, an der sich alle zu orientieren haben, an der sich alles ausrichten muss.

[8] Zum Prozess des *othering* siehe Said 1978, Spivak 1985, Castro-Gómez 2002.

der Diskurs den akademischen Bereich verlassen und ist in Teilen der Gesellschaft angekommen.

Postkoloniale Theorien machen ein gutes Stück weit klar, mit welch komplexen Ungerechtigkeitssystemen wir es zu tun haben, wie sie entstanden sind, wie unsere globalisierte koloniale Moderne funktioniert und welche mentalen Bezugssysteme, Prägungen, impliziten Annahmen und Deutungsmuster zugrunde liegen, wie sie die globale Ungerechtigkeit stützen und aufrechterhalten. Hier kann transformatives Lernen ansetzen. Beispiele, wie solche transformativen Lehr-/Lernprozesse in der Praxis initiiert werden (können) und welche Implikationen das hat, sind Teil dieser Arbeit.

2.1.6 Der Paradigmenwechsel im Verständnis von Bildung

„Postkoloniale Theorie interveniert in die eurozentrischen Narrative und die damit zusammenhängende Amnesie Europas, um hegemoniale Strukturen zu transformieren". Das ist die Kurzdefinition im „Oxford Handbook of Postcolonial Studies" (Huggan 2013: 12; zit. n. Castro Varela/Dhawan 2020: 25). Postkolonialismus kann demnach als eine „Widerstandsform gegen die koloniale Herrschaft und ihre Konsequenzen betrachtet werden" (Castro Varela/Dhawan 2020: 24) – und Transformation als eine Möglichkeit, diese Kolonialität der Moderne zu überwinden. Das hat Auswirkungen auf die Konzeptualisierung von Bildung, darauf, wie Bildung gedacht wird, was Bildung leisten kann/soll, welche anderen, neuen Vorstellungen von Lehren und Lernen, von der Rolle der Lehrenden, von den Bildungszielen damit verknüpft sind.

Vanessa Andreotti[9] arbeitet die Unterschiede zwischen dem Paradigma der „alten" und der „neuen" Bildung heraus (Andreotti 2010). Dabei ist ihr die Abgrenzung zur neoliberalen Vorstellung der „new global world order" (ebd.: 240) sehr wichtig. Das neoliberale Paradigma ist gekennzeichnet durch den unbedingten Glauben an Fortschritt und Wachstum, den Primat der Wirtschaft, den Glauben an technologische Zukunftslösungen und setzt auf „new products, new markets, new identities and new patterns of consumption" (ebd.: 240). In diesem Weltbild, in dem man sich die globalisierte Welt als „engineered machine" (ebd.: 235) vorstellt, als assoziiert mit

[9] Vanessa Andreotti lehrt und forscht in Kanada an der *University of British Columbia, Vancouver* und hält den *Canada Research Chair in Race, Inequalities and Global Change*. GCED ist eines ihrer zahlreichen Fachgebiete.

Begriffen wie Kontrolle und Machbarkeit, universale Ordnung und Stabilität, Vorhersehbarkeit und rationale Wissenschaftlichkeit, stützt sich Bildung auf herkömmliche Formen der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, die notwendig sind, damit sich Lernende (vor allem die Eliten) im neoliberalen Wettbewerb behaupten können. Der Konsummentalität entsprechend verfolgt der neoliberale Zugang zu Bildung das Ziel „to feel good, to look good and to be affirmed as ‚doing good'" (Andreotti et al. 2015: 24).

Reformbedarf wird nicht geleugnet, aber die grundlegenden Annahmen, die Präkonzepte (wie z.B. die weiße Vorherrschaft) und die Metanarrative (das Aufklärungs- und Fortschrittsnarrativ) werden nicht hinterfragt. Das „alte" Bildungsparadigma des 20. Jahrhunderts vermittelt die Botschaft „think as I do and do as I say, there is only one right answer that can be used in all contexts" (ebd.: 241). Aber genau diese Antwort greift im globalisierten 21. Jahrhundert nicht mehr. „[E]ducation needs to be designed in ways that acknowledges [sic!] complexity, contingency (context-dependency), multiple and partial perspectives and unequal power relations" (Andreotti 2010: 241). Im neuen Bildungsparadigma gibt es auch in der Lehre nicht den einen allgemeingültigen Zugang, sondern, jeweils abhängig vom Kontext, unterschiedliche Herangehensweisen, um mit Komplexität, Diversität, Unsicherheit, Ungleichheit und Ungerechtigkeit adäquat umzugehen. Die Rolle der Lehrenden ist die des Ermöglichens, Initiierens und Begleitens von Lernprozessen, die als offenes Entwicklungsprojekt verstanden werden. Es sollen Analyseinstrumente und (geschichtliches) Wissen bereitgestellt werden, die einerseits zum Verständnis historisch gewachsener Ungleichheitsverhältnisse führen, andererseits Möglichkeiten eröffnen, die eigene Position darin erkennen zu können. Es gilt, Prozesse in Gang zu setzen, die die eigenen Denkweisen und Wahrnehmungsmuster sichtbar und hinterfragbar machen, um sie schließlich als veränderbar begreifen zu lernen und Veränderungsschritte zu gehen. Andreotti spricht vom „epistemical and ontological shift" ebd.: 239). Dafür ist die Diskursanalyse[10] eine unverzichtbare Ressource, und Sprache gilt als

> […] unstable, contingent, dynamic and socially negotiated. From this perspective, language does not describe reality, as is commonly thought; it creates or constructs reality. […]

[10] Als Begründer der macht- und wissenstheoretischen Diskursanalyse gilt der französische Philosoph Michel Foucault (1926-1984). Stellvertretend für seine vielen Publikationen sei hier genannt: „Diskurs und Wahrheit" (1994). Andreotti bezieht sich in ihrem Artikel (2010) nicht explizit auf Foucault, sondern auf Ann Weatherall (2002). In einem anderen Artikel (Andreotti 2011) nimmt sie explizit Bezug auf Foucaults „Power/Knowledge" (1980).

> Therefore, our stories of reality, our knowledges, are always situated (they are culturally bound), partial (what one sees may not be what another sees), contingent (context-dependent) and provisional (they change) (ebd.: 236).

Dekonstruktion kann ein Instrument bzw. eine Strategie[11] sein, um die Hierarchien, die normativen Setzungen wie z.B. die Heteronormativität (als einzig „normale" sexuelle Orientierung und Lebensform) oder auch den Anthropozentrismus (der Mensch als Zentrum des Kosmos) zu destabilisieren, zu dezentrieren. Denn solche (binären) Setzungen gehen immer zulasten anderer Lebensformen, anderer Möglichkeiten. Sie können jedoch dekonstruiert und damit durchbrochen werden. Andreotti charakterisiert vier Lernschritte (vgl. ebd.: 242ff. sowie Andreotti 2011: 154ff.):

- Lernen zu verlernen (umzulernen)[12]: die eigenen bisherigen Überzeugungen als Perspektiven erkennen, die sich abhängig von der eigenen Geprägtheit (sozial, historisch, kulturell) in einem bestimmten Kontext herausgebildet haben. Das eigene Wissen dementsprechend neu einzuordnen, zu bewerten.
- Zuhören lernen: Sich der Grenzen der eigenen Überzeugungen und Annahmen bewusst werden. Offen sein für Perspektiven und Ansichten anderer. Differenzen positiv und als Ressource wahrnehmen.
- Lernen lernen (sich auf Neues einlassen lernen). Die eigene Wohlfühlzone verlassen. Grenzen überschreiten, sich anderen Überzeugungen/Perspektiven annähern, in Dialog treten. „… rearrange our 'cultural baggage', our understandings, relationships and desires in dialogue with 'others'" (Andreotti 2010: 242f.). Akzeptieren, dass Differenz und Konflikt notwendig und produktiv für den Lernprozess sind.

---

[11] „Sichtbarmachung von durch Oppositionsbildungen ausgeschlossenen Positionen, Destabilisierung dominanter oder vereinheitlichender Deutungen wie auch Hervorhebung der Heterogenität von Identitäten kennzeichnen dekonstruktive Strategien" (Mecheril/Melter 2010: 177). – Die Philosophie der Dekonstruktion geht auf den französischen Philosophen Jacques Derrida (1930-2004) zurück, auf dessen Veröffentlichung „Of grammatology" (1976) Andreotti Bezug nimmt (Andreotti 2011).

[12] Der Terminus „verlernen" wurde ursprünglich von Gayatri Chakravorty Spivak geprägt. Die Literaturwissenschafterin Spivak wurde 1942 in Indien geboren, gilt als eine der maßgeblichen Köpfe der postkolonialen Theorien und ist Direktorin des *Center for Comparative Literature and Society* an der Columbia University, New York. Unter „verlernen" ist weder das Vergessen alles Gelernten zu verstehen, noch dass der gesamte westliche Wissenskanon abzulehnen sei. Es geht vielmehr darum, alles früher Gelernte in einem anderen (kritisch-postkolonialen) Licht zu sehen, aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Heinemann/Castro Varela (2017: 265, Fußnote 5) schlagen daher vor, den missverständlichen Begriff des „Verlernens" durch den Begriff des „Umlernens" zu ersetzen.

- Umsetzen lernen (sich exponieren lernen und Veränderungen wagen). Einsichten und neue Perspektiven auf die eigene Lebenswelt anwenden. Sich der Unsicherheit aussetzen, Neues zu denken und „unerforschtes" Terrain zu betreten, (neue) Überzeugungen zuzulassen, diese zu leben und sich aktiv dafür einzusetzen, neue (andere) Lebensformen zu finden.

Diese Schritte sind als ineinandergreifend zu verstehen und laufen nicht zwingend in der dargestellten Reihenfolge ab. Sie sind auch nie abgeschlossen oder abschließbar. Es sind vielmehr zyklische Suchbewegungen und Prozesse, die sich immer weiterentwickeln. Und sie bilden den Kern des „neuen" Bildungsparadigmas.

Die Rolle der Lehrenden und deren Selbstverständnis ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass diese (neue) Form des Lehrens und Lernens gelingen kann. Lehrende müssen es selbst leben, verkörpern, vor-leben und in diesem Sinne Vorbild sein. Alles nur theoretisch zu vermitteln, ist nicht möglich, wäre kontraproduktiv und würde im „alten" Paradigma bleiben. Transformative Bildung mit postkolonialer Ausrichtung stellt hohe Ansprüche, vor allem an die Lehrenden. Sie müssen in hohem Maße (selbst)reflexiv sein: sich der Kontextgebundenheit und Positioniertheit/Situiertheit allen Wissens, inkl. des eigenen (Nicht-)Wissens, bewusst sein, dürfen sich nicht als außerhalb stehend betrachten, sondern als Teil (und Profiteur*in) eben jener Machtstrukturen, die sie gleichzeitig kritisch hinterfragen. Diese Widersprüchlichkeit ist ein Grunddilemma jeder kritischen Bildung und ist nicht auflösbar. Es ist ein Spannungsverhältnis, das in einer professionellen Reflexivität immer mitbedacht/mitgedacht werden muss (vgl. Mecheril 2010b: 190f.).

Wie das in der Praxis, also im „wirklichen" universitären Leben aussehen kann, darauf gehen in einigen Gesprächspassagen Interviewpartner*innen direkt oder indirekt ein.

2.1.7 Die Anschlussfähigkeit

Kontextabhängigkeit und (Selbst-)Reflexivität sind häufig wiederkehrende Termini in der kritischen GCED. Beides muss auch bei der Umsetzung dieses Ansatzes selbst berücksichtigt werden, damit die Lehre anschlussfähig wird. Das bedeutet, sich als Lehrende*r mit dem akademischen, curricularen und institutionellen Umfeld der eigenen Lehre auseinanderzusetzen und sich damit zu beschäftigen, mit welchen Lernenden/Studierendengruppen man es zu tun hat, bzw. einzuschätzen, wo diese

(inhaltlich) stehen. – Letzteres ist kein GCED-Spezifikum, sondern eine allgemeine pädagogische Grundhaltung, die seit den richtungsweisenden erziehungspsychologischen Arbeiten von Reinhard und Anne-Marie Tausch[13] auch als Lerner*innenzentriertheit bekannt ist. Wenn man sich aber zusätzlich vor Augen führt, wie groß die Ziele sind, die eine kritische GCED verfolgt, und wie hoch die Anforderungen sind, und wenn man sich weiters vergegenwärtigt, wie wirkmächtig die hegemoniale kolonial-neoliberale Denkweise ist, die dem entgegensteht und die auch vor dem akademischen Bereich nicht haltmacht, dann bekommt man tatsächlich den Eindruck einer äußerst schwierigen, schier unlösbaren Aufgabe.

Die kritische GCED fordert

- Einsicht in die Ursachen derzeitiger Ungerechtigkeiten,
- Erkennen der eigenen Privilegien, die diese Ungerechtigkeiten stützen und fortschreiben und
- Veränderung des eigenen Handelns.

Der erste Punkt ist bereits schwierig, weil der Mainstream mit seinen Meta-Narrativen von Fortschritt und Wachstum verlockend einfache Erklärungen liefert[14], wohingegen die kritische GCED ebendiese zu durchbrechen und zu dekonstruieren trachtet. Noch schwieriger ist der zweite Punkt, da die affektive Ebene dazukommt. Wenn es um die Erschütterung der eigenen Privilegien und Selbstgewissheiten geht, kommen Verlustängste, Verunsicherung, Irritation, Orientierungslosigkeit, Frustration etc. ins Spiel. Das kann zu Widerstand und Ablehnung führen. Es braucht Zeit und Geduld, um aus solchen Verunsicherungen heraus zu Punkt drei, nämlich dem veränderten Handeln zu finden. Zumindest mit Spannungen, Widersprüchen und Paradoxien ist zu rechnen.

Den oben genannten drei Punkten, die die wichtigsten Aspekte kritischer GCED-Lernprozesse zusammenfassen, kann eine Darstellung von „Diskursräumen“ an der Universität gegenübergestellt werden. Andreotti und drei ihrer Kolleg*innen von der kanadischen *University of British Columbia*[15] haben in gewisser Entsprechung zu den Lernprozessen Diskursräume der Institution herausgearbeitet, die sie in Form einer

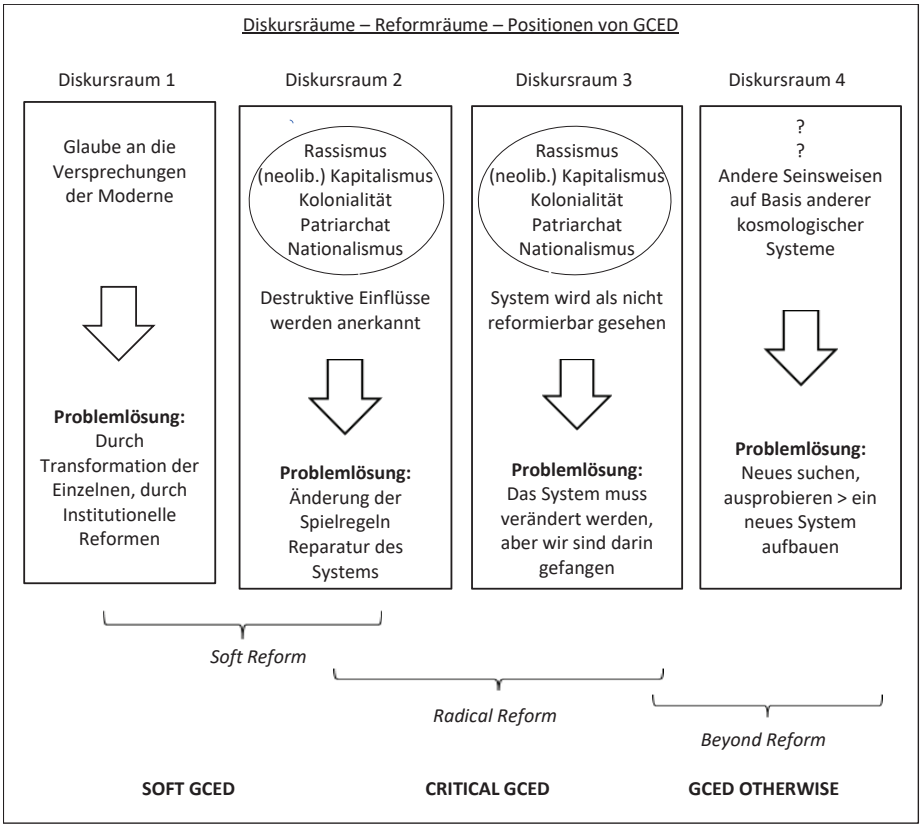
---

[13] Siehe Tausch/Tausch 1998.

[14] In Stein et al. (2022: 278) werden die Versprechungen der Moderne und deren Auswirkungen auf die Fortschreibung kolonialer Prozesse übersichtlich und einprägsam zusammengefasst.

[15] Es handelt sich um das *Arts/Research Collective Gesturing Towards Decolonial Futures* (Stein et. al. 2020: 45).

„social cartography of general responses to modernity's violence" dargestellt haben (vgl. Andreotti et al. 2015: 25ff.; siehe unten: Grafik „Diskursräume – Reformräume – Positionen von GCED").



Grafik: eigene Darstellung
Quelle: *Social cartography of general reponses to modernity's violence.* Andreotti et al. 2015: 25; Stein et al. 2020: 51; Andreotti 2021: 507

Zur Kategorie „soft reform", die nach Andreotti et al. noch neoliberal geprägt ist, gehören Dialog, Konsens, Entrepreneurship, während den beiden anderen Reformkategorien der antagonistische Konflikt bzw. der agonistische Konflikt[16] zugeordnet wird.

[16] Die belgische Politikwissenschafterin Chantal Mouffe unterscheidet zwischen „antagonistisch" als Kampf zwischen Feinden und „agonistisch" als Auseinandersetzung zwischen Kontrahenten, wobei letzteres positiv konnotiert ist, weil es für die Demokratie konstituierend ist (vgl. Mouffe 2018: 104).

- Dem ersten Diskursraum entspricht die fortschrittsgläubige Haltung, dass alles besser wird, wenn nur jede*r Einzelne daran arbeitet und sich die Institution schrittweise reformiert.
- Der zweite Diskursraum ist dadurch gekennzeichnet, dass die kolonial-neoliberale epistemologische Hegemonie und die daraus folgenden destruktiven Einflüsse von Kolonialität, Rassismus, neoliberalem Kapitalismus, Patriarchat und Nationalismus als solche anerkannt werden und dass daraus abgeleitet wird, es bedürfe einer Änderung der Spielregeln. Mit Hilfe von Inklusion, Diversität, einem besseren Zugang zu höherer Bildung für marginalisierte Gruppen und mehr Empowerment könne man diese Ungerechtigkeiten „reparieren". Dieser Diskursraum kommt den Zielen der kritischen GCED viel näher, allerdings werden damit noch nicht die Grenzen des kolonial-neoliberalen Denkrahmens überschritten. Es wird keine grundlegende Systemänderung angestrebt. Und eine solche gibt es auch nicht, solange die „ontologische Hegemonie" nicht überwunden wird und wir in den Denkschemata des Eurozentrismus, der weißen Vorherrschaft und des Rationalitätsglaubens gefangen bleiben (*metaphysical entrapment*).
- Im dritten Diskursraum wird genau das erkannt, nämlich dass dieses System nicht reparabel ist, dass es nur überwunden, das heißt von Grund auf erneuert werden kann und dass die Institution Universität selbst Unterdrückung und epistemische Gewalt reproduziert. Das kann dazu führen, dass Lehrende und/oder Studierende die Universität verlassen, wenn sie keinen Weg sehen, die Alternativen, die sie verwirklichen wollen, innerhalb der Institution umzusetzen, und daher versuchen, dies außerhalb zu tun.[17] Oder man findet trotz Frustration innerhalb der Institution Freiräume und Möglichkeiten, die man im Sinne der kritischen GCED nutzen kann, um den eigenen politischen Ansprüchen (zumindest teilweise) gerecht zu werden.
- Der vierte Diskursraum ist nicht benannt, es befinden sich hier nur Fragezeichen, weil dieser Raum gleichsam erst im Entstehen ist. Er ist gekennzeichnet von der Überzeugung, dass das moderne koloniale kapitalistische System gewaltvoll und

[17] In „Contesting the imperial agenda. Respelling hopelessness. Some thoughts on the dereliction of the university" plädieren Alisha M.B. Heinemann und María do Mar Castro Varela für die Position, im System zu bleiben und es von innen zu verändern (Heinemann/Castro Varela 2017).

> zerstörerisch ist, dass wir aber mit unserem ganzen Sein damit verbunden sind. Wir können uns nur davon befreien, wenn wir aus den Fehlern des Systems lernen, ohne alles in Bausch und Bogen zu verurteilen und abzulehnen, und wenn wir auf Basis einer anderen Weltsicht, einer anderen Kosmologie für etwas existenziell Neues – eine neue Art zu leben, zu denken, zu sein – bereit sind.

Den Reformräumen *Soft Reform, Radical Reform* und schließlich *Beyond Reform*, mit letzterem sind Entwicklungen gemeint, die über Reformen hinausgehen, können als Entsprechungen die verschiedenen Ausprägungen von GCED zugeordnet werden: die *Soft* GCED zu *Soft Reform*, die *Critical* GCED zu *Radical Reform* und die GCED *Otherwise*[18] zu *Beyond Reform*. GCED *Otherwise* ist in gewisser Weise eine Fortführung der kritischen GCED. Es werden dabei „the ways we have been conditioned to think, relate, desire, hope and imagine" (Andreotti 2021: 498) fokussiert und das Umgehen mit der eigenen Verstrickung in die gewaltvollen Verhältnisse der Moderne wird in den Blick genommen. Statt Lehrer*innenzentriertheit bzw. Lerner*innenzentriertheit wird das „centring the world in education" (ebd.: 501) angestrebt. Das ist ähnlich der „planetarischen Denkweise" wie sie Werner Wintersteiner einfordert (Wintersteiner 2021: 170).

Die Kategorisierung bzw. Typisierung von Diskursräumen, Reformräumen und Positionen von GCED kann helfen, sich als Lehrende*r im Kontext der aktuellen beruflichen Situation an der Universität einzuordnen und auch besser einzuschätzen, wo sich in diesem Spektrum die Lernenden bzw. einzelne Studierendengruppen befinden. Nicht zuletzt kann diese Typisierung Aufschluss darüber geben, wo der Diskurs im Umfeld des Instituts, der Fakultät, der Universität als Ganzes steht.

Eines ist klar: es geht nicht um einen Wettbewerb der Kritikfähigkeit, des Radikalseins, des (Un-)Angepasstseins, oder darum, möglichst heroisch zu „kämpfen" und eine elitäre Avantgarde-Rolle einzunehmen. Es geht auch bei der kritischsten GCED bzw. einer GCED *Otherwise* um ein professionelles Selbstverständnis, zu dem die eigene persönliche und politische Weiterentwicklung inklusive aller Rückschläge, Missverständnisse, emotionaler Irritationen und inhaltlicher Umwege gehört. Und es geht

[18] Siehe „Depth Education and the Possibility of GCE Otherwise" (Andreotti 2021).

– vielleicht am wichtigsten – um ein Selbstverständnis, das um die vielen Fragen weiß, die offenbleiben müssen, und dies auch aushält.

2.2 Bildungsraum Universität

Der Bildungsraum Universität ist, wie Margarete Menz und Susanne Arens festhalten, „durch hierarchische (Wissens-)Differenzen organisiert, welche Subjekten Positionen zuweisen und diese durch die angenommene oder unterstellte Wissens-Differenz legitimieren“ (Menz/Arens 2013: 101). Es handelt sich um eine Differenz, die zwischen den Studierenden und Lehrenden, das heißt zwischen „lehrenden Subjekten und lernenden Subjekten“ (ebd.: 101) verläuft.

2.2.1 Transgressive Lebensform

Der Begriff eines neuen, transformativen Bildungsparadigmas, wie er in der kritischen GCED verwendet wird, deckt sich in vielen Punkten mit der Vorstellung von universitärem Lernen bzw. der Universität als Ort, der idealerweise und in bestimmten Kontexten eine bestimmte Art des Lehrens und Lernens ermöglicht.

Die Universität ist ihrer Idee und ihrem Ideal nach, zumindest was die Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften betrifft, ein Ort, der Wissen vermittelt, aber auch

> […] ein Aufklärungsort, an dem in Praxen der Infragestellung Bildungsprozesse, damit meinen wir „irgendwie sinnvollere“ Welt- und Selbstverhältnisse, für diejenigen möglich werden, die diese Praxen der Infragestellung betreiben oder an ihnen hörend, lesend und sprechend partizipieren. Durch die Infragestellung wird zugleich Wissen und Erkenntnis sowie der Glaube an Erkenntnis, mithin eine Grundlage geschaffen, auf der die Infragestellung eine Irritation möglich macht, die […] „andere“ epistemische Sätze über die Welt, die Menschen und die Dinge nach sich zieht (Mecheril/Klingler 2010: 85).

In diesem Sinne ist die Universität ein Raum, in dem symbolische Ordnungen infrage gestellt, in dem die Grenzen herkömmlicher Orientierungsmuster erkundet und diese überschritten werden, ein „Übergangsort […] wo Grenzen gezogen und verschoben werden. […] ein Ort der Ungeduld und der Widerständigkeit“ (Waldenfels 2009: 13; zit.

n. Mecheril/Klingler 2010: 86). Paul Mecheril[19] und Birte Klingler bezeichnen daher die Universität als „Ort einer transgressiven Lebensform“ (ebd.: 87), da es nicht um bestimmte Inhalte und Wissensbestände geht, sondern um eine „spezifische Form der Thematisierung von Inhalten und Wissensbeständen. Nicht, was gelehrt wird, sondern die Art und Weise des Lehrens […] kennzeichnet die Universität“. Lehr- und Studienprozesse sind entsprechend dieser Vorstellung „eine Art Einführung und sodann Einübung in diese Lebensform“ (ebd.: 87). Lehren an der Universität bedeutet demnach nicht, das „richtige“ Wissen zu vermitteln – und universitäres Lernen demnach nicht, „richtiges“ Wissen zu akkumulieren – sondern Wissensaussagen zu offerieren und in Konkurrenz zu anderen Wissensquellen zu setzen. Und „Studierende eignen sich Wissen an, indem sie dieses vor dem Hintergrund ihrer Deutungsressourcen verstehen oder nicht verstehen, auslegen und umformen“ (ebd.: 87). Mit anderen Worten: Universitäre Lehre zielt auf „epistemische Ermächtigung“, auf eine „Form des Selbst- und Welterkennens, das verantwortbares Handeln grundlegt und begründet“. Das wiederum hat mit der „Modifikation und Transformation der eigenen Deutungsressourcen“ (ebd.: 88) zu tun. Von universitären Bildungsprozessen kann man daher dann sprechen, wenn im Umgang mit neuem Wissen die eigenen Deutungsgrundlagen einer Revision unterzogen werden (vgl. ebd.: 87). Ein solcher Prozess der Befragung der eigenen Einsichten und Erkenntnisse geht mit einem Verlust von Gewissheiten einher, der zugleich das Potenzial für „anders deuten“ enthält:

> Der Verlust von Selbstverständlichkeiten kann somit gewissermaßen den grundlegenden Umbau der Erkenntniswerkzeuge und damit die Bildung anderer Erkenntnisweisen ermöglichen – insofern sprechen wir von Transformation (Menz/Arens 2013: 92).

Die an der Universität erlernte und eingeübte Befragungspraxis, die „bestimmt-unbestimmtes Wissen hervorbringt“ (ebd.: 109), wird, wenn es eine Lebensform geworden ist, auch außerhalb des universitären Kontextes wirksam werden. In diesem Denkmodell bleibt es offen, zu welchem Ausgang, zu welchem Ergebnis und zu welcher ethischen Haltung der Prozess letztendlich führt und was genau unter dem oben zitierten

[19] Paul Mecheril ist nach seiner Lehrtätigkeit an der Universität Innsbruck und der Universität Oldenburg seit 2019 Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Migrationspädagogik. Von 2018 bis 2021 war er Vorstandsmitglied und stellvertretender Vorsitzender des Rats für Migration e.V. in Deutschland. Er ist in zahlreichen Beiräten tätig und veranstaltet seit 2021 mit seinem Team die Online-Reihe „Bleibt empfindsam. Solidarität in der Migrationsgesellschaft“.

„verantwortbaren Handeln“ gemeint ist. Es drängt sich hier die Frage auf, ob Erkenntnisprozesse und eine ethisch-moralische Haltung bzw. Orientierung, wie sie die kritische GCED nahelegt, tatsächlich so wenig oder vielleicht sogar nichts miteinander zu tun haben. Aber wenn Erkenntnis und das daraus folgende Wissen immer mit den erkennenden Subjekten und dem Kontext zusammenhängen, in dem sie entstehen[20], kann dann überhaupt von einem „reinen“ Wissen, einer „reinen“ Erkenntnis gesprochen werden? Sind dann nicht Erkenntnis und Wissen (und Wissenschaft) immer schon quasi kontaminiert, auch und gerade von ethisch-moralischen Präkonzepten, von verinnerlichten (ideologischen), als selbstverständlich empfundenen Vorannahmen?

2.2.2 Wissenschaftliche Monokultur

Ein Blick in die Wissenschaftsgeschichte gibt Aufschluss über die Kontextgebundenheit von Wissen(schaft). Als besonders deutliches Beispiel für die verheerenden Konsequenzen, die Wissenschaft im Zusammenspiel mit und als Absicherung von Herrschaftsinteressen haben kann, sei die Rassentheorie genannt.

Die Rassenlehre war für den Kolonialismus die (indirekte) wissenschaftliche Legitimation der Vernichtung indigener Völker und Kulturen, der Versklavung und Unterwerfung im globalen Maßstab. Dabei spielte die Aufklärung, für die Vernunft und Freiheit leitende Werte waren, eine unrühmliche Rolle:

> Im 18. Jahrhundert, dem Jahrhundert der Aufklärung, etabliert sich der Rassebegriff, und ‚Rassentheorien‘ werden entwickelt. […] Die Besessenheit der Aufklärer, zu ordnen, zu klassifizieren und zu objektifizieren, führte dazu, dass Menschen nach Hautton geordnet, aber auch Schädel, Skelett, Augenform und Haarstruktur, die Geschlechtsorgane und die Körperbehaarung analysiert und in der Regel auch im Hinblick auf die Charaktereigenschaften und Kompetenzen hierarchisiert wurden (El-Mafaalani 2021: 29).

Alle wurden und alles wurde dem weißen Menschen respektive der weißen „Rasse“ untergeordnet. Die Erfindung der Menschenrassen, oder genauer gesagt, die Übertragung des Rassekonzepts aus dem Tier- und Pflanzenreich, die bereits vor der Aufklärung

---

[20] „Wissenschaften werden von konkreten, empirischen Subjekten produziert, deren Wahrnehmung keine unvermittelte sein kann. Die Wissenssubjekte sind – historisch, sozial, kulturell, ökonomisch – als situiert bzw. standortverbunden zu verstehen. Wir sprechen von bestimmten gesellschaftlichen Positionen, aus einer bestimmten Geschichte heraus, *im Horizont spezifischer Erfahrungen, kultureller Werte und Normen*“ (Singer 2008: 286; zit. n. Menz/Arens 2013: 102; Hervorh.: M.K.).

erfolgt war und zur Rassenlehre weiterentwickelt wurde, diente zur Erklärung und Rechtfertigung von Unterdrückung, Sklaverei und Gewalt in Vergangenheit und Gegenwart (vgl. ebd.: 29). Und sie setzte sich in den Köpfen fest. Die nach dem damaligen wissenschaftlichen Stand argumentierte Hierarchisierung von Menschen, die Annahme, dass nicht alle Menschen vollwertige Menschen sind, blieb in der Ideengeschichte bis heute wirksam. Sie trug im 19. Jahrhundert zum Siegeszug des Kolonialismus bei und war eng verknüpft mit dem Aufstieg der kapitalistischen Wirtschaftsform, da die Kolonien die notwendigen Ressourcen bereitstellten. Damit verbreitete sich schließlich auch die Rassenideologie weltweit. Auch wenn die ursprünglich biologistische Ausformung der Rassenlehre mittlerweile als überholt gilt, lebt diese Ideologie in verschiedenen subtileren Formen weiter.

Wissenschaft existiert nicht in einem herrschaftsfreien Raum[21], auch heutzutage nicht, selbst wenn das gerne behauptet wird. Die Dimension der impliziten Machtverhältnisse (epistemische Gewalt) reicht in das Ethische hinein und muss mitbedacht und reflektiert werden. Die Indienstnahme von Wissenschaft ist manchmal direkt erkennbar und offensichtlich, häufig aber auch nicht, weil sie subtil erfolgt bzw. integrativer Teil der symbolischen Gewalt ist. (Zu symbolischer Gewalt siehe Kapitel 2.3.4).

Man muss von einer inhärenten Gewaltförmigkeit moderner Wissenschaft ausgehen. Einige Autor*innen[22] beschreiben die moderne Wissenschaft als „epistemologische Monokultur“ (vgl. Brunner 2020: 14; 19; 140) des kolonial-kapitalistisch-patriarchalen Paradigmas, das einen universalistischen Anspruch erhebt, alle anderen Formen von Wissen verdrängt oder diese als nicht wissenschaftlich denunziert und unsichtbar macht. In ihrer reduktionistischen Verengung auf das Empirische, Quantifizierende sind die Auswirkungen oft im wahrsten Sinn des Wortes zerstörerisch.[23] Marginalisierte

---

[21] Siehe z.B. den Artikel von Judith Kohlenberger (Wirtschaftsuniversität Wien) „Engagierte Wissenschaft“ in der Tageszeitung „Der Standard“ vom 10.6.2022; https://www.derstandard.at/story/2000136429353/die-engagierte-wissenschaft [Zugriff am 16. September 2022]

[22] Vgl. Claudia Brunner (Universität Klagenfurt), die sich in „Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne“ (Brunner 2020) mit diversen Arbeiten, insbesondere auch von feministischen, postkolonialen Theoretiker*innen auseinandersetzt.

[23] Beispiele dafür sind unter anderem die Zerstörung von Lebensgrundlagen in ländlichen Regionen Indiens durch moderne Forstwirtschaft, die Patentierung von Pflanzen durch die Pharmaindustrie, das Abhängigmachen der traditionellen Landwirtschaft von industriell erzeugten Düngemitteln und manipuliertem Saatgut (vgl. Brunner 2020: 103).

Wissensformen, die nicht „primär der Logik der Gewinnmaximierung und des Machterhalts dienen", sondern sozialen Nutzen anstreben, wären zur Lösung dringender Probleme der Menschheit unverzichtbar, können sich aber in der bestehenden wissenschaftlichen Monokultur nicht oder kaum durchsetzen (ebd.: 103).

2.2.3 Hegemoniale Vereinnahmung?

Irritation, Verunsicherung, „unlearning" sind Konzepte, an deren Beforschung die Wirtschaft, die Unternehmen und die Organisationsberatungsfirmen sehr interessiert sind. Sie müssen in Zeiten der raschen Veränderung, in einer Welt der *volatility, uncertainty, complexity* und *ambiguity* (*VUCA world*) ihr Management und ihre Infrastruktur den neuen Anforderungen anpassen. Ob hier allerdings das Potenzial und vor allem die Absicht gegeben sind, im Sinne eines ethischen Veränderungsprozesses, orientiert an den Nachhaltigkeitszielen (UN 2015) bzw. am Transformationsprozess der kritischen GCED zu agieren, sei dahingestellt. An die Universität ist jedoch sehr wohl die Forderung zu stellen, dass Forschung und Lehre ihre Möglichkeiten nutzen[24] und dem Gemeinwohl dienen. Das bedeutet aber auch, dem neoliberalen Paradigma und der zerstörerischen kolonialen Moderne eben nicht in die Hände zu spielen, sondern genau dieses „alte" System hinter sich zu lassen und zu helfen, es zu überwinden. Als Richtschnur könnte hier die kritische GCED mit ihren Wertorientierungen dienen.

Grundsätzlich können und sollten universitäre Forschungsergebnisse, die vielleicht aus einer anderen Motivation heraus als der einer kritischen GCED erarbeitet wurden, für Zwecke der kritischen GCED genutzt werden. Als Beispiel möchte ich die interdisziplinären Arbeiten von Markus F. Peschl (Universität Wien) anführen. In seiner Publikation „Unlearning towards an uncertain future: on the back end of future-driven unlearning" (Peschl 2019) gibt er folgenden Motivationshintergrund an:

> While processes, routines, as well as rule- and knowledge systems reign large parts of our *economy and, more specifically, our organizations and businesses, these organizations* are permanently facing exogenous change, high levels of uncertainty and volatility and disruption. As an implication, one of their major challenges is to find a good balance between *organizational stability and change* […]. Unlearning is situated at this interface

[24] Prinzipiell bekennen sich die Universitäten zu ihrer gesellschaftspolitischen Aufgabe, so auch der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2019-2024: „Vision […] geschlechtergerechte, gesellschaftlich verantwortliche Universitäten" (GUEP 2017: 10) und „Systemziel 8: Gesellschaftliche Verantwortung der Universitäten" (ebd.: 36).

