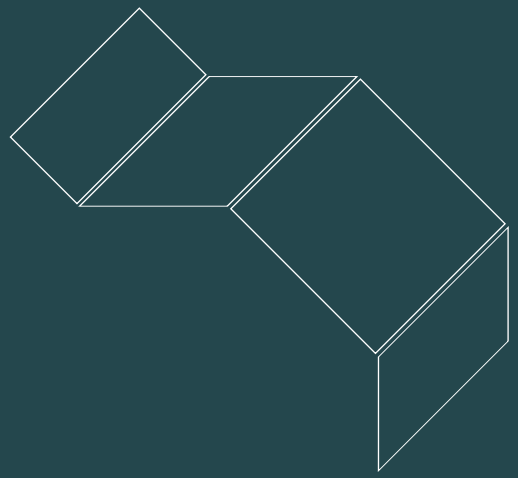
ZWISCHENRÄUME #10

In der Reihe *Zwischenräume* veröffentlicht Büro trafo.K Texte, Gedanken und Gespräche an der Schnittstelle von Bildung, Kunst und kritischer Wissensproduktion.



Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!

Alisha M.B. Heinemann &
María do Mar Castro Varela

Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!

Alisha M.B. Heinemann & María do Mar Castro Varela

Von „Verlernen“ als Teil von Lernprozessen zu sprechen erscheint vielen, die in pädagogischen Kontexten arbeiten, erst einmal seltsam. Doch zeigt sich schnell, dass die Idee des Verlernens eine kritische Praxis darstellen kann, die als Ziel Demokratisierung und Dekolonisierung hat. Insbesondere im Kontext der kulturellen Bildung wird aus diesen Gründen in jüngster Zeit vermehrt über das Konzept des Verlernens debattiert. Rekurriert wird dabei zumeist auf die postkoloniale Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak, die an mehreren Stellen in ihren Schriften, in Anbetracht der Wirkmächtigkeit kolonialer und imperialer epistemischer Gewalt, ein Verlernen anmahnt. Es müsse darum gehen, so Spivak, geerbte Privilegien als Verlust zu betrachten. Hier wird die Vorstellung, die in linken liberalen Kreisen durchaus stark vertreten wird, dass nämlich eine gerechte Gesellschaft verlange, Privilegien abzugeben und/oder sich dieser zu schämen, auf den Kopf gestellt. Wenn Privilegien als Erbe und Verlust gleichzeitig betrachtet werden, so entfalten diese nur dann eine destruktive Energie, wenn die Erbschaft nicht als solche reflektiert wird. Werden vorhandene Privilegien also als selbstverständlich genommen und ihre Historizität ignoriert, führt dies zu einer Stabilisierung von Herrschaft und mithin einer Verkrustung von Machtlinien. Deswegen ist es politisch notwendig, über Privilegien Rechenschaft abzulegen, sie selbstkritisch zu

reflektieren, damit es dann möglich wird, andere, gerechtere Welten zu imaginieren. Was bedeutet es, in einer rassistischen Gesellschaft weiß zu sein? Wie erleichtert die bürgerliche Herkunft das Durchsetzen im akademischen Kontext? Und warum ist es nach wie vor so, dass die Nichthinterfragung von reproduktiver Heteronormativität geradezu unsichtbar soziale Türen öffnet? Das sind nur einige Fragen, die es ermöglichen, Privilegien zu überdenken. Diese im Sinne Spivaks als Verlust wahrzunehmen, erlaubt es, die Produktion marginalisierter Subjektpositionen infrage zu stellen.

Die Privilegienerbschaft antreten bedeutet konkret auf der einen Seite, die eigene Positionierung zu denaturalisieren und stattdessen politisch strukturell zu verstehen und auf der anderen Seite, marginalisierte Gruppen weder zu viktimisieren noch zu romantisieren.

Erinnern und Verlernen

> „Unlearning is not forgetting, it is neither deletion, cancellation nor burning off."
> (Bonaventure Soh Bejeng Ndikung, 2016)

Allen anderslautenden Verlautbarungen zum Trotz ist eine theoretisch-intellektuelle Reflexion nicht nur eine Praxis für gelangweilte Intellektuelle, sondern, in Anbetracht der Gewaltförmigkeit des (Lern-)Alltags, ein pädagogisch-politisches Erfordernis. Und es ist eben hier, wo sich eine Praxis des Verlernens einklinkt.

