



Yalız Akbaba | Alisha M. B. Heinemann (Hrsg.)

Erziehungswissenschaften dekolonisieren

Theoretische Debatten
und praxisorientierte Impulse

BELTZ JUVENTA

Yaliz Akbaba | Alisha M. B. Heinemann (Hrsg.)
Erziehungswissenschaften dekolonisieren

Yaliz Akbaba | Alisha M. B. Heinemann (Hrsg.)

Erziehungswissenschaften dekolonisieren

Theoretische Debatten
und praxisorientierte Impulse

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6596-1 Print
ISBN 978-3-7799-6597-8 E-Book (PDF)
DOI: 10.3262/978-3-7799-6597-8

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Für Cristina

Für Elia

Inhalt

Lines <i>Nicole Suzuki</i>	<u>13</u>
Erziehungswissenschaften dekolonisieren Eine Einleitung <i>Alisha M. B. Heinemann, Yalız Akbaba</i>	<u>14</u>
Eğitim Bilimlerinin Dekolonizasyonu Bir Giriş <i>Alisha M. B. Heinemann, Yalız Akbaba</i>	<u>32</u>
Teil I	
Decolonization Diagnostics and Differentials <i>David Theo Goldberg</i>	<u>50</u>
Decolonize/Aufklärung <i>Ruth Sonderegger</i>	<u>65</u>
Europa <i>Furat Abdulle</i>	<u>88</u>
Die Kolonialität der Bildung Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses <i>Denise Bergold-Caldwell</i>	<u>93</u>
Decolonize Denken und Fühlen Rassismuskritik als Theorie und Praxis der Analyse- und »Empfindungsfähigkeit« <i>Saphira Shure</i>	<u>110</u>
Decolonising Fragments of Streams of Thought <i>Njideka Iroh</i>	<u>124</u>
Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik <i>Nadine Etzkorn, Paul Mecheril</i>	<u>125</u>

Decolonize/Zugehörigkeit Vom Beschriftetsein des Lebens und der ›unschätzbaren‹ Würde der Andersheit <i>Arzu Çiçek</i>	<u>151</u>
Braidalong <i>Ginnie Bekoe</i>	<u>186</u>
Teil II	
We are (of) gradually becoming Decolonize education through utopian practice <i>Sheri Avraham, Dila Kaplan</i>	<u>192</u>
»Das Nackte Leben« Performance <i>Serfiraz Vural</i>	<u>206</u>
Decolonizing the University A BIPOC Compass for Navigating Racism in White Academic Spaces <i>Emily Ngubia Kessé</i>	<u>209</u>
Wider die hegemoniale Wissensproduktion Leerstellen und Freiräume in diskriminierungskritischer politischer Bildungsarbeit in Schule und Universität <i>Ein Gespräch zwischen Michal Schwartze und Constantin Wagner</i>	<u>224</u>
Methoden dekolonisieren »grenzenlos und unverschämt. [forschung] gegen die deutsche sch- einheit« <i>Céline Barry</i>	<u>249</u>
Empowermoment Momente des Empowerns <i>Luisa Bauer, Dženeta Džudžević, Roberto Luís Ellis, Julian Mühlsteff, Nhu Ý/Linda Nguyễn für Decolonize the University Mainz</i>	<u>273</u>
Decolonize/Lehrer*innenbildung Ein Arbeitstitel <i>Yalız Akbaba</i>	<u>282</u>
Das Öffnen der Schachtel <i>Clementine E. Burnley</i>	<u>305</u>

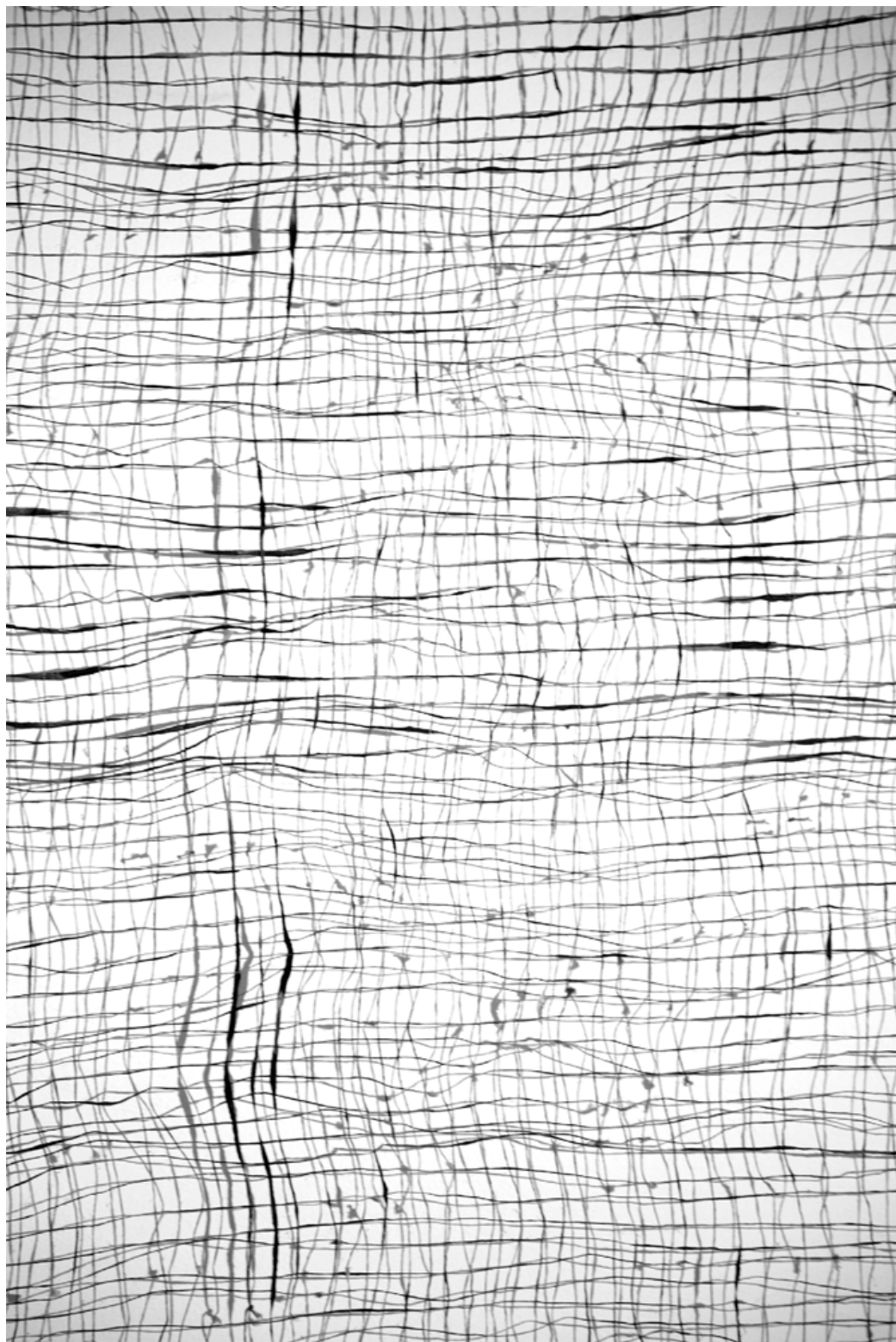
Decolonizing Kulturelle Bildung Kolonialität und Diskriminierungskritik an der Schnittstelle Bildung/ Kunst <i>Carmen Mörsch</i>	<u>314</u>
Decolonize/Bilder Eine kritische Auseinandersetzung mit der Reproduktion von (kolonial-)rassistischen und diskriminierenden Bildern in didaktischen Materialien <i>Olenka Bordo Benavides</i>	<u>340</u>
Art of drinking tea <i>Migrantenstadl</i>	<u>357</u>
Decolonize Erwachsenenbildung?! Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung des Feldes <i>Alisha M. B. Heinemann</i>	<u>358</u>
»Deutsch für mich« <i>Manjiri Palicha</i>	<u>375</u>
Kanakisierung der Kultur Engagierte Kulturarbeit in der postkolonialen Migrationsgesellschaft <i>Tunay Önder</i>	<u>380</u>
Integriert euch nicht <i>Migrantenstadl</i>	<u>387</u>
Erinnern ohne Konkurrenz Shoah und Kolonialismus in der historisch-politischen Bildungsarbeit <i>Saba-Nur Cheema</i>	<u>388</u>
Tribunalbotschaften <i>Migrantenstadl</i>	<u>397</u>
Decolonize/Kindheitspädagogik Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihre Gegenerzählungen <i>Donja Amirpur</i>	<u>398</u>
Colonial Conflict and Peace Decolonizing Education in Kashmir <i>Navneet Sharma, Showkat Ahmad Mir, Anamica</i>	<u>416</u>

Descolonizar la educación para promover una educación sensible culturalmente Un aporte desde los saberes/tropos <i>Sylvia Contreras Salinas</i>	<u>430</u>
Mi cuerpo y mi mente cargados de colonialismo <i>Xiomara Tortoza de Gohlke</i>	<u>445</u>
Meeting on a Bridge Opposing Whiteness in Social Work Education and Practice <i>Maryam Khan, Kathy Absolon</i>	<u>448</u>
 Teil III	
Antimuslimischer Rassismus intersektional Islam, Türkei, Rassismus gegen Minderheiten und der Umgang mit (legalistischem) Islamismus in Deutschland <i>Reyhan Şahin</i>	<u>468</u>
Wiedergeburt <i>Loubna Khaddaj</i>	<u>493</u>
Decolonize Deutsch als Erstsprache: ›Sprache‹ als Maßstab und Keule zugleich Ein Seismogramm migrationsgesellschaftlichen Umgangs mit Sprachen <i>Radhika Natarajan</i>	<u>495</u>
Deutschstunde <i>Migrantenstadl</i>	<u>516</u>
Kolonialismus und Klassismus Anmerkungen zu einer kritischen Bildungspraxis <i>Stefan Vater</i>	<u>517</u>
Marx & I From Mirjaveh to Lesbos <i>Shahrazad Mojab</i>	<u>534</u>
Decolonize Behinderung und Flucht/Migration Partizipative Forschung als Möglichkeit methodologischer Dekolonialisierungsarbeit <i>Robel Afeworki Abay</i>	<u>536</u>
Residence Time <i>Janine Jembere</i>	<u>554</u>

Decolonizing heteronormativity Queertheoretische postkoloniale Einsätze in Erziehungswissenschaft und Pädagogik <i>Marion Thuswald</i>	<u>555</u>
Untitled (Hair) <i>Rose Fu</i>	<u>585</u>
Decolonize bodies Abolitionistische ästhetisch-pädagogische Praktiken der Heilung <i>Saboura Naqshband, Ulaş Aktaş</i>	<u>587</u>
Dias por hora <i>Tinapu</i>	<u>610</u>
Zu den Beitragenden	<u>613</u>
Übersetzungen	
I: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Decolonization. Diagnostics and Differentials« von David Theo Goldberg	<u>623</u>
II: Deutsche Übersetzung des Beitrags »We are (of) gradually becoming. Decolonize education through utopian practice« von Sheri Avraham und Dila Kaplan	<u>640</u>
III: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Descolonizar la educación para promover una educación sensible culturalmente. Un aporte desde los saberes/tropos« von Sylvia Contreras Salinas	<u>656</u>
IV: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Mi cuerpo y mi mente cargados de colonialismo« von Xiomara Tortoza de Gohlke	<u>673</u>
V: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Meeting on a Bridge. Opposing Whiteness in Social Work Education and Practice« von Maryam Khan und Kathy Absolon	<u>675</u>

Lines

Nicole Suzuki



Erziehungswissenschaften dekolonisieren

Eine Einleitung

Alisha M. B. Heinemann, Yalız Akbaba

Es geht und ging immer um Land. Es geht um Landbesitz, die Kämpfe um Landbesitz und damit konkret um die Frage, wer über das Land, seine Ressourcen und die auf ihm lebenden Menschen Kontrolle ausüben und es in (Human-)Kapital verwandeln kann. Koloniale Gewalt – ebenso wie die postkoloniale Ausbeutung nach dem formalen Ende kolonialer Herrschaft – richtet sich entsprechend zu jeder Zeit in erster Linie gegen jene Menschen, die sich zum Zeitpunkt der Kolonisierung bereits auf dem Land befinden, dieses bewohnen und nutzen. Im Zuge des Kolonisierungsprozesses werden sie gewaltvoll enteignet, entrechtet, unterdrückt, als Arbeitskraft ausgebeutet und ihre Kulturen, Sprachen und sogar Körper vernichtet. Ziel der Kolonisatoren ist es, ungehindert auf die Ressourcen der Natur (des Bodens, des Wassers sowie der Pflanzen- und Tierwelt) und der Kultur (vorhandenes Wissen, gegenständliche Errungenschaften u. a.) zugreifen zu können, diese zunächst zu enteignen, anschließend anzueignen und damit den eigenen Wohlstand und die eigenen Privilegien zu mehren. Karl Marx beschreibt in seinen Ausführungen zur ›Genese des industriellen Kapitalisten‹ schon im Jahr 1876:

»Die Entdeckung der Gold- und Silberländer in Amerika, die Ausrottung, Versklavung und Vergrabung der eingebornen [sic!] Bevölkerung in die Bergwerke, die beginnende Eroberung und Ausplünderung von Ostindien, die Verwandlung von Afrika in ein Geheg [sic!] zur Handelsjagd auf Schwarzhäute [sic!], bezeichnen die Morgenröte der kapitalistischen Produktionsära« (Marx 1963 [1876], 779, 1).

Auch die Historikerin Roxanne Dunbar-Ortiz beschreibt die zentrale Relevanz der gewaltvollen Eroberung der Amerikas für die Konstitution der sogenannten ›modernen‹ Welt, so wie wir sie heute kennen, und die enge Verknüpfung dieser Entwicklung mit der Bereitschaft, ganze Zivilisationen für die eigene Gier zu opfern:

»Neither superior technology nor an overwhelming number of settlers made up the manspring of the birth of the United States or the spread of its power over the entire world. Rather, the chief cause was the colonialist settler-state's willingness to eli-

minate whole civilizations of people in order to possess their land. This trend of extermination became common in the twentieth century as the United States seized military and economic control of the world, capping five hundred years of European colonialism and imperialism. The canny Prussian Otto von Bismarck, founder and first chancellor (1871–90) of the German empire, was prescient in observing, ›The colonization of North America has been the decisive fact of the modern world« (Dunbar-Ortiz 2014, 96).

Bekanntermaßen formulierte Otto von Bismarck diese Anmerkung jedoch nicht als Unbeteiligter im Prozess. Er lud vom 15. November 1884 bis zum 26. Februar 1885 zur sogenannten ›Berliner Afrika-Konferenz‹ ein und hatte den Vorsitz über jene territoriale Verhandlungen, in denen der gesamte afrikanische Kontinent unter den kolonialen Großmächten aufgeteilt wurde. Die Bevölkerung des afrikanischen Kontinents wurde an diesen Verhandlungen nicht beteiligt (vgl. Zimmerer 2015, 37). Zudem erklärte das Deutsche Reich unter dem Reichskanzler Otto von Bismarck in den Jahren 1884/1885 Togo, Kamerun, Deutsch-Südwestafrika, Deutsch-Ostafrika und Deutsch-Neuguinea zu eigenen ›Schutzgebieten‹. Später kamen Gebiete in der Südsee Kiautschou (1897) und Deutsch-Samoa (1899) hinzu. Die Begrifflichkeit der ›Schutzgebiete‹ ist dabei irreführend, da es keineswegs um den Schutz der dort lebenden Bevölkerung ging, sondern ebenso wie bei allen anderen kolonialen Bestrebungen, um die Ausbeutung ihrer Ressourcen.

Auch wenn die Zeiten der unmittelbaren formalen Kolonisierung vorbei sind und aktuell neben den USA, den ehemaligen europäischen Kolonialmächten und dem von Stuart Hall (2012/1992) als ›Westen‹ bezeichneten Raum auch zahlreiche andere Mächte an kapitalistischen Ausbeutungsprozessen von Land und Mensch teilhaben, werden Strukturen kolonialer Ausbeutung bekanntermaßen in post- bzw. neokolonialen Verhältnissen auf unterschiedliche Weise fortgesetzt. Diese Fortsetzung führt bis heute zu einer Privilegierung jener, die schon während kolonialer Zeiten ihren Reichtum auf Kosten der Kolonisierten mehren konnten.¹

Die kontinuierliche Ausbeutung von natürlichen Ressourcen führt zudem bis heute zu einem Bruch der inneren Verbindung der Menschen mit dem Land, auf dem sie leben, und damit mit der Natur, die sie umgibt. Selbst die Zeitzonen, die das Aufstehen, die Arbeits- und Schlafenzeiten bestimmen, sind auf der International Meridian Conference (IMC) in Washington – die übrigens ebenso wie die Berliner Afrika-Konferenz im Jahr 1884 stattfand – zentral festgelegt worden. Auf der IMC wurde dazu unter anderem der durch Greenwich in

1 Profitieren tun dabei auch jene, die zwar zur (ehemals) kolonisierten Bevölkerung gehören, aber aus unterschiedlichen Gründen innerhalb der jeweiligen Kolonien selbst von der Kolonisation profitiert haben bzw. dies noch immer tun. Umgekehrt gehören nicht alle aus den geopolitisch privilegierten Teilen der Erde auf gleiche Weise zu den Profiteur*innen von neokolonialen Strukturen (vgl. Mbembe 2016).

London verlaufende Meridian als Ursprungsmeridian und damit als ›Standard‹ bestimmt (vgl. International Meridian Conference 2006 [1884]). Da nicht in erster Linie die Belange der auf dem Land lebenden Menschen, sondern vor allem wirtschaftliche Fragen im Blick waren, sind die festgelegten Zeiten nicht überall selbstverständlich im Einklang mit dem Aufwachen und den Ruhezeiten der Natur. Während der zusammenhängende Teil der USA (ca. 4500 km breit) beispielweise allein vier Zeitzonen umfasst, hat der ganze indische Subkontinent (circa 3200 km breit) nur eine einzige Zone. Dies führt dazu, dass die Sonne im Osten Indiens circa zwei Stunden früher auf- bzw. untergeht als im Westen. Konkreter Anlass für die Verordnung einer Standardzeit durch die britische Kolonialregierung in Indien war der Wunsch, die Fahrpläne der Eisenbahnen besser koordinieren zu können (vgl. Krishnan 2013, 65 f.). Auch wenn die oktroyierte Standardzeit durch die indische Bevölkerung sehr lange Zeit bekämpft wurde (bekannt als: Battle of the Clocks), gilt seit den 1950er Jahren in ganz Indien die IST (Indian Standard Time) (vgl. Beacock 2015). Inwiefern verordnete Uhrzeiten auch mit dem Rhythmus der Natur und damit der Menschen als Teil dieser übereinstimmen, war und ist im Kapitalismus nicht von Interesse. Vielmehr geht es darum, die Transportwege und damit den Warenfluss besser koordinieren zu können. Die verheerenden Folgen einer ›disconnection‹ von Land/Natur und Menschen, die auch Haraway (2018) in ihren Überlegungen zum Chtuluzän so eindrücklich beschreibt, zeigen sich gegenwärtig unübersehbar in den Folgen des Klimawandels. Die für wirtschaftliche Zwecke überausgebeutete Natur findet ihre eigenen Wege der Dekolonisierung. Sie wird über kurz oder lang dafür sorgen, dass sie für Menschen nicht mehr bewohnbar und damit nicht mehr ausbeutbar wird.

Neben den direkten Zugriffen auf Land und Körper wurde und wird zur Legitimation der Gewalttaten eine koloniale Matrix über den Komplex von Macht, Wissen und Sein etabliert, die die Wissensbestände über die Kolonisierten kontrolliert (Hall 1992; Quijano 2007; Spivak 1999; Said 2009 [1978]). Eine Praxis, die von Anibal Quijano als »colonization of the imagination of the dominated« bezeichnet wird (2007, 169). Diese koloniale Matrix wirkt seit spätestens 1492, also seit mehr als 500 Jahren und passt sich dynamisch den jeweiligen Verhältnissen immer wieder neu an. Auch in Quijanos Analysen wird die Eroberung der Amerikas als Ausgangspunkt gesetzt, von dem aus gegenwärtige gesellschaftliche Machtverhältnisse verstanden werden können.

»With the conquest of the societies and the cultures which inhabit what today is called Latin America, began the constitution of a new world order, culminating, five hundred years later, in a global power covering the whole planet« (Quijano 2007, 168).

Quijanos Fokus liegt dabei jedoch nicht in erster Linie auf der Frage, wer sich welches Land und welche natürlichen Ressourcen unter welchen Umständen zu eigen gemacht hat. Vielmehr nimmt er Wissensproduktionen als Mittel der Repression in den Blick, die soziale und kulturelle Kontrolle möglich machen. Quijano beschreibt, wie zunächst alle vorhandenen Varianten der Wissensproduktion und Glaubensformen unterdrückt und durch westliche Wissensstandards und den christlichen Glauben ersetzt wurden. Die Übernahme als europäisch gelabelter Wissensbestände und kultureller Praxen (u. a. der Sprache) wurde zur Voraussetzung, um einen Zugang zu Machtpositionen zu erhalten, was es für die kolonisierten Subjekte erstrebenswert machte, sich diese anzueignen:

»Then European culture was made seductive: it gave access to power. After all, beyond repression, the main instrument of all power is its seduction. Cultural Europeanisation was transformed into an aspiration« (Quijano 2007, 169).

Eingeschrieben in die im Rahmen der Kolonisierungsprozesse entstandenen Macht-Wissen-Komplexe sind Konzepte von race/gender/class und sexual orientation, wie sie zu keinem anderen Zeitpunkt zuvor in der Menschheitsgeschichte konstruiert wurden (Balibar 2017; hooks 2020, 1982; Mohanty 1988; Puar 2007). Die häufige Entgegnung, dass Menschen sich auch schon in der Antike, vor jeder kolonialen Bewegung, gegenseitig versklavt und unterdrückt hätten, blendet die Spezifität der ›Europäischen Kolonisierung‹ aus, deren Erbe bis heute weltgesellschaftliche Verhältnisse strukturiert. Diese besteht aus drei wesentlichen Momenten: Erstens darin, die Vorherrschaft der *weißen* Europäer*innen auf jene biologischen Strukturmerkmale zurückzuführen, die sich auf bestimmte Phänotypen und insbesondere die melatoninarme Hautfarbe beziehen, zweitens auf den als überlegen markierten *christlichen* Glauben und drittens auf die brutale, unnachgiebige *diskursive und körperliche Gewalt*, mit der ganze Bevölkerungen nicht nur entmenschlicht und entrechtet, sondern auch vernichtet wurden. Die Historikerin Dunbar-Ortiz verortet den Beginn dieser Entwicklungen, in deren Zentrum Eroberungen und Kolonisierungen stehen, im 11. Jahrhundert, als während der fast 200 Jahre andauernden Kreuzzüge (1095–1291) im Namen des christlichen Glaubens zahlreiche muslimische Städte ausgeraubt und unterworfen wurden. Ausgehend von diesem Zeitpunkt beschreibt sie anschließend verschiedene Phasen, in denen zahlreiche innereuropäische Bevölkerungen für den Profit einer führenden Klasse unterworfen wurden.

»The first population forcibly organized under the profit motive – whose labor was exploited well before overseas exploitation was possible – was the European peasantry. Once forced off their land, they had nothing to eat and nothing to sell but their labor« (Dunbar-Ortiz 2014, 33).

Als Europäer*innen in den Amerikas ankamen, war ihr Wissen um Ausbeutung, Vertreibung und Zerstörung also nicht neu, sondern schon über mehrere Jahrhunderte an verschiedenen Stellen erprobt. Als Beispiele für die Unterwerfung innereuropäischer Regionen und Bevölkerungen nennt Dunbar-Ortiz Schottland, Wales, Irland, Böhmen, das Baskenland oder Katalonien oder auch die systematische Vertreibung von sephardischen Jüdinnen und Juden von der spanischen Halbinsel, welche 1492 (Ausweisungsedikt/Alhambra-Edikt) begann – dem Jahr, in dem Kolumbus nach Amerika segelte (vgl. Dunbar-Ortiz 2014, 33).

Die Anfänge der oben beschriebenen drei zentralen Momente lassen sich damit fast vier Jahrhunderte vor der Zeit verorten, in der Kolumbus 1492 das erste Mal die Amerikas erreichte. Doch erst mit dem Beginn der Eroberung der Amerikas und der damit einhergehenden Genozide an der indigenen Bevölkerung einerseits und der Kommodifizierung und Versklavung Schwarzer Menschen aus dem afrikanischen Kontinent andererseits, kam die Ideologie der ›White Supremacy‹ als Legitimationslegende für die eigenen Taten hinzu. Eine Ideologie, die bis heute gesellschaftliche Weltverhältnisse dominiert:

»White supremacy is a racist ideology that is based upon the belief that white people are superior in many ways to people of other races and that therefore, white people should be dominant over other races. White supremacy is not just an attitude or a way of thinking. It also extends to how systems and institutions are structured to uphold this white dominance« (Saad 2020, 12).

Die Ideologie der White Supremacy hat sich auch in die deutsche Gesellschaft tief eingeschrieben und ist ein relevanter Bestandteil von Dekolonisierungsbestrebungen. In Deutschland lebende Schwarze Menschen, Jüd*innen, und Menschen of Color wissen um den tief eingeschriebenen Rassismus, den sie sowohl auf individueller als auch auf institutionellen und strukturellen Ebenen der Gesellschaft erleben. Wenn wir in diesem Band davon sprechen, dass die Erziehungswissenschaften dekolonisiert werden müssen, dann lautet eines der zentralen Ziele, in Ideologien der Ungleichwertigkeit zu intervenieren. Es geht darum, genauer hinzuschauen, durch welche Strukturen und Praxen die Hegemonie *weißer* westlicher Subjekte aufrechterhalten wird, und gleichzeitig die Frage danach zu stellen, welche Rolle es spielt und welche Mechanismen sich dahinter verbergen, wenn unterworfenen *nicht-weiße* Subjekte ihr Begehren nach der kolonialen Matrix ausrichten und damit zum Erhalt hegemonialer Verhältnisse beitragen. Die Verführung zur Macht und damit der Anreiz, dem hegemonialen Subjekt möglichst ähnlich zu werden oder zumindest möglichst nah zu kommen, ist nach wie vor gegeben. Fanon (2008/1952) beschreibt dies am Beispiel der Schwarzen Menschen auf den Antillen, zur Zeit der französischen Kolonisierung:

»[...] the more the black Antillean assimilates the French language, the whiter he gets – i. e., the closer he comes to a true human being. [...]. All colonized people – in other words, people in whom the inferiority complex has taken root, whose local cultural originality has been committed to grave – position themselves in relation to the civilizing language: [...] The more the colonized has assimilated the cultural values of the metropolis, the more he will have escaped the bush. The more he rejects his blackness and the bush, the whiter he will become« (Fanon 2008 [1952], 2 f.).

Ein ähnliches Beispiel lässt sich aktuell – 75 Jahre nach der Unabhängigkeitserklärung Indiens (1947) – noch immer in der indischen Mittelschicht beobachten, wo die Beherrschung des Englischen als Marker dafür gilt, wie gebildet jemand ist und viele Kinder zu Gunsten der englischen Sprache aufwachsen, ohne die regionalen Sprachen ihrer Eltern zu lernen. Gleichzeitig profitieren viele Migrant*innen aus dem globalen Süden in westlichen Metropolen davon, dass sie Englisch und Teile des westlichen Kanons lernen mussten. Es macht ihnen die Einreise und das Einfinden in die westliche Gesellschaft leichter, denn – wie auch Mignolo es beschreibt, das Beherrschen einer Sprache ist nicht nur reine Technik, es schreibt sich auch tief in das eigene Sein ein. Die ›coloniality of being‹ wird von Mignolo dabei als Ergänzung zum Konzept des ›coloniality of knowledge‹ beschrieben:

»Science« (knowledge and wisdom) cannot be detached from language; languages are not just ›cultural‹ phenomena in which people find their ›identity‹; they are also the location where knowledge is inscribed. And, since languages are not something human beings have but rather something of what human beings are, coloniality of power and of knowledge engendered the coloniality of being [colonialidad del ser]« (Mignolo 2003, zit. n. Maldonado-Torres 2007, 242).

Seitdem Forderungen nach Dekolonisierung gestellt werden, geht es daher um Dekolonisierungsprozesse auf verschiedenen Ebenen: Die Ebene des Landes/der Ressourcen, die Ebene der kolonialen Macht-Wissens-Matrix sowie die Ebene des ›In-der-Welt-Seins‹.

Die Ebene von Land/Ressourcen kommt insbesondere dann in den Blick, wenn es um Forderungen indigener Bevölkerungen in Siedlungskolonien geht. Diese verweisen im Kern auf die unrechtmäßige Landnahme und die damit einhergehende brutale Gewalt durch die Kolonisatoren. Geschehenes Unrecht soll nicht bloß anerkannt werden – noch immer keine Selbstverständlichkeit –, sondern auch Wege zur Wiedergutmachung gefunden werden (Truth and Reconciliation). Auch in ehemals kolonisierten Gebieten, die heute formal politisch unabhängig sind, aber durch wirtschaftliche Abhängigkeiten weiterhin nicht frei über die eigenen Ressourcen verfügen können, sind Forderungen in Bezug auf das Land/die Ressourcen zentral. Shahrzad Mojab beschreibt die Situation jener Länder, in denen lediglich formale Unabhängigkeit herrscht, als eine pre-

käre, insofern dort globale Großmächte beständig ideologisch und materiell um Einfluss ringen.

»Imperialism did not end with the independence of former colonial possessions in the wake of World War II. A feature of imperialism, as distinct from early phases of capitalist colonialism, which were characterized by colonization, is the division of the world into »spheres of influence« or »semi-colonies«. These spheres of influence remain the prime regions of contestation for imperialist powers« (Mojab 2011, 169).

Das Konzept des Imperialismus, das Mojab hier zugrunde legt, entspricht der Marx'schen Definition und wird von ihr folgendermaßen beschrieben:

»The concept of ›imperialism‹ refers, in general parlance, to the policy and practice of extending state power through the acquisition of territory, usually by conquest. In this sense, imperialism has been a feature of state formation from ancient times to the contemporary period. [...] Imperialism, in Marxist theory, is a higher stage in the development of capitalism; it is the transition from the early phase of laissez-faire or free-competition capitalism to the rule of monopolies« (Mojab 2011, 167).

Die ungerechte Verteilung von Ressourcen und Möglichkeiten auf diesem Planeten wird entsprechend dieser Lesart insbesondere durch die Ideologien des westlichen Imperialismus und damit des Kapitalismus legitimiert. Diese ideologischen Konzepte sind über den Macht-Wissen-Komplex tief in die Subjekte eingeschrieben. Insbesondere aus der Perspektive marginalisierter Subjekte werden daher gegenhegemoniale Interventionen in koloniale Diskurse gefordert. Mit dieser Forderung kommen zentral jene Einrichtungen und Disziplinen in den Blick, die (hegemoniales) Wissen (re-)produzieren und damit die Ideologien der Macht-Wissen-Komplexe speisen: Schulen und Universitäten und damit insbesondere die Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Indigene Wissenschaftler*innen weisen zurecht auf die Gefahr hin, die darin liegt, wenn unter dem Stichwort der ›Dekolonisierung‹ zwar über gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und die Rolle von Bildungssystemen darin nachgedacht wird, sich aber letztlich in der Frage danach, wie das geraubte Land in aller Konsequenz wirklich an die Menschen zurückgegeben werden kann, denen es genommen wurde bzw. wie diese gerecht dafür entschädigt werden können, nichts bewegt:

»Decolonization brings about the repatriation of Indigenous land and life; it is not a metaphor for other things we want to do to improve our societies and schools [...] When metaphor invades decolonization, it kills the very possibility of decolonization; it recenters whiteness, it resettles theory, it extends innocence to the settler, it entertains a settler future« (Tuck/Yang 2012, 1 f.).

Dekolonisierungsdiskurse sind erst vor kurzer Zeit auch in Deutschland hörbarer geworden, und ähnlich wie bereits in den USA und Kanada beobachten wir, dass auch hier der Begriff der ›Dekolonisierung‹ zum Synonym für jene Anliegen wird, die zuvor von ›Antidiskriminierungs- und Gleichstellungspolitiken‹ diskutiert und im wissenschaftlichen Kontext unter Stichworten wie ›Dis/ability Studies‹, ›Inklusionsforschung‹, ›Gender and Queer Studies‹, ›Critical Race Theories/Rassismuskritik‹, ›Diskriminierungsforschung‹ oder breiter gefasst: ›Soziale Ungleichheitsforschung‹ untersucht wurden (vgl. weiterführend auch Goldberg in diesem Band). Tuck und Yang kritisieren, dass die oberflächliche Aneignung des ›Dekolonisierungsbegriffs‹ selbst eine Form der Kolonisierung sei, indem sie die Anliegen der indigenen Bevölkerungen unsichtbar mache und für ihre eigenen Zwecke nutze. Sie warnen: »Decolonization doesn't have a synonym« (Tuck/Yang 2012, 3).

Ein Anliegen unseres Bandes ist es daher, die häufig gleichgesetzten Diskurse der sozialen Ungleichheitsforschung und der Dekolonisierung in ein produktives Verhältnis zu setzen, dabei den Kern von Dekolonisierungsfragen im Blick zu behalten und auf spezifische Kontexte in Deutschland zu übersetzen. Dies wird uns und den Beitragenden in diesem Band nicht an allen Stellen gelingen sein, aber wir begreifen den Weg zu einer Dekolonisierung als einen Prozess, der nicht vollkommen sein kann, einen, in dem auch Fehler möglich sind und sein müssen, um aus diesen zu lernen und es im weiteren Prozess anders zu machen. Dazu möchten wir schon hier in der Einleitung betonen, dass wir nur eine Ebene der ›Dekolonisierungsdiskurse‹ in den Blick nehmen – nämlich jene, die sich auf die Dekolonisierung des Geistes und damit des Macht-Wissen-Komplexes bezieht. Die konkreten materiellen Fragen, beispielsweise um Landrückgabe, bleiben im Band weitgehend ausgeblendet, was an unserem spezifischen Fokus auf den Kontext Deutschland liegt, auch wenn der Band um jeweils einen wissenschaftlichen Beitrag aus Indien, Süd- und Nordamerika ergänzt werden konnte. Uns ist bewusst, dass unser Vorgehen nur ein kleiner Baustein sein kann und viele weitere Überlegungen und vor allem gesellschaftliche Veränderungen folgen müssen, was auch konkret eine Umverteilung von Ressourcen – und auf den globalen Kontext bezogen auch Deprivatisierung von Gemeinschaftsgütern wie Land, Wasser, Öl und anderen wesentlichen Ressourcen – beinhaltet.

Da wir im deutschsprachigen Kontext, in dem noch immer ein Großteil der Bevölkerung davon überzeugt ist, mit dem Thema ›Kolonisierung‹ nichts zu tun zu haben, noch am Anfang des Prozesses sind, uns überhaupt mit Dekolonisierungsanliegen zu beschäftigen, hoffen wir und die Mitwirkenden in diesem Projekt einen interessanten und weiterführenden Beitrag in diesem Prozess leisten zu können.

Jede dekoloniale Praxis setzt die Historisierung des jeweiligen Kontextes voraus, in welchem Dekolonisierungsprozesse stattfinden sollen. Wir skizzieren

daher im Folgenden, inwiefern wir das gegenwärtige Deutschland in postkolonialen globalen Machtverhältnissen verorten.

Deutschland involviert in globale Machtverhältnisse

Auch wenn es zum großen Teil Scottish-Ulster waren, die sich von den ursprünglich 13 Siedlerkolonien aus auf Kosten der indigenen Bevölkerung über das Gebiet der heutigen USA ausbreiteten, Franzosen und Engländer das heutige Kanada besetzten, und neben diesen beiden Großmächten insbesondere Spanier und Portugiesen² daran beteiligt waren, die Welt unter sich aufzuteilen, war auch das Deutsche Reich an kolonialen Aktivitäten in unterschiedlicher Weise beteiligt. In den Beiträgen in diesem Band (vgl. Bergold-Caldwell, Mecheril/Etzkorn sowie Sonderegger) wird dies noch genauer ausgeführt. Das Deutsche Reich war nicht nur für den Genozid an den Herero und Nama in Namibia verantwortlich, sondern auch durch den weltweiten Handel sowie die intellektuelle Arbeit (Kant, Hegel u. a.) einflussreich und profitabel an der kolonialen Ausbeutung beteiligt. Namhafte internationale und nationale Historiker (vgl. etwa Rothberg 2012; Zimmerer 2011) gehen zudem davon aus, dass die jahrhundertelange Erfahrung mit Ausbeutung, Versklavung und Vernichtung ganzer Völker, sich als *White Supremacy* derart in die Gesellschaft eingeschrieben hatte, dass der Genozid an der jüdischen Bevölkerung, der Holocaust in Deutschland, überhaupt erst möglich wurde. Ohne die Singularität der industriellen Vernichtung durch den Holocaust infrage zu stellen, argumentieren sie also für einen Zusammenhang zwischen der NS-Mordmaschinerie und ihrer ideologischen Vorbereitung im historischen Kontext der kolonialen Zivilisierungsmission, der Vermessung von Menschen, den Farbkarten für Hautfarben, der Hierarchisierung von Sprachfamilien u. a. (vgl. Hegasy 2022, 5). Jürgen Zimmerer postuliert:

»[D]ie Ermordung der Juden, die sich – wie erwähnt – auf vielfältige Weise von anderen Genoziden abhebt, wäre wohl nicht möglich gewesen, wenn der ultimative Tabubruch, zu denken und danach zu handeln, dass andere Ethnien einfach vernichtet werden können, nicht schon früher erfolgt wäre. Und dieser vollzog sich im Kolonialismus« (Zimmerer 2011, 69).

Eine Wendung innerhalb globaler Verhältnisse ergab sich für Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, als es für die USA zum interessantesten Bündnispartner wurde. Die USA, die vor allem durch eigene Raubzüge und Genozide an der

2 Auch Holland, Belgien und andere Staaten waren an dem kolonialen Projekt beteiligt. Da es hier in der Einleitung jedoch nur um einen groben Überblick geht, werden nur die größten Mächte benannt.

indigenen Bevölkerung sowie durch die Kommodifizierung und Versklavung Schwarzer Menschen reich geworden war, sah in Deutschland sowohl geopolitisch als auch durch die Verbundenheit im *weißsein* einen potenziellen Verbündeten. Trotz der Nürnberger Prozesse kam ein Großteil der NS-Straftäter nicht nur ungestraft davon, einige von ihnen wurden sogar anerkannte Bündnis- und Handelspartner der USA. Bis heute profitiert Deutschland von der engen Verbindung zu den USA. David de Jong beschreibt dies in seinen Analysen des deutschen Unternehmertums folgendermaßen:

»The 1950s were more than just a new decade. They were the dawn of a new German era, all of it thanks to the US government. The outbreak of the Korean War in June 1950 was the spark that ignited West Germany's economic resurgence. As the Truman administration began spending billions on rearmament, it turned many American factories over to the manufacture of weapons. As a result, production of many other goods bottlenecked, and scarcities spiked. West Germany stepped in to pick up the slack. A key Western industrialized nation, it was able to fill that manufacturing vacuum and likewise could handle the massive global demand in consumer goods by means of its export prowess. By 1955, West Germany's economy had quadrupled. Any lingering aversion to buying German products clearly and quickly vanished from other countries« (Jong 2022, 242 f.).

Der daraus folgende als »Wunder« (miss-)gedeutete Aufschwung der deutschen Wirtschaft forderte mehr Arbeitskräfte als in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg noch vorhanden waren. In einem Land, das noch immer tief von den Spuren seiner nationalsozialistischen Vergangenheit und den Kriegserfahrungen gezeichnet war und zum größten Teil von Menschen bevölkert war, die als Erwachsene den Nationalsozialismus demokratisch gewählt und unterstützt hatten, begann die Zeit der Anwerbung ausländischer Fachkräfte. Das erste Anwerbeabkommen mit Italien wurde 1955 geschlossen. Es folgten Spanien und Griechenland (1960), die Türkei (1961), Marokko und Südkorea (1963), Portugal und die kirchliche Rekrutierung von weiblichen Pflegekräften aus Indien (ab 1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968), bevor 1973 ein kompletter Anwerbestopp verhängt wurde. Zunächst noch in der Hoffnung, diese Menschen nach kurzer Zeit wieder in ihre Herkunftsländer zurückschicken zu können, wurden sie zu Beginn der Anwerbung als ›Gastarbeiter‹ bezeichnet. Zwei weitere Generationen mussten in Deutschland geboren werden und damit circa 50 Jahre vergehen, bis Deutschland mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 sich endlich auch offiziell als Zuwanderungsland verstand (Bundestag 2005) und weitere knappe 20 Jahre, bis 90 Prozent der deutschen Bevölkerung den noch immer bestehenden Rassismus in der deutschen Bevölkerung auch als Realität anerkennt (vgl. DeZIM 2022, 3). Heute wird vor allem von Seiten der Wirtschaft und von Demograph*innen immer wieder darauf hingewiesen, dass die Bevölkerungszahl in Deutschland

ohne Zuwanderung sehr bald so weit abnehmen würde, dass es weder seinen Wohlstand halten noch seine alternde Bevölkerung versorgen könnte. So werden bis 2035 allein 150.000 zusätzliche Pflegekräfte benötigt (Hüther/Kochskämper 2018, 7), neben zahlreichen weiteren Berufsfeldern, in denen Fachkräfte fehlen. Die Fachkräftediskussion wird – ebenso wie die Diskussionen um Einbürgerung – immer wieder genutzt, um weiterhin zwischen ›guten‹, weil für den Arbeitsmarkt nützlichen, und ›schlechten‹, weil aus unterschiedlichen Gründen nicht als Humankapital verwertbaren, Migrant*innen zu unterscheiden.

Mehr als ein Drittel der Menschen, die in deutschen Großstädten leben, haben zu den oben beschriebenen Migrationsbewegungen einen biografischen oder familiären Bezug³, vielleicht noch mehr haben statistisch nicht erhobene nähere oder fernere Bezüge. Jene unter ihnen, die aus ehemals kolonisierten Gebieten kommen und nicht den dominanzgesellschaftlich gewünschten Kriterien (auf ökonomisch ertragreiche Weise leistungsbereit und -fähig, weiß-gelesen, assimiliert, deutschkompetent, dankbar) entsprechen, sehen sich auf verschiedenen Ebenen staatlichen Kontrollmechanismen ausgesetzt, die sich mit Tuck und Yang als ›internal colonialism‹ beschreiben lassen: »Strategies of internal colonialism, such as segregation, divestment, surveillance, and criminalization, are both structural and interpersonal« (Tuck/Yang 2012, 5). Ein aktuelles Beispiel hierfür sind die sogenannten ›Integrationskurse‹, mithilfe derer das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die Bewegungen von dort (zum großen Teil verpflichtet) eingeschriebenen Migrant*innen überwacht und kontrolliert (vgl. weiterführend Heinemann in diesem Band; Heinemann 2018).

Nach dieser notwendig verkürzten Einordnung der dekolonialen Forderungen und Diskurse in den Kontext Deutschland gehen wir im nächsten Abschnitt auf die konkreten Inhalte des Bandes ein. Dazu elaborieren wir zunächst die zwei wesentlichen Begrifflichkeiten, die unseren Band rahmen: Erziehungswissenschaften und die Forderung des ›Dekolonisierens‹ in Abgrenzung zu Forderungen Anti- und Postkolonialer Ansätze. Anschließend geben wir konkrete Aufbau- und Lesehinweise.

Begrifflichkeiten

Erziehungswissenschaft: Im Entstehen des Buchprozesses wurden wir mehrfach gefragt, warum wir von Erziehungswissenschaft und nicht von Bildungswissenschaft sprechen. Tatsächlich nennt sich die zentrale Vereinigung der akademi-

3 Die Bundeszentrale für politische Bildung (2022, 3) erhebt »den Migrationshintergrund« und zählt 36,8 Prozent. Wir sind uns dem Dilemma bewusst, dass wir uns Informationen aus Statistiken bedienen, die mit problematischen Kategorien operieren und Rassismen reproduzieren.

schen Disziplin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Das Pendant in Österreich nennt sich: Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Das Projekt der Dekolonisierung ist eines, das nur in seiner globalen Verflechtung gedacht werden kann, auch wenn es notwendig ist, die jeweils regionalen/nationalen Kontexte im Blick zu haben. Wir haben uns daher bewusst für den Erziehungsbegriff in Abgrenzung zum eher im deutschen Diskurs verwendeten Bildungsbegriff entschieden, da er uns auch international anschlussfähiger erschien.

Anti-/Post-/Dekolonial: Antikoloniale, Postkoloniale und Dekoloniale Theorien verfolgen alle ein gemeinsames Ziel: Sie zeichnen die Gewordenheit gegenwärtiger Verhältnisse in ihrer historischen Verwobenheit mit kolonialen Unternehmungen nach, leisten intellektuellen Widerstand gegen die epistemische Gewalt des Westens und viele von ihnen bieten in den Worten María Lugones: Möglichkeiten einer neuen »feministischen Geopolitik des Wissens und Liebens« (Lugones 2010b, 756). Gleichzeitig haben diese Begriffe jeweils einen etwas anderen Ursprung und werden in unterschiedliche Diskurse verortet. Sie lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen, doch gibt es einige Linien, entlang derer eine grobe Differenzierung vorgenommen werden kann.

Postkoloniale Theorien entstanden als eine intellektuelle Bewegung rund um die Ideen von Edward Said (2009 [1978]), Homi K. Bhabha (2004) und Gayatri Chakravorty Spivak (1999). Said wurde in Palästina geboren, Bhabha und Spivak in Indien. Alle drei Professor*innen schrieben/schreiben ihre Analysen jedoch von US-amerikanischen Elite-Universitäten aus. Bhambra (2014) weist den Schwerpunkt postkolonialer Theorien folgend aus: »While much work in the area of postcolonial studies has directly addressed issues of the material, of the socio-economic, there has also been a tendency for it to remain firmly in the realm of the cultural« (Bhambra 2014, 115). In Abgrenzung dazu sind dekoloniale Theorien, konkreter gesprochen diejenigen Theorien, die sich um den Nexus von modernity/coloniality drehen, vorwiegend durch María Lugones (2010a), Anibal Quijano (2007) und Walter D. Mignolo (2018) geprägt. Alle drei sind biografisch eng mit der südamerikanischen Kolonialgeschichte verbunden. Interessanterweise lehr(t)en auch sie vorwiegend an US-amerikanischen Elite-Universitäten. Ihre Forderungen und Arbeiten sind weniger an literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Literatur, Film oder Reiseberichten orientiert, sondern mehr an soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Theorien. »It was strongly linked to world-systems theory from the outset as well as to scholarly work in development and underdevelopment theory and the Frankfurt School critical social theory tradition« (Bhambra 2014, 115).

Während anti- und dekoloniale Theoretiker*innen insbesondere im Blick haben, welche Auswirkungen die imperialen/kolonialen Praxen auf ihre jeweiligen Länder haben, sind postkoloniale Analysen häufig eher auf den asiatischen Raum und den mittleren Osten fokussiert, und damit insbesondere auf die briti-

sche Kolonialherrschaft, die 1620 mit der Gründung der ersten britischen Kolonie in Nordamerika ihren Anfang nahm (Dunbar-Ortiz 2014, 49). Dekoloniale Ansätze setzen für ihre Analysen bereits das Jahr 1492 an, den Startpunkt für die Kolonisierung Mittel- und Südamerikas (vgl. Bhambra 2014, 115).

Asher und Ramamurty sehen die zentrale Gemeinsamkeit postkolonialer und dekolonialer Zugänge in ihrer ›antikolonialen‹ Haltung:

»Postcolonial and decolonial scholarship, and the feminisms associated with them, are marked by diverse genealogies and histories and emerge from multiple locations. None of them can be spoken of in the singular. What they have in common is that they are ›anticolonial‹ in at least two ways: they foreground how raced and gendered colonial practices constitute ›Eurocentric‹ forms of knowledge-production, which marginalize other forms of knowing and being in the world. Second, they concur that the political task of working toward liberation, decolonization, and social justice must accompany scholarly and academic tasks of analysis. Despite their differences, then, both approaches have long informed and animated feminist scholarship and activism, though often not at once nor in the same spaces. They have much to offer and learn from the other« (Asher/Ramamurthy 2020, 542).

Davies hingegen grenzt ›antikoloniale Zugänge‹ von post- und dekolonialen insbesondere an Universitäten verorteten Theorien insofern ab, dass er diese als explizit ›politisch‹ markiert. Gleichzeitig sieht er den zugrundeliegenden antikolonialen Zugang auch als Brücke, die diese beiden Theoriebereiche miteinander vereinen und gleichzeitig auch ihre Leerstellen aufzeigen kann:

»They differ from postcolonial approaches because of their explicitly political nature. It is also a somewhat broader concept than decoloniality, which is often (and necessarily) rooted/routed through the specific circumstances of colonialism in particular places/spaces – something like a broad stance rather than a toolkit for precise circumstances. The anticolonial then can act as something of a bridge between the postcolonial and the decolonial, not only suturing them together but also highlighting different practices and activities which are allied to these approaches, but may be ignored or occluded by them« (Davies 2020, 12).

Wir haben uns für die dekoloniale Herangehensweise entschieden, da diese uns für unser Anliegen, sehr explizite und konkrete Forderungen an die Erziehungswissenschaften zu entwickeln, am fruchtbarsten erschien. Eine häufige Kritik an dekolonialen Herangehensweisen bezieht sich auf die Forderung einiger Vertreter*innen, sich von hegemonialen oder ehemals kolonialen Praxen, Ritualen und Formen der Wissensproduktion radikal abzuwenden und zu einem präkolonialen Zustand zurückzukehren. Mignolo argumentiert beispielsweise »for a decolonial epistemic shift that enables the histories and thought of other places to be understood as prior to European incursions and to be used as the basis of

developing connected histories of encounters through those incursions« (vgl. Mignolo, zit. n. Bhabra 2014, 119). Daraus entstehen unter anderem Forderungen nach einer Zensur von philosophischen Texten, die die koloniale Eroberung legitimiert haben (z. B. von Kant, Hegel, u. a.). Wir gehen jedoch mit Vieira (2019) davon aus, dass es kein Subjekt gibt, das völlig unberührt von den kolonial konstituierten Machtverhältnissen in dieser Welt existieren kann, dass es also kein präkoloniales Leben im Postkolonialen gibt (vgl. auch Sanyal 2021). Wir halten es angelehnt an die Ausführungen Spivaks (2012) vielmehr für notwendig, sich mit den Texten, Praxen und Artefakten, die zur eigenen Subjektwerdung geführt haben, auseinanderzusetzen, um zu einem tieferen Verständnis der Gegenwart zu kommen und um die positiven Seiten dessen, was Aufklärung, Rationalität und Moderne für ein Leben in der Gegenwart ermöglichen können, durch eine Sabotage der Texte affirmativ zu nutzen (vgl. Spivak 2012).

Entstehung und Aufbau

Mit der Erstellung dieses Sammelbandes haben wir uns etwas mehr als zwei Jahre lang beschäftigt. Zu Beginn schon hatten wir das Anliegen, den Herstellungsprozess nicht den typischen Effizienz- und Schnelligkeitsanforderungen der Universität zu unterwerfen und außerdem möglichst wenig vereinheitlichende Richtlinien vorzugeben. So gab es keine Vorgaben bezüglich der Seitenzahlen und zunächst auch keine ›Deadlines‹ – ein gewaltvoller Begriff, der akademisch und unternehmerisch so selbstverständlich benutzt wird. Stattdessen sollten alle so lange Zeit und Platz haben zu schreiben, wie es für sie nötig war. Auch zu den Formatierungen haben wir zunächst keine Angaben gemacht, Schriftarten und -größe für die bessere Lesbarkeit am Schluss dann aber doch vereinheitlicht. Es gab keinen offenen Call, sondern gezielte Ansprachen von ausgewählten Autor*innen. Unser Bemühen war es, im Band Beiträge von fachlich ausgewiesenen Kolleg*innen zu versammeln, die selbst biografische Erfahrungen in Bezug auf Marginalisierung haben. Auf die Aufforderung einer auferlegten, automatisierten Selbstpositionierung haben wir verzichtet. Unter den Schreibenden verstehen sich die meisten als Wissenschaftler*innen, einige als Aktivist*innen und manche als beides. Und sofern sie ihren Beitrag dichtend oder zeichnend artikulieren, als Künstler*innen. Auch wenn wir den Band sehr explizit für ein deutschsprachiges Publikum konzipiert haben, war es uns ein Anliegen, auch Stimmen außerhalb Deutschlands dabei zu haben, von denen wir lernen können. Diese Beiträge sind weitestgehend auch in ihren deutschen Übersetzungen abgedruckt (siehe die Übersetzungen der Open Access-Version dieses Bandes). In Anerkennung der faktischen Mehrsprachigkeit in Deutschland haben wir die Einleitung zudem auf Türkisch übersetzen lassen. Der Sprache, die – zusammen mit Russisch – am häufigsten neben der deutschen gesprochen wird. Die Texte

der Autor*innen und die Beiträge der Künstler*innen, die bereit waren, ihre großartige Arbeit mit uns zu teilen, haben wir mit Bezügen zueinander zusammengestellt.

Die wissenschaftlichen Beiträge der Autor*innen leiten wir jeweils kurz ein, um den Zusammenhang des Beitrags zum gesamten Band oder vorhergehenden Beiträgen deutlich zu machen. Die künstlerischen Beiträge stehen unkommentiert für sich. Die Beiträge haben wir in drei Teile untergliedert, die durch die künstlerischen Beiträge sinnlich vertieft und epistemologisch ergänzt werden. Teil I beschäftigt sich mit erziehungswissenschaftlichen Leitmotiven. Die Autor*innen diskutieren Fragen um den Dekolonisierungsansatz als solchen (*David Theo Goldberg*), die Aufklärung (*Ruth Sonderegger*), Bildung (*Denise Bergold-Caldwell*), Denken und Fühlen (*Saphira Shure*), Autonomie (*Nadine Etzkorn und Paul Mecheril*) und Zugehörigkeit (*Arzu Çiçek*).

In Teil II fragen die Autor*innen nach der Konsequenz dekolonialer Forderungen für das Lehren und Lernen in verschiedenen Arbeitszusammenhängen. *Sheri Avraham* und *Dila Kaplan* beschäftigen sich dazu mit Vorstellungen zu einer utopischen pädagogischen Praxis. *Emily Ngubia Kessé* stellt einen Kompass für BIPOC⁴ zur Verfügung, der sie dabei unterstützen kann, sich innerhalb der weißen Akademie zu bewegen. *Michal Schwartz* und *Constantin Wagner* sprechen über Leerstellen und Freiräume in diskriminierungskritischer politischer Bildungsarbeit in Schule und Universität. *Céline Barry* geht auf die von den beiden als Kernproblematik identifizierte koloniale Epistemologie ein und schlägt radikale Veränderungen bei den von Wissenschaft eingesetzten Methoden zur Wissensproduktion vor. *Yahz Akbaba* geht der epistemischen Relevanz von Emotionen in der Lehrer*innenbildung anhand einer Seminarerfahrung nach. Auch *Carmen Mörsch* reflektiert affektbesetzte Situationen anhand eines konkreten Beispiels in einem schulischen Lehrsetting und fokussiert dabei auf die Schnittstelle von Bildung und Kunst. Um den didaktischen Einsatz von Bildern geht es auch im Beitrag von *Olenka Bordo Benavides*, die die Relevanz einer kritischen Beschäftigung mit dem Lehrmaterial aufzeigt, das in Schule für die Vermittlung von Wissen genutzt wird. *Alisha M. B. Heinemann* zeigt anhand von historischen Schlaglichtern die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung auf und fordert sie in Bezug auf gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse heraus. *Tunay Önder* und *Saba-Nur Cheema* beschäftigen sich in ihren jeweiligen Beiträgen mit aktivistischer und institutionalisierter politischer Bil-

4 BIPOC steht für Black, Indigenous und People of Color. Die aus dem Anglo-Amerikanischen stammende Abkürzung wird auch in deutschen Debatten genutzt. Umstritten ist dabei die Frage, ob Roma und Sinti im deutschen Kontext nicht auch gesondert genannt werden sollten, beispielsweise durch die Abkürzung BRIPoC. Als Herausgeberinnen befürworten wir eine solche eigene Hervorhebung, weil Roma und Sinti im deutschen historischen Kontext (nicht nur) des Nationalsozialismus spezifische Gewalterfahrungen gemacht haben und in rassismuskritischen Debatten dennoch häufig unsichtbar gemacht werden.

dung und *Donja Amirpur* fragt konkret am Beispiel der Diagnostik nach der Möglichkeit auch die Kindheitspädagogik zu dekolonisieren. Dieser Teil schließt mit drei internationalen Beiträgen: *Navneet Sharma*, *Showkat Ahmed Mir* und *Anamica* beschäftigen sich mit der prekären Situation der Schulen in Kashmir. *Sylvia Contreras Salinas* spricht von dem Beitrag der Analyse von Wissen transportierenden Tropen zu einer reflexiven Erziehung in Chile und *Maryam Khan* und *Kathy Absolon* geben einen Einblick in die kanadischen Diskussionen und reflektieren Möglichkeiten des Widerstands gegen »Whiteness«, also weiße Privilegien, in der Sozialen Arbeit.

Teil III fokussiert auf die Historie und den Beitrag verschiedener Differenzdimensionen. Diese umfassen den Rassismus gegen doppelt Marginalisierte (*Reyhan Şahin*), den Linguizismus entlang der Erstsprache Deutsch (*Radhika Natarajan*), die Historie des Klassismus (*Stefan Vater*), machtvolle Vulnerabilitätskonstruktionen in der Intersektion von Rassismus und Ableismus (*Robel Afeworki Abay*), Konzepte des Heterosexismus/Heteronormativität (*Marion Thuswald*) sowie den Körper betreffende Überlegungen im Kontext einer Dekonstruktion der kolonialen Matrix (*Saboura Naqshband* und *Ulaş Aktaş*).

Wozu?

Mit dem Band wollen wir zu einem solidarischeren Miteinander beitragen, in dem es möglich wird, dass verschiedene Subjektpositionen sich gemeinsam für eine gerechtere Welt einsetzen, in der sich alle Beteiligten darüber bewusst sind, dass Menschen nur in Verbundenheit miteinander und mit dem Land/der Natur, die sie umgibt, eine Chance haben. Neben dem Appell an die Privilegierten in dieser Gesellschaft, ihre Privilegien für eine gerechtere Welt einzusetzen, beinhaltet dies auch einen dringlichen Appell an die Marginalisierten, sich nicht aus- und gegeneinander aufbringen zu lassen. Weder regional noch global. Phänomene wie:

- die Zusammenarbeit von Indigenen, Jüd*innen, Schwarzen, Menschen of Color gegen den anhaltenden Rassismus und gegen die anhaltende Ausbeutung und Kommodifizierung von Menschen und Land,
- eine Solidarisierung mit statt einer Verachtung von Menschen, die von Armut und/oder Ableismus betroffen sind, gegen die neoliberale Ideologie des Kapitalismus,
- eine explizite jüdisch-muslimische Solidarität, die christlich legitimierte Angriffe durch westliche Mächte im Namen der Rettung der ›Frau‹ auf die Ölvorräte des mittleren Ostens erschweren würde,
- der gemeinsame Kampf von Frauen, Trans*, Inter* und weiterer non-binärer Geschlechter aller Klassen für Leben und Freiheit gegen das Patriachat und gegen die ihre Rechte erstickende Heteronormativität,

- eine Solidarisierung von Geflüchteten und Migrant*innen, die zusammenhalten, obwohl es regierungsseitig Praxen gibt, die dazu geeignet sind muslimische und ukrainisch-christliche Menschen durch eine ungleiche und schmerzhaft ungerechte Behandlung auseinanderzubringen,
- neue Formen der Verwandtschafts- und Care-Beziehungen, die sich nicht mehr um biologische Abstammungsfragen, sondern auf solidarische Unterstützungsstrukturen fokussieren und auch die Sorge um die Natur mit einschließen,
- Jugendliche auf der ganzen Welt, die auf die Straße gehen, weil sie für eine lebenswerte Zukunft in dieser Welt kämpfen,

sind es, die global die christlichen und/oder patriarchalen und/oder imperialistischen Hegemonien ins Wanken bringen werden, sodass eine weniger gewaltvolle Welt hoffentlich möglich sein wird.

Literatur

- Asher, K./Ramamurthy, P. (2020): Rethinking Decolonial and Postcolonial Knowledges beyond Regions to Imagine Transnational Solidarity. In: *Hypatia*, 35, H. 3, 542–547.
- Balibar, É. (2017): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Argument classics. Hamburg.
- Beacock, I. (2015): A Brief History of (Modern) Time. Our global system of timekeeping didn't just emerge – it had to be imposed. In: *The Atlantic*.
- Bhabha, H. K. (2004): *The location of culture*. Routledge classics. London, New York, N. Y.
- Bhambra, G. K. (2014): Postcolonial and decolonial dialogues. In: *Postcolonial Studies*, 17, H. 2, 115–121.
- Bundestag (2005): *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern*. Zuwanderungsgesetz.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2022): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. In: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Davies, A. (Hrsg.) (2020): *Geographies of anticolonialism. Political networks across and beyond South India, c. 1900–1930*. Hoboken, NJ, Chichester.
- DeZIM (2022): *Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung*. Rassistische Realitäten, Zusammenfassung.
- Dunbar-Ortiz, R. (2014): *An Indigenous Peoples' History of the United States*. Revisioning History Ser v.3. New York.
- Fanon, F. (2008 [1952]): *Black skin, white masks*. New York, Berkeley, CA.
- Fanon, F. (2017/1961): *Die Verdammten dieser Erde*. Vorwort von Jean-Paul Sartre. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, S. (2012 [1992]): *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*. In: Hall, S. (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität*. 5. Aufl. Hamburg, 137–179.
- Hall, S. (Hrsg.) (1992): *Formations of modernity*. Cambridge.
- Haraway, D. J. (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Sozialwissenschaften 2018. Frankfurt am Main, New York.

- Hegasy, S. (2022): Hermeneutische Schikane. Ein Beitrag zu Migration und Erinnerung in Deutschland. d-nb.info/1253478570/34 (06.12.2022).
- Heinemann, A. M. B. (2018): Alles unter Kontrolle? In: Zeitschrift für Weiterbildungsfor- schung, 41, H. 1, 79–92.
- hooks, b. (1982): *Ain't I a woman. Black women and feminism*. Boston, MA.
- hooks, b. (2020): Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind. Münster.
- Hüther, M./Kochskämper, S. (2018): Pflegenotstand – so viele Fachkräfte fehlen wirklich. Statement.
- International Meridian Conference (2006/1884): International Conference Held at Washing- ton for the Purpose of Fixing a Prime Meridian and a Universal Day. October, 1884, by D. C. Protocols of the Proceedings. www.gutenberg.org/cache/epub/17759/pg17759-images.html (14.11.2022).
- Jong, D. de (2022): *Nazi billionaires. The dark history of Germany's wealthiest dynasties*. London.
- Krishnan, S. (2013): *Empire's metropolis: money time & space in Colonial Bombay, 1870–1930*.
- Lugones, M. (2010a): *Pilgrimages. Peregrinajes: theorizing coalition against multiple oppres- sions. Feminist constructions*. Lanham, Md.
- Lugones, M. (2010b): *Toward a Decolonial Feminism*. In: *Hypatia*, 25, H. 4, 742–759.
- Maldonado-Torres, N. (2007): *On The Coloniality of Being*. In: *Cultural Studies*, 21, H. 2–3, 240–270.
- Marx, K. (1963): *Das Kapital*. 2. Aufl. MEW 23. Berlin.
- Mignolo, W. D./Walsh, C. E. (2018): *On decoloniality. Concepts, analytics, and praxis. On decoloniality*. Durham, London.
- Mohanty, C. T. (1988): *Aus westlicher Sicht: feministische Theorie und koloniale Diskurse*. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis: Modernisierung der Ungleichheit – weltweit*, H. 23, 149–162.
- Mojab, S. (2011): *Adult Education in/and Imperialism*. In: *Carpenter, S./Mojab, S. (Hrsg.): Educating from Marx: race, gender and learning*. New York, 167–190.
- Puar, J. K. (2007): *Terrorist assemblages. Homonationalism in queer times. Next wave*. Durham.
- Quijano, A. (2007): *Coloniality And Modernity/Rationality*. In: *Cultural Studies*, 21, H. 2–3, 168–178.
- Rothberg, M. (2012): *Multidirectional memory. Remembering the holocaust in the age of decolonization. Cultural Memory in the Present*. Stanford, CA.
- Said, E. W. (2009 [1978]): *Orientalismus*. Frankfurt am Main.
- Sanyal, M. M. (2021): *Identitti*. Roman. München.
- Spivak, G. C. (1999): *A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing present*. 4. Aufl. Cambridge, Mass., London.
- Spivak, G. C. (2012): *Introduction*. In: *Spivak, G. C. (Hrsg.): An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, Mass., 1–34.
- Tuck, E./Yang, K. W. (2012): *Decolonization is not a metaphor*. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1, H. 1, 1–40.
- Vieira, M. (2019): *The decolonial subject and the problem of non-Western authenticity*. In: *Postcolonial Studies*, 22, H. 2, 150–167.
- Zimmerer, J. (2011): *Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialis- mus und Holocaust*. Periplus-Studien 15. Berlin, Münster.
- Zimmerer, J. (2015): *Bismarck und der Kolonialismus*. In: *APuZ Aus Politik und Zeitge- schichte*, 33–38.

Eđitim Bilimlerinin Dekolonizasyonu

Bir Giriř

Alisha M. B. Heinemann, Yalız Akbaba

Konu her zaman topraktı. Toprak mülkiyeti, toprak mülkiyeti mücadelesi ve böylelikle somut olarak bir ülkenin, kaynaklarının ve üzerinde yaşayan insanların denetiminin kimde olacağı ve bu insanların sermayeye dönüřtürülmesiydi. Sömürgeci řiddetin (ve sömürgeciliđin resmi olarak son bulması ile sömürgecilik sonrası sömürünün) birincil hedefi her zaman halihazırda bir ülkede bulunan/yaşayan ve toprađı kullanan insanlardır. Sömürgeleřtirme sürecinde zorla mülksüzleřtirildiler, hakları ellerinden alındı, ezildiler, iř gücü olarak sömürüldüler ve kültürleri, dilleri ve hatta bedenleri yok edildi. Sömürgecilerin hedefleri dođal (toprak, su, flora ve fauna) ve kültürel (bilgi birikimi, maddi kazanımlar) kaynaklara engel olmaksızın eriřmek, bunları sahiplerinden koparmak, kendi mülkleri yapmak ve böylelikle kendi zenginliklerini ve ayrıcalıklarını arttırmaktır. Karl Marx 1876 gibi erken bir tarihte ›Sanayici Kapitalistin Dođuşu‹ açıklamalarında şöyle betimler:

›Amerika'da altın ve gümüş madenlerinin keřfi, yerli halkın kökünün kazınması, köleleřtirilmesi ve madenlerin bunların mezarı haline getirilmesi, Dođu Hint Adaları'nın fethi ve yağmalanmasına başlanması, Afrika'nın, siyah derililerin ticari amaçlarla avlandıđı bir alana çevrilmesi, kapitalist üretim çağının şafađının işaretleriydi« (Karl Marx, Kapital 1. Cilt, Yordam Kitap 2021, S. 718)

Tarihçi Roxanne Dunbar-Ortiz de Amerika kıtasının zorla fethinin bugün bildiğimiz haliyle ›modern‹ tabir edilen dünyanın oluşumu için taşıdıđı merkezi önemi ve bu gelişme ile kendi hırsları uğruna koca medeniyetleri kendi aç gözlülüđüne kurban etmeye hazır olma halini şöyle betimliyor:

›Neither superior technology nor an overwhelming number of settlers made up the manspring of the birth of the United States or the spread of its power over the entire world. Rather, the chief cause was the colonialist settler-state's willingness to eliminate whole civilizations of people in order to possess their land. This trend of extermination become common in the twentieth century as the United States seized military and economic control of the world, capping five hundred years of European colonialism and imperialism. The canny Prussian Otto von Bismarck, founder

and first chancellor (1871–90) of the German empire, was prescient in observing, ›The colonization of North America has been the decisive fact of the modern world‹ (Dunbar-Ortiz 2014, 96).

Ancak bilindiği gibi Otto von Bismarck bu yorumu sürecin dışındaki biri olarak yapmamıştır. 15 Kasım 1884–26 Şubat 1885 tarihleri arasında düzenlenen ›Berlin Batı Afrika Konferansı›nın bizzat çağrıcısıydı ve başka konuların yanı sıra Afrika kıtasını büyük sömürgeci güçler arasında paylaştıran toprak müzakerelerinin de başkanlığını üstlenmişti. Afrika kıtası halklarının bu müzakerelere katılımı sağlanmamıştı (bkz. Zimmerer 2015, 37). Buna ek olarak Şansölye Otto von Bismarck liderliğindeki Alman İmparatorluğu 1884/85 yıllarında Togo, Kamerun, Alman Güneybatı Afrikası, Alman Doğu Afrikası ve Alman Yeni Ginesi'ni ›koruma alanları› ilan etti. Daha sonra Güney Pasifik'teki bölgeler Kiautschou (1897) ve Alman Samoası (1899) ilave oldu. ›Koruma alan› kavramı burada yanıltıcı, zira amaç orada yaşayan halkı korumak değil, aksine bütün diğer sömürgeci girişimlerde olduğu gibi bu halkın kaynaklarını talan etmekte.

Dolaysız sömürgeciliğin dönemi resmi olarak bitmiş olsa da ve günümüzde ABD'nin yanı sıra eski Avrupalı sömürge güçleri ve Stuart Hall'un (2012/1992) ›Batı› tabir ettiği bölgede birçok başka güçler toprak ve insanın kapitalist sömürü sürecine katılıyor, post ve/veya neo-sömürgeci ilişkiler farklı yapılarla sürdürülüyor. Bu günümüze kadar sömürgecilik döneminde sömürgelerin sırtından servet edinenlerin ayrıcalıklı konumlarının devam etmesini sağladı.¹

Ayrıca doğal kaynakların sürekli talanı günümüze kadar insanların üzerinde yaşadıkları toprakla ve bununla birlikte kendilerini çevreleyen doğayla olan içsel bağın kopmasına yol açmaktadır. Sabah kalkma, çalışma ve uyku saatlerini belirleyen zaman dilimleri bile Washington'daki Uluslararası Meridyen Konferansı'nda (IMC) – ki Berlin Batı Afrika Konferansı gibi 1884 yılında gerçekleşmiştir – merkezi olarak belirlendiler. IMC'de ayrıca başka konuların yanı sıra Greenwich/Londra'dan geçen meridyen başlangıç meridyeni ve böylelikle ›standart› haline getirilmiştir (bkz. International Meridian Conference 2006 [1884]). Bu topraklarda yaşayan insanların gereksinimleri/çıkarları değil de ekonomik meseleler birincil önem sırasında olduğu için bu saat dilimleri güneşin doğuşu/batışı gibi doğal süreçlerle her zaman uyum içinde değildir. Örneğin kıta ABD'si (y. 4500 km genişliğinde) tek başına 4 zaman diliminden oluşuyorken, Hint alt kıtasının bütünü (y. 3200 km genişliğinde) tek bir zaman dilimindedir. Bunun sonucunda Hindistan'ın doğusunda güneş batıya göre yaklaşık iki saat erken doğuyor/batıyor. Hindistan'daki Britanya sömürge hükümetinin yönetmeliğiyle standart zaman dilimi tercihinin somut bir nedeni

1 Bu durumdan (eski) sömürgeleştirilmiş halka mensup olup da farklı nedenlerle sömürgecilikten çıkar elde etmiş olan/hala edenler de faydalanıyorlar. Buna karşılık dünyanın jeopolitik olarak ayrıcalıklı bölgelerinden gelen herkes bu neokolonyalist yapıların çıkar sağlayıcılarından değil (bkz. Mbembe 2016).

vardı: demir yolu çizelgelerini daha iyi koordine edebilme (bkz. Krishnan 2013, 65d.). Hint halkı kendisine dayatılan bu standartla yıllarca mücadele etmiş olsa da (›battle of the clocks‹ olarak ünlenmiştir), Hindistan'ın genelinde IST (Indian Standart Time) hala yürürlüktedir (bkz. Beacock 22.12.2015). Kapitalist düzenin yönetmeliği, saatin ne derecede doğanın ve doğanın bir parçası olarak insanın ritmiyle uyumlu olduğu ile ilgilenmez. Aslolan ulaşım yollarının ve böylelikle emtia akışının daha iyi koordine edilmesiydi. İnsanın topraktan/doğadan kopuşunun yıkıcı sonuçları – ki Haraway (2018) bunu ›Kthulusen üzerine düşüncelerinde‹ etkileyici biçimde betimliyor – çağımızda apaçık bir biçimde iklim değişikliğinin sonuçlarında tezahür ediyor. Ticari amaçlarla aşırı talan edilmiş doğa dekolonizasyon sorununu kendi yöntemleriyle çözüyor. Doğa, er ya da geç insanlar için yaşanabilir ve dolayısıyla talan edilebilir olmaktan çıkacaktır.

Toprağa ve bedene doğrudan müdahalenin yanı sıra, kullanılan zorun meşrulaştırılması için sömürgeleştirilenlerin hakkındaki bilgi birikimini kontrol eden güç, bilgi ve varlık kompleksi aracılığıyla bir sömürge dizeyi kurmuştu (Hall 1992; Quijano 2007; Spivak 1999; Said 2009 [1978]). Anibal Quijano bu pratiği ›colonization of the imagination of the dominated‹ olarak tabir ediyor (2007, 169). Bu sömürge dizeyi en geç 1492 yılından beri etkili, yani 500 yılı aşkın bir süredir verili koşullara dinamik bir şekilde uyumlanıyor. Quijano'nun analizlerinde de Amerika'nın fethi, günümüz toplumsal güç ilişkilerinin anlaşılabilmesi için bir başlangıç noktası oluşturuyor.

With the conquest of the societies and the cultures which inhabit what today is called Latin America, began the constitution of a new world order, culminating, five hundred years later, in a global power covering the whole planet (Quijano 2007, 168).

Quijano'nun burada odaklandığı mesele, kimin hangi ülkeye ve hangi doğal kaynaklara hangi koşullar altında el koyduğu değil. Daha ziyade bilgi üretimine, toplumsal ve kültürel kontrolü olanaklı kılan bir baskı aracı açısından bakıyor. Quijano öncelikle bilgi üretiminin ve inanç türlerinin var olan varyantlarının nasıl baskılandıklarını ve Batılı bilgi standartları ile Hristiyan inancıyla ikame edildiğini betimliyor. Avrupa etiketli bilgi birikimine ve kültürel pratiklere (diğerlerinin yanı sıra dil) geçilmesi iktidar konumlarına ulaşmanın ön koşulu haline geldi, ve böylelikle sömürgeleştirilmişler açısından bunları edinmek çekileşti: ›Then European culture was made seductive: it gave access to power. After all, beyond repression, the main instrument of all power is its seduction. Cultural Europeanisation was transformed into an aspiration‹ (Quijano 2007, 169).

Sömürgeleştirme süreçleri bağlamında ortaya çıkan iktidar-bilgi komplekslerinde insanlık tarihinin başka hiçbir döneminde görülmemiş race/gender/class ve sexual orientation konseptleri inşa edilmiştir (Balibar 2017; hooks 2020, 1982;

Mohanty 1988; Puar 2007). Sömürgecilik döneminden önce de, Antik Çağ'dan beri insanların birbirlerini köleleştirdiği ve ezdiği şeklinde sıkça dile getirilen argüman, mirası günümüze kadar dünya sosyal ilişkilerini yapılandıran ›Avrupa sömürgeciliğinin‹ özgüllüğünü göz ardı etmektedir. ›Avrupa sömürgeciliği‹ üç temel momentten oluşur: Birincisi beyaz Avrupalının üstünlüğünü belirli fenotiplere ve özellikle de melatonin bakımından fakir ten rengine atıfta bulunan biyolojik yapısal özelliklere bağlamaktır. İkincisi Hristiyan inancını üstün olarak konumlamaktır. Üçüncüsü ise koca nüfusların yalnızca insanlıktan çıkarılıp haklarından mahrum bırakılmakla kalmayıp, aynı zamanda yok edildiği acımasız, katılmış *söylemsel ve fiziksel şiddete* dayalıdır. Tarihi Dunbar-Ortiz merkezinde fetihlerin ve sömürgeleştirmenin olduğu bu gelişmenin başlangıcını 200 yıla yakın süren Haçlı Seferleri (1095–1291) sırasında Hristiyan inancı adına birçok Müslüman kentin yağmalandığı ve boyun eğdirildiği 11. yy. da görür. Bu noktadan hareketle birçok iç-Avrupalı halkın egemen bir sınıfın kârı için boyunduruk altına alındığı çeşitli fazlar betimliyor.

»The first population forcibly organized under the profit motive – whose labor was exploited well before overseas exploitation was possible – was the European peasantry. Once forced off their land, they had nothing to eat and nothing to sell but their labor« (Dunbar-Ortiz 2014, 33).

Yani Avrupalılar Amerika kıtasına vardıklarında sömürü, yerinden etme ve yok etme konusundaki bilgileri yeni değildi, aksine farklı noktalarda yüzyıllardır denenmişti. Dunbar-Ortiz iç-Avrupa bölgelerinin ve halklarının boyunduruk altına alınmasına örnek olarak İskoçya, Galler, İrlanda, Bohemya, Bask Ülkesi ya da Katalonya'yı ve bunun yanı sıra Seferad Yahudilerin İspanya yarımadasından sistematik olarak sürülmesini – ki bu 1492 yılında (sürgün fermanı/Elhamra Kararnamesi) Kolomb'un Amerika'ya yelken açtığı yıl gerçekleşmiştir – veriyor (bkz. Dunbar-Ortiz 2014, 33).

Yukarıda tarif edilen üç merkezi momentin başlangıcı Kolomb'un Amerika kıtasına ilk ulaştığı 1492 yılından neredeyse 4 yüzyıl öncesine yerleştirilebilir. Fakat ›White Supremacy‹ ideolojisinin kendi eylemlerini meşrulaştırma efsanesi olarak eklenmesi ancak bir yandan Amerika'nın fethi ve buna eşlik eden yerli halkların soykırımı uğratılması, diğer yandan da Afrika kıtası kökenli siyahilerin metalaştırılmaları ve köleleştirilmeleri ile başlamıştır. ›White Supremacy‹ günümüze kadar toplumsal dünya ilişkilerine egemen olan bir ideolojidir.

»White supremacy is a racist ideology that is based upon the belief that white people are superior in many ways to people of other races and that therefore, white people should be dominant over other races. White supremacy is not just an attitude or a way of thinking. It also extends to how systems and institutions are structured to uphold this white dominance« (Saad 2020, 12).

›White Supremacy‹ ideolojisi Alman toplumunda da derinlemesine işlenmiştir ve dekolonizasyon girişimlerinin kayda değer ögesidir. Almanya’da yaşayan siyahi insanlar, Yahudiler ve ›person of color‹ lar toplumun hem bireysel hem de kurumsal ve yapısal katmanlarına işlemiş ırkçılığı yaşıyorlar. Bu kitapta eğitimbilimlerinin dekolonize edilmesi gerektiğinden bahsediyorsak temel amaçlarımızdan biri de eşdeğersizlik ideolojilerine müdahale etmektir. Konumuz, hangi yapılar ve pratikler aracılığıyla beyaz batılı öznelerin hegemonyasının ayakta kaldığıdır ve aynı zamanda da şu soruyu sormaktır: boyunduruk altındaki beyaz-olmayan öznelerin arzularını sömürge dizelerine yönlendirmelerinde ve böylelikle bu hegemonya ilişkilerinin sürebilmelerinde nelerin rol aldığı ve burada hangi mekanizmaların gizli olduğudur. İktidarın baştan çıkarıcılığı ve bununla birlikte hegemonyal özneye mümkün olduğunca benzeme ya da en azından yaklaşma cazibesi varlığını sürdürüyor. Fanon (2008/1952) bunu Fransız sömürgeciliği zamanı Antiller’deki siyahi insanlar örneğiyle betimliyor:

›the more the black Antillean assimilates the French language, the whiter he gets – i. e., the closer he comes to a true human being. [...] All colonized people – in other words, people in whom the inferiority complex has staken root, whose local cultural originality has been committed to grave – position themselves in relation to the civilizing language: [...] The more the colonized has assimilated the cultural values of the metropolis, the more he will have escaped the bush. The more he rejects his blackness and the bush, the whiter he will become‹ (2008/1952, 2–3).

Buna benzer bir örnek güncel olarak – Hindistan’ın bağımsızlığını ilanından (1947) 75 yıl sonra – İngiliz diline hakimiyetin kişinin ne kadar eğitimli olduğunun bir göstergesi kabul edildiği ve birçok çocuğun ebeveynlerinin bölgesel dillerini öğrenmeden tercihlerini İngilizce’den yana kullanarak büyüdüğü, Hint orta sınıfta gözlemlenebilir. Aynı zamanda batının metropollerindeki küresel güney kökenli birçok göçmen de İngilizce ve Batı normlarının/kültürel kalıplarının bir kısmını öğrenmek zorunda kalmış olmaktan faydalanıyor. Ülkeye girişlerini ve Batı toplumuna uyumlanmalarını kolaylaştırıyor, zira – Mignolo’nun da betimlediği gibi – bir dile hâkim olmak salt teknik bir olay değildir, kişinin varlığına derinlemesine nüfus eder. ›Coloniality of being‹ burada Mignolo tarafından ›coloniality of knowledge’ in tamamlayıcısı olarak tarif ediliyor:

››Science‹ (knowledge and wisdom) cannot be detached from language; languages are not just ›cultural‹ phenomena in which people find their ›identity‹; they are also the location where knowledge is inscribed. And, since languages are not something human beings have but rather something of what humans beings are, coloniality of power and of knowledge engendered the coloniality of being [colonialidad del ser]‹ (Mignolo 2003, zit. n. Maldonado-Torres 2007, 242)«

Bu yüzden dekolonizasyon taleplerinden beri farklı seviyelerde dekolonizasyon süreçleri söz konusu olmuştur: Toprak/kaynak seviyesi, sömürgeci iktidar-bilgi dizeyi seviyesi ve ›dünya-içinde-olma‹ seviyesi.

Toprak/kaynak seviyesi özellikle yerleşimci kolonilerdeki yerli nüfusun talepleri söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu taleplerin özünde sömürgecilerin toprakları gayri meşru olarak ele geçirilmesi ve buna eşlik eden acımasız şiddet yatıyor. Olan haksızlık sadece ikrar edilmekle kalınmamalı – ki hala genel kabul görmüş bir durum değil – tazminat olanakları da bulunmalı (Truth and Reconciliation). Günümüzde resmiyette politik olarak bağımsız olan ama ekonomik bağımlılıklarından ötürü hala kendi kaynakları üzerinde tasarruf sahibi olamayan eski sömürge bölgeleri için de toprak/kaynak seviyesine ilişkin talepler de merkezi öneme sahiptir. Shahrzad Mojab sadece resmiyette bağımsız olan bu ülkelerin durumlarını küresel süper güçlerin nüfuzları için ideolojik ve maddi olarak sürekli mücadele alanları olmasından dolayı istikrarsız olarak tanımlıyor.

»Imperialism did not end with the independence of former colonial possessions in the wake of World War II. A feature of imperialism, as distinct from early phases of capitalist colonialism, which were characterized by colonization, is the division of the world into »spheres of influence« or »semi-colonies«. These spheres of influence remain the prime regions of contestation for imperialist powers« (Mojab 2011, 169).

Mojab'ın burada kullandığı emperyalizm kavramı Marx'ın tanımına uyuyor, ki şu şekilde tarif ediliyor:

»The concept of ›imperialism‹ refers, in general parlance, to the policy and practice of extending state power through the acquisition of territory, usually by conquest. In this sense, imperialism has been a feature of state formation from ancient times to the contemporary period. [...] Imperialism, in Marxist theory, is a higher stage in the development of capitalism; it is the transition from the early phase of laissez-faire or free-competition capitalism to the rule of monopolies« (Mojab 2011, 167).

Bu okumaya göre gezegenimizde kaynak ve olanakların adaletsizce bölüşümü özellikle Batı emperyalizminin ideolojileri ve böylelikle kapitalizm tarafından meşrulaştırılıyor. Bu ideolojik konseptler iktidar-bilgi-kompleksi üzerinden öznelerin derinlerine kazınmıştır. O yüzden özellikle marjinalleştirilmiş öznelerin bakış açısından sömürgeci söylemlere karşı-hegemonyal müdahaleler talep edilmektedir. Bu taleplerin odağında (hegemonyal) bilgiyi (tekrar) üreten ve bununla birlikte iktidar-bilgi-komplekslerin ideolojilerini besleyen kurum ve disiplinler duruyor: okullar ve üniversiteler ve böylelikle özellikle pedagoji ve eğitim bilimleri.

Yerli bilim insanları haklı olarak ›dekolonizasyon‹ başlığı altında toplumsal eşitsizlik oranları ve eğitim sistemlerinin rolü konusunda fikirler üretmenin, ama son kertede çalınan toprağın sahiplerine iadesi ve/veya adil bir şekilde tazmin edilmesi konusunda tutarlılık gösterememenin tehlikelerine işaret ediyor: »Decolonization brings about the repatriation of Indigenous land and life; it is not a metaphor for other things we want to do to improve our societies and schools [...] When metaphor invades decolonization, it kills the very possibility of decolonization; it recenters whiteness, it resettles theory, it extends innocence to the settler, it entertains a settler future« (Tuck/Yang 2012, 1 f.).

