

Solidarische Bildung in der Stadt

Caroline Schmitt, Lukas Baumann, Elisabeth Engberding

1 Einleitung

Der Beitrag befasst sich mit sozialen Bildungsprozessen innerhalb solidarischer Stadtbewegungen. Solidarische Stadtbewegungen haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Sie sind eine Reaktion auf zunehmende globale Ungleichheiten und setzen sich für eine inklusive Gesellschaft ein, in der alle Menschen – über potenziell trennende Kategorisierungen wie Herkunft, Nationalität, Sprache, sexuelle Identität, Weltanschauung, körperliche und psychische Verfasstheit, Alter oder Geschlecht hinweg – am urbanen Leben partizipieren können. Konzepte und Strategien gehen u.a. auf Sanctuary City-Ansätze in den USA und in Kanada seit den 1980er-Jahren zurück (z.B. Kreichauf/Mayer 2021). Sie werden angesichts verwobener Problemlagen wie Krieg, Armut, Klimakrise und Naturkatastrophen sowie einer damit einhergehenden steigenden Anzahl an Menschen auf der Flucht¹ und an Personen(-gruppen), die mit irregulärem Aufenthaltsstatus und unklaren Bleibe- und Lebensperspektiven unter prekarierten Bedingungen leben, auch in Europa diskutiert und in solidarische Praxen übersetzt. Während die Europäische Union (EU) mit weiterer Abschottung reagiert und an ihren Außengrenzen feste Kontrollen und Camps installieren will, bringen solidarische Bewegungen globale Selbst- und Weltverhältnisse in Bewegung. Sie verbinden sich unter Bezeichnungen wie ‚solidarische Städte‘ (<https://solidary.city/maps.html>, <https://solidaritycities.eu/>) oder ‚Moving Cities‘ (<https://moving-cities.eu/de>) zu transurbanen Allianzen. Auch im österreichischen Bundesland Kärnten arbeiten Akteur*innen gemeinsam daran, solidarische Städte zu gestalten und sie zu einer solidarischen Region zu verzahnen (Plattform Migration o.J.). Eine dieser Bewegungen wird in diesem Beitrag aus einem bildungstheoretischen Zugang heraus vorgestellt.

Solidarische Stadtbewegungen sind in den vergangenen Jahren zum Untersuchungsgegenstand u.a. in der Geografie (Bauder 2021), (Stadt-)Soziologie (Schilliger 2019) sowie Politikwissenschaft und Landschaftsplanung (Schröder/Walk 2014) geworden. In der Sozialen Arbeit und Bildungsfor-

1 Ihre Anzahl lag im Jahr 2011 bei 38.54 Millionen, im Jahr 2015 bei 65.03 Millionen und ist zum Jahr 2022 auf 108.4 Millionen Menschen angestiegen (UNHCR 2022).

schung wird ihnen bisher wenig Aufmerksamkeit zu Teil (Deutschmann 2021: 6), dabei werden in ihrem Entstehen gegen globale Ungleichheitsverhältnisse – so unsere These – soziale Bildungsprozesse deutlich. Soziale Bildungsprozesse sind nach Sting (2018: 408) „an konkrete lebensweltliche Situationen und Lebenslagen gebunden [...] [und verfolgen] ganz wesentlich soziale Zielstellungen, die auf soziale Inklusion, Zugehörigkeit und Anerkennung ausgerichtet sind“.

Dieser Beitrag untersucht solidarische Stadtbewegungen als Räume sozialer Bildung und wirft Licht auf die Debatten zu sozialer Bildung im Zusammenhang mit solidarischen Stadtbewegungen, um dann anhand empirischen Materials aus dem Projekt „Weltoffene Solidarität in der Stadt“ aufzuzeigen, wie solidarische Bewegungen in krisenhafte Wirklichkeiten intervenieren und dabei das transformative Potenzial von Kunst in ihr Zentrum stellen.

2 Soziale Bildung und solidarische Bewegungen

Bildung ist ein „Container-Wort“, das einerseits mannigfaltige Positionen in sich aufnimmt und oftmals unscharf bleibt, andererseits aber offen für kreative Auslegungen ist (Sting 2010: 5). Stephan Sting (2005, 2018, 2021) setzt sich in seinen Arbeiten für ein umfassendes Bildungsverständnis ein, das über formale Bildung in der Schule hinausreicht, Wechselwirkungen zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen berücksichtigt und das ‚Soziale‘ der Bildung im Blick hat. Im Zentrum stehen die „grundlegende Sozialität von Bildung“ (ebd. 2018: 404), Bildungsorte und -dimensionen wie sozialräumliche Zusammenhänge, Lebenswelten, Gesellschaftskontexte und die soziokulturellen Eingebundenheiten von Menschen (ebd. 2005). Hierbei geht es darum, „welche Bildungsperspektiven sich in Relation zu gegebenen Lebensumständen eröffnen bzw. wie die ‚Subjekt-Welt-Relation‘ im Rahmen je spezifischer Lebenskonstellationen gestaltet werden kann“ (ebd. 2010: 17). Mit diesen Ausführungen schließt Sting u.a. an die Arbeiten von Wilhelm von Humboldt, aber auch an John Dewey an (ebd. 2018).

