

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wege in die entwicklungspolitische Bildungsarbeit
in Österreich. Eine Reflexion über die Positionalität junger
Engagierter beim *Jugend Eine Welt* Bildungsteam“

verfasst von / submitted by

Arianna Santagati, B.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master (MA)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 067 805

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

Individuelles Masterstudium Globalgeschichte

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Krenčeyová

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wege in die entwicklungspolitische Bildungsarbeit
in Österreich. Eine Reflexion über die Positionalität junger
Engagierter beim *Jugend Eine Welt* Bildungsteam“

Verfasser / Author

Arianna Santagati, B.A.

angestrebter akademischer Grad / academic degree aspired

Master (MA)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl / degree programme code:

UA 067 805

Studienrichtung / degree programme:

Individuelles Masterstudium
Global Studies – a European Perspective

Betreuer / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Krenčeyová

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	i
Abstract	ii
1. Einleitung	1
1.1 Motivation und Themenfindung	1
1.2 Forschungsfrage	2
1.3 Aufbau der Arbeit	3
1.4 Adressat*innen der Arbeit, Schreibweise und Begrifflichkeiten	4
2. Junge Erwachsene und ihr Engagement für „kritische Veränderung“	6
2.1 Die Akteur*innen	7
2.2 Problemdarstellung	10
2.3 Engagement für <i>Social Justice</i>	13
2.4 Verbündet-Sein: Das <i>Allyship</i> Konzept	16
2.5 Bildungsarbeit	18
3. Positionalität	22
3.1 Die soziale Konstruktion von gesellschaftlicher Position und von Wissen	23
3.2 Die Bedeutung von Situiertheit aus wissenschaftskritischer Perspektive	25
4. Einführung in die Bildungsarbeit von <i>Jugend Eine Welt</i> in Österreich	29
5. Methodologische Überlegungen und Methodik	35
5.1 Methodologie	35
5.1.1 Partizipation im Forschungsprozess	35
5.1.2 Positionalität der Forschenden	37
5.2 Methodik	42
5.2.1 Datenerhebung	42
5.2.2 Datenaufbereitung	45
5.2.3 Datenauswertung	45

6.	Forschungsergebnisse	47
6.1	Die Interviewpartner*innen und ihr jeweiliges Herkunftsumfeld	48
6.2	Wege in die Bildungsarbeit: von Erfahrungen und Erkenntnissen	52
6.3	Die Bedeutung von Ehrenämtern und Freiwilligendiensten beim Heranwachsen	62
6.4	Engagement heute und morgen: Beweggründe, Einflüsse und Auswirkungen	64
6.5	Bildung, Bildungsarbeit und Globales Lernen	71
7.	Diskussion der Ergebnisse	77
7.1	Bewusstwerdung als Auslöser des ehrenamtlichen Engagements	77
7.2	Der <i>Social Justice</i> Ansatz und das Verbündet-Sein im Bildungsteam	82
7.3	Von der Positionalität zum Verständnis von Bildungsarbeit und Globalem Lernen	87
8.	Conclusio und Ausblick	91
9.	Literaturverzeichnis	94
	Anhang	106

Danksagung

Mein Dank gilt in erster Linie meiner Supervisorin Miša Krenčeyová, die mich von Anfang an mit wertvollen Ratschlägen ermutigt hat, weiterzudenken, und deren positiven Rückmeldungen mich stets in meinem Vorhaben bestärkt haben. Ebenfalls bin ich meiner Patentante Susanne für das hilfreiche Korrekturlesen dankbar. Ohne meinen Bildungsteamkolleg*innen und Interviewpartner*innen wäre dieses Werk nicht entstanden: Danke für Eurer Vertrauen, Eure Teilnahmebereitschaft und Zeit! Ich hoffe, dass Euch diese Arbeit auch in Zukunft Motivation für soziales Engagement schenken wird. Mein Verlobter Richard, meine Familie, Studienkolleg*innen und mein Wiener Hauskreis haben mich aus nah und fern durch Zeiten der Ermüdung getragen: Ein großes Dankeschön möchte ich aussprechen für die vielen Gebete, Gespräche und die immer willkommene Ablenkung! Danke schließlich all den Menschen, denen ich in der Zeit des Schreibens in Österreich, Russland, Deutschland und Italien begegnet bin, die Interesse gezeigt und mich immer wieder mit Zuversicht erfüllt haben.

Abstract

Deutsch

Soziales Engagement ist unter jungen Menschen in deutschsprachigen Ländern heute ein recht verbreitetes Phänomen. Weniger geläufig ist die kritische Selbstreflexion über die eigene gesellschaftliche Stellung sowie über ihre Auswirkungen auf das jeweilige Engagement, zum Beispiel in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Gerade für junge Ehrenamtliche, die soziale Veränderung anstreben, um Ungerechtigkeiten entgegenzuwirken, ist ein kritisches Bewusstsein der eigenen Positionalität und Verstrickung in globalen Machtverhältnissen unumgänglich. Deswegen nimmt diese Arbeit das Ehrenamt fünf junger Erwachsener im ‚Bildungsteam‘ der österreichischen Organisation *Jugend Eine Welt* in den Fokus und befasst sich mit deren Positionalität. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse von problemzentrierten Interviews werden relevante Faktoren und Lebenserfahrungen der Bildungsteammitglieder ermittelt, die sie zum Engagement in der Bildungsarbeit bewegt haben und ihr Verständnis derselben Bildungsarbeit bzw. von Globalem Lernen prägen. Die Fallstudie wurde nach einigen Grundsätzen der partizipativen Forschung durchgeführt und umfasst auch eine Auseinandersetzung mit der Positionalität der Autorin. Der theoretische Rahmen der Arbeit besteht aus konzeptuellen Überlegungen zum Freireschen Prozess der Bewusstwerdung, zum Engagement für *Social Justice* und dem Verbündet-Sein mit Menschen aus sozial untergeordneten Gruppen. Zudem ermöglicht der Bezug auf die Überzeugungen von verschiedenen sozialkritischen, feministischen und postkolonialen Theoretiker*innen, die Bedeutung und den Zusammenhang von Situiertheit, Wissensproduktion und verantwortungsbewusstem Handeln hervorzuheben. Die unterschiedlichen Herkunftskontexte und Bezugspersonen der Interviewten ebenso wie das Bezeugen von sozialer Ungleichheit in Österreich oder in Ländern des Globalen Südens zählen zu den wichtigsten Faktoren, die ihre allmähliche Bewusstwerdung über ihre Positionalität und die Wichtigkeit von sozialem Einsatz angeregt haben. Ihre Auffassungen von Bildungsarbeit und Globalem Lernen ergeben sich ebenfalls aus dem Umfeld, in denen sie sich im Alltag bewegen. Insgesamt erweist sich entwicklungspolitische Bildungsarbeit als eine Form politischen Engagements und als dialogischer Lernprozess, durch das die Rahmenbedingungen für eine kontinuierliche Infragestellung von Positionalität und Machtverhältnissen geschaffen werden können, sowohl für die Zielgruppen als auch für junge Engagierte.

Schlagwörter

Soziales Engagement, Bildungsarbeit, Positionalität, Bewusstwerdung, Österreich

English

Social commitment is a fairly widespread phenomenon among young people in German-speaking countries today. Less common is the critical self-reflection of one's own social position and its effects on the respective engagement, for example in development education. Especially for young volunteers who strive for social change in order to counteract injustice, a critical awareness of their own positionality and entanglement in global power relations is essential. Therefore, this thesis focuses on the voluntary work of five young adults in the 'educational team' of the Austrian organisation *Jugend Eine Welt* and deals with their positionality. A qualitative content analysis of problem-centred interviews identifies relevant factors and life experiences of the educational team members, which have motivated them to get involved in educational work and shape their understanding of educational work and global learning. The case study was conducted according to some principles of participatory research and also includes an examination of the author's positionality. The theoretical framework of the thesis consists of conceptual reflections on Freire's awakening of critical consciousness, the idea of commitment to Social Justice, and of being allies with people with non-dominant positionalities. In addition, reference to the convictions of various critical, feminist and post-colonial theorists makes it possible to emphasize the relevance and the connection between situatedness, knowledge production and responsible action. The interviewees' different contexts of origin, their role models as well as experiences of witnessing social inequality in Austria or in countries of the Global South are among the most important factors that initiated their gradual awakening of critical consciousness about their positionality and the importance of social commitment. Their perceptions of educational work and global learning also result from the environment in which they live and work. Overall, development educational work proves to be a form of political commitment and a dialogical learning process, which allows for a continuous questioning of positionality and power relations, both for the target groups and for young committed people.

Keywords

Social commitment, education, positionality, critical consciousness, Austria

1. Einleitung

1.1 Motivation und Themenfindung

Während meines Bachelorstudiums der Internationalen Sozialen Arbeit in Deutschland, fing ich an wahrzunehmen, dass soziales Engagement unter jungen Menschen heutzutage recht verbreitet ist. Die sogenannte ‚Flüchtlingskrise‘, in der ehrenamtliche Helfer*innen ab 2015 eine zentrale Rolle spielten, gab den Anstoß für vermehrte Debatten über dieses Phänomen: in Student*innenkreisen hoben einige die Bedeutung von Ehrenämtern für den gesellschaftlichen Zusammenhalt hervor, andere kritisierten den Mangel an Ressourcen für den sozialen Sektor, da dieser ehrenamtliche Arbeit notwendig macht. Dies sind lediglich zwei Schwerpunkte in einem facettenreichen Thema, dem sich nicht nur Student*innen, sondern weite Teile der Öffentlichkeit widmen, inklusive zivilgesellschaftlichen Akteur*innen und Sozialwissenschaftler*innen. Bestimmte Aspekte dieses Forschungsgegenstandes finden jedoch weniger Beachtung als andere, weil sie zum Beispiel eine tiefgründige und selbstreflexive Beschäftigung mit persönlichen Motiven für soziales Engagement voraussetzen – eine solche Auseinandersetzung kann anstrengend und aufwühlend sein. Diese Arbeit widmet sich eines dieser weniger behandelten Aspekte der Debatte um soziales Engagement, spezifisch im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, welche mir seit dem Bachelorstudium ein Anliegen ist.

Eine weitere wichtige Anregung für die Themenfindung bekam ich zu Beginn meines Masters in Global Studies, als ich auf die Bedeutung der Positionalität der Forscher*innen hingewiesen wurde, deren Publikationen ich las. Ich sollte mich vor der Lektüre eines Artikels mit dem Werdegang der Autor*innen befassen, um die gesellschaftliche Position einzuschätzen, aus der sie geforscht und geschrieben hatten. Das Ziel war, die Annahmen und Vorurteile auszumachen, die der jeweiligen Publikation zu Grunde lagen – oftmals waren es eurozentrische Vorurteile. Die Schwierigkeit dieser Übung begleitete mich durch das ganze Studium und bewirkte, dass ich anfang, über meine eigene Stellung als privilegierte Europäerin, Sozialarbeiter*in und ehrenamtlich Engagierte in der Bildungsarbeit nachzudenken. Zu Beginn meines letzten Studienjahres in Österreich entstand somit die Idee, mein Interesse für entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit der Untersuchung der Positionalität von jungen Ehrenamtlichen zu verbinden. Die Entscheidung, mich mit einer spezifischen Gruppe von Akteur*innen zu beschäftigen, ist auch das Ergebnis meiner Prägung durch das Studienfeld der Internationalen Sozialen Arbeit und der Global Studies, denn in beiden Bereichen stehen Menschen im Mittelpunkt. Soziale Arbeit befasst sich mit Personen in schwierigen sozialen Lagen und zielt

darauf ab, sie zu befähigen, damit sie die kritischen Lebenssituationen bewältigen können; sie wird deshalb auch „Menschenrechtsprofession“ genannt (Staub-Bernasconi 2007: 20). Das Feld der Global Studies analysiert hingegen die Rolle und Handlungsfähigkeit von Akteur*innen, die an weltweiten Interaktionen teilnehmen, um Phänomene globaler Verflechtungen (die sogenannte ‚Globalisierung‘) zu untersuchen und historische Machtverhältnisse zu problematisieren (vgl. Middell und Naumann 2010: 152, 161-163; Hartmeyer 2007: 13).

Beeinflusst von diesen zwei breiten Forschungstraditionen, konzentriere ich mich in dieser Arbeit auf junge Akteur*innen, die durch ehrenamtliche entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Österreich wichtige Impulse zur Auseinandersetzung mit globalen Ungleichheiten und ‚Gerechtigkeit‘ geben und sich dadurch auch selbst weiterentwickeln. Ich möchte sozial engagierte Personen im Allgemeinen und insbesondere Begeisterte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit auf die Notwendigkeit der Selbstreflexion aufmerksam machen, damit sie sich mit einem kritischen Bewusstsein ihrer selbst engagieren und erkennen, welche Rolle ihre Positionalität in ihrem Dienst spielt. Diese Problematik ist höchst aktuell in einer Zeit, in der globale Machtverhältnisse stets im Alltag präsent sind, es aber einer bewussten Anstrengung bedarf, die eigene Verstrickung darin zu erkennen, zu reflektieren und eine „kritische Veränderung“ anzustreben (vgl. Harro 2013a: 619–621; Johnson 2013: 613–614). Durch meine Abschlussarbeit möchte ich auch den Wert von Bildung(sarbeit) an sich unterstreichen sowie auf die möglichen Deutungen und Verständnisse dieses wertvolle politische Instrument hinweisen, die sich aus mehr oder weniger unterschiedlichen Positionalitäten ergeben.

1.2 Forschungsfrage

In der Fallstudie dieser Arbeit geht es um fünf junge Erwachsene, die zum Zeitpunkt des Forschungsvorhabens über die österreichische Hilfsorganisation *Jugend Eine Welt* in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit bzw. im Bereich des Globalen Lernens tätig waren. Organisiert waren sie im sogenannten ‚Bildungsteam‘ – entsprechend haben sie sich selbst ‚Bildungsteammitglieder‘ genannt. Die leitende Forschungsfrage lautet demnach:

Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Positionalität der Bildungsteammitglieder, von der aus sie agieren und reflektieren, ihrem Engagement in der Bildungsarbeit und ihrem Verständnis von Bildungsarbeit bzw. Globalem Lernen?

Anders gesagt, untersuche ich mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews:

- (1) Welche Faktoren, die die Positionalität der Forschungsteilnehmer*innen ausmachen, sie dazu bewegt haben, sich in der Bildungsarbeit zu engagieren;
- (2) Welche Faktoren sich auf ihr Verständnis von Bildungsarbeit bzw. Globalem Lernen auswirken und inwieweit sie sich auswirken.

1.3 Aufbau der Arbeit

Ich beginne in Kapitel 2 mit einem Überblick über das heutige Engagement junger Erwachsenen aus deutschsprachigen Ländern und beschreibe die Grundzüge der Altersgruppe sowie deren Einstellungen zu ehrenamtlichem und/oder freiwilligem Engagement. Der Verweis auf die beliebten und zugleich umstrittenen Freiwilligendienste in Ländern des Globalen Südens eröffnet die Diskussion über gesellschaftliche Ungleichheiten, Privilegien und Unterdrückung. Dabei beziehe ich mich auf Autor*innen wie Peggy McIntosh, Allan G. Johnson, Bobbie Harro, Paulo Freire und bell hooks. Gerechtigkeit nach dem Verständnis von Iris Marion Young, Jacques Derrida und den Vertreter*innen der *Social Justice Education* erweist sich als ein erstrebenswertes Ideal und Ziel von Engagement. Ich beschreibe mögliche Faktoren, die den Weg zum Engagement für *Social Justice* ebnen und die Schwierigkeiten der unausweichlichen „Bewusstwerdung“ (*conscientização*, Freire 2005: 35) über die eigene Positionalität. Passend zur Auseinandersetzung mit Privilegien und gesellschaftlichem Engagement, reiße ich außerdem die Idee des Verbündet-Seins bzw. des *Allyship* an (vgl. Edwards 2006; Mthethwa-Sommers 2014: 104). Zuletzt erkläre ich mein Verständnis von (entwicklungspolitischer) Bildungsarbeit und beschreibe die Stärken dieser Engagementform.

In Kapitel 3 stelle ich den zweiten theoretischen Teil der Arbeit vor. Zunächst diskutiere ich das Konzept der Positionalität anhand von zwei für das Forschungsvorhaben gleichermaßen wichtigen Deutungsmöglichkeiten. Dann beziehe ich mich auf Werke von Denker*innen der Kritischen Theorie sowie von feministischen und postkolonialen Theoretiker*innen, um die Bedeutung von gesellschaftlicher Situiertheit hervorzuheben; somit unterstütze ich einerseits die These der Unmöglichkeit von menschlicher Objektivität und Unvoreingenommenheit, andererseits den Wert von partiellem und vielfältigem Wissen über die Welt. Kapitel 4 verbindet den konzeptuellen Rahmen der Arbeit mit der Fallstudie: diese Überleitung bietet einen ersten Einblick in die Organisation vom *Jugend Eine Welt* Bildungsteam sowie Grundinformationen zu den Forschungsteilnehmer*innen.

Die gewählte Methodologie und Methodik behandle ich in Kapitel 5. Neben Erklärungen zum Forschungsablauf und dem Umgang mit den Bildungsteammitgliedern, gilt ein besonderes Augenmerk meiner eigenen Positionalität als Forschende. Ich halte die Auseinandersetzung mit meinen sozialen Identitäten und meiner gesellschaftlichen Verortung für wichtig, nicht nur in Anbetracht des Themas, sondern auch, weil ich dank meiner Positionalität die Freiheit hatte, das Thema so zu behandeln, wie ich es für angebracht erachtet habe, und in dem Zusammenhang keine negative Auswirkungen befürchten musste (vgl. McIntosh 2017: 37). Kapitel 6 beinhaltet die Ergebnisse der Interviews, thematisch geordnet anhand der wichtigsten Codes, die sich aus der qualitativen Inhaltsanalyse ergeben haben. Um die Ergebnisse zu diskutieren und die Forschungsfrage zu beantworten, greife ich in Kapitel 7 auf die Konzepte der „Bewusstwerdung“, des Engagements für *Social Justice* sowie des Verbündet-Seins zurück. Ich erörtere, welche Aspekte der Positionalität der jungen Erwachsenen ihr Engagement und ihr Verständnis von Bildungsarbeit bzw. von Globalem Lernen geprägt haben und hebe hervor, wie Situiertheit, Wissensproduktion und Handeln zusammenhängen. In der abschließenden Reflexion erkläre ich unter anderem, welche Fragen unbeantwortet bleiben, und schlage vor, wie der Umfang der Forschungsfrage erweitert werden könnte.

1.4 Adressat*innen der Arbeit, Schreibweise und Begrifflichkeiten

Zu den Adressat*innen dieser Arbeit zählen in erster Linie die Bildungsteammitglieder selbst – jene, die durch Interviewführung direkt am Forschungsvorhaben beteiligt waren, aber auch jene, die nicht direkt daran beteiligt waren, sowie zukünftige Mitglieder des Teams – und andere sozial Engagierte im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Weiter gedacht hoffe ich, dass diese Arbeit jeden Menschen anspricht, der sich mit der eigenen Positionalität und dessen Auswirkung auf das eigene Tun beschäftigen möchte.

Da die Arbeitssprache bei *Jugend Eine Welt* und im Bildungsteam Deutsch ist und weil ich sicherstellen wollte, dass sich alle Forschungsteilnehmer*innen in einer Sprache ausdrücken konnten, die sie gut beherrschen, habe ich die Arbeit auf Deutsch verfasst. Nichtsdestotrotz benutze ich bestimmte Begriffe im Englischen und in kursiv, beispielsweise *race* und *Social Justice*, ersteren aufgrund seiner problematischen Natur im Deutschen, letzteren weil er in der deutschen Übersetzung eine andere Bedeutung hat.¹ Den Begriff ‚*People of Color*‘ verwende ich in Anlehnung an Kazeem-Kamiński (2016: 21), „um eine Gruppe von Menschen zu bezeichnen, die rassistischer und sexistischer Diskriminierungen ausgesetzt ist. Es handelt sich

¹ Mehr dazu in Kapitel 2.

hierbei um einen Begriff, der eine solidaritätsstiftende Dimension hat“. Die Bezeichnung ‚weiß‘ schreibe ich klein und kursiv, um darauf hinzuweisen, dass *weiß* keine Hautfarbe ist, sondern eine konstruierte, auf Rassismus basierende Machtposition, die gesellschaftliche Privilegien mit sich bringt (vgl. AK ForschungsHandeln 2015: 21; Sow 2009: 20).

Eine Reihe von anderen Begriffen, die ich wiederholt verwende, sind schwer eingrenzbar, da sie aus unterschiedlichen historischen Umständen und Disziplinen entspringen und in verschiedenen wissenschaftlichen sowie praxisnahen Kontexten genutzt werden: das ist der Fall für die Bezeichnungen „Positionalität“, „Bildung“, „(Globales) Lernen“ und „Engagement“. Zur Problematik der Begriffsbestimmung halte ich Pörksens (1988) Essay *Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur* für aufschlussreich. Darin rätselt er über den Gebrauch und die Entstehung von vermeintlichen Abstrakta wie „Identität“, „Entwicklung“, „Modernisierung“, „Kommunikation“ oder „*education* (Erziehung)“ – er entdeckt ungefähr drei Dutzend sog. Plastikwörter und behauptet, ihre Herkunft sei nicht mehr zu ermitteln (vgl. Pörksen 1988: 11-17, 41). Diese von der Wissenschaft geprägten Begriffe sind in der Umgangssprache auf internationaler Ebene allgegenwärtig, sie haben einen unauffälligen metaphorischen Charakter, klingen selbstverständlich und objektiv. Sie lassen sich kontinuierlich modellieren, aufgrund einer bestimmten gesellschaftlichen Anwendungspraxis jedoch manchmal nicht auf eine genaue Bedeutung festlegen; sie bleiben allgemein und unspezifisch, beanspruchen Universalität und bewirken Übereinstimmung (vgl. ebd.: 23, 41-43, 118-121).

Pörkens dreißig Jahre alten Überlegungen sowie die Überzeugungen von Vertreter*innen der Kritischen Theorie haben die Art und Weise beeinflusst, wie ich in dieser Arbeit mit den Bezeichnungen „Positionalität“, „Bildung“, „(Globales) Lernen“ und „Engagement“ umgehe. Aufgrund ihres problematischen Charakters vermeide ich eine Festlegung auf spezifische Definitionen und beschränke mich darauf, meinen Zugang im Rahmen der durchgeführten Fallstudie zu beschreiben: denn Konzepte und Wissen allgemein sollten aufgrund ihrer Verbindung zu einem bestimmten „Erfahrungsraum“ bzw. aufgrund ihrer „perspektivistischen“ Natur (Mannheim 1980: 272) immer in Frage gestellt werden (vgl. Dhawan 2011: 33; Kincheloe und McLaren 2005: 303; Haraway 2004: 93; Pörksen 1988: 20). Weitere fraglichen Begriffe wie ‚Globalisierung‘, die in der zitierten Literatur vorkommen und auch einer Eingrenzung bedürften, setze ich in einfachen Anführungszeichen.

Im Gegensatz zu Forschungen, in denen Forschende durch den Rückgriff auf die dritte Person bewusst oder unbewusst ihre Positionierung und Anwesenheit ausblenden (vgl. Sánchez 2010:

2257), nutze ich in dieser Arbeit die Ich-Form: somit stelle ich klar, dass ich meine subjektive Positionalität als Forschende explizit erkenne und in Bezug auf das gewählte Thema kritisch diskutiere (vgl. hooks 2015: x). In Bezug auf einen ‚genderbewussten‘ Sprachgebrauch habe ich mich außerdem dafür entschieden, durch die Kennzeichnung mit Asterisk (*) die Vielfalt von Gender sichtbar zu machen. Diese Regel setze ich überall um, wo von keiner im Forschungsprozess beteiligten Person die Rede ist und wo Nomen im Plural vorkommen. Dort, wo ich auf bestimmte Forschungsteilnehmer*innen verweise, nutze ich die von der Person selbst ausgesuchte Form. In meinem Fall nutze ich die weibliche Form ohne Asterisk, da ich mich sowohl körperlich als auch sozial als Frau verstehe. Der Lesbarkeit wegen verwende ich auch substantivierte Adjektive, also genderneutrale Formen.

2. Junge Erwachsene und ihr Engagement für „kritische Veränderung“

Das Vorhandensein ehrenamtlichen bzw. freiwilligen Engagements in einer Gesellschaft deutet darauf hin, dass Teile der Bevölkerung bestimmte Umstände für mangelhaft halten und einen Beitrag leisten wollen, um diese zu verändern. Mehr und mehr Jugendliche engagieren sich in deutschsprachigen Ländern, um „anderen Menschen zu helfen“ und um die eigenen Interessen zu vertreten (Gille, Pluto und van Santen 2015: 7-9; IFES 2013 zitiert in Pass, Rammer und Hofer 2015: 170).² Oft engagieren sich junge Menschen in sozialen Projekten oder in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft, um Ungleichheiten und Ungerechtigkeit entgegenzuwirken (vgl. Pass, Rammer und Hofer 2015: 171). Dieser Grund für gesellschaftliches Engagement wird in wissenschaftlichen Forschungen jedoch nicht immer explizit benannt.³

Dieses Kapitel befasst sich erstens mit der speziellen Lebensphase, die junge Menschen im Alter von 18 bis 25 durchlaufen, und mit der Rolle von gesellschaftlichem Engagement in jenem Lebensabschnitt. In den Fokus rückt dann die Diskussion über strukturelle Ungerechtigkeit und Privilegien: Welche Art von Engagement junge Erwachsene wählen – wenn sie sich überhaupt dafür entscheiden (können) – hängt nämlich von ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Position ab (vgl. Shell Deutschland Holding 2010; Hofer 2015: 21; Kausmann, Simonson, und Hameister 2017: 15–16). Gerechtigkeitsvorstellungen stellen einen wesentlichen Faktor dar, der sie zu Engagement bewegen kann. Der „Zyklus der Sozialisation“ (*Cycle of Socialization*) und der „Zyklus der Befreiung“ (*Cycle of Liberation*) (Harro 2013b, 2013a) beschrei-

² Ähnliche Ergebnisse liefert eine nationale Umfrage über die Freiwilligenarbeit in Großbritannien (vgl. McGarvey et al. 2019: 35).

³ Vgl. Studien zu ehrenamtlichem bzw. freiwilligem Engagement von der deutschen Bundesregierung (Kausmann, Simonson, und Hameister 2017) sowie vom Unternehmen Shell Deutschland Holding (2010 und 2015).

ben die Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheit und Ungerechtigkeit und stellen dar, wie gegen Unterdrückung vorgegangen werden kann. Diese Modelle sind hilfreich, um die Prozesse nachzuvollziehen, die Menschen durchlaufen, wenn sie sich dem Status Quo widersetzen. Mit der Frage, wie gesellschaftlicher Wandel herbeizuführen sei, und welche Rolle vor allem Menschen aus „dominanten“ Gruppen (Harro 2013b: 47) dabei spielen können, setzen sich außerdem Befürworter*innen des *Allyship* Gedankens auseinander. Das Konzept bietet eine Orientierung, um dann in der Fallstudie zu diskutieren, wie die Forschungsteilnehmer*innen ihr Engagement in der Bildungsarbeit wahrnehmen. Zuletzt beschäftige ich mich in diesem Kapitel mit dem Bildungsbegriff und mit der Rolle von Bildung(sarbeit) als Mittel, um die Gesellschaft aktiv mitzugestalten und den Anstoß zu einer Veränderung zu geben.

2.1 Die Akteur*innen

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen junge Erwachsene, verstanden als Menschen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, die im Studium oder im Berufsleben stehen (vgl. Kausmann, Simonson, und Hameister 2017: 5–7; Eurostat demographic data zitiert in European Commission 2011: 3; Mangold 2011: 20). Es gibt ausführliche empirische Forschungsliteratur zur Lebensphase ‚Jugend‘, zur Engagementbereitschaft von jungen Menschen und zu den Verknüpfungen zwischen Engagement und persönlicher Entwicklung (vgl. Asbrand 2009: 28–29; Mangold 2011: 20–21). Ich beleuchte die Wichtigkeit dieses Lebensabschnitts, weil er die Art und Weise beeinflusst, wie junge Erwachsene die Welt wahrnehmen, sowie ob und wie sie sich engagieren. Die einschlägige Literatur beschreibt die ‚Jugendphase‘ als ereignisreich und herausfordernd, da sie „durch spezifische Identitäts- und Reifungsprozesse“ geprägt ist (Frieters-Reermann 2012: 20). Für viele Menschen ist das eine Zeit der (Um-)Orientierung und der Suche nach dem eigenen ‚Ich‘. Sie werden von unterschiedlichen Kräften beeinflusst, sie beginnen, Umstände zu hinterfragen, und Stellung zu gesellschaftlichen Themen zu beziehen (vgl. Baake 2003 und Erikson 1966 zitiert in Frieters-Reermann 2012: 20; Mangold 2011: 21). Unter anderem entwickeln sie persönliche Haltungen zur Rolle von Bildung, Familie, Religion, zu Politik, sozialem Engagement und der ‚Globalisierung‘ (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, 2015).

Engagement kann verstanden werden als persönlicher Einsatz aufgrund ideologischer Gesinnung (Bibliographisches Institut 2019) bzw. als zivilgesellschaftliche Partizipation. In der Öffentlichkeit wird allgemein von Ehrenamt, freiwilligem oder bürgerschaftlichem Engagement, von Bürgerinitiative oder Bürgerbeteiligung gesprochen. Diese Engagementformen werden

oft gleichgesetzt, zum Teil weil sie miteinander zusammenhängen, oder weil keine klaren Trennlinien zwischen ihnen auszumachen sind.⁴ Es gibt aber Differenzen, die es anzuerkennen gilt, vor allem in Bezug auf das Ausmaß an politischer Einmischung, das durch das Engagement zum Tragen kommt (vgl. Evers, Klie, und Roß 2015).⁵ In dieser Arbeit ist lediglich von unentgeltlichem ‚ehrenamtlichem Engagement‘ und ‚freiwilligem Engagement‘ (bzw. ‚Freiwilligendiensten‘) die Rede: während das Ehrenamt eine Arbeit oder Funktion ist, die in formellen Organisationen in regelmäßigen Abständen ausgeübt wird (z.B. in Vereinen, Institutionen, Projekten), umfasst Freiwilligenarbeit mehr Tätigkeitsbereiche und kann sowohl informell als auch formell sein (Hofer und Pass 2015: 3). Im ersten Teil der Arbeit verwende ich diese Begriffe parallel; in der Fallstudie differenziere ich dann zwischen den beiden anhand der Forschungsergebnisse.

Ottersbach (2013: 133) differenziert zwischen sozialem und politischen Engagement: während bei ersterem die Solidarität und der Zusammenhalt in einer Gemeinschaft im Fokus stehen, umfasst politisches Engagement Aktionen, die auf politische Prozesse einwirken sollen. Die „direkte politische Mitwirkung der Bevölkerung“ kann verschiedene Formate annehmen, und diese werden heutzutage von jungen Menschen jeweils unterschiedlich angenommen (ebd.). Aus der Analyse mehrerer Studien⁶ schließt Asbrand (2009: 32) zum Beispiel, dass „unkonventionelles politisches und soziales Engagement bei Jugendlichen beliebter ist als konventionelle politische Beteiligung“. Heranwachsende befürworten mittlerweile also eher informelles, unverbindliches, semi-institutionalisiertes Engagement, als ‚konventionelles‘ Engagement in politischen Parteien, Verbänden oder Vereinen, die eine Mitgliedschaft und langfristige Einbindung fordern. Mögliche Gründe für diesen Wandel umfassen das Bedürfnis junger Menschen nach Flexibilität für die Bewältigung ihres Alltags, den Wunsch, eigenen Interessen nachzugehen, Spaß zu haben und sich selbst zu verwirklichen, sowie die Erwartung, Engagement mitbestimmen zu können (vgl. Mangold 2011: 20; Frieters-Reermann 2012: 20–21; Gille, Pluto und van Santen 2015: 8). Diesen Einschätzungen zufolge schaffen es traditionelle Organisationen in Europa nicht mehr, junge Menschen für gesellschaftliches Engagement zu begeistern und zu mobilisieren.

⁴ Diese Unklarheit wird deutlich beim Betrachten der Begriffsbestimmungen, die vom österreichischen Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz veröffentlicht wurden (Hofer und Pass 2015: 3): dass Ehrenamt und Freiwilligenarbeit nicht dasselbe sind, wird anerkannt, große Unterschiede sind in den Abgrenzungen aber nicht zu finden.

⁵ Siehe Evers, Klie, und Roß (2015) für eine Diskussion der Herausforderungen, die entstehen durch die Verwendung eines weiten Engagementbegriffs, sowie für eine Übersicht unterschiedlicher Engagementformen und -kategorien. Im Rahmen meiner Arbeit sind jene Differenzierungen nicht besonders relevant.

⁶ Vgl. Oesterreich 2002: 67; Gaiser/de Rijke 2000, 2006; Hurrelmann et al. 2006: 45 zitiert in Asbrand 2009: 32.

Dafür sind jene Arten von Engagement beliebt geworden, welche junge Menschen ins außer-europäische Ausland führen (meist in ein Land des Globalen Südens⁷) und ihnen die Möglichkeit bieten, mit entwicklungspolitischen Themen in Berührung zu kommen (vgl. Grundmann und Overwien 2011; Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. 2012). In ihrem Überblick über die unterschiedlichen Akteur*innen, die sich in der Landschaft der Entwicklungszusammenarbeit bewegen (Expert*innen, Freiwillige und „Entwicklungshelfer*innen“), setzen Ottacher und Vogel (2016: 74–76) sogenannte Volontariate mit Freiwilligeneinsätzen gleich. Diese werden auch „Lernreisen“ genannt, da die Lernerfahrungen der Teilnehmer*innen im Mittelpunkt der Einsätze stehen. Jene jungen Menschen, die für eine begrenzte Zeit im Globalen Süden leben und in einem sozialen Projekt mitarbeiten, haben oft gerade erst ihre Matura/Abitur erworben, besitzen also keine besonderen fachlichen Fertigkeiten. Deswegen wird ihr Einsatz üblicherweise nur geringfügig bezahlt bzw. es werden lediglich ihre Grundbedürfnisse gedeckt. Der Gewinn, den diese jungen Menschen aus der Erfahrung ziehen, ist andererseits nicht materieller Natur, sondern besteht in einer „wichtige[n] Horizonterweiterung, die nicht selten den weiteren Lebensweg entscheidend [prägt]“ (ebd.: 75; vgl. Mangold 2011: 20–21).

Diese Form des Engagements hat sicherlich positive Auswirkungen auf die persönliche Entwicklung vieler Freiwilliger. Andererseits ist sie Gegenstand scharfer Kritik seitens Aktivist*innen und Wissenschaftler*innen, die sich mit machtkritischen Perspektiven beschäftigen. Freiwilligendienste, wie das von der deutschen Bundesregierung geförderte „weltwärts“-Programm, sind im globalen Kontext „Ausdruck der ungleichen Nord-Süd-Verhältnisse“ (Kontzi 2013: 86). Zu den Gründen für diese Einschätzung zählt die Tatsache, dass „weltwärts“ von Deutschland aus finanziert wird und dass die Organisationen, welche die jungen Erwachsenen im Globalen Süden aufnehmen und betreuen, wenige Möglichkeiten haben, die in Europa ausgearbeiteten Rahmenbedingungen des Programms zu beeinflussen oder gar zu verändern (vgl. ebd.: 86-87; Goel 2011: 24). Hinzu kommt der Umstand, dass junge Maturant*innen/Abiturient*innen trotz unzureichender Qualifikationen eine professionelle Rolle in ihrem jeweiligen Einsatzort einnehmen – die Medien charakterisieren sie als „Expert_innen“

⁷ Ich verwende den Begriff ‚Globaler Süden‘ in Anlehnung an Nichtregierungsorganisationen, die in der Entwicklungszusammenarbeit vor allem in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas tätig sind und die versuchen, eine Abwertung jener Länder durch den Ausdruck ‚Entwicklungsland‘ und durch das Reproduzieren von Stereotypen zu vermeiden. Im Kontext der Globalisierung geht es darum, die Position eines jeden Landes anzuerkennen ohne es zu bewerten. „Ein Land des Globalen Südens ist in diesem Sinn ein gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich benachteiligter Staat. Die Zuordnung eines Landes zum Globalen Norden beschreibt hingegen eine privilegierte Position. Die Begriffe Globaler Süden und Globaler Norden werden also verwendet, um eine Hierarchie zwischen ‚Entwicklungsländern‘ und ‚entwickelten Ländern‘ zu vermeiden“ (Jugend Eine Welt 2016; vgl. VOLONTARIAT bewegt 2015: 3).

(Wagner und Pannke 2011: 18) oder „Entwicklungshelfer_innen und tatkräftige Helfer_innen“ (Kontzi 2013: 87–88). Freiwilligendienste in Ländern des Globalen Südens sind insgesamt problematisch aufgrund der in Europa weiterhin bestehenden (post-)kolonialen Mentalität (vgl. ebd.; Goel 2011: 24–28).

Freiwilligendienste weisen auch auf soziale Ungleichheiten innerhalb europäischer Gesellschaften hin. Wer sich engagiert und in welchem Maße – ob im In- oder Ausland – hängt nämlich wesentlich von der sozialen Herkunft und dem erreichten Bildungsabschluss ab (vgl. Hofer 2015: 21; Kausmann, Simonson, und Hameister 2017: 15–16): „Je gebildeter und privilegierter die Jugendlichen sind, desto häufiger sind sie im Alltag aktiv für den guten Zweck“ (Shell Deutschland Holding 2010). Besonders junge gebildete Frauen aus wohlhabenden Familienverhältnissen interessieren sich für gesellschaftliche Problematiken, sind in ‚unkonventionellen‘ Rahmen aktiv, oder leisten einen Freiwilligendienst in einem Land des Globalen Südens (vgl. Gaiser/de Rijke 2002: 290f zitiert in Asbrand 2009: 33; Kontzi 2013: 86). Bezeichnet werden sie als „pragmatische Idealisten“ und als „Engagementelite“ (Hurrelmann et al. 2002: 20f, 40 zitiert in Asbrand 2009: 33). Das heißt, nicht jede*r junge*r Erwachsene* bekommt die Chance, ihre*seine Entwicklung durch ehrenamtliches oder freiwilliges Engagement zu fördern. Somit komme ich auf das Thema Privilegien zu sprechen.

2.2 Problemendarstellung

Das Grundproblem einer jeden Gesellschaft ist laut Johnson (2013: 617) die Tatsache, dass „Prinzipien der Herrschaft und des Privilegs“ die Gesellschaft strukturieren. Anders gesagt, dass jene Prinzipien gefördert werden und dass bestimmte Bevölkerungsgruppen unter ständiger Kontrolle und Unterwerfung (über)leben. Zu den Privilegien zählen zum Beispiel männliche Privilegien sowie Privilegien, die durch Klassenunterschiede entstehen (vgl. ebd.: 612, 617; Schiller 2010: 5; Rommelspacher 1998: 22). Die Diskussion über Privilegien ist in der Literatur verankert, die sich mit sozialer Verortung, *Diversity* sowie mit machtkritischen Ansätzen beschäftigt und die Wege sucht, um Ungleichheitssysteme aktiv herauszufordern und zu ändern. Manche Autor*innen fordern eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Privilegien, um gesellschaftliche Veränderung überhaupt in Gang zu setzen (vgl. Johnson 2006: 21). Privilegien werden beschrieben als unverdiente Vorteile, die bestimmten Menschen zugesprochen werden aufgrund der gesellschaftlichen Gruppe, zu der sie gehören oder zu der sie zu gehören scheinen. Besonders hervorgehoben wird die Tatsache, dass sich jene Menschen ihrer Privilegien nicht bewusst sind, bzw. dass dafür gesorgt wird, dass sie sich ihrer nicht

bewusst werden (vgl. ebd.: 22; McIntosh 2017: 29-30). Privilegien zu genießen bedeutet laut McIntosh (2017: 35-37), anderen gegenüber überlegen zu sein. Privilegien sind demnach etwas Negatives und nicht Wünschenswertes, denn sie verleihen übermäßige Macht.⁸ Für meine Arbeit ist diese kritische Perspektive wichtig, weil Privilegien die gesellschaftliche Positionierung der meisten Menschen ausmachen und sich in ihrem Weltbild widerspiegeln.

Ungerechtigkeiten kommen zustande, weil Menschen in ihrem Sozialisationsprozess beigebracht wird, einerseits bestimmte Personen(gruppen) zu respektieren und hochzuschätzen, andererseits auf andere herabzuschauen (vgl. Harro 2013b: 48; Kazeem-Kamiński 2016: 104). Diese Ungleichheiten werden durch diskriminierendes Verhalten von Menschen und Institutionen immer wieder aufs Neue reproduziert, zum Beispiel innerhalb von Schulen (vgl. Mthethwa-Sommers 2014: 9)⁹ und Universitäten (vgl. hooks 1994: 10, 21; hooks 2015: 51). Der „Zyklus der Sozialisation“ (*Cycle of Socialization*, Harro 2013b) beginnt schon vor der Geburt, also in dem Moment, in dem uns anhand verschiedener Differenzmerkmale bestimmte soziale Identitäten zugeschrieben werden. Diese Identitäten und ungleichen Rollen übernehmen wir unbewusst im Rahmen des „Unterdrückungssystems“ (ebd.: 45). Manche Menschen werden in „dominante“ Gruppen hineingeboren, andere hingegen in sogenannte „untergeordnete“ Gruppen. Dominante Gruppen gelten als „Norm“ und werden deswegen anerkannt. Sie haben Zugang zu Chancen und verschiedenen Optionen, um ihr Leben zu gestalten und haben mehr gesellschaftliche Macht über andere. Zu dieser Gruppe gehören Männer, weiße Personen, Menschen aus der Mittel- oder Oberschicht, mittleren Alters, „fähige“ (*abled* bzw. *abled-bodied*) Menschen (im Gegensatz zu Menschen mit Behinderung), Heterosexuelle und Christ*innen. Untergeordnete Gruppen hingegen genießen weniger gesellschaftliche Wertschätzung, ihnen werden verschiedene Hindernisse in den Weg gestellt und sie werden von dominanten Gruppen niedergedrückt. Hierzu zählen Frauen sowie Menschen, die Rassismuserfahrungen machen, nicht-heteronormative Menschen, beeinträchtigte (*disabled*) Menschen, Gläubige wie Jüd*innen oder Muslim*innen, ältere sowie junge Menschen und von Armut Betroffene (vgl. ebd.: 47; Goel 2011: 24–25; Johnson 2006: 22; Rommelspacher 1998: 7, 11). Harros Erläuterungen zu „dominanten“ und „untergeordneten“ Gruppen können mit Paulo Freires (2005: 36) Bezeichnungen von „Subjekten“ und „Objekten“ verglichen werden: der Unterschied zwischen Subjekten und Objekten liegt in der selbstständigen Handlungs-

⁸ Siehe auch Leavy (2017).