Dekolonizasyon söylemleri henüz kısa bir süre önce Almanya’da da duyulmaya başlandı ve ABD ile Kanada’dakine benzer bir şekilde burada da ›dekolonizasyon‹ kavramı daha önce ›ayrımcılık karşıtı ve eşitlik politikaları‹ bağlamındaki tartışma girişimleri ile eş anlamlı, Dis/ability Studies, ›kapsayıcılık araştırmaları‹ ›Gender and Queer Studies‹, ›Critical Race Theories/ırkçılık eleştirisi‹, ›ayrımcılık araştırmaları‹ ya da daha geniş çerçevede: ›toplumsal eşitsizlik‹ başlıkları altında incelendi (bkz. bu eserde Goldberg). Tuck ve Yang ›dekolonizasyon‹ kavramının yüzeysel olarak edinmenin kendisinin de bir tür ›sömürgeleştirme‹ olduğu, yerel halkların taleplerini görünmez kıldığını ve kendi amaçları için istismar ettiği eleştirisini getiriyorlar. Uyarıları şöyle: »Decolonisation doesn’t have a synonym« (Tuck/Yang 2012, 3).

Bu nedenle cildimizin amacı, toplumsal eşitsizlik araştırmaların ve dekolonizasyonun sıkça eşitlenen söylemlerini verimli bir şekilde orantılamak ve aynı zamanda dekolonizasyonun özündeki soruları göz önünde bulundurmak ve bunları Almanya’daki tikel bağlamlara çevirmektir. Burada biz ve bu yapıta katkı sağlayanlar tamamen başarılı olmuş sayılmayız, ama dekolonizasyona giden yolu kusursuz olamayacak olan bir süreç olarak görüyoruz; hataların da olası hatta olmazsa olmaz, ki bunlardan ders çıkarıp ilerleyen aşamalarda düzeltilsin, olduğunu düşünüyoruz. Burada daha giriş bölümünde şunun altını çizmek isteriz: ›Dekolonizasyon söylemlerinin‹ sadece bir aşamasını – o da zihnin ve böylelikle iktidar-bilgi-kompleksi dekolonizasyonu – göz önünde bulunduruyoruz. Yapıtımıza her ne kadar Hindistan, Güney ve Kuzey Amerika’dan birer akademik katkı eklenmiş olsa da, somut maddi soru(n)lar – örneğin toprak iadesi – odağımızın hemen hemen dışında kalacaktır. Girişimizin yapıda sadece küçük bir tuğla olduğunun ve bu girişimi, kaynakların yeniden dağıtımı ve global bağlamda toprak, su, petrol v. b. temel kaynakların özel mülkiyetten çıkarılması gibi somut değişimlerin takip etmesi gerektiğinin bilincindeyiz.

Sömürgeleştirme konusu ile herhangi bir ilişkilerinin bulunmadığını düşünenlerin çoğunlukta olduğu Almanca konuşulan bölge bağlamında dekolonizasyon konuları ile ilgilenme sürecinin henüz başlangıç aşamasında olduğumuz için biz ve bu çalışmaya katkı sağlayan diğerleri olarak sürece ilginç ve ileri sürükleyici katkılar sunmayı umuyoruz.

Her dekolonyal pratik dekolonizasyon sürecinin gerçekleşeceği bağlamın tarihselleştirilmesini şart koşar. Bu yüzden aşağıda görüleceği üzere günümüz Almanya'sını postkolonyal küresel güç ilişkilerinin neresinde konumlayacağımızın eskizini çiziyoruz.

Küresel güç ilişkilerine müdahil Almanya

Her ne kadar günümüz ABD'sine denk düşen 13 yerleşimci kolonisine (yerli halkın zararına) yayılanlar çoğunlukla İskoç-Ulsterler olsa da günümüz Kanada'yı İngilizler ve Fransızlar işgal ettilerse de bu iki küresel gücün yanı sıra özellikle İspanyollar ve Portekizliler² de dünyayı kendi aralarında bölüşme girişimine katılmışlardır. Daha az anılmakla birlikte, Alman İmparatorluğu da çeşitli türden kolonyal etkinliklerde bulunmuştur.

Bu kitabın katkılarında (bkz. Bergold-Caldwell, Mecheril/Etzkorn ve Sonderegger) bu konu daha detaylı bir şekilde işlenecektir. Alman İmparatorluğu sadece Namibiya'daki Herero ve Nama halklarına uygulanan soykırımlardan sorumlu değildi, aynı zamanda küresel ticaret ve entelektüel çalışmalar (Kant, Hegel v. b.) yoluyla kolonyal sömürünün etkin ve karlı bir parçasıydı. Yahudi halkına uygulanan soykırım – yani Almanya'daki holokost – tanınmış ulusal ve uluslararası tarihçilere (bkz. örneğin Rothberg 2012; Zimmerer 2011) göre ayrıca ancak yüzyıllarca süren halkları köleleştirme talan ve yok etme deneyiminin White Supremacy anlayışı şeklinde toplumun zihnine işlenmesi ile olanaklı kılınabilmişti. Holokostun endüstriyel yıkımının tekilliğini tartışmadan, nazi suç makinesi ile kolonyal uygarlaştırma misyonu, insanların ölçülmesi, deri renkleri için renk çizelgelerinin, dil ailelerin hiyerarşileştirilmesi (bkz. Hegasy 2022, 5) gibi tarihsel bağlamdaki ideolojik hazırlıklar arasındaki bağlantıyı savunuyorlar. Jürgen Zimmerer şöyle postüle ediyor:

»Diğer soykırımlardan – daha önce belirtildiği üzere – ayrılan Yahudilerin katledilişi, başka etnik grupların kolayca yok edilebileceği gerçeğini düşünme ve buna göre hareket etme tabusunun nihai olarak kırılması daha önce gerçekleşmemiş olsaydı büyük oranda mümkün olmazdı. Ve bu sömürgecilik döneminde gerçekleşti« (Zimmerer 2011, 69).

Almanya için 2. Dünya Savaşı sonrası, ABD'nin ilginç bir müttefiği olması ile, küresel ilişkiler içi bir dönüşüm oluşmuştu. Özellikle yerel halkın talan edilmesi ve soykırıma uğratılması ile siyahilerin metalaştırılmaları/köleleştirmeleri

2 Hollanda, Belçika ve daha başka devletler de kolonyal projeye katılmışlardır. Fakat burada giriş bölümünde amaç kabataslak bir bakış sağlamak olduğu için sadece en büyük güçler anılıyor.

sonucu zenginleşen ABD, Almanya'da hem jeopolitik hem de beyaz-olma konusunda ortaklaşmalarında potansiyel bir müttefik görüyordu. Kurulan Nürnberg mahkemelerine rağmen nazi-suçlularının çoğu ceza almaktan kurtulmakla kalmadı, bazıları ABD ile ittifak ve ticaret ortağı bile oldu. Almanya günümüzde hala ABD ile olan yakın müttefikliğin meyvelerini yiyor. David de Jong analizlerinde Alman girişimciliği şöyle betimliyor:

»The 1950s were more than just a new decade. They were the dawn of a new German era, all of it thanks to the US government. The outbreak of the Korean War in June 1950 was the spark that ignited West Germany's economic resurgence. As the Truman administration began spending billions on rearmament, it turned many American factories over to the manufacture of weapons. As a result, production of many other goods bottlenecked, and scarcities spiked. West Germany stepped in to pick up the slack. A key Western industrialized nation, it was able to fill that manufacturing vacuum and likewise could handle the massive global demand in consumer goods by means of its export prowess. By 1955, West Germany's economy had quadrupled. Any lingering aversion to buying German products clearly and quickly vanished from other countries« (Jong 2022, 242s).

Bunun sonucu olarak (hatalı bir şekilde) »mucizevi« olarak adlandırılan Alman ekonomisinin yükselişi, 2.Dünya Savaşı sonrası Almanya'da bulunandan fazla iş gücüne gereksinim duydu. Nazi geçmişi ve savaş deneyimlerinin izlerinin hala derinlemesine bulunduğu ve yetişkin olarak nasyonal sosyalizmi demokratik olarak seçmiş ve desteklemiş olan bir halkın çoğunlukta olduğu bir ülkede yabancı uzman çalışanlara işe alım çağrısı zamanı başlamıştı. İtalya ile İlk işgücü antlaşması 1955'te imzalandı. Bunu İspanya ve Yunanistan (1960), Türkiye (1961), Fas ve Güney Kore (1963), Portekiz ve kilisenin Hindistan'dan kadın hasta bakıcı alımı (1964'ten itibaren), Tunus (1965) ve Yugoslavya (1968) takip etti; ta ki 1973'te işgücü alımı tamamen durdurulana dek. İlk başta kısa bir süre sonra geldikleri ülkelere geri gönderebilme umuduyla, işe alımların başında bunlar için »Gastarbeiter« terimi kullanılıyordu. Almanya'nın 2005 tarihli »Göç Yasası« ile kendisini nihayet resmi olarak da bir göç ülkesi olarak görmesi için yaklaşık 50 yıl geçmesi ve iki neslin daha Almanya'da doğması gerekiyordu (Federal Meclis 01.01.2005); ve Almanya nüfusunun %90'ının ırkçılığı bir realite olarak kabul etmesi için bir 20 yıl daha geçmesi gerekiyordu (bkz. DeZim 2022, 3). Günümüzde ekonomi alanından ve nüfus bilimcileri tarafından sıkça dile getirildiği gibi: Almanya göç almazsa nüfusu refahını koruyamayacağı oranda küçülür ve yaş ortalaması yükselen halkını besleyemez. 2035 yılına kadar, kalifiye işçi eksikliği olan birçok başka mesleki alanlar ile birlikte, sadece bakıcılık alanında 150.000 ek iş gücüne gereksinim var (Hüther/Kochskaemper 10.09.2018, 7). Kalifiye iş gücü tartışması – vatandaşlığa kabul konusu gibi – iş piyasasına faydalı olduğundan »iyi« ve çeşitli

nedenlerle insan sermayesi olarak değerlendirilemeyecek olduğundan ›kötü göçmen değerlendirmeleri için istismar ediliyor.

Almanya'nın büyük kentlerinde yaşayanların üçte birinden fazlasının yukarıda betimlenen göç hareketleriyle biyografik ya da ailevi bağlantıları³ ve belki de daha fazlasının istatistiklere yansımamış daha yakın ya da uzak bağlantıları var. Aralarında eski sömürge kökenli olup arzu edilen dominant-toplumsal kriterlere (ekonomik olarak üretken ve yetenekli, beyaz-okunan, asimile olmuş, Alman diline hâkim, minnettar) uygun olmayanlar çeşitli aşamalarda devletin kontrol mekanizmalarına maruz kalıyorlar. Bunlara Tuck ve Yang'ın deyimleriyle ›internal colonialism‹ denilebilir: »Strategies of internal colonialism, such as segregation, divestment, surveillance, and criminalization, are both structural and interpersonal« (Tuck/Yang 2012, 5). Buna iyi bir örnek Federal Göç ve Mülteciler Dairesi'nin (BAMF), kayıtlı göçmenlerin (kısmen zorunlu olarak) hareketlerini gözetlediği ve denetlediği ›entegrasyon kurs'larıdır‹ (daha detaylı bilgi için bkz. Heinemann bu ciltte; Heinemann 2018).

Almanya bağlamındaki dekolonyal talep ve söylemlerinin zorunlu olarak kısaltılmış bu sınıflandırmasından sonra bir sonraki bölümde bu cildin somut içeriklerine geçeceğiz. Bunun için ilk önce cildimizin çerçevesini oluşturan iki kavrama daha yakından bakacağız: Eğitim bilimi ile anti- ve postkolonyal yaklaşımlardan ayrılmış dekolonizasyon talepleri. Sonrasında somut yapı ve okuma ipuçları veriyoruz.

Terminoloji

Eğitim bilimleri: Cildimizin oluşum sürecinde eğitim bilimleri kavramı yerine neden bilgi bilimleri⁴ kavramından bahsetmediğimiz bize sıkça soruldu. Gerçekten de akademik disiplinin merkezi derneğinin adı: Alman Eğitim Bilimi Derneği. Avusturya'daki muadil kuruluş: Avusturya Eğitim Sistemi Araştırma ve Geliştirme Derneği'dir. Dekolonizasyon projesini her ne kadar bölgesel/ulusal bağlamlarıyla göz önünde bulundurmak gerekiyorsa da sadece küresel giriftliği içinde düşünülebilir. Bu yüzden, Alman söyleminde daha yaygın kullanılan ›bilgi‹ kavramı yerine, bilinçli olarak uluslararası alana bağlılık açısından daha uygun görünen ›eğitim‹ kavramını seçtik.

Anti-/post-/dekolonyal: Antikolonyal, postkolonyal ve dekolonyal kuramlarının hepsinin ortak bir hedefi var: kolonyal girişimlerle tarihsel iç içe geç-

3 Federal Siyasal Eğitim Merkezi'ne (12.01.2022, 3) göre ›göç(men) geçmiş‹ olanların oranı %36,8. Sorunlu kategorilerle işleyen ve ırkçılığı yeniden üreten istatistiklerden elde edilen bilgileri kullanmanın ikileminin ayırındayız.

4 Almanca konuşulan bölgede ›eğitim‹ alanı için iki ayrı kavram kullanılmaktadır. *Erziehungswissenschaften* (burada: eğitim bilimleri) kavramının yanı sıra *Bildungswissenschaften* (bilgi bilimleri) kavramı da yaygındır (ç. n.).

mişliklerinde çağdaş koşulların izini sürer, Batının epistemik şiddetine karşı entelektüel direniş gösterir ve birçokları Maria Lugones'in sözleriyle: »Bilmenin ve sevmenin feminist jeopolitiği« (Lugones 2010b, 756) olanaklarını sunar. Aynı zamanda bu kavramların başka kökenleri var ve farklı söylemlerde konumlanırlar. Kesin bir sınırla birbirlerinden ayrılmazlar, ancak kabaca bir ayırım çizmek şu şekilde olanaklıdır:

Postkolonyal kuramlar Edward Said (2009 [1978]), Homi K. Bhabha (2004) ve Gayatri Chakravorty Spivak'ın (1999) fikirleri etrafında entelektüel bir hareket olarak oluşmuştur. Said Filistin'de dünyaya gelmişti, Bhabha ve Spivak ise Hindistan'da. Fakat her üç profesör de analizlerini ABD'nin seçkin üniversitelerinden yazmışlardı. Bhambra (2014) postkolonyal teorilerin ağırlık noktasını şöyle tanımlıyor: »While much work in the area of postcolonial studies has directly addressed issues of the material, of the socio-economic, there has also been a tendency for it to remain firmly in the realm of the cultural« (Bhambra 2014, 115). Buna karşılık dekolonyal teorilerde – ve daha somut olarak modernity/coloniality örüntüsü etrafındaki teorilerde – daha ziyade Maria Lugones (2010a), Anibal Quijano (2007) ve Walter D. Mignolo (2018) belirleyici olmuşlardır. Üçü de biyografileri itibariyle Güney Amerika sömürge tarihiyle yakın bağlantılıdır. İlginçtir ki onlar da daha ziyade ABD'nin seçkin üniversitelerinde ders veriyorlardı ve/veya hala veriyorlar. Talepleri ve çalışmaları edebiyat, film veya gezi izlenimleri üzerine yazın bilimsel tartışmalardan çok sosyolojik ve eğitim bilimsel teorilere yöneliktir. »It was strongly linked to world-systems theory from the outset as well as to scholarly work in development and underdevelopment theory and the Frankfurt School critical social theory tradition« (Bhambra 2014, 115).

Anti- ve dekolonyal teorisyenler özellikle emperyal/kolonyal pratiklerin söz konusu kendi ülkeleri üzerindeki etkileri göz önünde bulundururlarken, postkolonyal analizler sıkça daha çok Asya bölgesi ve Orta Doğu, ve böylece özellikle 1620 yılında Kuzey Amerika'da kurulan ilk koloni ile başlamış olan, İngiliz sömürge yönetimi odaklıdır (Dunbar-Ortiz 2014, 49). Dekolonyal yaklaşımlar analizleri için, Orta ve Güney Amerika'nın sömürgeleştirilmesi yolundaki başlangıç noktası olan 1492 yılını baz alırlar (bkz. Bhambra 2014, 115).

Asher ve Ramamurty postkolonyal ve dekolonyal yaklaşımların ortaklaştığı noktayı »antikolonyal« duruşları olarak görürler:

»Postcolonial and decolonial scholarship, and the feminisms associated with them, are marked by diverse genealogies and histories and emerge from multiple locations. None of them can be spoken of in the singular. What they have in common is that they are »anticolonial« in at least two ways: they foreground how raced and gendered colonial practices constitute »Eurocentric« forms of knowledge-production, which marginalize other forms of knowing and being in the world. Second, they concur that the political task of working toward liberation, decolonization, and

social justice must accompany scholarly and academic tasks of analysis. Despite their differences, then, both approaches have long informed and animated feminist scholarship and activism, though often not at once nor in the same spaces. They have much to offer and learn from the other« (Asher/Ramamurthy 2020, 542).

Buna karşı Davies antikolonyal yaklaşımları, post- ve dekolonyal teorilerden – özellikle de üniversite konumlu olanlardan – açıkça ›politik‹ olarak işaretlediği için ayırır. Aynı zamanda temeldeki antikolonyal yaklaşımı da bu iki teorik alanları birleştirebilecek ve aynı zamanda boşluklarını teşhir edebilecek bir köprü olarak görür:

»They differ from postcolonial approaches because of their explicitly political nature. It is also a somewhat broader concept than decoloniality, which is often (and necessarily) rooted/routed through the specific circumstances of colonialism in particular places/spaces – something like a broad stance rather than a toolkit for precise circumstances. The anticolonial then can act as something of a bridge between the postcolonial and the decolonial, not only suturing them together but also highlighting different practices and activities which are allied to these approaches, but may be ignored or occluded by them« (Davies 2020, 12).

Tercihimizi dekolonyal yaklaşımdan yana kullandık, zira eğitim bilimlerine yönelik açık ve somut talepler geliştirme amacımıza en verimli görünüşte olardı. Dekolonyal yaklaşımlara, bazı temsilciler tarafından sıkça yöneltilen bir eleştiri de hegemonik veya eski kolonyal pratikler, ritüel ve bilgi üretim biçimlerine radikal bir şekilde sırt çevirme ve sömürgecilik öncesi duruma dönme talebidir. Örneğin Mignolo şu argümanları kullanıyor: »for a decolonial epistemic shift that enables the histories and thought of other places to be understood as prior to European incursions and to be used as the basis of developing connected histories of encounters through those incursions« (bkz. Mignolo Bhabra'dan alınılıyor 2014, 119). Buradan doğan talepler, başkaları yanı sıra, kolonyal fethi meşurlaştırmış olan felsefi metinlerin (örn. Kant, Hegel v. b.) sansürlenmeleridir. Fakat kurulu kolonyal iktidar ilişkilerinin dokunmadığı bir öznenin bu dünyada var olamayacağı, yani postkolonyal dönemde kolonyal öncesi bir yaşamın olamayacağı konusunda Vieira (2019) ile aynı düşünceleri paylaşıyoruz (bkz. Sanyal 2021). Daha ziyade Spivak'ın (2012) açıklamalarına dayanarak, kendi özne oluşumuna yol açan metin, pratik ve yapıtlarla hesaplaşmanın gerekli olduğunu düşünüyoruz. Böylelikle bugünün daha derinlemesine bir kavrayışına ulaşım, metinleri sabote ederek Aydınlanma, akılcılık ve modernitenin günümüz yaşamına sunabileceği olumlu yanları değerlendirme olanağını oluşturabilelim (bkz. Spivak 2012).

Oluşumu ve Yapısı

Bu seçki iki yıldan biraz fazla sürelik bir uğraşın sonucunda meydana gelmiştir. Daha baştan itibaren, üretim sürecini üniversitenin tipik verimlilik ve hızlilik taleplerine tabi tutmama ve ayrıca olanaklı olduğu ölçüde az standartlaştırıcı direktifler verme düşüncesindeydik. O yüzden sayfa sayısı konusunda bir ölçüt verilmemişti ve ilk etapta da – akademi ve girişimcilikte artık sıradanlaşmış olan şiddet yüklü – <deadline> belirlenmemişti. Aksine yazım için herkesin gereksinim duyduğu kadar zamanı olmalıydı. Her hangi bir biçimlendirme de şart koşmadık, ancak son kertede okunabilirlik uğruna yazı tipi ve yazı tipi boyutlarını standartlaştırdık. Açık bir çağrı yapmadık, aksine seçili yazarlar hedeflendi. Çabamız bu ciltte, kendileri de marjinalleştirilme konusunda biyografik deneyimleri olan ve alanında uzman yazarların katkılarını derlemektir. Dayatılmış, otomatikleştirilmiş bir kendini konumlandırmadan kaçındık. Yazarların çoğu kendini bilim insanı olarak, birkaçı aktivist bazısı da her ikisi olarak görüyorlar. Ve katkılarını şiir ya da çizim formunda sunmaları durumunda da sanatçı olarak. Cildimizi açıkça Almanca konuşan bir hedef kitlesi için tasarlamış olsak da, bizim için öğretici olabilecek Almanya dışından da seslere yer vermek istedik. Bu katkılar olanaklı olduğu ölçüde Almanca çevirileriyle de basılmıştır. Almanya'daki fiili çok dilliliği göz önünde bulundurarak giriş bölümünü Türkçe'ye de çevirttik. Rusça ve Almanca'nın yanında en sık konuşulan dil. Bu büyük çalışmalarını bizimle paylaşmaya gönüllü olan yazarların metinlerini ile sanatsal katkılarını birbirlerine referans olacak şekilde derledik.

Sunulan katkılarla çalışmamızın bütünlüğü arasındaki bağlantıyı netleştirebilmek için yazarların bilimsel katkılarını kısa bir girişle tanıtıyoruz. Sanatsal katkılarını bir yorum eklemeksizin sunuyoruz. Katkılarını sanatsal katkılarla anlam derinliği kazanan ve epistemolojik olarak tamamlanan üç bölüme ayırdık. İlk bölümde eğitim bilimsel laytmotifleri ele alıyoruz. Yazarlar dekolonizasyon yaklaşımının özünü (David Theo Goldberg), Aydınlanma (Ruth Sonderegger), Eğitim (Denise Bergold-Caldwell), düşünce ve hissetme (Saphira Shure), özerklik (Nadine Etzkorn ve Paul Mecheril) ve aidiyet (Arzu Çiçek) konularını tartışıyorlar.

İkinci bölümde yazarlar farklı çalışma bağlamlarında dekolonyal taleplerin öğretme ve öğrenme eylemleri için vereceği sonuçları tartışıyorlar. Sheri Avraham ve Dila Kaplan ütopyik pedagojik bir pratik konusunu ele alıyorlar, Emily Ngubia Kessé BIPOC⁵ için beyaz akademide yollarını bulmada yardımcı olabi-

5 BIPOC Black, Indigenous ve People of Color'un Anglo-Amerikan kökenli kısaltmadır. Almanya'daki tartışmalarda da kullanılıyor. Almanya bağlamında Roman ve Sintilerin de bu kısaltmaya eklenmesi, örneğin BRIPoC şeklinde, tartışmalı bir konudur. Yayımcılar olarak bu tür bir vurgulamaya olumlu bakıyoruz, zira Roman ve Sintiler nasyonel sosyalizmin (ve başka spesifik Alman-tarihsel bağlamının) şiddetini deneyimlemişlerdir ve buna rağmen ırkçılığı eleştiren tartışmalarda görünmez kılınmışlardır.

lecek bir pusula sunuyor, Michal Schwartze ve Constantin Wagner, okullarda ve üniversitelerde ayrımcılığı eleştiren siyasi eğitim çalışmalarındaki boşluklar ve boş alanlar hakkında konuşuyor. Céline Barry, kolonyal epistemolojinin temel sorunu olarak tanımladıkları konuyu ele alıyor ve bilimin bilgi üretmek için kullandığı yöntemlerde radikal değişiklikler öneriyor. Yalnız Akbaba, bir seminer deneyimi üzerinden öğretmen eğitiminde duyguların epistemik önemini araştırıyor. Carmen Mörsch ayrıca, eğitim ve sanatın kesişimine odaklanarak, okuldaki bir öğretim ortamından somut bir örnekle duygu yüklü durumlar üzerine düşünüyor. Görsellerin didaktik kullanımını da Olenka Bordo Benavides'in katkısının konusudur ve okullarda bilgi aktarmak için kullanılan öğretim materyallerinin eleştirel bir incelemeye tabi tutulmasının uygunluğunu ortaya koymaktadır. Alisha M. B. Heinemann, Alman yetişkin eğitiminin gelişimini göstermek için tarihsel vurgulardan yararlanıyor ve bunu mevcut sosyal koşullarla ilişkili olarak sorguluyor. Tunay Önder ve Saba-Nur Cheema sundukları katkılarda aktivist ve kurumsallaşmış siyasi eğitimi ele almaktadır. Donja Amirpur da somut teşhis örneği üzerinden çocuk pedagojisinde de dekolonizasyon olanaklarını sorguluyor. Bu bölüm üç uluslararası katkı ile bitiyor: Navneet Sharma, Showkat Ahmed Mir ile Anamica Keşmir'deki okulların kritik durumunu ele alıyor, Sylvia Contreras Salinas Şili'de refleksif bir eğitim için bilgi taşıyıcı mecazların analizinin katkısından bahsediyor ve Maryam Khan ile Kathy Absolon Kanada tartışmalarına ışık tutuyor ve sosyal hizmette »beyazlığa«, yani beyaz ayrıcalığına karşı direniş olasılıkları üzerine düşünüyor.

Üçüncü bölüm çeşitli farklılık boyutlarının tarihine ve katkısına odaklanıyor. İki kat marjinalleştirilmişlere karşı ırkçılık (Reyhan Şahin), ilk dil olarak Almanca etrafındaki glotofobi (Radhika Natarajan), sınıfçılığın tarihi (Stefan Vater), ırkçılık ile ableizmin kesişiminde güçlü kırılma yapıları (Robel Afeworki Abay), heteroseksizm/heteronormativite konseptleri (Marion Thuswald) ve kolonyal dizeyin yapısökümü bağlamında beden üzerine düşünceler (Saboura Naqshband ve Ulaş Aktaş).

Niçin?

Bu ciltte, farklı özne konumlarının birlikte daha adil bir dünya için mücadele edebildiği, tüm katılımcıların, insanların sadece kendi aralarında ve kendilerini çevreleyen toprak/doğa ile bağlılıkla gerçek bir fırsata sahip olabileceğinin farkında olduğu, daha dayanışmacı bir birlikteliğe katkı sağlamak istiyoruz. Bu toplumun ayrıcalıklılarına, ayrıcalıklarını daha adil bir dünya için kullanma çağrısının yanı sıra, marjinalleştirilmişlere de birbirlerine karşı, ne bölgesel ne de küresel boyutta, kısıktılmamaları için acil bir çağrı içermektedir. Küresel boyutta:

- Yerli, Yahudi, Siyahilerin ve beyaz olmayan insanların süregelen ırkçılığa ve insanın/toprağın sömürülmesine ve metalaştırılmasına karşı dayanışma
- Kapitalizmin neoliberal ideolojisine karşı, yoksulluğun ve/veya ableizmin kurbanı insanların küçümsenmeleri değil onlarla dayanışma içinde olunması
- Batılı güçlerin, ›kadının‹ kurtarılması adına, Orta Doğu petrol rezervlerine meşruiyetini Hristiyanlıktan alan saldırısını zorlaştıracak olan açık bir Yahudi-Müslüman dayanışması
- Ataerkillik ve hakları boğan heteronormativiteye karşı kadın, trans, interseks ve başka non-binary cinsiyetlerin her sınıftan olanlarının yaşam ve özgürlük için ortak mücadelesi
- Hükümetin, Müslüman ve Ukraynalı-Hristiyan insanları eşitsiz ve acı verici boyutta adaletsiz muamelelerle bölmeye yarayan pratiklerine karşı, mülteci ve göçmen dayanışması
- Artık biyolojik soy meselelere değil, dayanışmalı destek yapılarına odaklanan ve doğayla ilgilenmeyi de içeren yeni akrabalık ve bakım ilişkileri formları
- Bu dünyada yaşanabilir bir gelecek için mücadele etmek için sokağa çıkan dünyadaki bütün gençler

gibi fenomenler Hristiyan ve/veya ataerkil ve/veya emperyalist hegemonyaları sarsacaktır, ki daha barışçıl bir dünya mümkün olsun.

Çeviren/Übersetzung durch Ateş Akbaba

Okumalar

- Asher, K./Ramamurthy, P. (2020): Rethinking Decolonial and Postcolonial Knowledges beyond Regions to Imagine Transnational Solidarity. In: *Hypatia*, 35, H. 3, 542–547.
- Balibar, É. (2017): *Irk, Ulus, Sınıf. Belirsiz Kimlikler* (Metis Yayınları).
- Beacock, I. (2015): A Brief History of (Modern) Time. Our global system of timekeeping didn't just emerge – it had to be imposed. In: *The Atlantic*.
- Bhabha, H. K. (2004): *The location of culture*. Routledge classics. London, New York, N. Y.
- Bhambra, G. K. (2014): Postcolonial and decolonial dialogues. In: *Postcolonial Studies*, 17, H. 2, 115–121.
- Davies, A. (Hrsg.) (2020): *Geographies of anticolonialism. Political networks across and beyond South India, c. 1900–1930*. Hoboken, NJ, Chichester.
- DeZIM (2022): Alman Entegrasyon ve Göç Araştırmaları Merkezi'nin (Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung) Ulusal Ayrımcılık ve Irkçılık Gözetimi için başlangıç çalışması. *Irkçı Gerçekler*, Özet.
- Dunbar-Ortiz, R. (2014): *An Indigenous Peoples' History of the United States*. Revisioning History Ser v.3. New York.
- Fanon, F. (2008/1952): *Black skin, white masks*. New York, Berkeley, CA.
- Fanon, F. (2021 [1963]): *The wretched of the earth*. New York.

- Federal Meclis (2005): Göçün Kontrolü ve Kısıtlanması ve Göçmenlerin Düzenlenmesi Hakkında Kanun AB vatandaşlarının ve yabancıların ikamet ve entegrasyonu. Göçmenlik Yasası.
- Federal Siyasal Eğitim Merkezi (Bundeszentrale für politische Bildung) (2022): Göç(men) geçmişli olan nüfus.
- Hall, S. (2012/1992): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, S. (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. 5. Aufl. Hamburg, 137–179.
- Hall, S. (Hrsg.) (1992): Formations of modernity. Cambridge.
- Haraway, D. J. (2018): Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene, New York.
- Hegasy, S. (2022): Hermeneutische Schikane. Ein Beitrag zu Migration und Erinnerung in Deutschland. d-nb.info/1253478570/34 (06.12.2022).
- Heinemann, A. M. B. (2018): Alles unter Kontrolle? In: Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung, 41, H. 1, 79–92.
- hooks, b. (1982): Ain't I a woman. Black women and feminism. Boston, MA.
- hooks, b. (2000): where we stand: Class Matters. New York, London.
- Hüther, M./Kochskämper, S. (2018): Bakıcı krizi- kalifiye iş gücü eksiği gerçekleri. Açıklama.
- Jong, D. d. (2022): Nazi billionaires. The dark history of Germany's wealthiest dynasties. Lon-don.
- Krishnan, S. (2013): Empire's metropolis: money time & space in Colonial Bombay, 1870–1930. Empire's metropolis: money time & space in Colonial Bombay, 1870–1930.
- Lugones, M. (2010a): Pilgrimages. Peregrinajes: theorizing coalition against multiple oppres-sions. Feminist constructions. Lanham, Md.
- Lugones, M. (2010b): Toward a Decolonial Feminism. In: Hypatia, 25, H. 4, 742–759.
- Maldonado-Torres, N. (2007): On The Coloniality of Being. In: Cultural Studies, 21, H. 2–3, 240–270.
- Marx, K. (2021): Kapital 1. Cilt: Yordam Kitap, S. 718
- Mignolo, W. D./Walsh, C. E. (2018): On decoloniality. Concepts, analytics, and praxis. On decoloniality. Durham, London.
- Mohanty, C. T. (1988): Aus westlicher Sicht: feministische Theorie und koloniale Diskurse. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis: Modernisierung der Ungleichheit – weltweit, H. 23, 149–162.
- Mojab, S. (2011): Adult Education in/and Imperialism. In: Carpenter, S./Mojab, S. (Hrsg.): Educating from Marx: race, gender and learning. New York, 167–190.
- Puar, J. K. (2007): Terrorist assemblages. Homonationalism in queer times. Next wave. Durham.
- Quijano, A. (2007): Coloniality And Modernity/Rationality. In: Cultural Studies, 21, H. 2–3, 168–178.
- Rothberg, M. (2012): Multidirectional memory. Remembering the holocaust in the age of decolonization. Cultural Memory in the Present. Stanford, CA.
- Saad, L. F. (2020): Me and white supremacy. Combat racism, change the world, and become a good ancestor. Naperville.
- Said, E. W. (2009 [1978]): Orientalismus. Frankfurt am Main.
- Sanyal, M. M. (2021): Identitti. Roman. München.
- Spivak, G. C. (1999): A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing present. 4. Aufl. Cambridge, Mass., London.
- Spivak, G. C. (2012): Introduction. In: Spivak, G. C. (Hrsg.): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge, Mass., 1–34.
- Tuck, E./Yang, K. W. (2012): Decolonization is not a metaphor. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1, H. 1, 1–40.

- Uluslararası Meridyen Konferansı/International Meridian Conference (2006 [1884]): International Conference Held at Washington for the Purpose of Fixing a Prime Meridian and a Universal Day. October, 1884, by D. C. Protocols of the Proceedings. www.gutenberg.org/cache/epub/17759/pg17759-images.html (14.11.2022).
- Vieira, M. (2019): The decolonial subject and the problem of non-Western authenticity. In: *Postcolonial Studies*, 22, H. 2, 150–167.
- Zimmerer, J. (2011): Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. *Periplus-Studien* 15. Berlin, Münster.
- Zimmerer, J. (2015): Bismarck und der Kolonialismus. In: *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte*, 33–38.

Teil I

David Theo Goldberg opens the volume with the observation that the term decolonization has become a widely used term and synonymous with any quest for freedom. He does not go along with this fad and asks, in order to take the term seriously, what exactly we mean by decolonization/decolonization if it cannot be to return to a state before any colonization, elaborating on the complex dealings with colonially shaping/subjugating practices that take place with resistant appropriation and rejection. Cricket in Pakistan, at least, might be an unwelcome subject area of decolonization for the colonized. In terms of education, Goldberg illuminates the domains shaped by coloniality, including the curriculum, subjects, historiography, teaching materials, methodologies, and names the task of decolonization as an altered psychological disposition toward pedagogy.



Die deutsche Übersetzung dieses Beitrags können Sie in der Open Access-Version dieser Publikation einsehen. Sie befindet sich dort im Übersetzungsteil I.

Decolonization

Diagnostics and Differentials

David Theo Goldberg

I

»Decolonization« of late has become to analysis of social oppression what »racialization« from the mid-1980s came to be for much of the analysis of race and racism. Racialization opened up ways of seeing how social formations, institutions, practices, and thinking are racially ordered, helping to reproduce racism. So too with the contemporary reach for the language of »decolonization«. It has encouraged critical thinking about what social arrangements and thinking need undoing, replacing, remaking.

»Racialization«, however, quickly became a catch-all term for any and almost all critical accounts of race and racism. So much so that by the late 1990s it was being invoked liberally by mainstream media without it being clear what exactly was being meant by particular invocations. Among its earliest uses, Fanon contrasted racialization in *Black Skin, White Masks* (1968) explicitly with »humanization«. »Racialization«, on Fanon's understanding, came to mean »dehumanization«. By the mid 1980s, Omi and Winant (1986) defined the term as investing

»racial meanings« in social and political practices, institutions, and thinking of any kind.

This was a stepping-stone for any and all conditions, processes, arrangements to be »racialized«. But such open-ended – one might say, »liberal« – usage covers over more careful distinction. In any given use, is the term being intended to be purely descriptive or always normative? Is being invested with »racial meaning« tantamount always to racist institutionalization or expression? For every engagement of the term, the test is to substitute another or others to specify the author's intended meaning in the context. It will quickly become apparent that »racialization« fails remotely to bear the same meaning in every case, even from one sentence to the next in a text, and certainly not across texts. While commendable for seeking to convey the processual work in race-making, the term often comes to substitute tout court for having to spell out in any greater detail the complexity of how race makes and remakes the social. It takes on different significance in these changing processes over time.

There is an analogous history with the rampant use lately, too, of »decolonization«. It is being invoked most generally to mean something like undoing the hold of past unjust modes of order on our present – from educational to social and cultural, legal and political rules of governance and governmentality. As with »racialization«, this likewise hides distinctions in the variegated uptake. A growing number of analysts are now insisting that this too readily fails to make clear the links of the particular invocation in question to actual histories of colonizing, or to the archive of resources developed in opposing and bringing down colonizations, or to the lessons from the pitfalls, slippages, and errors along the way (Getachew 2019; Shilliam 2021; Táíwò 2014; Tuck and Yang 2012).

There are significant differences between instances, too readily lost by the quick and passing reference, often completely decontextualized and making no mention of the modes and histories of colonization at issue in the instance. »Decolonization« seems to have become a synonym for something like »liberation« – from modes of socially repressive power, ways of thinking, and modes of Being (Maldonado-Torres 2007). And yet to *decolonize* one would have to know the forms, contents, substance of the colonial, of colonizing apparatuses and thinking, to establish from what exactly decolonizing is being advocated. To put this differently, and perhaps even more provocatively, decolonization in all cases involves liberation from the colonizing history and conditions in question; it is not liberation from all forms and expressions of injustice.

From the Ebola pandemic through Covid, there have been numerous articles calling for »decolonizing the pandemic«. There is no doubt that the often impoverished health care systems in formerly colonized and (now) neocolonized societies are a function in part of their economic challenges as a result of colonization and its aftermath. The failure to make available vaccines equitably to societies of the Global South is an implication of this long history too. But defi-

ning this as the need for »decolonizing« tells us nothing about the differences between how, say, South Africa and Senegal have handled the pandemic, the robust community health care system in the latter but not the former, and so on. Nor does such a characterization direct what specifically needs to be done across significant differences in social systems to address the immediate challenges. Specificity and sustained analysis are foregone in favor of fashionable conception.

II

Colonization has a very long history. Chinese, Greek city-state, Roman, Islamic, Ottoman, and Viking colonizing pre-date the colonialisms – European, Japanese, and so on – that are readily identified with the elaboration of modernity and the nation-state that emerged with it. It is this latter set of formations – modernity’s colonialisms and the shaping of nation-states – that today’s decolonizing claims seem to have singularly in mind. Here, too, there is likely a more complicated and nuanced account requiring elaboration than the one often too quickly presumed or invoked.

Nation-states as we have come to know them emerged and developed as the power of absolutist monarchies and religious institutions gave way to urbanization, the expansion of trading interests developed by the emergent bourgeoisie, and the labor needs and needs of labor developing with them. These trends were accompanied increasingly by the interactive interests of the newly established powerful classes in more sophisticated economic management across territories and mass political governance that the nation-state form came to represent. Colonization, in short, emerged as *a* key component in the development of the modern nation-state and the expansion of global capitalism interactive with it.

Colonizing nation-states owe much of their power, wealth, standing in the world, and one could say their very form as a nation-state to their colonizing. So do colonized states, though it must be stressed that their form, while imposed in considerable part by the colonizing power, nevertheless differs significantly from the latter. The *colonizer* shaped its mode of Being, the subjectivity of its citizens, ways of thinking, doing, relating, its economic and legal, social and cultural practices and arrangements in large part through colonial domination. Such domination enabled and instrumentalized extraction, exploitation, negation and appropriation. The *colonized*, fashioned through colonial domination and its forms, nevertheless also styled themselves in resisting or refusing, but also in remaking colonizing impositions.

To put it in this way, however, is not to say that all modern-nation-states were either colonizing or colonized. Modern nation-states neither directly colonizing nor colonized nevertheless are modern in virtue of being part of a global

system of modern nation-states. They are formed and informed by the wider structures, processes, logics and thinking rendering them modern in form and practice, from which they both benefit and are constrained. And colonialism was an important feature in this broader system.

Sown into this modern nation-state formation is its articulation in terms of race. Modern nation-states are drawn into the modern state system by being defined and positioned, again in significant part, by racial configuration (Goldberg 2002). Race and colonization are deeply entwined, though not exactly reducible to or isomorphic with each other. Race emerged explicitly as a defining categorization in the self-making of Europe just as colonization was taking off, both as prompt and rationalization. »European« came to be a synonym for white, the geography after all of projected »Caucasian« origin. The colonized were deemed to be various categories of racial difference.

III

In calling for »decolonization« what, then, needs decolonizing? What are decolonization's (or, given my point, decolonizations') object(s)? Colonization served as a source of resources: land, gold and silver, raw materials, cheap labor, the fuel of capitalism, figuratively and with time literally. But it was also a laboratory for modernity, as Ann Stoler (1997) among others has pointed out. It was, in short, a defining medium for the expression of power and for shaping subjectivity, of the colonizer in the colonies as much as in the metropole as well as the colonized. Colonization established structures of Being, structures of administration, modes of thinking and cultural expression.

To declare that »everything must be decolonized« – everything, that is, made and touched by colonization – is not much help. It offers no guide to exactly what got to be colonized or touched by colonization, and how. Government and governmentality, economics, politics and law, schooling at all levels and culture of all kinds, science and technology, architecture and sports. It's not just a question of what it would take to »decolonize« all of this – a good deal requires remaking, whether explicitly decolonizing or otherwise. It is also that some of what colonialism produced has been taken on by those colonized as their own, giving it their own signature. Music, of course, would be one kind of example, but sport another obvious one. Would Indians and Pakistanis want to give up cricket, or badminton, for that matter? Would all of Africa and Latin America balk at the thought of giving up football? One could find elements the colonized might resist casting off in many of the other modes of colonization, too. And to say the colonized are all of a piece sounds awfully like how the colonizer once would have characterized them.

Sport offers an interesting set of examples. Rather than reject cricket or football tout court, the colonized made their own these games most identified with one or another European colonizer. The games came with set if evolving rules and uniforms, which in adopting the colonized helped to adapt. They would bring to the games their own flare, coming to redefine and often dominate them. Trobriand cricketers obviously provide the most exceptional version of this, completely remaking the rules of the game to represent their own histories of warring, culture, and social relation. India, Pakistan, and the West Indies have competed to considerable international acclaim in professional cricket, in turn fueling nationalist fervor and commitment. The same could be said of soccer in Brazil or Cameroon, or of competing in international athletic races by Kenyans, Ethiopians, Moroccans, and Jamaicans (cf. Mashreghi 2020).

None of this should be taken to entail that decolonization is not a driving necessity. The questions are what, and how. Decolonizing struggles immediately after World War II took aim principally at the nation-state. Colonization is the exercise of control over all the instruments of the state, and by extension the domination over where differentially defined groups can live, what services they receive, what ideas and education are imposed. Such control of state power thus determines who gets to benefit or are withheld from state resources. But state power also determines what gets taught in schools and universities, control over cultural investments, over what work is available to whom, and so on. The state, in short, gets to shape the nation just as national culture gives the state its »face« and, as Fanon made clear in his later psychoanalytic writings, its psyche too. Getting control of the state, therefore, was thought by the decolonizing movements as ways of taking over those instruments of possibility and putting them to work on behalf of the colonized rather than the colonizer. It would enable remaking the state, top to bottom, the thought went, by wresting it out from under colonial control.

Three related points follow from this. First, decolonization is not a matter of getting rid of or divesting from everything colonization created, for reasons indicated above. Rather, it involves the colonized deciding for themselves what serves them best. Even where they hold onto resources provided by the colonized experience, decolonization would require changing the colonized's disposition to them, putting the useable to work in new ways. Fanon's psychoanalytic writings offer a window to the logic at work here (Fanon 2020; Fanon 2016). A colonized subject who has experienced, even engaged in intense violence as a result of colonization, in creating a new self through psychoanalysis does not leave behind the tortured memories and fractured sense of Being that the colonized experience has shaped. The aim of psychoanalysis – alongside newly lived arrangements – sought to reposition the subject in relation to the lived traumas of past experience. It sought to enable the person not simply to live with the experience in less traumatized ways, but to be able to use the experiences and

their memory to make for more socially and self-enhancing decisions and contributions. Decolonization, accordingly, involves both a shedding of repressive governmentalities of colonization and a remaking of the subject in relation to modes of living and memories of colonized life.

Second, in the wake of formal political decolonization in the 1960s a realization quickly developed that decolonization was not just a function of altering the local. Colonizing was constitutive of a dominant global system. Colonization was not an event but a process, indeed, a complicated set of processes and relations, changing in relation to circumstances, interests, demands, and resistances both in the colony and the metropole. Decolonization, likewise, is not a one-time event, the spectacular throwing off of the yoke in the moment of uprising. Ultimately, the process requires the much less visible and ongoing understanding that decolonization in any one state ultimately requires decolonization in all.

This entailed, third, that while decolonization of colonized nation-states is imperative to set in place the relative autonomy for self-making, it cannot be limited to the (former) colonies' borders. Colonizing states are predicated on, if not defined by, their colonizing, structurally, culturally, even psychically. Colonized resources have made possible enormous wealth for the colonizers, nationally, institutionally, and individually. In a sense, colonialism was the forerunner of today's globalization, serving to integrate political economy globally, if competitively, to the benefit of those with economic power and military might at the expense of those without. As the Berlin Conference in 1885 made clear, economic power at the time pretty much required – a sort of logical entailment – becoming a colonizer. But the Conference also made clear that political power along with psychic self-enlargement were mobilized by colonization, too. Paul Gilroy has insightfully argued that dwindling imperial power by Britain prompted a national melancholia, in turn producing or reproducing anew what my colleague Anirban Gupta-Nigam has characterized recently as »xenophobic reason«. Decolonization has many twists and turns, not all of them generative of progressive outcomes. To reserve the concept to apply only to the affirming outcomes of decolonizing application is to fail to understand the complexities at play. Holding up as aspirational these liberating goals is indeed important. Yet, as an analytic concept, it requires attending as well to the challenges and slippages almost always in play as well. And, indeed, to examine the relational connection between elements of the aspirational and the challenging.

IV

Mahmood Mamdani provocatively contrasts the racial and the colonial in the shaping of the nation-state. Blacks in America have been treated racially, American Indians colonially. »The Indian« was colonized as »a people«, for their land, Africans enslaved individually, for their labor. Blacks historically were restricted from U.S. political processes but included in American political community. Indians, segregated in reservations, were excluded from America, still are, as American Indian, both from American political process and the national community. While African Americans were excised from the country's political processes, they were from the outset a constitutive if almost always challenged part of the national community. Black American accordingly could fight both within and to transform the political process for full social standing in the ways »Indians« (in this view neither »American« nor »Native«) never could because taken, qua »Indian«, never to be a member of »the community« (Mamdani 2020).

Mamdani's characteristic recourse to binaristic categorical distinction overlooks the entwinement of the racial with colonization. Race served as a key instrument of colonization from the mid-fifteenth century on, colonies the laboratory for racial experimentation. Technically, European enslavement historically predates colonization though readily became a constitutive structure of especially »New World« colonizing labor regimes. So decolonization always involves taking on both race and colonization, relationally, without reducing one to the other. That said, Mamdani does reveal something pressing in the current analytic reach to the language of decoloniality. While there are generalizations across colonizing experiences – the very condition of colonization as such – one equally has to attend to the significant variations from the abstracted conceptualization.

As I pointed out above, the conception and experience of colonization differed distinctly, if relatedly, from colonizer to colonized, from colony to metropole. But the differences in national models of colonization are equally important. British colonization famously came to rely on indirect rule, even where tightly controlled from the metropole through its agencies and agents on the ground. French colonization more readily looked to incorporation and assimilation through departmentalization. In contrast with indirect rule and French departmentalization, Portuguese, Spanish, and Dutch colonization tended to represent a version of the more widespread model of settlement and minority European takeover of local land, wealth, political and institutional power (departmentalization could be read as a non-standard form of settlement from a distance). And some colonies historically came to have multiple layers of colonization, as colonizing rule shifted as one European power came to dominate another or others. There's a history beneath my growing up surrounded by Avenues Fresno, Disandt, De la Croix, and the like, underpinned by Kloof Road below

and High Level Road above, even as I witnessed first-hand the ending of British colonization of the country. Any serious undertaking to decolonize requires attending to these distinctions, layers, and relations, and to the ways colonizing factored into the structures and lived experiences across these differing fields, sites, modes, and lived conditions.

V

This, in turn, has considerable implications for how decolonization of education is to be approached. Education in both colonizing and colonized societies has tended to retain significant elements of the colonizing educational frame. This includes the shaping of the curriculum, the subject matter taught, the languages learned, the historical record on offer, the examples used to illustrate the more theoretical and abstract materials, the literature read, arguably in some cases methodologies deployed, and so on. Decolonizing involves first a break with the colonizing frame for pedagogy, in its ordering the architecture of the curriculum, what resources, materials, and frames of organization are used, and as a psychic disposition towards pedagogy.

Second, decolonization of colonized pedagogy will differ in the cases of the colonizing and the colonized. Colonized pedagogy is a technology of domination, of maintaining the hold of the colonizer on the understandings of both colonizer and colonized. Colonizing pedagogy frames the thinkable and doable, for each respectively. And it provides an account, ways to think about, how the world came to be the way it is.

Take the teaching of history, a key vehicle of national subject formation and citizenship in any state. Colonizers, in the metropole and the colony, teach history from their point of view, in terms both of the historical subject matter taught and the point of view represented. In German South West Africa, the history taught was overwhelmingly German and European just as in South Africa it was British and Dutch, and from their points of view. In neither case were the histories of local people and groups covered other than as the colonized, needing the education provided by the colonizer to have any hope of development, let alone progress. In the metropole – here European societies – the histories of the colonized barely received mention, other than as those who should be grateful for having been colonized. In South African school history books under apartheid, all children – Black, white, mixed in segregated schools – were taught that Dutch settler trekkers arrived from the south at the Kei River in the Eastern Cape in the mid-nineteenth century at the same time African nomadic groups came down from the north. The rationalizing implication was that white and Black contestants had equal historical claim to the land. A land without people,

terra nullius, until colonization settled and made something of it. In actual fact, Blacks had lived north of the Kei for nearly two millenia.

Comparable examples proliferate across colonized societies. In schools of colonizing states histories of colonized subjects and states are largely ignored altogether, especially regarding their colonization. They are, to riff off Patrick Wolff, peoples without histories for a history without »those« people. Where histories of a particular colonized people are addressed, whether in school textbooks or visits to metropolitan museums, the standpoint tends to aggrandize the role of the colonizer. The histories of First Nations peoples have tended to be deleted altogether, at least until very recently. In Belgium, the brutal history of Congo colonization, murder, and theft especially from 1885–1908 was ignored until perhaps a decade ago and remains whitewashed now. Belgian schoolchildren visiting the Tervuren Museum, as many are made to do annually, will still view larger than life statues representing Belgian largesse and Congolese infantilization inscribed with titles like »Belgium brings civilization to the Congo« and »Belgium brings wealth to the Congo«. History lessons shaping subjectivity are carved into the material culture on offer.

The current battles over »critical race theory« and the 1619 Project in the U.S. are in significant part contestations over what historical story children in public schools today will be subjected to. Some white mothers especially are insisting that there should be no teaching about racism or slavery. Polls show nearly half of Republican voters supporting these restrictions. What teaching there is about colonization is focused on British colonization of what became America, and the »heroic« fight for independence from the colonizing power. America's own colonizing history – of Hawai'i, Pacific Islands, Puerto Rica, the Philippines etc. – is altogether ignored in the country's school textbooks. Its own formative history of slavery is at best secondary, considered largely in passing rather than historically constitutive of the state. On one side, then, there is the insistent representation of the country's multitudinous making (as Walt Whitman famously put it); on the other, one denuded of anything but a radically reconstructed white consciousness and what it is taken to stand for.

The canon, too, is key to this national self-making. The canon concerns whose literature should be counted not just as literature, though that too, but as the greatest of literary contributions. Papuans have no Proust, Zulus no Tolstoy, Saul Bellow notoriously declared. When publicly condemned, Bellow tried sidestepping the criticism by insisting the interviewer had misunderstood his claim. Americans, too, have no Proust or Tolstoy, he insisted, because no one besides the French and Russians do. That he had been a student of the notable anthropologist and Africanist Melville Herskovitz, he added, undercut any insinuation of Bellow's own racial insensitivity, apparently, despite Herskovitz's occasional personal racial awkwardness (Bellow 1994).

In any case, literatures of national notables often become national literatures, helping to define, refine, and reinforce sensibilities, even when critical of them. »Decolonization« has tended here to involve a commitment to opening up the canon to more diverse contributions than a questioning of canonicity as such. Nation-states have always been multipliciously self-fashioned, the national formation bounding the range of multiplicity formally in its name. The Dutch were historically formed by migrations from central Europe. The majority of French grandparents and great-grandparents tend to have been born elsewhere. All nation-states, however homogeneous they take themselves to be, are more or less formed out of a variety of groups, migrations, reformings over time. Homogeneity is always purchased with the coin of repression and excise. Israel is a seventy-year settler-colonizing case study in constant formation. Given the proliferation of global movements and their promptings today, the sources and experiences fueling a national literary writing have pressured canonicity, if not challenged the very notion of a national culture. Perhaps the point is to read as widely, variously, and capaciously as time enables, and to encourage doing so across the boundaries that nation-states have crafted for themselves.

It is not just literary or for that matter historical representations that are objects of decolonizing. The very method of creative and historical writing along with their teaching have been placed in question. Janice Pariat has argued that college creative writing courses have drawn on protocols, ground rules, and principles for the very practice, the construction of writing ordained by the Western canon. The viability of a general writing culture centering »show, don't tell« turns on a broad range of familiar cultural assumptions considered common to the targeted readership. »Showing« presumes a familiarity with the landscape, cultural and aesthetic icons, social habits and gestures without having to spell them out – to »tell« them – in any written detail. A word, gesture, well-trodden phrasing will suffice. This mode of representation, Pariat argues, has ignored what oral storytelling brings to composition in shifted temporalities, voice and timbre, the play of metaphor, relation to audience, memory, and so on (Pariat 2021). One could add also the impact of musicality and the lyricism it brings, along with characterizations of other-worldliness and imagined futures in African writers, the sorts of fabulation found in some Indian writing or magical realism identified with key Latin American novelists. Messing with canonic writing of the given in a nation-state means being open to learning from those with a creative history of writing around that canon, more often than not the practice of colonized contributors.

VI

Material culture likewise has played a key role in colonizing. Even following formal colonization it has remained a reminder of the experience and its extended legacy. The fierce debate today about repatriating to their nation-states of origin art works of value appropriated from colonies to reside in metropolitan museums and private collections importantly speaks to these fractured histories (Azoulay 2019).

Consider for the moment a less commented upon kind of material culture, namely, architecture. Colonizers brought with them and left behind their built forms: Dutch gabled and English row homes, neo-Tudor for the wealthier, concrete brutalism for bureaucratic authoritarian service buildings. Square and rectangular shapes of colonizing architecture loomed over if not replacing the lived roundness of the local, as Trinh Minh-ha (1992) once put it. Less readily replaceable, the landscape of the postcolony is more mixed. On the one hand, colonially built structures are given local flavor in the wake of independence, through dashes of color and altered details. On the other, newer public buildings draw on while updating more traditional designs. Take, as one example among many, the relatively new Museum of Black Civilizations in Dakar, Senegal, built in the round. That it was largely subsidized by Chinese funding reveals that colonization has more readily altered form, function, and taskmaster rather than been thoroughly overthrown. But it also signals the deeply hybrid aesthetic of the landscape.

The metropolitan built environment, if less visibly, has splotches of this mixing too, as evidenced for instance by the Institut du Monde Arabe in Paris or the gold-domed London Central Mosque on the edge of Regent's Park. Muriam Haleh Davis's recent work on the French-Algerian conception of »EurAfrica« reveals that this postcolonizing hybrid already had a self-conscious formulation dating back at least six decades. The question here is whether a »purifying« gesture of decolonization, whether of the postcolony or the metropole, less likely remakes relationality than destroys for nothing but its own sake in the name of making a »new man«.

VII

The central concern regarding decolonization, it follows, is less the inevitability of the multi-directional forces at play in the wake of colonization than who controls direction, composition, and design of the decolonizing undertaking. Ultimately remaking and redirection, composing and designing anew are aimed at state forms, who and how they serve, material culture on the ground, and education. This entails that epistemology is at stake, too, infused by ways of thinking across

space-time. To reimagine, re-define, re-direct, and remake would necessitate in turn preparing the ground enabling students to learn about and from the past, and to be shaped by ways of thinking openly, thoughtfully, relationally.

Ngugi wa Thiong'o (1986) famously called in the early 1980s for »decolonizing the mind«. He was signaling two driving concerns, revealed in and through language itself. First, there is the need to undo the ways of thinking with which dominant colonizing powers had infused the world. Second, and most pressingly, he was raising the concern that especially formerly colonized people were slow to shed the ideas and the interests they represented of these (formerly) colonizing powers and their postcolonial representatives exercising political and economic power. But you could generalize the latter point to refer also to colonizing subjects. Decolonizing thinking – note the emphasis on the processual and ongoing here – takes aim at how ways of knowing are framed and fused with presumptions, logics, and rationalizations bearing the interests of the dominant powers and projected by them as universal. This lies at the heart of decolonizing the nation-state, and by extension of education in the relevant cases too.

Counters to settler colonialism today are less a matter of driving settlers out – »chasing the settler into the sea« – than figuring out together, in ways led by the colonized, how to live together. Key here is undoing the privileging standpoint and standing of the colonizing. This entails that those who have had and continue to have their resources – land, wealth, energy sources, raw materials, labor – extracted, expropriated, and exhausted be made whole, and in ways as equitably as resources enable. John Rawls's »difference principle is instructive here. For Rawls, the worse off should be made better off by any arrangement or initiative before the already advantaged can be further advantaged. Any further advantage to the better off would be permissible only if the conditions of the worse off would be more improved than they would be without this additional advancement of the better off (Rawls 1971, p. 266). Applicable to individuals within a state, on Rawls's account, one can imagine applying the difference principle to decolonizing and formerly colonizing states too.

This has a more capacious reach also. It entails that the colonizing conditions leading to the damage suffered by colonized societies – ecologically, economically, politically, culturally – be undone. Colonizing states owe to those they colonized the resources that would provide the colonized opportunities for viable collective self-reconstruction. Supplementing this is another future-oriented commitment, to prevent the pillaging of possible futures.

Education – or learning interactively together – is a central concern here. Not all aspects of education in need of change requires »decolonization«, if by that is meant deletion or excision. Aristotle, for instance, was invoked by some colonizers to legitimize their actions (Sepulveda regarding Spanish slavery of New World Indians, for instance). Aristotle himself, as Shilliam (2021) has shown, was born in a small colony-city, studied with Plato in Athens, a

metropole already at the time, and in middle age tutored a young Alexander, future Macedonian and imperial commander. Aristotle, identified with Macedonian colonizing power even when not Macedonian, was not always accepted in Athens, the city in which he had settled for a time, fleeing into exile more than once. His thinking, however, long predated modes of modern European colonization, and he was less accepting of imperial power in his own time than is often taken for granted. John Locke, by contrast, was instrumentally involved in colonization, famously helping to craft the Constitution of the Carolinas in which »Negroes« were explicitly precluded from citizenship. And John Stuart Mill spent a significant part of his career occupying a key position in the English East Indies Company, where he played a major role in shaping the colonial administration of India. Yet it is important not to excise Locke, Aristotle, or Mill from college curricula so as to enable a critical understanding of these histories, their links and divergences, as much for British and European students as for Americans. Efforts to »purify« curricula can lead to critical losses not just at the conservative end, as the attacks on »Critical Race Theory« have exemplified. Framing here becomes crucial. A deeper understanding would be gained by reading the likes of Locke in critical relation to Frederick Douglas's and Harriet Tubman's experiences as slaves and abolitionists, and David Walker and Nat Turner on slave resistance and uprising. Or Mill together with the Subaltern theorists more recently.

Modern Europe constituted itself at least in part by way of throwing off Ottoman and North African (»Moor«) colonization, as an immediate prelude also to colonial launch and expansion by competing European nation-states. Given this robust, transforming co-constitution-in-domination of worlds, the notion of »decolonization« assumes dual interacting significance. On the one hand, it refers to casting off subjugating power that marks specific histories, the struggles over which those like Getachew and Wolfe among others, have written so compellingly. On the other, it is a pedagogical concept implicated in providing a dominating-resistant comprehension of the worlds we have come to inhabit, what gave rise to them, how and why elements of these worlds have endured, and their impact on us today. If this pedagogical concept is to make any sense, it is less in the erasure of these histories and the understandings they seek to impose than it is in forging different frames of their histories, understandings they promote, and critical counter-dispositions to undo their hold.

Failing to comprehend and counter these histories of colonizing domination and their rationalization are bound to prompt their repetition and renewal. The attacks on »critical race theory« and »postcolonial studies« seek exactly to produce such outcomes. The drive to establish the possibility of all to make together dignified and materially decent lives and broader worlds crucially includes the capacity to comprehend past and ongoing modes of domination. But it involves also effective undertakings to resist and unmake colonizations and their

extensions. Shilliam (2021, p. 18) usefully insists that decolonizing – he has in mind political studies but the point applies more generally to all of the domains discussed above – requires »recontextualizing, reconceiving, and reimagining«. »Decolonization« necessitates as much the epistemological as the structural efforts in casting off the lingering holds of colonialisms, and in co-designing and composing collaboratively and interactively livable futures.

The inimitable bell hooks (I am writing this the day following her passing into other worlds) will get the last words here (hooks 1997, p. 346).

Baldwin ends his essay ›Stranger in the Village‹ with the declaration: »This world is white no longer, and it will never be white again«. Critically examining the association of whiteness as terror in the black imagination, deconstructing it, we both name racism's impact and help to break its hold. We decolonize our minds and our imaginations.

The world is not white, if worlds still are. The challenge of decolonizing is to bring worlds in line with the world.

References

- Azoulay, Ariella Aïsha 2019. *Potential History: Unlearning Imperialism*. Verso.
- Bellow, Saul 1994. »Papuan and Zulus«, *New York Times*, March 10. [archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/00/04/23/specials/bellow-papuans.html](https://www.nytimes.com/books/00/04/23/specials/bellow-papuans.html).
- Davis, Muriam Haleh 2022. *Markets of Civilization: Islam and Racial Capitalism in Algeria*. Duke University Press.
- Fanon Frantz 2016. *Decolonizing Madness: The Psychoanalytic Writings*, ed. Nigel Gibson et al. Palgrave Macmillan.
- Fanon, Frantz 1968. *Black Skin, White Masks*. Picador.
- Fanon, Frantz 2020. *The Psychoanalytic Writings from Alienation and Freedom*, ed. Jean Khalfa et al. Bloomsbury.
- Getachew, Adom 2019. *Worldmaking after Empire: The Rise and Fall of Self-Determination*. Princeton University Press.
- Goldberg, David Theo 2002. *The Racial State*. Basil Blackwell.
- hooks, bell 1997. »Representing Whiteness in the Black Imagination«, in *Displacing Whiteness*, ed. Ruth Frankenberg, Duke University Press, pp. 338–346.
- Maldonado-Torres, Nelson 2007. »On the Coloniality of Being: Development of a Concept«, *Cultural Studies*, V. 21, 2–3, pp. 240–70.
- Mamdani, Mahmood 2020. *Neither Settler Nor Native. The Making and Unmaking of Permanent Minorities*. Belknap Press.
- Mashreghi, Sepandarmaz 2020. »Decolonizing Sport and Exercise Psychology Within a European Context: A Critical Overview«, *Scandinavian Sports Studies Forum*, Vol. 11, pp. 25–42.
- Omi, Michael and Winant, Howard 1986. *Racial Formations in the U.S.A.* Routledge.
- Pariat, Janice 2021 »Decolonising creative writing: It's about not conforming to techniques of the western canon«, *Scroll.in*, June 4. scroll.in/article/999215/decolonising-creative-writing-its-about-not-conforming-to-techniques-of-the-western-canon?fbclid=IwAR2r-5qrqgnT3s-S9bjbvyIS1ZgDfz6xwojegPhmqc1EHGDHsw-Mtm1yCSYc

- Rawls, John 1971. *A Theory of Justice*. Belknap Press.
- Shilliam, Robbie 2021. *Decolonizing Politics. An Introduction*. Polity.
- Stoler, Ann Laura 1997. *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World*. University of California Press.
- Táíwò, Olúfemi 2014. »Rethinking the Decolonization Trope in African Philosophy«, *The Southern Journal of Philosophy*, 57, Spindel Supplement, pp. 135–159.
- Trinh Minh-ha 1992. »Naked Spaces – Living is Round«, in *Framer Framed*. Routledge.
- Tuck, Eve and Yang, K. Wayne 2012 »Decolonization is not a metaphor«, *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1, 1, pp. 1–40.
- Wa Thiong'o, Ngũgĩ 1986. *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Heinemann Educational.
- Wolfe, Patrick 2016. *Traces of History: Elementary Structures of Race*. Verso.

Nachdem David Theo Goldberg die Entwicklung des Dekolonisierungsdiskurses in Verwobenheit mit der Geschichte der Kolonisierung thematisiert hat, richtet Ruth Sonderegger ihren analytischen Blick nun auf einen spezifischen wirkmächtigen Diskurs in diesem Kontext, nämlich den der Aufklärung. Sie fokussiert dabei insbesondere den Zusammenhang der westeuropäischen Aufklärungsbewegungen mit kolonialer Gewalt und zeichnet die Grundwidersprüche der Aufklärung nach. Sie kommt zu dem radikalen und mutigen Schluss, dass »nur auf der Flucht aus der Aufklärung [...] das befreite und geteilte Sein-mit-Anderen und Anderem [gelingt], das die europäische Aufklärung durch die Koppelung von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit an die Besitzlogik bis heute verpassen, ja hassen muss«.

Decolonize/Aufklärung

Ruth Sonderegger

»Doing things gradually just brings more tragedy«
(Nina Simone, *Mississippi Goddam*).¹

Situierung

Ich werde in den folgenden Überlegungen den Akzent auf die deutschsprachige Aufklärung legen. Zunächst einmal deswegen, weil dieser Sammelband sich an eine – zumindest auch – deutschsprachige Leser*innenschaft richtet. Der gewählte Fokus hat aber auch damit zu tun, dass die deutschsprachige Aufklärungsdiskussion bis heute anhält, wenngleich auf eine besondere, implizite Weise, die viel mit der Shoah zu tun hat – nämlich der Shoah als dem endgültigen Beweis, dass der Anspruch der deutschen Dichter- und Denker-Kultur, eine Wiege der Aufklärung zu sein, zu Unrecht erhoben wurde und wird. Zudem ist mit der deutschen Aufklärungsdebatte jene Theorie-Atmosphäre bezeichnet, in der ich sozialisiert wurde, aus der heraus ich denke und schreibe und der ich mich nie ganz werde entwinden können, auch wenn mein Hauptinteresse der (dekolonialen) Kritik der Aufklärung gilt, wie auch die folgenden Überlegungen deutlich machen sollen.

1 Auf dieses Zitat wird in diesem Beitrag auf S. 53 genauer eingegangen.

Gerade weil mein Fokus ein derart enger, man könnte auch sagen: provinzieller ist, scheint es mir umso wichtiger, von Anfang an die Pluralität der Aufklärungen hervorzuheben; also einerseits die Tatsache, dass es Aufklärungsbebewegungen in vielen Ländern, und zwar nicht nur in Ländern Europas gab. Auf der anderen Seite gilt es herauszuarbeiten, dass und inwiefern das Denken der deutschen Aufklärung weltweite Auswirkungen haben wollte und zumindest in manchen Hinsichten auch tatsächlich hatte – gewollte und ungewollte. Damit erweist sich auch die deutsche Aufklärung als eingebunden in ein globales Geschehen, das aber vor allem dann sichtbar und fassbar wird, wenn man sich den globalen Diskursen und Praktiken der Aufklärung in jeweils historisch und geopolitisch spezifischen Kontexten zuwendet, also eine Art Tiefenbohrung macht, die unterschiedliche Schichten translokaler Verflechtungen sichtbar macht.

Viele Aufklärungen, ein Grundproblem

Lange Zeit standen die Aufklärungsbewegungen Frankreichs, Englands und Deutschlands im Zentrum der historischen, ideengeschichtlichen, politischen und philosophischen Debatten über die Aufklärung. Und diese Debatten wiederum stellten meist die universalistischen Errungenschaften der Aufklärungsbewegung – insbesondere mit Blick auf die Wissenschaft, aber auch in Bezug auf die politische Theorie – ins Zentrum. Dass die sogenannte Blütezeit der drei erwähnten westeuropäischen Aufklärungsbewegungen – die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts – mit dem Höhepunkt des transatlantischen Sklavenhandels identisch ist, blieb dabei völlig unzureichend unthematziert. Auch die Tatsache, dass sich die angeblich auf Universalität zielende Aufklärungsbewegung selbst in Westeuropa auf urbane Eliten beschränkte, kam kaum in den Blick oder wurde mit dem Hinweis vom Tisch gefegt, die aufgeklärten Eliten seien der legitime Beginn einer sich notwendig ausweitenden Bildungs- sowie einer darüber vermittelten Emanzipations-Dynamik.

Erst ab den 1970er Jahren wurde von Historiker*innen untersucht, welche Menschen in unterschiedlichen Ländern Europas vom Diskurs der Aufklärung – ein Diskurs, der oft als *Republique des Lettres* bezeichnet worden ist² – ausgeschlossen waren. Damit traten Fragen wie etwa die ins Zentrum, wer im 18. Jahrhundert überhaupt lesen und schreiben konnte, wie es um den Zugang zu Büchern und Zeitschriften bestellt war (vgl. etwa Darnton 1971 und generell das 2. Kapitel in Outram 2019: 10–25) und mit welchen Stereotypen insbeson-

2 Etwas frei übersetzt könnte man von einer »Republik der mit den Buchstaben Vertrauten« sprechen; meist wird der französische Begriff *Republique des Lettres* aber mit »Gelehrtenrepublik« übersetzt.

dere weibliches Leseverhalten als gar nicht besonders aufgeklärt abqualifiziert wurde (vgl. z. B. Woodmansee 1994, insbes. 87 ff.); dies der Tatsache zum Trotz, dass Frauen beispielsweise die entscheidende Rolle bei der Gründung der Salons spielten, die später immer wieder als ein Kristallisationspunkt des Debattengeschehens der Aufklärung genannt werden (vgl. z. B. Landes 1988).³

Seit den 1970-er Jahren wurde in der Forschung zum 18. Jahrhundert auch den Aufklärungsbewegungen in Süd- und Osteuropa, aber zum Beispiel auch in Russland zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Outram 2019: 4). In dieser Zeit beginnt zudem die Auseinandersetzung mit außereuropäischen Aufklärungsbewegungen – insbesondere in den Kolonien westeuropäischer Staaten. Ein wichtiger Auftakt für diese Diskussion war der von Alfred Owen Aldridge herausgegebene Sammelband *The Ibero-American Enlightenment* (Owen Aldridge 1971), der den Blick einerseits auf Südwesteuropa und andererseits auf die Kolonien Spaniens und Portugals in Südamerika und in der Karibik lenkte (vgl. Paquette 2009). Dieser Perspektivwechsel hat in den letzten Jahren zu einer Fülle von historischen Forschungen nicht nur über lateinamerikanische und karibische Beiträge zur Aufklärung geführt.

Diese meist dezidiert dekolonialen Forschungen haben über das paternalistische Zugeständnis, dass auch die Kolonisierten zu aufgeklärtem Denken prinzipiell in der Lage sind, weit hinaus geführt. Vielmehr machten und machen diese Forschungen immer deutlicher, dass jene Aufklärung, welche die Kolonialmächte als selbsternannte Fackelträger des fortschrittlichen und demokratischen Denkens für sich reklamierten, in den Kolonien nicht nur angenommen und angewandt wurde. Vielmehr wurden die Diskurse der Aufklärung in den Kolonien mitgestaltet, weiterentwickelt und nicht selten zur antikolonialen Forschung und Kritik eingesetzt (vgl. als einführenden Überblick etwa die Einleitung von Meléndez und Stolley zum *special issue* »Enlightenments in Ibero-America« der *Colonial Latin American Review*; [Meléndez/Stolley 2015] sowie Bleichmar et al. 2009, Bleichmar 2012 und Cañizares-Esguerra 2001 zu wissenschaftlichen Beiträgen zur Aufklärung aus Ibero-Amerika; zur indigenen Weiterentwicklung und Indienstnahme aufgeklärter, europäischer Rechtsverständnisse vgl. beispielhaft Premo 2014 und 2017; zur Rolle Asiens für die europäische Aufklärung vgl. Clarke 1997).

Charles W. J. Withers geht noch einen Schritt weiter. Er hat in seiner Studie *Placing the Enlightenment. Thinking Geographically about the Age of Reason* (2007) herausgearbeitet, inwiefern es viel zu kurz gegriffen ist, lediglich auf die vielen verschiedenen geographischen Schauplätze der Aufklärung hinzuweisen.

3 Diese wenigen Hinweise darauf, dass die westeuropäisch-bürgerliche Aufklärung auch ein zutiefst klassistisches und sexistisches Unternehmen ist, sind zweifelsohne unzureichend. Doch da es im Kontext dieses Buchs um Kolonialität und Dekolonisierung geht, werde ich die zuletzt genannten Aspekte in ihrem Verhältnis zur Aufklärung ins Zentrum stellen.

Seiner Meinung nach ist die Aufklärung selbst das Resultat einer geographischen Herausforderung; nämlich der Herausforderung, dass die europäischen Auffassungen der Welt und ihrer bis dahin angenommenen Grenzen im Zug der (kolonialen) Erforschungs- und Unterwerfungszüge wie ein Kartenhaus in sich zusammengefallen sind.⁴ Nicht nur die Oberfläche des Planeten Erde wollten die Aufgeklärten Europas neu verstehen und vermessen, sondern auch die Rolle des im globalen Maßstab immer kleiner werdenden Europas. Im Versuch, eine Antwort auf diese Krise des europäischen Weltbilds zu finden, wurde nicht nur die Geographie als neue Disziplin erfunden. Vielmehr entwickelte sich Withers zufolge im Zusammenhang damit ein zutiefst von der gerade im Entstehen begriffenen Disziplin der Geographie geprägtes Denken des Mapping: ein ordnendes Denken, das beansprucht, aus einer absolut objektiven Perspektive von einem nicht näher bestimmten Oben herab die Welt überblicken zu können – der Tatsache zum Trotz, dass Karten bekanntlich immer bestimmte Ausschnitte der Erde ins Zentrum rücken (vgl. Marshall/Withers 1982).

Das Denken des Mapping drückt sich jedoch nicht nur in den im 18. Jahrhundert rasant genauer werdenden geographischen Karten aus, die eine Überlebensnotwendigkeit für den kolonialen Kapitalismus waren. Das Mapping-Denken liegt, wie Withers erläutert, auch jenem wissenschaftlichen Buch zugrunde, das als Inbegriff aufgeklärter Gelehrsamkeit gilt: der von Denis Diderot und Jean-Baptiste le Rond D'Alembert zusammengestellten *Enzyklopädie* (von 1751 bis 1765 erschienen). Denn der Anspruch der *Enzyklopädie* war es, eine Weltkarte des damals verfügbaren Wissens zu sein. In diesem Sinn zitiert Withers den Anspruch der Herausgeber, die ganz unterschiedliche Wissens-Elemente unter den Nenner *Enzyklopädie* bringen mussten, mit den Worten: »a kind of world map which is to show the principal countries, their position and their mutual dependence, the road that lies directly from one to the other« (Withers 2007: 13). Witheres macht allerdings darauf aufmerksam, dass das Karten-Denken auch in Bezug auf die Neuordnung der angeblich so verschiedenen Menschen zum Einsatz kam, deren Verhältnisse es im Kontext des Kolonialismus zu verstehen galt. In diesem Sinn zitiert Withers folgende Bemerkung des englischen Philosophen Edmund Burke: »but now the Great Map of Mankind is unroll'd at once; and there is no state or Gradation of barbarism, and no mode of refinement which we have not at the same instant under our view« (zit. n.

4 Zwar haben die kolonialen Eroberungs- und Unterwerfungsreisen schon lange vor dem Zeitalter der Aufklärung (grob gesagt das 18. Jahrhundert) begonnen, doch sie setzen sich im 18. Jahrhundert weiter fort. So wurde zur Zeit der Aufklärung etwa Australien »entdeckt« (wenn man von Europa aus denkt, aber natürlich nicht aus der Perspektive der dort beheimateten Menschen), ebenso immer mehr Inseln im Atlantik und Pazifik, aber auch das sogenannte Hinterland Afrikas und Asiens.

Withers 2007: 13).⁵ Dabei lässt Burke keinen Zweifel daran, wo sich das normative Zentrum dieser Karte befindet: nämlich in den Landstrichen der Zivilisation, an deren erster Stelle Europa steht.

Die kurze Bemerkung von Burke bringt die grundlegende Spannung bzw. Widersprüchlichkeit – ich werde auf diese gleichermaßen nicht unproblematischen Begriffe noch zurück kommen – geradezu meisterhaft knapp auf den Punkt: Es geht dem Denken der Aufklärung einerseits um ein möglichst objektives, standpunktloses Denken (in diesem Fall ein kartierendes Denken), das oft als säkulare Variante der allwissenden Sicht Gottes auf die Welt bezeichnet wird. Doch zugleich donnert eine Lawine extrem wertender Begriffe los; einmal ganz abgesehen von der Problematik, dass Burke auf einer zweidimensionalen, zeitlosen Karte zugleich verschiedene historische Entwicklungsstadien von der Barbarei zur Zivilisation verzeichnet sehen will. Man kann also wohl sagen, dass das Kennenlernen verschiedener Länder und Menschen seitens der Europäer*innen eine derartige Verunsicherung dargestellt hat, dass die Neugier sofort und zwanghaft die Gestalt eines Vergleichens angenommen hat; eines Vergleichens, in dem der Maßstab immer schon feststand, anstatt die unterschiedlichen Begegnungen zum Anlass der Reflexion oder gar Befragung der eigenen Situierung zu nehmen.

Mit anderen Worten: Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass zum europäischen Kolonialismus von Anfang an das Begehren gehörte, die Verunsicherung, die angesichts der Eroberungs- und Unterwerfungssorgen gar nicht zu vermeiden waren, erst gar nicht ausbrechen zu lassen. Bewerkstelligt wurde das dadurch, dass alle wie auch immer gearteten Erfahrungen der Andersheit von den Vertretern der Aufklärung reflexhaft als Anzeichen der eigenen Superiorität interpretiert wurden. In diesem Sinn zitiert Withers auch die folgende Bemerkung von Hulme und Jordanova, wonach es zum Wesenskern der europäischen Aufklärung gehört, die eigene Superiorität zu behaupten oder einfach vorauszusetzen: »the Enlightenment's self-consciousness was to some extent a geographical consciousness based on the distinctiveness of the part of the world that came to be called Europe« (Withers 2018: 7; Hulme/Jordanova 1990: 7).

Damit ist das Grundproblem benannt, das die Diskurse und Praktiken der westeuropäischen, intrinsisch mit dem Kolonialismus⁶ verbundenen Aufklä-

5 Launay entnehme ich, dass Burke dies 1777 dem schottischen Historiker William Robertson geschrieben hat und dass die von Withers zitierte Stelle folgendermaßen fortgesetzt wird: »The very different Civility of Europe and of China; the barbarism of Persia and of Abyssinia. The erratick manners of Tartary, and of arabia. The Savage State of North America, and of New Zealand« (Launay 2018: 1).

6 Die Kaffee- und Teesalons, die ohne den kolonialen Dreieckshandel zwischen Westafrika, Zentralamerika und Westeuropa nicht möglich gewesen wären, haben als Formen der bürgerlichen Öffentlichkeit, den Aufstieg des aufgeklärten Bürgertums nicht nur stimuliert, sondern durchaus mit-ermöglicht. Wie sehr soziale und politische Veränderungen im

rung geradezu leitmotivisch durchzieht: Sie zielen sowohl im Bereich der Wissenschaft wie auf dem Feld des praktischen Handelns, also der Ethik, Moral und Politik, auf eine standpunktlose Universalität und behaupten zugleich in all diesen Bereichen die Sonderstellung des männlichen, zu (geraubtem) Besitz gekommenen Subjekts Westeuropas. Dorinda Outram fasst diesen Widerspruch in der These zusammen, dass die Aufklärung lediglich mit Bezug auf die gesellschaftlichen Eliten gewillt und in der Lage war, Beziehungen der Gleichheit herzustellen: »the Enlightenment was much better at creating new relationships amongst elites, and bringing sections of the elites together in the new forms of sociability centering on ideas, than it was in reaching out to lower classes« (Outram 2019: 155). Dieser Widerspruch zeigt sich auch noch in den progressivsten und universalistischsten Texten westeuropäischer Gelehrter der Aufklärungszeit. Um ihn zu illustrieren, kann man zum Beispiel auf die Tatsache verweisen, dass in Frankreich bis weit ins 19. Jahrhundert hinein nicht nur die in der Revolution erkämpften, nur zum Schein universellen Bürgerrechten galten, sondern auch der *Code Noir* in Kraft blieb (von 1685 bis 1848) (vgl. Sala-Molins 2005), der die massiv beschnittenen Rechte und Pflichten der Versklavten in den französischen Kolonien regelte und damit auch die Legitimität der Sklaverei behauptete.

Dieser Grundwiderspruch der Aufklärung, der sich in der Frage kristallisiert, wer gehört zu den vernünftigen, moralischen und also aufgeklärten Subjekten, und wer ist etwas anderes, ist früh bemerkt, immer wieder skandalisiert und aufgrund seiner Offensichtlichkeit kaum grundsätzlich geleugnet worden. Die bis heute andauernde Debatte dreht sich vielmehr darum, wie problematisch der Grundwiderspruch ist und ob er die Aufklärung grundsätzlich diskreditiert (vgl. Dhawan 2014, insbes. 19–78; Scott 2004⁷). In meinen Augen gibt es – insbesondere jenseits der de- und postkolonialen Studien – immer noch eine Tendenz, das Streben nach vorurteilsloser Rationalität und universalen, gleichen Rechten zum Zentrum der westeuropäischen Aufklärung zu erklären und alle Theorien und Praktiken, die diesen edlen Zielen zuwider laufen, als Ausrutscher oder Ausdruck der damaligen Zeit zu interpretieren, die man

Europa des 18. und 19. Jahrhunderts auf das System des transatlantischen Dreieckshandels zurückzuführen sind, hat Sidney W. Mintz exemplarisch und eindrücklich in Bezug auf die Zuckerindustrie zwischen der Karibik und Europa – vor allem in England – rekonstruiert (Mintz 1985). Der Historiker Eric Eustace Williams (1911–1981), zugleich der erste Premierminister von Trinidad und Tobago, hat schon in einer 1944 erstveröffentlichten Studie auf den intrinsischen Zusammenhang zwischen *Capitalism and Slavery*, so der Titel seiner historischen Studie, aufmerksam gemacht (Williams 1944).

7 In dieser Debatte spielt immer wieder Foucaults kritische Auseinandersetzung mit der Aufklärung eine wichtige Rolle – so etwa auch bei Dhawan und Scott –, vor allem Foucaults These, man solle sich von der Alternative für oder gegen die Aufklärung zu sein, nicht erpressen lassen (vgl. Foucault 2006). Dabei ist allerdings anzumerken, dass sich Foucault in seiner Diskussion der (ausschließlich westeuropäischen) Aufklärung an keiner Stelle mit dem Verhältnis zwischen Kolonialismus und Aufklärung auseinandersetzt.

nicht mit heutigen Maßstäben messen könne (vgl. zur Zurückweisung dieser Kritik Sonderegger 2018). Damit wird der Widerspruch zwar als Hypothese im Theoriediskurs akzeptiert, aber nur, um ihn zu historisieren und damit für die Gegenwart als irrelevant zurückzuweisen. In diese Richtung argumentieren beispielsweise Muthu (2003) und Carey/Festa (2009), und zwar explizit mit Blick auf die koloniale Dimension der westeuropäischen Aufklärung.

Die These eines grundsätzlichen Widerspruchs zwischen dem behaupteten Universalismus und der unverhohlenen männlichen und weißen Suprematie, die die Theorien und Praktiken der Aufklärung prägt, vertritt zum Beispiel Outram (2009). Dass dieser Widerspruch auch Autoren durchzieht, die dem Abolitionismus durchaus zugeneigt sind und an vielen Stellen den Sklavenhandel ablehnen, zeigen etwa Garraway (2009) und Sala-Molins (2005) mit Bezug auf die französische Aufklärung; Bernasconi (2001), Eze (1997) und Lloyd (2009) mit Bezug auf die deutsche, vor allem mit Blick auf Kant.

