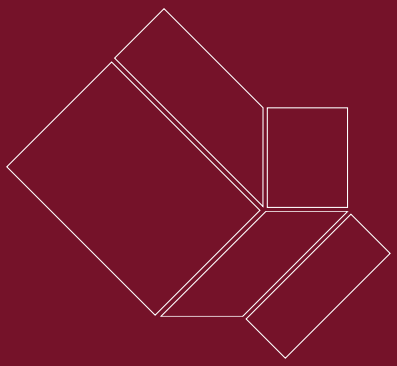

Is Something out of the World Order?

Fragen zur kritischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft

Rubia Salgado

ZWISCHENRÄUME #1

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

Is Something out of the World Order?

Fragen zur kritischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft

Rubia Salgado

Dieser Text ist eine etwas bearbeitete Version des Vortrags, den ich auf Einladung von trafo.K im Rahmen der Ringvorlesung „Strategien für Zwischenräume“ hielt. Am Anfang hörten wir ein Lied von Caetano Veloso, „Fora da ordem“. Hier komme ich erst am Schluss zum Lied. Aber wie damals beim Vortragen strukturiert sich dieser Text vor allem entlang von Fragen. Und er entwirft Fragen, die eine (selbst-)kritische pädagogische Praxis in der aktuellen Migrationsgesellschaft betreffen.

Die ersten Fragen lauteten und lauten: Wie kann eine Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft aussehen, die nicht konservative Ziele, also Ziele, die eine Stabilisierung der gegebenen Verhältnisse bedeuten, sondern transformative Ziele verfolgen will? Welchen Beitrag kann Bildungsarbeit zu einem angestrebten Prozess struktureller Veränderung in und von Gesellschaften leisten?

Aber um welche Veränderung soll es dabei gehen? Wir hören in den letzten Jahren viele Stimmen, die meinen, dass Bildung sich entsprechend der gesellschaftlichen Transformationen transformieren muss. Sie müsse mit den schnellen Veränderungen unserer Zeit Schritt halten und auf die neuen Anforderungen angemessen reagieren: Wir hören von Globalisierung, Wissensgesellschaft, Employability, Wettbewerbsfähigkeit, Humankapital und anderen Schlüsselbegriffen. Hinter diesen Positionen steht das Einverständnis damit, dass die Verwertungsinteressen der Wirtschaft oberste Priorität haben, auch

wenn dies unter dem Deckmantel der Förderung der sozialen Kohäsion und des Umweltschutzes geschieht, wie es in der Lissabon-Strategie von 2000 oder in ihrer aktuellen neuen Auflage formuliert wird. Ich möchte aus einer anderen Perspektive über Veränderung nachdenken, die die wirtschaftliche Verwertungsinteressen nicht oder mindestens nicht prioritär zum Ausgangspunkt nimmt: Ich schlage vor, Bildung als ein Mittel zur Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse zu begreifen – aber nicht im Hinblick auf deren Ökonomisierung, sondern vielmehr im Hinblick auf mehr Gleichheit und ein besseres Leben für alle.

Folge ich dieser letzten Perspektive, und das mache ich in meiner beruflich-politischen Praxis, dann befinde ich mich vor weiteren Fragen, wie zum Beispiel: Wie kann Bildung gesellschaftliche Entwicklungen aktiv beeinflussen? Auf welche Weise könnte Bildung als ein Mittel zur Förderung individueller und kollektiver Handlungsfähigkeit eingesetzt werden, zumal Bildung historisch und gegenwärtig eben sowohl dem Zweck der Reproduktion der gesellschaftlichen Machtverhältnisse dienen kann als auch ihrer Infragestellung und Veränderung? Wie kann Bildung als Widerstandsinstrument gedacht und verwirklicht werden? Wie können wir Handlungsfähigkeit, wie sie Hanna Meißner definiert, denken: als die Fähigkeit, „sich zu den Verhältnissen zu verhalten und diese nicht nur zu reproduzieren" (Meißner 2010, 10)? Und wie lässt sich dieses Verständnis von Handlungsfähigkeit in der oder durch die Praxis einer emanzipatorischen Bildung konkret übersetzen?