⁹ Laut verschiedener Theorien (Funktionalismus, Strukturfunktionalismus, Kritischer Theorie, Rassismuskritik, postmoderner Theorie, Poststrukturalismus, feministischen und multikulturellen Bildungstheorien) reproduzieren Schulen den Status Quo, weil Schüler*innen dazu genötigt werden, gehorsam zu sein, die vorherrschende Kultur anzunehmen und weil sie nach kapitalistischen Hierarchien ‚sortiert‘ werden (vgl. Mthethwa-Sommers 2014: 9).

und Beschlussfähigkeit von Menschen. Auch Rommelspacher (1998: 22–23) diskutiert die Art und Weise, wie „Kategorien der Über- und Unterordnung“ das Leben von Menschen in westlichen Ländern bestimmen und verwendet dafür das Konzept der „Dominanzkultur“.¹⁰

Wichtig anzumerken ist, dass die meisten Menschen sowohl dominante als auch untergeordnete Identitäten besitzen, sie können also auf der einen Seite Privilegien erfahren und auf der anderen benachteiligt werden (vgl. Harro 2013b: 51).¹¹ Dies wirkt sich auf ihr Bewusstsein für Ungerechtigkeit bzw. auf ihre Unkenntnis von Ungerechtigkeit aus (und folglich auf ihre Engagementbereitschaft und Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren). Personen, die durch manche Identitäten privilegiert sind, erkennen den unfairen Charakter gesellschaftlicher Regeln und Rollen oft gar nicht, weil letztere eben dominante Gruppen begünstigen. Mitglieder von untergeordneten Gruppen können hingegen ein konstantes Gefühl des Unbehagens und der Unterdrückung verspüren (vgl. ebd.: 48; Goel 2011: 28). ‚Ungerechtigkeit‘ verstehe ich folglich als das Vorhandensein von ungleichen und diskriminierenden Verhältnissen in einer Gesellschaft (vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 73). Diese Verhältnisse gilt es zu überwinden, um nach ‚Gerechtigkeit‘ zu streben. Der Gerechtigkeitsbegriff (im Englischen *Social Justice*)¹² hat eine Vielzahl an Bedeutungen. In der Politikwissenschaft und Philosophie ist das Verständnis von Gerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit in Anlehnung an John Rawls verbreitet (vgl. Christensen 2016: 10). Laut Dhawan (2011: 13) wird Gerechtigkeit gewöhnlich

„als eine Schaffung egalitärer Gesellschaften verstanden und soll dazu dienen, Freiheit, Unabhängigkeit und Gleichheit zu garantieren und die Würde aller Menschen zu schützen. Grundet Gerechtigkeit auf Konzepten wie Menschenrechte und Demokratie, umfasst sie auch die Möglichkeit, materielle und diskursive Chancengleichheit zu erlangen“ (ebd.).

Wissenschaftler*innen, die unter anderem zu Bildung oder Themen der Sozialen Arbeit forschen, konzentrieren sich in ihren Diskussionen von Gerechtigkeit vermehrt auf die Rolle von Zusammenarbeit, Lobbyarbeit und Empowerment, welche soziale Veränderung ermöglichen

¹⁰ „Dominanzkultur [ist] als ein *Geflecht verschiedener Machtdimensionen* zu begreifen, die in Wechselwirkung zueinander stehen“ (Rommelspacher 1998: 23, Kursivsetzung im Original).

¹¹ Die Idee, dass Menschen sowohl Privilegien als auch Benachteiligungen erfahren können, kommt auch im Konzept der Intersektionalität zum Ausdruck, das von Vertreter*innen des *Black Feminism* und der *Critical Race Theory* entwickelt wurde (vgl. Crenshaw 1991; Hill Collins und Bilge 2016).

¹² Ich übersetze *Social Justice* nicht ins Deutsche, weil „soziale Gerechtigkeit“ laut Czollek, Perko, und Weinbach (2011: 261) die Komplexität und Reichweite des englischen Begriffes nicht wiedergibt. „Soziale Gerechtigkeit“ bezieht sich im deutschen Kontext vor allem auf „Interventionen und Aktionen auf den Feldern der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, manchmal auch der Generationengerechtigkeit, und in der Bildungspolitik [auf] Chancengerechtigkeit“ (ebd.).

sollen (vgl. Christensen 2016: 10). Iris Marion Young (1990: 15, 31-38, 91) begreift Gerechtigkeit zum Beispiel als die institutionalisierten Bedingungen, die allen Menschen die Möglichkeit bieten, zu lernen, ihre Fähigkeiten in einem sozial anerkannten Umfeld einzusetzen, an Entscheidungsprozessen teilzunehmen sowie ihre Gefühle, Erfahrungen und Perspektiven in Kontexten auszudrücken, in denen andere ihnen zuhören. Young vertritt eine Gerechtigkeitstheorie, die Unterdrückung und Herrschaft auf allen gesellschaftlichen und alltäglichen Ebenen analysiert und deren Abschaffung fordert. Dieses Gerechtigkeitsverständnis steht im Gegensatz zu früheren Konzeptionen (z.B. den marxistischen), die lediglich (Un)Gerechtigkeit auf wirtschaftlicher Ebene untersuchten. Lee Anne Bell (2016: 26) spricht in Anlehnung an Rawls (1999, 2001, 2003 zitiert in ebd.) und Young (1990, 2011 zitiert in ebd.) von Verteilungs- und Anerkennungsgerechtigkeit: damit ist die Vorstellung gemeint, dass alle Menschen über die nötigen Ressourcen verfügen, die ihnen eine sichere und geborgene Existenz ermöglichen, dass sie ohne jegliche Diskriminierung Wertschätzung erfahren und an der Gesellschaft teilhaben können (vgl. Goodman 2001: 4; Kivel 2007 zitiert in Phillips 2015: 31–32).

In ihren Ausführungen über die Anwendbarkeit von Gerechtigkeit in postkolonialen Kontexten merkt Dhawan (2011: 13) zutreffend an, dass das Konzept historisch und kulturell situiert ist: viele Gerechtigkeitstheorien haben ihren Ursprung in westlichem, euro- und androzentrischem Gedankengut – sie basieren beispielsweise auf Ideen Kants und Rousseaus (vgl. Kauko und Fertig 2016: 30) – und sollten deshalb mit Bedacht eingesetzt werden. In der Diskussion über freiwilliges bzw. ehrenamtliches Engagement junger Menschen für ‚mehr Gerechtigkeit‘ sind Jacques Derridas und Drucilla Cornells Überlegungen zu Recht und Gerechtigkeit bedeutsam. Derrida (2002: 243-244 zitiert in Dhawan 2011: 28) versteht Gerechtigkeit als Ziel, das nie vollkommen zu erreichen ist und als fortwährenden Prozess, der immer wieder neue Formen annimmt. Um realisiert zu werden, benötigt Gerechtigkeit rechtliche Normen, gleichzeitig steht sie aber über dem Recht. Deswegen beschreibt Cornell (zitiert in Dhawan 2011: 28) sie als „*aporia*“, also einen unlösbaren Widerspruch. Wenn man bedenkt, dass jeder Mensch aufgrund seiner sozialen Identitäten ein jeweils anderes Verständnis und Vorstellungen von Gerechtigkeit hat, wird das Ausmaß der Komplexität des Themas ersichtlich.

2.3 Engagement für *Social Justice*

Um dem Unterdrückungssystem entgegenzuwirken ist es zwar von grundlegender Bedeutung, Veränderung auf systemischer Ebene anzuvisieren – denn Privilegien sind in Systemen wie

Familien, Schulen und Arbeitsplätzen verankert¹³ – Menschen müssen jedoch zunächst an sich selbst arbeiten, also ihre Mentalität und ihr Bewusstsein verändern (vgl. Harro 2013a: 619–621; Johnson 2013: 613–614). Im Einklang mit einem Teil der Forschungsfrage (herausfinden, welche Faktoren das Engagement der Bildungsteammitglieder beeinflussen) verschaffen die nachfolgenden Schilderungen einen Überblick über erste mögliche Schritte, die Engagement für *Social Justice* initiieren, und erklären, was genau mit dem Ausdruck gemeint ist.

Der „Zyklus der Sozialisation“ (*Cycle of Socialization*, Harro 2013b), in dem Privilegien, Regeln, Rollen und Strukturen immer wieder aufs Neue verstärkt werden, ist überwindbar, wenn Menschen beschließen, ihn zu unterbrechen bzw. sich aus dem Zustand der Unbewusstheit über die Unterdrückungsproblematik zu befreien (vgl. ebd.: 50; Harro 2013a: 618–619). Es geht um eine „kritische Veränderung“ (Harro 2013a: 619) der gesellschaftlichen Verhältnisse nach Freires (2005: 48) „Pädagogik der Unterdrückten“: darin ist der „Prozess der Bewusstwerdung“ (*conscientização*, übers. von Kazeem-Kamiński 2016: 86) zentral.¹⁴ Diese Veränderung wird angeregt durch das Schaffen von Bewusstsein über eigene soziale Rollen, einhergehende Privilegien und Benachteiligungen. Das Bewusstsein schärfen reicht jedoch nicht aus. Es ist auch nötig, eigene soziale Rollen sowie einhergehende Privilegien und Benachteiligungen zu verstehen, mehr über sie zu lernen, und dann konkrete Maßnahmen zu ergreifen (vgl. Freire 2005: 119; Harro 2013a: 620–621; Johnson 2013: 612–614). Sich einer Tatsache bewusst werden, und etwas tatsächlich verstehen bzw. darüber lernen sind zwei unterschiedliche Schritte, die dem Handeln vorausgehen (vgl. Washington und Evans 1991 zitiert in Owney 2010: 57). Der kritische Lernprozess über sich selbst ist herausfordernd, weil es darum geht, die Gegebenheiten zu betrachten, in denen man sich bewegt bzw. an denen man teil hat, und zu begreifen, wie man davon profitiert und bestimmte Unterdrückungsmechanismen aufrechterhält (vgl. Bishop 2002 zitiert in Christensen 2016: 24).

Sich gegen konventionelle Annahmen und Praktiken zu wehren, also konkrete Maßnahmen zu ergreifen, ist anspruchsvoll – sowohl für Menschen, die untergeordneten Gruppen angehören, als auch für Mitglieder der dominanten Gruppen. Die Undurchschaubarkeit von Unterdrü-

¹³ Struktureller Wandel muss sowohl im wirtschaftlichen als auch im kulturellen, institutionellen und sozialen Bereich stattfinden. Ressourcen müssen neu- und umverteilt werden; festverwurzelte Vorurteile und Stigmata gegenüber ‚anderen‘ Menschen müssen strukturell bekämpft und ein Klima bzw. eine Kultur des Dialogs muss entwickelt werden (vgl. Czollek, Perko, und Weinbach 2011: 263–266; Gewirtz 1998, Theoharis 2007, Goldgarb und Grinberg 2002: 162 zitiert in Kaukko und Fertig 2016: 30).

¹⁴ Freire (2005: 35) selbst erklärt *conscientização* als „das Lernen, soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche wahrzunehmen und gegen die repressiven Elemente der Realität vorzugehen“. Die Veränderung des Status Quo beginnt bei dem Entschluss der Unterdrückten, sich dem Transformationsprozess zu verpflichten; nach der Beseitigung von Unterdrückung wird die Befreiungspädagogik auch für andere Menschen zugänglich, sodass „ein Prozess der permanenten Befreiung“ in Gang gesetzt wird (ebd.: 54).

ckung, das fehlende Wissen darüber und die Schwierigkeit, Verknüpfungen zwischen sozialen Identitäten zu erkennen, erschweren das Unterfangen (vgl. Harro 2013b: 49–51). Zudem kann das Engagement negative Auswirkungen auf die jeweilige Person haben: es ist beispielsweise nicht unüblich, unter Druck gesetzt zu werden von Menschen, die den Status Quo akzeptieren bzw. unterstützen und sich dementsprechend gegen Veränderungsprozesse sträuben. Andererseits kann es positive Unterstützung für Engagement geben, zum Beispiel durch Gleichgesinnte. Stellung zu nehmen zu einem heiklen Thema bzw. in einer Situation, in der Machtverhältnisse ans Licht kommen, hat eine (selbst)befähigende Komponente: dadurch werden Menschen ermutigt, weiterhin aktiv zu sein (vgl. Mthethwa-Sommers 2014: 104; Harro 2013a: 621; Harro 2013b: 52).

Jedenfalls braucht es eine bestimmte Motivation, um nach Veränderung für Gerechtigkeit zu streben. Junge Menschen beschließen, aktiv zu werden, weil sie zum Beispiel beeinflusst werden von Familienangehörigen, von ihrer Schule, eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und ihrem Glauben, Wissen von Gleichaltrigen, politischen Einstellungen und von Einstellungen, die sie von Gleichaltrigen übernehmen (vgl. Phillips 2015: 48). In vielen Fällen verursacht ein bedeutsames Erlebnis ein untragbares Unwohlsein im Unterdrückungssystem, das Ängste und Unsicherheiten übersteigt und Menschen zum Handeln bewegt. Das können Erkenntnisse sein, verursacht von neuen Perspektiven über sich selbst und die Welt, von Begegnungen mit einem Menschen, der eine andere soziale Identität hat, oder Anregungen durch das Lesen eines Buches (vgl. Harro 2013b: 51–52). Durch diese Momente beginnen Menschen, sich selbst anders wahrzunehmen und anders über sich zu denken – der Anfang des „Zyklus der Befreiung“ (*Cycle of Liberation*, Harro 2013a: 619). Jene „kritischen Ereignisse“ führen zu einem Bewusstsein, das Menschen auffordert, tätig zu werden (vgl. Brown 2002, Bridges 2011, Fabiano et al. 2003 und Warren 2010 zitiert in Phillips 2015: 54).

Um den Status Quo kritisch zu betrachten, müssen sie Selbstkritik lernen und sich darüber im Klaren sein, dass Wissen und Gedanken von Privilegsystemen stark beeinflusst oder gar „falsch“ sind (Johnson 2013: 614). Sie überprüfen demnach bewusst Aspekte der eigenen stereotypischen Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen, und bringen diese eventuell in Einklang mit den neu gewonnenen Erkenntnissen. Zudem entsteht die Notwendigkeit, mit anderen Personen zu reden, die vielleicht Ähnliches erlebt haben, sich auszutauschen und weiterzubilden. Menschen versuchen, ihre Erfahrungen und bisheriges Wissen anders zu verstehen bzw. mit der Wirklichkeit zu vergleichen. Eventuell fangen sie schon an, kritische Fragen zu stellen und sich um Integrität zu bemühen sowie nach Möglichkeiten zu suchen, sich

praktisch zu engagieren – z.B. in einer Organisation, die danach strebt, Strukturen zu verändern, die Privilegien und Unterdrückung produzieren (vgl. Harro 2013a: 621–622). Die Herausforderung besteht dann darin, die gewonnene kritische Perspektive auf die Welt beizubehalten. Dies geschieht, wenn das kritische Bewusstsein ein beständiger Teil des Alltags wird (vgl. Johnson 2013: 614).

„Engagement für *Social Justice*“ meint also ein politisches Projekt, das unterschiedliche Akteur*innen in der Bestrebung vereint, Systeme von Ungleichheit und Unterdrückung abzubauen: das heißt, gesellschaftliche Marginalisierung sowie alle möglichen Diskriminierungsformen und deren Vielschichtigkeit darzulegen, zu kritisieren und ein umfassendes Gerechtigkeitsmodell zu entwickeln (vgl. Czollek, Perko, und Weinbach 2011: 261–263; Goodman 2001: 4). Eines der Ziele von *Social Justice* ist die kollektive Stärkung von „entmachteten Gruppen“ (*disempowered groups*, Sleeter 2010: 14 zitiert in Mthethwa-Sommers 2014: 77) und das Gewinnen bzw. Fördern von Verbündeten unter Mitgliedern dominanter Gruppen (vgl. ebd.). Das Engagement für dieses Projekt hat Aussicht auf Erfolg, wenn Menschen ihr individuelles Handlungsvermögen sowie Interdependenzen erkennen und bereit sind, in der Öffentlichkeit Verantwortung zu übernehmen (vgl. Bell 2016: 26; Singh 2011: 482 und Fraser 2007: 20, 25 zitiert in Kaukko und Fertig 2016: 30; Freire 2005: 47). Verantwortung zu übernehmen bedeutet, sich zu verpflichten, einen Beitrag zu leisten, um Lösungen für strukturelle Problematiken zu finden, und sinnvolle Mittel zu finden, um jener Verpflichtung nachzukommen (vgl. Johnson 2013: 618).

2.4 Verbündet-Sein: Das *Allyship* Konzept

Die Schritte, die zum Engagement für *Social Justice* führen, können auch als Prozess verstanden werden, durch den Mitglieder dominanter Gruppen ‚Verbündete‘ von Menschen untergeordneter Gruppen werden, sich also für deren Rechte einsetzen, obwohl sie selbst nicht von Unterdrückung betroffen sind (vgl. Mthethwa-Sommers 2014: 104; Harro 2013b: 50; Andreotti 2011: 8). Es geht darum, dem „business as usual“ (Johnson 2013: 615) eine Absage zu erteilen und Stellung zu beziehen, zum Beispiel durch kritisches wissenschaftliches Schreiben oder durch die Teilnahme an öffentlichen Aktionen (vgl. Holtmann 2015: 110). Das Konzept des Verbündet-Seins (*Allyship*) wurde unter der Bezeichnung „Parteilichkeit für die Unterprivilegierten“ (Kazeem-Kamiński 2016: 78) bzw. „Parteilichkeit mit den Unterdrückten“ (ebd.: 94) schon von Vertreter*innen der Kritischen Theorie wie Adorno, Marcuse und Horkheimer und daran anschließend von Freire gefordert und gefördert (vgl. Wischmann 2017: 145).

Die einschlägige Literatur der letzten dreißig Jahre bietet einige Modelle, die Schritt für Schritt die Entwicklung zur*in Verbündeten beschreiben und verschiedene Arten von Verbündeten aufzeigen.¹⁵ Heute ist das Konzept vor allem in der englischsprachigen pädagogischen Forschung verbreitet (vgl. O'neal 2010; Phillips 2015; Christensen 2016). Der Prozess, Verbündete*r zu werden, ist komplex und kann problematisch sein.¹⁶ Es ist eine fortwährende Entwicklung, deren Abschluss nicht absehbar ist – ähnlich wie das Erreichen von ‚Gerechtigkeit‘. Deswegen sollten privilegierte Menschen, die nach jener Rolle streben, verstehen, dass die Selbstbezeichnung ‚Verbündete*r‘ heikel ist (vgl. Evans und Washington 2010 zitiert in Phillips 2015: 42). Entsprechend äußert O'neal (2010: 16), dass nur Mitglieder untergeordneter Gruppen bestimmen können, wer als Verbündete*r gilt. Wenn Männer, Weiße oder Heterosexuelle mit Frauen, People of Colour oder Homosexuellen Bündnisse eingehen, müssen sie bereit sein, für Veränderungen einzustehen, die ihnen selbst vielleicht Nachteile bringen, weil die Veränderungen ihre Privilegien untergraben können (vgl. Broido 2000: 3 zitiert in Christensen 2016: 24; Czapka, Perko, und Weinbach 2011: 273–274). Für Menschen aus dominanten Gruppen besteht die Herausforderung des *Allyship* darin, einerseits mit anderen Privilegierten zum Thema Privilegierung zu arbeiten, andererseits mit Mitgliedern unterdrückter Gruppen in Dialog zu treten und konkrete *Social Justice* Arbeit zu leisten, sowohl auf individueller als auch auf systemischer Ebene (vgl. Johnson 2013: 617; Harro 2013a: 622; Edwards 2006: 51; Goodman 2001: 2; Evans und Washington 1991 zitiert in Phillips 2015: 42).¹⁷

Ungleiche soziale Dynamiken sind nicht nur für die Unterdrückten schädlich, sondern auch für die Unterdrückenden – wobei das Ausmaß des Schadens nicht vergleichbar ist. Folglich arbeiten Verbündete auch auf ihre eigene Befreiung vom Unterdrückungssystem hin (vgl. Freire 2005: 44, 47; Edwards 2006: 51; McIntosh 2017: 37). Um in einer Gesellschaft zu leben, die von *Social Justice* geprägt ist, müssen sich die Rollen aller Menschen ändern. Bündnisse sind dafür ein hilfreiches Mittel, zumal gemeinsam weit mehr erreicht werden kann als im Alleingang (vgl. Harro 2013a: 622–623; Evans und Washington 2010 zitiert in Phillips 2015: 10). Der Entschluss privilegierter Individuen, Verbündete*r einer oder mehrerer unterdrückter Gruppen zu werden, widerspricht also der Annahme dominanter Personen, dass allein benachteiligte Gruppen für Veränderung werben, weil sie ihre eigene gesellschaftliche

¹⁵ Siehe Washington und Evans 1991 sowie Bishop 2002 zitiert in Phillips 2015: 44–46; Goodman 2000 zitiert in O'neal 2010: 66; Edwards 2006: 46–52.

¹⁶ Edwards (2006: 39–60) beschreibt, wie die Arbeit von sogenannten ‚Verbündeten‘ ungewollt zusätzliche Schäden verursachen kann.

¹⁷ Kommunikation und Dialog sind Kernbestandteile der freireischen Pädagogik der Unterdrückten (vgl. Freire 2005: 65–68, 77–96, 128–140, 162, 168).

Position verbessern wollen. *Allyship* bewirkt, dass diskriminierende und gewaltsame Abläufe unterbrochen werden und das jeweilige System erschüttert wird, auch schon durch kleine Gesten. Mitmenschen, die das Engagement „anstrebender Verbündeter“ (*aspiring allies*, Edwards 2006) beobachten, fangen womöglich an, über unterdrückende gesellschaftliche Praktiken und Strukturen nachzudenken und sie zu hinterfragen (vgl. Johnson 2013: 614–617).

2.5 Bildungsarbeit

Bildungsarbeit verstehe ich als eine Form von politischem Engagement, das Machtverhältnisse in der Öffentlichkeit problematisiert und deshalb eine Annäherung an die oben beschriebenen Ziele ermöglicht: sie kann einen Anstoß für persönliche und systemische Veränderung geben (vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 89–90, 102; Harro 2013a: 623; Phillips 2015: 42; Bourn 2015 zitiert in Kaukko und Fertig 2016: 32).¹⁸ Sie sollte an jenen Orten stattfinden, in denen ein wesentlicher Teil der Sozialisation von jungen Menschen geschieht: in Schulen oder im Rahmen außerschulischer Jugendarbeit. Sie kann aber auch in Form von Veranstaltungen wie Tagungen, Diskussionsrunden, Konzerten oder Ausstellungen stattfinden und Infotheken, Fachliteratur, Magazine, Zeitschriften oder Lehrmittel als Materialien nutzen (vgl. Ottacher und Vogel 2016: 89).

Bildung, die sich das politische Ziel setzt, die Entwicklung des Menschen voranzubringen und gegen den Status Quo zu wirken, ist wertvoll für die Befreiung aller Menschen, nicht nur für die Verbesserung der Lebensumstände unterdrückter Gruppen. Laut Freire (2005: 93) hat eine solche Bildung einen „dialogischen“ Charakter: sie ist ein „Instrument zur Subjektwerdung“¹⁹ und Humanisierung *aller* Menschen“ (Kazeem-Kamiński 2016: 83–84, Kursivsetzung im Original). Humanisierung ist hier als Gegensatz zu jener Dehumanisierung gemeint, die durch Unterdrückung erfolgt – jegliches aktive Handeln, das nach Veränderung strebt, kann Menschen „humanisieren“ (Harro 2013b: 52). Shaull (2000 zitiert in hooks 2015: 50) erklärt, dass Bildung „die Praxis der Freiheit“ werden kann, das heißt das Mittel, durch das Menschen kritisch und auf kreativer Art und Weise mit der Wirklichkeit umgehen und herausfinden, wie sie einen Beitrag leisten können, um die Welt zu verändern. Auch für bell hooks stellt Bildung ein „politisches Werkzeug“ dar, das die Bekämpfung diverser Diskriminierungsformen mög-

¹⁸ Andere Aktionsformen umfassen zum Beispiel das Organisieren von öffentlichen Veranstaltungen, das Betreiben von Lobbyismus und Fundraising (vgl. Harro 2013a: 623).

¹⁹ Mit „Subjektwerdung“ ist der „Prozess der Bewusstwerdung“ (*conscientização*) gemeint, der „den vormaligen (Ziel-) Objekten von Unterdrückung ermöglicht, sich als handelnde Subjekte zu begreifen und dementsprechend zu positionieren“ (Kazeem-Kamiński 2016: 86).

lich macht und Menschen „dazu ermächtigen [soll,] kritisch und analytisch zu denken“ (Kazeem-Kamiński 2016: 104). Es geht um eine Form von Bildung, die von Autor*innen wie Diane Goodman, Lee Anne Bell und Shirley Mthethwa-Sommers *Social Justice Education* genannt wird. *Social Justice Education* soll Lernenden helfen, einerseits die Bedeutung von sozialer Differenz und Unterdrückung im Sozialsystem und in ihrem persönlichen Leben zu verstehen. Andererseits soll sie Menschen befähigen und darin bestärken, gegen unterdrückende Verhaltensmuster vorzugehen, die sie bei sich selbst und in gesellschaftlichen Kontexten erkennen (vgl. Goodman 2001: 37; Bell 2016: 27; Mthethwa-Sommers 2014: 9–10).

Laut Mayhew und Fernandez (2007 zitiert in Christensen 2016: 19) geht es bei *Social Justice Education* ebenfalls darum, mehr über die Ungerechtigkeit in der Welt zu erfahren. Aufgrund der globalen Interdependenzen von Unterdrückung kann Bildung(sarbeit) also entwicklungspolitische und globale Themen umfassen. Sowohl in wissenschaftlicher Forschung als auch in der Praxis von NGOs und politischen Entscheidungsträger*innen werden diverse Begriffe verwendet, die oft ähnliche pädagogische Ansätze beschreiben bzw. in unterschiedlichem Maße nach *Social Justice* streben: beispielsweise Globales Lernen, Globale Bildung, *(Global) Citizenship Education*, *Development Education*. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Konzepte sind nicht eindeutig festzumachen (vgl. Bourn 2015: 28–48; Kaukko und Fertig 2016: 30; Bourn 2012: 43).²⁰ Ersichtlich ist jedoch, dass kritisches Denken über die eigene Position, Handlungen sowie Handlungsmöglichkeiten, über Stereotype, ‚Entwicklung‘ bzw. Entwicklungshilfe und Globalisierungsprozesse im Fokus verschiedener Auslegungen von Bildungsarbeit stehen (vgl. Bourn 2012: 42; Mangold 2011: 22; Goel 2011: 24–31; Kaukko und Fertig 2016: 31; Scheunpflug 2008 zitiert in Frieters-Reermann 2012: 21). Auch die von Krause (2010 zitiert in Bourn 2015: 32) aufgelisteten Ziele von *Development Education* sind hilfreich, um Bildungsarbeit einzugrenzen: laut europäischen NGOs soll *Development Education* Menschen über Entwicklungsfragen informieren und sensibilisieren, ihnen ermöglichen, Ursachen und Auswirkungen globaler Probleme zu verstehen, eine Änderung von Einstellungen und Verhaltensweisen bewirken und Bürger*innen durch „informiertes Handeln“ (*informed action*) mobilisieren. Bildungsarbeit ist demnach ein Tätigkeitsbereich, welches Theorie und Praxis verbindet, welches das Zusammenspiel von Denken und Handeln, von Reflexion und Aktion fordert und fördert (vgl. hooks 2015: 51; Kazeem-Kamiński 2016: 94; AK ForschungsHandeln 2015: 15; Jokikokko 2005 zitiert in Kaukko und Fertig 2016: 32).

²⁰ Lang-Wojtasik und Klemm (2012) bieten in ihrem Handlexikon einen Überblick über die mannigfaltigen Begriffe, die in der Forschung und in der Praxis des Globalen Lernens zur Zeit genutzt werden.

Beenden möchte ich dieses Kapitel mit der Beobachtung, dass es sehr schwierig ist, eine umfassende Definition des Bildungsbegriffs vorzulegen. Die Bedeutung und der Nutzen von Bildung im Rahmen von Engagement für „kritische Veränderung“ konnten soweit erörtert werden, jedoch nicht, was Bildung per se ist. Obwohl das Wort ‚Bildung‘ – Ähnliches gilt für den Begriff ‚Lernen‘ – selbstverständlich klingt, ist es alles andere als klar. Für Pörksen (1988: 61) fällt *education* (im Sinne von Erziehung) unter die sogenannten „Plastikwörter“, die als scheinbar „neutrale, wissenschaftlich fundierte, als naturhaft empfundene Vorstellungen“ genutzt werden können, also keine genaue Definition zulassen. Sogar in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, die sich hauptsächlich mit den Begriffen ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ auseinandersetzen, fehlt es an deutlichen Definitionen. Oft werden ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ als Synonyme verwendet, was Schwierigkeiten bei erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen verursacht (vgl. Overwien 2011 zitiert in Overwien 2012: 172). Wischmann (2017: 10) klagt über die dürftige kritische Hinterfragung und Unterscheidung jener Konzepte und darüber, dass sie als *buzzwords* („Modewörter“)²¹ „nahezu uneingeschränkt positiv besetzt sind“.²² Außerdem bemängelt sie die Abgrenzung zwischen den Bildungs- bzw. Lernkategorien formell, non-formal/nicht-formal und informell, die von manchen Autor*innen vorgenommen wird, um die Rahmenbedingungen zu erläutern, in denen Bildungsarbeit geschieht.

Laut einigen Wissenschaftler*innen und Institutionen (bspw. der Europäischen Kommission, vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 9–10) findet formale Bildung bzw. formelles Lernen in Schulen statt und ermöglicht das Erwerben offizieller Abschlüsse und Qualifikationen. Non-formale Bildung bzw. nicht-formales Lernen findet an verschiedenen „semi-institutionalisierten“ Orten statt, zum Beispiel bei Veranstaltungen von zivilgesellschaftlichen Organisationen und Initiativen; derartige Aktivitäten haben eine konkrete Zielgruppe im Blick und verfolgen festgelegte Lernziele, am Ende werden aber nicht zwingend Zertifikate ausgestellt. Informelle Bildung bzw. informelles Lernen hingegen ist nicht geplant und kann überall im Alltag geschehen, weshalb diese Form von Bildung bzw. Lernen auch oft übersehen werden (vgl. ebd.; Rauschenbach und Dux 2010: 54, 56 zitiert in Wischmann 2017: 10–11; Dohmen 2001 zitiert in ebd.: 14; Watkins und Marsick 1990: 12ff sowie Lenhart 1993 zitiert in Overwien 2012: 173). Diese drei Formen der ‚Bildung‘

²¹ „Modewörter“ sind Wörter, die in einer begrenzten Zeit gewürdigt werden, weil sie etwas Neues, angeblich Wertvolles ausdrücken, und deshalb wiederholt verwendet werden, bis sie an Wert verlieren (vgl. Pörksen 1988: 59).

²² Wischmann (2017: 107) erkennt, dass eine deutliche Unterscheidung zwischen dem Bildungs- und dem Lernbegriff schwierig ist, „allein schon, weil es weder *den* Lern- noch *den* Bildungsbegriff gibt“ (Kursivsetzung im Orig.). Dennoch entwickelt sie fünf Modelle zur Unterscheidung jener Begriffe und diskutiert deren Vor- und Nachteile (vgl. ebd.: 107–114).

„stehen in einem komplexen Verweisungszusammenhang und machen erst in ihrer Summe das aus, was Heranwachsende für ihre Lebensführung, ihre Selbstständigkeitsentwicklung, ihre Identitätsfindung sowie den Erwerb von Basiskompetenzen und sozialen Schlüsselqualifikationen benötigen, um kulturell teilhabefähig und sozial anschlussfähig zu sein“ (Rauschenbach und Dux 2010: 54 zitiert in Wischmann 2017: 10).

Rauschenbachs und Dux' (ebd.) Feststellung deutet auf die Tatsache hin, dass klare Differenzierungen zwischen den Kategorien formell, non-formal/nicht-formal und informell problematisch sein können, weil die drei Bildungsformen nicht getrennt, sondern gemeinsam einen Beitrag leisten, um speziell Heranwachsende zu prägen.²³ Da es an dieser Stelle darum geht, die Rolle von Bildungsarbeit als politisches Werkzeug zu betrachten, durch das Engagierte bzw. „anstrebende Verbündete“ (Edwards 2006)²⁴ beginnen können, diskriminierende Systeme zu verändern und abzubauen, kann man argumentieren, dass diese Kategorisierung unerheblich ist, auch weil sie lediglich die Verortung und – erneut – den Zweck von Bildung beschreibt. Ich werde auf die non-formale Sphäre von Bildung dennoch zurückkommen, um die Arbeit der untersuchten Organisation in einen nachvollziehbaren Kontext zu stellen. Die Schwierigkeit, Bildung (oder ähnliche „Plastikwörter“) zu bestimmen, ist letztlich das Ergebnis der weitverbreiteten aber irreführenden Vorstellung, dass Objektivität in der Wissenschaft möglich ist, und dass es eine neutrale Wahrheit gibt, durch die Phänomene einseitig erklärt werden können.²⁵ So wie das Engagement für *Social Justice* von unterschiedlichen subjektiven Faktoren beeinflusst wird, so wird auch das Verständnis von Bildungsarbeit von jungen Erwachsenen von vielfältigen Umständen geprägt. Deshalb steht das Konzept der Positionalität im Mittelpunkt dieser Arbeit.

²³ Marer (2015: 176) weist auf die Konstruktion von Kategorisierungen hin: „es Wird schnell Vergessen, dass kategorisierungen nicht ursprünglich und nicht die dinge selbst Sind, sondern die nachträglich Gemachten grenzen, welche definiertes_benennbares und ent_nanntes erst Produzieren“ (alternative Groß- u. Kleinschreibung im Original).

²⁴ Ich setze die Begriffe ‚Engagierte‘ und ‚anstrebende Verbündete‘ nicht gleich, um zu berücksichtigen, dass sich nicht alle engagierte Menschen als Verbündete sehen.

²⁵ Mehr dazu im nachfolgenden Kapitel.

3. Positionalität

Wenn es darum geht, wie Wissen oder das Verständnis für eine bestimmte Thematik entsteht, ist eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Positionalität kaum zu vermeiden. Wer produziert Wissen? Wo, wann und unter welchen Umständen bzw. Machtverhältnissen wird es produziert? Können wir von dem „eine[n] wahre[n] Wissen“ (AK ForschungsHandeln 2015: 17) sprechen, das von einer bestimmten Quelle hergeleitet wird, oder gibt es eher unterschiedliche Wissensformen, durch welche die Komplexität der Welt vermittelt wird (vgl. ebd.)? Dieses Kapitel beantwortet einige dieser Fragen und zeigt vor allem auf, dass die Positionalität sowie die Subjektivität von Menschen eng mit der Produktion von Wissen und mit Machtverhältnissen verbunden sind. Dieser Umstand darf nicht übersehen werden, denn er äußert sich bei jeglichem „Prozess der Transformation von Welt und Geschichte“ (Freire 2005: 50; vgl. Denzin und Lincoln 2005 zitiert in Bergold und Thomas 2010: 334), also zum Beispiel im Kontext des Engagements junger Erwachsener, die sich um eine Veränderung im Sinne des *Social Justice* Projekts bemühen. In Bezug auf die Forschungsfrage ist das Konzept der Positionalität also grundlegend, weil es die Faktoren erfasst, die das Verständnis der Forschungsteilnehmer*innen von Bildungsarbeit, Globalem Lernen und von ihrem Engagement in jenen Bereichen beeinflussen.

Im Folgenden gebe ich zunächst einen Überblick über einige Deutungen von Positionalität, die je nach Sprache, wissenschaftlichem sowie aktivistischem Kontext verwendet werden und die für diese Arbeit relevant sind. Dann beziehe ich mich auf die Theorien verschiedener sozialkritischer, feministischer und postkolonialer Denker*innen des 20. Jahrhunderts, die sich in ihrer Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Subjektivität und Kontextualität vom „so genannten Mainstream der Erkenntnistheorie im Speziellen und der Wissenschaft im Allgemeinen“ unterscheiden (Wischmann 2017: 139; vgl. Harding 2004: 4). Das Hauptargument, das von den Theoretiker*innen vorgebracht wird und das durch meine Fallstudie unterstützt werden soll, ist, dass Unvoreingenommenheit und Neutralität sowohl in der Wissenschaft als auch in der öffentlichen Politik und in der Bildungsarbeit fehl am Platz sind (vgl. Moser 2008: 385; hooks 1994: 17). Wenn kritische Veränderung im Sinne des Abbaus von Ungerechtigkeit erreicht werden soll, müssen Theorie und Praxis zusammenwirken und zwar auf der Grundlage von Selbstreflexion (vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 94; Horkheimer [o.J.] zitiert in Schiller 2010: 7–8; King 2004 zitiert in Wischmann 2017: 145).

3.1 Die soziale Konstruktion von gesellschaftlicher Position und von Wissen

Der deutsche Begriff „Positionalität“ wird im Bereich der philosophischen Anthropologie mit Helmuth Plessners (1975) „exzentrischer Positionalität“ in Verbindung gesetzt.²⁶ Ich beziehe mich jedoch auf das Verständnis von Positionalität, das in der englischsprachigen Literatur zu *Social Justice Education* genutzt wird. Dort wird Positionalität (*positionality*) als die sozial konstruierte Position einer jeden Person in der Gesellschaft begriffen, das heißt als ihr Stand in Bezug auf Machtstrukturen und Hierarchien von Geschlecht, *race*, Klasse, Sexualität, *ability*, Nationalität, Erstsprache, Alter, Religion usw. (vgl. Mthethwa-Sommers 2014: 45; Hackman 2005 und Takacs 2002 zitiert in Christensen 2016: 11; Hametner 2013: 136–137). Diese Position und die inhärenten Identitäten bleiben dem Individuum oft unbewusst.²⁷ Laut King (2004 zitiert in Wischmann 2017: 145), lassen „sich die Fallstricke der Positionalität [nicht] aus dem Weg räumen, [...] diese [werden] vielmehr in verschleierter und unbewusster Weise wirksam“.

Positionalität beschreibt insgesamt Faktoren, welche die Perspektive des Menschen auf die Welt beeinflussen: das Umfeld der Person, die Institutionen, in denen sie sich bewegt, ihre (angenommene, vielfältige) Identität, Herkunft, persönliche Werte und Ansichten, bedeutende Lebenserfahrungen und Erkenntnisse. Aufgrund dieser Faktoren können die Sichtweisen eines jeden Menschen nur partiell sein; Wissen widerspiegelt bestimmte Orte und Räume und ist, wie die gesellschaftliche Position, historisch und sozial konstruiert (vgl. Kondo 1986: 84; Hartsock 1987: 188 zitiert in Moser 2008: 384; Sánchez 2010: 2257–2258; Andreotti 2011: 6, 197–198). Die Position ist sozial konstruiert, weil die Identitätsmerkmale, welche die Position ausmachen, bei Geburt zugeschrieben und durch Sozialisation verinnerlicht werden, an erster Stelle zum Beispiel das Geschlecht (vgl. Harro 2013b: 45–49).²⁸ Wenn sich Menschen ihrer eigenen sozialen Identitäten sowie der damit verbundenen Privilegien bewusst werden und in- folgedessen beschließen, gegen Ungerechtigkeit zu handeln, ändert sich aber nicht automa- tisch ihre Positionalität. Was sich ändern kann, ist ihre Wahrnehmung und Wissen über die Welt, über Machtverhältnisse sowie über die eigene(n) Rolle(n), die sie bewusst oder unbe-

²⁶ Siehe auch Fischer (2016).

²⁷ Nach Harro (2013b: 47–49) hinterfragen die meisten Menschen ihre eigenen Identitäten kaum, vor allem nicht im Kindesalter. Erst im Laufe des Lebens können sie die Fähigkeit entwickeln, unabhängig von Mitmenschen und Institutionen zu denken und Gegebenheiten in Frage zu stellen – diese Entwicklung findet aber nicht zwangsläufig statt.

²⁸ Identitätsmerkmale sind variable Eigenschaften, sie entwickeln sich kontinuierlich. Manche können sich verändern (vgl. Sánchez 2010: 2257; hooks 2015: 54), z.B. durch die Entscheidung, ein anderes Geschlecht anzunehmen. Einige Autor*innen rufen diesbezüglich dazu auf, Menschen nicht mittels unveränderbarer Wesenszüge zu beschreiben – das von Czollek, Perko, und Weinbach (2011: 274) vorgeschlagene Konzept des „Undoing Identity“ ist interessant, sollte jedoch parallel zum Konzept des „Undoing Gender“ weiter ausgeführt werden.

wusst darin spielen (vgl. Johnson 2006: 133-135; Harro 2013a: 620–621). Sie können eine Haltung einnehmen, die zum Handeln befähigt und die ein Wertesystem stärkt, das Veränderung anstrebt (vgl. Casali 2018: 112; Oxfam UK [o.J.] zitiert in Bourn 2018: 177).

In den Sozial- und Geisteswissenschaften allgemein ist außerdem eine andere Auffassung von Positionalität weit verbreitet, die auch in dieser Arbeit zum Tragen kommt. Danach bezeichnet Positionalität die spezifische Position, von der aus Forschende und/oder Forschungsteilnehmer*innen handeln, und welche die Forschung beeinflusst.²⁹ Positionalität wird auch als Strategie gedeutet, durch die Forschungsbeobachtungen und Interpretationen kontextualisiert werden können (vgl. McDowell 1992: 409 und Cloke et al. 2000 zitiert in Moser 2008: 384; Moser 2008: 386). Die Notwendigkeit der Selbstreflexion, die sich in der Wissenschaft zunehmend abzeichnet (vgl. Kanuha 2000: 441 zitiert in Chavez 2008: 478), ist das Ergebnis der sozialtheoretischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts, auf die ich im nächsten Abschnitt eingehe.