> between stability and change […] and – as a result of loosening stability – it opens up a space for novel (knowledge) structures, processes, mindsets or routines (Peschl 2019: 454f.; Hervorh.: M.K.).

Auch wenn dieser Wirtschafthintergrund im Text immer wieder durchschimmert, wäre es meiner Meinung nach sinnvoll zu diskutieren, inwiefern solche Forschungsergebnisse im Sinne einer kritischen GCED für die Lehre ganz allgemein produktiv gemacht werden könnten. Ich greife einen einzigen Punkt heraus, um die mögliche Relevanz und auch die Nähe zu den Vorstellungen der GCED *Otherwise* zu illustrieren:

> [I]t is necessary to reduce the control of the unlearner's mind in the sense of giving up (epistemic) control by not imposing our ideas to the world, but by "thinking with the environment" and entering into a(n existential) process of co-becoming and corresponding with and submitting to the world […] in unlearning processes (Peschl 2019: 464).

Im Artikel „When Relational and Epistemological Uncertainty Act as Driving Forces in Collaborative Knowledge Creation Processes among University Students" (Hartner-Tiefenthaler et al. 2018) beschäftigen sich Martina Hartner-Tiefenthaler (Technische Universität Wien), Katharina Rötzer, Gloria Maria Bottaro und Markus F. Peschl (alle Universität Wien) explizit mit hochschuldidaktischen Aspekten. In einem empirischen Forschungssetting mit 30 teilnehmenden Studierenden untersuchen sie die Korrelation zwischen Beziehungsunsicherheit und inhaltlicher Unsicherheit (epistemologischer Unsicherheit) und kommen zu dem Schluss,

> […] that relational uncertainty is predominantly salient at the beginning of the knowledge creation process, and that overcoming it unleashes a motivating function. Experiencing the overcoming of relational uncertainty enables deeper engagement in epistemological uncertainty, which turned out to have a positive impact on the outcome of the knowledge creation process (Hartner-Tiefenthaler et al. 2018: 21).

Daher schlagen sie vor, dass Verunsicherung/Unsicherheit als didaktisches Instrument in der Hochschulbildung eingesetzt werden sollte. Allerdings, so betonen sie, müsse das gut organisiert und durchgeführt werden („properly managed"), andernfalls keine positiven Effekte zu erwarten seien (ebd.: 21). Und, so möchte ich hinzufügen: Es sollte jeweils der größere, der globale Zusammenhang hereingeholt werden und dieses Instrument nicht als Selbstzweck bzw. in inhaltlicher Beliebigkeit zum Einsatz kommen, sondern mit einer Orientierung an den für alle gültigen und verbindlichen 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen (UN 2015) oder eben den (ethischen) Zielen der kritischen GCED.

2.3 Universität als soziokultureller Raum[25]

Die Universität beschreibe ich als soziokulturellen Raum, um damit den Kontext, in dem sich Studierende bewegen und der für die häufig prekäre Situation von nicht-privilegierten Studierenden als mitverantwortlich gilt, besser erfassen zu können. Der Begriff „Hochschulraum" nimmt Anleihe bei der Raumsoziologie, um die soziale Wirklichkeit im nicht-territorial verstandenen Ort Hochschule/Universität in den Blick zu nehmen. „Dabei sind Relationen zwischen Menschen bzw. Menschengruppen oder zwischen sozialen Phänomenen zu untersuchen […]" (Darowska/Machold 2010: 24).

2.3.1 Differenzordnungen

In neueren Bildungskonzeptionen wird grundsätzlich „der Fokus auf Momente der Krise und auf Differenz gelegt". Bildungsprozesse finden als Folge von Krisenerfahrungen statt. „Solche Krisen können durch Fremdheitserfahrungen ausgelöst werden, bzw. allgemeiner gesprochen durch Differenzerfahrungen" (Menz/Arens 2013: 93). Soziale Differenzen werden als Ergebnisse sozialer Unterscheidungspraxis verstanden, die soziale Ordnungskategorien herstellen. Zuordnungen und Identifizierungen erfolgen in diesen normativ vorstrukturierten Differenzordnungen (vgl. Arens et al. 2013: 14ff.). Differenzen können sich auf körperliche Merkmale, soziale Klasse und/oder ökonomische Unterschiede beziehen. Individuen positionieren sich selbst, bzw. werden entlang von Differenzlinien positioniert, was subjektivierende Wirkung hat. Das heißt, Individuen beziehen sich auf Differenzkategorien und setzen sich zu ihnen in ein Verhältnis. Durch Fremd- und Selbstpositionierungen werden sie zu Subjekten, die Teilhabe ausüben können.

> In Subjektivierungsprozessen ermächtigt es [das Subjekt] sich, an bestimmten Diskursen teilzunehmen und sich dort zu verorten. Die Annahme einer bestimmten Position im sozialen Raum ist insofern ermöglichend und begrenzend zugleich. […] Solche Positionierungen sind nicht fertig, Subjektivierungen in dem Sinne nie abgeschlossen, sondern fragile Zwischenstände (Menz/Arens 2013: 98).

Daraus geht hervor, dass Subjektivierungsprozesse sowohl von Selbst- als auch von Fremdpositionierungen abhängig sind, und dass es sich um dynamische, offene Prozesse handelt, die für Ermächtigung bzw. Teilhabe konstitutiv sind. Auch im Bereich der

[25] Vgl. Pfaff-Czarnecka 2017: 14 sowie Darowska/Machold 2010: 23ff.

Universität sind Differenzordnungen in der Regel Ungleichheitsordnungen, denn Universitäten sind immer noch „eine wichtige Instanz sozialer Sortierung“ (Pfaff-Czarnecka 2017: 22). Tertiäre Bildung übt immer noch „Einfluss auf eine differentielle Verteilung von Personen auf gesellschaftliche Positionen aus“ (ebd.: 22). Das resultiert für viele Betroffene in einer Limitierung von Teilhabechancen, einem Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit, in Marginalisierung und Misserfolg, was in vergleichsweise hohem Maße[26] zu Studienabbruch führt. Gesamtgesellschaftlich relevante Differenzordnungen wirken auch in den sozialen Raum der Universität hinein, die sich „selbstverständlich als zur Gesellschaft zugehörig organisiert“ (Darowska/Machold 2010: 24). Neben dem Geschlechterverhältnis und den sozialen Klassen (ausdifferenziert in sozialen Schichten, Gruppen, Milieus) ist in der Migrationsgesellschaft die Unterscheidung zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen besonders wirkmächtig. Paul Mecheril spricht vom Topos der „natio-ethno-kulturellen Differenz“ (Mecheril 2010a: 59):

> [D]ifferenzen, die hier eine Rolle spielen (*gender, class, ethnicity*) schließen an gesellschaftliche Differenzverhältnisse der Über- und Unterordnung an und reproduzieren diese. Die Universität eröffnet oder versperrt *unterschiedliche* Bildungsmöglichkeiten, und diese Differenzen sind mit der sozialen und kulturellen Herkunft der Studierenden assoziiert (Mecheril/Klingler 2010: 100; Hervorh. i. Orig.).

In diesem Zusammenhang ist die Differenzkategorie „Sprache“, genauer: „nicht-deutsche Erstsprache“ an Bildungsinstitutionen und gerade auch an der Universität von besonderer Bedeutung (vgl. Dirim 2016; Dirim/Heinemann 2016; Köck 2015). Das Thema Sprache wird im Kapitel 4.3 sowie im Kapitel 5.3.1 nochmals aufgegriffen.

---

[26] Für eine grobe Orientierung sei hier die Gruppe der internationalen Bachelor-Studierenden in Österreich, der sogenannten Bildungsausländer*innen, herausgegriffen, bei denen die Abbruchquote „von Anfang an höher ist als jene der BildungsinländerInnen und im Zeitverlauf auch stärker wächst. Nach 14 Semestern haben 43% der internationalen Studierenden all ihre ordentlichen Studien abgebrochen, unter den BildungsinländerInnen sind es hingegen ‚nur‘ 36%“ (Unger et al. 2020: 40). In diesen Zahlen sind allerdings die Studierenden aus Deutschland und Südtirol (mit deutscher Erstsprache), die die größte Gruppe der internationalen Studierenden stellen, enthalten. Die Abbruchrate von Studierenden aus Herkunftsländern außerhalb des Europäischen Hochschulraumes liegen deutlich höher, nämlich bei 62%. Jedoch, so vermuten die Autor*innen, ist darin auch eine nicht bestimmbare Anzahl von Mobilitätsstudierenden enthalten, die keinen Abschluss anstreben und daher die Statistik möglicherweise (geringfügig) verzerren (ebd.: 41).

2.3.2 Marginalisierung

Negativ betroffen von Differenzverhältnissen, die Nicht-Zugehörigkeit, Marginalisierung und mangelnde Teilhabe zur Folge haben können, sind in unterschiedlichem Ausmaß ganz unterschiedliche Studierende bzw. Studierendengruppen. Sie werden meist mit der Bezeichnung „nicht-traditionelle Studierende" zusammengefasst (vgl. z.B. Nairz-Wirth et al. 2017: 14f.). Das bringt zum Ausdruck, welche Studierenden im Gegensatz dazu als Norm, als „traditionelle Studierende" gesehen werden: Jene österreichischen Studierenden, die nach dem Abschluss einer Höheren Schule ein Vollzeit-Studium aufnehmen und von ihren (meist) akademischen Eltern finanziell unterstützt werden. Als nicht-traditionelle Studierende werden alle anderen bezeichnet, wobei eine Reihe von Unterscheidungsmerkmalen zum Tragen kommen kann: nicht-akademischer Hintergrund (*first generation students,* Bildungspionier*innen), sozio-ökonomische (Klassen-) Zugehörigkeit, Herkunftsmarker wie Migrations- oder Fluchtgeschichte, nicht-weiße Hautfarbe, nicht-deutsche Bildungssprache, Minderheitenzugehörigkeit, sexuelle Orientierung (LGBTQIA+ Personen)[27], religiöse Orientierung, volle Berufstätigkeit, Betreuungspflichten, physische und/oder psychische Beeinträchtigungen etc. Und häufig spielen mehrere Merkmale intersektional zusammen, das heißt sie verstärken einander. In Abgrenzung zur Terminologie „traditionell versus nicht-traditionell", die „Normalität versus Nicht-Normalität" suggeriert, möchte ich lieber von privilegierten und nicht-privilegierten[28] Studierenden sprechen, da mit einer solchen Begrifflichkeit die gesellschaftspolitischen und strukturellen Mechanismen (der kolonial-kapitalistisch-patriarchalen Moderne), die hierarchischen Ursachen für Differenzziehungen und daraus resultierende Ungleichheitsverhältnisse besser zum Ausdruck kommen.

In dieser Arbeit werden vor allem Studierende aus dem globalen Süden an österreichischen öffentlichen Universitäten in den Blick genommen. Sie sind Teil der sogenannten internationalen Studierenden (Bildungsausländer*innen), einer relativ großen, in sich sehr heterogen zusammengesetzten Gruppe mit der Gemeinsamkeit, dass ihre Erstsprache in den allermeisten Fällen nicht Deutsch ist. Das gilt nicht für Studierende aus Deutschland respektive Italien/Südtirol, die gemeinsam mehr als die

---

[27] LGBTQIA+: *Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, Intersexual, Asexual, plus …*

[28] Astrid Messerschmidt verwendet den Begriff „entprivilegiert", der den Prozesscharakter noch deutlicher betont (vgl. Messerschmidt 2020).

Hälfte der internationalen Studierenden in Österreich ausmachen (siehe Anhang sowie Unger et al. 2020: 9; Mandl et al. 2021: 53). Internationale Studierende finanzieren sich ihr Studium weitestgehend selbst. Rein quantitativ handelt es sich im Wintersemester 2021/22 an österreichischen Universitäten um rund 17.400 Studierende aus dem globalen Süden, also aus Entwicklungsländern gemäß der DAC-Liste der OECD[29] (Länderzusammensetzung siehe Anhang), wobei mehr als die Hälfte von ihnen, nämlich 57%, aus europäischen Entwicklungsländern kommt. Die indirekten Studienplatzkosten für Studierende aus dem globalen Süden macht Österreich bei der OECD als Beitrag zur Entwicklungszusammenarbeit, als Official Development Assistance (ODA), geltend. Daraus lässt sich „eine gewisse Verantwortlichkeit dieser Gruppe gegenüber ableiten" (Langthaler 2018: 3).

Obwohl Österreich zu den EU-Staaten mit dem höchsten Anteil von internationalen Studierenden zählt, gilt das nicht für Studierende aus außereuropäischen Herkunftsländern. In dieser Hinsicht liegt Österreich unter dem europäischen Durchschnitt (Mandl et al. 2021: 67).

Hier noch einige Daten[30] zu Studierenden aus dem globalen Süden an den zweiundzwanzig österreichischen Universitäten, von denen acht in Wien angesiedelt sind: Die oben genannten 17.400 Studierenden aus dem globalen Süden an österreichischen öffentlichen Universitäten im Wintersemester 2021/22 stellen etwas mehr als 6% aller Studierenden, während rund 24% aus Industriestaaten kommen und circa 70% österreichische Studierende (Bildungsinländer*innen) sind. Dabei ist zu beachten, dass die Verteilung von Bildungsausländer*innen auf die verschiedenen Universitäten und auf die verschiedenen Standorte sehr unterschiedlich ausfällt. Allein auf den Studienstandort Wien konzentriert sich mehr als die Hälfte aller internationalen

---

[29] OECD: *Organization for Economic Co-operation and Development*; DAC: *Development Assistance Committee.* – Aktuelle DAC-Liste: https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-List-of-ODA-Recipients-for-reporting-2022-23-flows.pdf [Zugriff am 13. Oktober 2022]

[30] Eigene Berechnung aufgrund der Zahlen des BMBWF, Abt. IV/10, gemeldet an den Runden Tisch Hochschulbildung Global im April 2022, da hier explizit nur auf Entwicklungsländer abgestellt wird. Bei allen anderen Statistiken wird diese Unterscheidung nicht getroffen. Es wird üblicherweise zwischen EU-Staaten und EU-Drittstaaten unterschieden, die auch Industrieländer umfassen. Die Studierenden aus Industriestaaten, die in den Zahlen der EU-Drittstaaten enthalten sind, fallen jedoch zahlenmäßig kaum ins Gewicht (vgl. z.B. die Zahlen bei Mandl et al. 2021: 56, Tabelle 10).

Studierenden, aus der Gruppe der EU-Drittstaaten sind es sogar 70% (Unger et al. 2020: 26f.)[31]. Was die Lage der Studierenden aus EU-Drittstaaten betrifft, so haben Kohlenberger et al. 2022 (bezugnehmend auf Mandl et al. 2021 und Unger et al. 2020) folgende empirische Daten zusammengefasst:

- 65% der Studierenden haben Schwierigkeiten bei der Verlängerung des Aufenthaltstitels.
- Fast die Hälfte der Studierenden leben in einer finanziellen Notsituation mit einem geringeren monatlichen Budget als Studierende aus EU-Staaten mit durchschnittlich 1.050,-- Euro (versus 1.330,-- Euro),
- gleichzeitig haben sie die niedrigste Quote an studienadäquater Beschäftigung.
- Etwa die Hälfte berichtet über Diskriminierungserfahrungen an der Universität und wünscht sich mehr Kontakt zu einheimischen Studierenden.
- Die Abbruchquote ist deutlich höher als bei anderen Studierendengruppen (Studierende aus EU-Herkunftsländern und österreichische Studierende) (vgl. Kohlenberger et al. 2022: 10).

Von Diskriminierung spricht man dann, wenn eine Ungleichbehandlung vorliegt, der

> kollektive und damit askriptive Unterscheidungen zugrunde liegen (auch wenn dies nicht bewusst oder intendiert ist). […] Soziale Differenzierungen auf der Grundlage askriptiver Merkmale, also etwa aufgrund des Geschlechts, der Hautfarbe, der Herkunft oder der Religion, müssen aus einer gesellschaftlichen Perspektive als Diskriminierung bezeichnet werden (El-Mafaalani 2021: 91).

Aladin El-Mafaalani[32] macht darauf aufmerksam, dass Betroffene Diskriminierung unterschiedlich wahrnehmen und erleben können. Es gibt eine Korrelation zwischen faktischen Teilhabechancen in einer Gesellschaft und der wahrgenommenen Diskriminierung durch Betroffene. Je höher das Niveau von Teilhabechancen, desto

[31] Die Studie Unger et al. 2020 bezieht sich zwar auf den gesamten tertiären Sektor (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen etc.), da aber an den öffentlichen Universitäten die weitaus meisten internationalen Studierenden zu finden sind (Unger et al. 2020: 16), sind die hier zitierten Größenordnungen für die Universitäten trotzdem von Relevanz.

[32] Aladin El-Maafalani ist Soziologe und Professor für Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft an der Universität Osnabrück.

höher ist auch das Niveau von wahrgenommener (und berichteter) Diskriminierung. El-Mafaalani bezeichnet das als Diskriminierungsparadox (vgl. ebd.: 92).

Forschungen zum Studienabbruch haben gezeigt, dass für den Abbruch des Studiums, und damit im Umkehrschluss auch für den Studienerfolg, ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren maßgeblich ist: „a combination of socio-cultural, structural, institutional, personal and learning factors" (Nairz-Wirth et al. 2017: 16). Dieses Zusammenspiel im sozio-kulturellen Raum der Universität ist hochkomplex.

2.3.3 Habitus

Hilfreiche Konzepte für eine Annäherung an die Komplexität, was das Zusammenwirken von soziokulturellen und institutionell-strukturellen Faktoren betrifft, finden sich bei Pierre Bourdieu[33], der die Begriffe „kulturelles Kapital" sowie „Habitus" geprägt hat. Ich folge hier der kompakten Darstellung dieser Konzepte von Larissa Bäumer (2017), die sich ihrerseits auf Pierre Bourdieu und Aladin El-Mafaalani bezieht:

> Kulturelles Kapital, das in und durch die Familie weitergegeben bzw. erlangt wird, kann im weitesten Sinne mit Bildung umschrieben werden […]. Gemeint ist damit die geistige und emotionale Aneignung (*Inkorporation*) von kognitiven, methodischen sowie sozialen und emotionalen Kompetenzen im familiären Sozialisationsprozess […]. Das Erlangen kulturellen Kapitals setzt einen „Verinnerlichungsprozess" […] voraus, durch den das kulturelle Kapital „zu einem festen Bestandteil der ‚Person', zum Habitus [wird]" (Bäumer 2017: 97; Hervorh. i. Orig.).
>
> Der Habitusbegriff stellt ein komplexes Konstrukt dar, das alles erfasst, was im Verlauf der Sozialisation eines Menschen erlernt und erlebt wurde; von Sprache, Mimik und Umgangsformen bis hin zu sozialen Wertvorstellungen und Leistungsbewusstsein […]. Der Habitus spiegelt damit die persönliche, vor allem aber die soziale Erfahrungswelt eines jeden [sic!] wider – er ist die Äußerung von sozialstrukturellen Gegebenheiten in einem System individueller Dispositionen […]. Ein Kennzeichen moderner Gesellschaften ist, dass sich Herrschaftsverhältnisse nicht länger offen und für alle sichtbar reproduzieren, sondern sich vermittelt über den Habitus „als symbolische Gewalt in die Individuen und die Institutionen verlagern" (ebd.: 97f.).

Paul Mecheril und Birte Klingler stellen dazu fest:

---

[33] Pierre Bourdieu (1930-2002) war ein einflussreicher französischer Soziologe und Sozialphilosoph, der nach seinem Einsatz im Algerienkrieg einige Jahre in Algerien verbrachte und dort auch ethnologische Studien durchführte. Er lehrte Soziologie am Collège de France und war ein bekannter politischer Intellektueller. Er war Mitbegründer der globalisierungskritischen Bewegung Attac. 1979 erschien sein Hauptwerk, „La distinction" („Die feinen Unterschiede"), das auf umfangreichen empirischen Studien in Frankreich beruhte.

> [D]ie Universität fächert sich in soziale und kulturelle Räume auf, in denen akademische Praxen stattfinden und in denen Studierende durch Mittun in diese Praxis eingeführt werden. Insofern ist das Verhältnis zwischen dem Habitus der Studierenden und der akademischen Kultur von Belang, denn wie gut Studierenden dieses Mittun gelingt, ist offenbar davon abhängig, wie vertraut oder fremd ihnen die akademische Kultur ist (Mecheril/Klingler 2010: 100).

In „Habitus Conflicts and Experiences of Symbolic Violence as Obstacles for Non-Traditional Students" (Nairz-Wirth et al. 2017) gehen Erna Nairz-Wirth, Klaus Feldmann und Judith Spiegl (alle Wirtschaftsuniversität Wien) auf weitere Kapital- und Habitusformen ein: auf „academic, scientific and intellectual social capital" sowie auf primären und sekundären Habitus,

> [b]oth the family habitus – also known as ‚primary habitus' – that is established by class upbringing, and the secondary – or ‚institutional' habitus that is shaped through socialisation in secondary institutions, in particular the school fields, are of critical importance […] (ebd.: 16).

Hervorzuheben wäre, dass es konfligierende Habitusformen sind, die Fremdheitsgefühle, Gefühle der Nicht-Dazugehörigkeit[34] und des Nicht-Hineinpassens[35] auslösen (können). Wenn zusätzlich das soziale Kapital, also soziale Beziehungen, eine *peer group*, das Eingebundensein in ein soziales Netzwerk, fehlen, dann ist das soziale Navigieren durch das Studium, die Bewältigung des universitären Parcours (vgl. Pfaff-Czarnecka/Prekodravak 2017) sehr schwierig. Trotzdem bedeutet das nicht, dass Studierende auf ihre soziale Herkunft festgelegt wären.

> Mit Pierre Bourdieu können wir davon ausgehen, dass habituelle Dispositionen, die sich im alltäglichen Lebensstil zum Ausdruck bringen, nicht das Handeln und die als Lernen beschreibbare Modifikation des Handelns determinieren, vielmehr limitieren sie den Spielraum des Handelns unscharf (Mecheril/Klingler 2010: 100f.).

Und es kann auch das Gegenteil eintreten: Ethnizität beispielsweise muss sich im universitären Raum nicht automatisch als Hemmschwelle herausstellen, sondern kann auch als Handlungsressource gedeutet und eingesetzt werden (vgl. Pfaff-Czarnecka 2017:

---

[34] „Zugehörigkeit bietet eine emotionale soziale Verortung, die durch gemeinsame Wissensvorräte, das Teilen von Erfahrungen oder die Verbundenheit durch Bande von Gegenseitigkeit entsteht und bekräftigt wird, die man nicht explizit zu thematisieren braucht" (Pfaff-Czarnecka 2012: 8; zit. n. Berdjas 2017: 49).

[35] Das Phänomen „Passung" ist der „Zugehörigkeit" verwandt (vgl. Pfaff-Czarnecka 2017: 28). Astrid Messerschmidt spricht im Zusammenhang mit Migrationsanderen ganz allgemein davon, dass für die Zugehörigkeit der Preis der Passung (im Sinne des Aufgebens bzw. Aufgeben-Müssens von bisher erworbenen Einstellungen und Verhaltensweisen) zu zahlen wäre (Messerschmidt 2020: 122).

24). Etliche Forschungsarbeiten kommen zu dem Ergebnis, „dass es gerade die Fähigkeiten. Kenntnisse und Qualifikationen aus einer reflexiven Ethnizität sind, die eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ermöglichen“ (ebd.: 24). Verwiesen wird weiters darauf, dass diese Studierenden „in ihrem Bildungsverlauf bereits zahlreiche Hürden genommen haben, bevor sie sich an der Universität einschreiben (Resilienzthese)“ (ebd.: 24; vgl. auch Grüttner et al. 2020). Kohlenberger et al. 2022 heben ebenfalls die Stärken dieser Studierenden hervor, die zu einem erfolgreichen Studium beitragen können:

> […] our findings also reflect the manifold resources that refugee and migrant students bring to universities. Many of them display high intrinsic motivation, personal resilience, strong community commitment and social skills, and an international orientation as well as previous work and study experiences and foreign language skills (Kohlenberger et al. 2022: 34).

2.3.4 Symbolische Gewalt

Bourdieu sieht alle gesellschaftlichen Bereiche durchzogen von symbolischer Gewalt. Symbolische Systeme, etwa Sprache, Bildung oder Kultur, sind gleichsam ein Medium gesellschaftlicher Herrschaft und machen durch symbolische Gewalt „die herrschende Ordnung und deren Praktiken selbstverständlich und ihren eigenen Anteil an deren Aufrechterhaltung unsichtbar“ (Brunner 2020: 191). Die ungleiche Verteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital seit der Etablierung des Bürgertums im 19. Jahrhundert wird durch symbolische Gewalt aufrechterhalten. „Solange und gerade weil sie direkte physische Gewalt zu verhindern scheint, wird symbolische Gewalt im Allgemeinen erst gar nicht als Gewalt bezeichnet“ (ebd.: 187). An dem Prozess der Aufrechterhaltung von Herrschaft durch Akzeptanz, Verinnerlichung und Duldung bzw. Mystifizierung von Legitimität sind Herrschende wie auch Beherrschte beteiligt, sodass die Willkür ihrer Grundlagen verschleiert wird (vgl. ebd.: 191). Mit anderen Worten: Über die „präreflexive Übereinstimmung zwischen Herrschenden und Beherrschten in einer über den Habitus somatisierten Sozialbeziehung“ (ebd.: 191) wird symbolische Gewalt abgesichert.

Die Erfahrung von symbolischer Gewalt durch nicht-privilegierte Studierende wird daher von den Betroffenen selten als solche erkannt. In der Studie von Nairz-Wirth et al. kommt dies insofern zum Ausdruck, als alle interviewten Studierenden sich selbst die Schuld am Studienabbruch geben – selbst dann, wenn die persönliche akademische Leistung nicht

ausschlaggebend war.[36] Fehlende Unterstützungsmechanismen und -angebote, bürokratische Strukturen und Reglements sowie das oft wenig entgegenkommende bis diskriminierende Verhalten („socially biased and selective behaviour“) von administrativen und akademischen Mitarbeiter*innen werden als gegeben, als „natürlich“ und unveränderbar („as a non-changeable symbolic structure“) hingenommen (Nairz-Wirth et al. 2017: 20).

Joanna Pfaff-Czarnecka und Milena Prekodravak (2017) beschreiben Passagen (Studieneingangsphase und Übergänge im Studium) sowie die Rolle von Lehrenden, aber auch die Rolle von Peers als wichtige Elemente für die Bewältigung des universitären Parcours:

> (1) Passagen an die Universität sowie in Übergängen bei Prüfungen und persönlichen Krisen, (2) der Rolle von Lehrenden als Vorbilder, als Akteure ‚sozialer Sortierung‘ und als ‚Negativfolien‘ – wie sie in Interaktionen erzeugt werden, sowie (3) durch Grenzziehungen unter den Peers mit dem Anspruch, etwas Gemeinschaftliches zu begründen oder zu verwehren. So erscheinen Übergänge, Interaktionen und Vergemeinschaftung als die zentralen Bausteine des universitären Parcours, mit denen das Passungsverhältnis in und mit dem jeweiligen Fach und der eigenen Biographie hergestellt wird (Pfaff-Czarnecka/Prekodravak 2017: 67).

In der Interaktion mit Studierenden können Lehrende als Vorbild und als *gate opener* agieren (vgl. ebd.: 76), oder aber auch das Gegenteil bewirken und soziale Ausschlüsse befördern, ganz besonders, wenn es sich um sogenannte Schlüsselpersonen[37] handelt, die

> Einfluss auf Selektionsprozesse und Statuszuweisungen oder -distributionen, die Qualifikationen, Kompetenzen, Bildungsperspektiven sowie Bildungszertifikate bereitstellen oder verschließen (Kathöfer 2017: 192).

Das stellt eine große Verantwortung dar, insbesondere gegenüber nicht-privilegierten Studierenden. Eine solche Verantwortung kann aber in vollem Ausmaß von Lehrenden nur dann übernommen werden, wenn es die strukturelle Ressourcenausstattung, z.B. in

---

[36] Zwei Drittel der Gruppe der *first generation students* bricht das Studium nicht wegen fehlender akademischer Leistungen ab, sondern tut dies aus anderen Gründen (vgl. Nairz-Wirth et al. 2017: 16).

[37] Schlüsselpersonen werden „strategische Informations-, Zugangs-, Verteilungs- und Selektionsfunktionen zugeschrieben“, Schlüsselpersonen verfügen über „Entscheidungsautorität, haben eine institutionelle Machtposition und daher Einfluss auf die Zuteilung von Zertifikaten und Ressourcen“ (Kathöfer 2017: 189).

Form einer guten Betreuungsrelation[38], möglich macht. Lehrende sollten sich nicht nur all der Implikationen dieser Verantwortung bewusst, sondern auch in der Lage sein, sie aktiv in ihrer Lehre zu berücksichtigen.

2.3.5 Rassismuskritischer Ansatz

Wie das in der Praxis aussehen kann, zeigt ein Blick in die Literatur zu rassismuskritischer Lehre in den USA. Ohne hier unzulässigerweise auf Rezepte oder eine eins-zu-eins Umsetzung in den österreichischen Kontext setzen zu wollen, seien einige Eckpunkte skizziert. Beginnen möchte ich mit Zitaten von bell hooks[39] und Paulo Freire[40]. Einerseits weil beide großen Einfluss auf diesen pädagogischen Ansatz haben, andererseits, weil beide die wichtigsten Gedanken dazu prägnant zusammenfassen.

Zu „Humanizing Pedagogy“:

> […] to transform the world is to humanize it (Freire 1985: 70; zit. n. Martinez et al. 2016: 134).
>
> […] key principles of a humanizing pedagogy:
> 1. The full development of the person […]
> 2. To deny someone else’s humanization is also to deny one’s own.
> 3. The journey for humanization is an individual and collective endeavor toward critical consciousness.
> 4. Critical reflection and action can transform structures that impede our own and others‘ humanness, thus facilitating liberation for all.
> 5. Educators are responsible for promoting a more fully human world through their pedagogical principles and practices (Martinez et al. 2016: 135; bezugnehmend auf Freire).

---

[38] Im Universitätsbericht 2020 werden für Wintersemester 2019 für die Universität Wien 177,2 ordentliche Studierende pro Professur und 35,2 ordentliche Studierende pro Lehrperson ausgewiesen. Zum Vergleich: Im österreichischen Durchschnitt entfallen 103,4 ordentliche Studierende auf eine Professur und 17,9 auf eine Lehrperson (BMBWF 2021: 88).

[39] bell hooks (1952-2021) war US-amerikanische Literaturwissenschafterin und lehrte an Universitäten in den USA. „bell hooks“ ist ein Pseudonym für Gloria Jean Watkins, das sie in Erinnerung an ihre indigene Großmutter verwendet hat. bell hooks war feministische, rassismuskritische, kapitalismuskritische Autorin, die zu Intersektionalität, aber auch zu pädagogischen Themen arbeitete.

[40] Paulo Freire (1921-1997), weltweit bekannter, einflussreicher brasilianischer Befreiungspädagoge, bekennender Katholik, verließ Brasilien nach dem Militärputsch 1964 und arbeitete in Chile; entwickelte ein erfolgreiches Alphabetisierungsprogramm, lehrte an der *Harvard University* und an brasilianischen Universitäten. Sein bekanntestes Werk ist „Pädagogkik der Unterdrückten“ (1970).

Zur Rolle der Lehrenden und zum Verhältnis Lehrende – Lernende:

> […] dialogue is meaningful precisely because the dialogical subjects, the agents in the dialogue, not only retain their identity, but actively defend it, and thus grow together (Freire et al. 1998: 248; zit. n. De los Reyes et al. 2016: 57).

> Professors cannot empower students to embrace diversities of experience, standpoint, behaviour, or style if our training has disempowered us, socialized us to cope effectively only with a single mode of interaction based on middle class values (bell hooks 1994: 187; zit. n. Bolitzer et al. 2016: 37).

> Aspects of implementing an engaged pedagogical stance include the following: (a) a grasp of the lives of students in both detail and outline, enabling a consideration of their experiences as central to the learning process; (b) the creation of transformational relationships; (c) a commitment to addressing one's personal process of self-actualization and identity formation; (d) the deepening of knowledge creation and specific knowledge; (e) an emphasis on critical curriculum construction, critical reflection and professional development; and (f) a mutual development process of students and educators (Glass & Wong 2003; hooks 1994; zit. n. Smith 2016: 170).

In den Sammelbänden der Herausgeber*innen Stephen D. Brookfield & Associates (2019) „Teaching Race. How to Help Students Unmask and Challenge Racism" und Frank Tuitt, Chayla Haynes und Saran Stewart (2016) „Race, Equity, and the Learning Environment. The Global Relevance of Critical and Inclusive Pedagogies in Higher Education" wird immer wieder hervorgehoben, wie wichtig es ist, die Studierenden nicht als ausschließlich kognitive Wesen („disembodied spirit") zu betrachten, sondern sie in ihrer ganzen Person und Persönlichkeit inklusive der affektiven Ebene (Einheit von „body-mind-spirit") zu sehen. Dieser holistische Zugang geht davon aus, dass Lernprozesse den ganzen Menschen betreffen. Es bedeutet nicht (wie es im Paradigma der „alten Bildung" zu erwarten wäre), dass beim Lernen möglichst viele Sinne beteiligt sein sollten, damit die Merkleistung beim Aneignen von Wissen verbessert wird. Es bedeutet vielmehr, dass Lernen eine existenzielle Dimension und mit dem realen Leben der Lernenden zu tun hat – und mit der Situation unserer Welt. Benennungen dafür sind „critical and inclusive pedagogies" und „pedagogy of discomfort". Darin ist auch das Bestreben enthalten, die eigene Positioniertheit und Involviertheit in Machtstrukturen erkennen zu lernen sowie sich (als Weiße*r) mit den eigenen Privilegien auseinanderzusetzen („understanding privilege"), die eigene „Farbenblindheit" zu erkennen und sich daraus zu befreien. Das hat mit (dem Eingeständnis der eigenen) Verletzbarkeit als Lehrende*r zu tun, mit Transparenz, radikaler Ehrlichkeit, einer gewissen Reziprozität zwischen Lehrenden und Lernenden, dem Aufbau von Vertrauen, mit Dialog, sozialen Interaktionsformen, die Marginalisierte weder zu Opfern noch zu

Held*innen machen, mit Reflexion und Reflexivität, Professionalität und schließlich mit dem Herstellen von gemeinsamen Handlungsräumen, denn all das sollte Teil einer kollektiven Anstrengung sein und keine Sache von Einzelkämpfer*innen.

In beiden Referenzwerken (und sicherlich noch in vielen anderen Publikationen) sind theoretische Begründungen, aber auch eine Reihe von lehrpraktischen Beispielen und Anregungen zu finden. Die oben skizzierten Zugänge haben, und das finde ich wichtig festzuhalten, ähnliche konzeptionelle Grundlagen und Ziele wie die kritische GCED. Und sie nehmen die Studierenden als Personen mit ihren jeweils unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen und Voraussetzungen wahr – aber eben nicht aus der Defizitbrille, die alle und alles an den „weißen Mittlelschicht-Norm-Studierenden" misst. Das scheint mir die einzig mögliche Basis für machtkritische, differenzsensible und rassismuskritische Lehre zu sein, in der menschliche Vielfalt ihr ganzes Potenzial entfalten kann. Wir sollten von uns selbst und unseren Kolleg*innen/Mitstreiter*innen verlangen, um noch einmal bell hooks zu zitieren, „an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress" (hooks 1994: 207; zit. n. Tuitt 2016: 219).

2.3.6 Die Dimension der Körperlichkeit

Die Dimension der Körperlichkeit[41] ist in letzter Zeit zunehmend in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses gerückt – insbesondere im angelsächsischen Raum. Fatema Khatun, Amanda French and Rob Smith (Khatun et al. 2021) beziehen sich auf John Dewey[42] wenn sie schreiben,

> Dewey (1928, p. 14) saw educational processes and practices as simultaneously ‚transactional' and social, using the term ‚embodied relationality' […] We argue that recognition must be made of knowledge as an encompassing embodied experience in students, which calls for the active role of staff in self-knowledge production (Khatun et al. 2021: ohne Seitenangabe).

---

[41] Zur Begrifflichkeit von „Leib" und „Körper": „Während der eigene Leib das stillschweigende Medium unserer Beziehungen zur Welt darstellt, tritt der Körper als dingliches Objekt, das man ‚hat', in den Vordergrund der Aufmerksamkeit. Im Alltag oszilliert das Erleben beständig zwischen dem vordergründigen und dem latenten Modus der Leiblichkeit" (Fuchs 2015: 144).