Um mich diesen Fragen anzunähern, erscheint mir eine Unterscheidung zwischen Handlungsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten relevant. Ich erinnerte mich beim Schreiben an einen Text zur Politischen Bildung und demokratischen Erziehung. Im Text beziehen sich die Autor_innen auf Bourdieu, der im Buch „Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik" die Position vertritt, dass die gesellschaftlichen Handlungsbedingungen, d.h. „die durch Herrschaft und Ungleichheit geprägten Strukturen sozialen Zusammenlebens" (Da Rin/Künkli, 2008, S. 137), im Einflussbereich der Politik und der Wirtschaft und nicht der Bildung liegen. Bildung kann demnach demokratische Handlungsmöglichkeiten erschließen, nicht Handlungsbedingungen herstellen. Ein Beispiel, das diese Unterscheidung verdeutlichen kann, finden wir in den Bestimmungen, die die Ausübung der demokratischen Rechte in Österreich regeln. Eine emanzipatorische und transformativ gesinnte Bildungsarbeit würde im Kontext der Migrationsgesellschaft das Thema des Ausschlusses mancher gesellschaftlichen Gruppen aus der Sphäre der politischen Partizipation in einer repräsentativen Demokratie (zum Beispiel kein Wahlrecht zu haben) thematisieren und problematisieren. Damit jedoch Migrant_innen das Wahlrecht zugesprochen wird, sind gesetzliche Veränderungen notwendig. Der Pädagoge Paulo Freire bietet uns hier einen Ansatz: Er merkt an, dass Pädagog_innen taktisch im System (er bezieht sich auf die Bildungsinstitutionen) und strategisch außerhalb des Systems handeln sollten (Freire 1978, S. 110).

Um diesen Ansatz mit einem Beispiel zu konkretisieren: Freire war in São Paulo während der Regierung der Arbeiter_innenpartei (PT) für das Bildungsressort zuständig; seine Tätigkeiten schlossen jedoch die Zusammenarbeit mit den Sozialbewegungen ein. Freire beteiligte sich an einem Stellungskrieg, wie ihn Chantal Mouffe für das Projekt einer radikalen Demokratie unter Bezug auf Antonio Gramsci beschreibt:

> „Das Problem moderner demokratischer Gesellschaften besteht unserer Ansicht nach nicht in ihren ethischen Prinzipien der Freiheit und Gleichheit, sondern in der Tatsache, dass diese Prinzipien praktisch nicht wirksam werden. Deshalb sollte es in solchen Gesellschaften die Strategie der Linken sein, sich für die Stärkung dieser Prinzipien einzusetzen, und dies erfordert keinen radikalen Bruch, sondern das, was Gramsci ‚Stellungskrieg' nennt, eine Auseinandersetzung also, die zur Erzeugung einer neuen Hegemonie führt." (Mouffe 2014 S. 197)

Um die Hegemonie anzufechten, muss diese Auseinandersetzung in der Zivilgesellschaft durchgeführt werden. Die Zivilgesellschaft wird als Kampfplatz begriffen. Die Institutionen der Zivilgesellschaft, welche die Funktion der Stabilisierung vorherrschender Verhältnisse ausüben, sollen radikal demokratisiert werden. Oder in den Worten Chantal Mouffes: „Wofür wir eintreten, ist eine Radikalisierung bestehender demokratischer Institutionen, um die Prinzipien der Freiheit und der Gleichheit wieder stärker wirksam werden zu lassen." (Mouffe 2014, S. 195)

Ob die Transformation bestehender Institutionen angesichts neoliberaler Politiken, reaktionärer Entwicklungen und steigender sozialer und ökonomischer Segregation die passende strategisch-politische Antwort ist, bleibt hier offen. Ebenfalls noch nicht entschieden ist das Potenzial des Ansatzes der Regierung von unten, wie Antonio Negri ihn vertritt. Darauf komme ich jedoch etwas später zurück.