Wie andere Menschen auch, sind Forschende und Forschungsteilnehmer*innen gesellschaftlich positioniert und verfügen über lokal begrenzte Erkenntnisse (vgl. Kondo 1986: 84-86). Im Rahmen einer Forschung nehmen sie in Bezug auf die anderen Beteiligten eine spezielle Stellung ein, die Einfluss hat auf ihr Denken und Verhalten (vgl. Ellis 2004 und Gergen 2000 zitiert in Chavez 2008: 474; Hastrup 1992 und England 1994 zitiert in Moser 2008: 385; Bloom 1998 zitiert in Phillips 2015: 70). Die Lebensumstände, Annahmen, Prioritäten, Werte und Moralvorstellungen der Forscher*innen sowie die Bezugnahme auf bestimmte Werke, fachliche Diskurse und Traditionen, Autor*innen und Institutionen haben entscheidende Auswirkungen auf den Forschungsprozess und dessen Ergebnisse (vgl. Sánchez 2010: 2257; Wischmann 2017: 114-115, 138-139). Die Sichtweise der*des Forschenden kann ihre*seine allgemeine Interpretationen der gesammelten Daten prägen. Das beeinflusst wiederum die von der*dem Forschenden verfolgten Absichten und das, was letztendlich als Wissen gilt (vgl. Jones 2002: 464; Harding 1986 zitiert in Naples 2007: 580–581; Casali 2018: 104). Um ungültige, zu stark verallgemeinernde Aussagen zu vermeiden, müssen Forschende eine ehrliche Selbstreflexion vornehmen: sie sollten die eigene Positionalität und die institutionelle Rahmung der Forschung benennen sowie Verantwortung für sie übernehmen und sich der Nähe bzw. Distanz zu den Teilnehmer*innen bewusst werden. Sie sollten zudem versuchen, ihre

²⁹ Zum Beispiel reflektiert Wischmann (2017: 11) ihre Positionalität als Forscher*in und sagt, dass sich ihre Perspektive „aus [ihrer] (wissenschaftlichen) Sozialisation und [ihrer] sozialen (weiblichen, weißen, bürgerlichen) Positionalität ergibt“.

vorgefassten Meinungen und Erwartungen an die Forschungsergebnisse zu berücksichtigen und über Ansichten nachdenken, die nicht den ihren entsprechen (vgl. hooks 1994: 85; Sánchez 2010: 2258; Wischmann 2017: 145; Hannon 2004: 138 und Bloom 1998: 149 zitiert in Phillips 2015: 69–70; Holtmann 2015: 100, 106–109).

Dieses Verständnis von Positionalität wurde auch kritisiert. Mit Verweis auf ihre Feldforschung beschreibt Moser (2008: 383–390) die Grenzen der Diskussion über die Positionalität von Forschenden und hebt die Bedeutung deren Persönlichkeit (*personality*) hervor, die ihrer Meinung nach nicht genügend Beachtung findet. Es sind nicht ausschließlich soziale Kategorien in Bezug auf Machtstrukturen, die eine Rolle in wissenschaftlichen Forschungen spielen; auch die Persönlichkeitsmerkmale der Forschenden wie Aufgeschlossenheit, Schüchternheit, ein dominantes Auftreten oder Ungeduld, können den Forschungsprozess beeinflussen. Ähnliches gilt für Emotionen, Gefühle, Schwächen und Gemütslagen (vgl. Widdowfield 2000: 199, Stanley und Wise 1993: 157 zitiert in ebd.: 386). Das Beleuchten von Differenzkategorien wie Klasse, Geschlecht, sexuelle Orientierung, *race* und Alter der*des Forschenden dient der akademischen Analyse, nicht aber der Feldforschung: damit ist gemeint, dass Forschende eigene Wesenszüge reflektieren sollten, welche zum Beispiel bereits in der Durchführung von Interviews relevant sein können. Funder (2001: 134 zitiert in Moser 2008: 388) schätzt, dass individuelle Persönlichkeiten sowohl vom Kontext als auch von sozialen Positionen und Erfahrungen abhängig sind. Persönlichkeit und Positionalität seien also verknüpft, sie bedingen sich gegenseitig und sollten parallel untersucht werden, am besten durch die Technik der Reflexivität.³⁰ Im Unterabschnitt 5.1.2 nehme ich Bezug auf das eben genannte dritte Verständnis von Positionalität und schätze also meine Positionalität als Forschende ein.

3.2 Die Bedeutung von Situiertheit aus wissenschaftskritischer Perspektive

Fragen zur Positionalität von Menschen allgemein und von Wissenschaftler*innen insbesondere stehen in Zusammenhang mit der Kritik an vermeintlich wertfreier Forschung und Lehre, genauer gesagt mit der Kritik an der Annahme, dass menschliche Subjektivität keine Rolle in der Produktion von Wissen und Identitäten spielt (vgl. Sánchez 2010: 2257). Mit der Problematik von Positionalität und mit der sich ergebenden These, dass ein objektiver (Forschungs-) Standpunkt unmöglich ist (vgl. Wischmann 2017: 145), hat sich eine Reihe von Theoretiker*innen beschäftigt. Nennen möchte ich hier, in chronologischer Abfolge, Karl Mannheim,

³⁰ Für eine Diskussion über Reflexivität und die Unterschiede zwischen „Reflexivität“ und „Reflexion“ siehe zum Beispiel Moldaschl (2010) und Andreotti (2011: 193).

Kritische Theoretiker*innen wie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno und feministische und postkoloniale Denker*innen wie Sandra Harding, Gayatri Chakravorty Spivak, Donna Haraway, Patricia Hill Collins, bell hooks und Vanessa Andreotti. Was diese Autor*innen teilen, ist die erkenntnistheoretische Überzeugung, dass „Partialität“ (*partiality*), Positionierung und Situierung im Gegensatz zu Universalität zu „rationalen“ Wissensansprüchen verhelfen (Haraway 2004: 92; vgl. Olesen 2005: 244).³¹ Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts vertrat Karl Mannheim die Auffassung, dass die „reflexive Erfassung [von Realitäten] niemals adäquat, sondern wesensmäßig stets perspektivistisch ausfällt“ (Mannheim 1980: 272). In seiner geschichtlichen Theorie postulierte er, dass es keine ewige und universelle historische Wahrheit gibt, weil sich die historische Wahrheit im Laufe der Zeit verändert (vgl. Loader 2011: 477). Sie kann nicht von einem „Standort“ über dem historischen Fluss aus erfasst werden. Wahrheitssuchende sind „standortgebunden“, das heißt, sie sind an ihre besondere historische Position gebunden (ebd.: 472).

Ähnliches wird von Vertreter*innen der Kritischen Theorie behauptet, die sich einer systematischen Kritik am Positivismus und an der „etablierten Wissenschaft“ (Schiller 2010: 2) widmen.³² Die eigene Rolle als Wissensproduzent*innen erkennend, befassen sich kritische Forscher*innen mit ihrer sozialen Verortung und lehnen positivistische Behauptungen ab, laut derer es nur *eine* einzige Wirklichkeit bzw. *eine* Wissensform gibt. Sie fördern folglich die Überzeugung, dass es mehrere fundierte Wissensformen gibt. Kritische Theorie deckt Widersprüche in der von Herrschaftsverhältnissen und Ungleichheiten bestimmten Gesellschaft auf, untersucht sie und will damit einen theoretischen Beitrag zur Befreiung des Individuums leisten (vgl. Horkheimer [o.J.] zitiert in Schiller 2010: 3–8; Winter 2007: 31; Cochran, Jr. 2010: 2548; Casali 2018: 104).³³ Bis in die 1980er Jahre standen vor allem ökonomische Verhältnisse im Fokus; seither setzt sich die Erkenntnistheorie auch mit anderen sozialen Differenzkategorien und Herrschaftsverhältnissen kritisch auseinander, nämlich mit ihrem inhärenten Ras-

³¹ Zusätzlich zu diesen recht bekannten Persönlichkeiten möchte ich auf andere Kritiker*innen verweisen, die sich in jüngerer Zeit der Tendenz widersetzen, eine vermeintlich objektive Haltung in wissenschaftlichen Forschungen einzunehmen (vgl. Sánchez 2010: 2257). Nennenswert ist zum Beispiel der Arbeitskreis Forschungs-Handeln, eine Gruppe von Aktivist*innen und Autor*innen, die sich wissenschaftlich mit Diskriminierungsstrukturen und Interdependenzen in jenen Strukturen auseinandersetzt und sich darüber im Klaren ist, dass das von ihnen produzierte Wissen „positioniertes Wissen“ ist (AK ForschungsHandeln 2015: 11).

³² Laut Kincheloe und McLaren (2005: 303) ist es schwierig, genau zu erklären, was Kritische Theorie ist, da es mehrere solcher Theorien gibt, diese sich auch noch im 21. Jahrhundert wandeln und weiterentwickeln und weil fest definierte Bestimmungen von Kritischer Theorie im Widerspruch zum Ziel ihrer Theoretiker*innen stehen: letztere wollen vermeiden, Modelle gesellschaftspolitischer und epistemologischer Überzeugungen zu erarbeiten und sich Raum für Diskussionen und Unstimmigkeiten freihalten. Schiller (2010: 1–3) bietet eine Erklärung über die dreistufige Entwicklung, welche die Kritische Theorie ab den 1930er Jahren durchmachte. Trotz einiger historisch bedingter Veränderungen in den Themen und Erkenntnissen der Kritischen Theorie bleibt die Wissenschaft im Mittelpunkt der Kritik (vgl. ebd.: 8–10).

³³ Vgl. auch Giroux 2009: 28–34 sowie Kincheloe 2004: 28–29 zitiert in Kazeem-Kamiński 2016: 92–95.

sismus und Sexismus (vgl. Wischmann 2017: 139). Die Analyse der Kritischen Theorie ergibt, dass Theorie bzw. Wissen nicht neutral sind, weil sie an bestimmten räumlichen, zeitlichen, soziokulturellen und politisch-ökonomischen Kontext gebunden, also „situert“ sind (Cochran, Jr. 2010: 2548; Casali 2018: 104; vgl. Cohen et al. 2011 zitiert in ebd.).

Die von der Kritischen Theorie praktizierte Infragestellung und Anklage der etablierten Wissenschaft, genauer gesagt des „diskriminierenden Charakter[s]“ (Wischmann 2017: 139) der Wissensproduktion, wurde von Feminist*innen und insbesondere von feministischen Standpunkttheoretiker*innen übernommen (vgl. Haraway 2004: 83). Die Standpunkttheorie ist erwähnenswert, weil sie durch ihre Schwerpunkte einen einzigartigen Beitrag leistet zu Projekten der sozialen Gerechtigkeit sowie zum Verständnis von Voraussetzungen für die Entstehung von Wissen (vgl. Harding 2004: 10). Sie entstand in den 1970er und 1980er Jahren als feministische kritische Theorie über die Beziehungen zwischen Wissensproduktion und Machtausübung. Ihre Inhalte sind sowohl von Standpunkttheoretiker*innen als auch anderen Kritiker*innen umstritten, zudem gibt es verschiedene Versionen, die wiederum unterschiedliche Herangehensweisen für qualitative Forscher*innen bieten.³⁴ Standpunkttheorie fokussiert auf einen Prozess des Dialogs, der Analyse, und der Reflexivität; aus diesem Grund ist sie offen für Neubewertungen und Überarbeitungen. Festzuhalten ist, dass ihr Ursprung in der Kritischen Theorie und in der marxistischen Ontologie liegt, wobei sie über die theoretischen Annahmen der letzteren hinausgeht; auch postkolonialer Feminismus (*Black Feminism*) spielte eine wichtige Rolle in ihrer Entwicklung (vgl. ebd.: 1-4, 8; Olesen 2005: 244; Naples 2007: 579–581, 586; Hill Collins 2009).

Feministische (Standpunkt-)Theoretiker*innen bemühen sich, die Unmöglichkeit der politischen und kulturellen Neutralität von konzeptionellen Rahmenbedingungen aufzuzeigen, sowohl in wissenschaftlichen Disziplinen als auch in der öffentlichen Politik. In den Sozial- und Geisteswissenschaften kritisieren sie die Annahme, dass Forschende universelle und objektive Wahrheiten aufdecken: Wissenschaftler*innen können in Bezug auf ihre Forschung weder eine neutrale noch distanzierte Stellung einnehmen, weil sie sich nicht von ihren individuellen Biographien lösen können (vgl. Harding 2004: 4; Moser 2008: 384-385, 389-390). Sogar postkoloniale, feministische Forscher*innen und Aktivist*innen, die versuchen, bestimmte Konzepte infrage zu stellen (beispielsweise eurozentrische und androzentrische Gerechtigkeitsideale), sind an neokoloniale Strukturen gebunden, bzw. in ihnen positioniert. Diese Situ-

³⁴ Zum Begriff des Standpunkts und der unterschiedlichen Möglichkeiten, ihn zu konzeptualisieren, siehe zum Beispiel die Ausführungen von Naples (2007: 581).

ation erschwert die Kritik an jenen Strukturen und die „Repräsentation“ der „Subalternen“ (Spivak 2010). Durch die Ablehnung der „traditionellen Postulate von distanzierter Objektivität und Neutralität“ (Mies 1978: 41ff. zitiert in Holtmann 2015: 109), die Erkenntnis der eigenen Verstrickung in Machtverhältnissen und die Entscheidung, situiertes Wissen und demnach unterdrückte Gruppen zu unterstützen, machen sich Forscher*innen und Aktivist*innen verletzlich. Sie werden gefordert, eine kontinuierliche Selbstreflexion vorzunehmen sowie die eigene Rolle und Weltanschauung anzuzweifeln (vgl. Holtmann 2015: 109; Andreotti 2011: 17-18; Dhawan 2011: 31–33; Kontzi 2013: 87; Haraway 2004: 93).

Standpunkttheoretiker*innen stehen positivistischen wissenschaftlichen Methoden kritisch gegenüber, die keine Verbindungen erkennen zwischen den Variablen Geschlecht, *race*, oder Klasse. Ihrer Auffassung nach ist das Wissen, dass durch androzentrische, wirtschaftlich bevorzugte, rassistische, eurozentrische und (hetero)sexistische konzeptionelle Rahmenbedingungen produziert wird, immer sozial situiert und es verursacht systematische Ignoranz (vgl. Harding 2004: 4–10; Naples 2007: 580). Es kann keine einzige, vollkommene und allumfassende Form von Wissen geben, sondern lediglich „partiell und unvollständiges“ Wissen (Schwandt 2001: 238 zitiert in Casali 2018: 104), das durch die Erfahrungen diverser (unterdrückter) Gruppen entsteht (vgl. Hill Collins 2009: 290).³⁵ Die Standpunkttheorie befürwortet demnach einen kritischen Ansatz in Fragen der Identität und erkennt die Bedeutung des sozialgeschichtlichen Kontexts sowie von Erfahrungen an: unterschiedliche Erfahrungen führen zu unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen der eigenen Person und der Umwelt, diese münden ihrerseits in vielfältigem Wissen (vgl. Casali 2018: 104; Bourn 2015: 5; Naples 2007: 580; Harding 2004: 7). Die Forderung nach Akzeptanz für verschiedene Wissensformen soll dazu dienen, die Welt besser zu beschreiben und zu verstehen – situiertes Wissen ermöglicht komplexe und idealerweise differenziertere Darstellungen der Welt, was laut Haraway (2004: 93) „Wissenschaft“ ausmacht. Mittels dieses Wissens sollten Menschen lernen, kritisch und reflexiv mit Herrschaftspraktiken umzugehen. Außerdem geht es um Verantwortung, die nur durch das Einnehmen einer Teilperspektive übernommen und zugeschrieben werden kann. Nicht lokalisierbare Wissensbehauptungen sind „unverantwortlich“ (ebd.: 88), das heißt, sie können nicht zur Rechenschaft gezogen werden (vgl. ebd.: 84–88). Partielles,

³⁵ Feministische Standpunkttheoretiker*innen plädieren für die Erkenntnis, dass verschiedene Gruppen auf unterschiedlicher Art und Weise Unterdrückung erleben (zum Beispiel klassen- oder geschlechtsspezifische Unterdrückung) und dass sich die Unterdrückungsformen verschränken können (aus dieser Überzeugung stammt die intersektionelle Analyse – vgl. Dill, McLaughlin, und Nieves 2007: 629–630). Diese Umstände sollten bei einer Untersuchung der sozialen Wirklichkeit Beachtung finden. Zudem erläutern sie, wie durch politische Prozesse Wissen geschaffen, Ungleichheitssysteme herausgefordert werden und eventuell sogar Befreiung stattfinden kann (vgl. Harding 2004: 6–10; Weeks 1998: 92 zitiert in Naples 2007: 580).

situieretes Wissen soll jedoch nicht mit Relativismus verwechselt werden. Relativismus bedeutet „nirgends zu sein während man angibt, genauso überall zu sein“ (ebd.: 89). Auch so leugnet man Verantwortung und kritische Hinterfragung.

hooks (1994: 11, 17 und 2015: 50–52) setzt sich in ihrer Diskussion über feministische Bildungsarbeit ebenfalls mit der Frage nach universellen Wahrheiten und Objektivität auseinander. Anhand ihrer eigenen Erfahrung als Lehrerin kritisiert sie das Objektivitätsideal und behauptet, es gäbe keine absoluten Wahrheiten, denn weder Lehrer*innen noch Schüler*innen sind frei von Erfahrungen, Ansichten und Vorurteilen. Im Gegensatz zur Realität von traditionellen Unterrichtsformen, in denen subjektive Erlebnisse keinen Platz haben, nimmt feministische Bildungsarbeit persönliche Erlebnisse in ihren Fokus. Erfahrungen, ob von Lehrenden oder Studierenden, seien bedeutend und „real“, also ein Teil der „realen Welt“ (hooks 2015: 51), das ernst genommen werden muss.³⁶ Erfahrungen, die gemäß der eigenen Ethnizität, Klasse, Kultur, dem eigenen Geschlecht, Beruf und anderen Faktoren stattfinden, tragen zur Entstehung alternativer Wissenssysteme bei (vgl. Cochran, Jr. 2010: 2548) und spielen eine Rolle in der Prägung und Wahrnehmung der eigenen Identität (vgl. Casali 2018: 115). Wer sich durch bestimmte Erlebnisse der eigenen Identitäten und Positionalität kritisch bewusst wird, wird mit höherer Wahrscheinlichkeit die Entscheidung treffen, etwas gegen Ungleichverhältnisse tun zu wollen (vgl. Harro 2013a: 619; Harro 2013b: 51–52).

4. Einführung in die Bildungsarbeit von *Jugend Eine Welt* in Österreich

Die im ersten Teil der Arbeit erläuterten Konzepte von Engagement für *Social Justice*, von Bildungsarbeit sowie von Positionalität kommen nun in der Fallstudie zur Anwendung, die mittels Interviews durchgeführt wurde. Die Untersuchung befasst sich mit der Positionalität fünf junger Menschen und mit ihrer entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich, die sie speziell im *Jugend Eine Welt* Bildungsteam ehrenamtlich leisten: ich möchte erstens herausfinden, was diese jungen Erwachsenen dazu bewegt hat, das Ehrenamt auszuüben und in einem zweiten Schritt verdeutlichen, wie sich ihr Verständnis von Bildungsarbeit aus ihrer Positionalität ergibt. Um diese Fragen zu beantworten, beziehe ich mich auf die Überzeugungen von feministischen Standpunkttheoretiker*innen und von hooks (2015) über die Rolle

³⁶ hooks (2015: 52) verweist hier auf das Konzept der „Bildung als Praxis der Freiheit“ (Freire zitiert in ebd.): jene Bildung verbreitet die Überzeugung, dass wir Menschen greifbar mit der Welt verbunden sind, wir sind nicht isoliert und unabhängig, sondern ein Bestandteil der Welt (vgl. Freire 2005: 50).

von Erfahrungen beim Erfassen der sozialen Realität.³⁷ Das heißt, ich konzentriere mich auf prägende Erlebnisse und Erkenntnisse der Forschungsteilnehmer*innen in der Zeit vor ihrem Engagement im Bildungsteam. Wertvolle Orientierung für dieses Vorhaben bietet die Auseinandersetzung von Mthethwa-Sommers (2014) mit Erzählungen berühmter Nordamerikanischer Pädagog*innen (*Social Justice Educators*) zu deren Motivationen, *Social Justice Education* zu ihrer Lebensaufgabe zu machen.

Durch den Fokus auf die persönlichen Erfahrungen, welche die jungen Erwachsenen zur Bildungsarbeit geführt haben, untersuche ich parallel auch, ob und wie die Interviewten jenen Prozess der Bewusstwerdung (*conscientização*) durchlaufen haben, der von Denker*innen wie Freire (2005), aber auch von Harro (2013a; 2013b) und Johnson (2013) beschrieben wird³⁸, und wie sich das bewusst werden von Ungleichheiten und Ungerechtigkeit auf ihr Verständnis von ihrem Engagement und von Bildungsarbeit allgemein ausgewirkt hat. Hier sei betont, dass ich die Wahrnehmung bzw. das Verständnis der Interviewten ihres Engagements in der Bildungsarbeit untersuche, nicht wie ihr Engagement konkret vor Ort aussieht – letzteres würde über den Umfang der Fallstudie hinausgehen. Die Diskussion der Forschungsergebnisse wird zeigen, ob sich die Interviewten als Verbündete bzw. „anstrebende Verbündete“ (Edwards 2006) von irgendwelchen unterprivilegierten Gruppen sehen und ob sie ihre ehrenamtliche Bildungsarbeit in Österreich als Engagement für *Social Justice* verstehen, also als eine Engagementform, durch die sie in der Gegenwart und/oder Zukunft einen Beitrag zur Realisierung des *Social Justice* Projekts leisten wollen.

Dieses Kapitel beschreibt die Arbeit von *Jugend Eine Welt* im Allgemeinen und vom Bildungsteam im Speziellen und gibt einen kurzen Überblick über die Forschungsteilnehmer*innen. Da mir eine partizipative Herangehensweise in der Durchführung der Fallstudie wichtig war³⁹ und ich die Überzeugung vertrete, dass die Bildungsteammitglieder ihre Arbeit am besten erklären können, verwende ich hier die während der Interviews gesammelten Informationen über die Ziele, die Aktivitäten sowie die Schwerpunkte des Teams – eine detaillierte Beschreibung der Interviewart und des Forschungsablaufes folgt dann im nächsten Kapitel. Ich reiße auch die Frage an, ob *Jugend Eine Welt* ein eigenes Verständnis von ‚Bildung‘ hat, und welche Form von Bildungsarbeit das Bildungsteam umsetzt, da sich auch diese Umstände auf die Wahrnehmungen der Interviewten von ihrem Engagement und von Bildungsar-

³⁷ Vgl. Abschnitt 3.2.

³⁸ Vgl. Abschnitt 2.3 und 2.5.

³⁹ Dazu mehr im nachfolgenden Kapitel, im Unterabschnitt 5.1.1.

beit auswirken können. Um einen ersten Eindruck zu meiner Positionalität als Forscher*in zu verschaffen, erkläre ich zuletzt, wie der Kontakt zum Bildungsteam entstanden ist.

Jugend Eine Welt beschreibt sich auf der eigenen Webseite als „eine österreichische Hilfsorganisation“ und eine „unabhängige Nicht-Regierungs-Organisation (NGO)“, die seit 1997 im weltweiten Einsatz für benachteiligte Kinder und Jugendliche steht, wobei vor allem Projekte im Globalen Süden gefördert werden: „Unter dem Leitgedanken ‚Bildung überwindet Armut‘ unterstützt Jugend Eine Welt Hilfsprojekte, Schulen, Straßenkinderprogramme und Bildungsprojekte in Asien, Afrika, Lateinamerika, dem Nahen Osten und Osteuropa“ (Jugend Eine Welt 2019; vgl. Hofer 2015: 51). Die Arbeit von *Jugend Eine Welt* ist geprägt von den Grundsätzen des Jugendpatrons Don Bosco und von den Grundsätzen der nachhaltigen Entwicklungszusammenarbeit. Die NGO orientiert sich an den 17 Nachhaltigen Entwicklungszielen der Vereinten Nationen und legt ihr Augenmerk vor allem auf das Ziel Nr. 4, ‚Hochwertige Bildung‘. Es bestehen zudem Kooperationen mit anderen Organisationen wie den Salesianern Don Boscos: die gemeinsame Initiative ‚VOLONTARIAT bewegt‘ bietet jungen Erwachsenen zum Beispiel die Chance, einen Freiwilligendienst bzw. Volontariat in einem Land Lateinamerikas, Asiens oder Afrikas zu leisten (vgl. Jugend Eine Welt 2019; VOLONTARIAT bewegt 2015: 2).⁴⁰

Jugend Eine Welt arbeitet nicht nur im Ausland, sondern auch im Inland. Das sog. *Jugend Eine Welt* Bildungsteam ist eine Gruppe ehrenamtlich tätiger junger Menschen, die Bildungsarbeit in Österreich leisten, um das Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu stärken und auf strukturelle Ungerechtigkeit aufmerksam zu machen (vgl. Jugend Eine Welt 2019). Auf der Webseite werden die Mitglieder des Bildungsteams als „MultiplikatorInnen im Bereich des Globalen Lernens“ bezeichnet, die sich „für Themen wie Kinderrechte, Bildung, ein menschenrechtsorientiertes Wertesystem und Gleichstellung“ interessieren (ebd.). Die fünf Interviewpartner*innen der Fallstudie sind Teil des Bildungsteams und beschreiben sich⁴¹ als dynamische, engagierte, weltoffene, und flexible junge Erwachsene (über 18 Jahre alt), die Motivation und Eigeninitiative schätzen. Sie teilen das Interesse und die Freude an ehrenamtlicher Bildungsarbeit, an Entwicklungspolitik und Globalem Lernen. Vier von ihnen sind ehe-

⁴⁰ Parallel zum Engagement im jeweiligen Einsatzort geht es beim Volontariat um „Selbstreflexion, Identitätsfindung und persönliches Reifen der Freiwilligen [...]. Im Volontariat erleben und erfahren sie globale Zusammenhänge und reflektieren diese im Sinne des Globalen Lernens. Der Einsatz bietet eine Orientierungshilfe beim Finden des eigenen Lebensweges und ist ein prägender Lebensabschnitt“ (VOLONTARIAT bewegt 2015: 3).

⁴¹ Die folgenden Erläuterungen der Bildungsteammitglieder über sich selbst und ihre Arbeit im Bildungsteam sind zusammengesetzt aus einzelnen Interviewaussagen. Das entstandene Bild des Bildungsteams stellt also einen Gesamteindruck dar. Ich habe mich für dieses Format der Beschreibung entschieden, weil sich die Aussagen der einzelnen Interviewten aus meiner Sicht ergänzt und nicht widersprochen haben.

malige Volontär*innen, die über die Initiative ‚VOLONTARIAT bewegt‘ Auslandserfahrungen im Globalen Süden gemacht haben, und danach Anschluss im Bildungsteam gefunden haben, um sich weiter zu engagieren. Eine Person hatte vor dem Anfang ihrer Mitarbeit im Team keinen Bezug zu *Jugend Eine Welt*; sie ist durch Eigeninitiative und vorhandene Informationen im Internet zum Bildungsteam gekommen. Die Bildungsteammitglieder sind keine ausgebildeten Pädagog*innen, in ihrem Ehrenamt geben sie aber gerne eigene Erfahrungen und „Expertise“ weiter und tauschen sich untereinander aus. Sie bestimmen die abzuhandelnden Themen gemeinsam anhand ihrer Interessen und dem Wissen, das sie aus unterschiedlichen Bereichen (z.B. ihren Studiengängen) mitbringen. Mehrere Interviewpartner*innen haben betont, dass sie eine kritische Auseinandersetzung mit Problematiken wichtig finden und im Prozess auch persönlich etwas lernen möchten (Interview 1, Abs. 42, 64; Interview 2, Abs. 46-50, 92; Interview 3, Abs. 8, 12; Interview 4, Abs. 34, 44, 60, 64 u. zweites Gespräch⁴²; Interview 5, Abs. 36, 42, 58, 144).

Das Bildungsteam hat sich die „Aufklärung in Bezug auf [...] globale Themen“, die Förderung von „weltoffene[m] Denken“ und die Anregung neuer Gedanken in verschiedenen Lebens- und Wissensbereichen zum Ziel gesetzt (Interview 1, Abs. 104; Interview 3, Abs. 10 u. zweites Gespräch). Inhaltlich setzt es sich also mit Entwicklungspolitik auseinander, mit globalen Zusammenhängen, Ungleichheiten und Unterschieden zwischen Globalem Norden und Süden. Da das Themenfeld sehr breitgefächert ist, liegt der Fokus auf einzelnen Aspekten der Entwicklungspolitik; die einzelnen Aspekte sind aber wiederum miteinander verbunden, überschneiden sich und führen zu weiteren Themen. Klare Trennlinien zu ziehen ist demnach schwierig (Interview 2, Abs. 48; Interview 4, Abs. 152-154; Interview 5, Abs. 126, 136).

Laut *Jugend Eine Welt* Webseite bieten die „BildungsteamerInnen“ (das heißt, die Mitglieder des Bildungsteams) Vorträge und Workshops sowohl zu ihren Erfahrungen als Volontär*innen, als auch zu entwicklungspolitischen Themen. Sie organisieren diese Vorträge und Workshops vor allem in Schulklassen, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen (vgl. *Jugend Eine Welt* 2019). Als Zielgruppen haben die Interviewten neben Jugendlichen und Kindern in Schulen auch Menschen in der Öffentlichkeit, Erwachsene im Allgemeinen und ältere Menschen genannt (Interview 1, Abs. 96; Interview 2, Abs. 46; Interview 5, Abs. 42). Workshops werden oft als Format genutzt, da sie eine Plattform bieten für das Teilen und Weitergeben von Perspektiven und den Austausch darüber. Die Bildungsteammitglieder konzipieren

⁴² Das zweite Gespräch ist das weiterführende Gespräch, das ich während der Datenauswertung mit vier der fünf Interviewpartner*innen führte, um Verständnis- und Interpretationsfragen zu stellen (vgl. Unterabschnitt 5.2.3).

Workshops, testen sie und überarbeiten sie; vor dem Einsatz werden sie an die jeweilige Teilnehmer*innengruppe angepasst (Interview 2, Abs. 46; Interview 4, Abs. 146, 148, 150; Interview 5, Abs. 46). Wo nötig, holen sie bei der Konzeption „Expertenwissen“ von außen ein und da das Wissen zu bestimmten Themen (z.B. zu den Nachhaltigen Entwicklungszielen) oft komplex und vielseitig ist, versuchen die Bildungsteammitglieder es dann anschaulich zu machen: Wir [die Bildungsteammitglieder, Anm. A.S.] haben „uns externe Leute geholt [...], die schon Expertise haben und haben das aufgesaugt und versucht runterzubereiten, so dass es auf eine coole Art und Weise auch irgendwie erfahrbar ist“ (Interview 2, Abs. 94).

Laut der Bildungsteammitglieder werden in den Workshops folgende Ziele verfolgt, bzw. verfolgen sie persönlich folgende Ziele: anhand von vorhandenem Wissen (nicht unbedingt anhand von neuvermitteltem Wissen – das steht weniger im Mittelpunkt) wird über entwicklungspolitische Probleme diskutiert, die Workshopteilnehmer*innen sollen sich kritisch mit ihren Annahmen und mit den Themen auseinandersetzen und diese hinterfragen; es wird offen und ohne ein vorab festgelegtes Endergebnis diskutiert; den Teilnehmer*innen werden vielfältige Perspektiven vorgestellt, ohne Druck, diese übernehmen zu müssen; die Meinungsbildung der Teilnehmer*innen soll gefördert werden, die Workshopleiter*innen sollen den Kindern und ihren Meinungen zuhören und selbst auch daraus lernen; es soll auf die Verwobenheit vieler Probleme hingewiesen und auf Ungerechtigkeiten gedeutet werden; durch alternative Methoden zum Frontalunterricht sollen eine persönliche Reflexion angeregt und die Eigeninitiative der Teilnehmer*innen ermutigt werden (Interview 1, Abs. 96-98; Interview 2, Abs. 192, 196 u. zweites Gespräch; Interview 4, Abs. 36, 40, 44; Interview 5, Abs. 42, 126, 144). Hier einzelne Zitate, welche manche der eben genannten Ziele verdeutlichen:

„wir halten eben diese Workshops, es geht aber sehr stark darum, nicht einfach uns hinzustellen und ihnen etwas zu erzählen zu, keine Ahnung, dem Klimawandel zum Beispiel, sondern mit ihnen Themen aufzuarbeiten und sie zum Nachdenken anzuregen, einfach dass dieses ja, einfach sich/ dass dass sie sich mit diesem Thema beschäftigen, dass sie wissen, dass es existiert! Dass es da ist und auch ihre Meinung dazu zu hören. Genau! Und eben auch von ihnen zu lernen“ (Interview 5, Abs. 42).

„der Workshop besteht aus Methoden und und die vermitteln teilweise Wissen, oder oder fordern die Teilnehmer*innen irgendwie heraus, se/ selber auf auf Dinge darauf zu kommen und selber kritisch zu denken [...], aber ich [Anna-Lena, Anm. A.S.] glaube am wichtigsten ist einfach so dieses dieses Gefühl eben [...] man nimmt Dinge nicht einfach hin wie sie sind, sondern man fragt immer weiter nach und man geht immer weiter und man schaut als Kon/ als Konsequenz aus dem irgendwie: 'Was was was kann ich selber in meinem Umfeld jetzt machen? Was kann ich selber in in ja, bewirken, dass es dass es nicht so bleibt und dass ich nicht Dinge einfach so hinnehme'. Und ich glaube das das Wichtigste dabei eben dieses kritische Hinterfragen ist [...] diese konkreten Inhalte, die

in diesen Workshops sind, sind zwar voll voll gut aber die sprechen jetzt sicher nicht jeden an“ (Interview 1, Abs. 96).

„was für mich das Wichtigste ist, ist eben dieses Hinterfragen einfach weiterzugeben und und und einfach auf bestimmte Ungerechtigkeiten aufmerksam zu machen“ (ebd., 98).

Die schon zuvor erwähnte Herausforderung, den Bildungsbegriff vom Lernbegriff abzugrenzen,⁴³ ist auch im Fall von *Jugend Eine Welt* und dem Bildungsteam wiederzufinden. Anhand der öffentlich zugänglichen Infomaterialien der Hilfsorganisation und des Bildungsteams konnte ich keine Informationen finden, die auf eine klare Unterscheidung zwischen ‚Bildung(sarbeit)‘ und ‚Lernen‘ (zum Beispiel in Form von Globalem Lernen) deuten⁴⁴. Dies schließt wiederum nicht aus, dass die NGO über eine eigene Leseart dieser Begriffe verfügt – für eine ausführliche Darstellung dieser Thematik wäre der Einbezug der NGO Mitarbeiter*innen zwingend erforderlich gewesen. Hinsichtlich der Kategorien formell, non-formal/nicht-formal und informell, durch die Bildung und/oder Lernen mancherorts beschrieben werden, ist es hingegen möglich und nützlich, die Arbeit des Bildungsteams einzuordnen. Hilfreich ist diese genauere Bestimmung, damit sich der*die Leser*in ein konkreteres Bild von der Arbeit des Teams machen kann. Ich verstehe ihre Arbeit demnach als non-formale Bildung, die zielgerichtet ist, sowohl in Bezug auf die Adressat*innen als auch in Bezug auf die Lerninhalte, jedoch nicht vollkommen institutionalisiert ist, und dies aus zwei Gründen: (1) die oben angeführten Aussagen der Interviewten zeigen, dass das Bildungsteam zwar zu *Jugend Eine Welt* gehört, aber relativ selbständig davon agiert; (2) der Großteil der Bildungsteamveranstaltungen (die Workshops) findet zwar in Schulen statt – der Domäne des Formellen – das Bildungsteam übernimmt aber nicht deren Vorgehensweisen, das heißt, das Erreichen von Lernzielen wird anschließend weder überprüft noch attestiert.

Schließlich ist es bedeutend zu erwähnen, dass ich ein Jahr lang selbst Teil des Bildungsteams war und deshalb die Bildungsteammitglieder schon vor Forschungsbeginn kennengelernt hatte. Auf *Jugend Eine Welt* war ich im September 2018 gestoßen, als ich auf der Suche nach Organisationen war, die Bildungsarbeit leisten. Ich wollte mich ehrenamtlich engagieren und die Chance nutzen, Wiens NGO-Landschaft zu erkunden. Zu dem Zeitpunkt wusste ich schon, dass Bildung und/oder Entwicklungspolitik im Mittelpunkt meiner Abschlussarbeit stehen würden. Als ich das Bildungsteam entdeckte und in dessen Engagement eingeführt wurde, wurde mir schnell klar, dass ich sowohl aktives Mitglied werden als auch die Möglichkeit einer Kooperation für meine Abschlussarbeit sondieren wollte. Ich konnte schnell eine, wenn

⁴³ Vgl. Abschnitt 2.5.

⁴⁴ Zuletzt überprüft am 13.09.2019.

nicht vertraute, so doch freundschaftliche Beziehung zu einigen Mitgliedern aufbauen und mit der Zeit einen konkreten Bezug zwischen meinem Interesse für Bildungsarbeit und Entwicklungspolitik herstellen.

5. Methodologische Überlegungen und Methodik

5.1 Methodologie

In der Planungsphase für die vorliegende Fallstudie waren methodologische Überlegungen von ausschlaggebender Bedeutung, vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass ich als Forscherin einen besonderen Zugang zur Gruppe potentieller Forschungsteilnehmer*innen hatte. Die folgenden Unterabschnitte beschäftigen sich also einerseits mit dem Verständnis von Partizipation, welches ich im Umgang mit den Forschungsteilnehmer*innen übernommen und umgesetzt habe, andererseits mit meiner Positionalität als Forschende und ihrer Bedeutung während des gesamten Forschungsprozesses. Eine Auseinandersetzung mit meiner Positionalität ist an dieser Stelle geboten, weil sie mit großer Wahrscheinlichkeit gerade den Umgang mit den an der Forschung Beteiligten beeinflusst hat (vgl. Ellis 2004 und Gergen 2000 zitiert in Chavez 2008: 474–475).

5.1.1 Partizipation im Forschungsprozess

Die Fallstudie wurde nach einigen Grundsätzen der partizipativen Forschung durchgeführt. Ich würde meine Fallstudie der gemäßigten Form der „Nutzerbeteiligung“ (*user involvement*, Wallcraft et al. 2009 zitiert in Ormston et al. 2014: 16) zuordnen, in der die Teilnehmer*innen zu einem gewissem Maße in den Forschungsprozess einbezogen werden, jedoch keine führende Rolle einnehmen (vgl. ebd.). Laut einigen deutschsprachigen Wissenschaftler*innen, die über qualitative Forschungsmethoden und insbesondere partizipative Forschungsstrategien schreiben, geht es bei partizipativer Forschung darum, benachteiligte Menschen „als kollaborative MitforscherInnen“ (Bergold und Thomas 2010: 333) in den Forschungsprozess einzubeziehen, um gemeinsam Einsicht in ihre Lebenspraxis zu gewinnen und ihnen dadurch „mehr gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“ (von Unger 2014: 1).⁴⁵ Der Klarheit halber möchte ich hier erläutern, dass das Thema Benachteiligung nicht direkt im Fokus dieser Arbeit steht; es ist nicht meine Absicht festzustellen, ob und inwieweit die Bildungsteammitglie-

⁴⁵ Zu partizipativer Aktionsforschung siehe zum Beispiel Kaukko und Fertig (2016).

der benachteiligt werden, obwohl das an der einen oder anderen Stelle auch Thema ist, denn Positionalität und Benachteiligung sind eng verknüpft.⁴⁶ Folglich nutze ich den partizipativen Ansatz auch nicht mit dem Anspruch, ihnen irgendwie gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Solch ein Vorhaben würde den Rahmen der Fallstudie übersteigen.

Jedoch möchte ich den fundamentalen partizipativen Zugang, der auf einen kooperativen Erkenntnisprozess abzielt, übernehmen (vgl. Kemmis und McTaggart 2005 zitiert in Berghold und Thomas 2010: 335). Der Mehrwert partizipativer Ansätze besteht darin, dass die Forschungsteilnehmer*innen in bestimmte Phasen des Prozesses einbezogen werden und somit das Ergebnis nicht von der Forschenden allein bestimmt wird. Die Deutungshoheit obliegt damit nicht mehr allein der Forscherin (vgl. von Unger 2014: 89-90; Hametner 2013: 145). Letzteres empfinde ich als besonders relevant, da es in dieser Arbeit um persönliche (Selbst-) Wahrnehmungen, Motivationen für soziales Engagement und um prägende Lebensgeschichten geht. Die Interviewführung verstehe ich in Anlehnung an Yeo et al. (2014: 178–179) als ersten partizipativen Moment der Wissensproduktion im Forschungsprozess, da sowohl die Forscherin als auch und vor allem die jeweilige interviewte Person aktiv daran beteiligt waren. Darüber hinaus wurden die Bildungsteammitglieder in die Analyse und in die ersten Schritte der Interpretation der gesammelten Daten einbezogen.⁴⁷ Es wäre wünschenswert gewesen, die Interviewten in mehrere Phasen des Forschungsprozesses einzubinden, vor allem bei den letzten Deutungsschritten – so hätte ich eher gewährleisten können, dass die gesammelten Daten am Ende der Auswertung „für sich selbst sprechen“ (Phillips 2015: 68). Zeitlicher Druck hat jedoch die weitere Zusammenarbeit erschwert. Wichtig war es mir zum Schluss zumindest zu gewährleisten, dass die Ergebnisse der Fallstudie – also der Zusammenhang zwischen Positionalität und Bildungsarbeit – so erarbeitet wurden, dass sie für alle Beteiligten verständlich sind und einer fortführenden Auseinandersetzung mit dem Thema dienen (vgl. Berghold und Thomas 2010: 341-342). Um eine ‚genderbewusste‘ Schreibweise umsetzen zu können, habe ich den Forschungsteilnehmer*innen außerdem die Möglichkeit gegeben, die Geschlechtsform auszusuchen, mit der sie sich identifizieren. Drei Teilnehmer*innen haben sich als weiblich und zwei als männlich bezeichnet; dementsprechend habe ich dort, wo von den einzelnen Interviewten die Rede ist, die Schreibweise angepasst.