[42] John Dewey (1859-1952) war ein einflussreicher US-amerikanischer Philosoph (des sogenannten Pragmatismus) und Pädagoge, der in letzter Zeit verstärkt auch im deutschsprachigen Raum rezipiert wird. Bekannt sind seine Ideen zu „Demokratie als Lebensform" und „learning by doing".

Bislang wurde der Körper in gängigen Konzepten von Lernen und Lehren, Lernprozessen bzw. Interaktionen in Bildungskontexten nicht oder kaum berücksichtigt. Jonas Hänel (2017) erklärt das für den deutschsprachigen Raum unter anderem mit der Geschichte der Erziehungswissenschaften, die sich von nationalsozialistischen Ideen und Körperidealen deutlich abgrenzen mussten (Hänel 2017: 69ff.), und hält fest:

> Der Primat des Geistes, das Vorhandensein eines kognitiv verengten Bildungsbegriffes, scheint vor allem in den Erziehungswissenschaften die Trennung des Kognitiven und Körperlichen zu begünstigen und damit den in den Sozialwissenschaften überwundenen Körper-Geist-Dualismus aufrecht zu halten. Implizit scheint damit und dem zugrundeliegenden Körperverständnis einer „Menschmaschine" auch die Auffassung eines kybernetischen Lernmodells im Kontext Bildung und Erziehung vorherrschend zu sein (ebd.: 47).

Da Lernen auch außerhalb der Lehrveranstaltungen passiert, unbeabsichtigt sozusagen und nicht zielgerichtet, einfach „automatisch" bei Interaktionen mit anderen Studierenden, mit dem administrativen Personal im gesamten universitären Raum, durch Begegnungen, bei Veranstaltungen, durch den „heimlichen Lehrplan" der Universität als Instanz sozialer Sortierung, sind die Konzepte des Habitus (Habitus bezeichnet ja etwas Somatisiertes) und der Verkörper(lich)ung (*embodiment*) von (Lern-)Erfahrungen bei der Betrachtung des universitären Parcours von nicht-privilegierten Studierenden eminent wichtig. Noch dazu sind es ja sichtbare, meist am Körper festzumachende Merkmale wie Hautfarbe, Geschlecht, religiöse/kulturelle Symbole/Kleidung (z.B. Kopftuch), die zu diskriminierenden Erfahrungen und Nicht-Dazugehörigkeitsgefühlen führen (können). Der Körper als Medium sozusagen. Und das wiederum kann entscheidend für die Identitätsbildung als Student*in in einer bestimmten *peer group*, für die soziale und emotionale Verortung (Zugehörigkeit) im akademischen sozialen Feld[43] sein.

Aus der Sozialwissenschaft ist bekannt, dass unser Körper von der sozialen, äußerlich materiellen Umgebung und den politischen Verhältnissen diszipliniert und habitualisiert wird (vgl. Hänel 2017: 119f.). Mit Bezug auf Judith Butler und Richard Shusterman schreibt Jonas Hänel:

> [N]icht nur die äußere Erscheinung, sondern auch die innere körperliche Erfahrung wird zugerichtet, geprägt und geformt. Bekanntermaßen hat vor allem Butler (1995) herausgestellt, dass nicht nur die äußere Erscheinung, sondern auch die inneren

[43] „Das soziale Feld der Universität, das kulturell Praxen bevorzugt und deren Einhaltung von den Neueintretenden verlangt, formuliert nicht nur Spielregeln, sondern bestimmt auch, wer das Spiel leichter, gewandter und befriedigender spielen kann. Dies wären […] etwa diejenigen, die eine Disposition zur transgressiven Lebensform mitbringen" (Mecheril/Klingler 2010: 88, Fußnote 3).

> körperlichen Erfahrungen ein Effekt diskursiver Regime sind. Wie Shusterman (2001: 233) kritisch bemerkt, werden ganze Herrschaftsideologien in verdeckter Form körperlich materialisiert und aufrechterhalten, indem sie, in somatische Normen kodiert, als körperliche Gewohnheiten selbstverständlich hingenommen werden und deswegen auch dem kritischen Bewusstsein entgehen. Damit ist zu konstatieren, dass auch unser inneres Körpererleben historischen, sozialen, kulturellen und damit vor allem politischen Einflussfaktoren, unterliegt (Shusterman 2012a: 121) (ebd.: 120).

Meiner Einschätzung nach sollte die Rolle von Körperlichkeit/Körper/Leib in diesem Verständnis für den bildungspolitischen Kontext näher beforscht werden.

Abschließend möchte ich anhand eines praxisorientierten Projekts zeigen, dass Körperlichkeit („embodiment" als identitätsbildender Faktor) im Zusammenhang mit marginalisierten Studierenden eine entscheidende Rolle spielt, aber vor allem, dass dieses Faktum auch positiv eingesetzt werden kann, indem gerade nicht-privilegierte Studierende davon profitieren (können).

Fatema Khatun et al. (2021) beschreiben in ihrem Artikel „Reconceptualising Student Experiences: Exploring Embodiment and Identity through Differential Higher Education Space" ein Pilotprojekt, das mit der Methode der „identity box"[44] unter Bereitstellung eines positiven Settings („trusting and supportive environment") Studierenden die Möglichkeit bot, sich ihrer eigenen Identität bewusst zu werden und sich als „meaning makers of their student experience", als „producers of their own student identities" und „bodies of knowledge" (ebd.: ohne Seitenangabe) zu erfahren. Der Ansatz ist insofern bemerkenswert, als er jene Bezugsgröße, jene Folie, die Norm der Studierenden der „weißen" Mittelschicht in der Regel abgeben, unterläuft und außer Kraft zu setzen versucht. Selbst wenn dadurch die großen strukturellen Ungerechtigkeiten nicht aufgehoben werden, so geben solche Projekte doch Hoffnung, dass es Möglichkeiten gibt, wie nicht-privilegierte Studierende am akademischen Leben teilhaben und sich zugehörig machen können, ohne dass diese Passung zulasten ihres Selbstverständnisses, ihrer Identität geht. Aus Sicht der Institution wäre das dann tatsächlich eine positive Veränderung der Universität, nicht nur ihres soziokulturellen Raumes.

---

[44] „Originating in the work of Gauntlett (2007), an identity box involves participants in collecting at least five items that they feel sum them up as individuals. The use of the box connects with Pahl and Rownsell's (2011) artefactual critical literacy, which is an approach combining a focus on objects and the stories attached to them. These items might be symbolic of particular times or moments in participants' lives and could include books, poems or personal objects" (Khatun et al. 2021: ohne Seitenangabe, unter dem Zwischentitel „Identity box as method").

3. Methodischer Zugang

3.1 Literaturrecherche und -analyse

Ausgehend vom Forschungsinteresse, das zunächst vage um die Fragen kreiste, was GCED mit (der Situation von) internationalen Studierenden aus dem globalen Süden zu tun haben könnte und inwiefern (engagierte) Lehre an der Universität GCED-Prinzipien enthält, wurde im ersten Schritt die Literatur befragt. Um in alle Richtungen offen zu bleiben, wurde die Recherche in interdisziplinären Suchbewegungen durchgeführt, das Lesen nicht auf bestimmte, vordergründig relevante Themen beschränkt, sondern auch intuitiv persönlichen Interessen nachgegangen. Auf diese Weise wurden Theorien und Konzepte miteinbezogen, die auf den ersten Blick die Forschungsfragen nicht oder nur am Rande zu berühren schienen. Das machte die Forschungsreise zu einer interessanten und aufregenden Expedition mit so manchen Umwegen, aber immer wieder mit spannenden neuen Erkenntnissen, die sich wie Puzzlesteine nach und nach zu einem Gesamtbild zusammensetzten.

Die Literaturanalyse zeigt, dass in Bezug auf den (kritischen, postkolonial orientierten) GCED-Ansatz, der als theoretisches Gerüst und Bezugsgröße für diese Arbeit dient, vor allem folgende Aspekte hervorgehoben werden: der kapitalismus- und rassismuskritische Zugang, der großteils auf den postkolonialen Theorien beruht, und darauf aufbauend das Verständnis der transformativen Bildung, wie sie in der kritischen GCED vertreten wird.

Der Bildungsraum Universität sowie der soziokulturelle Raum Universität bilden den Kontext, in dem Lehre stattfindet und in dem sich privilegierte und nicht-privilegierte Studierende bewegen.

3.2 Interviews – Sample, Durchführung und Auswertung

Um herauszufinden, inwieweit GCED in Lehr-/Lernpraxen vorkommt und welche Wahrnehmungen Lehrende von nicht-privilegierten Studierenden haben, wurden fünf Interviews mit jüngeren, engagierten Lehrenden der Universität Wien durchgeführt. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte nach folgenden Gesichtspunkten:

- Fachdisziplin aus den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, weil hier eine besondere inhaltliche Nähe zu GCED gegeben ist.

- Jüngere Lehrende, die sich von ihrer Position in der akademischen Hierarchie eher im unteren oder mittleren Bereich befinden und als „Nachwuchs“ gelten können. Weil, so die Annahme, solche Lehrende in besonderer Weise experimentierfreudig und offen für aktuelle Diskurse sein würden.
- Lehrende mit einem persönlichen Engagement für GCED-relevante Themen bzw. für Gruppen von nicht-privilegierten Studierenden.

Dadurch, dass die Verfasserin dieser Arbeit solche potenzielle Interviewpartner*innen aus dem früheren beruflichen Umfeld (als Leiterin des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten) respektive aus derzeitiger ehrenamtlicher Tätigkeit (in einem Projekt für geflüchtete Studierende) entweder persönlich oder von E-Mail-Kontakten her kannte, gestaltete sich die Suche nach Interviewpartner*innen nicht weiter schwierig. Diese persönliche Ebene muss allerdings mitbedacht werden – als Faktor, der die Art der Interview-Gespräche beeinflusst haben könnte. So waren beispielsweise immer wieder Resonanzen zu spüren im Sinne von „wir wissen beide, wovon wir da jetzt reden“, und es gab generell ein sehr hohes Maß an gegenseitigem Respekt, Verständnis, Vertrauen und Offenheit. Das wäre in diesem Ausmaß bei einander fremden Gesprächspartner*innen vielleicht nicht der Fall gewesen.

Die Interviews orientierten sich an einem Leitfaden (siehe Anhang). Dieser wurde so gestaltet, dass er ein Gerüst bot und Frageoptionen bereithielt, falls sich das Gespräch nur schleppend entwickeln würde, was aber in keinem Interview eintrat. Außerdem sollte der Leitfaden sicherstellen, dass bei allen Interviews dieselben Themen angesprochen werden, um für die Auswertung eine gewisse Vergleichbarkeit herzustellen.

Drei Interviews wurden persönlich geführt, zwei waren wegen der Corona-Pandemie nur online via Zoom möglich. Sie dauerten jeweils etwa eine Stunde und fanden im Zeitraum Ende Juni bis Mitte November 2021 statt.

Die Zahl von fünf Interviews war für die Zwecke dieser Arbeit ausreichend[45], um ein umfassendes Bild zeichnen zu können – über die Vorstellungen von (guter) Lehre, über das Rollenverständnis als Lehrende, über den Kontext Universität und die

[45] Repräsentativität wurde hier in keiner Weise angestrebt. Die Interviews beschränken sich auf wenige Fachbereiche, auf nur eine Universität, auf einen bestimmten Persönlichkeitstypus und eine bestimmte Gruppe von Lehrenden (bezüglich Alter und Position) sowie auf nur einen Aspekt von Lehre, die kritische Lehre mit transformativem Anspruch. Die Interviewergebnisse können daher nicht ohne Weiteres auf andere Fachgebiete übertragen werden.

Einschätzungen, was nicht-privilegierte Studierende betrifft, über das Selbstverständnis als Teil der Institution, über Wünsche und Verbesserungsoptionen. – Diese Kategorien waren das Resultat des Auswertungsprozesses. Es handelt sich dabei um eine kleine Bestandsaufnahme, die einen spezifischen Ausschnitt von akademischer Lehre zeigt und sich als empirische Grundlage für das Forschungsinteresse dieser Arbeit eignet.

Um bei der geringen Zahl von fünf Interviews Anonymität zu gewährleisten, werden die unten genannten Informationen über die Interviewpartner*innen den jeweiligen Personen nicht zugeordnet.

- Die vertretenen Fachbereiche sind, alphabetisch gereiht: Afrikawissenschaften, Bildungswissenschaft, Deutsche Philologie, Internationale Entwicklung sowie Kultur- und Sozialanthropologie, wobei zwei der Lehrenden gleichzeitig auch am Institut für Lehrer*innenbildung tätig sind.
- Die Anstellungsverhältnisse sind Lektor*in bzw. Assistenzprofessor*in. Alle Interviewten arbeiten schon seit längerer Zeit an der Universität, sind also keine Neulinge.
- Von den Interviewpartner*innen waren vier weiblich und einer männlich. Zwecks maximaler Anonymisierung sind die verwendeten Pseudonyme jedoch durchgehend weiblich. Es sind dies, alphabetisch gereiht: Hannah, Inge, Nadija, Nena, Thalita.

Nach der Transkription der Interviews (Zitate aus den Interviews werden in der Folge mit dem Pseudonym und der Seitenangabe des Transkripts angegeben), erfolgte die Kodierung und Kategorisierung. Als Grundlage dafür wurden sowohl die Reflexive Grounded Theory (nach Breuer et al. 2019) als auch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (nach Kuckartz/Rädiker 2022) herangezogen. Die Kategorien wurden in mehrfachen hermeneutischen Spiralbewegungen erarbeitet, in Grafiken und Clustern visualisiert, und immer wieder wurden die Kodierungen bzw. die Originalaussagen herangezogen und in systemischen Schleifen schließlich analysiert, interpretiert und konzeptualisiert. Hilfreich während dieser Arbeitsphase waren die Notizen (Memos) zu den Interviews sowie die Einträge ins Forschungstagebuch. Ganz besonders hilfreich war die virtuell abgehaltene Herbstwerkstatt 2021[46], eine jährlich stattfindende

[46] https://herbstwerkstatt.univie.ac.at/archiv/herbstwerkstatt-2021/ [Zugriff am 17. September 2022]

Forschungswerkstatt zu interpretativen Forschungsmethoden in den Bildungs- und Sozialwissenschaften, geleitet von Bettina Dausien, Paul Mecheril und Daniela Rothe. Die Inputs, die gemeinsame Kodierarbeit an Materialien der Teilnehmer*innen sowie die Reflexionen stimulierten und inspirierten die eigene Kreativität.

In einem abschließenden Schritt wurden die Interviewdaten in den folgenden konzeptionellen Rahmen gebracht: Wie die Institution Universität und Wissen(schaft) gesehen wird, wie (benachteiligte) Studierendengruppen wahrgenommen werden, welche Rolle die Sprache (Vermittlungssprache Deutsch) spielt, welche Vorstellung von Lehren und Lernen bestehen, welche Wünsche es an die Institution gibt und welche Veränderungen als wichtig erachtet werden. Diese Hauptkategorien sind jeweils unterteilt in spezifizierende Unterkategorien.

3.3 Zusammenführung von Theorie und Empirie

Was nicht-privilegierte Studierende im Zusammenhang mit soziokulturellen Fragen und Diskriminierungserfahrungen zu berichten haben, konnte in der vorliegenden Arbeit insofern berücksichtigt werden, als relevante Aussagen von marginalisierten Studierenden in zwei aktuellen Forschungsarbeiten enthalten sind. Es handelt sich dabei um die Masterarbeit von Johanna Pointner (2022) „Einfluss von Flucht- und Migrationserfahrungen auf den Hochschulerfolg syrischer Studierender in Österreich“ und um die Studie von Judith Kohlenberger, Theresa Herzog und Tobias Schnitzler (2022) „Migrant and Refugee Students from the Global South at Austrian Universities: A Typology for Targeted Support“[47]. Etliche Aussagen von marginalisierten Studierenden konnten im Kapitel 5 „Zusammenschau – Erkenntnisse“ (5.3) zum Beleg dessen, was in der Literatur beschrieben und analysiert wird, eingearbeitet werden.[48]. Wenngleich diese Aussagen in anderen Kontexten zustande gekommen sind, so illustrieren und untermauern sie in eindrücklicher Weise die hier vertretenen theoretischen Modelle.

---

[47] Was die Frage des ethischen Umgangs mit marginalisierten Studierenden betrifft, orientierten sich Kohlenberger et al. (vgl. Kohlenberger et al. 2022: 12) an: UNHCR (2017): Ethical Guidelines for Good Research Practice. In: Refugee Survey Quarterly, 26(3), 162-172.

[48] Die Übernahme der Zitate erfolgte nach Rücksprache mit Johanna Pointner und Judith Kohlenberger.

Parallel zur Arbeit am Theorieteil und an den empirischen Daten nahm auch das anfangs noch vage und unscharfe Forschungsinteresse Konturen an. Von der Vorannahme ausgehend, dass GCED als Metakonzept auch für die Universität bedeutsam sein müsste, und dass GCED möglicherweise auch Antworten bereitstellen könnte, wie die Situation nicht-privilegierter Studierender zu verbessern wäre, kristallisierten sich folgende zwei Fragestellungen heraus:

- Welche Elemente von GCED finden sich in Lehrpraxen der Universität?
- Welche Veränderungspotenziale bietet GCED für die Situation von nicht-privilegierten Studierenden?

Die Suche nach Antworten auf diese Fragestellungen führte, unter Einbeziehung der Ergebnisse der Interviewauswertung sowie des im Theorieteil gewonnenen Wissens, das auch in Form von Exzerpten verfügbar war, zu einer gedanklichen „Zusammenschau" und in der Folge zu Einsichten und „Erkenntnissen", wie sie schlussendlich im gleichnamigen Kapitel 5 dargelegt sind.

In der abschließenden Conclusio (Kapitel 6 „Conclusio und Ausblick") werden diese Erkenntnisse zusammengefasst, zugespitzt, auf die wesentlichen Aussagen konzentriert und mit dem aktuellen universitären Kontext in Beziehung gesetzt.

4. Empirische Annäherung – Interviewauswertung

4.1 Institution Universität, Wissen(schaft)

> *„… als gäbe es keine Macht, als würde diese Institution nicht bestimmte Machtverhältnisse reproduzieren und Studierende, bestimmte Studierende, strukturell einfach begünstigen" (Thalita: 9).*

Die angesprochenen Machtverhältnisse privilegieren bestimmte Studierendengruppen und sorgen gleichzeitig für Ausschluss und Entprivilegierung von „anderen" Studierendengruppen. Somit dient die Institution der sozialen Selektion.

Soweit das bekannte Bild, aus der Distanz betrachtet.

Wie äußern sich aber die großen Machtverhältnisse in den Mikro-Strukturen des universitären Betriebs, in den vermeintlichen Kleinigkeiten des akademischen Alltags?

Wie spürt es sich an, wenn man als Lehrende*r Teil dieses in sich hierarchisch organisierten Systems ist, von innen quasi? Noch dazu, wenn man ausgestattet ist mit einer (macht)kritischen, sensiblen, (selbst)reflexiven, politisch engagierten und empathischen Haltung, wie sie alle Interviewpartner*innen auszeichnet?

Soweit Emotionen zum Ausdruck kommen oder im Gespräch erkennbar werden, sind es durchaus gemischte, ambivalente Gefühle, die dem Arbeitgeber, der Institution Universität entgegengebracht werden.

Einer positiven Grundstimmung – „Ich arbeit' eigentlich gern an der Uni, das sollt' ich irgendwie auch dazusagen …" (Nena: 5) – stehen auch negative Gefühlslagen gegenüber: Im Zusammenhang mit der Kettenvertragsphase etwa sind es Frust und Wut (Nadija: 17). Ohnmachtsgefühle entstehen, wenn man mit berechtigten Veränderungswünschen immer wieder sehr schnell „an ganz, ganz große Grenzen" stößt (Thalita: 3), oder wenn jene Teile der eigenen Arbeit, die außerhalb des akademischen Mainstreams liegen, nicht nur nicht für die Evaluierung/Qualifizierung herangezogen, sondern geringgeschätzt bis sogar abgewertet werden (Nena: 7). Wobei letzteres eigentlich als Kränkung empfunden werden muss.

Bei diesen Beispielen geht es weder um persönliche, punktuelle Befindlichkeiten, noch um subjektive Empfindlichkeiten, noch um vernachlässigbare Einzelfälle, sondern um ernst zu nehmende Reaktionen auf strukturelle Rahmenbedingungen, die vermutlich eine größere Zahl von Lehrenden betreffen. Ernst zu nehmen sind sie nicht zuletzt deshalb, weil sie die Arbeitszufriedenheit, die Motivation und damit auch die Qualität der

Leistung, das heißt der Lehre, tangieren, denn „dann unterrichtet es sich auch nicht schön“, wie es Nadija ausdrückt (Nadija: 17).

Die strukturellen Gegebenheiten, wie sie sich aus der Perspektive der Interviewpartner*innen darstellen, sollen im Folgenden genauer untersucht werden.

Ausgehend von dem „bis heute wirksamen kolonial-kapitalistisch-modernen Machtmodell[s]“ (Brunner 2020: 43), lässt sich ein Teil der Mikrostrukturen dem neoliberalen Paradigma zuordnen, während ein anderer Teil sich besser mit dem Kolonialitätsparadigma erfassen lässt. Beide Kategorien sind jedoch eng miteinander verflochten.

Im Mittelpunkt stehen jeweils die beobachteten bzw. erlebten Auswirkungen auf das Lehren und Lernen und die Frage, in welcher Weise das insbesondere die nicht-privilegierten Studierenden (be)trifft.

4.1.1 Neoliberale Aspekte

Prekäre Arbeitsverhältnisse haben, wie im Beispiel oben ersichtlich, eine persönliche, existenzielle Dimension mit deutlichen Folgen für das Lehren. Das wird sehr bewusst wahrgenommen und reflektiert: „[…] ich war die ganze Zeit in so einem Provisorium, was auch Auswirkungen auf meinen Unterricht hatte, auch in so einer Wut irgendwie […] und weil das so wutbesetzt ist, dann unterrichtet es sich auch nicht schön und das war ein langer Bewältigungsprozess …“ (Nadija: 17). Und weiter: „[Das] [h]at mir schon sehr viel abverlangt. Hat sehr viel von mir gefordert und das hat dann schon auch Auswirkungen eben auf den Unterricht“ (ebd.: 18).

Oft führen solche Situationen dazu, dass Lehrende mangels beruflicher Perspektiven aufgeben (müssen), wie Inge ausführt. „Es gibt einfach … einen Mangel an solchen Perspektiven, an Karriereoptionen und zugleich einen enormen Druck auf Jungwissenschafter und -wissenschafterinnen[49] und besonders auch Wissenschafterinnen“ (Inge: 16). Inge meint, dass an diesem enormen Druck und dem Konkurrenzkampf, der auch mit der ökonomischen Abhängigkeit von nicht ausreichend

[49] Zum Thema Nachwuchs betont Nena, „dass sehr viele engagierte Kolleginnen und Kollegen … nachkommen …. wenn auch viel zu wenige [Kolleg*innen mit Migrationshintergrund] … Da muss man manche Diskussionen gar nicht führen“ (Nena: 5).

vorhandenen Forschungsgeldern (zumindest im Bereich der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften) zusammenhängt, viele, vor allem junge Wissenschafterinnen, scheitern. Und damit gehen Wissen, Expertise sowie kritisches Bewusstsein und kritische Reflexionsfähigkeit verloren, wovon „die Universität insgesamt sehr profitieren könnte" (ebd.: 17).

Wenn also jene, die etabliert sind, tendenziell eher weniger Kritik an den Verhältnissen in ihrer Institution üben, und jene, die mit dem frischen Blick von Neu-Einsteiger*innen dies tun würden, sich tendenziell nicht an der Institution halten können, ist es nicht verwunderlich, dass der status quo der strukturellen Machtverhältnisse so hartnäckig erhalten bleibt – und zwar ohne dass einzelne Personen dies in besonderer Weise zu verantworten hätten. Sie agieren „nur" als Teil des Systems, blenden unterdrückende, ausschließende Machtmechanismen aus und machen sie dadurch unsichtbar, was auch bedeutet: Machtverhältnisse werden selbstverständlich, „normal", also zur Norm (vgl. Thalita: 9).

Das hat weitreichende Kosequenzen, auch was die inhaltliche Ebene betrifft. So gilt z.B. für Nachwuchswissenschafter*innen bei Bewerbungen, sich der jeweiligen Themen-Konjunktur anzupassen: „… wenn sich externe Lehrende … um Lehre bewerben müssen, dann heißt es ja auch, sie müssen die ganze Zeit irgendwas Modisches machen … die Moden verschieben sich auch immer … es schränkt schon ein" (Nadija: 17). Wie oben ausgeführt, werden in ähnlicher Weise auch Leistungen, die dem Mainstream nicht zugeordnet werden können, ignoriert bzw. als unerwünscht eingestuft (Nena: 7). Es gibt also Einschränkungen und implizite Vorgaben für Lehrende und für das Lehrangebot, die als Steuerungsmechanismen wirken, ohne dass sie als solche in Erscheinung treten. Das hat auch etwas mit den ökonomischen Prinzipien des Marktes zu tun, die mehr und mehr auch das universitäre Leben prägen.

In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass die Motivation von internationalen Studierenden (aus dem globalen Süden), die für ihr Studium nach Österreich kommen, häufig darin besteht, dass sie sich mit einem Studienabschluss aus einem westlichen Land bessere Berufs- und Lebenschancen erwarten[50] (vgl. Nadija: 2). Bestimmte Lehrgänge werden dementsprechend beworben, „verkauft" (ebd.: 2), was auch heißt, dass kritische Inhalte

[50] Siehe auch Unger et al. 2020: 59ff.

nicht gerade in den Vordergrund gestellt werden (ebd.: 2). Überhaupt, so eine andere Feststellung im selben Interview, gibt es eine Schere zwischen Studierenden, die „sehr kritisch" sind und jenen, die „verwerten wollen" (ebd.: 15) und ihr Studium hauptsächlich als Investition in den zukünftigen, möglichst prestigeträchtigen, gut dotierten Job betrachten.

Die Verwertungslogik ist auch für die akademische Karriere eine strukturierende Größe: Das Präsentieren bei Konferenzen, das Halten von Vorträgen, „… das ist halt immer mit Blick darauf, dass es der eigenen Karriere förderlich ist" (Inge: 17).

Der Konkurrenzdruck wurde im Zusammenhang mit den prekären Arbeitsverhältnissen bereits erwähnt. Konkurrenzdenken ist jedoch ein allgegenwärtiges Phänomen und zieht sich durch alle Hierarchieebenen, wie Hannah feststellt: „… da will jede*r seine [ihre] Forschung haben" (Hannah: 14). Und letztlich verhindert das einseitige, konkurrenzgetriebene „Exzellenzforschungsdenken" Unterstützungsmaßnahmen, die (nicht nur) benachteiligten Studierenden zugutekommen würden, weil nicht gesehen wird, dass dies auch „einen irrsinnigen Mehrwert für die Uni" bringen würde (ebd.: 4).

Das vorherrschende Leistungsdenken, das mit dem Konkurrenzdenken Hand in Hand geht, bezieht sich auf eine ganz bestimmte Art von Leistung, die gefordert wird[51]. Die von den Interviewpartner*innen beobachtete Tendenz geht in die Richtung von (noch) mehr Quantifizierung, Kontrolle (samt Sanktionierung) und Zeitdruck, was als sehr hinderlich wahrgenommen wird (Inge: 12, Nadija: 18). Wenn der individuelle Spielraum immer mehr eingeschränkt wird, ist es immer weniger möglich, benachteiligten Studierenden z.B. durch Fristverlängerung für die Abgabe von schriftlichen Arbeiten entgegenzukommen und auf diese Weise ausgleichend zu wirken. In Kombination damit, dass institutionelle Unterstützungsangebote weitgehend fehlen, greift der soziale Selektionsmechanismus doppelt hart. Und das kann von individuellen Lehrenden nicht kompensiert werden (vgl. Inge: 13).[52]

---

[51] Hier spielen für das wissenschaftliche Arbeiten diverse akademische Ordnungsregimes eine große Rolle, beispielsweise die Vorgaben zum Verfassen von wissenschaftlichen Texten oder das Muss des Publizierens in bestimmten, anerkannten Zeitschriften.

[52] Dazu kommt noch das in vielen Studienrichtungen ungünstige Betreuungsverhältnis. Siehe dazu Fußnote 38 im Kapitel 2.3.4.

4.1.2 Aspekte der Kolonialität und des Rassismus

Kolonialität wird in post- und dekolonialen[53] Theorien als weltumspannendes Phänomen und als anhaltender, mit dem Kapitalismus eng verwobener Zustand der Moderne verstanden. Kolonialität umfasst in diesem Verständnis nicht nur die ökonomische und politische Dimension, sondern auch die Dimensionen des Wissens, des Kulturellen, Spirituellen und der Wissens- und Seinsweisen der Menschheit. Die im globalen Maßstab wirkmächtigen Ausbeutungs- und Herrschaftspraktiken manifestieren sich in sozialen Ungleichheiten, Subalternierungsprozessen, Kategorisierungen und Klassifizierungen (vgl. Brunner 2020: 39ff.). Dabei ist Rassismus in seiner Bedeutung als gesellschaftliches Strukturierungsprinzip und komplexes Herrschaftsinstrument (El-Mafaalani 2021: 15) besonders hervorzuheben.

Dass gerade Universitäten Einrichtungen sind, in denen koloniale Muster fortwirken, wird in allen fünf Interviews deutlich. So führt Inge aus, dass es für jedes Fach nötig wäre zu fragen, wie Wissensinhalte überhaupt zustande kommen. „Wer definiert, welches Wissen als gültiges Wissen vermittelt wird … welche Prozesse haben dazu geführt und welche Rolle spielt dabei so etwas wie auch eine koloniale Vergangenheit“ (Inge: 15). Inge plädiert dafür, sich damit auseinanderzusetzen, welche Rolle globale Machtverhältnisse spielen „im Hinblick auf die Festlegung dieser Wissensinhalte“ (ebd.: 15). Das ist auch auf die Curricula, die Lehrmaterialien, die Quellen in den Bibliotheken, auf die Bücher, die Texte, die Autorinnen und Autoren, die zitiert werden, zu beziehen, auf ihre institutionelle Zugehörigkeit, ihre globale Positioniertheit. Inge fragt (selbst)kritisch, wieviel wir in unserem eurozentristischen Denken davon wahrnehmen, was außerhalb Europas, beispielsweise im globalen Süden, geschrieben wird, wieviel rezipiert wird, ob es einen Transfer gibt (ebd.: 15) und wie bislang nicht oder kaum gehörte Stimmen im akademischen Diskurs in einer Weise einbezogen werden könnten, dass man „Positionen, die bereits machtvoll sind, auch in den Hintergrund treten lässt“. Was wiederum bedeutet, etablierte Wissensbestände zugunsten von anderen, marginalisierten Positionen zu relativieren und zu verlernen (ebd.: 16).

Hannah erläutert anhand eines Beispiels die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit mit afrikanischen Universitäten. Es ist de facto so, dass die meisten afrikanischen

[53] Zur Begrifflichkeit von „postkolonial“ und „dekolonial“ siehe Kapitel 2.1.5.

Universitäten nicht als Institutionen gelten, „wo Wissen generiert wird, wo Wissen gebildet wird, geteilt wird und auch verändert wird, neu interpretiert wird“ (Hannah: 10). Publikationen von afrikanischen Kolleg*innen, die an einer afrikanischen Universität publizieren, scheinen in westlichen Datenbanken gar nicht auf. Anders als Texte von jenen afrikanischen Wissenschafter*innen, die an westlichen Universitäten arbeiten. Kooperationsbemühungen stoßen schnell an ihre Grenzen (ebd.: 10).

Für Thalita sind Universitäten „in ihrem Entstehungskontext und dadurch auch in ihrem Wesen koloniale, rassistische, sexistische Institutionen, katholische noch dazu.“ Sie stellt fest, dass „extrem wenig hinterfragt“ wird, „welche Art von Wissensproduktion an europäischen Universitäten vorangetrieben [wird], welcher Begriff von Wissen, von Objektivität usw. [vorherrscht]“ (Thalita: 3).

Die Tatsache, dass Rassismuskritik an der Universität zu wenig verankert ist, jedenfalls nicht in ihrer praktischen Umsetzung als institutionspolitische Maßnahme, trägt dazu bei, dass BIPOC-Studierende (*Black, Indigenous and People of Color*), rassifizierte und migrantisierte Studierende kein Klima vorfinden, das sie willkommen heißt und wo sie leicht Unterstützung finden (ebd.: 1).

Rassistische Benachteiligungen kommen bei BIPOC-Studierenden zu anderen Benachteiligungsformen intersektional noch dazu. Es handelt sich um eine „multiple Benachteiligung … erstens aufgrund äußerlicher Merkmale, zweitens aufgrund der Staatsbürgerschaft, aufgrund der Rechte, Zugänge usw. und dann sprachlich …“ (Hannah: 8). Hannah spricht von „sprachlichem Rassismus“ (ebd.: 7). Zusätzlich spielt auch der Alltagsrassismus der Gesellschaft eine Rolle: Die betroffenen Studierenden bekommen, anders als die privilegierten, „weißen“ Studierenden, nur schlechter bezahlte Jobs, mit denen sie aber ihr Studium finanzieren müssen (ebd.: 2).

Viele Studierende der Dominanzgesellschaft sind ihrem Weiß-Sein so verhaftet, dass sie in ihrem Überlegenheitsgefühl („white supremacy“) gar nicht merken, welcher unterdrückenden, hierarchisierenden Machtmechanismen sie sich bedienen, wenn sie sich als „white saviour“ positionieren, um den globalen Süden aus seiner „Rückständigkeit“ zu befreien (ebd.: 8).

Ein möglicher Teufelskreis schließt sich dann, wenn benachteiligte Studierende von sich aus einen „Nachholbedarf“ (eine Lücke, ein Fehlen z.B. von Sprachkompetenz) konstatieren und so das Defizitdenken der Privilegierten, das dem kolonialen Denkmuster

entspringt, indirekt bestätigen. Damit umzugehen findet Hannah „natürlich ganz schwierig“ (ebd.: 7). Hier zeigt sich die ganze Komplexität der Fragestellung, für die es genauerer Untersuchungen jedes einzelnen Falles bedürfte, um valide Antworten zu bekommen. Wie weit handelt es sich bei den jeweiligen Studierenden tatsächlich um fehlende Sprachkenntnisse, um Sprachkenntnisse, die für ein Studium unerlässlich sind (Hannah: 6f., Nadija: 1)? Inwieweit geht es um symbolische Gewalt, die von den Studierenden als gegebene Anforderung empfunden und akzeptiert wird (akzeptiert werden muss)? Inwieweit spielt dabei auch die Übernahme von negativen Zuschreibungen durch die Lehrenden bzw. die Studierenden der Dominanzgesellschaft in das Selbstbild der als „defizitär“ markierten marginalisierten Studierenden eine Rolle? Und schließlich: Inwieweit sind für diese Situation die fehlenden sprachlichen Angebote, die fehlende institutionelle Unterstützung verantwortlich? Auf der strukturellen Ebene betrachtet, kann der monolinguale Habitus[54] der Universität in Form fehlender sprachlicher Unterstützung durchaus als ein Ausdruck des imperialen, kolonialen Erbes gesehen werden. Zusammen mit anderen Hürden führt dies in vielen Fällen zum Ausschluss, zum Dropout.

Die Hegemonie der (be)herrschenden eurozentristischen Wissenschaftskultur, die definiert, was als Wissenschaft, was als relevantes Wissen gilt, ist durch post- bzw. dekoloniale Kritik/Kritiker*innen nicht so leicht zu erschüttern oder zu verändern. Darauf deuten einige Aussagen in den Interviews hin.

Thalita sieht die Gefahr, dass die Forderung zu dekolonisieren „mehr plakativ als tatsächlich zielführend“ bleibt (Thalita: 3), dass solche Bestrebungen, wenn überhaupt, nur nominell bestehen und in Wirklichkeit im Sinne von Sara Ahmeds[55] „Nicht-Performativität“ institutionell nicht durchgesetzt werden (ebd.: 13). Schließlich nennt sie als Beispiel einen „weißen“ Professor, der postkoloniale Theorien lediglich als „Theoriespiel“ lehrt, weil er offensichtlich „nicht wirklich verstanden hat, worum’s geht“ (ebd.: 15). Es gibt auch so etwas wie „Bubble-Kontexte“ (ebd.: 13), also inhaltliche Blasen, wo die Protagonist*innen post- und dekolonialer Theorien weitgehend unter sich und somit wirkungslos bleiben. De facto wird nichts getan, und Thalita stellt fest: Es gibt

[54] Zum Begriff „monolingualer Habitus“ siehe Kapitel 4.3.

[55] Zu Sara Ahmed siehe Slaby 2016 bzw. Website: https://www.saranahmed.com/ [Zugriff am 30. September 2022]

„weder ein Problembewusstsein noch einen Willen zur Veränderung“ (ebd.: 14). Sie sieht es sehr kritisch, dass Dekolonisieren mehr als Hype denn als ernsthaftes Anliegen präsent ist, dass das Thema auf diese Weise „verbraucht“ wird, substanzlos und erfolglos am Ziel vorbeigeht. „[D]as ist nicht dekolonisieren“, so ihr Resümee (ebd.: 15).