Was bedeutet nun Verlernen? Verlernen ist nicht gleichzusetzen mit Vergessen. Verlernen ist eine aktive kritisch-kollektive Intervention. Es geht dabei darum, hegemoniale Wissensproduktionen zu hinterfragen – und zwar bezüglich Form, Inhalt und Protagonist*innen. Wenn zum Beispiel das Goethe-Institut – als mächtiger Protagonist im Kontext der Sprachvermittlung im Deutschen – in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt der Bundesregierung dem gesellschaftlich hoch angesehenen Auftrag nachgeht, die Förderung der Kenntnis deutscher Sprache „im Ausland", die Pflege der internationalen Zusammenarbeit sowie die Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbilds zu übernehmen (vgl. Goethe-Institut 2011, S. 3), dann wäre eine kritische Intervention weniger ein Vergessen als vielmehr die Erinnerung daran, dass das Goethe-Institut ein Nachfolgeinstitut der ‚Akademie zur Wissenschaftlichen Erforschung und Pflege des Deutschtums (Deutsche Akademie)' darstellt. Diese Akademie wurde 1925 in der Weimarer Zeit gegründet, kurz nach dem Ersten Weltkrieg und zu einer Zeit, in der Kolonialismus noch zum Alltagsgeschäft der europäischen Staaten gehörte (vgl. Michels 2006). Ab 1941 untersteht sie dem Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda. „Soweit die Akademie im Auslande tätig wird, kann ihr der Reichsminister des Auswärtigen Richtlinien und Auflagen erteilen" (Reichsgesetzblatt 171, 1941). Sie gehörte also zu jenen Institutionen, die durch ihre Art der Wissensproduktion aktiv an der gewaltvollen Kolonialisierung, Unterdrückung und Ausbeutung unzähliger Länder dieser Welt beteiligt waren. Nachdem die Akademie 1945 geschlossen wurde, wurde das Goethe-Institut 1951 als Nachfolger gegründet – heute einer der mächtigsten und am besten mit finanziellen Ressourcen ausgestatteten „gemeinnützigen Vereine" in Deutschland. Nachdem es 1976 einen Rahmenvertrag mit dem Auswärtigen Amt unterzeichnet hat, ist eine der Institutsaufgaben, den A1-Deutschtest vor Zuzug durchzuführen, um quasi vor Ort schon die Auswahlmaßnahmen für die deutschen und österreichischen Ausländer- bzw. Fremdengesetze durchzuführen. Das äquivalente Österreich Institut ist erst 1997 gegründet worden – doch auch dieses arbeitet in der gleichen historischen Linie und ähnlich wie das Goethe-Institut mit den Botschaften zusammen. Fangen wir an zu hinterfragen, *wer* die Protagonist*innen sind, die Bildung anbieten, dann lassen sich auch die Lehrinhalte anders einordnen, neu konzipieren und kritisch denken.

Intervention in die Produktion imperialistischer Subjekte

Bereits in den 1970er Jahren forderte Ivan Illich (2003/1971) eine umfassende Entschulung der Gesellschaft. Was vielen damals wie heute als *zu* radikal erschien bzw. erscheint – als gäbe es eine adäquate Radikalität – ist eigentlich eine recht pragmatische Abrechnung mit dem ethischen Versagen (nicht nur) der Bildungsinstitutionen, die ein enormes Kapital verschlingen und von deren Tun dann schließlich nur die profitieren, die ohnehin bessere Chancen haben, weil sie mit dem notwendigen Kapital – ökonomisch, sozial und kulturell – ausgestattet sind. Wer also Zuhause zum Lesen und zum Debattieren angehalten wird; diejenigen, die während ihrer Sozialisation ausgestattet werden mit einem unkaputtbaren Selbstbewusstsein, die profitieren von Schule und Beschulung. Spivak bezeichnet dies als die Produktion imperialistischer Subjekte.