⁴⁶ Mir ist bewusst, dass ungleiche Machtverhältnisse in den Strukturen der Gesellschaft verankert und alle Menschen darin verwickelt sind; auf der einen oder anderen Art und Weise sind also auch die Bildungsteammitglieder, genauso wie ich als Forschende auch, benachteiligt oder bevorzugt (vgl. Mthethwa-Sommers 2014: 54–55; Wischmann 2017: 138).

⁴⁷ Mehr dazu im Unterabschnitt 5.2.3.

Insgesamt wurde die Entscheidung, partizipativ vorzugehen, vom Wunsch beeinflusst, den Bildungsteammitgliedern eine Möglichkeit zu geben, ihr Ehrenamt und ihre Beweggründe dafür zu reflektieren. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Positionalität bzw. Motivation, Bildungsarbeit zu leisten, könnte die Interviewten dazu bewegen, ihr Bewusstsein um die Bedeutsamkeit ihres Engagements zu schärfen. In Bezug auf Lehrer*innen, die sich mit persönlichen Erfahrungen auseinandersetzen, welche sie zur *Social Justice Education* führten, weist Greene (1979: 33 zitiert in Mthethwa-Sommers 2014: 4) auf die positiven Auswirkungen einer solchen Reflexion hin. Indem sie zurückschauten und versuchten, ihre Lebensgeschichten zu interpretieren, hatten diese Lehrer*innen so wie meine Interviewpartner*innen die Chance, ihre Standpunkte wiederzufinden und ihre Motivation für die Bildungsarbeit erneut zu stärken. Es ist auch denkbar, dass die in den Interviews ausgesprochenen Reflexionen direkt oder indirekt zur Weiterentwicklung des Bildungsteams beitragen könnten.

5.1.2 Positionalität der Forschenden

Wenn die Frage der jeweils eigenen gesellschaftlichen Positionierung oder Anschauung im Raum steht, so wie es in dieser Arbeit der Fall ist, muss auch die Forschende ihre eigene Position bestimmen und zusammen mit der gewählten Methode reflektieren. Anders gesagt, es ist wichtig, meine Positionalität als Forscherin und Verfasserin so gut wie möglich zu bedenken und einzuschätzen, wie meine Rolle und Verhaltensweisen den Ablauf der Forschung beeinflussen. Appelle dieser Art hat es in der qualitativen Forschung immer wieder gegeben, um Reflexivität im Forschungsprozess und in der Analyse der Ergebnisse zu fördern (vgl. Ormston et al. 2014: 17, 23). Forschende sollten bedenken, dass sie in ihrer Arbeit immer von gewissen Interessen und Werten geleitet werden und eine gewisse Vormachtstellung im Forschungsprozess haben; diese spezielle Position könnte den Verlauf der Forschung (un)bewusst lenken. Dies geschieht auch, wenn Forschende unabhängig von vorgefertigten Hypothesen agieren wollen, sie also die Forschungsfrage(n) offen gestalten (vgl. Hametner 2013: 139–143; Bergold und Thomas 2010: 336). Wie schon in der Vorstellung des Positionalitätskonzepts erörtert,⁴⁸ sollten Forschende auf ihren sozialen Kontext, ihre Vorurteile sowie das interpretative Vorgehen an sich achten, denn all diese Faktoren haben einen Einfluss auf die Interpretation der empirischen Daten (vgl. Harding 1986 zitiert in Naples 2007: 580–581; Hannon 2004 und Presser 2004 zitiert in Phillips 2015: 69). Die Offenlegung der sozialen Struktur oder Position, von der aus man schreibt, kann sogar zu aufschlussreicheren Analysen führen (vgl. Harding 1987 zitiert in Moser 2008: 384–385), bzw. ermöglicht in qualitativen

⁴⁸ Vgl. Abschnitt 3.1.

Verfahren umso mehr, dass relevante Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008: 28ff und Flick et al. 2004: 19ff zitiert in Hametner 2013: 135).

Die genannten Forderungen treffen in meinem Fall umso mehr zu, wenn man bedenkt, dass ich mich während der Forschung als „Insider-Forschende“ (*insider researcher*) verstanden habe (Chavez 2008: 475). Was eine*n *insider researcher* ausmacht, ist das Ausmaß der sozialen Erfahrungen, das sie*er mit der untersuchten Community teilt. Manche Forschende haben umfassende Einsicht in das Leben der Beforschten, weil sie mehrere soziale Identitäten oder Erfahrungen mit ihnen teilen – dies sind die sogenannten „totalen Insider*innen“ (*total insiders*). Forschende, die hingegen nur eine bestimmte oder einige Identitäten mit den Beforschten teilen und eine gewisse Distanz zu ihnen haben, werden als „partielle Insider*innen“ (*partial insiders*) bezeichnet (vgl. ebd.; Sánchez 2010: 2258). Ich habe mich in meiner Forschung als „partielle Insiderin“ verstanden, weil ich zwar aktiver Bestandteil des Bildungsteams war, also Einblick in die Aktivitäten hatte und die anderen Mitglieder kannte, zugleich aber spezifische Merkmale und Erfahrungen nicht teilte.⁴⁹ Chavez (2008: 491) spricht sich dafür aus, dass Insider-Forscher*innen vor Forschungsbeginn reflektieren, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sich und den Teilnehmer*innen bestehen, und dass sie erkennen, welche sozialen Identitäten den Forschungsprozess erleichtern bzw. erschweren können.

Gleichzeitig finde ich es auch wichtig anzumerken, dass das Selbst zu verstehen kein einfaches Unterfangen ist. Ich schließe mich Sánchez' (2010: 2257–2258) Behauptung an, es sei praktisch unmöglich, ganz und gar selbstreflexiv und sich der eigenen (Selbst-)Positionierung bewusst zu sein. Ähnliches wird von Moser (2008: 389–390) in ihren Ausführungen über die Untersuchung der eigenen Persönlichkeit betont: jener Prozess, der gemeinsam mit der Reflexion von Positionalität stattfinden sollte, umfasst die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Schwächen, zum Beispiel mit der eigenen emotionalen Intelligenz. Diese Art von Reflexion kann schwieriger sein als die Selbsteinschätzung von Positionalität, da sie eventuell unangenehmere Merkmale in den Fokus rückt als in Bezug auf die soziale Positionierung und sie kann nur ein partielles Verständnis unserer Persönlichkeit erzeugen. Funder (1999 und 2001 zitiert in Moser 2008: 390–391) vertritt zudem die Meinung, dass die Beurteilung der eigenen Persönlichkeit oft problematisch und verhältnismäßig ungenau ist. Angesichts des Kontakts, den ich über ein Jahr lang mit dem Bildungsteam gepflegt habe, erkenne ich, dass meine Persönlichkeit mit Sicherheit eine entscheidende Rolle im Forschungsprozess

⁴⁹ Mehr dazu am Ende dieses Abschnittes.

gespielt hat. Aufgrund der oben genannten Herausforderungen und dem begrenzten Umfang der Arbeit konzentriere ich mich jedoch hauptsächlich auf die Reflexion meiner Positionalität.

Diese Bestrebung setzte ich folgendermaßen um: (1) ich hebe relevante Faktoren und Verhältnisse hervor, die mich sowohl vor dem Forschungsprozess als auch währenddessen geprägt haben und somit mein Selbstverständnis, die Forschungsfrage und mein Verhalten gegenüber den Bildungsteammitgliedern beeinflusst haben; (2) ich erläutere, warum ich mich als partielle Insiderin sehe und welche Themen ich aufgrund meiner Positionierung im Forschungsprozess wahrscheinlich mehr bzw. weniger wahrgenommen habe; (3) zuletzt erkläre ich, durch welche Maßnahmen ich mit der Nähe zu den Forschungsteilnehmer*innen umgegangen bin.

Das Bewusstsein, dass ich aufgrund verschiedener sozialer Identitäten Privilegien genieße, die vielen anderen Menschen nicht vergönnt sind, hat mich während der gesamten Forschung begleitet und mein Vorhaben bestärkt, selbstreflexiv vorzugehen. Zu meinen Privilegien zähle ich meine körperliche Gesundheit, meine Heterosexualität sowie die Tatsache, dass ich in einem Staat und in einer Familie aufgewachsen bin, in denen es mir materiell nie an etwas mangelte. Der Besitz von zwei Staatsbürgerschaften (die italienische und die deutsche) verschafft mir in Hinblick auf Mobilität und Arbeitsmöglichkeiten viele Vorteile. In meiner christlichen und interkulturellen Erziehung wurde ich dafür sensibilisiert, gesellschaftliche Unterschiede zu erkennen und soziale Missstände zu verurteilen; außerdem wurde ich unterstützt und ermutigt, meine Talente zu entfalten, um als Erwachsene Verantwortung übernehmen zu können. Daraufhin fing ich an, mich ehrenamtlich zu engagieren und mich mit der Rolle von Machtverhältnissen und Machtkritik zu befassen.⁵⁰ Diese Gegebenheiten sowie meine optimistische Veranlagung prägen meinen positiven Blick auf die Welt und mein Verständnis der Bedeutung von Bildung. Arbeitserfahrungen und der Kontakt zu weniger privilegierten Menschen, sowohl im Globalen Süden als auch im Globalen Norden, bekräftigten meinen Entschluss, Verantwortung übernehmen und einen Beitrag leisten zu wollen, um gesellschaftlichen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Einen Weg, einen Beitrag in diese Richtung zu leisten, sah ich darin, diese Forschung in Österreich durchzuführen und Mitmenschen dabei auf die Bedeutung von Positionalität aufmerksam zu machen. Diese Überlegungen haben die Formulierung der Forschungsfrage beeinflusst.

⁵⁰ Zum Beispiel besuchte ich im Studium ein Seminar über machtkritische Bildungsarbeit, bei dem ich meine Supervisorin für die Masterarbeit kennen lernte.

Zu den Faktoren, die mich während der Forschung geprägt haben, zähle ich in erster Linie den Austausch mit den Bildungsteammitgliedern (nicht nur mit den interviewten Mitgliedern, sondern mit dem ganzen Team), da sie mich in meinen Überlegungen positiv herausgefordert haben. Weiters sind die Rahmenbedingungen und Richtlinien für das Schreiben und Einreichen dieser Masterarbeit zu nennen: Druck aus meinem universitären Umfeld und auch selbstaufgelegter Druck waren während des gesamten Forschungsprozesses präsent. Ich schätze, dass sich diese Belastung wahrscheinlich zumindest unterschwellig auf die Beziehung zu den Forschungsteilnehmer*innen ausgewirkt hat. Gleichzeitig wurde ich positiv von meiner Supervisorin beeinflusst: ihre motivierende Einstellung und Ratschläge, sowohl zum wissenschaftlichen Vorgehen als auch und vor allem zu den möglichen konzeptuellen Richtungen waren hilfreich, weil ich mich mit Konzepten wie *Social Justice Education*, *Allyship* und mit der feministischen Standpunkttheorie zuvor noch nicht vertieft auseinandergesetzt hatte. Ohne diese konzeptuellen Hinweise hätte ich den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion, der für das Thema dieser Arbeit grundlegend ist, vermutlich weniger deutlich erarbeiten können. Ich stimme also Sánchez (2010: 2258) zu, dass die Auswahl der Forschungsliteratur, der angewendeten Konzepte und Bilder eine große Rolle im Forschungsprozess spielt.

Zu den Hauptmerkmalen, die ich mit den Bildungsteammitgliedern während der Forschung teilte und die mich zu einer Insider-Forschenden gemacht haben, gehören die Mitarbeit im *Jugend Eine Welt* Bildungsteam sowie andere ähnliche Erfahrungen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und die Zugehörigkeit zur gleichen Generation (geboren in den 1990er Jahren). Diese gemeinsamen Charakteristika haben den Forschungsprozess allgemein begünstigt. Die schon vorhandene Vertrautheit bzw. die etablierten Kommunikationsmuster hatten aber auch Nachteile. Im Rahmen der Interviews war es für mich zum Beispiel schwierig, das gewohnte Kommentieren von Aussagen zu unterlassen; dies hat an manchen Stellen die Antwort der Interviewten vielleicht beeinflusst. Von den meisten Bildungsteammitgliedern hat mich hingegen unterschieden, dass ich dem Bildungsteam erst ein paar Monate vor Forschungsbeginn beigetreten war, also vergleichsweise weniger Einblick in dessen Arbeit hatte, und dass ich nicht in Österreich aufgewachsen bin. Hiervon ausgehend habe ich mein eigenes ‚Fremdsein‘ in Österreich vielleicht besonders darum als problematisch wahrgenommen, weil ich bestimmte Institutionen oder Österreich-spezifische Problematiken, die von den Forschungsteilnehmer*innen genannt wurden, nicht kannte. Mögliche Fragen konnte ich aber entweder direkt in den Interviews oder in den nachfolgenden Gesprächen stellen und klären. Die Unterschiede haben den Forschungsprozess aus meiner Perspektive also nicht erschwert,

sie haben aber eine gewisse Distanz geschaffen, wegen der ich mich auch als partielle und nicht als totale Insiderin gesehen habe.

Ich schätze, dass mir beim Durchführen der Interviews und bei deren Analyse vor allem Themen aufgefallen sind, die mir aufgrund der gemeinsamen Interessen und Erfahrungen schon vertraut waren und/oder die ich auf Anhieb verstanden habe. Darunter zählen die Auseinandersetzung mit Problematiken wie Rassismus und (globale) soziale Ungleichheit sowie negative Erfahrungen mit der Wissensvermittlung in der Schule, da sich die Schulsysteme in Österreich und Italien trotz unterschiedlicher nationaler Kontexte doch sehr ähneln. Andererseits kann ich nicht ausschließen, dass ich bestimmte Faktoren, die das Engagement der Bildungsteammitglieder und ihr Verständnis von Bildungsarbeit beeinflusst haben, vernachlässigt habe. Hierbei muss ich an die Bedeutung von Österreich-spezifischen Institutionen und von Volontariaten im Globalen Süden denken, die ich nicht angemessen nachvollziehen kann⁵¹. Schließlich sei erwähnt, dass die zehnmonatige Zusammenarbeit im Bildungsteam kein einstimmiges Verständnis von Schlüsselbegriffen wie ‚Bildungsarbeit‘ oder ‚Engagement‘ garantiert. Es ist denkbar, dass ich manche Aussagen der Interviewten ungenau gedeutet oder feine Bedeutungsunterschiede nicht wahrgenommen habe.

Um meine Interaktionen mit den Bildungsteammitgliedern zu reflektieren und eine kritische Distanz zu ihnen zu gewährleisten, habe ich Selbstreflexionen und Überlegungen in einem Forschungstagebuch festgehalten (vgl. Bergold und Thomas 2010: 338). Da alle Forschungsteilnehmer*innen wussten, dass ich das Bildungsteam und dessen Arbeit eigentlich schon kannte und auch über die Einzelnen zumindest schon ein paar Informationen hatte, bestand zudem die Gefahr, dass sie nicht sehr ausführlich über sich und ihr Ehrenamt erzählen würden. Um zu vermeiden, dass wertvolle Informationen unausgesprochen blieben, übernahm ich deshalb nach dem zweiten Interview die von Chavez (2008: 485) entwickelte Disclaimer-Strategie: Ich bat die Bildungsteammitglieder, Fragen so zu beantworten, als würden sie sie das erste Mal mit mir besprechen bzw. als würden sie mit einer Person reden, die keine Vorkenntnisse hat. Während des gesamten Forschungsprozesses war es mir wichtig, meinen Bildungsteamkolleg*innen wie zuvor auf Augenhöhe zu begegnen und gleichzeitig klare Grenzen zu ziehen zwischen jenen Situationen, in denen ich mich als Teil des Bildungsteams gesehen und verhalten habe, und den Situationen, in denen ich vordergründig in der Rolle der Forscherin mit ihnen geredet habe (vgl. Chavez 2008: 490). Den Umgang mit diesen unterschiedlichen Rollen empfand ich als herausfordernd, und wollte verhindern, dass sich die For-

⁵¹ Ich selber habe kein Volontariat in einem Land des Globalen Südens gemacht.

schungsteilnehmer*innen dabei unwohl gefühlt hätten. Um diese zwei Rollen besser zu trennen, habe ich in der Kommunikation mit ihnen auf unterschiedliche Mittel zurückgegriffen: wenn ich in Bezug auf die Fallstudie mit ihnen kommunizieren wollte, habe ich sie einzeln kontaktiert; im Rahmen der Planung von Workshops oder anderen Veranstaltungen innerhalb des Bildungsteams habe ich hingegen die vorhandenen Gruppenverteiler genutzt, über die ich das ganze Team erreichen konnte.

5.2 Methodik

Auf der Grundlage dieser methodologischen Überlegungen gehe ich im Folgenden auf die Forschungsschritte ein, die der Entstehung und Analyse des empirischen Materials dienten. Die benötigten Daten wurden durch individuelle Interviews gesammelt. Dabei bin ich von der Annahme ausgegangen, dass Teilnehmer*innen aktiv ihre sozialen Welten konstruieren und verbal einen Einblick darüber vermitteln können (vgl. Lewis und McNaughton Nicholls 2014: 55) – die erhobenen Daten beinhalten die expliziten Interpretationen und Verständnisse der Befragten (vgl. Yeo et al. 2014: 180). In der Phase der Datenauswertung bestand meine Aufgabe als Forscherin also darin, die Verständnisse der Interviewpartner*innen schrittweise zu abstrahieren.

5.2.1 Datenerhebung

Es wurden Leitfaden-Interviews bzw. problemzentrierte Interviews mit fünf Bildungsteammitgliedern geführt, die sich bereit erklärt hatten, an der Forschung teilzunehmen. Die Entscheidung, lediglich fünf Interviews zu führen, war eine pragmatische: die begrenzte Bearbeitungszeit für die Masterarbeit hätte es mir nicht erlaubt, weitere Interviews zu führen und zu analysieren. Dennoch war es wichtig, ausreichend Material zu sammeln, weswegen die Interviewdauer mindestens 45 Minuten betrug; das längste Interview dauerte 60 Minuten.⁵² Ich hatte das Thema und Ziel der Masterarbeit, sowie die Idee, einige Bildungsteammitglieder zu interviewen, dem gesamten Team zunächst per E-Mail mitgeteilt. Dieser ersten Kontaktaufnahme folgten Vorstellungen des Themas und erneute Intervieweinladungen im Rahmen von Bildungsteamtreffen. Drei Mitglieder äußerten binnen weniger Tage Interesse daran, sich als Interviewpartner*innen zur Verfügung zu stellen. Zwei weitere kamen nach persönlichen Gesprächen hinzu.

⁵² Die Dauer der einzelnen Interviews ist im Interviewverzeichnis im Anhang angegeben.

Potentielle Forschungsteilnehmer*innen sollten angemessen über das Forschungsvorhaben informiert werden, um dann in aller Freiheit entscheiden zu können, ob sie teilnehmen wollen. Die Einwilligung passiert dabei nicht nur einmal, sondern ist ein Prozess. Das heißt, Einwilligung sollte in den verschiedenen Phasen der Forschung immer wieder aufs Neue eingeholt werden (vgl. Webster, Lewis, und Brown 2014: 87–88; Yeo et al. 2014: 187; Flick 2017: 58, 64; Allmark 2002: 13 zitiert in Flick 2017: 63). Dementsprechend ist es mir von Beginn der Datenerhebung an ein Anliegen gewesen, meine Interviewpartner*innen über alle Details zum Interview zu informieren bzw. sie aktiv nach ihrer Meinung zu fragen und ihnen Bedenkzeit zu lassen. Vor allem über die Anonymisierung und Darstellung der Daten in der Arbeit, über den allgemeinen Umgang mit den Daten meinerseits und über mögliche technische Aufnahmemethoden für das Gespräch habe ich mich mit den Interviewpartner*innen vor dem jeweiligen Interviewtermin ausgetauscht. Forscher*innen sollten alles dafür tun, die Vertraulichkeit und Anonymität der Teilnehmer*innen zu wahren. Das heißt, nicht preiszugeben wer an der Forschung teilgenommen hat, und im Bericht die Aussagen so zu formulieren, dass sie den Interviewten nicht zugeordnet werden können. Bedenkenswert erschien mir der Umstand, dass ich Personen aus derselben Organisation unabhängig voneinander interviewen würde (vgl. Webster, Lewis, und Brown 2014: 96–98; Flick 2017: 63–66). Um Vertraulichkeit innerhalb des Bildungsteams sicherzustellen, bot ich den Interviewpartner*innen deshalb an, ihre Daten zu anonymisieren bzw. zumindest Pseudonyme anstatt der Vornamen zu verwenden; letzteres wurde abgelehnt. In enger Absprache wurde beschlossen, ihre Vornamen, Staatsangehörigkeiten, ihr Alter und Beschäftigung(en) zu offenbaren; alle weiteren Details jedoch, inklusive Nachnamen, Herkunftsorte und wesentliche Informationen über Familienmitglieder zu anonymisieren. Ausschlaggebend für die Entscheidung, nicht alle Daten zu anonymisieren, war, dass die Interviewten kein grundlegendes Problem darin sahen, Informationen über sich und ihre Lebenserfahrungen in Bezug auf Bildungsarbeit preiszugeben. Dies war auch der Fall, weil sie sich teilweise schon im Rahmen anderer Gespräche innerhalb und außerhalb des Bildungsteams über die Interviewthemen ausgetauscht hatten.

Unter den verschiedenen Arten von Leitfaden-Interviews⁵³ eigneten sich problemzentrierte Interviews für die Datenerhebung dieser Forschungsarbeit am besten, weil sie einen partizipativen Ansatz garantieren (können). In Abgrenzung zu anderen Formen des Leitfaden-Interviews wird beim problemzentrierten Interview „die Interviewsituation viel deutlicher [...] als kommunikatives Geschehen verstanden“ (Mey und Mruck 2010: 425). Als Forschende konnte ich in einen Dialog mit den Gesprächspartner*innen treten, ihnen Verständnisfragen stellen und

⁵³ Für eine Übersicht der unterschiedlichen Arten des Leitfaden-Interviews siehe Flick (2017: 194–226).

mögliche Diskrepanzen im Gesagten ansprechen (vgl. ebd.; Flick 2017: 211). Die „kommunikativ-offene Struktur“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008: 31 zitiert in Hametner 2013: 141), die solchen Interviews zu Grunde liegt, erlaubte den Interviewten, sich nach eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu äußern und somit ihre Perspektiven offen zu erklären (vgl. Flick 2017: 194, 201; Berghold und Thomas 2010: 340).

Die Erstellung eines Interviewleitfadens erwies sich als hilfreich, um die wichtigsten Themen und Probleme aufzulisten, die während des Interviews abgedeckt werden sollten (vgl. Yeo et al. 2014: 183). Ein Leitfaden kann also ein nützliches Planungsinstrument sein – sowohl vor als auch während und nach dem Interview. Laut Mey und Mruck (2010: 430) und Flick (2017: 210) besteht ein Leitfaden entweder aus ausformulierten Fragen oder aus Stichpunkten und Erzählanreizen, die in Vorbereitung auf das Interview erarbeitet werden und ein spezielles Thema im Fokus haben. Im Laufe des Interviews bewirkt der Leitfaden, dass der Erzählfluss der interviewten Person in Gang gesetzt wird; er soll eine Richtung vorgeben, falls das Interview stockt, die Beteiligten im Gespräch unsicher werden oder der*die Befragte vom eigentlichen Thema abschweift. Am Ende des Interviews kann die Forschende anhand des Leitfadens kontrollieren, ob auf alle relevanten Punkte ausreichend eingegangen wurde.

Der Leitfaden für die Interviews dieser Forschungsarbeit bestand aus ausformulierten Fragen und Stichwörtern, die ich nach Bedarf erwähnt habe, um Ideen bei den Interviewpartner*innen anzuregen. Insbesondere habe ich für den größeren Frageblock Stichpunkte auf Kärtchen vorbereitet, um den Befragten das Suchen nach Ideen zu erleichtern. Wichtig war mir, klarzustellen, dass diese visuelle Strategie lediglich als Anregung dienen sollte; ich wollte den Denkfluss der Interviewpartner*innen bzw. ihre Ideen nicht auf Kategorien, die ich mir selbst ausgedacht hatte, beschränken. Deshalb kamen die Kärtchen erst zur Anwendung, nachdem die Interviewpartner*innen von sich aus schon erzählt hatten. Nach dem ersten Interview habe ich den Leitfaden angepasst, um zu gewährleisten, dass die Forschungsfrage durch die darauffolgenden Interviews genauer beantwortet werden würde. Insbesondere habe ich den Leitfaden durch ein paar gezielte Fragen ergänzt, weil ich bei der ersten Durchführung nicht detailliert genug nach dem familiären Hintergrund gefragt hatte. Zudem habe ich die Reihenfolge mancher Fragen geändert. Es wurde also keine inhaltliche Veränderung des Leitfadens vorgenommen (vgl. Gläser und Laudel 2009: 150, 152).

Die Interviews wurden persönlich und innerhalb von drei Wochen geführt. In allen Fällen konnten die interviewten Personen den Interviewort bestimmen; die einzige Bedingung, die

ich stellte, war, dass es ein ruhiger Ort sein möge (vgl. Yeo et al. 2014: 207). Bis auf ein Interview, das in meiner Wohnung geführt wurde, fanden alle anderen Interviews zuhause bei den Bildungsteammitgliedern statt. Die Interviews wurden mittels Aufnahmegerät (MP3-Player) aufgezeichnet. Somit konnte ich mich auf das Gespräch konzentrieren, ohne Notizen machen zu müssen. Ein weiterer Vorteil bestand darin, dass „[d]ie Verwendung von Geräten zur Aufzeichnung [...] die Fixierung der Daten von Sichtweisen unabhängig [macht] – von denjenigen des Forschers wie auch von denjenigen untersuchter Subjekte“ (Flick 2017: 371–372).

5.2.2 Datenaufbereitung

„Wenn Daten mit technischen Medien aufgezeichnet wurden, steht ihre Verschriftung als notwendiger Zwischenschritt vor ihrer Interpretation. Hierfür gibt es unterschiedlich genaue Transkriptionssysteme“ (Flick 2017: 379). Forscher*innen sollten sich auf jene Merkmale⁵⁴ des zu transkribierenden Gesprächs konzentrieren, die sie tatsächlich auch analysieren wollen, bzw. die für die Fragestellung bedeutend sind. Eine gute Lesbarkeit der Transkripte zu erzielen, ist die höchste Priorität der meisten Transkriptionssysteme (vgl. Kowal und O'Connell 2017: 444; Flick 2017: 380). Da die Wiedergabe des Gesprächsinhalts das Hauptziel der Interviewtranskription darstellte, war es ausreichend, ein einfaches Transkriptionssystem zu verwenden: die meisten para- und nonverbalen Elemente der Kommunikation wurden also ausgelassen, der eventuelle Dialekt der interviewten Person und umgangssprachliche Ausdrücke wurden nicht miterfasst (vgl. Dresing und Pehl 2018: 17). Kowal und O'Connell (2017: 441) sprechen in diesem Zusammenhang von „Verschriftung in Standardorthographie“.⁵⁵ Bei der Erstellung der Transkriptionsregeln habe ich mich an den von Dresing und Pehl (2018: 21–23) vorgeschlagenen Regeln der (erweiterten) inhaltlich-semantischen Transkription orientiert. Die Transkription ist dann mithilfe des Programms „f4transkript“ (Version 7) erfolgt (vgl. Audiotranskription 2018).

5.2.3 Datenauswertung

Nach erfolgreicher Datenaufbereitung wurden die Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, einem der meistgenutzten Kodierverfahren für problemzentrierte Inter-

⁵⁴ Merkmale, die transkribiert werden können, sind sogenannte prosodische Merkmale wie „Sprechpausen, Betonung, Intonation, Dehnung und Lautstärke“ (Kowal und O'Connell 2017: 442).

⁵⁵ Für eine Übersicht der unterschiedlichen Formen der Verschriftung siehe Kowal und O'Connell (2017: 440–443).

views (vgl. Flick 2017: 213). Insbesondere die zusammenfassende Inhaltsanalyse eignete sich im Rahmen dieser Fallstudie am besten: Ziel dieser Analysetechnik ist es, das Interviewmaterial auf das Essentielle zu reduzieren und Schritt für Schritt zu abstrahieren (vgl. Mayring 2010: 65–67). Da die Inhaltsanalyse immer an das untersuchte Objekt angepasst werden muss (vgl. ebd.: 49), erarbeitete ich ein eigenes Regelsystem, welches aus den Ansätzen von Mayring (2010), Dresing und Pehl (2018), und Schreier (2014) bestand.

Zunächst wurden beim Durchlesen der Transkripte Notizen und Kommentare zu jenen Textstellen erstellt, die einen oder mehrere Bezüge zur Forschungsfrage vorwiesen (vgl. Dresing und Pehl 2018: 37). Somit wurde Material, das nicht der Beantwortung der Forschungsfrage diente, herausgefiltert. Im zweiten Schritt erarbeitete ich ein Codesystem, bestehend aus Haupt- und UnterCodes: dies ist das Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010: 49). Die HauptCodes sind jene, über die Forschende mehr Informationen sammeln wollen; die UnterCodes haben eine ergänzende und präzisierende Funktion (vgl. Schreier 2014: 174). Die Codes wurden „in einem Wechselverhältnis zwischen der [...] Fragestellung [...] und dem konkreten Material entwickelt“ (Mayring 2010: 59). Vor allem wurden sie aber aus den Interviewtranskripten heraus definiert, nach dem Modell der induktiven Kategorienbildung, um zu gewährleisten, dass sie das Material so getreu wie möglich wiedergeben (vgl. Mayring 2010: 66, 83–84; Schreier 2014: 176). „Das Ergebnis ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen“ (Mayring 2010: 85). Die Codes wurden mehrere Male überarbeitet, um ein nuanciertes Codesystem zu erzielen (vgl. Dresing und Pehl 2018: 39). Im dritten Schritt kontaktierte ich alle fünf Interviewpartner*innen, um die Bedeutung mancher Aussagen und offene Verständnisfragen zu besprechen, und um eine Rückmeldung zu den ersten Interpretationen des Materials einzuholen (vgl. Phillips 2015: 69). Mit vier der fünf Interviewpartner*innen kam ein Gespräch zustande, entweder persönlich oder telefonisch. Der Austausch war ergiebig, da ich somit einige Deutungsmöglichkeiten für das Gesagte ausschließen konnte. Die fünfte Person konnte ich nicht mehr rechtzeitig erreichen; dementsprechend konnte ich bestimmte Fragen, deren Beantwortung für die Interpretation der Daten wichtig gewesen wäre, nicht klären.

Der vierte Schritt umfasste die Zusammenfassung bzw. Paraphrasierung aller vorgefundenen Codes (vgl. Mayring 2010: 69). Folgende HauptCodes waren in allen Interviews präsent: Biographische Daten der Interviewten, ihr Herkunftsumfeld, ihre Interessen, ihr Verständnis vom Bildungsteam, von Bildungsarbeit und von Engagement in der Bildungsarbeit, prägende Erfahrungen, die sie zur Bildungsarbeit geführt haben, mögliche Zusammenhänge zwischen

Bildungsarbeitsthemen und persönlichen Erfahrungen sowie Faktoren, die sie in ihrer persönlichen Entwicklung beeinflusst haben. In die Paraphrasierungen flossen auch die am Anfang erstellten Kommentare und die Ergänzungen der Interviewpartner*innen (vgl. Dresing und Pehl 2018: 39–40) ein. Der fünfte und letzte Schritt bestand in der Reduktion des Materials. Zuerst wurden inhaltsgleiche und unwichtige Paraphrasen gestrichen; dann wurden weiterhin wesentliche Paraphrasen herausgegriffen und jene mit ähnlicher Aussage gebündelt. Dieser Schritt wurde mehrfach wiederholt und darauf geachtet, dass die neuformulierten Aussagen die ursprünglichen Interviewtranskripten noch widerspiegeln (vgl. Mayring 2010: 69–70).

6. Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargelegt. Ich habe sie thematisch, fallübergreifend sowie chronologisch sortiert (letzteres, um auf die Bedeutung von zeitlicher Verortung hinzuweisen). Somit wird eine Übersicht der für die Beantwortung der Forschungsfrage wesentlichsten Aussagen aller Interviewpartner*innen gegeben. Wegen der Bedeutung der subjektiven Lebenswelten, Erlebnisse und Wahrnehmungen der einzelnen Bildungsteammitglieder, stelle ich hier ihre persönlichen Erfahrungen, Erkenntnisse und Sichtweisen vor. Diese werden durch Originalzitate aus den Interviews erörtert.

Drei Vorbemerkungen möchte ich hier machen. Erstens, dass aufgrund unterschiedlicher Verläufe und Schwerpunkte in den einzelnen Interviews sich nicht alle Bildungsteammitglieder (gleichermaßen) zu den aufgeführten Themen geäußert haben. Zweitens, dass sich die Begriffe ‚Bildungsarbeit‘ und ‚Engagement‘ an mancher Stelle überschneiden können: ich schätze, das liegt daran, dass die Bildungsarbeit das hauptsächliche Feld ist, in dem die Interviewten ehrenamtlich tätig sind oder waren, weshalb sie die Begriffe nicht ganz voneinander getrennt haben. Ich finde eine Unterscheidung trotzdem sinnvoll, da ich Bildungsarbeit als *eine* Form von sozialem Engagement verstehe und sich die Interviewpartner*innen im Gespräch nicht nur auf Bildungsarbeit im Bildungsteam bezogen haben. Die dritte Bemerkung betrifft die Unterscheidung zwischen ‚ehrenamtlichem‘ und ‚freiwilligem‘ Engagement: mit ‚ehrenamtlichem Engagement‘ oder ‚Ehrenamt‘ meine ich das Engagement, das die Interviewten im Bildungsteam oder bei einer anderen Organisation über einen längeren Zeitraum in ihrem Alltag in Österreich leisten (oder geleistet haben); wenn von ‚freiwilligem Engagement‘ die Rede ist, meine ich hingegen die zeitlich begrenzten Erfahrungen als Freiwillige bzw. Volontär*innen im Ausland.

6.1 Die Interviewpartner*innen und ihr jeweiliges Herkunftsumfeld

Die interviewten Bildungsteammitglieder heißen Anna-Lena, David, Helene, Stefan und Tamia. Zum Zeitpunkt der Interviews waren sie zwischen 21 und 25 Jahre alt und wohnten in Wien. Tamia wurde in Ecuador geboren und kam mit sieben Jahren nach Österreich; die anderen vier Interviewten wurden in Österreich geboren. Alle fünf besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft; Tamia besitzt zusätzlich die ecuadorianische und David die italienische Staatsangehörigkeit. Die Interviewpartner*innen sind in jeweils unterschiedlichen Bundesländern aufgewachsen und zur Schule gegangen. Zum Zeitpunkt der Interviews waren vier mit einem Vollzeitstudium beschäftigt: Politikwissenschaft und Jura (Anna-Lena), Soziale Arbeit (David), Lehramtsstudium in Englisch und Mathematik (Stefan) und Transkulturelle Kommunikation (Tamia). Die einzige Ausnahme war Helene, die Vollzeit als Flugbegleiterin arbeitete (Interview 1, Abs. 4; Interview 2, Abs. 4, 12; Interview 3, Abs. 4-6; Interview 4, Abs. 6, 12-14; Interview 5, Abs. 4, 24-26).

Interessen, die sie im Großen und Ganzen teilen⁵⁶, umfassen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Bildungsarbeit, hierbei insbesondere das Lehren und das Anleiten von Lernprozessen, das Schaffen von Bildungsräumen, eine nicht-frontale, methodengestützte Wissensvermittlung und gemeinsames Lernen, das Interesse für entwicklungspolitische bzw. globale Themen wie Transkulturalität, „Probleme zwischen Fremdsein [...] und Native sein“ (Interview 5, Abs. 90), geopolitische Verhältnisse, Lösungswege für „ein positives Zusammenleben auf der Welt“ (Interview 2, Abs. 190), zum Beispiel die SDGs, sowie Entwicklungszusammenarbeit (Interview 1, Abs. 12, 62, 132-134; Interview 2, Abs. 94, 246; Interview 3, Abs. 22; Interview 4, Abs. 69-70, 92 u. zweites Gespräch⁵⁷; Interview 5, Abs. 10 u. zweites Gespräch). Im Folgenden werden das Herkunftsumfeld der Bildungsteammitglieder und die Prägung ihrer Familien beschrieben.

Anna-Lena ist als Einzelkind in einem Dorf aufgewachsen. Sie findet, dass die Verwöhnung ihrer Eltern sie nicht davon abgehalten hat, einerseits „einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit“ (Interview 1, Abs. 88) und Solidarität zu entwickeln, andererseits zu lernen, sich mit anderen zu verstehen. Sie beschreibt die Bewohner*innen ihres Dorfes als hilfsbereit, dennoch musste sie beim Heranwachsen feststellen, dass deren Hilfsbereitschaft und Gerechtigkeits-

⁵⁶ Nicht all die aufgelisteten Interessen treffen auf alle fünf Interviewten gleichermaßen zu. Jedes Interesse wurde aber von mindestens drei Bildungsteammitgliedern als solches angegeben.

⁵⁷ Das zweite Gespräch ist das weiterführende Gespräch, das ich während der Datenauswertung mit vier der fünf Interviewpartner*innen führte, um Verständnis- und Interpretationsfragen zu stellen (vgl. Unterabschnitt 5.2.3).

sinn nur auf die eigenen Kreise begrenzt sind. Solidarität und Offenheit gegenüber Geflüchteten, „Fremden“, Anderen und Neuem im Allgemeinen seien wenig vorhanden aufgrund von Angst um die eigene Sicherheit. Laut Anna-Lena fehlt es im Dorf an Aufklärung, Bildung bzw. Wissen über andere Lebensrealitäten und über globale Themen; für diese Aufklärung und Bildung ist die Politik verantwortlich, meint sie. Leider werden die Ängste der Dorfbewohner*innen aber gerade von manchen Politiker*innen geschürt (Interview 1, Abs. 30, 88-92, 102-104, 112-114).

„für mich [Anna-Lena, Anm. A.S., ist] Solidarität einfach was ganz was ganz was Wichtiges [...] und ich [habe] das in meinem Umfeld eigentlich damals [als sie noch im Heimatdorf lebte und sich engagierte, Anm. A.S.] sehr wenig gespürt“ (ebd., Abs. 90.)

„die Einstellung der Menschen jetzt in meinem Dorf gegen/ gegenüber fremden Menschen und gegenüber Andersartigkeit einfach ist [...] Menschen dort [sind] teilweise einfach überhaupt nicht offen [...]. Und: 'So war es schon immer und so soll es auch sein', so quasi. Und irgendwie nichts/ nicht wirklich etwas Neues etwas Neues zulassen, weil einfach so viel Ängste da sind, die halt auch arg geschürt werden von von bestimmten Politikern, Politikerinnen.“ [...] „ich glaube da fehlt einfach im Endeffekt soooo viel Aufklärung! Und so viel/ also so wirklich teilweise einfach was mit Aufklärung und Bildung zum [sic] tun“ (ebd., Abs. 102).

Laut **David** entspricht seine Familie dem konservativen, meistverbreiteten Modell in Österreich, nach dem es eine klare Rollenverteilung unter den Geschlechtern gibt. Er ist in einem privilegierten, reichen Stadtteil aufgewachsen. Da er aber nicht in einem großen Haus lebte, hat er sich als Jugendlicher zeitweise aus der Gruppe reicherer Mitschüler*innen ausgeschlossen gefühlt (Interview 2, Abs. 26, 30, 152, 164). Bei der Jungschar⁵⁸ hat er eine „ganz klassische Karriere gemacht“ (ebd., Abs. 70): zunächst als Jungscharkind, dann als Gruppenleiter (ebd.).

„ich [David, Anm. A.S.] habe ein sehr klassisches Familienmodell, sehr konservativ! [...] Meine Eltern arbeiten beide, also meine Mama war früher, wie wir kleiner waren, noch viel daheim, also wirklich sehr konservativ und klassisches Familienkonzept“ (ebd., Abs. 30).

„ich bin im [Stadtbezirk] aufgewachsen, sehr privilegierter Bezirk“ [...] „ich [habe] immer gedacht [...] ich bin arm, weil wir nicht in einem großen Haus gewohnt haben“ (ebd., Abs. 152).

„[es] gab [...] so eine Zeit lang wo ich nie Freunde oder Freundinnen zu mir eingeladen hätte, weil ich ich/ es mir peinlich einfach war, (...) dass, wie prekär, also jetzt unter Anführungszeichen, [...], wie ‚prekär‘ wir quasi wohnen. Und habe [mich] schon [...]

⁵⁸ Mit Jungschar ist die Kinderorganisation der Katholischen Kirche in Österreich gemeint (vgl. Katholische Jungschar Österreichs [o.J.]).

dadurch irgendwie ein bisschen manchmal auch ausgeschlossen [gefühl] oder habe versucht den Schein ein bisschen zu wahren, glaube ich“ (ebd., Abs. 164).

Helene hat ihr Heimatdorf als konservativ bezeichnet, da Sexismus sowie Feindlichkeit gegenüber Ausländer*innen und anderen Religionen an der Tagesordnung sind. Von ihren Eltern hat sie eine positive und naive Sicht auf Dinge vermittelt bekommen, weil die Eltern wenig Erfahrung mit Armut gemacht hatten und sie davor beschützen wollten. Helene hat erzählt, sie sei lange Zeit naiv in Bezug auf soziale Ungleichheiten gewesen und habe lange geglaubt, dass ihre wahrgenommene positive Lebensrealität auch auf andere zutrifft (Interview 3, Abs. 128-132, 256-278).

„ich [Helene, Anm. A.S.] bin in einem konservativen Dorf in Österreich aufgewachsen und soziale Ungleichheit, auch! Also Sexismus, eh klar, dass es (unv.) an der Tagesordnung ist, jetzt noch immer. Alte alte Männer, die kein Gespür dafür haben, was angebracht ist zu sagen und was nicht angebracht ist zu sagen.“ [...] „Gegenüber uns, [...] also uns Frauen.“ [...] „Oder auch Leuten, die nicht aus dem Dorf stammen [...] oder anderen Religionen. Wir hatten ein Flüchtlingsheim jetzt bei uns und da haben sich alle voll beschwert“ (ebd., 128-132).