In eine ähnliche Richtung weist Nadijas Äußerung: „Und einige, die ich auch oft als extrem problematisch im Kontext von Rassismus erleb‘, die haben die postkoloniale Theorie in sich so durchdividiert, aber es fehlt an der Haltung“ (Nadija: 7).

Für Nadija dient die lediglich symbolisch geforderte Internationalität (im Sinne der Diversität von Lehrenden und Studierenden) „eigentlich nur dazu, die eigene dominante Position zu stützen“ (Nadija: 7f.), und es zählt nur das, was „Prestige bringt“ (ebd.: 9). In einer solchen Vorstellung von Internationalität haben bestimmte Personen, wie beispielsweise geflüchtete Studierende, keinen Platz.[56]

Thalita findet es sehr wichtig, „Leute aus dem globalen Süden, mehr Schwarze, mehr POC-Lehrende“ auf allen Ebenen der universitären Anstellungsverhältnisse zu haben; auch und gerade als Lehrende und Professor*innen. Das wäre „ein extrem wichtiger Schritt … hier mal ein bisschen zu diversifizieren … mit Bezug auf die Personalpolitik“ (Thalita: 2f.). Sie erwähnt ein Interview mit Maisha Auma (Auma 2020), wo diese feststellt: „Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen.“ Und weiter: „Schwarzes Leben sehe ich in deutschen Universitäten vornehmlich ganz früh am Morgen oder ganz spät am Abend, wenn das Reinigungspersonal seine Arbeit beginnt.“

Hannah äußert ebenfalls den Wunsch „dass wir Menschen aus afrikanischen Ländern an unserer Universität haben, damit wir nicht eine rein weiße Institution sind“ (Hannah: 5).

4.2 Benachteiligte Studierendengruppen

„… also diese multiple Benachteiligung, die ist ihnen ganz bewusst“ (Hannah: 8).

Die Interviewpartner*innen nehmen wahr, unter welch schwierigen Bedingungen der Großteil der benachteiligten Studierenden ihrem Studium nachgeht. Betont wird, dass es sich um „unterschiedliche Gruppen“ handelt (Hannah: 1) und eine Differenzierung

[56] Das Interview wurde im Herbst 2021 geführt. Nach Beginn des Ukraine-Krieges am 24. Februar 2022 hat sich die Haltung gegenüber Geflüchteten, zumindest gegenüber jenen aus der Ukraine, teilweise stark verändert.

wichtig ist (Thalita: 2). Unterschiedliche Studierende sind von unterschiedlichen Benachteiligungen betroffen, und Benachteiligungen können sich summieren und intersektional verstärken. „[W]eil Studierende of colour, schwarze Studierende mit europäischem Pass … Privilegien haben", insbesondere dann, wenn ihre Erstsprache Deutsch ist. Sie sind „mit ganz anderen Dingen konfrontiert" (ebd.: 2) als jene aus EU-Drittstaaten, aus dem globalen Süden. Das bedeutet aber, dass viele BIPOC-Studierende aus dem globalen Süden sowohl rassistisch als auch ökonomisch benachteiligt sind – sofern sie nicht der Elite angehören und finanziell bessergestellt sind.

4.2.1 Multiple Benachteiligung, Ausschlüsse

Auf die schwierige ökonomische Situation geht Hannah genauer ein. Die Studierenden arbeiten neben ihrem Studium in äußerst prekären Verhältnissen. Sie müssen nicht nur sich selbst „über Wasser halten", sondern tragen darüber hinaus noch finanzielle „Verantwortung für die Familie und die Verwandtschaft" in Österreich oder im Herkunftsland (Hannah: 1). Erschwert wird die Situation, wie oben bereits erwähnt, dadurch, dass genau jenen Studierenden, die das Geld am nötigsten hätten, wegen des Alltagsrassismus in der Gesellschaft nur die am schlechtesten bezahlten Jobs offen stehen. „Studieren unter diesen Bedingungen [ist] sehr, sehr schwierig … hier auch konsequent zu sein, hier auch die Zeit aufzubringen, … den Fokus zu behalten" (ebd.: 2). Diese extrem schwierige Situation ist frustrierend und führt häufig zur Aufgabe des Studiums, zum Dropout (ebd.: 8).

Zur rassistischen und ökonomischen Benachteiligung kommt in den meisten Fällen die sprachliche Benachteiligung dazu, auf die an anderer Stelle noch einzugehen sein wird (vgl. Kapitel 4.3 und Kapitel 5.3.1).

Auch Inge verweist darauf, dass „Fragen wie z.B. der Aufenthaltstitel, soziale Verhältnisse, in denen Studierende leben, eine entscheidende Rolle" für den Studienerfolg spielen (Inge: 13). Das führt dazu, „dass diejenigen, die schon über ein entsprechendes Kapital verfügen, und zwar sowohl ökonomisches als auch kulturelles, symbolisches Kapital, das an jene weitergeben, die das auch schon mitbringen, aber dass die Universität viel zu wenig tut, um jenen, die nicht über dieses Kapital verfügen, auch die Möglichkeit zu geben und sie dabei zu unterstützen, z.B. zu einem Studienabschluss zu kommen. Also die soziale Selektion ist einfach sehr stark" (ebd.: 13).

Solche Ausschlüsse sind jedoch ein Verlust. Es werden „so viele andere Perspektiven systematisch ausgeschlossen“ und das bedeutet auch, „dass da ganz viel Wissen dann fehlt“ (Thalita: 9). Der Verlust trifft aber nicht zuletzt die Privilegierten selbst (Thalita bezieht sich dabei auf Spivak), denn diese können eben nicht „bestimmte Perspektiven einnehmen …, bestimmte Sachen wahrnehmen“. Das resultiert in „Einschränkungen der Wahrnehmung“ (ebd.: 5).

Wichtig ist es Thalita zu betonen, dass Benachteiligungen struktureller Natur sind, und dass dadurch bestimmte Studierendengruppen begünstigt, privilegiert werden (ebd.: 8).

4.2.2 Privilegien

Eine Begünstigung stellt die Tatsache dar, dass für Studierende mit österreichischem Pass oder einem Pass aus einem Land der EU der Zugang und die Zulassung zu einem Studium wesentlich einfacher sind. Studierende aus EU-Drittstaaten haben hingegen eine Reihe von Hürden zu überwinden: „Es gibt einfach so viel[e] Hürden … es ist eigentlich so, dass da schon ein hoher Aufwand getrieben worden ist …“ (Hannah: 3). Ähnlich äußert sich Thalita (Thalita: 15).

Es gibt begünstigte und weniger begünstigte Studierende, solche mit mehr Privilegien und solche, die kaum welche haben. Ein Bewusstsein darüber scheint in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden zu sein. Was die benachteiligten, nicht privilegierten Studierenden betrifft, so fühlen sie sich zwar benachteiligt, wie Hannah beobachtet, „das Gefühl ist definitiv da“ (Hannah: 8), es ist jedoch nicht klar, ob dieses Bewusstsein oder besser: dieses Gefühl von Benachteiligung mit der Kolonialität, den kolonialen Strukturen und Denkmustern in Zusammenhang gebracht wird. Vorstellbar wäre nämlich, dass diese Selbstwahrnehmung im Sinne der Verinnerlichung epistemischer Gewalt (Brunner 2020: 279) genauso dem vorherrschenden kolonialen Denkmuster folgt (vgl. ebd.: 8), dem die Privilegierten folgen, wenn sie sich überlegen fühlen. Auf diese Weise kann das koloniale Denken von den Benachteiligten schwerlich als eine Ursache für ihre Benachteiligung erkannt, geschweige denn kritisiert werden.[57] Nadija weist darauf hin, dass es mitunter ein sehr langer Prozess ist, bis man anerkennen

[57] Ein anderes Erklärungsmodell, das im Interview nicht zur Sprache kommt, ist die Theorie der symbolischen Gewalt von Pierre Bourdieu. Siehe auch Kapitel 2.3.4.

kann „ich bin Teil von Machtverhältnissen – sei es als benachteiligte Person, [sei es] als privilegierte Person“ (Nadija: 6). Sie vermutet, dass es für Benachteiligte vielleicht sogar noch schwieriger ist als für Privilegierte. Sich mit der Theorie zu beschäftigen, bedeutet nämlich noch lange nicht, dieses Wissen auf sich selbst, die eigene Lebensgeschichte, z.B. die eigene Migrationserfahrung, anzuwenden. Denn das „erfordert schon auch sehr viel“ (ebd.: 6).

Die privilegierten Studierenden, die selbst kaum Benachteiligung erfahren, haben aus dieser Situation heraus wenig Anlass, sich mit Privilegien und Benachteiligungen auseinanderzusetzen. Es ist vielmehr so, dass das Gefühl der „weißen“ Überlegenheit („white supremacy“), verbunden mit dem „white saviourism“, „aus einer Milde und ‚ich bin eh so interessiert‘ heraus“ dominiert. Dadurch wird das koloniale Erklärungsmuster eines „Rückständigkeitsgefälles“ (Hannah: 8) zwischen globalem Norden und globalem Süden verfestigt.

4.2.3 Diskriminierungen

Es gibt bei den Studierenden der Dominanzgesellschaft auch Beispiele für Einstellungen und Verhaltensweisen, die in dem einen Fall als unsensibel, im anderen Fall als diskriminierend und rassistisch bezeichnet werden müssen. Dazu die beiden Berichte von Nena. „[E]in Thema, das mich total beschäftigt: dass ich mittlerweile erklären muss, warum eine Deutschförderklasse eine segregierende Praxis ist“ (Nena: 13). Hier haben sich die Wahrnehmungen und die Sensibilitäten von Studierenden im Laufe der Zeit verändert. Das mag mit der allgemeinen politischen Situation zusammenhängen: „Was wird da vorgelebt, was geht eigentlich alles? Also wir werden uns noch wundern, was alles geht, [das] ist ja da öfter gefallen“ (ebd.: 13). Das zweite Beispiel bezieht sich auf eine Studierende, die sich deutlich abwertend über Geflüchtete geäußert hat (ebd.: 9).

Eine Interviewpartnerin erwähnt ein Erlebnis mit einer Studentin, bei dem sie selbst eine diskriminierende, migrantisierende Zuschreibung erfährt. Die Studentin legt ihr gegenüber offen, dass sie, als sie ihren Namen als Lehrveranstaltungsleiterin gesehen hat, sich gefragt hat, „kann die überhaupt Deutsch?“ (Aus Gründen der Anonymisierung entfällt hier die Quellenangabe.)

Erfahrungen von rassistischer Diskriminierung sind für BIPOC-Studierende schmerzvolle Erfahrungen. Sie führen aber dazu, dass sie gegenüber den privilegierten

„weißen“ Studierenden, „die sich beispielsweise noch nie über Rassismus Gedanken gemacht haben in ihrem Leben“, einen großen Vorsprung an rassistischem (Erfahrungs-) Wissen haben (Thalita: 5).

Obwohl benachteiligte Studierendengruppen keine „besonders strukturierte Interessensvertretung“ haben (Nadija: 2), registrieren Interviewpartner*innen, dass es einzelne Angebote gibt, deren Einführung jeweils auf Initiativen von Studierenden zurückgeht. „Ich nehme keine Programme wahr, die jetzt versuchen, sehr niederschwellig Studierende anzusprechen, und wenn, dann kommt es von Studierendenseite. Ja, also von Seiten der Studierendenvertretung“ (Inge: 3). Hannah berichtet davon, dass am Institut eine Beschwerdestelle für Rassismus eingerichtet wurde. „Das ist ganz eine neue Initiative und sie ist von den Studierenden ausgegangen“ (Hannah: 4).

Abschließend eine Beobachtung von Nadija zur Verhältniszahl von männlichen und weiblichen Studierenden in bestimmten Lehrveranstaltungen: „[E]s ist wirklich auffällig, also je mehr ‚Macht‘, ‚Rassismus‘, ‚Sexismus‘ und so vorkommt, desto mehr, ja, weiße Frauen würde man sagen, also prinzipiell Frauen [nehmen teil] … In einem Proseminar zu Rassismus waren es schwarze Frauen, weil es eine der wenigen Möglichkeiten ist, sich mit Rassismus zu beschäftigen“ (Nadija: 10). Ergänzend bemerkt sie: „[J]e verpflichtender die Lehrveranstaltung ist, desto mehr Männer sitzen drinnen“ (ebd.: 10).

4.3 Sprache

> *„… wenn die Sprache fehlt, dann fehlt auch die inhaltliche Auseinandersetzung“ (Nadija: 3).*
>
> *„… da ist der Fokus dann … auf der Auseinandersetzung mit der Frage der machtvollen Effekte von Sprache …“ (Inge: 7).*

Wenn es um Benachteiligungen geht, taucht immer wieder das Thema Sprache auf. Die Dominanz der deutschen Sprache an der Universität drückt sich als monolingualer Habitus[58] aus. Dazu Thalita: „Deutsch [ist] tatsächlich nach wie vor sehr, sehr dominant“ (Thalita: 2). Und Inge: „Ich mein‘, genauso wie Schule in Österreich von ihrem monolingualen Habitus nach wie vor geprägt ist, so ist auch die Universität davon

[58] Der Begriff wurde 1994 von Ingrid Gogolin geprägt: „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Münster, New York: Waxmann)

geprägt. … der einsprachig sozialisierte Mensch, der in Österreich zur Mehrheitsgesellschaft … gerechnet wird, an dem wird es sozusagen gemessen. Und auch wenn‘s dann um Studienleistungen geht, dann ist das der Maßstab“ (Inge: 12). Es gibt entsprechend „Diskriminierungserfahrungen aufgrund sprachlicher Unterschiede, Stichwort Akzent, Stichwort *native speakerism*, also sozusagen die Muttersprachlerin als Maßstab auch für die eigene Sprachkompetenz“ (ebd.: 7).

Hannah meint dazu: „Wie jemand redet, ist bei uns abgespeichert – wo, in welche Schublade wir [jemanden] tun“ (Hannah: 7). Sie spricht von „sprachlichem Rassismus“ (ebd.: 7). Nena spricht von „linguizistischen Praxen“ (Nena: 1).

Die sprachliche Ebene hält Hannah für sehr wichtig, denn Studierende mit deutscher Erstsprache oder in englischsprachigen Lehrveranstaltungen auch Studierende mit Englisch als Erstsprache haben einen großen Vorteil. Sie können relativ rasch eine dominante Position einnehmen „in der Art und Weise wie sie reden“, wie sie argumentieren, ihre Position erklären und „gegenüber den anderen auch … präsentieren“ (Hannah: 6). Eloquenz und Auftreten macht viel aus. Bei etlichen Studierenden ist jedoch das „Sich-ausdrücken-Können … manchmal so versteckt“ und „man sieht nicht wirklich, ob jemand sprachlich benachteiligt ist. Das ist das Fatale“ (ebd.: 7). Oder anders ausgedrückt: Es ist schwer herauszufinden, ob es an der (nicht ausreichenden) sprachlichen Kompetenz liegt oder an anderen Dingen, wenn sich jemand in der Lehrveranstaltung nicht einbringt. Nadija bemerkt an einer Stelle des Interviews, dass sie sich mit Studierenden aus asiatischen Ländern, die grundsätzlich „einfach immer still“ waren und sich kaum geäußert haben, „gern direkter unterhalten“ hätte (Nadija: 5). Nena erwähnt, dass Kolleg*innen über türkische Studierende gemeint hätten, „die sagen nie was“ (Nena: 2).

Es geht auch um das „Sprachgefühl“ und darum, „zwischen den Zeilen“ etwas verstehen zu können, was wiederum eine „schnelle Auffassungsgabe“ voraussetzt. Und diese wiederum hängt damit zusammen, „welches [mentale] Bezugssystem man hat“ (Hannah: 7).

Wenn benachteiligte Studierende sich und ihr Wissen nicht so gut einbringen können, wofür es unterschiedliche Ursachen gibt, unter anderem kann es an der fehlenden Sprachkompetenz liegen, dann wird sich das unweigerlich auch in einer schlechteren Leistungsbeurteilung niederschlagen (ebd.: 7).

Nadija hat folgende Erfahrungen gemacht: „[A]lso da steht die Sprache im Vordergrund. Also die Studierenden, denen ich begegnet bin, die quasi aus EU-Drittstaaten kommen, die haben oft jetzt im europäischen Kontext Schwierigkeiten mit Deutsch und Englisch“ (Nadija: 1).

Inge hält fest, dass es gerade auch „bei Fragen der Sprachkompetenz … viel zu wenig Unterstützungsangebot“ gibt. Studierende werden „tendenziell alleine gelassen“ und „es ist strukturell viel zu wenig vorgesehen“ (Inge: 13).

Der monolinguale Habitus der Universität, um abschließend noch einmal auf diesen grundlegenden Befund zurückzukommen, wird im Interview mit Nena an zwei Punkten deutlich. Einerseits an der heftigen Diskussion, die es in ihrem Institut gab, als vor etlichen Jahren englischsprachige Lehrveranstaltungen eingeführt wurden. „Das ist [von einigen] als Qualitätsverlust auch wahrgenommen worden“ (Nena: 2). Andererseits an einem administrativen Problem: den Formularen, die es noch gar nicht so lange auch auf Englisch gibt. „Es gibt tatsächlich jetzt mehr Unterlagen auf Englisch, das ist ein riesiger Schritt, das war ja früher … eine Katastrophe, weil’s manche Formulare nur in deutscher Sprache gab.“ An anderer Stelle meint sie in Bezug auf IT-Lösungen, die es in vielen Bereichen bereits gibt: „Warum haben wir nicht einfach eine Datenbank“ (ebd.: 7), die Formulare in anderen Sprachen automatisch anbieten kann?

Ihr eigener, persönlicher Umgang mit Sprache wird an einem Beispiel aus ihrer Lehre deutlich. In einer Lehrveranstaltung, die sie auf Englisch hält, stellt sich heraus, dass eine Englisch-Deutsch bilinguale Studentin unter den Teilnehmenden ist. Deren Sprachkompetenz im Englischen ist viel besser als die von Nena, der Lehrenden. Das war für Nena „am Anfang extrem irritierend“, aber sie hat „überhaupt kein Problem damit“, dass sie Dinge nicht kann und legt das in der Lehrveranstaltung auch offen, steht dazu. „Wir haben dann eigentlich auch das hergenommen als Beispiel … und das war auch super“, weil damit eine Weg-Bewegung vom „Eindeutigen“ gelungen ist, ein aktives „Verschieben“ von Grenzen, ein (Erfahrungs-)Lernen aus und in der Situation (ebd.: 18).

4.4 Lehren und Lernen

> *„… und deswegen geht's eigentlich darum, die Lehre dann gut zu machen, also quasi machtkritisch gut, prinzipiell machtkritisch zu gestalten." (Nadija: 18)*

> *„… Wissen so zu vermitteln, dass es auch ankommt, dass es reinkommt, und ich spreche eben nicht nur von einer kognitiven Ebene des Lernens." (Thalita: 4f.)*

4.4.1 Machtkritische Lehre

Lehre soll, so der Anspruch der Interviewpartner*innen, „machtkritisch" (Nadija: 18) sein, aber auch „kulturreflexiv" (Inge: 7), „zuschreibungsreflexiv" und „diskriminierungskritisch" (ebd.: 6). Darüber hinaus ist die Reflexion, „der Prozess der Auseinandersetzung mit den eigenen Wahrnehmungen, mit den eigenen Wahrnehmungsmustern und den damit in Verbindung stehenden Deutungsmustern", ganz zentral (ebd.: 8). Das ist gerade in der Lehrer*innen-Ausbildung ein wichtiges Ziel. Gleichzeitig räumt Inge ein, dass an der Universität „sowas wie ein rassismuskritischer Zugang oder ein diskriminierungskritischer Zugang eine sehr randständige Rolle" spielt. So ein Zugang kommt vor, ist aber „deutlich zu wenig ausgeprägt angesichts dessen, wie machtvoll rassistische Diskurse in unserer Gesellschaft nach wie vor sind" (ebd.: 10).

Inge nimmt jedoch einen „sehr starken kritischen Grundkonsens" unter den Studierenden wahr, zumindest unter einem Großteil der Studierenden. Dieser Konsens besteht darin, „dass wir uns selbstkritisch auch auseinandersetzen mit unserer eigenen Position als Unterrichtende, mit unserer eigenen Position in der Gesellschaft. Und mit dem Zusammenhang zwischen diesen Positionen als Unterrichtende und Personen in der Gesellschaft und der Frage, welche Rolle dabei auch diskursive Machtverhältnisse spielen" (Inge: 8). Inge erläutert das an einem Beispiel: Ein Student zeigt in der Auswahl von Unterrichtsmaterialien mit Österreichbezug einen von Klischees geprägten, unkritischen Zugang und wird von der Gruppe darauf hingewiesen. In der darauf folgenden Diskussion spricht dieser Student jenen Studierenden in der Gruppe, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, jedes Mitspracherecht in der Sache ab. Es stehe ihnen nicht zu, zu entscheiden, was für die kulturelle Präsentation und Repräsentation Österreichs geeignet ist und was nicht. Eine derart exponierte Position von Studierenden kommt selten vor, häufiger gibt es das, was Inge den „naiven Zugang" nennt (ebd.: 9). Studierende also, die sich mit bestimmten Dingen (noch) nicht auseinandergesetzt haben und (noch) kein kritisches Bewusstsein entwickelt haben.

Nadija hat einige Erfahrungen gemacht, wie unterschiedlich sensible Themen wie Rassismus und Macht bei Studierenden aufgenommen werden können. Sie ist sich bewusst, dass es des richtigen Rahmens, des richtigen Kontextes und einer bestimmten Art von Lehrveranstaltung bedarf. Es muss „der richtige Raum" sein, denn ein kritischer Zugang, der Machtverhältnisse und Rassismus (in Österreich) thematisiert, kann bei privilegierten und nicht-privilegierten Studierenden auf Widerstand stoßen (Nadija: 5).

Im Großen und Ganzen haben Studierende aber ein Bewusstsein von Machtasymmetrien, auch wenn sie sie vielleicht nicht so richtig benennen können (ebd.: 15). Das bedeutet aber nicht, dass sie automatisch in der Lage sind, Machtstrukturen und entsprechende Theorien auf sich selbst und ihre Realität zu beziehen, Das ist ein längerer Prozess, der den Studierenden zugestanden werden muss (ebd.: 6).

Die Wissenschaft ist Teil der Machtverhältnisse, und das verstehen zu lernen, ist Teil der universitären Bildung. Deshalb kann man „nicht so tun, als wäre Wissenschaft neutral. [Das] … gehört von Anfang an auch aufgebrochen, finde ich" (Hannah: 10). Hilfreich ist in diesem Zusammenhang, wenn die europäische Wissenshegemonie in Frage gestellt wird, wie Nena an einem Beispiel zeigt. „[D]ann geht die wunderbare Diskussion los: Wo kommen eigentlich die Zahlen her. … Dann find ich's immer so schön, dass kollektiv das Wissen zusammengetragen wird, was wissen wir eigentlich darüber, wo sonst noch Wissen eigentlich herkommt?" (Nena: 12).

Es ist nicht beliebig, welches Wissen gelehrt wird und welches nicht. Die Prozesse, die dazu geführt haben, welches Wissen als anerkanntes Wissen gilt, müssen hinterfragt werden. Wissen und Wissenschaft erfüllen bestimmte Funktionen und sind in bestimmte (Macht-)Strukturen eingebettet. Insofern ist die „Auseinandersetzung mit den Inhalten des Studiums und mit dem vermittelten Wissen … und der Frage, welche Rolle dabei auch jetzt globale Machtverhältnisse spielen" (Inge: 15) ganz entscheidend. Das gilt ebenso für die „globale Positioniertheit" von jenen Autorinnen und Autoren, deren Werke Bestandteil des Wissenskanons sind und die Referenzcharakter haben.

Und was die Positioniertheit der Studierenden und der Lehrenden betrifft, sollte auch das in der Lehre berücksichtigt werden. „Also ich glaub, es ist wichtig, die Verortung der Studierenden [in Machtverhältnissen] wahrzunehmen, zu berücksichtigen, mitzudenken, zu bearbeiten sozusagen" (Nadija: 18). Für die Lehrenden bedeutet das: „Es gibt niemanden, der von diesem [hegemonialen, kolonialen …] Denken befreit ist, auch nicht

wir. … [A]ls Vortragende haben wir eine irrsinnige Verantwortung, dass wir selbst auch offenlegen unseren Lernprozess“ (Hannah: 9). Man muss das eigene Nicht-Wissen eingestehen können, was sehr schwer ist, wie Hannah zugibt (ebd.: 9), und wo sie meint, dass man „sich selbst auch fordern muss“ (ebd.: 8).

4.4.2 Lehren und Lernen als ganze Person, persönliche Ebene

Thalita hat die Erfahrung gemacht, dass es einer großen Anstrengung bedarf, sich als Person zu öffnen, dass es „extrem anstrengend ist und gleichzeitig funktioniert’s aber, glaub ich, nicht anders … Wissen so zu vermitteln, dass es auch ankommt, dass es reinkommt, und ich spreche eben nicht nur von einer kognitiven Ebene des Lernens. Das ist mir ganz wichtig“ (Thalita: 4f.). Sie meint an anderer Stelle, in der es um eine ganz bestimmte Lehrveranstaltung geht, deren Ziele und Methoden in der Ankündigung genau beschrieben sind: „Ich versuch halt, mehr und mehr mich zu öffnen, und als ganze Person da zu sein, auch in meiner Verletzbarkeit“ (ebd.: 12). Das erfordert Mut und ist anstrengend, auch deshalb, weil man sich ein Stück weit exponiert und „wachsam sein muss“. Es gibt beispielsweise die Angst vor Widerständen und „was diese auslösen [könnten] in der Dynamik“ (ebd.: 12).

Damit Lernen nicht nur auf der kognitiven Ebene passiert, sondern die Person als Ganzes in den Lernprozess involviert wird, muss ein Raum dafür geschaffen werden, der „nicht von selber da ist“ (ebd.: 10). Besonderes Augenmerk legt Thalita darauf, dass in einer divers zusammengesetzten Gruppe einerseits die privilegierten Studierenden sensibilisiert werden und wahrzunehmen lernen, wie Äußerungen – ob intendiert oder nicht – auf andere, ent-privilegierte Studierende als gewaltvolle und verletzende Interventionen wirken (können); und dass es andererseits für BIPOC-Studierende wichtig ist, den „weißen“ Studierenden nicht immer wieder von Neuem erklären zu müssen, wie Rassismus funktioniert. Auf diese Weise verlieren sie nämlich Zeit und Energie und werden in ihrem Lernfortschritt behindert (ebd.: 5). Der Wissensvorsprung der BIPOC-Studierenden soll ihnen nicht zum Nachteil gereichen, denn sie haben genauso das Recht darauf, etwas dazuzulernen. Allein diese Umkehrung der üblichen Hierarchisierung von Hol- und Bringschuld (üblicherweise stehen ja die privilegierten „weißen“ Studierenden und deren Bedürfnisse im Mittelpunkt) kann als Denkanstoß und Lernimpuls wirksam werden. Es ist eine Erfahrung, ein Erlebnis, das ein ganzheitliches, lebendiges Erfassen

und Begreifen der Theorie ermöglicht – ein Lernprozess also, der in seiner Wirksamkeit „über die Lehrveranstaltung hinausgehen“ wird (ebd.: 4).

Die persönliche Ebene spielt für viele Lernprozesse eine Schlüsselrolle. Nadija meint im Zusammenhang mit dem Austausch unter Studierenden, „je mehr es möglich ist, dass die Leute von sich selbst, von ihrem Hintergrund preisgeben können, … desto mehr ist insgesamt möglich.“ Dabei ist nicht der Austausch von emotionalen Befindlichkeiten gemeint. Das ist Nadija wichtig zu betonen. Gemeint sind die unterschiedlichen Perspektiven und lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Auch die Bereitschaft, dass sie sich selbst als Lehrende einbringt, kann diesen Austausch und gemeinsamen Prozess fördern (Nadija: 11). Selbst wenn eine Lehrveranstaltung nicht explizit darauf ausgerichtet ist, die persönliche Ebene anzusprechen oder miteinzubeziehen, lohnt es sich dennoch, darauf hinzuarbeiten. „[W]enn das eine Lehrveranstaltung ist, wo die Studierenden wirklich nicht erwarten, dass es so stark um ihre eigenen Prozesse geht, dann hab‘ ich auch am Anfang ganz viel daran zu arbeiten, um sie dahin zu bringen. … Am Anfang ist es schwierig, aber es ist dann trotzdem super“ (ebd.: 12).

Nadija möchte in ihrer Lehre Räume so gestalten, dass Begegnungen stattfinden können und dass „sich die Leute auch ernst genommen fühlen mit ihren Anliegen und Gefühlen“. Das ist für sie „immer wieder eine neue Anforderung“ (ebd.: 13).

Bei sprachlichen Problemen von Studierenden setzt Nadija die Beziehungsebene zwischen ihr als Lehrperson und den Studierenden ganz gezielt ein. Es geht dabei um den Aufbau einer persönlichen emotionalen Bindung zwischen ihr und den Studierenden, die eine zusätzliche Motivationsebene schafft. Die Studierenden bemühen sich dann, die Lehrende nicht zu enttäuschen. „Also dann fordere ich Dinge ein, oder arbeite mit diesem Beziehungskontext, mit der Beziehungsebene, und fordere eben über die Beziehungsebene Dinge ein, die mir sonst vielleicht schwerfallen einzufordern. Also die Leute fühlen sich dann irgendwie [mehr] sozial[er] verpflichtet als inhaltlich[er] verpflichtet, aber durch das Soziale bemühen sie sich stärker, auch dann inhaltlich besser zu arbeiten“ (ebd.: 3).

Hannah versucht, „über die sprachlichen Realitäten und die eigene Biografie den Zugang, den Rahmen zu setzen“ (Hannah: 10). Sie hat es mit ihrem Fach hier „ein bisschen leichter“, denn sie kann mit den Studierenden zum Thema so arbeiten, dass ihnen „ihre eigene sprachliche Realität zu Beginn auch bewusst“ wird (ebd.: 11). Hannahs Anliegen

ist es, diesen persönlichen Bezug herzustellen und zu zeigen, dass das von ihr vorgetragene Wissen nicht einfach als neutral im Sinne von ent-kontextualisiert bzw. von richtig, als „der Weisheit letzter Schluss“ zu sehen ist, sondern dass Wissen „in einem Dialog“ (ebd.: 11) entstehen muss. Und im Austausch, im Dialog, spielen Unterschiede, auch Unterschiede, die durch Benachteiligung entstehen bzw. entstanden sind, eine große Rolle. Denn nur die unterschiedlichen Perspektiven können vorgefertigte Konzepte, „Kategorien, Definitionen usw.“ in Frage stellen. „[D]ass wir sagen, ja, das sind wichtige Kategorien, aber wir müssen sie aus unserer Erfahrung her hinterfragen“ (ebd.: 12). Das bedeutet,

> dass Studierende selbst anfangen müssen, diese Kategorien zu füllen. … [I]m Falle von Sprache heißt das, über Sprache ganz anders nachzudenken und nicht Sprache oder Sprachlichkeit [Sprachkompetenz] nur als etwas zu verstehen, was in der Schule oder in dem formalen Unterricht erlernt wird. Und das bezieht natürlich … alles [ein], was man irgendwann erlebt hat in der eigenen Biografie (ebd.: 12).

Hannah findet es relativ leicht, die Studierenden zu motivieren, „den persönlichen Zugang, die Biografie“ einzubringen und Differenzerfahrungen zu thematisieren. „[E]infach weil der Status der Sprachen und der Dialekte“ je nach geografischer Herkunft ein anderer ist, „und weil das mit sozialen Unterschieden zu tun hat“ (ebd.: 12). Die Studierenden sollen nach dem Kurs sagen können: „Jetzt denk‘ ich über Sprache eigentlich ganz anders nach; da hab ich mir nie so Gedanken gemacht d’rüber“ (ebd.: 12).

4.4.3 Transformatives Potenzial

Thalita sieht es als ihren „politischen Bildungsauftrag … Räume herzustellen, wo ein Aufnehmen von Wissen und ein Verarbeiten“ in einer Weise unterstützt werden kann, das sich „in den eigenen Praxen verändernd“ auswirkt (ebd.: 4). In diesem Zusammenhang spielt auch das Verlernen dessen, was wir in unserer Sozialisation als selbstverständlich gelernt haben, eine große Rolle (ebd.: 5).

Um einen Raum für eine solche Art des Lernens zu schaffen, muss einiges bedacht werden. Es geht um die „Auswahl der Themen und der Literatur“ sowie um ein „guided reading“ (ebd.: 4), es geht darum, „eine erweiterte Link- und Literaturliste“ zur Verfügung zu stellen und „gemeinsam mit Studierenden online-Ressourcen, Podcasts oder Vorträge oder Sachen, die leicht zugänglich sind“ zu sammeln (ebd.: 6). Es geht darum, alles explizit zu machen und einen bestimmten Rahmen festzulegen, zu klären, dass alle verantwortlich sind für den gemeinsamen Lernraum. Es geht darum, „die

unterschiedlichen hierarchischen Positionen“ zu benennen, was „auch die eigene Unsichtbarkeit“ als Lehrende in diesem hierarchischen System umfasst (ebd.: 10). Es ist ganz wichtig, „einen Filter einzuziehen und auch klar zu machen, dass nicht alles sag- und fragbar ist in diesem Raum“. Damit wird deutlich kommuniziert, „was in diesem Raum passieren soll und was nicht“ (ebd.: 10). Gleichzeitig wird den Studierenden viel Unterstützung geboten – nicht zuletzt, indem Ressourcen in Form von Texten und anderem Material zur Verfügung gestellt werden.

Von besonderem Wert sind jene Ressourcen, die nicht aus dem akademischen Bereich stammen, sondern beispielsweise aus der Popkultur. Weil nämlich „Lernen viel umfassender passieren muss“, helfen solche Materialien, „dieses Verstehen umfangreicher zu gestalten und das Wissen auch einbetten zu können in gesellschaftliche, in globale Kontexte“ (ebd.: 10f.).

4.4.4 Verantwortung

Thalita spricht im Zusammenhang mit dem Verlernen-Müssen (siehe Kapitel 4.4.3) davon, dass Lehrende da eine große Verantwortung tragen (ebd.: 5).

Auch Hannah bringt den Begriff der Verantwortung ein. Sie weist damit auf die Vorbildwirkung der Lehrenden hin. Wenn die Lehrenden ihre Auseinandersetzung mit den eigenen kolonialen Denkmustern und den damit verbundenen Lernprozessen den Studierenden gegenüber offenlegen, was inkludiert, dass sie lernen, ihr eigenes Nicht-Wissen einzugestehen (Hannah: 9), dann wird das Lernprozesse auch bei den Studierenden anstoßen.

Ähnlich wie Inge, die von Rücksichtnahme auf benachteiligte Studierende spricht, sieht auch Nadija die Lehrenden in einer Verantwortung gegenüber jenen Studierenden, die es schwerer haben. Soweit es die Regeln zulassen, sollten Lehrende diesen Studierenden z.B. durch Fristverlängerung bei der Abgabe von schriftlichen Arbeiten entgegenkommen, um sie nicht auszuschließen (Nadija: 18).

4.4.5 Interaktionen

Inge hält es für entscheidend, dass „die Studierenden etwa das Seminar als Lernraum mitgestalten. Über Themen, die sie auch einbringen, aber eben auch über, ja, über die

Gestaltung von Lernprozessen der anderen Studierenden“ (Inge 14). Dabei bezieht sie sich auf Interaktionen zwischen den Studierenden. Deutlich wird in diesem Zusammenhang, wie wichtig die Gruppe für das Lernen ist. Die Lehrveranstaltungen haben einen sehr hohen Anteil an Interaktionen. „[I]n der Arbeit in kleinen Gruppen, in der Arbeit aber dann auch, wenn etwa Ergebnisse aus Gruppenarbeiten zusammengetragen werden, spielt die Gruppendynamik auch und die Interaktion in der Gruppe eine ganz wichtige Rolle“ (ebd.: 8). Inge hat immer wieder erlebt, „dass dann Studierende sich ganz entschieden zu Wort melden, wenn es darum geht, dass Diskriminierungen jetzt thematisiert werden, oder wenn sie auch tatsächlich im Handeln anderer passieren“ (ebd.: 8).

Hannahs Erfahrung in solchen Situationen ist, dass es häufig zum Rechtfertigungsreflex kommt, dass es sehr schnell „um das Rechtfertigen“ geht (Hannah: 11). „Und das ist halt ein Schlüsselmoment. Hier dabei zu bleiben und auch ein bisschen zu vermitteln, dass das gut ist, dass es aufkommt“ (ebd.: 11).