Kollektiv und solidarisch kämpfen für eine neue Hegemonie

Die Wörter dieses Textes sind in Sorge um und vor allem in Empörung über die politischen Entwicklungen in Österreich eingebettet. Die Wahlergebnisse in Oberösterreich und in Wien 2015, die massive Zugewinne für die FPÖ brachten, zeugen von einem Mangel an politisch-strategischem Handeln demokratischer Kräfte, die dazu führen

sollte, gegenhegemoniale politische Konzepte und Praxen als verbindend zu vermitteln. Mit verbindend meine ich die Fähigkeit und das Ziel, unterschiedliche diskriminierte und benachteiligte Gruppen in ihren Anliegen gegen die herrschenden Kräfte zu bündeln. Im Ansatz der radikalen Demokratie wird das Konzept der Äquivalenzkette angewendet. Hier wird postuliert, dass eine Äquivalenzkette zwischen all den verschiedenen Kämpfen zu etablieren wäre. Die Arbeitslosen würden nicht nur ihre Anliegen vertreten, sondern auch diejenigen der Migrant_innen, der Asylwerber_innen, der Transgender, der Frauen*, der Schwarzen, der Behinderten usw. Das Ziel sollte die Schaffung eines kollektiven Willens aller demokratischen Kräfte sein, um – wie Mouffe es formuliert – „eine Radikalisierung der Demokratie zu befördern und eine neue Hegemonie zu etablieren." (Mouffe 2014, S. 196)

Die Akteur_innen einer wirtschaftlichen und zugleich demokratischen Erneuerung beschreibt Antonio Negri mithilfe des Begriffs der Multitude. Am Beispiel der politischen Entwicklungen in Spanien in den ersten Monaten des Jahres 2015 lesen wir in einem von Negri und Sánchez Cedillo veröffentlichten Buch:

„Prekariat, kognitive Arbeitskraft, Arbeiter_innen in der Industrie und im Dienstleistungssektor, Lehrer_innen und Student_innen, Arbeiter_innen im Sorge- und Gesundheitswesen, Arbeitslose, die sporadisch oder informell arbeiten, Frauen und Männer: Es ist ein ‚Volk', das durch das globale Kapital ausgebeutet wird, eine soziale Multitude, aus der Mehrwert extrahiert wird." (Negri/Sánchez 2015, S. 63)

Relevant für uns in diesem Text ist die Frage nach den Entstehungs- und Handlungsbedingungen solcher Bewegungen, die sowohl von Mouffe als auch von Negri als Sozialbewegungen bezeichnet werden. Ohne im erwähnten Buch zu erklären, wie der widerständige Prozess beginnt und Formen annimmt, merken Negri und Sánchez an, dass das Subjekt, um sich aus den Folgen der europäischen neoliberalen Sparpolitik zu befreien und den Mechanismen der Ausbeutung zu entkommen, sich der Gewalt der kapitalistischen Herrschaft bewusst werden müsse. Diese Wörter, sehr nah am Text von Negri und Sánchez wiedergegeben, könnten zweifelsohne aus einem Text von Paulo Freire entnommen gewesen sein. Der Unterschied: Freire war Pädagoge.

Emanzipatorische Bildungsarbeit hin zur Organisierung einer verändernden Praxis

Die Berücksichtigung der Unzulänglichkeit von Bildung in Hinblick auf das Ziel der Transformation der Gesellschaft in Richtung einer neuen Hegemonie bedeutet jedoch nicht, dass Bildung keine Funktion in diesem Prozess ausüben würde. In Anlehnung an Freire würde ich auch meinen, dass Lernende im Rahmen einer emanzipatorischen Bildungsarbeit die Möglichkeit haben sollen, soziale, politische und ökonomische Widersprüche wahrzunehmen und zu problematisieren, um etwas gegen die unterdrückerischen Elemente der Realität zu unternehmen. Eine emanzipatorische und kritische Bildungsarbeit erschöpft sich nicht in der Enthüllung der Realität. Sie führt zur Organisierung einer Veränderungspraxis. Kritische Bildungsarbeit fordert auch zu Strukturveränderungen heraus.

Denn trotz all dem, was wir erleben, trotz des wiederholten Mantras der Alternativlosigkeit der aktuellen sozio-politisch-ökonomischen Realität, besteht ein Wissen über die Möglichkeit der Veränderung der herrschenden gewaltvollen, mörderischen Ordnung.

Neben den Rahmenbedingungen (Infrastruktur, Finanzierung – die nicht selbstverständlich und nicht zu unterschätzen sind hinsichtlich ihrer verhindernden und zerstörerischen Kräfte, Stichwort Killtrolling) und fachlicher Kompetenz bildet meines Erachtens eine bestimmte pädagogische professionelle Haltung eine der zentralen Voraussetzungen für die Realisierung einer kritischen und emanzipatorischen Bildungsarbeit.