Um 1800 wird Bildung ausgehend von einem ganzheitlichen Verständnis als „allgemeine Menschenbildung“ gefasst und als „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/2017: 7). Damit betont Humboldt die Bedeutung von Persönlichkeitsbildung und Entfaltung von Autonomie. Die freieste Wechselwirkung spannt das Individuum in ein Selbst- und Weltverhältnis ein, dessen inhärente Prozesshaftigkeit eine Aufeinander-Bezogenheit meint, wesentlich durch informelle, nicht-intendierte Bildungsdynamiken geprägt ist, und Menschen in die Lage versetzt, Gesellschaft mitzugestalten. John Dewey (1964)

entfaltet in seinen Arbeiten demokratiethoretische Zugänge zur sozialen Kontextgebundenheit von Bildung. Deweys Bildungsverständnis fokussiert auf die Verbundenheit von Menschen als Bildungsprozess hin zu demokratischen Lebensweisen, in welchen „jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat, und [...] Schranken zwischen Klassen, Rassen² und nationalen Gebilden, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen, [niedergebrochen werden]“. Demokratie meint bei Dewey mehr als eine Regierungsform, nämlich „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“ (ebd.: 121).

Die Arbeiten von Sting und die skizzierten Bezüge zeigen, dass Bildungsprozesse weit über die kognitive Aneignung von Wissen und Fertigkeiten hinausreichen. Sie sind Schauplätze von Begegnung und „konjunktive Erfahrungsräume“ (Sting 2021: 928), welche die Verortung des Selbst zur Welt in Bezug von einzelnen zu anderen und sozialen Verhältnissen setzen. Ein solcher Zugang ist in der Lage, aus einer macht- und herrschaftskritischen Reflexion die Ambivalenzen von Bildungsdebatten einzufangen, die sich zwischen der gesellschaftlichen Betonung von (formaler) Bildung einerseits und der Vergessenheit eines weiten Bildungsverständnisses andererseits aufspannen (Ebele 2021: 127). Hierbei geht es darum, alltägliche und widerständige Formen von Bildung – die in den öffentlichen Debatten vielfach randständig bleiben – sichtbar und zum Analysegegenstand zu machen und sie auf ihren transformatorischen Charakter zu untersuchen (Koller 2018). Mit transformatorischen Bildungsprozessen bestimmt Koller Bildungsprozesse, die auf „die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen“ (ebd. 2016: 155) reagieren, bestehende Ordnungen in Frage stellen (ebd. 2018: 167) und zu veränderten Welt- und Selbstverhältnissen führen. Im Sinne Deweys (1964) geht es um eine „beständige Erneuerung der Erfahrung“ (ebd.: 112), aus der das Subjekt „verändert hervorgeht“ (Koller 2012: 9). Bildung umschließt in dieser Optik eine Bildung als Kritik und Intervention.

Bildungsprozesse und ihre sozialen Bezüge sind für die Soziale Arbeit ein wichtiges Thema, ebenso für die Migrationsforschung, in welcher sich die Autor*innen dieses Beitrags gleichsam verorten. So zeigen postmigrantisch ausgerichtete Studien, wie transgenerationale Bildungsprozesse im Zusammenspiel verschiedener Lebensweisen mehrheimische Weltverortungen und Zugehörigkeiten schaffen, welche z.B. in Form von Kunst und Kultur zum Ausdruck gebracht werden (z.B. Rotter 2023). Solche Prozesse als Bildungsprozesse innerhalb diskriminierender Gesellschaftsstrukturen zu lesen und ihr befähigendes Potenzial zu fokussieren, schließt an befreiungspädagogische

2 Die Autor*innen distanzieren sich von einem biologistischen Rassebegriff, sondern erachten ‚Rasse‘ als soziales Konstrukt.

sowie machtkritische Bildungszugänge an, wie sie u.a. von Paolo Freire (1970/2005) und bell hooks (1994) entwickelt wurden. Freire (1970/2005: 54-69) versteht Bildung als Möglichkeit, Unterdrückung zu erkennen und ihr entgegen zu treten. Nach Freire entfaltet Bildung dann eine transformatorische Kraft, wenn Lehrende und Lernende als Co-Kreator*innen von Wissen gleichermaßen in Bildungsprozesse involviert sind und Bildung in den Lebenswelten verankert ist. In ihrem Werk „Teaching to Transgress“ untermauert hooks die Wichtigkeit einer „meaningful education“ (ebd.: 19), die auf Kritikfähigkeit, eine „education as the practice of freedom“ (ebd.: 14), wellbeing und Freude zielt (ebd.: 14-21).

Mit einem sozialen, alltagsweltlichen und kritischen Zugang zu Bildung ist der Bogen zu solidarischen Stadtbewegungen gespannt, welchen es gerade darum geht, eine „gegenhegemoniale Antwort in Bezug auf wahrgenommene, strukturelle Problemlagen in Stellung [zu bringen]“ (Ebele 2021: 115).