„für mich [Helene, Anm. A.S.] gab es Zeitlang/ ich habe das nicht gewusst, dass es so etwas gibt wie soziale Ungleichheit“ (ebd., 256). „ich glaube, ich habe schon sehr viel von zu Hause mitbekommen, weil meine Eltern [...] haben das nur aus zweiter Hand immer gehört, von der Armut, die woanders herrscht“ (ebd., 270-272).

„ich glaube meine Mama hat mich da sehr beschützt was so Sachen betrifft.“ [...] „ich bin aufgewachsen [und habe geglaubt]: 'Alle sind gleich', 'Alle sind gut'. Und ich glaube eher, dass [...] nicht das 'Alle sind gleich' mich naiv gemacht hat, sondern das 'Alle sind gut' hat mich naiv gemacht“ (ebd., 276-278).

Stefan ist mit seiner Familie auf dem Land aufgewachsen. Er beschreibt das Familienklima als aufgeschlossen, da seine Eltern das Stellen von Fragen und Diskussionen aktiv unterstützt haben. Seit dem Kindesalter konnte Stefan Erklärungen einfordern, wenn er etwas nicht verstand oder sich unsicher war, und die Eltern haben sich bemüht, die Fragen zu beantworten. Die Eltern haben auch viel Wert auf Bildung gelegt: sie haben Stefan und seinen Schwestern den Besuch einer Privatschule (ein Gymnasium) ermöglicht. Die Auswahl des Gymnasiums wurde auch vom mangelnden Schulangebot in der Region mitbeeinflusst. Stefan sieht es als Privileg an, eine Privatschule besucht haben zu dürfen (Interview 4, Abs. 20-24, 132, 138-142 u. zweites Gespräch).

„das Gymnasium [...] war [...] eine katholische Privatschule, von dem her jetzt auch eigentlich, würde ich würde ich [Stefan, Anm. A.S.] privilegiert nennen wahrscheinlich, eben man bezahlt Schulgeld und so weiter“ (ebd., 132).

„ich [Stefan, Anm. A.S.] habe halt das Gefühl, dass dass wir einfach über viel geredet haben.“ [...] „ich habe es an meinen Eltern sehr geschätzt und tue das noch immer, dass sie auch als Kinder schon (...) versucht haben uns Vieles zu erklären und jetzt nicht gesagt haben: 'Nein, da bist du noch zu klein dafür' oder so, oder: 'Das checkst du eh nicht', sondern so wir wir haben viel gefragt und haben auch oft zumindest versuchte Antworten bekommen. [...] ich [habe] einfach daheim gelernt [...] viel zu fragen und nachzufragen, wenn ich etwas nicht ganz verstehe, oder mir nicht sicher bin“ (ebd., 138-140).

Tamias Ort wird von mehrheitlich *Weiß*en und Einheimischen bewohnt. Sie hat von Akzeptanz ihr gegenüber berichtet, trotz ihres Aussehens – sie beschreibt sich als anders aussehend aufgrund ihrer dunkleren Haut –, und von der positiven Rolle, die ihre Bikulturalität beim Heranwachsen gespielt hat: sie hat sich dadurch in ihrem Umfeld wohl und nie „anders“ gefühlt (Interview 5, Abs. 100-102, 108).

„ich [Tamia, Anm. A.S., habe es] halt einfach [...] wertschätzen [...] können, dass ich zum einen die/ das Ecuadorianische nie verloren habe, aber gleichzeitig das Österreichische sehr gut angenommen habe, also, akzeptieren konnte und ich mich wohl gefühlt habe in meinem Umfeld. Obwohl ich halt von woanders gekommen bin und ich weiß ganz genau, [...] dass viele Menschen andere Erfahrungen machen“ (ebd., 100).

„[Stadt] ist ein/ eine sehr kleine Stadt, also eigentlich ein Dorf, 7000 Einwohner. Da gibt es nicht sehr viele Leute, die von woanders kommen, und [...] die ein bisschen dunkelhäutiger sind [...]. Genau, aber das das wurde mir nie irgendwie bewusst aufgedrängt oder bewusstgemacht, ich bin/ ich habe mich nie gefühlt, als wäre ich anders. Obwohl ich anders ausgeschaut habe und obwohl wir ein kleines Dorf waren und das eigentlich hätte ruhig passieren können und und das auch sehr häufig der Fall ist“ (ebd., 108).

Wie schon zuvor erläutert, zählt der Herkunftskontext von Menschen zu den Faktoren, die ihre Positionalität ausmachen.⁵⁹ Die eben umrissenen Portraits sind bedeutende Bausteine für meine Analyse, weil sie einen Einblick in die Lebensumstände der Interviewten vor ihrem Engagement im Bildungsteam geben. Die Lebenswelt, in der jede*r einzelne Interviewpartner*in aufgewachsen ist, umgeben von Familienmitgliedern, Nachbar*innen, Mitschüler*innen und Freund*innen, sowie eingebettet in gesellschaftlichen Hierarchien, bildet das Fundament für ihre Auffassung der Welt (vgl. Hartsock 1987: 188 zitiert in Moser 2008: 384; Sánchez 2010: 2257). Die Bildungsteammitglieder haben ihre Herkunftskontexte nicht nur beschrieben, sondern auch teilweise reflektiert, das heißt sie haben auf bestimmte Problematiken verwiesen, die ihrer Meinung nach dort herrschen und in die auch sie auf irgendeiner Weise involviert sind.

⁵⁹ Vgl. Abschnitt 3.1.

Anna-Lena, Helene und Tamia, die alle in Dörfern oder kleinen Ortschaften groß geworden sind, haben zum Beispiel den Umgang von anderen Dorfbewohner*innen mit „Fremden“ oder den Umgang von Männern mit Frauen geschildert: die negativen oder positiven Eindrücke und Erfahrungen, verknüpft mit Werten wie Solidarität, Offenheit und Toleranz, die ihnen zu Hause vermittelt wurden, haben das Bewusstsein der jungen Frauen für soziale Ungleichheit allmählich geprägt. David und Stefan haben in Zusammenhang mit ihrem jeweiligen Herkunftskontext – Stadt bzw. Land sowie das Heranwachsen in Familien, die dem „klassische[n] Familienmodell“ entsprechen – ihre Wahrnehmungen der Rolle von materiellem Besitz und Bildung hervorgehoben und sich somit zu ihrer Klasse geäußert: beide haben zu einem gewissen Zeitpunkt erkannt, dass sie hinsichtlich jener Gesichtspunkte privilegiert sind. Aus den Portraits geht demnach hervor, dass sich die Interviewten schon vor dem Beginn ihres Engagements in der Bildungsarbeit einiger sozialer Ungleichheiten und der Existenz von Privilegien bewusst waren.

6.2 Wege in die Bildungsarbeit: von Erfahrungen und Erkenntnissen

Die Interviewpartner*innen haben von unterschiedlichen vergangenen Erlebnissen berichtet, die sie dazu gebracht haben, Bildungsarbeit leisten zu wollen, im Bildungsteam und darüber hinaus. Beim Analysieren ihrer Aussagen habe ich zwischen prägenden Erfahrungen und Erkenntnissen unterschieden – beide haben jede*n einzelne*n Interviewte*n in unterschiedlichem Maße beeinflusst. Ausschlaggebend für ihre Entscheidung, sich ehrenamtlich zu engagieren, waren dabei Erkenntnisse über eigene Privilegien, über die Existenz sozialer Ungleichheit und globaler Ungerechtigkeit sowie über das Vorhandensein von Möglichkeiten, sich dem Status Quo zu widersetzen. Verschiedene Erfahrungen haben jene Erkenntnisse möglich gemacht. Von Belang waren Auslandsaufenthalte, besonders Freiwilligendienste (sogenannte „Volontariate“), ehrenamtliche Tätigkeiten in Österreich, der Kontakt mit Menschen, die von den Interviewten als weniger privilegiert wahrgenommen wurden und/oder mit Vorbildern im eigenen Umfeld, bestimmte Erfahrungen und Projekte aus der Kindheit oder Jugendzeit, welche ihre Offenheit für Neues beeinflusst haben, sowie die Auseinandersetzung mit dem österreichischen Bildungssystem.

Nach ihrem Schulabschluss leisteten bis auf Helene alle Interviewten einen einjährigen Freiwilligendienst im außereuropäischen Ausland, und zwar durch die Organisation ,VOLON-

TARIAT bewegt‘.⁶⁰ Für David und Stefan galt das Volontariat als Ersatz für den verpflichtenden Wehrdienst, der von „alle[n] tauglichen männlichen österreichischen Staatsbürger[n] bis zu ihrem 35. Geburtstag“ geleistet werden muss (Bundesministerium für Landesverteidigung 2019). Alle vier Interviewten haben auf die eine oder andere Art und Weise Lehrerfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gesammelt. Anna-Lena konnte in einer Schule in Malawi das erste Mal Unterrichtseinheiten in verschiedenen Schulfächern anleiten; David hat Kinder, die schon lange keine Schule mehr besucht hatten, in einer Übergangsschule in Indien unterrichtet; Stefan war auch in Indien, in einem Zentrum für Berufsausbildungen, und hat dort vor allem informellen Unterricht und Freizeitaktivitäten für gleichaltrige Jugendliche gestaltet; Tamia hat in einem Projekt in Ecuador mit Kindern und Jugendlichen Hausaufgaben gemacht und in Gruppen gelernt (Interview 1, Abs. 12, 126-128, 132; Interview 2, Abs. 16, 62, 106, 116; Interview 4, Abs. 14, 48, 52-54, 156; Interview 5, Abs. 12, 166).

Durch das Volontariat haben David und Stefan Erkenntnisse gewonnen über Privilegien, die sie in unterschiedlichen Kontexten genießen (konnten). Davids Stellung als Lehrer an der Spitze der hierarchischen Struktur seiner Einsatzstelle hat ihm damals aufgezeigt, dass er Privilegien hatte, die anderen Menschen vor Ort vorenthalten blieben; und das, obwohl er keine Lehrerausbildung hatte. Aufgrund des Kontakts zu elternlosen Kindern und Jugendlichen mit geringen Ausbildungsmöglichkeiten haben David und Stefan zudem erkannt, dass sie als in Österreich Aufgewachsene wesentlich bessere Chancen hatten, und dass ihnen demnach vergleichsweise auch in Zukunft viel bessere Ausbildungswege offen stehen. Ferner haben die Verhältnisse im Volontariat Davids Bewusstsein für Ungerechtigkeit und Ungleichheit im Globalen Süden und für ungleiche globale Ressourcenverteilung gefördert (Interview 2, Abs. 106, 154-156; Interview 4, Abs. 156-164 u. zweites Gespräch).

„[Ich, David, Anm. A.S.] habe mich auch sehr schwer getan, wie ich doch unterrichtet habe auch in Indien als Lehrer, der überhaupt keine Ausbildung dazu hatte noch dazu, dass da/ dass ich einfach so in die Höhe gestellt werde und plötzlich viel privilegierter bin und viel mehr Dinge tun kann als Andere“ (Interview 2, Abs. 106).

„wenn du eine Auslandserfahrung machst, in einem Land des Globalen Südens wo du ein Jahr lang wohnst [...] dann kriegst du dort natürlich auch eine völlige Ungerechtigkeit und Unf/ Ungleichheit mit. [...] [Das] ist auf jeden Fall sehr prägend“ [...] „wie ich [David, Anm. A.S.] aufgewachsen bin und wie ich mein Leben bisher gelebt habe, war immer sehr privilegiert und ich habe/ mir hat es nie an etwas gefehlt [...]. Und das habe ich

⁶⁰ Dass vier von fünf Interviewten einen Freiwilligendienst durch dieselbe Organisation leisteten, hängt damit zusammen, dass sie alle durch ‚VOLONTARIAT bewegt‘ – dessen Trägerorganisation *Jugend Eine Welt* ist (VOLONTARIAT bewegt 2015: 2) –, die Möglichkeit gefunden hatten, ins Ausland zu gehen.

halt in Indien zum ersten Mal ganz nah an mir selber anders erlebt, weil ich aus diesem Umfeld mal rausgekommen bin und in einem Umfeld gelebt habe, wo oft Kinder gar keine Eltern mehr hatten, un/ also ganz andere Lebensthemen dann einfach hatten, wo ich auch einfach mal hinterfragt habe: 'Okay, mit was beschäftige ich mich eigentlich manchmal? [...] das ist ja Jammern auf höchstem Niveau!' [...] Okay/ oder zu sehen, [...] nicht alle Leute haben so ein privilegier/ Privileg gehabt oder haben es wie ich, und das ist schon spannend. Und, dass so wie ich in Österreich lebe, viel damit zu tun hat, dass es anderen Leuten im Globalen Süden vor allem, auch nicht so gu/ gut gehen kann wie mir, weil das Lebenskonzept, in dem ich in Österreich lebe, nur funktioniert dadurch, dass an/ dass es anderen nicht so gut geht“ (ebd., 154-156).

„eine Geschichte war zum Beispiel: Ja, man möchte Medi/ Medizin studieren, aber man wird halt Bäcker, weil das gerade funktioniert, und weil man dafür eine Ausbildung bekommt und, eben/ solche Sachen, die die in meinem Fall/ also Medizin wäre jetzt in Österreich zwar auch nicht so das leichteste Studienfach, aber grundsätzlich hätte ich [Stefan, Anm. A.S.] es mir einbilden und versuchen können“ (Interview 4, Abs. 162).

Spätestens nach Beendigung des Volontariats begann eine Phase des Umbruchs im Leben einiger der Interviewten. Anna-Lena, David und Tamia hatten den Wunsch, ihr Engagement in der Bildungsarbeit weiterzuführen, sowie das Bedürfnis, sich persönlich weiterzuentwickeln und zu bilden. Alle drei äußerten zudem das Gefühl, „verloren mit sich“ zu sein (Interview 1, Abs. 66, 72; Interview 2, Abs. 208; Interview 5, Abs. 164 u. zweites Gespräch).⁶¹ David ist dem Bildungsteam beigetreten, weil er sich einerseits in der Arbeit mit Workshops erproben wollte, andererseits weil er sich in dem Moment „nicht mit [sich] selber und mit [s]einem anderen Leben“ beschäftigen wollte, das heißt mit der Notwendigkeit, Entscheidungen bezüglich seiner Zukunft zu treffen (Interview 2, Abs. 50, 208, 212). Tamia suchte zum einen eine Beschäftigung, durch die sie persönliche Erfüllung finden, sich entwickeln und neue Lernerfahrungen sammeln konnte (Interview 5, Abs. 36, 46-48):

„das Bildungsteam hat mich [Tamia, Anm. A.S.] [...] am meisten angesprochen. Weil ich eben ein bisschen etwas anderes machen wollte, als (...) ich war davor [in einem] [...] Kinderbetreuungszentrum, und da ist es hauptsächlich darum gegangen mit den Kindern zu spielen und einfach für sie da zu sein als Ansprechperson. Und das Bildungsteam [...] macht eher das, was mich auch an/ mehr ansprechen würde im Sinne von: 'Ich glaube ich kann mich in dem ein bisschen weiterentwickeln' [...] [ich] wollte [...] halt ein bisschen einen Schritt weitergehen“ (ebd., 36).

Zum anderen empfand Tamia Druck, viel tun zu müssen bzw. zu wollen, um Veränderung zu bewirken: „am Anfang war schon noch ein bisschen dieses dieses Gefühl von: 'Ich muss das machen, weil ich muss etwas verändern und das bringt sich voll viel wenn ich das mache“

⁶¹ Das Gefühl „verloren mit sich“ zu sein hatte unterschiedliche Ursprünge und Bedeutungen für die Einzelnen. Einen Überblick über die sensible Phase des Heranwachsens mancher Interviewten und über die Bedeutung von Ehrenämtern und Freiwilligendiensten für ihre persönliche Entwicklung gebe ich in den Abschnitten 6.3 und 6.4.

(ebd., 152). Ähnlich ging es Anna-Lena, die einen Drang verspürte, das Erlebte aus dem Freiwilligendienst weiterzugeben und zunächst nicht wusste, in welchem Rahmen sie das tun konnte:

„wenn junge Volontäre dann Heim kommen und sich dann weiter engagieren wollen und generell gerade ein bisschen verloren mit sich sind, weil sie sich irgendwie weiter engagieren wollen und gerade nicht wissen [wie], dann ist es natürlich [...] super dann für uns die Möglichkeit zu haben, sich irgendwo zu engagieren“ (Interview 1, Abs. 66).

„ich [Anna-Lena, Anm. A.S.] habe während meines Volontariat Dinge erfahren und und und Dinge erlebt [...] aber ich will die nicht für mich behalten [...]. Ich will das weitergeben, jetzt nicht im Sinne von: 'Ich erzähle ständig von meinem Volontariat', sondern einfach die/ den Sinn für für eben Gerechtigkeit, Solidarität und und die Werte, die mir jetzt wichtig geworden sind [...] will ich irgendwie weitergeben und da ist das Bildungsteam halt für mich die perfekte Lösung irgendwie gewesen“ (ebd., 92).

In Stefans und Anna-Lenas Leben hat auch die ehrenamtliche Tätigkeit mit Geflüchteten eine wesentliche Rolle gespielt und sie in ihrer Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten und Ungerechtigkeit beeinflusst. Anna-Lena hatte durch ihr ehrenamtliches Engagement in ihrem Heimatdorf bzw. durch den Kontakt zu Geflüchteten, denen sie Deutschkurse anbot, einerseits Interesse für andere Kulturen und Länder entwickelt, andererseits ihr Bewusstsein für globale Ungerechtigkeiten und für die Bedeutung von Solidarität geschärft. Die Negativität ihrer Dorfbewohner*innen gegenüber Geflüchteten zu erleben hat sie zur Entscheidung bewogen, etwas gegen den Status Quo tun zu wollen und ihm durch ehrenamtliches Engagement entgegenzuwirken. Für Stefan hat seit seinem Studienbeginn in Wien der Umgang mit geflüchteten Gleichaltrigen im Rahmen eines Sprachcafés die Erkenntnis angeregt, dass diese Menschen in Österreich nicht die gleichen Ausbildungschancen und Rechte bekommen wie er, obwohl sie seine Studieninteressen teilen (Interview 1, Abs. 88-92; Interview 4, Abs. 164 u. zweites Gespräch).

„und so hat es angefangen, dass ich [Anna-Lena, Anm. A.S.] mich irgendwie auch für andere Kulturen angefangen habe zu interessieren und und und, und genau was was was in Ländern, die so weit weg sind und damals für mich irgendwie so gedanklich unerreichbar waren, was dort so passiert [...] das hat es dann auch nochmal verstärkt, dass ich irgendwie auf globale Ungerechtigkeiten und und und generell irgendwie aufmerksam geworden bin, dass für mich Solidarität einfach was ganz was ganz was Wichtiges ist“ (Interview 1, Abs. 90).

„ich [Stefan, Anm. A.S., bin] auch in Berührung mit Leuten gekommen [...], die gleich alt waren wie ich, die in Syrien das gleiche Fach studiert haben wie ich, und in Österreich gesessen sind und weder einen Kurs bekommen haben, noch eine Arbeitsstelle, noch eine Ausbildung, noch irgendwas, also, die nichts offiziell machen durften, außer vielleicht sich freiwillig engagieren, aber die eigentlich keine Möglichkeit hatten, irgendwie einen

Plan voranzutreiben und (...) Genau, eben eine sehr ähnliche Situation eigentlich [wie mit den Jugendlichen in Indien, Anm. A.S.], nur dass es vielleicht nochmal erschreckender war für mich, weil ich immer dachte: 'Ja, aber in/ auch wenn es trotzdem nicht fair ist/ aber in Österreich gibt es halt viele Möglichkeiten' und dann trifft man aber eben Leute, die auch in Österreich diese Möglichkeiten nicht bekommen. Genau, es hat vielleicht dieses Spektrum an Erfahrung nochmal ein bisschen geweitet“ (Interview 4, Abs. 164).

David und Helene kamen im eigenen Umfeld jeweils in ihrer Jugend und Kindheit in Kontakt mit Jugendlichen und Kindern, die neben der Schule her arbeiteten, oder die aufgrund von Gewalt von Zuhause ausziehen mussten. Diese indirekten Erfahrungen gesellschaftlicher Ungleichheit und Gewalt haben Davids und Helenes Wahrnehmung der eigenen Lebensumstände geprägt und ihnen Realitäten näher gebracht, die von den ihrigen abwichen (Interview 2, Abs. 152; Interview 3, Abs. 38).

„wie ich [David, Anm. A.S.] begonnen habe, Volleyball zu spielen, und das so das erste Mal war, dass ich aus diesem geschützten [...] Bezirk [...] rausgekommen bin, ich habe einmal gesehen, [...] also es klingt völlig banal und völlig bescheuert, aber so mit zwölf-dreizehn wirklich so dann einmal dieses Ding war: 'He, ich bin gar nicht arm eigentlich' [...] 'Ich bin gar nicht arm, da gibt es Leute, direkt f/ in keine drei, vier Kilometer von mir entfernt, die viel mehr kämpfen müssen und neben der Schule arbeiten gehen müssen, damit sie sich durchfinanzieren können, und so'. Also ich ich glaube damit hat es einmal begonnen, irgendwie mal den Tellerrand zu öffnen von [Stadtbezirk] auf [Stadt], auf Österreich“ (Interview 2, Abs. 152).

„In der Schule gab es bei mir [Helene, Anm. A.S.] in der Unterstufe ein Mädchen, das von zu Hause ausziehen musste und in eine WG ziehen musste, weil Gewalt zu Hause geherrscht hat. Ich habe nie genau erfahren warum [...] sie war im Krankenhaus eine Zeit lang und ich war sie dort besuchen [...], das hat/ war auch sehr prägend“ (Interview 3, Abs. 38).

Anderssein (verstanden als ein sozial konstruiertes ‚Anderssein‘) und Rassismus sind auch Faktoren, welche die Bildungsteammitglieder im Alltag zutiefst beunruhigt haben und weiterhin beschäftigen. Anna-Lena und Helene haben davon berichtet, dass sie jeweils in ihren Heimatdörfern und in Wien immer wieder Zeuginnen von Gewalt unterschiedlicher Form gegenüber Ausländer*innen, *People of Color* oder Menschen anderer Religionszugehörigkeit gewesen sind. Tamia wurde die Bedeutung von Rassismus vor allem in Wien bewusst, als sie mit untragbaren Verhaltensweisen konfrontiert wurde und die Geschichten anderer Freund*innen hörte, die Rassismus in der Öffentlichkeit erleben. Die „Probleme zwischen Fremdsein [...] und Native sein“ (Interview 5, Abs. 90) waren ihr aber schon seit ihrem Zuzug aus Ecuador bewusst. Auf ihren Reisen in Asien ist Helene anderen *weißen* Tourist*innen begegnet, die wenig Respekt gegenüber Einheimischen, deren Lebensräumen und Kulturgütern zeigten. Diese Erfahrungen haben das Bewusstsein der drei Interviewten für die Existenz

sozialer Ungleichheit, Rassismus, *weißer* Vorherrschaft und Stigmatisierung aufgrund von Differenzmerkmalen gefördert. Sie haben ihren Wunsch verstärkt, gegen wahrgenommene Ungerechtigkeit zu handeln, und sie zum Nachdenken angeregt, wann Handeln überhaupt möglich ist, sowie ihr Verständnis für die Notwendigkeit von Bildungsarbeit, für Lernen über „Weltoffenheit“ und „Respekt“ geschärft (Interview 1, Abs. 102-108; Interview 3, Abs. 104-108, 112-124, 132-146, 230-238, 250-252, 280 u. zweites Gespräch; Interview 5, Abs. 90, 98, 108 u. zweites Gespräch).

Anna-Lena hat von einem Vorfall im Freibad ihres Heimatdorfes erzählt:

„Es ist echt so, dass Menschen [vom Dorf, Anm. A.S.] nicht mehr ins Wasser gegangen sind, weil sie Angst gehabt haben, dass sie AIDS kriegen, weil die Flüchtlinge zuerst im Wasser waren, also es ist es ist wirklich ganz, ganz schrecklich“ (Interview 1, Abs. 108).

Helene hat von Erfahrungen in einem Fitnesscenter und in der Öffentlichkeit in Wien erzählt:

„ich [Helene, Anm. A.S.] habe davor in einem Fitnesscenter gearbeitet, und das war schon also sehr, wie soll ich sagen, nicht so sozial und nicht so inklusiv“ (Interview 3, Abs. 104). „unterschiedliche ‚ethnische Gruppen‘ haben sich dann eventuell angefeindet und so.“ [...] „Und, die Leute sind reingekommen und haben halt gesagt: 'Oh, schon wieder so viele Ausländer hier' (unv.). Also, von wegen Weltoffenheit war das nicht wirklich dort gegeben.“ [...] „es war halt schon zeitweise sehr rassistisch dort, muss ich sagen.“ [...] „es [der Rassismus, Anm. A.S.] war eher so passiv. [...] wenn jetzt jemand was aktiv gesagt hätte, hätte ich was sagen können.“ [...] „Aber so passiv konnte ich nicht wirklich etwas sagen, weil es war zweideutig. Es hätte, ja. Da kann man nicht wirklich etwas sagen, weil dann beschwerten sich die Kunden“ (ebd., 112-124).

„es gibt schon viele Erfahrungen, vor allem in Wien, die man gemacht hat. [...] es fängt schon allein damit an, dass Frauen mit Kopftuch und Kinderwagen der Platz für den Kinderwagen nicht freigemacht wird, habe ich oft erlebt, dass die Leute nicht auf die Seite gehen.“ [...] „Und, dass ihr [gegenüber] die Augen verdreht werden“ (ebd., 140-142).

Tamias Erfahrungen, bedingt durch ihren Zuzug aus Ecuador und in Wien:

„Was mich [Tamia, Anm. A.S.] auf jeden Fall auch in die Richtung gezogen hat [zum Interesse für Kulturen, das Zusammenleben verschiedener Kulturen und die Probleme, die dabei entstehen, Anm. A.S.] war die Tatsache, dass wir von Ecuador hergezogen sind und, dass ich quasi bikulturell aufgewachsen bin. [...] dadurch [habe ich] sehr viele Erfahrungen gemacht [...], die mir mehr Bewusstsein verschafft haben, was [...] Immigration angeht, zum Beispiel, und was die Probleme zwischen Fremdsein und und Native sein, quasi, angeht“ (Interview 5, Abs. 90).

„in Wien [...] habe ich [Tamia, Anm. A.S.] auf jeden Fall mitbekommen, [...] da ist der Rassismus viel präsenter. Was erstaunlich ist, weil es eine Großstadt ist und man erwartet sich eigentlich genau das Gegenteil, aber ich habe halt auch sehr viele Freunde mittlerweile, die eben au/ einen anderen Hintergrund haben und von woanders sind und die mir

Sachen erzählen, bei denen ich mir denke: '[...] wir haben 2019 und es gibt es heute noch', in der U-Bahn einfach blöd angemacht worden sind, einfach aufgrund ihres Aussehens" (ebd., 108).

Helenes Erfahrungen beim Reisen:

„Was mich [Helene, Anm. A.S.] sehr beeinflusst hat war, glaube ich, Reisen. Reisen! Dadurch habe ich selber Weltoffenheit gelernt, habe mitgekriegt, wie wichtig es ist, weltoffen zu denken, wie wichtig es ist, auch zu verstehen, was außerhalb von dem eigenen (unv.) Land, oder eigene/ eigenem Kreis passiert. Und da sieht man halt auch, klarerweise, viel Armut, viel soziale Ungleichheit. [...] Ich ich war viel in Asien unterwegs [...]. Sie führen sich auf, als hätten sie alle Rechte, zeitweise, Touristen!“ [...] „sie fallen in dem Land ein, wie keine Ahnung was, zerstören Strände, [...] [zeigen] keinen Respekt gegenüber irgendwelchen Gedenkstätten, oder heiligen Tempeln“ (Interview 3, Abs. 230-232).

Über einen, laut Helene, männlichen europäischen Touristen, der in einem vollen Zug in Sri Lanka einer einheimischen Dame den Sitzplatz weggenommen hatte, hat sie erzählt:

„ich [Helene, Anm. A.S.] habe das so interpretiert, was er gemacht hat/ ich meine, vielleicht gibt es andere Interpretationen, aber wir waren drei Mädels, die das alle gleich gesehen haben // mehr oder weniger. //“ [...] „Für uns war das: 'Ich bin der starke, weiße Mann, sozusagen, ich habe das Recht, ich habe das Geld, ich setze mich hin'. Und das hat er auch definitiv so gemeint, also für uns war das klar, dass das so eine Situation war“ (ebd., 250-252). „Und sie [die Einheimischen, Anm. A.S.] konnten sich halt nicht wehren, weil sie nicht gewusst haben wie, er ist einfach nicht mehr aufgestanden. [...] Und das hat mich so wütend gemacht, das habe ich ihm dann auch gesagt“ (ebd., 238).

Stefan, David, Helene und Tamia haben auch von positiven Begegnungen und Vorbildern erzählt, die dazu beigetragen haben, dass sie sich zwar nicht direkt für Bildungsarbeit, aber für einen Freiwilligendienst, soziales Engagement oder für die Auseinandersetzung mit sozialen und entwicklungspolitischen Themen entschieden haben. In allen vier Fällen war es der Beruf oder die freiwillige Tätigkeit anderer Personen, bzw. die Art und Weise, wie diese ihre Arbeit erledigten, welche die*den Interviewte*n bewusst oder unbewusst inspiriert hat. In Stefans Fall war es seine ältere Schwester, die vor ihm ein Volontariat im Ausland gemacht hatte – dafür bewunderte er sie sehr; Davids Vorbilder waren Lehrer*innen, die ihn ermutigt haben, sich mit Neuem zu konfrontieren und Dinge zu hinterfragen; Helene war von ihrer Mutter und deren engagierter Arbeit als Sonderschullehrer*in beeindruckt; und auch Tamia wurde wohl unbewusst von der Arbeit ihrer Mutter in der Entwicklungszusammenarbeit in Ecuador beeinflusst (Interview 4, Abs. 90-92, 120; Interview 2, Abs. 140, 152 u. zweites Gespräch; Interview 3, Abs. 36-38; Interview 5, Abs. 88-90).

Darüber hinaus haben außerschulische Initiativen, Schulfächer oder -projekte und Medien einige Interviewte zur Beschäftigung mit gesellschaftlichen bzw. entwicklungspolitischen Themen angeregt. Zurückdenkend an die Zeit, als sie Kinder oder Jugendliche waren, haben Stefan, Helene und Anna-Lena Erfahrungen genannt, die ihnen einen Anstoß gegeben hatten, über neue Themen nachzudenken. Die kirchlich organisierte ‚Dreikönigsaktion‘ hat Stefan als Achtjährigen erstmals dazu bewogen, andere Lebensrealitäten als die eigene wahrzunehmen und Fragen zu stellen zu Projekten, die durch die Aktion finanziell unterstützt wurden. Ein vom Schulalltag methodisch etwas abweichendes Wahlpflichtfach (‚Humanethik und Gesellschaftskunde‘) hat Stefan dann in seinem Gymnasium ermöglicht, sich persönlich und sorgfältig mit Themen wie Armut zu beschäftigen. Helenes Schulprojekt ‚Lebensraum Schule‘ in der Unterstufe (im Alter 10–12) hat ihr Bewusstsein um die Bedeutung und Umsetzung von Weltoffenheit, Gleichberechtigung, Empathie und Inklusion geschärft. Ihrer Meinung nach hat dieses Projekt auch ihr Verständnis von Globalem Lernen geprägt. Dokumentationen über Kinderarmut und die „schrecklich[en]“ Lebensbedingungen von Waisenkindern „im Ausland“ haben in ihr als Teenager umso mehr das Bedürfnis verstärkt, sich sozial zu engagieren. Anna-Lenas Interesse für Entwicklungspolitik wurde geweckt, als sie als Jugendliche ein Buch las über die Arbeit einer *weißen* Frau, die in Ghana Hilfsorganisationen aufbaute (Interview 4, Abs. 96-114, 132-136 u. zweites Gespräch; Interview 3, Abs. 22, 28, 44, 56-66; Interview 1, Abs. 134-140).

„die Dreikönigsaktion, wo eben sich dann Kinder verkleiden und man ein ein Gedicht irgendwie auswendig lernt, also da bin ich [Stefan, Anm. A.S.] sowohl als Kind schon mitgegangen, als dann auch später, als ich bei der Jungschar war, als so Gruppenbetreuer. Und natürlich war das auch immer irgendwie interessant, jetzt nicht nur mitzumachen, weil das haben halt irgendwie alle gemacht, also/ aber dann auch so ein bisschen erzählt zu bekommen: 'Okay, wofür ist das eigentlich? Was was wird da gemacht? Was soll damit unterstützt werden und warum?' Obwohl das auch zu einer Zeit war, wo ich sicher Vieles nicht hinterfragt habe, aber was irgendwie, denke ich schon so einen einen Kontakt war, der mir da irgendwie (...) zumindest geholfen hat, irgendwie am Anfang mal überhaupt auf Fragen zu kommen, die man stellen kann. [...] Irgendwie ein bisschen weiterzudenken, sozusagen“ (Interview 4, Abs. 98). „[ich habe] irgendwie mal ein Gespür dafür bekommen, dass es diese Themen gibt“ [...] „dass zum Beispiel staatlich finanzierte Schulen jetzt nicht so ganz selbstverständlich sind, wie wir das vielleicht/ wie das für einen, weiß ich nicht achtjähriges Kind damals, vielleicht wirkt oder so“ (ebd., 106-108).

„es gab auch einen ein Wahlpflichtfach, das ich [Stefan, Anm. A.S.] belegt habe [im Gymnasium, Anm. A.S.], das heißt 'Humanethik und Gesellschaftskunde', [...] wo auch gerade solche solche Themen dann zur Sprache gekommen sind, also“ [...] „Zum Beispiel, eben: 'Was was bedeutet Armut?' und wo wir uns zum Beispiel mit solchen Begriffen auch auseinandergesetzt haben aus verschiedlich/ verschiedenen fachlichen Perspektiven, also wir hatten jedes Jahr drei Lehrer aus drei verschiedenen Fächern, zum Beispiel aus Philosophie oder Religion. Aber auch Geschichte oder so. Genau, wo wo wir uns

eben auch recht persönlich dann mit Dingen auseinandergesetzt haben und auch irgendwie/ zum Beispiel, oft ja irgendwie offener auch gearbeitet haben als in anderen Schulfächern, also zum Beispiel gab es irgendwann mal eine Radiosendung, die wir gestaltet haben“ (ebd., 132-134).

„wir [Schüler*innen, Anm. A.S.] hatten ein spezielles Projekt in der Unterstufe zwei Jahre lang und die ersten zwei Jahre/ also als ich [Helene, Anm. A.S.] elf und zwölf war, das hat 'Lebensraum Schule' geheißen und das war zwei Stunden die Woche, und da hat man soziales/ es war nicht soziales Lernen, es war, es war eigen/ es war eigentlich Globales Lernen! Es war eigentlich Globales Lernen. Wir sind/ haben gelernt, weltoffen zu sein, wie man mit unterschiedlichen Leuten umgehen sollte, dass jeder eigentlich ‚gleich‘ ist“ (Interview 3, Abs. 44.) „wir haben [...] über [...] Weltoffenheit gelernt“ [...] „Und einfach Empathie“ [...] „Das war ein Teil der Inklusion, glaube ich. // Was wir gelernt haben. //“ [...] „das war auch für uns, dass wir uns in dieser neuen Schule einfinden und sozialer denken lernen und so“ (ebd., 56-66).

„durch Medien [durch das Kärtchen mit dem Begriff ‚Medien‘, Anm. A.S.] fällt mir [Anna-Lena, Anm. A.S.] noch ein, wie ich grundsätzlich auf entwicklungspolitische Themen gekommen bin. [...] Ich habe irgendwann mal ein Buch gelesen, wo es darum geht, dass eine Frau nach, ich glaube, [...] Ghana gegangen ist und dort Hilfsorganisationen aufgebaut hat. [...] ich glaube, wenn ich jetzt das Buch lesen würde, würd/ hätte ich da sehr viele Kritikpunkte einfach, weil es für mich nicht wirklich (...) kritisch genug geschrieben war, glaube ich. Es ist/ es greift, glaube ich, sehr viele Stereotype auf“ [...] „das ist schon so ein bisschen: 'Okay, ich als weiße Frau komme nach Ghana und helfe den armen schwarzen Menschen', so ein bisschen. Aber trotzdem! Unabhängig davon hat es mich irgendwie an/ es hat mich irgendwie aufmerksam gemacht auf auf auf auf das Thema“ (Interview 1, Abs. 134-136).

Ein letztes Thema, das eine wesentliche Rolle gespielt hat bei der Entscheidung zweier Interviewten, Bildungsarbeit zu leisten, war ihre Unzufriedenheit mit dem österreichischen Bildungssystem (nicht direkt mit den Lehrkräften, sondern mit dem System an sich). Tamia und David hatten schon vor ihrer Mitarbeit im Bildungsteam angefangen, das Schulwesen kritisch zu betrachten. Probleme, die sie darin erkannten und für heikel hielten, waren: (1) die starren Hierarchien und Rollenzuschreibungen, die dazu führen, dass Menschen eine unterschiedliche Wertigkeit zugeschrieben wird; (2) die Prioritätensetzung in den Lehrplänen und das hartnäckige Festhalten an Lehrplaninhalten im Unterricht, welche keine (ausführliche) Behandlung entwicklungspolitisch relevanter Themen erlauben; (3) die Methoden der Wissensvermittlung, und zwar Frontalunterricht und das Auswendiglernen von Fakten; (4) die fehlende Kontextualisierung und Hinterfragung von Themen; (5) die Prüfungsmethoden und die Einstellung der Schüler*innen gegenüber dem Lernen bzw. dem Nutzen des Lernens – die Bedeutung der Inhalte für die Zukunft der Schüler*innen wird nicht erklärt, dadurch lernen sie nur der Prüfungen wegen, bzw. für die Noten. Die Auseinandersetzung mit diesen strukturellen Mängeln hat David und Tamia dazu bewegt, alternative pädagogische Ansätze zu suchen: Tamia hat sich in ihrer vorwissenschaftlichen Arbeit mit Alternativpädagogik befasst und David hat durch

die positiven Lernerfahrungen, die er als Teilnehmer in außerschulischen Workshops gemacht hat, eine Leidenschaft für „Lebendige[s] Lernen“ entwickelt. Zudem hat David vor seiner Tätigkeit im Bildungsteam Erfahrungen in der Leitung von Workshops gesammelt (Interview 5, Abs. 66-72, 139-140 u. zweites Gespräch; Interview 2, Abs. 46, 50, 72, 84, 88-90, 104-106, 112, 140, 270 u. zweites Gespräch).

„ich [Tamia, Anm. A.S.] war halt sehr unzufrieden mit unserem Bildungssystem und ich habe (unv.) ja gesehen, dass es in vielerlei Hinsicht sehr scheitert und habe halt eben eine Alternative in Alternativpädagogik gesehen und habe mich dann eben damit beschäftigt und deshalb war halt Bildung für mich schon schon immer ein ganz großes Thema, weil ich mir dadurch auch dessen bewusst geworden bin, wie wichtig es ist, einen richtigen Zugang dazu zu haben, irgendwie. [...] ich habe ganz genau gesehen, dass sich [sic] viele Fächer, die eigentlich unglaublich interessant sind, einfach komplett zerstört wurden durch die Lehrer. Also dadurch, wie sie wie sie uns vermittelt wurden. [Ich hatte] schlechte Lehrer, die es einfach nicht geschafft haben, uns das Wissen so zu vermitteln, dass es interessant wirkt“ (Interview 5, Abs. 68).

„man (...) [hat] gelernt [...], um gute Noten zu bekommen oder der Noten wegen. Und nicht [...], weil einem vermittelt wurde: 'Das, was du lernst, ist eigentlich wichtig für deine Zukunft'. Genau, und auch teilweise/ ja, einfach Themenbereiche abgehandelt wurden, ohne den Kontext und die Wichtigkeit des ganzen Systems zu konkretisieren. [...] den Kontext [...] aufzubauen [...] wäre der richtige Zugang dazu gewesen, um uns eben zu vermitteln, weshalb wir das gerade abhandeln“ (ebd., 72).

„so ganz konkret [...] wäre zum Beispiel die hierarchische Struktur [ein Problem], weil ich [David, Anm. A.S.] das immer, oder mittlerweile, als extrem belastend sehe, wenn du so eine ganz klar hierarchische Struktur drinnen hast: Lehrer, Lehrerin, und Schüler und Schülerinnen, oder man kann es bezeichnen, wie man will, Workshopleiter, Workshopleiterin, und Teilnehmende. [...] Das Andere ist dieser ganz sture Lehrplan, dass man eine Matura macht, wo ganz klar vorgegeben ist, das, das und das und das musst du können, bis zu einem gewissen Grad glaube ich, braucht es schon Standards, aber ich glaube, sie sind schon auch hinterfragbar [...] [David hat Lehrer*innen erlebt, die sagten, Anm. A.S.]: ‚Nein, ich möchte heute dieses Thema durchbringen, wir machen jetzt das Thema‘“ (Interview 2, Abs. 104-106).

„Ich bin kein großer Anhänger des Bildungssystems in Österreich, möchte aber wirklich nicht alle Leute schlecht reden, die in diesem Bildungssystem tätig sind, da gibt es super Leute dabei“ (ebd., 270).

„[Ich, David, Anm. A.S., bin] irgendwie ein großer Fan vom Lebendigen Lernen. [...] ich [habe] es auch selber erlebt, [...] wenn ich bei Workshops oder so war, die sehr lebendig gestaltet waren, dass man eigentlich sich nicht so fühlt als würde man gerade lernen, und man lernt extrem viel dabei und dadurch macht Lernen voll viel Spaß und es ist nicht ein: ‚Boah, ich muss jetzt lernen, voll zack!‘“ (ebd., 84).

6.3 Die Bedeutung von Ehrenämtern und Freiwilligendiensten beim Heranwachsen

Themen, die in den Interviews mit Anna-Lena, David und Tamia wiederholt angesprochen wurden, waren das Heranwachsen bzw. die persönliche Veränderung in der Zeit zwischen dem Schulabschluss und dem Beginn des Ehrenamts im *Jugend Eine Welt* Bildungsteam sowie die Bedeutung ehrenamtlicher und freiwilliger Tätigkeiten in dieser sensiblen Phase. Ich möchte diese Punkte hier anführen, um durch sie die Rolle des Faktors ‚Jugend‘ in der Positionalität jener drei Bildungsteammitglieder in den Fokus zu rücken.