Eine dritte Gruppe von Theoretiker*innen stellt die Frage – durchaus im Anschluss an und Auseinandersetzung mit einigen der gerade genannten Autor*innen –, ob man in Bezug auf einen derart offensichtlichen Widerspruch, der so schlaun Menschen wie Montaigne, Rousseau oder Kant ja nicht entgangen sein kann, überhaupt von einem Widerspruch sprechen soll. Denn die These von einem Widerspruch beinhaltet ja, dass – hätte man die Aufklärer darauf aufmerksam gemacht – sie alles versucht hätten, den Widerspruch zu beheben. Allerdings ist offenkundig, dass die genannten Aufklärer im klaren Wissen um alternative Auffassungen – etwa in Gestalt der abolitionistischen Bewegung in Europa – an ihren ›Widersprüchen‹ festgehalten haben, so dass man eher von Thesen als von Widersprüchen sprechen sollte. Anstatt also beispielsweise zu sagen, Kant widerspreche sich, wenn er sich einerseits für die universalistische Gleichbehandlung aller Personen einsetzt, aber zugleich einen proto-biologischen Begriff von *race* verteidigt,⁸ der manche Menschen aus der Gleichbehandlung ausschließt, solle man viel eher davon sprechen, dass Kants Universalismus sich bewusst auf bestimmte Personen beschränkt. Denn Kant definiere den Begriff der Person so eng, dass die Auszeichnung »Person« von vorne herein nicht für alle Menschen gelten konnte. Es sei also adäquater davon

8 Während der deutsche Begriff ›Rasse‹ nicht erst seit dem Nationalsozialismus eindeutig mit rassistischen und häufig als ›wissenschaftlich‹ ausgegebenen Konstruktionen sogenannter ›Rassen‹ verbunden ist, ist die englische Kategorie *race* ambivalenter. Zwar verweist *race* einerseits auf die Ideologie und das Ausbeutungssystem des Kolonialismus; auf der anderen Seite haben sich aber auch antirassistische, emanzipatorische Bewegungen auf die Kategorie *race* bezogen. Man könnte sich im Deutschen auch mit Anführungszeichen von der Faktizität, die das Nomen ›Rasse‹ suggeriert, distanzieren. Doch auf diese Weise würde die emanzipatorische Dimension von politischen Kämpfen im Zusammenhang mit *race* verloren gehen.

auszugehen, dass diese Einschränkung bei Kant kein Widerspruch, sondern eine Behauptung ist.

In diesem Sinn spricht zum Beispiel Chad Kautzer mit Bezug auf die deutsche, englische und französische Aufklärung⁹ von einer »hermeneutics of race« (Kautzer 2015: 110). Dieser Hermeneutik zufolge besteht aufgeklärt rationales Denken gerade darin, Argumente und Interpretationen zu (er-)finden, die zeigen, dass man an der Gleichbehandlung bestimmter ausgezeichneten Menschen nur dann festhalten kann, wenn man jene ausschließt, die für die Gleichbehandlung (noch) nicht infrage kommen. In diese Richtung hat mit Bezug auf Kant auch Charles Mills argumentiert und sich damit gegen jene gewendet, die in den letzten Jahren nachzuweisen versucht haben, dass Kant im Lauf seines Lebens seine rassistischen Vorurteile immer mehr abgelegt und sich zu einem wahren Universalisten gemausert habe.¹⁰

Dagegen betont Mills, dass Kant einerseits bis zu seinem Tod an einem (proto-)biologischen Begriff von *race* festgehalten hat. Auf der anderen Seite konnte Mills in minutiösen Textlektüren zeigen, inwiefern der Kreis jener, die bei Kant für die universelle Gleichbehandlung infrage kommen, von Anfang an und im vollen Wissen um die Ausschlüsse ein beschränkter gewesen sei. Kant unterscheide zwischen rationalen und zugleich zur Moral fähigen Personen, die Teil der universalistischen Gleichbehandlungswelt sind, einerseits und jenen Menschen auf der anderen Seite, die zur Rationalität allererst erzogen werden müssen, sofern sie überhaupt die Anlagen für die Erziehung mitbringen. In diesem Sinn kann man Kants moralischen und rechtlichen Universalismus nicht abtrennen von seiner Theorie der »Untermenschen«, wie Mills sagt (Mills 2005).

Eine fundamentale Kritik an den Ausschlüssen des Aufklärungsdenkens formulieren auch Theodor W. Adorno und Max Horkheimer in ihrer im Exil während des zweiten Weltkriegs geschriebenen *Dialektik der Aufklärung* (Adorno/Horkheimer 1986). In ihren Augen ist Aufklärung nichts anderes als der Versuch, alles Unbekannte, Fremde und Abweichende unter Kontrolle zu bringen. Sei es durch homogenisierende Begriffe, materielle Ausbeutung oder Eliminierung. Dabei ist allerdings hervorzuheben, dass Adorno und Horkheimer die Aufklärung nicht auf das 18. Jahrhundert begrenzen, sondern dem westlichen Denken seit der griechischen Antike ganz allgemein zuschreiben. Westliche Rationalität ist demnach von Anfang an eine Aufklärungsrationale und sie hatte bislang die Tendenz, immer barbarischere Ausschlüsse und Vernichtungen zu produzieren – bis hin zur Shoah, welche die beiden Autoren nicht als Abweichung von der Regel, sondern als Ausdruck der Logik westlicher Vernunft, und das heißt auch: der Aufklärung sehen. Aus naheliegenden Grün-

9 Im Zentrum stehen bei ihm die Philosophen Montaigne, Kant, Hume und Locke.

10 Vgl. auch Mills 2014, wo er in der ersten Anmerkung einen sehr guten Überblick über die englischsprachige Literatur zu Kant und dessen Beschäftigung mit »Rasse« gibt.

den, nämlich weil sie selbst massiv vom nationalsozialistischen Terror betroffen waren, stellen sie die Frage ins Zentrum, wie die antisemitische Barbarei mit dem Aufklärungsdenken verbunden ist. Andere Formen der Barbarei, wie etwa die koloniale, tauchen in der *Dialektik der Aufklärung* nur ganz am Rand auf.

Den zuletzt diskutierten harschen Kritiken der Aufklärung entgegengesetzt sind Aufklärungs-kritische Ansätze, die nach Belegen suchen bzw. vorlegen, wonach die emanzipatorischen Elemente des Aufklärungsdenkens vor allem oder sogar ausschließlich von jenen verstanden und in die Tat umgesetzt wurden, die aus der Welt der westlichen Aufklärung ausgeschlossen waren: gerade auch versklavte Menschen. Vertreter*innen eines solchen Zugangs zur Aufklärung leugnen also nicht, dass die Aufklärung, auch die Aufklärungsbewegungen Westeuropas, emanzipatorische Öffnungen in die Welt gesetzt haben. Sie bestreiten nur, dass der volle Sinn dieser Öffnungen in Westeuropa je verstanden, geschweige denn gewollt worden war. In diesem Sinn forscht etwa der Historiker Laurent Dubois. Er hat faszinierende Belege zusammengetragen, die einerseits zeigen, wie sehr beispielsweise die französische Kolonialmacht so sehr terrorisiert war von der Angst, die versklavten Menschen könnten rebellieren, dass die Schriften der Aufklärer und Abolitionist*innen von den Kolonien ferngehalten wurden. Auf der anderen Seite weist Dubois (2006) nach, dass gerade die Aufständischen von Haiti, die mit ihrer Revolution die europäische Sklaverei tatsächlich abgeschafft haben, in der Lage waren, die emanzipatorischsten Elemente der Aufklärungsmanifeste zu verstehen und zu einer tatsächlichen Gleichheits- und Freiheitslehre umzubauen. Dabei waren die Aufklärungsideen den Haitianischen Revolutionär*innen insbesondere durch mündliche Berichte und Gerüchte der Seeleute des Atlantiks sowie der zwischen Frankreich und der Karibik reisenden kolonialen Verwaltungsmenschen übermittelt worden. Dubois zufolge haben die haitianischen Revolutionär*innen allerdings nicht einfach nur die radikalsten Elemente der europäischen Aufklärung aufgegriffen und in die Tat umgesetzt, sondern durch ihre Taten und in den Verfassungen, welche den Revolutionen auf Haiti folgten, die europäische Aufklärungsideen tatsächlich umgeschrieben bzw. neuerfunden. Sie waren in den Augen Dubois' die ersten, die wirklich begriffen haben, was Gleichbehandlung bedeutet.

In diesem Sinn könnte man vielleicht folgende Schlussfolgerung ziehen: Auch die radikaleren Manifeste der westeuropäischen Aufklärung für universelle Gleichheit und Freiheit waren immer nur für jene Menschen gedacht, die bestimmte Bedingungen erfüllten. Dem gegenüber haben die haitianischen Revolutionär*innen diese einschränkenden, unter anderem rassistischen Bedingungen einfach negiert, mit dem Rest aber weiter gearbeitet und auf diesem Weg tatsächlich einen für westliche Verständnisse vollkommen neuen Universalismus ermöglicht, der Rechte zum Beispiel nicht mehr auf nationale Bürger*innenrechte beschränkt, sondern auf alle Menschen ausgeweitet hat. Unter dieser Voraussetzung könne man, meint Dubois, durchaus Sinn aus einer Spekulation

von C. L. R. James machen, einer der ersten Theoretiker und Historiker der Haitianischen Revolution (vgl. James 1989); nämlich der Spekulation, wonach »Toussaint Louverture (= der Anführer der Haitianischen Revolution, R. S.) was inspired by Raynal's work, particularly the passages calling for a »Black Spartacus« to break the chains of slaves« (Dubois 2006: 7); und dies der Tatsache zum Trotz, dass Raynals Schriften voll von Rassismus sind. Während die europäischen Aufklärer einer, wie Kautzer sagt, »hermeneutics of race« verpflichtet waren, haben die versklavten Revolutionär*innen eine antikoloniale Hermeneutik entwickelt, mit der die Aufklärung gegen ihren inhärenten Rassismus gewendet werden konnte.

Diese These, wonach die Aufklärungsideen ihre potenziell emanzipatorische Kraft vor allem oder sogar nur dort entfaltet haben, wo sie von jenen in Stellung gebracht – und das heißt immer auch: verändert wurden –, die nichts davon hätten mitbekommen sollen, wird uns in einer etwas anderen Variante auch bei Gayatri Chakravorti Spivak wieder begegnen, die von einem »enlightenment from below« spricht. Doch bevor ich darauf zurückkomme, werde ich nun auf die deutschsprachige Aufklärung einzoomen und von diesem Kontext aus einige Hinweise darauf geben, auf welche Weise der Aufklärungsdiskurs – und der deutsche zumal – eng mit Fragen der Bildung verbunden ist, ja in seinem Zentrum ein Bildungsprojekt ist.

Aufklärung als verlogenes, ästhetisches Bildungsprojekt. Kant und Schiller

Zumindest ein Grund für die anhaltende Präsenz der Aufklärungsdebatte im deutschsprachigen Kontext besteht wohl darin, dass hier der Frage der Aufklärung 1784 eine prominente Reihe von Artikeln in der *Berlinischen Monatsschrift* gewidmet wurde, die große Beachtung fand und bis heute immer wieder herausgegeben wird, seit längerem als preiswertes Reclam-Büchlein (vgl. Bahr 2002). Angestachelt worden war diese Debatte durch den Theologen J. F. Zöllner (1753–1804) im Kontext eines Streits über die Legitimität der Zivilehe. Als berühmtester Debattenbeitrag gilt der von Immanuel Kant, der die Überschrift »Beantwortung der Frage: »Was ist Aufklärung?«« trägt.

Kant sieht im autonomen Selbstdenken, das alle Bevormundung hinter sich gelassen hat, den Kern der Aufklärung, wobei er von Anfang an klar macht, dass die schlimmsten Vormünder Bequemlichkeit und Feigheit sind und nicht, wie man vermuten könnte, externer Zwang. Deshalb geht Kant auch davon aus, dass die Unaufgeklärtheit der meisten Menschen eine selbstverschuldete ist. In diesem Sinn lauten die ersten Zeilen des Debattenbeitrags von Kant:

»AUFKLÄRUNG ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbst-verschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. *Sapere aude!* Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung« (Kant 2002: 9).

Kant schiebt dann sogleich ein paar Bemerkungen zum Selbstverschuldeten der Unaufgeklärtheit nach und schreibt:

»Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt usw., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrieÙliche Geschäft schon für mich übernehmen. Daß der bei weitem größte Teil der Menschen (darunter das ganze schöne Geschlecht) den Schritt zur Mündigkeit, auÙer dem daÙ er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben« (ebd.).

Hier wird deutlich, dass Kant den größten Teil der Menschheit für unaufgeklärt hält, also unfähig, selbst ein Urteil zu bilden und selbst zu denken, und er zählt ganz selbstverständlich die als »schönes Geschlecht« bezeichneten Frauen pauschal dazu. Etwas später präzisiert er noch, dass er Aufklärung nicht als einen bereits erreichten Zustand, sondern vielmehr als ein groß angelegtes Bildungsprogramm versteht. Denn er schreibt:

»Wenn denn nun gefragt wird: leben wir jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter? so ist die Antwort: Nein, aber wohl in einem Zeitalter der Aufklärung. Daß die Menschen, wie die Sachen jetzt stehen, im ganzen genommen, schon imstande wären oder darin auch nur gesetzt werden könnten, in Religionsdingen sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines andern sicher und gut zu bedienen, daran fehlt noch sehr viel. Allein, daÙ jetzt ihnen doch das Feld geöffnet wird, sich dahin frei zu bearbeiten und die Hindernisse der allgemeinen Aufklärung oder des Ausganges aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit allmählich weniger werden, davon haben wir doch deutliche Anzeigen« (Kant 2002: 15).

Kant macht sich kaum Gedanken darüber, wie man diesen Ausgang aus der Unmündigkeit befördern könnte, sondern vertraut darauf, dass der Austausch mit anderen schon dafür sorgt, dass die Aufklärung immer weiter um sich greifen wird, wobei das »ung« am Ende des zentralen Begriffs nahe legt, dass die Aufklärung ein unendliches Unterfangen bleibt, das nie zu Ende ist. Immer neue Gedanken macht sich Kant aber darüber, wer warum noch nicht zu den

Aufgeklärten gehört, auch an Stellen, wo man es nicht erwarten würde. So etwa auch in seiner ästhetischen Theorie in der *Kritik der Urteilskraft*, die ich kurz besprechen werde, weil sie in den Überlegungen Gayatri Chakravorty Spivaks (2012) zu einer aus postkolonialer Perspektive bei der ästhetischen Erziehung ansetzenden Aufklärung eine entscheidende Rolle spielt.

Wie fragil die gleichwohl immer wieder behauptete Universalität der Fähigkeit zum ästhetischen Erfahren und Urteilen in Kants ästhetischer Theorie ist, zeigt sich bereits am Beginn, im § 2 der *Kritik der Urteilskraft*. Dort behauptet Kant scheinbar ganz nebenbei als Selbstverständlichkeit, dass der »Irokesische Sachem« sich nur für die Gaumenfreuden – konkret die Garküchen in Paris – interessiert und legt damit nahe, dass er zum uninteressierten ästhetischen Verhalten, das Kant als Inbegriff der ästhetischen Erfahrung verteidigt, nicht in der Lage ist. An einer späteren Stelle der *Kritik der Urteilskraft* werden Irokesen – zusammen mit den Bewohner*innen der Karibischen Inseln – grundsätzlich auf die niederste Stufe der sogenannten Zivilisation gestellt.¹¹

Dies geschieht im Rahmen von Kants Suche nach einem Prinzip, das die Allgemeinheit des ästhetischen Urteils trotz der Tatsache, dass es ein subjektives ist, sicherstellen soll. Interessanter Weise verwandelt sich genau diese Suche nach dem Grundprinzip des Ästhetischen in eine ästhetische Bildungstheorie, die den oben erläuterten Grundwiderspruch der Aufklärung exemplarisch verdeutlicht. Zunächst scheint die Allgemeinheit des ästhetischen Urteils, das Kant vor dem Relativismus retten will, immer schon garantiert; und zwar insofern, als in der ästhetischen Erfahrung nichts anderes als das Spiel zwischen den Erkenntnisvermögen Einbildungskraft und Verstand am Werk ist, über die alle denkenden Wesen verfügen.

Aber, so fragt Kant: Wie kann das urteilende Subjekt dafür sorgen, dass sich in sein ästhetisches Urteil keine materiellen Aspekte und Interessen gemischt haben, sondern nur das eine Rolle spielt, was alle denkenden Wesen teilen – nämlich Einbildungskraft und Verstand? Denn nur unter dieser Bedingung ist das Urteil ein wahrhaft allgemeines und darf allen andern mit Grund »angesonnen« werden. Kant zufolge kann diese Allgemeinheit nur durch den *sensus communis* sicher gestellt werden; das heißt mittels der Fähigkeit, das eigene Urteil so mit Bezug auf mögliche versteckte Interessen zu testen, dass ich mich als Urtei-

11 Dem »Stellenkommentar« der Ausgabe der *Kritik der reinen Vernunft* im Deutschen Klassiker Verlag (Kant 2009: 1331) zufolge bezieht sich Kant hier auf eine Schrift des Jesuitenpaters Francois-Xavier Charlevoix (1682–1761). In einer Diskussion der beiden Stellen, an denen in der *Kritik der Urteilskraft* der Irokesische Sachem auftaucht, schreibt David Kazanjian: »[...] the Iroquois were represented in Dutch, French, British, and U.S. colonial discourses as a politically savvy and militarily brutal empire. This dual interpretation of the Iroquois as a politically advanced federation but a socially barbaric or underdeveloped people persists with remarkable consistence, continuing to appear in the twentieth century [...]« (Kazanjian 2003: 156).

lende an die Stelle aller anderen vernünftigen Wesen versetze und die schöne Vorstellung aus deren Perspektive wahrnehme bzw. beurteile. Erst mit diesem Test des *sensus communis*, den Kant mit Geschmack und Zivilisiertheit gleichsetzt, ist das kosmopolitische Subjekt und mit ihm die bürgerliche Öffentlichkeit der Aufklärung komplett. Nicht ohne Grund wird Hannah Arendt diese ästhetische Fähigkeit zum Kern ihrer politischen Philosophie machen (Arendt 1985, insbes. 92–103).

Kant lässt zunächst (im § 22) noch offen, ob der *sensus communis* angeboren ist oder gelernt werden muss. Doch später spricht er sich klar dafür aus, dass der *sensus communis*, von dem letztlich die gesamte ästhetische Urteilskraft abhängt, zwar der Anlage nach in allen vernunftbegabten Wesen angelegt ist, aber der Bildung bzw. Zivilisierung bedarf. Und in eben diesem Bildungs- und Zivilisierungskontext tauchen auch die Irokesen wieder auf, und zwar auf der untersten Stufe der sogenannten Zivilisation. Denn Kant beschreibt den Bildungsweg vom Sinnengeschmack hin zum – kategorisch davon zu unterscheidenden – reinen ästhetischen Geschmacksurteil auf äußerst verdichtete Weise:

»und so werden freilich anfangs nur Reize, zum Beispiel Farben, um sich zu bemalen (Rocou bei den Kariben und Zinnober bei den Irokesen), oder Blumen, Muschel-schalen, schönfarbige Vogelfedern, mit der Zeit aber auch schöne Formen (als an Kanots, Kleidern usw.), die gar kein Vergnügen, d. i. Wohlgefallen des Genusses bei sich führen, in der Gesellschaft wichtig und mit großem Interesse verbunden: bis endlich die auf den höchsten Punkt gekommene Zivilisierung daraus beinahe das Hauptwerk der verfeinerten Neigung macht [...]« (Kant 1974: 230).

Einer solchen sogenannten Stadientheorie der Zivilisation zufolge können zumindest prinzipiell alle Menschen für den *sensus communis* sensibilisiert werden, wenngleich sie dafür unterschiedlich viel Zeit benötigen. Doch dies ist lediglich der Auftakt zu Kants abschließender und viel deutlicher ausschließenden Bemerkung über den *sensus communis* im § 42. Dort heißt es: »[...] erstlich ist dieses unmittelbare Interesse am Schönen der Natur wirklich nicht gemein, sondern nur denen eigen, deren Denkungsart entweder zum Guten schon ausgebildet, oder dieser Ausbildung vorzüglich empfänglich ist« (Kant 1974: 234). Damit stellt Kant nichts anderes als die Behauptung auf, dass manche Menschen prinzipiell für die Erziehung zum *sensus communis* und somit für das ästhetische Erfahren und Urteilen unempfindlich sind. Diese Fähigkeiten sind also alles andere als selbstverständlich oder gar universell, sondern letztlich eine Auszeichnung, die das Bürgertum samt seinen Intellektuellen im 18. Jahrhundert für sich reklamiert. Denn Ziel des von Kant propagierten *sensus communis* ist die Teilhabe an der debattierenden, bürgerlichen Öffentlichkeit, welche den Bewohner*innen der Karibik in ebenso paradigmatischer Weise wie den Irokes*innen vorenthalten wird. Dabei geht es gleichermaßen um eine Abgrenzung nach innen gegenüber

den unteren Klassen, die noch zivilisiert werden müssen, sowie gegenüber dem kolonialen Außen, das nur teilweise für die ästhetische Erziehung infrage kommt.

Genau an dieser Stelle setzt kurz nach dem Erscheinen der *Kritik der Urteilskraft* auch Schillers Manifest zur ästhetischen Erziehung (Schiller 1979 [1794]) an, das häufig auch als eines der Emanzipation (von der entfremdenden Arbeitsteilung) mit den Mitteln der Kunst gelesen wurde; vor allem aber als eines, das die bürgerlichen Subjekte zum politisch mündigen Umgang mit der Freiheit erziehen sollte. Schiller zufolge hat die Französische Revolution gezeigt, dass selbst Westeuropäer*innen – die Glanzstücke der ästhetischen Erziehung – noch nicht zivilisiert genug sind, um mit politischer Freiheit umzugehen. Dabei hatte Schiller 1789 in seiner Antrittsrede als Professor für Geschichte in Jena noch behauptet:

»Die Entdeckungen, welche unsere europäischen Seefahrer in fernen Meeren und auf entlegenen Küsten gemacht haben [...] zeigen uns Völkerschaften, die auf den mannigfaltigsten Stufen der Bildung um uns herum gelagert sind, wie Kinder verschiedenen Alters um einen Erwachsenen herumstehen [...] Wie beschämend und traurig aber ist das Bild, das uns diese Völker von unserer Kindheit geben!« (Schiller 1789: 12).

Die Verrohung der Menschen, welche in der Französischen Revolution manifest geworden ist, kann Schiller zufolge – und im Unterschied zu Kants Theorie der Urteilskraft – vom damals neuen Kapitalismus nicht getrennt werden. Denn letzterer trennt Sinnlichkeit und Verstand, die bei Kant im ästhetischen Spiel noch mühelos zueinander gefunden hatten, und zwar so, dass daraus unterschiedliche Klassen entstehen. Abhilfe soll bei Schiller bekanntlich ein versöhnender, ästhetischer Spieltrieb leisten. Während die Menschen das wahre Spiel noch lernen müssen, ist es im Bereich der schönen Kunst in den Augen Schillers schon realisiert. Eben deshalb kann das Schöne zum entscheidenden Vorbild des neuen und freien Menschen werden, den Menschen also zu seiner wahren Natur emanzipieren und das heißt zivilisieren.

Allerdings ist diese Natur Schiller zufolge ein Ideal, das Menschen in absehbarer Zeit nicht erreichen, sondern nur anstreben können. Es geht im Lauf der Briefe zur ästhetischen Erziehung auch immer deutlicher nur mehr um den Sensibilisierungsprozess zur geistigen Freiheit weniger Auserwählter und nicht länger um die politische Freiheit für alle. Hans Georg Gadamer hat diese Wendung der Schiller'schen Briefe um 180 Grad zu Recht mit den Worten kommentiert: »Bekanntlich wird aus einer Erziehung durch die Kunst eine Erziehung zur Kunst« (Gadamer 1986: 88; vgl. auch Woodmansee 1993: 180). Potenziert durch die starke Rezeption Schillers im Schulbereich beginnt damit eine breitenwirksame Einübung des bürgerlichen Subjekts in einen Habitus des unterwürfigen Strebens und Perfektionierens, das sein ästhetisches Ziel nie erreicht (vgl. Hun-

ter 1992). Und das Emanzipations- bzw. Aufstiegsversprechen der ästhetischen Sensibilisierung sorgt zugleich dafür, dass die Ausschlüsse, die dieser Subjektivierungsweise innewohnen, als Ausnahmen von der Regel im Hintergrund bleiben oder völlig unsichtbar gemacht werden.

Mein Fazit aus dem zugegebenermaßen viel zu lückenhaften Blick auf die deutsche Aufklärung als ästhetisch ›zivilisierender‹ Bildungstheorie lautet: Die Kantische Aufklärungs-Ästhetik ist in ihrem Fundament – dem *sensus communis* als Höhepunkt eines Erziehungsprojekts zum zivilisierten Subjekt – auf Superioritätsdenken, Ausschluss und Trennung gegründet; auf der Trennung zwischen Subjekten, die Geschmack und damit das kosmopolitische Vermögen des *sensus communis* bereits besitzen – aber auf stets noch perfektionierbare Art; solchen, die den Geschmack prinzipiell lernen können, einerseits und solchen Subjekten auf der anderen Seite, für die auch das Lernen nicht infrage kommt. Dabei geht es gleichermaßen um eine Abgrenzung nach innen gegenüber den ›niederen Klassen‹ und Geschlechtern, die erst sensibilisiert werden müssen, wie gegenüber dem kolonialen Außen, das im Zustand der Nicht-Zivilisiertheit verbleiben soll.

Dieses Denken der ästhetischen Erfahrung als Erziehung zum aufgeklärten, bürgerlichen Subjekt, ein Denken, das als wesentliches Ziel hat, zwischen Zivilisierten und sogenannten Unzivilisierbaren zu unterscheiden, prägt nicht nur den deutschsprachigen Diskurs. So schreibt Richard Shusterman mit Blick auf die ästhetischen Theorien Humes und Kants, die die Universalität der ästhetischen Bildung nur aufrufen, um sie dann Lügen zu strafen:

»Uniformity of taste comes to mean the uniformity of taste of those who have taste and this is already largely determined by prevailing structures of social privilege. [...] Such pleasures of refinement Kant and Hume would like to see as in principle available to all, given that all humankind could be afforded the time and education to reach the level of refinement. This, of course, is the liberal dream of culture which still holds most of us humanists in a contented trance« (Shusterman 1993, 110 und 117).

Auch in Frankreich ist die Situation nicht anders, nicht einmal bei Kritikern der Sklaverei wie Diderot und Condorcet (vgl. Dubois 2006: 6; Sala-Molins 2005: 11 ff.). Denn selbst sie gehen davon aus, dass versklavte Menschen eine lange, letztlich unabsehbar lange Bildung vor sich haben, bevor sie reif für die Emanzipation im Sinn der Befreiung aus der Sklaverei sind. So schreibt Sala-Molins: »It thus became necessary to work out a ›royal path‹ from slavery to emancipation. One that was slow, clear in its layout, and protected from start to finish« (Sala-Molins 2005: 13).

Dieses Aufklärungsverständnis von Emanzipation nach (unendlich) langer Bildung ist bis heute in Kraft. Nina Simone analysiert und destruiert die dahin-

ter steckende Ideologie des Graduellen in ihrem Song *Mississippi Goddam*, den sie 1963 aus Wut über den Mord am Bürgerrechtler Medgar Evers (12. Juni 1963 in Jackson/Mississippi) komponiert hat, mit unvergleichlicher Wucht. Jenen, die nach den Morden von Mississippi, Alabama (wo vier Schulkinder in einer Kirche zerbombt worden waren) und Tennessee meinen, es könne nur schrittweise Veränderungen geben, entgegnet Simone: »doing things gradually, just brings more tragedy«.

I don't trust you any more
You keep on saying »Go slow«
»Go slow!«
But that's just the trouble
»Do it slow«
Desegregation
»Do it slow«
Mass participation
»Do it slow«
Reunification
»Do it slow«
Do things gradually
»Do it slow«
But bring more tragedy
»Do it slow«
Why don't you see it
Why don't you feel it
I don't know
I don't know
You don't have to live next to me
Just give me my equality.

Umso mehr muss es verwundern, wenn Spivak im Einleitungssessay von *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* ausgerechnet auf das ästhetische Erziehungsprojekt von Kant und Schiller ihre postkoloniale Hoffnung setzt. Allerdings fügt sie sogleich an, dass sie bestimmte Ideen aus den Schriften der genannten Aufklärungsphilosophen entwenden und auch umwenden möchte, und zwar mit dem Ziel, im Sinne Gramscis an der Veränderungsmöglichkeit von natürlich gewordenen Gewohnheiten (*habits*) zu arbeiten. Eine paradigmatische Rolle spielen dabei Spivaks Meinung nach die habituell gewordenen Hoffnungen, Begehren und Wohlfühlqualitäten, welche mit den Ideen von Religion und

Nation verbunden werden, obwohl offensichtlich ist, dass diese Ideen fortlaufend Ausschlüsse und Gewalt produzieren.

Um an genau diesen gewaltvollen und zu körperlichen Routinen gewordenen Gewohnheiten zu rütteln, entführt Spivak aus Kant und Schiller die Konzepte der Einbildungskraft und des Spiels, ohne dass sie, so mein Eindruck, an den gesamten ästhetischen Theorien der beiden Aufklärer besonders interessiert wäre. Vielmehr scheint es ihr darum zu gehen, insbesondere in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu lernen bzw. in den Essays von *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* auch exemplarisch vorzuführen,¹² wie man sich spielerisch von den eigenen, quasi-natürlich gewordenen Wünschen und Gefühlen distanzieren kann, um damit an die affektiven Wurzeln von *habits* zu rühren bzw. sie zu transformieren. Es geht also nicht darum, das kosmopolitische Versprechen von Kant und Schiller weniger widersprüchlich zu konzipieren, zumal das unmöglich ist, solange eine solche Kosmopolitik sich zeit- und ortlos versteht und damit quasi-notwendig den eigenen, partikularen Standpunkt universalisiert. Spivak ist es demgegenüber ja gerade darum zu tun, an den stets durch einen historisch und geopolitisch bestimmten Kontext geprägten *habits* zu rütteln: den eigenen und – sofern man sich als demokratische Lehrerin-Philosophin versteht – den von anderen, die Teil eines geteilten Milieus sind. Sie bezieht sich dabei auf Gramscis Begriff des demokratischen Philosophen, der davon überzeugt ist, dass »his personality is not limited to himself as a physical individual but is an active social relationship of modification of the cultural environment« (Spivak 2012: 9).

Bei ihrer Entführung der ästhetischen Erziehung aus den Überlegungen von Kant und Schiller ist sich Spivak voll und ganz der Gefahr bewusst, mit diesem Konzept und den dazugehörigen Praktiken eine lange Gewaltgeschichte mit zu entführen. Deshalb betont sie, dass man die Entführung als einen Akt der Sabotage (Spivak 2021: 2) vollziehen müsse. Es gehe darum »that we learn to use the European Enlightenment from below« (ebd.: 3). Und dieses »from below« wiederum habe man sich als »ab-use« (ebd.: 3 f.) im Sinn des lateinischen Präfixes »ab« vorzustellen. Wenn man vom Lateinischen aus denke, dann bedeute das »ab« in »abuse« nicht einfach nur Missbrauch oder ein Gebrauch von unten, sondern enthalte auch eine Bewegung weg vom üblichen Gebrauch und über den tradierten Gebrauch hinaus. So wird die Vorsilbe »ab« im Lateinischen etwa auch im Zusammenhang mit »Begriffen des Lösens, Trennens, Befreiens« (Stowasser et al 1980: 1) gebraucht.

Das könnte man so verstehen, wie ich oben (mit Dubois und anderen) davon gesprochen habe, dass der emanzipatorische Gehalt der Aufklärungsideen erst

12 Freilich könnte man sich auch fragen, ob Literatur so ein exklusiv guter Lernort ist, wie Spivak nahelegt. Zu alternativen Formen der (Selbst-)Kritik von habituell gewordenen Praktiken vgl. Sonderegger (2019, insbes. 265 ff.).

dort und dann verstanden und praktiziert – und das heißt zugleich: aus seinen ursprünglichen, westeuropäischen Kontexten befreit – werden kann, wenn diese Ideen von jenen ergriffen werden, gegen die sie gerichtet waren. Das impliziert, dass das Projekt der westlichen Aufklärung sich nicht – zum Beispiel durch Selbstkritik – von innen heraus selbst radikalieren und sanieren kann, wie das etwa Habermas (gegen Adornos und Horkheimers vernichtende Aufklärungskritik in ihrer *Dialektik der Aufklärung*) behauptet.¹³ Vielmehr ist Aufklärung auf die, wie Spivak sagt: affirmative Sabotage (Spivak 2018) seitens der aus ihr Ausgeschlossenen angewiesen, wenn man irgendwas von ihr retten will.

Eine grundsätzliche Alternative zur Aufklärung (as we know it)

Alle Ansätze der Aufklärungskritik, die ich bislang besprochen habe, gehen gleichwohl davon aus, dass die Aufklärung mehr oder weniger großes emanzipatorisches Potenzial besitzt; ein Potenzial, das entweder nur noch nicht konsequent praktiziert worden oder zumindest in den westeuropäischen Ländern, die die Erfindung der Aufklärung für sich beanspruchen, noch nicht radikal genug bis zu Ende gedacht worden ist. Vor diesem Hintergrund möchte ich abschließend noch auf eine fundamentalere Zurückweisung der Aufklärung zu sprechen kommen, die vielleicht gar nicht wirklich als eine Zurückweisung (im Sinn einer Abarbeitung an) der Aufklärung bezeichnet werden kann. Es handelt sich vielmehr um das Plädoyer, die Aufklärung zu vergessen und sich stattdessen an das zu erinnern, was unter, neben und außerhalb der Aufklärung immer auch existiert hat, aber nur als ihr Gegenteil in den abwertenden Blick kam.

In diesem Sinn plädieren Stefano Harney und Fred Moten in ihrem Buch *The Undercommons* (2013) dafür, nicht länger auf das Versprechen der Aufklärung, ein emanzipiertes, autonomes Subjekt zu werden, zu hören. Vielmehr gehe es darum, sich dem Begehren, ein derartiges Subjekt zu werden, zu entziehen; ja das Begehren, ein emanzipiertes Subjekt der Aufklärung zu werden, gänzlich zu verlernen. Denn jene Subjekte, denen nach gelernter Lektion irgendwann Emanzipation (aus der Unzivilisiertheit) und Autonomie (in Bezug auf fremde Einflüsse) gewährt wurde, haben dafür einen hohen Preis gezahlt. Einen viel zu hohen.

13 Paul Gilroy hat diese These von der kritischen Aufklärung der Aufklärung über sich selbst als Form des Eurozentrismus analysiert und schreibt zum Beispiel über Habermas: »Drawing his theory of modernity from the work of Kant and Hegel, he notes its contemporary crises but says that they can be resolved only from within modernity itself by the completion of the Enlightenment project« (Gilroy 1993: 49). Häufig wird die europäische Aufklärung mit Kritik geradezu gleichgesetzt (vgl. dazu kritisch: Curran 2011; Dhawan 2014; Hostettler 2014; Sonderegger 2019).

Es ist der Preis der Erpressbarkeit durch das Versprechen der Emanzipation, der sich unter anderem daran zeigt, dass die Emanzipation als unendlicher oder zumindest lebenslanger Bildungsweg konzeptualisiert wird, so dass die Versprechen nie eingelöst werden müssen; und der Erpressbarkeit im Sinn der Unterwerfung unter das Regime des Individuums. Dieses Individuum soll entlang der kapitalistischen Besitzlogik funktionieren, wonach Autonomie als Selbstbesitz an den Besitz von äußeren Gütern gekoppelt ist (vgl. dazu Kautzer 2016: 122–134; Bhandar 2018). Das aufklärerische Emanzipations-Versprechen, von niemandem mehr abhängig, sondern absoluter Herr(scher) seiner selbst zu sein, entpuppt sich vor diesem Hintergrund als Eingliederung in die kapitalistisch-imperiale Lebensweise.¹⁴ Und das höchste Ziel dieser Lebensweise besteht darin, alles, was nicht zum Eigenen gehört – seien es minderwertige Menschen, Tiere, Pflanzen oder die nicht-belebte Natur –, zu besitzen und auszubeuten, nicht zuletzt, weil das die einzige Möglichkeit des so regierten atomistischen Individuums ist, sich selbst zu spüren.

Das Gegenteil davon ist die Anerkennung, dass wir abhängige Wesen sind: nicht nur abhängig von einander, sondern auch von nicht-menschlichen Wesen und Dingen. Ein derartiges Gefüge der Abhängigkeiten, so Harney und Moten, ist nicht nur kein Nachteil. Es verweist auf eine viel weniger gewaltvolle Existenz als die kapitalistisch-imperiale, vor allem aber auf eine Lebensweise, die sich nicht länger vom Versprechen der Emanzipation in die Autonomie als Besitzlogik verführen lässt. Das Andere der Autonomie als Besitzlogik ist ein Leben in der bewussten und affirmierten Abhängigkeit von anderen, ein Leben im gemeinschaftlich Geteilten, im Kommonalen. Dieses Kommonale wird seit dem Beginn des Kapitalismus im 16. und 17. Jahrhundert in die Unsichtbarkeit zurückgedrängt, ja existiert meist nur als kriminalisierte und illegalisierte Lebensweise, weil das Kommonale kaum anders denn als Generalangriff auf die kapitalistische Lebensweise verstanden werden kann.¹⁵

Vor dem Hintergrund dieser Ausgrenzungs- und Kriminalisierungsgeschichte des Vergemeinschaftlichten sprechen Stefano Harney und Fred Moten auch von den *Undercommons* als jenen beliebigen Vielen, die keinen Wert auf (Selbst-)Besitz legen und die Abhängigkeit von anderen und anderem nicht als Schwäche, sondern als Reichtum und Ermöglichung eines Gemeinsamen sehen, welches es nur zwischen den beliebigen Vielen gibt und nie zwischen autonomen Subjekten. Die entscheidende Inspiration für Praktiken und Theorien der

14 Zur These, dass der Kapitalismus eine alle Lebensbereiche umfassende Vergesellschaftungsweise ist, in der sich vielfache Herrschaftsverhältnisse überlagern, und also genau nicht auf eine Form der Ökonomie beschränkt werden kann, vgl. Buckel (2015) sowie Brand und Wissen (2017).

15 Gleichwohl hat das ausgeschlossene Kommonale weiter gelebt: in Sorgebeziehungen, Wohnprojekten, polyphonen Denk- und Schreibpraktiken jenseits von Copyrights, kreativen Praktiken ohne Autor*innen etc.

Undercommons sehen Harney und Moten, wie auch der Untertitel *Fugitive Planning & Black Study* ihres Buchs deutlich macht, in der Black Radical Tradition (vgl. Robinson 2000) und ihrem seit Jahrhunderten andauernden Kampf gegen eine Versklavung; einer Versklavung, die zur Zeit der Aufklärung Teil des europäischen Kolonialismus war und sich heute im Prison-Industrial Complex¹⁶ fortsetzt.

Harney und Moten sehen die Undercommons als jene, die sich dem kantischen Aufklärungsimperativ, sich aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien und ohne Leitung eines anderen zu denken, widersetzen. Gleichwohl schreiben Harney und Moten über die Undercommons: »their collective labor will always call into question who truly is taking the orders of the enlightenment« (Harney/Moten 2013: 27). Das legt nahe, dass gerade die Zurückweisung des kantisch autonomen Subjekts die wahre Aufklärung ist; eine Aufklärung, die Harney und Moten allerdings als eine fliehende und flüchtige bezeichnen.

»To enter this space is to inhabit the ruptural and enraptured disclosure of the commons that fugitive enlightenment enacts [...] where the commons give refuge, where the refuge gives commons. [...] it's about allowing subjectivity to be unlawfully overcome by others, a radical passion and passivity such that one becomes unfit for subjection, because one does not possess the kind of agency that can hold the regulatory forces of subjecthood« (Moten/Harney 2013: 28).

Nur auf der Flucht aus der Aufklärung gelingt demnach das befreite und geteilte Sein-mit-Anderen und Anderem, das die europäische Aufklärung durch die Koppelung von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit an die Besitzlogik bis heute verpassen, ja hassen muss.

Literatur

- Adorno, Theodor W. und Horkheimer, Max (1986). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.
- Alexander, Michelle (2010). The New Jim Crow. Mass Incarceration in the Age of Colorblindness. New York: The New Press.
- Arendt, Hannah (1995). Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. Hrsg. und mit einem Essay von R. Beiner. München und Zürich: Piper 1985.
- Bahr, Ehrhard (Hrsg.) (2002). Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart: Reclam.

16 Dieser in den USA entwickelte Begriff verweist auf den engen Zusammenhang zwischen staatlichen und wirtschaftlichen Interessen einerseits und der massenhaften Internierung von insbesondere Schwarzen Menschen und Menschen of Color, die in Gefängnissen Zwangsarbeit für internationale Konzerne verrichten müssen, auf der anderen Seite (vgl. Alexander 2010).

- Bernasconi, Robert (2001). Who Invented the Concept of Race? Kant's Role in the Enlightenment Construction of Race. In: Bernasconi, Robert (Hrsg.). *Race*. Malden, MA and Oxford: Blackwell, 9–36
- Bhandar, Brenna (2018). *Colonial Lives of Property: Law, Land and Racial Regimes of Ownership*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bleichmar, Daniela (2012). *Visible empire: Botanical expeditions and visual culture in the Hispanic Enlightenment*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bleichmar, Daniela, De Vos, Paula, Huffine, Kristin und Sheehan, Kevin (Hrsg.) (2009). *Science in the Spanish and Portugese Empires. 1500–1800*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brand, Ulrich und Wissen, Markus (⁴2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: Oekom.
- Buckel, Sonja (2015). »Dirty Capitalism«. In: Martin, Dirk, Martin, Susanne und Wissel, Jens (Hrsg.). *Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 29–48.
- Cañizares-Esguerra, Jorge (2001). *How to write the history of the New World: Historiographies, epistemologies, and identities in the eighteenth-century Atlantic world*. Stanford: Stanford University Press.
- Carey, Daniel und Festa, Lynn (Hrsg.) (2009). *Postcolonial Enlightenment. Eighteenth-Century Colonialism and Postcolonial Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, Jack J. (1997). *Oriental Enlightenment: The Encounter Between Asian and Western Thought*. Oxon und New York: Routledge.
- Curran, Andrew (2011). *The Anatomy of Blackness: Science & Slavery in an Age of Enlightenment*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Darnton, Robert (1971). *The High Enlightenment and the Low-Life of Literature in Pre-Revolutionary France*. In: *Past & Present*, No. 51, 81–115.
- Dhawan, Nikita (Hrsg.) (2014). *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Dubois, Laurent (2006). *An Enslaved Enlightenment: Rethinking the Intellectual History of the French Atlantic*. In: *Social History*, Vol. 31., No. 1, 1–14.
- Eze, Emmanuel Chukwudi (1997). *The Color of Reason: the Idea of ›Race‹ in Kant's Anthropology*. In: Eze, Emmanuel Chukwudie (Hrsg.). *Postcolonial African Philosophy: A Critical Reader*. New York: Blackwell, 103–140.
- Foucault, Michel (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Gadamer, Hans-Georg (1986⁵). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Garraway, Doris (2009). *Of Speaking Native and Hybrid Philosophers: Lahontan, Diderot and the French Enlightenment Critique of Colonialism*. In: Carey, Daniel und Festa, Lynn (Hrsg.). *The Postcolonial Enlightenment*. Oxford: Oxford University Press, 207–239.
- Harney, Stefano und Moten, Fred (2013). *The Undercommons. Fugitive Planning & Black Study*. Wivenhoe, New York und Port Watson: Minor Compositions.
- Hostettler, Karin (2014). *Under (Post)colonial Eyes: Kant, Foucault, and Critique*. In: Dhawan, Nikita (Hrsg.). *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 79–92.
- Hulme, Peter und Jordanova, Ludmilla J. (Hrsg.) (1990). *The Enlightenment and its Shadows*. London und New York: Routledge.
- Hunter, Ian (1992). *Aesthetics and Cultural Studies*. In: Grossberg, Lawrence, Nelson, Cary und Treichler, Paula (Hrsg.). *Cultural Studies*. New York und London: Routledge, 347–372.
- James, C. L. R. (1989). *The Black Jacobins. Toussaint L'Ouverture and the San Domingo Revolution*. 2. Auflage. New York: Vintage Books.

- Kant, Immanuel (1974). *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe Band X, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main.
- Kant, Immanuel (2002). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, Erhard (Hrsg.). *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*. Stuttgart: Reclam, 9–17.
- Kant, Immanuel (2009). *Kritik der reinen Vernunft*, hrsg. von M. Frank und V. Zanetti. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.
- Kautzer, Chad (2015). *Radical Philosophy. An Introduction*. London und New York: Routledge.
- Kazanjian, David (2003). *The Colonizing Trick. National Culture and Imperial Citizenship in Early America*. Minneapolis und London: The University of Minnesota Press.
- Landes, Joan B. (1988). *Women and the Public Sphere in the Age of the French Revolution*. Ithaca und London: Cornell University Press.
- Launay, Robert (2018). *Savages, Romans, and Despots. Thinking about Others from Montaigne to Herder*. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Lloyd, David (2009). The Pathological Sublime. Pleasure and Pain in the Colonial Context. In: Carey, Daniel und Festa, Lynn (Hrsg.). *Postcolonial Enlightenment. Eighteenth-Century Colonialism and Postcolonial Theory*. Oxford: Oxford University Press, 71–102.
- Marshall, P. J. und Williams, Glyndwr (1982). *The Great Map of Mankind: Perceptions of the New Worlds in the Age of Enlightenment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meléndez Mariselle und Stolley, Karen (2015). Introduction: Enlightenments in Ibero-America. In: *Colonial Latin American Review*, Vol. 24, No. 1, 1–16.
- Mills, Charles W. (2005). Kant's Untermenschen. In: Valls, Andrew (Hrsg.). *Race and Racism in Modern Philosophy*. New York: Cornell University Press, 169–193.
- Mills, Charles W. (2014). Kant and Race, Redux. In: *Graduate Faculty Philosophy Journal*, Vol. 35, 125–157.
- Mintz, Sydney W. (1985). *Sweetness and Power. The Place of Sugar in Modern History*. New York: Penguin.
- Muthu, Shankar (2003). *Enlightenment Against Empire*. Princeton: Princeton University Press.
- Outram, Dorinda (2019). *The Enlightenment*. 4. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Owen Aldridge, Alfred (1971). *The Ibero-American Enlightenment*. Urbana: University of Illinois Press.
- Paquette, Gabriel (Hrsg.) (2009). *Enlightened Reform in Southern Europe and its Atlantic Colonies, c. 1750–1830*. Burlington, VT: Ashgate.
- Premo, Bianca (2014). Custom today: Temporality, customary law, and indigenous Enlightenment. In: *Hispanic American Historical Review*, Vol. 94, No. 3, 355–379.
- Premo, Bianca (2017). *The Enlightenment on Trial. Ordinary Litigants and Colonialism in the Spanish Empire*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, Cedric J. (2000). *Black Marxism. The Making of the Black Radical Tradition*. Foreword by Robin D. G. Kelley with a new preface by the author, North Carolina: University of North Carolina Press.
- Sala-Molins (2005). *Dark Side of the Light: Slavery and the French Enlightenment*. University of Minnesota Press.
- Schiller, Friedrich (1789). Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Dt. Textarchiv, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. www.deutsches-textarchiv.de/book/view/schiller_universalgeschichte_1789?p=1 (05.05.2023).
- Schiller, Friedrich (1979). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart: Reclam (= Universal-Bibliothek Nr. 8994).
- Scott, David (2004). *Conscripts of Modernity. The Tragedy of Colonial Enlightenment*. Durham und London: Duke University Press.

- Shusterman, Richard (1993). Of the scandal of taste: social privilege as nature in the aesthetic theories of Hume and Kant. In: Mattick, Paul (Hrsg.). *Eighteenth-Century Aesthetics and the Reconstruction of Art*, Cambridge: Cambridge University Press, 96–119
- Sonderegger, Ruth (2018). Kants Ästhetik im Kontext des kolonial gestützten Kapitalismus. Ein Fragment zur Entstehung der philosophischen Ästhetik als Sensibilisierungsprojekt. In: Liebsch, Burkhard (Hrsg.). *Sensibilität der Gegenwart. Wahrnehmung, Ethik und politische Sensibilisierung im Kontext westlicher Gewaltgeschichte*. Sonderheft 17 der Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, Hamburg: Felix Meiner, 109–125.
- Sonderegger, Ruth (2019). *Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung*. Wien: Zaglossus.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, Massachusetts und London: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2018). *Affirmative Sabotage*. Vortrag vom 28.02.2018. eriac.org/lecture-prof-dr-gayatri-spivak-on-affirmative-sabotage/ (10.07.2021).
- Stowasser, Joseph Maria et al. (1980). *Der kleine Stowasser. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Williams, Eric Eustace (1944). *Capitalism and Slavery*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Withers, Charles W. J. (2007). *Placing the Enlightenment: Thinking geographically about the Age of Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Woodmansee, Martha (1993). ›Art‹ as a weapon in cultural politics: rereading Schiller's Aesthetic Letters. In: Mattick, Paul (Hrsg.). *Eighteenth-Century Aesthetics and the Reconstruction of Art*. Cambridge: Cambridge University Press, 178–209.
- Woodmansee, Martha (1994). *The Author, Art, and the Market. Rereading the History of Aesthetics*. New York: Columbia University Press.

Europa¹

Furat Abdulle

**Europa, Europa,
wenn ich an dich denke,
denke ich an
Ausbeutung und Ausgrenzung!**

**denke nicht an Rechtspopulist*innen,
denke nicht an eine solidarische Nationengemeinschaft.
Und denke ganz bestimmt nicht an eure Pseudo-Parteien Landschaft.**

Ja, Europa.

Ich erinnere mich!

Ich erinnere mich an deine Taten,
die mich heute in Ohnmacht versetzen
und mir damals wie heute
Land und Leben nahmen.

Ich erinnere mich wie sogar jetzt noch
alle deine Ideen nachahmen.

Deine Idee der Nation.

Deine Idee der Grenzen.

Deine Idee der Flaggen.

Ja, Europa.

1 Verfasst im Mai 2019 für den Poetry Slam: »Europa – Quo Vadis?«.

Du hast dich als Norm der Welt gesetzt.
Bist gereist an die entfernsten Orte, um
dort zu Plündern und zu morden.
Hast Genozid betrieben,
und damals nicht mal unverborgten.

Hast dich geschmückt mit der Mission,
die Menschheit zu zivilisieren,
die Natur zu bezwingen.

Hast dich geschmückt mit der Mission,
Gesellschaften zu christianisieren
und bis heute zu dominieren.

Im Namen der gottgnädigen Monarchie,
predigtest du die koloniale Aufteilung.

Im Namen der universalen Demokratie,
beschwörst du heute eine vermeintliche Befreiung.
Was für eine Ironie.

Doch nun stehe ich hier und frage dich:

Was glauben deine Kinder?
Was wissen sie über deine Vergangenheit
und Gegenwart?

Ich sage es dir.
Es herrscht: Amnesie.
Sie haben vergessen.

Vergessen woher sie kommen.
Vergessen wer sie sind.
Vergessen was sie taten und noch tun.

Ja, Europa.

Deine Ideen sind jetzt überall.

Und die wenigsten fragen.

Die wenigsten Fragen nach deiner ganzen Geschichte.

Oder zumindest den Teil der Geschichte, den du gerne verschweigst.

Oder sagen wir, wen du verschweigst.

Das Verschweigen jener, denen du bis heute jegliche Historie absprachst.

jener, denen du deine Sprachen und Kulturen aufzwangst,

jener, denen du Land und Leben nahmst.

Ja, deine Geschichtsbücher reden viel.

Sie reden,

Viel über Antifaschismus, viel über Antinationalsozialismus.

Viel von vermeintlicher Befreiung.

Doch, wir hören wenig,

wenig bis gar nichts,

über dein Imperium.

Wenig bis gar nichts,

über deine Kolonien.

Wenig bis gar nichts,

über Rassentheorien

deiner vielgeschätzten Philosophen.

Und wenig bis gar nichts,

über Perspektiven von Marginalisierten.

Ja, gerne sprichst du von Aufklärung,

aber nie von deiner Geschichte der Unterwerfung.

Gerne, sprichst du von Emanzipation der Monarchie zur Demokratie,

aber nie von der »rationalen« Normalisierung der Ausbeutung.

Gerne sprichst du von der französischen Revolution,

aber nie von der Haitianischen Schwarzen Revolution.

**Europa, Europa,
wenn ich an dich
denke
denke ich an Ausbeutung und Ausgrenzung.**

**denke nicht an Rechtspopulist*innen,
denke nicht an eine solidarische Nationengemeinschaft.
Und denke ganz bestimmt nicht an eure Pseudo-Parteien Landschaft.**

Ich denke an Menschen, die Europa
nicht erreichen konnten,
Ihnen Hilfe verweigert wurde,
zeitgleich sich andere am Strand sonnten,
Während Güter und Ressourcen, Grenzen passieren
Zeitgleich Geflüchtete Menschen krepieren.

Ja, Europa.

Während ihr Waffen transportiert,
Kriege und Konflikte mitforciert,
Zugleich euch als Retter inszeniert,
zücke ich mein Stift, um eure
Heuchelei zu dokumentieren.
Zücke ich mein Buch,
um eure Fehltaten zu verewigen.

Ja, Europa.

Du hast dich als Norm der Welt gesetzt.
Bist gereist an die entfernsten Orte, um
dort zu Plündern und zu morden.
Hast Genozid betrieben,
und damals nicht mal unverborgen.

Während heute deine Straßen die Namen der Täter tragen,
Während, heute die Grenzen Afrikas noch den von 1885 gleichen,
Während, heute alle von »International« und »Global« sprechen als sei keine
europäische Dominanz vorhanden.

Während heute eine kollektive Amnesie vorherrscht,
Und während, niemand das Kleingedruckte,
zwischen den Zeilen verschwiegene zum Schweigen gebrachte liest.
Während, heute kaum ein kollektives Bewusstsein für Herrschaftsverhältnisse
existiert.

Stehe ich hier und spreche fragmentarisch.

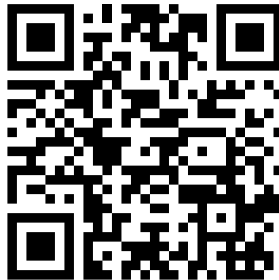
Spreche für die meisten hier, keine Realitäten an,
sondern weit entfernte Theorie.

Doch das gesagte
ist für mich Europa,

die brutale Wirklichkeit deiner Idee.



Zu diesem Beitrag gibt es eine Audio-Datei zum Anhören. Scannen Sie dazu den QR-Code oder gehen Sie auf www.beltz.de auf die Produktseite des Buches.



Die Geschichte von Gewalt, Überheblichkeit und Ignoranz Europas, die Furat Abdulle in ihren spoken words konfrontiert und auseinandernimmt, ist eng verwoben mit eurozentristischen Verständnissen von Gebildetsein. Denise Bergold-Caldwell deckt die Kolonialität der Bildung durch das Benennen von hegemonialen Strategien auf: Die machtvolle Darstellung der Anderen als Inferiore und die Entnennung der Verantwortung für koloniale Kontinuitäten führen ›Bildung‹ als koloniales Projekt fort. Auch ›Bildung‹ als Freiheitsversprechen für Schwarze Frauen lässt sich unter prekären materiellen Verhältnissen nicht einlösen, wie sie in Anlehnung an Céline Barrys Arbeit zeigt. Entlassen werden wir mit einer besonderen Aufmerksamkeit für »Gender-Racist-Capitalist Strukturen«, die zu verändern Denise Bergold-Caldwell als Bedingung für die Arbeit gegen koloniale Kontinuitäten markiert.

Die Kolonialität der Bildung

Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses¹

Denise Bergold-Caldwell

Im Jahr 1990 trug sich an einer deutschen Schule folgendes Ereignis zu: Ein männlicher *weißer* Lehrer, der in punkto Auftreten vor der Klasse und in seiner Art eher einer der Lehrer war, der keine Widersprüche duldet, verkündete: »Kinder, ich werde bald den Deutschunterricht hier nicht mehr ausführen, ich geh nach Afrika und unterrichte dort an einer deutschen Schule«. Als sich das einzige afro-deutsche Mädchen traute zu fragen, warum er nach ›Afrika‹ gehen wolle, entgegnet er: »Die brauchen doch unser Wissen. Das sieht man doch an dir, das können *die* nicht allein«. Weiter berichtet er, dass er dort an einer deutschen Schule deutsche Kinder unterrichten würde, weil genau diese Kinder später helfen würden, ›Afrika‹ aufzubauen und wiederum adressiert er das Mädchen – man sehe es ja –, es sei notwendig.

Das beschriebene, sehr drastische Beispiel einer (kolonial-)rassistischen Szenerie gespickt mit Anti-Schwarzem Rassismus verweist auf mehreren Ebe-

1 Danke den Herausgeberinnen für die tolle Zusammenarbeit und die Kommentierungen die den Text noch besser gemacht haben. Darüber hinaus danke ich Heike Mauer für die kritischen Kommentierungen und Céline Barry für Diskussion rund um den Text. Insgesamt bedanke ich mich bei Menschen, mit denen ich immer wieder die Macht der Kolonialität diskutieren kann, wie Maisha Auma, Sushila Mesquita, Vanessa E. Thompson, Jeanette Ehrmann und viele mehr.

nen auf eine, wie ich es nennen möchte, ›Kolonialität der Bildung‹ oder darauf, inwiefern sich die Kolonialität der Macht mit, in und durch Bildungskontexte etablieren kann. Zudem wird eine (neo-)koloniale Funktion deutlich: Über die vermeintliche Bildungsbedürftigkeit derjenigen, die ehemals kolonisiert wurden, lassen sich immer wieder neue Programme auflegen, um diesem ›Bedarf‹ nachzukommen (vgl. Barry 2017a, b).

In dem genannten Beispiel werden aber auch weitere Ebenen angesprochen: Die Positionalität des Lehrers ist als eine zu verstehen, die nur vor dem Hintergrund einer west-europäisch autorisierenden Handlungs- und Verfügungsmacht zu deuten ist. Durch die Hegemonie des Westens (Hall 2021) werden koloniale Kontinuitäten institutionalisiert. Beides trägt zur Verstetigung einer Kolonialisierung durch Bildung bei. Die Kolonialität der beschriebenen Szene wirkt mehrseitig: Sie bringt Episteme des globalen Südens und Sprecher:innenpositionen als delegitierte hervor, schafft eine Verbindung mit der ›vermeintlichen‹ Diaspora über Rassifizierungen und bringt einen Universalismus hervor, der nur dem westlich-imperialistischen Subjekt die Möglichkeit der Kategorisierung einräumt.

Eine Situation, die durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet ist, lässt sich häufig dadurch noch besser herausstellen, wenn die Situation umgedreht wird: Stellen wir uns also vor, ein Lehrer, beispielsweise aus dem Senegal, sagt dort einem *weißen* deutschen Mädchen: »Ich gehe jetzt in dein Land, um Menschen aus meinem Land darin zu unterrichten, euch etwas beizubringen«. Nicht nur erscheint die Situation absurd, sie ist auch nicht institutionalisiert, wie im umgedrehten Fall und würde deshalb auf Widerstand stoßen.

Um zu verstehen, wie und warum die machtvolle Situation wirken kann und warum hier nicht nur die Rede von Alltagsrassismus sein kann, möchte ich im Folgenden der Frage nachgehen, inwiefern mit Bildung, Bildungsinstitutionen und auch dem Verständnis von Gebildetsein eine Verstrickung mit einer Kolonialität der Bildung einhergeht, die letztlich zur Formung dieser Kolonialität beiträgt.

Die folgenden Ausführungen basieren auf der These, dass innerhalb westlicher Bildungsinstitutionen immer auch eine »Institutionalisierung von Whiteness« (Auma 2022) oder eine eurozentrische Perspektive hergestellt wird, über die nicht nur symbolisches, sondern in erster Linie materiales Kapital gewonnen wird. Eine Diversifizierung nicht nur der Körper, sondern vor allen Dingen der Wissen- und Bildungsmöglichkeiten findet kaum statt. Damit wird die koloniale Bildungs-Differenz beständig neu hervorgebracht und reinszeniert. Um diese Kontinuität herzustellen, bedarf es unter anderem zweier Strategien: Zum einen müssen die Institutionen und ihre Autoritäten eine hegemoniale weiß-zentrische Norm etablieren und Differenz darin ›verunsichtbaren‹, zum anderen muss die koloniale Differenz und ihre Kontinuität hergestellt werden. Wie beides prozesshaft und immer neu verhandelt, geschaffen und reprodu-

ziert wird; wie Menschen in dieser kolonialen Differenz subjektiviert werden und welche Rolle ›Bildung‹ dabei spielt, soll in den folgenden Ausführungen herausgearbeitet werden.

Kolonialität und Erkenntnis

Mit dem Begriff der *Kolonialität der Macht* (Quijano/Ennis 2000) verweist der peruanische Soziologe Aníbal Quijano auf »das strukturelle Fortwirken kolonialistischer Muster in Ökonomie, Politik und Kultur auch nach und jenseits kolonialer Herrschaft« (Kastner/Waibel 2019, 11). Neben alltäglichen Macht- und Herrschaftssicherungen werden kulturelle Muster und die Fortführung ökonomischer Strukturen von der Gruppe aktivistischer Forscher:innen rund um Quijano in Augenschein genommen. Einen besonderen Bezugspunkt bildet die kapitalistische Weltstruktur und die historisch entstandene rassifizierte Differenz darin, die sich auch noch in heutigen globalen Klassenverhältnissen zeigt. Dekoloniale Studien legen ihren Schwerpunkt auf die Analyse des Zusammenspiels zwischen polit-ökonomischen Strukturen, der rassifizierten Linie darin sowie ihrer produktiven Seite.

Diese rassifizierte Differenz oder – wie Kastner und Waibel (2019) schreiben – die »ethnische Klassifikation der Weltbevölkerung« (ebd.: 11) ist ein zentraler Dreh- und Angelpunkt im Entstehen dieser ökonomischen Strukturen und auch in der Fortführung neokolonialer Strukturen (vgl. auch Mbembe 2017; Du Bois 1935 für den US-amerikanischen Kontext; Lugones 2016 im Zusammenhang mit Geschlechterverhältnissen).

Neben einer kritischen Einordnung von Marx und dessen Perspektive auf die Akkumulation von Kapital verdeutlicht Quijano, dass die Kolonialität der Macht auf den drei kategorialen Verhältnissen Arbeit, Kapital und Geschlecht aufgebaut sind (vgl. Quijano/Ennis 2000; Kastner/Waibel 2019: 12). Die drei Verhältnisse greifen ineinander und »artikulieren sich in einer gemeinsamen globalen Struktur [...]« (Kastner/Waibel 2019: 12). Sie führen weiter aus:

»Die Menschen sind nicht einfach durch die Produktions- und Distributionsverhältnisse im sozialen Raum angeordnet. Vielmehr sind die Produktionsverhältnisse das Ergebnis der Kämpfe um die Kontrolle der Arbeit, der Siege der einen und der Unterwerfung der anderen, und damit auch ihrer Klassifikation (als Arbeiter:innen beispielsweise)« (Kastner/Waibel 2019: 12).

Kolonialität und Moderne

Die *Siege* und die *Unterwerfungen* meinen hier koloniale Praktiken der Versklavung, Ausbeutung und Extraktivation von Menschen und ihrer Arbeitskraft, um gleichzeitig in imperialistischer Manier kapitalistische Akkumulationen

zu betreiben. Die Kollaboration inländischer Eliten mit den Kolonisatoren werden dabei von Quijano und Mignolo nicht außer Acht gelassen. Verhältnisse von heute – besonders auch neokoloniale – sind aus der kolonialen Aufteilung der Welt hervorgegangen und besonders die Verteilung und Organisation von Lohn-Arbeit, lässt sich als ein Effekt kolonialer Nachwirkungen betrachten (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2018). Der Begriff *Kolonialität* – so wie er von Quijano entwickelt wurde – verweist also auf ein andauerndes durch den Kolonialismus geprägtes Weltverhältnis, das nicht nur auf ökonomischen, sondern darin auch auf einer rassifizierenden und einer vergeschlechtlichen Produktion aufbaut.

Das Macht- und Herrschaftsfeld der Kolonialität unterliegt Walter Mignolo (2019) folgend zudem auch einer epistemischen und historischen Entwicklung der Moderne. Diese Perspektive entwickelt Mignolo in Anlehnung an Enrique Dussel (vgl. Dussel/Dittrich 2013). Der argentinische Philosoph, Theologe und Historiker Enrique Dussel arbeitet mit dem Begriff der »Transmoderne« (vgl. ebd.) und versucht die europäische Moderne in ihrer historischen und räumlichen Einbettung zu verstehen. Diese zeitliche und räumliche Dimension ist besonders im Hinblick auf die Bedeutung von »Bildung« interessant. Dussel konstatiert, dass die Moderne nicht – wie in der europäischen philosophischen Tradition nahegelegt – ein Zeitraum ist, der davon geprägt ist, Ungleichheiten zu überkommen; vielmehr sei die europäische Moderne nur möglich gewesen, weil sie mit der Schattenseite oder Unterseite, mit dem Kolonialismus verzahnt und mithin eine Zeit der Ausbeutung und Ungleichheit ist. Die Moderne ist damit auch nicht, in erster Linie durch die Hervorbringung der Menschenrechte und des Humanismus gekennzeichnet, sondern für viele Menschen auf der Welt auch durch das genaue Gegenteil.

Um die europäische Moderne im globalen Kontext zu betrachten, nimmt Dussel eine Unterscheidung zwischen der von ihm gekennzeichneten *ersten* und *zweiten* Moderne vor. In der ersten Moderne entsteht eine räumliche und zeitliche Verknüpfung: Zum einen ist hier die räumliche Dimension, die »Eroberung/Erfindung« (Kastner/Waibel 2019: 13) Amerikas angesprochen. Zum anderen entsteht eine zeitliche Abgrenzung in der Form, dass Europa den Diskurs um das Mittelalter hervorbringt. An Dussel anschließend zeigt Mignolo auf, wie durch die räumliche und zeitliche Abgrenzung eine »Exteriorität« (vgl. ebd.: 14) entsteht, die die räumlich Ausgelagerten auch immer wieder in die Situation bringt, temporär unterlegen zu sein: Das bedeutet Raum und Zeitvorstellungen gehen in der Besprechung und Hervorbringung der europäischen Moderne eine sehr spezifische Konstellation ein (vgl. ebd.).

Die zweite Moderne – wie Dussel sie bezeichnet – ist von der Aufklärung und der industriellen Revolution charakterisiert (vgl. ebd.: 14). Die erste Moderne wird in diesem Kontext fortgesetzt und überlagert. Das bedeutet, was in der europäischen Geschichtsschreibung häufig als Fortschritt gekennzeichnet wird,

wird von Dussel eher als dialektischer Zusammenhang verstanden und mit den Kolonien und deren Ausbeutung in Zusammenhang gebracht.²

Wie eine ›Philosophie der Befreiung‹ (Dussel 1989) aussehen kann, leitet Dussel über den Begriff der Exteriorität her und meint damit vor allem eine ethische Beziehung, die den anderen nicht als ontologisch Anderen versteht, sondern in und durch Welt- und Machtbeziehungen hervorgebracht. Befreiung heißt das Denken und Handeln auf diese Exteriorität anzuwendenden und die Unterdrückten als Subjekte der Exteriorität zu sehen und nicht als Unterdrückte (vgl. Dussel 1989: 11; Kastner/Waibel 2019: 14).

Kolonialität und Kritische Theorien

Mit der Frage beschäftigt, ob sich kritische Theorien im Allgemeinen (auch kontinental-europäische) als Befreiung eignet, traf sich die Subaltern Studies Group im Frühjahr 2004, um darüber zu reflektieren, wie die kritische Theorie »Max Horkheimers heute – zu einem Zeitpunkt, an dem globale und pluriversale ›Revolutionen‹ im Gange sind, an dem die Diversität und Pluriversalität lokaler Geschichten aufbegehren und die Kontrolle der Universalgeschichte anfechten – dazu beitragen Grenzerfahrungen und Grenzsubjektivitäten zu denken, die sich in Koexistenz und im Konflikt mit dem Wachstum und Aufschwung des Okzidents formiert haben und die der Entwertung ins Auge sehen, welche die okzidentale Perspektive anderen Sprachen, Kulturen und Religionen, Ökonomien, sozialen Organisationsformen, Personen etc. aufgezwungen hatte« (Mignolo et al. 2019: 44). Die Frage war also, ob sich die Kritische Theorie so verändern lässt, dass es nicht nur zu einem Mitdenken von Menschen kommt, die innereuropäisch ausgegrenzt wurden, sondern sie auch jene erfassen könne, die an der Peripherie – also außerhalb des Okzidentalen existierten. Warum Mignolo zu der Ansicht kommt, dass dies nicht möglich sei, ist als Teil des Nachdenkens darüber zu verstehen, was die Moderne für Menschen bedeutet, die extern ihrer Gewalt ausgesetzt waren und was sie für Menschen bedeutet, die intern der Gewalt der Moderne ausgesetzt waren.

»Im Zauber des Neoliberalismus und der Magie der Medien, die diese verbreiten, werden Moderne und Modernisierung gemeinsam mit der Demokratie als Pauschalreise ins gelobte Land verkauft« (Mignolo et al. 2019: 45). Diese Perspektive auf die Moderne als Brücke zu einem besseren und richtigen Leben, als Fortschrittserzählung, der andere Länder außerhalb Europas folgen sollten, setzt mehrere Facetten in Bewegung: Einerseits wird der gewaltvolle Entstehungskontext entannt und andererseits werden Länder/Menschen in die-

2 Gerade in letzter Zeit vermehren sich Perspektiven, die den Kolonialismus als globale Geschichtsprägendes Verhältnis herausstellen vgl. etwa Osterhammel (2013), Conrad und Randeria (2013), Kraft, Lüdtke und Martschukat (2010). Lange Zeit waren diese Besprechungen und Deutungen aber marginal.

ser Fortschrittslogik bewertet. »Die schiefe Rhetorik der Naturalisierung der Moderne zu einem universalen, globalen und zielgerichteten Prozess verbirgt ihre Schattenseite: Die konstante »Reproduktion der *Kolonialität*« (Mignolo et al. 2019: 46, Herv. i. O.). Um die Verstrickung der Philosophie, das Denken und Handeln aufzudecken und ihr entgegenzutreten, ist eine Dekolonisierung von *Erkenntnis* einerseits und von *Sein* andererseits notwendig.

Aníbal Quijano hatte die Kolonialität im Fortwirken der politischen Ökonomie bereits aufgezeigt. Enrique Dussel hat seinerseits auf die machvolle Einhegung von Religion, Kultur und Erkenntnis verwiesen und Walter Mignolo verdeutlichte sie im Zusammenhang mit der Kolonialität der Erkenntnis. Er hebt hervor, dass es nicht in erster Linie darum gehe, »die Staatsmacht zu übernehmen, wenn man in der Schulpolitik an Dekolonialisierung denkt. Es geht vielmehr darum, die Erkenntnis zu untersuchen, um die epistemische Macht zu überwinden« (ebd.: 47). Es geht also nicht einzig und allein darum, die ökonomische, die kulturelle oder die religiöse Einhegung der Kolonialität zu verdeutlichen und ihr entgegenzutreten; sondern es geht grundlegend darum, wie wir Erkenntnis produzieren und wie dies in ein komplexes Geflecht mit dem Sein gebracht wird, um die Fortwirkung der Kolonialität zu überwinden. »Die Koloniale Matrix der Macht ist folglich eine komplexe Struktur von ineinander verflochtenen Ebenen: – Kontrolle der Ökonomie; – Kontrolle der Autorität; – Kontrolle von Natur und natürlichen Ressourcen; – Kontrolle von Geschlecht und Sexualität; – Kontrolle von Subjektivität und Erkenntnis« (ebd., S. 50). Mignolo beschreibt den Gegen-Prozess im Anschluss an Quijano als eine Art »Entkoppelung oder des *delinking*« (ebd.: 53, Herv. i. O.), die in erster Linie über einen dekolonialen Umsturz und Exteriorität erreicht werden kann und die sich nicht allein auf Transformationen innerhalb der Akademie beschränkt.³

Bildung als Bestandteil der Kolonialität der Macht

Der Begriff Bildung ist im deutschen Sprach- und Theoriegebrauch polyvalent (Riegel 2016) besetzt. Gemeint sein können sowohl Bildungsinstitutionen als auch einzelne individuelle Bildungsprozesse. Der Begriff ›Bildung‹ weist Hans Christoph Koller (2012) folgend darauf hin, dass sich im Denken nicht nur die

3 Dieser dekoloniale Umsturz wird verbunden mit dem Begriff »Exteriorität«: Der Begriff entwickelt von Dussel, verdeutlicht das Außerhalb sein, das Außerhalb aber in Verbindung stehen/betroffen sein von einer kolonialen Matrix der Macht. Es geht um Subjekte die in einer auf Spannung und Macht ruhenden Grundlage zum Außen gemacht wurden. »Das Ethos der Befreiung ist ein auf den Anderen gerichtetes Begehren oder eine metaphysische Gerechtigkeit; es ist die Liebe zum Anderen als anderer, als Exteriorität, die Liebe zu den Unterdrückten, jedoch nicht als Unterdrückte, sondern als Subjekt der Exteriorität« (Dussel 1989: 80).

Wissensstruktur ändert, sondern der Gesamtrahmen einer Wahrnehmung. Im Unterschied zum Begriff ›Lernen‹ wird Bildung hier verstanden als Selbst-, Welt- und Anderenverhältnis (Ricken 2013), das in erster Linie als (unbestimmte) Transformation zu verstehen ist.

Paul Mecheril und Anne Broden (2010) verweisen darauf, dass Bildung als *alltägliches* Geschehen verstanden werden kann, insbesondere da, wo Bildung und Transformation an Erfahrung gebunden sind. Bildung ist damit unbestimmt: »Bildung kann einen negativen wie positiven Ausgang haben und lässt sich [...] eher als prozesshaftes Geschehen rekonstruieren« (Bergold-Caldwell 2020: 35). Bildung findet auch nicht nur in Schulen, Universitäten, Fortbildungen oder anderen institutionellen Einbindungen statt. Zudem wirken Bildungsprozesse auf Identitätsprozesse und können als Teil dieser verstanden werden bzw. können beide sehr eng miteinander verbunden sein, insbesondere da, wo sich eine Identität im Widerstreit bilden muss (vgl. beispielsweise Bergold-Caldwell 2020; Rose 2012; Kleiner 2015).

Der oben explizierte Bildungsbegriff steht in einer starken Tradition, Bildung als Transformation zu denken und machtkritisch danach zu fragen, wie Subjektivierungen in Bildungsinstitutionen stattfinden. Zudem adressieren die genannten Studien die Frage nach Transformationsprozessen des Selbst im Widerstreit mit heteronormativen, rassistischen oder auch misogynen Strukturen und Diskursen. Der deutsche Bildungsbegriff und mit ihm die Praxis und das Denken wie ›Bildung‹ gedacht, hervorgebracht und betrachtet werden kann, hatte diese Tradition aber bei weitem nicht immer.

»Bildung und bildungstheoretische Perspektiven sind und waren häufig mit dem Anspruch verknüpft, (normative) Transformationen von Individuum und/oder Gesellschaft hervorzubringen und können in einer Wissensgesellschaft tief verstrickt sein in Zurichtungen und machtvollen Bestrebungen« (Bergold-Caldwell 2020: 39 f.).

Der klassische Bildungsbegriff, dessen Hochzeit in Deutschland von 1770 bis 1830 war, wurde im Nachhinein für seine utilitaristische Einhegung kritisiert (vgl. ebd.: 42; Koller 2012: 10). Das Subjekt dieser Bildung war autonom gedacht, es war unabhängig von Strukturen, Macht- und Klassenverhältnissen. Die vorherige feudale Ordnung wurde im Grunde genommen von einer bürgerlichen Bildungselite abgelöst, deren Wissensorientierung und Universalisierung mit der Hervorbringung der Moderne verknüpft war. Mit Begründung der Aufklärung, der Zurückweisung Gottes und der Zentralisierung eines auf ein autonomes Subjekt zentrierten Vernunftbegriffes, wurde ›Bildung‹ als notwendige Voraussetzung, ja unhintergehbare Notwendigkeit zentralisiert, ohne die der moderne Mensch nicht den Ansprüchen einer aufgeklärten, modernen und herrschaftlichen Gesellschaft entsprechen konnte.

»Erzogen zu werden und sich Bildung anzueignen, ist gesellschaftlich zu einem Zeitpunkt als allgemeiner Anspruch formuliert worden, als der Bedarf an gebildeten Subjekten mit der technologisch-ökonomischen Entwicklung immer größer geworden ist« (Messerschmidt 2020: 115).

Zugänge zu dieser so gedachten Bildung, fanden innereuropäisch lange Zeit ausschließlich jene, die diese gesellschaftliche und bürgerliche Autonomie hervorbringen und verkörpern konnten: Ausgenommen waren arme Menschen, Menschen mit Behinderungen und meistens Frauen. In Bezug auf außereuropäische Personen, entwickelt der Bezug auf ›Bildung‹ aber eine viel weitreichendere Herrschaftsordnung: Sie schuf eine fast messbare Entfernung zwischen bildbaren und vernunftbegabten Subjekten und jenen, die nicht als solche gedacht waren, die sich einer solchen Vernünftigkeit scheinbar nicht (einfach) ermächtigen konnten. Dennoch ließ der Bezug auf die Chance erzogen und gebildet zu werden die Möglichkeit offen genau hier ein Tor für die Kolonisierung zu erschaffen.

Während also innereuropäisch Aufklärung und Bildungsphilosophie eine Hochzeit erfuhren, und feudale Positionen teilweise verändert und abgelöst werden konnten, war auch der Kolonialismus und der transatlantische Versklavungshandel in seiner vollen Blüte im Gange. Die Gleichzeitigkeit, die von einigen als »Ambivalenz der Moderne« (Zygmunt Bauman) oder »Dialektik der Aufklärung« (Horkheimer/Theodor W. Adorno) bezeichnet wurden, wird von vielen de-, post- und antikolonialen Theoretiker:innen als Gewalt der Moderne oder als die Schattenseite der Moderne betrachtet. Messerschmidt hält mit Bezug auf Thompson zurecht fest: »Die moderne emanzipatorische Bildungserzählung lässt sich [...] als koloniales Konzept verstehen« (Thompson 2016, zit. n. Messerschmidt 2020: 117).

Hervorstechend ist vor allem, dass die technologisch-ökonomische Entwicklung durch die koloniale Produktion verwertbarer Körper hervorgebracht wurde. Besonders der Dreieckshandel (versklavte Menschen werden gegen Güter eingetauscht) trug für Europa in besonderem Maße dazu bei, Prozesse der Modernisierung und ökonomisch-technologische Entwicklungen zu verwirklichen. Zugespitzt formuliert könnte man sagen, die Produktion verwertbarer Schwarzer Körper hat erst die Möglichkeit einer ›modernen emanzipatorischen Bildungserzählung‹ geschaffen, wenn die Dialektik dieser historischen Gleichzeitigkeit in Betracht gezogen wird. Nur aufgrund der häufigen Auslagerung menschenverachtender (Lohn-)Arbeit an deklassierte, vergeschlechtlichte und rassifizierte Andere (auch innerhalb Europas (vgl. dazu Robinson 1983)) unter menschenwürdigen Bedingungen, konnte für einige in Europa eine Bedingung der gesicherten Existenz geschaffen werden, die es erlaubte, den eigenen Bildungsaspirationen nachzugehen und Bildung gleichzeitig als Distinktionsmoment zu nutzen.

›Bildung‹ ist aber noch in einer anderen Weise als koloniales Konzept zu verstehen, nämlich dort, wo sie mit einem westlich-imperialistischen Überlegenheitsnarrativ in den ehemals kolonisierten Ländern zur Anwendung kommt. Nicht nur Edward Said (2008) und Vanessa Andreotti (2011) haben auf diese Sachverhalte hingewiesen, vielmehr haben sie mit theoretischen Konzepten wie »Institutional Suffering« (Andreotti 2011) und »Othering« (Said 2008) auf die ideologische Verbindung zwischen Kulturproduktion, Bildung und dem politischen Charakter von Gesellschaften verwiesen und, wie Castro Varela (2007) festhält: »es ist gerade die Unsichtbarkeit dieser Beziehung, die diese für die ideologischen Arenen so nützlich macht« (Castro Varela 2007: o. S.).

Die Kolonialität der Bildung lässt sich also folgendermaßen beschreiben: Einerseits stellt sie einen Stützpfiler imperialistischer Eingriffe in Länder des globalen Südens dar, in die auch die kulturelle Produktion inbegriffen ist; andererseits wurde gleichzeitig über die historische Objektivierung nicht-weißer Körper deren nicht nur symbolischer Ausschluss aus der Intelligibilität von ›Gebildetsein‹ hervorgebracht. Beide Seiten sind dadurch gekennzeichnet, Möglichkeiten der Erkenntnis zu generieren und die Kontrolle über Ressourcen auszuüben.

Quijano beschreibt die Kolonialität der Macht als einen anhaltenden Kampf um die Kontrolle der Ressourcen. Heute sind nicht nur Bildungsvorstellungen, -inhalte, die Art und Weise der Vermittlung und ihre Verwendung von eurozentrischen Inhalten geprägt, auch die historische Schuld und Verwicklung wird in Bildungsinstitutionen wie der Schule wenig erwähnt (vgl. Vogel 2020). Darüber hinaus wird im Schulbuch auch häufig eine Repräsentation der ›Anderen‹ vorgenommen, die die koloniale Differenz noch stärker festlegt und zudem eurozentrisch erfolgt (vgl. Dulko/Namagalies 2014).

Orte der Bildungskolonialität

Die Kolonialität der Bildung ist also als ein anhaltendes Machtgeflecht zu betrachten, das auf der Ebene von Strukturen, Verhältnissen und Subjekten wirkt und eine materielle ebenso wie diskursive Wirkung entfaltet, wie ich in den folgenden Beispielen darstellen möchte:

- I. die Darstellung der ›Anderen‹ im deutschen Schulbuch;
- II. die Entnennung der eigenen Verstrickung und
- III. die Bildung der ›Anderen‹.

Die Darstellung der Anderen

Wie Bildung in Verbindung mit Kolonialität/Kolonialismus steht, lässt sich sehr gut anhand von Medien zeigen, die im Bildungsbereich Verwendung finden. Schulbuchforschung ist daher exzellent geeignet, um einerseits eigene nationale Darstellung herauszustellen und andererseits Diskurse zu explizieren, die ein diskursiv-kulturelles »Othering« (Said 2003 [1978]/Spivak 1985) vornehmen. Mutlu Ergün-Hamaz hält fest, dass während der Kolonialzeit, das von Spivak (1985) und Said (2003 [1978]) beschriebene Othering auf der kulturellen und politischen Ebene stattfand, mit dem Ziel, das »koloniale Subjekt« (Ergün-Hamaz 2016: 24) als Inferiores hervorzubringen.

»Dieses ›Othering‹, ›Andersmachen‹ inferiorisiert das koloniale Subjekt, wodurch es den Kolonisor_innen erlaubt ist, das eigene ›Selbst‹ als überlegen definieren zu können. Die Prozesse des ›Othering‹, des ›Andersmachen‹ fanden auf einer kulturellen Ebene statt; das imperiale Projekt wurde durch Kultur ausgeübt (vgl. Said 1978)« (ebd: 24).

Die kulturelle und politische Veränderung der kolonisierten Subjekte bewirkt gleichzeitig eine Hervorbringung der *weißen* oder europäischen Kultur. Ergün-Hamaz hält daher fest: »*Es könnte daher argumentiert werden, dass sich die europäische Kultur in dieser Phase durch Rassifizierung in eine »rassistische« Kultur transformierte*« (ebd., Herv. D. B. C.).

Diese Inferiorität, und implizit auch die Transformation in eine ›rassistische Kultur‹ durch Prozesse des Otherings, analysieren auch Astride Velho und Oscar Thomas-Olalde (2011) auf zwei Ebenen: Einerseits geht es mit Bezug auf Said (2003) um hegemoniale Diskursproduktionen, andererseits unterscheiden sie eine Subjektproduktion, die sich psychoanalytisch an Lacan orientiert und die mehr die Notwendigkeit des ›Anderen‹ in der Konstitution des Selbst adressiert. Letztere wird von Gayatri Spivak in ihrer Analyse des Othering genutzt, um zu zeigen, dass über eine kultur-politische auch eine psychosoziale Form des Veranderns von statten geht. Velho und Thomas-Olalde sprechen von einem »rassistischen Dispositiv« (2011: 37), das genau wie Vergeschlechtlichung und heterosexuelles Begehren als Machtformation und Matrix (Butler 2001) in die konstitutive Subjekt-Werdung hineinwirkt. Beide Wirkweisen des ›Othering‹ (über Diskurse und Manifestationen in Dispositiven) finden sich in Schulbüchern wieder, auf die ich in den folgenden Argumentationen eingehen möchte.

Schulbücher sind, laut Macgilchrist und Müller (2012), besonders gut geeignet, um eine Veränderung in der Diskursproduktion zu betrachten. In ihrem Text »Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um ›Afrika‹ bei der Schulbuchentwicklung« analysieren sie die Diskursproduktion und Darstellung von ›Afrika‹ im deutschen Schulbuch. »Schulbücher sind in Deutschland Medien, die an der Schnittstelle von Politik, Pädagogik, Wissenschaft und

Wirtschaft entwickelt werden. Sie sollen politische Richtlinien wie Kerncurricula und deren Vorstellungen davon, welches Wissen am wertvollsten ist, angemessen erfüllen« (ebd.: 195). Wie ein Schulbuch zustande kommt, hängt den Autor:innen zufolge an unterschiedlichen und vielfachen Faktoren – wie zum Beispiel die Notwendigkeit auf dem neusten wissenschaftlichen Stand zu sein, dabei scheint aber eine Komplexitätsreduktion notwendig, um unterschiedlichen Themen im Umfang der Seitenzahlen gerecht zu werden. Die Autor:innen halten fest, dass es zwar – auf dem Hintergrund häufig geübter Kritiken, zu einer Veränderung im »AfrikaBild« (ebd.) im untersuchten Schulbuch kommt, dass aber die Gegenüberstellung: ›Tradition‹ und ›Moderne‹ nach wie vor bestehen bleibt.