Auch Nena nutzt bestimmte Situationen, die sich in der Lehre ergeben, um das, was passiert ist, aufzugreifen, zu thematisieren und zu einem Lernanlass zu machen. „[I]ch bin eigentlich schon … ein Fan davon, dass man’s wirklich aktiv anspricht, [diese] Situationen“ (Nena: 18). Sie meint, „[d]as muss sofort aufgelöst werden“ (ebd.: 18). Sie hält solche Lernmomente für so wertvoll, dass die ursprünglich für die Lehrveranstaltung geplanten Inhalte in dieser Situation in den Hintergrund treten dürfen. „Und dann reden wir drüber: Warum haben wir das jetzt gemacht?“ (Ebd.: 18)

Nadija betont, wie wichtig es im Lehrgeschehen ist, Fragen zu stellen. Das wurde ihr in einem Feedback von Studierenden bestätigt. Dass es nämlich „schon schön gewesen wär‘, dass ich ihnen die Dinge nicht serviert hätte, sondern so lange nachgefragt hätte, bis sie sie selbst beantworteten“ (Nadija 12). Ihr Zugang ist es, „tatsächlich zu versuchen, Fragen so zu stellen, dass sie die Leute bewegen“. Sie hat das Gefühl, je mehr Fragen sie stellt, „desto mehr Dynamik kommt auch von Studierendenseite, und desto mehr reden sie dann auch … desto mehr tatsächlich entwickelt sich so ein, ja so eine Gesprächsdynamik“ (ebd. 12).

4.4.6 Differenzen und Diversität

Interaktionen von Studierenden in der Gruppe – sei es in der Kleingruppe oder auch in der Großgruppe – können zu situativen Lernanlässen werden. Da es sich dabei für die Studierenden um unmittelbar Erlebtes im sozialen Kontext einer Lehrveranstaltung, um ein persönliches Involviertsein, entweder selbst als Akteur*in oder als passiv Beteiligte*r, handelt, ist von einem großen Lerneffekt auszugehen. Dasselbe kann für das Lernen an und durch Differenzen angenommen werden, zumindest dann, wenn es zu einem echten Austausch kommt. Hannah macht nämlich darauf aufmerksam, dass Differenzen (im Zusammenhang mit Studierenden aus dem globalen Süden) sehr oft negativ bewertet und dem kolonialen Denkmuster entsprechend hauptsächlich als Defizite wahrgenommen werden (Hannah: 4). Ein solches Verständnis von Differenzen ist jedoch nicht lernförderlich, es ist im Gegenteil kontraproduktiv.

Nena geht mit der Frage der potenziellen Bewertung bzw. Abwertung von Unterschieden so um, dass sie in ganz bestimmten Gruppenkonstellationen und Lernsettings einfach „nur“ auf Akzeptanz hinarbeitet. Sie nennt ein Beispiel, wo die Frage von unterschiedlichen Lebensformen und sexuellen Orientierungen im Fokus stand. „[E]s kommt dann mitunter dazu, dass wir zu dem Punkt kommen, ich hab‘ das jetzt gehört, ich versteh das, ich leb‘ nicht so. Und damit ist die Geschichte aber auch erledigt“ (Nena: 4).

Produktiv werden Differenzen dann, wenn Studierende „untereinander Wissen austauschen“ (Thalita: 11), wenn es gelingt, „die verschiedenen Perspektiven und Wissenshintergründe zu benennen, die verschiedenen Erfahrungen, die wir gemacht haben, mit … [denen] wir im Raum sind und … diese zu teilen“ (ebd.: 11). „[D]as sind zwar hauptsächlich weiße Studierende, aber ich hab‘ [in Lehrveranstaltungen zu bestimmten Themen] auch immer wieder migrantisierte Studierende, jüdische Studierende, natürlich viele queere nicht-binäre Trans-Studierende usw. und … deren Wissen und Perspektiven als wertvoll zu schätzen, das ist sicher auch etwas, das es befördert, was teilen zu wollen und übers Teilen auch zu lernen oder zuzuhören.“ Zuhören ist „extrem wichtig und es müssen ja nie alle reden, wer nicht in der großen Gruppe sprechen will, muss das nicht tun“ (ebd.: 11).

Um mit und durch Differenzen lernen zu können, braucht es nicht immer die ganze Bandbreite der Diversität, auch wenn dies wünschenswert wäre. Es genügen oft schon relativ kleine Unterschiedlichkeiten, um damit arbeiten zu können, z.B. die Herkunft

österreichischer Studierender vom Land und aus Wien. „Also ich versuch‘ auch immer ein bissl zu spielen, auch mit ihren eigenen Zuordnungen. Ich … versuch es auch ganz aktiv reinzubringen, dann zu sagen, eigentlich habt ihr jetzt genau gesehen, wir haben mehr Unterschiede zwischen – keine Ahnung – Wiener Neustadt und Wien im Endeffekt, als wir haben zwischen jemandem, wo die Familie seit zwanzig Jahren da lebt und aus Polen kommt …“ (Nena: 11).

Nena arbeitet gerne „mit der Verschiebung der Diversitäten“ (ebd.: 17), wodurch sie Studierende auf Unterschiede aufmerksam machen kann, „die sie nicht wahrnehmen“, weil sie glauben, sie wären ohnehin alle gleich (ebd.: 17).

Bei der Diskussion um die Frage „Was ist eigentlich österreichisch?“ (ebd.: 10) können nach Nenas Erfahrung unterschiedliche Wahrnehmungen besonders gut herausgearbeitet werden. Durch gezielt ausgewähltes Material werden Fremdwahrnehmung, Selbstwahrnehmung und Zuschreibungen thematisierbar, bewusst gemacht und zum Gegenstand kritischer Analyse. Das führt zum Prozess der Auseinandersetzung „mit den eigenen Wahrnehmungen“ und „Deutungsmustern“, wie es Inge formuliert (Inge: 8).

Für Inge sind Diversität in der Lehre und der adäquate Umgang damit generell ein Thema, dessen Stellenwert unterschätzt wird. Sie plädiert für einen Ausbau der bestehenden Angebote in der Fort- und Weiterbildung, die sich damit beschäftigt, wie die vorhandene Diversität unter den Studierenden, deren unterschiedliche Herkünfte und Zugehörigkeiten bewusst wahrnehmbar gemacht werden können und wie diskriminierungsfreie Lehre gestaltet werden kann (ebd.: 4).

4.4.7 Brücken schlagen

Wenn man Differenzen, Unterschiede so versteht, dass damit nicht nur relativ offensichtliche Differenz-Phänomene wie (sprachliche) Sozialisation, Lebenswelten, ökonomische Situation, Herkunftsmilieu, Herkunftsland, Herkunftskultur, Herkunftssprache usw. quasi einzeln erfasst werden, sondern vielmehr die gesamte Komplexität des dynamischen Zusammenwirkens von unendlich vielen Differenz-Faktoren gemeint ist, was bedeutet das dann für das Konzept Lernen von und mit Differenzen? Wie kann mit einer solchen Komplexität in ihrer ganzen Tiefendimension adäquat umgegangen werden?

Es beginnt damit, dass es bei vielen Studierenden aus dem globalen Süden „einfach ganz andere Lernerfahrungen gibt. … Es gibt einfach andere Zugänge wie gelernt wird, was gelernt wird und wofür man das lernt. Und dass es da unglaubliche Diskrepanzen auch geben kann im Methodischen. … [Es ist die Aufgabe von Lehrenden], dass man hier die Brücke schlägt. Was natürlich schwierig und eine große Herausforderung ist, aber ich glaube, dass das oft auch zu wenig bewusst ist“ (Hannah: 2).

Es wäre notwendig, dass Lehrende diese Unterschiede in den Lern-Vorerfahrungen von Studierenden wahrnehmen und besser verstehen lernen, und dass es mehr Unterstützung dafür gibt – für die Lehrenden, aber auch für die betroffenen Studierenden.

„[E]s gibt zu wenig Zeit, es gibt zu wenig Unterstützung genau für diese Bedürfnisse“ (ebd.: 2). Die Gefahr besteht nämlich, dass diese Studierenden vorschnell als leistungsschwach und nicht studierfähig beurteilt werden – mit den bekannten Folgen. Hannah betont: „[D]as heißt ja nicht, dass jemand schlechter gelernt hat oder weniger kann, sondern das ist einfach eine ganz andere Art des Lernens …“ (ebd.: 2). Sie führt weiter aus: „Es ist ein großer Unterschied, ob jemand gewohnt ist, auswendig zu lernen oder zu sagen, red‘ einmal frei oder denke kritisch. Also kritisch zu denken kann eine wahnsinnige Herausforderung sein, wenn man das nicht gelernt hat“ (ebd.: 2). Bei Lehrenden hier mehr Bewusstsein und Sensibilität zu schaffen und dafür auch Unterstützung anzubieten, hält sie für sehr wichtig.

Zum Thema kritisches Denken meint Nadija, dass „das Potenzial … ja schon überall da [ist]“ (Nadija: 4). Jedoch sorgen die unterschiedlichen Bildungssysteme „in unterschiedlichem Ausmaß“ dafür, dass es sich die Menschen abgewöhnen. Und dann kommt vielleicht auch der persönliche Habitus ins Spiel: „[…] und es ist, glaub ich, schon auch eine Frage von sozusagen Habitus. Also wie … wie kann ich mich behaupten gegenüber einer eigentlich dominanten Gesprächskultur und will ich das überhaupt. Ja, ja - und will ich das überhaupt“ (ebd.: 4).

Selbst bei Studierenden, deren Lernkulturen ähnlich der österreichischen sind, deren Erstsprache aber nicht Deutsch ist, kann wegen der sprachlichen Benachteiligung oft nicht eingeschätzt werden, aus welchen Gründen sie sich inhaltlich nicht einbringen wollen oder können. Umso mehr gilt das für Studierende, deren sprachliche *und* deren lernkulturelle, wissenschaftskulturelle Bezugssysteme ganz anders geartet sind. Hier „brauchen wir als Lehrveranstaltungsleiter*innen Erfahrung und auch Supervision

sozusagen“ (Hannah: 7). Erst dann können Brücken geschlagen werden. Erst dann sind wesentliche Voraussetzungen für einen produktiven Austausch erfüllt. Erst dann können Differenzen zu Lernerfahrungen führen, die das Potenzial haben, alle Beteiligten weiterzubringen.

Diese Überlegungen haben Wunschcharakter. Im nächsten Abschnitt soll beschrieben werden, wie aus Sicht der Interviewpartner*innen positive Veränderungen erreicht werden könnten.

4.5 Wünsche und Optionen

> *„Es geht wirklich um Transformation, es geht um was zu tun, nicht nur ein Bewusstsein zu haben, sondern das auch umzusetzen“ (Thalita: 15).*
>
> *„ … es sollt‘ einfach kein Drama mehr sein!“ (Nena: 7).*

Um bei Hannah anzuknüpfen, geht es ihr nicht nur um mehr Unterstützung, damit benachteiligte Studierende ihr (anderes) Wissen einbringen können. Lernprozesse brauchen grundsätzlich auch genügend Zeit, wenn man über die reine Stoff-Vermittlung hinaus gehen möchte.

4.5.1 Mehr Zeit

Hannah wünscht sich mehr Zeit, wenn es darum geht, parallel zum „Stoff“ mit den Studierenden immer wieder „weiße“ Privilegien und Unterdrückungsmechanismen zu thematisieren (Hannah: 8), wenn es darum geht, Biografisches und Erfahrungslernen in die Lehrveranstaltung zu bringen, trotz Stofffülle (ebd.: 12) und wenn es darum geht, mit Kolleg*innen das Curriculum zu überarbeiten. Dafür sind nämlich im Normalbetrieb keine Kapazitäten frei, bzw. es werden dafür keine (Zeit-)Ressourcen zur Verfügung gestellt (ebd.: 14).

Auch Nena stellt fest, „wir haben die Zeit nicht“ (Nena: 14) und bezieht sich darauf, was außerhalb der Lehre angesichts der beunruhigenden gesellschaftspolitischen Entwicklungen eigentlich noch alles zu tun wäre – z.B. sich mit Kolleg*innen über Projekte auszutauschen oder solche gemeinsam zu planen – interdisziplinär, transdisziplinär. Zeitdruck wirkt sich auch darauf aus, dass benachteiligten Studierenden

keine Fristverlängerung zum Abgeben von schriftlichen Arbeiten eingeräumt werden kann (Inge: 12f., Nadija: 18). Mehr Zeit im Zusammenhang mit Beurteilungsfristen geben zu können, ist daher ein deutlicher Wunsch.

Nadija fordert auch mehr Zeit im Sinne von Kontinuität für die Arbeit mit Studierenden. Sie findet es ertragreicher, wenn sie länger als ein Semester mit derselben Studierendengruppe arbeiten kann. „[E]s ist ganz anders, zweisemestrig mit Studierenden zu arbeiten als nur ein Semester. Das wär' etwas, was wirklich ganz, eigentlich banal ist und so einen großen Unterschied macht, so eine längerfristige Begleitung" (Nadija: 17). Gleichzeitig ist klar, dass Zeit auch immer eine Ressourcenfrage ist und somit „letztlich gegen die hegemoniale Sache" steht (ebd.: 17).

4.5.2 Mehr Raum/Räume

Der Wunsch nach mehr Zeit ist eng verbunden mit dem Wunsch, mehr Raum zur Verfügung zu haben. Das ist symbolisch gemeint als Möglichkeitsraum und Freiraum, aber auch durchaus physisch real. Solche Räume sollten Begegnungsstätten sein (Inge: 3), Lernorte für Austausch zwischen privilegierten und benachteiligten Studierenden, offen für Selbstorganisation oder ausgestattet mit strukturierten Angeboten wie z.B. Projekten (Hannah: 4, 9). Solche Settings könnten helfen, die kolonialen Denkmuster sichtbar(er), Benachteiligungen benennbar(er) zu machen, Privilegien als Auswirkungen von noch immer wirksamen kolonialen Machtstrukturen begreifbar(er) zu machen.

Thalita spricht davon, dass sie in ihrer Lehre einen Raum schafft, „der nicht von selbst da ist" (Thalita: 10; 4), und sie schafft zusätzlich seit Jahren „Lernräume außerhalb der Universität", indem sie Vortragende an die Universität einlädt und dann aber Workshops außerhalb des formalen Universitätsrahmens organisiert – mit Fokus auf BIPOC-Studierende, um diese gezielt fördern zu können.

Begegnungsräume an der Universität würden helfen, die Universität für Studierende „erlebbar" zu machen (Inge: 4).

> Meines Erachtens hat die Universität Wien viel zu wenige Räume für Studierende um einander zu begegnen. Und gerade für neue Studierende ist es natürlich dann schwierig, wo außerhalb der Lehrveranstaltungen kann ich andere Studierende treffen und in einem Rahmen an der Universität mich mit denen auch auseinandersetzen und sie näher kennenlernen. Also kurz gesagt, Sozialräume für Studierende gibts einfach kaum (ebd.: 3).

Inge führt konkret aus, wie solche Räume unterschiedlich genutzt werden könnten: Von Veranstaltungen über selbst organisierte Arbeitsgruppen, Workshops bis zu einem offenen Raum mit diversem Info-Material. Wichtig wäre, dass Dinge „außerhalb des Studienprogramms" stattfinden können (ebd.: 4), was bedeutet, dass das enge *European Credit Transfer System* (ECTS) Studienkorsett zugunsten von mehr informellem Lernen geöffnet werden und dass die Universität dafür mehr Geld in die Hand nehmen müsste (ebd.: 4).

Solche Räume wären nicht nur für Studierende wichtig. Wenn von Studierenden kritisches Bewusstsein und Selbstreflexivität gefordert wird, so muss das für Lehrende umso mehr gelten. Dazu braucht es aber neben mehr Zeit (siehe oben, Nena: 14) auch mehr Raum. Räume, die von Leistungsdruck, Konkurrenzdenken und Verwertungslogik befreit und in denen gemeinsames Reflektieren, Austausch möglich sind. Anders gesagt: Es bräuchte „mehr Freiräume" (Inge: 17).

Eine größere Unabhängigkeit von den oft zu engen universitären Vorgaben hält Hannah für hilfreich. Sie wünscht sich, „nicht an einen Ort gebunden zu sein, nicht an ein bestimmtes Format gebunden zu sein, vielleicht [in der Lehre] mit anderen Kolleg*innen zusammenzuarbeiten" (Hannah: 13) und dadurch die Möglichkeit zu haben, „interdisziplinär" und „experimenteller" zu arbeiten (ebd.: 13).

4.5.3 Denken über Disziplinengrenzen hinaus

Inge sieht das Denken in Einzeldisziplinen im Bildungssystem generell als Problem (Inge: 11). Es erschwert „inter- und transdisziplinär zu denken" und verstellt den Blick auf übergeordnete Prinzipien, wie es beispielsweise der rassismuskritische Ansatz und der selbstreflexive Zugang „was die eigene Position in der Gesellschaft betrifft" wären (ebd.: 11). Anders als an der Schule, die für alle Unterrichtsfächer gültige Grundsatzerlässe[59] und Unterrichtsprinzipien eingeführt hat und einführen kann, gibt es so etwas an der Universität nicht.

[59] Inge erinnert an den Grundsatzerlass interkulturelle Bildung aus 2017, in dem ein migrationspädagogischer Zugang zu den Machtverhältnissen in der Gesellschaft verankert ist (ebd.: 11). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html [Zugriff am 29. März 2022]

Was es an der Universität allerdings gibt, sind Strategien. So z.B. die Internationalisierungsstrategie, die möglicherweise ein Hebel für institutionelle Änderungen sein kann, indem eventuell über diese Schiene Angebote für Lehrende zu diversitätssensibler Lehre (ebd.: 4) und mehr Unterstützungsangebote für internationale Studierende gemacht werden könnten.

> [W]as z.B. das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben betrifft. Das sehen wir immer wieder, und diese Unterstützung betrifft jetzt nicht nur die Frage, wie ich eine Seminararbeit strukturiere und aufbaue, und wie ich eine Bibliografie gestalte, sondern da geht‘s wirklich auch um … Fragen der Sprachkompetenz, die damit verbunden sind. Und da gibt‘s viel zu wenig Unterstützungsangebot (ebd.: 13).

Über die Internationalisierungsstrategie könnten vielleicht auch im Bereich der Zusammenarbeit mit afrikanischen Universitäten Fortschritte erzielt werden. Hannah wünscht sich, dass ein Konzept für einen Studierendenaustausch mit afrikanischen Universitäten entwickelt wird (Hannah: 9).

Nena weist auf Fortschritte hin, die die Universität im Bereich Inklusion und Diversität bereits gemacht hat. Es gibt Unterlagen und Handreichungen zu diversitätsgerechter Lehre[60] und zum Umgang mit Diskriminierungsfällen[61]. 2018 wurde die Universität Wien mit dem Diversitätsmanagementpreis „Diversitas“ des Wissenschaftsministeriums ausgezeichnet[62].

4.5.4 Personalpolitik und Diversität

Damit die Diversität unter den Lehrenden größer wird, müsste die Personalpolitik dahingehend verändert werden. Das fordert Hannah vehement ein (Hannah: 14).

Für Thalita wäre es ebenfalls ein sehr wichtiger Schritt, „Leute aus dem globalen Süden, mehr Schwarze, mehr POC-Lehrende“ einzustellen, und zwar auf allen Hierarchieebenen der Lehre (Thalita: 2).

---

[60] https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/diversitaetsgerechte-lehre/ [Zugriff am 29. März 2022]

[61] https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Diversity/Handlungsempfehlungen_Stand01102018-1.pdf und https://gleichbehandlung.univie.ac.at/aufgaben/diskriminierung-sexuelle-belaestigung-und-belaestigung/ [Zugriff am 29. März 2022]

[62] https://personaladministration.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/diversitaet/diversitaet-in-aktion/ [Zugriff am 29. März 2022]

Auch für Nena gibt es noch „viel zu wenige“ Lehrende mit beispielsweise Migrationsgeschichte (Nena: 5). Bei den Studierenden stellt sie eine „zum Glück steigende Diversität“ fest und freut sich über sehr selbstbewusste Studierende der zweiten, dritten Generation (der Arbeitsmigrant*innen), die „unheimlich reflektiert einfach zeigen, wie man in mehreren Kulturen zu Hause sein kann“ (ebd.: 10).

Inge wünscht sich im Zusammenhang mit Diversität ein Angebot für Lehrende zum Thema diversitätssensible Lehre (Inge: 4).

Hannah betont, dass für eine gute Zusammenarbeit mit Kolleg*innen nicht nur das Inhaltliche maßgeblich ist, sondern auch das Strukturelle, wie eben gleiche oder zumindest ähnliche Anstellungsbedingungen (Hannah: 14). Derzeit gibt es zu große Unterschiede, was die finanzielle und strukturelle Absicherung der verschiedenen Arten von Verträgen betrifft (ebd.: 14; ebenso Nadija: 17).

4.5.5 Curricula

Einen Dreh- und Angelpunkt für Veränderungen sehen Interviewpartner*innen in den Curricula. Das meint Inge im Hinblick auf rassismuskritische, selbstreflexive Lehre (Inge: 11) sowie im Hinblick auf den dekolonialen Anspruch (ebd.: 15). „[D]as reicht dann eben bis … zur Frage, wie das Curriculum gestaltet ist, und welche Inhalte in diesem Curriculum vorgesehen sind“ (ebd.: 15).

Auch Nadija möchte kritische Zugänge und Inhalte in den Curricula stärker verankert wissen (Nadija: 16).

Hannah wünscht sich Curricula, die offener gestaltet sind. Offen in dem Sinn, dass Studierende sich nicht zu früh auf Spezialisierungen festlegen müssen (Hannah: 13). Sie möchte die Möglichkeit haben, mit Kolleg*innen gemeinsam die Curricula zu überarbeiten. Dafür wären aber zeitliche und finanzielle Ressourcen nötig (ebd.: 14).

4.5.6 Strukturänderung, Transformation

Es müssten viele Faktoren zusammenwirken, um eine echte Veränderung herbeizuführen. Nicht zuletzt betrifft das den vorherrschenden monolingualen Habitus der Universität, der noch immer fest verankert ist (Inge: 12, Thalita: 2).

Anzustreben ist eine Änderung der gesamten universitären Kultur. Man würde eine solche Änderung beispielsweise daran erkennen, dass es zur Normalität wird, wenn Arbeitsverträge mit Geflüchteten abgeschlossen werden, ohne dass dies großes Aufsehen erregt. Oder wenn bestimmte Projekte außerhalb der ausgetretenen Pfade genauso positiv wahrgenommen und bewertet werden, wie jene, die dem Mainstream folgen. „Was ich mir wünschen würde, das ist einfach … dass es nicht mehr ein Drama ist" (Nena 6). „Ja, ich glaub' wirklich, es sollt' einfach kein Drama mehr sein" (ebd.: 7).

Thalita findet Änderungen in der Personalpolitik und auf der Ebene der Curricula „extrem begrüßenswert, aber strukturell heißt das noch lange nichts … das tut vielleicht ein bisschen weh, die Curricula zu verändern, aber viel zu wenig, um da wirklich Schwung hineinzubringen, die Kultur zu verändern innerhalb der Universität" (Thalita: 14f.).

5. Zusammenschau – Erkenntnisse

In diesem Kapitel werden, auf der Basis der Interview-Auswertung und mit Hilfe der theoretischen Einsichten, die Forschungsfragen beantwortet. Ausgangspunkte sind einerseits die Annahme, dass sich Elemente von GCED in universitären Lehr-/ Lernpraxen finden, ohne dass sie als solche benannt werden, andererseits die Frage, welche Veränderungspotenziale der kritische GCED-Ansatz für die Situation von nicht-privilegierten Studierenden bergen könnte.

Im folgenden Text wird die von allen fünf Interviewpartner*innen praktizierte machtkritische Lehre näher beleuchtet und mit dem idealtypischen befragenden universitären Lernen (vgl. Mecheril/Klingler 2010), dem rassismuskritischen Ansatz von „teaching race“ und der GCED in Beziehung gesetzt.

Nach einer kurzen Betrachtung der Positioniertheit der Interviewten als kritische Lehrende an der Institution Universität folgt – von der postkolonialen Perspektive der kritischen GCED her betrachtet – die Auseinandersetzung mit der Situation von nicht-privilegierten Studierenden (nicht nur, aber auch) aus dem globalen Süden.

5.1 Machtkritische Lehre und ihre Implikationen

Im Rahmen der akademischen Lehre stellt das hier fokussierte transformative Lehren und Lernen generell nur einen, wenn auch wichtigen, Aspekt dar. Die Vermittlung von Grundlagenwissen, dem wissenschaftlichen Handwerkszeug, dem Basiswissen des Faches, dem Hintergrund und Kontextwissen über das Fach, all das sind unverzichtbare weitere Aspekte bzw. Funktionen von akademischer Lehre. Sie werden im Zusammenhang mit dem hier vorliegenden Forschungsinteresse in dieser Arbeit jedoch nicht berücksichtigt. Hier steht das, was die Interviewpartner*innen als „kritische Lehre“ bezeichnen, und zwar jene mit transformativem Anspruch, im Mittelpunkt, einschließlich der Frage der dafür geeigneten Vermittlungsmodi, des didaktisch-methodischen Zugangs, der passenden Lehrveranstaltungsformate und Lehr-/Lernsettings.

Dieser Kernbereich, nämlich transformatives Lehren und Lernen, wird aus der Perspektive der Lehrenden untersucht. Die Perspektive der Studierenden bleibt offen. Eine noch zu leistende Bearbeitung der Perspektive von Studierenden, von privilegierten,

insbesondere aber von nicht-privilegierten Studierenden, könnte wichtige ergänzende Einsichten bringen.

Dabei wäre zu beachten, dass im Zusammenhang mit marginalisierten[63] Studierenden ethische Fragen besonders relevant sind. Abgesehen davon, dass sich marginalisierte Studierende meist in finanziell prekären Lebensverhältnissen befinden und größtenteils einer Erwerbsarbeit nachgehen müssen, Zeit daher für sie eine kostbare Ressource ist, stellen sie in Forschungskontexten ihr Wissen zur Verfügung, ohne dabei selbst akademische Vorteile lukrieren zu können. Eine mögliche Form, damit (gut) umzugehen, wäre wohl die Durchführung einer solchen Arbeit durch Betroffene selbst, zumindest aber die Planung einer partizipativen Arbeit, also Co-Autor*innenschaft.

5.1.1 Verunsicherung und Unbehagen

Mit kritischer Lehre sind einerseits Inhalte von Lehre gemeint, also rassismuskritische, diskriminierungskritische und machtkritische Themen und Theorien, die auch zu kulturreflexiven und zuschreibungsreflexiven Auseinandersetzungen in Lehrveranstaltungen, wie im Beispiel von Inge[64] (Inge: 8f.), führen können, andererseits ist damit eine Haltung gemeint, die sich Studierende aneignen sollen: eine „spezifische Form der Thematisierung von Inhalten und Wissensbeständen", die kritisch fragende Überschreitung von Grenzen sprachlicher und symbolischer Ordnung, was schließlich in eine „transgressive Lebensform" münden soll/kann (Mecheril/Klingler 2010: 87). Diese kritisch hinterfragende und infrage stellende universitäre Praxis muss erlernt und eingeübt werden. Sie führt im Idealfall zu „epistemischer Ermächtigung" (ebd.: 88) und ist eine der wesentlichen Grundlagen für wissenschaftliches Denken und Arbeiten.

Paul Mecheril und Mitautorinnen untersuchen im Band „Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre" (Mecheril et al. 2013) aus verschiedenen Perspektiven eine Lehrsituation nicht unähnlich dem Beispiel von Inge

---

[63] Die Termini „marginalisiert" und „nicht-privilegiert" werden hier synonym verwendet.

[64] In dem Beispiel geht es um die unkritische Verwendung von klischeehaften Unterrichtsmaterialien mit Österreichbezug durch einen Studenten der Mehrheitsgesellschaft und seine Zurückweisung von Kritik, die von Mitstudierenden geäußert wird, mit der diskriminierenden Begründung, dass nicht-österreichische Studierende zu dieser Kritik nicht berechtigt seien (siehe auch Kapitel 4.4.1).

(Inge: 8f.), in der sich ein Student affirmativ zu gängigen Vorurteilen gegenüber Jugendlichen mit sogenanntem Migrationshintergrund äußert. Dazu wird festgehalten, dass durch die „Infragestellung gesellschaftlich geltender Normen und als fraglos gegeben erscheinender Kategorien, wie die der Zweigeschlechtlichkeit, durch theoretische Perspektiven" (Arens et al. 2013: 19) Urteils- und Handlungsunsicherheiten entstehen (können), die „in Form von Einwänden und Widersprüchen" mit Bezugnahme auf alltagsweltliche Diskurse und Deutungsmuster artikuliert werden. Das lässt sich nicht einfach „durch erkenntnistheoretische Infragestellungen" (ebd.: 20f.) relativieren oder aus der Welt schaffen. Es geht nämlich tiefer und es erzeugt Unbehagen[65]. Hinzu kommt noch, dass von Lehrenden keine abschließenden und keine eindeutigen Antworten und Lösungen gegeben, sondern lediglich Erklärungsmodelle angeboten werden können, die zu einer Infragestellung des Selbstverständnisses und in der Folge zu einer Selbstrevision führen sollten (vgl. ebd.: 22). Es kann also zu einem doppelten Unbehagen kommen. Erstens, weil bisher für selbstverständlich gehaltenes Wissen infrage gestellt wird und zweitens, weil kein anderes, eindeutiges, absolut „richtiges" Wissen als Ersatz verfügbar ist. Das auszuhalten muss ebenfalls gelernt werden. Es bedeutet letztlich, sich mit der Kontingenz der Grundlagen des eigenen Denkens auseinanderzusetzen (vgl. Mecheril/Klingler 2010: 88) und die eigene Perspektive als partikulare anzuerkennen (vgl. Messerschmidt 2020: 111). In einer solchen Auseinandersetzung (in der Lehrveranstaltung mit den Mitstudierenden, mit den Lehrenden) können alltagsweltliche Gewissheiten und Überzeugungen erschüttert werden, ja mehr noch, sie müssen, wie die beiden Beispielfälle („*Die* migrantischen Jugendlichen integrieren sich nicht und sind kulturell anders" bzw. „*Ihr* als Nicht-Österreicher*innen habt kein Recht, da mitzureden"), aus der wissenschaftlichen Perspektive heraus kritisiert und letztlich als (rassistische) Ideologie kenntlich gemacht werden. Das stellt für die kritische Lehre eine große Herausforderung dar. Und es ist keineswegs ausgemachte Sache, dass in solchen Fällen Lernen im Sinne einer Revidierung der ursprünglichen Überzeugungen, die zu einer transformativen Neu-Orientierung, zu einer anderen Haltung führt, stattfindet. Das muss notwendigerweise offen bleiben (vgl. Menz/Arens 2013: 110) und ist etwas, das auch Lehrende oft erst lernen müssen auszuhalten. Wir wissen nicht, wie der Student, der im Beispiel von Inge (Inge: 8f.) durch seine diskriminierenden Äußerungen Kritik seiner

[65] Vgl. auch: Smith, Buffy 2019: „Forming Classroom Communities to Help Students Embrace Discomfort".

Mitstudierenden auf sich gezogen hatte, mit dieser Situation umging, und ob diese Erfahrung schließlich zu einer Änderung seiner Einstellung führte. Wir wissen auch nicht, ob bzw. wie das Ereignis in der Lehrveranstaltung weiterbearbeitet wurde/werden konnte. Dasselbe gilt für das Beispiel von Mecheril et al. 2013.

Und wenn man selbst von Benachteiligung betroffen ist, macht das nicht offen(er) für kontextbezogene theoretische Erklärungen? Nicht automatisch, meinen die Interviewpartner*innen. Sie schätzen das so ein, dass die benachteiligten Studierenden durchaus ein Gefühl von Benachteiligung bzw. von den Machtasymmetrien haben, denen sie sich ausgesetzt sehen[66] (vgl. Hannah: 8; Nadija: 15). Doch ob sie aus dieser gefühlsmäßigen Einschätzung heraus theoretische Erklärungsmodelle, die sie in ihrem Studium kennenlernen, auf ihre eigene Situation der Benachteiligung anwenden (können) oder dies im Laufe des Studiums lernen zu tun, muss ebenfalls offen bleiben.

5.1.2 Situative Lernanlässe

Hannah erlebt in bestimmten Lehrsituationen, in denen das Verhalten von Studierenden (z.B. Dominanzverhalten in der Lehrveranstaltung) thematisiert wird, dass es zu Rechtfertigungsreaktionen seitens der Studierenden kommen kann. Sie hält dies für positive Schlüsselmomente, die Lernen anstoßen können, sieht aber auch die Ambivalenz bzw. die Gefahr, dass sie als Lehrende jemanden durch ihre Intervention verletzen könnte (Hannah: 11). Auch für Nena sind sich unerwartet ergebende Situationen in der Lehrveranstaltung, die mit den Lehrinhalten nicht unmittelbar zu tun haben, wichtige Lernanlässe, die sie gerne aufgreift. So wird beispielsweise die Tatsache, dass sich bei der Aufforderung zur freien Gruppenbildung ganz automatisch Studierende mit bestimmten Gemeinsamkeiten in dieselbe Gruppe melden, näher untersucht und hinterfragt (Nena: 18), oder wenn unterschiedliche Meinungen aufeinanderprallen, dass genau das ein guter Start für inhaltliche Auseinandersetzung ist (ebd.: 4).

Konkrete Erfahrungen und Erlebnisse von Studierenden bilden Anlässe, um daran fachspezifische Themen und Inhalte zu knüpfen und sie reflexiv zu bearbeiten. Auf diese

---

[66] Es handelt sich dabei um verborgene Mechanismen, die den Betroffenen (zunächst) nicht reflexiv zugänglich sind (vgl. El-Mafaalani 2021: 49). Sie wirken als symbolische Gewalt (Bourdieu), die als selbstverständliche Gegebenheit hingenommen wird und daher in der Regel gar nicht als solche erkannt wird/werden kann.

Weise können Aha-Erlebnisse mit transformativem Charakter entstehen. „Der Knopf geht auf“ (Nena: 12). Ein Beispiel aus der Lehre von Hannah zeigt, wie eine solche (irritierende) Situation geplanterweise herbeigeführt werden kann:

> […] wie man Teilnehmer*innen ganz schnell in die Situation bringen kann, damit man empfindet, was das heißt, dass für jemanden gedolmetscht wird, und man versteht kein Wort und ist davon abhängig, was gedolmetscht wird. Also […] diese Erfahrungen sind, glaub ich, enorm wichtig, um ein Abhängigkeitsverhältnis oder ein Missverhältnis zu erfahren (Hannah: 13f.).

Die Aufgabe der Lehrenden ist es, bei Lernanlässen dieser Art (macht)kritische Erklärungsmodelle und Theorien anzubieten, die zu einer reflexiven Haltung und einem soziopolitischen Bewusstsein führen (können). Ebendas ist für die kritische GCED ein wichtiges Ziel: transformative Bildung, die letztlich hilft, ein Sensorium für globale gesellschaftliche, politische, ökonomische und ökologische Ungerechtigkeiten zu entwickeln, um Zusammenhänge sehen zu lernen, die eigene Positioniertheit zu erkennen (z.B. „weiß“ und privilegiert) und politisch handlungsfähig zu werden.

5.1.3 Lern- und Reflexionsbedarfe

Wenn Nena feststellt, dass sie erklären muss, warum Deutschförderklassen eine segregierende Praxis darstellen (Nena: 13), zeigt dies, wo Studierende (oder zumindest Teile von ihnen) stehen, welches (Nicht-)Verständnis sie mitbringen und wo Lehre ansetzen muss. Wenn die Erklärung dazu auf Nachfrage der Studierenden erfolgt, kann dies als ein Erkenntnisinteresse der Studierenden gedeutet werden, das Lernschritte wahrscheinlich macht. Hannah konstatiert bei vielen Studierenden die nicht-reflektierte Haltung von *white supremacy* und *white saviourism* (Hannah: 8), somit also einen hohen Lernbedarf. Das hält sie für eine sehr schwierige Lehraufgabe, was im Interview allerdings nicht weiter vertieft wird.

Sich einzugestehen bzw. anerkennen zu können, dass man selbst Teil der Machtverhältnisse ist, kann ein langer Prozess sein, der viel Kraft und Anstrengung kostet. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien, z.B. über Migration, auf sich selbst und die eigene Biografie, die eigene Migrationsgeschichte zu beziehen, ist schwierig. Das bringt Nadija deutlich zum Ausdruck (Nadija: 6). Auf Studierende und deren Lernentwicklung umgelegt bedeutet das: Zeit lassen und Geduld haben (vgl. ebd.: 6). „Classrooms, courses, and other social justice spaces can’t be truly revolutionary if there isn’t space for people to grow“ (Ramdeholl/Jones 2019: 250). Dazu kommt noch das, was

Nadija den „richtigen Raum“ nennt. Nicht alle Lehrkontexte und Lehrformate sind geeignet, kritische Themen wie z.B. Rassismus und Macht zu behandeln. Wenn der Rahmen nicht passt, muss mit Widerstand und Abwehr der Studierenden gerechnet werden (ebd.: 5). Auch Thalita spricht die Möglichkeit von Widerständen an (vgl. Thalita: 12).