Anna-Lena, David und Tamia hatten die Erfahrung, sich entweder nach dem Schulabschluss, während des Studiums⁶² oder, bzw. vor allem, nach Ende ihres Volontariats, „verloren“ zu fühlen (Interview 1, Abs. 66, 72; Interview 2, Abs. 208; Interview 5, Abs. 164 u. zweites Gespräch). Die benannten Unsicherheiten waren teilweise altersbedingt, da von der Gesellschaft erwartet wird, dass beim Erwachsenwerden unter anderem Verantwortung für sich selbst übernommen wird (vgl. Mangold 2011: 20–21, Fußnote 2; Gille, Pluto und van Santen 2015: 8). Hinzu kam die Tatsache, dass die Interviewten ihre Arbeit als Volontär*innen so gut wie möglich machen und dann auch eine geeignete Form finden wollten, um ihr Engagement in Österreich weiterzuführen. Das breite Spektrum an Ausbildungsmöglichkeiten, das David in Österreich offen stand, hat seine Verwirrung verstärkt.

„wenn junge Volontäre dann Heim kommen und sich dann weiter engagieren wollen und generell gerade ein bisschen verloren mit sich sind, weil sie sich irgendwie weiter engagieren wollen und gerade nicht wissen [wie]“ (Interview 1, Abs. 66).

„ich [David, Anm. A.S.] habe maturiert, da hatte ich immer einen geregelten Tagesablauf und das war immer alles voll, (und dann war ich auf?) Volontariat, da war auch immer noch ganz klar was ich tue. Dann bin ich zurückgekommen und es/ hatte die weite Welt offen an Studien, an Ausbildungen, an Lehrstellen: 'Was tue ich jetzt mit meinem Leben?' Bin da sehr in ein Loch gefallen, glaube ich“ (Interview 2, Abs. 208).

„damals [im Volontariat in Ecuador, Anm. A.S.] ist es auch sehr stark irgendwie um mich [Tamia, Anm. A.S.] gegangen, ich habe mich ein bisschen verloren gefühlt, ich wusste nicht, was ich machen will, mit dem Studium und so, und. Die Zeit dort war sehr intensiv und man hat sich halt so sehr mit sich selbst beschäftigt als als Freiwillige: 'Mache ich meine Arbeit richtig? Was kann ich verbessern?' und so“ (Interview 5, Abs. 164).

Aus Tamias und Davids Aussagen geht hervor, dass ehrenamtliche und freiwillige Tätigkeiten in der Zeit des Erwachsenwerdens eine wichtige Rolle einnehmen können. Ehrenämter, Freiwilligendienste und einhergehende Begegnungen haben ihnen auf unterschiedliche Art und

⁶² Tamia hatte schon ein Jahr an der Universität studiert bevor sie das Volontariat begann (Interview 5, Abs. 34).

Weise geholfen, sich als junge Erwachsene zurechtzufinden. Für Tamia war das besonders relevant, weil sie seitens ihrer Schule keine Orientierung für zukunftsrelevante Entscheidungen und zur Erkenntnis eigener Fähigkeiten bekommen hatte. Das Engagement hat den Interviewten die Möglichkeit geboten (und tut es immer noch), sich in verschiedenen Arbeitsfeldern zu erproben und viel dabei zu lernen, auch über die eigenen Fähigkeiten und Interessen. In Tamias Fall hat der Kontakt zu anderen Ehrenamtlichen ihre (politischen) Meinungen mitbeeinflusst, sodass sie dann beschlossen hat, eine soziale Laufbahn einzuschlagen. David hatte das Ehrenamt in der Bildungsarbeit eine Zeit lang als Ablenkung genutzt, um sich nicht mit sich selbst auseinanderzusetzen. Für ihn waren ehrenamtliche Tätigkeiten unter anderem ein Mittel, um schrittweise „zu sich“ zu finden (Interview 2, Abs. 140, 208, 212, 216, 250, 270; Interview 5, Abs. 72, 82-84).

„in der Schule, [...] ab der siebten, achten Klasse [...] [habe ich, Tamia, Anm. A.S.] angefangen [...], mich zu fragen: 'In welche Richtung zieht es mich, wo/ was will ich nach der Schule machen, was will ich studieren?' und ich bin darauf gekommen, dass ich überhaupt keine Ahnung habe, weil ich eben/ also von der Schule sehr wenig mitgenommen habe, sehr wenig, was mir halt irgendwie eine Orientierung gegeben hat, wo meine Fähigkeiten liegen, wo/ worin/ woran ich gut bin, woran ich nicht gut bin“ (Interview 5, Abs. 72).

„ich habe [im Volontariat] Leute getroffen, die [...] bestimmte Interessen mit mir geteilt haben und die mich auch auf jeden Fall geprägt haben, und ja, meine Meinung, auch meine politischen Ansichten und alles in gewisser Hinsicht auf jeden Fall mitbeeinflusst haben [...] bei den Pfadfindern [habe ich] schon Leute getroffen, die den/ die halt zum Beispiel einfach eine soziale Ader gehabt haben und denen einfach die Arbeit mit Menschen sehr wichtig war. Und ich habe halt auch/ bin dadurch auch darauf gekommen, dass mir das sehr wichtig ist und gefällt“ (ebd., 82-84).

„im Ehrenamt, finde ich [David, Anm. A.S.], [hast du] die/ das große Privileg [...], in Rollen reinkommen, in die du sonst in dem Alter als Jugendlicher, als Jugendliche nicht reinkommst, also in wirklich Leitungsfunktionen, in/ probierst dich in Öffentlichkeitsarbeitssachen aus oder dort oder da [...] und im Ehrenamt auf so kleinerer Organisationsebene, wie wenn du in einer Pfarre als Gruppenleiter, als Gruppenleiterin arbeitest, und mal ein Sommerlager mit 16 als Gruppenleiter mal mitfährst und dann mit 18-19 mal ein Ganzes eigentlich organisierst, du einfach/ eigentlich ganzes Projektmanagement dadurch lernst. Auf nicht so professioneller Ebene, und es dauert alles länger, es geht viel mehr schief wahrscheinlich, aber es ist auch voll okay. Und das geht halt im Ehren/ Ehrenamt voll gut. Und ich glaube, da habe ich so einen ‚safe space‘ für mich gefunden, mich einfach auszuprobieren und das hat mich schon sehr geprägt, glaube ich“ (Interview 2, Abs. 140).

Die Bedeutung von Veränderung wurde sowohl in Bezug auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, als auch in Zusammenhang mit dem Verständnis von entwicklungspolitischen Themen und von Engagement thematisiert. Nach ihrer Rückkehr vom Volontariat in Malawi

hat Anna-Lena gemerkt, dass sie sich, im Gegensatz zu ihrem Herkunftsumfeld, „sehr verändert“ hatte und dass ihre persönliche Veränderung nicht von allen Mitmenschen ohne weiteres befürwortet wurde. Es gab zwar Menschen, die sie „teilweise wie Mutter Teresa behandelt[en]“ und dachten „Okay, sie rettet jetzt die Welt“ (Interview 1, Abs. 156). Auch heute respektieren viele Menschen sie und ihren Einsatz, zugleich erlebt sie aber Resistenzen aufgrund ihrer Meinungen zu entwicklungspolitischen Themen (ebd., Abs. 72, 151-158). Bei Tamia kam Veränderung im Interview unter anderem zur Sprache, als sie erzählte, dass das Älterwerden und das Studium ihr Verständnis bestimmter Themen und deren Bedeutung sowie ihre Wahrnehmung des vergangenen Volontariats und ihres Engagements allgemein verändert haben (Interview 5, Abs. 156, 160, 164). Wie sich all diese Dinge konkret verändert haben, hat sie nicht benannt. Mehr zum Thema des sich ändernden Verständnisses von Engagement folgt im nächsten Abschnitt.

„[das Verständnis der entwicklungspolitischen Themen] ist auf jeden Fall schon besser geworden, [...], die die Wichtigkeit der Themen! Ich glaube, ja, man muss ein gewisses Alter erreichen, um sich dem bewusst zu werden manchmal. Vielleicht. Aber es ist auf jeden Fall besser geworden, das sage ich jetzt! Wenn ich zu meinem 'ich' vor drei Jahren vergleiche, sehe ich die ganzen Dinge schon ganz anders, würde ich // sagen. //“ (ebd., 156).

„immer wieder, wenn ich an Ecuador zurückdenke, habe ich das Gefühl, dass ich viele Sachen anders machen würde“ (ebd., 160).

„jetzt im Nachhinein [...] habe ich einfach ein anderes Verständnis dafür [für die Arbeit in Ecuador, Anm. A.S.]“ (ebd. 164).

6.4 Engagement heute und morgen: Beweggründe, Einflüsse und Auswirkungen

Dieser Abschnitt stellt dar, wie die Interviewten ihr Engagement betrachten. Er befasst sich zunächst mit ihren heutigen Beweggründen für ehrenamtliches Engagement im Vergleich zu früher, denn zum Zeitpunkt der Interviews waren für alle Befragten zwischen acht Monaten und drei Jahren seit Beginn ihres Engagements vergangen. Dann werden die Faktoren vorgestellt, die ihr jetziges Engagement beeinflussen sowie dessen wahrgenommenen Auswirkungen, sei es auf die Interviewten selbst oder auf die Zielgruppen der von ihnen durchgeführten Workshops. Der Abschnitt endet mit einem Überblick über ihre Vorstellungen von zukünftigem Engagement, sowohl ehrenamtlich als auch beruflich.

Warum engagieren sich die Interviewten heute noch im Bildungsteam? Die meisten Beweggründe sind im Laufe ihres Mitwirkens gleich geblieben, lediglich die Einstellung zum Engagement hat sich bei manchen mit der Zeit geändert. Anna-Lena und Stefan haben die zeitliche

Flexibilität und die Vereinbarkeit der Bildungsarbeit sowohl mit dem Studium, als auch mit weiteren Tätigkeiten als relevanten praktischen Vorzug genannt (Interview 1, Abs. 62; Interview 4, Abs. 64). Ein weiteres wichtiges und kontinuierliches Motiv für ihr Engagement, betrachten Anna-Lena und David, ist, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Veränderung leisten zu wollen, also etwas Nützliches zu tun, was einen „Mehrwert“ hat (Interview 2, Abs. 196). Verknüpft mit diesem Anliegen sehe ich den Wunsch von Anna-Lena, David und Stefan, ihr entwicklungspolitisches Interesse, ihre Werte, Standpunkte, Erfahrungen und ihr Wissen zu teilen bzw. weiterzugeben (Interview 1, Abs. 42-44, 92, 96, 146; Interview 2, Abs. 208; Interview 4, Abs. 64).

Zugleich sind die Förderung der eigenen persönlichen Entwicklung und das Streben nach Selbstverwirklichung weiterhin zentral. Die Forschungsergebnisse bestätigen die Vermutungen von Wissenschaftler*innen wie Frieters-Reermann (2012: 20), laut dem sich Jugendliche „[g]erade in [...] informellen freiwilligen und offenen sozialen Beziehungsgefügen [...] in verschiedenen Rollen erproben und ihre Identitätsentwicklung vorantreiben [können]“. Helene engagiert sich beispielsweise, weil soziales Engagement und nicht Geld, sie in ihrem Leben „erfüllt“. Die anderen Interviewten schätzen es, dass sie sich sowohl individuell als auch als Team weiterbilden können: durch die Workshops entfalten sie neue und interessante Gedanken, sie können sich mit neuen Themen auseinandersetzen und darüber diskutieren, sowie andere Perspektiven, Weltanschauungen und Lebensräume wie Schulen kennenlernen – David, der Soziale Arbeit studiert, meinte, er hätte sonst keinen Zugang zu einem solchen Raum (Interview 1, Abs. 42-44, 60, 146; Interview 2, Abs. 214; Interview 3, Abs. 210 u. zweites Gespräch; Interview 4, Abs. 64, 170; Interview 5, Abs. 46-48, 126).

„es ist auf auf der einen Seite eben, weil man irgendwie etwas erreichen will, weil man ein bisschen etwas verändern will in seinem kleinen Umfeld, das man irgendwie verändern kann, oder was man selber in der Hand hat, weil man was weitergeben will, die ganzen Punkte, was ich [Anna-Lena, Anm. A.S.] schon gesagt habe, aber im Endeffekt ist es einfach auch immer für einen selber eine Herausforderung und daran wächst man und das ist auch ein Riesepunkt, was man nicht vergessen sollte, dass man das vor allem auch für sich selber tut und jetzt nicht irgendwie für irgendwelche Dinge/ natürlich, man setzt sich für viel ein, aber im Endeffekt ist es einfach auch für einen selber so bereichernd“ (Interview 1, Abs. 146).

„es [...] gefällt [mir, Stefan, Anm. A.S.], dass man einerseits sich selber weiterbilden kann in verschiedenen Bereichen, weil es/ aber gleichzeitig kann man versuchen weiterzugeben [...] auch in den Workshops kommen immer wieder Gedanken auf oder so, die ich wirklich spannend finde, und die dann irgendwie wieder dann den eigenen Denkprozess weiterbringen. Also ich habe das Gefühl, dieses genau Wissen vermitteln und Wissen vermitteln [sic] bekommen geht da sehr Hand in Hand“ (Interview 4, Abs. 64).

„[Es ist] sehr interessant [...], immer wieder zu hören, wie wie s/ wie das Ganze sich auf ihre Lebensrealität auswirkt [wie sich das Workshopthema auf die Lebensrealität der Teilnehmer*innen auswirkt, Anm. A.S.], also welche Rolle die Themen in ihrem in ihrem Umfeld spielen und wie sie dazu stehen. Und man hört dann auch sehr stark oft heraus, was ihnen mitgegeben wurde von ihren Familien, und das ist auch immer wieder erfrischend, einfach, sich in andere Perspektiven dann hineinversetzen zu können, weil mich [Tamia, Anm. A.S.] das dann auch zum Denken anregt. [...] ich lerne immer wieder bei jedem Workshop immer voll viel Neues dazu“ (Interview 5, Abs. 46).

Was sich in Tamias Einstellung gegenüber dem ehrenamtlichen Engagement geändert hat, ist, dass sie sich heute nicht mehr so sehr von selbst auferlegtem Druck drängen lässt. Sie hat die Grenzen ihres Ehrenamts erkannt und eingesehen, dass sie „keine Welten bewegen“ wird. Sie setzt sich nun „realistischer[e]“ Ziele, sie engagiert sich also, um Begeisterung in Kindern zu wecken: wenn sie schon dieses Ziel erreicht, ist sie mit ihrer Arbeit bzw. Leistung zufrieden (Interview 5, Abs. 150-152). David hat aufgehört, sich in ehrenamtliches Engagement zu „flüchte[n]“, um „den Sinn für [s]ich [...] wieder[zu]finden“. Er engagiert sich zwar jetzt immer noch aus denselben Gründen wie zuvor, tut es aber nicht mehr im gleichen Ausmaß⁶³ und beschäftigt sich dafür mehr mit sich selbst (Interview 2, Abs. 208, 212, 250). Dafür zeugt eines seiner derzeitigen Interessen: „was ich so sonst neben meinem Studium gerade sehr intensiv mache ist eine Ausbildung in der Themenzentrierten Interaktion, wo ich mich auch sehr viel mit mir persönlich beschäftige“ (ebd., 4).⁶⁴

Auf die Frage, ob sie irgendwelche Zusammenhänge sehen zwischen den Themen, mit denen sie sich im Bildungsteam befasst haben, und ihren persönlichen Erfahrungen, haben die Interviewten eine Bandbreite an Antworten gegeben. Bis auf Anna-Lena, die sich außerhalb des Bildungsteams nie mit Themen wie beispielsweise Elektroschrott beschäftigt hatte (Elektroschrott ist das Workshopthema, das Anna-Lena am meisten bearbeitet hat), haben alle anderen befragten Mitglieder zumindest bei einem der behandelten Themen Bezüge zu ihrer Lebenswelt erkannt. Helene und Tamia haben zum Beispiel einen Zusammenhang festgestellt zwischen ihren Erfahrungen, jeweils mit Kindern und mit Rassismus, und ihrer Entscheidung, Workshops zu Kinderrechten bzw. zu Rassismuskritik zu halten (Interview 1, Abs. 59-60; Interview 3, Abs. 154-164; Interview 5, Abs. 112, 125-126 u. zweites Gespräch). Auch Stefan

⁶³ Zum Zeitpunkt des Interviews hatte David das Engagement im Bildungsteam schon eingestellt: „// Ich bin gar // nicht mehr Teil vom Bildungsteam, so ist jedenfalls meine meine Definition davon“ (Interview 2, Abs. 262). Er hatte einige Wochen vor dem Interview den Entschluss gefasst, sich vom Bildungsteam zu verabschieden, um mehr Zeit für andere Tätigkeiten haben zu können. Das Interview hatte er aber trotzdem noch geben wollen, wofür ich dankbar bin, und er war mit der Bezeichnung ‚Bildungsteammitglied‘ noch einverstanden.

⁶⁴ Die Themenzentrierte Interaktion hat David folgendermaßen beschrieben: „für mich ist es eine Haltung ein bisschen, ein Konzept, ein Haltungskonzept wie ich in zwischenmenschlichen Beziehungen reingehe“ (ebd., 8).

und David haben Zusammenhänge zwischen den von ihnen gewählten Workshopthemen und persönlichen Erfahrungen erkannt, wenn auch nur „indirekt“. Ihre Auswahl bestimmter Themen hatte u.a. damit zu tun, dass sie entweder über die Volontariatserfahrung in Indien berichtet haben oder ihnen die Themen (SDGs, Rassismuskritik, Wirtschaftszusammenhänge, Ungleichheiten, Kinderrechte) im Freiwilligendienst oder dann im Bildungsteam selbst begegnet waren und sie sich weiter damit auseinandersetzen wollten. Das Bildungsteam hat ihnen die Chance geboten, sich interdisziplinär, vertiefter und reflektierter als zuvor mit diesen Themen zu beschäftigen (Interview 4, Abs. 154 u. zweites Gespräch; Interview 2, Abs. 188-190 u. zweites Gespräch). David hat zusätzlich beschrieben, dass er manche Themen zwar nicht direkt „erlebt“ hätte, er habe aber im Bildungsteam beschlossen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen aufgrund seiner Tendenz, nach neuen Wegen zu suchen, um die Welt zu verstehen (Interview 2, Abs. 182).

Ich habe also aus einigen Interviews entnommen, dass frühere Ehrenämter der Bildungsteammitglieder Einfluss auf ihr derzeitiges Verständnis von Engagement haben, bzw. auf ihre Motivationen und die Gestaltung ihres späteren Engagements. Davids Volontariat ist für seinen jetzigen Einsatz noch bedeutend, weil es sein Interesse am Leben anderer Menschen und an einem positiven Zusammenleben auf der Welt geweckt hatte – ein Interesse, das er heute noch pflegt – und weil er die in Indien gesammelten Erfahrungen in Österreich teilen kann. Das Volontariat hat aber nicht mehr denselben zentralen Stellenwert wie zuvor (Interview 2, Abs. 154, 190, 208): „[es ist] jetzt nicht nur noch vorrangig Volontariat [...], was in meinem Kopf herumschwirrt, sondern [es sind] einfach ganz viele andere Sachen auch noch dazu gekommen [...]“ (ebd., 208). Allgemein haben ihm das Volontariat in Indien und die Bildungsteamarbeit in Österreich gezeigt, dass es sehr viele unterschiedliche Sichtweisen in Hinblick auf entwicklungspolitische Arbeit gibt (ebd., 182).

Anna-Lena hat berichtet, dass ihre ehrenamtlichen Erfahrungen in Österreich und ihr Freiwilligendienst in Malawi sie heute noch motivieren, sich weiterhin für das Gemeinwohl einzusetzen. Das Ehrenamt mit Geflüchteten im Heimatdorf hat ihr Verständnis von Engagement in zweierlei Hinsicht beeinflusst. Erstens hat sie durch das Ehrenamt bzw. durch die negative Einstellung einiger Dorfbewohner*innen gegenüber Geflüchteten erkannt, dass jede Person ein Engagement ‚wert‘ ist, also dass Engagement nicht auf bestimmte Personengruppen beschränkt sein sollte:

„es [ist] einfach auch egal, ob man schwarz oder weiß oder geflüchtet ist oder nicht, geflüchtet oder, keine Ahnung, es ist jeder einfach ein Mensch, für den man sich einsetzen kann genauso wie der Nachbar, den man schon dreißig Jahre kennt. Also, es ist kein Unterschied halt“ (Interview 1, Abs. 120).

Zweitens hat sie festgestellt, dass die Verantwortung, die Ehrenamtliche übernehmen können, Grenzen hat – darüber hinaus sei die Politik verantwortlich (ebd., 102). Im selben Kontext wurde sie von der Erfahrung bereichert, Teil einer kleinen Gruppe von 20-25 Ehrenamtlichen zu sein, die sich um Geflüchtete ‚kümmerten‘. Die Mitarbeit dort zeigte ihr, dass Engagement und Solidarität trotz der schwierigen Umstände möglich sind: „es waren halt bestimmte Menschen, die sich engagiert haben, und die das auch wirklich/ also diese Solidarität auch voll gelebt haben“ (ebd., 92, 118). In Malawi hingegen sah sich Anna-Lena mit der Tatsache konfrontiert, dass die Schulkinder, die sie unterrichtete, ihre vorbereiteten Lehrmethoden nicht gut annahmen, „weil sie Frontalunterricht gewohnt waren“ (ebd., 134). Die Unzufriedenheit mit ihrer Arbeit und sich selbst nahm sie mit nach Österreich und in das Bildungsteam, wo sie nun ihre Begeisterung für Methoden anders ausleben kann:

„dadurch, dass unsere Workshops beim Bildungsteam jetzt auch sehr methodisch aufgebaut sind [...] schließt es voll darauf an, ja es schließt einfach an die Arbeit an, was ich [Anna-Lena, Anm. A.S.] in Malawi eben gemacht habe und nie wirklich zufrieden war [...] und ich finde es super, dass es in Österreich von den Schülern und Schülerinnen ganz anders angenommen wird und voll gut angenommen wird, weil sie anscheinend mehr daran gewohnt sind einfach und die Strukturen schon ganz anders sind in der Klasse“ (ebd.).

Insgesamt versteht Anna-Lena ihr Engagement in der Bildungsarbeit als eine alltägliche Aufgabe, die nicht auf Bildungsteamworkshops begrenzt ist. Das heißt, sie versucht, die erlernte kritische und hinterfragende Einstellung ihren Mitmenschen vorzuleben (ebd., 98). Diese Haltung, die sie mit der Zeit entwickelt hat, wirkt sich sowohl positiv als auch negativ auf ihre Person und ihr Umfeld aus. Seitens ihrer Familienmitglieder erfährt sie Befürwortung und Unterstützung, und auch weitere Menschen bewundern und respektieren ihren Einsatz. Andererseits passiert es im Heimatdorf auch, dass ihre Meinung aufgrund ihres Engagements geringgeschätzt wird und dass sie mit bestimmten Personen aneinandergeraten würde, wenn sie mit ihnen Kontakt hätte (ebd., 151-158):

„ich [Anna-Lena, Anm. A.S.] werde schon so ziemlich so als Öko abgestempelt und nicht wirklich, nicht wirklich ernst genommen in meinen Aussagen, weil: 'Es ja/ ist eh klar, dass sie da jetzt (unv.) das und das sagt' und keine Ahnung. Also, es ist manchmal ein bisschen schwierig, aber ehrlich gesagt habe ich [...] mich zurückgezogen von den Personen und versuche mich jetzt nur mal mit den Menschen auch in [Dorfname, Anm. A.S.], also in dem Dorf, zu umgeben, die das [Engagement] irgendwie gut finden und wo

ich weiß, das kommt irgendwie an und wo es nicht wirklich jetzt in einen Streit ausartet“ (ebd., 156-158).

Weiters schildere ich die Aussagen von vier Interviewten über die wahrgenommene bzw. erhoffte Wirkung von Workshops auf die Teilnehmer*innen. Die Wirkung ist zwar schwer einzuschätzen – dies war auch nicht ein Schwerpunkt der Interviews –, David und Tamia haben in dieser Hinsicht aber von einem (positiven) „Gefühl“ gesprochen, durch das sie für sich beurteilen, wie eine Veranstaltung gelaufen ist. Zudem sind sich Stefan und Tamia dessen bewusst, dass sie nie alle Teilnehmer*innen und alle auf die gleiche Art und Weise erreichen oder gar „beeinflussen“ können. Laut David ist die Wirkung der Workshops nicht immer gleich sichtbar, und es ist möglich, dass manchmal Workshops keinen „Nutzen“ für die Teilnehmer*innen bringen, für den*die Workshopleiter*in allerdings durchaus prägend sein können (Interview 2, Abs. 196-202; Interview 4, Abs. 168; Interview 5, Abs. 148-150):

„ich [Stefan, Anm. A.S.] glaube nicht, dass man/ wenn man jetzt zwanzig Schüler ha/ drinnen hat, irgendwie fünfzehn komplett beeinflusst in ihrer Perspektive. Ich glaube, dass man das vielleicht bei manchen schafft“ (Interview 4, Abs. 168).

„Inwiefern sie das nachhaltig prägt, das weiß ich [Tamia, Anm. A.S.] leider nicht, das kann ich leider nicht sagen. [...] vereinzelt würde ich auf jeden Fall sagen, dass es etwas bewirkt, in einzelnen Kindern, auch wenn man [...] nicht die ganze Klasse bewegen konnte, es ist immer wieder schön, dann zwei Kinder zu sehen, [...] bei denen die Augen angefangen haben zu leuchten, weil sie sich voll für das Thema dann angefangen haben zu interessieren“ (Interview 5, Abs. 148-150).

„es gibt sicher Workshops, die völlig nach Hinten losgegangen sind, die überhaupt nichts gebracht haben für die Leute, aber dafür mir [David, Anm. A.S.] viel gebracht haben, weil ich einfach trotzdem voll viel dabei gelernt habe, von: 'Okay, so funktioniert es nicht', oder 'Ah, vielleicht hätte ich da den einen Schritt anders machen können, vielleicht wäre es dann aufgegangen““ (Interview 2, Abs. 196).

Helene und Tamia glauben, dass es möglich ist, Interesse für das jeweilige Workshopthema zu wecken und Bewusstsein für eigene und andere Lebensrealitäten zu schaffen (Interview 3, Abs. 166, 185-188; Interview 5, Abs. 146-150). Da Workshops eine Plattform bieten für die Begegnung unterschiedlicher Perspektiven, können die Leiter*innen die Akzeptanz von Meinungsverschiedenheiten fördern und überhaupt die Entwicklung ‚alternativer‘ Meinungen anregen, die von vorherrschenden, dominanten Meinungen abweichen. Stefan erhofft sich, dass durch das „Fragen aufwerfen“ in den Workshops Kinder lernen, offener Fragen zu stellen. Zudem können die Bildungsteammitglieder in ihren Veranstaltungen „Vernetzungsarbeit“ leisten, das heißt, auf eigene Initiativen und Partnerorganisationen von *Jugend Eine Welt* hinweisen (Interview 2, Abs. 192; Interview 4, Abs. 168-170; Interview 5, zweites Gespräch).

David und Helene vermuten, dass junge Teilnehmer*innen höchstwahrscheinlich auch nach Workshopende weiterhin über das Thema nachdenken, Inhalte und Erkenntnisse mitnehmen und weitertragen. Ihrer Meinung nach können sowohl die Kinder als auch ihr Umfeld beeinflusst werden: Kinder und Jugendliche werden zu „nachhaltigen“ Multiplikator*innen (Interview 2, Abs. 192-194; Interview 3, Abs. 166):

„sie [Kinder und Jugendliche, Anm. A.S.] sind die besten Multiplikatoren und Multiplikatorinnen erstens, und zweitens sehr nachhaltige Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, weil sie einfach noch sehr am Anfang ihres Lebens stehen und dadurch das lange mittragen [...] sie nehmen es dann mit Heim zu Eltern, Großeltern, Familie, Freunde[n], Freundinnen, Sportverein und überall“ (Interview 2, Abs. 192-194).

Helene schätzt, dass durch die Bildungsarbeit Kinder und Jugendliche „zu sozial kompetentere[n] [...] [u]nd sozial[er] denkenden Menschen“ erzogen werden können. Durch das Gelernte könnten sie die Welt in Zukunft anders und „besser“ gestalten (Interview 3, Abs. 174 u. zweites Gespräch).

Da das Verständnis der Interviewten von Engagement nicht nur auf das Bildungsteam und auf ehrenamtliche Tätigkeiten an sich begrenzt ist, präsentiere ich abschließend ihre Vorstellungen von Engagement für die Zukunft. Tamia, Anna-Lena und Stefan werden weiterhin im Bildungsteam tätig sein. Zusätzlich wollen Anna-Lena und Stefan auch andere Ehrenämter leisten, wie das Vorbereiten von Freiwilligen auf ihr Volontariat und Deutsch unterrichten in einem sog. Sprachcafé (Interview 1, Abs. 159-166; Interview 4, Abs. 174-176, 180; Interview 5, Abs. 112, 152). David und Helene wollen sich nach wie vor in der Bildungsarbeit allgemein engagieren, sowohl ehrenamtlich als auch beruflich. Helene ist offen für Engagement auch in anderen sozialen Bereichen und kann sich vorstellen, Globales Lernen in ihr berufliches Feld des *peace tourism* („Friedenstourismus“)⁶⁵ zu integrieren (Interview 2, Abs. 246-248; Interview 3, Abs. 193-194, 200). Auch Stefan hat in Hinblick auf seinen beruflichen Werdegang erklärt, er möchte die durch das Bildungsteam erlernten Prinzipien des Globalen Lernens als Lehrer umsetzen (Interview 4, Abs. 184-186 u. zweites Gespräch). Nachdem die oft gefallen Begriffe ‚Bildungsarbeit‘ und ‚Globales Lernen‘ bis jetzt nicht erklärt wurden, thematisiert der folgende Abschnitt ihr Verständnis seitens der Interviewten.

⁶⁵ Siehe Wohlmuther und Wintersteiner (2014).

6.5 Bildung, Bildungsarbeit und Globales Lernen

In den Interviews wurde eine Vielfalt an Auslegungen von Bildungsarbeit deutlich. Alle Interviewten haben versucht, eine Definition von ‚Bildungsarbeit‘ und ‚Globalem Lernen‘ zu formulieren; manche Definitionen sind länger und ausführlicher ausgefallen als andere. Einige Forschungsteilnehmer*innen haben zudem implizit oder explizit Unterschiede zwischen ‚Bildung‘ und ‚Bildungsarbeit‘ vermittelt und dabei das Bildungsteam als Bezugsrahmen genutzt. Es sei hier erneut angemerkt, dass die Bildungsteammitglieder zum Zeitpunkt der Interviews keine (abgeschlossene) pädagogische Ausbildung hatten, ihre Aussagen dementsprechend im Rahmen ihrer eigenen Erfahrungen zu deuten sind.

Zu dem Begriff ‚Bildung‘ und zu dessen Abgrenzung von ‚Bildungsarbeit‘ hat sich lediglich David explizit geäußert. Er setzt jegliche (zwischenmenschliche) Interaktion mit Bildung gleich und glaubt, dass Bildung überall stattfinden kann. Bildung wird zu Bildungsarbeit durch aktive Gestaltung und das Verfolgen eines bestimmten Zwecks. Der Unterschied liegt also in der „Steuerung“ von Bildung in der Praxis. Das Interview war für David zum Beispiel ein Rahmen, in dem Bildung bzw. gar Bildungsarbeit stattfand (Interview 2, Abs. 46, 222, 230, 234).

„ich [David, Anm. A.S.] [...] wage gerade zu behaupten, dass für mich jede zwischenmenschliche od/ od/ oder jegliche Interaktion quasi Bildung ist. Und wie aktiv man das dann gestaltet, spielt dann halt mit rein, ob es jetzt Bildungsarbeit ist oder ob es einfach Bildung ist, die passiert. Also für mich ist Bildungsarbeit schon etwas, was aktiv passiert. Also ich leiste Bildungsarbeit, wenn ich mir vornehme, das und das zu tun, mit dem Zweck. Und ich glaube, dass hier gerade auch voll viel [...] Bildung passiert und vielleicht von deiner Perspektive [Perspektive der Forschenden, Anm. A.S.] auch gerade Bildungsarbeit, weil du das gerade für einen ganz bestimmten Zweck tust“ (Interview 2, Abs. 230).

„Ich glaube da ist der Unterschied einfach, wie aktiv das von wem gesteuert wird“ (ebd., 234).

Zudem, wie schon im Abschnitt 6.2 angesprochen, spricht David von „Lebendige[m] Lernen“⁶⁶: darunter versteht er das gemeinsame Erleben, die gemeinsame Erforschung von Zusammenhängen, das Lernen voneinander ohne Autoritätsperson, denn seiner Ansicht nach „[gibt] es nicht eine Person [...], von der andere lernen, sondern [man lernt] [...] untereinander, voneinander [...]“ (ebd., 92). Sein Verständnis von Bildung bzw. Bildungsarbeit geht

⁶⁶ Ich gehe davon aus, dass sich David mit dem Begriff „Lebendige[m] Lernen“ auf den gleichnamigen Begriff von Ruth Cohn bezieht, der Begründerin des Konzeptes der Themenzentrierten Interaktion (TZI) – siehe Cohn und Terfurth (2007) und Ewert (2008).

über die in Österreich gesellschaftlich meist anerkannte Form von Bildung hinaus, in der es laut David um Rollenzuschreibungen geht und um die Ausstellung von Zertifikaten in Schulen und Universitäten (ebd., 84-92, 222-228). Vor allem infolge der Erfahrungen im österreichischen Bildungssystem, die Unzufriedenheit in ihm ausgelöst haben, hat der Interviewte konkrete Vorstellungen davon entwickelt, wie Bildungsarbeit ablaufen sollte. In Bezug auf das Anleiten von Gruppenarbeit glaubt er, dass Leitung nötig ist, jedoch kein Vorwand für Dominanz sein soll; die Person, die die Leitungsfunktion übernimmt, sollte partizipativ vorgehen und sich als Teil der Gruppe sehen. Zudem sollte Bildungsarbeit prozessorientiert ablaufen, nach dem Motto „Störungen haben Vorrang“, damit sich die Beteiligten auch mit ungeplanten Themen auseinandersetzen können. Letztere Überzeugung stammt laut David aus der Ausbildung in der Themenzentrierten Interaktion, die er zum Zeitpunkt des Interviews absolvierte (ebd., 104-106).

Tamia und Helene haben nicht ausdrücklich erklärt, was ‚Bildung‘ für sie bedeutet, ihre Aussagen zu ‚Bildungsarbeit‘ implizieren jedoch eine Trennung zwischen den beiden Konzepten. Für Tamia ist Bildungsarbeit ein Medium, durch das man in einem ersten Schritt die Wichtigkeit von Bildung nachvollzieht, um sich in einem zweiten Schritt mit konkreten Themen beschäftigen zu können:

„bei Bildungsarbeit geht es, glaube ich [Tamia, Anm. A.S.], sehr stark darum, vor allem zu verstehen, wie wichtig Bildung an sich ist und das zu vermitteln. Und ich glaube, das ist der erste Schritt bei Bildungsarbeit. Eben, den Grund zu vermitteln, weshalb wir/ weshalb es wichtig ist, dass wir uns mit bestimmten Themen auseinandersetzen, und dann kann man einen weiteren Schritt gehen und sich eben mit diesen Themen auseinandersetzen, einfach schon mit einem ganz anderen Gefühl (unv.) wenn man schon weiß, wie wichtig es eigentlich ist, dann hat man schon eine ganz andere Herangehensweise. Das ist Bildungsarbeit“ (Interview 5, Abs. 174).

Bildung ist laut Tamia wichtig für die Erweiterung eigener Horizonte, für das Leben in Solidarität mit anderen Menschen und für die Bekämpfung von Ignoranz – letztere versteht sie als Gegenteil von Bildung. Da viele Probleme heutzutage aufgrund von Ignoranz entstehen, so Tamia, stellt Bildung in vielerlei Hinsicht die Lösung dar: durch Bildung kann Ignoranz entgegengewirkt werden (ebd., 178-180 u. zweites Gespräch). Für Helene ist Bildungsarbeit „alles, was mit Bildung zu tun hat“, also jedes alltägliche Geschehnis und jede Handlung, durch die Menschen im Alltag auf Verhältnisse aufmerksam gemacht werden, die sie zuvor nicht kannten oder derer sie sich nicht bewusst waren – Helene leistet diese Form von Bildungsarbeit unter anderem in ihrem Arbeitsalltag als Flugbegleiterin. Außerdem ist es ihr interessan-

terweise erst durch das Interview bewusst geworden⁶⁷, dass Bildung nicht nur auf Kinder begrenzt ist, sondern auch zum Beispiel Erwachsene als Zielgruppe haben kann. Da sie mit dem Stereotyp aufgewachsen ist, dass Bildung auf das Kindesalter und den Raum Schule beschränkt sei, hatte sie Bildung bis dahin nur mit Kindern in Verbindung gebracht (Interview 3, Abs. 192 u. zweites Gespräch). Ihrer Meinung nach ermöglicht Bildungsarbeit Menschen, über ihre eigene begrenzte Lebensrealität hinauszuschauen und soziale Ungleichheiten zu erkennen (ebd., 256, 260-262).

Helene hat sich auch über die ehrenamtliche Natur der Arbeit des Bildungsteams Gedanken gemacht. Sie vermutet, dass jene Arbeit nur durch Ehrenamtliche möglich ist, aufgrund geringer finanzieller Mittel für Festanstellungen seitens *Jugend Eine Welt*⁶⁸: „[I]ch glaube, die ganze Organisation ist so aufgebaut, dass wir Ehrenamtlichen mithelfen, deswegen/ also, ohne die Ehrenamtlichen könnten sie das im Prinzip nicht wirklich so machen, wie sie das machen“ (Interview 3, Abs. 224). Helene findet, dass Ehrenamt gesellschaftlich nicht immer einen hohen Stellenwert hat, da die Arbeit nicht bezahlt wird. *Jugend Eine Welt* schenkt dem Bildungsteam aber große Anerkennung, was ihrer Meinung nach eine wichtige Rolle für die Mitglieder spielt. Sie spricht von „eine[r] Win-Win Situation“, von der sowohl die Ehrenamtlichen als auch die NGO profitieren: die Bildungsteammitglieder können ihren Wunsch nach Engagement befriedigen und tun das leidenschaftlich dank der flexiblen Arbeitseinteilung, der von *Jugend Eine Welt* bereitgestellten Ressourcen und der entgegengebrachten Wertschätzung; die NGO ihrerseits spart finanzielle Ressourcen und kann sich auf junge Menschen verlassen, die begeistert Bildungsarbeit leisten (ebd., 214-220, 224-226 u. zweites Gespräch).

Laut Stefan ist Bildungsarbeit „alles, was etwas Neues aufzeigt“, und was Menschen erlaubt, auf unterschiedlicher Art und Weise in Kontakt mit diesem ‚Neuen‘ zu treten, ob es eine neue Einstellung ist, ein Thema oder bestimmte Fakten (Interview 4, Abs. 172):

„ich kann zum Beispiel lernen, überhaupt zu fragen, oder ich kann lernen eben, dass es ein Thema gibt und mich dann weiterbeschäftigen, oder ich kann wirklich Fakt/ Faktenwissen irgendwie vermittelt bekommen. [...] diese Prozesse zu ermöglichen und diese

⁶⁷ Davids Vermutung, dass das Interview ein Rahmen für Bildung(sarbeit) ist, findet hiermit eine Bestätigung.

⁶⁸ Ich habe mich nicht detaillierter mit der Entstehungsgeschichte des Bildungsteams innerhalb von *Jugend Eine Welt* bzw. mit den Rahmenbedingungen der Arbeit des Bildungsteams befasst. Letzteren Punkt habe ich auch nicht während der Interviews thematisiert. Da Helene zum Zeitpunkt des Interviews das Bildungsteam erst seit acht Monaten kannte (ähnlich wie ich selbst auch), gehe ich davon aus, dass sie nicht viel Organisatorisches über *Jugend Eine Welt* wusste. Ihre Behauptungen hier sollten nicht als bestätigte Informationen seitens der NGO verstanden werden, sondern lediglich als persönliche Vermutungen, die etwas über ihre Auffassung von Bildungsarbeit besagen.

Begegnungen irgendwie zugänglich zu machen, denke ich, ist ein wichtiger Teil in der Bildungsarbeit“ (ebd.).

Aufgrund seiner Erfahrungen hat Stefan im Interview drei verschiedene Formen der Bildungsarbeit miteinander verglichen: (1) die Bildungsarbeit, die er im Volontariat in Indien kennengelernt hat, (2) die ehrenamtliche Bildungsarbeit im Bildungsteam in Österreich und (3) das Lehramt, auch in Österreich. Die erste Form von Bildungsarbeit, die er während seines Freiwilligendienstes leistete, bestand aus alltäglicher und mit den Jugendlichen ausgehandelter, unbenoteter Wissensvermittlung in unterschiedlichen „informellen Kontexten“: „informelle[r] Unterricht“, wie z.B. Nachhilfestunden oder Englischsommerkurse.⁶⁹ Dabei gab es auch die Möglichkeit zum persönlichen Austausch mit den Jugendlichen (ebd., 72, 76, 156). Die zweite Form ist eine zeitlich flexible, ehrenamtliche Bildungsarbeit, die in seinem Studienalltag und im Team stattfindet. Als Workshopleiter in Schulen hat Stefan den Eindruck, nicht an die Schulstruktur gebunden zu sein und offen sowie auf Augenhöhe mit Schuler*innen interagieren zu können, weil es keinen Noten- oder Beziehungsdruck gibt. Diese Merkmale empfindet er als positiv (ebd., Abs. 64-66, 76-78, 172). Das Lehramt versteht Stefan als bezahlte schulische Bildungsarbeit, die von der Schulstruktur geregelte, regelmäßige und benotete Unterrichtseinheiten umfasst und die eine langfristige Beziehung mit Schüler*innen ermöglicht (ebd., 76-78).