Die Anderen aber, die Zuhause kein, wenig oder nicht das „richtige" Deutsch sprechen und/oder nicht den Literaturkanon beim Abendbrot diskutieren, bleiben auf der Strecke. Schule macht ihnen schnell bewusst, dass *ihre* Bildung gewissermaßen ein nicht einlösbarer Scheck ist. Was nutzen handwerkliche Fähigkeiten, das Sprechen außereuropäischer Sprachen oder kulturelle Flexibilität? Wenn die hegemoniale Sprache nicht gesprochen wird, wenn die Tischmanieren nicht die richtigen sind und/oder der literarische europäische Kanon nicht gekannt wird, dann ist die Teilnahme am Bildungswettbewerb fast ausgeschlossen. Pädagogik und ihre Institutionen sind zentraler sozialer Macht- und Herrschaftsort und -technik. Hegemoniale Sprach- und Körperpolitiken privilegieren

jene, die Standarddeutsch – gerne immer noch als „Hochdeutsch“ bezeichnet – sprechen, das bildungssprachliche Register beherrschen und lange konzentriert sitzen können. Die Disziplinierung des Körpers und Geistes ist die Eintrittskarte in die kapitalistisch-bürgerliche Gesellschaft. Eine postkoloniale Perspektive, die wir hier als kritische Intervention anlegen, verlangt nach einem differenzierten Verständnis von epistemischer Gewalt. Spivak hat diese einmal kraftvoll als *mindfucking* beschrieben. Damit deutet sie auf die Tatsache, dass epistemische Gewalt den Geist in einer Weise formt, dass er gegen die eigenen kollektiven Interessen funktioniert. Dies ist auch der Grund dafür, warum unterdrückte Gruppen häufig nicht gegen ihre eigene Unterdrückung aufbegehren. Epistemische Gewalt umfasst dabei sowohl die Missachtung als auch die Auslöschung subalternen Wissens und beschreibt zugleich das hegemonial gewordene (westliche) Wissen. Es geht allerdings *nicht nur* darum zu verstehen, wie eurozentrisches Wissen kanonisiert wurde, dass Europäer*innen eine zentrale Stellung im Wissensuniversum einräumt und die Reproduktion imperialistischer Subjekte sicherte, sondern auch darum, die Manöver zu verstehen, die es bis heute legitimieren, wie z.B. die philosophischen Schriften Kants zu lehren, *ohne* auf seine aktive rassistische Ignoranz und Gewalt einzugehen, die sich unverhohlen in seinem Werk findet. Verlernen wäre in diesem Zusammenhang die taktische Intervention, die es vermag, in die Produktion imperialistischer Subjekte zu intervenieren.

Verlernen, Lernen, Neulernen. Unordentlich Denken als Strategie

Dekolonisierung des Geistes wird oft als Ziel postkolonialer Intervention genannt. Diese steht in einem direkten Zusammenhang mit einem epistemischen Wandel, der eben nach einem Lernen des Verlernens ruft. Konkret verlangt dies nach einem Aufgeben kapitalistischer Akkumulationspädagogiken (vgl. etwa Freire 1984/1970). Denn, wie Spivak so pointiert bemerkt: „Es ist wichtiger, einen kritischen Geist zu entwickeln, als unmittelbares materielles Wohlbefinden zu sichern.“ (Spivak 2012a, S. 65). Wissen, welches nur innerhalb einer Karrierelogik gedacht werden kann und das objektiviert wird, als ginge es darum, nur *mehr* zu haben – ganz gleich welches – zerstört kritisches Denken.

Spivak dagegen beschreibt *education*[1] als die „möglichst zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ (*uncoercive re-arrangement of desires*, Spivak 2012). Eine Beschreibung, die sich deutlich von Antonio Gramscis Denken beeinflusst zeigt. Es reicht ihr dabei nicht, die Spaltung zwischen der ehemalig kolonisierten Welt und den kolonialen Mächten zu untersuchen. Vielmehr zeigt sie auf, dass Bildung immer noch – oder auch immer mehr – eine Klassenangelegenheit ist. In diesem Zusammenhang spricht sie von „Klassenapartheid“ und macht auf die scharfe Grenze aufmerksam, die zwischen den global agierenden Eliten und den Subalternen verläuft. Anhand dieser beiden sich polar gegenüberstehenden Gruppen kann sie eine Bildung, die das Ziel eines epistemischen Wandels verfolgt, skizzieren.