Ihre Analyse führen sie auf fünf Kritikpunkte zurück, die sich zwischen folgenden Punkten bewegt: »Afrika‹ wird als Gegenbild zu Europa konstruiert«, »Afrikaner_innen werden als passiv und Europäer_innen als aktiv dargestellt«, »Afrikanische Perspektiven und Stimmen werden in Schulbüchern kaum behandelt«; Opfergruppen werden vor allem in Geschichtsbüchern häufig homogen dargestellt und »Koloniale Deutungsmuster werden fortgesetzt, unter anderem in den verwendeten Termini« (ebd.: 196 f.).⁴ Sie halten jedoch einschränkend von vornherein fest: »Afrika wird sowohl in den Lehrplänen als auch in den an diesen Lehrplänen orientierten Geschichtsschulbüchern fast ausschließlich im Zusammenhang mit europäischen Ereignissen erwähnt« (ebd.: 198). Das bedeutet im Umkehrschluss: die eigene Geschichte ›Afrikas‹, reichhaltige Kulturen, technologische Erfindungen, Sprachen, ein Vorkoloniales ›Afrika‹ finden nur unzureichend Eingang in das untersuchte Geschichtsbuch. Die sehr verdienstvolle Auseinandersetzung der Autor:innen zeigt in allen oben angesprochenen Kritikpunkten einen Wandel in der Darstellung – zumindest im untersuchten Medium. Was jedoch bestehen bleibt: ist die Gegenüberstellung von Modernität und Traditionalität.

Genau in diesem Moment liegt das, was Quijano als »Kolonialität der Macht« bezeichnet hat. Die Gegenüberstellung von Tradition und Moderne, ihr Hinwirken in wirtschaftliche und ökonomische Strukturen sowie in die Möglichkeiten Erkenntnis zu generieren und dabei als intelligibler Produzent dieser Erkenntnis wahrgenommen zu werden, findet mit dieser Gegenüberstellung ein jähes Ende und wird einseitig auf Seite der Europäer:innen verortet. Das Beispiel zeigt eine diskursive Form des »Othering«, wie sie oben mit Bezug auf Said verdeut-

4 Obwohl sich weitere Kritikpunkte anschließen ließen, beispielsweise die Darstellung der Kontinuität (Zimmerer/Bechhaus-Gerst 2013) die Frage nach Raubkunst (Sarr and Savoy 2019) die Frage nach Erinnerungspolitik (Aikins 2004) und die Frage nach Reparationszahlungen und der eigenen nationalen Verwicklung (und das ist keine abgeschlossene Liste) fokussieren die Autor:innen diese Kritikpunkte und beschreiben den Wandel in der Schulbuchproduktion hinsichtlich der genannten fünf Faktoren.

licht wurde. Angesprochen wurde aber auch die psychosoziale Wirkweise eines *Otherings*, wie sie oben mit Bezug auf Spivak kurz expliziert wurde.

Die Entnennung der eigenen (anhaltenden) Verwicklungen

Mit der aufgezeigten Diskursentwicklung im Schulbuch geht noch ein weiteres Phänomen einher: *Die Entnennung der eigenen Verwicklung*. Wenn der Kolonialismus und seine Folgen in Schulbüchern aufgegriffen werden, so werden im besten Falle die Taten beschrieben, die unter kolonialer Herrschaft vorgenommen wurden. Wie Macgilchrist und Müller (2012) beschreiben, werden die Täter:innen dabei aktiv beschrieben und die Afrikaner:innen passiv. Das zeigt eine ambivalente Aufarbeitung der Geschichte: Weder findet die koloniale Kontinuität in all ihren Auswirkungen entsprechende Ausarbeitung noch wird die gleichrangige Subjekthaftigkeit in ihrer Geschichte und Kontinuität verdeutlicht. Trotz der Darstellung von kolonialen Gräueltaten, ist es damit noch immer möglich, die Geschichte als abgeschlossene zu verdeutlichen, die jetzt von *weiß*-positionierten reflektierten Subjekten bewusst bearbeitet wird. Afrikaner:innen sind darin entweder passiv, wütend oder aggressiv: Auf keinen Fall werden sie so dargestellt, dass es eine ebenbürtige Auseinandersetzung gibt.

Mit dieser Perspektive möchte ich auf die Subjektebene und -produktion zu sprechen kommen: Die auf der einen Seite ein reflektiertes, sich selbst vergewisserndes *weißes* Subjekt schafft, das in Abgrenzung zu – aber immer in Bezug auf – das Schwarze Subjekt hergestellt wird. Besonders in Bildungskontexten kommt diese Selbsterschaffung zustande und belässt das Schwarze Subjekt an seinem inferioren, abhängigen Platz. Verdeutlicht ist damit die oben angesprochene Macht der Matrix, die sich auf individueller Ebene entfaltet, aber auch auf struktureller Ebene seine Wirkung äußert. Die schwere Aufgabe, die eigene *weiße* Subjektivierung durch die Brille und anhaltende Kolonialität zu betrachten, ist nicht einfach zu erfüllen und in erster Linie auch schwer auf der individuellen Ebene zu lösen.

Die Bildung der Anderen

Ein weiteres Moment, wie die »Kolonialität der Bildung« wirkt, ist darin zu sehen, welche Bildungsinhalte, -möglichkeiten und Selbstverständnisse vor dem Hintergrund einer europäischen Bildungsexpansion in Ländern des globalen Südens wirken. Vor allen Dingen gilt es herauszustellen, welche Verstrickungen die europäische Bildungsexpansion auf Länder des globalen Südens hatte und welche Kontinuitäten sich darin zeigen, dass Ausbildungs- und Schulabschlüsse einen geringeren Wert haben gegenüber europäischen Abschlüssen. Obwohl »Bildung« einen sozialen wie finanziellen Aufstieg verspricht, erweist sich das Versprechen in postkolonial geprägten Ländern als ausgehöhlt, wie ich mit Bezug auf Céline Barry (2017) diskutieren möchte. In ihrer Studie »Auf der Suche nach dem Glück

der gebildeten Frauen. Eine Grounded Theory zum Verhältnis von Frauenbewegungen, Bildung und Rassismus im postkolonialen Dakar«, diskutiert Barry diese uneingelösten Bildungsversprechen und wie Frauen, die sich politisch in der Frauenbewegung in Dakar engagieren, damit umgehen. Sie stellt die Frage, was sich diese Frauen erhoffen. Mit einer theoretischen Rahmung die sich auf Sara Ahmeds (2010) Analyse des Glücksversprechen bezieht und einer Sozialstrukturanalyse kann sie zeigen, dass das, was mit ›Bildung‹ versprochen wird, nicht eingelöst wird: Im Gegenteil – die Diplome, die die Frauen erreichen können, sind gegenüber anderen Diplomen minderwertig und die Chance, nach dem Diplom eine entsprechende Arbeit zu finden, ist auch schwach ausgeprägt (vgl. ebd.). Darüber hinaus sind die Aufstiegsmöglichkeiten, die es gibt, tief verstrickt in neokoloniale Ausbeutungen derer, die sich diese Bildung nicht leisten können. Es handelt sich also um ein Glücksversprechen, das ambivalent und politisch zumindest konflikthaft besetzt ist.

Wie sich aber verstehen lässt, wie und warum sich diese Frauen auf den Weg begeben und mit dieser Ambivalenz umgehen, arbeitet Barry heraus. Sie folgt hier einer Bloch'schen Relektüre des »Prinzips Hoffnung« (Bloch 1985). Bildungsaufstiege lassen in diesem Moment drauf hoffen, eine »andere Frau« zu sein und andere Wege zu gehen als die, die für Frauen möglich waren. Bildung hält in diesem Moment ein Freiheitsversprechen bereit, in dem die soziale Frage nicht mehr thematisiert wird (vgl. ebd.). So hält Barry fest:

»Meine Analyse zeigt, dass Frauenbewegungen, die im postkolonialen Zusammenhang Bildung als einzig gangbaren Ausweg verstehen, gesamtgesellschaftliche Emanzipation [...] konterkarieren. Erstens weil das Modell der ›gebildeten Frau‹ auf Normen aufbaut, die kolonial und patriarchal geprägt sind und afrikanische Frauen rassifizieren und vergeschlechtlichen; zweitens, weil es neokoloniale Produktionszusammenhänge unterstützt, die afrikanische Frauen strukturell benachteiligen« (ebd.: 14).

Die strukturelle Benachteiligung afrikanischer Frauen im Bildungssystem kommt zustande, weil nicht nur die Inhalte, die sie mitbringen, in diesem Bildungssystem weniger Ansehen haben, sondern auch ihre Diplome weniger wert sind (vgl. ebd.)

Barry unterscheidet, warum und wie sich eine Bildungs-Ideologie entwickelt hat, die das *weiße* westliche Subjekt als gebildetes hervorbringt, dem sich die Frauen annähern müssen – aber nie ganz als solche wahrgenommen werden. Sie führt aus:

»Anhand der Untersuchung der kolonialen Ideologie des Buches, die Europäer:innen seit Kolonialzeiten dazu aufruft, »Afrika das Buch zu bringen, um es zu entwi-

ckeln«, zeige ich, dass das tubaab⁵ Buch zivilisatorische Normen des Menschseins transportiert: Erst wenn eine Person liest (als Metonymie für ›gebildet, ›diplomiert sein), wird sie als Mensch anerkannt« (Barry 2017a: 22).

Barry zeigt, subjektivierungstheoretisch (mit Rückgriff auf Judith Butler), inwiefern und wie eine »tubabees« (ebd.: 324) durch die Nähe zu Buchkultur entsteht und sie kann damit aufzeigen, »dass rassifizierte Kategorien (Schwarz/tubaab) prozessual sind: Postkoloniale Grenzen entstehen« (ebd.).

Eine spezifische Art der ›Bildung‹ zu haben, trägt also in postkolonialen afrikanischen Staaten, die noch dazu NGOisiert sind, dazu bei, Subjektivierungen hervorzubringen, in denen es um eine Überwindung des ›Unbelesenen‹ und damit ›Traditionsverhafteten‹ geht, die wiederum durch Hilfsprogramme unterstützt wird. Die senegalesischen Frauen werden damit in eine spezifische Situation subjektiviert: Die Nähe zu Bildung wie sie von tubaab inszeniert wurde, kann auch die Nähe zu dieser Kategorisierung bedeuten und die Frauen mit einer Art Verlust konfrontieren. Andererseits bedeutet aber die Ablehnung dieser (häufig auch neoliberalen) Bildungswege und -strukturen, die auch dazu beitragen, strukturelle Unterschiede zu verstetigen, den Verzicht auf die Möglichkeit, ein anderes Leben zu leben. Die Frauen stehen – so verstehe ich Barry – vor einer Situation des doppelten Verlustes, dem sie manchmal mit Gratwanderung, Eigensinn und Widersprüchen begegnen.

»Nicht-Konformität und Ungehorsam gegenüber tubaabité manifestiert sich etwa, wenn Schwarze Frauen angesichts vielschichtiger, zwischen Modernismus und Traditionalismus verhafteten Anrufungen Wege suchen, finden und gehen, die sich nicht mit binären Kategorien wie Schwarz/tubaab, belesen/nicht-belesen beschreiben lassen. Zum Beispiel beherrschen viele mehrere Sprach- und Schriftsysteme gleichzeitig und kultivieren darüber hinaus oralité (mündliche Überlieferung)« (ebd.: 325).

Barry zeigt, wie etwas Neues entsteht in der stetigen Auseinandersetzung mit den Fragen der Macht und im Zusammenleben mit Strukturen der Kolonialität. Dieses Neue entfaltet jedoch nur begrenzt eine Wirkung auf Ungleichheit, die in Verhältnissen der Kolonialität festgezurrt sind. »Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Bildungspolitiken weniger zum Glück afrikanischer Frauen beitragen als [...] mehr zur [...] »(Re-)organisation von Kapital« (ebd.: 332). Sie plädiert deshalb dafür, die soziale Frage erneut stärker in den Fokus zu rücken und sie auch mit Bildungsfragen zusammen zu diskutieren.

5 Das ist auf Wolof die Bezeichnung für ›den Kolonisierer‹ (Barry 2017b). Der Begriff wurde von Barry sehr facettenreich aufgegriffen und zeigt meines Erachtens sehr gut, wie Kolonialität ihre Macht in Verbindung mit Kultur, Strukturen und Subjekten etablieren kann.

Dekolonisierung der Bildung aus einer Schwarzen feministischen Perspektive

Die aufgeführten Beispiele zeigen jeweils, welche koloniale Kontinuität ›Bildung‹ auf den unterschiedlichen Ebenen entfalten kann. Die folgenden Schlaglichter der Dekolonisierung sind zunächst nur als Punkte zu verstehen, die nach wie vor die Frage des »Wie dekolonisieren?« adressieren. Beginnen möchte ich mit dem Vorschlag von Walter Dignolo, der einen »epistemischen Ungehorsam« (2019) in Praxen des Alltäglichen vorschlägt und verdeutlicht, dass die eurozentrische Erkenntnisweise nur durch beständiges Hinterfragen und Hintergehen derselben erfolgen kann. Dies bedeutet vor allem die Anerkennung und das Kennen und Benennen der Geschichte, auf deren Hintergrund sich Strukturen und Verhältnisse gebildet haben. Neben der Beseitigung (neo-)kolonialer Ungleichheiten in Bildungsstrukturen, die auf kolonialen Strukturen aufbauen, bedarf es eines Umdenkens vor allem darin, wie wir ›Erkenntnis‹ denken und benennen.

Es bedeutet zudem eine radikal unterschiedliche Situierung (global und lokal) anzuerkennen und das beständige Nachwirken der Geschichte in diese Situierung zu verstehen. Es bedeutet, wie Christina Sharpe (2016) verdeutlicht, den Kolonialismus und den transatlantischen Versklavungshandel als weiterhin wirksame, un abgeschlossene Geschichte zu interpretieren; Auswirkungen auf kapitalistisch-rassistische und vergeschlechtlichte Strukturen in Augenschein zu nehmen und zu betrauern. Wichtig ist es dabei, das »Weathering« (Sharpe 2016) – so verstehe ich Sharpe –, also auch Atmosphären, Emotionen, Umgangsweisen, Bezugnahmen und vieles mehr, zu beachten und diese als Phänomene wahrzunehmen, die in der (post-)kolonialen Welt und Versklavung noch immer Wirkung entfalten. Sie müssen durch »Wakearbeit« – also durch Arbeit im Kielwasser dieser Historie – als nach wie vor betrauerbare Auswirkungen angesprochen werden. Es geht darum zu verdeutlichen, was passiert ist und die Wirkweisen heute als bestimmendes Element in Gender-Racist-Capitalist Strukturen anzuerkennen und Schwarzes Leben in diesen Facetten wahrzunehmen. Ein ›Care for Live‹ mit der Trauer um die Toten zu verbinden und mit einer dekolonialen Liebe als Verbundenheit und Gefühl füreinander zu arbeiten.

Situiertheit darin zu reflektieren, bedeutet, die Frage nach einem postkolonialen Belonging – das sich quer zu ganzheitlichen Identitätsangeboten stellt – neu zu verhandeln. Es bedeutet, der Brüchigkeit einer *weißen* Situierung nachzugehen und zu fragen, wie und warum das Schwarze Subjekt einer Etablierung eigener Identitätsentwürfe und der Abgrenzung dient. Nur über die mühevollen Arbeit dieser Infragestellung, die auch der Aufrechterhaltung eurozentristischer Bildungsnarrative und ihrer Einbindung in (neo-)liberale Strukturen dient, kann ein dekolonialer Umsturz erfolgen.

Bildung und Erkenntnis müsste dann mehr – so meine Hoffnung – von der Exteriorität ausgedacht werden, von Menschen, die nicht unmittelbar in

hegemonialen Zusammenhängen leben und denken, um tatsächlich nachhaltige Änderungen zu produzieren. Weiß-zentrische Institutionen (Auma 2022) könnten so als solche sichtbar gemacht werden und ihre Zentrierung verändern.

Zentral wird es hierbei sein, die soziale Frage in den Vordergrund von Bildungsfragen zu rücken, denn letztlich sind diese eingelagert in die ökonomischen Strukturen der Ungleichheit westlicher Bildungsökonomien, die nach wie vor unser Weltverhältnis prägen. Wenn wir Bildung dekolonisieren wollen, müssen wir all diese Ebenen berücksichtigen.

Literatur

- Ahmed, Sara (2010): *The Promise of Happiness*. Durham: Duke University Press.
- Aikins, Kwesi (2004): Die Alltägliche Gegenwart der kolonialen Vergangenheit. In: CyberNomads (Hrsg.): *The Black Book: Deutschlands Häutungen*. S. 58–63. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Andreotti, Vanessa (2011): *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Postcolonial Studies in Education. New York: Palgrave Macmillan.
- Auma, Maisha M. (2022): *Gender Studies Otherwise? Dekolonialität, Kolonialismuskritik und Gender Studies Lehre im gemeinsamen Schreib- und Reflexionsprozess*. Workshop im Rahmen der Tagung »Decolonizing Gender Studies«. Kassel, April 7.
- Barry, Céline (2017a): *Auf Der Suche nach dem Glück der gebildeten Frauen. Eine Grounded Theory zum Verhältnis von Frauenbewegungen, Bildung und Rassismus im postkolonialen Dakar*. FU Berlin. refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/22989/Dissertation_Barry.pdf?sequence=3&isAllowed=y (05.05.2023).
- Barry, Céline (2017b): Die Bedeutungen von Tubaabité. Rassismuskritische Perspektiven auf das postkoloniale Dakar. *Peripherie – Politik · Ökonomie · Kultur* 37(2): 162–191. www.budrich-journals.de/index.php/peripherie/article/view/28849 (28.03.2023).
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): *Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Gender Studies. Bielefeld: transcript.
- Bloch, Ernst (1985): *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini (Hrsg.) (2013): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Campus.
- Dulko, Elisabeth; Namagalies, Anke (2014): »Repräsentationen« Afrikas in deutschen Schulbüchern. Am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I Und II) – Eine Stichprobenanalyse (4): 9–14. www.pedocs.de/volltexte/2016/12087/pdf/ZEP_4_2014_Dulko_Namagalies_Repraesentationen_Afrikas.pdf (28.03.2023)
- Dussel, Enrique (1989): *Philosophie Der Befreiung*. Hamburg: Argument.
- Dussel, Enrique; Dittrich, Christoph (2013): *Der Gegendiskurs der Moderne: Kölner Vorlesungen*. Wien: Turia + Kant.
- Ergün-Hamaz, Mutlu (2016): *Doing Race. Wie werden Menschen zu »Anderen« gemacht?* In: Fereidooni, Karim; Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): *Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. S. 19–33. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi.org/10.1007/978-3-658-14047-2_2

- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2018): The Coloniality of Migration and the »Refugee Crisis«: On the Asylum-Migration Nexus, the Transatlantic White European Settler Colonialism-Migration and Racial Capitalism. *Refuge* 34(1). <http://id.erudit.org/iderudit/1050851ar> (28.03.2023).
- Hall, Stuart (2021): Rassismus und kulturelle Identität. *Ausgewählte Schriften* 2. 8. Hamburg: Argument. argument.de/produkt/ausgewaehlte-schriften-2---rassismus-und-kulturelle-identitaet/ (28.03.2023).
- Kastner, Jens; Waibel, Tom (2019): Einleitung: Dekoloniale Optionen Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung. In: Mignolo Walter (Hrsg.): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. S. 7–43. Wien: Turia und Kant.
- Kleiner, Bettina (2015): *Subjekt – Bildung – Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und trans*Jugendlicher*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kraft, Claudia; Lüdtke, Alf; Martschukat, Jürgen (Hrsg.) (2010): *Kolonialgeschichten: Regionale Perspektiven Auf Ein Globales Phänomen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Macgilchrist, Felicitas; Müller, Lars (2012): Kolonialismus und Modernisierung – Das Ringen um ›Afrika‹ bei der Schulbuchentwicklung. In: Aßner, Manuel (Hrsg.): *AfrikaBilder im Wandel?* S. 195–208. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mbembe, Achille (2017): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Messerschmidt, Astrid (2020): *Fremd werden. Geschlecht-Migration-Bildung. Arts & Culture & Education. Wissenschaft, Band IV*. Wien: Löcker.
- Mignolo, Walter (2019): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Turia + Kant.
- Osterhammel, Jürgen (2013): *Die Entzauberung Asiens: Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert*. 2. Auflage. München: C.H. Beck.
- Quijano, Aníbal; Ennis, Michael (2000): Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America (Volume 1, Issue 3). S. 533–580. www.muse.jhu.edu/article/23906 (28.03.2023).
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München, Paderborn: Wilhelm Fink, S. 29–49.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering*. Bielefeld: transcript.
- Robinson, Cedric J. (1983): *Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition*. Chapel Hill, N.C: University of North Carolina Press.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Said, Edward W. (2003): *Orientalism*. London: Penguin.
- Sarr, Felwine; Savoy, Bénédicte (2019): *Zurückgeben: Über die Restitution afrikanischer Kulturgüter*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Sharpe, Christina Elizabeth (2016): *In the wake: on Blackness and being*. Durham: Duke University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory* 24(3): 247. www.jstor.org/stable/2505169?origin=crossref (28.03.2023).
- Velho, Astride; Thomas-Olalde, Oscar (2011): Othering and its effects: Exploring the Concept. In: Niedrig, Heike; Ydesen, Christian (Hrsg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. S. 27–51. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vogel, Steffen (2020): *Kolonialismus im Schulbuch*. Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Zimmerer, Jürgen; Bechhaus-Gerst, Marianne (2013): *Kein Platz an der Sonne: Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Denken und Fühlen sind konstitutive Teile von dem, was Denise Bergold-Caldwell in dem vorherigen Beitrag unter dem Stichwort ›Bildung‹ diskutiert. Saphira Shures poetisch nachdenklicher Beitrag lässt sich hier als ein Plädoyer dafür lesen, insbesondere die Aspekte des Fühlens und Empfindens wieder stärker in den Diskurs zurückzuholen, nachdem diese – nicht zuletzt durch die westeuropäischen Aufklärungsbewegungen – von Aspekten der Bildung und des ›Denkens‹ gewaltsam getrennt wurden. *Rassismuskritische Empfindungsfähigkeit* und *migrationsgesellschaftliche Herzensbildung* sind zwei Figuren, mit denen sie uns zum Weiterdenken und -fühlen anregt.

Decolonize Denken und Fühlen

Rassismuskritik als Theorie und Praxis der Analyse- und »Empfindungsfähigkeit«

Saphira Shure

Wenn Rassismuskritik (Mecheril 2004; Melter & Mecheril 2009) als eine Theorie und Praxis verstanden werden kann, um die Gewordenheit, die Reichweite, die Spuren und die Beharrlichkeit rassistischer Unterscheidungslogiken zu analysieren und zu verdeutlichen, sie etwa in eine Sprache oder in Sprachen zu bringen sowie als eine Haltung oder Perspektive, die mit Blick auf Rassismus sensibel macht für die eigene »Empfindungsfähigkeit« (Biko, zit. n. Woods 1979) und die »Empfindungsfähigkeit« anderer Menschen, dann geht es um sowohl eine Reflexion als auch um eine Transformation des Denkens und Fühlens. Mit einem solchen Verständnis kommen also zwei Bereiche zusammen, die im Lauf der Geschichte, als Kolonialgeschichte, immer wieder zertrennt wurden: die Analyse und das Empfinden, der Geist und der Körper, die Vernunft und die Affekte.

Diese Idee von Rassismuskritik liegt mir nahe, weil darin Rassismuskritik in einem hohen Maße durch den Anspruch der Analyse, der theoretischen Auseinandersetzung, dem Infragestellen, der Selbstreflexion, ja eben einem bestimmten Modus der Kritik getragen ist – als eine »Herausforderung für das, was ist« (Foucault 2005/1978, S. 41). Zugleich steht eine solche rassismuskritische Perspektive auch für die Bedeutung von Gefühlen, Emotionen, Empfindungen, Körperlichkeiten, Affekten – sie steht für die Entwicklung und Kultivierung einer »nicht narzisstischen Empfindlichkeit, [...] die Sensibilität und Bewusstsein umfasst« (Çiçek, Heinemann & Mecheril 2014, S. 167). Es geht ihr also um ein Begreifen im Sinne des Greifens, des Berührtwerdens, es geht nicht allein um

den Kopf, sondern in eben diesem poetologischen Zugang auch um das Herz. Es geht in diesem Verständnis zudem nicht um ein Rezept der Rassismuskritik, sondern es geht gerade darum, sich »ohne Garantien« (Spivak 2004) dem zu überlassen, was der analytische und (selbst-)kritische Blick auf die historischen Bedingungen des (eigenen) Deutens, Handelns und Fühlens mit sich bringt.

In essayistischen Episoden – in Bruchstücken – werde ich auf den folgenden Seiten einige Gedanken zu diesem Verständnis von Rassismuskritik darlegen. Auch die Verbindung zur Pädagogik bekommt darin einen Platz. Ich lege meine Gedanken in keinem Fall resümierend oder abschließend dar, sondern ich verstehe die Episoden eher als beginnend, vielleicht anstoßend. Darin kommt zum Ausdruck, dass ich auch nach einigen Jahren der Beschäftigung mit der rassismuskritischen Perspektive immer wieder das Gefühl habe, mich am Anfang zu befinden, eher Fragen und Unsicherheiten zu haben, als auf Klarheiten und Sicherheiten zurückgreifen zu können. Vielleicht trifft dies auch den Kern der Sache. Vielleicht ist gerade dies ein Anliegen und Ziel der Rassismuskritik. Mir sagt diese Idee zu, ich finde sie produktiv und hoch pädagogisch, aber sicher bin ich nicht. Fraglos werde ich in diesem Text aber hier und da eine Sicherheit performen, um einen »Ort« zu haben, aus dem ich sprechen kann (vgl. Hall 1999).

Rassismus, Empfindlichkeit und Empfindungsfähigkeit

»Unser größtes Anliegen ist die Befreiung der Schwarzen – der Mehrzahl der Südafrikaner –, und obwohl wir für die Errichtung eines Landes arbeiten wollen, in de[m] alle Menschen freie und willkommene Bürger sind – weiße ebenso wie [S]chwarze –, müssen wir uns auf das konzentrieren, was den Schwarzen am meisten bedeutet. Also sind wir in diesem Stadium hauptsächlich mit der schwarzen Empfindungsfähigkeit beschäftigt, nicht mit der weißen Empfindlichkeit«
(Biko, zit. n. Woods 1979, S. 27–28).

Der Journalist Donald Woods gibt diese Worte des südafrikanischen Bürgerrechtlers Steve Biko in der Biografie »Steve Biko. Stimme der Menschlichkeit« wieder. Er schildert uns Leser*innen damit die Antwort Bikos auf eine scharfe Kritik an den Perspektiven und Aktionen der Black-Consciousness-Bewegung, die auch Woods selbst in seine erste Begegnung mit dem Bürgerrechtler hineinträgt: »Heute habt ihr diese Black Consciousness bei euren Schwarzen erreicht; wie wollt ihr sie morgen bremsen? Wie wollt ihr sie davon abhalten, daß sich das in schwarzen Rassismus oder Weißenhaß verwandelt?« (Woods 1979, S. 27) Biko, als eine zentrale Stimme der Bewegung, die gegen das südafrikanische Apartheitsregime kämpft, wird über die Fragen von Woods mit dem Vorwurf oder der Sorge konfrontiert, über die Betonung des Schwarzen-Selbstbewusstseins

letztlich mit Gewalt gegen Gewalt – mit Hass gegen Hass – anzugehen. Wie wollt *ihr* – sehr wahrscheinlich meint Woods hier die Anführer*innen der Bewegung – verhindern, so lassen sich die Fragen deuten, dass dieses Selbstbewusstsein eine gewaltvolle Kraft entfaltet?

Wie Biko auf diese Fragen reagiert, ist mit Blick auf den damaligen Kontext und zugleich mit Blick auf die rassistischen Verhältnisse der Gegenwart bemerkenswert. Auch Woods erkannte das Besondere darin, gibt er doch diesem Gespräch zwischen ihm und Biko einen zentralen Platz zu Beginn seines Buchs. Über dieses Gespräch lernt er selbst ihn kennen und darüber begegnen auch wir als Leser*innen dem Bürgerrechtler und seinen Perspektiven auf den Befreiungskampf. Biko geht in seiner Reaktion auf Woods Fragen nicht in die Verteidigung und Legitimierung einer spezifischen ›Gegengewalt‹ für einen bestimmten Zweck, sondern er verschiebt die Aufmerksamkeit: »Weil es keine negative, hassende Sache ist. Es geht um ein politisches schwarzes Selbstbewusstsein, das keinen Haß beinhaltet« (Biko, zit. n. Woods 1979, S. 27). Es gehe in dem Kampf um die Befreiung nicht um den Hass gegen Weiße, sondern um die Aufmerksamkeit für den Rassismus und damit für diejenigen, die Rassismus erfahren, deren Würde und Unversehrtheit zerstört, beschädigt oder in Gefahr, deren Leben und Körper bedroht sind. »Unser größtes Anliegen ist die Befreiung der Schwarzen« (Biko, zit. n. Woods 1979, S. 27) und diese Befreiung brauche »dieses Stadium« der Fokussierung auf »schwarze Empfindungsfähigkeit« (ebd.), auf das, »was den Schwarzen am meisten bedeutet« (ebd.).

In ihrem biografischen Essay »Vom Dazwischen-Sitzen und Daneben-Benehmen. Über Erwartungen, Rassismus und weiße Empfindlichkeiten« übersetzt Pia Thattamannil (2012) die Gedanken Bikos für den bundesdeutschen Kontext und mit Bezug auf die Erfahrung von Alltagsrassismus (zu Alltagsrassismus auch Essed 1990; Leiprecht 2001; Velho 2016). Sie ruft die Strategien des antirassistischen Netzwerks *Kanak Attak*¹ in Erinnerung: »Es war befreiend zu sehen, dass Kanak Attak das selbstverständlich geglaubte Recht von weißen Deutschen, Geanderte zu bezeichnen und unter Beobachtung zu stellen, einfach umkehren« (Thattamannil 2012, S. 176). So stellt *Kanak Attak* etwa die Frage der eigenen Integrationswilligkeit und Integrationsfähigkeit an weiße Kölner*innen und konfrontiert den dominanzkulturellen Kontext (Rommelpacher 1998) auf diesem Weg mit einer ›gewohnten‹ alltagsrassistischen Rhetorik. Neben Reaktionen der Entrüstung ist in solchen Situationen nicht selten der Vorwurf eines »umgekehrten Rassismus« (Thattamannil 2012, S. 176) ein Thema. Mit Blick auf diesen Vorwurf bringt Thattamannil Bikos Perspektive ein: »Wenn Gruppen [...] oder Einzelpersonen Machtverhältnisse kritisieren, dann geht es nicht darum, [...] wie sich weiße Deutsche[] dabei fühlen, kritisiert zu werden« (Thattamannil 2012, S. 177). Und sie stellt die Frage nach der Aufmerksamkeit

1 Dazu etwa: www.kanak-attak.de/ka/about.html.

im Kontext von Rassismus: »Statt darüber nachzudenken, wie weiße Deutsche etwas empfinden könnten, finde ich es viel wichtiger und nützlicher, endlich einmal auf die eigenen Empfindungen, die durch alltäglichen Rassismus in Deutschland geprägt wurden, acht zu geben« (ebd.). Wichtiger und nützlicher für die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, so verstehe ich ihre Worte, ist eine Abkehr von der Beschäftigung mit »weißen Empfindlichkeiten« (ebd., S. 176). Es braucht ein offenes und vielleicht auch »schonungsloseres« Sprechen über Rassismus sowie darüber, wie die eigenen Empfindungen davon geprägt sind (vgl. ebd., S. 178).

Im englischen Original verwendet Woods in der Wiedergabe von Bikos Worten an beiden Stellen den Begriff »sensitivities«: »black sensitivities, not white sensitivities« (Woods 1987/1978, S. 64). In der deutschen Ausgabe werden hingegen die doch sehr unterschiedlichen Übersetzungsmöglichkeiten des Wortes aufgegriffen: zum einen »Empfindlichkeiten« oder »Anfälligkeiten«, aber auch »Sensibilitäten« und »Empfindsamkeiten« (etwa leo.org). Durch den Einsatz der zwei verschiedenen Übersetzungsweisen gelingt aus meiner Sicht ein überzeugender Bezug zu Positioniertheit und Vulnerabilität im Hinblick auf rassistische Verhältnisse. Der Begriff der »Empfindlichkeit« ermöglicht außerdem eine Verschiebung von Deutungsmacht, insbesondere wenn wir den Hinweis auf Empfindlichkeit in einer rassistuskritischen Perspektive dominanterweise eher als Praktik der Dethematisierung von Rassismus analysieren (Çiçek, Heinemann & Mecheril 2014, S. 151). »Weiße Empfindlichkeiten« können so auch als Markierung einer spezifischen, *strukturell hervorgebrachten* narzisstischen Empfindlichkeit (ebd., S. 167) verstanden werden, die dazu dient und eingesetzt wird, die Aufmerksamkeit von Verhältnissen der Privilegierung und Deprivilegierung wegzuwenden. Ähnliches thematisiert Biko mit seiner Antwort und dem Aufruf zum Fokus auf »schwarze Empfindungsfähigkeit« – im Widerstand gegen die rassistische Ordnung geht es um den Blick auf die Verletzbarkeit und Verletzlichkeit der Menschen, die rassistische Gewalt und Ausgrenzung erfahren.

Kritik (in) der Kritik

Je nach Kontext und Zeit kann die Auseinandersetzung mit »Empfindlichkeit« und »Empfindungsfähigkeit« (Biko, zit. n. Woods 1979, S. 27) mit Blick auf Rassismus anders strukturiert oder mit anderen Zielen verbunden sein. Während in Bezug auf Alltagsrassismus in Deutschland – etwa der stetigen Markierung als nicht-zugehörig (als Ausländerin oder als mit Migrationshintergrund) – die Verlagerung von den Zuschreibungen und Fixierungen einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (Mecheril 2003) hin zu dem Sprechen über Rassismus eben eine bedeutsame Verschiebung der Aufmerksamkeit sein kann, geht es in anderen Zusammenhängen um den Widerstand gegen einen rassistischen Staat.

Auf der Spur der »Empfindungsfähigkeit« innerhalb rassistischer Differenzverhältnisse greife ich in diesem Text auf die weitergetragenen Worte Steve Bikos zurück. Zugleich finden sich hier nur wenige Zeilen des Bürgerrechtlers, der von dem südafrikanischen Apartheitsregime am 12.09.1977 getötet wurde (Woods 1979, S. 318). Bikos Worte zu wählen, um Rassismuskritik und auch Alltagsrassismus zu thematisieren, bringt für mich durchaus Spannungen und Unsicherheiten mit sich. Es bringt mich an einen wichtigen Punkt im Hinblick auf die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, die Vermessenheiten und Angemessenheiten der Rassismuskritik und vielleicht auch rassismustheoretischer Überlegungen im Allgemeinen: Um wen und um was geht es eigentlich, wenn Rassismus oder Rassismen zum Gegenstand der Analyse und/oder der Kritik werden? Welche Rolle spielen ganz unterschiedliche geografische, kontextuelle und zeitgeschichtliche Positionierungen? Über wen wird gesprochen? Wer profitiert wann und wovon? Wer profitiert nicht?

Die Verhältnisse weltweit waren und sind in ganz unterschiedlicher Weise durchzogen von rassistischem Denken, Fühlen und Handeln, von »gewöhnlichen« (Melter & Mecheril 2009), von an Rassekonstruktionen anschließenden Unterscheidungen. So wie es »viele kontextspezifische, auch mikrokontextspezifische Schwierigkeiten in der Thematisierung von Rassismus« (Mecheril 2017, o. S.) gibt, so gibt es viele unterschiedliche Wirkungsweisen rassistischer Verhältnisse und unterschiedliche Bezugspunkte, Praktiken und Effekte der Kritik an diesen Verhältnissen. Mit Biko und der Black-Consciousness-Bewegung geht in diesen Text eine Perspektive ein, die zu äußern und für die einzustehen unter Bedingungen eines rassistischen Regimes zu einer Bedrohung für das Leben von Menschen geworden ist und auch zur Auslöschung von Leben geführt hat. Die Auseinandersetzung mit und die Kritik an rassistischen Verhältnissen bringt je nach Zeit, Ort, Positionierung, Geschichte ... einen sehr unterschiedlichen Einsatz und bringt sehr unterschiedliche Gefahren mit sich.

Mit dem Blick auf Rassismus als allgemeines, globales Phänomen, kann die Wirkung verbunden sein, all die verschiedenen Punkte und Geschichten quasi gleichzusetzen, ihre je spezifischen und bedeutsamen Hintergründe und Erfahrungen zu verbergen oder sogar wegzuwischen. Mit der Konzentration auf den einen Punkt hingegen, auf die eine Geschichte, das eine Schicksal, die eine legitime Sprecherin, können wichtige allgemeine Punkte und Geschichten in den Hintergrund gestellt werden und möglicherweise wird jedes (Wider-)Sprechen verhindert. Es geht um Rassismen in der Mehrzahl und unterschiedliche Ausprägungen, Formen und Entwicklungen rassistischer Differenz. Und wenn Rassismus eine Differenzordnung ist, die differenzielle Subjektpositionen zuweist, dann muss, in Anlehnung an Biko gesprochen, auch »Empfindungsfähigkeit« differenziell gedacht werden. Es geht in einer rassismuskritischen Einstellung aber zugleich um allgemeine oder grundlegende Kritik, allgemeine oder grundlegende Analysen und Widerstandsformen. Diese Spannung nicht aufzulösen,

sondern immer wieder in Erinnerung zu rufen, kann bedeutsam sein, um eben *keinem* Rezept der Rassismuskritik anheim zu fallen. Und auch, um im Modus der Kritik achtsam zu sein, auch Kritik (in) der Kritik zuzulassen.

Ich schreibe hier aus einer in vielerlei Hinsicht privilegierten Position. Ich imaginiere mir für diesen Text Pädagog*innen, Erziehungswissenschaftler*innen und interessierte Leser*innen, die zumeist in eher privilegierten Kontexten als professionell Handelnde etwas anderes anstreben, als eine reine Reproduktion der bestehenden, der etablierten Verhältnisse von Macht und Differenz. Euch als Leser*innen und wahrscheinlich mindestens rassismuskritisch Interessierte und mich selbst fasse ich in ein vorsichtiges, fragiles ›Wir‹ und greife eine wichtige Frage von Paul Mecheril auf: »Wie können wir [etwa] in der global relativ privilegierten Region Mitteleuropas leben angesichts des Leidens, der massiven Entrechtungs- und Missachtungserfahrungen in vielen Teilen der Welt« (Mecheril 2017, o. S.)? Wie können wir uns als Teil rassismuskritischer Praxis verstehen, angesichts des »Leidens, der massiven Entrechtungs- und Missachtungserfahrungen in vielen Teilen der Welt« (ebd.)? Wie können wir in dieser Position eine rassismuskritische Perspektive einnehmen, die allgemein um die Relevanz einer Erkundung der Möglichkeiten weiß, nicht so sehr auf rassistische Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen zurückzugreifen (etwa Mecheril & Melter 2010) und die versucht, diese Erkundungen der Möglichkeiten zu stärken und zu intensivieren. Eine Perspektive, die zugleich einen (selbstkritischen) Blick auf die spezifische rassistische Gewalt, je nach Zeit und Ort, richtet. Innerhalb der Sensibilität für Rassismen spielt eine Sensibilität für ganz unterschiedliche Ausprägungen von Rassismus eine Rolle, die mich in ganz unterschiedlicher und auch in sich wandelnder Weise (nicht) betreffen. Rassismuskritik ist deshalb auch immer eine Vergewisserung über das eigene, von Rassismen vermittelte Fühlen, das stets verunsichert bleibt.

Über die gesellschaftliche Vermitteltheit des Fühlens²

Letztlich braucht es den Versuch einer allgemeinen Auseinandersetzung mit Rassismus, um eine rassismuskritische Perspektive einnehmen und (weiter-) entwickeln zu können. Ich versuche mich vorsichtig – und mit einem Bewusstsein für Fehler – zwischen den Stimmen und Schicksalen zu bewegen, um weitere Gedanken auszuformulieren, die mir für rassismuskritische Perspektiven wichtig

2 Terminologisch bleibe ich hier vage und winde mich zwischen Fühlen, Gefühl, Empfinden, Emotionen, Affekten. Fühlen wähle ich in der Idee von einem sehr allgemeinen, vielleicht übergeordneten Begriff. Aber darüber lässt sich diskutieren. Vielleicht ist mit Fühlen für mich auch die sehr materialistische und individualisierende Perspektive verbunden, die ich zum Teil aufbrechen möchte.

erscheinen. Das Allgemeine, so ließe sich formulieren, beginnt zum Beispiel mit dem Blick auf die rassistischen Ordnungen und ihre Geschichten, ihre Wirkungen auf Denken und Fühlen.

Wenn es hier anschließend darum geht, die gesellschaftliche Vermitteltheit des Fühlens hervorzuheben und zu thematisieren, kann der Blick auf »weiße Empfindlichkeit« wichtig sein. Die Quelle oder der Ursprung des Fühlens (vgl. Ahmed 2004, S. 28) wird in einer solchen Perspektive nicht im Individuum gesehen, sondern, wie Sara Ahmed es ausdrückt: »feeling itself comes from without, from the thickness of sociality itself« (ebd.). Die »weiße Empfindlichkeit« spiegelt den gesellschaftlichen Kontext und die Positionierung bzw. Privilegierung in rassistischen Verhältnissen. Sie ist nicht lediglich Ausdruck eines individuellen Fühlens und einer konkreten einzelnen Situation. Und sie nicht allein in dieser Weise zu lesen, kann aus meiner Sicht ein Moment rassismuskritischer Auseinandersetzung sein. In der Betrachtung »weißer Empfindlichkeit« als soziales und politisches Phänomen (vgl. Kim 2016, S. 464) – »bound up with the events and conditions of the external world« (ebd., S. 467) – wird unter anderem die Bedeutung von Geschichte, von Erinnerung (»memory«) als durchaus machtvolle Praxis (Castro Varela & Shure 2021), die sich niederschlägt und performativ wirkt (vgl. Ahmed 2004, S. 33), deutlich. Unser Empfinden gehört uns nicht allein, sondern es entsteht in seiner Verbindung zu Gesellschaftlichkeit, Geschichte, den Ebenen des Wissens-Archivs und den Erfahrungen.

So ist die Möglichkeit und die in vielen Kontexten, zum Beispiel im Deutschland seit der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, etablierte Normalität, in eine »gefühlte« Distanz zu treten und treten zu können etwa zu der Kritik an rassistischer Sprache oder an der teilweise impliziten Reproduktion von an Ras-sekonstruktionen anknüpfenden Unterscheidungen, »bedingt in den Selbstbildern einer Demokratie, die sich auch als Antwort auf die Verbrechen-geschichte versteht und sich als das ganz Andere im Gegensatz dazu repräsentiert« (Messerschmidt 2016, S. 119). »Empfindlichkeit« wird dann zu einem Ausdruck legitimer Irritation oder Kränkung der Menschen, die in rassistischen Verhältnissen privilegiert sind und »weiße Empfindlichkeit« zeigt sich als über Rassismus, als »gesellschaftliches Verhältnis« (Balibar 1988, S. 54) vermittelt und in gegenwärtigen Zusammenhängen – dies gilt nicht für das Südafrika der 1970er Jahre – häufig vermittelt von der Normalität eines Narratives der »racelessness« (Goldberg 2002).³

3 Dass ich in meinen Überlegungen zu »weißer Empfindlichkeit« nicht mit den Perspektiven der Critical Whiteness Theory oder der Kritischen Weißseinsforschung arbeite, soll nicht den Eindruck erwecken, dass diese für eine kritische Auseinandersetzung mit Weißsein nicht bereits wichtige Zugänge vorgelegt haben. Für mich geht es in meinem Beitrag allerdings darum, die kritisch-reflexiven Überlegungen zu Positioniertheit und Differentialität im Kontext von Rassismus als einen grundlegenden und wichtigen Aspekt der Rassismuskritik selbst nachzuzeichnen.

Die Gewordenheit dieser Normalität und die Reichweite ›der Geschichte‹ in das Denken und Fühlen geht mit einer (gesellschaftlichen) Verleugnung und Verdrängung dieser Gewordenheit und Reichweite, der Spuren und der Beharrlichkeit (Goldberg 2002) einher. Dies gilt zumindest für viele der gesellschaftlichen Kontexte, die von ›der Geschichte‹ in besonderem Maße profitieren, sie zu ihrer eigenen Erfolgs- und Fortschrittsgeschichte machen konnten – auch dadurch, dass viele andere Geschichten nicht gehört oder (weiter-)erzählt wurden und werden. David Theo Goldberg verdeutlicht in seinem Werk »The racial state« (2002) inwiefern eine gesellschaftliche Ordnung (als nationalstaatliche Ordnung) etabliert wurde, die durchzogen ist von quasi unsichtbaren, wie er es später in »The Threat of Race« bezeichnet, »racial configurations« (Goldberg 2009, S. 70):

»In states that are racially conceived, ordered, administered, and regulated«, so schreibt Goldberg, »the racial state could be said to be everywhere. And simultaneously seen nowhere. It (invisibly) defines almost every relation, shapes all but every interaction, contours virtually all intercourse. It fashions not just the said and the sayable, the done and doable, possibilities and impermissibilities, but penetrates equally the scope and quality, content and character of the social silence and presumptions.« (Goldberg 2002, S. 98)

»Racial States« und die mit diesen Staatlichkeiten verbundene Weltordnung entfaltet offene wie subtile Kräfte und die »racial states« wurden und werden auch über die Kontrolle und Durchsetzung von Gefühlen (Affekten) konstituiert und stabilisiert (vgl. Stoler 2004). Die (postkoloniale) Weltordnung kann daher auch als eine (postkoloniale) Ordnung des Fühlens gefasst werden (vgl. ebd.; vgl. Spivak 2012). In dieser Ordnung des Fühlens spielen unter anderem Selbst- und Fremdbeschreibungen, Zugehörigkeitskategorien und Identitätsbilder eine wichtige Rolle: Deutschland, Deutsche, Europa, Europäer*innen, der Westen, die westliche Welt usw. usw. Und diese Ordnung des Fühlens regt beinahe dazu an, den Titel eines Essay von Yoko Tawada nur leise zu flüstern: »Eigentlich darf man es niemandem sagen, aber Europa gibt es nicht« (Tawada 2018, S. 49).

Europa gibt es nicht – es ist ein phantasmatisches Gebilde – und zugleich wirkt Europa recht selbstverständlich und schwer anfechtbar auf das Denken und Fühlen der Menschen. Europa lese ich hier als Symbol für die (postkolonialen) Weltverhältnisse, die etwa Stuart Hall über das Konzept »The West and the Rest« (1992) analysiert. Europa steht für die Erfindung eines Ortes, der etwas darstellt, aus dem gesprochen werden kann (vgl. Hall 1999), der Identität verkörpert – dies gelingt allerdings immer nur in Abgrenzung zu dem Anderen, über die Erzählung, was Europa, was der Westen, nicht ist.

»Glauben Sie wirklich, dass die Haut eine Farbe hat?«, frage ich ihn zögernd, damit ich nicht in den Tonfall einer Aufklärerin verfiel.

Er lachte kurz und antwortete: »Was für eine Frage. Oder glauben sie vielleicht, dass die Farbe von Ihrem Fleisch kommt?«

Ich erkläre ihm Folgendes wie eine Physiklehrerin:

»Das Fleisch hat auch keine Farbe. Die Farbe entsteht durch das Spiel des Lichts auf der Hautoberfläche. In uns gibt es keine Farbe.«

Xander wurde unruhig und sagte: »Aber das Licht spielt auf eurer Haut anders als auf unserer«. Dass er die zwei Wörter »eurer« und »unserer« so sehr betonte, überraschte mich. [...] Er streichelte den rechten Arm mit der linken Hand, als wollte er sich vergewissern, dass er eine weiße Hautfarbe besaß« (Tawada 2018, S. 46 f., Herv. i. O.).

Es darf nicht gesagt werden, dass es Europa nicht gibt, weil eine ganze Weltordnung auf der Idee von Europa basiert – weil die Welt, weil »wir«, weil »sie« nicht mehr existieren würde/n, gäbe es Europa nicht. »Er streichelte den rechten Arm mit der linken Hand, als wollte er sich vergewissern, dass er eine weiße Hautfarbe besaß« (ebd., S. 47).

Mit der Infragestellung der Ordnung, der Natürlichkeit und Unvermeidbarkeit der hegemonialen Verhältnisse sowie der Privilegierungen und Deprivilegierungen, stehen auch spezifische Formen und Räume des Denkens und Fühlens auf dem Spiel. Eigentlich sollten wir es allen sagen und darüber sprechen: Europa gibt es nicht.

Rassismuskritik und Empfindungsfähigkeit

Mit dem Blick auf die Vermitteltheit des Empfindens, des Fühlens und dem Bewusstsein dafür, dass dieses politisch bedeutsam ist, deutet sich an, dass das Fühlen und eine Auseinandersetzung mit diesem auch auf die Verhältnisse zurückwirken kann. Es entsteht nicht allein im Individuum und verbleibt nicht dort, sondern bewegt oder verfestigt die Kontexte (vgl. Kim 2016, S. 457). Die »weiße Empfindlichkeit« beispielsweise erfüllt mit Blick auf die hegemonialen Verhältnisse nicht allein eine individuelle (nicht die Privilegien in den Blick nehmen zu müssen und nicht die Verletzung zu betrachten, die andere erfahren), sondern auch eine gesellschaftliche Funktion der Stabilisierung.

Es ist ein rassismuskritischer, analytischer Schritt, die Empfindungen in ihrer Gesellschaftlichkeit und in ihrer Wirkung auf Gesellschaftlichkeit sowie die Wirkungen des Verdrängten, Unbewussten, dessen, was Goldberg als »nicht sichtbar« und zugleich wirksam beschreibt (vgl. Goldberg 2002, S. 98) zu betrachten. Auch wenn wir, so Hall, »das Psychische nicht direkt in das Gesellschaftliche und Kulturelle hineinlesen« können, könne »gesellschaftli-

ches, kulturelles und politisches Leben allein in Beziehung zu den Strukturen des unbewußten Lebens verstanden werden« (Hall 1999, S. 85). Der Quelle der Empfindungen – dem Leben – kommen wir nie vollständig auf den Grund, vielmehr werden wir über die Hinwendung zu diesen auf die Unverfügbarkeit und Dezentrierung unseres Subjektseins verwiesen (vgl. ebd.). Dieses Bewusstsein für die Dezentrierung ist eine Chance für Veränderung.

»Er streichelte den rechten Arm mit der linken Hand, als wollte er sich vergewissern, dass er eine weiße Hautfarbe besaß.

Ich erwiderte: »Das Licht spielt auf jeder Haut anders; bei dem Menschen, in jedem Monat und an jedem Tag«.

Ohne Licht gibt es keine Farbe, und wenn man sich in einer Finsternis befindet, ohne ihr etwas Negatives zu unterstellen, so bietet sie uns die Chance, unsere Augen von den täglichen Bildern zu befreien« (Tawada 2018, S. 47).

Der Ausdruck der »Empfindungsfähigkeit« in der deutschen Fassung der Biografie von Biko geht über die gängigen Übersetzungen von »sensitivities« hinaus. Hier lohnt es, auch von der Differenz in der Übersetzung, also »weiße Empfindlichkeit« und »schwarze Empfindungsfähigkeit« (Biko, zit. n. Woods 1979, S. 27–28), noch einmal wegzugehen und »sensitivities« allgemein als »Empfindungsfähigkeiten« zu betrachten. Mit Blick auf Rassismuskritik als Theorie und Praxis finde ich es produktiv, über die Bedeutung von »Fähigkeit« in diesem Zusammenhang nachzudenken. Eine »Fähigkeit« kann auf »Können« und »Wissen« verweisen, auf Möglichkeiten, in die Lage versetzt, befähigt zu werden, etwas zu tun, zu erkennen, zu fühlen. Die Übersetzung von Bikos Worten eröffnet hier eine spezifische Perspektive. So erscheint mir der Gedanke interessant und fruchtbar, »Empfindungsfähigkeit« nicht allein als etwas zu verstehen, was einfach da ist, sondern das als gesellschaftlich vermittelt auch in bestimmter Weise erzeugt oder verhindert wird – das aber zugleich entwickelt und kultiviert werden kann.

Es ist sehr bedeutsam, dass Biko und, so würde ich sagen, auch Rassismuskritik die »weiße Empfindlichkeit« im Sinne einer widerständigen Praxis in den Hintergrund rückt, da »weiße Empfindlichkeit« im Kontext von Rassismus lediglich der Dethematisierung und somit der Reproduktion von Herrschaft dient. Für eine *rassismuskritische Empfindungsfähigkeit*, die sich mit der rassistischen Vermitteltheit von Gefühlen auseinandersetzt und damit den Fokus vor allem auf die eigenen Empfindungen legt, erscheint eine Empfindungsfähigkeit für »weiße Empfindlichkeit« – zumindest für Weiße – dann doch wieder höchst bedeutsam, weil es gerade darum gehen sollte, diese Empfindlichkeiten als gesellschaftlich, von Rassismen vermittelte zu empfinden und nicht – quasi empfindungslos – einfach über mich regieren zu lassen.

Eine allgemeine Idee der *rassismuskritischen Empfindungsfähigkeit* könnte hier anschließend bedeuten, die Verbindung von Empfindungen und Macht zu

verstehen und dann vielleicht dem Projekt nachzugehen »Empfindungsfähigkeit« und damit verbunden Berührbarkeit zu stärken – dies als eine Stärke und (etwa mit Blick auf Pädagogik) als Professionalität – im Sinne einer rassismuskritischen Perspektive zu betrachten. *Rassismuskritische Empfindungsfähigkeit* wäre dann aber auch von dem Bewusstsein für die Differentialität der »Empfindungsfähigkeit« getragen, also dafür, dass im Kontext von rassistischer Differenz der Blick auf die eigene »Empfindungsfähigkeit« und die »Empfindungsfähigkeit« anderer Menschen unterschiedlichen Charakter und unterschiedliche Motive hat und haben sollte.

Black Lives Matter kann mit Janine Young Kim als ein wichtiges Beispiel für diese Idee eines durchaus allgemeinen Mehr an *rassismuskritischer Empfindungsfähigkeit* betrachtet werden.

»The movement«, schreibt Kim, »is not a public and maudlin declaration of ›I feel‹ but poses instead the question: ›Do you feel?‹ Nor is it a defensive step back to assert all over again the humanity of blacks. Instead, it raises a challenge to the humanity of those who feel so little for the unjust and violent death of another human being. In this way, the movement demands shared anger and grief, not from sympathy for the other but in sympathy *with* the other. Rather than seeking to exclude and divide off, it invites all to participate in a more ethical and just conception of collective flourishing« (Kim 2016, S. 499 f., Herv. i. O.).

Do *you* feel?

Das Herz und die Pädagogik

»Es geht auch um die Dimension des Affektiven. Die Furcht, die sich etwa im Umgang mit Migration artikuliert, zeigt uns die Bedeutsamkeit von Affekten in Lernprozessen, es geht um die Auseinandersetzung mit der Herkunft und der Angemessenheit der eigenen Gefühle und Affekte. Darum gehört eine ›migrationsgesellschaftliche Herzensbildung«, wie ich dies nennen möchte, zum Leitbild einer neuen Pädagogik dazu« (Mecheril 2017, o. S.).

Mit Blick auf Erziehungswissenschaft und Pädagogik geht es im Kontext der von Rassismus strukturierten Verhältnisse (Balibar 1988) unter anderem darum, wie Professionalisierung und Professionalität gedacht werden können. Um was geht es bei Rassismuskritik und was hat das mit Pädagogik zu tun? Was eröffnet diese Perspektive? Worauf weist sie hin? So sind meine Überlegungen zum Denken und Fühlen auch bezogen auf die Frage nach einer rassismuskritischen Professionalität hier am Ort – der aber zugleich ein Nicht-Ort ist, das heißt, der als Ort immer wieder hergestellt und aufrechterhalten werden muss, der hineinwirkt in

die Welt und auf den die Welt wirkt und das Wichtigste: der beweglich ist, der offen ist, für Veränderungen.

Wenn wir es (erneut in dem vorsichtigen und fragilen ›Wir‹ gesprochen) mit dem Blick auf Pädagogik und Erziehungswissenschaft als allgemeine Aufgabe von allen ansehen, die Verhältnisse, die von an Rassekonstruktionen anschließenden Unterscheidungen geprägt sind, kritisch zu betrachten und zu verändern, dann kann der Blick auf die »Dimension des Affektiven« ein wichtiger Zugang sein. Ich habe diese Dimension in die Überlegungen zu einer *rassismuskritischen Empfindungsfähigkeit* eingebracht, die vielleicht allgemeiner als Teil einer Idee von Herzensbildung zu verstehen wäre.

Die vage Idee der »migrationsgesellschaftlichen Herzensbildung« (Mecheril 2017, o. S.) war für mich ein wichtiger Bezugspunkt für das Anliegen einer Auseinandersetzung mit der Verbindung von Denken und Fühlen. Gerade mit Blick auf die postkolonialen Zusammenhänge die Topoi Denken, Herz, Empfindung, Analyse und auch Bildung, Pädagogik und Professionalität zusammenzubringen hatte für mich ein irritierendes, erweckendes, widerständiges und auch rassismuskritisches Moment. Auch oder gerade deswegen, weil etwa der Topos Bildung in einer weißen und männlichen Tradition steht, die von einer langen Geschichte der Ausschlüsse und Abwertungen getragen ist (etwa bildungsLab* 2021, vgl. auch Sonderegger in diesem Band).

Es geht mir in der hier angedeuteten Perspektive um ein kritisches Nachspüren von »Herz/Geist«, »xin« (vgl. Reichenbach 2018, S. 28). Dies scheint mit etwas zu sein, das mit Blick auf Pädagogik und Bildung auch aufgrund der Dominanz »der oberflächlichen, Philosophie« des heute globalen Kompetenzdiskurses« (ebd., S. 29) in weiter Ferne zu sein scheint. Was Herzensbildung meint, muss vielleicht vage bleiben, um nicht wiederum selbst als Teil dieses Diskurses vereinnahmt zu werden. In dieser Vagheit aber steckt doch die klare Idee, (wieder mehr) nach dem Herzen zu fragen – das Fühlen nicht an die Ränder zu drängen.

Herzensbildung könnte mit dem Befragen der »Herkunft und Angemessenheit der Gefühle« (Mecheril 2017, o. S.) einhergehen, damit, sie zu kontextualisieren und so in ihrer Vermitteltheit zu betrachten sowie um das narzisstische Potenzial der eigenen Gefühle zu wissen – insbesondere unter Bedingungen rassistischer Differenz.

»Migrationsgesellschaftliche Herzensbildung« könnte zudem beschrieben werden als offener und unabschließbarer Prozess, in dem es um die »Zunahme an Sensibilität [geht] – im Zuge derer es selbstverständlicher wird, die komplexe Realität der Verletzung durch rassistische Gewalt zu erkennen, zu kommunizieren und zu verändern« (Çiçek, Heinemann & Mecheril 2014, S. 165).

Das Bild der Herzensbildung regt dazu an, Rassismuskritik nicht als *eine reine* Technik zu entwerfen, sondern Techniken in der Mehrzahl, verschiedene Refe-

renzen, Praktiken, Texte, als Teil einer suchenden Praxis zu verstehen. »Migrationsgesellschaftliche Herzensbildung« wird in meiner Vorstellung unter anderem getragen von Poesie und Literatur. Gayatri Spivak weist darauf hin, dass die Imagination ein wichtiges Mittel zur machtvollen Herstellung der Anderen ist. Gerade deswegen müssen wir ihr, im Sinne einer rassismuskritischen Reflexion, eine besondere Aufmerksamkeit schenken. Ein Mittel dazu sieht sie in der Literatur. Literatur kann das Historische überraschen (vgl. Spivak 2003, S. 55); sie führt uns an unbekannte Orte, in neue Gefühle, Gedanken und Fragen, sie schockiert uns und lockt uns. Spivak weist uns darauf hin, wie bedeutsam die Arbeit mit literarischen Texten für die »Humanities« ist, weil die Literatur an die Offenheit erinnert. Weil durch Literatur Gewissheiten infrage gestellt, ja sogar negiert werden und die Offenheit der Prozesse in den Vordergrund gerückt wird (vgl. ebd.). Und sie geht davon aus, und dies scheint mir ein wichtiger Punkt, auch mit Blick auf pädagogische Professionalität zu sein, »that it may be altogether salutary that it is so« (Spivak 2003, S. 26).

»A training in literary reading is a training to learn from the singular and the unverifiable. Although literature cannot speak, this species of patient reading, miming an effort to make the text respond, as it were, is a training not only in poiesis, accessing the other so well that probable action can be prefigured, but teleo-poiesis, striving for a response from the distant other, without guarantees« (Spivak 2004, S. 532).

Ohne Garantien lassen wir uns auf Berührung ein und darauf, nach unserem und nach dem Herzen anderer zu fragen.

Literatur

- Ahmed, S. (2004): *Collective Feelings. Or, The Impressions Left by Others*. In: *Theory, Culture & Society*. London, Thousand Oaks und New Delhi: Sage, Vol. 21, H. 2, S. 25–42.
- Balibar, É. (1988): *Rassismus und Nationalismus*. In: É. Balibar & M. Wallerstein (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument, S. 49–80.
- bildungsLab* (Hrsg.) (2021): *Bildung – Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast.
- Castro Varela, M. d. M. & Shure, S. (2021): *Archiv-Fieber. Kritische Erinnerungsarbeit in den Bildungswissenschaften*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Vol. 97, H. 3, S. 286–302.
- Çiçek, A., Heinemann, A. & Mecheril, P. (2014): *Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit*. In: B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.): *»Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...«*. *Alltagsrassismus in Deutschland*. Münster: LIT.
- Essed, P. (1990): *Everyday Racism*, Newbury Park, London und New Delhi: Sage.
- Foucault, M. (2005 [1978]): *»Diskussion vom 20. Mai 1978«*. In: D. Defert & F. Ewald (Hrsg.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980–1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 25–44.
- Goldberg, D. T. (2002): *The Racial State*. Oxford: Blackwell.
- Goldberg, D. T. (2009): *The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism*. Oxford.

- Hall, S. (1992/2018): *The West and the Rest. Discourse and Power*. In: D. Morley (Hrsg.): *Essential Essays, Volume 2: Identity and Diaspora*. New York, USA: Duke University Press, S. 141–184.
- Hall, S. (1999): *Ethnizität: Identität und Differenz*. In: J. Engelmann (Hrsg.): *Die kleinen Unterschiede: der cultural studies-reader*. Frankfurt am Main: Campus, S. 83–98.
- Kim, J. Y. (2016): *Racial Emotions and the Feeling of Equality (March 2016)*. University of Colorado Law Review, Vol. 87, Chapman University, Fowler Law Research Paper No. 16–11.
- Leiprecht, R. (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Habilitationsschrift. Münster: Waxmann.
- Leo.org (o. J.): *Sensitivity*. dict.leo.org/englisch-deutsch/sensitivity (05.05.2023).
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik – Bachelor/Master*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 150–178.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2017): *Warum Migration provoziert*. Paul Mecheril zu den Triebkräften des aktuellen Rassismus. Rosa-Luxemburg-Stiftung. www.rosalux.de/publikation/id/14837/warum-migration-provoziert (28.09.2021).
- Melter, C. & Mecheril, P. (2009): *Rassismuskritik: Band 1: Rassismustheorie und -forschung (Politik und Bildung)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Messerschmidt, A. (2016): *Selbstbilder zwischen Unschuld und Verantwortung. Beziehungen zu Täterschaften in Bildungskontexten*. In O. von Wrochem (Hrsg.): *Nationalsozialistische Täterschaften. Nachwirkungen in Gesellschaft und Familie*. Berlin: Metropol, S. 115–133.
- Reichenbach, R. (2018): *Die Herzensbildung und die Erziehung der Gefühle*. In: M. Huber und S. Krause (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–40.
- Rommelspacher, B. (1998): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht (2. Aufl.)*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Spivak, G. C. (2003): *Death of a Discipline*. Calcutta und New Delhi: Seagull.
- Spivak, G. C. (2004): *Righting Wrongs*. In: *The South Atlantic Quarterly*, Vol. 103, H. 2/3, S. 523–581.
- Spivak, G. C. (2012): *The Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stoler, A. L. (2004): *Affective States*. In: D. Nugent & J. Vincent (Hrsg.): *A Companion to Anthropology of Politics* Blackwell, S. 4–20.
- Tawada, Y. (2018): *Talisman (9. Aufl.)*. Tübingen: Claudia Gehrke.
- Thattamanni, P. S. (2012): *Vom Dazwischen-Sitzen und Daneben-Benehmen. Über Erwartungen, Rassismus und weiße Empfindlichkeiten*. In: U. Goel, J. Punnamparambil & N. Punnamparambil-Wolf (Hrsg.): *InderKinder. Über das Aufwachsen und Leben in Deutschland*. Heidelberg: Draupadi, S. 171–179.
- Velho, A. (2016): *Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Woods, D. (1979): *Steve Biko. Stimme der Menschlichkeit*. München: Goldmann.
- Woods, D. (1987): *Biko. Vereinigtes Königreich*: Penguin Books.

Decolonising Fragments of Streams of Thought

Njideka Iroh

resistance in every instance
refusal of definition
decolonisation of the mind
S E L F-r e c o g n i t i o n
re-positioning ourselves in time
and space
re-naming realities
S E L F-d e f i n i t i o n
shifting perspectives
standing on the margins, shouting.
looking back on the Greats
– *thank you* –
and forward to possibilities
our strength, ever-present
never silenced
resistance
in
every
instance¹

1 First published in: Editorial Group for Writing Insurgent Genealogies (Ed.) (2013): *Utopia of Alliances, Conditions of Impossibilities and the Vocabulary of Decoloniality: Conflictual Histories in Hegemonic Spaces*. Vienna: Löcker Verlag.

Westeuropäischen Aufklärungsbewegungen gelang es, Denken und Fühlen aus Wissenschaftlichkeit und Bildungsprozessen herauszuhalten, was Saphira Shure in ihrem Beitrag als zu revidieren argumentiert. Andere Konzepte hingegen wurden durch Aufklärungsbewegungen als zu begehrende Ziele deklariert. Darunter die Idee der ›Autonomie‹. Nadine Etzkorn und Paul Mecheril arbeiten heraus, dass die Idee der Autonomie von einem kolonialen Imaginären energetisiert wird und insofern immer auch in einer spezifischen, koloniale Andere aufrufenden Weise gewaltvoll, anmaßend und exklusiv ist. Erst die bildungstheoretische Kritik und Reflexion der kolonialen Seite der Autonomie, so Etzkorn und Mecheril, konturiert einen angemessenen und erziehungswissenschaftlichen Bezug auf Autonomie. Dieser stand in der bisherigen deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorie weitestgehend aus.

Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik

Nadine Etzkorn, Paul Mecheril

Einleitung

Die Idee des autonomen Subjekts und der Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse durch das Subjekt ist verheißungsvoll. Sie legt die Hoffnung nahe, dass das Subjekt durch eine aufklärerische Erziehungs- und Bildungspraxis befähigt wird, gesellschaftliche Strukturen kritisch zu hinterfragen, eigene Selbst- und Weltdeutungen zu entwickeln, reflektierte Entscheidungen zu treffen und an gesellschaftlichen Transformationsprozessen teilzuhaben. Ein vernunftgeleitetes und mündiges Subjekt kommt dann wohlmöglich zur Erkenntnis, sich klimaverträglich(er) zu verhalten, rassistische Einstellungen abzulegen und sich für eine inklusive, demokratische Gesellschaft einzusetzen. Spätestens seit der Aufklärung ist Autonomie zu einer Leitidee der Pädagogik geworden.

Ziel dieses Beitrages ist es, die mit dem Streben nach und dem Glauben an Autonomie verbundene Anmaßung aus einer Perspektive kritisch zu untersuchen, die aus der Auseinandersetzung mit Texten aus dem Feld dekolonialer und postkolonialer Theorie gewonnen wurde und von diesen inspiriert wird. Zunächst skizzieren wir den prinzipiellen Zusammenhang von Kolonialität

und Bildung und erläutern anschließend, wie mithilfe dekolonialer Ansätze¹ ein bürgerliches Subjektverständnis kommentiert werden kann. Vor dem Hintergrund des Wissens um die Nach-Wirkungen kolonialer Praxis skizzieren wir drei zentrale Kritikpunkte am okzidentalistischen Autonomieverständnis: Hybris der Vernunftlastigkeit; Phantasterei und Gewalt; Verwehrung von Autonomie. Dass Autonomie in dekolonialen Ansätzen nicht nur Gegenstand, sondern auch Maßstab der Kritik von jenen (kolonialen) Verhältnissen ist, in denen Autonomie differentiell verhindert wird, führt uns abschließend zu der Frage, ob Schluss sein sollte mit der Orientierung an der Idee der Autonomie in der Pädagogik.

Die koloniale Seite der Bildung

»Die Entdeckungen, welche unsere europäischen Seefahrer in fernen Meeren und auf entlegenen Küsten gemacht haben, geben uns ein ebenso lehrreiches als unterhaltendes Schauspiel. Sie zeigen uns Völkerschaften, die auf den mannigfaltigsten Stufen der Bildung um uns herum gelagert sind, wie Kinder verschiedenen Alters um einen Erwachsenen herumstehen und durch ihr Beispiel ihm in Erinnerung bringen, was er selbst vormals gewesen und wovon er ausgegangen ist. Eine weise Hand scheint uns diese rohen Völkerstämme bis auf den Zeitpunkt aufgespart zu haben, wo wir in unserer eigenen Kultur genug würden fortgeschritten sein, um von dieser Entdeckung eine nützliche Anwendung auf uns selbst zu machen und den verlorenen Anfang unseres Geschlechts aus diesem Spiegel wiederherzustellen. Wie beschämend und traurig aber ist das Bild, das uns diese Völker von unserer Kindheit geben!« (Schiller, 1789, S. 114).

Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Mit dieser Frage setzt sich Friedrich Schiller in seiner Antrittsvorlesung in Jena 1798 auseinander. Schillers Art der Geschichtsschreibung macht deutlich, dass der Bildungstopos zwiespältig und mehrwertig ist: Er verspricht zivilisatorisches

1 Wir beziehen uns hier auf einige de- und postkoloniale Texte, gehen dabei recht komplizierend und mit Bezug auf die Literatur keineswegs in scholastischer Gelehrsamkeit und Genauigkeit vor. Wir betreiben also weder Exegese noch beachten wir in diesem Aufsatz (vermeintliche) Unterschiede zwischen den Texten, die unter der Chiffre *postkolonial* firmieren, und jenen, die als *dekolonial* etikettiert werden, und gehen schließlich nicht systematisch auf Kritiken an dekolonialen wie postkolonialen Ansätzen ein. Es geht uns um etwas anderes. Wir beziehen uns auf einige de- und postkoloniale Texte eher in dem Sinne, dass wir diese als Anregung begreifen und nutzen, um uns mit dem Topos und dem Gedanken der Autonomie aus einer Perspektive zu beschäftigen, die Begriffe von den Nach-Wirkungen kolonialer Verhältnisse her denkt. Der vorliegende Text ist der Versuch einer entsprechenden kritischen Explikation, die hierzu Anregungen bei de- und postkolonialen Texten sucht und findet.

und menschliches Vorangeschrittensein (Schäfer, 2005) und bedient sich hierbei einer Phantasie, in der vorgestellte und faktische Andere anderen »Stufen der Bildung« zugeordnet werden. Mit »Bildung« wird eine Stufenleiter der Entwicklung gedacht, die es ermöglicht, als »Völkerschaften« verstandene Gruppen als ganze einzuordnen – ein Akt, der dazu führt, unsere Vorrangigkeit und ihre Rückständigkeit zu kultivieren. Friedrich Schillers Worte dokumentieren jene Phantasie der Zurückgebliebenheit der Anderen, die die europäischen Seefahrer dazu legitimiert hat, als Vorbereiter und Vollstrecker kolonialer Expansion zu agieren. Die »Entdeckungen« der europäischen Seefahrer »in fernen Meeren und auf entlegenen Küsten« belegen das Differential territorialisierter und physiognomisierter Vorrangig- und Nachrangigkeit und das Recht auf diese »Entdeckungen«. Sie sind Zeugnis von Universalgeschichte als eurozentristische Geschichtsschreibung und Beleg der »Verstrickungsgeschichte des Denkens« (Elberfeld, 2021, S. 10).

Auch Koloma Beck und Schlichte (2020) verweisen darauf, dass die vorherrschende Selbstbeschreibung der europäischen Moderne dazu tendiert, zumindest als illegitim verstandene Formen der Gewalt als »Relikt vergangener, vor-moderner Zeiten« zu stilisieren (ebd., S. 21). Nicht zuletzt in einer post- und dekolonialen Perspektive wird jedoch deutlich, dass Gewalt im Rahmen der Entwicklung der europäischen Moderne ein konstitutiver Bestandteil gesellschaftlicher Verhältnisse damals wie heute ist. Die Moderne war »von ihrem Anfang her auch kolonial« (Quijano, 2016, S. 59). Auch wenn das Wechselverhältnis von Moderne und Kolonialismus einigermaßen klar auf die gewaltdurchsetzte Seite der Moderne verweist, tendieren maßgebliche Formen europäischer Geschichtsschreibung – nennen wir sie okzidentalistische Geschichtsschreibung² – jedoch dazu, die Geschichte der Moderne als eine Meistererzählung von wissenschaftlichen Errungenschaften, technischen Fortschritten und von wünschenswerten gesellschaftlichen Umbrüchen im kollektiven Gedächtnis zu verankern. In post- und dekolonialer Perspektive kommt in den Blick, was diese Lesart der Moderne nicht zu thematisieren vermag. Enrique Dussel weist in seinen Frankfurter Lectures (1993) darauf hin, dass die europäische Erzählung der Moderne die europäische Kolonialherrschaft sowie die Etablierung kolonialer Machtstrukturen ausgeblendet hat und spricht in diesem Zusammenhang von der »myth of modernity« (ebd., S. 55 f.). Die Ausblendung der kolonialen Strukturen aus der Selbsterzählung Europas konservierte die Wirksamkeit dieser Strukturen. Mit Ann Stoler (2016) können wir von einer »colonial aphasia« (ebd., S. 128) sprechen. Damit bringt sie zum Ausdruck, dass das Nicht-Sprechen über die

2 De Sousa Santos (2018) versteht Okzidentalismus als Bild des Westens über sich selbst, das a) »die äußere Relativität des Westens« (ebd., S. 154), also die Anschlussfähigkeit des Denkens in Kategorien wie Individualismus oder Demokratie an außer-europäische Traditionen unterschlägt, mithin einen Exzeptionalismus behauptet und b) die »innere Relativität des Westens« (ebd., S. 154), also die Pluralität der Denkformen im Westen selbst vernachlässigt.

koloniale Vergangenheit zu einem partiellen Verlust des Sprechvermögens und Sprachverstehens geführt hat:

»In aphasia, an occlusion of knowledge is the issue. It is not a matter of ignorance or absence. Aphasia is a dismembering, a difficulty in speaking, a difficulty in generating a vocabulary that associates appropriate words and concepts to appropriate things« (Stoler, 2016, S. 128).

Der Begriff der Kolonialität bringt zum Ausdruck, dass der Kolonialismus kein zeitlich und historisch begrenztes Phänomen ist, sondern »ein Beziehungsverhältnis, das sich in einer Kolonisierungssituation, spezifisch in den Amerikas nach 1492, generiert, die Art und Weise des Verhältnisses zwischen Eroberern und Eroberten festlegt, über den Kolonialismus als politische Ordnung hinausreicht und vor allem kognitiver und kultureller Art ist« (Garbe, 2013, S. 37). Die Wirkungsweise kolonialer Kontinuitäten zeigt sich als ein komplexes Geflecht miteinander verflochtener Mechanismen, welches Quijano (2016) auch als koloniale Matrix der Macht oder Kolonialität der Macht beschreibt.

Sie findet ihren Ausdruck in der Verschränkung von

1. »Privatisierung und Ausbeutung von Land und Arbeitskraft,
2. Kontrolle der Autorität (Vizekönigreiche, Kolonialstaaten, Militärstruktur),
3. Kontrolle von Geschlecht und Sexualität (die christliche Familie, sexuelle und geschlechtliche Werte und Verhaltensweisen),
4. Kontrolle der Subjektivität (der christliche Glaube, die säkulare Idee von Subjekt und Bürger*innenschaft) und Kontrolle der Erkenntnis (die Prinzipien der Theologie strukturieren alle Erkenntnisformen von Trivium und Quadrivium;³ die säkulare Philosophie und der Vernunftbegriff strukturieren die Natur- und Humanwissenschaften sowie die praktische Erkenntnis der Meisterschulen, wie z. B. Recht und Medizin im Streit der Fakultäten bei Kant) und
5. Kontrolle der Natur und der natürlichen Ressourcen« (Kastner & Waibel, 2012, S. 142).⁴

3 Die sieben freien Künste (lat. *septem artes liberales*) bildeten den antiken Kanon von Studienfächern und wurden ab dem frühen Mittelalter an den Universitäten gelehrt. Sie bestanden aus den Fächern Grammatik, Dialektik bzw. Logik und Rhetorik (Trivium) und Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie (Quadrivium).

4 Kastner und Waibel (2012) stützen sich in ihrer deutschen Übersetzung auf folgende Originalfassung: Quijano, Aníbal (2000). *Modernidad, colonialidad y América Latina*. Neplanta. Views from South, I/3, S. 533–580 und Quijano, Aníbal (2000). *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*. In: *Journal of World-Systems Research*, VI, Summer/Fall, S. 342–386.

Wenn wir also den Gedanken dekolonialer Theorie ernst nehmen und gewissermaßen methodologisieren, dann ist die Moderne immer auch mit Blick auf ihre koloniale Dimension hin zu verstehen. Das bedeutet, dass nicht zuletzt Institutionen und Topoi, die in besonderer Weise für die Moderne kennzeichnend sind, auf ihre koloniale Seite hin zu befragen sind. Dies gilt insbesondere für die Pädagogik, so wie sie in Europa bekannt ist.⁵ Denn die moderne Vorstellung einer »Machbarkeit der Welt und der sozialen Verhältnisse durch den Menschen« ist aufs engste verknüpft mit der Annahme der »Machbarkeit des Menschen durch Erziehung« – ein Gedanke, der dem 18. Jahrhundert auch den Namen »Pädagogisches Jahrhundert« eingebracht hat (Helsper, 2004, S. 16). Wenden wir uns im Sinne der Bedeutsamkeit der kolonialen Befragung von Pädagogik und Bildung somit einem zentralen Topos der Pädagogik zu.

Autonomie als bedeutsames Bildungsziel der Moderne

Der Topos der Autonomie gehört zu den zentralen Referenzen neuzeitlicher Pädagogik (Tenorth, 2020). Autonomie (von griech.: *autos*=selbst und *nomos*=Gesetz) als pädagogische Kategorie zielt auf »die Ausformung von Reflexions- und Kritikfähigkeit und auf die Mündigkeit des einzelnen, sein Leben selbstverantwortlich kraft der Gesetzgebung seines personalen Gewissens und im Dialog mit den anderen zu entwerfen und zu gestalten« (Böhm & Seichter, 2017, S. 51) und artikuliert einen zentralen Aspekt des bürgerlichen Subjektverständnisses der Moderne.

Die »Geburt moderner Subjekte«, so Andreas Reckwitz (2021, S. 9), ist auf das Zeitalter der Aufklärung zurückzudatieren. Das 18. Jahrhundert ist von besonderer Bedeutung für das philosophisch-pädagogische Denken, insofern neue Auffassungen über das Wesen des Menschen und seinem Verhältnis zur Gesellschaft entstehen (Koller, 2020). In dieser Zeit werden in Europa allmählich kaiserliche und adlige Herrschaftsstrukturen von der bürgerlichen Gesellschaftsordnung abgelöst. An die Stelle der göttlichen Vorherbestimmung tritt, zumindest programmatisch und narrativ, die Selbstbestimmung des Menschen. Die klassische Subjektphilosophie der frühen Moderne von 1600 bis 1800 konzipiert ein spezifisches Subjektverständnis, welches an die große Erzählung der Moderne geknüpft ist und den Ausgangspunkt gesellschaftlicher Transformation in der »Emanzipation des Subjekts, eine Entbindung der im Subjekt angelegten Potenziale der Autonomie« verortet (Reckwitz, 2021, S. 16).

5 »Aufklärung muss heute – ausgehend vom verschiedenen Ansätzen dekolonialer Kritik – notwendig auch verstrickungsgeschichtliche Aufklärung sein« (Elberfeld, 2021, S. 9).

»Das klassische Subjekt erhält seinen Kern in bestimmten mentalen, geistigen Qualitäten, die zugleich Ort seiner Rationalität sind. Ihm werden im klassischen Diskurs in diesem Sinne universale, allgemeingültige Eigenschaften – seien diese in einer Vernunft oder einer Natur begründet – zugeschrieben« (Reckwitz, 2021, S. 16).

Der subjektphilosophische Diskurs der Aufklärung und sein ideelles Ideal, ein selbstbestimmtes und von Vernunft geleitetes Leben zu führen, prägte nicht nur entscheidend die Pädagogik, sondern brachte sie in ihrer noch gültigen Form hervor. Grundlegende Auffassungen über Erziehung und Bildung, die bis heute wirksam sind, sind in dieser Zeit entstanden (Koller, 2020). Mit etwa Tenorth (2020) kann die Auffassung vertreten werden, dass die Grundbegriffe der praktischen Philosophie – Freiheit, Selbstbestimmung und Autonomie – nach wie vor den Diskurs der Bestimmung von Bildung prägen. »Der Gebildete ist dabei ein Mensch, der in Harmonie mit sich und der Welt lebt, sich selbst, die Menschheit und die Kultur pflegt und höher entwickelt, und zwar kritisch und autonom, der im Einklang mit seinen Bedürfnissen, Wünschen und Handlungsmöglichkeiten seine Identität gefunden hat, ein wohlgebildeter Mensch eben« (Tenorth, 2020, S. 172 f.). So geht auch Klafki (2007) in der Auseinandersetzung mit dem Subjektverständnis der klassischen Bildungstheorien davon aus, dass der Mensch »als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung ›aufgegeben‹ ist, so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne« (ebd., S. 20).

Der die klassische deutsche Bildungstheorie durchgängig kennzeichnende Topos der Selbstbestimmung wird ebenso durchgängig auf die Schriften von Immanuel Kant zurückgeführt und mit diesen begründet. Insbesondere seine Grundgedanken zu dem, was Aufklärung genannt wird, haben Vorstellungen von Erziehung maßgeblich geprägt (Koller, 2020; Reichenbach, 2017; Thompson, 2019) und können als eine Art von Gründungsdokument neuzeitlicher Pädagogik verstanden werden, das entsprechend rituell zitiert wird. In seiner Vorlesung *Über Pädagogik* (1776/1777) weist Kant Erziehung zentrale Bedeutung für eine aufgeklärte Gesellschaft zu, da der Mensch von Natur aus erziehungsbedürftig sei und nur durch Erziehung zum Menschen werde. In der Schrift *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* wird Aufklärung gleichgesetzt mit dem »Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit«, denn »Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen« (Kant, 1784/1985, S. 55). »Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung« (Kant, 1784/1985, S. 55). Die aufklärerische Erziehungspraxis wird hierbei als Weg zur Vervollkommnung der Menschheit gedacht (Thompson, 2019). Kants Verständnis der Würde des Menschen als autonome Person drückt sich insbesondere

in seiner Schrift *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785/1986) aus. Kant formuliert dort den kategorischen Imperativ. Im Kern fordert Kant das Subjekt auf, auf Basis moralischer Prinzipien zu handeln, zu denen das Subjekt durch Orientierung an der allgemeinen Vernunft gelangt. Oder anders formuliert: Um selbstbestimmt zu werden, muss sich das Subjekt von persönlichen Neigungen und Wünschen sowie Vorstellungen anderer lossagen und Handlungsmaximen definieren, die verallgemeinerbar sind. Thompson (2019) betont, dass der kategorische Imperativ die Menschen auffordert, sich mit ihren eigenen ethischen Vorstellungen auseinanderzusetzen: »Für Kant kann es ein moralisches Handeln nur dort geben, wo das Handeln aus einer moralischen Reflexion im Sinne des kategorischen Imperativs und also im Sinne einer Überzeugung, aus Pflicht zu handeln, hervorgeht« (Thompson, 2019, S. 82). In der *Kritik der praktischen Vernunft* (1788/2003) wird deutlich, dass Kant die reine praktische Vernunft auch zum Maßstab einer allgemeinen Ethik erhebt, denn Autonomie ist für ihn der Grund der Würde der menschlichen und jeder vernünftigen Natur. »Wiewohl Kants Pädagogik«, so resümiert Roland Reichenbach (2017) die kantische Pädagogik, »sozusagen wenig brauchbar ist, keine konkreten Hinweise gibt, so scheint sie doch ein Dokument zu sein, in welchem ein modernes Ethos des pädagogischen Denkens erstmals vorgestellt worden ist, hinter das man nicht zurückgehen kann« (ebd., S. 98).

In Hinblick auf die Auseinandersetzung mit und die Kritik an dem modernen Autonomieverständnis in der Pädagogik verweist Tenorth (2020) darauf, dass in der Erziehungsphilosophie »längst« ein differenziertes Verständnis von Autonomie vorliegt (ebd., S. 288). Nicht zuletzt wurde die poststrukturalistische Kritik sukzessive auch in Erziehungs- und Bildungsvorstellungen berücksichtigt.⁶ In poststrukturalistischer Perspektive verweist das Subjekt nicht auf eine in sich abgeschlossene und aus sich heraus autonom zu denkende Entität, sondern ist sich vielmehr selbst nicht gänzlich transparent und verfügbar und zugleich in seiner Herausbildung von anderen abhängig⁷:

»Die Idee, die Epigenesis des Subjekts als einen durch andere bedingten Konstituierungsprozess in den Blick zu nehmen und so zu beschreiben, dass Menschen bzw. Individuen sich in Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken allererst als ein Subjekt hervorbringen, d. h. die (Selbst-)Deutungsfigur des ›Subjekts‹ auf sich zu bezie-

6 Siehe für die Bedeutung poststrukturalistischen Denkens für die Pädagogik zum Beispiel Balzer & Ricken, 2010; Ehrenspeck, 2001; Giesinger, 2020; Meißner, 2010; Plößer, 2005; Ricken & Balzer, 2012; Wimmer, 2019.