Nena verweist wiederum auf ganz andere Widerstände, nämlich auf solche, die eine politisch-ideologische Grundlage haben und als (rechtsgerichtete) Gegenpositionen (absichtsvoll provokativ) vertreten werden (vgl. Nena: 14). Ein solches Szenario ist nicht von der Hand zu weisen, und man sollte es im Hinterkopf behalten, auch wenn der derzeitige *common sense* unter den Studierenden eher ein kritischer zu sein scheint (vgl. Inge: 8). – In jedem Fall stellt kritische Lehre sehr hohe Anforderung an Lehrende.

5.1.4 Machtkritische Lehre – Anforderungen an Lehrende

In den Interviews wird häufig darauf hingewiesen, dass die affektive Ebene wichtig ist, die Person als Ganzes gesehen werden muss, Lernen nicht nur auf der kognitiven Ebene stattfindet und dass der Raum dafür „nicht von selber“ da ist (Thalita: 10), sondern erst hergestellt werden muss. Lehrende tragen eine besondere Verantwortung. Sie sind ebenfalls als ganze Person gefordert, indem sie ihre eigenen Lernprozesse offenlegen (Hannah: 9) und indem sie sich als Person öffnen, auch in der eigenen Verletzbarkeit (Thalita: 12). Das ist wichtig, denn „the empowerment of students cannot happen if we refuse to be vulnerable while encouraging students to take risks“ (hooks 1994: 21; zit. n. Smith, Bobby 2019: 283).

Gudrun Schiek[67] beschreibt die (idealen) Hochschullehrenden als Personen mit der Fähigkeit und Bereitschaft, sich selbst, die eigene Geschichte und Gewordenheit zu reflektieren, weitgehend reflektiert zu haben und weiterhin zu reflektieren (vgl. Schiek 1993: 149), als Personen, die Irrtümer und Nicht-Wissen zugeben können (ebd.: 152 sowie Hannah: 9; Nena: 18), die sich auf die Studierenden einlassen, ihnen Empathie und

[67] Gudrun Schiek war zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des oben genannten Textes Professorin an der Freien Universität Berlin mit dem Arbeitsschwerpunkt Interaktions- und Kommunikationsforschung. 1982 erschien „Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern“ Frankfurt, New York: Campus.

Offenheit entgegenbringen, sie ernst nehmen und in der Lage sind, ein vertrauensvolles Klima zu schaffen (Schiek 1993: 154).

Auch die *black feminist theory* hat, wie Stella L. Smith bezugnehmend auf Patricia Hill Collins ausführt, dazu entscheidende Erkenntnisse geliefert und wichtige Grundsätze formuliert. Zusammengefasst sind das: „a) concrete experience as a criterion of meaning, b) use of dialogue in assessing knowledge claims, c) ethic of caring teaching, d) ethic of personal accountability" (Smith 2016: 173). Elemente davon finden sich in den Praxen rassismuskritischer Lehre, wie sie in den USA ihren Ausgang genommen hat. Wesentliche Elemente dieser Lehre sind:

- Irritation und Verunsicherung: „To help students become productively disturbed is the point of teaching race" (Brookfield 2019: 16). „The idea is to help students become comfortable with the uncomfortable" (Cavalieri et al. 2019: 162).
- Selbstkritik: Lehrende müssen „engage in critical selfwork in developing critical consciousness and be vulnerable in the process" (Stewart 2016: 19).
- Es braucht Lernräume, die gekennzeichnet sind durch eine Atmosphäre, in der Lehrende und Studierende einander vertrauen und umsichtig rücksichtsvoll miteinander umgehen – „trusting and caring relationship" (Martinez/Salazar/Ortega 2016: 144) – und in denen „classroom norms" etabliert werden (Pawlowski 2019: 66; ebenso Thalita: 10.)

Das sind Voraussetzungen dafür, dass sich Studierende auf „learning risks" einlassen können (Carter Andrews/Castillo 2016: 126). Für marginalisierte Studierende muss der Lernraum jedoch ein „safe space" sein, in dem sie vor Verletzungen geschützt werden. Das bedeutet allerdings nicht, dass Konflikte ausgespart werden sollten. Im Gegenteil: Die konstruktive Auseinandersetzung und Konfliktbewältigung stellen eine wichtige Ressource für Lernprozesse dar (vgl. Barnett 2019: 112), dürfen jedoch nicht zulasten der Marginalisierten gehen, wie auch Thalita betont. Sie sieht sehr deutlich ein „Verletzungspotenzial" (Thalita: 6) und die Aufgabe der Lehrenden, damit entsprechend umzugehen. Das ist für Studierende, die potenziell (rassistischen) Diskriminierungen ausgesetzt sind, ganz besonders wichtig, ist aber bei allen Studierenden zu beachten, denn Verunsicherung und Verletzlichkeit liegen ganz nah beieinander.

Ein wichtiger Grundsatz für die Lehre ist es herauszuarbeiten, dass Störungen, Dissens und Konflikte, ja selbst Verletzungen, in der Regel nicht absichtsvoll herbeigeführt

werden, sondern, wie man auch von der Theorie der Mikroaggressionen[68] weiß, auf strukturellen Gegebenheiten beruhen, wie z.B. auf Vorurteilen, die auf strukturellen Rassismus zurückgehen. In solchen Situationen geht es dann nicht um persönliche Schuldzuweisung, sondern darum, die zugrundeliegenden strukturellen und sozialen Mechanismen, die zu bestimmten (zu kritisierenden und abzulehnenden) Äußerungen geführt haben, aufzuspüren und zu benennen. Es geht darum, auf die Sachebene zu kommen, die Situation einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen und in diesem Sinne zu de-personalisieren (vgl. Barnett 2019: 124), das heißt auch emotional zu entlasten, damit sowohl die Gruppe in der Lehrveranstaltung als auch der*die betreffende Studierende eine Lernchance erhalten. Eine solche Möglichkeit wäre beim Beispiel von Inge (Inge: 8f.) denkbar, sofern das Setting der Lehrveranstaltung, das im Interview nicht näher ausgeführt wird, dies zulässt (zugelassen hätte). Dass solche Interventionen jedenfalls viel Fingerspitzengefühl der Lehrenden erfordern und es schwierig werden kann, die Situation (gruppendynamisch) in eine produktive Richtung zu lenken, das bringen Hannah und Nadija zum Ausdruck: „[…] man merkt, dass das an jemandem nagt. […] Ich will ja niemanden verlieren“ (Hannah: 11). Und Nadija betont, wie wichtig geeignete Lehrkontexte sind: „[Ich bin in bestimmten Lehrveranstaltungen] weggekommen […] von diesen schwierigen Themen, weil das einfach Räume aufgemacht hat, die ich nicht mehr halten konnte“ (Nadija: 5).

5.2 Arbeitsplatz Universität – das Persönliche und das Institutionelle

Strukturelle Rahmenbedingungen haben Auswirkungen darauf, wie Lehrende sich in ihrer Profession fühlen, und das wiederum hat Aus- und Rückwirkungen auf die Institution. Dazu drei Beispiele aus den Interviews:

- Was ein prekäres Arbeitsverhältnis (hier: Kettenvertragsphase) mit Lehrenden macht (machen kann), reflektiert Nadija folgendermaßen: „[…] ich war die ganze Zeit in so einem Provisorium, was auch Auswirkungen auf meinen Unterricht

[68] Mikroaggressionen sind „everyday behaviors that enact the ideology of white supremacy and keep racist systems in place. They are small acts of exclusion“ und sie sind in der Regel unbewusst, wie Brookfield weiter erklärt: „So when I overlook students of color, remember mostly the names of white male students, or direct my comments in meetings I’m chairing mostly to whites, I’m usually unaware these things are happening until someone challenges me“ (Brookfield 2019: 5).

hatte, auch in so einer Wut irgendwie […] und weil das so wutbesetzt ist, dann unterrichtet es sich auch nicht schön und das war ein langer Bewältigungsprozess …“ (Nadija: 17f).

- Die paradoxe Wahrnehmung von Nenas Arbeit durch die Institution: Einerseits fungiert ihre Arbeit (jenes Engagement, das außerhalb des akademischen Mainstreams liegt) für die Universität als eine Art „Aushängeschild nach außen“, andererseits wird diese ihre Leistung weder in die Evaluierung/Qualifizierung für ihre persönliche Karriere einbezogen, noch wird sie institutionell wertgeschätzt (Nena: 7). Wie im Interview deutlich spürbar war, führt das zu einem ambivalenten Gefühlsgemisch, das, so meine Vermutung, einiges an Energie binden dürfte.
- Thalita spricht von den Grenzen, an die sie immer wieder stößt (Thalita: 3), von der Anstrengung, die das transformative Lehren kostet (ebd.: 4f.; 12) und von emotionaler Extra-Arbeit, die sie auf sich nimmt, damit sie insbesondere die BIPOC-Studierenden adäquat unterstützen kann (ebd.: 5f.).

Engagierte Lehrende, die innerhalb der Institution versuchen, bestehende Freiräume maximal zu nutzen und ggf. darüber hinaus zu gehen, fordern (in der Regel wissentlich und willentlich) das System heraus. Das kann subjektive und strukturelle Konsequenzen haben. Es bedeutet für die Lehrenden, dass das Thema der eigenen psychischen Resilienz ganz besonders wichtig wird. Wenn allerdings der zu zahlende Preis zu hoch wird, besteht trotzdem die Gefahr des Aufhörens und einer beruflichen Umorientierung. Damit geht der Institution eine Kraft der Veränderung verloren[69]. Die strukturelle Konsequenz ist das Risiko der Marginalisierung. Durch Nicht-ernst-Nehmen und Ablehnung, sei es durch Kolleg*innen, sei es durch in der Verwaltungshierarchie Vorgesetzte, sei es durch starre strukturelle Routinen (wie im Evaluierungsprozess von Nena), können unliebsame, als „über-engagiert“ empfundene Kolleg*innen ins Abseits gedrängt, demotiviert, weitgehend mundtot gemacht und in eine vulnerable Position gebracht werden.

Eine Interpretation, die die kritische GCED hier anbietet, sind die vier Diskursräume an der Universität (Andreotti et al. 2015: 25; Stein et al. 2020: 51; Andreotti 2021: 507)[70].

---

[69] „[D]as Ausscheiden von potenziell wertvollen Mitgliedern der Wissenschaftsgemeinschaft entlang der Karrierepfade“ wird als *leaky pipeline*-Phänomen bezeichnet (Felt 2022: 48f.).

[70] Siehe Kapitel 2.1.7.

Während sich der Mainstream noch im neoliberal geprägten Diskursraum 1 befindet, sind oben genannte Lehrende dem Diskursraum 2 oder 3, zum Teil dem Diskursraum 4 zugehörig. Sie sehen im Diskursraum 2 die destruktiven Einflüsse des hegemonialen kolonial-kapitalistischen Systems und möchten über Reformen Änderungen (der Spielregeln) herbeiführen (das heißt das System reparieren) oder sie halten das System für nicht reformierbar (Diskursraum 3) und streben eine ganz grundlegende Systemänderung an. In einem solchen Bemühen, das (in einzelnen Punkten) über die gegebenen Möglichkeiten hinauszugehen versucht, Denkräume erweitert und auch Utopisches einbezieht, bewegen sie sich in den Diskursraum 4 hinein.

Der hochschulpolitische Handlungsspielraum ist für die einzelnen Universitätsangehörigen begrenzt, aber er existiert und erweitert sich, wenn sich Gleichgesinnte zusammenschließen, eine Gruppe bilden, ihre Anliegen sicht- und hörbar machen und so der Marginalisierung entgegenwirken.[71] Dann ist die Gefahr der institutionellen Nicht-Performativität[72], also einer Pro-forma-Erfüllung von Forderungen, die de facto nichts bewirken (vgl. Thalita: 13), zwar nicht gebannt, ebenso wenig wie die Gefahr der hegemonialen Vereinnahmung[73], bei der sich das System die Inhalte zu eigen macht, jedoch in einer Umsetzung, die den eigenen hegemonialen (neoliberalen) Zielen dient. Aber es ist eine Chance. Eine Chance, die im derzeitigen Universitätsbetrieb wahrzunehmen sehr schwer ist, wie aus Nenas Bemerkung zu schließen ist: „Wir diskutieren usw., aber in Wirklichkeit sich einmal z'samm zu setzen, auch diese Kräfte zu bündeln und einmal gemeinsam zu überlegen usw. – ja, dafür haben wir die Zeit einfach nicht" (Nena: 14).

Strukturelle Veränderungen sind komplex und brauchen ein Zusammenspiel von Einzelpersonen und Gruppen quer durch die Institution – Lehrende, engagierte Personen aus dem administrativen Bereich sowie Studierende. Es müssen die Führungsebene und

---

[71] Auch in der GCED geht es nicht um Einzelkämpfer*innentum (vgl. Kapitel 2.1.7) und im Hinblick auf die Bearbeitung der (eigenen) *white supremacy* meinen Ramdeholl/Jones, dass so etwas überhaupt nur gemeinsam in einer Gruppe, in einer kollektiven Anstrengung möglich ist (vgl. Ramdeholl/Jones 2019: 250). Das gilt umso mehr, wenn ein wahrnehmbares hochschulpolitisches Signal nach außen gesetzt werden soll.

[72] Vgl. Slaby 2016: 294, bezugnehmend auf Sara Ahmed.

[73] Vgl. Mouffe 2018: 45, bezugnehmend auf Antonio Gramsci: „Hegemonie durch Neutralisierung".

die Administration mitwirken, um strukturelle Änderungen, das heißt Änderungen der hegemonialen Praktiken[74] herbeiführen zu können – Änderungen von Regeln, Verfahrensweisen und Routinen[75].

Nach Chantal Mouffe geht es bei einem solchen Zusammenspiel bzw. bei einem Zusammenschluss nicht um die Bildung einer möglichst homogenen Gruppe, sondern „um einen Prozess der Artikulation, bei dem in einer Weise, die die Differenzierung innerhalb der Gruppe intakt lässt, eine Äquivalenz zwischen einer Vielzahl heterogener Forderungen hergestellt wird“ (Mouffe 2018: 75). Auch wenn die Interessenslagen verschiedener Akteur*innen (Studierender, Lehrender, Funktionsträger*innen, anderer Mitarbeiter*innen der Universität) unterschiedlich sein mögen und es nur punktuelle Übereinstimmungen gibt, sind antihegemoniale, kritische Interventionen nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll und wichtig.

5.3 Marginalisierungsprozesse von nicht-privilegierten Studierenden

Studierende mit einer nicht-westlichen Bildungssozialisation werden im Universitätssystem meistens unreflektiert als Abweichung von der Norm betrachtet. Da sie nicht der traditionellen Norm des (immer noch männlich gedachten) „weißen“ Mittelschicht-Studierenden entsprechen, sondern „anders“ sind, wird ihnen das als (persönliches) Defizit ausgelegt. Da steckt zumeist kein böser Wille von einzelnen dahinter, das ist vielmehr die strukturelle Verfasstheit der Institution, in die solche Normierungen (inklusive Rassismen) eingeschrieben sind. Wirkmächtig ist in diesem Zusammenhang sicherlich das „der bürgerlichen Pädagogik zugrundeliegende Subjektkonzept des entwickelten rationalen Menschen“, das „unausgesprochen auf den ‚westlichen Erwachsenen‘“ rekurriert (Messerschmidt 2020: 15). Das Wesentliche dabei ist, dass das Konzept unmarkiert bleibt, sich selbst als universal setzt und damit kategoriale Einordnungen von „Anderen“ ermöglicht. Das wiederum mündet vielfach in einer sozialen Praxis hierarchischer Unterscheidungen (vgl. ebd.: 21), die meist mit

[74] „Jede gesellschaftliche Ordnung ist die temporäre und gefährdete Artikulation hegemonialer Praktiken. Hegemoniale Praktiken sind die Artikulationspraktiken, durch die eine gegebene Ordnung geschaffen und die Bedeutung der gesellschaftlichen Institutionen festgelegt wird“ (Mouffe 2018: 100f.).

[75] Vgl. El-Mafaalani 2021: 79.

Abwertung und/oder Ignoranz einhergehen. Zu hinterfragen sind daher all die Mechanismen, die Prozesse, die sozialen Praxen, die letztlich dazu führen, dass Differenzen als persönliches Defizit, als subjektives Manko der Betroffenen aufgefasst werden (können) (vgl. ebd.: 33).

5.3.1 Differenzkategorie Sprache

Vor solchen Mechanismen ist auch und gerade die Universität nicht gefeit. Sie spiegelt gesellschaftliche Machtverhältnisse wider. Die Differenzkategorien an der Universität „schließen an gesellschaftliche Differenzverhältnisse der Über- und Unterordnung an und reproduzieren diese" (Mecheril/Klingler 2010: 100). Sprache, das heißt konkret der Grad der Beherrschung der deutschen Wissenschaftssprache, ist im universitären Kontext eine machtvolle Differenzkategorie, die auf rassistischen Prägungen beruht und zu Prozessen des *othering* bis hin zum Selbstausschluss[76] führen kann.

Inge und Thalita weisen in den Interviews auf den monolingualen Habitus der Universität hin (Inge: 17; Thalita: 2), und dass es entsprechend auch Diskriminierungserfahrungen der Studierenden gibt (Inge: 7). Hannah spricht explizit von „sprachlichem Rassismus" (Hannah: 7). Gleichzeitig wird betont, dass es von der Institution aus zu wenige sprachliche Unterstützungsangebote gibt und dass die einzelnen Lehrenden dieses strukturelle Problem individuell nicht kompensieren können (Inge: 13), so bemüht sie auch seien.

An dieser Stelle möchte ich Studierende zu Wort kommen lassen, die selbst solchen (rassistischen) Diskriminierungen ausgesetzt waren bzw. noch sind. Die entsprechenden wörtlichen Zitate respektive deren zusammenfassende Beschreibungen entnehme ich zwei aktuellen Untersuchungen: Zum einen der Masterarbeit von Johanna Pointner mit dem Titel „Einfluss von Flucht- und Migrationserfahrungen auf den Hochschulerfolg syrischer Studierender in Österreich" (Universität Wien, 2022), die acht Studierende

[76] Dazu der Bericht eines geflüchteten Studierenden an einer Fachhochschule, von Johanna Pointner folgendermaßen zusammengefasst: „Ein offensichtlich rassistisches Geschehnis ereignete sich am FH Technikum, indem ein Professor allen Studierenden mit Migrationsbiografie mitteilte, dass sie sein Fach nicht schaffen würden – sie sollten entweder warten bis er weg sei oder die Hochschule wechseln […]. Daraufhin seien alle sieben Studierenden zum Sekretariat gegangen, doch es sei nichts dagegen unternommen worden […]. Einer der Betroffenen wechselte tatsächlich an eine andere Fachhochschule und verlor dadurch ein ganzes Jahr, andere brachen das Studium komplett ab […]" (Pointner 2022: 65).

befragt hat, zum anderen der Studie von Judith Kohlenberger (Wirtschaftsuniversität Wien), Theresa Herzog (*University of Groningen, The Netherlands*) und Tobias Schnitzler (*World University Service Austria*) (2022) „Migrant and Refugee Students from the Global South at Austrian Universities: A Typology for Targeted Support", an der in fünf Fokusgruppen insgesamt 23 Studierende aus Wien teilgenommen haben. Da in dieser Studie die Aussagen von Studierenden nur in englischer Übersetzung enthalten sind, beziehe ich mich auf eine Veranstaltung[77], bei der Judith Kohlenberger in einer Powerpointpräsentation die Aussagen der Studierenden im Original (auf Deutsch) vorgestellt hat (Kohlenberger 2022a). Mit ihrem Einverständnis verwende ich daraus einige Zitate. Aus der Fülle von Aussagen in beiden Quellen wähle ich einige aus, die auf Sprache fokussieren, sowie einige, die mit (anderen) Diskriminierungserfahrungen zu tun haben.

Gerade für Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache (aber nicht nur für diese) ist es ein großes Problem, wenn Lehrende Dialekt sprechen (vgl. auch Pointner 2022: 53f.):

> Ich habe so viele Studierende, die aus Österreich kommen oder hier geboren sind gefunden, die *diesen Professor auch nicht verstehen können*. Und sie ist eine Oberprofessorin und dann kann man nicht sagen, ok kannst du bitte besser, schöner schreiben oder besser sprechen, damit man dich verstehen kann (Wirtschaftsstudentin aus dem Iran). (Originalzitat: Kohlenberger 2022a; Hervorh. i. Orig.; sprachliche Ausdrucksweise i. Orig.; siehe auch Kohlenberger et al. 2022: 29)

Hier weitere Aussagen zum Thema Sprache von einer Studierenden der Universität Wien:

> Von einer gewissen Angst, während einer Vorlesung Fragen zu stellen, berichtete […] Narin […] – sie erzählte, dass sie sich unwohl fühle, wenn 200 Personen darauf warten müssen, bis sie ihre Frage gestellt hat und der/die Lehrende die Frage aufgrund ihrer Sprachschwierigkeiten am Ende dennoch nicht versteht.
> [Sie berichtete] von einer Situation, in der ihre Fragen von der Lehrenden nicht beantwortet wurden, sondern auf einen Mitstudierenden verwiesen wurde, der ihr helfen sollte – doch dieser schien kein großes Interesse daran zu zeigen […]. Daraufhin habe sie sich fremd gefühlt und die Situation habe ihr ein sehr schlechtes Gefühl gegeben […]. An diesem Tag wagte sie keine Fragen mehr zu stellen.
> Auch mit den Mitstudierenden habe Narin manchmal Probleme, Kontakt aufzubauen – sobald diese bemerken, dass sie nicht so gut Deutsch kann, würden sie abweisend reagieren […] (Pointner 2022: 54).

Und weiter in Narins Bericht:

---

[77] Sitzung des Runden Tisches Hochschulbildung Global am 18.5.2022 in Wien. https://oead.at/de/expertise/entwicklungsforschung/runder-tisch-hochschulbildung-global [Zugriff am 10. September 2022]

> Die österreichischen Studierenden würden oft Gruppen bilden und würden sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ausschließen […] (Pointner 2022: 63).

Dass es aber auch positive Erfahrungen gibt, zeigt folgendes Beispiel, das ebenfalls von Narin geschildert wird:

> In einer Übung hatte sie […] eine sehr positive Erfahrung gemacht – der Lehrende hatte sie immer wieder gefragt, ob sie alles verstanden habe und ob es Fragen gäbe, woraufhin sie auch tatsächlich viele Fragen gestellt habe […]. Sie beschrieb die Situation als „sehr, sehr schön" und meinte dazu „ich glaube, er hat mein Problem verstanden" […] (Pointner 2022: 54).

Es ist legitim, an der Universität ein bestimmtes Niveau von Deutschkenntnissen zu verlangen. Ohne Sprache ist keine inhaltliche Auseinandersetzung möglich (vgl. Nadija: 3). Das soll hier nicht in Zweifel gezogen werden. In dem Moment aber, wenn in der Wahrnehmung (der Majoritätsstudierenden und -lehrenden) bestimmte Studierende auf Sprache, genauer: auf (fehlende) Deutschkenntnisse, also „andere" Herkunft, festgelegt und markiert werden, erfolgt meist die Fremdpositionierung „nicht zugehörig", sodass man (ähnlich wie beim Vorgang der Kulturalisierung) von Lingualisierung spricht (vgl. Dirim/Heinemann 2016). Es bleibt in diesem Prozess unberücksichtigt,

> […], dass Sprache ein gesellschaftliches Differenzmerkmal darstellt, mit dem in Machtverhältnissen soziale Zugehörigkeiten konstruiert, Über- und Unterordnungen geschaffen, Ein- und Ausschlüsse legitimiert werden (Dirim 2016; 195).

Dabei ist die unterschiedliche gesellschaftliche Bewertung von Herkunftssprachen zu beachten. Denn Studierende mit Erstsprachen wie Englisch oder Französisch sind (auch an Universitäten) weit weniger, wenn überhaupt, solchen Ausschlüssen durch Lingualisierung ausgesetzt.[78] Das weist darauf hin, dass bei Ausgrenzungsprozessen über die Differenzkategorie Sprache die Hierarchisierung von Sprachen eine große Rolle spielt und nur bei bestimmten Sprachen auch ausschließende Effekte wirksam werden, die dann durch weitere Differenzkategorien (wie Nation, Ethnie, Religion, Hautfarbe …)

[78] Diese subjektive Beobachtung wird gestützt durch Ergebnisse der Studierendensozialerhebung 2019 (Zusatzbericht), wo für internationale Studierende aus EU-Drittstaaten in mehrfacher Hinsicht (soziale und akademische Integration, Lebensumstände, finanzielle Situation etc.) größere Benachteiligungen als für Studierende aus der EU ausgewiesen werden (Unger et al. 2020: 68ff.). Siehe auch Kapitel 2.3.2 „Marginalisierung".

intersektional verstärkt werden (können). Und es ist ein Indiz dafür, dass auch Linguizismus[79] auf rassistischen Vorstellungen beruht:

> [Im Kolonialismus] wurde [ähnlich wie im Rasse-Diskurs] versucht, Typologien festzulegen, um schließlich willkürlich die Überlegenheit der westlichen Menschen zu begründen, deren Sprachen als höherwertig eingestuft wurden (Dirim 2016: 203).

Deshalb, so Inci Dirim[80] weiter, „kann in Anlehnung an Leiprecht (2001) von ‚Sprache als Sprachversteck für Rasse' gesprochen werden" (ebd.: 204). Sprache ist also „ein an koloniale Denktraditionen anknüpfendes Differenzmerkmal" (ebd.: 205).

Die unterschiedliche Verfügbarkeit der Ressource Sprache schafft Ungleichheiten und erhöht die Belastung im Studium (vgl. Darowska/Machold 2010: 27). Deshalb sollten, um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit herzustellen, (mehr und bessere) Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Studierende dieses Niveau auch tatsächlich erreichen können, z.B. durch „strukturell stabile, obligatorische studieneingebettete Sprachförderung"[81] (Wisniewski/Lenhard 2021: 224), und es sollten geeignete Maßnahmen gesetzt werden, die es den Lehrenden erlauben, auf diese besondere Situation Rücksicht zu nehmen. Das wären längere Arbeitszeiten bei sprachintensiven Prüfungen und die offizielle Möglichkeit der Fristverlängerung für die Abgabe schriftlicher Arbeiten. Darüber hinaus gibt es seit einiger Zeit eine Reihe von weiteren Vorschlägen, die nicht auf dem Defizitmodell oder den neoliberalen Optimierungsvorstellungen von Studienerfolg internationaler Studierender beruhen. Dazu gehören jene von Darowska/Machold 2010: 28; Mecheril/Klingler 2010: 109f.; Köck 2015: 275f. und Kohlenberger et al. 2022: 34.

Problematisch ist es, die Aufgabe, mit den ungleichen sprachlichen Ressourcen von Studierenden umzugehen (und gegebenenfalls diese auszugleichen), den Lehrenden (vgl. Inge: 13) oder auch den Mitstudierenden zu überantworten. Besonders prekär ist dies für

---

[79] „Linguizismuskritik ist eine spezielle Richtung der Rassismuskritik, deren Ziel es ist, aufzudecken, inwiefern in der postkolonialen Zeit in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschieden, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden" (Dirim 2016: 198).

[80] Inci Dirim ist seit 2009 Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien und ist am Institut für Germanistik und am Institut für Lehrer*innenbildung tätig.

[81] Studieneingebettet bedeutet in diesem Zusammenhang, dass diese Sprachangebote Teil des Curriculums sein sollten und damit auch als Studienleistung anrechenbar sind.

die (erstsprachigen) Mitstudierenden, denen in solchen Situationen eine überlegene, superiore Position zugewiesen wird, die sie in eine Herrschaftsposition versetzt, aus der heraus „all jene, die die Wissenschaftssprache Deutsch vor Probleme stellt […] in inferiore Positionen gedrängt werden“ (Köck 2015: 272). Das versetzt alle Beteiligten in eine schwierige, ambivalente Lage, nicht zuletzt deshalb, weil damit unterschwellig ein diffuser moralischer Anspruch von „Helfen-Sollen“ und „Sich-solidarisch-Zeigen“ mitschwingt. Wie Johannes Köck feststellt, ist jedoch an diesem Verständnis von Solidarität der Umstand zu kritisieren, dass diese Form der Solidarität „abermals hierarchisiert und die ungleichen Subjektpositionen von Studierenden reproduziert und somit verstärkt“ (ebd.: 274). In solchen Praxen wird die deutsche (Wissenschafts-) Sprache als strukturell verankertes Herrschaftsinstrument, das als Ausgrenzungsmechanismus (vgl. ebd.: 277) wirksam wird, dethematisiert und damit noch weiter verfestigt.

5.3.2 Institutioneller Rassismus und Alltagsrassismus an der Universität

Ein weiteres Problem, das sich beim Themenkomplex Sprache zeigt, besteht darin, dass in der Regel Studierende als einzelne Individuen oder Personengruppen in den Blick genommen werden, die etwas „brauchen“, die „Bedarfe“ haben. Dadurch wird die zugrundeliegende, einer strukturell-rassistischen Grundeinstellung geschuldete Defizitperspektive der Majorität, hinter der sich die Idealvorstellung von Homogenität und Reinheit verbirgt, und die oft genug gekoppelt mit einem paternalistischen Zugang auftritt, unsichtbar gemacht. Welche Faktoren in welchem Zusammenwirken den Ausschlag für Studienerfolg oder Studienabbruch geben, ist nicht nur auf die individuelle Ebene und auf die akademische Leistung der einzelnen Studierenden zurückzuführen. Vielmehr haben die institutionellen, strukturellen Gegebenheiten und auch die Lehrenden und deren Haltung, die Art ihrer Interventionen, kurzum die Universität als Bildungsraum und als sozialer Raum insgesamt, einen erheblichen Anteil am Erfolg bzw. Misserfolg, und zwar von allen Studierenden, insbesondere aber von jenen, die wenig(er) privilegiert sind. Es ist eine institutionelle, eine gemeinsame Verantwortung. Das wird auch in der Literatur zu Studienerfolg und Studienabbruch, die zumeist aus der oben erwähnten Defizitbrille heraus pragmatisch/praktisch auf Kompensation ausgerichtet ist, zunehmend anerkannt (vgl. zuletzt Pineda et al. 2022).

Selbst wenn die Argumentation, die für eine (verstärkte) Betreuung internationaler Studierender plädiert, von der Verbesserung des Wettbewerbsfaktors des (deutschen) tertiären Bildungssystems ausgeht (vgl. Preuschoff/Wiemer 2016: 209), und davon, dass aus diesem Grund die internationalen Studierenden möglichst keinen negativen Erfahrungen ausgesetzt werden sollten (ebd.: 216), so kommen die Autor*innen zu folgenden Schlüssen: Lehrende sollten Verständnis dafür entwickeln, dass „Lehre mehr bedeutet als die Präsentation und Vermittlung von Grundlagenwissen und aktuellen Forschungsergebnissen" (ebd.: 215f.); von Lehrenden kann und soll durchaus eine diversitätssensible Haltung eingefordert werden, und

> […] auch eine gewisse Offenheit für die jeweils individuelle Situation der Studierenden in der Lehrveranstaltung kann den Lehrenden abverlangt werden, insofern diese Situation Auswirkungen auf das Lernen und das Verhalten im Lehrveranstaltungskontext nach sich zieht (ebd.: 216).

Auch die Defizitperspektive selbst kommt allmählich in die Kritik:

> Eine Defizitperspektive, wie sie häufig auf diese [gemeint sind Geflüchtete] und andere marginalisierte Studierendengruppen angewandt wird, erscheint […] unangebracht. Trotz hoher Leistungsanforderungen und zum Teil prekärer Lebenslagen können Geflüchtete offenbar mit einer Sprachpraxis, die über den Studienvorbereitungskurs hinausgeht, mit sozialen Integrationserfahrungen sowie fachlicher Motivation und Interesse wichtige Ressourcen mobilisieren, um an ihrem Ziel Studium festzuhalten (Grüttner et al. 2020: 8).

So wichtig die Vorschläge sind, die in solchen einschlägigen Publikationen meist präsentiert werden, wie z.B. Maßnahmen, um die „Internationalisierungskompetenz" und die Sensibilität der Universitätsmitarbeiter*innen für Diversität zu erhöhen, die „Rolle der Lehrenden als Interventionsakteure [sic!]" anzuerkennen und Diskriminierungsprävention zu betreiben (Pineda et al. 2022: 65)[82], so wenig wird es damit getan sein, wenn die zugrundeliegenden rassistischen Strukturen unangetastet, sprich nicht thematisiert und unbearbeitet bleiben (vgl. Thalita: 14).

Hier noch einmal zur Illustration, wie sich Rassismen diverser Art im universitären Alltag äußern (können), einige Erfahrungsberichte und Beobachtungen von Betroffenen:

> Und sie, weil ich ein Kopftuch trage, sie sehen uns anders an als die anderen Studenten [sic!]. Zum Beispiel, sie sprechen nicht mit uns, sie machen alles alleine (Teilnehmerin im Vorstudienlehrang aus Syrien) (Originalzitat: Kohlenberger 2022a, siehe auch Kohlenberger et al. 2022: 31).

---

[82] All diese Vorschläge finden sich unter dem „Kernbefund 4: Internationale Studierende profitieren von einem ganzheitlichen Ansatz der Hochschulinternationalisierung" (ebd.: 64).

> Kamal [Kamal, Student an der Universität Salzburg] erzählte, dass er oft das Gefühl habe, die Mitstudierenden würden ihn anders behandeln und sich fragen, was er an der Uni verloren habe – er solle doch lieber auf der Baustelle arbeiten, anstatt zu studieren (Pointner 2022: 63).

> Ich habe es drei oder vier Mal gesehen, wenn ich mit meinen Professoren [sic!] gesprochen habe: Sie sind anders zu mir als mit anderen Leuten. Sie haben mir nicht ähnlich wie österreichischen Studenten [sic!] geantwortet. Und wenn ich eine Sache falsch verstanden habe, sind sie ein bisschen wütend und beantworten es nicht so nett (Kunststudentin aus dem Iran) (Originalzitat: Kohlenberger 2022a, siehe auch Kohlenberger et al. 2022: 30).

> Kamal […] erzählte, […] [w]enn Personen mit Akzent sprechen würden, schwinde die Aufmerksamkeit der Lehrperson – dies könne man beispielsweise an der Körperhaltung feststellen (Pointner 2022: 65).

> Ich habe das Gefühl von der Zugehörigkeit leider nicht. Ich habe das Gefühl aber zumindest, dass ich eine besondere Leistung zeigen soll, um das Gefühl zu behaupten. Weil in manchen Situationen, wenn ich etwas geschafft habe, habe ich das Gefühl der Zugehörigkeit. Aber die anderen, die Österreicher [sic!], brauchen das nicht zu zeigen, um das Gefühl zu haben. Dass sie eine gute Leistung oder irgendetwas machen, eine kreative Idee, das ist ganz selbstverständlich. Aber für mich: Nein. Ich muss etwas zusätzlich zu [sic!] machen (Architekturstudentin aus Syrien) (Originalzitat: Kohlenberger 2022a, siehe auch Kohlenberger et al. 2022: 32).

> Kamal: […] im Vorhinein wird dir was abgesprochen oder weggenommen. Das fürchte ich immer. Und deswegen muss man dann doppelt so viel leisten als Menschen, die von diesen rassistischen Strukturen nicht betroffen sind. Das ist dann zermürbend, (--) ständig so, ja man versucht eben zu zeigen, hey ich bin nicht, wie du denkst. Das ist Scheiße, weil dann kannst du nicht mehr authentisch sein, du bist dann extra so (--) du willst extra Gschaftler sein, fleißig sein (Pointner 2022: 64).

> Wenn er [Kamal] auf rassistische oder sexistische Begrifflichkeiten, die von manchen Lehrenden verwendet werden, aufmerksam macht, habe er oft das Gefühl, er gehe den Menschen auf die Nerven – auch von einigen Mitstudierenden ernte er dafür nur Kopfschütteln […] (ebd.: 65).

Der erlebte Druck, das Gefühl, dass man als marginalisierte Person (wenn überhaupt) erst dann in einer „weißen" hegemonialen Institution anerkannt wird, wenn man besonders viel leistet, kann folgendermaßen erklärt werden:

> Das offen oder unterschwellig geforderte Nicht-Abweichen, Nicht-Auffallen im Gefüge einer Institution verlangt von jenen, die die Norm nicht bereits erfüllen, fortwährend Arbeit: die Anstrengungen einer ostentativen Normalisierung (Slaby 2016: 293).