3 Solidarische Stadtbewegungen

Der Entstehungskontext solidarischer Stadtbewegungen reicht in die 1980er-Jahre zurück. Zur damaligen Zeit nahmen Fluchtbewegungen aus mittel- und südamerikanischen Ländern in die USA zu, jedoch war die Asylpraxis unter der damaligen Präsidentschaft Ronald Reagans restriktiv ausgelegt. Als Reaktion auf die gefährlichen Fluchtwege und die Hoffnungslosigkeit der Fliehenden formierten sich in Nordamerika Zusammenschlüsse aus religiösen Bewegungen, Menschenrechtsaktivist*innen und weiteren sozialen Gruppen. Sie forderten Sicherheit und Bleibeperspektiven für Menschen auf der Flucht unabhängig von ihrer Herkunft und Nationalität. Ihr Engagement führte auf bundesstaatlicher Ebene jedoch zu keinen weitreichenden Änderungen, weshalb sie ihren Fokus schließlich auf den Stadtraum richteten (Bauder 2021). In den USA und in Kanada haben diese Entwicklungen zu Entstehung und Aufschwung von *Sanctuary Cities* (dt.: Städten der Zuflucht) geführt. Hierbei handelt es sich um urbane Praxen, die Teilhabe und Teilnahme für Menschen ohne irregulären Aufenthaltsstatus zumindest partiell erschließen wollen. Spezifische Strategien sind etwa die ‚Don’t Tell, Don’t Ask-Strategie‘ (DTDA), in deren Rahmen sich städtische Vertreter*innen und die Polizei darauf verständigen, Menschen nicht nach ihrem Aufenthaltsstatus zu befragen, und sich weigern, an Abschiebungen mitzuwirken. Ein Beispiel urbaner Sanctuary-Strategien sind zudem Stadtausweise, wie die 2015 in New York City eingeführte ‚New York City ID‘. Mit dieser Karte können Personen eine Wohnung anmieten oder eine Anzeige bei der Polizei aufgeben, ohne weitere Ausweisdokumente vorlegen zu müssen. Die Maßnahmen explorieren Spielräume für Menschen mit prekariertem Aufenthaltsstatus, gehen jedoch nicht

mit einem Zugang zu sozialversicherungsrechtlichen Leistungen einher (Lebuhn 2016). Sie sind zu unterscheiden von großformatigen Regularisierungswellen und bieten keine Schutzgarantie vor Abschiebung, sondern lassen sich als soziale Interventionen ‚von unten‘ lesen, um innerhalb nationalstaatlicher Schließungsprozesse auf Ebene der Stadt Inseln der Teilhabe und Teilnahme zu schaffen. In den USA haben sich mittlerweile mehrere hundert Städte zu Sanctuary Cities erklärt (eine Karte findet sich hier: <https://cis.org/Map-Sanctuary-Cities-Counties-and-States>). Sie wurden während der Präsidentschaft von Donald Trump attackiert, haben ihr Engagement jedoch weitgehend festigen können. Auch in Europa stoßen die Konzepte vor dem Hintergrund restriktiver nationalstaatlicher Migrationspolitiken auf zivilgesellschaftliches Interesse (Schilliger 2019). Ein Beispiel hierfür ist der angestrebte Prozess zur Einführung der Züri City Card, einem Stadtausweis nach US-amerikanischem Vorbild, der die Lebenssituation prekarisierter Stadtbewohner*innen in der Stadt Zürich verbessern soll (z.B. Morawek 2019; Schmitt 2023; Hill/Schmitt 2023).

4 Das Forschungsprojekt ‚Weltoffene Solidarität in der Stadt‘

In unserem Forschungsprojekt ‚Weltoffene Solidarität in der Stadt‘ untersuchen wir seit April 2021 solidarische Bewegungen im Alpen-Adria-Raum und in der Stadt Zürich. Wir fokussieren auf ihr Verständnis von Solidarität, ihre Anliegen sowie ihre solidarischen Praxen. Das Forschungsprojekt verzahnt teilnehmende Beobachtungen, qualitative Interviews und Gespräche mit Protagonist*innen der Bewegungen sowie die Sammlung alltagsgegenständlichen Materials. Das erhobene Material wird mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie (Strauss/Corbin 1996) analysiert und zu Kategorien verdichtet. Darüber hinaus werden Akteur*innen der Bewegungen vor dem Hintergrund einer partizipativen Öffnung des Forschungsprojekts in die Verarbeitung des erhobenen Materials eingebunden. Sie diskutieren die Deutungen des hauptamtlichen Forschungsteams und haben gemeinsam mit ihm Veranstaltungen zu ihrem Engagement und den bisherigen Forschungsergebnissen in der Stadt Klagenfurt und an der Universität durchgeführt. Im Rahmen von *engaged science* wurden zudem Kooperationen in der Hochschullehre eingegangen und gemeinsame Workshops durchgeführt. Durch diesen Schritt möchte das Forschungsprojekt dazu beitragen, Bildungsprozesse zwischen sozialen Bewegungen, Wissenschaftler*innen und Studierenden zu verbinden und Räume des konvivialen Austauschs zu kultivieren.