7 Judith Butler hat darauf hingewiesen, dass die Unterwerfung des Subjekts unter geltende Normen und Strukturen sich aus der existentiellen Angewiesenheit auf andere und des Begehrens weiter zu existieren ableiten (Butler, 2001). Dieser Gedanke ist in der Pädagogik mehrfach aufgegriffen worden, etwa in der theoretischen Bestimmung des Vulnerabilitätsbegriffs (Burghardt et al., 2017).

hen lernen und sich selbst als ein ›Subjekt‹ zu verstehen, weil und indem man von anderen so verstanden und – in Handlungen und Selbstverständnissen – für sich verantwortlich gemacht wird, diese Idee stößt seit einigen Jahren zunehmend auf Interesse und Zustimmung« (Ricken, 2019, S. 97).

Für den autonomieskeptischen, erziehungswissenschaftlichen Argumentationszusammenhang sind nicht zuletzt die Arbeiten von Käthe Meyer-Drawe einflussreich geworden. In *Illusionen von Autonomie* (1990) erläutert sie, dass die modernen, durch die Aufklärung geprägten Ideen der Vernunft, Freiheit, Mündigkeit und Autonomie illusionär sind, weil sie die Möglichkeit suggerieren, dass sich das autonome Subjekt über jede Form von Macht und Herrschaft hinwegsetzen kann. Meyer-Drawe stellt das durch die Aufklärung geprägte Subjektverständnis eines erkennenden als auch des handelnden Subjekts infrage und damit die bisher vorherrschende »Signatur der Aufklärung, die durch die Befreiung von jeglicher Fremdbestimmung charakterisiert ist, und die bislang maßgebliche Physiognomie der Moderne, die in der offenen Erfahrung eines kreativen Subjekts besteht« (Meyer-Drawe, 1990, S. 150 f.). Die poststrukturalistische Kritik am autonomen Subjektverständnis aufnehmend, kommt Giesinger (2020) zum Schluss, dass die Pädagogik einen differenzierten Umgang mit Autonomie finden muss: es geht einerseits darum, legitime von illegitimen Formen der Fremdbestimmung zu unterscheiden und andererseits Möglichkeiten der Selbstbestimmung in pädagogischen Praxisfelder aufzeigen zu können (ebd., S. 242).

Vernunftgegründete Autonomie gehört zwar zu den Grundreferenzen der Pädagogik⁸, zugleich wird diese Referenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs von Beginn an von dem Wissen um die Grenzen des Begehrens nach Autonomie begleitet. Dies nicht zuletzt in der Tradition der Kritischen Theorie, die »Vernunft im Hinblick auf ihre Verstrickung in totalitäre Herrschaftsansprüche« (Bünger, 2022, S. 307) sowie in einer sich auf Foucault berufenden machtanalytischen Tradition, die die gesellschaftliche »Funktionalität individualisierter Mündigkeit« (ebd., S. 307) mit Anfragen konfrontiert, die das Wechselverhältnis von Autonomie, Gewalt und Macht betreffen. Erstaunlich hierbei ist freilich, dass bei der Bestimmung dieses Wechselverhältnisses post- und dekoloniale Ansätze im deutschsprachigen Raum bisher kaum berücksichtigt wurden. Dass damit Fragen und Gesichtspunkte aus dem Blick geraten, die den Topos der Autonomie auch erziehungswissenschaftlich entscheidend betreffen, soll nunmehr angesprochen werden.

8 »Dass der Status absoluter Verantwortlichkeit für sich selbst sowie für das, was man tut, eine Illusion ist, hindert niemanden daran, entlang dieses gesellschaftlichen Imaginären Realitäten zu schaffen« (Schäfer, 2005, S. 98).

Anmaßung und Gewalt. Kritik der okzidentalistischen Autonomiekonzeption

Reduktiv-ignorante Hybris

Mit Blick auf das moderne Subjektverständnis konstatiert Walter Mignolo (2012), dass mit und in diesem Verständnis das Individuum ins Zentrum der Welt rückt. Den Ursprung dieses egozentrierten Subjektverständnisses führt Mignolo auf die historischen Ereignisse des 16. bis 18. Jahrhunderts zurück. Mit Christentum und Bibel verbanden sich epistemische Perspektiven, die Erkenntnis und Subjektivität in Europa und Amerika dominierten (Theopolitik). Ab dem 17. Jahrhundert beginnt jedoch das Monopol der christlichen Kirche, gesellschaftliche Wirklichkeit zu regieren, zu bröckeln und wird im Zuge der Aufklärung schließlich grundlegend infrage gestellt. Mit der Trennung von Kirche und Staat verschob sich der Fokus von theologischen hin zu egologischen Politiken von Erkenntnis (Mignolo, 2012). Es stellen sich damit neue Fragen; auch in der Philosophie. Für die europäische Philosophie der frühen Neuzeit, nicht zuletzt mit dem Namen Descartes verbunden, ist die Frage nach der Erkenntnis(möglichkeit) grundlegend. Die Abwendung von der christlichen Weltanschauung und die Hinwendung zu einem aufgeklärten-säkularen Denken wird in Descartes *cogito ergo sum* emblematisch. Das cartesianische Weltbild geht hierbei mit der Voraussetzung einher, dass der Mensch nicht nur ein erkennendes Subjekt ist, sondern sich vielmehr die ›Welt‹ qua Vernunft als erkennbares Objekt erschließt. Die Dichotomie von *res extensa* und *res cogitans*⁹ führt erkenntnistheoretisch zur Subjekt-Objekt-Spaltung, also zur Trennung von ›Ich‹ und ›Welt‹.¹⁰ Mit dieser erkenntnistheoretischen Grundlage ist die strukturelle Voraussetzung für die Geringschätzung des Umstandes geschaffen, dass das Subjekt in seiner jeweiligen

9 In Bezug auf die Konstruktion des Körpers in der neuzeitlichen abendländischen Philosophie schreibt Magyar-Haas (2020), dass der Körper seit der griechischen Antike vorwiegend als Gegenstück zur Vernunft angesehen wird. Die Zuspitzung der Trennung von Körper und Geist findet sich bei Descartes wieder, der zwischen der denkenden (*res cogitans*) und körperlichen Substanz (*res extensa*) unterscheidet (Magyar-Haas 2020, S. 5).

10 Mit Blick auf die Philosophie – einer zentralen Bezugsdisziplin der Erziehungswissenschaft – verweist Elberfeld (2021) in seinem Buch *Dekoloniales Philosophieren* darauf, dass es noch keine systematische Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit der europäischen Kolonialzeit und des Denkens der europäischen Philosophie vorliegt (z. B. Rechtfertigung von Sklaverei und Gewalt): »Denn es gibt noch keine Geschichte der europäischen Philosophie, die vor allem die rassistischen und diskriminierenden Gedanken und Ansichten von Philosophen darstellt in Bezug auf »Barbaren«, Frauen, Tiere, Natur usw. – also eine Negativgeschichte bzw. Verstrickungsgeschichte der europäischen Philosophie, die ausschließlich die dunklen und verdrängten Seiten behandelt, die in vielen philosophischen Ansätzen zu finden sind« (ebd., S. 14). Damit spricht Elberfeld die dunkle Seite der Philosophie an, die wie er argumentiert, sich selbst immunisiert hat gegenüber jedweder Form von Kritik zum Beispiel durch den Verweis auf die Nicht-Bedeutsamkeit empirischer, geschichtlicher oder politischer Ereignisse für zumindest gewisse Teildisziplinen Philosophischen Denkens.

Genealogie wie Aktualität nur als relationales und an andere gebundenes und von ihnen abhängiges Subjekt gedacht werden kann.

»Wir haben es mit einer Philosophie zu tun, in der das epistemische Subjekt weder Sexualität noch Geschlecht, Ethnizität, Rasse, Klasse, Spiritualität, Sprache oder eine epistemische Verortung innerhalb von Machtverhältnissen besitzt, und mit einem Subjekt, das Wahrheit aus einem inneren Monolog mit sich selbst hervorbringt, ohne Bezug auf irgendwen außerhalb seiner selbst« (Grosfoguel, 2019, S. 120).

Im Zuge der Aufwertung und Überhöhung des Vernunftgebrauchs in der für die Aufklärung charakteristischen Idee der Autonomie des Menschen werden zugleich andere Formen von Erkenntnisproduktion und Modi des In-der-Welt-Seins eher übersehen, geringgeschätzt und abgewertet (z. B. des sinnlichen und sinnhaften Körpers). Aus diesem Grund bezeichnet Mignolo (2012) die Ego- und Theopolitik auch als »Stützen in der Kolonisierung der Seelen und des Denkens« (ebd., S. 162). Die »Vernunftlastigkeit der Autonomie« (Thompson, 2019, S. 90) favorisiert ein Subjekt, dessen ethisch-verantwortungsvolles Handeln vorrangig auf rationale Entscheidungsprozesse gründet. Solange Autonomie in der Idee der Selbstbestimmung reduktionistisch vernunftgegründet und -zentriert bleibt, bewegt sie sich im gedanklichen Rahmen eines epistemischen Eurozentrismus. Die analytische und normative Idee der Vernunft verleitet zu einem Blick auf das Menschliche, mit dem der Mensch seine Vorrangigkeit gegenüber anderen menschlichen und nicht-menschlichen Lebensformen im Ausweis seiner Vernünftigkeit und der Vernunftbasiertheit seines Tuns gewinnt. Die koloniale Zivilisierungsmission der nicht-europäischen Welt trifft in der kolonialen Gewalt mit der Vorstellung zusammen, dass Europa durch die Aufklärung Barbarei, Ignoranz und Aberglauben habe überwinden können (Dhawan, 2014, S. 24). Begleitet und angetrieben durch wirtschaftliche Entwicklung bildet diese Vorstellung einen Ausgangspunkt dafür, die als rückständig gedachten, kolonisierten Bevölkerungen durch Erziehung zum Gebrauch ihrer Vernunft zu befähigen und ihnen so Zugang zu Zivilisation zu ermöglichen (ebd.).

Das Insistieren auf diese Form eurozentrisch vernunftfixierter Autonomie geht hierbei mit einem reduktionistischen Verständnis des Menschen einher, in dem erstens all das, was den Menschen als nicht allein vernunftgegründetes Wesen ausmacht und konstituiert, tendenziell ausgeblendet und ignoriert wird (wobei die Ignoranz sowohl die eigene wie die Wirklichkeit anderer betrifft). Zweitens wirkt dieses Verständnis darauf, dass das, was den Menschen als ein Wesen ausmacht, das von anderen abhängig ist, ausgeblendet wird. Drittens maßt sich der Mensch eine Vorrangigkeit gegenüber anderen nicht-menschlichen Lebensformen an. Je ausgeprägter diese Anmaßung wird, desto sadistischer und buchhalterisch vergegenständlichender wird der Umgang mit den

nicht-menschlichen Anderen sowohl in der Zerstörung ihrer Lebensgrundlagen (z. B. bei Landnahmen als auch der Industrialisierung ihres Leidens und Sterbens etwa in den Schlachthöfen). Je erforderlicher Landnahmen und die kapitalistische Kommodifizierung des Lebens, der Haut, des Fleisches, des Fettes der nicht-menschlichen Lebewesen wird, desto ausgeprägter muss die menschliche Hybris werden. Sie wird zur Voraussetzung und zum Symptom einer Praxis, die Ghassan Hage (2017) »generalized domestication« nennt, einem spezifischen Modus der Existenz, der danach trachtet, »to create a world where the most salient quality of everything that comes into existence is that it ›exists for‹ [...] a domesticating subject [...]« (ebd., S. 83). Diese, auf den instrumentellen Umgang mit anderen und spezifischen Anderen zielende Domestizierung (Zähmung, Kontrolle über Leben und Sterben, Genuss), betrifft in dem anmaßenden Modell vernunftlastiger Autonomie nicht allein die Mensch-Nicht-Mensch-Relation, sondern bietet vielfältige Möglichkeiten der Konzipierung, Imagination und Gestaltung von Mensch-Mensch-Relationen und Mensch-Mensch-Differenzierungen. Die kolonialen Differenzierungen verlaufen vereinfacht gesagt entlang der Trennlinie »vernunftbegabt/autonomiefähig vs. unvernünftig/autonomieunfähig«. Die Konstruktion des weniger vernünftigen oder unvernünftigen oder nicht-vernünftigen Anderen ist dabei konstitutiv für das okzidentalistische Autonomiekonzept, das von zwei phantasmatischen Mensch-Mensch-Abgrenzungen geprägt ist: »einmal gegenüber der eigenen vormodernen Vergangenheit und zum anderen gegenüber den (noch) nicht modernen außer-westlichen Gesellschaften« (Schwinn, 2006, S. 7).

Die der Kolonialität eingeschriebene Autonomiepraxis spielt dem kolonisierenden Subjekt jene Mittel einer Subjektform in die Hand, die es möglich und legitim machen, Macht und Herrschaft über andere auszuüben, physisch wie epistemisch (z. B. indem »unvernünftigen« Subjekten ein zeitlich verzögerter Entwicklungsstatus angeheftet wird).

Die Hybris des vernunftfixierten Glaubens an das Vermögen und den Vorrang der Autonomie gründet auf Negation. Diese gewinnt ihre Wirkmächtigkeit darin, nicht nur all das zu negieren, das »unvernünftig« bzw. gewissermaßen vor- und nebenvernünftig am Menschen ist, sondern auch mit der gewaltförmigen Einführung der Differenz zwischen rationalitäts- und darin autonomiefähigen Menschen und anderen (Menschen-)Typen.

Phantasterei und Gewalt

Neben den epistemologischen Grundlagen der egologischen Kolonialität kann mit Maldonado-Torres (2007) auf die ontologische Dimension des egozentrierten Subjektverständnisses verwiesen werden. Dass die koloniale Macht sich in einer ontologischen Verneinung bestimmter Gruppen realisiert hat, fasst Maldonado-Torres in dem Konzept der Kolonialität des Seins. In Anlehnung an Dussel

(1993) und Mignolo (2012) führt Maldonado-Torres die Nicht-Anerkennung und Dehumanisierung der »Anderen« auf das der westlichen Subjektphilosophie innewohnende Subjektverständnis zurück, das die Beziehung zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten strukturiert und hervorbringt. Die Selbsterhöhung des *weißen Mannes* rechtfertigt die Praxis der Herrschaftsausübung gegenüber den rassifizierten und sexualisierten Anderen, die darüber zu Anderen werden. Descartes Maxime des *cogito ergo sum* (Ich denke, also bin ich) gründet auf der europäischen Erfahrung des *conquiro ergo sum* (Ich erobere, also bin ich) (Maldonado-Torres, 2007, S. 245).

»If the ego cogito was built upon the foundations of the ego conquiro, the ›I think, therefore I am‹ presupposes two unacknowledged dimensions. Beneath the ›I think‹ we can read ›others do not think‹, and behind the ›I am‹ it is possible to locate the philosophical justification for the idea that ›others are not‹ or do not have being. In this way we are led to uncover the complexity of the Cartesian formulation« (ebd.).

Letztlich gipfelt die gewaltsame koloniale Eroberung in etwas, das den Glauben an die eigene Existenz wie die eigene Existenz durch Auslöschung anderer sichert: *extermio ergo sum* (Ich vernichte, also bin ich) (Grosfoguel 2013, S. 77). Das »autarke, sich auch über Selbstreflexion beständig weiter ermächtigende politische Subjekt« (Brunner, 2017, S. 196) der europäischen Aufklärung versperrt die koloniale Seite der Autonomie, also den Blick auf die mit dem anmaßenden Autonomieanspruch verbundenen »rassifizierten und vergeschlechtlichten Praktiken des Ausschließens und Unterwerfens, ihren Operationen der Vernichtung und Ausbeutung« (ebd.). Die Selbstbezüglichkeit der Autonomie täuscht damit nicht nur über die wechselseitige Bezogenheit von Subjekten, ihrer Sozialität und unterschiedlichen Positionierungen innerhalb gesellschaftlicher Machtstrukturen hinweg, sondern verkennt auch, dass anmaßende Autonomie auf einem Gegenentwurf des nicht-autonomen Anderen beruht, ein Entwurf, der sich nicht zuletzt in den Fabeln und Phantasmen, die kolonisierte Andere hervorbrachten, konkretisierte. In dem Autonomiemangel der Anderen spiegelt sich die Autonomiefülle des westlichen Subjekts. Gleichzeitig dient der phantasierte Autonomierückstand des kolonisierten Subjekts unterschiedlichen Formen von Unterdrückung, Gewalt und Auslöschung. Dass der »Andere« in kolonialer Phantasie und Praxis irrational, unzivilisiert, mystisch, böse oder barbarisch ist, schafft die Legitimationsgrundlage für koloniale Eroberung und Gewalt.

Wenn wir davon ausgehen, dass aufgrund der heteronomen Verfasstheit die »Denkfigur der Autonomisierung jener Logik des uneinholbaren, fremden Ursprungs nicht entronnen ist, wie sie archaischen Kulturen oder auch der Theorie des Sündenfall vorgeworfen wird« (Schäfer, 2005, S. 97), dann wird plausibel, dass an den »archaisch-kolonialen« Anderen sich das kolonisierende Subjekt nicht allein seiner Überlegenheit vergewissert, sondern an ihnen auch

das bekämpft, was es an sich nicht zulassen kann: das vernunftbasierte autonome Subjekt liegt sich nicht selbst zugrunde, sondern weist einen »fremden Ursprung« auf, der in ihm nicht nur wirkt, sondern ihn konstituiert. Die Figuration des autonomen, kolonisierenden Subjekts und des rückständigen, kolonisierten Subjekts¹¹ kann als das koloniale Imaginäre bezeichnet werden, als der phantasmatisch wirksame Fluchtpunkt der kolonialen Ordnung.

Da der Souveränitätsverlust das autonome und starke Subjekt zutiefst ängstigen muss und es in dieser Angst immer wieder mit den Grenzen der eigenen Souveränität und Autonomie und dem illusionären Status seiner selbst konfrontiert wird, transformiert es diese Angst in die Angst vor den unregierbaren Anderen. Nun ängstigen die Anderen. Die Unregierbarkeit der Anderen ist eine der zentralen kolonialen Phantasien, die im manichäischen Schema (Autonomie: erstrebenswert; universell, Medium der (Selbst-)Kontrolle; nachvollziehbar; gemäßigt und maßvoll; Charakteristikum des Wir versus Non-Autonomie: überwindenswert; beliebig; unkontrolliert; affektiv und leidenschaftlich; Charakteristikum des Nicht-Wir) hervorgebracht wird und es stabilisiert. »The more an object's ungovernability endures«, schreibt Ghossan Hage (2017) in seinen Überlegungen zur strukturellen Verwandtschaft zwischen der ökozidalen/okzidentalischen Praxis der Naturausbeutung und Rassismus, »the more it haunts and threatens us« (ebd., S. 81). Und je mehr *es* (die rassifizierte(n) Anderen, ihre unberechenbare Natur) *uns* (be)droht und ängstigt, desto weniger müssen wir paradoxer Weise fürchten, dass die Anmaßung, autonomes Subjekt einer auf das Allgemeine bezogenen und darin gründenden Souveränität zu sein, genau als das, was sie ist, ans Licht kommt – als Anmaßung.

Dass sich das koloniale Imaginäre und damit das Bild der kolonialen Anderen als rückständig und der Autonomie nicht wirklich fähig durchsetzt, hängt nicht zuletzt zusammen mit der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Gewaltmitteln und der Bereitschaft, diese gegen andere zu verwenden. Hierbei kommt der auf Wissen und Erkenntnisse bezogenen und von dieser ermöglichten Gewalt eine bedeutsame Rolle zu. Die epistemische Gewalt der kolonialen Praxis besteht darin, dass das koloniale Wissen und die damit verbundene Weltsicht durchgesetzt wird, während andere Wissens- und Erkenntnisperspektiven ihrer Legitimation beraubt, marginalisiert, vernichtet und verdrängt werden. Für Garbe (2013) kann von epistemischer Gewalt gesprochen werden, wenn es zur »zwanghaften Delegitimierung, Sanktionierung und Verdrängung (Negativierung) bestimmter Erkenntnismöglichkeiten und die tendenzielle und versuchte Durchsetzung (Positivierung) von anderen [kommt]« (ebd., S. 3). De Sousa Santos (2018) nutzt in diesem Zusammenhang den Ausdruck Epistemizid, verweist

11 Gayatri C. Spivak (1985) beschreibt in ihrem Essay *The Rani of Sirmur* entlang von Tagebüchern britischer Kolonialmächte in Indien, wie in Diskursen, Praktiken und Verfahren die »Anderen« im Gegensatz zum »Eignen« in ihrer Andersartigkeit erzeugt werden.

also auf die »Ermordung des Wissens« (ebd., S. 141) und damit die Auslöschung eines Lebens, das nicht an das koloniale *world making* und die Plätze und Möglichkeiten gebunden bleibt, die diese Welt für diese und jene bereithält. Der Begriff Epistemizid macht deutlich, dass es nicht nur um die Auslöschung von indigenen Wissensbeständen geht, sondern darüber hinaus um die massenhafte Vernichtung von menschlichen Existenzweisen (etwa Brunner, 2020). Die Delegitimierung von Existenzweisen auf der anderen Seite der *abyssal line* (De Sousa Santos, 2018) geht mit dem Phantasma einher, dass dort kein wirkliches Wissen anzutreffen sei, sondern nur »Glauben, Meinungen, Intuitionen und subjektives Verständnis« (Brunner, 2020, S. 136).

Verwehrte Autonomie

Die Lektüre dekolonialer Texte offeriert nicht allein eine Kritik an dem Konzept der (anmaßenden) Autonomie. Vielmehr findet sich wiederkehrend und zentral auch der kritische Hinweis darauf, dass sich die Gewalt kolonialer Praxis auch darin äußert, den kolonial markierten Anderen Autonomie vorzuenthalten und zu verwehren. Der Rekurs auf Autonomie wird damit zu einem Maßstab der Kritik und Teil einer Grammatik der Dekolonialität (Mignolo, 2012), wie dies etwa in der kritischen Kennzeichnung des kolonialen Eurozentrismus bei Pablo Quintero (2013) deutlich wird, der als dessen deutlichstes Kennzeichen die Art und Weise erkennt, »den Kolonisierten einen verzerrten Spiegel aufzuerlegen, der sie von da an zwingt, sich mit den Augen der Dominanten zu sehen und so die historisch und kulturell *autonome* Perspektive der unter dem aktuellen Machtmuster Beherrschten zu blockieren und zu verdecken« (ebd., S. 64, Herv. N. E. & P. M.).

Kolonialisierte Gruppen haben nicht nur vielfach natürliche Lebensgrundlagen und Bodenschätze verloren, sondern kämpfen bis heute vielmehr um das Recht auf kulturelle Identitäten, den Erhalt eigener Wissensformen und -traditionen, körperliche Unversehrtheit, Mitsprache und vor allem das Recht auf Selbstbestimmung. Dies zeigt sich prominent in aktuellen Klimaschutzdiskursen. Kolonial-rassistische Machtstrukturen prägen nach wie vor klimapolitisches Handeln nicht unmaßgeblich, indem zum Beispiel die internationale Klimagovernance weiterhin vorrangig von Ländern des Globalen Nordens bestimmt wird oder es indigenen Bevölkerungsgruppen an Mitspracherecht bei wichtigen klimapolitischen Entscheidungen fehlt, wodurch ihr Wissen über klimatische Veränderungen systematisch ausgeschlossen und ignoriert wird (Abimbola et al., 2021).¹² Die Kämpfe um das Recht auf Selbstbestimmung sind Teil der kolonialen Konstellation, zu der der Widerstand gegen die Okku-

12 Auch deshalb muss ein Nachdenken über »Klimagerechtigkeit« notwendig auf den Zusammenhang von Klimawandel, Kolonialismus und sozialer Ungerechtigkeit bezogen sein (Etzkorn et al., 2022).

pation von Land und Raum und gegen die Zerstörung von Lebensformen und Weltweisen konstitutiv gehört. In *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika* (2016) arbeitet Anibal Quijano heraus, dass mit der kolonialen Matrix der Macht eine gesellschaftspolitische Ordnung geschaffen wurde, die Autonomie für bestimmte Gruppen ermöglicht und für andere Gruppen verunmöglicht. Die strukturelle Verhinderung von Autonomie gründet sich für Quijano insbesondere auf einem auf Rassismus basierenden kapitalistischen System, in dem kolonisierten Bevölkerungsgruppen eine *Unterlegenheit qua Natur* zugewiesen wurde, die es ermöglichte, die durch die gewaltsame Eroberung der Amerikas neu hergestellten Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren und zu legitimieren. Die Idee der Rassenzugehörigkeit konnte fortan als Werkzeug genutzt werden, um auch woanders lebende Bevölkerungen zu klassifizieren und entlang der rassistischen Aufteilung der Bevölkerung das System kapitalistischer Arbeitsteilung zu formieren. Erstmals war die Kontrolle der Arbeit in Form von Sklaverei, Leibeigenschaft, Warenproduktion und Lohnarbeit so organisiert, dass sie trotz räumlich/zeitlicher Unterschiede Güter für den Weltmarkt produzierte. Das kapitalistische Produktions- und Gesellschaftssystem und dessen globale Ausbreitung war mithin von Beginn an ein koloniales Unterfangen, welches Europa ins Zentrum der kapitalistischen Welt katapultierte. Die längerfristige Stabilisierung kolonialer Herrschaft konnte hierbei erreicht werden nicht über die Kontrolle des Weltmarkts durch Europa, sondern auch die »Kolonisierung der kognitiven Perspektiven, der Produktionsweisen und der Art und Weise, materiellen oder intersubjektiven Erfahrungen Sinn zu verleihen, der Vorstellungswelt (imaginario), des Universums intersubjektiver Beziehungen in der Welt, kurz der Kultur« (Quijano, 2016, S. 43).

Die Dehumanisierung der Kolonisierten nahm ihren Ausgangspunkt darin, dass ihnen das aberkannt wurde, was dem Kolonisierenden im Imaginären des Kolonialen selbstverständlich zukam: vernunftbasierte Autonomie. Damit waren die Voraussetzungen geschaffen, das Recht auf narrative, epistemische, ästhetische, politische Selbstführung weitgehend vorzuenthalten und der Entwertung auf der Grundlage unterstellter Vernunft- und Autonomiedefizite ein Recht zuzusprechen, eine »Entwertung der Subjektivität durch Verdinglichung und Enthumanisierung der Kolonisierten« (Césaire, 1950, S. 43).¹³

13 Wenn wir Césaires Verständnis von Entmenschlichung folgen, ist das koloniale Regime auch davon geprägt, dass der Kolonisator sich entmenschlicht, weil er entmenschlicht, dass »[...] das koloniale Vorgehen, die koloniale Unternehmung, die koloniale Eroberung, die sich auf die Verachtung des kolonialen Menschen gründen und durch diese Verachtung gerechtfertigt werden, zwangsläufig die Tendenz habe, denjenigen, der sie unternimmt, zu verändern; dass der Kolonisator, der sich, um ein gutes Gewissen zu haben, daran gewöhnt, im »Anderen« das Tier zu sehen, und sich darin übt, ihn als Tier zu behandeln, objektiv die Neigung entwickelt, sich selbst in ein Tier zu verwandeln« (Césaire, 1950, S. 43).

Die Sklaverei markiert in mancher Hinsicht den Höhepunkt einer *weißen* Enthumanisierung von Schwarzen Menschen. Versklavten wurde das Menschsein buchstäblich aberkannt, der Anspruch und das Recht auf würdevolles Leben und körperliche Unversehrtheit wurde aufgehoben und dadurch ein System totaler Ausbeutung installiert. Gleichwohl existieren zahlreiche Beispiele für Kämpfe, Aufstände und Widerstand versklavter Menschen (Keppeler, 2021). Die Revolution von Haiti ist ein zentraler Bezugspunkt für den antikolonialen Widerstand, der viele weitere Aufstände versklavter Menschen weltweit inspirierte. In *Kritik der schwarzen Vernunft* (2020) verweist Achille Mbembe darauf, dass im Zentrum der Kämpfe Versklavter die Frage nach der Zukunft adressiert wurde, eine Zukunft, die man »selbst bestimmen musste und durch die man sich selbst als freies, für sich und vor der Welt verantwortliches Subjekt hervorbringen konnte« (Mbembe, 2020, S. 281). Die Würde und Legitimität des Anspruchs des kolonisierten Subjekts, sich selbst zu erfahren und zu verantworten, sein Geschick in die, was immer dies heißt, eigenen – und nicht von einer durch rohe Gewalt aufgezwungenen Geschichte – gestalteten Hände zu nehmen, trägt die dekoloniale und antikoloniale Kritik und bietet der theoretischen wie empirischen Beobachtung der Verhältnisse einen Maßstab des Urteils wie der Analyse.

Schluss mit Autonomie (?)

Wenn von den Nach-Wirkungen kolonialer Unterscheidungen her auf den Topos der Autonomie gesehen wird, dann tritt die mit ihm verbundene Hybris und Gewalt besonders klar in Erscheinung. Die skizzierte Kritik an einem anmaßenden Verständnis von Autonomie, einem Verständnis von Autonomie, das mit der Gewalt der Ignoranz gegen sich selbst, aber noch vielmehr der verfügenden und geringschätzenden Gewalt gegen andere verbunden ist, findet sich nicht allein in dekolonialen Diskursen. Auch in der Erziehungswissenschaft, wie anfänglich skizziert, sind verwandte Einwände formuliert worden (etwa Büniger, 2013; Rieger-Ladich, 2002). Allerdings haben die autonomietheoretischen Diskurse in der Erziehungswissenschaft lange einen Bezug auf den Zusammenhang von Autonomie und Kolonialität vermissen lassen,¹⁴ wodurch diesen Diskursen in histori-

14 De- und postkoloniale Ansätze in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wurden lange nur von einigen wenigen Wissenschaftler:innen eingebracht und diskutiert (z. B. Baquero Torres, 2012; Castro Varela & Dhawan, 2015). An den etablierten universitären Orten der Erziehungswissenschaft finden sich erst in allerjüngster Zeit vermehrt Bezugnahmen auf dekoloniale Denkfiguren und Diskurse (z. B. Bergold-Caldwell & Georg, 2018; Boger & Castro Varela, 2023; Forster, 2017; Heinemann, 2020; Knobloch & Drerup, 2022). In Bezug auf die Entwicklung eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses konstatiert z. B. Knobloch (2020) mit Bezug auf die Arbeiten von Walter Mignolo, dass die Verwicklung moderner, westlicher Bildung in die koloniale Matrix der Macht nur dann erkannt und

scher wie systematischer Hinsicht entkam, dass der Autonomietopos potenziell und tendenziell immer auch ein kolonial gefasstes und in der Gegenwart an koloniale Schemata anschließendes Bild der »Anderen« schafft, das etwa in Diskursen zu »Bildung« relativ einfach aufgerufen werden kann. Der Autonomiebegriff steht in einem Verhältnis der Komplizenschaft zu der dehumanisierenden Unterscheidungspraxis, die das kolonial-rassistische Regime kennzeichnet. Anmaßung wie Gewalt stellen eben nicht nur quasi abstrakte Formen von Anmaßung und Gewalt dar, sondern ereignen sich gegenüber spezifischen Anderen.

Die nachvollziehbare und wohl auch zutreffende Kritik etwa an der pädagogische Diskurse kennzeichnenden binären Entgegensetzung von Mündigkeit und Unmündigkeit (Rieger-Ladich, 2002) scheint dazu zu tendieren, die gesellschaftliche Struktur der europäischen Moderne zu übersehen, in der mündigkeitsfähige und unmündigkeitsverhaftete Subjektpositionen zur Aufrechterhaltung des Gesellschaftlichen symbolisch und praktisch erzeugt werden. Das Begehren nach Autonomie und Mündigkeit wird von der Imagination der Unmündigkeit energetisiert. Diese Imagination bleibt nicht bloß abstrakt und in einem leeren Sinne »allgemein«, sondern produziert von Beginn des okzidentalistischen Autonomiedenkens (Vernunft, Aufklärung, Bildung, Subjekt, Souveränität als verwandte und sich wechselseitig stabilisierende Topoi) nicht nur explizit (vgl. etwa Kants Rassentheorie oder Mills, 2005) und implizit (wen imaginieren wir konkret, wenn wir von Subjekt sprechen) Bilder der unmündigen Anderen, sondern wird von diesen Bildern vermittelt. Das Begehren der Mündigkeit ruht damit auf dem Begehren nach den unmündigen Anderen auf und stellt dieses Begehren her. Die kolonial-rassistische Imagination der Anderen (und alle Praktiken, die diese Imagination realisieren) kommt nicht additiv zum Autonomiediskurs hinzu, sondern ermöglicht ihn grundlegend. Deshalb können diese Imaginationen auch nicht einfach *ausgeknipst* werden und Mündigkeit und Autonomie von dieser gewissermaßen *unglücklichen rassistischen Einsprengselung* gereinigt werden.

»Während in der Ideengeschichte von Mündigkeit seit den Naturrechtslehren der frühen Neuzeit eine kollektive Perspektive eingenommen wurde«, schreibt Carsten Büniger (2022, S. 308), »der zufolge, so Heydorn, »das Individuum nur mit allen oder überhaupt nicht mündig werden kann« (ebd., S. 63), wird der Anspruch im Übergang zur modernen bürgerlichen Gesellschaft jedoch zunehmend auf das Motiv einer freien, individuellen Lebensführung verengt«. Die Kritik dieser Verengung kann mit der Kritik an Egopolitiken sehr gut fundiert werden. Sobald aber von den Nach-Wirkungen kolonialer Unterscheidungen her gedacht wird, wird auch ersichtlich, dass der rhetorische Universalitätsan-

überwunden werden kann, wenn Bildung als Grenzdenken gedacht wird. Bildung als Grenzdenken setzt eine »Relativierung, Flexibilisierung und Dezentrierung modern-westlicher Weltansichten« (ebd., S. 120) voraus.

spruch okzidentalischer Philosophie und auch Pädagogik zumeist faktisch eine partikulare Universalität war und ist; eine, die zwar immer Universalität behauptet, zugleich aber sich nur partikular realisiert.¹⁵ Heydorns von Bünger zitiertes »mit allen« ist in der Geschichte Europas durch Auslassung exklusiv; ein »mit uns allen«. Mit Charles Mills kann hier von einem »Racial Contract« (Mills, 1997) gesprochen werden, der zwar nicht die ideelle, freilich jedoch die nicht-ideelle Welt, jener in der gelitten und gestorben wird, kennzeichnet.

Der von den Nach-Wirkungen kolonialer Unterscheidungen her vorgenommene Bezug auf Autonomie steht – wie bis hierhin ersichtlich geworden ist – in einem Spannungsverhältnis: Autonomie ist Gegenstand und Maßstab der Kritik. Autonomie wird sichtbar als Instrument der Sicherung kolonialer Herrschaftspraxis durch rassistische Degradierung der Anderen und ist Bezugsgröße sowohl der Kritik von Fremdherrschaft als auch der Beanspruchung von Selbstbestimmung. Der Einsatz für, der Anspruch auf das und das Begehren des Selbst- und Weltverhältnis(es), für das der Topos Autonomie Verwendung findet, wird auch im Zuge des kolonialitätskritischen Denkens nicht aufgegeben.¹⁶ Freilich scheint es erkenntnistheoretisch überzeugend zu sein, wenn das kolonialitätskritische Denken sich um ein anderes Verständnis von Autonomie bemüht. Die Kritik kolonialer Fremdherrschaft und die Beanspruchung postkolonialer Selbstbestimmung wäre damit letztlich von einem »anderen« Begehren getragen. Dieses »andere« Begehren der Autonomie würde vielleicht *erstens*

15 Die partikulare Universalität (von Menschenrechten) wird in ihrer nekropolitischen Realität an den europäischen Außengrenzen besonders deutlich (Mbembe, 2011).

16 Eine theoretische Auseinandersetzung mit den Grundannahmen der Aufklärung und der Frage, ob diese Annahmen aus postkolonialer Perspektive als untauglich, da gefährlich, zu verwerfen sind, findet sich bei Nikita Dhawan (2014) (diese kann durchaus als eine Kritik an der in der dekolonialen Theorie zuweilen auf zumindest rhetorischer Ebene, bei einigen performativen Widersprüchen, anzutreffende, absolute Verwerfung okzidentaler Konzepte gelesen werden). In Auseinandersetzung mit Spivaks kritischen Überlegungen zu der Beziehung von Aufklärung und postkolonialer Welt (Spivak, 2004, 2007, 2012) kommt Dhawan zum Schluss, dass eine polemische Auseinandersetzung mit der Aufklärung und ihren analytischen und normativen Konzepten nicht zielführend ist. »Thus, the banal opposition between Enlightenment and postcolonialism is an act of bad faith, which needs to be problematized by acknowledging how far our sense of critique is shaped by the Enlightenment, even as it is not limited to it. At the same time, the postcolonial experiences in the global South offer important lessons for the future of critical theories« (Dhawan, 2014, S. 70). Für Dhawan besteht die Aufgabe darin, die Aufklärung zu dekolonisieren und in ihre Rolle in Dekolonisationsprozessen konzeptionell neu zu positionieren. Sie schlussfolgert, dass es unverzichtbar wäre, die zentralen Errungenschaften der Aufklärung wie Mündigkeit, Autonomie und Freiheit haben zu wollen: »Despite its white, bourgeois, masculinist bias, the Enlightenment ideals are eminently indispensable, and we »cannot not want them«, even as their coercive mobilization in service of the continued justification of imperialism must be contested« (Dhawan, 2014, S. 70 f.). In Absetzung von der erkenntnispolitischen Position von Audre Lorde betont sie: »The challenge is to employ the master's tools to dismantle the master's house« (Dhawan, 2014, S. 70).

»Autonomie und Mündigkeit« nicht verdinglichend und technisch, wie es nicht zuletzt zuweilen im Rahmen des deutschsprachigen Diskurses zu politischer Bildung anzutreffen ist¹⁷, als Ziel setzen. Vielmehr, so wie Adornos Ausführung in »Erziehung nach Auschwitz« verstanden werden können (1971), wären Mündigkeit und Autonomie als ein unabgeschlossen dynamischer Zustand des stetigen Noch-Nicht zu denken und zu gestalten sowie als Richtschnur der Kritik von gesellschaftlichen Verhältnissen zu verstehen, die verhindern oder erschweren, dass Menschen in ihrem Namen sprechen und gehört werden. *Zweitens* würde sich das »andere« Begehren nicht egozentristisch auf die »Autonomie des individuellen Subjekts« beziehen; begehrt wird also nicht »Autonomekompetenz«. Vielmehr geht es um Räume und normative und praktische Ordnungen, in denen es in nicht zerstörerischer Weise, die nicht allein die Zerstörung des Menschen durch den Menschen kritisch in den Blick nimmt, möglich ist, so in einem eigenen Namen zu sprechen, dass diesem Sprechen zugehört wird.¹⁸ Warum, so fragt Peter Wagner (2006, S. 174), »sollte es problematisch sein, mit dem Begriff ›Autonomie‹ die Vorstellung – die auch und vielleicht zu allererst eine normative wäre – zu bezeichnen, dass ein erwachsener Mensch, sofern ihm die Entwicklungsmöglichkeiten dazu gegeben sind, in eigenem Namen handelt?« Nun, problematisch an dieser normativen Orientierung ist wohl einerseits die darin zum Ausdruck kommende Individualisierung und auch Responsibilisierung des Individuums sowie die Reduktion von Autonomie auf »Handeln« und die damit verbundene Geringschätzung des Nicht-Handelns (Schweigen). Auch, dass der Topos »im eigenen Namen« unverbrüchliche Selbstverfügbarkeit als auch die Unwandelbarkeit des Namens suggeriert, kann so angemerkt werden, dass das Illusionäre des, im eigenen Namen sprechen zu können, deutlich wird. Wenn aber um die Problematiken gewusst wird, die mit »im eigenen Namen sprechen« verbunden sind, können (pädagogische) Räume entstehen, in denen das weniger gewaltvolle Sprechen »in einem eigenen Namen« möglich wird und das Hören, wenn andere in einem eigenen Namen sprechen. *Drittens* hätten sich diese (pädagogischen) Räume der Autonomisierung schließlich als solche zu erweisen, in denen insbesondere jene (kollektive wie individuelle Subjekte), die systematische Erfahrungen struktureller Entrechtung, Demütigung und Herabsetzung machen, so in ihrem Namen sprechen können, dass diese Verhältnisse kritisch zum Thema werden und in eine Veränderungsbewegungen

17 Mündige Bürger/-innen als politisch urteilsfähige Menschen, die »die öffentlichen Angelegenheiten wenigstens kritisch reflektieren, sich bestenfalls aktiv in Politik und Zivilgesellschaft einbringen« (Meyer-Heidemann, 2020, S. 157), sind das Ziel politischer Bildung« (Goll, 2021).

18 Die Vernunftzentrierung der Autonomie ist mit dem Logozentrismus der okzidentalisch-liberalen Tradition verbunden, denn nach Brunner (2017, S. 33) wohnt »der Sprache und dem Diskurs ein Telos der Verständigung inne, deren Rationalität sich allein im ›zwanglosen Zwang des besseren Arguments‹ durchsetze (Celikates, 2010, S. 273).

geraten und ihr Name eine andere Bedeutung gewinnen könnte als ein schlechter Name zu sein.¹⁹ Gleichwohl wollen wir hier nicht in ein manichäistisches Schema verfallen und die *schlechte, koloniale* Autonomie von der *guten, dekolonialen* unterscheiden, sondern im Wissen um den Umstand, dass, im Sinne der eben skizzierten drei Aspekte, gelingende und weniger gelingende Formen der Autonomie anzutreffen sind, ein dialektisches Verständnis der Autonomie wahren.

Auch im Rahmen einer um die Nach-Wirkungen kolonialer Unterscheidung wissenden Idee von Bildung kann es trotz und im Wissen um die Kolonialität von Autonomie, Rationalität und Bildung nicht darum gehen, Autonomie, Rationalität oder Bildung gänzlich zu verwerfen (etwa Drerup, 2019).²⁰ Die Illusion der Autonomie ist nicht trügerisch, sie ist »real«, und die Kritik an ihr kann das Maß an Gewalt und Herabwürdigung betreffen, das von ihr ausgeht und ihr zugrunde liegt. Das kolonisierende Subjekt gewinnt seine Souveränität und Autonomie darüber, dass es annimmt, das Sagen zu haben, und dieses Sagen durchsetzt, indem den Kolonisierten das Sagen vorenthalten wird.²¹ Das Begehren aber nach Räumen, in denen es politisch, rechtlich und kommunikativ möglich ist, für, in und mit einem eigenen Namen zu sprechen, ist zumindest unter den Bedingungen der Moderne funktional naheliegend, vielleicht sogar geboten, in jedem Fall Bestandteil dessen, dass gesellschaftliche und materielle Räume gestaltet werden, in der andere Lebensweisen würdevoll möglich sind, und somit auch potenziell legitimer Anspruch. Zugleich sind die Bedingungen der Moderne Ausdruck der Durchsetzung kolonialer Ordnungen, durch die eine solche Praxis der Freiheit nicht allen zugestanden wird. Das Begehren nach Autonomie auch jener Formen, die das Gewalt- und Anmaßungspotenzial der Autonomie kritisch-reflexiv einholen²², verbleibt gleichwohl innerhalb der kolonial-modernen Tradition.

19 »Gib einer Gruppe einen schlechten Namen«, heißt es bei Elias und Scotson (1993, S. 24), »und sie wird ihm nachkommen«.

20 »Die Ambivalenz von nahezu allen pädagogischen und politischen Idealen beruht darauf, dass sie in der Regel auch benutzt werden können, illegitime Formen der Herrschaft zu rechtfertigen, dass sie aber auch zur Rechtfertigung von legitimen Ansprüchen auf Emanzipation herangezogen werden können. Diese Ambivalenz zu ignorieren läuft auf eine moralistisch-dogmatische Form des Essentialismus hinaus« (Drerup, 2019, S. 8).

21 Wenn das, was »Dekolonisierung des autonomen Subjektes« genannt werden kann, das Autonomie anzeigende Sprechvermögen und den Sprechanspruch als Praxis der Selbst-Überhöhung und Andere-Unterwerfung erkennt, dann geht mit der Dekolonisierung des Subjekts die Einladung an dieses einher, das Schweigen zu lernen (siehe auch etwa Brunner, 2017; Dhawan, 2010) und den fraglosen Anspruch darauf zu verlernen, weitgehend kontextirrelativ Sprechen zu können und zu dürfen.

22 Auch wenn Autonomie nicht bedeutet, dass der erwachsene Mensch gänzlich »Herr im eigenen Haus des Körpers, des Bewusstseins, der Sprache, der geschaffenen Um-Welt, der erfahrenen Welt etc.« ist, so geht damit nicht einher, dass der Mensch für sein Handeln nicht verantwortlich ist. Vielmehr steht der Mensch »in einem Antwortverhältnis zu der

Auch deshalb kann die Antwort auf die Frage nach einer angemessenen Leitlinie politischer und pädagogischer Praxis nicht allein mit einem machtkritischen und jenseits der Selbstanmaßung selbstbescheidenen Verständnis von Autonomie gegeben werden.

Wir deuten zum Schluss zweierlei an. Erstens, dass es sinnvoll ist, ein Ensemble oder eine Konstellation von Leitlinien ins Auge zu fassen, die keinen kohärenten, harmonischen Zusammenhang bezeichnen, sondern in sich spannungsreich und womöglich widersprüchlich sind und damit die gesellschaftlichen Widersprüche aufnimmt, auf die die Praxis, die die Leitlinien orientieren, bezogen sind. In dieser Praxis werden vor dem Hintergrund des durch das Ensemble der Leitlinien ermöglichten, spannungsreichen Reflexion dann Handlungen ausgeführt und Entscheidungen getroffen und verantwortet. Zweitens erscheint uns sinnvoll in dieses Ensemble neben einem machtkritischen und jenseits der Selbstanmaßung selbstbescheidenen Verständnis von Autonomie auch ein Moment mit aufzunehmen, dass wir als »Verbundenheit« bezeichnen.²³ Verbundenheit betont viel deutlicher – als dies in Topoi wie Autonomie oder Mündigkeit zum Ausdruck kommt²⁴ – die konstitutiv relationale Verfasstheit des Sozialen und das heißt: des Gesellschaftlichen, des Politischen und der Subjektivitäten. Mit der Leitlinie Verbundenheit rückt auf kognitiver (etwa: Wissen um die konstitutive Nicht-Unabhängigkeit des Menschen; Wissen um epistemische, kulturelle, technologische Verflechtungszusammenhänge; diachron und synchron), auf affektiver (etwa: Sensorium für das Empfinden anderer; Skepsis im Hinblick auf die Evidenz der eigenen Affektivität) und auf praktischer Ebene (etwa gemeinsame Erinnerungs-, Antizipations- und Solidaritätsarbeit) der Umstand in den Vordergrund, dass Menschen aufeinander angewiesen sind und ohne einander nicht sein können. Deswegen ist es sinnvoll, Räume des Sprechens und Hörens zu gestalten, in denen es möglich wird, nicht dermaßen den eigenen (etwa natio-ethno-kulturell kodierten) Identitäten verhaftet zu sein und es dadurch möglich wird, sich ohne Angst, selbst fremd werden zu können (Füllekruss & Mecheril, 2021), und damit Grundlagen für den Sinn und die Möglichkeit postkommunitärer Solidarität und Ver-Antwortung zu entwickeln (Mecheril, 2014). Verbundenheit beschränkt das Nachdenken und Gestalten von »Beziehungsweisen« (Adamczak, 2017) nun nicht allein auf

eigenen Kontingenz und Opazität« und ist daher stets konfrontiert mit der »Unmöglichkeit, für [sich] und [sein] Tun einzustehen und der Unmöglichkeit, nicht dafür einzustehen« (Mecheril & Plößer, 2012, S. 145 f.).

23 Eine zugehörigkeitstheoretische Explikation von Verbundenheit findet sich an anderer Stelle (Mecheril, 2003, S. 218–251).

24 »Anstelle einer äußeren Begrenzung der Sorge um Mündigkeit – die noch souverän darin ist, dass sie die Mündigkeit des Anderen »toleriert« – wird über die Kritik an der mit Mündigkeit verbundenen Ideologie der Unabhängigkeit die Angewiesenheit auf Andere zum Bezugspunkt von Bildungsprozessen« (Bünger, 2013, S. 190).

Mensch-Mensch-Relationen. Vielmehr verdeutlicht nicht zuletzt das Kapitalozän (Moore, 2016), dass die Besinnung auf und die Gestaltung planetarischer Verbundenheit, will die Menschheit überleben als eine Form, für die der Ausdruck Menschheit noch eine angemessene Annäherung bezeichnet, letztlich notwendig ist. Planetarische Verbundenheit ist eine Seinsweise, die konstitutiv den in der europäischen Moderne entwickelten Glauben an die Vorrangstellung des rationalen (und mithin »europäischen«) Menschen problematisiert und eine andere Form des In-Sich-Beziehung-Setzen und In-Beziehung-Seins auf der Ebene von Mensch-Mensch- und Nicht-Mensch-Mensch-Relationen ist, die weniger extraktivistisch, gewaltvoll und ausbeuterisch ist (vgl. die Beiträge in Hanusch et al., 2021). Weil die Kräfte, die die vernunftbasierte und -fixierte Vorrangigkeit des Menschen behaupten, die Entstehung jenes Verhältnisses von Mensch und Natur erschweren, welches angesichts dramatischer klimatischer Veränderungen erforderlich scheint, braucht es eine Besinnung auf andere Kräfte. Auf die Notwendigkeit, dass sich heutige Menschen als planetare Subjekte begreifen, verweist bereits Spivak (2003) und stellt einer globalisierten Welt ein planetarisches Konzept der Verantwortung entgegen. Eine gemeinschaftliche Existenz in Verbundenheit und in planetaren Grenzen ist ein »Gefühl der wechselseitigen Verbundenheit zwischen dem Selbst und den Anderen – einschließlich der nicht-menschlichen oder »erdhaften« Anderen« (Braidotti, 2014, S. 54). Die Relativierung der vorherrschenden anthropozentrischen Sichtweise und der Sprung in eine planetarische Zukunft eröffnet einen neuen, vielleicht »posthumanen«, Denkhorizont für die Pädagogik, die darin keine Autonomiepädagogik mehr wäre, ohne allerdings den Topos der Autonomie damit gänzlich aufzugeben zu haben.

Literatur

- Abimbola, O., Kweso Aikins, J., Makhesi-Wilkinson, T. & Roberts, E. (2021). Racism and climate (in)justice. How racism and colonialism shape the climate crisis and climate action. Heinrich Böll Stiftung. [us.boell.org/sites/default/files/2021-03/FINAL%20-%20Racism%20and%20Climate%20%28In%29Justice%20Framing%20Paper.pdf](https://www.boell.org/sites/default/files/2021-03/FINAL%20-%20Racism%20and%20Climate%20%28In%29Justice%20Framing%20Paper.pdf) (05.05.2023).
- Adamczak, B. (2017). Beziehungswise Revolution. 1917, 1968 und kommende. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1971). Erziehung nach Auschwitz. In G. Kadelbach (Hrsg.), Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Suhrkamp.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In C. Thompson & A. Schäfer (Hrsg.), Anerkennung (S. 35–87). Brill Schöningh.
- Baquero Torres, P. (2012). Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies (S. 315–326). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bergold-Caldwell, D. & Georg, E. (2018). Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. Eine Problematisierung pädagogischer Antworten auf migrationsgesellschaftliche Fragen. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Interkulturelle Studien. Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 69–89). Springer VS.
- Boger, M.-A. & Castro Varela, M. d. M. (2023, i. E.). *Postkoloniale Pädagogik. Affirmativ-sabotierende Relektüren des pädagogischen Kanons*. Beltz Juventa.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2017). *Wörterbuch der Pädagogik* (17. Aufl.). utb.
- Braidotti, R. (2014). *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*. Campus.
- Brunner, C. (2017). Vom Sprechen und Schweigen und (Zu)Hören in der Kolonialität des Wissens. Paradoxe Überlegungen zur Analyse, Kritik und Entgegnung (nicht nur) epistemischer Gewalt. In H. A. Niederle (Hrsg.), *Sprache und Macht. Dokumentation des Symposiums* (S. 30–71). Löcker.
- Brunner, C. (2017). Von Selbstreflexion zu Hegemonieselbstkritik. Sicherheit und Frieden, 35(4), 196–201. doi.org/10.5771/0175-274X-2017-4-196
- Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. transcript.
- Bünger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Ferdinand Schöningh.
- Bünger, C. (2022). Mündigkeit. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 303–311). Beltz Juventa.
- Burghardt, D., Dziabel, N., Höhne, T., Dederich, M., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Castro Varela, M. D. M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). transcript.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens*. Unrast.
- Dhawan, N. (2010). Spivak: Epistemische Gewalt und subalternes Schweigen. In H. Kuch & S. Herrmann (Hrsg.), *Philosophien sprachlicher Gewalt* (S. 370–386). Fink.
- Dhawan, N. (2014). Affirmative sabotage of the master's tools. The paradox of postcolonial enlightenment. In N. Dhawan (Hrsg.), *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world* (S. 19–78). Barbara Budrich.
- Drerup, J. (2019). The West and the rest? Zur postkolonialen Kritik an Global Citizenship Education. ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42(4), 4–11. doi.org/10.25656/01:21306
- Dussel, E. (1993). Eurocentrism and modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). *boundary 2*, 20(3), 65–76.
- Ehrenspeck, Y. (2001). Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt & A. Tervooren (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 21–33). Springer.
- Elberfeld, R. (2021). *Dekoloniales Philosophieren. Versuch über philosophische Verantwortung und Kritik im Horizont der europäischen Expansion*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Elias, N. & Scotson, J. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Suhrkamp.
- Etzkorn, N., Tröger, J. & Reese, G. (2022). Klimakrise, Kolonialismus und sozial-ökologische Transformation. In C. J. Cohrs, N. Knab & G. Sommer (Hrsg.), *Handbuch Friedenspsychologie*. handbuch-friedenspsychologie.de
- Fanon, F. (2016). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Turia + Kant. (Peau noire, masques blancs 1952)
- Fanon, F. (2021). *Die Verdammten dieser Erde*. Suhrkamp. (Les damnés de la terre 1961)

- Forster, E. (2017). Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In S. Vock & R. Wartmann (Hrsg.), Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte (S. 187–206). Ferdinand Schöningh.
- Füllekruss, D. & Mecheril, P. (2021). Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – demokratische Paradoxien und rassismuskritische Perspektiven. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 222–232. doi.org/10.25656/01:22910
- Garbe, S. (2013). Deskolonisierung des Wissens. Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. *Austrian Studies in Social Anthropology*, 1, 1–17.
- Giesinger, J. (2020). Autonomie. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 235–244). Springer.
- Goll T. (2021). Mündige Bürger/-innen als Ziel der Politikdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–14). Springer VS.
- Grosfoguel, R. (2013). The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-Knowledge* XI (1), 73–90.
- Grosfoguel, R. (2019). Unterwegs zu dekolonialen Zukünften. Vom westlichen Universalismus zu dekolonialen Pluriversalismen. In R. Regina Römhild, J. Adam, M. Knecht, M. Bojadzjev, N. Polat, P. Lewicki & R. Spiekermann (Hrsg.), *Europa dezentrieren. Globale Verflechtungen neu denken* (S. 119–142). Campus.
- Hage, G. (2017). Is racism an environmental threat? Polity.
- Hanusch, F., Leggewie, C. & Meyer, E. (2021). *Planetar denken*. transcript.
- Heinemann, A. M. B. (2020). Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer Bildungsarbeit durch den ›Funds of Knowledge-Approach‹. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (1. Aufl., S. 207–222). Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Springer.
- Kant, I. (1784/1985). Was ist Aufklärung? In I. Kant (Hrsg.), *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie* (S. 55–61). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kant, I. (1785/1986). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Hrsg. u. eingef. v. T. Valentiner). Reclam.
- Kant, I. (1788/2003). *Kritik der praktischen Vernunft* (Hrsg. v. H. D. Brandt & H. Klemme). Meiner.
- Kastner, J. & Waibel, T. (2012). Einleitung. Dekoloniale Optionen. In W. D. Mignolo (Hrsg.), *Epistemischer Ungehorsam: Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität* (S. 7–42). Turia + Kant
- Keppeler, T. (2021). *Schwarzer Widerstand. Sklaverei und Rassismus in Lateinamerika und der Karibik*. Rotpunkt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Knobloch, P. D. T. (2020). Zur Übersetzung der Grammatik und Rhetorik der Dekolonialität. In N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken* (S. 115–135). Springer.
- Knobloch, P. D. T. & Drerup, J. (2022). Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. In P. D. T. Knobloch & J. Drerup (Hrsg.), *Bildung in postkolonialen Konstellationen* (S. 7–21). transcript.
- Koller, H.-C. (2020). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (9. Aufl.). Kohlhammer.
- Koloma Beck, T. & Schlichte, K. (2020). *Theorien der Gewalt zur Einführung* (Vol. 3). Junius.
- Magyar-Haas, V. (2020). Körper/Leib. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 3–15). Springer.

- Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of Being. Contributions to the Development of a Concept. *Cultural studies*, 21(2–3), 240–270. doi.org/10.1080/09502380601162548
- Mbembe, A. (2011). Nekropolitik. In M. Pieper, T. Atzert, S. Karakayalı & V. Tsianos (Hrsg.), *Biopolitik – in der Debatte* (S. 63–96). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mbembe, A. (2020). *Kritik der schwarzen Vernunft* (4. Aufl.). Suhrkamp. (Critique de la raison nègre 2013)
- Mecheril, P. (2014). Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In: A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft* (S. 73–93). transcript.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2012). Iteration und Melancholie. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler. Pädagogische Lektüren* (S. 125–148). Springer.
- Meißner, H. (2010). Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. transcript.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. Kirchheim.
- Mignolo, W. D. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Turia + Kant (Descolonialidad del ser y del saber 2006)
- Mills, C. W. (1997). *The Racial Contract*. Cornell University Press.
- Mills, C. W. (2005). Kant's Untermenschen. In A. Valls (Hrsg.), *Race and Racism in Modern Philosophy* (S. 169–193). Cornell University Press.
- Moore, J. W. (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*. PM Press.
- Plößer, M. (2005). *Dekonstruktion-Feminismus-Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis*. Helmer.
- Quijano, A. (2010). Die Paradoxien der eurozentrierten kolonialen Moderne. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 40(158), 29–47. doi.org/10.32387/prokla.v40i158.399
- Quijano, A. (2016). *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Turia + Kant. (Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina 2000)
- Quintero, P. (2013). Macht und Kolonialität der Macht in Lateinamerika. In P. Quintero & S. Garbe (Hrsg.), *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte zwischen Theorie und Praxis* (S. 53–70). Unrast.
- Reckwitz, A. (2021). *Subjekt* (4. Aufl.). transcript.
- Reichenbach, R. (2017). *Ethik der Bildung und Erziehung*. utb.
- Ricken, N. (2019). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95–118). Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. UVK.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Beltz.
- Schiller, F. (1789). Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine Akademische Antrittsrede bey Eröffnung seiner Vorlesungen (Antrittsvorlesung in Jena, 26.5.1789) (Vol. 4). *Der Teutsche Merkur*. de.wikisource.org/wiki/Was_heißt_und_zu_welchem_Ende_studiert_man_Universalgeschichte%3F (05.05.2023).
- Schwinn, T. (2006). Die Vielfalt und die Einheit der Moderne. Perspektiven und Probleme eines Forschungsprogramms. In T. Schwinn (Hrsg.), *Die Vielfalt und Einheit der Moderne* (S. 7–34). Springer.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur. In F. Barker, P. Hulme & M. Iversen (Hrsg.), *Europe and its others* (S. 128–151). Essex.
- Spivak, G. C. (2003). *Death of a Discipline*. University Press.
- Spivak, G. C. (2004). What is Enlightenment? Interview with Jane Gallop. In J. Gallop (Hrsg.), *Polemic. Critical or Uncritical* (S. 179–200). Routledge.

- Spivak, G. C. (2007). *Other Asias*. Routledge.
- Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Harvard University Press.
- Stoler, A. L. (2016). *Duress. Imperial durabilities in our times*. Duke University Press.
- Tenorth, H.-E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Springer.
- Thompson, C. (2019). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Wagner, P. (2006). *Die Soziologie der Moderne und die Frage nach dem Subjekt*. In H. Keupp & J. Hohl (Hrsg.), *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne* (S. 165–186). transcript.
- Wimmer, M. (2019). *Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft*. Brill Schöningh.

Arzu Çiçek nimmt die Leser*innen beinahe schon spielerisch mit in die Welt der Philosophie und zunächst insbesondere in die Welt jener männlichen Philosophen, Schiller, Hegel und Kant, die einen maßgeblichen Beitrag zu dem geleistet haben, was in den vorhergehenden Beiträgen unter dem Konzept der ›Aufklärung‹ problematisiert wurde. Den Dekolonisierungsansatz als historisierenden ernst nehmend, führt sie anschließend in drei mögliche *Strategien* ein, Geschichte zu schreiben: »in die Schreibweise von Hegel (*Von der Zugehörigkeitstragödie*), in die Schreibweise von Michel Foucault (*Von der Produktion des Exils*) und in die Schreibweise von Jacques Derrida (*Vom Liegen im Bauch eines alten Pferdes und dem, was sich nicht schicken lässt*)«. Dekonstruktive Ansätze mit Spivak und Derrida fruchtbar machend, endet sie mit einem starken Plädoyer für eine Pädagogik, die sich an *Alterität*, im Sinne einer ›unschätzbaren‹ Würde der Andersheit orientiert und klare Zugehörigkeitskonstruktionen eher mit einem Unbehagen verbindet.

Decolonize/Zugehörigkeit

Vom Beschriftetsein des Lebens und der ›unschätzbaren‹ Würde der Andersheit

Arzu Çiçek

Kurz nachdem Friedrich Schiller in seinem 31. Lebensjahr, dem Jahr 1789, dem Jahr der »Revolution« in Paris, an der Universität Jena eine Geschichtsprofessur antritt und unter dem mächtigen Einfluss der Kant'schen Ästhetik stehend an seinem erziehungswissenschaftlichen Werk *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* schreibt, beginnt an diesem Ort, der Universität von Jena, ebenfalls 31-jährig, der junge Hegel als Privatdozent in der Philosophie Vorlesungen zu halten, in denen sich eine Philosophie ankündigt, die einen radikal neuen Umgang mit überkommenen philosophischen *Positionen* zu lesen gibt. Mit Hegel werden erstmals die sozialen Strukturen der Rationalität, »*Ich*, das *Wir*, und *Wir*, das *Ich* ist« (Hegel 1970: 145, Herv. i. O.), wie es in seiner *Phänomenologie des Geistes* heißt, und diese sozialen Strukturen der Rationalität als eine Geschichte von Anerkennungskämpfen lesbar.

Gerade erst hatte Kant die Philosophie als eine Lehre vom geschichtslos Unveränderlichen im Namen einer *Kritik* erneuert. Er hatte einen Ansatz entwickelt, in dem er eine *Synthese* zweier *unvereinbarer* Ansätze gestaltet, nämlich der Philosophie des *Empirismus*, der darauf besteht, dass *Wissen* grundsätzlich in der sinnlichen Erfahrung gründe, und der Philosophie des *Rationalismus*, der darauf besteht, dass die Grundlage des *Wissens* in streng logischen Bahnen

zu finden sei. Diese unterschiedlichen Konzeptionen von Wissen befinden sich seinerzeit in einem ziemlich lebhaften Streit. Wechselseitig zeigen diese Positionen einander in immer neuen Angriffen der Argumentation und damit einhergehender Bildung von Wissen die *Grenzen* auf, so dass sich in diesem Modus der wechselseitigen Kritik nicht nur ein Grenzverlauf verfestigt, sondern die Einseitigkeit der Konterbanden an einem *dritten Ort* auch eine Zusammenführung der konfligierenden Positionen in einer beide Konzeptionen in sich aufhebenden Konzeption anzustoßen beginnt.

Kants transzendentalphilosophischer Ansatz macht genau das. Er setzt bei dieser doppelseitigen Grenzenbildung an und begründet seine Philosophie als Wissenschaft von den Grenzen der menschlichen Erkenntnis, eine Philosophie, die lehrt, dass die *Begrenztheit* menschlichen Erkennens durch zweierlei bedingt sei, nämlich einerseits dadurch, dass alles Erkennen einer Welt bedarf, die dem Menschen *nicht verständlich* sei, aber *sinnlich begegne*. Andererseits sei die menschliche Erkenntnis dadurch begrenzt, dass sie, so Kant, sich in bestimmten *Formen* vollzöge, mit denen der Mensch im Modus des Erkennens das, was ihm sinnlich begegne, stets konfrontiere (*Anschauungsformen* wie Raum und Zeit, Kategorien als *Formen* des Verstandes, Regeln und Gesetze als Formen der praktischen Vernunft usw.). Die Erkenntniskritik, die das Kant'sche Hauptwerk formuliert, stellt also einen Ansatz dar, der die Einseitigkeiten und Begrenztheiten von Empirismus und Rationalismus durch eine Verbindung beider *dualistisch* zu überwinden sucht.

An dieser dreielementigen Bewegung, in der also einerseits die Wissensansprüche des Empirismus, andererseits die Wissensansprüche des Rationalismus und als drittes die Zusammenführung der Ansprüche in jenem neuen Ansatz, nämlich der Kant'schen Transzendentalphilosophie, zusammenkommen, lässt sich leicht nachvollziehen, *wie* die Geschichte und *als was* die Geschichte bei Hegel in die Philosophie eintritt. Als Hegel 1801 von Frankfurt nach Jena geht, gilt es da wie dort als selbstverständlich, dass Philosophie im Sinne Kants *als* Erkenntniskritik zu praktizieren sei. An der Universität von Jena treibt der Kantianismus seinerzeit immer neue Blüten aus. Schiller, der wie gesagt im Einfluss der Kant'schen Ästhetik steht, lehrt in Jena, dasselbe gilt für Fichte, der von Kant her kommt (ab 1794 in Jena), sowie für Schelling (ab 1798 in Jena). Sie alle sind irgendwie mit Kant beschäftigt und auch Hegel, der in dieser Verfassung der Philosophie in Jena ankommt, ist mit Kant beschäftigt, aber in einer Weise, wie gleich deutlich werden soll, die dessen überall zur *Selbstverständlichkeit* gewordene Erkenntniskritik in Bezug auf die *Bedingungen* der Wissenserzeugung radikal infrage stellt. In größter Knappheit ausgedrückt: Er greift die Kant'sche Frage nach den *Grenzen des Wissens* auf. Während Kant diese Frage aber von einem *kognitiven Standpunkt* aus stellt (es geht bei ihm um ›Anschauungsformen‹ und ›Verstandesbegriffe‹), verschiebt Hegel den Standpunkt seiner Erörterung der Bedingungen der Wissenserzeugung in das Feld

des Anerkanntwerdens von Wissen. Auf das Bewusstsein gewendet bedeutet dies mit Hegel: Was ein Individuum weiß, ist im Wesentlichen weder eine Frage der sinnlichen Wahrnehmung, noch der Formen seiner Rationalität, sondern sein *Wissen* geht vor allem darauf zurück, dass es etwas *anerkennt*, das andere tun. Das heißt, Hegel verschiebt den Fokus aus der Enge des psychologischen Standpunkts (der dem klassischen Empirismus und dem klassischen Rationalismus gemeinsam ist) in das Wechselspiel der im Bereich *sozialer Praktiken* wirkenden Kräfte, in dem er die Bildung des Wissens und die Geschichte des Wissens als eine Form der Sozialisierung unter Anerkennungsgesichtspunkten erörtert.

Sich auf diesem Feld der Wissensbildung bewegend stellt Hegel nun die Frage nach den Bedingungen für ein *Wissen vom Wissen*. Ist der *psychologische Standpunkt* des Empiristen und des Rationalisten und der *kognitive Standpunkt* der Kant'schen Philosophie und dessen kognitiver Reflexionsbegriff überhaupt in der Lage ein *Wissen vom Wissen* zu gewinnen? Ist der kognitive Standpunkt, den Kant in seiner *Aufhebung* der Wissensansprüche der sensualistisch-empiristischen und der rationalistischen Konzeption des Wissens erfindet, überhaupt in Berührung und Reibung mit der *Welt* oder bringt auch Kants Ansatz wieder nur *Gestalten eines Bewusstseins* hervor?

Hegel lenkt seinen Blick nun vom psychologischen Standpunkt auf die Konflikte zwischen den Wissenskonzeptionen, auf die Anstrengungen und die Kämpfe ihrer Protagonisten um die Anerkennung ihrer Positionen. So kommt er in einen ganz anderen Phänomenbereich. Hegel nennt diesen Bereich, in dem Subjekte ihre *Ansprüche* mit denen anderer Subjekte *in symbolischen Praktiken* korrelieren *Geist*, um so einen signifikanten Unterschied zu den Wissenskonzeptionen des Bewusstseins, Selbstbewusstsein, Verstands und der Vernunft zu markieren.

In seiner *Phänomenologie des Geistes* nimmt er die Geschichte von Wissenskonzeptionen unter systematischen Gesichtspunkten in den Blick. Alle bisherigen Wissenskonzeptionen widersprechen einander wechselseitig, verwehren einander wechselseitig die Anerkennung, machen einander wechselseitig ihre Einseitigkeiten, ihre *Partikularitäten* sichtbar und bringen doch auf dem Weg dieser wechselseitigen Kritik eine Entwicklung hervor, die die Grenzen dieser gemeinschaftlich erzeugten Praktiken immer wieder neu in Erscheinung treten lässt. Mit diesem Ansatz einer *Phänomenologie des Geistes*, der Wissen von den Partikularismen gemeinschaftlicher Praktiken her begreift, wird erstmals die Zugehörigkeitsproblematik in begrifflicher Hinsicht ins Spiel gebracht. Hegels *Phänomenologie des Geistes* stellt ein Buch dar, das *eine* Entwicklungsgeschichte nicht nur der Philosophie lesbar macht, sondern der *Welt*. Welt ist Hegels Ausdruck für das, was insgesamt aus dem Streit, den Konflikten partikulärer Positionen an Entwicklungen von gemeinschaftlich konstituierten normativen Ordnungen hervorgeht. Immer wieder, so stellt Hegel es formelhaft gesprochen dar,

streiten partikulare Positionen miteinander um die Anerkennung ihrer Positionen und es kommt zu einer Entwicklung, einem Fortschritt oder einer *Synthese* der miteinander streitenden *Thesen*. Die Synthese stellt sich in einer die widerstreitenden Thesen in sich *aufhebenden neuen Wissensordnung* dar. Kant hebt in seiner Erkenntniskritik, zwei seinerzeit miteinander beschäftigter Konterbanden, den Empirismus und den Rationalismus auf, und bindet diejenigen, die seinen Ansatz adaptieren, an eine neue Ordnung, eine neue Einheit. Nicht sie aber, die Einheit, die Einigkeit, sondern die Differenzen, der Streit um die Anerkennung der eigenen Position, ist für Hegel der Motor der Geschichte. Hegel interessiert sich nicht mehr für den Stillstand, für die Einheit, sondern für die Bewegung. Kurz gesagt, es geht ihm: »um *Differenzen* und *Konflikte*. Von einer *Einheit* kann ihm zufolge nur auf der Basis dieser Differenzen und Konflikte die Rede sein« (Bertram 2017: 12, Herv. A. Ç.). Hegel ist der Philosoph mit dem die Geschichte *als* ein Kampf um Anerkennung zu einem neuen philosophischen Ansatz wird. Mit ihm beginnt auch ein neues Kapitel innerwissenschaftlicher Anerkennungskämpfe, nämlich ein Widerstreit zwischen Philosophien, die *geschichtslos Unveränderliches* konzipieren und Philosophien der *Bewegung*.

Zum Aufbau des Textes

Nach dieser vielleicht etwas überraschenden Vorbemerkung möchte ich nun in die Thematik einsteigen, die mir die Herausgeberinnen vorgeschlagen haben: *Decolonize Zugehörigkeit*. Im Folgenden werde ich das, was dieser sprachliche Ausdruck in meiner Lesart strukturiert, unter zwei Gesichtspunkten erörtern. Den Begriff *De-colonize* lese ich als etwas, das zu tun ist. Er fordert über dieses Tun hinaus, aber auch eine *verändernde Bewegung*, einen *tiefgreifenden Wandel* heraus. Ich werde im folgenden Ansätze vorstellen, die aus meiner Sicht in Bezug auf einen solchen tiefgreifenden Wandel etwas beitragen. Das heißt aber auch, ich werde im Folgenden nicht fragen, *was* Zugehörigkeit ist und *was* das Erbe des Kolonialismus, etwa in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft.

Am Ende ihres Buches *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* kommen Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, nachdem sie auf dreihundert Seiten die Diversität, die Divergenzen und auch die in drei Jahrzehnten sich gebildeten Konfliktlinien zwischen postkolonialen Theorieperspektiven aufgezeigt haben, an den Punkt, wo sie mit Mabel Moraña, Enrique Dussel und Carlos A. Jáuregui betonen, dass nicht nur eine stärkere Differenzierung nötig sei, sondern dass »vielmehr nach den Auslassungen und Widersprüchen der unterschiedlichen theoretischen Herangehensweise an das Erbe des Kolonialismus [...] gesucht werden muss« (Castro Varela und Dhawan 2015: 325). Um solche Unterschiede zwischen theoretischen Herangehensweisen wird es im Folgenden gehen. Dabei werde ich den sprachlichen Ausdruck *decolonize Zugehörigkeit*

unter dem Gesichtspunkt oder der Fragestellung angehen: Wie schreibt dieser, wie schreibt jener Ansatz *Geschichte*? Wie sind die von mir ausgewählten Herangehensweisen mit dem Schreiben bzw. Umschreiben von Geschichte beschäftigt? Wie gehen sie vor? Dazu habe ich drei mehr oder weniger philosophische Ansätze oder Strategien ausgewählt, die unter Zugehörigkeitsaspekten in ihren jeweiligen Zeitgenossenschaften auf einen *Wandel* hin schreiben. Sie bringen, wie ich lesbar machen will, in der Weise, wie sie *Geschichte schreiben*, zugleich sehr unterschiedliche *Zugehörigkeitskonzeptionen* hervor, nämlich *Geschichte als Kampf um Anerkennung*, *Hegel*, *Geschichte als Ausschließung*, *Foucault*, und *Geschichte als eine Bewegung*, die inmitten einer geregelten und entsprechend vorhersehbaren Welt aus den Wünschen, dem Begehren nach dem Kommen von etwas *anderem* hervorgeht, *Derrida* und *Spivak*.

In dieser Reihenfolge werde ich im Folgenden in drei *Ansätze*, das heißt *Strategien* Geschichte zu schreiben, einführen: in die Schreibweise von Hegel (*Von der Zugehörigkeitstragödie*), in die Schreibweise von Michel Foucault (*Von der Produktion des Exils*) und in die Schreibweise von Jacques Derrida (*Vom Liegen im Bauch eines alten Pferdes und dem, was sich nicht schicken lässt*). Anschließend werde ich in Spivaks Adaption des dekonstruktiven Ansatzes einführen («*Achtung: Postkolonialismus!*») und mit Derrida und Spivak deutlich machen, wie der dekonstruktivistische Ansatz an diesem tiefgreifenden Wandel des kolonialen Erbes mitschreibt. Mit Spivak und Derrida geht es nicht mehr, wie ich aufzeigen werde, um einen berechenbaren oder kontrollierbaren Eingriff, eine *regulative Idee*, wie es Kant nannte, sondern es geht um eine maximale Intensivierung der Veränderung. Was das heißt, soll im letzten Abschnitt dieses Beitrags deutlich werden (*Vom Beschriftetsein des Lebens und der »unschätzbaren« Würde der Andersheit*).

Geschichte schreiben, Geschichte (um)schreiben – Dialektik des Geistes, Theorie der Diskurse und Dekonstruktion

Hegel oder »Von der Zugehörigkeitstragödie«

Hegels *Phänomenologie des Geistes* (im Folgenden *PhG*) schreibt Geschichte. Es geht mir im Folgenden aber nicht darum, dass beispielsweise Marx und Engels den Ansatz der PhG zur Methode nicht nur ihres Buches *Das Kapital* machen, oder dass Sartre in seinen Analysen des Blicks, Hegels Dialektik von Herr und Knecht mit Husserls Phänomenologie des Bewusstseins zusammenführt, was wiederum in der Analyse des kolonialen Blicks bei Frantz Fanon adaptiert wird. Das alles ist, wie der Begriff der subjektivierenden Anerkennung von Judith Butler, hermeneutisch gesprochen, Wirkungsgeschichte. Was aber ist die Stra-

tegie oder der Ansatz, in dem Hegel in seiner *Phänomenologie des Geistes* die Geschichte umschreibt?

Das Buch ist in zwei Phasen geschrieben worden und besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil befasst sich, wie Hegel sagt, mit »Gestalten [...] des Bewusstseins« (Hegel 1988: 312). Hegel verortet dort mit einem *systematischen Interesse* an der geschichtlichen Entwicklung der Philosophie unterschiedliche miteinander konkurrierende *Wissenskonzeptionen*, in denen von der griechischen Antike bis Kant und all denen, die Kant adaptieren, Wissen stets auf der Basis von *Bewusstseinsgestalten* begründet wurde. Sinnliches Bewusstsein, Selbstbewusstsein, Verstand und Vernunft sind, wie Hegel aufzeigt, alle samt Begriffe, die Wissen von einem psychologischen Standpunkt aus konzipieren.

Nach der Untersuchung der »Gestalten [...] des Bewusstseins« (ebd.: 312), die knapp 400 Seiten umfasst, widmet sich Hegel, wie er sagt, etwas anderem, nämlich »Gestalten einer Welt« (ebd.).

Der nun folgende Teil der PhG ist für die Erziehungswissenschaft insbesondere deshalb bedeutsam, weil Hegel hier in seinem umfangreichsten Kapitel *Der Geist* jenen Bildungsbegriff entwickelt, in dem die Begriffe *reflexives Wissen* und *kritische Bildung* bestimmt werden. *Bildung* wird in der PhG nicht mehr als eine Bewusstseinsgestalt, sondern als eine Gestalt der Welt begriffen. Was heißt das, Bildung sei eine *Gestalt der Welt*?

Wenn Wissen, wie Hegel deutlich macht, als etwas verstanden werden muss, dass sich durch die *Anerkennung* symbolischer Artikulationen konstituiert, das heißt nicht ohne die Anerkennung von *anderen*, dann konstituiert sich Wissen in Formen *gemeinschaftlicher Praktiken*. Um diese grundlegende Umorientierung geht es in Hegels *Phänomenologie des Geistes*, in der Bildung zu einem zentralen Begriff wird.

Um diesen Bildungsbegriff zu verstehen, ist Hegels Begriff des Wissens bedeutsam. Wissen behandelt Hegel als eine *Erscheinung* (griech. *phainomenon*), die sich im Rahmen von Gemeinschaften konstituiert. In Abgrenzung von seinerzeit überall anzutreffenden psychologischen Wissenskonzeptionen, wo Vernunft, Verstand, Selbstbewusstsein, sinnliche Wahrnehmung oder auch sinnliche Gewissheit als Urheber des Wissens gehandelt werden, spricht Hegel nun von jenem *Geist*, der sich in Gemeinschaften durch deren Praktiken konstituiert. Individuen werden in den Geist von Gemeinschaften, in Hegels Terminologie gesprochen, deren *Sitten* hineinsozialisiert. *Wissen* konzipiert Hegel also in diesem Sinne nicht mehr als etwas psychologisch Bedingtes, sondern als etwas, das von der *Normativität sozialer Praktiken* her begriffen werden müsse.

Genau unter diesem Aspekt aber, der Bindung des Individuums an gemeinschaftliche Praktiken, weist Hegel eine Tragödie auf, die, aus Hegels Sicht, paradigmatisch in Sophokles Drama *Antigone* zum Ausdruck kommt.

Ich will diese Tragödie, auf die Hegel verweist, durch eine kurze Skizze dessen andeuten, was Sophokles in seinem Drama in Szene setzt. Die tragischen

Held*innen seiner Geschichte heißen *Antigone* und *Kreon*. Kreon ist der Stadthalter von Theben. Er repräsentiert das Gesetz der Stadt. Antigone ist Kreons Nichte, sie repräsentiert, wie Sophokles zeigt, ein Gesetz, das nicht in dem Gesetz der Stadt aufgeht. Neben Antigone sind für die Vorgeschichte der Tragödie noch ihre Brüder Polineikes und Eteokles wichtig. Antigones Bruder Polyneikes will sich die Stadt Theben zu eigen machen. Er greift sie an und Eteokles bekommt nun die Rolle dessen, der die Stadt Theben schützen soll. Beide Brüder sterben aber auf dem Feld der Schlacht. Das ist die Vorgeschichte, die Sophokles konstruiert, das ist noch nicht die Tragödie, die Hegel seiner Zeitgenoss*innenschaft im Verweis auf dieses Bühnenstück vor Augen führen will.

Die Brüder sterben auf dem Feld der Schlacht und Antigone trauert. Sie trauert um ihre *beiden* Brüder und handelt nun auf eine Weise, in der sie mit dem Gesetz der Stadt, dem allgemeinverbindlichen Nomos der Polis, dies wird unten bei Derrida wieder auftauchen, in einen Konflikt gerät. Während Eteokles nämlich mit allen Ehren der Stadt Theben bestattet wird, weil er für das Beschützen der Stadt sein Leben ließ, trifft Polyneikes, der Theben angriff, um es sich zu eigen zu machen, das Gebot der Verbannung. Diese betrifft nun auch seinen Leichnam. Sein Tod darf weder betrauert noch darf der Leichnam in der Stadt Theben begraben werden. Antigone aber lässt ihn holen, bestattet ihn und bringt damit die Tragödie ins Rollen. Sie folgt, so setzt Sophokles in Szene, einem ungeschriebenen Gesetz, das von ihr verlangt, dass sie ihren Bruder, den sie liebte, betrauert und begräbt. Aus Sicht ihres Onkels macht Antigone damit das Gesetz der Stadt nichtig, das die Verbannung vorschreibt. Kreon, ihr Onkel und Statthalter von Theben, wendet sich von Antigone ab und verletzt nun seinerseits jenes andere Gesetz, das Antigone mit ihrem Bruder trotz des Verbrechens, das die Stadt ihm vorwirft, verbindet. Und von diesem Punkt aus nimmt die Tragödie Fahrt auf. Die Entwicklungen überschlagen sich und am Ende, so gestaltet es Sophokles, bricht alles zusammen und die beiden tragischen Figuren der Geschichte, Antigone und Kreon, sind tot. Worin besteht für Hegel das Tragische dieser Figuren?

Für Hegel geht die Tragödie aus der Unfähigkeit der beiden Konterbanden hervor, sich von den jeweiligen normativen Ordnungen, die sie hier repräsentieren, zu distanzieren. Sie bewegen sich in einer Tragödie der Zugehörigkeit, die Hegel im ersten Teil seines Geistkapitels als Tragödie der Sittlichkeit analysiert: »Das sittliche Bewusstsein«, so drückt es Hegel aus, »weiß, was es zu tun hat und ist entschieden, es sei dem göttlichen oder dem menschlichen Gesetze anzugehören« (Hegel 1988: 328). Weder Kreon, der für das menschliche Gesetz steht, noch Antigone, die das göttliche Gesetz geltend macht, stellen, für Hegel, aufgrund ihrer jeweiligen Gebundenheit vollständige Subjekte dar. Sie vermögen sich von den Ordnungen, die ihr Handeln bestimmen, nicht zu distanzieren. Entsprechend vermögen sie ihren jeweiligen Widerpart nicht zu verstehen. Hegel bezeichnet diese Form gemeinschaftlicher Praktiken, die Sittlichkeit, als

konfliktunfähig. Im sittlichen Handeln komme es nur zur Kollision von Ordnungen oder, wie Hegel sagt, zu einer: »Kollision der Pflichten« (ebd.: 328).

Auf diesem Weg kommt Hegel zur vielleicht bedeutendsten Frage in seinem *Bildungskapitel*: Wie müssen gemeinschaftliche Praktiken im Hinblick auf ein *gelingendes Anerkennungsgeschehen* beschaffen sein, damit die Tragödie der sittlichen Ordnungen sich nicht immer wieder wiederholt?

Ich will und kann nicht die ganze PhG nachzeichnen, aber das, womit Hegel nun antwortet, ist unter erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Gesichtspunkten nicht ganz uninteressant. Hegel antwortet nämlich auf die Frage nach den Voraussetzungen für ein gelingendes Anerkennungsgeschehen mit den Begriffen der *Entfremdung* und der *Bildung*. Dies muss kurz erläutert werden. Insbesondere der Begriff der Entfremdung ist in der Tradition der Pädagogik, beispielsweise in Rousseaus *Emile oder Über die Erziehung* negativ besetzt. In dem Drama der Geschichte, das Hegel schreibt, bekommt er nun aber eine positive Rolle. Um dies verständlich zu machen, muss ich noch einmal daran erinnern, dass Hegel keinen psychologischen Standpunkt konzipiert, sondern es geht hier um eine Entfremdung von sozialen normativen Ordnungen: »Entfremdung ist ihm zufolge eine produktive Kraft für die Entwicklung der Eigenständigkeit von Individuen im Rahmen einer gemeinschaftlichen Praxis« (Bertram 2017: 192).