Verlernen, so wie wir es verstehen, zeigt sich verflochten mit der Frage nach kognitiver Gerechtigkeit, wie sie Boaventura de Sousa Santos (2014) stellt. Welche Räume, so ließe sich etwa fragen, sind innerhalb Europas bildungsprivilegiert? Wer hat Zugang zu welchem Wissen? Welcher Geist wird trainiert, welche intellektuellen Subjekte werden hervorgebracht? Was gilt als Wissen? Und wer profitiert von der aktuellen Bildungspolitik?

Schauen wir uns die hegemonialen Diskurse um Bildung in Europa genauer an, so wird deutlich, dass diese selten noch als sozialer Kampfplatz gesehen wird, an dem Klassenpositionierungen reproduziert werden und um Bedeutungen gerungen wird – wie dies etwa bei Louis Althusser (1977) oder Pierre Bourdieu (1982) noch anklingt. „Gute Lehre“ ist heute wie „gutes Management“: Die „Kund*innen“ müssen zufrieden gestellt werden, das Wissen muss unmittelbar nützlich sein. Ideologiekritik oder die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen erscheinen dagegen als irrelevant. Gleichzeitig wurde das Projekt der sozialen Öffnung von Bildungsräumen, welches in den 1970er Jahren in vielen europäischen Ländern noch Bildungsdiskussionen bestimmte, nach und nach zu Grabe getragen. Dafür triumphiert heute die Meritokratie, die behauptet, dass alle gleichermaßen an Bildung teilhaben können, wenn sie nur wollen und sich anstrengen. Pädagogische Prozesse bedürfen einer dringenden Repolitisierung. Verlernen ist in diesem Zusammenhang auch ein strategisches Unterfangen mit dem Ziel, denjenigen, die nur schamerfüllt auf ihre Bildung zurückblicken und die Demütigungen und Verletzungen, die ihnen die Erziehungsmaschinerie zugefügt hat, nicht vergessen können, dazu ermutigt, Bildung wieder zu begehren. Dafür muss die generelle Rolle, die Bildung im Prozess der Hegemoniebildung spielt, beleuchtet werden, nämlich: die Stabilisierung von Klassengrenzen und die Herstellung eines machtvollen Konsenses, der die Eliten auf ihrer Position sichert. Verlernen impliziert im Sinne Spivaks deswegen auch Abstraktionsfähigkeit. Kurzfristig gedacht, verspricht das pragmatische Lernen Emanzipation, aber de facto ist eine Entsubalternisierung nur möglich, wenn der Geist in Schwingung versetzt wird, die Imaginationshorizonte sich verschieben.

Der hegemoniale Diskurs suggeriert, dass bildungsentfernte Gruppen kein Interesse an Bildung hätten,

1 ——— Education kann auf Deutsch sowohl als „Erziehung“ als auch als „Bildung“ übersetzt werden.

womit ihr Versagen individualisiert wird – als gäbe es ein natürliches Begehren, ‚dumm' zu bleiben. Eine Ansicht, die rassistischen Vorstellungen gefährlich nahekommt. Begehren jedoch, das wissen wir seit Freud, ist überdeterminiert, es lässt sich nicht auf eine einzige Quelle, einen einzigen Grund zurückführen. Darüber hinaus unterscheidet es sich von dem (Eigen-)Interesse, ja, steht diesem manchmal diametral entgegen. Bildungsprozesse greifen nun in die Begehrensstrukturen ein. Mit den Instrumenten von Strafe und Belohnung – aber auch Beschämung und Ehrung – wird das Begehren gelenkt, das den Körper und den Geist diszipliniert. So kann auch eine anti-intellektuelle Haltung, die die abstrakte Auseinandersetzung leidenschaftlich ablehnt, Ausdruck von Widerstand gegen eine Bildung sein, die als demütigend empfunden wurde. Anti-intellektuelle Haltungen sind Symptom einer kapitalistischen Biopolitik, die der arbeitenden Massen bedarf, um deren Arbeitskraft optimal ausnutzen zu können. Das Re-Arrangieren von Begehren, wie es Spivak formuliert, ist deswegen als ein bewusster Umgang mit der Gewalt zu verstehen, die von Erziehungsprozessen ausgeht. Pädagog*innen müssen sich bei dem Versuch, eine Neuordnung der Begehren zu initiieren, dabei als Teil des Gesamtproblems begreifen.