In den folgenden Unterkapiteln geben wir einen Einblick in Ergebnisse des Forschungsprojekts mit Fokus auf die solidarische Bewegung ‚Wochenenden für Moria Kärnten/Koroška‘³. Hierbei handelt es sich um eine Bewegung, die regelmäßig in der Stadt Klagenfurt am Wörthersee sichtbar wird. Die Engagierten übernachteten etwa in Zelten auf zentralen Plätzen in der Stadt, um auf die österreichische und europäische Asylpolitik, die Lebensumstände in Geflüchtetenlagern auf der ganzen Welt und auf die Lebenswelten geflüchteter Menschen vor Ort in Kärnten aufmerksam zu machen. Sie gestalten Veranstaltungen in der Stadt und imaginieren Möglichkeiten eines inklusiveren Zusammenlebens. Mit ihrem Engagement schaffen sie „einen Türöffner für politische Partizipation und Bildung“ (Deutschmann 2021: 8) zu einem Themenfeld, dem in den parteipolitischen Debatten zum Zeitpunkt der Erhebung vor allem mit Abwehr begegnet wird. Die Bewegung wurde im Dezember 2020 in Innsbruck ins Leben gerufen, als das Geflüchtetenlager Moria auf der Insel Lesbos im Blick der Öffentlichkeit stand. Mittlerweile hat sie sich auf weitere österreichische Städte ausgedehnt. Eine zentrale Bedeutung kommt dem Verein ‚Kärnten *andas*‘⁴ zu, dessen Gründer*innen die Bewegung durch ihre engmaschigen Netzwerke in der Region und darüber hinaus zusammenhalten.

Im Folgenden untersuchen wir das urbane Engagement aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive. Hierbei gilt es herauszustellen, dass unsere Gesprächspartner*innen ihr Engagement zwar als solidarisches Eintreten gegen Ungerechtigkeit deuten, dieses Eintreten aber nicht als Bildungsprozess präsentieren (Yıldız 2014: 37).

4.1 „Verantwortung für alle anderen“: Solidarität über Grenzen hinweg

In Gesprächen kritisieren die Engagierten die separierende Trennung in ‚die Geflüchteten‘ und ‚die Österreicher*innen‘. Sie betonen die Gleichheit aller Menschen und sprechen immer wieder auch die Klimakrise und die Bedeu-

3 Wir danken allen Involvierten der ‚Wochenenden für Moria Kärnten/Koroška‘ (insbesondere Bettina Pirker und Martin Diendorfer vom Verein ‚Kärnten *andas*‘, Baback Soleymani und seiner Solband, der multimedial arbeitenden Künstlerin Barbara Ambrusch-Rapp, der Initiative ‚We4Moria‘, insbesondere Lena Woschitz, sowie dem Rapper Mighty M. aka Himmeldach), dass sie ihre Tür für diese Forschung geöffnet haben, die Forschung unterstützen und wir gemeinsam Formen der Zusammenarbeit explorieren und gestalten.

4 Der Vereinsname ‚Kärnten *andas*‘ geht auf Überlegungen der Gründer*innen zurück, Kärnten anders denken und gestalten zu wollen und jene Engagierte zusammenzubringen, die sich gegen „Menschenverachtung“ (I.Be, Z. 660) und für Weltoffenheit einsetzen. Als namentliches Vorbild diente das politische Bündnis ‚Wien *andas*‘.

tung eines nachhaltigen Zusammenlebens auf der Welt an. Einige der Engagierten stellen die Verzahnung von Fluchtmigration und Klimakrise explizit heraus und bringen sich sowohl bei den ‚Wochenenden für Moria‘ als auch bei der lokalen *Fridays for Future*-Gruppe ein, sodass sich Verknüpfungen ergeben und Aktivitäten gegenseitig beworben werden. So entstehen „Intensiv-Aktivistenkreise [...] wo 500 Leute drinnen sind [...]“ und sich „innerhalb von zehn Minuten alle [kennen]“ (I.L., Z. 439-441). Im Fokus des Engagements steht eine Referenz auf die Menschenrechte, auf Nachhaltigkeit, die Würde jedes*jeder einzelnen und ein Verständnis, dass alle Menschen auf der Welt miteinander in Verbindung stehen und füreinander verantwortlich sind. Die Engagierten begreifen es als ihren Auftrag, gegen Menschenrechtsverletzungen aufzutreten, ein „Unrechtsbewusstsein“ (I.B., Z. 407) in der Öffentlichkeit zu schaffen sowie Räume der Begegnung zu ermöglichen. Solidarität bedeutet für sie zu handeln und aus dem „Kammerl“ (I.L., Z. 82) herauszutreten, „nicht länger die Augen zu [zu] machen [...] nicht länger weg[zu]sehen“ (I.L., Z. 255-258) und „ganz klar [zu] sagen, ey, das geht ab in der Welt“ (I.L., Z. 259). Hiermit soll ein Signal gegen die österreichische Abschottungspolitik gesetzt werden: „Es gibt auch diese österreichische Gesellschaft. Die diese Politik nicht will“ (I.B., Z.192-194). Der Radius der Problemidentifizierung ist dabei transnational („es ist nicht nur Kärnten, es ist nicht nur Österreich, es ist nicht nur Europa, die Welt ist größer [...] mal außerhalb unserer Grenzen zu schauen“, I.L., Z. 295-297) und führt zu konkreten Aktionen vor der eigenen Haustüre. Die Überwindung von Grenzziehungen zeigt sich dabei in der Gruppe selbst: im geteilten Anliegen ‚hinzuschauen‘, findet sie als Bewegung zusammen.