Das zweite Schlüsselkonzept im Hinblick auf ein gelingendes Anerkennungsgeschehen nennt er *Bildung*. Sie stellt bei ihm das Vermögen dar, Ordnungen immer wieder im Namen anderer Ordnungen kritisieren zu können. Das heißt Bildung ist für Hegel eine Entfremdung, die sich in Urteilen artikuliert, welche sprachlich verfasst sind:

»Diese Entfremdung aber geschieht allein in der *Sprache*, welche hier in ihrer eigentümlichen Bedeutung auftritt. – In der Welt der Sittlichkeit Gesetz und *Befehl*, – in der Welt der Wirklichkeit erst *Rat*, hat sie das *Wesen* zum Inhalte und ist dessen Form; hier aber [in der *Bildung*, A. Ç.] erhält sie [erhält die Entfremdung, A. Ç.] die Form, welche sie ist, selbst zum Inhalte, und gilt als *Sprache*; es ist die Kraft des Sprechens als eines solchen, welche das ausführt, was auszuführen ist« (Hegel 1988: 359 f., Herv. i. O.).

Mit *Bildung* bezeichnet Hegel im Unterschied zur Sitte also eine Praktik, die keiner Ordnung verpflichtet ist. Bildung tritt, in Hegels Sinn, vielmehr darin in Erscheinung, dass sie jede Ordnung im Namen anderer Ordnungen zu kritisieren vermag. Im Unterschied zu allen anderen Erscheinungsformen des Geistes, deren sprachliche Bedeutung Hegel bis zu diesem Kapitel umgeschrieben hat, *erlaubt Bildung*, dass sie sich auch gegen sich selbst zu wenden (Hegel: »verkehren«) vermag.

Bevor ich nun zu einer ganz anderen Perspektive auf die Bedingungen von *Zugehörigkeitstragödien* komme, nämlich zu jener von Nietzsche eröffneten *Diskursgeschichte des Tragischen*, in die sich Michel Foucault einschreibt, möchte ich nur noch darauf hinweisen, dass auch die Entfremdung, aus Hegels Sicht, in zwei Momenten *unproduktiv* wird:

- nämlich dann, wenn sich das von einer normativen Ordnung entfremdende Individuum wiederum an eine andere normative Ordnung bindet;
- *unproduktiv* wird die Entfremdung aber auch, wenn sie (Hegel spricht hier von absoluter Bildung) nicht mehr zu einer Stabilität bzw. unter *Anerkennungsgesichtspunkten* zu einer *Wertschätzung* kommen kann.

Hegels Anliegen ist in Bezug auf die Zeitgenossenschaft, an der seine Phänomenologie des Geistes mitschreibt, emanzipativ und therapeutisch:

- Als Therapeut führt der Hegel der PhG seine Zeitgenoss*innenschaft aus dem ungeschichtlichen Denken der Tradition in die antagonistischen Verhältnisse der *Wirklichkeit*;
- in emanzipatorischer Hinsicht verweist Hegel seine Zeitgenossenschaft darauf, dass die *Grenzen* menschlicher Praktiken *immer wieder neu zu bestimmen sind*.

Damit wird, nebenbei erwähnt, auch deutlich, dass Hegels *Phänomenologie des Geistes* nicht einfach eine idealistische, sondern durchaus eine realistische Perspektive eröffnet. In Bezug auf die Möglichkeit Ordnungen zu verändern, das heißt, ihre Grenzen neu und anders zu bestimmen, stellt für Hegel die (*Entfremdung* einschließende) *Bildung* die entscheidende Voraussetzung dar. Hier geht es, aus Hegels Sicht, um ein *reflexives Wissen*, das heißt es geht um *ein Wissen vom Wissen*. Damit wird auch deutlich, dass Hegel nicht mehr daran glaubt, dass Menschen von Natur aus kritikfähig sind. *Kritikfähigkeit* entwickelt sich, aus Hegels Sicht, in *Interaktionen* (Reflexivität ist hier kein psychologischer Standpunkt!), weil das Individuum in Interaktionen erst den *Ansprüchen* anderer Individuen begegnet und entsprechend mit einer *Wirklichkeit* konfrontiert wird, die von *Widersprüchen* gezeichnet ist. Gelingen kann dies als ein Anerkennungsgeschehen, weil da, wo sich ein Wissen vom Wissen bildet, auch klar wird, dass jedes Wissen in sich begrenzt ist, so dass sich die Ansprüche auf die Anerkennung eines Wissens, wo Subjekte von einem normativen zu einem reflexiven Wissen gekommen sind, nicht mehr totalisieren können. Hegels Ansatz oder Strategie besteht nicht darin, die Geschichte umzuschreiben. Er ist derjenige, der das *Drama der Geschichte* als *Kämpfe um die Anerkennung von Wissen* in die Philosophie (oder Theorie, was dasselbe ist) einschreibt. Was Hegel dort einschreibt, nennt er, und dies ist jetzt im Hinblick auf den Ansatz von Michel Foucault wichtig,

die *Geschichte des Geistes* oder die *Geistesgeschichte*, das ist die Geschichte, die durch Praktiken bedingt ist, die sich in Gemeinschaften konstituieren, in die Individuen hineinsozialisiert werden.¹

Foucault oder »Von der Produktion des Exils«

Während Hegel, wie bereits in der Vorbemerkung angedeutet, auf Geschichte als einem geistesgeschichtlichen Fortschritt rechnet, der im Rahmen menschlicher Gemeinschaften von einem bloß *normativen* zu einem *reflexiven Wissen* verläuft, interessiert sich Michel Foucault ziemlich genau für das *umgekehrte Phänomen*. In größter Kürze ausgedrückt, interessiert Foucault sich für die *negative Struktur der Geschichte* bzw. *einer Gesellschaft*: »Statt zunächst zu fragen, was in einer Gesellschaft als gültig oder wertvoll anerkannt ist, habe ich mich gefragt und frage mich immer noch«, wie er 1978 in einem Vortrag an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Tokio erläutert, »ob es nicht interessanter wäre zu erkunden, was in einer Gesellschaft abgelehnt und ausgeschlossen wird. Welche Ideen, welches Verhalten, welches Benehmen, welche rechtlichen oder moralischen Grundsätze will oder kann man dort nicht dulden, so dass man sie aus dem System ausschließt?« (Foucault 2003a: 611)

Diesen Ansatz, der seinerzeit in der Ethnologie von Claude Lévi-Strauss bereits zur Analyse von Gesellschaftsstrukturen etabliert war, wendet Foucault in seiner Dissertation *Wahnsinn und Gesellschaft* erstmals »auf die Geistesgeschichte« (ebd.) an. Er führt sozusagen Lévi-Strauss' *ethnologischen Strukturalismus* und Hegels *geistesgeschichtlichen Ansatz* zusammen. Für Lévi-Strauss sind Gesellschaften komplexe Systeme, die aus *positiven* und *negativen Wertschätzungen* von Dingen, der Welt oder auch menschlichem Verhalten bestehen. Von diesem strukturalistischen Ansatz ausgehend stellt Foucault sich nun die Frage, ob es möglich ist, dass man »das positive Rationalitätssystem und zugleich das negative Ausschließungssystem untersucht«, indem man diese ethnologische Perspektive »an die Geistesgeschichte anlegt« (ebd.), also in eine neue Perspektive bringt. Während strukturalistische Analysen ein *ungeschichtliches Denken* gesellschaftlicher Zusammenhänge entfalten, zielt Foucault in seiner 1961 veröffentlichten Dissertation *Wahnsinn und Gesellschaft* nun darauf ab, bestimmte Stationen in der Geistesgeschichte im Hinblick auf eine Kontinuität zu untersuchen, die auch für unsere heutigen Gesellschaften charakteristisch ist.

Er versammelt dazu in seinem Buch unterschiedlichstes historisches Material aus dem Mittelalter, der Renaissance und der auf die Renaissance folgenden Klassik, beispielsweise Malerei, Erzählungen, kirchliche und auch staatliche

1 Hegeldeutsch ist ziemlich crazy. Hegel ordnet die Worte in seinen Sätzen an, wie jemand, der bewusst einen neuen Satzbau zu erfinden sucht. Sich selbst versteht er als Avantgardisten. Der hier vorgestellte junge Hegel der *Phänomenologie des Geistes* geht auf den ausführlichen Kommentar von Georg W. Bertram (2017) zurück.

Dekrete, Berichte aus Hospitälern oder auch diskursives Material, um anhand dieser Zeugnisse, die er mehr oder weniger für sich selbst sprechen lässt, wie er im Vorwort seiner Untersuchung sagt, aufzuweisen, wie darin jeweils vom Wahnsinn gehandelt wird, welche Formen von Wahnsinn jeweils ausgeschlossen wurden und auf welche Weise dies zu diesen und jenen Zeiten geschah.

Dieser Ansatz von Michel Foucault, den ich kurz vorstellen möchte, stellt die These auf, dass die Geschichte des Wahnsinns im Zeitalter der Klassik, wie Foucault sagt, und zwar im »Heraufkommen einer *Ratio* [zwischen Montaigne und Descartes]« (Foucault 1973: 71, Herv. i. O.), den Wahnsinn »dessen Stimme die Renaissance befreite, dessen Heftigkeit sie aber bereits gezähmt hatte, durch einen eigenartigen Gewaltakt [...] zum Schweigen bringt (ebd.: 68).

Dieses *Zum-Schweigen-bringen* ist, aus meiner Sicht, der Kern, um den Foucault in seiner Dissertation kreist.

Im Vorwort von *Wahnsinn und Gesellschaft*, worin Foucault den Rahmen seiner Perspektive konturiert, formuliert er zunächst ein paar allgemeine Überlegungen hinsichtlich der Entstehung von Ordnung, die das Ausschließen im Allgemeinen betreffen, und unterscheidet diese von *historischen Grenzziehungen*, in denen das Ausschließen immer *bestimmtes* betrifft, denn in dem historischen Gebiet: »von dem wir reden wollen, trifft sie ihre entscheidende Wahl« (ebd.: 9).

Die »abendländische Geschichte«, das ist durchgängig Foucaults Ausdruck für das, was auf dem europäischen Kontinent hervorgebracht wird, bringt, wie er mit Nietzsche sagt, eine *Struktur des Tragischen* in die Welt. Das Zentrum dieser Struktur aber ist, so drückt er es bereits im Vorwort aus: »die Ablehnung, das Vergessen und das stumme Zurücksinken der Tragödie« (ebd.: 10). Mit anderen Worten, die Geschichte des »abendländischen Geistes« verläuft so tragisch, weil sie die Tragödie, die sie produziert, mit ihrer Produktion zugleich zum Schweigen bringt. Verstummt ist im Verlauf des Siegeszuges der rationalen Vernunft und Kultur, davon handelt Foucaults *Wahnsinn und Gesellschaft*, auch ein Wissen, das um dieses Zum-Schweigen-Bringen des Wahnsinns weiß. Foucault geht es also um ein Wissen von diesem Wissen, es geht ihm um ein reflexives Wissen, das er in den Bezügen auf das Wissen vom Wahnsinn, das aus den historischen Quellen spricht, herstellt. Foucault hat also keinen psychologischen Ansatz, sondern indem er dieses *reflexive Wissen* herstellt, einen, mit Hegels Begriffen, *geisteswissenschaftlichen Ansatz*. Foucault führt uns in seinem Buch Seite für Seite eine Szenerie des Grauens vor Augen, das aus dem Material herauspricht, aus den *Figurierungen des Wahnsinns* heraus, die in dem von Foucault präsentierten Material figuriert sind. Er legt eine Vernunftkritik vor, die, noch einmal anders ausgedrückt, die Grausamkeit der Vernunft und der Rationalität aus den Quellen sprechen lässt, die nicht der Wahnsinn gestaltet, sondern die Vernunft und die Rationalität, die den sogenannten »Wahnsinn« im Laufe der Geschichte *so* oder *so* in Erscheinung treten lässt und in ihrem

Umgang mit Menschen entsprechend verfährt, etwa nach den Anweisungen von staatlichen oder auch kirchlichen Dekreten. Dieser Umgang, den Foucault lesbar macht, deutet sich beispielsweise in den Artikeln XII und XIII eines Edikts aus dem Jahr 1656 für ein sogenanntes Hospital in Paris an, dass die Direktoren dieser Einrichtungen mit einer nahezu uneingeschränkten Macht über die nach ihren Belieben dort zu Internierenden ausstattet: »Sie haben jede Entscheidungsgewalt über Leitung, Verwaltung, Handel, Polizei, Rechtsprechung, Bestrafung und Inhaftierung hinsichtlich all der Armen von Paris, sowohl in wie außerhalb des Hôpital général«, heißt es im Artikel XIII. »Dazu erhalten die Direktoren Galgen, Pranger, Gefängnisse und Verliese [...]«, wie in der Anordnung des Artikels XII angeordnet wird (zit. n. Foucault 1969: 72).

Bevor Foucault aber diese Geschichte des Wahnsinns und des Grauens *seiner* Aus- und Einsperrungen entfaltet, die also zugleich eine Geschichte der positiven Struktur der Vernunft und der Rationalität ist, regt er in seinem Vorwort an, eine Reihe weiterer Bücher zu schreiben, die die Geschichte des Geistes auf deren negative Strukturen hin lesbar machen: »In der Universalität der abendländischen Ratio gibt es den Trennungsstrich, den der Orient darstellt [...]. Der Orient ist für das Abendland all das, was es selbst nicht ist [...]. Die Geschichte dieser großen Trennung während der Entwicklung des Abendlandes müssen wir schreiben und in ihrer Kontinuität und in ihrem Wechsel verfolgen; zugleich müssen wir sie aber auch in ihrer tragischen Versteinerung erscheinen lassen« (ebd.). Ein solches Buch, das sich auch auf spätere diskursanalytische Arbeiten Foucaults (aus den 1970er Jahren) beruft, wird Edward Said 1978 unter dem Titel *Orientalismus* veröffentlichen. Mit diesem Buch leitet Said eine Wende in den Geisteswissenschaften ein, die sogleich nach Erscheinen des Buches als »postkoloniale Wende« bezeichnet wird (vgl. etwa Bachmann-Medick 1996: 38).

In seinem Vorwort von *Wahnsinn und Gesellschaft* regt Foucault aber auch weitere noch zu schreibende Bücher zu Hervorbringungen der sogenannten abendländischen Vernunft und Rationalität an. Eines müsste, so Foucault, von der Konstituierung und »Lächerlichkeit der Traumdeutung« (Foucault 1973: 10) handeln; und nicht zuletzt müsste ein Buch von der Geschichte der sexuellen Verbote geschrieben werden, das Foucault selbst schon bald verfassen wird. Sie alle und viele weitere noch zu schreibende Bücher hätten die Erfahrung jener Grenzen, welche die positive Rationalitätsstruktur unserer Gesellschaft mit der negativen Struktur ihrer Ausschlüsse verbindet: »Man muss in unserer Kultur von den ständig sich bewegenden und obstinaten Formen der Repression sprechen und nicht nur, um die *Chronik* der Moral und der Toleranz zu verfassen, sondern um als Grenze der abendländischen Welt und als Ursprung ihrer Moral die tragische Abtrennung der glücklichen Welt der Lust an den Tag zu bringen« (ebd.).

Foucault schreibt die Geschichte um, und zwar indem er lesbar macht, dass sich die Vernunft und die Kultur der Rationalität in ihrem figurierenden und

rationalisierenden *Umgang* mit der »Lust«, dem »Traum«, dem »Orient« und, worum es in *Wahnsinn und Gesellschaft* geht, vor allem *in ihrem* Umgang mit dem »Wahnsinn« *selbst stabilisiert*. Um den Ansatz dieser Umschrift im Hinblick auf die Frage nach der Zugehörigkeit noch etwas produktiver zu machen, möchte ich, bevor ich anschließend Derridas Ansatz andeuten werde, genau jene Station der Geistesgeschichte, deren Rationalität aus Foucaults Sicht die Grenzerfahrung in unseren *heutigen Gesellschaften* reguliert, mit Foucault noch etwas deutlicher machen: »Es handelt sich um jenes Zugehörigkeitsgebiet, das für das klassische Denken die Vernunft selbst ist« (ebd.: 70).

Das, was für das klassische Denken die Vernunft selbst ist, so Foucault, reguliert das *Zugehörigkeitsgebiet* unserer heutigen Gesellschaften. Das ist Foucaults zentrale These: Die Kultur der *Vernunft als Rationalität* greift in die Gebiete der Sexualität, der Träume, der Kulturen ein, die *sie sich selbst* zur Kolonisierung angeboten hat. Auf diesem Siegeszug der Vernunft, so Foucault, muss sie *zuerst* einmal *sich selbst* initial *hervorbringen*. Dies aber macht sie, darum geht es in *Wahnsinn und Gesellschaft*, indem sie stets die *Grenze* zwischen Vernunft und Unvernunft, Sinn und Unsinn, geistiger Gesundheit und Irrsinn bestimmt. In all den Wandlungen der Vernunft im Laufe der Geistesgeschichte will Foucault also diese *Stilisierung* der Vernunft lesbar machen, die aus den Ausgrenzungen des »Wahnsinns« aus der »Vernunft« hervorgeht.

Ich möchte diese Wandlungen der Vernunft in ihrem Umgang mit dem Wahnsinn kurz mit Foucault andeuten und im Anschluss daran, den Begriff der Ambivalenz der Geschichte bei Foucault einführen.

Bevor Foucault den Kronzeugen dieser Vernunftgestalt auf die Bühne seines Buches und in das Drama der Geschichte der *Figurierungen des Wahnsinns* eintreten lässt, hat er bereits ausführlich dargelegt, mit welchen Produktionsmitteln in anderen Zeitaltern der Wahnsinn zu *Gestalten* und *Bedeutungen* im Symbol- und Bilderhaushalt der europäischen Geistesgeschichte vom Mittelalter bis zum Anfang der Klassik kam. Da ist, um den Vorgang der Bildung *reflexiven Wissens* anzudeuten, zum Beispiel eine Reihe von Bildern, von *Male-reien*, die Foucault auf dem Weg seiner Erzählung von mittelalterlichen Figuren des Wahnsinns bis zur Renaissance bespricht: *Die Versuchung des heiligen Antonius* von Hieronymus Bosch ist für Foucault ein solches Beispiel, aber auch das im Anfang der Renaissance entstandene Werk Dürers *Die vier apokalyptischen Reiter*. Foucault bespricht solche Werke als Zeugnisse für unterschiedliche Abschnitte der Geschichte. So ist der Wahnsinn in den Figuren des Mittelalters noch gänzlich in die christliche Mythologie eingebettet und hat, wie Foucault erklärt, in seiner Existenzform noch eine *kosmische Bedeutung*. Diese verliert er im Anfang der Renaissance allmählich. Noch läuft er, wie Foucault salopp formuliert, relativ frei herum. Man adressiert ihn beispielweise in der sprachlichen Figur des »Dorftrottels« oder man gibt ihn, wenn man ihn loswerden will,

Pilgern oder sogenannten Narrenschiffen, wie Foucault an Zeugnissen aufzeigt, mit auf den Weg.

Foucault erzählt im Lesbarmachen derartiger Zeugnisse unterschiedlicher *Gestalten* (dies ist kein psychologischer Standpunkt!) eine Entwicklung von gemeinschaftlich getragenen Praktiken nach, eine Geschichte der sich im Quellenmaterial ausdrückenden Anschauungen, Wertungen usw.

Das *Modell des Ausschlusses des Wahnsinns* aus der Gesellschaft findet Foucault, der sich von seiner Dissertation an auch in verschiedenen anderen Schriften mit der *Geschichte der Medizin* beschäftigt, im Umgang der mittelalterlichen Gesellschaft mit einer Krankheit, der Lepra.² Er geht in seiner Modellierung also noch einen Schritt weiter in der Geschichte seines Quellenmaterials zurück. Die Leprakranken wurden, wie die Dokumente, die Foucault in seinem Buch versammelt, lesbar machen, vom 12. Jahrhundert an in sogenannte Leprosorien gesperrt, das waren Gebäude, Bauwerke, die am Ende des Mittelalters als die Lepra wieder verschwunden war, ein über ganz Frankreich, England, Deutschland, ja ganz Europa sich spannendes Netz aus Bauwerken hinterließen. Obwohl die Lepra und die Erkrankten schon bald vergessen waren, erhielt sich, so Foucault, mit diesen Bauwerken die Struktur dieses Ausschließens: »Oft kann man an denselben Orten zwei oder drei Jahrhunderte später die gleichen Formeln des Ausschlusses in verblüffender Ähnlichkeit wiederfinden. *Arme, Landstreicher, Sträflinge* und »*verwirrte Köpfe*« spielen die Rolle, die einst der Leprakranke innehatte, und wir werden sehen, welches Heil von diesem Ausschluss für sie selbst erwartet wird oder für diejenigen, die sie ausschließen« (ebd.: 23, Herv. A. Ç.).

Ist die Frage nach der *negativen Struktur des Ausschlusses* mit Foucault also dadurch zu beantworten, dass man schaut, ob eine physische Einsperrung, eine Internierung vorliegt oder nicht? Oder bekommt man den Ausschluss, auf den die Herstellungsgeschichte der Exklusion hinausläuft, das *Exil* des Wahnsinns, wie Foucault es ausdrückt, in den Blick, wenn man die *Produktion*, hier des Exils, und die *Maschinerie*, das heißt den Mechanismus kennt, der die Produktion bestimmt?

Foucault interessiert Letzteres, wie er in Bezug auf die physische Einsperrung andeutet: »Die Internierung ist keine erste Anstrengung auf dem Wege zur Hospitalisierung des Wahnsinns in seinen verschiedenen Krankheitsaspekten,

2 So erscheint beispielsweise 1963 *Die Geburt der Klinik*, 1975 schlägt Foucault in *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnis* im Hinblick auf die negative Struktur der Ein- und Ausschlüsse das *Pestmodell* vor, das sich vom Modell der Leprabekämpfung dadurch unterscheidet, dass das Lepramodellell, aus Foucaults Sicht, vorherrschend noch die Erkrankten ein- bzw. aus den Gesellschaften ausschloss, während im Kampf gegen die Pest nun Kranke und Gesunde eingesperrt werden. Der städtische Raum wurde in Parzellen aufgeteilt, so Foucault, und das Einhalten der Quarantäne wurde in diesen unter Strafanandrohung überwacht.

sondern stellt vielmehr eine Gleichsetzung der Geisteskranken mit allen anderen Sträflingen dar« (ebd.: 70).

Die Internierung lässt also *Diverses gleich erscheinen*, aber ihr geht auf diesem Weg der Angleichung etwas anderes voraus. Sie ist keine erste Anstrengung auf dem Weg der Stationen, die der Wahnsinn in der Geschichte seiner Figurierung (von der kosmischen Bedeutung, zur Internierung, zur Hospitalisierung und zu seinem Exil in der Therapeutisierung) geht, noch ist sie auf diesem Weg die letzte Anstrengung, sondern sie ist die negative Struktur des Ausschlusses (*exclusion*), deren *Produktion* Foucault in der Geistesgeschichte aufzudecken sucht, die also auch dann noch fortbesteht, wenn, wie Foucault im Verweis auf ein historisches Ereignis sagt: »1794 die in Bicêtre Angeketteten befreit werden« (ebd.: 14). Auch nachdem der Wahnsinn nicht mehr in den ehemaligen Leprosorien eingesperrt und physisch unterworfen ist, bleibt er, das ist der Effekt, für den Foucault sich interessiert, *ausgeschlossen* aus einer Gesellschaft, die ihr *Zugehörigkeitsgebiet* durch die Unterscheidung zwischen Vernünftigen und Unvernünftigen, geistig Gesunden (d. h. es geht hier um soziale Praxen) oder Verrückten reguliert.

Die Zeit der oben zitierten Artikel XII und XIII aus dem Edikt von 1656 ist die Zeit des Lebens und Wirkens von René Descartes, dem Erfinder jenes Rationalismus, der von Kant, wie oben angedeutet, in dessen kognitiver Philosophie aufgehoben wird. Foucault überschreibt das Kapitel zu dieser Phase der Geistesgeschichte mit dem Titel *Die große Gefangenschaft*.

Mit der Figur des *Zweifels*, dessen Vermögen Descartes in seinen *Meditationen* (so der Titel seines Textes) der Vernunft zuspricht und dem Wahnsinn, wie Foucault sagt, gänzlich abspricht, tritt der Rationalismus in diesem Zeitalter der Geistesgeschichte seinen Siegeszug über den Wahnsinn an:

Gegen die Empiristen gewendet, behauptet Descartes, dass die sinnliche Wahrnehmung nicht wahrheitsfähig wäre, weil sie stets täuschen könne. Dasselbe gelte in Bezug auf den Traum oder auch auf die Kunst, wie Bilder der Malerei bezeugten, wo man durch einfaches Kombinieren von Körperteilen verschiedener Tiere, Gestalten erfinden könne, so Descartes, die reine Phantasiegestalten seien (etwa geflügelte Schlangen usw.). Allein der *Zweifel* erlaube, so Descartes, dass wir ihren Täuschungen nicht unterliegen müssten. Die Geisteskranken aber, deren »Gehirne ein solch durchdringender Dampf aus schwarzer Galle zermürbt, dass sie hartnäckig versichern, sie seien Könige, während sie doch ganz arme Schlucker sind, oder in Purpur gewandet, während sie doch nackt sind« (Descartes 2009: 20) wären also, so Descartes, zu eben diesem *Zweifel* nicht fähig. Wenn die Vernunft *als* Rationalität, aber durch das Vermögen des Zweifelnkönnens definiert wird, und dem Wahnsinn dieses Vermögen per Definition, das ist der Trick, abgesprochen wird, dann haben Vernunft und Wahnsinn, das ist Foucaults Punkt, künftig keine Überschneidung mehr: »Der Wahnsinn befindet sich künftig im Exil« (Foucault 1973: 70).

Der Wahnsinn wird zwar bald aus den Gebäuden befreit, wo er mit, Libertins, Landstreichern, Dieben oder auch Armen, wie Foucault an seinen Quellen aufzeigt, zusammen eingesperrt war, der Weg seiner Figurierung aber wird ihn nun in das entstehende psychiatrische Asyl und in eine Gefangenschaft führen, in dem seine Existenzform nicht den geringsten Wert mehr hat. Mit Descartes beginnt das Zeitalter der Psychologie, aus deren *Zugehörigkeitsgebiet* der Wahnsinn »erst mit der Phänomenologie des Geistes befreit wird« (ebd.). Hegel macht lesbar, wie ich oben aufgezeigt habe, dass all das, was sich in der Geistesgeschichte entwickelt, in das *Gebiet* normativer sozialer Praktiken fällt.

Foucault erzählt die Geschichte des Wahnsinns als das, was die *Vernunft* als die herrschende normative Praktik im Laufe ihrer Geistesgeschichte hervorgebracht hat. War der Wahnsinn im Mittelalter noch die Figur einer Überfahrt des Menschen ins göttliche Jenseits, figuriert ihn der Rationalismus unserer heutigen Gesellschaft in den Figuren einer Geisteskrankheit. Er zieht nun in die entstehenden psychologischen Register ein. Und die entstehenden psychologischen Register ziehen in die Welt des Menschen ein. Auf dem Weg zum *homo psychologicus*, damit endet Foucaults Buch, ist die letzte Gestalt der sogenannten abendländischen Vernunft, die Vernunft in Gestalt des Rationalismus an einen Punkt gekommen, wo die Vernunft nicht mehr nur andere einsperrt, sondern schließlich auch sich selbst. Der Mensch wird im 19. Jahrhundert zu einer psychologisierbaren Gattung.

Foucault, dies dürfte sich angedeutet haben, schreibt die Geschichte der Geschichte um, indem er das negative Ausschließungssystem im positiven Rationalisierungssystem unserer Gesellschaft lesbar macht. Die Ausschlüsse erläutern sich also unter zwei Aspekten:

- einerseits stellen sie *das* dar, was in der *Produktion von Gestalten* des Wahnsinns figuriert wird;
- zugleich aber unterliegt die Produktion *selbst* einem *Zwang*, einer Mechanik oder eines Mechanismus, der sich im Anfang der französischen Klassik *offenbart*, dem Zwang »sich innerhalb von Polaritäten zu artikulieren« (Bertram 1997: 77). Die moderne Rationalität ist entsprechend klassisch.

Dieses Ergebnis wirft aber auch die Frage auf, ob sich unter diesem Zwang überhaupt so etwas wie eine Geschichte des Verstummens von etwas schreiben lässt, ohne dass man in den eigenen sprachlichen Figuren dieser Rationalität und ihrer polarisierenden Strukturen in die Falle geht? Foucault ist sich dieser Problematik bewusst. Am Ende seines Vorworts macht er im Hinblick auf die Sprache seiner Untersuchung deutlich wie prekär seine Situation angesichts dessen ist, dass es in seinem Buch keinen angemessenen Umgang mit dem geben könnte, was von den Figuren des Wahnsinns, durch die sich die herrschende Vernunft stabilisiert, betroffen ist. Ihm, Foucault, bleibt schließlich nur, die Geschichte so nachzubuch-

stabieren, wie sie sich aus den bereits vorliegenden Dokumenten, den Quellen, die er in seinem Buch versammelt, ergibt: »Ich musste *außerhalb* jeder Beziehung zu einer psychiatrischen ›Wahrheit‹ jene Worte und Texte für sich sprechen lassen, die von unterhalb der Sprache stammen und die nicht dazu geschaffen waren, zu einer Rede zu werden« (Foucault 1973: 15, Herv. A. Ç.).

Im Unterschied zu Hegel, der die Geschichte als einen entwicklungslogischen Fortschritt konzipiert, der sich aus Kämpfen um die Anerkennung von Ordnungen (Wissenskonzeptionen) eröffnet, schreibt Foucault die Geschichte der Geschichte um, indem er sich in seiner Arbeit in methodischer Hinsicht einer bestimmten *Enthaltung* unterwirft, die ihn nämlich dem Selbstverständnis des klassischen Denkens entgegen, eine *Wahrheit des Wahnsinns* nicht mehr auszusagen erlaubt: »Vielleicht ist, jedenfalls in meinen Augen, der wichtigste Teil dieser Arbeit der Anteil, den ich den in den Archiven gefundenen Texten überlassen habe« (ebd.: 15). Was sich von diesen her in Foucaults nacherzählender Materialanordnung zu lesen gibt, gewinnt durch den an- und einordnenden Kommentar Foucaults die Form eines *reflexiven Wissens* über die Geschichte des sogenannten abendländischen Geistes, ein *Wissen vom Wissen*, um das es der Form nach bereits Hegel ging. Was Foucault jedoch aus den Quellen hervortreten lässt, ist die Struktur der Geschichte nicht als Aufhebung, sondern *als* Exklusion. Foucault nimmt die Geschichte bei ihren Ausschlüssen.

Derrida oder »Vom Liegen im Bauch eines alten Pferdes und dem, was sich nicht schicken lässt«

Wie Foucault ist auch der junge Derrida (der 1961, als *Wahnsinn und Gesellschaft* veröffentlicht wird, an derselben Hochschule wie Foucault tätig ist), im weitesten Sinn gesprochen, mit Fragen zur Geschichte des Denkens beschäftigt. Anders als Foucault aber schreibt Derrida keine *Geschichtserzählung* und er erzählt in seinen Schriften auch keine *Gegengeschichte*, das heißt er formuliert keine Vernunftkritik. Derrida entwickelt einen anderen Ansatz und eine andere Strategie die Geschichte umzuschreiben.

Während das Umschreiben der Geschichte bei Foucault noch klassisch verläuft, indem er die Geschichte dadurch zu bewältigen sucht, dass er *Zugehörigkeiten* verortet und durch seine *Verortungen* von diesem und jenem eine andere Ordnung der Geschichte anordnet, besteht Derridas Strategie die Geschichte umzuschreiben darin, dass er sich mit seinem Ansatz in ein *Feld* begibt, *das sich bewegt* und entsprechend nicht das sein kann, was eine Geschichtserzählung in sich zum Stehen bringt. Derrida begibt sich in das *Kräftefeld* der Entstehung von *Zeitgenossenschaft*. Im Unterschied zur geschichtlichen Verortung, die dort *dies*, da *jenes* lokalisiert, ist *Zeitgenossenschaft*, wie Derrida in einem philosophischen Briefroman *Die Postkarte* (Derrida 1982) in Szene setzt, ein prinzipiell *alle* Räume und Zeiten miteinander verbindendes Geschehen, in dem jeder und

jede nicht nur ein *Medium* für die Einschreibung des *Möglichen* (des Geregelteten, die Gesetze, die Programme) ist, sondern auch ein *Fakteur* (eine Botin, ein Zusteller) des *Unmöglichen*, dessen, was »dem Wunsch, der Handlung und der Entscheidung die Bewegung [gibt]« (Derrida 1998a: 6), die Bewegung *auch* für die *drängenden Fragen*, jene, die einer Zeitgenoss*innenschaft gemäß erscheinen: »Zeitgenossenschaft heißt so, sich Fragen als Fragen derjenigen zu stellen, mit denen zusammen man die Zeitgenossenschaft bildet« (Bertram 2003: 205).

Wie aber bildet sich Zeitgenoss*innenschaft? Aus Derridas Sicht in einem *Wechselspiel* von *Sendung* und *Empfang*. Mit dem Begriff *Sendungen* überschreibt Derrida den ersten Band von *Die Postkarte*, einem Buch, das durchgängig aus kurzen oder längeren Briefen besteht, zum Teil sogar Liebesbriefen, die Derrida während eines Aufenthalts in den USA (bei den Literaturwissenschaftler*innen Jonathan Culler und Cynthia Chase) an die Philosophin Sylviane Agacinski in Paris schreibt. Im Vorwort an die Leser*innen schreibt Derrida: »Ihr könntet diese Sendungen lesen als das Vorwort eines Buches, das ich nicht geschrieben habe. Es hätte gehandelt von dem, was geht von den Posten, den Posten in allen Genres, bis zur Psychoanalyse. [...] Zu bestimmten Epochen immerhin versuche ich mich zu erklären, ich bringe *ein Verfahren zur Vorführung* [das Senden, A. Ç.], die *Manipulation, Techniken*« (Derrida 1982: 7 ff., Herv. A. Ç.).

Immer wieder nutzt Derrida in seinen Büchern andere Spielarten des Schreibens als jenes Verfahren der klassischen philosophischen Abhandlung, die stets von *sogenannten* philosophisch relevanten Fragen ausgeht und dann inszeniert diese Fragen *systematisch*, wie es heißt, zu beantworten. Nirgendwo, in keinem einzigen Buch oder Aufsatz, bringt Derrida so etwas wie eine Abhandlung auf Sendung.

In *Die Postkarte* macht er lesbar, dass er die Mikro- und Makrozusammenhänge der Strukturbildung, die Hegel und Foucault, wie gezeigt, als *Geistesgeschichte* in Betracht nehmen, von den *Sendungen* und dem *Empfangen* von Sendungen, kurz von der *Post*, und den *Posten* in den Sendungen her verstehen will.

Bei einem Stadtbummel hat er eine Postkarte gefunden, auf der die geschichtlich überlieferte Reihenfolge der Erfinder der Philosophie, nämlich Sokrates und Platon von dem Künstler der Postkarte umgedreht wurde: Sokrates folgt auf Platon, er ist Platons Schüler. Derrida ist von dieser *Sendung* fasziniert. In seinen Briefen an Sylviane Agacinski ist er immer wieder mit dem Motiv der *Umdrehung* (lat. Revolution) jener Reihenfolge beschäftigt. Besendet werden wir mit der Erzählung Sokrates *vor* Platon: »Meine Postkarte nun«, schreibt er, »kehrt naiverweise alles um. Sie allegorisiert jedenfalls das katastrophische Unwissen der Ordnung. Man fängt endlich an, nicht mehr zu begreifen, was kommen heißt, davor kommen, zuvorkommen, zurückkommen – und den Generationenunterschied, dann erben, sein Testament schreiben, diktieren, sprechen, unter dem Diktat schreiben usw. [...] All das geht nicht ohne politische Konsequenzen ab« (Derrida 1982: 29).

Das Geschehen, das sich im raumzeitlichen Gewebe der Sendungen immer auch gegen den Ablauf der verorteten Zeiten bewegt und über die Grenzen der eingeschriebenen Orte und Räume hinweg, steht unter einem Diktat, das wir erst zu sehen bekommen, wenn wir die *Schreibszene* in ihrer Bewegung und Struktur zu sehen bekommen.

Derrida schreibt, um etwas davon sichtbar zu machen, von analogen Schreibgeräten wie dem antiken Stilus, ein in Farbe getauchter Stock (vgl. Derrida: *Sporren. Die Stile Nietzsches*), von der Schreibmaschine (vgl. Derrida: *Maschinen Papier*), bis zu den kybernetischen Maschinen (vgl. Derrida: *Grammatologie oder Die Postkarte*) in deren virtuellem Schriftraum, metaphorisch gesprochen, alles, was sie auf Sendung bringen und auf Sendung halten, auf der binären Anordnung von Nullen und Einsen konstruiert wird. Die These aber, die Derrida in seinem *Lesbarmachen des virtuellen Raumes der Schrift* leitet, ist, dass die *Ordnung*, auch die Anordnung des geschichtlichen Raumes, nicht deshalb funktioniert, weil ein Wissen von etwas hervorgebracht wird, sondern deshalb, weil die Einschreibung dieses sogenannten Wissens, die Geschriebenheit, verborgen bleibt. Die Ordnung, auch die geschichtliche Ordnung funktioniert *als* die Geschichte des Verbergens der Schrift. Durch das Verborgensein dieser Konstruktionstechnik funktioniert, aus Derridas Sicht, die Ordnung, funktioniert all das, was in den Archiven als *Resultate* auf eine Wiederholung in den Ketten von Wiederholungen wartet, darauf wartet, dass es wieder zu uns oder auf uns kommen kann, sich einschreiben und einverleiben kann, in uns: »die Überbringer, die Leser, die Kopisten, die Archivare, die Wärter, die Professoren, die Schriftsteller, die Faktors« (ebd.: 37). Mit diesem Verborgensein *der* Schrift ist Derrida auch in einem Brief am 6. Juni 1977 beschäftigt:

»Macht Euch klar, alles in unserer bildopädischen Kultur, in unserer Politik des Enzyklopädischen, in unseren Telekommunikationen aller Genres, in unserem telematikometaphysischen Archiv, in unserer Bibliothek [...] ist konstruiert auf der protokollarischen Charte eines Axioms, das man demonstrieren, auf einer großen Karte auslegen könnte« (Derrida 1982: 28).

Alles in unserer durch Bilder erziehenden Kultur, in unseren Gemeinschaften des versammelten Wissens, in den Ferngesprächen jeder Art von Literatur, in den Aktenschränken unserer Rechnernetze, in unseren Buchbehältern ist konstruiert. Aber heißt das, aus Derridas Sicht, dass *restlos* alles konstruiert ist? Oder zielt das Interesse an der Dekonstruktion, die Derrida verfolgt, gerade darauf ab, sich an der Grenze dieser konstruierten Zusammenhänge zu bewegen, um eine *Spur* vorzuführen und ein Gespür für das *Verfahren*, eine Welt und eine dramatische Geschichte mit den Figuren unserer Sprache zu schreiben, die *techné* lesbar zu machen und die *Manipulation*, *zugleich* aber auch ein Gespür für das hervorzubringen, was »vor jeder ›Identifizierung mit einer Figur« (Derrida 2007:

38) liegt und sich nicht *restlos*, wie Derrida immer wieder betont, konstruieren lässt. In einem anderen Brief desselben Tages, dem 6. Juni 1977, drückt sich diese Ambivalenz so aus:

»Ich schreibe Dir Briefe eines Handlungsreisenden, hoffend, dass Du das Lachen und den Gesang hörst – die einzigen (die einzigen was?), die sich nicht senden, die Tränen auch nicht. Mich interessiert im Grunde nur das, was sich nicht expedieren, sich keinesfalls depeschieren lässt« (ebd.: 21).

Das, was sich nicht durch einen Boten auf dem Postweg befördern (*expedieren*) oder in einer Sendung (*Depesche*) einschreiben lässt, ist das, von woher die *Dekonstruktion* geschieht. Die sprachliche Figur ist das, was das Konstrukt des Werkes und die Werkgemeinschaften ermöglicht: die Schickung und die Sortierung der Sendung auf dem Weg von da nach dort: »vor allem, wenn sie schickt zur Aufbewahrung, um nicht zu sagen ins Archiv« (ebd.: 8). In dieser Ambivalenz ist das am Werk, was Derrida mit dem Neologismus *différance* bezeichnet, das, was die Berührung an der sprachlichen Grenze ermöglicht, den Kontakt: »Ohne diese *différance* gäbe es keinen Kontakt *als solchen*, erschiene der Kontakt nicht, doch mit ihr erschiene er ebenfalls niemals in seiner vollen Reinheit, niemals in irgendeiner unmittelbaren Fülle« (Derrida 2007: 292). Und im Kontakt, im Berühren gibt es eine Unterbrechung, denn auch hier ist die *différance* und nicht etwa nur ein Konstrukt am Werk:

»Nun habe ich Dich aus der Sicht verloren. Und Du, wo siehst du mich, wenn Du mit mir sprichst, wenn Du mich, wie Du sagst, am Telefon hast? [...] Ich, ich lauere auf die Geräusche in dem Zimmer, das Dich umgibt, ich versuche zu erhaschen, was Du anschaust oder wer Dich anschaut, als ob jemand herumlungerte, der bei Gelegenheit ich sein kann, dort, wo Du bist, und oft lasse ich nach, aufmerksam zu sein für das, was Du sagst, damit das Timbre ganz allein widerhallt, wie in einer Sprache, die um so näher ist, als sie fremd ist und ich nichts von ihr verstehe [...]« (Derrida 1982: 27).

Das, was sich der Einschreibung entzieht, der Identifikation durch eine sprachliche Figur widersetzt, dieses *Widerständige* eines *anderen* (das in seiner Andersheit: *auch* keinem Geschlecht unserer Sprache entspricht, das weder feminin noch maskulin noch ein Neutrum ist), verweist auf *einen* der beiden *Grundzüge* dekonstruktiven Arbeitens an einer *Zeitgenoss*innenschaft*, die ein Gespür für die Technik, die Manipulation, einerseits, für die Grenze und die Unterbestimmtheit der Sendung andererseits ausbildet: »wir liegen sur le dos im Bauch einer Mähre wie in einer riesigen Bibliothek« (ebd.: 26). Wir, und alles, was sich nicht restlos einschreiben lässt.

»Wie soll man die Struktur dieses Raumes nennen? Ich weiß es nicht und ich weiß auch nicht, ob es dem entsprechen kann, was man ein Wissen nennt. Es soziopolitisch zu nennen ist eine Trivialität, die mich nicht zufriedenstellt, und die notwendigsten der sogenannten Sozio-Analysen bleiben in dieser Hinsicht oft ganz kurzschlüssig, blind für ihre eigene Einschreibung, für das Gesetz ihrer reproduktiven Ausführungen, für die Szene ihrer eigenen Hinterlassenschaft und ihrer Selbstermächtigung, kurz für das, was ich ihre Schrift nennen werde« (Derrida 1997: 33).

Bevor ich diesen Gesichtspunkt der Unterbestimmtheit und Kurzschlüssigkeit *dessen, was auf Sendung ist*, gleich in Hinblick auf *die Frage der Verantwortung* und den Gesichtspunkt der *unschätzbaren Würde der Andersheit des anderen* mit Spivak und Derrida andeuten möchte, will ich kurz skizzieren, wie Derrida zwei Jahre nach dem Erscheinen von *Wahnsinn und Gesellschaft* in seinem Vortrag *Cogito und Geschichte des Wahnsinns* auf Foucaults Descartesinterpretation antwortet.

An diesem Unterschied zwischen dem Foucault'schen und dem Derrida'schen *Ansatz* wird auch deutlich, dass die Theorie der Diskurse und die Dekonstruktion sehr Unterschiedliches für eine Zeitgenoss*innenschaft hervorbringen, die sich nicht mehr in dem repräsentiert sieht, was die Ordnung in ihrer katastrophalen Unwissenheit anordnet, etwa *Zugehörigkeit*. Wie geht Derrida in seinem Vortrag zu Foucaults Ansatz vor?

Derrida bringt eine Descartesinterpretation auf Sendung, die genau das Gegenteil dessen markiert, was Foucaults Descartesinterpretation in *Wahnsinn und Gesellschaft* zum Ausdruck bringt. Descartes ist in Foucaults Buch der Kronzeuge dafür, dass die Vernunft im Laufe der Geistesgeschichte das Unvernünftige aus den *Bewegungen des Denkens*, den Bewegungen des *cogitos*, ausschließt. So stellt Foucault es dar, so verortet er in seiner Vernunftkritik, das was Descartes *Meditationen* erstmals in der Geschichte des Geistes auf Sendung bringt. Wenn nun die Sendung das Ankommen bestimmen würde, dürfte es Derrida kaum möglich sein, eine absolut andere Interpretation der Descart'schen Meditationen vorzulegen. Genau das aber tut Derrida.

Was er aufzeigt, und zwar indem er sich nicht mit einer angeblichen *Denkweise* von Descartes beschäftigt, sondern mit der *Schreibweise*, mit dem, was Descartes ihm, Derrida, wie jeder anderen Leser*in des Buches zur *Interpretation* hinterlässt, ist, dass man von dieser Hinterlassenschaft kaum behaupten könne: »dass das Cogito dem Wahnsinn entgeht, weil es sich seinem Griff entzieht, oder weil, wie es Foucault sagt, »ich als Denkender nicht irre sein kann«, sondern weil in seinem Augenblick, in seiner eigenen Instanz der Akt des Cogito *sogar* gilt, *wenn ich wahnsinnig bin, sogar wenn* mein Denken durch und durch wahnsinnig ist« (Derrida 2020: 89).

Dem Text von Descartes ist, aus Derridas Sicht, der Wahnsinn, den er von der Vernunft distanziert jedenfalls überall eingeschrieben. Ein Beispiel dessen,

was Descartes in seinem Buch (in dem er, nebenbei bemerkt, die Existenz Gottes bewiesen haben will) zur Methode sagt, in der er mit den *Körpern der ihm äußeren Welt* vorzugehen beabsichtige: »ich werde meinen, der Himmel, die Luft, die Erde, die Farben, die Gestalten, die Töne und die Gesamtheit alles Äußeren seien nichts anderes als Gaukeleien der Träume« (Descartes 2009: 24). Und in Bezug auf seinen eigenen Körper ergänzt er sogleich: »Ich werde mich selbst betrachten als ob ich keine Hände, keine Augen, kein Fleisch, kein Blut, noch irgendeinen Sinn hätte, sondern als ob ich nur fälschlich vermutete, dies alles zu besitzen« (ebd.).

Aus solchen Worten spricht, aus Derridas Sicht, nicht eine Vernunft, die es in ihrem Vollzug oder in ihrer Übung vermöchte, wie Foucault meint, den Wahnsinn aus ihrer Denkbewegung auszuschließen. Im Gegenteil: alles, was Descartes schreibt, bringt zum Ausdruck, dass der Wahnsinn der Vernunft (*cogito*) inhärent ist (vgl. Derrida 2020: 85). Das heißt für Derrida aber, dass die *Internierung* des Wahnsinns, wenn sie von Descartes aus gedacht wird, im Einschluss (*inclusion*) und nicht im Ausschluss (*exclusion*) fundiert ist. Sowohl die Figuren der Vernunft, wie die Figuren des Wahnsinns sind Konstruktionen. Als solche sind sie in dem eingeschlossen, das heißt inkludiert, was Descartes Text oder auch die Kette seiner Wiederholung, in ihren polarisierenden Anordnungen strukturieren.³

Während Foucaults Ansatz in *Wahnsinn und Gesellschaft* damit rechnet, dass der von Descartes behauptete Ausschluss funktioniert, macht Derridas Ansatz genau den Punkt lesbar, an dem sich dieses Funktionieren bricht. Beide machen Descartes Ansatz unterschiedlich lesbar, *da*, bei Foucault, wird der Ausschluss (*exclusion*) des Wahnsinns aus der Vernunft behauptet, *dort* hingegen, bei Derrida, die Eingeschlossenheit (*inclusion*) des Wahnsinns in die Vernunft. Und beide Interpretationen bringen dabei außerdem ihre sehr unterschiedlichen *Ansätze* hervor. Der Ansatz der davon ausgeht, dass sich *Differenzen* (etwa Vernunft/Unvernunft; Mann/Frau; Wir/Sie) durch die Vernunft einer Rationalität *stabilisieren*, geht, aus Derridas Sicht, *direkt* dem Spiel jener *stabilisierenden Vernunft* in die Falle, auch wenn diese nun, wie bei Foucault, von der anderen Seite der Differenz aus, das heißt *im Namen des Ausgeschlossenen* kritisiert wird. Derrida geht im Unterschied zu Foucault hingegen stets so vor, dass er den Differenzen die *Distanz* und damit die *Spannung* entzieht, so dass die Zeitgenoss*innenschaft, an der seine Texte teilhaben, sich auf dem Weg ihrer *Ver-geschichtlichung* nicht mehr anhand von *Differenzen* wie Wir/Sie, Mann/Frau, Sinn/Unsinn usw. stabilisieren.

3 In meinem Buch *Vom Unbehagen an der Zugehörigkeit – eine migrationspädagogische Derridalektüre* mache ich die Struktur der Internierung von Geflüchteten durch Inklusion am Beispiel des nationalen Integrationsplans der Bundesrepublik Deutschland lesbar.

Mit Hegel, Foucault und Derrida habe ich unterschiedliche Strategien in Hinblick darauf konturiert, wie Geschichte, das heißt Gesellschaft, das heißt Zugehörigkeit geschrieben, aber auch umgeschrieben werden kann. Diese divergenten Strategien schreiben auf unterschiedliche Weise an Zeitgenoss*innen-schaften mit:

- Hegel als derjenige, der die Identität und die Differenz von Individuum und normativer Gemeinschaft »*Ich*, das *Wir*, und *Wir*, das *Ich* ist« (Hegel 1970: 145, Herv. i. O.) mit seinem Entfremdungs- und Bildungsbegriff aufbricht und vom normativen zum reflexiven Wissen führt;
- Foucault als derjenige, der sich für die *negative Seite* der positiven Struktur von Gesellschaften interessiert und lesbar macht, dass die positiven Strukturen der Vernunft bzw. Rationalität, die Foucault mit Hegel als *Wissensformationen* auffasst, das darstellen, was Subjekte in unseren Gesellschaften legitimiert bzw. delegitimiert;
- Derrida als derjenige, der die Stabilisierung von Differenzen *destabilisiert*, indem er das Spiel der Identitäts- und Differenzbildung, die sich sowohl bei Hegel, wo Differenz als *Widerspruch* bestimmt wird, wie auch bei Foucault, der Differenz als *Trennung* bestimmt, mit der Strategie einer doppelten Geste unterläuft, die, aus seiner Sicht, die effektivste Weise darstellt, sich nicht mehr *einfach* verorten zu lassen.

Wo Dekonstruktion geschieht, werden zunächst einmal *Ambivalenzen* (dt. *beides gilt*) lesbar:

1. das, was die – *Bedingung der Möglichkeit* – für das Stabilisieren von Identitäten und Differenzen ist,
2. zugleich aber auch das, was die – *Bedingung der Unmöglichkeit* – dafür ist, dass sich Differenzen und Identitäten wie Sinn/Unsinn, Mann/Frau, Wir/Sie usw. stabilisieren.

Diese Strategie hat Derrida vor allem in der Abgrenzung von Hegel entwickelt, weil dessen Denken der Bewegung, dem Denken der *différance* sehr nah kommt:

»Was mich damals [in der Abgrenzung von Hegel, A. Ç.] interessierte und was ich jetzt auf anderem Weg fortzusetzen versuche, ist eine Art *allgemeine Strategie der Dekonstruktion* und zugleich eine ›allgemeine Ökonomie‹. Diese müsste es ebenso vermeiden, die binären Gegensätze der Metaphysik [etwa Sinn/Unsinn; Mann/Frau; Wir/Sie usw., A. Ç.] einfach nur zu *neutralisieren*, wie auch, sich einfach in dem geschlossenen Feld dieser Gegensätze *anzusiedeln* und sie somit zu *bestätigen*« (Derrida 2009: 65, Herv. i. O.).

Was die Frage der Zugehörigkeit betrifft, antwortet Derrida, der in seinen Antworten auf drängende Fragen stets einfache Zurechnungen erschwert, entsprechend *ambivalent*. In einem Gespräch mit Elisabeth Weber, die an einem Buch über jüdisches Leben in Frankreich schreibt, antwortet er in der aufgezeigten Strategie: »in allem, was ich sagen oder tun kann, gibt es stets ein ›sicher, ich bin Jude‹ und ein ›sicher, ich bin kein Jude‹« (Derrida 1994: 66).

Spivak oder »Achtung: Postkolonialismus!«

»Achtung: Postkolonialismus!« ist ein Vortragstitel von Gayatri Chakravorty Spivak. Der sprachlichen Form nach formuliert dieser Titel einen Aus- oder Zuruf: »Achtung: Postkolonialismus!« Unter diesem Aus- oder Zuruf sprach Spivak 1996 auf einem ziemlich prominent besetzten Symposium in Österreich (im Künstlerhaus Graz), das die Ausstellung *Inklusion: Exklusion. Kunst im Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration* begleitete. In Spivaks Vortrag geht es, wie sie in verschiedenen Abschnitten betont, um eine einzige Frage, nämlich die, warum sie sich *weigert*: »die globale Migration zu situieren« (Spivak 2010: 122).

Im Laufe ihres Vortrags macht Spivak immer deutlicher, dass der Aus- oder Zuruf ihres Titels: »Achtung: Postkolonialismus!« nicht ein *Warn-* oder *Notruf* ist, sondern vielmehr ein *Weckruf*. »Be careful!!« sagt sie im Verslaut eines Gedichts von Farhad Mashar: Seid vorsichtig! *Situieren* bedeutet, wie Derrida an Descartes Schreibweise aufzeigt: *inkludieren*. Und inkludieren bedeutet, *etwas*, etwa den »Wahnsinn« oder auch die »Zugehörigkeit« in die sprachlichen Figuren einer textuellen Struktur einschließen: *inclusio*, *includo*, einschließen, einsperren, einschränken, einfügen, umschließen, umgeben, begrenzen. Seid vorsichtig! – »Be careful!!«

Mit diesem Ansatz, nicht zu situieren, zu begrenzen, zu umschließen usw., hat Spivak, wie sie ausführt, sich in bestimmten »Kreisen« (ebd.: 122) unbeliebt gemacht. Was sind das für Kreise?

Sie erzählt von der Erfahrung dieser Unbeliebtheit im Rückblick auf ihre Vortragsreise, die sie in jenem Sommer 1996 zunächst nach Frankreich, dann nach Deutschland und dann nach Japan geführt hat. Sie sprach jeweils auf Postkolonialismuskonferenzen. Und sie sprach dort, wie sie sagt, als eine »postkoloniale Hybride« (ebd.: 121), ein Ausdruck den Homi Bhabha in Hinblick auf die postkoloniale Situation erfand, der die Situation bezeichnet, sich nicht mehr in den *tradierten Ordnungen* verorten zu können. Spivak trägt nicht diesen Ausdruck vor, sondern bewegt sich in der *Geste*, die diesem Ausdruck postkoloniale Hybride entspricht. In Frankreich wird sie dafür von »Indo-Französinen angegriffen« (ebd.). Diese werfen ihr vor, dass sie »nicht mehr wie eine Inderin« (ebd.) denke. Auf der Konferenz in Deutschland wird sie mit der gleichen Geste, die einer traditionellen Zugehörigkeitsordnung entspricht, »von indisch-deut-

schen Frauen im Publikum zerfetzt« (ebd.). In Japan hingegen wird sie, obwohl sie als *intellektuelle Hybride* spricht, »absolut peinlicherweise« (ebd.) als Asiatin adressiert: »Und wieder wurde ich von allen Japanern zerrissen, außer von den radikalen aus Tokyo, die auf mich zukamen und sagten: ›Danke. Danke‹. Und das brachte mir natürlich einen weiteren Popularitätsverlust« (ebd.).

Die Erfahrung ihrer Unbeliebtheit auf diesen Konferenzen in Europa und in Japan, haben ihr, wie sie sagt, zu denken gegeben. Sie sprach jeweils »vom Versagen der Dekolonisierung« (ebd.: 120), weil sie, dies drückt auch die Figur der Hybridität aus, die *Wirkung* nicht ausblenden kann, die mit dem Kolonialismus einhergeht – und zwar nicht nur in den kolonisierten Ländern. Sie versteht die Unbeliebtheit ihrer Position durchaus: Wie könnte sie erwarten, dass die Arbeiterin, »die im Süden es direkt mit der globalen Gier aufnimmt« (ebd.: 125), sich mit den Wirkungen der Globalisierung positiv identifiziert? Das habe sie von diesem gegen-globalistischen Widerstand der Arbeiterinnen gelernt, ihre Situation als Intellektuelle ist eine ganz andere. Sie bringt diesen Unterschied zunächst mit der letzten Strophe aus jenem Gedicht von Farhad Mashar zum Ausdruck. Ich möchte es hier gern lesbar machen und mit ein paar Hinweisen auf Spivaks Interpretation ergänzen. Das Gedicht hat den Titel *Ein unzeitgemäßes Notizbuch*. Und es beginnt so: *Okay, Notizbuch. Wirst du wohl diesmal den Phillipspreis bekommen?*

Farhad Mashar, so Spivak, macht sich zunächst lustig über die Vorstellung, dass »Dritte Welt Literatur«, wie sie kommentiert, international ausgezeichnet würde. Sogleich parodiert er eine weit verbreitete Zeitgenoss*innenschaft in Bangladesch, wo er als Dichter und als Leiter eines ökologisch anbauenden landwirtschaftlichen Betriebs lebt: *Versuch es, versuch es, Allah ist deine Hoffnung*. Und revidiert seine Späße sogleich, durch die Betonung der Notwendigkeit der Wachsamkeit, die auch das Anliegen von Spivaks Vortrag ist: *Achtung. Vorsicht. Sei wachsam. Pass auf*. Um sodann den Kontext – *dieser* – Wachsamkeit zu markieren:

Ich schreibe das Kriechen des Grases nieder.

Ich schreibe die Pfote des Jaguars nieder.

Ich rutsche, mein Fuß verliert seinen Halt.

Ich schreibe mit meiner Ferse die Probleme beim Aufsetzen meiner Füße nieder.

Der Boden ist kein sicherer mehr: *Vorsicht. Vorsicht. Achtung*. Das Gelände, das Feld, hat sich verändert. Es ist nicht mehr das Feld einer einfachen Gegenüberstellung:

*Einstmals musstest du auf der anderen Seite des Stacheldrahtes kämpfen.
Heute auf beiden: links und rechts, oben und unten, zu Wasser und auf dem trockenen Land.
Geh zum Krokodil und lass dir die Zähne richten.
Von der Schlange hol dir ein Rückgrat aus Gummi,
Geh zur Fledermaus und säuge dich,
Kumpel, mein unzeitgemäßes Notizbuch, dies sind überaus schlechte Zeiten.
Schau nach allen Seiten, wo du hintrittst, mein Freund.*

Und die letzten Worte schreibt er, wie Spivak hervorhebt, auf Englisch, aber in bengalischer Schrift:

Be careful!

Auch Spivak kann von diesem einstmals und heute sprechen. Sie erzählt, dass ihre jugendliche Prägung in die Blütezeit der intellektuellen Linken in Westbengalen fiel. Dann ging sie »in die Vereinigten Staaten, die das Paradies eines gewissen total unpolitischen liberal-zentrischen Marxismus darstellen« (ebd.: 128). Darum kämpfe auch sie heute, in der Weigerung, die globale Migration zu situieren, auf zwei Seiten. Auf der einen Seite bewegt sie sich im Rahmen der Erzählung der Rechten. In dieser wird die globale Migration als *Verwerfung* situiert. Auf der anderen Seite bewegt sie sich im Rahmen der linken Globalisierungserzählung, in der die globale Migration in der Logik globaler Gerechtigkeit in einer Erzählung von Bevölkerungsbewegungen situiert wird. Spivak bezeichnet diese Rahmung als *Verwandlung*. Ich will kurz beide Spielarten der Situierung der globalen Migration, mit Spivak andeuten:

- Die Verwerfung macht Spivak an einem Text von Kant deutlich. Im zweiten Teil der Kritik der Urteilskraft, wo Kant die Aufgabe des Philosophen definiert, als die Verwerfung des Heteronomen zugunsten des Autonomien. Sein Beispiel besteht nun darin, dass er die Leser*innen auffordert sich die Bewohner*innen Südamerikas und Westaustraliens, die Feuerländer und die Neuholländer, anzusehen. Ihr Anblick, so Kant, erlaube nicht zu sagen, dass der Mensch notwendig existiere: »Also wende deinen Verstand von dieser Heteronomie der Autonomie der reflektierenden Urteilskraft zu« (Zitiert nach Spivak: ebd.: 126). Es ist diese *Verwerfung der Heteronomie*, wie Spivak es in diesem Vortrag ausdrückt, die, aus ihrer Sicht, die gesamte Erzählung der Rechten bestimmt.
- Die Verwandlung macht Spivak, eingedenk, dass der Marxismus heterogen ist, wie sie betont, an Marx deutlich. Nachdem Marx nach einigen Jahren Straßenaktivismus im Alter von sechsundzwanzig Jahren wieder zu lesen

beginnt, wie Spivak erläutert, findet man bei ihm einige Notizen, in denen er auf die Idee des *Mehrwerts* kommt und auf die Idee kommt: »dass man den Menschen als Mehr-als-er-selbst-Sein definieren könnte, weil er oder sie als Produzenten des »Mehrwerts« mehr als er oder sie selbst wert sind«. Von diesem Begriff her beginnt Marx eine chronologische Erzählung anzufertigen, in der er, der hegelschen Fortschrittslogik gemäß, auch die sogenannte asiatische Produktionsweise, die keinen Mehrwert kannte, in der sogenannten Vorgeschichte der Menschheit, begräbt. Dieses Begräbnis, in dem die Logik des Fortschritts wie auch der Begriff des Menschen an die Kapitalform gebunden wird, bedeutet, so Spivak, für den westlichen Marxismus, dass er unfähig wurde: »die Erzählung von der Entwicklung vom Ländlichen zum Urbanen aufzugeben« (ebd.: 130). Spivak widerspricht hier deutlich: »So kann man die Skizzierung globaler sozialer Gerechtigkeit heute nicht narrativieren« (ebd.).

Vom Beschriftetsein des Lebens und der ›unschätzbaren‹ Würde der Andersheit

Rückblickend auf seine Ankunft in Frankreich im Alter von achtzehn Jahren deutet Derrida (er ist im nordafrikanischen Algerien geboren und aufgewachsen) in einem der wenigen autobiografischen Momente seines Werkes an, wie schwer ihm nicht nur die Zugehörigkeit zu jener Tradition von Universität fiel, in der das Spiel mit den ein-fach-en Positionen, das klassische Modell übertragbarer Ein-deutigkeit, noch alles bestimmte:

»[S]eit dem ersten Tag meiner Ankunft in Frankreich im Jahr 1949 war diese Zugehörigkeit nicht einfach gewesen, doch genau in jenen Jahren habe ich zweifellos am besten verstanden, wie sehr die Notwendigkeit der Dekonstruktion [...] nicht an erster Stelle philosophische Inhalte, Themen oder Thesen, Philosopheme, Poeme, Theologeme, Ideologeme, sondern vor allem und *untrennbar davon* signifikante Rahmen (*cadres*), institutionelle Strukturen, pädagogische oder rhetorische Normen, die Möglichkeit des Rechts, der Autorität, der Bewertung, der Repräsentation auf ihrem tatsächlichen Markt betraf« (Derrida 1997: 32, Herv. A. Ç.).

Auf dem tat-sächlichen Markt, also dort, wo die Werte der im lebendigen Schriftraum zirkulierenden Dinge und Praktiken eingepreist, wo sie gehandelt werden, in einer von Ethnozentrismen, kulturellen Spektakeln, rassistischen und nationalen Ordnungsschemata und vielen anderen Fiktionen *virtualisierten Bedeutungsökonomie*, in deren jeweiligen Rahmen sich nicht nur das konstituiert, was im Drama der Philosophiegeschichte als Subjektivität bezeichnet wird, son-

dern untrennbar von dieser auch das, was zwischen uns möglich ist, im Bereich der Sozialität.

Mit der Aufsatzsammlung »*The Aesthetic Education in the Era of Globalization*« veröffentlicht Spivak 2012 über einen Zeitraum von zwanzig Jahren entstandene Schriften, in denen sie sich mit Möglichkeiten und Grenzen politisch verantwortlicher Pädagogik in einer postkolonialen Welt beschäftigt. Im Titel dieser Sammlung spielt sie auf Friedrich Schillers Schrift »*Über die ästhetische Erziehung des Menschen*« an. Alle Revolutionen, so Schiller, die zum Ziel haben, den Einzelnen von Unterdrückung und Tyrannis zu befreien, würden in Finsternis enden, solange sie nicht vom Sinn für das Schöne getragen werden. Im Sinne einer platonischen Idee von Schönheit propagiert Schillers Einpreisung, dass eine ästhetische Bildung, nicht mehr auf das Trennen und Entgegensetzen von Rationalität und Emotion, von Aktivität und Pathos usw. abziele, sondern das Ausbilden eines Vermögens anstrebe, das zwischen diesen Qualitäten hin und her zu pendeln vermöge. Die ästhetische Bildung gehe dabei, so Schiller, nicht auf das Vermögen des zum Rechnen neigenden Verstandes zurück, sondern auf den Spieltrieb des Menschen. Auch diesen Gesichtspunkt greift Spivak neben dem des Pendels auf, aber sie gibt dem »*play drive*« in ihrem Diskurs eine dekonstruktiv gewendete Bedeutung: Spivak begreift ihre Arbeit als die Arbeit einer Lehrenden (*a teacher's work*), der es nicht darum geht *Kollektive* für einen Widerstand *zu bilden*, sondern einer zwanglosen Neuordnung der Wünsche oder Begehren Raum zu geben:

»Over the years I have come to realize that it is not my way to give people shelter, not even to make collectives for resistance. My work, as I have said many times, is the uncoercive rearrangement of desires, the nurturing of the intuition of the public sphere – a teacher's work« (Spivak 2010: 230).

Der Wunsch oder das Begehren, wie ich oben mit Derrida betont hatte, ist das, was die *Bewegung* gibt, das bloß Mögliche (die Pseudohandlungen, Pseudoentscheidungen, Pseudoverantwortlichkeiten *im Rahmen* von: Programmen, geregelten und entsprechend vorhersehbaren Kausalitäten) auf das Un-Mögliche hin zu überschreiten. Dieses Un-Mögliche ist nichts Negatives. Es ist eine *Bejahung*:

»Diese Bejahung erlaubt uns auf kritische Weise den Pseudohandlungen, den Pseudoentscheidungen und Pseudoverantwortlichkeiten Widerstand zu leisten. Wenn man sich mit dem Möglichen begnügen würde, würde man Regeln anwenden oder Programme ausführen, würde man vorhersehbare Kausalitäten vorgeben, würde sich »pragmatisch« an das anpassen, was scheinbar bereits im Gang wäre, und man würde infolgedessen in der Politik wie anderswo weder etwas tun noch etwas entscheiden. Es würde niemals wirkliche Verantwortung übernommen« (Derrida 1998a: 6).

Dem Un-Möglichen Raum geben, heißt, mit Spivak formuliert, Wünschen, Begehren und der Intuition Raum zu geben, das heißt einem Gespür für das Raum zu geben, was im Raum des öffentlichen Lebens *tat-sächlich* geschieht. Die ästhetische Bildung bei Schiller zielt letztlich darauf, dass die Schüler*innen »wahre Schönheit« und eine damit verbundene Erfahrung »wahrer Freiheit« zu schätzen lernen. Die ästhetische Bildung, auf die Spivak in Hinblick auf mehr Verantwortung und mehr Gerechtigkeit setzt, zielt hingegen darauf ab, ein Vermögen oder »*mindset*« (Spivak 2013: 46) auszubilden, das sich nicht mehr in *Idealisierungen* ansiedelt, einrichtet, situiert. Der Wunsch oder das Begehren gehört, wie das *Un-Mögliche* als das, was bejaht wird, zur »Figur des Wirklichen selbst. Es hat deren Härte, Nähe und Dringlichkeit« (Derrida 1998a: 6). Ich werde dies gleich an einem Beispiel der *Beschränkung* ausführen, die beispielsweise unsere Verantwortung von Seiten jenes Möglichkeitsraumes erfährt, den wir als politisches Gesetz bezeichnen können. Aber zuvor, kurz, zum Verhältnis zwischen Spivak und Schiller.

In »*The Aesthetic Education in the Era of Globalization*« fasst Spivak die Geste einer solchen Arbeit als Lehrende, die das Begehren und die Wünsche nicht durch überkommene Idealisierungen *bahnt*, im Ausdruck der Sabotage zusammen: »sabotaging Schiller« (Spivak 2012: 2) nennt es Spivak. Wobei das Zeichen »Schiller« nicht für eine Person steht, sondern für jenen in mächtiger Weise auch durch Schiller geprägten Denktypus der Romantik, welcher ästhetische Bildung auch heute noch mit platonischen Idealen besetzt, und mit der Dringlichkeit, Nähe und Härte des wirklichen Lebens in seinen einzigartigen Situationen oft keine *Berührung*, keinen *Kontakt* hat.

Um in die Berührung zu kommen, in den Kontakt treten zu können, kommt, aus Derridas Sicht, dem *Raumgeben*, der *Öffnung* für das Ankommen können *des* Kommenden, die entscheidende Rolle zu. Die Dekonstruktion siedelt sich nicht, wie die einfache Kritik, in einem geschlossenen Feld von Gegensätzen an, um sich darin immer wieder in einen Gegensatz zu bringen und somit fatalerweise genau das zu bestätigen, was man vielleicht der Vergangenheit übergeben möchte. Beispielsweise das, was die Erzählung der Rechten, wie Spivak es ausdrückt, angesiedelt hat, was sie etabliert und immer wieder neu situiert: einen *Schematismus* der Abstammung und Zugehörigkeit: zu einem Blut, zu Familien, zu Stämmen, zu Ethnien, zu Religionen, zu Nationen oder auch nicht zuletzt zu Kulturen. An der *Stabilisierung* dieses Schematismus schreiben aus Sicht der Dekonstruktion, sowohl die (re)konstruierende positive Strukturbildung wie auch die (re)konstruierende negative Kritik mit. Immer wieder führen diese beiden *Bewegungen* im Raum der Schrift, führt die *Symmetrie der Gegner*innen* in einen – *Erwartungshorizont* – zurück, in dem das Andere, Fremde, Neue nicht ankommen kann.

Derrida schlägt vor, eine »doppelte Wissenschaft« (Derrida 2009: 65) auszubilden, eine Wissenschaft, die sich in einer entsprechend »doppelten Geste« (ebd.) bewegt:

- die einerseits eine Phase des *Umbruchs* durchläuft. Das heißt die gewaltsamen Hierarchien in der ordnungserzeugenden Bedeutungsökonomie zum Umstürzen zu bringen: »Wer diese Umbruchphase vernachlässigt, übersieht die konfliktgeladene und unterwerfende Struktur des Gegensatzes« (ebd.: 66),
- andererseits gilt es, innerhalb des dekonstruierten Gebiets der bisherigen Ordnung etwas *ankommen* zu lassen: »was sich in der vorangegangenen Ordnung nicht mehr verstehen lässt, ja niemals verstehen hat lassen« (ebd.: 67).

Am Beispiel ausgeführt: Wenn ein unter italienischer Flagge auf dem Mittelmeer fischender Kutter auf Menschen trifft, die dort beispielsweise in einem Schlauchboot sitzen, also einem Fahrzeug, das für die Größe und die Bedingungen dieses Meeres völlig ungeeignet ist, dann kann es sein, dass sich die Menschen auf dem fischenden Kutter in einem *double bind* erfahren:

- *Einerseits* wissen sie vielleicht um das Gesetz der politischen Institution, welches die Rettung von sogenannten »Flüchtlingen« hier und jetzt, in diesem Moment vielleicht unter Strafandrohung zu vereiteln versucht.
- *Andererseits* aber erfahren sich die Fischer*innen *vielleicht* von einem ganz anderen Gesetz und einer ganz anderen Instanz und Sprache in die Verantwortung genommen: nämlich von etwas her, das sie aus dem Schlauchboot um Hilfe ruft, dass sie von *dort* aus in eine ganz *andere Pflicht* nimmt, *dort*, in den einzigartigen Situationen, worin das in die Verantwortung-genommen-Werden *erfahren* wird und erfahren werden kann: *dort*, wo etwas geschieht.

Derrida lässt auf dem dekonstruierten Gebiet einer durch politische Beschlüsse beschränkten oder eingeschränkten Verantwortung, ein ganz anderes Gesetz der Verantwortung ankommen:

»Das dekonstruktive Denken, auf das es mir hier ankommt, hat immer an das Irreduzible der Affirmation und damit des Versprechens erinnert, wie auch an das Undekonstruierbare einer bestimmten Idee der Gerechtigkeit (*die hier vom Recht losgelöst ist*)« (Derrida 2014: 127, Herv. A. Ç.).

Derrida führt *in* das dekonstruierte Gebiet des politischen-juridisch-ökonomischen Gesetzes ein ganz anderes Gesetz wieder ein, das uns in der Dringlichkeit,

Nähe und Härte des wirklichen Lebens immer – hier und jetzt – begleitet, etwa wenn wir von anderen Menschen her in die Verantwortung gerufen werden. Er löst damit all jene Gesetze, welche wir institutionalisieren, von einem Gesetz, das sich nicht institutionalisieren lässt:

»Denn diese [die institutionellen, A. Ç.] beschränken den Verantwortungsbegriff immer noch innerhalb von Grenzen, für die sie nicht eintreten können, und gerade sie konstituieren anhand vorläufiger Schemata die eigentlichen traditionellen Moral- und Rechtsmodelle« (Derrida 1998: 296, Herv. A. Ç.).

Die Beschränkung der Verantwortung *durch* politische oder auch ökonomische Gesetze mag das Gesetz der unbedingten Verantwortung *zum Schweigen bringen wollen*, davon spricht auch die Geschichte der Gewalt des Kolonialismus. Aber kann, fragt Derrida (ebd.), die Verantwortung schweigen? Und kann sie warten, etwa an Samstagen, Sonn- oder Feiertagen, warten bis sich beispielsweise der politische Gesetzgeber nach seinem Wochenende vielleicht oder irgendwann einmal dafür entscheidet, der durch seine Beschlüsse *begrenzten* Verantwortung *mehr* Verantwortung zuzumuten? »Für jenes Mehr an Verantwortung, das der von mir angesprochene dekonstruktive Ansatz erfordert, oder von dem dieser erfordert wird, ist jegliches Warten weder möglich noch gerechtfertigt« (ebd.). Die Verantwortung ist entsprechend: »exzessiv oder sie ist keine Verantwortung. Eine beschränkte, bemessene, berechenbare, rationell verteilbare Verantwortung bedeutet bereits, dass die Moral zum Recht wird« (ebd.). Diese *doppelte* Begrifflichkeit und Geste, die der Ansatz und die Strategie von Derrida ist, ist im *Kontakt*, ist *offen* für Zeichen, die:

»nicht mehr innerhalb des philosophischen (binären) Gegensatzes verstanden werden können und ihm doch innewohnen, ihm widerstehen, ihn desorganisieren, aber *ohne jemals* einen dritten Ausdruck zu bilden, ohne jemals zu einer Lösung nach dem Muster der spekulativen Dialektik Anlass zu geben« (Derrida 2009: 67 f.)

Die *Würde des Anderen* ist »unschätzbar« und muss »unschätzbar« bleiben, wenn man in der Kritik der »Einpreisungen« *des Anderen*, Fremden oder auch Neuen, nicht in die traditionelle Kritik zurückfallen will.

Das Faszinierende am Ansatz von Derrida ist nicht, dass er ein Verständnis von Normativität entwickelt, das »gänzlich ohne Normen auskommt« (Flatscher 2018: 299), sondern dass er ein Verständnis von Normativität entwickelt, das der Normativität, die von bedingten Normen ausgeht, jene Normativität wieder hinzufügt, deren Instanz sich niemals *restlos* in der allgemeinen Ökonomie der Bedeutung aufheben lässt. Derrida fügt der institutionell *bedingten Normativität* jene *unbedingte Normativität* wieder hinzu, deren *Erfordernisse* sich

– aufgrund ihrer Irreduzibilität und ihren jeweiligen Singularitäten – nicht in allgemeine Normen einschreiben lassen.

Was kann die Erziehungswissenschaft vom Ansatz der Dekonstruktion lernen? Sie kann, formelhaft gesprochen, lernen, dass die Zeit gekommen ist, in der sie der ihr vertrauten *Orientierung an Identität* eine *Orientierung an Alterität* hinzufügen sollte, weil diese nämlich einen *Spielraum* dafür eröffnet, das Anderes, Fremdes, Neues, dass die Dekonstruktion, das ist »das, was geschieht« (Derrida 2015: 73) ankommen kann, in der Erziehungswissenschaft und in dem, was sie (liegend in einer großen Bibliothek wie im Bauch eines alten Pferdes) einpreist. »Unser Leben«, so drückt dies Spivak aus,

»wird gelebt als der Ruf des ganz Anderen, der notwendigerweise beantwortet werden muss. [...] Diese Antwort [...] muss *gleichzeitig* auf der Verantwortlichkeit einer vernunftbedingten Rechenschaftsablegung beruhen. [...] Recht und Gesetz, Ethik und Politik, Gabe und Verantwortlichkeit sind Strukturen ohne Strukturen, weil das erste Element jedes Paares sowohl erhältlich als auch unerhältlich ist« (Spivak 2013: 83 f., Herv. A. Ç.).

Die Verantwortung, deren Unbedingtheit wir in der hier lesbar gemachten »doppelten Gebundenheit« *erfahren* können, »imperativisch und unmittelbar« (Derrida 1998: 297), muss wieder, wie Spivak betont, in die »fortgeschrittene kapitalistische Struktur [...] gefüllt werden – eine Verantwortlichkeit, die durch die kapitalistische soziale Produktivität unweigerlich zerstört worden ist« (ebd.: 69) – »Wir müssen lernen«, so Spivak, »dass dieser Imperativ neu definiert werden muss als dem Kapitalismus abträglich und nicht notwendigerweise als ein vor-kapitalistischer Zustand« (Spivak 2008: 24).

Auch darum gilt es Postkolonialismus und Globalismus zu unterscheiden. Globalismus ist der Name für den vorläufigen Höhepunkt kapitalistischer Entwicklung. Postkolonialität, so wie Spivak sie lesbar macht, geht weit über diese Entwicklung hinaus, ohne dass sie von den Ermöglichkeiten und den zerstörerischen Wirkungen des globalisierten Kapitalismus verschont bliebe. Von der *postkolonialen Situation* unseres Planeten geht anders als von den Gesetzen des Kapitals (die letztlich alles in die Erzeugung von Mehrwert hineinziehen) *der Ruf* nach jener Verantwortung und Veränderung *aus*, die *unbedingt* ist und die unter den Bedingungen kapitalistischer Globalisierung in systematischer Weise *beschränkt* wird. Das ist das Projekt, das Spivak vorschlägt:

»Im Zeitalter der galoppierenden Globalisierung schlage ich vor, den Globus mit dem Planeten zu überschreiben. Globalisierung wird dadurch erreicht, dass überall das genau gleiche Tauschsystem eingeführt wird. Es ist keine Übertreibung zu sagen, dass das Koordinatensystem des elektronischen Kapitals etwas dem Globus Vergleichbares darstellt [...] so wie einst der Äquator und die Breitengrade gezogen wurden – jetzt allerdings durchzogen von den virtuellen Linien des geo-

graphischen Informationssystems [...]. Der Globus ist auf unserem Computer. Doch niemand lebt auf ihm, und wir machen uns vor, dass wir diese Form der Globalität beherrschen. Der Planet hingegen besteht im Zeichen der Alterität, er gehört einem anderen System an; und doch bewohnen wir den Planeten, sozusagen auf Kredit« (Spivak 2013: 45).

Was ich in diesem Abschnitt von der »unschätzbaren« Würde des anderen in seiner *Andersheit* mit Überlegungen von Derrida und Spivak lesbar machen wollte, ist die Bedeutsamkeit, welche der dekonstruktive Ansatz mit der Ausbildung jenes *doppelten Vermögens* oder *mindsets* verbindet. Spivak setzt hier auf eine zwanglose Neuordnung des Begehrens, die *gleichzeitig* auf der Verantwortlichkeit einer vernunftbedingten Rechenschaftsablegung beruht. Weil der zweite Aspekt unüberhörbar an Kant erinnert, möchte ich, um nicht in die Kurzschlüssigkeit des Kant'schen Imperativs zu geraten, mit dem Verweis auf jene ganz andere *Inстанz* der doppelten Buchführung enden, mit dem Verweis auf jene Instanz nämlich, in die sich die *Vernunft* hinein öffnen muss, um von der *Erfahrung* her dasjenige zu verändern, was uns inmitten der galoppierenden Globalisierung, eine andere Zukunft wiedergewinnen lässt: »Denken sie«, so drückt es Spivak in ihrem Vortrag zur *Neuerfindung des Planeten* aus, »den Planeten als den eigentlichen Empfänger und Sender von Imperativen« (ebd.: 63).

Statt eines Schlussworts

Wer meinen Ausführen bis zu diesem Punkt gefolgt ist, wird vielleicht bemerkt haben, dass ich *Zugehörigkeit* nur in einer einzigen Ausnahme *situiert* habe, nämlich bei Hegel im Begriff der normativen Gemeinschaft, den ich unter meiner Aufgabenstellung jedoch nur benötigte, um den *emanzipativen Bildungsbegriff* der PhG einführen zu können. Mit Foucaults Ansatz lassen sich im Unterschied zu Hegel, bei dem sich alles um Differenzen *als* Widersprüche dreht, *Unterdrückungsverhältnisse* lesbar machen, in denen Widersprüche und Anerkennungskämpfe nahezu bedeutungslos sind. Derrida und Spivak sind im Unterschied wiederum zu Foucault und Hegel Intellektuelle, deren Ansatz stets mit der Frage nach der *Wiedergewinnung von Zukunft* in Unterdrückungsverhältnissen beschäftigt ist. Ihr Forschungsansatz stellt eine echte Alternative zu jenen Ansätzen dar, die einen resignativen Glauben an die Ungestaltbarkeit von Gesellschaft und ein Einrichten im Status quo befördern. Um die These ihres Buches *Can the Subaltern Speak?* zu bekräftigen (die These besagt, dass der Imperialismus, wie sie am Beispiel des Hindu-Patriarchats aufzeigt, nicht mit dem europäischen Kolonialismus beginnt), hat Spivak sich, wie sie rückblickend sagt (vgl. Spivak 2010), mit europäischen Gelehrten wie Hegel, Marx, Gramsci und Foucault auf ihre Analyse von Unterdrückungsverhältnissen vorbereitet. *Zugleich* ist deren Adaption aber

auch dadurch begründet, wie ihr Buch in der *Figur der Subalternen* aufzeigt, dass es in den 1980er Jahren im Kontext eines wissenschaftlichen Institutes entsteht »at the Institute on »Marxist Interpretations of Culture: Limits, Frontiers, Boundaries«« (Spivak 2010: 227), wo bestimmte Instanzen und Institutionen validiert werden. Instanzen und Rezeptionsgeschichte bestimmen auch den Kontext der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. An solchen Orten erhält man in der Regel Gültigkeit, wird man institutionell validiert, wenn man *Anderes, Fremdes, Neues* von dem her einschreibt, was bereits Geltung erlangt hat. Auch das ist eine Frage der Strategie. Wie kann ich in einer bereits geregelten Welt wirksam und verantwortlich eingreifen? Wie kann ich in Verhältnissen, die den Glauben an die Ungestaltbarkeit der Welt und das Einrichten im *Status quo* befördern, Zukunft wiedergewinnen? Dazu muss man vielleicht, wie es Derrida und Spivak tun, den Bezug zwischen dem Möglichen und dem Un-Möglichen anders denken. Wie kann ich in geregelten und programmierten Verhältnissen Zukunft wiedergewinnen? Indem ich die Zukunft unabhängig von Zugehörigkeiten mit der Andersheit verbinde, mit der *unabschätzbaren Würde* der Andersheit – und das heißt, wie es Derrida ausdrückt, mit der Gerechtigkeit und der Verantwortung, die, wie ich aufgezeigt habe, nicht die Politik und das Recht sind. Hier geht es um einen tiefgreifenden Wandel des Rechts und um mehr als Politik, darum schreibt die Dekonstruktion aus einem ebenso tiefgreifenden *Unbehagen an der Zugehörigkeit* am Kommen einer anderen Zeitgenoss*innenschaft mit.

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (1996): *Kultur als Text: die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bertram, Georg W. (1997): *Geschichte (um)schreiben: Prolegomenon zu einem Dialog zwischen einer Theorie der Diskurse (Foucault) und Dekonstruktion (Derrida)*. In: Bedorf, Thomas u. a. (Hrsg.): *Undarstellbares im Dialog*. Amsterdam: Rodopi. S. 73–88.
- Bertram, Georg W. (2003): *Wovor weicht die Dekonstruktion nicht aus? Oder ist das Unzeitgemäße unumgänglich?* In: Speer, Andreas (Hrsg.): *Anachronismen*. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 199–215.
- Bertram, Georg W. (2017): *Hegels »Phänomenologie des Geistes«*. Ein systematischer Kommentar. Stuttgart: Reclam.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Çiçek, Arzu (2020): *Vom Unbehagen an der Zugehörigkeit. Eine migrationspädagogische Derridalektüre*. Opladen: Barbara Budrich.
- Derrida, Jacques (1982): *Die Postkarte*. 1. Lieferung. Berlin: Brinkmann & Bose.
- Derrida, Jacques (1994): *Zeugnis, Gabe*. Jacques Derrida. (Gespräch) In: Weber, Elisabeth (Hrsg.): *Jüdisches Denken in Frankreich*. Frankfurt am Main: Jüdischer Verlag.
- Derrida, Jacques (1997): *Punktierungen – die Zeit der These*. In: Gondek, Hans-Dieter und Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): *Einsätze des Denkens. Zur Philosophie von Jacques Derrida*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 19–39.