Das Entstehen und die Konturen einer pädagogischen Haltung in der Migrationsgesellschaft hängen einerseits von der Ausbildung dieser Professionellen ab. Daher die Wichtigkeit des Sich-Einmischens in bestehende Ausbildungen. Anderseits hängen sie von uns als Einzelnen ab: Sie hängen von unserem Verständnis von Sein in der Welt ab, sie hängen davon ab, welche Fragen wir auf die Welt richten, welche Antworten wir formulieren und von den weiteren Fragen, die dadurch entstehen – trotz Ausbildungen, die uns vereinfachte, bequeme Antworten liefern, Antworten und Unterrichtsrezepte, die unsere machtvolle gesellschaftliche Position auf zynische Weise stärken.

Unter professionelle Haltung fallen die parteiische Positionierung für die Anliegen unterdrückter und diskriminierter Gruppen, die Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Position und mit ihren Implikationen – vor allem im Zusammenhang mit der eigenen Rolle als Pädagog_in –, das Bewusstsein über die internationalen oder transnationalen Zusammenhänge, die Auseinandersetzung mit den Ursachen für die bestehende, allerdings historisch gewachsene internationale Arbeitsteilung und mit den Zusammenhängen zwischen dieser und den Migrationsbewegungen. Es geht ebenfalls um eine bestimmte Praxis der professionellen Reflexivität, wie sie Paul Mecheril in Anlehnung an Bourdieu formuliert (Mecheril et al. 2010, S. 191): das vorhandene und nicht bewusste (oder nicht als solches explizit benannte) Wissen über die Lernenden in Hinblick auf seine Funktion im

Prozess der Erzeugung «Anderer» sowie auf seine diskriminierenden Effekte zu reflektieren und zu befragen. Wo liegen die Grenzen eigenen Wissens? Wir wird Wissen gewaltvoll aberkannt? Welchen Kriterien folgt die Legitimierung von Wissen? Welches Nicht-Wissen ist gestattet oder auch belohnt? Durch welche Prozesse wird Wissen über die anderen als different hergestellt und reproduziert? Und wie können wir eine professionelle Reflexivität praktizieren, die es ermöglicht, die eigene Macht in der Migrationsgesellschaft zu durchbrechen und zu destabilisieren? Wie können wir Fragen entwickeln, durch die eine_r sich selbst widerspricht?

Und wie oben bereits erwähnt, geht es um ein politisches und strategisches Bewusstsein, das uns Pädagog_innen dazu bewegt, uns politisch zu organisieren und in die Bildungspolitik, in die Sprachpolitik, in die Kulturpolitik usw. einzumischen, Platz zu nehmen, Forderungen hartnäckig zu verfolgen, Allianzen, wenn notwendig und möglich, zu bilden und vor allem mit anderen politischen agierenden Gruppen zusammenzuarbeiten: im Kampf gegen die Ökonomisierung der Bildung, gegen kapitalistische Ausbeutung, gegen faschistische Mobilisierung und Gewalt, gegen rassistische Ausgrenzung, gegen patriarchale und heteronormative Strukturen und Gewalt, im Kampf gegen die Diskriminierungen von Behinderten und und und. Nicht nur innerhalb der Grenzen dieses reichen Staates, sondern in Verknüpfung mit Kämpfen in anderen Regionen. Im Süden, im Norden, im Westen, im Osten. Diese Arbeit würde unausweichlich unsere pädagogische Praxis beeinflussen und sie sehr wahrscheinlich im Sinn einer kritischen Bildungsarbeit markieren.

Ebenso und damit einhergehend erscheint mir das Hinterfragen von Theorien und Ansätzen wichtig. Um das Hinterfragen systematisch zu gestalten, ist eine dauernde Bewegung notwendig, die im Verständnis von Praxis als Aktion und Reflexion präsent ist. Kritische Annäherung an Ansätze, die als Selbstverständlichkeiten vermittelt werden. Die selten in der Ausbildung von Pädagog_innen hinsichtlich ihrer ideologischen Herkunft thematisiert werden. Denken wir zum Beispiel an Lifelong learning, an das Ziel der Förderung der Lernautonomie, der Selbstorganisation, des Lernenlernens ...