Diese Erfahrung kontrastiert ein Musiker, der bei den Wochenenden für Moria als Rapper aktiv ist, mit seinen Bildungserfahrungen in der Schule. Während er in der Schule keinen Raum zur Thematisierung von Diskriminierungsverhältnissen vorfand, geht es bei den Wochenenden für Moria darum, diese zu benennen und aufzubrechen: „i hab auch versucht über die Sachen zu sprechen [...] mit Lehrern. Und das ist aber immer so abgetan worden: ‚[...] was willst Du überhaupt? Dir geht's ja eh gut‘. Ja aber es bringt ja mir nix wenn es den anderen [...] schlecht geht“ (I.M., Z. 165-167). Im formalen Bildungssetting wird aus Sicht des Interviewten thematisch, was von Lehrer*innen als relevant für das ‚eigene Leben‘ erachtet wird. Bei den Wochenenden für Moria steht hingegen eine Verantwortungsübernahme über den unmittelbaren Lebenszusammenhang hinaus im Zentrum: „für mich [ist] Solidarität, dass man eben nicht nur auf einen eigenen Vorteil aus ist, sondern, dass man auf andere Leute schaut. [...] nicht nur auf [...] die eigene Familie“ (I.L., Z. 271-273). Für eine der Hauptinitiator*innen geht es um eine „Verantwortung für alle anderen rundherum. [...] Ich will nicht, dass ich eine tolle Wohnung habe, und ich einen Job habe, und ich mein gutes Leben habe. Ich will, dass es die anderen auch haben. Und ich will nicht, dass mein

gutes Leben nur deshalb funktioniert, weil es anderen schlechtgeht“ (I.Be., Z. 589-593). Diese Gesprächspartnerin unterstreicht eine in ihren Augen unbegrenzte, solidarische Verantwortung füreinander. Ein eng geführtes Verständnis von Solidarität wird hingegen als unzureichend kritisiert: „Das stört mich auch bei diesen ganzen Slogans [...]: ‚Für unsere Kinder und für unsere Enkel‘. [...] warum muss das immer so einen Bezug zu mir selbst haben? [...] mich betrifft Umweltschutz genauso wie Flüchtlingskrise, weil es nicht immer nur um mich, mich, mich geht“ (I.Be., Z. 605-611). Die Gesprächspartnerin betont die Verantwortung auch für jene Problemlagen, die über den als unmittelbar wahrgenommenen Lebenszusammenhang hinausreichen, der schließlich doch mit dem eigenen Leben verknüpft ist. Unsere Gespräche und Beobachtungen zeigen, dass eine weit verstandene Solidarität in der Bewegung als normative Referenz gilt, die von den Engagierten geteilt wird. Zugleich bleibt die Bewegung nicht bei normativen Appellen stehen, sondern will andere Menschen für „totgeschwiegene Themen“ (I.L., Z. 171) sensibilisieren und ein Wissen dazu vermitteln, dass Flucht und Klimakrise ‚alle betreffen‘: „Wir haben das mit dem Klimathema. [...] wir haben ja etliche Situationen mit der Flüchtlingskrise [...] das betrifft uns alle“ (I.L., Z. 172-176).

4.2 *Artivismus: mit Kunst berühren und ‚Türen öffnen‘*

Die Engagierten zielen auf eine breite gesellschaftliche Debatte zum Umgang mit multiplen Krisenlagen und setzen sich unter Nutzung des Stadtraums für ihre Anliegen ein. Hierbei fungiert eine Verzahnung von Aktivismus und künstlerischen Formaten – die als Artivismus bezeichnet wird – als sensibilisierendes Medium mit dem Ziel, eine weit gedachte Solidarität auch bei anderen zu erwirken. Artistische Praxen sind für die Protagonist*innen eine Möglichkeit, das verbindende Potenzial von Kunst zu nutzen, um mit jenen ins Gespräch zu kommen, welche bisher ‚außerhalb‘ der Anliegen der Bewegung stehen: „Kunst, wurscht welcher Art, [macht] einfach Türen auf. Andere Türen als zum hundertsten Mal die gleiche Rede und zum hundertsten Mal das Gleiche erzählen. Kunst berührt dich einfach auf einer ganz anderen Ebene [...] da müssen wir eher hin. Uns wieder berühren lassen von Themen“ (I.Be., Z. 530-533). Die Initiatorin weist darauf hin, dass Redebeiträge, wie sie bei solidarischen Bewegungen üblich sind, Grenzen haben und Kunst Menschen affizieren kann. Hiermit verbunden ist die Hoffnung, dass sich möglichst viele Menschen den Themen, welche die Bewegung in den Stadtraum bringt, zuwenden und sie mitfühlen mit jenen, die an den gesellschaftlichen Rand gedrängt werden. Die gelernte Designerin und promovierte Kommunikationswissenschaftlerin sieht den Wert von Kunst in ihrem ‚aufzeigenden Charakter‘: „Kunst ist für mich grundsätzlich was Kritisches, was Protestierendes, was Aufzeigendes. Kunst, die nicht politisch ist oder nicht kri-