- Derrida, Jacques (1998): »Man muss wohl essen« oder die Berechnungen des Subjekts. In: Derrida, Jacques (Hrsg.): *Auslassungspunkte*. Wien: Passagen. S. 267–298.
- Derrida, Jacques (2006): *Artefaktualität*. In: Derrida, Jacques (Hrsg.): *Jacques Derrida, Bernhard Stiegler Echographien*. Wien: Passagen. S. 11–40.
- Derrida, Jacques (2009): *Positionen*. Wien: Passagen.
- Derrida, Jacques (2014): *Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2020): *Cogito und Geschichte des Wahnsinns*. In: Derrida, Jacques (Hrsg.): *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 53–101
- Descartes, René (2009): *Meditationen*. Hamburg: Felix Meiner.
- Flatscher, Matthias (2018): *Derridas »Politik der Alterität«*. Zur normativen Dimension des Kommenden. In: Boelderl, Artur R. und Leisch-Kiesl, Monika (Hrsg.): *»Die Zukunft gehört den Phantomen«*. Kunst und Politik nach Derrida. Bielefeld: transcript. S. 297–324.
- Foucault, Michel (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahnsinns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003a): *Wahnsinn und Gesellschaft (Vortrag)*. In: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 608–632.
- Foucault, Michel (2003b): *Ein Geschichte, die Stumm geblieben ist*. In: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 703–707.
- Foucault, Michel (2015): *Raymond Roussel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): *Phänomenologie des Geistes*. In: *Werke in 20 Bänden*. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1988): *Phänomenologie des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Zürich: Diaphanes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2010): *In Response. Looking back, Looking forward*. Columbia: Columbia University Press. S. 227–236
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *The Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2013): *Imperative zur Neuerfindung des Planeten*. Wien: Passagen.

Braidalong

Ginnie Bekoe

The screenshot shows a WhatsApp chat interface. At the top, the contact name is 'Sis' with a profile picture of a sunset. Below the name, it says 'last seen: today at 16:44'. On the right side of the header, there are icons for voice call, video call, and a settings/info icon. The main chat area has a date separator 'Mar 27 at 16:44' and a system message 'You created group 'Hair Haaaaalp''. The chat contains several messages from a user with a sunset profile picture:

- Okay
Also
Du fängst an mit frisch gewaschenem haar
Aber trocken ne
Was du brauchst sind haarklammer in verscheidenen grössen
lange sow ie diese krokodilhaarklammern und auch so kleinere
bisschen nur
nen kamm für scheidel ziehen und abteilen
einen für entwirren
- dann das kunsthaar in der lönge und farbe die du willst
klar kannst verschiedene farben machen!
- so ombre look?
nfind ich richtig nice diggi
- wenn du perlen mit reinhaben willst, dann brauchste noch perlen
- unterschiedlich, kannst am ende dranmachen zum zumachen quasi oder mittendrin mal n
paar so schmuckmäßig
- was willst du für ne frisur überhaupt?
Braids, Cornrows? Boxbraids?
microbraids chunkybraids
willste nen bob
willste lang udn wie lang und so
- microbraids sind so ganz ganz dünne und viele braids
das macht man nich allein, das machste mit friends
das dauert sonst richtig ewig
- würd ich auch nicht empfehlen
zu viel strain
dings
zug
kannste deine hairline kaputt machen
oder deine edges
kannst bald spots kriegen
- so maxi braids
dicke braids

nice
ja
nee, das is gar nichtso ne große belastung
da nimmste größere abteilungen
und der punkt is ja quasi wie groß die belastung auf eine strähne is
verstehste?

okay
nochmal von vorn

als erstes holste die die haare
afroshop entweder in der stadt oder online halt

dann musste die haare waschen erstmal
also das kunsthaar, klar
die holste ausm plastik rasu
auf KEINEN FALL das haargummi rausmachen
sonst verknoten die wie scheisse
und dann haste gelitten

die legste dann ein im eimer in ne mischung aus vinegar und wasser
machst so pro packung haare eine tasse apfelessig auf nen eimer wasser
lauwarm
für so
äh
knappe stunde so
dann ausspülen ausspülen ausspülen
aufhängen zb mit nem kleiderbügel
trocknen
der geruch verfliegt beim trocken

achso
du musst dir auf jedenf all n paar tage zeit lassen
du bist ja anfänger*in
ich mach meist so, dass ich mir so n wochenende vornehme
also mach ich dann haare waschen am anfang der woche und fang dann mit flechten am ende
der woche an

haste noch n paar headwraps?

Super

weil wenndes nicht schaffst, kannste halt so auch noch protective styling machen
kannste bis du wieder zeit hast headwraps tragen und es sieht niemand
weisste

wenn du dann deine haare wäschst, machste einmal richtig doll sauber, ne?
und dann machste so richtig krasse haarkuren
so richtig
damit du die haare voll doll nourishen kannst

dann
kleine und große gummis
kleine und große klammern
kämme oder kamm und bürste
leave-in
wassersprühflasche
haargummis
spiegel
haare
zeit
netflix

als erstes kämmst du das kunsthaar durch
also haargummi raus
dann halte die nah an den körper und dann gaaaanz vorsichtig
dann hängst du die wieder hin

ich fang immer erst damit an meine haare zu parteln, wo ich den scheitel haben will
ich mag seitenscheitel, also mach ich erstmal so ganz grob zwei teile
den ersten teil steckst du weg
kannst du erstmal ignorieren

dann die andere seite in ca 4 abteilungen teilen
dann suchst du dir eine aus, mit der du beginnst
erstmal leave-in drauf und wasser dies das
dann teilst du die so auf wie du willst
quadratisch ist am einfachsten
kannst du auch dreiecke, das auch richtig nice

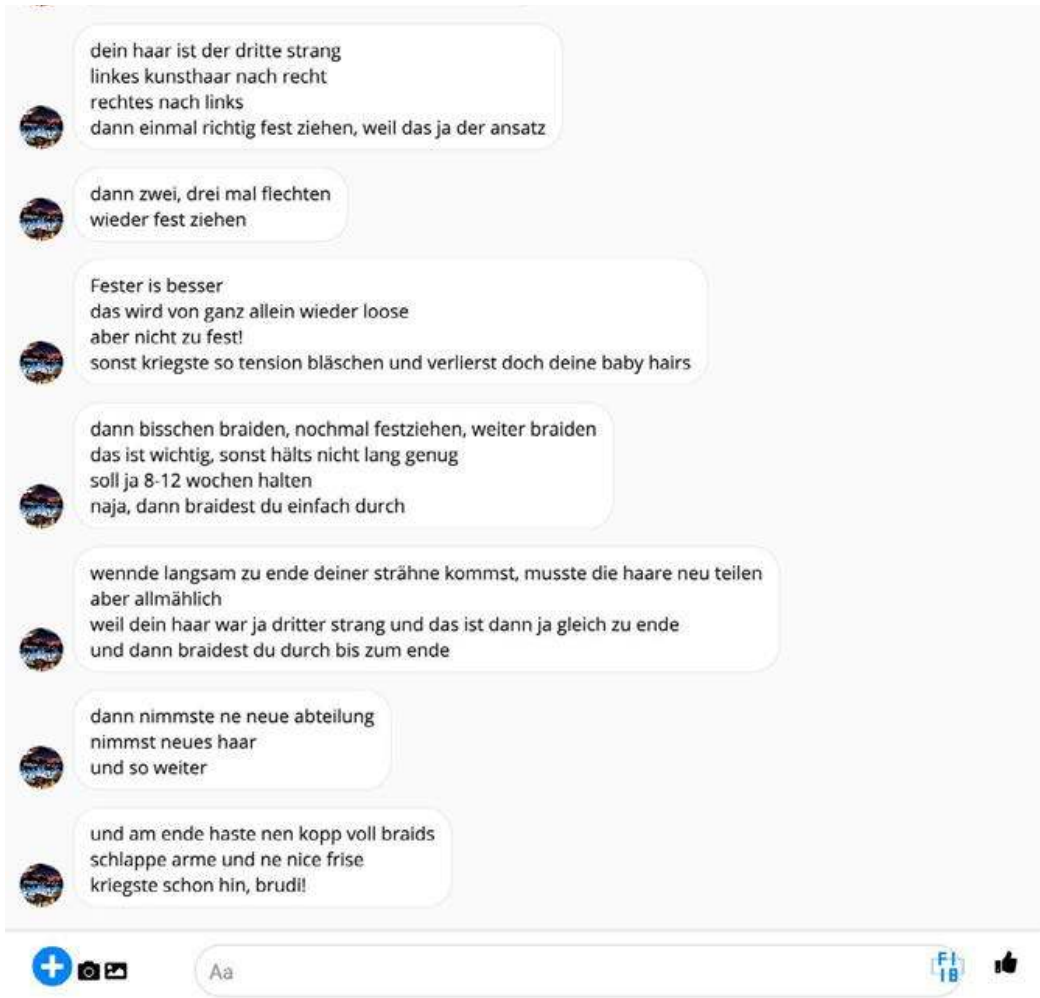
ich würd immer so den haarrand perfekte abteilungen zu machen
so super saubere krasse linien ziehen
weil
wenn du nen zopf machst, siehts übel fresh aus
zur mitte hin kannst du auch größere parts machen
sieht eh keine*r

so
teil dir ne strähne ab
nimm das kunsthaar
musst du gucken, wie dick du die braids haben willst
muss halt mehr als deine echthaarsträhne sein, weil du willst ja chunky

so
nimm die strähne in der mitte
kannst du n bisschen twisten, dann siehst du, wie dick der zopf wird ungefähr
mitte wird der ansatz
rest wird die länge

So! also!
Du nimmst das Kunsthaar
in der mitte so 5 mal twisten oder so, damit es so nicht auseinanderfleddert
dann nimmst du deine strähne
legst das Kunsthaar drauf und überkreuzt die strähne quasi
verstehst du?

weil der punkt ist ja, dass deine haare gecovered sind
und protected
also muss die umwickelt sein



Zu diesem Beitrag gibt es eine Audio-Datei zum Anhören. Scannen Sie dazu den QR-Code oder gehen Sie auf www.beltz.de auf die Produktseite des Buches.



Teil II

Sheri Avraham and Dila Kaplan continue Arzu Çiçek's critique of belonging. Using the identity category ›Mizrachim‹ and ›Kurdish‹, they show the necessary ambiguity of and at the same time need for *categories* for self-identification. Poetic, utopian and guided by their commitment to a better world, they use various examples to show pedagogical alternatives to unifying and (identity) defining educational processes. Alternatives that serve to »swim out of one's own skin and dive into the unfamiliar«.



Die deutsche Übersetzung dieses Beitrags können Sie in der Open Access-Version dieser Publikation einsehen. Sie befindet sich dort im Übersetzungsteil II.

We are (of) gradually becoming

Decolonize education through utopian practice

Sheri Avraham, Dila Kaplan

Resume

In the following pages we refer to public education systems which as such are accessible to the working class and the working poor class under compulsory education. We take Paul Freire's canonical text as a point of departure alongside more recent texts which use the concept of utopia as a tool for education. Most education systems (in Austria as well as in Israel where we, the authors, were educated) appear to have no intention of allowing us to have the framework to grow and shape ourselves into thinkers who could practise critique or think independently. In these systems we were neither regarded as possible contributors to a critical university publication nor as authors of this current text. Similar to Antonio Gramsci's thoughts on these education systems, we were programmed to continue fulfilling the role of the socio-economic constructs we were born into. These constructs determine the future life of many and are merely the cause of reproducing class division or in more exact wording maintain exploiting power structures, which systematically other and devalue intertwined identities. For this contribution our intertwined identities we share as working class and working poor, poc queer women* with multiple migration experiences – are joined forces to reflect on our own experiences in elementary and high schools with the aim to offer alternatives. When we talk about decolonizing education systems

using utopian ideas we are talking about the constant search for new knowledge production forms that centre previously marginalised knowledge, processes and practices. The utopian organisation of education tools and ideas we gathered here target *the break* as Freire named it. Even though we were educated in different spaces, the common denomination – *the break* (between the knowledge of communities and the school system), which we also share with other marginalised subjects, is one of history's disconnection from the individual and the community. A disconnection which leads to an obstruction of the perception of social, political and economic suppressive conditions and of reaching consciousness and freedom of the individual self.

Introduction

With the title of this contribution we would like to emphasise the continuous process of shaping our identities. We were socialised within specific communities that are themselves situated within specific identity categories, the *Mizrachim* and the *Kurdish*. We will outline both in the following:

The *Mizrachim*¹ is an identity category which includes Jewish communities who have a family connection to the non-Western-European countries. They came from countries such as Iran, Yemen, Iraq, Morocco, Tunisia and India (among many others) and were designated with a new identification – *Mizrachim*. This term came to life in the early years of establishing the Israeli national state as a differentiation to 1) the Palestinian communities which were portrayed as the enemy (*Mizrachim* as they were defined as semi-enemy chose to utilise the Jewish tradition and the Jewish texts as marks for their belonging) and 2) to the *Ashkenazi*, differentiating them as the hegemonial body. The homogenising term made the *Mizrachim*'s rich and diverse cultures and traditions invisible (cf. Shalom Chetrit 2005). *Mizrachim*, being a designated term to the first generation, became to be an empowering self-identification from the second generation until now. The school curricula (till today) do not represent the history and present of the multi-ethnic parts of them. History writing always implies violent simplification and blanketing differences that were crisscrossed with the construction of a working class.

The *Kurdish* people's very existence has been for many years and continues to pose a wide source of interpretation and open field of a mix of identities. Historically known as an ethnic group located mainly in the Middle East, there is no rigid defined form of the identity but rather many different ones. Those are assembled through bits and pieces that are being taken up along the way, influenced on the one hand by the *surround* and its politics and on the other by

1 *Mizrachim* [Hebrew: מזרחים]: Easterners, or persons of the East. Singular: *Mizrachi_t*.

transmitted traditions from one generation to the next. Kurdish identities are shaped and marked by migration and extremely complex political implications.

Kurdish people are scattered all over the regions of mainly Iraq, Turkey, Iran and Syria, leaving the language as one key element in its identity (cf. Sheyhollslami 2010). But the language is historically fragmented into many different dialects and bodies of languages (such as Zaza, Kurmanjî, Gorani, Soranî etc.) influenced as well by other languages (Turkish, Persian, Arabic etc.). Kurdish is not automatically part of the education system in these regions, so that attempted bans of the language led to the loss of the language and thus the identity.

We understand identity as a concept in the making. Becoming is a constant state of negotiation with the self and the *surround*,² an ongoing process of posing questions to ourselves and our *surround*. By that we are getting to know who we are in the now and how we understand and define ourselves according to the relation to our personal and the collective history and the present time. We are inspired by Freire here, when he says:

»Problem-posing education is revolutionary futurity. Hence it is prophetic (and, as such, hopeful). Hence, it corresponds to the historical nature of humankind. Hence, it affirms women and men [and other genders] as beings who transcend themselves, who move forward and look ahead, for whom immobility represents a fatal threat, for whom looking at the past must only be a means of understanding more clearly what and who they are so that they can more wisely build the future. Hence, it identifies with the movement which engages people as beings aware of their incompleteness – a historical movement which has its point of departure, its Subjects and its objective« (Freire 2000 [1970], p. 84).

In recent years we have witnessed a renewed interest in the concept of utopia as well within pedagogy. In the early 70s, Paulo Freire connected his pedagogical methods to the future realities of those people who are practising them in the present. The *Problems posing's* education method positions *active engagement* as a primary element in the education process, as a counterpart to the inevitably implemented passivity in most of the education systems. Stagnation is being rewarded by the grading-system and conditioned not only by the methods of education but by its curricula. *Problem posing* education poses questions from different perspectives which challenge us to acquire a new gaze on the way we view the past, the present and imagine the future. A vision which is reached by insisting on the problems we share as a society, testing or even improvising various

2 The surround – as Harney and Moten phrase it in the book *The Undercommons. Fugitive Planning and Black Study* is the force that is »beyond and beneath – before and before – the enclosure« (Harney/Moten 2013, p. 17) – the force that is surrounding the hegemony.

solutions that offer a different future. A critical consciousness or *conscientização*³ is an acquired ability, which is based on the understanding that one has an active role in the creation of connections between the intense and fragmented impulses generated by the social, political and the economic systems. The latter, which is the engine of the first two, keeps a rigid structure of class division that is as such an antithesis to any utopian prospects.

Utopia is not a positive vision of the future so much as it is a negative judgement of the present

Freire and Gramsci's ideas on education differ from each other not only through their position: one is situated within the knowledge of the global south and the other one in the western canon, but also through the subjects of research and their practical methods. But still, both provide what we like to refer to as a utopian practice. In a similar way, many other theoreticians are challenging education concepts that seem to be a given and settled and leaving no way of questioning them or speculating on other realities. Thus, they give us different ways of imagining other future possibilities which can make allowances for our desires of autonomy, freedom and development of the self. Jameson (2005) sums these ideas up within the concept of Utopia:

»Its function lies not in helping us to imagine a better future but rather in demonstrating our utter incapacity to imag[in]e such a future – our imprisonment in a non-utopian present without historicity or futurity – so as to reveal the ideological closure of the system in which we are somehow trapped and confined« (p. 46).

With utopian concepts we enter a sea of possibilities (cf. Giroux 1997, p. 146) of the future. With Utopia one is confronted with a problem-posing *what if*, a question that leaves space for imagination and speculations as a counter to the *Banking method of Education*. Therefore, different gazes and knowledges can find way into the *Study* process representing their realities within it. Oral history, collective memory and communities' practices thus become all part of a decolonizing narrative by giving the affected and involved people the space to take an active part within history writing and education. By doing that, imposed knowledge is shifting towards people and community centred knowledge. We attribute this shift to what we call the *Study* process, which as Utopia is an ongoing process, which is never ending and always ready to be an object of reflection, reconsideration, reframing and rearticulating by the people and their communities.

3 The term *conscientização* refers to learning to perceive social, political and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality (Freire 2020 [1970], p. 35).

The perspective of »beyond »the beyond of teaching«« (Harney/Moten 2013, p. 8) processes our visualisation of our Utopia to teach and to live in a just and equal society which is in an opposition to racism and antisemitism among many other oppressive structures.

We read the authors' »beyond of teaching« as the dismantling and reaching out of the walls of the institution which preserves and conserves – maintains and defends – its limiting system by reproducing the same mechanisms over and over again. Once you go beyond of teaching, where will we find ourselves and what will we be confronted with? There, in the »beyond of the »beyond of teaching««, we will come to realise, it is an unfinished space – unstructured. Once we manage to go beyond these imposed structures of the institution and the teaching, we will be confronted with new and unimagined realities which then will require and invoke new ideas, wishes, desires and even problems.

In other words, »beyond the »beyond of teaching«« can be understood as the call to swim out of our skin: to aim to imagine realities that are beyond our imagination. It is the imagination of a world whose vocabulary we do not hold yet since our inherited languages are prescribed for suppression. »Beyond the »beyond of teaching«« is a Utopia that is in a constant process of becoming, that is always ahead in the near horizon yet never in reach, so that we are only left with a northern star to guide us in this ongoing arriving mode. Utopia is a conviction that an alternative is possible though not by offering a blueprint or a detailed fixed plan, but rather by insisting on an ongoing process with the *surround* to imagine our future or the future of others.

If »hope is given birth in a spectacular sea of possibility [then] in this view, only the infinitude of possibility can provide the necessary link among past, present, and future« (Giroux 1997, p. 146). The question that follows for us from this is, how can we introduce a sea of possibilities based on the unrelenting, binary, solidly installed set of mind with which we were educated? Thus, before we seek to heal the same (education) system which we – educators – should »dismantle, and [tear] down the structure that, right now, limits our ability to find each other, to see beyond it and to access the places that we know lie outside its walls« (Harney/Moten 2013, p. 6). We see the role of educators as a continuous learning process of how to swim out of their comfort zone – out of their skin – in an ocean of possibilities generated by the *problem-posing's* method.

»*Tze Ulmad*«, Hebrew for »leave and learn« is a phrase which the *Haggadah* begins with. The *Haggadah* is the book of Passover⁴ and gives a framework to the annual ceremony to commemorate the exodus from Egypt. The *Haggadah* literally means *the tale* and was created to unify the story-telling of the exodus and to pass it from one generation to the next. As the name states, the book

4 Passover: a Jewish holiday celebrated in the spring to commemorate the Exodus of the Israelites from Egypt.

focuses on education and knowledge transfer. »*Leave and learn*« suggests that before the knowledge transfer begins, one has to first leave the comfort zone, the fixed habits and patterns as the exodus was not only freedom from physical shackles, slavery by the Egyptian kings, but mainly to be free from constraints of the mind and only then the learning can begin. Learning according to the *Haggadah* is possible only after one is emerging from past knowledge and consciously creating the readiness for different learning experiences; outside of one's gaze, body and skin. Another interesting example that demonstrates the education aspect of it, is the role of the youngest child of the community within the ceremony, where they pose four questions starting with *Why?* thus offering a *Problem Posing* approach to engage the children in the ceremony even before they can read. They recognize themselves as active participants in the exchange and build a sense of community. With that the child can enjoy the process of questioning and by that learning. *Haggadah* more than all is one of the main means which conveys knowledge in the Jewish tradition out of the assumption that it is a community's responsibility to pass on knowledge.

Just as the *Haggadah* offers a communal knowledge exchange, Antonio Gramsci also recognizes the important role of community passing knowledge and points to the gap created between education and the community in the beginning of the 20th century, when »the school had become cut off from life, which brought about the crisis in education«. And as a result of the relocation of »teaching and learning« into a structured system, education is being focused on outside of the community, disregarding its knowledge. It is not being taught in schools nor in universities and therefore getting lost. »We [have to] come back to the truly active participation of the pupil in the school, which can only exist if the school is related to life« (Gramsci 1999, p. 181).

How can the individual *step out* of their comfort zone *and learn* that the educational concepts need to emphasise processes of thinking and questioning as a basis for understanding and recognizing, and that it is simply not enough to pile up knowledge in school (see Freire's *banking method of education* (cf. Freire 2000 [1970])). The aim is much more to recognize that the process of education is a complex one and has multiple histories of knowledge production and representation, which must take friendships, alliances, care and recognition of the multitude of knowledge into account: »the process of humanization – is not another deposit to be made in [wo-]men. Liberation is a praxis – the action and reflection of [wo-]men upon their world in order to transform it« (Freire 2000 [1970], p. 79).

Both of us emerge from having consciously or subconsciously silenced ourselves within the automated system that functions and contributes to the machinery of society, centering around capitalism and performance-oriented self-optimization without acknowledgement of people's individual value. Being Mizrachim and Kurdish, our identities are not set ones, as there is not

one defined Mizrachi or Kurdish identity, considering the many different cultures and homelands there are within those identities. A lot of our identities manifest through self-study, self-development and experience. We are in constant movement thus not fully defined. Struggles of desire and necessity for reinvention give endless possibilities of realising oneself when given the room to develop in an education system, which allows for awareness and critical thinking in a constant manner. Freire points it out precisely: »Knowledge emerges only through invention and re-invention, through the restless, impatient, continuing, hopeful inquiry human beings pursue in the world, with the world, and with each other« (Freire 2000 [1970], p. 70).

With our text, we do not aim to describe the problems of the education system. We are much more interested in offering and presenting strategies to broaden the *Study* space (cf. Harney/Moten 2013) and identifying some problems. For that we collect a few tools – practical examples – that one can continue to develop and implement. Tools that can generate engagement where all the participants of the *Study* process can be themselves and know themselves anew constantly, consciously and curiously.

After elaborating on the role of the organiser/the facilitator of *Study* process first, the tools and methods we want to introduce are the following three:

- a) including the histories and cultures of the participants within the *Study* space with examples of Rojava and *Neve Shalom* – a decolonizing tool which brings the communities with its knowledge back into the education process. In the presented cases this is done by including the various languages spoken within the private spaces into the formal education system, thereby generating self-awareness and awareness of the others
- b) a utopian notion implemented within the *Creative school of Gramsci* and leaving room for spontaneity – being attentive to the knowledge collected by the *Study* participants and allowing to learn outside of the curricula requires flexibility and openness and the ability to acknowledge that we are all in a constant learning process as well the educator
- c) incorporating methods of *performative practises with the example of PIA*

The facilitation of a *Study* Process

The term *Study* is »a mode of thinking with others separate from the thinking that the institution requires of you, [...] [that] allows you to spend less time antagonized and antagonising« (Harney/Moten 2013, p. 11). This *Study* process which is happening in the *surround* – outside of any systematic structures such as education – resonates with the notion of urban undercommons. Avraham and Kubaczek (2020) use this term to underline forms of relations among unequals that continuously undermine the idea of homogeneity by creating counter

realities to the national imaginary of homogeneity. The Study which takes place within the urban undercommons emphasises »those forms of relations, sociality and commons, that are not forms of commons amongst equals, but much more connections among unequals living in the same urban space – a space that is always already characterised through its heterogeneity« (Avraham/Kubaczek 2020, p. 112). The shared urban space, that is as well the space where the Study process takes place, is being seen as a platform of exchange, redistributing and creating alliances which will generate political transformations. The urban space is a space in »which very different people could assemble, discuss, support each other, fight and live together« (Avraham/Kubaczek 2020, p. 112). With that, the space where education happens is the very same force that is »inventing forms of living, of thinking and of feeling together, an ongoing refusal of joining the mission and interpellation of the institution, [...] one moment [...] stronger or more intense and looser and more arbitrary in another moment. Nevertheless, they always revolve around affects, sociality, and mutual care« (Avraham/Kubaczek 2020, p. 112).

»To investigate the generative theme is to investigate people's thinking about reality and people's action upon reality, which is their praxis« (Freire 2000 [1970], p. 29).⁵ The practice of education according to Freire is the ability to capture these empowering moments – of present, past and the imagination of the future – a transformation of individuals and their understanding of themselves as necessary actors for generating change, but also the awareness of our common ability as a community or as the urban undercommons to achieve the change and by that restructure the sociality – the *surround*. Freire offers the idea that by participants entering into an organised *Study* process, one »come[s] to a new awareness of selfhood and begin[s] to look critically at the social situation in which they find themselves, often tak[ing] the initiative in acting to transform the society that has denied them this opportunity of participation. Education is once again a subversive force (Freire 2000 [1970], p. 29)«.

To seize these empowering moments that generate education as a subversive force, we would like to think first on the transition of the role of the educator to a role as a facilitator within the organisation of the *Study* process.

The goal of a facilitator as Lewis describes »is to help [...] students be liberated from the constraints of society [which] only reinforces the authoritative relationship between dominant and subordinate, teacher and student, oppressor and oppressed« (Lewis 2016, p. 7). In other words, we understand that the function of the teacher should shift into one of a guide, a facilitator – an organiser. One, which encourages and values initiatives by everyone within the framework of the classroom. The authoritative relation is built not only on the reproduc-

5 A generative theme connects an objective condition or situation with how the affected people view them.

tion of labour power and its subjection to hegemony but also within the current education system which is incompatible with building relationship(s) to a group, relations to an institution, to the environment, to the space where one lives, its history and politics, to the personal history and to the self, relations to freedom and its limitations or a *human-world relationship* (cf. Ishimaru 2012, p. 6); Freire 2000[1970], p. 85). Finally, the authoritative relation lacks a relation to the manifold viewpoints of the personal with its references to history and the present. Among a heterogeneous *Study* group, a facilitator role should therefore be focused on creating these ties, to create space to discover new paths of sharing knowledge, of creating relationships and improvising new types of learning processes together with the *Study* participants (cf. Ishimaru 2012, p. 6).

The facilitator is shaping the *Study* process by moderating between the group individuals and the content of the *Study* in order for it to function effectively in relation to each other and to the common purpose. The facilitator aims to create a space where collective decision-making can be possible. However, there is a fine line between acting as one of the group and ignoring the power structures that are embedded in our current conditioned behaviour. In other words, the facilitators are aware of their privileges and pursue to act openly by practising self-criticism and being able to share their own mistakes and reflect upon them. Therefore, the facilitators' domains are divided into two main tasks, one of which is facilitating a relevant technical frame and study materials and the other moderating – creating relation to space, time and the group. The facilitator aids the *Study* participants – as a group and individually – to discover and to formulate knowledge, experience and emotions.

»From an organisational perspective, shared leadership implies being in relationship with others, and social capital theory provides a way to understand the different types of relationships and the benefits they may provide« (Ishimaru 2012, p. 9 f.).

The study of Ann Ishimaru focuses on alternative organisations of schools. Her research documents practice models of educational programs in three public but still autonomous schools in California, located in areas mainly inhabited by migrants and the *working-poor*.⁶ Ishimaru emphasises the importance of creating connections and relationships with the communities around and with the parents in order »to create socially just learning environments« (Ishimaru 2012, p. 3).

Ishimaru's research is based on public schools and their utopian way of organisation, Gramsci phrases it as the Creative school:

»Creative school does not mean school of *inventors and discoverers*; it indicates a phase and a method of research and of knowledge, and not a predetermined

6 *Working-poor* refers to a person who is unable to earn a living wage despite engaging in paid work, in other words who is still poor despite employment.

programme with an obligation to originality and innovation at all costs. It indicates that learning takes place especially through a spontaneous and autonomous effort of the pupil, with the teacher only exercising a function of friendly guide« (Gramsci 1999, p. 175).

Gramsci also emphasises the relation between the facilitator and the *Study* group as a key element in the education system by »getting to know [the] students, their interests, and their struggles, [it] allows [the facilitators] to engage [with] their thinking at a much deeper level« (Lewis 2016, p. 15). Getting to know the *Study* participants and establishing a facilitator-student relationship which is beyond the *banking method of education* should be in relation to the different realities the participants are facing. Hence, the *surround*, the culture, the language and the socio-economic class are not to be disregarded when encouraging autonomous individuals.

a) *Learning with the surround*

Here, we would like to give an example of a *Study* which is in an exchange with the *surround*: In war-stricken Rojava, new ideas and approaches to education within a multicultural setting were being explored. Taking the many ethnicities that are living in the area into account, new possibilities and concepts for another future were coming to the surface. Based on the idea of democratic coexistence and diversity the new education model included the region's three main languages into its system. Everyone was and still is taught in multiple languages: Kurdish (Kurmançî), Arabic and Syriac/Aramaic, as well as implementing the diverse histories and cultures of everyone into the curricula, thus engaging with each and everyone's identity which ultimately adds to their self-awareness (cf. Ruge/Stefani 2019).

As there is no set Kurdish identity, a lot of it manifests also through self-studying and experiencing the *surround*, and one could argue that the most important part and common denominator of the Kurdish identity revolves around and bases on the Kurdish language (cf. Kreyenbroek/Allison 1996, p. 1). With the change of the teaching tool that is being used in the schools of Rojava (implementation of the languages that are spoken in the territory) the identities of the participants of the *Study* group are being attended, thus encouraging each individual and giving them the possibility to grow within the *Study* group's own realities. As stated before, Gramsci's idea of the relation between facilitator and *Study* group takes place in this case. The *Study* participants and the facilitator will be able to connect over the spoken languages which did not take the same role in education before.

Another example of the importance of community languages being part of the languages the curriculum is taught in, we find in *Neve Shalom* schools. The first model of *Neve Shalom* (Hebrew) or *Wāhat as-Salām* (Arabic) schools was

built in the cooperative village Neve Shalom that was founded in 1969 to exercise the common living of both Jews and Arabs. The school's multilingual curriculum aims to advocate the strengthening of personal identity as a central element for the recognition of difference and its uniqueness by providing a multicultural perspective, an equal and holistic relation to the self and beyond the self within the complex and violent *surround* that they are living in. The school model of Neve Shalom has been implemented in other cities as a prototype model and today there are three more schools in Israel that follow this model (Lod, Ramla and Beer Sheva)⁷.

b) *Learning beyond the announced curricula*

To explain the *Creative school*, Gramsci (1999) offers a method that he observed within Latin and ancient Greek lessons in Italy's education system. He argued that in schools the pupils who learn Latin and Greek are actually learning beyond the announced curricula. Through these language lessons they become aware of the myth, the history and the politics of their *surround*: »It is the whole cultural tradition, which also and particularly lives outside the school, which in a given ambience produces such results (p. 185)«. In addition, he claims that the *creative schools* as in opposition to the *banking method of education* or to the *unitary school* (Gramsci 1999) are the ones which construct the curricula together with its *Study* participants. This common effort should be seen as the basis for improvisations, a starting point upon which the group can continue to explore and to experiment with its possibilities. According to Gramsci *creative schools* shouldn't dismiss rigid curricula but extract out of its core tools that are related to life such as the skill to analyse, ask and question. Learning a dead language – a language that is kind of a myth to the students, as well as to the educators, would also mean learning life skills which will develop individual qualities:

»Latin (like ancient Greek) appears to the imagination as a myth, even for the teacher. One does not study Latin in order to learn the language [, but] in order to accustom them to reason, to think abstractly and schematically while remaining able to plunge back from abstraction into real and immediate life, to see in each fact or datum what is general and what is particular, to distinguish the concept from the specific instance (p. 183)«.

Hence, *Study* is a framework where tools of learning and abstraction are communicated so the participants become competent to think autonomously, consciously and to reflect critically also in other ways on the *surround*.

7 Neve Shalom: <https://www.wasns.org/-the-school-for-peace-Beer-Sheva>: <http://www.nave-shalom.ye.b7e.org.il/BRPortal/br/P100.jsp?device=mobile-phone>
Lod: <https://www.allschool.co.il/תודסוּמ/418400/ידוּסִי-יברע-הוּונ-יברע-ידוּסִי>
Ramla: <https://www.allschool.co.il/תודסוּמ/412692/יב-הוּונ-יברע-הוּונ-יברע-ידוּסִי>

c) PIA – the curricula as a playful event

PIA⁸ is an alternative language school and theatre company in Mexico City, which gives us an interesting example of how the curricula can be performed. The *Study* of PIA applies theatre and performative practises, embedding second language learning into a creative and fun environment. The facilitators and the participants are exploring different ways of teaching and learning languages by engaging the different cultures which they are familiar with.

This concept, which brings to the foreground creativity, intimacy, and identity into the field of language learning, shifts perspectives and makes language facilitators flourish fully as part of a deeply connected multilingual community of artistic creation and cultural exchange. PIA uses methods of work such as role-play, improvisation, and other drama techniques that involve moving and speaking as if an imaginary situation was real, resulting in the language learner incorporating, or internalising, the second language. This acting practice is the key ingredient in turning declarative knowledge into performative expression. PIA, in relevance to the *Creative school*, uses a multi-perspective approach by working with all participants of the *Study* process addressing the facilitators as well with a tailored program to their role in the *Study* process. PIA concentrates especially on working class and working poor facilitators in low income and marginalised areas and co-develop tools for engaged learning and for incorporating the knowledge and commodity that is available within the community. This all-encompassing work gives the opportunity to maintain a certain openness in the curricula that allows an ongoing adjustment and optimization of their method.

This approach to language learning that is based on improvisation shows similarities to Gramsci's *Creative school* since it is developing life related skills. However, Gramsci's ideas address a homogeneous environment and come from a male western European stand point, whereas the methods of PIA are closer to Freire's dialogic approach by establishing a continuous relation to the *Study* participants' life realities and communities.

Conclusion

Liberation is a practice

With our text we share tools for creating *Study* processes that incorporate our communities' traditions but also tools which were developed together with marginalised communities and are a fusion of knowledges of diverse traditions. Using languages of the *surround* as a tool for understanding *Study* participants' cultures and by that coming closer to the realities of the communities, allowing

8 PIA (Performance, Idiomas, Aprendizaje) see en.piacdmx.com.

spontaneity to generate a closer reflection of all *Study* participants and their life and playful learning and investigation of the *surround* creates curious and aware participants. We argue that engaging with our own identity goes hand in hand with creating a relation and exploring other concepts of knowledge and by focusing on overlooked knowledges that would diversify the educational system, the *Study* participants are becoming closer to have a more critical and active role within the *surround*. Utopian change is made possible when within the *Study* process marginalised traditions and knowledges are at the centre. However, in order to decolonize the *Study* or education process we must not only shift our views onto other marginalised knowledges but also take an active role in learning from our own communities. The *surround* cannot be decolonized before we decolonize our imagination of ourselves.

At this point the role of the facilitator can come into place. Building connections among the *Study* participants' identities is only possible when the facilitators are aware of the individuals' conditions. *Educate the child according to its way* [Chanech HaNaar Al Pi Darkoh] is a phrase associated with King Salomon and has become a key element in education within Jewish tradition. King Salomon and Freire both draw a connection to the *surround* of the *Study* participants, leading us to an essential *Study* process framework: Before the facilitator engages with the *Study* participants in a process, they hold a responsibility to learn and engage with *the way* of being – their personality, language, *surround*, history, desires etc. Only then have we gained the knowledge of *its way* – so that the *Study* process can take place.

»Beyond and Beneath and Before and Before« (Harney/Moten 2013, p. 17) we enter the *Study* process, we believe that *problem posing* must begin with reflecting upon basic needs and concerns: Are the family members concerned with an asylum process or occupied with residency permits? Do the children hold other responsibilities at home such as translating for their parents' legal/bureaucratic matters or taking care of relatives? Do they have a support system? Do they have to share a room with other family members or can they study in peace and quiet? Can they finance and join school trips? Can they afford the study material – books, computer, internet, school bags, notebooks etc.? Before we pursue an equal society that is free from power structures and oppression, before we aim to create a relation between the participants and their *surround* and before we ask for participation within the *Study* process, we need to ask ourselves whether our fundamental needs are being covered. When one is hungry, how can they take an active role in the utopian liberation process?

To conclude, we believe that using the concept of Utopia transforms the limiting understanding of *Unitary schools* (Gramsci 1999) and *Banking methods of Education* into a sea of possibilities. With Utopia we enter a constant process of negotiation with the past, present and possibilities of a just future, a future that is in counter to our present and by that we are gradually becoming. The alterna-

tive mindset itself, or Utopia, is not a final destination but rather a blueprint that sets direction. To locate Utopia as an imagined future shaped by hopes and wishes for an ideal state of given circumstances into the structure of the education, the *Study* space as portrayed in our text, calls for swimming out of our skin and dive into the unfamiliar. This will definitely be uncomfortable and challenging but never the less necessary to generate radical possibilities for our future that is tangible for the multifaceted society that we are.

Bibliography

- Avraham, Sheri/Kubaczek, Niki (2020): Urban undercommons: Solidarities before and beyond the national imaginary. In: Exner, Andreas/Kumnig, Sarah/Hochleithner, Stephan (Eds.): *Capitalism and the Commons*. London: Routledge.
- Freire, Paulo (2000 [1970]): *Pedagogy of the oppressed*. 30th anniversary ed. New York/London: Continuum.
- Giroux, Henry A. (1997): *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gramsci, Antonio (1999): *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, ElecBook London. abahlali.org/files/gramsci.pdf (December 2021).
- Grinberg, Silvia/Machado, Mercedes Libertad (2018): School in the (im)possibility of future: Utopia and its territorialities. doi.org/10.1080/00131857.2018.1485014 (January 2022).
- Ishimaru, Ann (2012): From Heroes to Organizers: Principals and Education Organizing in Urban School Reform. eaq.sagepub.com/content/49/1/3 (May 2021).
- Jameson, Frederick (2005): *Archaeologies of the future: The desire called utopia and other science fictions*. London, UK: Verso.
- Kreyenbroek, Philip G./Allison, Christine (Eds.) (1996): *Kurdish Culture and Identity*. London, UK: Zed Books.
- Lewis, Christopher (2016): *The Spaces Between Dystopia and Utopia: Youth Perspectives on Identity, Education, and Resistance* (PhD dissertation, Chapman University).
- Moten, Fred/Harney, Stefano (2013): *The Undercommons. Fugitive Planning and Black Study*. Wivenhoe/New York/Port Watson: Minor Compositions.
- Ruge, Edmund/Stefani, Daniel (2019): The Linguistic Pedagogy of Co-existence at Kurdish Schools in Rojava. A new educational model under threat of war. revistaperiferias.org/en/materia/the-linguistic-pedagogy-of-co-existence-at-kurdish-schools (October 2021).
- Shalom Chetrit, Sami (2005): The Neo-Mizrahim: The Mizrahi Radical Discourse and the Democratic Rainbow Coalition movement«. In: G. Abutbul, L. Grinberg and P. Muza-fi-Haler (Eds.): *Mizrahi Voices: Toward a New Discourse on Israeli Society and Culture*. Tel-Aviv: Masada, pp. 131–152. (Hebrew)
- Sheyholislami, Jaffer (2010): Identity, language, and new media: the Kurdish case. In: *Language Policy*, Vol. 9, No. 4, p. 289–312. www.academia.edu/4667805/Identity_language_and_new_media_the_Kurdish_case (December 2021).

»Das Nackte Leben«

Performance

Serfiraz Vural



»Sie kamen und haben die Schöne mitgenommen.
Sie kamen und haben meine Liebe mitgenommen.
Haben Sie an den Zöpfen gepackt und mitgenommen.
Sie kamen und haben unser Dorf zerstört«.

(Textauszüge »Rind Birin«. Interpretiert von: Babetna Übersetzung: Serfiraz Vural)

In dem kurdischen Lied »Rind Birin« wird um eine Frau, um die Liebe, getrauert, die von *ihnen* verschleppt wurde. Es wird nicht direkt ausgesprochen, wer mit *sie* gemeint ist. Ebenfalls wird nicht der Grund für diesen Gewaltakt genannt. Diese Leerstelle eröffnet einen kollektiven und assoziativen Erinnerungsraum, in denen Kurd*innen in ihre kollektive Geschichte von Gewalt, Unterdrückung und Widerstand geführt werden. Es öffnet einen Raum, in dem sich biografische und kollektive Erinnerungen und Erlebnisse verbinden.



Als Performancekünstlerin und als Kurdin in der Diaspora bin ich genau an dieser Schnittstelle interessiert. Meine Arbeiten ähneln einer archäologischen Suchbewegung, in denen ich Erzählungen verbinde und ihnen eine neue Bedeutung gebe. Mythologien, biografische Erzählungen, historische Ereignisse, Lieder und Tanz setze ich aus einer feministischen und dekolonialen Perspektive zusammen, um auf der reflexiven Ebene Gewalt und Krieg als eine patriarchale Logik zu entlarven. Gleichzeitig ist es mir ein Anliegen gesellschaftliche Gegenentwürfe aus den gelebten Widerstandspraktiken von Frauen* ins Zentrum meiner Performances zu setzen.



Die interviewbasierte Performance »Das Nackte Leben« erzählt den Lebensweg von fünf kurdischen Frauen, die Gefangenschaft und Folter in der Türkei überlebt haben. Generationsübergreifend erinnern sich die Frauen an ihre Widerstands-

kämpfe, ihre Hoffnungen und an Frauen-Solidaritäten innerhalb der Gefängnismauern. Erzählen sich gegenseitig von Verlust und des Wiederfindens, von ihren Körpern als Widerstandsort und Gegenstand von patriarchalen Strukturen, ihren Hoffnungen auf Selbstbestimmung und Unabhängigkeit. Die Bühne wird zu einem Ort der Erinnerungen, er wird zum »Pflaster, damit die Wunden, die alle mit sich herumschleppen, irgendwie heilen können«. Er wird zum Ort in dem über das Erinnern die Gegenwart gestaltbar wird.

Mitwirkende

Konzept und Künstlerische Leitung: Serfiraz Vural

Performerin: Serfiraz Vural

Choreographische Begleitung: Jochen Roller

Dramaturgie: Nicola Lauré al- Samarai

Bühnenbild und Kostüm: Anthoula Bourna

Film: Karen Michelsen Castañón

Lichtdesign: Sönke Christian Herm

Foto: Melanie Bohn, ADAM

Mit freundlicher Unterstützung der Hamburger Kulturbehörde

Uraufführung: Lichthof Theater Hamburg am 19.03.2021



Kontakt: serfiraz@gmx.de

Anders als die meisten Beiträge, die über Dekolonisierung und insbesondere über ›Decolonizing the University‹ geschrieben werden, richtet sich Emily Ngubia Kessés Beitrag ganz explizit nicht an *weiße* Leser*innen, sondern an diejenigen, die in benachteiligender Weise ganz besonders davon betroffen sind, dass Universitäten noch weit davon entfernt sind, Orte zu sein, in denen so etwas wie ein ›Dekolonisierungsprozess‹ stattgefunden hätte. Es geht ihr in diesem tief berührenden, kraftvollen Beitrag darum, jene BIPOC anzusprechen, die innerhalb der Universitäten »courageously keep on keeping on in the face of very painful experiences and tough working environments within these spaces«. Wir sind unendlich dankbar für den heilenden Raum, den dieser Beitrag auch für uns als universitär eingebundene Herausgeberinnen of Color schafft.

Unlike most articles written about decolonisation and especially about ›decolonising the university‹, Emily Ngubia Kessé's article speaks explicitly not to *white* readers, but to those who suffer from the fact that universities are still far from being places where something like a ›decolonisation process‹ would have taken place. In this moving, powerful contribution, she is concerned to address those BIPOC who »courageously keep on keeping on in the face of very painful experiences and tough working environments within these spaces«. We are deeply grateful for the healing space that this contribution also creates for us as editors of colour who work inside academia.

Decolonizing the University

A BIPOC Compass for Navigating Racism in White Academic Spaces

Emily Ngubia Kessé

Introductory Abstract

Since the publication of *Eingeschrieben; Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen* I've been invited to numerous conferences, lectures, Ringvorlesungen, workshops and seminars to talk about racism within the academic space. It has been exciting to be part of discussions that hopefully brought some insight into addressing racism within the university. Unsurprisingly, the majority of my audience was white. Sometimes I had the rare pleasure of speaking to an audience of Black Indigenous and People of Colour (BIPOC), and as you

can imagine, it was a totally different discussion. Time has proven that as a rule of thumb, I could expect that even when BIPOC would organize events, a lot of our mental energy was channelled at »explaining« racism to our allies and white counterparts. Rarely, do we, as BIPOC invest that energy to our growth and healing, let alone in developing strategies to cope with the relentless racist attacks we experience daily in white academic spaces. When I got the invitation to participate in this exciting book project with the title for *my* essay – Decolonizing the University – I knew instinctively that this was another request to describe structural racism as we have done numerous times; what it is, where we can see it in the university, and what we can do to curb it. I have intentionally resisted the urge to satisfy that implicit demand, and I have opted to address the issue of how BIPOC can engage in the decolonizing process by shifting resources in their direction. How can we create spaces where we – together – develop strategies for surviving white academic spaces? In this essay, I would like to share ideas and strategies I have developed along my journey while manoeuvring the white academic space, with the hope of inspiring fellow BIPOC teachers and students. I intend to entirely focus on the internal effects of structural racism on the individual – what it does to BIPOC, and how we can alleviate the agony – how we can navigate this structuralized trauma. It is my tribute to BIPOC who courageously keep on keeping on in the face of very painful experiences and tough working environments within these spaces. This article is a prelude to a book that will discuss what I propose here in greater detail.

Experiencing White Academia

The university is a space that has been designed to centre white culture, traditions, achievements, habitus, thought collective, and practise with an implicit goal of establishing them as the standard core of reference. When we examine the canons of various fields of study, we will hardly identify BIPOC scholars taking the lead, and when there is no choice but to recognize their contribution, a small section in the periphery is created to acknowledge them – away from the centre. Structural racism in the university is characterized by incognito mechanisms that continue to construct whiteness as the essence of the academic institution. BIPOC experience the university as a brutal space that distorts or erases their she*stories, refutes their contributions, and unrelentingly wards off their presence. White academia unequivocally sends one message to BIPOC – back off. Get out! This is not your space. Du bist nicht angesprochen. The experience of a white student or a white instructor is thus distinctly different from that of made by BIPOC.

White students find their cultures, traditions and ways of thinking fully permeating and seamlessly guiding the academic processes in these places. Consequently, they feel fully at ease, and continue to be assured that these spaces are

there to *serve* them. White students are taught by a majority of teachers that look like them, very rarely is it otherwise in German universities. They are taught in their mother tongue, and the content of their learning is consistent with affirming their sense of belonging and identity. They appear on stage and are reassured »genau DU bist angesprochen!«. White students and scholars navigate the university having been assured the full protections that these institutions afford white privilege. We can re-read this paragraph and safely assume that BIPOC will come into these spaces with the opposite experience. White academia is a space that glorifies whiteness and in many subtle ways sustains white supremacy intellectually, and this is not only reflected in the content material, but also through the physical presence of majority white teachers and staff, and also in the architecture of the University including how its interior is adorned.

I would like to share some of my experiences navigating the university in Germany, Switzerland, Italy and the USA. I am writing about these experiences so that other BIPOC can be encouraged to know that others like them are going through the same shit! The first time I read about a Black professor's experience of racism at her university in a peer-reviewed journal, I felt very relieved. It brought tears to my eyes when I realized that my experiences of racism in white academia were neither unique nor isolated. It helped me *own* my experience and gain strength and perspective to design ways that I could safely navigate my experiences of racism.

The Experience of Racism is a Traumatic Event

To be racialized is an extremely traumatic experience. It is a violation to the sense of self. It is an attack on anything constructed and imagined as Black: an attack on the very identity and personality of BIPOC. It is a process whose ultimate goal is to annihilate Blackness.

Racism has the inadvertent objective of detaching the psyche of BIPOC from their bodies, thereby tearing apart their sense of inner unity, their sense of inner wholeness, wellness and well-being, so that we are not in unity with(in) ourselves. This experience is characterized by an individual's lack of inner harmony and inner security. It is an experience that distorts our ability to *wahrnehmen* (and admit) when racism happens, to recognize it as a violation to our personality and an injury to our-selves. Racism structures train us to deny the internal warning signals that are relayed to our minds when an incident happens – to doubt ourselves, and we try to explain it away, ignore it, repress it, or are simply paralyzed by the experience. This inability to »proficiently« respond to the situation is often accompanied by a feeling of helplessness, resulting to us being convinced that we are being overpowered and overwhelmed by the situation, sometimes leading to despair.

On a personal level, racism communicates this message. It says; you have no place being in proximity to me. You are not my equal. You do not measure up. You are a failure. You are unwanted. You do not belong here. You are unnecessary. Racism claims that BIPOC are foreign. Strange. Ugly. Unnatural. Bodies-out-of-place. Belong to some other place, space and time that no-one wants to be in. Racism pokes at the identity (Selbstbild) of BIPOC and establishes within it shame and uneasiness. Fear and apprehension. Racism introduces and establishes insecurity in the sense of self, self-doubt and hesitation in BIPOC personality so that we become overly self-conscious and second guess all our decisions. Racism attacks our personality, our identity – who we are. Dieses In-Frage-Stellen des eigenen Selbstbildes kann in Isolation, Unsicherheit und manchmal in Krise münden.

The Process of Trauma

The healing of trauma is a personal process and a complex journey. I will share a short snippet of the process towards my inner healing.

(1) *Denial*: When I first experienced racism in Berlin, I denied it. I could not believe it. Perhaps I could not face it. I excused it, I explained it away. Surely it couldn't be happening to me. I had all the credentials. I was contributing meaningfully to society. I was smart, educated. What? Why? Nope. I must be imagining it. The next time it happened, I was shocked all over again. I couldn't believe it. I refused to accept it. Then it became a routine. I was stunned. I think it is interesting that I was always speechless, just trying to gather my thoughts and respond to the prevailing situation. When I attended Grada Kilomba's class at the Freie Universität and began to learn about racism – *can you imagine this? I was a doctorate student, and this was the first time anyone had said anything to me about it!* – I suddenly realized that no-one had ever taught me this stuff before. For all my twenty-six years of living, this was really the first time I was receiving theoretical knowledge on the thing that »made« me Black. I have to admit that I also struggled understanding the theory. I didn't understand what was meant when we spoke of structural racism. I was even astounded that we dared called it by name – racism. I think that was the first time ever that I spoke out the name loud »racism«. I didn't understand the phenomenal work of Franz Fanon, but I was fascinated by it. Aghast. I was given a name for what I was experiencing. I got the legitimation that I wasn't imagining it. It was really happening to me. And it was an illegitimate illogical attack.

(2) *Anger*: It took me many years of self-teaching, research, listening to my peers and teachers, learning, digging up history, reflection, yes, hard work. Then I began to get it. I hadn't yet *really* gotten it – I mean in the sense of internalizing it, but

I knew enough theory to know when it happened, even intellectually analyze it in detail. This time when racism assailed me, I was angry. Anger is an invaluable emotion that is designed to alert us to areas of our being that are threatened and need some loving care. Anger makes us aware when injustice happens, and should motivate us to take action. Anger makes us aware when a boundary is violated, sometimes even faster than our conscious minds can. When the injustice of racism happened, I got angry. Equipped with knowledge on structural racism, I could now anticipate the attack, watch it unfold. And I launched a counter-attack. I was pissed off, and I was ready to hit back. I slashed back. I wasn't going to take this shit, none of it! It didn't matter who said it or why they said it, I was not going to allow myself to be intruded upon without responding back. I had allowed it to happen all the eight years (then) that I had been in Europe, and I was determined to break that cycle. I was therefore filled with resentment for the missed chances, blame for *letting* racism happen to me, and fear that I might miss another chance of defending myself. So, as you might well imagine, I did not give anyone a chance to racialize me. I was angry, and I was with good reason, very protective of myself – defensive. I paid attention to every comment, I responded back to all attacks. I fought *all* the battles and wars, argh, it was exhausting.

(3) *Burnout*: Within several months of doing this, I got very exhausted. I noticed that I was the one carrying the casualty of the backlash. I paid dearly for the collateral damage. I was exhausted and the world around me was still racist and racializing. I fought one incident off, and the other one was relentlessly waiting to take its turn. I got lashed at, I hit back, and hit back ... until I had no more strength left in me. I got burnt out. I felt defeated, discouraged and dejected. I had not yet learned how to constructively channel the powerful energy that anger as an emotion provided me with. I was channelling the destruction of racism, and the resulting inner pain and disconnection into relationships that I cared about, and I was not alone in this. At the time I was a student at the Humboldt University of Berlin and I met many other BIPOC who like me, walked away from the fight. It felt as though it wasn't worth it! A good friend of mine who was at the time writing their thesis in the English department had been denied permission to write on Toni Morrison – this Nobel-prize winning author was supposedly not fulfilling some exam criteria. It had been all so exhausting for them, and they left for New York hoping to find relief from this epistemic racism (I wonder if they did?). Many BIPOC know this season all too well.

(4) *Inner Awareness*: During my season of burnout, I withdrew myself from confronting racism. I curled up and stopped attending demos and signing up to activist events. I tuned back into myself and realized that there were still things that weren't adding up. I took stock of my process and realized that I was unhappy, angry, and I was not able to be present in the moment. For most of the time I

did not have my own formulated position; I just followed the mob. I also noticed that I was expending a lot of energy fighting racism in battles that mostly didn't enrich my journey. I began to realize that I had to stop and attend to my inner world, do some soul hygiene. I realized that this meant in part that I had to end some friendships that I had kept out of courtesy, but in which I was constantly racialized and from which I systematically received racist projections. Until then I had been afraid of letting these relationships go. Letting go of them was terrifying because it felt as though I would be alone in the whole wide world. Maybe I felt judged or ashamed. But I did it anyway, and the relief and rest that entered my life was indescribably beautiful. I also carried out a self-examination of my soul – where was I personally experiencing frustrations and disappointments? How did they feed my anger and how I responded to racist attacks?

At that time, I was also still updating my knowledge on the theories of racism; critical race theory and postcolonial theories. I slowly began to understand the root of racism, and I realized that it was a white problem. That it was not mine. It had never been mine. Understanding the establishment of structural racism on whiteness and how it functions in society was phenomenally eye-opening. I did not have to own it internally. So why do I have to turn when some stranger shouts out the N-word when I pass by? *That* has nothing to do with me. Like James Baldwin once said in an interview – You (calling out this name) are the N-word. I don't answer to that name. It is not me. It is not mine. I began to compartmentalize my inner world. Then I started learning how to choose my battles, and how to channel my inner energy to work for me. That changed my life. So, I will hear a racist idea or observe racist behaviour in my faculty, at a conference, from a professor ... and I realized that I could restrain my response. I did not have to surrender to the urge to immediately launch a counterattack. And I also didn't need to soak in the violence that came with it. I could *inne-halten*, become present in the moment and determine how serious the offence was, and what kind of response would achieve the results I wanted to see. I also came to the conclusion that I did not want to offer my energy and distribute my invaluable knowledge to someone/people who might not have chosen to invest in it. Achieving this inner awareness actually facilitated me towards formulating my position and response to racism in white academic spaces. It offered me clarity and taught me how to take responsibility for nurturing my heart, and keeping the violence out of my inner world.

A Toolbox for Navigating Racism in White Academia

Closing the Gap between The Incident and Your Response

This is the biggest lesson that I had to learn in my journey. Do you recall those moments in your experience of racism where something racist-inappropriate is

said to you by someone (you respect), and then your response is stunned disbelief? You are speechless and shocked. You don't say anything. But later in the day you realize how angry you are. You are angry that it happened. You are angry that you said nothing. And then you go back home, and let out your anger on someone you love – someone who had nothing to do with the incident. You were slow in responding, and when you came up with a response (*I usually came up with a response after talking the incident through with someone*), the moment is gone.

I was attending a women's conference in Italy. I suppose it was women's day, and all these women scientists had gathered together to deliberate on how to fuel the feminist movement. At the time I was a graduate student of a highly respected institution. I was the only visibly Black female in the room. I had gone to this meeting because my academic advisor had asked me to attend. At the end of the meeting there was an open discussion. During this session, a white woman stood up from the audience and made a claim – which in my hearing was prejudiced and inaccurate – about the plight of African women. Because of how she said it, coupled with her social status as a white woman, that statement ended up being racially charged. I was shocked. I was buff. I felt as though the whole room was expecting me to rise up to the occasion and respond. I could see my professor looking expectantly at me – wanting me to make her proud. But I did not want to say anything. Plus, I hadn't yet thought it through, and I felt that this was not my fight. At this period in my life I had not yet theoretically dealt with the topic of racism. Why wouldn't anyone else in the room stand up and take action when racism happened? It is a social justice issue; it is not a BIPOC issue, and it was certainly then not *my* issue. Nevertheless, I still felt ashamed for making this choice to be silent – the paradox of racism.

I left that meeting flogging myself internally for not saying anything. I felt ashamed at myself for not having a clear position against what had just happened. I just wanted to go home and hide under a cover. That evening, I realized – had to admit to myself that I could not go back and address the issue. If at all I had wanted to say anything, I had missed the moment: My speechlessness at that meeting intrigued me. How come I was so flabbergasted that I had no thoughts to it – or a specific position to what was said at the moment it was said? I had not been present in the moment. It felt as though a rotten egg that had been thrown at me, and I had no clarity of mind to skilfully duck it or redirect back that rotten flow to its owner. It became an internal project to find a way of intercepting the silence and closing the gap of time between the incident, and my response.

Many many years later – I dare say a decade later, I discovered the secret of intercepting that silence, and I discovered that it is a combination of various strategies that I had to develop through experience and by acquiring new knowledge on the subject. I realized that I had to first understand who I was as a racialized being, and what I thought of that person that I was, before I could rea-

lize that I also had the privilege of curving out who I wanted to present myself to the world out there as -what did I stand for? Several processes paved my way to this recognition. This is what I will be sharing in this section.

1. *Know your truth and own your process!* When I was about eight years old, I recall watching the movie ROOTS. I do not know why I was watching it unsupervised because it is a very traumatizing movie, with vivid pictures of human exploitation and cruelty. I did not understand what I was seeing. I was very confused about those white people who were treacherously flogging grown up Black men with whips, while leading them in a file yoked on their necks, chained at their feet. I kept wondering what those people – who looked like me – had done to receive such inhuman treatment. Even my young eyes could tell that it wasn't right. All my life in Kenya, no-one ever spoke about the enslavement of Black people. It was 18 years later that I was to discover *that* secret of racism.

But racism was ever-present in my childhood. It carefully structured the kind of knowledge I had access to, it structured the narrative I had of myself and of my world, it determined which language was spoken in school and at work. Racism shaped how I thought. But the subtle incongruences were still noticeable to the vigilant mind (I explain this in detail in my book *Stille Macht*). It was in my adult life that I studied the process of racialization, its foundation and continuities. I understood myself as a racialized human being who lived in a world that had created a fiction of who I was to be. I learned that *that* fiction was just that – a fiction. But one that I had unconsciously come to call my own. I traced the outlines of this fabrication by acquiring truth-knowledge. It was a painful truth. I struggled many years to accept this truth, but when I did, I gradually began to peel off the layers of deception. In the process I understood that racism was really a white person's projection of the aspects of themselves that they didn't like. It had never been about me. That knowledge revived me internally.

2. *Examine the influence of your personal life (childhood) experiences and heal it!*

It was in Germany that I first admitted that I was experiencing racism. It was a foreign thing that had never before been named in my life. In all my academic life through my BSc and MSc – never once had we examined racism in any educational framework, which is actually shocking when you think that racism administers the academic institutions and their content universally. It was in Germany that I developed my understanding about the structures of racism, and how they implicate me. One particular encounter revealed to me just how much my own life experiences shape how I deal with the racism I experience. The encounter happened while I was attending a psychoanalysis workshop led by Grada Kilomba. The exercise was an invitation to expose internal mental structures that related to how we navigated frameworks of racist racialization (at least that is what I think it did for me). I was fascinated. The floor was opened – who was willing to open-up

and go first? I did. First, I described a racist event that I had lived through, and then I was to use human props to recreate a »sculpture« of how I was responding to that event. I recall creating a prop with three white participants. I put them in a row, one person in front of the other, going from the shortest to the tallest. My role: I was to use that sculpture to recreate my response to the experienced racism. What I did: I went to the first person, and explained to them why I was hurt by what they said, but they shunned me and turned away from me. I went to the second person and did the same thing. This person refused to listen, and like the first person, they turned their body away from me. This happened to me for a third time, and every time, the levels of anxiety were rising in me. The three persons in the sculpture represented the stages of how I was processing the event while dealing with the source of the racist injury. I was going through this cycle over and over again (we were to repeat our actions). I was caught in a sort of retrogressing cycle. Interestingly, I couldn't think of another response, even when I was encouraged to. I think then the audience was invited to intervene – what would they do with my situation? I cannot now recollect the exact reactions from here, but I remember that the most powerful moment for me was when Dr. Kilomba challenged me to stop explaining myself to this person. Could I accept rejection? Could I walk away? Was I prepared to break the cycle? REJECTION! – *that is what I was dealing with in this event!!* I was stupefied. *That* had been the root trauma feeding my response(s) in the event of most of the racist encounters I was dealing with, I realized. This was a significant revelation!

This knowledge became foundational to my healing process. This insight would lead me on an unexpected journey. I realized that my childhood experiences of rejection were indeed influencing my current choices and actions. I had never ever thought that I was dealing with an inner me that had not yet come to terms with the fear of rejection. I even had no idea at the time where these feelings were coming from. One thing that became crystal clear to me was that – these past hurts – this rejection – had become a landing pad for racist attacks. When racism attacked my identity, the landing pad called rejection found a place to accommodate and nurture the racism. This unhealed inner hurt was trippin' me. I realized without a doubt that I needed to heal this aspect of my mental self – my soul, before I could embark on the journey of dislodging racist frameworks. I sought for professional help and I got that landing pad reconfigured. I changed the narrative and owned it. The truth – painful as it will be – will set you free!

3. *Ground your emotions!* This is probably one of the most powerful tools in the toolbox. You see, racism ideology targets our souls and has the objective of disrupting our inner stability by disconnecting our minds and bodies from our emotions. By creating the fiction that our bodies are separate from our souls, racism incapacitates us from really embodying the experiences we make. This in turn

mitigates our ability to formulate an inner position towards these experiences, let alone become aware of how our hearts are responding to the trauma. In fact, wir sind von dem rassistischen Machtstrukturen erzogen in innerer Spannung zu leben. In a society that elevates and centers whiteness, we BIPOC were not meant to navigate white academic spaces with a sense of content, tranquil, quiet, and restfulness that is exclusively licensed for white privilege. Racism therefore is supposed to offset our inner balance, and keep us in that inner state of disorientation and instability. Grounding yourself emotionally is an exercise that aims at restoring that inner equilibrium. The importance of this in the healing process cannot be understated. Individuals who have experienced extreme pain, fear, desertion and anger will often find it difficult to think; they may find it particularly difficult to think about their emotions, which can remain completely exempt from consciousness, and hence unavailable for reflection. And when they are unavailable for reflection, they will subconsciously manage the (our) mental world, leaving us somewhat out of touch with ourselves, unavailable mentally in the here and now.

This is how grounding works. The first step is to recall the event that may have perturbed you inwardly. You could in fact take a moment right now and carry out this exercise in real time. At first, you might not know what you are feeling. You may just notice that you're feeling uneven internally – something is off. Think back; what experience initiated this feeling? What happened? What (words, thoughts, actions) disrupted your inner peace? What is it specifically that felt like an attack to you? – do not judge your answer, just observe and listen. What emotions do you associate with what was implied, said or done? – Answer these questions to yourself. Do not approach this process with judgement. Be kind and gracious to yourself. Breathe deeply, and spend a moment in quiet relaxation. Name the emotions you think are linked to your experience. Then, mentally scan your body for any sensations. Associate an emotion with each of the sensations you feel. Is the tightness in your chest anxiety? Is the pain in your back a projection of frustration or nervousness? Is the heat you feel traveling up your arms anger?

Better you become at quickly noticing any inner equilibrium shifts in joy and peace and identifying the emotions associated to the shifts, the better you are able to protect your heart and soul from anxiety attacks and feelings of being overwhelmed. Once you are aware and can name the emotions, discuss with yourself why these events had this effect on you. If you can resolve that, then you can mentally achieve closure on that issue and your soul will return to an inner state equilibrium. If you cannot resolve the issue, fold it up neatly and purposefully place that matter on a shelf where you can easily revisit it when you have acquired the necessary resources (in energy, time or knowledge) to resolve it. Either way, your inner self is aufgeräumt and this puts you in a place where you

are able to navigate external blows with more inner stability and self-awareness, out of a place of rest.

If you are a person that represses their emotions, this means that you have not been able to spend the time necessary to identify your emotions and attend to them. These emotions are present in your heart and soul but they have not found empathy. You might try to wave off the feelings, ignore them or deny them the full expression they need – but rest assured emotions do not just disappear in thin air. What often happens is that our minds sometimes erase the events (stimulus) associated with the emotions themselves, but »save« that experience by mutating it into a physical response (that we may or may not directly associate with the traumatic event). So, you end up feeling anxious and overwhelmed, and you at the same time cannot be able to logically associate the internal perturbation with any »known« stimulus, and hence are unable to »resolve« the distress you feel. This is especially the case when *that* emotion surfaces when you are dealing with something completely unrelated in real time.

The point is, emotions that do not receive our attention and empathy will distress your life with instability and unease. As you continue to develop your sensibilities, make it a habit to keep track of your emotions. I usually carry out my emotional hygiene when I am taking a walk alone. I check-in with myself internally, and see if there are matters on the shelf that I can now resolve with my present resources. As I treat my emotions with dignity, I learn to take myself seriously. I have noticed how this exercise has reconciled my »self« with my mind. When there is a unity between the different components of my inner world, it is easier for me to be present in the moment. That way, I can more easily access my needs and can speak up promptly and with clarity when an incidence of racism assails me. It is beautiful to experience that.

4. *Own your personality!* Woah. This is a tough one, and it requires an inner deeper knowledge of yourself. It takes maturity to see yourself as you are, and to accept it, and to apply it productively in the fight against racism. While I was at the university as a post-graduate student, there was a lot of street activism. I think it is very important to publicly show our position when racism happens, because only then can the homogeneous centre be moved to action in the direction of social justice. Take the recent murder of George Floyd as an example. I believe that the street protests around the world pushed for the conviction of the policeman responsible. That said, I realized early on, that street activism was not where I was wired to achieve the highest impact. I realized that researching on racism, describing it, and sharing out the knowledge was my area of impact. Acknowledging this fact took a while.

While I was a student, there was a lot of pressure and judgement for not doing activism in ways that were admired and looked courageous. There was a pressure to *perform* well in the work of fighting against racism in a public fra-

mework. I felt as though there was a framework that was laid out for me about *how* I should be present politically. But we are all different, and have different approaches to how we want to resist racist domination. Apart from personal tastes and likes, there is also our diverse personalities and ways in which we are wired to interact with our world. Some of us are extroverts, some like to be alone. Some people like to talk a lot and enjoy debates, others do not like the company of people and prefer to be quiet. We are all different, and we must not homogenize in order that we might prove something about being united. Not only are we different as personalities, but we are also all differently culturalized; we come from different families, our homes sometimes consist of persons from different tribal backgrounds, different countries and continents. We might look similar, but we are all very diverse. In fact, I recently came to the understanding that it is historical colonial and racist structures that have melded us (BIPOC) together as a homogenous group. Know yourself. Identify and connect to the environment that encourages your self-growth. Follow your convictions even when it feels like you are walking the path alone; birds of a feather eventually truly flock together. You will find others like you as you remain faithful to your journey – you are never alone. You are intricately unique and special. You are valuable and important; your extraordinary background, personality and life experiences make you invaluable in our society. This is because only you can have that unique perspective and that exclusive way of doing things. Embrace it!

5. *Be honest with yourself.* There are very many contradictions in life. Concepts do not always work as straightforward as we need them to work. Sometimes we will observe inconsistencies that threaten to strangle out the new found freedom. And I have learned the benefit of accepting this truth. Accepting that everything will not always align up, accepting that I can be wrong. Accepting that I will have to live in complexities and in mystery sometimes. Embracing the courage to admit it. It takes resilience to allow things to take their full course. What has guided my healing process is the decision to be honest with myself. To choose to side with the truth I know, always. I recall teaching a class on empowerment and we would go through various topics over the weeks. In one session we happened to get into the topic of hair. One person said how disappointed she was that people with 4c curly hair would want to straighten it. She vehemently argued that all of us with such hair ought to keep it curly – *natural* was the term she used. What about people who wanted to wear wigs or perms? There was a huge discussion around that. And I understand the reasons around why keeping it curly is commensurate to being politically aware. I also understand that we as BIPOC want to be free to make choices about our lives, without having to answer to anyone for the personal choices we make about our bodies and how we want to live, whom we want to date, where we want to live. However, we sometimes want to keep each other at check, forcing each other to conform to some specific ideal of what being liberated looks

like. We then end up imprisoning each other in ideologies about representation – how we *should* (all) *be*, and what we should be doing, including *how* we should be doing it, and thus end up unwantedly reproducing that colonial structure that we vow to decolonize ourselves from. Examine yourself. Are you representing the person that you truly want to be? Or are you living in conformation to some caricature of what you ought to be like? Whom are you trying to please? Are there some inconsistencies (in society, your life, in theoretical frameworks) that you are struggling with? Are you able to allow others to make their bed and lie on it, or do you feel a need to control the political choices of others, and why?

6. *Strategie »Sachlichkeit«*: I discovered this key in a very unconventional way. I had experienced a racist incident at a community that I was part of, and I had decided to raise it with one of the leaders. The person I spoke to was a friend, a white older woman. Her response shocked me. »Ngubia, I know how *sensitive* you are to these issues«. Then she told me to remain sachlich while talking to the aggressor, and only focus on talking about the *real* events that took place when addressing the issue with the person. At that very moment I had an epiphany! I know how some of you reading this might be offended and I can see where you're coming from. If it were not for the relationship that I had with this person, I would have been totally pissed off! I was actually somewhat irritated, but that didn't cause me to disregard the strategy that she was unwittingly revealing to me. This is because the »sachliche« approach builds into aspects of white identity – it builds into the idea of how white people see themselves and want to be seen: as logical, impartial, morally upright people. I only recently realized *how* so magnificently effective this strategy works in handling racist-talk in the formal work-place context. It has become one of the most important tools in my toolbox, and I will explain to you what I mean in just a moment.

Most of us already understand the logic of racism, we know in what ways statements/comments/jokes are lodged in racist ideology. We are not naïve and we can understand the message behind the words/actions. Most of the time the racism is not a direct insult, it is an implication, something that someone insinuates, or when a stereotype is projected on us. It is offensive, aggressive, and hurtful. In the academic context especially when you are relating to someone of higher rank – say your advisor, or boss, or your instructor if you are a student – you will notice how racism is served in small imperceptible doses that are nevertheless stingingly poisonous. You could be racialized by a statement or expectation – you know it's racist – but it is so nicely draped in diplomacy that it is difficult for you to directly address the incident as racist. It is a kind of statement or action that gives the aggressor loopholes in denying its racism. And so, you are faced with a difficult predicament. Do you let it slide? Or do you address it and become *that* person who rattles the boat? And how do you address it without looking irrational or hypersensitive?

I know for one that I was the kind of person who directly called out the racism in the incident – and it was not always effective in getting the person to admit their assault. I often ended up explaining why that act/statement had been racist (I always had to be ready with the theory and historical facts), and the aggressor either denied it, contradicted my perception or just zoomed out of the discussion. Either way, I got frustrated and did not receive the apology I had hoped for. When this person-friend of mine told me to remain »sachlich«, I realized that she was revealing to me that this was the only way I could »force« the aggressor to listen to me, because I was giving them right back what they had thrown at me without giving room to misinterpretation or »hypersensitivity«. Let me share a short story here to demonstrate my point.

I once attended a music class in the home of my instructor. This person's mother happened to be in Berlin for the week. Upon seeing me, the mother proclaimed without my asking, that she was hosting a Somali refugee in her home. That he had this kinky frizzled crinkly wiry hair ... [I forget what other thing she said]. I was shocked and disgusted. Of course, that was racist. Why on earth did she first think »refugee!!« when she saw me? And why were we talking about his hair-*my hair*? Wasn't she definitely discussing foreignness – how alien the Somalian was? I was? – There is much more we can read into that. Anyhow, my instructor quickly whisked me out of the room. Thank God I had been faithfully practising how to ground my emotions so that I was promptly able to become aware of what was going on in my internal world, and could respond to this situation. I knew that I had been insulted. I recognized that I felt hurt and unsettled. I felt violated and disrespected. I was able to consolidate these feelings and sense the tension in my body as my body struggled to soak in/reject the violence. My heart was racing and I felt my hands tremble. Then I analyzed my options, and considered how I wanted to move forward with the matter. I decided that addressing this issue with my instructor would be the best way forward. This is how I proceeded with my plan. I told my instructor that I was very surprised at what the mother had told me. I said that I was wondering why they thought the mother was sharing with me this story? I said I found it disturbing how she described the hair. I concluded by stating that I did not like what had just happened. My instructor turned red, and was very very embarrassed. They tried to explain the matter away, about how their mum meant no harm, about how she (the mother) came from another generation ... I got them doing the talking and explaining. For once the white person was doing the work. I listened patiently, never taking back what I had said. Then the apology came. I let it go. I was okay with that, and we settled the matter. We moved on with the class.

It felt great that for once I was able to quickly close the gap between the incident and my response. I was satisfied with seeing that I got my instructor doing the reflection – doing the work. By saying that the mother »came from another era«, I knew we were both on the same page – we were discussing the matter as

a racist incident – without being explicit about it. There it was, an acknowledgement that racism had happened, and that it was not acceptable. I felt relieved. You do not need to force people to explicitly admit that they had performed racism, in order for you to be okay. I had hugged myself and demonstrated empathy and care towards myself. I went home with a skip in my heel because I suddenly realized that I had given back the violence that had been served me. I had »returned it to the sender«, and I could skip home free of its torture.

In Conclusion

Racism at the university and in white academic spaces will inevitably interact with our hearts and feelings – that is why it is so powerful in undermining our identity and subjectivity. It is our responsibility to understand how that racism individually affects us, how it finds its way to the core of our hearts – and stop it. I hope that the strategies I share in this article, though not conclusive, have brought you some insights and ideas that you will be able to build upon in your journey, as well as some solace in knowing that our BIPOC experiences are not unusual.

Do not lose the goals and vision you had when you entered the University. Do not be robbed of your dreams and future. Save your invaluable emotional and psychic energy by choosing to pick your battles, and connect with other BIPOC. Let us also document our experiences, so that we can leave a legacy for the generations of BIPOC coming after us; some pointers so that they do not reinvent the wheel. No shame and no fear in seeking (professional) help. I have learned the great value in honouring other people, even those I don't agree with. Value your allies, and accept that they will not always understand you (and this must not be a requirement – maybe they never will). Respect other people's choices, even BIPOC when they don't do things the way you would. And do not forget to give yourself and others a break!

Finally, and most importantly, learn to take responsibility for your pain, for your anger, for your journey, for the choices you make, for where you are, for YOUR life! It is yours to do with it what you want. Therefore, *own* your choices and embrace your journey. All too often the choice to be a victim is a low-hanging fruit, and it promises some false ability to control the situation or other people. But it is a fiction; you will never be able to control other people. The only person you can control is yourself. The only person you can change is yourself. Victimized ourselves only leaves us bitter and wallowing in self-pity. Don't give the outside world so much power over you, through dependence, but do what you've got to do to develop in you the resources to manage your experience. Be mindful of the season you are in, in your process, and be patient with yourself. And may the learning never stop! – You've got this.

An Kessés sehr konkrete Toolbox für Überlebensstrategien von BIPOC in der Akademie schließen Michal Schwartz, Lehrerin in Frankfurt am Main, und Constantin Wagner, Professor an der Universität Mainz, mit einem Gespräch über widerständige Umgänge mit jeweils für Schule und Universität geltende hegemoniale Wissensproduktionen an. Sie kamen auf Anfrage der Herausgeberinnen des Bandes zu einem digitalen Gespräch zusammen, in dem es um antisemitismuskritische und rassismuskritische Bildungsarbeit in Schule und Universität gehen sollte, und Erfahrungen mit Strukturen, die diese Art der Bildungsarbeit nicht einfach machten. Gefärbt durch die Diskussionen um die documenta 15 im Jahr 2022 war eine weitere im Vorfeld kommunizierte Leitfrage, wie antisemitismuskritische und rassismuskritische politische Bildungsarbeit zusammengedacht werden könnten, ohne sich gegenseitig auszuspielen und wie hierzu die Erfahrungen in Bezug auf die Arbeit mit Schüler:innen sind. Eine weitere Frage war, was die beiden Akteur:innen der politischen Bildungsarbeit sich wünschen, wie Schule und Universität, ihre Strukturen und Bedingungen beschaffen sein müssten, damit ihre Arbeit leichter oder zumindest nicht behindert würde. Entspinnen hat sich ein Gespräch über Leerstellen auf sehr verschiedenen Ebenen der jeweiligen Bildungsinstitutionen, über Kritik an hegemonialen Formen der Wissensproduktion und der eigenen Verstricktheit darin, die die Rede von ›Dekolonisierung‹ schal werden lässt. Das 2022 (erneut) laut gewordene Konkurrieren zwischen Antisemitismus- und Rassismuskritik wird von den Autor:innen nicht bedient, stattdessen setzen sie auf solidarische Relationierungen und finden – je nach Tagesform zwischen Fatalismus und Aufbruchstimmung – pädagogische Handlungsräume wider die hegemoniale Wissensproduktion.

Wider die hegemoniale Wissensproduktion

Leerstellen und Freiräume in diskriminierungskritischer politischer Bildungsarbeit in Schule und Universität

Ein Gespräch zwischen Michal Schwartz und Constantin Wagner

Das Gespräch wurde aufgenommen, von Josefin Lilian Naa Dedei Scherer transkribiert und von Michal Schwartz (folgend: Michal), Constantin Wagner (folgend: Constantin) und Yahz Akbaba (folgend: ohne Rolle) redigiert.

Michal: Ich arbeite an einem Gymnasium in Frankfurt und insofern kann ich nicht für die ganze Schullandschaft sprechen, weil in den verschiedenen Schulformen und auch Gymnasien jeweils unterschiedliche Rahmenbedingungen vorherrschen. Aber ein bisschen Einblick habe ich. Ich war fünf Jahre abgeordnet an das Historische Seminar der Goethe-Universität in Frankfurt, habe dort Lehrer*innen im Praxissemester ausgebildet, habe relativ viele Schulen in Frankfurt und im Umland gesehen und dann parallel Seminare und Übungen zu den Themen Antisemitismus und zu rassistischem und genderreflexivem Geschichtsunterricht gegeben. Neben diesen Themenfeldern interessiert mich die Vermittlungsarbeit in Museen. Seit zwei Jahren führe ich zusammen mit Irina Ginsburg queer-feministische Führungen im Jüdischen Museum hier in Frankfurt durch und gebe Workshops im Jüdischen Museum Rendsburg. Ich würde sagen, dass mein Aktivismus, wenn ich den Begriff benutzen will, weniger heißt, im engeren Sinne politisch aktiv zu sein, sondern es geht mir vor allem darum, Geschichten zu erzählen, die vergessen wurden, und darum, Menschen, deren Aktivismus und Erfahrungen sichtbar zu machen, und das an der Schnittstelle queer, feministisch, jüdisch sowie um intersektional-feministische Vernetzung.

Problemstellung

Diskriminierungskritische Didaktik in (tagsüber) weißen Institutionen ...

Weiter Michal: Mich interessiert besonders Didaktik. Klar, Pädagogisches ist natürlich auch wichtig, aber was ich immer wieder feststelle, ist, dass es bei den meisten Diskussionen und Veröffentlichungen zu Antisemitismus und Schule sehr viel um entweder außerschulische Bildungsarbeit geht, also wo es zum Beispiel eine Verknüpfung durch Gedenkstättenbesuche gibt, oder um Gedenkstättenarbeit. Es gibt viele pädagogische Überlegungen (vgl. u. a. Mendel/Messerschmidt 2017; ZDJ 2020; Bernstein/Grimm/Müller 2022), aber es gibt sehr wenig zu Fachdidaktik(en). Das ist für mich eine Herausforderung, also nach der Didaktik von antisemitismuskritischem Geschichts- und Politikunterricht zu fragen. Wie muss die aussehen? Was muss sie leisten? Ich sage jetzt nicht Prävention; das funktioniert nicht. Fokus ist deshalb eher die Förderung von Diskriminierungssensibilität mit Blick auf verschiedene Formen von Menschenfeindlichkeit. Mein Fokus ist nicht nur Antisemitismus, sondern ich versuche, in meinem Unterricht Verknüpfungen herzustellen und auch die unterschiedlichen Formen von Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit, je nach Anlass und Lerngruppe, zum Thema zu machen, und dass in beiden Fächern.

Constantin: Darf ich etwas nachfragen? Du hast ja Pädagogik und Didaktik voneinander abgegrenzt: Wie würdest du dann Pädagogik verstehen, also in Abgrenzung zu Didaktik?

Michal: Pädagogik ist für mich eher schul- und fächerübergreifend, also für die ganze Schulorganisation wäre für mich eine Frage, wie Schule gestaltet werden kann, so dass sie eine Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Formen von Diskriminierung zeigt und sich selbst auch diskriminierungskritisch positioniert. Didaktik ist für mich eher: Wie muss mein Unterricht inhaltlich und methodisch gestaltet sein, damit er meinen Ansprüchen von Genderreflexivität, Antisemitismus- und Rassismuskritik genügt und den Erziehungs- und Bildungsauftrag, den wir qua Schulgesetzen und Verordnungen haben, gerecht wird. Zudem gilt es auch pädagogisch zu intervenieren, beispielsweise bei diskriminierendem Verhalten.

Also Pädagogik und Didaktik kann man nicht so ganz voneinander scheiden, aber bei Didaktik geht es eher um das »Wie« und auch um Inhalte. In der Wissenschaft würde man von Wissensproduktion sprechen. Das ist auch relevant. Wie konstruiere ich meine Gegenstände? Wie können Schüler*innen zu Erkenntnissen, auch ihres eigenen Gewordenseins als Subjekte, gelangen? Das ist für mich Didaktik.

Constantin: Ich denke, dass sich das so ähnlich auf die Hochschullehre übertragen lässt. Ich merke aber zunehmend, wie schwierig es ist, rassismuskritische Lernanlässe oder Formate in einem formalisierten Kontext wie der Hochschule durchzuführen, also in Institutionen, die selbst dominanzgesellschaftlich strukturiert sind. Das produziert nicht nur Leerstellen, sondern auch ganz viele Problematiken im Hinblick auf Didaktik. In einem unserer laufenden Projekte (Postmigrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die politische Bildungsarbeit) geht es um die Frage, welche Dynamiken in curricularen und außercurricularen Veranstaltungen entstehen, wenn über Rassismus oder Ethnozentrismus, Heteronormativität usw. kritisch geredet wird und dieses Reden ja aber in dominanzgesellschaftlich strukturierten Räumen passiert, wo bereits eine Strukturierung von Wissen und auch von Abwehrwissen eingelagert ist. Wie du dir vorstellen kannst, haben wir sehr viele Fallbeispiele, wo das kritische Reden an *weiße* Wände stößt, um mit Sara Ahmed (2017) zu sprechen. Wir haben auch gelingende Beispiele, wo es uns scheint, dass transformierende und dezentrierende Perspektiven vorkommen. Mein skeptischer Einstieg wäre jetzt also gewesen, dass ich mir zumindest an manchen Tagen denke: Es ist eigentlich überhaupt keine gute Idee, das Thema in dem Rahmen anzufassen. Ich weiß nicht, wie deine Erfahrungen sind. Ich bin im Moment sehr ambivalent und zum Glück gibt es manchmal auch Erlebnisse, so eines hatten wir neulich zusammen mit Yalız, wo wir dachten: Genau deswegen machen wir das. Wobei das bezeichnenderweise nicht Hochschullehre im klassischen Sinne war. Darüber denke ich gerade viel nach. In meiner Dis-

sertationsstudie, in der es um Öffentliche Institutionen als »weiße Räume« ging (Wagner 2017) zeigt sich auch, dass es einen Unterschied macht, wer etwa in Sozialämtern arbeitet, weil die Mitarbeitenden je nach Positioniertheiten andere Deutungsmuster aktivieren – zugleich macht es nur einen kleinen Unterschied, denn ihre Handlungsfähigkeiten sind innerhalb weißer Strukturen begrenzt. Ich denke, dieses Muster wird uns im Laufe des Gesprächs über Schule und Universität auch begegnen.