Sprachen Lernen verlernen – Hegemoniale Sprachvermittlung und Linguizismus

Eines der zentralen Arbeitsfelder für Pädagog*innen ist die Sprachvermittlung. Es müssen ‚Fachsprachen' für die unterschiedlichen Unterrichtsdisziplinen vermittelt werden, ‚Fremdsprachen', um eine zukünftige Mobilität und internationale Anschlussfähigkeit der Schüler*innensubjekte zu sichern, die ‚Standardsprache', damit die Sprechweise, die Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt erlernt haben und zur täglichen Kommunikation nutzen, von Akzenten und Dialekten ‚befreit' wird, aber vor allem muss die Art des Sprechens in einer Weise beeinflusst und standardisiert werden, dass sie den ‚bildungssprachlichen Normen' entspricht. Abhängig davon, wie viel durch Lehrende und seitens der Schule in die Ausbildung der deutschen Bildungssprache investiert wird (und werden kann), öffnen sich unterschiedliche Türen während – aber vor allem nach – der Schulzeit. Ein gesellschaftlicher Linguizismus, der die Kompetenz von Personen anhand ihrer Fähigkeit misst, die deutsche Bildungssprache standardsprachlich zu beherrschen (vgl. Dirim 2010), führt dazu, dass Lehrende letztlich nicht umhinkommen, diese Fähigkeit auch zu vermitteln. Was hinterfragt werden kann, ist die Art und Weise, in der diese Vermittlung stattfindet. Ist es wirklich sinnvoll, die Variation der deutschen Sprache, die als Standardsprache gilt, auch als die einzige ‚richtige' und ‚korrekte' Form des Deutschen zu vermitteln? Oder ist es vielleicht auch eine Möglichkeit, die vielen unterschiedlichen Sprachigkeiten der Kinder als Gleichwertige anzuerkennen – sie darin folglich nicht abzuwerten – und ihnen die deutsche Bildungssprache dennoch als notwendiges Instrument mit auf den Weg zu geben?

Im Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung, das 2006 in Wien in Zusammenarbeit mit dem Institut für Weiterbildung, der Universität Wien und dem Alfazentrum der VHS Ottakring erstellt wurde und in vielen Aspekten die Kriterien für ein kritisches, hinterfragendes Curriculum durchaus erfüllt, fühlt sich das Autor*innenteam bemüßigt, in den Unterrichtsprinzipien darauf hinzuweisen, dass die Lernenden auch „vollwertige Menschen" seien, die partizipatorisch am Unterricht teilhaben könnten (Fritz u. a. 2006, S. 16). Steht die Vollwertigkeit von Menschen in Deutsch- beziehungsweise Alphabetisierungskursen also in Frage? So sehr, dass es gegenüber Lehrenden, die in dieses Curriculum schauen, eines expliziten Hinweises Bedarf, der deutlich machen soll, dass eine geringe Sprachkompetenz in der deutschen Sprache nicht gleichgesetzt werden darf mit dem Wert eines Menschen? Und was haben eigentlich jene Pädagog*innen ‚gelernt', die in einer Gesellschaft sozialisiert werden, in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen anhand ihrer Sprachkompetenz im Deutschen gemessen, be- und abgewertet werden? Meist sind sie überzeugt davon, dass sie den ‚Anderen', jenen, die noch nicht zum ‚Wir' der Mehrheitsgesellschaft gehören, helfen müssen. Sie müssen sie darin unterstützen, so zu werden wie ‚wir'– so emanzipiert, so aufgeklärt, so tolerant –, denn nur dann können sie auch irgendwann dazugehören. Dafür gehen sie in Integrations- und Wertekurse und lernen, wie „wir" sind. Dass dies eine paternalistische Illusion ist und bleibt und dass nur wenige die Vorstellung reizt, zu jenem „Wir" zu gehören, welches nur in der Imagination das Edle ist, das es zu sein scheint – das wissen wir aus den vielen Jahren der Sprachvermittlungspraxis. Diese entlässt am Ende in den meisten Fällen solche Menschen aus den Kursen, die genauso wenig dazugehören wie vor dem Kurs. Der pädagogische Fokus müsste somit viel eher darauf liegen, durch das Vermitteln der deutschen Sprache den Schüler*innen und Teilnehmenden Instrumente in die Hand zu geben, mit denen sie selbst sich unabhängiger und selbstbestimmter – gegebenenfalls eben auch im Widerspruch zu dem, was die Mehrheitsgesellschaft an Erwartungen an sie heranträgt – bewegen können. Hiermit wäre schon viel erreicht. Anzuerkennen, dass es nicht um unsere Lehrziele und heimlichen Lehrpläne, sondern um jene der Schüler*innen und Teilnehmer*innen geht, und dieses An-Erkennen auch in die reale Lehrpraxis umzusetzen – ein solches Erkennen wäre beispielsweise Teil eines produktiven (Ver-)Lernprozesses.