tisch ist, ist für mich [...] Design“ (I.Be., Z. 518-520). Eine solche politisierte Kunst öffnet in den Augen der Engagierten neue Möglichkeiten: Mit Hilfe von Performance Art, Rap-Musik, Slams, Graffiti und Breakdance bringen die Engagierten ihre Fähigkeiten aktiv ein. Der hierdurch auf den Veranstaltungen der Bewegung immer wieder auf ein neues entstehende Raum der Aushandlung globaler Ungleichheiten und der Begegnung lesen wir als einen solidarischen Bildungsraum: Menschen mit und ohne Fluchterfahrung stehen gemeinsam für ein inklusives Zusammenleben ein. Zum anderen ermöglichen öffentlichkeitswirksame Formen von Artivismus potenziell Momente der Solidarisierung von bislang Unbekannten mit den Akteur*innen der Bewegung und abwesenden Menschen, die nicht vor Ort sind, aber von Ungleichheiten betroffen und im Engagement der Bewegung mitgedacht sind. Anlässlich des Internationalen Tages der Menschenrechte 2022 erinnerte etwa der Musiker Soleymani, der selbst aus dem Iran geflohen ist, an die Situation von Frauen und Gegner*innen des politischen Unterdrückungssystems und spielte mit seiner Band die Protesthymne ‚Baraye‘. Der Musiker betont, dass Kunst für ihn ein „Symbol für Freiheit“ (I.Ba, Z. 46) sei, er mit der Musik Menschen über die Situation im Iran „informieren“ (I.Ba, Z. 25) und erwirken möchte, dass sie „ihre Politiker unter Druck setzen, damit sie ihre politische diplomatische Verbindung [...] mit [dem] iranische[n] Regime [beenden]“ (I.Ba, Z. 40-42). Während des musikalischen Beitrags und der Erläuterungen Soleymanis entstand auf der Veranstaltung eine Atmosphäre betroffener Verbundenheit und Anteilnahme, die dazu führte, dass sich die iranische Community in Klagenfurt mit den Akteur*innen eines Kulturraums in der Stadt zusammenschloss und schlagkräftige politische Synergien zu bündeln versucht. Gemeinsam setzen die Engagierten ein Zeichen für „Menschlichkeit“ (I.B., Z. 201). Menschlichkeit bedeutet für die mitwirkende Performance-Künstlerin Ambrusch-Rapp, dass geflüchtete Menschen nicht als „anonyme Masse“ (I.B., Z. 204) oder „Objekt hingestellt“ (I.B., Z.204) werden, um sie sodann „leichter wegschieben“ (I.B., Z.205) zu können. In Abgrenzung dazu betonen die Engagierten der Bewegung immer wieder das gemeinsame ‚Mensch-Sein‘ und die geteilte Verantwortung für ein solidarisches Zusammenleben mit und auf dem Planeten; sie setzen sich für die würdige Unterbringung geflüchteter Menschen in adäquaten Wohnungen ein und diskutieren Wege und Möglichkeiten solidarischer Stadtgestaltung.

4.3 *Ambivalente Bildungsräume, ambivalente Solidarität*

Die Engagierten eignen sich den Stadtraum mit ihren Aktivitäten immer wieder auf ein Neues an und schaffen mit Hilfe von künstlerischen Zugängen einen solidarischen Bildungsraum, der Passant*innen zur Positionierung zu globalen Ungleichheiten auffordert und die Anwesenden affizieren soll. Hierdurch werden geteilte Emotionen hervorgerufen: Während bei den Veranstal-

tungen regelmäßig zu beobachten ist, dass Passant*innen das Gespräch mit den Engagierten suchen, sie von den Darbietungen berührt werden und Geld in die Spendendose werfen (Beobachtungsprotokoll), berichteten Engagierte zugleich von Beschimpfungen und Aggression, insbesondere im digitalen Raum. Der solidarische Bildungsraum ist einerseits wiederkehrend und lebt vom Engagement aller Involvierten; zugleich ist er fragil und unterliegt dem sich wandelnden politischen Klima – er ist mitunter selbst auf Solidarität angewiesen. Interessanterweise stößt die Gruppe in Teilen selbst in ihren engen Netzwerken auf Ablehnung und Skepsis bezüglich ihres Engagements, was ein bejahendes Echo untereinander besonders zentral erscheinen lässt. Neben einer auch in privaten Netzwerken migrationskritischen bis -feindlichen Haltung artikulieren Familienmitglieder junger Engagierter die Sorge, dass die formale Schulbildung unter dem Engagement ‚auf der Straße‘ leiden könnte: „„Ja, Kind muss das sein, Schule schwänzen und so. Du weißt die Bildung [ist] das höchste Gut der Welt““ (I.L., Z. 51-53).