Um ser mais

Eine zentrale Frage im Kontext einer kritischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft ist diejenige nach den Bedingungen der Gestaltung einer wechselseitigen und dialogischen pädagogischen Praxis unter dem Zeichen der Asymmetrie, da es sich um ein pädagogisches Verhältnis zwischen Akteur_innen, die in ungleichen gesellschaftlichen Machtpositionen sind, handelt. Dialog wird bei Freire nicht bloß als Interaktion verstanden und erschöpft sich nicht im Austausch von Erfahrungen, Wissen, Meinungen usw. Dialog ist keine selbstverständliche Folge von partizipatorischen Prozessen und Methoden: vor allem weil Partizipation als ein Mittel zur Insertion in die dominanten Verhältnisse und zur Stabilisierung dieser Verhältnisse fungieren kann, während Dialog in Rahmen einer radikalen pädagogischen Praxis als dialektisch und problematisierend verstanden wird. Der Dialog ermöglicht einen Blick auf unsere gesellschaftliche Existenz als Prozess, als etwas, das aufgebaut wird, das nicht gegeben, sondern veränderbar ist. Der Dialog ermöglicht zwar Interaktion und das Mit-Teilen unterschiedlichen Wissens und unterschiedlicher Realitäten, aber sein Ziel ist, dadurch neues Wissen herzustellen, um in der geteilten Hoffnung etwas anderes („um ser mais“) aufzubauen. Außerdem impliziert Dialog gesellschaftliche Handlung, d.h. er erschöpft sich nicht im Sprechen (Streck/Redin/Zitkoski 2008, S. 115-117).

Hiermit stellt sich der Link zum vorher besprochenen Verständnis von kritischer Bildungsarbeit als Organisation einer Praxis her.

Aber wie agonistisch ist Dialog? Und kann es einen Dialog unter Antagonist_innen geben?

Sind im Ansatz der Pädagogik der Unterdrückten (Freire) Merkmale einer christlichen Ideologie erkennbar? Ist eine Missionierungshaltung – im Einklang mit der christlichen Lehre – impliziert? Wieviel Raum gibt es hier für Konflikte? Ich schlage ein Buch von Rubens Alves aus dem Jahr 1982 auf. Rubens Alves war ein stark rezipierter lutherischer Theologe, Philosoph, Psychoanalytiker, Autor und Hochschullehrer in Brasilien. Er gilt mit Gustavo Gutierrez, Lucio Gera und Leonardo Boff als Vordenker der Befreiungstheologie.

In seinem Buch „Gespräche mit denjenigen, die gerne unterrichten“ lese ich auf der dritten Seite:

> „Wo werden die Erzieher (sic!) wohl sein? In welcher Höhle werden sie sich versteckt haben? Lehrer gibt es Tausende. Aber Lehrer zu sein ist ein Beruf, es ist nicht etwas, das sich aus dem Inneren bildet, das heißt, durch Liebe. Erzieher dagegen ist kein Beruf, es ist Berufung. Und jede Berufung entsteht aus einer großen Liebe, aus einer großen Hoffnung.“ (Alves, 1982, S. 11, Übersetzung RS)

Auch für Freire spielt das Konzept der Berufung eine zentrale Rolle. Und im Zusammenhang mit Dialog betont er, dass die dialogische Haltung zentraler Grundsatz im Befreiungsprozess sei. Bildung in seinem Verständnis beginnt durch das Vorbild der Lehrenden, sie verdeutlichen ihre politischen und philosophischen Überzeugungen durch Ablegen von Zeugnis.

Ausgangspunkte einer Praxis agonistischer Bildung

Ein Konzept von agonistischer Bildung in Anlehnung an radikaldemokratische Positionen, wie es auch trafo.K vertritt, eröffnet möglicherweise eine Alternative für diejenigen, die, in einer kritischen Würdigung der Arbeit von Pädagog_innen wie Paulo Freire und anderer damaliger lateinamerikanischer Intellektueller, ihre Praxis nicht an Konzepten wie Berufung, Befreiung oder dem Ablegen von Zeugnis orientieren oder, wie Freire es formuliert, auf diese gründen wollen. Sind dies doch Konzepte, die nah an Missionierungs- und/oder Bekehrungsvorhaben liegen. Zudem könnten wir hier eventuell einem Tabuthema, das jedoch Realität in der Praxis bildet, begegnen: Wie mit Antagonismen im pädagogischen Verhältnis professionell und ethisch umgehen? Wie als Pädagog_innen mit gegnerischen Positionen umgehen? Bekehrend? Aufklärend? Befreiend?