5.3.3 Sprechen über Rassismus

Wie Kamal erfahren hat, ist es schwer, wenn nicht unmöglich, über Rassismus zu sprechen, rassistisches Verhalten oder rassistische Sprache zu benennen, wenn die Existenz von Rassismus geleugnet wird. Kamal stellt dies für seine Erfahrungen an der

Universität Salzburg fest, es ist jedoch anzunehmen, dass es sich an anderen Universitäten in Österreich ähnlich verhält. So kritisiert ja auch Thalita, dass Rassismuskritik an der Universität (Wien) zu wenig verankert ist (Thalita: 1), was sich in mangelndem Bewusstsein von Lehrenden ausdrückt und negative Auswirkungen darauf hat, wie mit bestimmten marginalisierten Gruppen umgegangen wird.

Rassismus wird hierzulande hauptsächlich als (abzulehnendes) individuelles Fehlverhalten verstanden und es wird zu wenig wahrgenommen, wie sehr Rassismus in der gesamten gesellschaftlichen Wirklichkeit präsent ist und somit auch für die Prägung der Bildungsinstitutionen verantwortlich ist:

> Latente, subtile und verdeckte Formen von Rassismus, die alltäglich und weitverbreitet und nicht immer bewusst sind, teilweise unbedacht hervorgebracht werden und teilweise nicht intendierte, jedoch folgenreiche Auswirkungen haben, werden […] kaum thematisiert, genauso wie Formen von Rassismus, die Routinen, Regelungen, Anordnungen und Abläufen in Institutionen folgen (Dirim 2016: 200).

Louise Autar konstatiert eine institutionelle Ignoranz, wenn sie festhält:

> Dutch racism is characterised by the denial of its existence in presentday Netherlands, while its existence persists in actions, claims, and language. […] Dutch racism is hard to study due to institutionalised ignorance […]. Due to this toxic combination of ignorance, white innocence, and the denial of racism, discrimination is not always identified as such by those involved. To bring this up then is to bring up difference, which brings about a vulnerable position in an environment prone to deny or disavow its discrimination (Autar 2017: 314f.).

Auch die Beobachtung Kamals von ablehnendem Desinteresse Lehrender, das sich in der Körperhaltung manifestiert, teilt Autar:

> Whilst in a general discussion in a seminar group, student A noted that when white students would talk, the teachers would listen attentively and ask questions. However, when a student of colour did so, the teachers would be busy on their phones or with something else (Autar 2017: 316).

Das Ergebnis der oben geschilderten Situation war, dass die Studentin sich schlecht, weil nicht ernstgenommen, fühlte und aufhörte, sich am Seminar aktiv zu beteiligen. Dadurch wiederum entgingen den privilegierten Studierenden Beiträge aus einer für sie unbekannten, interessanten anderen Perspektive, die durchaus wichtig und wertvoll hätten sein können (ebd.: 316; vgl. dazu auch Thalita: 5; 9):

> Es ist die Perspektive der Betroffenen, aus der Einsichten in Strukturen und Prozesse der Unterdrückung möglich sind; Einsichten, die aus hegemonialer Perspektive oft unsichtbar bleiben. Das existenzielle Angefochtensein, die Fraglichkeit des eigenen Seins im Lichte dominanter normativer Strukturen prädestinieren auf besondere Weise zur Untersuchung des Seins. Die Welt, das eigene Erleben, die anderen – letztlich alles erscheint in einer

> anderen Dringlichkeit für jene, die sich aus einer Position der Unterdrückung um ein Verständnis der Wirklichkeit bemühen (Slaby 2016: 281).

Louise Autar kommt zu dem Schluss, dass es nicht genügt, die Universität zu diversifizieren, solange nicht gleichzeitig auch die rassistischen Strukturen aufgebrochen werden. Sie plädiert daher für eine Dekolonisierung der Institution Universität in ihrer Gesamtheit, eine Dekolonisierung, die die vorherrschende hegemoniale Norm radikal infrage stellt und verändert:

> In diversifying the university, 'others' are added without decentring the norm. Decolonisation aims to decentre the norms that have racialised those traditionally excluded to be the negation of the norm. This racialisation is an imposition from a hegemonic power structure which remains unquestioned when we speak of diversifying the university. This hegemonic power does not remain at the top level of the university, but trickles down to all facets of the university. Therefore, decolonisation is needed on every level as well (Autar 2017: 318).

5.3.4 Zugehörigkeit durch Leistung?

Autar spricht von einer „vulnerablen Position" (siehe oben, Autar 2017: 314f.), in die sich Marginalisierte begeben, wenn sie auf Rassismus und Diskriminierung hinweisen.

Kamal beschreibt das Gefühl, dass ihm von Vornherein „etwas abgesprochen oder weggenommen" wird. Um trotzdem als gleichwertig wahrgenommen zu werden, muss er doppelt so viel leisten wie seine privilegierten Kolleg*innen. Und das macht etwas mit seinem Selbstgefühl. Die oben zitierte Studentin aus Syrien fühlt sich nur dann zugehörig, wenn sie eine besondere Leistung erbracht hat – was die Privilegierten nicht müssen, da ihre Zugehörigkeit automatisch da ist. Letztendlich wird Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft und genauso auch an der Universität, die sich eigentlich als durch und durch meritokratische Einrichtung versteht, nicht nur Studierenden, sondern sogar erfolgreichen, überaus „leistungsstarken" migrantisierten bzw. rassifizierten Personen verwehrt. Melisa Erkurt, eine in Österreich bekannte Autorin und Kolumnistin, beschreibt dies immer wieder in ihren Texten[83], Necla Acik, ausgewiesene Wissenschafterin (derzeit Middlesex University London) berichtet bei der Veranstaltung „Bleibt empfindsam. Solidarität in der Migrationsgesellschaft" am 24. Juni 2022 von ihrer Erfahrung, dass trotz hervorragender Deutschkenntnisse ihre Sprache immer wieder kritisiert wurde: „Mein

[83] Z.B. in der Zeitschrift FALTER 32/20 vom 5.8.2020 oder 04/21 vom 27.01.2021.

Deutsch war nie genug."[84] Zugehörigkeit durch Leistung: das stellt sich letzten Endes als ein falsches Versprechen der dominanten Mehrheitsgesellschaft heraus. Oder, wie Toni Morrison[85] sinngemäß sagte: „Es ist nie genug, es ist immer wieder etwas Neues zu beweisen" (englisches Originalzitat siehe El-Mafaalani 2021: 100f.).

5.3.5 „Talking Back"

Johannes Köck schildert im Rahmen seines Vortrages „(Der Zusammenhang) zwischen Identität und Zuschreibung"[86] bei der Tagung des Österreichischen Verbandes Deutsch als Fremd*Zweitsprache (ÖDaF) am 26.2.2022[87] folgende Begebenheit:

> Ein promovierter Literaturwissenschaftler, Anfang 40, hält bei einem wissenschaftlichen Kongress in Berlin einen Vortrag. Er ist im Alter von 3 Jahren mit seiner Familie nach Deutschland gekommen, hat in dieser Stadt die Schule besucht und sich hier promoviert. Beim Pausenkaffee wird er von einem Kollegen mit den Worten „Gar nicht mal so schlecht für ein Gastarbeiterkind" angesprochen. Nachdem er kurz verdutzt ist und sich fragt, ob diese Äußerung ernst gemeint ist, „fängt er sich", und erwidert „Vielen Dank für das vergiftete Kompliment" (Köck 2022).

Johanna Pointner bezieht sich auf Narin (Studierende an der Universität Wien) und die bereits oben beschriebene Situation mit einer Lehrenden, die Narins Fragen nicht beantwortete, sondern sie stattdessen an einen Mitstudierenden verwies, wenn sie schreibt,

> [Narin habe] kurze Zeit später […] Widerstand geleistet, indem sie der Lehrenden klargemacht habe, dass es deren Aufgabe sei, ihr zu helfen und dass es ihr Recht sei, im Unterricht Fragen zu stellen […]. Eine Reaktion der Lehrenden wurde dadurch jedenfalls hervorgerufen: „Ich glaub, sie hat auch das bemerkt, dass ich jetzt wütend bin, und sie hat etwas falsch mit mir gemacht, weil das war wirklich Diskriminierung" […] (Pointner 2022: 54).

---

[84] Siehe Aufzeichnung vom 24.6.2022 „Migrantischer Feminismus und Solidarität in der Migrationsgesellschaft" [Zugriff am 13. Oktober 2022]: https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag10/bleibtempfindsam/

[85] Toni Morrison (1931-2019) war eine US-amerikanische Schriftstellerin und bedeutende Vertreterin der afroamerikanischen Literatur. Sie erhielt 1993 den Literaturnobelpreis.

[86] Nicht veröffentlicht, eigene Mitschrift.

[87] Tagungstitel: „Wer sind ich? Identität*en und Zugehörigkeit*en im Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache", ÖDaF-Tagung am 26. Februar 2022: https://www.oedaf.at/site/wissenschaftforschung/tagungenkonferenzen [Zugriff am 10. September 2022].

In beiden oben dargestellten Interaktionen kommt es zu einer Art Widerrede, einem „Talking Back“[88]. Dieses „Zurücksprechen“ ist ein emanzipierender, befreiender Akt, wie bell hooks, die 2021 verstorbene afro-amerikanische Feministin, Literaturwissenschafterin und rassismuskritische Autorin, schreibt:

> Für Unterdrückte, Kolonisierte und Ausgebeutete, für die, die nebeneinanderstehen und kämpfen, ist die Bewegung vom Schweigen in die Rede eine Geste mutiger Aufsässigkeit. Sie ist eine Geste, die heilt, die neues Leben schafft und neues Wachstum ermöglicht. Dieser Akt des Sprechens, des ‚talking back‘ […], ist nicht nur eine Geste der leeren Worte. Er ist Ausdruck unserer Bewegung vom Objekt zum Subjekt – die befreite Stimme (hooks 1989: 9; zit. n. Kücükgöl 2019: 89).

„Zurücksprechen“ bedeutet, Widerstand leisten „gegen diskriminierende Verhältnisse und ist ein Zeichen der Subjektwerdung“ (Kücükgöl 2019: 89). Der (ausgrenzenden) Fremdpositionierung wird diskursiv eine Selbstpositionierung entgegengesetzt, die für sich Zugehörigkeit und Teilhabe einfordert – und zumindest im Fall von Narin zum Erfolg führte. Ein wichtiger Aspekt dabei mag gewesen sein, dass Narin offenbar auch ihre Wut über die diskriminierende Behandlung der Lehrenden zum Ausdruck gebracht hat. Affekte und Gefühle können in diesem Zusammenhang eine wichtige Ressource sein, wenn sie nicht „als blindwütige Eruption, irrationaler Exzess“ (Slaby 2016: 296) auftreten, sondern im Sinne Sara Ahmeds als „Kraft des Zorns“:

> Zorn als Haltung, das bedeutet vor allem Klarheit, Realismus und Selbstachtung im Rahmen eines Kampfes für eine bessere Welt, der konsequent zu führen ist, ungeachtet der Aussichten auf Erfolg: struggle over hope (Slaby 2016: 281).

5.3.6 Reflexive postkoloniale Solidarität statt Paternalismus

Wie Dudu Kücükgöl ausführt, stellt das „talking back“ zwar für Marginalisierte einen emanzipierenden Akt dar, aber dieser Akt ist gleichzeitig eine explizite Kritik „an Herrschaftsstrukturen, an aktuell gültigem Wissen und an Machtverhältnissen“, die Folgen hat und Reaktionen hervorruft. Sie fragt:

> Wie reagieren nun der Diskurs oder diejenigen, die durch ihn Legitimation finden auf die Widerrede der Subjekte, die sich dem Objektsein entziehen? Welche Folgen hat das „talking back“ im Gefüge von Macht und Diskurs für die, die durch ihre Widerrede Widerstand leisten? (Kücükgöl 2019: 89)

---

[88] Nach dem Buchtitel von bell hooks (1989): Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black. Boston: South End Press.

Es ist riskant, an den Grundfesten der Gesellschaft zu rütteln, die sich weitgehend auf Sexismus und Rassismus gründen (ebd.: 90). Abqualifiziert, nicht ernst genommen oder erst gar nicht gehört zu werden, sind noch die harmlosesten Folgen. Aber, wie Narins Beispiel zeigt, kann – hier im universitären Kontext – auch eine gegenteilige Reaktion eintreten: Verständnis, Einsicht und Verhaltensänderung bei der Lehrenden.

Wichtig wäre dabei, dass solche positiven Reaktionen von Angehörigen der Majorität, die meist aus dem Impuls heraus erfolgen, offensichtlich Benachteiligten zu „helfen", hinsichtlich dieses im Grunde paternalistischen Zugangs reflektiert werden. Häufig liegen rassistische, in die strukturellen Bedingungen eingeschriebene hegemoniale Denkmuster zugrunde, die in der Figuration von „helfen" (Stichwort: *white supremacy,* vgl. auch Hannah: 8) üblicherweise auftreten. Es gilt, dies zu erkennen, und die eigene Involviertheit, die eigene privilegierte Positioniertheit zu reflektieren und anzuerkennen.

> Bildungsprozesse können vor dem Hintergrund der Kolonialgeschichte und der gegenwärtigen Erfahrung postkolonialer Verhältnisse nur aus der Reflexion der Verstrickung in die kolonialen Muster in Bewegung kommen. Im europäischen Kontext meint dies zunächst aus der kolonialen Amnesie zu lernen, also aus der Verdrängung der Kolonialgeschichte aus dem kollektiven europäischen Gedächtnis. Der erste Schritt ist somit eine Gedächtnisarbeit und der zweite ein Wahrnehmen kolonialer Muster im Umgang mit jenen, die die Positionen der Subalternen – also der anders und unterlegen Gemachten – aktuell besetzen: Arbeitsmigrant_innen, Geflüchtete, Illegalisierte und viele andere, denen Zugehörigkeit und Partizipation verweigert werden (Messerschmidt 2020: 111).

Ein wichtiger Punkt dabei ist auch, sich von der Vorstellung zu befreien, „für" bzw. im Sinne der Marginalisierten „an ihrer Statt" sprechen, agieren zu können.

> Die Praxis postkolonialer Kritik besteht gerade darin, sich von der Anmaßung zu verabschieden, die Position der Anderen einnehmen zu können. Erst dadurch können die Voraussetzungen für eine solidarische Praxis geschaffen werden, die mit der Handlungsfähigkeit der Anderen rechnet, die Fremdheit nicht loswerden muss und Unverstandenes erträgt (ebd.: 111).

5.3.7 Solidarische Praxis im politischen Raum Universität

Es geht also darum, nicht die Position der Anderen einzunehmen, sehr wohl aber deren Perspektive, um die Situation der Anderen erst verstehen und nachfühlen zu können. Es geht letztlich darum, gegen die Differenzlinien der Ausgrenzung solidarische Verbindungslinien zu ziehen, oder, wie Chantal Mouffe es nennt: „Äquivalenzketten" (Mouffe 2018: 75) zu bilden – innerhalb der Gruppe der Lehrenden, innerhalb der Studierenden und zwischen Lehrenden und Studierenden und allen anderen engagierten

Universitätsangehörigen auf allen Hierarchieebenen. Das erfordert individuelle und kollektive Anstrengungen, aber nur so kann Sichtbarkeit[89] erzielt werden und nur so kann eine Auseinandersetzung auf den Ebenen von Instituten, Fakultäten, Universitäten und darüber hinaus Wirksamkeit entfalten.

Unter diesem Blickwinkel bekommt die Universität als soziokultureller Raum eine neue, zusätzliche Bedeutung. Zugehörigkeit und Teilhabe werden Marginalisierten nicht automatisch gewährt. Im Gegenteil: sie müssen diskursiv erkämpft werden, sie müssen (immer wieder neu) ausgehandelt werden. Das ist eine zutiefst politische Agenda. Die Universität ist in diesem Sinne daher auch ein politischer Raum, ein Raum des demokratischen Verhandelns. Oder sie sollte es zumindest sein, denn diese Dimension wurde in den letzten Jahren, wenn nicht Jahrzehnten, während des Siegeszugs neoliberaler Politiken im Hochschulbereich ganz in den Hintergrund gedrängt.

Eine damit verbundene Frage ist die nach der Repräsentation von Marginalisierten. In der Nachfolge der „Uni brennt"-Bewegung 2009/2010[90], die unter anderem für „Bildung statt Ausbildung" demonstrierte, entstehen immer wieder (kleinere) Initiativen[91], bzw. erheben Betroffene ihre Stimme. Als Beispiel möchte ich den Blog-Beitrag von Juan Pablo Gerez Haded anführen, der im Mai 2021 erschien und die doppelt benachteiligte Situation migrantischer Studierender in der Covid 19 Pandemie thematisierte: „Unis besetzen, Oida*e": https://mosaik-blog.at/migrantische-studierende-unis-besetzen-oida/ [Zugriff am 10. September 2022]. Ob bzw. welche Aktivitäten in letzter Zeit stattgefunden haben[92] bzw. geplant sind, wäre eine eigene Untersuchung wert.

---

[89] Sichtbarkeit von marginalisierten Studierenden ist eine der Voraussetzungen für Wahrnehmbarkeit und sollte ein Anliegen der Hochschulpolitik sein (vgl. Kernegger 2019: 356).

[90] Heissenberger, Stefan et al. (Hrsg.) (2010): Uni brennt: Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien: Turia + Kant.

[91] Die Anliegen sind noch immer aktuell und werden auch weiterhin verfolgt: https://bildung-brennt.at/was-wir-fordern-unser-bild-von-universitaet/ [Zugriff am 10.September.2022]
Die Initiative „Universität für alle" ist auf Facebook aktiv: https://www.facebook.com/unisfueralle/ [Zugriff am 21.September 2022]

[92] Am 11. September 2021 fand in Wien eine Demonstration für eine (überfällige) Reform der Wiener Magistratsabteilung für Zuwanderung und Staatsbürgerschaft (MA 35) statt, zu der (auch) von Studierendenseite aufgerufen wurde.

Auch die Österreichische Hochschüler*innenschaft (ÖH) als gesetzliche Vertretung aller Studierenden hat in diesem Zusammenhang eine Verpflichtung. An der Universität Wien gibt es das Referat für antirassistische Arbeit („Antirassismus und ausländische Studierende"), das online ein Formular (auf Deutsch und Englisch) zur Meldung von rassistischen Vorfällen anbietet.[93]

Es braucht jedenfalls, um politisch aktiv werden zu können, (öffentliche) Räume, das heißt sowohl symbolische Räume als auch physische Orte, die als Treffpunkte dienen können. Das ist nicht nur ein Wunsch, der von allen Interviewten geäußert wurde, das ist auch eine der „Anregungen für die Praxis", die Jesús Pineda und Mitautor*innen erarbeitet haben. Es ist von Lern- und Arbeitsräumen die Rede (Pineda et al.: 65), aber auch vom „Campus als Lern- und Lebensort (auch an Wochenenden)" (ebd.: 66) sowie vom „Dialog" mit den Betroffenen im Zusammenhang mit der Konzipierung von geeigneten Unterstützungsangeboten und „offen gestalteten" Freizeitangeboten (das heißt offen für diesfalls deutsche und internationale Studierende), um das „Zugehörigkeitsgefühl" zu stärken (ebd.: 63). All das ist pragmatisch gedacht und hat in erster Linie den (Wettbewerbsfaktor) Studienerfolg internationaler Studierender im Blick. Es könnte aber auch den hier vertretenen Zielen der GCED dienen, und mehr sein als Oberflächenkosmetik, wenn es nämlich zu (Selbst-)Reflexion und zur Thematisierung der eigenen Privilegien führt und damit ein Bewusstsein für die der Bildungsinstitution eingeschriebenen postkolonialen (rassistischen) Verhältnisse entsteht. Das wäre ein wichtiger Schritt Richtung Änderung der Kultur an der Universität, die schließlich Transformation ermöglichen könnte.

[93] https://oeh.univie.ac.at/vertretung/referate/oeh-office-antiracism-work-referat-fuer-antirassistische-arbeit [Zugriff am 10. September 2022]

6. Conclusio und Ausblick

GCED ist kein Fremdkörper an der Universität. GCED ist präsent, zumindest indirekt und punktuell, selbst wenn sie namentlich nicht genannt wird. Vieles, was GCED-relevant ist, findet sich in den Praxen kritischer Lehre wieder: der machtkritische Zugang, der eine diskriminierungs- und rassismuskritische Dimension einschließt, sowie (Selbst-) Reflexivität, die auch Zuschreibungs- und Kulturreflexivität umfasst. Das bezieht sich auf die Lehrinhalte, das Thematisieren von kritischen Theorien, aber vor allem auf die Vermittlung selbst, die Art des Lehrens, die transformative Lernprozesse bei den Studierenden initiieren will und in den methodisch-didaktischen Interventionen Reflexivität „vorlebt", diskriminierungs- und rassismuskritisch sowie zuschreibungssensibel agiert.

Das ist für Fächer der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften vielleicht naheliegend, letzteres sollte jedoch generell für alle Fächer und Disziplinen gelten. Unabhängig von den jeweiligen Inhalten geht es um Vermittlung und Interaktion mit den Studierenden. Dabei spielen die Unterschiede zwischen einzelnen Formaten von Lehrveranstaltungen und Lehr-/Lernsettings sicherlich eine Rolle, doch im Prinzip sollte in der akademischen Lehre ein bestimmter Standard im Umgang mit den Studierenden, mit Diversität und Heterogenität, selbstverständlich sein. Wie wichtig es ist, das hervorzuheben, illustrieren die Aussagen von Studierenden im Kapitel 5 „Zusammenschau – Erkenntisse" (5.3). Ein solcher allgemein anerkannter und von den Lehrenden auch praktizierter Standard – gekoppelt mit rassismuskritischer Bewusstseinsbildung – könnte (rassistische) Diskriminierungen in Zukunft reduzieren bzw. hintanhalten. Das wäre eine Möglichkeit, Veränderungen auf einer persönlichen Ebene herbeizuführen. Doch GCED hat darüber hinaus die strukturelle, systemische und politische Ebene im Blick.

Die Fragen, ob GCED mit ihrer Wertorientierung an der Universität (an den Universitäten) allen neoliberalen Tendenzen zum Trotz „offiziell" eingeführt werden sollte oder könnte, in welchem aktuellen hochschulpolitischen Kontext das erfolgen würde bzw. welche Voraussetzungen dafür nötig wären, in welcher Weise GCED in ein produktives Verhältnis zu anderen hochschulpolitischen Strategien gesetzt werden könnte, wie Praktikabilität und Anschlussfähigkeit einzuschätzen wären – all diese Fragen stellen sich derzeit nicht und konnten in dieser Arbeit auch nicht berücksichtigt werden. Sie zum Gegenstand einer eigenen Untersuchung zu machen, wäre ein interessantes Projekt. Sinnvoll wäre es meiner Meinung nach jedenfalls, Strategien wie

Diversität, Inklusion, Third Mission und Internationalisierung zusammenzudenken, konzeptionell zusammenzubringen, damit die einzelnen Ansätze einander ergänzen und in ihrer Wirkung verstärken könnten. Auch neuere Konzepte wie „Internationalization for Society“ (Leask/De Gayardon 2021) sollten in Betracht gezogen, analysiert und gegebenenfalls berücksichtigt werden. Auf diese Weise, und dieser Gedanke entspringt meinem persönlichen Wunschdenken, könnte eine übergreifende hochschulpolitische Vision entstehen, auf die man sich in einem gemeinsamen Diskussionsprozess universitätsweit einigen können sollte. In einem solchen Zusammenhang wäre dann auch die Frage nach GCED (und damit verbunden auch die nach den *Sustainable Development Goals*/SDGs) als möglicher strategischer Hebel und Teil einer Gesamtstrategie zu stellen.

Es gibt Überschneidungen bzw. Schnittmengen zwischen GCED, der wissenschaftlichen Haltung (der kritisch fragenden Überschreitung von Grenzen sprachlicher und symbolischer Ordnung) als „transgressiver Lebensform“ (Mecheril/Klingler 2020: 87) und der rassismuskritischen Dimension der Migrationspädagogik, das heißt ihrem transformativen Anspruch, jenes alltagsweltliche (vermeintliche) Wissen „über die Anderen“, das auf ideologischen, rassistisch grundierten Einstellungen beruht, aufzuspüren, zu benennen und überwinden zu helfen. Diese migrationspädagogischen Bemühungen treffen sich mit GCED-Anliegen. Und sie treffen sich des Weiteren auch mit der rassismuskritischen Arbeit, die von den USA ihren Ausgang genommen hat, und die ihrerseits auf Paulo Freire und Erkenntnissen der *black feminist theory* aufbaut (vgl. Kapitel 2 „Theoretische Annäherung – Grundlagen und Konzepte“ 2.3.5). So gesehen befinden wir uns also (theoretisch) auf wissenschaftlich abgesichertem Terrain, aber ein rassismuskritischer Zugang spielt an der Universität (Wien) trotzdem noch immer eine „randständige“ Rolle (Inge: 10). Ist GCED also doch ein Fremdkörper in einem neoliberal geprägten Umfeld? Ja, und das mag vielleicht auch damit zusammenhängen, dass es den Akteur*innen an die Substanz geht/gehen kann, ans Existenzielle geradezu, wenn die eigenen Privilegien plötzlich ins Zentrum der kritischen Betrachtung rücken, ja mehr noch: infrage gestellt werden; wenn die eigene Positioniertheit, Involviertheit und Verstrickung in die hegemonialen Machtsysteme zutage treten. Selbst die Tatsache, dass es dabei nicht um persönliche (moralische) Schuldzuweisungen geht, sondern um das (wissenschaftsbasierte, professionsbedingte) Aufdecken von verborgenen Strukturen, deren Teil man ist, so ist es doch nicht so einfach, sich dem auch ganz persönlich im eigenen Lebensvollzug zu stellen.

Es ist im Grunde eine Frage der Haltung, eine ethische Herausforderung für die Lehrenden und Verantwortlichen auf allen Hierarchieebenen, insbesondere für jene auf der Leitungsebene. Was die einzelnen Lehrenden in ihrer Lehre vorleben, aber auch, was die gesamte universitäre Kultur an (impliziten) Botschaften aussendet, das kommt bei den Studierenden an und ist ein nicht zu unterschätzender Faktor, der transformatives Lernen anstößt und unterstützt oder eben nicht.

Erst das Erkennen der strukturellen Machtverhältnisse und der eigenen Privilegien darin ermöglicht einen neuen, offenen Blick auf Marginalisierte, Nicht-Privilegierte – einen Blick ohne die Defizitbrille, einen Blick, der die marginalisierten Studierenden als Personen wahrnehmen kann, jenseits von Gruppenzuordnungen und Zuschreibungen. Es ist zwar richtig, dass Benachteiligte und Diskriminierte Ungerechtigkeiten erleiden (müssen), das sollte aber nicht dazu verleiten, sie zu viktimisieren, was bedeutet, sie automatisch (bemitleidend) als Opfer zu betrachten, oder aber sie zu heroisieren, das heißt sie (generalisierend und bewundernd) zu Held*innen hochzustilisieren. Dadurch würde nämlich der Teufelskreis des „Anders-Machens" geradezu verstärkt statt durchbrochen, und schon gar nicht würde eine solche Einstellung den einzelnen betroffenen Personen gerecht werden. Was es braucht, klingt einfacher als es offenbar ist: nicht-privilegierte Studierende sollten genauso ernst genommen werden wie privilegierte Studierende, ihre Stimme genauso gehört werden wie die der privilegierten Studierenden. Nicht mehr und nicht weniger.

Damit jedoch Marginalisierte ihre Stimme tatsächlich erheben und den Raum des Schweigens, in den sie nur allzu oft gedrängt werden, verlassen (können), braucht es zumindest zweierlei: Die (reflexive postkoloniale) Solidarität der Privilegierten (vgl. Kapitel 5 „Zusammenschau – Erkenntnisse" 5.3.6 und 5.3.7) einerseits und andererseits, quasi komplementär dazu, für Nicht-Privilegierte, so sie das denn möchten bzw. brauchen, emanzipierende Empowerment-Angebote. Wichtig dabei wäre allerdings, dass bei der Konzipierung solcher Angebote von Anfang an Betroffene nicht nur „eingebunden" werden, sondern dass sie tatsächlich das Sagen haben. Denn es geht nicht darum, was die Privilegierten glauben, dass die Nicht-Privilegierten brauchen, sondern ganz und gar umgekehrt: Die Nicht-Privilegierten mit ihren Wünschen und Vorschlägen stehen im Zentrum. Ein in diesem Zusammenhang interessantes, vielleicht beispielgebendes Projekt an der Birmingham City University (Khatun et al. 2021) ließ marginalisierte Studierende sich als „meaning makers of their student experience", als

„producers of their own student identities“ und „bodies of knowledge“ erfahren, ging also von der Stärke der Marginalisierten aus, von ihrer Persönlichkeit, ohne Anpassungsdruck an die Majorität, an die „weiße Norm“, ohne Defizitbrille (vgl. Kapitel 2 „Theoretische Annäherung – Grundlagen und Konzepte“ 2.3.6). Das wäre möglicherweise ein Anfang.

Abschließend möchte ich auf die ethische Dimension zurückkommen. Diese ist für GCED zentral, denn angestrebt wird Gerechtigkeit global sowie in allen Lebensbereichen, und das bedeutet eben auch: im Bildungsbereich. Bildungsgerechtigkeit ist ebenfalls ein Anliegen der Migrationspädagogik. Astrid Messerschmidt fordert, dass „Privilegierung und Entprivilegierung in Bildungsinstitutionen offengelegt werden“ (Messerschmidt 2020: 130). Daraus folgt ein politisches Projekt, das nur auf Basis der Einsicht in die eigenen Privilegien als Angehörige der dominanten Mehrheitsgesellschaft erfolgversprechend sein kann:

> Mit einer migrationsgesellschaftlichen und kritischen Pädagogik verbindet sich ein politisches Projekt, das die Ordnung der pädagogischen, ökonomischen und sozialen Organisationen und der Bildungsinstitutionen theoretisch, konzeptionell und praktisch zum Thema macht und revidiert (Messerschmidt 2016: 3).

Für den universitären Kontext bedeutet das solidarische Praxis im politischen Raum Universität. Und das ist gleichzeitig das auf die kürzeste Formel gebrachte Fazit hier. Es gilt, sich mit marginalisierten Studierenden gemeinsam für Veränderungen und Transformationsprozesse einzusetzen, um mehr Gerechtigkeit herzustellen. Dass das auch Realität werden kann, dafür tragen alle Beteiligten Verantwortung. Wie Thalita treffend sagt (Thalita: 15):

„Es geht wirklich um Transformation, es geht um was zu tun, nicht nur ein Bewusstsein zu haben, sondern das auch umzusetzen. Konsequent.“

7. Literatur

Andreotti, Vanessa (2010): Postcolonial and post-critical ‚global citizenship education'. In: Elliott, Geoffrey/ Fourali, Chahid/Issler, Sally (Hrsg.): Education and social change. Connecting local and global perspectives. London; New York: continuum: 233-245.

Andreotti, Vanessa (2011): The Question of the „Other" in Global Citizenship Education: A Postcolonial Analysis of Telling Case Studies in England. In: Shultz, Lynette/Abdi, Ali A./Richardson, George H. (Hrsg.): Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions. Theories, Practices, Policies. New York; Washington, D.C./Baltimore; Bern; Frankfurt; Brussels; Vienna; Oxford: Peter Lang: 140-157.

Andreotti, Vanessa (2021): Depth Education and the Possibility of GCE Otherwise. In: *Globalisation, Societies and Education.* 19 (4)/2021: 496-509.

Andreotti, Vanessa/Stein, Sharon/Ahenakew, Cash/Hunt, Dallas (2015): Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. 4 (1)/2015: 21-40.

Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn *Differenz* in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plösser, Melanie/Rose, Nadine: Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS: 7-27.

Auma, Maureen Maisha (2020): Struktureller Rassismus an deutschen Hochschulen „Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen". Interview. Der Tagesspiegel, 18.12.2020. https://www.tagesspiegel.de/wissen/struktureller-rassismus-an-deutschen-hochschulen-nur-tagsueber-sind-universitaeten-weisse-institutionen/26730214.html [Zugriff am 21. Jänner 2022]

Autar, Louise (2017): Decolonising the classroom. Credibility-based strategies for inclusive classrooms. In: *Tijdschrift voor genderstudies*. 20 (3)/2017: 305-320.

Bäumer, Larissa (2017): Was Förderer fordern. Begabtenförderung und soziale Ungleichheit. In: Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hrsg.): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript: 93-121

Barnett, Pamela E. (2019): Building Trust and Negotiating Conflict When Teaching Race. In: Brookfield, Stephen D. & Associates: Teaching Race. How to Help Unmask and Challenge Racism. San Francisco, California: Jossey-Bass: 109-130.

Berdjas, Naby (2017): Die Universität als Soziotop. In: Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hrsg.): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript: 43-59.

Blühdorn, Ingolfur (2020): Die Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit. Skizze einer umweltsoziologischen Gegenwartsdiagnose. In: Blühdorn, Ingolfur/Butzlaff, Felix/Deflorian, Michael/Hausknost, Daniel/Mock, Mirijam: Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld: transcript: 65-142.

Blühdorn, Ingolfur/Butzlaff, Felix/Deflorian, Michael/Hausknost, Daniel/Mock, Mirijam (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld: transcript.

BMBWF/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021): Universitätsbericht 2020. Wien: BMBWF.

Bolitzer, Liza Ann/Castillo-Montoya, Milagros/Williams, Leslie A. (2016): Pursuing Equity Through Diversity. Perspecitves and Propositions for Teaching and Learning in Higher Education. In: Tuitt, Frank/Haynes, Chayla/ Stewart, Saran (Hrsg.): Race, Equity, and the Learning Environment. The Global Relevance of Critical and Inclusive Pedagogies in Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.: 23-43.

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz: 183-198.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Brand, Ulich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Brookfield, Stephen D. (2019): The Dynamics of Teaching Race. In: Brookfield, Stephen D. & Associates (2019): Teaching Race. How to Help Unmask and Challenge Racism. San Francisco, California: Jossey-Bass: 1-17.

Brookfield, Stephen D. & Associates (2019): Teaching Race. How to Help Unmask and Challenge Racism. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.

Butzlaff, Felix (2020): Transformation durch Demokratisierung? Wertewandel und neue Konfliktlinien. In: Blühdorn, Ingolfur/Butzlaff, Felix/Deflorian, Michael/Hausknost, Daniel/Mock, Mirijam: Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld: transcript: 255-285.

Carter Andrews, Dorinda J./Castillo, Bernadette M. (2016): Humanizing Pedagogy for Examinations of Race and Culture in Teacher Education. In: Tuitt, Frank/Haynes, Chayla/ Stewart, Saran (Hrsg.): Race, Equity, and the Learning Environment. The Global Relevance of Critical and Inclusive Pedagogies in Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC: 112-128.

Castro-Gómez, Santiago (2002): The Social Sciences, Epistemic Violence, and the Problem of the ‚Invention oft he Other'. In: *Nepantla. Views from South* 3 (2)/2002: 269-285.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. Aufl. Bielefeld: transcript.

Cavalieri, Consuelo E./French, Bryana H./ Renninger, Salina M. (2019): Developing Working Alliances with Students. In: Brookfield, Stephen D. & Associates:

Teaching Race. How to Help Unmask and Challenge Racism. San Francisco, California: Jossey-Bass: 151-170.

Darowska, Lucyna/ Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.) (2010). Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript.

Darowska, Lucyna/ Machold, Claudia (210): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In: Darowska, Lucyna/ Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.) Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript: 13-37.

De los Reyes, Eileen/Smith, Hal/Yazzie-Minz. Tarajean/Hussein, Yamila/Tuitt, Frank (2016): A Democratic Pedagogy for a Democratic Society. In: Tuitt, Frank/Haynes, Chayla/ Stewart, Saran (Hrsg.): Race, Equity, and the Learning Environment. The Global Relevance of Critical and Inclusive Pedagogies in Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC: 44-67.

Dirim, İnci (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. In: Hummrich, Merle/Pfaff, Nicole/Dirim, İnci/Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Wiesbaden: Springer VS: 191-207.

Dirim, İnci/Heinemann Alisha M.B. (2016): Sprachliche Identität. Zur Problematik einer normativen Referenz. In: *Österreichisches. Religionspädagogisches Forum* (24) 2: 25-31.

El -Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Felt, Ulrike (2022): Welche Wissenschaft für welche Gesellschaft? Gedanken zur Zukunft der Wissenschaft. Wien: Picus.

Foucault, Michel (1980): Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977. New York: Pantheon.

Foucault, Michel (1994): Diskurs und Wahrheit. Berkley-Vorlesungen 1983. Berlin: Merve.

Fuchs, Thomas (2015): Körper haben oder Leib sein. In: *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung* 3(15)/2015: 144-150.

Garbe, Sebastian (2020): Dekolonial – Dekolonisierung. In: *PERIPHERIE* Nr. 157/158, 40. Jg. 2020: 151-154.