5 Verdichtung und Ausblick

Der Beitrag hatte zum Anliegen, das Engagement solidarischer Stadtbewegungen aus der Perspektive sozialer Bildung zu ‚lesen‘. Soziale Bildungszugänge ermöglichen eine kontextuelle Betrachtung von Bildung und sind besonders hilfreich für die Analyse von Stadtbewegungen, die in gesellschaftliche Verhältnisse intervenieren und diese verändern wollen. Unsere Untersuchung zu Bildungsprozessen im Zuge der ‚Wochenenden für Moria Kärnten/Koroška‘ öffnet den Blick zu bisweilen marginal bleibenden Formen von Bildung. Das empirische Material hat aufgezeigt, dass die Engagierten Missstände im Stadtraum sichtbar machen und herausstellen, dass die Notlagen anderer „strukturelle Größen“ (Brodin/Mecheril 2014: 14) auch des jeweils eigenen „Lebenszusammenhangs darstellen“ (ebd.). Verstehen wir Bildung als Selbst- und Weltverhältnis und transformatorische Praxis, zeigt sich am Analysebeispiel eine inklusive, solidarische Bildung mit vielfältigen Dimensionen: Zum einen umschließt sie ein Erkennen von gesellschaftlichen Schiefen und ein Wissen um die transnationale Produktion von Ungleichheit als „Praxis der Kritik“ (ebd.); zum anderen führt die Auseinandersetzung mit diesen Ungleichheiten zu Begegnungen und Zusammenschlüssen von Engagierten und der Stadtgesellschaft sowie zu einer intervenierenden Solidarität als gelebte Praxis, die auf Teilhabe und Teilnahme an Gesellschaft für alle Menschen zielt. Die Engagierten finden in der Bewegung einen Weg, um sich selbst zu ermächtigen und sich zu gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu positionieren. Gleichzeitig streben sie an, durch die kreativen Mittel von Kunst eine Solidarisierungsfähigkeit mit marginalisierten Perso-

nengruppen auch bei anderen Menschen zu fördern. Sie eröffnen utopische Momente des Verbunden-Seins und -Werdens sowie der Involviertheit in globale Ungerechtigkeitsverhältnisse und wollen fühl- und erlebbar machen, dass eine solidarische Welt möglich sein kann. Jene Affektivität erscheint als zentraler Modus solidarischer Räume, denn, wie Agnes Heller meint: „Fühlen heißt, in etwas involviert zu sein“ (ebd. 1981: 19).

Im Humboldt'schen Sinne zeigen sich weltoffene Selbst- und Weltverhältnisse, die kollektiv in die Öffentlichkeit getragen werden. Diese Bildungsprozesse ‚von unten‘ verstehen sich nicht als Anhäufung von formalem Bildungskapital, sondern als Entstehen für Gerechtigkeit, Solidarität und Inklusion. Sie entspringen im Sinne von hooks und Freire einem emanzipatorischen Motiv, gegen Ungleichheitsverhältnisse aufzubegehren. Dabei stoßen sie nicht uneingeschränkt auf ein bejahendes Echo.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Schule als Ort formaler Bildung von den Bildungsprozessen solidarischer Bewegungen lernen kann. Mit Heinemann und Castro Varela (2016) gesprochen – die sich auf die Arbeiten von Gayatri Spivak beziehen – geht es um ein ‚Verlernen‘ vermeintlicher Selbstverständlichkeiten; in diesem Fall um ein Verlernen der Verengung von Bildung auf formale Bildung und eine Anerkennung solidarischer Räume der Bildung in den Alltagswelten von Menschen. In Zeiten multipler Krisen appellieren die Engagierten an eine kollektive Agency, die strukturellen Ursachen von Leid und Ungleichheit auf der Welt nicht hinzunehmen.

Metzger (2020: 305) schreibt zurecht davon, dass eine so verstandene solidarische Bildung „Gefahr laufen [kann], überspannt zu werden, zu überfordern“. An dieser Stelle sehen wir Anschluss- und Bündnismöglichkeiten zwischen sozialen Bewegungen, Bildungseinrichtungen, Parteienpolitik, transnationalen Politiken, dem wissenschaftlichen Feld und weiteren Akteur*innen, um eine solidarische Bildung in den jeweiligen Feldern gemeinsam voranzutreiben, vielstimmige Perspektiven anzuerkennen und die Bearbeitung von Ungleichheitsverhältnissen nicht einseitig der Zivilgesellschaft zu überlassen, sondern sie als kollektive Aufgabe zu begreifen.