Stefan hat vor allem die ehrenamtliche Bildungsarbeit im Bildungsteam seiner bisherigen Lehramtserfahrung gegenübergestellt und mehrere Male betont, dass er Vor- und Nachteile in beiden Bildungsformen sieht (ebd., 78). Die Vorteile habe ich oben bereits genannt. Der Nachteil, den er bezüglich der ehrenamtlichen Bildungsarbeit meines Erachtens am stärksten hervorgehoben hat, ist die Tatsache, dass für die einzelnen Workshops in den Schulen nur wenige Stunden zur Verfügung stehen, eine intensive und langfristige Beziehungsarbeit mit Workshopteilnehmer*innen also nicht möglich ist (ebd., 64-66, 76-78). Zu diesem Punkt haben sich auch David und Helene geäußert: David hat angemerkt, dass Workshops meistens nur einmal mit einer Klasse stattfinden (Interview 2, Abs. 202); Helene hat weiterdenkend erklärt, es liege an den Lehrer*innen, mit denen die Bildungsteammitglieder in Kontakt kommen, die in den Workshops behandelten Themen erneut im Unterricht aufzugreifen, um den Lerneffekt der Kinder oder Jugendlichen zu erhöhen (Interview 3, Abs. 174, 180 u. zweites Gespräch). Laut Helene und Stefan ergänzt die Bildungsarbeit des Bildungsteams die schuli-

⁶⁹ Stefans Verständnis von informeller Bildungsarbeit unterscheidet sich von meinem Verständnis (vgl. Abschnitt 2.5): die Beispiele, die er als informelle Bildungsarbeit bringt, würde ich eher als non-formale Bildungsarbeit bezeichnen, da Nachhilfestunden oder Englischsommerkurse nicht ungeplant geschehen.

sche Bildungsarbeit, da es im regulären Schulalltag wenig Zeit gibt für die in den Workshops behandelten Themen und Perspektiven, für die vermittelten Sozialkompetenzen und die Anwendung alternativer Methoden (Interview 3, Abs. 174-176 u. zweites Gespräch; Interview 4, zweites Gespräch). Die Bildungsarbeit des Bildungsteams bringt für Stefan inhaltliche und methodische Vielfalt in die Schule. Er meint, dass nicht so sehr eine Integration dieser beiden Bildungsformen, sondern eine grundlegendere Systemveränderung des österreichischen Bildungssystems erforderlich wäre, um jene Vielfalt dauerhaft zu genießen (Interview 4, zweites Gespräch).

Für Anna-Lena besteht Bildungsarbeit in der Vermittlung von Wissen, im Teilen von Erfahrungen und Werten im Rahmen von Seminaren oder Workshops (Interview 1, Abs. 92, 96, 170):

„Ich [Anna-Lena, Anm. A.S.] will das weitergeben, [...] einfach die/ den Sinn für für eben Gerechtigkeit, Solidarität und und die Werte, die mir jetzt wichtig geworden sind“ (ebd., 92).

„Ich glaube [...] [Bildungsarbeit] ist für mich einfach generell, [...] wenn man versucht, anderen Menschen irgendeine/ irgendwelche Inhalte, irgendein Wissen zu übermitteln“ (ebd., 170).

Anna-Lena glaubt, dass durch Bildungsarbeit „bestimmte Ungerechtigkeiten“ sichtbar gemacht werden und Menschen die Chance bekommen zu überlegen, was sie selber in ihrem Umfeld aktiv tun können, um Ungerechtigkeiten zu beseitigen (ebd., 96, 98). Zudem hat sie in ihrer Erläuterung auf die Wichtigkeit von Globalem Lernen verwiesen: „Ich glaube, es wäre schön, wenn Bildungsarbeit immer Globales Lernen beinhaltet“ (ebd., 170), ihrer Meinung nach trifft das aber nicht zu. Laut Anna-Lena ist das fehlende Bewusstsein für (die Bedeutung) globale(r) Zusammenhänge Ursache dafür, dass Globales Lernen nicht gebührend gefördert wird und nicht immer in Bildungsarbeit inbegriffen ist. Wäre das der Fall, schätzt sie, könnte die Entwicklung negativer Denkmuster vermieden werden (ebd., 170-172, 184, 188-190).

„wenn Globales Lernen wirklich gefördert werden würde, in genereller Bil/ Bildungsarbeit, dann würde so ein Denken wie zum Beispiel das Freibadbeispiel⁷⁰ nicht zustande kommen, also. Nicht zumindest/ nicht von so einem Großteil der Menschen, es gibt immer Ausnahmen, natürlich. Aber nicht so ein Konsens darüber, dass das passieren könnte im Freibad“ (ebd., 190).

⁷⁰ Vgl. Abschnitt 6.2, Seite 57 (Interview 1, Abs. 108).

Globales Lernen wurde von allen Interviewten als ein Teil oder eine Form von Bildungsarbeit verstanden. Helene erachtet Globales Lernen als sehr wichtig, weil es „Lernen für Weltoffenheit, Empathie, soziales Denken [und] Gleichberechtigung“ bedeutet (Interview 3, Abs. 192). Vier Bildungsteammitglieder waren sich einig darüber, dass im Globalen Lernen weltweite Zusammenhänge thematisiert werden (Interview 1, Abs. 170; Interview 2, Abs. 240; Interview 4, zweites Gespräch; Interview 5, Abs. 182-184). Weiters haben sie das Konzept unterschiedlich beschrieben. Laut David ist ‚Globales Lernen‘, ähnlich wie die Begriffe ‚Nachhaltigkeit‘, ‚Entwicklungspolitik‘ und ‚Globalisierung‘, schwer greifbar (Interview 2, Abs. 236) und dennoch aktuell sehr relevant:

„Unsere Welt rutscht immer näher, ich glaube dadurch ist es [das Globale Lernen, Anm. A.S.] gerade einfach ein großes Thema [...]. dieser Begriff [ist] gerade auch so groß geworden, weil einfach die globalen Zusammenhänge [...] immer enger werden und man immer mehr merkt, dass alles, was ich hier gerade tue, auch eine Auswirkung auf überall in der Welt haben kann oder hat“ (ebd., 240).

Seiner Einschätzung nach geht es beim Globalen Lernen darum, die Auswirkungen unseres Handelns auf andere Weltregionen zu erkennen, und darum, mit anderen Menschen auf globaler Ebene lösungsorientiert voneinander zu lernen, „[o]hne jetzt eine Hierarchie reinbringen zu wollen“ (ebd.). Mit „Hierarchie“ verweist David auf Unterschiede und Ungleichheiten in Machtverhältnissen zwischen Ländern des Globalen Südens und des Globalen Nordens; er wünscht sich vermutlich, dass durch Globales Lernen Menschen aus verschiedenen Ländern und Kontexten einen Raum finden, in dem sie „[nicht] [...] auf unterschiedlichen Ebenen [stehen]“ und gleichwertig sind (ebd.).

In ähnlicher Hinsicht glaubt Stefan, dass in Globalem Lernen Problematiken globaler Ungleichheiten aufgezeigt werden und dass dadurch vor allem „Europäer*innen“ Neues, oft Ausgeblendetes sowie Unbekanntes erkennen können. Globales Lernen zielt darauf ab bzw. sollte darauf abzielen, vom Eurozentrismus abzukommen und bestimmte „kulturelle Wertungen“, die in Europa schon tiefverankert sind, zu überwinden. Als angehender Schullehrer hat Stefan vorgeschlagen, dies mittels der Verwendung von Fallbeispielen und Wissen nicht nur aus Westeuropa, den USA oder Kanada, sondern auch aus dem Rest der Welt umzusetzen (Interview 4, zweites Gespräch).

7. Diskussion der Ergebnisse

Die ersten drei Abschnitte im vorangehenden Kapitel haben einen Überblick über die Positionalität der einzelnen Interviewten geschaffen. Die Informationen über ihre Herkunftskontexte sowie über die Erlebnisse, die sie vor dem Ehrenamt bei *Jugend Eine Welt* beschäftigt und geprägt haben, stellen das Material dar, das den ersten Teil der Forschungsfrage beantwortet.⁷¹ Nachfolgend diskutiere ich jenes Material auf der Grundlage der konzeptuellen Überlegungen zum Prozess der „Bewusstwerdung“ (vgl. Freire 2005: 35-36, 119; Harro 2013a: 620–621; Johnson 2013: 612–614), den ich als Bindeglied zwischen der Positionalität der Interviewten und ihrem Engagement in der Bildungsarbeit verstehe.

Ich vergleiche außerdem die Wahrnehmungen der Interviewten von ihrer ehrenamtlichen Bildungsarbeit mit dem Konzept des Engagements für *Social Justice* sowie mit der Idee des Verbündet-Seins, um zu verdeutlichen, was Engagement für sie bedeutet und welche Ziele sie damit verfolgen. In dem Zusammenhang komme ich auf das im Abschnitt 3.2 beschriebene Argument von verschiedenen sozialkritischen, feministischen und postkolonialen Theoretiker*innen zurück, laut denen Unvoreingenommenheit und Neutralität sowohl in der Wissenschaft als auch in der öffentlichen Politik und in der Bildungsarbeit fehl am Platz sind. Um den zweiten Teil der Forschungsfrage zu beantworten,⁷² führe ich ihr Verständnis von Bildung(sarbeit) und Globalem Lernen nochmal zusammen auf und erläutere den Bezug zu ihrer Positionalität. Denn nur wenige Interviewte haben direkt erklärt, welche Faktoren ihre Auffassung von Bildung(sarbeit) und Globalem Lernen geprägt haben.

7.1 Bewusstwerdung als Auslöser des ehrenamtlichen Engagements

Die Faktoren, welche die Forschungsteilnehmer*innen dazu bewegt haben, sich in der Bildungsarbeit von *Jugend Eine Welt* zu engagieren, umfassen das Bezeugen von negativen sozialen Erfahrungen oder von schwierigen Lebensverhältnissen (meist anderer Menschen, in Österreich oder in Ländern des Globalen Südens), den Einfluss von Vorbildern, die eigene Beschäftigung mit entwicklungspolitischen Themen oder gesellschaftlichen Strukturen wie das österreichische Bildungssystem sowie die Suche nach persönlicher Erfüllung. Laut Harro (2013a: 619-620), gibt es verschiedene Art und Weisen, in den „Zyklus der Befreiung“ einzu-

⁷¹ (1) Welche Faktoren, die die Positionalität der Forschungsteilnehmer*innen ausmachen, haben sie dazu bewegt, sich in der Bildungsarbeit zu engagieren?

⁷² (2) Welche Faktoren wirken sich auf das Verständnis der Interviewten von Bildungsarbeit bzw. Globalem Lernen aus und inwieweit wirken sie sich aus?

steigen, also sich aktiv mit sozialen Ungleichheiten und Unterdrückung auseinanderzusetzen: manche Menschen fangen an, sich nach einem besonderen Erlebnis kritisch mit dem Status Quo zu befassen, bei anderen findet eine langsame Entwicklung in jene Richtung statt. Aus der Interviewanalyse geht hervor, dass bei den Bildungsteammitgliedern der zweite Fall eingetreten ist, das heißt sie hatten mehrere Erfahrungen, die Schritt für Schritt ihr Bewusstsein und ihren Tatendrang geweckt haben.

Ein wiederkehrendes Thema bei allen Erlebnissen ist der Prozess der Bewusstwerdung über unterschiedliche Aspekte der eigenen Positionalität (die Rolle von *race*, Klasse, Nationalität, Alter) und/oder über das, was jede*r einzelne als erstrebenswertes Ideal wahrnimmt (Werte wie ‚Gerechtigkeit‘, ‚Solidarität‘, ‚Weltoffenheit‘, ‚Respekt‘ sowie alternative pädagogische Ansätze). Bei den Forschungsteilnehmer*innen hat Bewusstwerdung sowohl persönlich als auch im Team stattgefunden und sie findet weiterhin statt: denn so wie die Arbeit zur Überwindung von Unterdrückung nie endet (vgl. ebd.: 619), befinden sich die Bildungsteammitglieder in einem kontinuierlichen kritischen Lernprozess über sich selbst und über ihr Verhältnis zur Welt. Das Hinterfragen bestimmter Elemente ihrer Herkunftskontexte (z.B. Verhaltensweisen oder Überzeugungen von Mitmenschen) und die Entwicklung eigener Meinungen zu gesellschaftlichen Phänomenen gehören zum Reifungsprozess in der Jugendphase (vgl. Frieters-Reermann 2012: 20; Shell Deutschland Holding 2010, 2015). Die Tatsache, dass sich die Interviewten darüber hinaus in der Bildungsarbeit längerfristig engagieren und sich dabei Ziele setzen, um ihren Beitrag zur Beseitigung von Systemen von weltweiter Ungleichheit und Unterdrückung zu leisten, ist jedoch nicht selbstverständlich. Erstens, weil kritische Veränderung gewollt sein muss und zweitens, weil Engagement auch Schwierigkeiten mit sich bringen kann (vgl. hooks 1994: 9; Harro 2013b: 49-52; Mthethwa-Sommers 2014: 104).

hooks (1994: 9, 12) spricht im Kontext ihrer Lehrerfahrung in den USA von „widerstehenden Studierenden“ (*resisting students*), also von Studierenden, die in ihrem Unterricht Angst hatten, sich mit Neuem zu beschäftigen, die nicht bereit waren zu lernen und Veränderung anzunehmen. Lernbereitschaft sollte es nicht nur in Lehrveranstaltungen geben, sondern sollte den Alltag eines jeden Menschen bewusst prägen; sie ist ein wichtiges Element auf dem Weg zur Bewusstwerdung und zum Engagement für *Social Justice* (vgl. Harro 2013a: 621; Freire 2005: 18-19). Aus den Interviewaussagen konnte ich entnehmen, dass die Bildungsteammitglieder über eine solche Lernbereitschaft verfügen und dass sich letztere aus ihrer Positionalität heraus entwickelt hat: zum Beispiel in Stefans Fall haben die Familie und die Schulerfahrung ihn zum Nachfragen und Weiterdenken ermutigt; Helene wurde durch das Reisen in ih-

rer Offenheit für Neues geprägt; bei Tamia haben die Auseinandersetzung mit ihrer Bikulturalität und dem Thema Immigration womöglich eine entscheidende Rolle gespielt.⁷³ Es ist zweifelhaft, ob die jungen Erwachsenen den Weg der Bewusstwerdung über die eigene Position und globale Machtverhältnisse ohne diese Lernbereitschaft hätten einschlagen können.

Die Forschungsergebnisse deuten auch auf Hindernisse, auf die Menschen in ihren alltäglichen Handlungsspielräumen stoßen können beim Versuch, den „Zyklus der Sozialisation“ zu unterbrechen (vgl. Harro 2013b: 49-52; Mthethwa-Sommers 2014: 104). Anna-Lena hat sowohl vor ihrem Engagement im Bildungsteam als auch währenddessen Widerstand und Unverständnis für ihren Einsatz erlebt, und zwar seitens Mitmenschen, die die eigenen Privilegien und Rollen im Unterdrückungssystem nicht wahrnahmen, die nicht erkannten, dass sie Teil des Problems sind und deshalb den Status Quo beibehalten wollen (vgl. Johnson 2013: 612; Harro 2013a: 621).⁷⁴ Helene wurde vor dem Beginn ihrer Mitarbeit im Bildungsteam durch Positionalität-spezifische Machtbeziehungen daran gehindert, nach ihren Vorstellungen „gegen die repressiven Elemente der Realität vorzugehen“ (Freire 2005: 35). Ihre professionelle Rolle als Beschäftigte eines Fitnesscenters hielt sie davon ab, gegen „passiven Rassismus“ einzugreifen. Hätte sie nach ihrem Gerechtigkeitsverständnis gehandelt und somit die Regeln des Unternehmens missachtet, hätte das womöglich negative Auswirkungen auf ihre Stellung als Angestellte gehabt.⁷⁵ Demgegenüber zeigt ihre Reiseerfahrung in Asien, bei der sie an keinem professionellen Auftrag gebunden war, dass ihre Identität als *weiße* Europäerin ihr in einer bestimmten Situation erlaubt hat, eine wahrgenommene Ungerechtigkeit zu verurteilen. Das Unrecht konnte sie wohl nicht rückgängig machen, aber zumindest konnte sie öffentlich Stellung dagegen nehmen.⁷⁶ Diese Beispiele beleuchten die Bedeutung der eigenen Positionalität in der Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten: je nachdem, ob man in einer bestimmten Situation über eine „dominante“ oder „untergeordnete“ Identität (Harro 2013b: 47) verfügt, ist es möglich oder nicht, einzugreifen. Sich der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen sowie der Notwendigkeit von Engagement bewusst zu werden, hat die jungen Erwachsenen dazu angeregt, überhaupt aktiv zu werden bzw. ihr Ehrenamt fortzuführen (vgl. Harro 2013a: 621; Johnson 2013: 616).

⁷³ Vgl. Abschnitt 6.1, Seite 51 (Interview 4, Abs. 138-140) und Abschnitt 6.2, Seite 57-58 (Interview 3, Abs. 230 und Interview 5, Abs. 90).

⁷⁴ Anna-Lena wurde mit der negativen Einstellung einiger Dorfbewohner*innen konfrontiert, zunächst gegenüber den Geflüchteten, denen sie ehrenamtlich Deutsch unterrichtete, dann gegenüber ihren entwicklungspolitischen Auffassungen. Vgl. Abschnitt 6.1, Seite 49 (Interview 1, Abs. 102), Abschnitt 6.4, Seite 68-69 (Interview 1, Abs. 156-158).

⁷⁵ Vgl. Abschnitt 6.2, Seite 57 (Interview 3, Abs. 112-124).

⁷⁶ Helene konnte kraft ihrer Position als *weiße* Touristin in Sri Lanka das unangemessene Verhalten eines männlichen *weißen* Touristen gegenüber einer einheimischen Dame verurteilen, während sich letztere laut Helene nicht zur Wehr setzen konnte. Vgl. Abschnitt 6.2, Seite 58 (Interview 3, Abs. 250-252, 238).

Die Mehrheit der Erfahrungen, dank derer sich die Interviewten Schritt für Schritt mit sozialen Ungleichheiten auseinandergesetzt haben, fanden in Österreich statt. Es ist dennoch beachtenswert, dass vier von fünf Bildungsteammitgliedern bedeutende Erfahrungen als Freiwillige in einem Land des Globalen Südens gesammelt haben. Speziell für David und Stefan zählt das Volontariat zu den Faktoren, die sie hinsichtlich ihrer Bewusstwerdung am meisten geprägt haben. Deshalb befasse ich mich noch mit dieser meiner Auffassung nach problematischen Art und Weise, Bewusstwerdung anzuregen: Grundlage dafür sind jene Interviewaussagen, aus denen Machtungleichheiten im Volontariat ersichtlich werden, und die schon zuvor erwähnten Kritikpunkte an Freiwilligendiensten im Globalen Süden. Der Widerspruch der „Lernreisen“ (Ottacher und Vogel 2016: 75) besteht laut kritischen Stimmen darin, dass Europäer*innen ihre Horizonte erweitern und über soziale Ungleichheiten lernen durch Programme, die selbst auf unfairen Verhältnissen beruhen (vgl. Mangold 2011: 20–21; Kontzi 2013: 86).⁷⁷

„ich [David, Anm. A.S.] habe das Volontariat schon noch irgendwie so gesehen, [...] dass ich extrem privilegiert war, dass ich das tun konnte, hinterfrage es jetzt auch noch sehr oft, ob das überhaupt etwas Gutes ist dieses Volontariat, oder nicht“ (Interview 2, Abs. 154).

Davids Bedenken deute ich als Infragestellung der Konzeption von Volontariaten an sich, die zwar beabsichtigen, Begegnung auf Augenhöhe zu realisieren, dies aber nicht erreichen können solange historisch ungleiche Machtverhältnisse zwischen Menschen aus dem Globalen Norden und dem Globalen Süden nicht anerkannt werden und Verantwortung für sie übernommen wird (vgl. Goel 2011: 24–25). Die Erzählungen von Anna-Lena, David und Stefan über ihre Rollen als Freiwillige, die in den Einsatzorten Lehraufgaben übernommen haben (obwohl sie keine Qualifikationen dafür hatten),⁷⁸ verweisen zweifellos auf die weiterhin bestehende Vorherrschaft des Globalen Nordens über dem Globalen Süden. Denn europäischen Schulabsolvent*innen wäre es in Österreich nicht gestattet, Kinder in einer Schule zu unterrichten. In Ländern Afrikas oder Asiens wird es ihnen durch ihre Positionalität und den ‚Ver-
einbarungen‘ zwischen Entsendeorganisationen und Aufnahmeorganisationen aber möglich gemacht. Für Schulabsolvent*innen aus dem Globalen Süden stellt sich die Frage eines Freiwilligendienstes in Europa wiederum kaum, da sie nicht über die benötigten Mittel verfügen; auch wenn sie eine solche Lernerfahrung machen könnten, wäre es ihnen ebenfalls nicht er-

⁷⁷ Vgl. Abschnitt 2.1.

⁷⁸ Vgl. Abschnitt 6.2, Seite 53 (Interview 2, Abs. 106).

laubt, Aufgaben zu übernehmen, die eine Ausbildung voraussetzen (vgl. Kontzi 2013: 86-88; Wagner und Pannke 2011: 18; Goel 2011: 24-28).

Freiwilligendienste in Ländern des Globalen Südens sollen hier nicht pauschal verurteilt werden. Gerade *Jugend Eine Welts Initiative* ‚VOLONTARIAT bewegt‘ ist bemüht, „ein zeitgemäßes Konzept von Entwicklungszusammenarbeit“ (VOLONTARIAT bewegt 2015: 3) umzusetzen und hat sich Werten verpflichtet, welche die Ziele des *Social Justice* Projekts widerspiegeln.⁷⁹ Anhand mancher Interviewaussagen lassen sich die Früchte der Vision und Arbeit der Organisation erkennen. Stefans Volontariat war zum Beispiel die erste prägende Erfahrung, die ihm die Augen geöffnet hat über die Gemeinsamkeiten mit gleichaltrigen Jugendlichen aus Ländern, die im Globalen Norden oft als ‚anders‘ wahrgenommen werden. Ausgehend vom Freiwilligendienst konnte sich Stefan allmählich von stereotypen Vorstellungen über ‚andere‘ Gruppen und Länder lösen (vgl. Harro 2013a: 622).⁸⁰ Letztendlich zählt die Volontariatserfahrung für vier der fünf Interviewten zu den entscheidenden Faktoren, die sie zur ehrenamtlichen Bildungsarbeit in Österreich geführt haben. Es stellt sich zuletzt aber die Frage, ob es zwingend notwendig ist, dass junge Europäer*innen in ferne Länder reisen und dort eine Zeit lang leben, um soziale Ungleichheit kennen zu lernen und den Prozess der Bewusstwerdung in Gang zu setzen. Gibt es nicht schon in Europa, „vor der eigenen Haustür“ (Kontzi 2013: 88), genügend Beispiele der Kluft zwischen Menschen aus gesellschaftlich „dominanten“ und „untergeordneten“ Gruppen (Harro 2013b: 47)? Alle fünf Interviewten haben von herausfordernden Erlebnissen in Österreich berichtet, die zeigen, dass eine Auseinandersetzung mit der strukturellen Unterdrückung mancher Gruppen und mit dem eigenen gesellschaftlichen Status auch hier möglich ist.⁸¹

⁷⁹ In ihrem Leitbild zum Zweck der Volontariate steht, dass „sich junge Menschen aus verschiedenen Ländern auf Augenhöhe begegnen, voneinander lernen und sich gemeinsam für mehr globale Gerechtigkeit und ein Leben in Würde für alle Menschen einsetzen. [...] VOLONTARIAT bewegt und seine Träger bieten eine Plattform für junge, engagierte Menschen, die sich für die gerechte Gestaltung von globalen Beziehungen einsetzen und zur Veränderung der Gesellschaft beitragen“ (VOLONTARIAT bewegt 2015: 3). „Wir [...] setzen uns für ein kritisches entwicklungspolitisches Denken ein“ (ebd.: 4). „Das Volontariat ist gelebte Solidarität mit Menschen weltweit. Für uns bedeutet Solidarität, globale Zusammenhänge wahrzunehmen und uns für eine Veränderung von Rahmenbedingungen und eine gerechtere Verteilung von Privilegien in der Gesellschaft zu engagieren“ (ebd.: 5).

⁸⁰ Vgl. Interview 4, Abs. 156: „ich [Stefan, Anm. A.S.] hatte das Gefühl, dass in der Arbeit [in Indien] sehr viel persönlicher Austausch auch stattgefunden hat und gerade dass die Jugendlichen eben Jugendliche waren, [...] dadurch habe ich das Gefühl gehabt, konnte/ waren wir uns eben auf einer bestimmten Ebene sehr ähnlich und ich konnte mich einerseits sehr gut hineinversetzen und dadurch sind mir gewisse Dinge, glaube ich, noch viel stärker aufgefallen“ und Abschnitt 6.2, Seite 55-56 (Interview 4, Abs. 164).

⁸¹ Vgl. Anna-Lenas und Stefans Erfahrungen mit Geflüchteten – Abschnitt 6.2, Seite 55-56 (Interview 1, Abs. 90 und Interview 4, Abs. 164); Davids und Helenes Erfahrungen mit weniger privilegierten Gleichaltrigen in ihrer Jugend und Kindheit – Abschnitt 6.2, Seite 56 (Interview 2, Abs. 152 und Interview 3, Abs. 38); Tamias eigene Auseinandersetzung mit Rassismus – Abschnitt 6.2, Seite 57-58 (Interview 5, Abs. 108).

7.2 Der *Social Justice* Ansatz und das Verbündet-Sein im Bildungsteam

Kann die Arbeit der Bildungsteammitglieder als Engagement für *Social Justice* eingeschätzt werden? Trifft das *Allyship* Konzept auf die Bildungsteammitglieder zu, also sind sie Verbündete von bestimmten „Unterprivilegierten“ (Kazeem-Kamiński 2016: 78)? Obwohl weder der *Social Justice* Ansatz noch das *Allyship* Konzept während der Interviews explizit besprochen wurden, bieten die Forschungsergebnisse Informationen, dank derer jene Fragen zumindest in Grundzügen beantwortet werden können. Es lassen sich drei Punkte ausmachen, die dafür sprechen, dass sich die Bildungsteammitglieder in ihrer Arbeit am *Social Justice* Projekt orientieren: (1) die Gestaltung des Engagements im Bildungsteam, (2) die (erhoffte) Wirkung und die Grenzen des Engagements sowie (3) der politische Charakter des Engagements.

Der erste Punkt bezieht sich auf die Arbeitsmethoden in den Workshops und auf den Umgang mit den Veranstaltungsteilnehmer*innen sowie unter einander im Team. Die Lernmethoden, die in den Workshops zum Einsatz kommen, sind alternativ im Vergleich zu den gängigen Schulmethoden in Österreich (Frontalunterricht an erster Stelle), weil die Bildungsteammitglieder Dialog mit den Teilnehmer*innen suchen – Dialog verstanden als „horizontale Beziehung“ (Freire 2005: 91). Soweit es möglich ist, begegnen die jungen Erwachsenen den Schüler*innen interaktiv und auf Augenhöhe: sie schaffen Raum für Selbstreflexion, Meinungsaustausch, für gegenseitiges Zuhören und Lernen und befähigen sie, globale Ungleichheiten und Ungerechtigkeit zu sehen sowie selbst zu überlegen, wie sie sich engagieren können (vgl. hooks 1994: 13, 40; Johnson 2013: 618; Young 1990: 91).⁸² Gemeinsam hinterfragen sie vorhandenes Wissen und Werte und versuchen zu verstehen, wie Annahmen mit persönlichen Erfahrungen zusammenhängen. Subjektive Erfahrungen zu diskutieren ist wertvoll, weil dadurch komplexe und abstrakte Themen greifbarer und wirklichkeitsnah gemacht werden und die Kinder und Jugendlichen ermutigt werden, mit eigenen Beiträgen am Gedankenaustausch teilzunehmen (vgl. Giroux [o.J.] zitiert in hooks 1994: 88; Frieters-Reermann 2012: 21–22).⁸³ Denn nur wenn junge Menschen einen konkreten Bezug zur Realität haben und die Wirklichkeit mit ihren Zusammenhängen verstehen, können sie Veränderung anstreben (vgl. hooks 1994: 86–88; Freire 2016: 3).

⁸² Vgl. Interview 4, Abs. 64: „da [beim Lehramt, Anm. A.S.] ist weniger weniger intensive Beziehungsarbeit da [als im Bildungsteam, Anm. A.S.] [...] diese Art und Weise wie man sich mit den Themen beschäftigt finde ich sehr, sehr cool auch, eben damit/ mit Jugendlichen/ ich habe das Gefühl mehr auf einer Augenhöhe zu stehen“ und Kapitel 4, Seite 33–34 (Interview 5, Abs. 42 und Interview 1, Abs. 96–98).

⁸³ Siehe Diana Fuss (1989 zitiert in hooks 1994: 87) zur „Autorität von Erfahrung“ (*authority of experience*), über die Lernende entweder „befähigt“ (*empowered*) oder verstummt werden können.

Hinsichtlich der Teamarbeit der jungen Erwachsenen deuten die Forschungsergebnisse auf das von Harro (2013a: 622-623) benannte „Bilden von Gemeinschaft“ (*building community*) und das „Vereinen“ (*coalescing*), in dem sich Gleichgesinnte oder gar Freund*innen mit ähnlichen sozialen Identitäten zusammenfinden, sich gemeinsam zu sozialen Ungleichheiten weiterbilden, Zweifel teilen und über Herausforderungen in der Bildungsarbeit und im Alltag nachdenken. In ihrem Engagement hören sie auf einander, tauschen Meinungen aus, sie unterstützen sich gegenseitig und fühlen sich selbstwirksam.⁸⁴ Nicht besprochen wurden in den Interviews mögliche Machtverhältnisse, die sowohl unter den Teammitgliedern als auch zwischen ihnen, den Zielgruppen und anderen Kontaktpersonen bestehen (z.B. Lehrer*innen in Schulen). Denn die Räume, in denen sich die jungen Erwachsenen bewegen, sind nicht „machtfrei“ (Liebscher und Fritzsche 2010: 129).⁸⁵ Zumindest haben sich die Bildungsteammitglieder zu anderen Grenzen ihres persönlichen Engagements und von ehrenamtlicher Arbeit allgemein geäußert.

Weil sie für Veranstaltungen wie die Workshops wenig Zeit mit der jeweiligen Zielgruppe haben, können sie die Teilnehmer*innen weder einzeln kennen lernen noch können sie darauf achten, dass alle gleichermaßen Beachtung finden und zu Wort kommen.⁸⁶ Nach hooks (2015: 54) ist es nur durch eine längerfristige und intensive Beziehung möglich, Differenzmerkmale wie *race*, Geschlecht oder Klasse unter den Lernenden zu erkennen, inklusiv und nichtdiskriminierend auf sie einzugehen und ihr Bewusstsein über ungleiche soziale Dynamiken allmählich zu verändern, dort wo es nötig ist. Dies sollte an sich jedoch nicht die Aufgabe von Ehrenamtlichen sein, sondern von ausgebildeten und arbeitenden Lehrer*innen, die vom Bildungssystem befähigt werden, ihre Arbeit nach dem Konzept der *Social Justice Education* zu gestalten (vgl. Goodman 2001: 37; Bell 2016: 27; Mthethwa-Sommers 2014: 9–10). Anna-Lena hat im Zusammenhang mit dem Mangel an öffentlicher Aufklärung passend angemerkt, dass mehr Verantwortung von politischen Akteur*innen getragen werden muss.⁸⁷ Die Einsicht, dass junge Ehrenamtliche in ihrem Bestreben nach gesellschaftlicher Veränderung al-

⁸⁴ Vgl. Interview 1, Abs. 44: „es ist auch voll spannend wenn man sich gemeinsam bildet, irgendwie wenn man gemeinsam einen Workshop oder so besucht und und und, genau das das stärkt dann einfach voll/ also es sind halt echt auch Freundschaften entstanden“; Interview 5, Abs. 42: „[den jungen Leuten im Bildungsteam] [ist] vor allem wichtig [...], diese Informationen zu diesen Themen auszutauschen unter sich, aber auch mit anderen Leuten“.

⁸⁵ Kaukko und Fertig (2016: 31) weisen auf einen Mangel vieler Definitionen von Globaler Bildung, und zwar auf den oft fehlenden partizipativen Ansatz: Bildungsarbeit kann trotz guter Vorsätze weiterhin von Hierarchien und Autorität geprägt sein, zum Beispiel zwischen Erwachsenen und Kinder.

⁸⁶ Vgl. Interview 2, Abs. 202: „das ist halt im Bildungsteam schwer, weil du meistens mit Gruppen einmal arbeitest“ und Abschnitt 6.4, Seite 69 (Interview 4, Abs. 168).

⁸⁷ Vgl. Interview 1, Abs. 102: „Also ich glaube, von den Strukturen her, fehlt da einfach ganz viel Aufklärung und das ist halt auch auch die Aufgabe jetzt nicht vo/ von Freiwilligen sich dahinzustellen und aufzuklären, sondern das ist auch einfach die Aufgabe von der quasi der Politik“.

lein aus ihrer Kraft heraus nicht allzu hochgesteckte Ziele verfolgen können, war entscheidend auch für Tamia, um ein wenig der selbstauferlegten Last abzulegen und ihr Engagement realistischer anzugehen (vgl. Johnson 2013: 618).⁸⁸ Im Bewusstsein der beschränkten Tragweite ihrer Arbeit hoffen die Interviewten demnach, folgende Ziele zu erreichen: sie wollen den Zielgruppen vermitteln, dass es wichtig ist, von ihrer Position aus Stellung in Bezug auf Unterdrückung und Diskriminierung zu beziehen (vgl. Winter 2007: 31; Mthethwa-Sommers 2014: 104), sie wollen sie für verschiedene Wissensformen und Perspektiven auf globale Problematiken sensibilisieren und ihnen den Wert von Aufgeschlossenheit gegenüber dem Unbekannten und von Respekt für Vielfalt kommunizieren – sie wollen Menschen nicht von etwas überzeugen, sondern ihnen Möglichkeiten zum (gemeinsamen) Nachdenken bieten (vgl. Casali 2018: 104; Cochran, Jr. 2010: 2548; Freire 2005: 96).⁸⁹

Im Sinne des *Social Justice* Projekts kann hier die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Bildungsteammitglieder durch ihr Ehrenamt nur einen ersten Schritt gehen, um Befreiung von Unterdrückung anzustreben. Denn um Privilegien abzuschaffen, reicht die Veränderung des individuellen Bewusstseins von Menschen nicht aus (seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene), es muss einen weiteren Bezug zur Praxis geben (vgl. Johnson 2013: 613; Freire 1985: 124). Laut Goodman (2001: 37) kann ein*e Pädagog*in niemanden dazu bringen, sich zu ändern. Pädagog*innen können lediglich den Kontext, die Inhalte und den Prozess bereitstellen, die es dem*r Einzelnen ermöglichen, zu wachsen (vgl. Arao und Clemens 2013: 138-139). In Anbetracht der selbstreflexiven Überlegungen der Bildungsteammitglieder zu den Zielen und Auswirkungen ihrer Arbeit, trifft Goodmans These auch in ihrem Fall zu.

Die Hoffnung, dass die Teilnehmer*innen der Bildungsveranstaltungen in ihren Wahrnehmungen von Lebensrealitäten und in ihrem Bewusstsein zu entwicklungspolitischen Themen beeinflusst werden, deutet darauf hin, dass die Interviewten ihre Bildungsarbeit als politische Aufgabe wahrnehmen und dass sie gesellschaftliche Verantwortung übernehmen (wollen). Die Bildungsräume, die durch die Aktivitäten des Teams entstehen, sind nicht (politisch) neutral (vgl. hooks 1994: 37–39). Durch die öffentliche Thematisierung entwicklungspoliti-

⁸⁸ Vgl. Abschnitt 6.4, Seite 66 (Interview 5, Abs. 152).

⁸⁹ Vgl. Interview 4, Abs. 168-170: „Ich [Stefan, Anm. A.S.] hoffe, dass dass die meisten [Teilnehmer*innen nach einem Workshop] irgendwie ein bisschen offener vielleicht fragen in bestimmten Bereichen [...] ich glaube [...], dass man gewisse gewisse Fragen und Überlegungen [...] auch populärer machen kann. [...] Also man schafft sozusagen so die Möglichkeit zur Begegnung auch, eben mit, sozusagen, thematischen Alternativen.“; Interview 2, Abs. 182: „seitdem [ich, David, ehrenamtliche Erfahrungen gemacht habe, Anm. A.S.] ist mir auch bewusst, dass es einfach noch hunderttausende Millionen, Milliarden andere Erfahrungen und Blickwinkel [auf entwicklungspolitische Arbeit] gibt.“ und Interview 2, Abs. 192: „ich [David, Anm. A.S.] möchte jetzt nicht jemanden anderen meine Meinung aufbürden, aber eine andere Perspektive zeigen und vielleicht kann sich die Person etwas davon mitnehmen.“

scher Problematiken und das vor Augen führen der eigenen Verstrickung in jene Probleme, leisten die Interviewten einen wichtigen Beitrag, um vor allem unter jungen Menschen in Österreich eine Kultur des kritischen Hinterfragens, des Dialogs sowie der Solidarität zu etablieren. Laut Anna-Lena und Helene ist dies besonders wichtig, weil viele Menschen heutzutage die Tendenz haben, Ungerechtigkeiten bzw. ‚fremde‘ Lebensrealitäten auszublenden.⁹⁰

Gerade wenn junge Menschen in Europa keine Vorbilder haben (Familienangehörige, Freund*innen oder Lehrer*innen), die ihnen die Bedeutung von Gerechtigkeit nahe bringen, oder wenn sie keine weitere Möglichkeit haben, sich der Bedeutung von Gerechtigkeit bewusst zu werden, werden sie vermutlich den Status Quo annehmen und ihn nicht hinterfragen (vgl. Harro 2013b: 51–52; Phillips 2015: 48). Die Überlegungen der Interviewten können mit den Worten von hooks (1994: 10-12) in Verbindung gebracht werden, die im Kontext US-amerikanischer Klassenräume die „überwältigende Langeweile, Desinteresse und Apathie“ von sowohl Lehrenden als auch Lernenden beschreibt und von einer „ernsten Bildungskrise“ spricht. Denn mangelnde Freude am Lernen oder Lehren führt zum Festhalten am Status Quo. Die Bildungsteammitglieder sind also ein lebendes Beispiel junger Engagierter, die sich durch interaktive Lernmethoden dafür einsetzen, dass der Status Quo angeprangert und zumindest ansatzweise herausgefordert wird (vgl. Harro 2013a: 623).

Nachdem festgestellt werden konnte, dass die jungen Erwachsenen mit ihren Aktivitäten eine Form von Bildung unterstützen, die auf *Social Justice* abzielt,⁹¹ bleibt noch die Frage offen, ob sie sich im Rahmen ihres Ehrenamts im Bildungsteam bewusst oder unbewusst als Verbündete bzw. „anstrebende Verbündete“ (Edwards 2006) von irgendwelchen unterprivilegierten Gruppen sehen (vgl. Evans und Washington 2010 zitiert in Phillips 2015: 42; Owney 2010: 16; Andreotti 2011: 8; Mthethwa-Sommers 2014: 104). Diese Frage kann hier nur in groben Zügen beantwortet werden, weil eine Reihe von Informationen fehlt. Erstens müsste geklärt werden, ob die fünf Bildungsteammitglieder Teil einer „dominanten“ Gruppe sind, und zweitens, wer mögliche „untergeordnete“ Gruppen (Harro 2013b: 47) sind, mit denen sie sich verbündet haben könnten. Einige Interviewte haben sich direkt als in bestimmten Lebenslagen privilegiert und in anderen als benachteiligt bezeichnet – die Annahme, dass die meisten

⁹⁰ Vgl. Interview 1, Abs. 98: „ich [Anna-Lena, Anm. A.S.] glaube, viele Menschen machen sich [über bestimmte Ungerechtigkeiten] nicht Gedanken, weil es in unserem Umkreis [in Österreich, Anm. A.S.] irgendwie so leicht ist, einfach wegzuschauen“; und Interview 3, Abs. 262: „Ja, es ist schon [...] ein Thema, dass man Kindern [...] oder auch Erwachsenen klar macht, dass es wirklich noch sehr starke soziale Ungleichheit gibt, weil viele [...] leben einfach in ihrer sozialen Blase [...] und man weiß halt nicht was draußen passiert“.

⁹¹ Auf diesen Punkt komme ich noch im Abschnitt 7.3 ein letztes Mal zu sprechen, da auch die versuchten Definitionen von Bildungsarbeit der Interviewten auf das *Social Justice* Projekt hinweisen.

Menschen auf der einen Seite Privilegien erfahren und auf der anderen benachteiligt werden (vgl. ebd.: 51; Crenshaw 1991; Hill Collins und Bilge 2016), findet also bei den Interviewten Bestätigung. Das Herkunftsumfeld der meisten Interviewpartner*innen sowie die Tatsache, dass sie Auslandserfahrungen im Globalen Süden sammeln konnten und sich kritisch gegenüber bestimmten Verhältnissen in Österreich geäußert haben (zum Beispiel gegenüber der Schulbildung), deuten darauf hin, dass sie Teil der „dominanten Kultur“ (McIntosh 2017: 35) sind und diese relativ ungehindert kritisieren können (vgl. Rommelspacher 1998: 22–23). Nichtsdestotrotz stand die Ermittlung der Privilegien und Benachteiligungen der Bildungsteammitglieder nicht im Fokus dieser Arbeit: eine intersektionelle Untersuchung ihrer sozialen Identitäten wäre nötig, um besser festzustellen, inwieweit sie Privilegien genießen (vgl. Dill, McLaughlin, und Nieves 2007: 629–630).