Gerez Haded, Juan Pablo (2021): „Unis besetzen, Oida*e“: https://mosaik-blog.at/migrantische-studierende-unis-besetzen-oida/ [Zugriff am 10. September 2022].

Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan (GUEP) (2017): Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Hrsg.). Wien: BMWFW.

Giroux, Henry (2020): Critical Pedgogy. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. 2. Auflage erscheint am 16.11.2022. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1 [Zugriff am 20. September 2022].

Grobbauer, Heidi (2019): Global Citizenship Education als transformative politische Bildung zwischen Theorie und Praxis. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich: 107-120.

Grosfoguel, Ramón (2012): The dilemmas of ethnic studies in the United States: between liberal multiculturalism, identity politics, disciplinary colonization, and decolonial epistemologies. In: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 10 (1)/2012: 81-89.

Grüttner, Michael/Schröder, Stefanie/Berg, Jana/Otto, Carolin/Laska, Olivia (2020): Geflüchtete in der Studienvorbereitung. Individuelle, soziale und institutionelle Faktoren beeinflussen den Erfolg. DZHW Brief 07/2020. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW).

Hänel, Jonas (2017): Verkörperung des Politischen: Der Körper im Fokus politikdidaktischer Betrachtungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hall, Stuart (1992): The West and the Rest: Discourse and Power. In: Hall, Stuart/Gieben, Bram (Hrsg.): Formations of Modernity. Cambridge: Polity Press. Chapter 6: 276-320.

Hall, Stuart (2015): The neoliberal revolution. In: Davison, Sally/Harris, Katharine (Hrsg.): The neoliberal Crisis. London: Lawrence & Wishart: 13-31.

Hartner-Tiefenthaler, M./Roetzer, K./ Bottaro, G./Peschl, M. F. (2018): When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students. In: *Thinking Skills and Creativity*. 28/2018: 21-40.

Harvey, David (2007): Kleine Geschichte des Neoliberalismus. Zürich: Rotpunktverlag.

Heinemann, Aisha M.B./Castro Varela, María do Mar (2017): Contesting the imperial agenda. Respelling hopelessness. Some thoughts on the dereliction of the university. In: *Tijdschrift voor genderstudies*. 20 (3)/2017: 259-274.

Heissenberger, Stefan/Mark, Viola/Schramm, Susanne/Sniesko, Peter/Süß, Rahel Sophia: (Hrsg.) (2010): Uni brennt: Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien: Turia + Kant.

Heller, Hannah/Sagvosdkin, Valentin (2020): Ideologie und Erzählung. Die Bedeutung des marktfundamentalen Metanarrativs in den Wirtschaftswissenschaften. Working Paper Serie der Institute für Ökonomie und Philosophie Nr. 60, 05/ 2020, Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung. https://www.cusanus-hochschule.de/wp-content/uploads/2020/06/60_O%CC%88konomie-und-Ideologie.pdf [Zugriff am 27. Mai 2022]

Kathöfer, Sven (2017): Ethnizität und wissenschaftliche Hochschulkarriere. In: Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hrsg.): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript: 183-213.

Kernegger, Margarete (2019): Internationale Studierende in Österreich: Übergänge und (Über-)Lebenschancen. Eine Betrachtung aus bildungs- und entwicklungspolitischer Perspektive. In: *Bildung und Erziehung, Sonderheft Übergänge in die Hochschule,* 72(4): 343-358.

Khatun, Fatema/French, Amanda/Smith, Rob (2021): Reconceptualising student experiences: exploring embodiment and identity through differential higher education space. In: *Journal of Educational Innovation, Partnership and Change*, 7 (1)/2021: ohne Seitenangabe.

Köck, Johannes (2022): Vortrag „(Der Zusammenhang) zwischen Identität und Zuschreibung“ bei der Tagung des Österreichischen Verbandes Deutsch als

Fremd*Zweitsprache (ÖDaF) am 26. Februar 2022 (nicht veröffentlicht). Tagungstitel: „Wer sind ich? Identität*en und Zugehörigkeit*en im Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ https://www.oedaf.at/site/wissenschaftforschung/tagungenkonferenzen [Zugriff am 10. September 2022].

Köck, Johannes (2015): Deutsch als Wissenschaftssprache und normativ-korrektes Deutsch als Herrschaftsinstrumente im universitären Kontext. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript: 263-281.

Kohlenberger, Judith (2022a): Präsentation der Studie „Migrant and Refugee Students from the Global South at Austrian Universities: A Typology for Targeted Support“ am 18.5.2022 bei der Sitzung des Runden Tisches Hochschulbildung Global (nicht veröffentlicht).

Kohlenberger, Judith (2022b): Die engagierte Wissenschaft. In der Tageszeitung „Der Standard“ vom 10.6.2022; https://www.derstandard.at/story/2000136429353/die-engagierte-wissenschaft [Zugriff am 16. September 2022]

Kohlenberger, Judith/Herzog, Theresa/Schnitzler, Tobias (2022): Migrant and Refugee Students from the Global South at Austrian Universities: A Typology for Targeted Support. ÖFSE Working Paper 67. Wien: Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE).

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kücükgöl, Dudu (2019): Spricht sie noch oder schweigt sie schon? Silencing-Strategien gegen muslimische Frauen in der feministischen Praxis. In: Heinemann, Alisha M.B./Khakpour, Natascha (Hrsg.): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: J.B. Metzler: 83-98.

Langthaler, Margarita (2018): Studierende aus Entwicklungsländern: Ein ungenütztes Potenzial. 21/2018, Policy Note. Wien: Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE).

Leask, Betty/De Gayardon, Ariane (2021): Reimagining Internationalization for Society. In: *Journal of Studies in International Education,* 25(4)/2021: 323–329.

Lessenich, Stephan (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Ditzingen: Reclam.

Mandl, Sylvia/Kulhanek, Andrea/Binder, David/Jühlke, Robert/Dibiasi, Anna/Dau, Johanna/Unger, Martin (2021): Informationen und Kennzahlen zur Internationalisierung österreichischer Hochschulen. Hintergrundbericht im Auftrag des Österreichischen Wissenschaftsrates. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).

Martinez, Lisa M./ Salazar, Maria del Carmen/Ortega, Debora M. (2016): Dehumanizing and Humanizing Pedagogies. Lessons from U.S. Latin@ and Undocumented Youth Through the P-16 Pipeline. In: Tuitt, Frank/Haynes, Chayla/ Stewart, Saran (Hrsg.): Race, Equity, and the Learning Environment. The Global Relevance of Critical and Inclusive Pedagogies in Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC. 131-148.

Mecheril, Paul (2010a): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Inci, Dirim/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz: 54-76.

Mecheril, Paul (2010b): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Inci, Dirim/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz: 179-191.

Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plösser, Melanie/Rose, Nadine (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Inci, Dirim/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse

berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna/ Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript: 83-116.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Inci, Dirim/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz: 150-178.

Menz, Margarete/Arens, Susanne (2013): Bildungsräume und Positionierungsverhandlungen. ‚Universität' als Ort von Erkenntnistransformation. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plösser, Melanie/Rose, Nadine: Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS: 87-116.

Messerschmidt, Astrid (2020): fremd werden. Geschlecht–Migration–Bildung. Wien: Löcker.

Messerschmidt, Astrid (2016): Nach Köln – sprechen über Sexismus und Rassismus. Vortrag bei einer vom Netzwerk für Rassismuskritische Migrationspädagogik in Baden Württemberg organisierten Veranstaltung an der Universität Tübingen am 28. Januar 2016. https://www.rassismuskritik-bw.de/materialien/downloads/ [Zugriff am 17. September 2022]

Mouffe, Chantal (2018): Für einen linken Populismus. Berlin: Suhrkamp.

Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Spiegl, Judith (2017): Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. In: *European Educational Research Journal.* 16 (1)/2017: 12-29.

Pawlowski, Lucia (2019): Creating a Brave Space Classroom Through Writing. In: Brookfield, Stephen D. & Associates: Teaching Race. How to Help Unmask and Challenge Racism. San Francisco, California: Jossey-Bass: 63-86.

Peschl, Markus F. (2019): Unlearning Towards an Uncertain Future: On the Back End of Future-Driven Unlearning. In: *The Learning Organization.* 26 (5)/2019: 454-469.

Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hrsg.) (2017): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript.

Pfaff-Czarnecka, Joanna (2017): Einleitung: Universitäten – als Orte der Heterogenität und Un/Gleichheit. In: Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hrsg.): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript: 11-41.

Pfaff-Czarnecka, Joanna/Prekodravac, Milena (2017): Dynamiken des Studierens. Zum Konzept des universitären Parcours. In: Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hrsg.): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript: 61-90.

Pineda, Jesús/Kercher, Jan/Falk, Susanne/Thies, Theresa/Yildirim, Hüseyin Hilmi/Zimmermann, Julia (2022): Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten: Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt (DAAD Studien). Bonn: DAAD.

Pointner, Johanna (2022): Einfluss von Flucht- und Migrationserfahrungen auf den Hochschulerfolg syrischer Studierender in Österreich. Masterarbeit an der Universität Wien.

Preuschoff, Susanne/Wiemer, Matthias (2016): Kultursensitives Coaching internationaler Studierender an deutschen Hochschulen – Grenzen und Möglichkeiten einer intensiven Betreuung. In: Hebecker, Elke/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix: Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards. Wiesbaden: Springer: 209-218.

Ramdeholl, Dianne/Jones, Jaye (2019): Helping Students Uncover Positionality. In: Brookfield, Stephen D. & Associates: Teaching Race. How to Help Unmask and Challenge Racism. San Francisco, California: Jossey-Bass: 233-252.

Runder Tisch Hochschulbildung Global: http://www.oead.at/hochschulbildung-global [Zugriff am 17. September 2022]

Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.

Schiek, Gudrun (1993): Die Innenseite des Lehrbetriebs. In: Walter, Hans Jörg (Hrsg.) (1993): Psychoanalyse und Universität. Wien: Passagen: 145-159.

Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39(1)/2016: 13-17.

Slaby, Jan (2016): Die Kraft des Zorns – Sara Ahmeds aktivistische Post-Phänomenologie. In: Marcinski, Isabella/Landweer, Hilge (Hrsg.): Dem Erleben auf der Spur: Feminismus und die Philosophie des Leibes. Bielefeld: Transcript: 279-301.

Smith, Bobbi (2019): Examining Mistakes to Advance Antiracist Teaching. In: Brookfield, Stephen D. & Associates: Teaching Race. How to Help Unmask and Challenge Racism. San Francisco, California: Jossey-Bass: 273-291.

Smith, Buffy (2019): Forming Classroom Communities to Help Students Embrace Discomfort. In: Brookfield, Stephen D. & Associates: Teaching Race. How to Help Unmask and Challenge Racism. San Francisco, California: Jossey-Bass: 171-189.

Smith, Stella L. (2016): Unsung Heroes. Inpact of Diverse Administrators on the Creation of Transformative, Affirming, and Equitable Learning Environments. In: Tuitt, Frank/Haynes, Chayla/ Stewart, Saran (Hrsg.): Race, Equity, and the Learning Environment. The Global Relevance of Critical and Inclusive Pedagogies in Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC: 170-185.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. In: *History and theory.* 24 (3)/1985: 247-272.

Stein, Sharon und 15 Mitautor*innen (2020): Gesturing Towards Decolonial Futures: Reflections on Our Learnings Thus Far. In: *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 4(1)/2020: 43-65.

Stein, Sharon/Andreotti, Vanessa/ Suša, Rene/Ahenakew, Cash/Čajková, Tereza (2022): From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. In: *Educational Philosophy and Theory*. 54 (3)/2022: 274-287.

Stewart, Saran (2016): Advancing a Critical and Inclusive Praxis. Pedagogical and Curriculum Innovations for Social Change in the Caribbean. In: Tuitt,

Frank/Haynes, Chayla/ Stewart, Saran (Hrsg.): Race, Equity, and the Learning Environment. The Global Relevance of Critical and Inclusive Pedagogies in Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC: 9-22.

Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1998): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 11. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Tlostanova, Madina (2020): The Postcolonial Condition, the Decolonial Option, and the Post-Socialist Intervention. In: Albrecht, Monika (Hrsg.): Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present. Abington,U.K./New York: Routledge: 165-178.

Tuitt, Frank (2016): Conclusion. Inclusive Pedagogy 2.0: Implications for Race, Equity, and Higher Education in a global Context. In: Tuitt, Frank/Haynes, Chayla/ Stewart, Saran (Hrsg.): Race, Equity, and the Learning Environment. The Global Relevance of Critical and Inclusive Pedagogies in Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC: 205-221.

Tuitt, Frank/Haynes, Chayla/ Stewart, Saran (Hrsg.) (2016): Race, Equity, and the Learning Environment. The Global Relevance of Critical and Inclusive Pedagogies in Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.

UN (2015): Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E sowie https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/ Sustainable Development Goals (SDGs) [Zugriff am 12. Mai 2022]

Unger, Martin/Schubert, Nina/Dibiasi, Anna (2020): Internationale Studierende. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Projektbericht. Institut für Höhere Studien (IHS) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.

Wintersteiner, Werner (2021): Die Welt neu denken lernen. Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existenziellen Krisen. Bielefeld: transcript.

Wintersteiner, Werner (2022): Global Citizenship Education. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert. Anne

(Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/Main: Debus Pädagogik, Wochenschau Verlag: 347-360.

Wisniewski, Katrin/Lenhard, Wolfgang (2022): Der Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern: Ergebnisse aus dem SpraStu-Projekt. In: Neugebauer, Martin/Daniel, Hans-Dieter/Wolter, Andrä (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS: 201-231.

8. Anhang

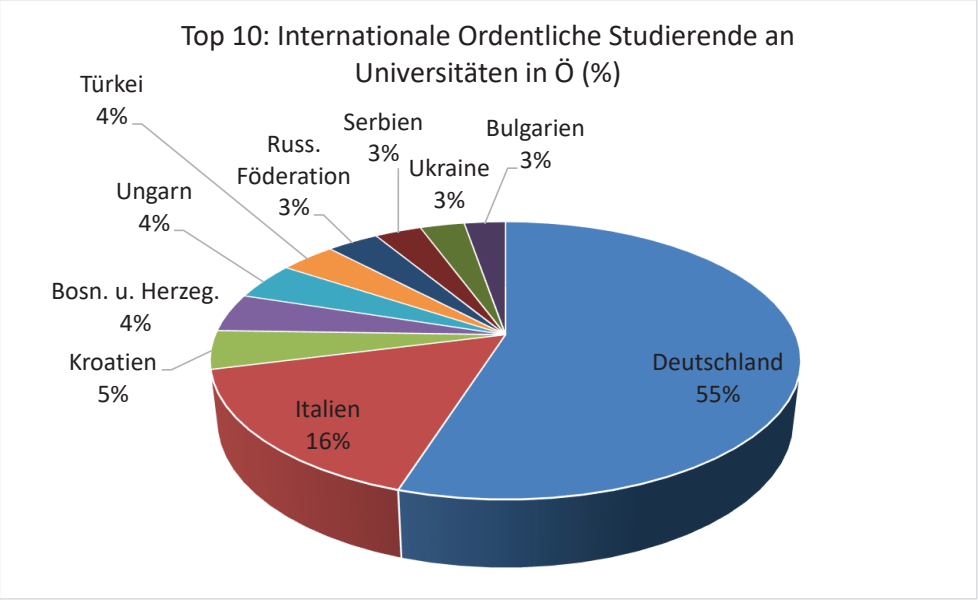
8.1 Studierende aus dem globalen Süden an österreichischen Universitäten

https://oead.at/fileadmin/Dokumente/kef-research.at/05_ueber_uns/05_netzwerke_und_partner/00_runder_tisch/Auswertung_Daten_Studierende_Universitaeten_2022_1404.pdf [Zugriff am 20. September 2022]

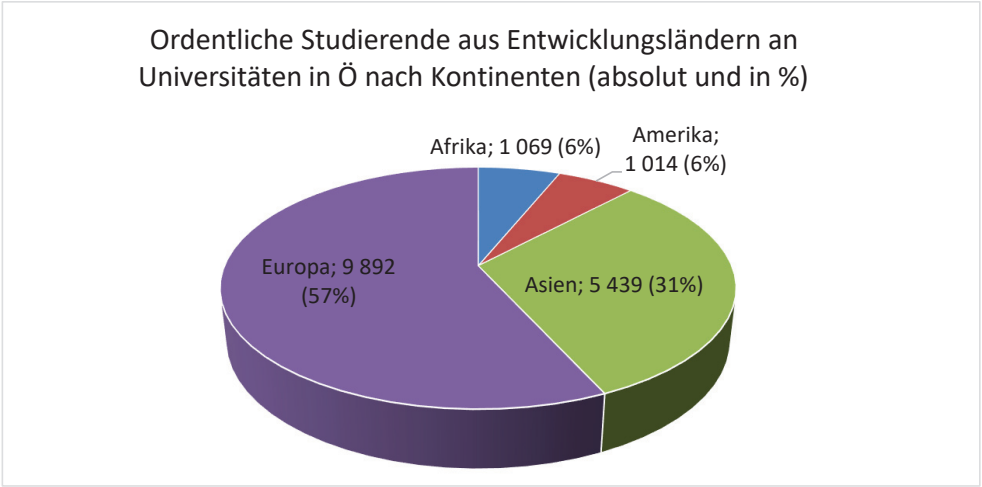
Runder Tisch Hochschulbildung Global

www.oead.at/hochschulbildung-global

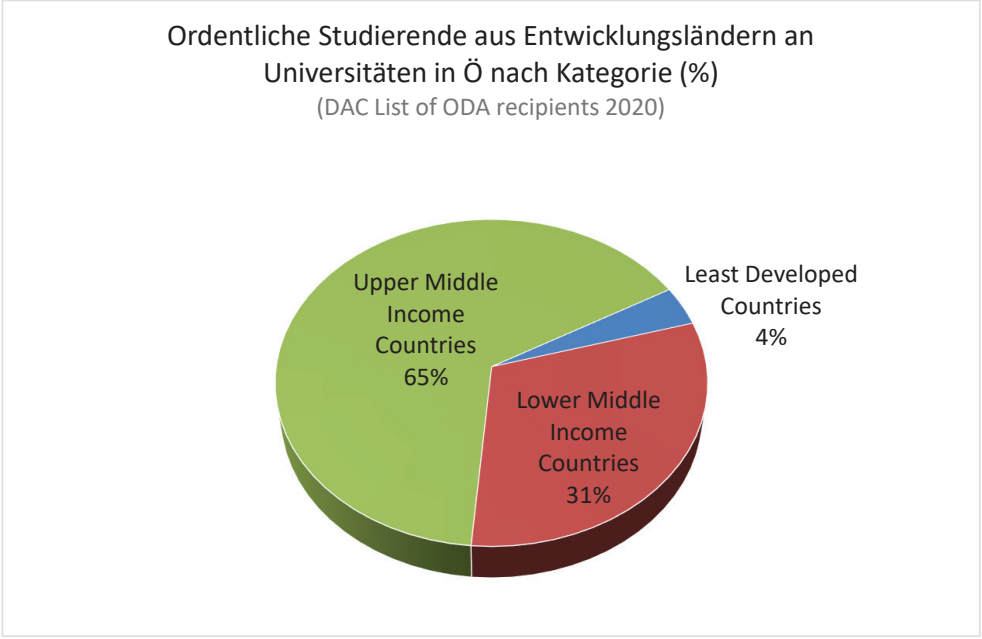
Auswertung der Daten zu Ordentlichen Studierenden an österreichischen öffentlichen Universitäten nach Entwicklungsstufe und Staatsangehörigkeit - Wintersemester 2021*



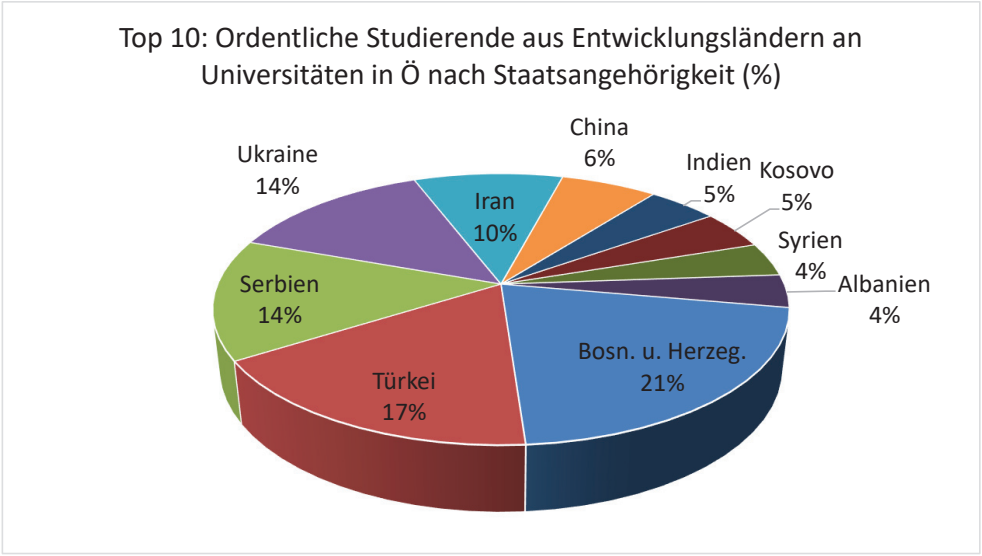
Anmerkung: Der weitaus bedeutendste Anteil an ordentlichen ausländischen Studierenden an Universitäten in Ö kommt aus den Nachbarländern Deutschland und Italien. Ost- und Südosteuropa, Türkei und Russische Föderation sind ebenso unter den „Top 10".



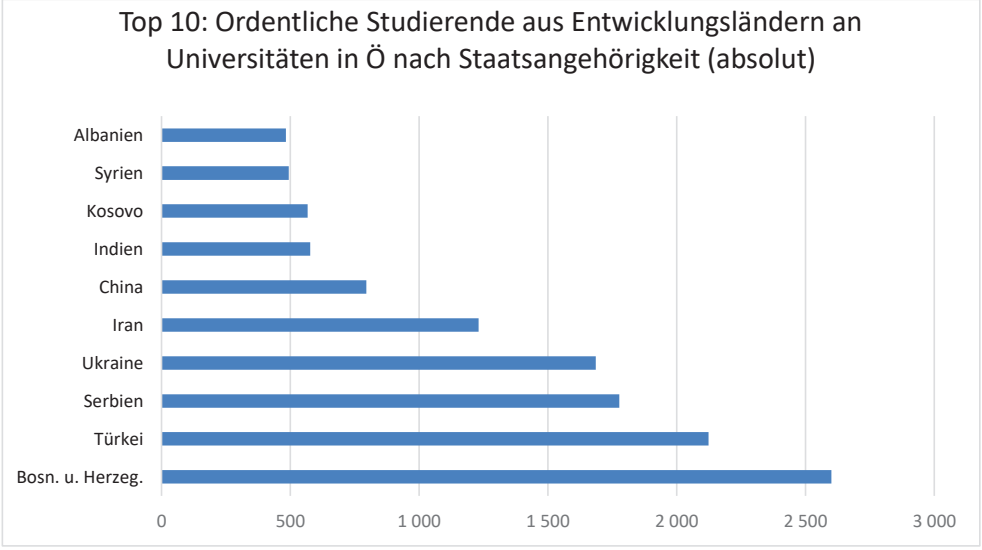
Anmerkung: Mehr als die Hälfte der ordentlichen ausländischen Studierenden aus sogenannten Entwicklungsländern (laut *DAC list of ODA recipients 2020*) kommen aus Europa, 31% aus Asien, 6% aus Afrika und 6% aus (Mittel- und Süd-)Amerika.



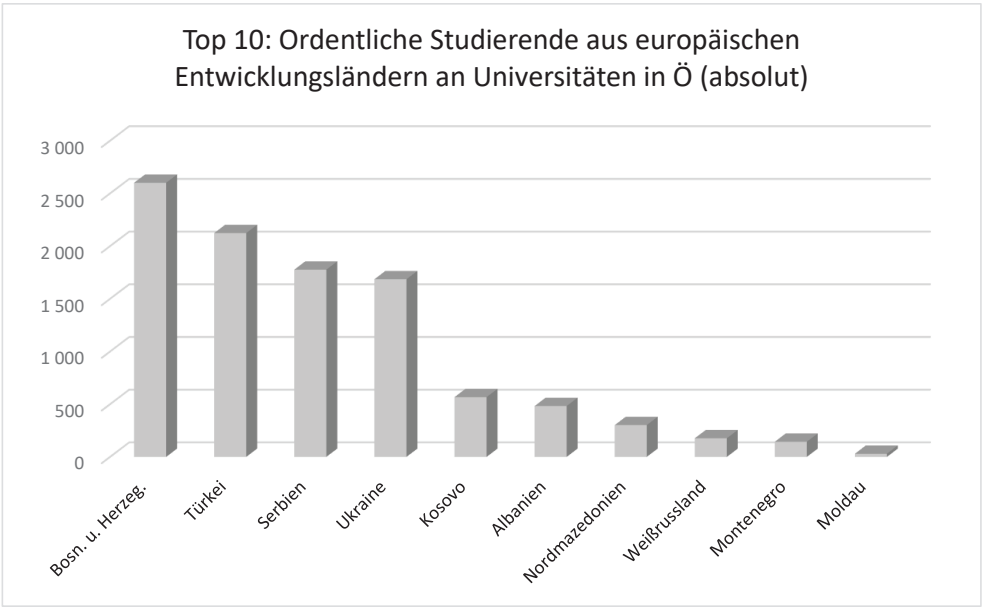
Anmerkung: Aufgeschlüsselt auf die verschiedenen Kategorien der *DAC List of ODA recipients* zeigt sich, dass nur 4% aller ordentlichen Studierenden aus der Kategorie *Least Developed Countries* (LDCS) stammen. Die große Mehrheit, nämlich 65% stammt aus den wirtschaftlich bessergestellten *Upper Middle Income Countries* und 31% aus den *Lower Middle Income Countries*.



Anmerkung: Mehr als die Hälfte der Studierenden aus den "Top 10" Entwicklungsländern stammen aus Südosteuropa: Bosnien und Herzegowina, Serbien und der Türkei. Dahinter kommen die Ukraine, Iran und China mit signifikanten Studierendenzahlen.



Anmerkung: Hier sind ebenso die „Top 10 Studierenden" aus „Entwicklungsländern" an Ö Universitäten dargestellt, jedoch in absoluten Zahlen. Angeführt wird die Liste von Bosnien u. Herzegowina mit ca. 2.600 Studierenden, gefolgt von der Türkei mit mehr als 2.000 Studierenden.



***) Quelle: Datenmeldungen der Universitäten auf Basis UHSBV zum jeweiligen Stichtag; Datenprüfung und -aufbereitung: bmbwf, Abt. IV/10, Sonderauswertung für den Runden Tisch Hochschulbildung Global**

Für die Zusammenstellung: Rainer Einzenberger, Grete Kernegger, April 2022

8.2 Interviewleitfaden

Interview-Leitfaden EXPERT*INNEN-INTERVIEW

Begrüßung, Dank, Zeitrahmen für das Interview, Aufnahme gestattet?, Anonymität …

Einleitung: Ich beschreibe den inhaltlichen Rahmen

Es geht mir einerseits um transformatives Lehren & Lernen an der Universität im radikalen Sinn (Universität als Ort der Grenzüberschreitung/Entgrenzung, irritierender Reflexion und Verunsicherung, der Transgression, der Differenz)*, ähnlich wie es auch in der Ausformung der kritischen Global Citizenship Education mit dekolonialem Anspruch zu finden ist (Andreotti 2011 und 2015)**.
Es geht mir andererseits um internationale Studierende aus dem globalen Süden (= aus Entwicklungsländern / Definition: DAC-Liste der OECD) an der Universität. Dabei beschäftigen mich die unterschiedlichen Differenz-Erfahrungen und (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen und deren Auswirkungen auf den Studienalltag: aus der Perspektive der Studierenden aus dem globalen Süden, aber auch aus der Perspektive der Studierenden aus dem globalen Norden – Studierende aus Österreich mit eingeschlossen.
Ich sehe diese Spannungsfelder als eine Chance, koloniale Machtstrukturen sichtbar/bewusst zu machen. Es ist aus meiner Sicht auch ein Potenzial für die Lehre und letztlich auch für die Universität als Institution.

Ich möchte Sie als Lehrende*r, d.h. als Expert*in, ansprechen, um dazu mehr herauszufinden.

Meine Fragen gliedern sich in drei Gruppen. Sie beziehen sich (1) auf die Universität als institutionellen Kontext, (2) auf Ihre persönlichen Wahrnehmungen/Erlebnisse und (3) Ihre Fachdisziplin/Ihre Lehre.

I. <u>Fragen zum institutionellen und hochschulpolitischen Kontext</u>

1. Wie sehen Sie die Situation von internationalen Studierenden aus dem globalen Süden generell an der Universität?
   - Welchen Diskriminierungen, strukturellen Rassismen, Ungleichbehandlungen, Benachteiligungen etc. ist diese Gruppe Ihrer Meinung nach ausgesetzt?
   - Welche konkreten Wahrnehmungen zu Diskriminierungen, strukturellen Rassismen, Ungleichbehandlungen, Benachteiligungen von Studierenden aus dem globalen Süden haben Sie dazu? (eigene Beobachtungen, konkrete Situationen, Diskurse, Berichte von Betroffenen, Gerüchte …?)
   - Welche Narrative, Zuschreibungen und Stereotype die internationalen Studierenden aus dem globalen Süden betreffend nehmen Sie persönlich im universitären Umfeld wahr?

2. Wie bewerten Sie institutionelle Bemühungen um (mehr) Inklusion und Diversität in diesem Kontext?
   - Welche Initiativen und Maßnahmen sind Ihnen bekannt? Welche Ziele sind damit verbunden?
   - Was bewirken diese Maßnahmen in der Realität aus Ihrer Sicht – positiv, negativ?
3. Wenn Sie sich alles wünschen könnten, was Sie wollen: Welche (zusätzlichen) Maßnahmen/Angebote der Institution Universität würden Sie persönlich begrüßen?
   - Was würde Zugehörigkeit und Teilhabe fördern und was würde einen dekolonialen Impuls setzen?
   - Welche allgemeine hochschulpolitische Ausrichtung wäre aus Ihrer Sicht erforderlich – und welchen übergeordneten bildungspolitischen Rahmen würde es brauchen?

II. Fragen zu Ihren persönlichen Erlebnissen/Eindrücken

… natürlich nur soweit Sie darüber sprechen wollen …

1. Rein quantitativ, numerisch gesehen: Wie ist in etwa die Relation der Zahl von Studierenden aus dem globalen Norden (EU/Österreich) und dem globalen Süden (Entwicklungsländer bzw. Drittstaaten) in Ihren Lehrveranstaltungen? (Grobe Schätzung genügt.)
2. Welche Beobachtungen bei Interaktionen zwischen Studierenden aus dem globalen Süden mit Studierenden aus dem globalen Norden haben Sie gemacht? Bei kooperativen Lernformen – z.B. bei Gruppeneinteilungen, Aufgabenstellungen …
3. Wie erleben Sie selbst die Studierenden? Inwieweit drücken sich die immer noch wirksamen kolonialen Machtverhältnisse im Selbstverständnis/Selbstbild (Habitus) von Studierenden aus dem globalen Süden resp. jenen aus dem globalen Norden aus?
   - Wieweit können Sie bei den Studierenden ein Bewusstsein darüber oder eine Sensibilität dazu feststellen? – Bei Studierenden aus dem globalen Norden z.B. Wissen um die eigenen Privilegien, die „weiße“ Vorherrschaft …, bei Studierenden aus dem globalen Süden Wissen um die marginalisierte (diskriminierte) Position, die Rassifizierung …
   - Wie gehen die Studierenden selbst, wie gehen Sie damit um?

III. Fragen zu Ihrer eigenen Fachdisziplin und Lehre

1. Welche Ansatzpunkte bietet Ihre Fachdisziplin prinzipiell, um strukturelle Ungleichheiten, Macht-Asymmetrien, verschiedene Formen von Gewalt, Auswirkungen kolonialer Denk-Muster und -Strukturen zum Thema zu machen?
   - Wie könnte der Konnex zwischen abstraktem Wissen über (allgemein wirksame) Macht- und Gewalt-Strukturen und der realen Situation von marginalisierten Gruppen an der Universität (der Studierenden aus dem globalen Süden) hergestellt

werden?
- Wie könnten LVen resp. Ihre LV als Lernraum dafür genutzt werden?

2. Wie könnten in Lehrveranstaltungen Situationen/Settings hergestellt werden, in denen Begegnungen und Austausch zwischen Studierenden aus dem globalen Norden und Süden ermöglicht werden?
   - Wie könnten Differenzlinien, die im Kontext der LV auftauchen, thematisierbar gemacht werden?
   - Was könnte getan werden, um den Stimmen der ansonsten Marginalisierten besser Gehör zu verschaffen?
   - Welche Möglichkeiten sehen Sie konkret in Ihren Lehrveranstaltungen, Lernräume dafür zu schaffen bzw. praktizieren Sie bereits etwas in diese Richtung?
3. Welche methodisch-didaktischen Herangehensweisen und Lernformate haben Sie bei (anderen) sensiblen Themenstellungen schon erprobt bzw. welche scheinen Ihnen erfolgversprechend und würden Sie in Zukunft gerne einsetzen?
   - Rein pragmatisch gesehen: Welche Real-Bedingungen des Universitätsbetriebs sind dafür aus Ihrer Sicht hinderlich?
   - Welche Rahmenbedingungen wären dafür notwendig/wünschenswert?
4. Was würden Sie gern machen, wenn Sie Ihrer Kreativität und Phantasie freien Lauf lassen könnten und bei Ihrer Lehre auf die derzeitigen strukturellen Gegebenheiten und institutionellen Einschränkungen keine Rücksicht nehmen müssten?
   - Wie würden neue, innovative und transformative Lehr-/Lernprozesse für Sie aussehen?

Andere Ideen, Kommentare, Hinweise auf blinde Flecken?

Abschluss, Dank, Fragen an mich/bzgl. Masterarbeit?

*) Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, Bielefeld: transcript, S. 83-116.

Mecheril, Paul et al. (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer.

Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hg.) (2017): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung, Bielefeld: transcript.

**) Andreotti, Vanessa (2011): The Question of the „Other" in Global Citizenship Education: A Postcolonial Analysis of Telling Case Studies in England. In: Shultz, Lynette/Abdi, Ali A./Richardson, George H. (Hrsg): Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions. Theories, Practices, Policies. New York: Peter Lang, S. 140-157.

Andreotti, Vanessa et al. (2015): Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society Vol. 4, No. 1, 2015, S. 21-40.

8.3 Einwilligungserklärung Interview

Ich erkläre hiermit mein Einverständnis zur Nutzung der personenbezogenen Daten, die im Rahmen des folgenden Gesprächs erhoben wurden:

- *Datum des Interviews: .....*
- *Name der interviewenden Person:* **Mag.ª Margarete Kernegger**
- *Kurzbeschreibung der Masterarbeit/des Forschungsinteresses:*
  Wie kann es gelingen, unterschiedliche (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen und Differenzerfahrungen von Studierenden aus dem globalen Süden und dem globalen Norden als Auswirkungen von kolonialen Machtverhältnissen auf den Bildungsraum Universität sichtbar, begreifbar und persönlich erfahrbar zu machen und dies (nicht nur) im Rahmen von Lehrveranstaltungen (situativ) für Global Citizenship-Lehr-Lernprozesse zu nutzen?
  Global Citizenship-Lehr-/Lernprozesse definiert als selbstreflexiv, machtkritisch, partizipativ, emanzipatorisch, solidarisch, transformativ, mit de-kolonialem Anspruch und innovativem Potenzial
- *Durchführende Hochschule:* **Universität Klagenfurt, Masterlehrgang Global Citizenship Education**
- *Betreuer*in der Masterarbeit:* **Mag.ª Dr.in Karin Liebhart, Universität Wien**

Die Daten werden im Rahmen eines mündlichen Gesprächs erhoben, das mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wurde. Zum Zwecke der Datenanalyse werden die mündlich erhobenen Daten verschriftlicht (Transkription), wobei die Daten anonymisiert werden. Eine Identifizierung der interviewten Person ist somit ausgeschlossen.

Kontaktdaten, die eine Identifizierung der interviewten Person zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen würden, werden aus Dokumentationsgründen in einem separaten Schriftstück lediglich den Gutachter*innen der wissenschaftlichen Ausarbeitung zur Verfügung gestellt. Nach dem Abschluss des Projekts werden diese Daten gelöscht.

Der Speicherung der personenbezogenen Daten zu Dokumentationszwecken kann durch die interviewte Person jederzeit widersprochen werden. Die Teilnahme an dem Gespräch erfolgte freiwillig. Das Gespräch konnte zu jedem Zeitpunkt abgebrochen werden. Das Einverständnis zur Aufzeichnung und Weiterverwendung der Daten kann jederzeit widerrufen werden.

_____
Vorname und Name in Druckbuchstaben

_____
Unterschrift

_____
Datum, Ort