In Hegemonie intervenieren

Bildung und Vermittlung sind janusköpfig. Sie reproduzieren hegemoniale Verhältnisse und intervenieren in dieselben. Dies macht sie zu einem machtvollen Instrument. Dies bedenkend, muss Bildung kompliziert sein und Subjekten ermöglichen, Unordentlichkeit und Irritation zu ertragen. Neuordnungen sind anstrengend, sie verunsichern, weswegen eine politische Bildung immer auf Widerstand stößt, auch von Seiten derjenigen, die sie als mehr oder weniger Professionelle betreiben. Sie widersetzt sich den glatten, einfachen Lösungen und sucht Bündnisse, wo diese bisher nicht denkbar waren, um Allianzen zu ermöglichen, die es bisher noch nicht gibt. Die Frage bleibt, wie kann denen, die Bildung als Gewalt erfahren haben, die Notwendigkeit von Theorie und einem Denken im Abstrakten nahegebracht werden? Und wie kann denjenigen, die bildungsprivilegiert sind, verdeutlicht werden, warum dieses Privileg immer auch einen Verlust markiert? Jedes Privileg geht mit der Begrenzung der eigenen Perspektive einher und schränkt das Verständnis etwa für andere Klassenlagen ein. Doch Privilegien nutzen bedeutet auch immer, damit rechnen zu müssen, dass die, die bisher davon ausgeschlossen blieben, diese für sich einklagen. Bildung muss mit einem Risiko für die einhergehen, die heute noch uneingeschränkt Zugang dazu haben. Dazu gilt es zu verstehen, dass Privilegien eben auch Verlust bedeuten. Dafür müssen wir von einem systematischen Lernen (inklusive der Prävalenz didaktischer Methoden) hin zu einem Lernen kommen, dass Bildung politisch denken kann und Lernen nicht als Gegensatz zu Verlernen fasst, sondern vielmehr sieht, dass Erinnerung und Vergessen wichtige Elemente bei der Intervention in die Produktion imperialistischer Subjekte darstellen. Nur dann sind ein epistemischer Wandel und nicht dominante Zukünfte denkbar.

Literatur

Louis ALTHUSSER, Ideologie und ideologische Staatsapparate. Anmerkungen für eine Untersuchung, in: ders., Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, VSA-Verlag, Hamburg 1977, S. 108-153.

Pierre BOURDIEU, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1982.

María do Mar CASTRO VARELA, „Strategisches Lernen", in: Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis, Heft 2, 2015, S. 16–23.

María do Mar CASTRO VARELA, Nikita DHAWAN, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, 2. komplett überarbeitete und erweiterte Auflage, Transcript, Bielefeld 2015.

İnci DIRIM, "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.". Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Paul Mecheril (Hg.), Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Waxmann, Münster, u. a. 2010, S. 91–112.