Chantal Mouffe schreibt, dass es im Agonismus um die Beziehung zwischen Gegner_innen gehe, die die Legitimität der gegnerischen Forderungen anerkennen.

„Obwohl sie wissen, dass es keine rationale Lösung für ihren Konflikt gibt, akzeptieren Gegner dennoch eine Reihe von Regeln, die ihren Konflikt regulieren. Was zwischen Gegnern besteht, ist sozusagen ein konflikthafter Konsens." Die in diesem Modell konzipierten Gegner „(...) stimmen über die grundsätzlichen ethischen und politischen Prinzipien überein, die ihre politische Gemeinschaft ausmachen, widersprechen sich aber im Hinblick auf deren inhaltliche Auslegung." (Mouffe, 2014, S. 200)

Die Frage, wie ein solches Konzept agonistischer Bildung in pädagogische Praxis übersetzbar wäre und ob es sinnvoll für diese Praxis wäre, bleibt hier nur als Hinweis auf notwendiges Weiterdenken.

Und im Fluss meines Schreibens vergegenwärtigen sich die Verse aus dem Lied Fora da Ordem, das ich am Beginn des Vortrages vorgespielt habe. Caetano Veloso schrieb das Lied 1991, nachdem George W. Bush die neue Weltordnung erklärte. Der Refrain als irritierende Anmerkung zum Mantra der neoliberalen Alternativlosigkeit: „Something ist out of the order, out of the new world order".

Die abschließenden Verse seines Lieds als poetische Version einer demokratischen Erneuerung:

Ich warte nicht auf den Tag
an dem alle Menschen einverstanden sind.
Ich weiß nur von unterschiedlichen
schönen möglichen Harmonien
ohne das jüngste Gericht.

Literatur

Rubem ALVES, Conversas com quem gosta de ensinar, Cortez, São Paulo 1982.

Sandra DA RIN, Sibylle KÜNKLI, Politische Bildung und demokratische Erziehung. Studie zum Politikverständnis von Lehrkräften, in: Widerspruch 55/2008.

Paulo FREIRE, Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia), Editora Loyola, São Paulo 1978.

Paul MECHERIL, María do Mar CASTRO VARELA, İnci DİRİM, Annita KALPAKA, Claus MELTER, Migrationspädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2010.

Hanna MEIßNER, Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx, transcript Verlag, Bielefeld 2010.

Chantal MOUFFE, Agonistik. Die Welt politisch denken, Suhrkamp, Berlin 2014.

Antonio NEGRI, Rául SÁNCHEZ CEDILLO, Für einen konstituierenden Prozess in Europa, mit einer Einleitung versehen und herausgegeben von Isabell Lorey und Gerald Raunig. Transversal texts, 2015.

Danilo R. STRECK, Euclides REDIN, Jaime José ZITKOSKI (Hg.), Dicionário Paulo Freire, Editora Autêntica, Belo Horizonte 2009, 2. Auflage.

Rubia Salgado

Rubia Salgado ist als Erwachsenenbildner_in, Kulturarbeiter_in und Autor_in in selbstorganisierten Kontexten tätig. Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen im Feld der kritischen Bildungs- und Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft. Sie arbeitet in Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Bereich der Erwachsenbildung für Migrant_innen, als Unterrichtende in der Erwachsenenbildung (Deutsch als Zweitsprache, Alphabetisierung, Kulturvermittlung) und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden sowie als pädagogische Leiter_in der Bildungsarbeit mit Migrant_innen in maiz. Sie ist Mitgründer_in und Mitarbeiter_in der Selbstorganisation maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen, absolvierte ein Lehramtsstudium (Portugiesisch und Literaturwissenschaft) in Rio de Janeiro/ Brasilien und ist als externe Lektor_in an Universitäten und Hochschulen tätig. Aktuell schreibt sie eine Dissertation zur Literatur [brasilianischer] Autor_innen im deutschsprachigen Raum.

Impressum

Zwischenräume #1, März 2016

Rubia Salgado, Is Something out of the World Order? Fragen zur kritischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft

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