Mit wem wären die Interviewten verbündet? Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sie sich durch ihr Engagement im Bildungsteam für jene Menschen einsetzen, die im Zentrum ihrer Workshops stehen: Straßenkinder, Betroffene von Rassismus, von Arbeitsausbeutung und von ungleichen globalen Wirtschaftsverhältnissen (z.B. in der Nahrungsmittelproduktion). Während aber die vier ehemaligen Freiwilligen in ihren Einsätzen im Globalen Süden direkt zum Beispiel mit benachteiligten Kindern zu tun gehabt hatten, sind Straßenkinder und andere Betroffene von globalen Ungleichheitsverhältnissen in ihrem Ehrenamt in Österreich lediglich durch die Inhalte der Workshops und Vorträge „präsent“. Die Bildungsteammitglieder diskutieren Menschenrechtsverletzungen und globale Zusammenhänge unter sich und mit ihren Zielgruppen, nicht aber mit denjenigen, die tatsächlich betroffen sind. Wenn man dem Verständnis von Evans und Washington (1991 zitiert in Phillips 2015: 42) und von Edwards (2006: 51) folgt, sind die Interviewten weder Verbündete noch „anstrebende Verbündete“ (ebd.), denn dafür müssten sie direkt *mit* Menschen, die von Unterdrückung betroffen sind, arbeiten und zwar sowohl auf individueller als auch auf systemischer Ebene. Ob die Kinder, Jugendliche und die anderen Zielgruppen, mit denen die Bildungsteammitglieder arbeiten, auf irgendeiner Weise benachteiligt werden, ist ungewiss. Deshalb können sie ebenfalls nicht als mögliche Verbündete gesehen werden.

Wenngleich das Engagement der Bildungsteammitglieder nicht als Verbündet-Sein mit anderen Akteur*innen beschrieben werden kann, weist es immerhin einzelne Komponente des *Allyship* Konzepts vor: den Dialog und den Austausch unter einander im Team über die Notwendigkeit von persönlicher und systemischer Veränderung sowie das Vorbildsein für Mitmenschen, um das Hinterfragen von unterdrückenden gesellschaftlichen Praktiken und Struk-

turen anzuregen (vgl. Harro 2013a: 622–623; Johnson 2013: 614–617). Die jungen Erwachsenen stellen in ihrem Ehrenamt letztendlich die Weichen, damit vor allem Kinder und Jugendliche einen ähnlichen Prozess der Bewusstwerdung durchlaufen können wie sie, und sie arbeiten durch die Anstöße der Teilnehmer*innen gleichzeitig an ihrer persönlichen Weiterentwicklung.

7.3 Von der Positionalität zum Verständnis von Bildungsarbeit und Globalem Lernen

Bevor ich die Faktoren diskutiere, die die Auffassung der Interviewten von Bildung(sarbeit) und von Globalem Lernen geprägt haben, biete ich nachfolgend einen zusammenfassenden Überblick über ihre Verständnisse der Begriffe und über ihre jeweiligen Positionalitäten.

	Verständnis von Bildung(sarbeit) und von Globalem Lernen⁹²	Positionalität: woher kommt das Verständnis?⁹³
Anna-Lena	- <u>Bildungsarbeit</u> bedeutet, Wissen zu vermitteln u. Erfahrungen sowie Werte in Seminaren/Workshops zu teilen; dadurch werden „bestimmte Ungerechtigkeiten“ sichtbar u. Menschen können überlegen, was sie selber aktiv tun können, um Ungerechtigkeiten zu beseitigen - <u>Globales Lernen</u> thematisiert weltweite Zusammenhänge; es ist nicht immer Teil von Bildungsarbeit u. wird nicht genug gefördert aufgrund des fehlenden Bewusstseins für (die Bedeutung) globale(r) Zusammenhänge	- Stellung als junge österreichische Frau, die sich in der eigenen Wahrnehmung für ‚Andere‘ einsetzt, sowie Gerechtigkeit, Solidarität u. Offenheit fordert - Ehrenamtliche Mitarbeit im Bildungsteam
David	- <u>Bildung</u> ist jegliche zwischenmenschliche Interaktion; sie wird zu <u>Bildungsarbeit</u> durch aktive Gestaltung u. das Verfolgen eines Zwecks; gemeinsames Erleben u. Erforschen von Zusammenhängen ist „Lebendiges Lernen“, ohne Autorität - <u>Globales Lernen</u> ist schwer greifbar, aber relevant; es ist ein Teil / eine Form von Bildungsarbeit; es thematisiert weltweite Zusammenhänge u. die Auswirkungen unseres Handelns auf andere Weltregionen; es fördert lösungsorientiertes Lernen von anderen Menschen	- Stellung als Kritiker des österreichischen Bildungssystems - Erfahrung mit alternativen Lern-/ Lehrmethoden - Ausbildung in der Themen-zentrierten Interaktion - Ehrenamtliche Mitarbeit im Bildungsteam
Helene	- Bildung ≠ Bildungsarbeit; <u>Bildungsarbeit</u> ist „alles, was mit Bildung zu tun hat“ (jedes Geschehnis u. jede Handlung, durch die Menschen auf ‚neue‘ Verhältnisse aufmerksam gemacht werden); sie ermöglicht sowohl Kindern als auch Erwachsenen, über ihre Lebensrealität hinauszuschauen u. soziale Ungleichheiten zu er-	- Arbeit als Flugbegleiterin, bei der sie Passagiere auf bestimmte Umstände aufmerksam macht - Interview als Rahmen, in dem sie ihr Verständnis von

⁹² Vgl. Abschnitt 6.5.

⁹³ Vgl. Abschnitte 6.1–6.3.

	kennen; damit die Bildungsarbeit des Bildungsteams mit Kindern / Jugendlichen erfolgreich ist, braucht es genügend Zeit mit der Zielgruppe; sie ergänzt die schulische Bildungsarbeit - <u>Globales Lernen</u> ist ein Teil / eine Form von Bildungsarbeit; es bedeutet „Lernen für Weltoffenheit, Empathie, soziales Denken [und] Gleichberechtigung“	Bildung bzw. Bildungsarbeit erweitert hat - Ehrenamtliche Mitarbeit im Bildungsteam - Schulprojekt „Lebensraum Schule“
Stefan	- <u>Bildungsarbeit</u> ist „alles, was etwas Neues aufzeigt“: 1) kann alltägliche, unbenotete Wissensvermittlung in „informellen Kontexten“ bedeuten u. ermöglicht persönlichen Austausch mit Jugendlichen; 2) kann als Dialog stattfinden, ehrenamtlich u. im Team, die Zeit mit der Zielgruppe ist aber begrenzt; 3) kann in Schulen stattfinden, dort ist sie bezahlt u. geregelt, Unterrichtseinheiten sind benotet u. langfristige Beziehung mit Schüler*innen ist möglich; die Bildungsarbeit des Bildungsteams ergänzt und bereichert die schulische Bildungsarbeit mit inhaltlicher u. methodischer Vielfalt - <u>Globales Lernen</u> ist ein Teil / eine Form von Bildungsarbeit; es thematisiert weltweite Zusammenhänge u. verweist auf globale Ungleichheiten; „Europäer*innen“ können dadurch oft Ausgeblendetes sowie Unbekanntes erkennen; es sollte das Ziel verfolgen, vom Eurozentrismus abzukommen u. „kulturelle Wertungen“ zu überwinden	- Kind von Eltern, die viel Wert auf Bildung gelegt und ihm den Besuch einer Privatschule ermöglicht haben - Volontariat mit Kindern u. Jugendlichen in Indien - Ehrenamtliche Mitarbeit im Bildungsteam - Lehramtsstudium u. Erfahrungen als angehender Schullehrer
Tamia	- Bildung ≠ Bildungsarbeit; <u>Bildungsarbeit</u> ist ein Medium, durch das Menschen die Wichtigkeit von Bildung nachvollziehen, um sich dann mit konkreten Themen zu beschäftigen; <u>Bildung</u> ist wichtig für die Erweiterung von Horizonten, das Leben in Solidarität mit Mitmenschen, die Bekämpfung von Ignoranz - <u>Globales Lernen</u> ist ein Teil / eine Form von Bildungsarbeit u. thematisiert weltweite Zusammenhänge	- Stellung als Kritikerin des österreichischen Bildungssystems - Erfahrung der „Probleme zwischen Fremdsein [...] und Native sein“ - Ehrenamtliche Mitarbeit im Bildungsteam

Die versuchten Definitionen der Interviewten weisen in erster Linie auf die Wichtigkeit der angesammelten Praxis- und Reflexionserfahrung im Bildungsteam. Durch das Organisieren, Durchführen und Reflektieren von Workshops und anderen Veranstaltungen konnten die jungen Erwachsenen zunehmend Einsicht in das Wesen, die Reichweite und Relevanz ihrer ehrenamtlichen Arbeit gewinnen. Ihr konkretes Engagement stellt also den Faktor dar, der sie im Wesentlichsten zu einem tiefergehenden Verständnis von Bildung(sarbeit) und Globalem Lernen geführt hat. Außerdem, obwohl der Kontakt der Bildungsteammitglieder zu ihren Zielgruppen und die Gruppendynamiken innerhalb des Teams nicht im Zentrum der Untersuchung standen, sprechen einige Forschungsergebnisse dafür, dass auch diese Beziehungen ih-

re Verständnisse von Bildung(sarbeit) und Globalem Lernen geprägt haben.⁹⁴ Jene interaktiven, prozessorientierten und auf Dialog basierenden Beziehungen sollten nicht übersehen werden, denn sie stellen den Kern des Ehrenamts der jungen Erwachsenen dar. Insgesamt verstehen die Teammitglieder ihre Bildungsarbeit als Lernprozess für alle Beteiligten, einerseits über die Themen, die in den Veranstaltungen behandelt werden, andererseits über Bildung an sich (vgl. Freire 2005: 92-93, 96).

Die Art und Weise, wie sie Bildungsarbeit und Globales Lernen begreifen oder wie sie sich diese wünschen, entspricht der Vision des *Social Justice* Projekts, nach dem alle Menschen als gleichwertige Lernende erachtet und behandelt werden sollten (vgl. Young 1990: 37-38; Goodman 2001: 4; Czollek, Perko, und Weinbach 2011: 261–263). Ihre Vorstellungen ähneln dem Konzept der „problemformulierenden Bildung“ (*problem-posing education*), das von Freire (2005: 79-81) entwickelt wurde. Bei dieser Form von Bildung geht es darum, dass sowohl ‚Lehrende‘ als auch ‚Lernende‘ die eigene Positionierung in der Welt einschätzen, die Natur der Umstände um sich sowie Zusammenhänge kritisch hinterfragen. Die verschiedenen Positionalitäten der Interviewten haben sie motiviert, sich gegen das gesellschaftliche System zu stellen, durch das ungleiche Strukturen unhinterfragt bleiben und Unterdrückung weiter gefördert wird (vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 86–87; hooks 1994: 5, 14). Sie haben sich gegen das „Bankiers-Konzept der Erziehung“ (*banking system of education*, Freire 2005: 72-76) gestellt, nach dem sich Schüler*innen darauf konzentrieren sollen, Wissen aufzusaugen und zu speichern (gleich Geld in einer Bank), nicht aber darin gefördert werden, Zusammenhänge zu analysieren und zu verstehen.

Ein weiterer beeinflussender Faktor auf die Antworten der jungen Erwachsenen zu ihrem Verständnis der Begriffe war die Selbstreflexion über bestimmte Aspekte der eigenen Positionalität und über eigene Werte. Die Tatsache, dass sich zum Beispiel Anna-Lena explizit für Gerechtigkeit und Solidarität mit weniger privilegierten Menschen einsetzt, widerspiegelt sich in ihrer Wahrnehmung von Bildungsarbeit als Instrument, durch das Ungerechtigkeiten ans Licht gebracht werden können. Davids Auseinandersetzung mit der Themenzentrierten Interaktion sowie mit alternativen Lern- und Lehrmethoden hat seine Überzeugungen von Bil-

⁹⁴ Zu den Beziehungen mit ihren Zielgruppen vgl. Abschnitt 6.4, Seite 65-66 (Interview 4, Abs. 64 und Interview 5, Abs. 46); zu den Beziehungen innerhalb des Bildungsteams vgl. Interview 1, Abs. 44: „[Im Bildungsteam ist] ziemlich viel Wissen [da]; jede bringt irgendwie für andere Teilbereiche Wissen mit [...] und es ist auch voll spannend wenn man sich gemeinsam bildet“ und Interview 2, Abs. 92: „[Im Bildungsteam gibt es viele] Meinungen, vi/ Leute aus ganz verschiedenen Hintergründen [...] verschiedene Perspektiven [werden] [...] zusammen gemischt [...] und dadurch [ist auch oft] voll die Expertise [...] entstanden“. Zu Gruppendynamiken siehe auch Antons et al. (2004) und Stahl (2017).

dingsarbeit stark beeinflusst. Das Selbstverständnis von David und Tamia als Kritiker*innen des österreichischen Bildungssystems hat dazu geführt, dass sie in ihrer Beschreibung von Bildungsarbeit über die Grenzen des formellen Schulsystems hinaus gedacht haben. Aus Helenes Einschätzung von Bildungsarbeit kommt ihr Arbeitsalltag als Flugbegleiterin zum Vorschein. Globales Lernen hat sie dagegen im Rahmen eines Schulprojekts kennen gelernt. Die drei verschiedenen Sichtweisen von Stefan auf Bildungsarbeit sowie seine Vorstellung von Globalem Lernen sind das Ergebnis seiner Reflexion von jeweils zwei ehrenamtlichen Tätigkeiten und dem Lehramtsstudium.

Aus der Übersicht geht hervor, dass die Vielfalt der Auffassungen der behandelten Konzepte mit den Umständen zusammenhängt, in denen die jungen Erwachsenen Bildung(sarbeit) und Globales Lernen kennen gelernt haben (vgl. Kondo 1986: 84; Hartsock 1987: 188 zitiert in Moser 2008: 384; Sánchez 2010: 2257–2258). Mit Bildung bzw. Bildungsarbeit kamen die Interviewten in unterschiedlichen Kontexten in Berührung, deswegen sind ihre Verständnisse dieser Begriffe facettenreich. Ein Blick auf ihre Aussagen über Globales Lernen ergibt hingegen ein homogeneres Bild, bei dem vor allem die Thematisierung globaler Zusammenhänge und der Bezug zur Bildungsarbeit zur Sprache kam. Dies ist vermutlich auf den Umstand zurückzuführen, dass sich die meisten Interviewten erst durch *Jugend Eine Welt* und die Initiative ‚VOLONTARIAT bewegt‘ mit Globalem Lernen beschäftigt und von diesen Organisationen eine einseitige Perspektive auf das Konzept vermittelt bekommen haben. Die Einschätzungen der Begriffe reflektieren also das, was die jungen Erwachsenen durch Kindheitserfahrungen, Freiwilligendienste, Ausbildungen, Arbeit, persönliche Identitätsentwicklung und Bewusstwerdung über Bildung(sarbeit) und Globales Lernen gelernt haben (vgl. Frieters-Reermann 2012: 20; Mangold 2011: 21; Shell Deutschland Holding 2010, 2015).⁹⁵

Die Bedeutung von Situiertheit und von menschlicher Subjektivität bei der Wissensproduktion und bei Lernprozessen über sich selbst und über die eigene Umgebung wird hier bestätigt (vgl. hooks 1994: 84; Harding 2004: 7; Cochran, Jr. 2010: 2548). Das „Wissen“ der Forschungsteilnehmer*innen ist partiell und impliziert eine „Unwissenheit“ über jegliches Wissen, das in anderen Kontexten entsteht (vgl. Andreotti 2011: 6). Diese Unvollkommenheit menschlichen Wissens kann den Anstoß zu einer fortwährenden Suche geben, bei der Dialog eine vorrangige Rolle spielt: „Wissen entsteht nur durch Erfindung und Neuerfindung, durch

⁹⁵ Es sei angemerkt, dass die in den Interviews geäußerten Einschätzungen möglicherweise nicht das komplette Wissen der Bildungsteammitglieder wiedergeben. Es gibt höchstwahrscheinlich weitere Faktoren, die ihr Verständnis beeinflusst haben, die ihnen aber unbewusst waren oder im Interview nicht angesprochen wurden.

die rastlose, ungeduldige, anhaltende, hoffnungsvolle Erforschung, die Menschen in der Welt, mit der Welt und miteinander betreiben“ (Freire 2005: 72). Bildungsarbeit (und Globales Lernen als Teil von Bildungsarbeit) kann gut mit dieser Erforschung verglichen werden. Was sie vor allem spannend macht, sowohl für die Forschungsteilnehmer*innen als auch für die Autorin, ist die Tatsache, dass sie Reflexion und Aktion verbindet (vgl. hooks 2015: 51; Kazeem-Kamiński 2016: 94; AK ForschungsHandeln 2015: 15; Jokikokko 2005 zitiert in Kaukko und Fertig 2016: 32).

8. Conclusio und Ausblick

Diese Arbeit hat die Motive fünf junger Erwachsener für soziales Engagement in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich und ihre Verständnisse von Bildungsarbeit nachverfolgt. Die Wahl der *Jugend Eine Welt* Bildungsteammitglieder als Forschungsteilnehmer*innen war das Ergebnis meiner Verbundenheit als Autor*in mit der Organisation. Geleitet vom Interesse für das Konzept der Positionalität, habe ich in problemzentrierten Interviews mit den einzelnen Teammitgliedern reflektiert, wie die Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Stellung, und dabei vor allem wichtige Lebenserfahrungen, ihr konkretes Engagement sowie ihr Verständnis von Bildungsarbeit bzw. von Globalem Lernen geprägt haben.

Die Untersuchung des persönlichen Werdegangs der fünf Forschungspartner*innen hat aufgezeigt, dass das Bezeugen oder gar das direkte Erleben von sozialer Ungleichheit, ebenso wie der Einfluss von Mitmenschen und die Auseinandersetzung mit Themen wie Gerechtigkeit und globalen Zusammenhängen eine entscheidende Rolle gespielt und sie allmählich zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit geführt haben. Ihre Erziehung als Kinder und Jugendliche sowie bestimmte Erlebnisse der Machtungleichheit, vor allem zwischen Menschen aus dem sogenannten Globalen Norden und dem Globalen Süden, haben sie mit einer außerordentlichen Offenheit, Lern- und Reflexionsbereitschaft ausgestattet. Letztere haben ihrerseits einen Prozess der Bewusstwerdung über die eigene Positionalität und Verstrickung in globale Machtverhältnissen erleichtert und die jungen Erwachsenen dazu angeregt, gesellschaftliche Veränderung (*Social Justice*) durch konkretes Engagement anzustreben (vgl. Harro 2013a: 621; Freire 2005: 18-19; Johnson 2006: 21; Czollek, Perko, und Weinbach 2011: 261–263; Goodman 2001: 4). Genau in jenem fortwährenden Prozess der Bewusstwerdung sehe ich das verbindende Element zwischen der Positionalität der Bildungsteammitglieder, ihrem Engagement in der Bildungsarbeit und ihrem Verständnis von Bildungsarbeit bzw. Globalem Lernen. Nachdem ihnen die Existenz sozialer Ungleichheiten und Privilegien bewusst geworden

ist, haben die Interviewten erkannt, dass sie dem unterdrückenden System entgegenwirken können, indem sie ihre eigenen Annahmen, Erfahrungen und ihr Handeln machtkritisch hinterfragen sowie ausgehend von ihrer gesellschaftlichen Position Verantwortung übernehmen (vgl. Bell 2016: 26; Haraway 2004: 87; Cochran, Jr. 2010: 2548; Andreotti 2011: 17-18; Casali 2018: 104).

Bildungsarbeit (und Globales Lernen als Teil davon) stellt für die jungen Erwachsenen eine Form politischen Engagements dar, durch das sie die Rahmenbedingungen für eine Veränderung des Bewusstseins ihrer Mitmenschen schaffen können (vgl. hooks 1994: 37–39; Harro 2013a: 623; vgl. Arao und Clemens 2013: 138-139). In der Wahrnehmung der Ehrenamtlichen kann der Lernprozess über globale und lokale Machtverhältnisse in einem Workshop sowohl bei den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen als auch bei ihnen selbst stattfinden. Sie verstehen sich nämlich als gleichwertige Lernende (vgl. Freire 2005: 93). In Bezug auf den Begriff des Verbündet-Seins konnte in der Fallstudie nicht ermittelt werden, ob sie sich einer „dominanten“ Gruppe (Harro 2013b: 47) zugehörig fühlen bzw. ob sie aufgrund bestimmter sozialer Identitäten benachteiligt werden. Folglich wurde ebenfalls nicht erfasst, ob die Interviewten direkt mit benachteiligten Menschen *Social Justice* Arbeit verrichten und auf systemischer Ebene gegen Unterdrückung vorgehen (vgl. Edwards 2006: 51). Das *Allyship* Konzept erweist sich also als eher ungeeignet, um das Verständnis der Bildungsteammitglieder ihres eigenen Engagements zu beschreiben.

Die Tatsache, dass das *Allyship* Konzept ebenso wie der *Social Justice* Ansatz und der Begriff der „Bewusstwerdung“ nicht mit den Forschungsteilnehmer*innen besprochen wurden, kann als Makel dieser Arbeit gewertet werden. Eine partizipativere Herangehensweise hätte vielleicht vielfältigere und realitätsnähere Antworten ermöglicht. Andererseits wäre für einen solchen Vorgang mehr Zeit notwendig gewesen, denn die Forschungsteilnehmer*innen hätten sich mit den Konzepten vertraut machen müssen. Wenn man sich theoretisch und in größerem Umfang mit dem Prozess der Bewusstwerdung auseinandersetzen wollte, könnte untersucht werden, ob alle Menschen, die sich sozial engagieren, prinzipiell einen ähnlichen Lernprozess durchlaufen wie die interviewten Bildungsteammitglieder. Der intersektionelle Ansatz, der in dieser Arbeit zu kurz kam, könnte in weiterführender Forschung genutzt werden, um Ungleichheiten von Macht und Privilegien unter den Akteur*innen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu analysieren sowie die Komplexitäten und die Mehrdimensionalität von Erfahrung offen zu legen (vgl. Dill, McLaughlin, und Nieves 2007: 629–630).

Während der Fokus dieser Arbeit auf der Positionalität einzelner Personen lag, könnte sich zukünftige Forschung außerdem mit der Rolle von Gruppendynamiken, gemeinsamen Erfahrungen und/oder ähnlichen sozialen Identitäten innerhalb von ehrenamtlichen Teams befassen. Im Kontext des *Jugend Eine Welt* Bildungsteams wäre es spannend der Frage nachzugehen, ob sich mit der Zeit ein „Gruppenwissen“ (*group knowledge*, Hill Collins 2009: 29) über entwicklungspolitische Themen und Bildungsarbeit herausgebildet hat sowie ob die Bildungsteammitglieder in den Veranstaltungen auf dieses Wissen zurückgreifen und wie sich dieses Wissen auf die Zielgruppen auswirkt. Die Ergebnisse einer solchen Untersuchung könnten die selbstreflexive Praxis des Teams als Ganzes bereichern. In diesem Zusammenhang würde sich auch eine detailliertere Auseinandersetzung mit Autor*innen wie Paulo Freire und bell hooks anbieten, denn die vorgestellten Forschungsergebnisse weisen zahlreiche Parallelen zwischen dem Verständnis von Bildung(sarbeit) mancher Interviewten und jenem dieser Autor*innen. Es könnte nachgeforscht werden, ob die Bildungsteammitglieder die Werke dieser Theoretiker*innen tatsächlich kennen und inwieweit sie sie bewusst oder unbewusst in ihre ehrenamtliche Tätigkeit integrieren. All diese Untersuchungsvorschläge würden die Literatur zum Konzept der Positionalität ergänzen und die ‚Kultur‘ der Infragestellung der eigenen Positionalität in sozialen Organisationen stärken.

9. Literaturverzeichnis

AK ForschungsHandeln, 2015. Interdependenzen dialogisch verhandeln: Eine Einleitung. In AK ForschungsHandeln (Hrsg.), *InterdependenDenken!: Wie Positionierung und Intersektionalität forschend gestalten?* 1. Auflage. Berlin: w_orten & meer, 8-25.

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

Antons, Klaus et al., 2004. *Gruppenprozesse verstehen: Gruppendynamische Forschung und Praxis*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.

Arao, Brian und Kristi Clemens, 2013. From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice. In Lisa M. Landreman (Hrsg.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections From Social Justice Educators*. First Edition. Sterling: Stylus, 135-150.

Asbrand, Barbara, 2009. *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann.

Audiotranskription, 2018. *Handbuch für f4transkript und f5transkript (Version 7 - April 2018)* [Online-Quelle]. [Zugriff am 31.07.2019]. Verfügbar unter: <http://www.audiotranskription.de/transkription-praxisbuch>.

Bell, Lee Anne, 2016. Theoretical Foundations for Social Justice Education. In Maurianne Adams und Lee Anne Bell (Hrsg.), *Teaching for diversity and social justice*. Third edition. New York: Routledge, 25-54.

Bergold, Jarg und Stefan Thomas, 2010. Partizipative Forschung. In Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 333-344.

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V., Hrsg., 2012. „*Wer andern einen Brunnen gräbt ...*“. Berlin: BER.

Bibliographisches Institut, 2019. *DUDEN Definition von „Engagement“* [Online-Quelle]. [Zugriff am 13.09.2019]. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Engagement>.

Bourn, Douglas, 2012. Citizenship Education. In Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm & Oelschläger, 39-44.

Bourn, Douglas, 2015. *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. London: Routledge.

Bourn, Douglas, 2018. *Understanding Global Skills for 21st Century Professions*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Bundesministerium für Landesverteidigung, 2019. *Allgemeines zum Grundwehrdienst* [Online-Quelle]. [Zugriff am 17.09.2019]. Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/wehrdienst/3/Seite.1401080.html.

Casali, Rachel, 2018. Perception and positionality: Adult refugee and migrant students' understandings of the global citizen identity in British society. *International Journal of Development Education and Global Learning* [Online-Quelle]. **10**(1), 103-118. [Zugriff am 13.05.2019]. Verfügbar unter: 10.18546/IJDEGL.10.1.08.

Chavez, Christina, 2008. Conceptualizing from the Inside: Advantages, Complications, and Demands on Insider Positionality. *The Qualitative Report* [Online-Quelle]. **13**(3), 474-494. [Zugriff am 05.06.2019]. Verfügbar unter: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss3/9>.

Christensen, Rebecca Dora, 2016. *"Making a Difference": Residential Learning Community Students' Trajectories Toward Promoting Social Justice*. Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.

Cochran, David M., Jr., 2010. Situated Knowledge. In Barney Warf (Hrsg.), *Encyclopedia of Geography*. Thousand Oaks: Sage, 2548-2549.

Cohn, Ruth C. und Christina Terfurth, Hrsg., 2007. *Lebendiges Lernen und Lehren: TZI macht Schule*. Fünfte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Crenshaw, Kimberle, 1991. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review* [Online-Quelle]. 43(6), 1241-1299. [Zugriff am 06.11.2019]. Verfügbar unter: 10.2307/1229039.

Czollek, Leah Carola, Gudrun Perko und Heike Weinbach, 2011. Radical Diversity im Zeichen von Social Justice. Philosophische Grundlagen und praktische Umsetzung von Diversity in Institutionen. In María do Castro Varela und Nikita Dhawan (Hrsg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit: Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*. Berlin: LIT, 260-276.

Dhawan, Nikita, 2011. Transnationale Gerechtigkeit in einer postkolonialen Welt. In María do Castro Varela und Nikita Dhawan (Hrsg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit: Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*. Berlin: LIT, 12-35.

Dill, Bonnie Thornton, Amy E. McLaughlin und Angel David Nieves, 2007. Future Directions of Feminist Research: Intersectionality. In Sharlene Nagy Hesse-Biber (Hrsg.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis*. Thousand Oaks: Sage, 629-637.

Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl, 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Edwards, Keith E., 2006. Aspiring Social Justice Ally Identity Development: A Conceptual Model. *NASPA Journal*. 43(4), 39-60.

European Commission, 2011. *Commission Staff Working Document: On EU indicators in the field of youth* [Online-Quelle]. [Zugriff am 18.09.2019]. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/publications/indicator-dashboard_en.pdf.

Evers, Adalbert, Thomas Klie, und Paul-Stefan Roß, 2015. *Die Vielfalt des Engagements. Eine Herausforderung an Gesellschaft und Politik* [Online-Quelle]. [Zugriff am 17.09.2019]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/203531/die-vielfalt-des-engagements?p=all>.

Ewert, Friedrich, 2008. *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern: Erfahrungen und Reflexionen*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS.

Fischer, Joachim, 2016. *Exzentrische Positionalität: Studien zu Helmuth Plessner*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Flick, Uwe, 2017. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 8. Auflage August 2017. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo, 1985. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. 1st Edition. Westport: Bergin & Garvey.

Freire, Paulo, 2005. *Pedagogy of the Oppressed*. 30th anniversary edition. New York: Continuum.

Freire, Paulo, 2016. *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. London: Bloomsbury.

Frieters-Reermann, Norbert, 2012. Außerschulische Jugendbildung. In Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm & Oelschläger, 19-22.

Gille, Martina, Liane Pluto und Eric van Santen, 2015. Zivilgesellschaft und Junge Engagierte. *Zivilgesellschaft KONKRET* (6).

Gläser, Jochen und Grit Laudel, 2009. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Goel, Urmila, 2011. Rassismus- und privilegienkritische Bildungsarbeit. In Diana Grundmann und Bernd Overwien (Hrsg.), *weltwärts pädagogisch begleiten: Erfahrungen aus der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen durch die Fachtagung in Bonn (18. - 20. April 2011)*. Kassel: Kassel Univ. Press, 24-31.

Goodman, Diane J., 2001. *Promoting Diversity and Social Justice: Educating People from Privileged Groups*. Thousand Oaks: Sage.

Grundmann, Diana und Bernd Overwien, Hrsg., 2011. *weltwärts pädagogisch begleiten: Erfahrungen aus der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen durch die Fachtagung in Bonn (18. - 20. April 2011)*. Kassel: Kassel Univ. Press.

Hametner, Katharina, 2013. Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode. In Phil C. Langer, Angela Kühner und Panja Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion: Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, 135-148.

Haraway, Donna, 2004. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In Sandra Harding (Hrsg.), *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. New York: Routledge, 81-101.

Harding, Sandra, 2004. Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate. In Sandra Harding (Hrsg.), *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. New York: Routledge, 1-15.

Harro, Bobbie, 2013a. The Cycle of Liberation. In Maurianne Adams, et al. (Hrsg.), *Readings for Diversity and Social Justice*. Third edition. New York: Routledge, 618-625.

Harro, Bobbie, 2013b. The Cycle of Socialization. In Maurianne Adams, et al. (Hrsg.), *Readings for Diversity and Social Justice*. Third edition. New York: Routledge, 45-52.

Hartmeyer, Helmuth, 2007. *Die Welt in Erfahrung bringen: Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung*. Frankfurt am Main: IKO.

Hill Collins, Patricia, 2009. *Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.

Hill Collins, Patricia und Sirma Bilge, 2016. *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.

Hofer, Bernhard, 2015. Empirische Ergebnisse zum freiwilligen Engagement. In Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.), *Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Freiwilligen Engagements in Österreich (2. Freiwilligenbericht)*, 18-66. [Online-Quelle]. [Zugriff am 17.09.2019]. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2wNaACZ>.

Hofer, Bernhard und Claudia Pass, 2015. Was ist Freiwilligenarbeit bzw. freiwilliges Engagement? In Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.), *Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Freiwilligen Engagements in Österreich (2. Freiwilligenbericht)*, 1-16. [Online-Quelle]. [Zugriff am 17.09.2019]. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2wNaACZ>.

Holtmann, Inken, 2015. Verbündet-Sein: Grenzen und Möglichkeiten partizipativer Forschung: Wie Inter*Diskriminierungen verantwortungsvoll interdepenDenken aus privilegierter Positionierung? In AK ForschungsHandeln (Hrsg.), *InterdepenDenken!: Wie Positionierung und Intersektionalität forschend gestalten?* 1. Auflage. Berlin: w_orten & meer, 96-111.

hooks, bell, 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

hooks, bell, 2015. *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. New edition. New York: Routledge.

Johnson, Allan G., 2006. *Privilege, Power, and Difference*. Second edition. New York: McGraw-Hill.

Johnson, Allan G., 2013. What Can We Do? In Maurianne Adams, et al. (Hrsg.), *Readings for Diversity and Social Justice*. Third edition. New York: Routledge, 612-618.

Jones, Susan R., 2002. (Re)writing the word: Methodological strategies and issues in qualitative research. *Journal of College Student Development*, **43**(4), 461-473.

Jugend Eine Welt, 2016. *Um welche Länder es geht* [Online-Quelle]. [Zugriff am 12.09.2019]. Verfügbar unter: <https://www.weltwegweiser.at/organisation-finden/um-welche-laender-es-geht/>.

Jugend Eine Welt, 2019. [Zugriff am 13.09.2019]. Verfügbar unter: <https://www.jugendeinewelt.at/>.

Katholische Jungschar Österreichs, [o.J.]. *Katholische Jungschar* [Online-Quelle]. [Zugriff am 04.10.2019]. Verfügbar unter: www.jungschar.at.

Kaukko, Mervi und Michael Fertig, 2016. Linking participatory action research, global education, and social justice: Emerging issues from practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*. 7(3), 24-46.

Kausmann, Corinna, Julia Simonson, und Nicole Hameister, 2017. *Freiwilliges Engagement junger Menschen* [Online-Quelle]. [Zugriff am 17.09.2019]. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2m0G2tx>.

Kazeem-Kamiński, Belinda, 2016. *Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. 1. Auflage. Wien: Zaglossus.

Kincheloe, Joe L. und Peter McLaren, 2005. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 303-342.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000. *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.

Kondo, Dorinne K. (1986). Dissolution and reconstitution of self: Implications for anthropological epistemology. *Cultural Anthropology*, 1(1), 74-88.

Kontzi, Kristina, 2013. Die Freiwillige ist Königin: Ein machkritischer Blick auf das Freiwilligen-Programm „weltwärts“. *Developmental Turn*, 86-88.

Kowal, Sabine und Daniel C. O'Connell, 2017. Zur Transkription von Gesprächen. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 437-447.

Lang-Wojtasik, Gregor und Ulrich Klemm, Hrsg., 2012. *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm & Oelschläger.

Leavy, Patricia, Hrsg., 2017. *Privilege Through the Looking-Glass*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lewis, Jane und Carol McNaughton Nicholls, 2014. Design Issues. In Jane Ritchie, et al. (Hrsg.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Second edition. Los Angeles: Sage, 47-76.

Liebscher, Doris und Heike Fritzsche, 2010. Neue Herausforderungen für die pädagogische Praxis. In Rebecca Pates, Daniel Schmidt und Susanne Karawanskij (Hrsg.), *Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS, 114-135.

Loader, Colin, 2011. Karl Mannheim. In George Ritzer und Jeffrey Stepnisky (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell companion to major social theorists*. Oxford: Wiley-Blackwell, 469-488.

Mangold, Katharina, 2011. Herausforderungen im jungen Erwachsenenalter - junge Menschen im Freiwilligendienst. In Diana Grundmann und Bernd Overwien (Hrsg.), *weltwärts pädagogisch begleiten: Erfahrungen aus der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen durch die Fachtagung in Bonn (18. - 20. April 2011)*. Kassel: Kassel Univ. Press, 20-23.

Mannheim, Karl, 1980. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marer, Bea, 2015. Perfekt unperfekt interdependen im Studium: Eine Annäherung mir der Zeichenfeder. In AK ForschungsHandeln (Hrsg.), *InterdependDenken!: Wie Positionierung und Intersektionalität forschend gestalten?* 1. Auflage. Berlin: w_orten & meer, 172-176.

Mayring, Philipp, 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

McGarvey, Amy, et al., 2019. *Time Well Spent: A National Survey on the Volunteer Experience*. NCVO. [Online-Quelle]. [Zugriff am 28.10.2019]. Verfügbar unter:

https://www.ncvo.org.uk/images/documents/policy_and_research/volunteering/Volunteer-experience_Full-Report.pdf.

McIntosh, Peggy, 2017. White Privilege and Male Privilege. In Michael S. Kimmel und Abby L. Ferber (Hrsg.), *Privilege: A Reader*. Fourth edition. New York: Routledge, 28-40.

Mey, Günter und Katja Mruck, 2010. Interviews. In Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 423-435.

Middell, Matthias und Katja Naumann, 2010. Global history and the spatial turn: From the impact of area studies to the study of critical junctures of globalization. *Journal of Global History* [Online-Quelle]. 5(1), 149-170. [Zugriff am 13.05.2019]. Verfügbar unter: 10.1017/S1740022809990362.

Moldaschl, Manfred, 2010. *Was ist Reflexivität?* [Online-Quelle]. [Zugriff am 10.10.2019]. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/55380/1/684998793.pdf>.

Moser, Sarah, 2008. Personality: a new positionality? *Area*. 40(3), 383-392.

Mthethwa-Sommers, Shirley, 2014. *Narratives of Social Justice Educators: Standing Firm*. Cham: Springer.

Naples, Nancy A., 2007. Standpoint Epistemology and Beyond. In Sharlene Nagy Hesse-Biber (Hrsg.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis*. Thousand Oaks: Sage, 579-589.

Olesen, Virginia, 2005. Early Millennial Feminist Qualitative Research: Challenges and Contours. In Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 235-278.

Ormston, Rachel, et al., 2014. The Foundations of Qualitative Research. In Jane Ritchie, et al. (Hrsg.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Second edition. Los Angeles: Sage, 1-26.

Ottacher, Friedbert und Thomas Vogel, 2016. *Entwicklungszusammenarbeit im Umbruch: Bilanz - Kritik - Perspektiven. Eine Einführung*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Ottersbach, Markus, 2013. Zivilgesellschaftliche Partizipation Jugendlicher – Eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. In Wolf-Dietrich Bukow, et al. (Hrsg.), *Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 133-158.

Overwien, Bernd, 2012. Lernen (in-)formell und Bildung (non-)formal. In Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm & Oelschläger, 172-175.

Owney, Catherine Sanders, 2010. *Moments of Realization: The Experiences, Development, Motivations, and Actions of Student Social Justice Allies*. Dissertation, The University of Texas at Austin, Austin, Texas.

Pass, Claudia, Alfred Rammer und Bernhard Hofer, 2015. Gewinnung von Freiwilligen. In Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.), *Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Freiwilligen Engagements in Österreich (2. Freiwilligenbericht)*, 169-180. [Online-Quelle]. [Zugriff am 17.09.2019]. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2wNaACZ>.

Phillips, Timothy Packard, 2015. *Working for justice: The life history reflections of privileged college student social justice allies*. Dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa.

Plessner, Helmuth, 1975. *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Dritte, unveränderte Auflage. Berlin: De Gruyter.

Pörksen, Uwe, 1988. *Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rommelspacher, Birgit, 1998. *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. 2. Aufl. Berlin: Orlanda-Frauenverl.

Sánchez, Luis, 2010. Positionality. In Barney Warf (Hrsg.), *Encyclopedia of Geography*. Thousand Oaks: Sage, 2257-2258.

Schiller, Hans-Ernst, 2010. *Was ist Kritische Theorie? Vortrag in Bochum am 30.11.2010* [Online-Quelle]. [Zugriff am 15.10.2019]. Verfügbar unter: http://www.rote-ruhr-uni.com/cms/IMG/pdf/Schiller_Kritische_Theorie.pdf.

Schreier, Margrit, 2014. Qualitative Content Analysis. In Uwe Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Los Angeles: Sage, 170-183.

Shell Deutschland Holding, Hrsg., 2010. *Jugend 2010: 16. Shell Jugendstudie*. Orig.-ausg., 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Shell Deutschland Holding, Hrsg., 2015. *Jugend 2015: 17. Shell Jugendstudie*. Originalausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Sow, Noah, 2009. *Deutschland Schwarz Weiss: Der alltägliche Rassismus*. 5. Auflage. München: Goldmann.

Spivak, Gayatri Chakravorty, 2010. Can the Subaltern Speak? In Rosalind C. Morris (Hrsg.), *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*. New York: Columbia University Press, 23-64.

Stahl, Eberhard, 2017. *Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.

Staub-Bernasconi, Silvia, 2007. Soziale Arbeit. Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In Andreas Lob-Hüdepohl und Walter Lesch (Hrsg.), *Ethik Sozialer Arbeit – Ein Handbuch: Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit*. Paderborn: Schöningh, 20-54.

VOLONTARIAT bewegt, 2015. *Unser Leitbild* [Online-Quelle]. [Zugriff am 13.09.2019]. Verfügbar unter: <https://www.volontariat.at/ueber-uns/was-uns-wichtig-ist/>.

von Unger, Hella, 2014. *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, David und Dominique Pannke, 2011. Globale Zusammenhänge. In Diana Grundmann und Bernd Overwien (Hrsg.), *weltwärts pädagogisch begleiten: Erfahrungen aus der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen durch die Fachtagung in Bonn (18. - 20. April 2011)*. Kassel: Kassel Univ. Press, 16-19.

Webster, Stephen, Jane Lewis und Ashley Brown, 2014. Ethical Considerations in Qualitative Research. In Jane Ritchie, et al. (Hrsg.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Second edition. Los Angeles: Sage, 77-110.

Winter, Rainer, 2007. Kritische Theorie jenseits der Frankfurter Schule? Zur aktuellen Diskussion und Bedeutung einer einflussreichen Denktradition. In Rainer Winter und Peter V. Zima (Hrsg.), *Kritische Theorie heute*. Bielefeld: Transcript, 23-46.

Wischmann, Anke, 2017. *Dimensionen des Lernens und der Bildung: Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Wohlmuther, Cordula und Werner Wintersteiner, Hrsg., 2014. *International Handbook on Tourism and Peace*. Klagenfurt: Drava.

Yeo, Alice, et al., 2014. In-Depth Interviews. In Jane Ritchie, et al. (Hrsg.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Second edition. Los Angeles: Sage, 177-210.

Young, Iris Marion, 1990. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Anhang

Interviewverzeichnis

Interview 1: Anna-Lena, durchgeführt am 31.05.2019 (Dauer: 46 Minuten)

Interview 2: David, durchgeführt am 13.06.2019 (Dauer: 56 Minuten)

Interview 3: Helene, durchgeführt am 29.05.2019 (Dauer: 48 Minuten)

Interview 4: Stefan, durchgeführt am 07.06.2019 (Dauer: 61 Minuten)

Interview 5: Tamia, durchgeführt am 06.06.2019 (Dauer: 45 Minuten)

Transkriptregeln

Inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing und Pehl (2018: 21–23):

- Es wird wörtlich transkribiert.
- Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert.
- Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
- Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
- Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet.
- Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
- Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
- Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
- Wort- und Satzabbrüche werden mit „/“ markiert: „Ich habe mir aber Sor/ Gedanken gemacht.“ Wortdoppelungen werden immer notiert.
- Sprecherüberlappungen werden mit „//“ gekennzeichnet.