W.E.B DU BOIS, The Souls of Black Folk, Penguin, New York 1996/1903.

Paulo FREIRE, Pädagogik der Unterdrückten, Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1984/1970.

Thomas FRITZ, Renate FAISTAUER, Angelika HRUBESCH, Monika RITTER, Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung, 2006, online unter: https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf (28.10.2016).

GOETHE-INSTITUT E.V., Der Bildungsauftrag des Goethe-Instituts. München 2011, online unter: http://www.goethe.de/prs/pro/pressemappe11/Der%20Bildungsauftrag%20des%20Goethe-Instituts.pdf (28.10.2016).

Stuart HALL, Eine permanente neoliberale Revolution?, in ders.: Populismus, Hegemonie, Globalisierung. Ausgewählte Schriften 5, Argument, Hamburg 2014, S. 228–253.

bell HOOKS, Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom, Routledge, New York und London 1994.

Ivan ILLICH, Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift, C.H.Beck Verlag, München 2003/1971.

Eckard MICHELS, Deutsche Akademie, 1925–1945, publiziert am 31.10.2006; in: Historisches Lexikon Bayerns, online unter: http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/DeutscheAkademie,_1925-1945 (28.10.2016).

REICHSGESETZBLATT 171, Reichsgesetzblatt 717, Teil 1, ausgegeben zu Berlin, den 22. November 1941, Erlaß des Führers über die Deutsche Akademie, 1941, online unter: https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/images/e/ed/Artikel_44466_bilder_value_4_deutsche-akademie1.pdf (28.10.2016).

Boaventura de Sousa SANTOS, Epistemologies of the South, Paradigm, Boulder 2014.

Gayatri Chakravorty SPIVAK, Outside in the Teaching Machine, Routledge, New York und London 1993.

Gayatri Chakravorty SPIVAK, Righting Wrongs – Unrecht richten, diaphanes, Zürich und Berlin 2012a.

Gayatri Chakravorty SPIVAK, An Aesthetic Education. In the Era of Globalization, Harvard und Cambridge 2012b.

Jürgen ZINNECKER, Der heimliche Lehrplan, Beltz, Weinheim 1975.

María do Mar Castro Varela

María do Mar Castro Varela, Dr. rer. soc, ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule. Sie ist Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin. Von Oktober 2015 bis September 2016 war sie Senior Fellow am Institut für die Wissenschaften vom Menschen (IWM), Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Postkoloniale Theorie, Kritische Migrationsforschung, Critical Education, Gender und Queer Studies. Zur Zeit arbeitet sie zum pädagogischen Umgang mit den Folgen historischer Gewalt.

Alisha M.B. Heinemann

Alisha M. B. Heinemann, Dr. phil., hat an der Universität Hamburg in der Erwachsenenbildungswissenschaft promoviert und arbeitet aktuell als Post-doc-Universitätsassistentin im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Kritische Migrationsforschung, Deutsch als Zweitsprache in der Schule und Erwachsenenbildung, Literalitäts- sowie Adressatenforschung

Impressum

Zwischenräume #10, Dezember 2016

María do Mar Castro Varela und Alisha M.B. Heinemann: Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!

Herausgegeben von Büro trafo.K

Lektorat: Ines Garnitschnig, Nora Sternfeld
Gestaltung: Franziska Kabisch, Sonia Garziz

Dieser Text entstand im Rahmen des Projekts *Strategien für Zwischenräume. Neue Formate des Ver_Lernens in der Migrationsgesellschaft*.

Strategien für Zwischenräume ist ein Projekt von Büro trafo.K (Ines Garnitschnig, Renate Höllwart, Elke Smodics, Nora Sternfeld) und Sheri Avraham, gemeinsam mit Regina Wonisch, Arif Akkılıç, Xhejlane Rexhepi und Gabu Heindl, in Kooperation mit WUK m.power und Jugend am Werk, dem Forschungszentrum für historische Minderheiten, maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen und dem Arbeitskreis Archiv der Migration und schulheft.

Büro trafo.K
Münzwardeingasse 3/4a
1060 Wien

Gefördert aus den Mitteln von SHIFT und AK–Wien