Als Forschende und Lehrende ist in unseren Augen eine Verzahnung von Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Sozialer Arbeit und solidarischen Bewegungen ein interessantes Unterfangen, welchem wir uns im Projektrahmen zuwenden – wohlwissend um die unterschiedlichen Strukturiertheiten dieser beiden Kontexte: zum einen, um in Räumen des Austauschs über Erfahrungen der Solidarität und Ungleichheitsverhältnisse zu sprechen, zum anderen, um durch Vernetzung Bildungsprozesse aus solidarischen Bewegungen und dem wissenschaftlichen Bereich zusammenzubringen. Diese Überlegungen bleiben unvollständig und verstehen sich als Anstoß für weitere Reflexion zum Zusammenspiel vielfältiger Bildungsräume. Inspiration hierfür finden wir in den wertvollen Arbeiten von Stephan Sting, wofür wir ihm dankend verbunden sind.

Literatur

- Bauder, Harald. (2021): Urban migrant and refugee solidarity beyond city limits. *Urban Studies* 58, 16, S. 3213–3229.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 7–20.
- Deutschmann, Anna (2021): Institutionalisierung und Transformation: Bildungs- und Lernprozesse in und von (Protest-)Bewegungen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44, 3, S. 4–9.
- Dewey, John (1916/1964): *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann.
- Eble, Lukas (2021): Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, 2, S. 112–134.
- Freire, Paulo (1970/2005): *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York, London: Continuum.
- Heinemann, Alisha M.B./Castro Varela, María do Mar (2016): *Ambivalente Erbschaften*. Verlernen erlernen! Zwischenräume #10. Wien: Büro trafo.K.
- Heller, Agnes (1981): *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Hill, Marc/Schmitt, Caroline (2023): Solidarität in einer Stadt für alle. Skizzierungen einer urbanen Vision am Beispiel der Züri City Card. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Rolshoven, Johanna/Yildiz, Erol (Hrsg.): *(Re-)Konstruktionen von lokaler Urbanität*. Wiesbaden: VS, S. 247–262.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Humboldt v., Wilhelm (1792/2017): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Lauer, Gerhard (Hrsg.): *Schriften zur Bildung*. Ditzingen: Reclam.
- Koller, Hans-Christian (2012): *Bildung anders denken*. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken*. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreichauf, René/Mayer, Margit (2021): Negotiating urban solidarities: multiple agencies and contested meanings in the making of solidarity cities. In: *Urban Geography* 42, 7, S. 979–1002.
- Lebuhn, Henrik (2016): „Ich bin New York“. Bilanz des kommunalen Personalausweises in New York City. In: *Luxemburg* 3, S. 114–119.
- Metzger, Lorian (2020): Zur Idee einer solidarischen Bildung. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.):

- Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Opladen: Barbara Budrich, S. 298–307.
- Morawek, Katharina (2019): Städtische Bürgerschaft und der kommunale Personalausweis. In: Wenke, Christoph/Kron, Stefanie (Hrsg.): *Solidarische Städte in Europa*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 37–52.
- Plattform Migration (o.J.): *Solidarische Stadt/Region*. <http://www.plattform-migration.at/index.php?id=634&L=672> [Zugriff: 10.06.2023].
- Rotter, Anita (2023): *Postmigrantische Generation. Das intergenerationale Familiengedächtnis als Bildungsprozess*. Bielefeld: transcript.
- Schilliger, Sarah (2019): *Undoing Borders in Solidarity Cities*. In: *Global Dialogue* 9, 3, S. 35–36.
- Schmitt, Caroline (2023): *Solidarity Cities. Urban Citizenship und Artivismus als Praxis inklusiver Solidarität*. In: Lohrscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): *Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen*. Baden-Baden: Nomos, S. 121–142.
- Schröder, Carolin/Walk, Heike (2014): *Genossenschaften und Klimaschutz. Akteure für zukunftsfähige solidarische Städte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sting, Stephan (2005): *Geselligkeitsformen, soziale Bildung und sozialer Raum*. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit*. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugend. Wiesbaden: VS Verlag, S. 223–234.
- Sting, Stephan (2010): *Soziale Bildung*. In: Schröder, Wolfgang/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*. Fachgebiet: Soziale Arbeit, Grundbegriffe. Weinheim/München: Juventa, S. 1–31.
- Sting, Stephan (2018): *Bildung*. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: VS, S. 399–411.
- Sting, Stephan (2021): *Soziale Topographien von Bildung. Sozialräumliche Kontexte der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeinführung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67, 6, S. 923–942.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- The UN Refugee Agency (UNHCR) (2022): *Figures at a glance*. <https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/figures-glance> [Zugriff: 30.06.2023].
- Yıldız, Erol (2014): *Migration und Bildung: Von der interkulturellen zu einer diversitätsbewussten Bildung*. In: Gombos, Georg/Hill, Marc/Wakounig, Vladimir/Yıldız, Erol (Hrsg.): *Vorsicht Vielfalt*. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 15–41.