Michal: Ich finde auch, dass das eine krasse Herausforderung ist. Ich kann allerdings gar nicht anders als das in der Schule zu machen, weil es mein Arbeitsfeld ist. Schule ist ein von Macht durchzogener Raum, der strukturell Diskriminierungen reproduziert und das täglich auf verschiedenen Ebenen. Das Problem beginnt bei der Gesamtstruktur. Schulleitungen sind zumeist komplett weiß. Das Geschlechterverhältnis ist nicht mehr so das Problem. Da hat sich etwas getan, wenngleich diese Angleichung mit einer Abwertung des Lehrer*innenberufs in der Gesamtgesellschaft einhergeht. Das ist aber eine andere Baustelle. Auf jeden Fall sind Lehrer*innenkollegien, vor allem im gymnasialen Bereich, zu ca. 95 Prozent weiß-deutsch, während unsere Schüler*innenschaft wesentlich diverser ist (an meiner Schule gibt es je nach Klasse/Kurs zwischen zehn und 60 Prozent Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund), auch was den sozialen Status betrifft, gibt es in Frankfurt auch an Gymnasien große Unterschiede. Da haben wir schon mal eine Diskrepanz, aus der sich auch Spannungen ergeben. Dann haben wir den Hausmeister und nicht ausgebildetes Küchenpersonal (außer Küchenleitung) mit Migrationserfahrungen und schließlich arbeiten in der Schule ausländische Reinigungskräfte aus osteuropäischen Staaten (via Fremdfirmen), teilweise ohne Deutschkenntnisse.

In dieser hierarchischen Personalstruktur artikulieren sich gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse (Macht, Gehalt, Status, Sicherheit, Anerkennung). Lehrer*innen klagen ja oft darüber, dass sie nicht genug Anerkennung kriegen. Das finde ich auch zum Teil gerechtfertigt, aber gleichzeitig vergessen wir, dass die Schule nicht funktionieren würde, wenn nicht die »Anderen« (teilweise Unsichtbaren) auch noch da wären. Wir haben jetzt noch nicht über Inhalte und Bücher und Lehrmaterialien gesprochen und auch nicht über den Lehrplan. Aber in so einem Feld (nach Bourdieu) dann diskriminierungskritische Arbeit zu machen, ist natürlich nicht so ganz einfach, weil sie theoretisch bleibt. Wir reden auch theoretisch über Klimawandel, aber was wir als Schule beitragen können, um dagegen zu arbeiten, da will man nicht so richtig dran und dazu fehlen auch Ressourcen (v. a. Zeit). Die meisten Lehrkräfte haben dafür aber auch kein Bewusstsein und da sehe ich die größte Herausforderung. Du hast es auch gesagt vorhin mit Verweis auf Sara Ahmeds »white walls«: Die größte Herausforderung sehe ich nicht darin, in einer Stadt wie Frankfurt am Main mit Schüler*innen diskriminierungssensible Arbeit zu machen, sondern die

größte Herausforderung sind Kollegien und Schulleitungen, auch wenn sich hier durchaus mehr Sensibilität zeigt als noch vor zehn Jahren. Das liegt auch daran, dass es kein Muss ist, sich damit auseinanderzusetzen, obwohl es der rechtliche Rahmen eigentlich hergibt und sogar verlangt. Eigentlich haben wir die Verpflichtung laut Schulgesetz und verschiedener Verordnungen, die Schule diskriminierungsfrei zu gestalten. Bezogen auf Antisemitismus gibt es einen Erlass in Hessen, in dem es heißt, dass gegen Antisemitismus vorzugehen ist und Fälle auch gemeldet werden sollen. In dem Erlass wird auch auf andere Diskriminierungsformen verwiesen (vgl. HKM 2018).

Rechtlich wäre das alles also möglich, aber dann ist die Frage, warum passiert es dann doch so wenig? Es ist nicht so, dass sich nichts tut, aber es passiert noch zu wenig und vor allem im Bereich der Rassismuskritik sehe ich sehr große Defizite. Die sind meines Erachtens noch ein Stück größer als die Leerstellen, was Antisemitismuskritik betrifft. Bei letzterem hat sich ein bisschen was getan. Ich kann nur von Hessen sprechen und von dem, was ich in meiner Schule und anderen Schulen, an denen Freund*innen und Bekannte arbeiten, wahrnehme, und das ist, dass es eine individuelle Sache bleibt. Wer das Bewusstsein schon mitbringt, aus welchen Gründen auch immer, der macht es in der Schule irgendwie zum Thema. Aber die Arbeit ist nicht strukturell angelegt und auch in der Lehrer*innenausbildung werden Leute nicht vorbereitet, und da hat sich auch nicht viel verändert. Ich würde das jetzt für meinen Erfahrungshorizont sagen und ich denke, das lässt sich übertragen. Sicherlich gibt es von Bundesland zu Bundesland Nuancen von Unterschieden und ich denke, es macht schon für die eigene Praxis einen Unterschied, ob ich in einer Stadt wie Frankfurt unterrichte oder in Nordhessen in einer Kleinstadt, wo es mehr Schüler*innen gibt, deren Eltern auch rechtskonservative und sogar rechtsextreme Positionen vertreten, oder in Teilen Ostdeutschlands, da kann ich mir vorstellen, dass es dann nochmal eine ganz andere Arbeit sein muss (vgl. MDR Thüringen 2021). Ich pendle zwischen einer ostdeutschen Kleinstadt und Frankfurt, weil ich aus dem Osten komme und dann nehme ich schon wahr, dass ich, wenn ich dort Lehrerin wäre, nicht glücklich wäre. Ich denke, ich wäre dort als queere Jüdin auch gefährdet, das darf man auch nicht vergessen. Es gibt diese Diskrepanz, nicht unbedingt im Ost-West Unterschied, sondern bezogen auf Regionen in Deutschland, wo die Rahmenbedingungen für eine rassismuskritische, antisemitismuskritische, genderreflexive Bildung anders gesteckt sind durch die Schüler*innenschaft und Elternschaft, die man hat und auch Kolleg*innen und Schulleitungen.

Constantin: Maisha Auma hat in dem Interview, das ihr Verleumdungen und Anfeindungen eingehandelt hat, gesagt: »nur tagsüber sind die Universitäten weiß« (Auma 2020). Da beschreibt sie Universität so, wie du gerade Schule und ihre Struktur beschrieben hast. An der Universität ist die ganze Infrastruktur

kein *weißer* Raum, aber tagsüber sind der Lehrbetrieb und entscheidende wissenschaftliche Positionen mehrheitlich *weiß* besetzt.

... und ihre (vergessenen) Adressat:innen

Weiter Constantin: Während das Kollegium an Universitäten oder zumindest auf einer bestimmten Hierarchieebene nach wie vor ein recht homogener Raum ist, finden wir etwa in den Großstädten des Rhein-Main-Gebiets eine andere Situation im Hinblick auf die Studierenden vor – hier sind unterschiedliche Erfahrungshorizonte gegeben. Da würde mich deine Erfahrung interessieren, Michal, gerade in der Schule, weil wir an der Universität das Gefühl haben, mehr und mehr zu merken, dass wir die Adressat*innen unserer rassismuskritischen Inhalte und die Bildungsprozesse, die wir anstoßen wollen, problematischerweise selbst lange primär als *weiße*, dominanzgesellschaftliche Personen gedacht haben. Ich erkläre mir das so, dass wir auf das, was in Praxisfeldern an Reproduktion passiert, reagieren, und dagegen arbeiten wollen, was zur Konsequenz hat, dass wir irgendwie sensibilisierende Inhalte einbringen müssen. Dabei vergessen wir manchmal oder übergehen, ich meine jetzt mit ›wir‹ sowohl mich selbst als auch Kolleg*innen aus dem Feld, in gewisser Weise die Studierenden, die gar nicht in einer dominanzgesellschaftlichen oder in Mehrheitspositionen sind. Damit schaffen wir für sie gerade durch die Thematisierung auch sehr unangenehme Räume (vgl. Malik 2022).

Michal: Ich verstehe. In meinem Unterricht und in meiner pädagogischen Arbeit habe ich auf jeden Fall das postmigrantische Klassenzimmer vor mir und die unterschiedlichsten Schüler*innen sind meine Adressat*innen. Das ist teilweise auch nicht unproblematisch, weil ich *weiß* (positioniert) bin und so wahrgenommen werde, und ob ich jüdisch bin oder nicht, das mache ich ja nicht immer zum Thema.¹ Insofern ist es auch tricky und ich muss mich da reflektieren, muss meine *weißen* Privilegien und meine *weiße* Sozialisation reflektieren. Ich versuche eigene Positioniertheiten besprechbar zu machen. Ich mache zum Beispiel im Moment in der zehnten Klasse in PoWi das Thema »Europäische Union« am Beispiel der Europäischen Asyl- und Flüchtlingspolitik. Ich fange diese Reihe immer an mit: Wir erzählen uns Migrationsgeschichten der eigenen Familie. Die Frage ist nämlich, was die Beschäftigung mit Asyl, Flucht und Migration eigentlich mit uns

1 Ich möchte hier auf die Debatte verweisen, ob Jüd*innen *weiß* sind oder nicht (vgl. u. a. Alfandari/Shohat 2022; Coffey/Laumann 2021), ohne mich hier dazu zu weiter zu äußern. Ich selbst bin *weiß* nicht-jüdisch sozialisiert worden und in der DDR aufgewachsen, weswegen ich mich als *weiß* positioniere. Dass ich heute als Jüdin auch Antisemitismuserfahrungen mache und potentiell Opfer von antisemitischer Gewalt sein kann, ändert für mich nichts an dieser Herkunft und Positioniertheit. Für andere Jüd*innen kann dies ganz anders sein.

zu tun hat. Interessant ist dann, dass ganz oft bei den *weiß*-deutsch Positionierten kommt, dass niemand aus der Familie jemals irgendwohin geflohen oder ausgewandert sei. Doch dann graben sie und erkunden vertriebene Geflüchtete aus Schlesien oder aus Preußen.² Migration, ob das jetzt Flucht war oder nicht, teilen viele Familien. Dann kann man auch Verknüpfungen herstellen zwischen den verschiedenen Geschichten, auch wenn das nicht ganz unproblematisch ist. Wer nichts darüber erzählen will, forscht nach der Geschichte des eigenen Namens, denn niemand soll gezwungen werden, Persönliches zu erzählen. Mein Ansatz ist Migration zu normalisieren, Migration ist das Normale und nicht die Ausnahme. Mit einer nicht so diversen Schüler*innenschaft wäre die Frage, wie man das da macht. Genauso in Geschichte: Wenn ich Kolonialismus, Imperialismus und Rassismus behandle und ich habe Schwarze Schüler*innen in der Klasse, muss ich mir natürlich überlegen, wie ich mit bestimmten Situationen umgehe und wie ich Dinge formuliere. Ich kann nicht sagen, ich mache das Thema nicht, wegen des Lehrplans und im Zweifelsfall ist das abiturrelevant. Da ist eher die Frage, wie ich mich immer wieder selbst überprüfen kann, was das Machtverhältnis angeht, das zu meinen Gunsten steht. Ich bin die Lehrkraft, ich unterrichte und benote.

Sowohl bildungspolitisch (in Hessen durch das HKM, bundesweit KMK) hat sich in Bezug auf Antisemitismus durchaus etwas getan (Empfehlungen, Erlass, Lehrpläne), aber bezogen auf Rassismus (gegen verschiedene Gruppen) nur wenig oder gar nicht.³ Klar, heißt das noch nicht, dass das dann in die Schulen, alle Schulen, auch durchsickert. Und ich beobachte auch in der Schule, dass Antisemitismus migrantisiert und besonders häufig muslimifiziert wird. Antisemitismus also als Problem der »Anderen«. Und es gibt auch den Diskurs, dass Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund weniger Interesse an der NS-Zeit oder dem Holocaust hätten oder irgendwie müde seien, sich damit zu beschäftigen. Ich bin jetzt seit dreizehn Jahren Lehrerin, ich habe noch nie Schüler*innen erlebt, die keine Lust haben, denen das zu viel war, die irgendwie gesagt haben: »Oh, jetzt schon wieder«. Oder die gesagt haben: »Das hat mit mir nichts zu tun«. Egal, welchen Background jemand hatte, jeder konnte was damit anfangen und hat sich dafür interessiert und Fragen gehabt. Ich frage

2 Hier ist es aber wichtig, bei der Auswertung der Stunde und Gesamtschau der Geschichten auf den historischen Kontext der Flucht und Vertreibung Deutscher aus den sogenannten Ostgebieten zu verweisen und die Ursachen – NS-Terrorherrschaft, Holocaust und Eroberungs- und Vernichtungskrieg – zu benennen, um eine Relativierung oder sogar Leugnung dieser Geschichte zu vermeiden.

3 Bei meiner separaten Benennung von Antisemitismus und Rassismus besteht die Gefahr, dass man annehmen könnte, dass Menschen entweder die eine oder die andere Form der Diskriminierung erfahren. Das ist allerdings mitnichten der Fall. Nicht wenige Jüd*innen sind auch von Rassismus betroffen, mitunter in Verschränkung mit Antisemitismus. In der Analyse ist es allerdings von Bedeutung auch auf die Unterschiede beider Ungleichheitsideologien und Funktionsmechanismen zu verweisen und Antisemitismus nicht einfach unter Rassismus zu subsumieren.

mich dann immer, wo kommt eigentlich dieser Diskurs her, dass sie keine Lust darauf hätten oder sich darüber beschwerten? Das habe ich noch nicht erlebt.

Constantin: Ja, weil du anders unterrichtest. Ich vermute, das ist genau das, was du vorher sagtest. Die Frage ist, wie man Themen anfasst und man kann die ja so anfassen, dass sie nichts mit einem zu tun haben.

Michal: Und genau das finde ich wichtig. Es gibt das Konzept der Schüler*innenorientierung, ich finde das nicht so gelungen, weil es von autonomen Subjekten ausgeht. Ich habe eher einen postsouveränen Subjektbegriff (vgl. Butler 2001; Bünger 2010) und mir geht es darum, dass wir gemeinsam lernen. Klar habe ich einen Vorsprung. Ich habe studiert, ich arbeite. Ich mache das jeden Tag, aber ich sehe mich trotzdem als Lernende und ich versuche, mit den Schüler*innen gemeinsam zu lernen und ich will auch von ihnen etwas lernen, weil oft beschäftigen sie sich mit Themen, von denen ich vielleicht keine Ahnung habe, weil ich entweder zu alt bin oder weil ich eine Frau bin oder weil ich queer bin oder weil ich eben jüdisch bin oder was weiß ich, weil ich eben keine Familie habe, die aus Tunesien gekommen ist. Es gehört zu meinem pädagogischen und didaktischen Selbstverständnis, mich auch als Lernende zu betrachten, um diesen Problemen, über die wir gerade gesprochen haben, auch mit der Ungleichheitsstruktur in der Schule, einen Umgang zu finden. Ich kann es nicht leugnen und ich finde, ich mache das auch sichtbar in meinem Unterricht, wenn wir die Themen zum Beispiel in PoWi besprechen, aber auch in Geschichte. Die hat auch etwas mit mir zu tun, da spreche ich auch aus der Ich-Perspektive. Ich stamme aus einer nicht-jüdischen Arbeiter*innenfamilie, bin in der DDR aufgewachsen, mit 22 Jahren nach Frankfurt gekommen. Ich rede über Positionen, die meine Oma vertreten hat und welche Auseinandersetzungen wir vor allem über ihr »Judenbild« und »Ausländer« hatten. Auch darüber, was sie wie über die NS-Zeit erzählt (hat) und denkt (gedacht hat). Mein Urgroßvater, Vater meines Opas, ist im KZ Sachsenhausen ums Leben gekommen. Ich erzähle darüber, wie in meiner Familie immer wieder Andeutungen diesbezüglich gemacht wurden, aber nie jemand wirklich darüber gesprochen hat, vor allem mein Opa nicht und darüber, dass ich irgendwann nachgeforscht habe in Buchenwald und beim NS-Opfer-Archiv in Arolsen und was ich herausgefunden habe. Ich erzähle ihnen diese und andere Geschichten und dann sehen sie: ok, die ist jetzt nicht irgendwie die Lehrkraft, die irgendetwas scheinbar Neutrales von irgendwo und irgendwann erzählt. Wenn wir zum Beispiel in PoWi über Probleme des Rechtsstaats sprechen, etwa anhand des NSU-Komplexes oder Antisemitismus in Gerichtsprozessen, dann ist es wichtig, sich auch da in Beziehung zu setzen; oder wenn wir über Racial Profiling reden, dann mache ich sichtbar, dass ich davon nicht betroffen bin. Und dass es aber Menschen gibt, auch vielleicht in dem Klassenraum, indem ich gerade unterrichte, die davon potenziell betroffen sind oder auch Erfahrungen

gemacht haben. Ich finde, das ist nicht unproblematisch, aber ich glaube, es gibt keinen anderen Weg als es so zu machen. Auch gebe ich Hinweise, dass Betroffene sich organisieren und kämpfen, wenn möglich stelle ich unter Rückgriff auf mein Netzwerk Kontakte her (z. B. mit der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland).

Constantin: Ja, ich bin vollkommen bei dir, wenn du sagst, wir können Themen nicht aussparen, weil es unangenehm ist, sie zu besprechen oder weil das auch Problematiken und Ambivalenzen mit sich bringt. Da will ich überhaupt nicht widersprechen. Ich bin hauptsächlich in der Ausbildung von angehenden Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen beschäftigt und dieses ganze Feld der Erziehungswissenschaft lässt sich gar nicht denken ohne die Beschäftigung mit Differenzen und Ungleichheiten. Eine nicht differenzbezogene erziehungswissenschaftliche Ausbildung ist keine erziehungswissenschaftliche Ausbildung.

Michal: Du hast gesagt, ihr oder du kommt immer wieder an den Punkt zu sagen, »wir wollen das jetzt eigentlich gar nicht weiter machen«, weil es problematisch ist, vielleicht kannst du mir das noch ein bisschen erläutern, weil ich das noch nicht greifen kann.

Bildungsarbeit gegen Überlebensstrategien?

Constantin: Ein konkretes Beispiel: Personen, die aus einer BIPoC Perspektive Rassismus leugnen als biografisch gut funktionierende Strategie, irgendwie durchzukommen, also entweder über *passing* oder einen entsprechenden Habitus. In den Seminaren, in denen wir Rassismus oder andere Ungleichheitsstrukturen explizit zum Thema machen, stellen wir diese Strategie ja infrage oder lassen sie vielleicht brüchig werden. Das führt, finde ich, zu sehr unangenehmen Situationen. Natürlich deuten wir nicht einzelne Subjekte heraus, aber es bleibt für bestimmte Personen eben sehr ambivalent. Andererseits erleben viele die Tatsache, dass Rassismus und Ungleichheit an der Universität thematisiert werden auch als sehr empowernd, neue Begriffe für eigene Erfahrungen und analytische Werkzeuge zu bekommen, um Sachen zu verstehen. Das will ich gar nicht negieren, aber ich glaube, es gibt eben gleichzeitig – und so meine ich die Ambivalenz – Momente, in denen Personen Themen lieber bedeckt halten wollen, weil sie nicht auffallen wollen, weil sie dazugehören wollen, weil sie sich mit eigenen Ausgrenzungs- und Leiderfahrungen nicht beschäftigen wollen. Und wir bringen durch unsere Intervention oder die Thematisierung diese Strategie ein Stück weit zum Scheitern und können es gleichzeitig nicht auffangen aufgrund fehlender Ressourcen und der Art und Weise, wie universitäre Lehre strukturell angelegt ist. An der Universität ist es nicht so einfach möglich, wie etwa in außeruniversitären Fortbildungen es eher möglich wäre, Gruppen zeitweise auch einmal

nach unterschiedlichen Kategorien oder Betroffenheiten zu trennen. Stattdessen befinden wir uns in Settings, wo wir häufig Noten geben und ›Leistung‹ beurteilen. Das Setting ist schwierig, um so etwas anzustoßen und führt manchmal zu Situationen, wo ich mir denke: vielleicht ist es nicht gut, das in diesem Rahmen anzustoßen und gleichzeitig gibt es keine Alternative, weil unsere Realität durch Rassismus und andere Ungleichheitsdimensionen strukturiert ist und wir ja nur in diesen operieren können.

Michal: Ich verstehe, was du sagst und ich überlege gerade. Da gibt es einen wesentlichen Unterschied zur Schule, jedenfalls zu der, in der ich jetzt bin. An der Uni ist der Selektionsprozess schon weiter fortgeschritten. Bei uns sitzen viele Schüler*innen of Color, wohingegen an der Universität wahrscheinlich das Verhältnis von *weißen* Studierenden und BIPOC Studierenden ein anderes ist. Das ist jetzt in Schulen im Umland auch nochmal anders. Persönliche Dinge von Schüler*innen mache ich nicht zum Thema, das geht einfach in Schule aufgrund der Hierarchie nicht. Wenn ich Bezüge herstelle, dann zur Lebensrealität von den Schüler*innen, wie ich sie annehme. Ich spreche niemanden konkret an, sondern ich sage der eine oder die andere wird hier Erfahrungen mit dem und dem gemacht haben, und ich merke, dass die Schüler*innen ganz gut damit umgehen können. Diejenigen, die sich gar nicht darin in Beziehung setzen wollen, müssen das nicht und machen das dann auch nicht, und die, die das brauchen und wollen, die machen das dann. Den Raum so offen wie möglich zu halten, darum geht es. Das bedeutet auch, die Möglichkeit zu geben, dass Leute sich dem entziehen können.

Das Leugnen als Überlebensstrategie, was du angesprochen hast, ist auch ein Problem bezogen auf Geschlechterverhältnisse. Frauen, die es zum Beispiel in Führungspositionen geschafft haben und strukturelle Diskriminierung leugnen, sie hätten es ja auch irgendwie hingekriegt. Das würde ich auch gegenstandsbezogen thematisieren, also über das Phänomen, das es gibt, und dann können sie sich in Beziehung setzen oder nicht. Aber ich mache ja keine Workshops, wo wir irgendwie an unserem Selbst arbeiten, das ist der Unterschied.

Also diskriminierungskritische Bildungsarbeit zu machen in einem Setting, was selbst die Struktur reproduziert und man selbst ist ja auch dann nicht völlig raus, ist mega die Herausforderung, aber man kommt nicht drumherum und ich glaube, das geht nur durch eine permanente Reflexion der eigenen Machtpositionen. Das ist das Absurde an Schule: Wenn man sich die ganzen Curricula und Bildungsziele anguckt, soll man irgendwie zu selbstkritischen, mündigen, autonomen Menschen erziehen und gleichzeitig ist aber Schule eine Institution, die eigentlich autoritäre Charaktere produziert. In diesem paradoxen Setting sowas wie Erziehung zu Mündigkeit zu fabrizieren, ist nicht einfach. Ich versuche, das offen zu legen, und den Schüler*innen transparent zu machen, warum wir bestimmte Themen besprechen. Und auch deren Anliegen ernst zu nehmen.

Es kommen teilweise dann auch Schüler*innen und erzählen Dinge wie, Lehrerin XY, die spricht das N-Wort aus, wenn es um Kolonialismus geht. Ich kann das dann erstmal nicht ändern, aber ich kann versuchen, Strategien zu benennen, damit umzugehen. Es ist eine Herausforderung. Aber es gibt ganz viele Chancen und Möglichkeiten mit den Schüler*innen zu arbeiten, wenn man sie auch in ihren Erfahrungen ernst nimmt und auch als Expert*innen betrachtet. Ich selbst bin keine biografische Expertin von Migration, aber meine Schüler*innen, deren Familien eingewandert sind, sind Expert*innen. Das ist eine Strategie, um Raum zu öffnen. Auch in diesem komischen Schul-Ding. Und die Sichtbarmachung der eigenen Differenz finde ich wichtig, daran können Schüler*innen anknüpfen.

Zwischen Reflexion und Radikalität // zwischen Fatalismus und Aufbruchstimmung

Constantin: Du hast vorhin gesagt, dass der Selektionsprozess in der Hochschule weiter fortgeschritten ist, das glaube ich auch, und das gilt auch für Internalisierungsprozesse. Wenn man nicht bei dir in der Klasse gesessen hat, sondern bei anderen Leuten, dann hat man relativ lange bestimmte Inhalte gelernt und damit auch, wo man selbst steht, wer warum wo steht und wessen Kultur und Zivilisation und Errungenschaft das ist. Das ist ja, was man mitbekommt und häufig auch internalisiert. Für Geschichte, was in der Regel wahrscheinlich hegemonial stattfindet, können wir das, denke ich, relativ klar sagen. Da wird sehr stark eine weiß-deutsche Hegemonie reproduziert und das schlägt sich in Subjekten nieder, die das internalisiert haben. Die Herangehensweise, andere Geschichten zu erzählen, was ich als Konzept sehr schön finde, ist dann möglicherweise zwar für einen Teil der Studierenden befreiend, sehr anschlussfähig und auch logisch. Aber für andere wirkt es auch absurd, weil sie das in der bisherigen Schul- und Bildungssozialisation so nicht gehört haben. Auch in der Hochschullehre sollte niemand gezwungen werden, Persönliches zu teilen, wenngleich es eigentlich schon mein Ziel ist, dass angehende Erziehungswissenschaftler*innen oder pädagogisch arbeitende Personen sich selbst in irgendeiner Form zum Thema machen, auch wenn wir das nicht explizit fordern, und dies nicht öffentlich vollzogen werden muss. Dennoch, wenn wir zum Beispiel einen Text lesen, der von Rassismus als strukturierender Bedeutung in der Gesellschaft handelt und davon, dass die Unterscheidung zwischen privilegierten *weißen* und nicht-privilegierten nicht-*weißen* Subjekten Sinn ergibt, dann positioniert dieser Text ja zwangsläufig die Subjekte im Raum im Hinblick auf diese Matrix. Dazu brauche ich nicht nach der persönlichen Geschichte zu fragen. Ich glaube, allein das kann etwas sichtbar machen, was vorher bewusst oder unbewusst unsichtbar gehalten wurde.

Mir schwirrt die ganze Zeit ein Punkt im Kopf herum. Du hast vorhin von permanenter Reflexion geredet, die notwendig ist. Auch dem stimme ich

natürlich zu, aber gleichzeitig habe ich eine Aversion dagegen entwickelt, weil ich mich frage, brauchen wir nicht eher oder zumindest auch oder begleitend Umstrukturierungen anstelle von Reflexionen? Was du vorhin über die paradoxe Schule gesagt hast, trifft für die Hochschule wohl noch mehr zu, also dass wir unseren eigenen Beitrag bei der Aufrechterhaltung der Verhältnisse in Bildungsselektion, also ich denke jetzt auch an sowas wie Klassismus, überhaupt nicht reflektieren. An der Uni reden wir in der Regel schlaue über soziale Ungleichheitsverhältnisse und vom monolingualen Habitus in der Schule und analysieren, was das heißt. Aber wie sind denn Hochschulen strukturiert? Welche Rolle nehmen wir selbst, und ich meine hier auch mich selbst, in der Notengebung usw. ein? Wie sind unsere Studiengänge denn strukturiert und warum fasst das denn niemand von uns an, also inklusive mir selbst? Ich glaube, dass es da vielleicht sogar noch dramatischer ist als an den Schulen. Du hast ja vorhin auch von rechtlichen Grundlagen und sogar Verpflichtungen gesprochen, das ist für die Hochschule auch nicht anders. Offensichtlich sind diese Räume aber so strukturiert, dass sie sich nicht so grundlegend verändern. Deswegen ist dieses Reflexionsgebot zwar richtig, aber wird gleichzeitig vermutlich nicht funktionieren, wenn es nicht zu radikalen Umgestaltungsprozessen kommt.

Michal: Ja, d'accord. Ich schwanke oft je nach Tageserfahrung zwischen Fatalismus und Aufbruchstimmung und das ist auch anstrengend. In den letzten drei Jahren habe ich für mich Erfahrungen gemacht und bin zu dem Schluss gekommen, dass dieses Schulsystem sich nicht ändern wird, weil zu wenige Menschen daran Interesse haben und zu wenige Leute auch verstehen, was in Schule wirklich stattfindet. Schule ist auch ein politisches Kampffeld von und zwischen Lehrer*innen und Schulleitungen, die unterschiedliche Vorstellungen von Bildung haben, und davon, wie Gesellschaft strukturiert sein und aussehen soll und entsprechend wird Personalpolitik gemacht und entsprechend werden bestimmte Dinge gefördert und andere werden klein gehalten.

Also dazu kommt auch das für Bildungspolitik*innen Schule immer nur halb interessant ist. Und es ist ja auch so, dass alles, was an Schule kommt ein rechtlicher Rahmen ist, auch ein rechtlicher strukturierter Raum. Diese ganzen Verordnungen, die wir umsetzen müssen. Aber es gibt natürlich auch einen Spielraum. In der Ausbildung von Studierenden habe ich immer versucht, auch über diesen Spielraum zu sprechen. Oft kommt, dass etwas nicht im Lehrplan stehe und was jetzt gemacht werden müsse. Ich muss dann immer sagen: Es steht nicht im Lehrplan, wie du es zu machen hast. Es gibt ja nur thematische Vorgaben, aber wie das dann gemacht wird, das ist dein Spielraum, auch welche Perspektiven du in den Unterricht integrieren willst. Es werden viele Leute Lehrer*innen, die tendenziell schon autoritär vorstrukturiert sind, die denken, sie müssen sich permanent irgendwelchen Dingen unterwerfen. Und da sehe ich schon auch die Lehrer*innenausbildung, also sowohl an der Uni als auch

im Referendariat in der Pflicht. Ich habe aber aus verschiedenen Gründen nicht allzu große Hoffnungen. Erstens ist Lehrer*innenausbildung an der Universität ein Stiefkind. Da hat niemand so richtig Lust darauf von denen, die da Wissenschaft betreiben, und dann fragt man sich, wie sich da strukturell an der Universität was ändern soll. Es gibt sicher Universitäten, an denen es besser läuft, und es hängt auch vom Fachbereich ab und anderen Instanzen. In den Studienseminaren, die ja Referendar*innen ausbilden, hängt es auch ganz stark von den einzelnen Leuten ab. Als ich Referendariat gemacht habe, hat dort niemanden Diskriminierungskritik interessiert. Also das ist zwar jetzt auch schon zehn Jahre her, aber es ist trotzdem so, dass das kaum Gegenstand ist und es gibt nach wie vor so ein Verständnis von Bildungspraktiker*innen, dass man immer alles zusätzlich machen muss. Ich sage dann: Nee, das muss man nicht zusätzlich machen, sondern das ist eine Frage der Haltung und eine Frage der Integration der Dinge und der Zusammenhänge. Wenn ich allein oder nur mit wenigen diese Dinge machen will, ist das dann natürlich mehr Arbeit und Aufwand. Aber eigentlich muss ich nicht jetzt auch noch Antisemitismus bekämpfen und dann muss ich noch Rassismus bekämpfen und dann soll ich das noch machen und dann soll ich noch irgendwie Deutschförderung machen, sondern die Dinge hängen ja zusammen und das wird meines Erachtens zu wenig gesehen. Ich stelle auch immer wieder fest, dass Lehrer*innen sehr wenig gesellschaftstheoretisches Wissen haben, oft gar nicht klar haben, welche Rolle Schule und ihre Wissensproduktion bei der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung spielt. Das fällt mir immer wieder auf, dass das Wissen fehlt, dass sie selbst auch Akteur*innen in diesem ganzen Feld sind. Es verändert sich zwar auch was an der Stelle, aber ich stelle schon fest, dass viele denken, sie unterrichten jetzt Latein und Mathe oder machen Sprachförderung und es hat nichts mit dem materiellen Leben und nichts mit gesellschaftlichen Verhältnissen zu tun.

Constantin: Wir haben jetzt viele Probleme und Leerstellen ausgeleuchtet, was sicher wichtig ist, aber natürlich nicht so befriedigend. Die Frage ist dann, wie ist das zu verändern und wo erleben wir Räume der Veränderung.

Veränderungsperspektiven

Andere Subjekte erzählen andere Geschichten

Weiter Constantin: Michal, du hast vorhin vom ›Geschichten erzählen‹ gesprochen, die hegemonial nicht repräsentiert sind. Ich glaube, dass das an unterschiedlichen Stellen immer mehr passiert, was auch mit Generationen zu tun hat. Ich stelle sowohl in kulturellen Repräsentationen als auch in der Hochschule vermehrt fest, dass Geschichten erzählt werden und damit auf Realitäten gezeigt

wird, die es vor zehn, zwanzig Jahren in der Repräsentation nicht oder nicht in der Breite gab. Also da sehe ich auf jeden Fall eine Veränderung. Subjekte kommen trotz der Macht-Herrschafts-Apparate und -Verhältnisse, von denen wir gesprochen haben, in bestimmte Positionen, und das verändert zwangsläufig auch die Realität. Auf jeden Fall erzählen andere Subjekte andere Geschichten. Unsere Seminarräume verändern sich und unsere Klassenräume. Nachdem sich unsere Seminarräume verändert haben, werden sich die Lehrer*innenzimmer verändern. Wir sehen ja etwas, was mich neben dem Pessimismus, den ich an vielen Tagen spüre, auch irgendwie optimistisch schauen lässt. Die Dynamik, die wir in den letzten Jahren haben. Es gibt immer mehr und immer mehr andere Räume, es gibt Empowerment-Räume an Universitäten, es gibt Netzwerke, es gibt Vorbilder und so weiter. Es gibt sozusagen Vernetzung und auch eine immer größer werdende rassismuskritische Wissensproduktion. Auch über die ›neuen Medien‹, wodurch etwas sichtbar gemacht wird. Viel Marginalisierung, die vorher passiert ist, gibt es heute nicht mehr so. Also sie passiert weiterhin, aber sie passiert nicht mehr in gleicher Form, weil es einfacher wird sich dagegen zu wehren. Es wird einfacher auf jemanden wie dich, Michal, zu stoßen, wenn man sucht. Vor 20 Jahren wäre das vielleicht nicht möglich gewesen. Heute wird es möglich sein, Personen zu finden, die etwas repräsentieren, die erzählen und theoretisieren können, was erklären können, was früher nicht so häufig da war. Das ist eine Seite der Medaille.

»Dekolonisierung«? Von fehlenden epistemologischen Umstrukturierungen ...

Weiter Constantin: Den Begriff der ›Dekolonisierung‹ würde ich aber hierfür nicht verwenden, weil er möglicherweise etwas vorgibt, das er nicht einlösen kann. Die Tatsache, dass es da Dynamik gibt, dass andere Geschichten repräsentiert werden und so weiter, ist das schon ›Dekolonisierung‹? Da wäre ich extrem skeptisch. Es ist kein Geheimnis, dass die Entstehung der modernen Wissenschaften sehr eng mit Kolonialismus verwoben ist, und ich glaube nicht, dass es, trotz vermehrter Benennung und Auseinandersetzung damit in den letzten Jahren einen harten epistemologischen Bruch gibt, der rechtfertigen würde, von einem Dekolonisierungsprozess zu sprechen. Ich glaube auch nicht, dass es ein neues System oder eine neue Rationalität gibt, sozusagen »Wissenschaft für die Befreiung der Menschen«, um es einmal pathetisch zu formulieren. Ich glaube immer noch, dass Wissenschaft und Wissensproduktion in hegemoniale, neoliberale, postkoloniale Verhältnisse eingebunden und mit diesen verwoben ist und daher in der Reproduktion dieser Verhältnisse eine Rolle spielt. Diese Ordnung ändert sich nicht dadurch, dass in diesen Institutionen auch andere Geschichten erzählt werden. Es bräuchte eine weitgehende Umstrukturierung, angefangen mit den Zugängen zu Hochschulen oder Bildungseinrichtungen.

Wenn Kolonialismus etwas mit dem Globalen Norden zu tun hat, dann fragt sich: Wie funktioniert internationale Wissensproduktion? Ich rede jetzt nicht nur von Geschichte, Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft, Sozialarbeit oder anderen Sozialwissenschaften, sondern auch von medizinischer Wissensproduktion und so weiter und so fort. Die Universitäten spielen immer noch eine spezifische Rolle im globalen Kontext, die nicht gegen, sondern für (neo-)koloniale Machtstrukturen arbeitet. Es bräuchte, glaube ich, eine sehr viel grundlegendere Umstrukturierung von Wissen und Wissenschaft, um von Dekolonisierung sprechen zu können. Das würde auch heißen, dass wir andere Wissensarchive kennen, ernst nehmen und schätzen, dass wir einen anderen Wissenschaftsbegriff haben müssten und so weiter und so fort. Da sehe ich uns sehr weit von entfernt, deswegen finde ich den Begriff Dekolonisierung ein bisschen schwierig oder vielleicht auch anmaßend als Etikett, das etwas vorgibt, was wir eigentlich nicht einlösen, und gerade wir als die Subjekte, die mit dem Label arbeiten, aufgrund ihrer strukturierten Eingebundenheit gar nicht einlösen können. Wissenschaftliche Ausgewiesenheit bemisst sich an Normen, mit denen wir nicht brechen. Es müsste auch etwas Spezifisches an Dekolonisierung zu bestimmen sein, wenn nicht alles diskriminierungskritische oder der Versuch, Reproduktion von Macht und Herrschaft zu unterlaufen, dekolonial ist. Die Ansätze ›Dekolonisierung‹ und ›soziale Gerechtigkeit‹ nicht einfach gleichzusetzen, fordern auch etwa Tuck und Yang (2012) zurecht. Sie argumentieren für mich überzeugend, dass der Begriff der Dekolonialität Repatriierung indigenen Lebens und Landes meint; das spezifisch Dekoloniale muss sich also auch auf in kolonialer Legacy stehende Gewaltverhältnisse beziehen und meint radikale epistemologische Interventionen, aber auch materielle Veränderungen. Dazu würde, denke ich, auch eine globale Dimension der Umstrukturierung von Wissensproduktion gehören. Ein ganz basales Beispiel: Welche Sprachen sind mir denn zugänglich, um wissenschaftliche Texte zu rezipieren? Und was wird allein dadurch reproduziert?

Michal: Ja, spannend, ich muss sagen, ich benutze den Begriff ›Dekolonisieren‹ eigentlich nicht für das, was ich tue. Ich mache politische schulische Bildungsarbeit in den Fächern, die in hessischen Gymnasien Geschichte und Politik und Wirtschaft heißen, und mir geht es um – ich weiß nicht, ob man das radikal nennen kann – eine Verortung im postkolonialen und postfaschistischen Deutschland. Und das zusammen mit den Schüler*innen, die sich auch verorten, und zwar entweder als von Diskriminierung betroffen oder privilegiert, oder beides, was oft der Fall ist. Diese Verortung können alle machen, egal welche Herkunft man in dieser deutschen postfaschistischen und postkolonialen Gesellschaft hat. Und dann können wir gemeinsam überlegen, wie diese Gesellschaft gestaltet werden kann, damit mehr Menschen Teilhabechancen haben und ohne Angst verschieden sein können.

... und didaktischen Handlungsspielräumen für die Provinzialisierung von Wissen

Weiter Michal: Um mal ein paar Beispiel aus der antisemitismus- und rassismuskritischen Bildungsarbeit aus meinem Unterricht der letzten Jahre zu geben: Im Leistungskurs in Geschichte – zugegeben eine ausgewählte Gruppe und es sind auch nicht viele – beginne ich die Reihe zu »Imperialismus und Kolonialismus« nicht mit den Kolonialinteressen Deutschlands, was in der Regel so gemacht wird, sondern mit Perspektiven afrikanischer Reflexion darüber. In dem Buch *Visionäre Afrikas* (vgl. Diallo 2015) äußern sich Menschen aus verschiedenen afrikanischen Staaten zu kolonialen Geschichten und Erfahrungen literarisch. Das ist nicht unproblematisch, aber ich habe das gemacht, indem ich die Geschichten verteilt habe und wir haben eine Runde gemacht, wo dann jede*r aus der Perspektive dieser Person die Geschichte erzählt, wie so eine Art Storytelling. Das war der Einstieg zum Kolonialismus, wir haben also einfach die Perspektive umgedreht, um dann festzustellen: Wir wissen eigentlich überhaupt nichts, wir haben keine Ahnung, ich auch nicht. Das hat etwas damit zu tun, welches Wissen in Deutschland gefragt ist und welches nicht.

Oder zum Thema Revolutionen: Die bürgerlichen Revolutionen sind ja nach wie vor wichtig und »Aufklärung« hat einen großen Stellenwert. Aber in unserem Schulbuch ist nirgends die Haitianische Revolution dabei. In der elften Klasse fange ich mit der Französischen Revolution an und wir arbeiten uns dann zurück, zuerst zur Amerikanischen Revolution und dann kommt die Frage: Warum steht im Schulbuch eigentlich nichts zur Haitianischen Revolution? Dann gibt es Möglichkeiten darüber zu reflektieren. Was hat das eigentlich mit Frankreich zu tun? Und was hat das irgendwie mit uns zu tun? Der Kaffee, den die bürgerlichen Leute im Kaiserreich oder früher in Preußen getrunken haben, kam aus Haiti. Wir müssen mit dem arbeiten, was wir haben. Man kann aus einem Schulbuchkapitel zunächst die Inhalte und Facts herausarbeiten, die irgendwie relevant sind, um dann mit einem postkolonialen Blick drauf zu gucken. Im Buch *Kerben des Kolonialismus* (vgl. Arndt/Ofuatey-Alazard 2011) oder *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen* (vgl. Arndt 2015) sind schöne kleine, griffige Begriffsdefinitionen und Reflexionen, die man mit den Schüler*innen bearbeiten kann, und sie können selbst das Schulbuchkapitel auf kolonialen Rassismus und rassistische Sprache hin analysieren. Das kann man machen und das habe ich auch versucht, den Studierenden beizubringen oder denen zu vermitteln, dass sie Spielraum haben. Es ist nicht in Stein gemeißelt, was zu tun ist. Also klar, wir müssen bestimmte Themen machen, aber wie wir das jetzt machen, da haben wir großen Spielraum und da muss man ein bisschen flexibel sein und sich auch etwas trauen. Und man darf auch mal scheitern. Man kann auch irgendwie mal etwas verpeilt haben und das dann aber auch transparent machen. Das kann man auch machen und ich glaube, dass das

wichtig ist, weil Schüler*innen dann auch sehen: Ach so, das Wissen ist gar nicht objektiv gegebenes Wissen und ist einfach richtig. Ihnen quasi den Prozess von Wissensproduktion transparent zu machen, was nicht heißt, dass er willkürlich sein soll und jede*r irgendwie sagen kann, worauf er*sie Lust hat. Natürlich hat das in der Schule Grenzen, die Schüler*innen zu einem Teil dieses Prozesses der Wissensproduktion zu machen. Es geht mir um eine Veränderungsperspektive. Strukturen werden von Menschen getragen. Die sind nicht einfach irgendwie da. Sie zu verändern ist mühsam und langwierig. Strukturen ändern sich durch die Menschen, die in den Strukturen mit ihnen arbeiten, diese jeden Tag neu einsetzen, und es ist jetzt auch nicht so, dass es keine Lehrkräfte gibt, die dazu imstande wären, und diese Verbündete muss man sich suchen, in der Schule und außerhalb der Schule. Verbündete, mit denen man eine Gegenerzählung zu dem, was sonst in der Schule stattfindet, bildet. Dann lernen die Schüler*innen auch, dass es unterschiedliche Positionen gibt und man Thema XY unterschiedlich machen kann.

Constantin: Das kann ich sehr gut nachvollziehen. Ich glaube, dass die Partikularität von Wissensproduktion und von Ansichten möglicherweise in die Richtung Dekolonialität weist, weil das einen bestimmten Wissensfundus provinzialisiert. Mir ist es bei angehenden Sozialarbeiter*innen wichtig, dass sie lernen, dass sie für ihre Einschätzungen auf Wissensvorräte und -bestände zurückgreifen, die von einem gewissen gesellschaftlichen und auf gewisse Weise geopolitisch eingebundenen Ort aus formuliert ist. Es ist zwar Wissen, aber partikulares. Es gibt andere Orte, andere gesellschaftliche und globale Orte, die andere Wissensreservoirs produzieren.

Michal: Am meisten Spaß macht mir bei meiner Arbeit, zu überlegen, wie sich das bei den Rahmenbedingungen im Unterricht machen lässt. Ich habe nur von einem Teil dieser Bedingungen erzählt, es gibt noch ganz viele andere schlimme Dinge. Aber was Spaß macht und was auch die Herausforderung ist, ist eben das in den Unterricht einzubringen, und zwar nicht punktuell. Ich mache das mal am Beispiel Antisemitismus deutlich. Antisemitismus kommt bei den Pogromen im Mittelalter vor und dann wieder im Holocaust, dazwischen vielleicht noch im Kaiserreich. Das alles wird ohne jüdische Perspektive wiedergegeben. Es gibt keine Perspektive auf jüdische Geschichte und auf jüdische Akteur*innen. Meine Veränderungsperspektive ist daher, zum einen die Genese des Antisemitismus im historischen Kontinuum anzugucken, und zum anderen jüdische Geschichte, darunter Erfahrungen und Kulturproduktionen von Juden*Jüdinnen und Erfahrungen, die nicht ausschließlich mit Pogrom und Holocaust zu tun haben, sichtbar zu machen. Auch die Kämpfe von Juden*Jüdinnen sichtbar zu machen, also aktive Subjekte von Geschichte zu zeigen. Ich sehe da sehr viele Veränderungen und Schüler*innen – also fast niemand ist jüdisch – aber ich sehe, dass die, die sich

zum Beispiel als muslimisch positionieren, damit sehr viel anfangen können. Sie können da ganz viel begreifen, wenn man sich zum Beispiel die Geschichte von Al-Andalus anguckt, ohne das zu romantisieren (vgl. Brumlik 2018). Aber dass es Begegnungen zwischen Juden*Jüdinnen und Muslim*innen gegeben hat; dass es einen Wissensaustausch gegeben hat und Gemeinsamkeiten, was Religionspraxis und Religionsverständnis betrifft, wenn man das quasi kontinuierlich dann auch einbezieht im Unterricht. Das Gleiche gilt auch für Rassismus und wo er auftaucht und wo nicht. Im Kontext von Imperialismus taucht er auf, aber schon viel früher gibt es Stellen, wo es auch wichtig ist, ihn mit zu erwähnen. So zum Beispiel kann danach gefragt werden, inwiefern Demokratieggeschichte der US und Sklaverei zusammenhängen. Also die strukturell wichtigen Themen nicht zu separieren, ›jetzt machen wir etwas zu Rassismus‹ oder ›wir machen eine Projektwoche zu Rassismus‹, sondern das Thema in den Unterricht und in die Themen einzubauen. In PoWi etwa müssen wir »Entwicklungspolitik« unterrichten. Es stellen sich dann die Fragen, was an den Begriffen »Entwicklung«, »Entwicklungspolitik«, »Entwicklungsland« ein Problem ist. Die aufgemachten Themen müssen als Phänomene von unterschiedlichen Seiten aus beleuchtet werden. Ich weiß nicht, ob man das dann ›Dekolonisierung‹ nennen kann, aber es ist auf jeden Fall ein Prozess des Dekolonisierens als Methode.

Constantin: Du hast sowas ähnliches erzählt, als du vor ein paar Jahren einen Vortrag an der Uni Frankfurt gehalten hast und ich habe zu der Zeit europäische Schulbücher in Bezug auf die Islamdarstellung untersucht (vgl. Kröhnert-Othman/Kamp/Wagner 2011). Da ist eine Analogie zu dem, was du zu jüdischer Geschichte sagst. Der Islam taucht in Bezug auf die Darstellung des siebten Jahrhunderts auf, also mit seiner Entstehung. In Büchern in Spanien, Frankreich, Großbritannien, Österreich und Deutschland taucht er dann erst wieder in den Kapiteln zu Kolonialismus auf. Da liegen mal eben einige Jahrhunderte dazwischen. Dann taucht er wieder mit Migration und internationalem Terrorismus, also 11. September, auf. Dazwischen scheint in ›der islamischen Welt‹ quasi nichts passiert zu sein. Als Reaktion auf gesellschaftliche und politische Veränderungen und Forderungen sind dann zumindest in den Oberstufenbüchern des Geschichtsunterrichts Kapitel zu der Geschichte von Al-Andalus eingeführt worden. Als ich selbst in der Schule war, gab es keine islamische Zivilisation im Mittelalter. Das Wissen war zwar in der Klasse, aber es kam aus anderen Bildungsorten rein und konnte bestritten werden vom dominanten Wissensarchiv, weil es ja nicht im Schulbuch repräsentiert war. Vor diesem Hintergrund sehe ich es erst mal als großen Fortschritt, dass Bücher Kapitel zu Al-Andalus enthalten. Jetzt kommt das Aber: Die Kapitel sind von der Struktur der Geschichtserzählung her die letzten, die zum Mittelalter gehören. *Danach* beginnt die Reformation, die Renaissance, die Aufklärung, also die Geschichte der europäischen Moderne, die als Entwicklung aus sich selbst heraus erzählt wird und die von der Geschichte

der islamischen Zivilisation abgetrennt ist. Daran zeigt sich für mich, wie eng die epistemologische Seite der Wissensproduktion mit politischen Fragen verknüpft ist. Der Schritt, die europäische Moderne und die Moderne als Geschichte des Entanglements zu erzählen, wird nicht gegangen, weil so das europäische Selbstverständnis infrage gestellt würde. So viel zu radikalen Schritten. Wir können die Geschichte im einzelnen Geschichtsunterricht trotzdem anders erzählen, aber es bleibt dabei, dass sie auf hegemonialer Ebene noch nicht repräsentiert ist, weil sie eine starke Infragestellung dominanter Geschichtsschreibung bedeuten würde. Es ist die Frage, ob und wie wir dahin kommen, dass die Geschichte der Moderne anders erzählt wird und Fragen nach kolonialen Kontinuitäten und daraus resultierenden Umgestaltungsanforderungen einbezogen werden. In einem ersten Schritt vielleicht dadurch, dass Schulbücher (auch) aus anderen Subjektpositionen als der *weißen* geschrieben werden. Ich glaube trotzdem, für echte dekoloniale Prozesse müssen auch die Fragen gestellt werden: Wofür haben wir überhaupt die Schule? Wozu gibt es die Universitäten? Welchen Zweck verfolgen sie? Was wollen wir mit diesen Institutionen erreichen? Solange sie in diese Gesellschaftsstruktur so eingebunden sind wie sie in diesem Moment eingebunden sind, lassen sich nur bestimmte Verschiebungen vornehmen. Ich will diese Verschiebungen nicht klein reden, weil sie für gesellschaftliche und individuelle Selbstverständnisse wichtig sind. Also ist es überhaupt nicht unbedeutend, aber trotzdem glaube ich, dass dieser andere Schritt, zu fragen, wofür Schule, wofür Wissen, wofür Universität usw., der ein deutlich politischerer Schritt wäre, möglicherweise auch gegangen werden müsste. Unter dem Label »Dekolonial« werden im deutschen Kontext bisher aber häufig nur einzelne Fragmente betrachtet, so als ob man etwa Methoden dekolonisieren könnte, ohne Wissensproduktion zu dekolonisieren. Gleichzeitig: Das Arbeiten an einer dekolonialen Methodik ist natürlich sinnvoll.

Michal: Da gehe ich voll mit dir mit.

*Exkurs: Antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit –
Fehlende Verflechtungen, Entlastungsfunktionen und Schief lagen*

Michal: In den letzten zehn Jahre hat sich ein Gegeneinanderausspielen von antisemitismuskritischen- und rassismuskritischen Positionen herausgebildet, und mit der documenta auch massiv zugespitzt. In die Schule dringt das aus meiner Sicht nicht so massiv ein. Für meine Bildungsarbeit sehe ich das auch nicht als relevant, weil es völlig klar ist, dass mein Unterricht antisemitismus- und rassismuskritisch sein muss. Für mich ist Antisemitismus nicht einfach Rassismus. Es gibt Überschneidungen und auch das kann man mit Schüler*innen bearbeiten. Sie fragen auch danach: Was ist nun der Unterschied? Ist Antisemitismus nicht einfach nur Rassismus? Dann arbeiten wir Unterschiede und Überschneidungen heraus. Und dann gibt es ja auch noch die historischen Interartikulationen der

Phänomene: Rassismus und Antisemitismus als Prototypen entstehen im selben Kontext, nämlich im Spanien des 15. Jahrhunderts (vgl. Hering Torres 2006). Das zu einem inhaltlichen Thema zu machen, ist möglich, man kann es aber auch nicht machen, weil es nicht im Lehrplan steht. Ich habe die Möglichkeit, es an das anzubinden, was gefordert ist. Das ist womöglich eine Frage individueller Interessen. So behandle ich in der Klasse 8 das Epochenjahr 1492 und die Ausgangsfrage ist, was haben das Ende der muslimischen Herrschaft auf der iberischen Halbinsel, die Vertreibung der Juden*Jüdinnen aus Spanien und die sogenannte Entdeckung Amerikas durch Kolumbus miteinander zu tun? Den Gegenwartsbezug stelle ich her, indem ich aktuelle Entwicklungen und Diskurse aufgreife, die damit zusammenhängen (etwa das Pilgern auf dem Jakobsweg, Diskussionen um die Frage, ob der Islam zu Europa gehört oder das Rückkehrrecht sephardischer Juden nach Spanien und Portugal).

Du hast über Wissensproduktion gesprochen. Genau das versuche ich den Schüler*innen darzulegen, dass die Wissenschaft, die Geschichtswissenschaft zum Beispiel oder die Politikwissenschaft oder die Soziologie oder die Humanwissenschaft überhaupt erst als Wissenschaft im 19. Jahrhundert entsteht; und das in einem kolonialen Kontext, in dem sich die bürgerliche Gesellschaft herausbildet, indem Antisemitismus und Rassismus und auch die Geschlechterdifferenz wissenschaftlich begründet werden.

Constantin: Antisemitismus- und Rassismuskritik werden durchaus in öffentlichen und politischen Debatten versucht gegeneinander auszuspielen. In einer bestimmten Form von Rassismuskritik und auch von post- und dekolonialen Ansätzen gibt es antisemitische Figuren oder auch klar sichtbaren Antisemitismus. Ich glaube, das ist keine neue Erkenntnis. Es gibt, denke ich, auch antimuslimischen Rassismus in der Figur, Antisemitismus abzulehnen. Das gibt es jeweils. Den Entstehungskontext von Rassismus und Antisemitismus, wie ihn Michal gerade beschrieben hat, würde ich genauso verorten. Dazu haben wir Wissensproduktion, etwa von Gil Anidjar (2003), der beschreibt, wie sich das westliche *weiße* Europa in Abgrenzung zu unterschiedlichen Anderen konstruiert und darauf aufbaut. Das sind unterschiedliche Beziehungsgeschichten, die damit konstituiert werden. Ich glaube auch, dass Antisemitismus und Rassismus oder andere Formen oder unterschiedliche Formen von Rassismus unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen haben, unterschiedliche Geschichten haben, unterschiedliche Andere konstruieren. Aber gemein ist eben, dass sie Andere konstruieren und damit auch veränderte Positionen schaffen, aus denen zurückgesprochen werden kann. Ich glaube, das verbindet stark, ohne damit jetzt Probleme überdecken zu wollen, die es natürlich gibt und Auseinandersetzungen, die auch geführt werden müssen.

Michal: Die Bezeichnung ›Ausspielen‹ tut ja so, als ob irgendwer irgendwen gegen einander ausspielt. Das sind aber eher Dynamiken. In der Schule, das stelle ich für meinen Erfahrungsraum fest, gibt es mehr Bewusstsein für Antisemitismus. Das hat auch mit mir zu tun, weil das auch ein Themenfeld ist, in dem ich arbeite. Leider wird die Perspektive der Betroffenen zu wenig beachtet, es fehlt hier Empathie. Irgendwas gegen Antisemitismus machen zu wollen, hat aber auch was damit zu tun, dass bestimmte Leute, etwa in schulischen Führungspositionen, das Thema aus opportunistischen Gründen setzen. Ich habe das so beobachtet. Die letzten zehn Jahre hat sich am Lehrplan viel verändert. Die neuen Curricula für Geschichte und PoWi für die Oberstufe in Hessen haben sich auf die Definition der *International Holocaust Remembrance Alliance* bezogen und Antisemitismus explizit als ein Feld erwähnt, das es zu bearbeiten gilt. Es taucht inhaltlich zwar nirgends auf, also wie wir das dann machen sollen, bleibt offen. Aber das ist spannend, so heißt es, es soll »ein weiterführender Beitrag zur Umsetzung des Allgemeinen Bildungsauftrags die Lehrenden [...] befähigen, an der Entwicklung der gegenwärtigen Welt als mündige Bürgerinnen und Bürger teilnehmen zu können«. Und dann: »Hierin konvergieren die Zielsetzung der Fächer Geschichte, Politik und Wirtschaft sowie Wirtschaftswissenschaften. Geschichtsunterricht ist den Grundrechten verpflichtet und setzt den besonderen Auftrag der Verfassung des Landes Hessen um«. Dann heißt es auch: »Auch aus dieser Verpflichtung heraus leistet der Geschichtsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und damit zu Antisemitismusprävention« (HKM 2021).

Also das ist schon mal schön, aber ich meine, man könnte aus diesem vorhergehenden Satz auch schließen, dass die Arbeit auch hinsichtlich jeglicher anderen Formen von Diskriminierung und Ungleichheitsideologien geleistet werden muss. Das passiert nicht, zumindest für Hessen gesprochen. Es ist auch nicht so, dass das in der Schule dann einfach so ankommt. Das ist dann nochmal eine andere Frage, also dass man hier sehr wohl aus welchen Motiven und Gründen heraus auch immer, Antisemitismus als ein Problem wahrgenommen hat und da auch entsprechend versucht, die Materialien und Curricula und so weiter entsprechend anzupassen.⁴ Aber zu Rassismus gibt es nichts. Wenn dann in der Schule die Hufeisentheorie dominant ist, dann hat man dann die Extremismus-Beauftragten von außerschulischen Bildungsinstitutionen, die dann in der Schule was zu Extremismus machen, was ich auch als ein ganz

4 Wenngleich ich nicht der Ansicht bin, dass mit der Antisemitismusdefinition der IHRA, Kritik an der israelischen Siedlungspolitik oder der Politik gegenüber Palästinenser*innen, automatisch als antisemitisch verunglimpft wird, gebietet es dennoch das Kontroversitätsgebot in der schulischen politischen Bildung, dass die Kontroverse(n) um diese Antisemitismusdefinition in der Öffentlichkeit auch als Kontroverse den Schüler*innen zugänglich gemacht wird, zusammen zum Beispiel mit der Jerusalemer Erklärung zu Antisemitismus vom 26. März 2021. Allerdings setzt das Wissen um diese Debatte bei den Lehrkräften großes Fingerspitzengefühl und Zeitressourcen voraus.

großes Problem sehe und dann gibt es an Schulen vielleicht Veranstaltungen zu Antisemitismus, aber es wird nie über Rassismus gesprochen und es ist ja so, dass in den Schulen, in denen wir unterrichten, sehr viele Schüler*innen von Rassismus betroffen sind. An Schulen in Deutschland gibt es Rassismus, anti-schwarzen Rassismus und einen sehr ausgeprägten anti-muslimischen Rassismus, den ich täglich wahrnehme. Das wird aber nicht angesprochen, zum Teil sogar geleugnet. Der antimuslimische Rassismus verkleidet sich in sowas wie Kritik am Islam oder an muslimischen Verbänden. Diese Formen von Rassismus zu vernachlässigen und Antisemitismuskritik als (politische) Entlastung zu instrumentalisieren, das sehe ich beides als ein großes Problem im Feld der Arbeit gegen Antisemitismus. Denn bestehende antisemitische Ressentiments können in einem strukturell rassistischen Feld dann sogar noch verstärkt werden. Juden*Jüdinnen und Muslim*innen werden so in Stellung gegeneinander gebracht. Es gibt natürlich auch Leute, die von Antisemitismus betroffen sind, aber es wird nicht auf Verflechtungen eingegangen. Im schlimmsten Fall hat man Zuschreibungen. Dann sind das migrantische Jungs oder dann waren das die Muslime, die jetzt mal wieder sich irgendwie komisch geäußert haben, aber es gibt dazu keine Selbstreflexion. Etwa, was habe ich als deutscher Lehrer mit Nazi-Großeltern mit dem Thema zu tun? Nein, es ist dann eben der muslimische Schüler, der irgendwie sich kritisch geäußert hat gegenüber Israel und dann ist das ein Problem. Es wird nicht etwas gegeneinander ausgespielt, sondern die Frage ist, welche Funktion hat ein Thema? Manchmal hat Antisemitismusbearbeitung in der Schule auch eine Entlastungsfunktion für, ich sag mal, Deutsche »mit Nazi-Hintergrund«, ich nehme das jetzt mal in Anführungsstrichen. Ich sehe das als ein großes Problem, zu dem es keinen Diskurs gibt, nicht in Schule und nicht in Fortbildungen von Lehrkräften, wenngleich es hier auch Ausnahmen gibt. Bei manchen Lehrerfortbildungen, die ich für Spiegelbild mache, sprechen wir darüber, aber grundsätzlich ist das wenig reflektiert und man muss sich auch selbst immer wieder an der Stelle überprüfen. Ich bin auch nicht frei von Ressentiments. Man muss an der Stelle selbst überprüfen, welche Ressentiments man hat und reproduziert, das Auge da offen hat und woanders nicht.

Schluss: Neues politisches Bewusstsein ermöglicht neue Räume

Michal: Was globale Veränderungsperspektiven angeht, bin ich sehr ambivalent. Aber ich sehe, dass Schule in ihrer problematischen Strukturiertheit dennoch Räume bietet, Dinge zu verändern. Das geht aber nicht allein und es ist ein langer und mühsamer Prozess. Die nachrückenden Referendar*innen haben zum Teil ein anderes Bewusstsein als noch vor zehn Jahren, auch mit Blick auf Rassismus oder Antisemitismus und andere Formen von Diskriminierung.

Auch die Schüler*innen darf man überhaupt nicht unterschätzen. Du hast vorhin Social Media angesprochen. Meine Schüler*innen wissen alle was

LGBTQI ist, egal was sie davon halten. Zu meiner Zeit wusste ich noch gar nicht, dass es sowas wie lesbisch gibt (also gut, ich bin auch uralt). Du hast vorhin das Beispiel von der Uni gebracht, dass Leute Rassismuserfahrungen negieren. In der Schule sehe ich das eher anders. Viele haben ein Bewusstsein für Rassismus und das hat auch was mit *Black Lives Matter* zu tun. Die Schüler*innen sind hier sehr sensibilisiert (weniger für Antisemitismus der Gegenwart) und da ist unser Job, zu differenzieren, unterschiedliche Formen von Rassismus und Antisemitismus, unterschiedliche Erfahrungen sichtbar zu machen. Als Lehrkraft, was einfach wirklich ein sehr anstrengender Job ist (Jammer), muss man da gut ausgebildet sein und die Chance haben, an irgendeiner Stelle darüber mal zu reflektieren. Wenn das nicht passiert, dann kann man auf nichts zurückgreifen. Man braucht aber einen Werkzeugkoffer, weil man täglich Bretter bohren und sägen und schrauben muss, und wenn ich den Werkzeugkoffer nicht habe, dann kann ich das nicht. Deswegen sehe ich die Ausbildung da in der Pflicht und auch Wissenschaftler*innen: Die Diskurse finden jetzt in der Öffentlichkeit stärker statt. Es wird aber viel zu wenig in die primären Bildungsinstitutionen wie Schule und KiTa hineingetragen. Da stärker die Brücke zu schlagen, das würde ich mir von Leuten wünschen, die wissenschaftlich arbeiten.

Die Medienberichterstattung über die Corona-Zeit hinweg hat Schule thematisiert über Lehrer*innenmangel, Schulschließungen, Defizite, über Digitalisierung, die dort gut funktioniert hat, und dort nicht so gut. Über Diskriminierung und ihre Kritik wird dagegen wenig berichtet. Durch Studien wie etwa von Julia Bernstein (2020) hat es durchaus mehr Diskussion darüber gegeben, aber es findet zu wenig statt, finde ich. Es wird auch zu wenig wahrgenommen, aber gerade zu (antimuslimischem) Rassismus in Schule gibt es verschwindend wenig.

Constantin: Ja, ich sehe das auch so. Es gibt dazu bisher noch nicht genügend politischen Willen bzw. politischen Druck. Das ist ein Teil des Problems, von dem auch die universitäre Lehre und die wissenschaftliche Wissensproduktion nicht abgekoppelt ist. Wir reden hier natürlich auch über Ressourcen, über Forschungsgelder, über Stellen und so weiter und sofort.

Michal: Vielleicht als positive Schlussgedanken: Ich sehe Potenzial in der Schule. Ja, sie ist ein Raum, der Ungleichheitsverhältnisse reproduziert, aber sie ist gleichzeitig auch ein Raum, in dem sie infrage gestellt werden und in denen die Schüler*innen auch empowert werden, nicht durch Struktur und nicht durch alle, aber es gibt immer wieder auch einzelne Lehrkräfte, die das schaffen, und auch die Schüler*innen untereinander. Das wird ja immer vergessen. Es wird ja immer über Lehrer*innen, die Schüler*innen gegenüberstehen, gesprochen, als ob wir ihnen irgendetwas einflößen. Untereinander und gegenseitig passiert da viel Empowerment. Es gibt auch viel Mobbing und die hauen sich und was weiß ich, aber,

dass sie auch solidarisch sind, dass die kooperativ arbeiten, dass sie gemeinsame Projekte machen, dass sie an der Schule auch Kämpfe gegen die Schulleitung führen, das wird nicht thematisiert. Darüber wird gar nicht geredet, will man auch nicht, weil man eigentlich autonome Subjekte, wie das in unseren Curricula steht, gar nicht will (außer Schüler*innen mit hervorragenden Leistungen), weil die unseren Status gefährden, unsere Macht, unseren Anspruch und so weiter. Auch wenn das also ein ganz komischer Raum ist, sollte man trotzdem nicht unterschätzen, dass für viele Schule durchaus auch ein Raum sein kann und ist, der sie empowert. Nicht, weil es Schule ist, sondern weil es Subjekte in dieser Schule gibt, die diese Möglichkeit geben.

Constantin: Und das ist in der Hochschule genauso.

Michal: Nur müssen es mehr werden und sie müssen sich vernetzen. Leider wollen viele Leute, gerade die kritischen, nicht an die Schule. Ich verstehe, dass bestimmte Leute in der Struktur kaputt gehen würden, weil eben noch nicht die kritische Masse da ist. Aber die kritische Masse kann auch nur entstehen, wenn Leute reinkommen. Du hast vorhin gesagt, es gibt mehr Lehrer*innen oder Lehramtsstudierende, die nicht aus der Dominanzgesellschaft kommen. Das ist richtig, aber es ist im Vergleich zur Schüler*innenschaft marginal, ja, und das ist wirklich ein Phänomen, das nach Veränderung ruft. Also, werdet Lehrer*innen!

Literatur

- Ahmed, Sara (2017): *Living a Feminist Life*. Duke University Press: Durham, London.
- Aljandari, Julia Yael/Shohat, Gil (2022): Sind Juden*Jüdinnen weiß?, in: Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina (Hrsg.): *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*, Verbrecher: Berlin, S. 137–142.
- Anidjar, Gil (2003): *The Jew, the Arab. A History of the Enemy*. Stanford University Press: Kalifornien.
- Arndt, Susan (2015): *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*, C.H. Beck: München.
- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja 2011 (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache, Ein kritisches Nachschlagewerk*, Unrast: Münster.
- Auma, Maureen Maisha (2020): *Struktureller Rassismus an deutschen Hochschulen: »Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen«*. www.tagesspiegel.de/wissen/nur-tags-uber-sind-universitaeten-weiße-institutionen-6861115.html.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Beltz Juventa: Weinheim, Basel.
- Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan 2022 (Hrsg.): *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*, Wochenschau: Frankfurt am Main.
- Brumlik, Micha (2018): *Judentum und Islam in Al-Andalus – Verklärender Mythos oder Historische Wirklichkeit?*, in: Keskinılıç, Ozan Zakariya/Langer, Armin (Hrsg.): *Fremdgemacht & Reorientiert. Jüdisch-Muslimische Verflechtungen*, Yilmaz Güney: Berlin, S. 115–129.

- Bünger, Carsten (2010): Politische Bildung nach dem »Tod des Subjekts«, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 315–326.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien (2021): Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen, Verbrecher: Berlin.
- Diallo, M. Moustapha (2015) (Hrsg.): Visionäre Afrikas. Der Kontinent in ungewöhnlichen Porträts, bpb: Bonn.
- Hering Torres, Max Sebastián (2006): Rassismus in der Vormoderne: Die »Reinheit des Blutes« im Spanien der Frühen Neuzeit, Campus: Frankfurt am Main.
- HKM (2018): Antisemitismus in der Schule. kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-01/erlass_antisemitismus_in_der_schule_vom_23.05.2018.pdf.
- HKM (2021): Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe Geschichte. kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-08/kcgo_-_geschichte_-_stand_august_2021.pdf.
- Kröhnert-Othman, Susanne/Kamp, Melanie/Wagner, Constantin (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Malik, Mariam (2022): Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen – von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule. In: Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha/Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Herausforderungen diskriminierungskritischer Hochschuldidaktik. Springer VS: Wiesbaden, S. 25–44.
- MDR (2021): U18-Wahl: AfD bei Kindern und Jugendlichen in Thüringen vorn, MDR Thüringen vom 20. September 2021. www.mdr.de/nachrichten/deutschland/wahlen/bundestagswahl/u-achtzehn-wahl-jugendliche-afd-100.html
- Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (2017): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Campus: Frankfurt am Main/New York.
- Torres, Hering/Sebastián, Max (2006): Rassismus in der Vormoderne. Die »Reinheit des Blutes« im Spanien der Frühen Neuzeit, Campus: Frankfurt am Main/New York.
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne (2012): Decolonization is not a metaphor. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society, Vol. 1, No. 1, S. 1–40.
- Wagner, Constantin (2017): Öffentliche Institutionen als weiße Räume? transcript: Bielefeld.
- ZdJ (2020): »Du Jude«: Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen, Hentrich & Hentrich: Leipzig.

Wenig Zuversicht in Bezug auf Dekolonisierung in Schule und Universität hatten Michal Schwartz und Constantin Wagner insbesondere aufgrund der fundamental kolonial tradierten Wissensproduktion in diesen Institutionen. Céline Barry geht genau auf diese Leerstelle der Academia ein, wenn sie fragt, »wie eine dekolonisierende sozialwissenschaftliche Forschungspraxis konkret aussehen kann«, wenn Sozialwissenschaft selbst ein koloniales Produkt ist. Für ihre Schwarze, rassismuskritische, dekoloniale Methodologie wird Überschreitung von kategorialen und objektivierenden Grenzen zur Methode. Hegemoniale Wissensproduktion ist mit einer »eurozentristischen Geographie der Vernunft« verweben, deren Grenzen zu verschieben unverschämte Forschung auf die Tagesordnung ruft.

Methoden dekolonisieren

»grenzenlos und unverschämt. [forschung] gegen die deutsche sch-einheit«¹

Céline Barry

Im Hinblick auf die Dekolonisierung der Bildung widmen sich postkoloniale, dekoloniale und rassismuskritische Studien der Überprüfung und Transformation kolonial-rassistischer Wissensproduktion (Bhambra 2014b; Dhawan/Nişancıoğlu/Gebrial 2018). Sie zeigen, wie die Wissenschaften zur Hilfe gerufen wurden, als westliche Kolonialakteure die durch sie verübte Gewalt und Herrschaft durch die Entmenschlichung kolonisierter und versklavter Communities zu legitimieren suchten (du Bois 1946/2015):

To prove the unfitness of most human beings for self-rule and self-expression, every device of science was used: evolution was made to prove that Negroes and Asiatics were less developed human beings than whites; history was so written as to make all civilization the development of white people; economics was so taught as to make all wealth due mainly to the technical accomplishment of white folks supplemented only by the brute toil of colored peoples; brain weights and intelligence tests were used and distorted to prove the superiority of white folks
(ebd., S. 37).

1 In Anlehnung an May Ayims *grenzenlos und unverschämt. gedicht gegen die deutsche sch-einheit* (1990).

Heute steht wissenschaftliche Forschung in Komplizinnenschaft mit dem neoliberalen rassifizierten Kapitalismus, der People of Color intersektional auf globalisierter Ebene marginalisiert und verarmt (Ake 1979/2003; Robinson 1983/2000; Tamale 2020). Getragen von antirassistischen und antikolonialen Bewegungen im Globalen Süden und Norden ergründen postkoloniale, dekoloniale und rassistuskritische Theoretiker*innen Wege, die epistemische Macht des Westens subversiv zu durchkreuzen und Forschung in den Dienst der Dekolonisierung zu stellen (Tuhiwai Smith 1999; Stanfield 2011; Dhawan 2007; Spivak 1988; Saïd 1978/2003; Mudimbe 1988; Gutiérrez Rodríguez/Boatcă/Costa 2016; Reuter/Villa 2009; Go 2013; Go 2018; Ndlovu-Gatsheni/Zondi 2016; Santos 2014; Connell 2018; Meghji 2021; Clark/Brooms 2021).

Teil dieses Prozesses ist die Dekolonisierung der Methoden, um eine Produktion von Wissen zu ermöglichen, das koloniale Ideologien überschreitet (Go 2016; Tuhiwai Smith 1999; Denzin/Lincoln/Tuhiwai Smith 2008; Adesina 2006; Ouédraogo/Cardoso 2011; CODESRIA 2014; Stanfield 2011; Bendix/Müller/Ziai 2020). Mit einem besonderen Interesse für das Forschungsfeld Schwarzer Studien frage ich in Anbetracht dessen, dass Schwarze Befreiung und Dekolonisierung intrinsisch miteinander verbunden sind, wie eine dekolonisierende sozialwissenschaftliche Forschungspraxis konkret aussehen kann (Combahee River Collective 1977/2017; Brixton Black Women's Group, 1984; du Bois 1946/2015; Kraft/Ashraf-Khan 1994). Inspiriert durch das Gedicht *grenzenlos und unverschämt – ein gedicht gegen die deutsche sch-einheit* (1990/1995) der Schwarzen Poetin, Aktivistin und Erziehungswissenschaftlerin May Ayim konzeptualisiere ich auf der Grundlage Schwarzer, rassistuskritischer, postkolonialer und dekolonialer Theorie einen *grenzenlosen und unverschämten* Methodenzugang.² Im Gedicht setzt sich Ayim mit der komplexen rassifizierten Positionierung Schwarzer Menschen in Deutschland auseinander. Sie konfrontiert die Nation mit der Absicht, sie werde »trotzdem afrikanisch sein« und »trotzdem deutsch sein«, auch wenn dies die hegemonialen Kategorien der deutschen Kultur, die die Schwarze Erfahrung aus der »dominante[n] Geschichtsschreibung herausgeschrieben oder [...] fehlinterpretiert« (El Tayeb 2015, S. 166) hat und Schwarz und deutsch zu Gegensätzen macht, verbieten (Oguntoye/Ayim/Schultz 1984/2016). Die selbstbestimmte Positionierung gegenüber Deutschland besitzt einen emanzipatorischen Wert:

2 Ich habe den Ansatz grenzenloser und unverschämter Methoden im Rahmen des Treffens des Netzwerks *Schwarze Perspektiven* in 2017 in Berlin erstmalig vorgestellt. Der Artikel »Reclaiming our time« in *African Studies* (Auma/Otieno/Piesche 2020), greift das Konzept zur Konturierung Schwarzer Studien in Deutschland auf.

ich werde
noch einen schritt weitergehen
bis an den äußersten rand
wo meine schwestern sind
wo meine brüder stehen
wo
unsere
FREIHEIT
beginnt
ich werde
noch einen schritt weitergehen und
noch einen schritt
weiter
und wiederkehren
wann
ich will
wenn
ich will
grenzenlos und unverschämt
bleiben

(Ayim 1990/1995, S. 61)

Unter dem Dach dieser Verse lassen sich zentrale Bausteine rassismuskritischer, post- und dekolonialer Studien zusammenbringen: im Hinblick auf eine Erforschung gesellschaftlicher Prozesse in *grenzenloser* Komplexität und auf eine Forschungspraxis, die sich *unverschämt* den disziplinierenden Normen kolonisierender Forschungspraxis widersetzt. Die Fragestellung im engeren Sinne lautet dann: *Wie sieht soziologische Forschung aus, wenn sie grenzenlos und unverschämt ist? Was ist ihre Epistemologie, was sind ihre Methoden?*

Ich gehe dieser Frage in vier Schritten nach. Dabei bleibe ich auf kontinuierliche Weise mit Ayims Versen in Kommunikation. In einem ersten Schritt blicke ich auf das komplizinnenschaftliche Verhältnis der Soziologie zur Kolonisierung, in dem sie, als Kind der modern-kolonialen Aufklärung, maßgeblich an der Re-Produktion der kolonial-rassistischen Dichotomie zwischen West und Rest (Hall 1996a) beteiligt ist. Auf dieser Basis arbeite ich, zweitens, das derassifizierende Potenzial grenzenlos orientierter Forschung heraus, das entfacht wird, wenn sie sich von fixen Identitätszuschreibungen löst und Wege findet, den multiplen Positionierungen und Beziehungen Schwarzer Communitys Rechnung zu tragen, ohne sie in Vielfalt schwimmen oder gar untergehen zu lassen. Daraufhin gehe ich, drittens, auf rassismuskritische, post- und dekoloniale Kritiken von Wissenschaftlichkeit ein, die Forschungsergebnisse durch systematisierte Methoden und Disziplinen als ›wahr‹ objektiviert, Wissensformen jenseits dieser Wissenschaftlichkeit hingegen delegitimiert. Ein unverschämter

Bezug zu Wissenschaftlichkeit ist für dekolonisierende, derassifizierende Forschung entsprechend von Bedeutung. In der Praxis schlägt sich dieser, wie ich in einem abschließenden Schritt zeige, in einem unverschämten Umgang mit den Konventionen wissenschaftlicher Vernunft, die sie selbstbestimmt aussetzt oder modifiziert, ohne sich jedoch von der eigenen Unverschämtheit begrenzen zu lassen. Im zweiten und dritten Teil schließen die Reflexionen jeweils mit möglichen methodischen Ansätzen, die für die grenzenlose und unverschämte Forschung von Interesse sein können.

Eingangs seien noch zwei Punkte erwähnt. Da die koloniale Epistemologie die zivilgesellschaftliche Kultur insgesamt prägt (Gramsci 1948–1951/2006), ist zum einen festzuhalten, dass ein grenzenloser und unverschämter Forschungsansatz über die Soziologie hinaus in den Wissenschaften sowie in Philosophien des Alltags allgemein Anwendung findet bzw. finden kann. Thematisch ist zum anderen hervorzuheben, dass Schwarze Befreiung und Dekolonisierung als Prozesse zu verstehen sind, die über die Interessen Schwarzer und kolonisierter Communities hinaus von gesamtgesellschaftlicher Relevanz sind. Ihre politische Ausrichtung liefert etwa wichtige Antworten auf die Klassenwidersprüche und ökologischen Krisen, die den kapitalistischen Zusammenhang prägen (Fanon 1961/2011; Roldán Mendivil/Sarbo 2021; hooks 2000; Sarr 2016; Mbembe 2013).

Soziologie und Kolonisierung

Wie moderne Wissenschaften allgemein ist die Soziologie von kolonialem Denken geprägt und an seiner Reproduktion beteiligt. Als Disziplin, die erst im historischen Rahmen der Aufklärung, also der Hochzeit der Kolonisierung im 19. Jahrhundert gegründet wurde, stellt sie allerdings einen Spezialfall dar: Die Soziologie ist ein Kind der Kolonisierung. Ihr Beitrag zur westlichen Vorstellungswelt liegt in der diskursiven Herstellung rassifizierter Differenz zwischen West und Rest, Nord und Süd, die diese geographischen Räume auf einer linearen Zeittafel in entwickelt/modern und rückständig/traditionell einordnet (Bhambra 2016; Meghji 2021). Im Gegensatz zur Ethnologie bzw. Anthropologie bilden in ihrem Gründungszusammenhang zwar nicht die ›anderen‹ Welten, sondern die moderne Welt den vorrangigen Forschungsgegenstand. Soziologie befasst sich mit der als weiß rassifizierten und im Westen verankerten Moderne (Bhambra 2014a; Hesse 2007). Dabei gehorcht sie der Logik, den Westen in Opposition zum kolonisierten Anderen als *sch-einbar* modern, progressiv, vernünftig, menschlich, (geschlechter-)gerecht, kapitalistisch, individualistisch zu konstituieren (du Bois 1946/2015; Gordon 2011; Saïd 1978/2003; Spivak 1988; Mohanty 1991; Ake 1979/2003). Die soziologische Produktion der zweigeteilten Welt, die Kolonisierte und Kolonisierende, die Räume des Seins und des Nichtseins gegenüberstellt

und hierarchisiert, besitzt eine ideologische, das heißt, legitimierende Funktion (Fanon 1961/2011; Marx/Engels 1845/1969):

Through this binary, the myth was able to be produced that the ›West‹, as the civilized agents of the world, had a moral duty to bring their civilization to the rest of the globe (Meghji 2021, S. 13).

Indem sie die ideelle Grundlage für grausame kolonial-rassistische Politiken bildet und den Rest der Welt imperial in das westliche Paradigma einverleibt, aber auch indem sie – etwa durch Erhebungen in und über die Kolonien – das Herrschaftswissen bereitstellt, um Kolonisierte effektiv zu unterwerfen, geht von soziologischer Forschung strukturell gesehen eine schwerwiegende materielle Gewalt aus (Saada 2002; Ake 1979), die sich auch auf mit ihr verwandte Wissenschaften, wie zum Beispiel die Erziehungs- und Bildungswissenschaften auswirkt.

Die Methoden der empirischen Sozialforschung spielen bei der Reifizierung kolonialer rassifizierter Differenz eine zentrale Rolle (Zuberi/Bonilla-Silva 2008; Bhabra 2014a). In den Debatten um die rassifizierende Wirkung von Methoden gelten quantitative Ansätze aufgrund ihrer starken kategorialen Vorgaben (z. B. vorfestgelegte Antworten in Fragebögen) im Vergleich zu qualitativen oft als besonders homogenisierend (Zuberi 2001; Stanfield 2011). Aus einer Schwarzen Forschungsperspektive beschreiben Jelisa Clark und Derrick Brooms (2021) das Verhältnis von Methoden und Rassismus folgendermaßen:

White methods are tools that manufacture empirical data and analyses to support racial stratification – as well as the maldistribution of resources and opportunities (Zuberi & Bonilla-Silva, 2008). Given that empirical methods were developed within the context of colonization, slavery, and Black subjugation, all too often they are deployed to mask white supremacy and justify Black oppression. These methods are easily weaponized to consign fault with Black students and their families (ebd., S. 306 f.).

Vor diesem Hintergrund besteht Clark und Brooms zufolge eine der Hauptaufgaben Schwarzer Forschung darin, weiße Lügen offenzulegen.

Numbers lie. Numbers tell incomplete stories. Numbers manipulate. Despite the racist history of social statistics (Zuberi, 2001), quantitative analyses predominate educational research and conversations about who Black students are, how they experience schooling, and what they need (ebd., S. 303).

Allerdings bergen, wie John Stanfield (2011) anmerkt, auch qualitative Methoden die Gefahr, rassifizierend zu wirken. Auch wenn qualitative Studien eher nach Bedeutungszusammenhängen fragen (z. B. was bedeutet Schwarzsein) denn nach ihrem Ist-Zustand (z. B. was ist Schwarzsein), beruhen auch sie auf Forschungs-

fragen, Erhebungen, Datenmaterial sowie Analyseprozessen, die einer Welt entfließen, in der Rassifizierung wirkmächtig ist und sich als unbewusste Norm kontinuierlich in den dominanten soziologischen Diskurs wiedereinschreibt.

In Bezug auf die *Dekolonisierung* von Methoden ist festzuhalten, dass sie die Derassifizierung soziologischer Vernunft zwar stets voraussetzt, sich jedoch nicht auf sie reduzieren lässt. In *Decolonizing Sociology* nimmt Ali Meghji (2021) daher eine wichtige Unterscheidung zwischen rassismuskritischer und dekolonialer Soziologie vor:

Of course, [...] race itself was created in and through colonialism, and provided the overall scaffolding for the notion of colonial difference. However, this does not mean that the sociology of race is necessarily a decolonial sociology. For instance, critical race theory [...] as theorized by Eduardo Bonilla-Silva (2015) revolves around the premise that contemporary racism is relatively autonomous from histories of colonialism. [...] Michael Omi and Howard Winant's (1994) racial formation theory [...] also holds that in societies such as the US, colonialism and imperialism are no longer pertinent in their racial projects. Both of these [...] paradigms, therefore, go directly against the concept of coloniality – that the world is still shaped by the colonial matrix of power. [...] As critical as much sociology of race is, and despite the fact that you can have decolonial sociologies of race, there is no guarantee that the sociology of race will necessarily be a decolonial sociology (ebd., S. 23 f.).

Julian Go (2018) argumentiert bei seiner Theoretisierung einer postkolonialen rassismuskritischen Soziologie in die gleiche Richtung:

Unlike many critical sociologies of race, postcolonial theory places most of its weight upon empire and colonialism as constitutive of racialized systems and dynamics. Postcolonial theory thus analytically embeds racialized structures within a global-historical context. Although it recognizes and acknowledges the social constructedness of race, postcolonial theory pays close attention to the historical bases of those processes within systems of colonial and neocolonial domination. Although it sees social relations, social structures and institutions as determinant, it expands the analytic scope to see those relations, structures and institutions as imperial and hence global, thereby overcoming the methodological nationalism and U.S.-centric (or metropolitan-centric) tendencies in some currents of existing sociologies of race (ebd., S. 8).

So bezieht sich die Kritik an der Soziologie und ihrer Methoden aus de- oder postkolonialer Perspektive auf Rassifizierungsprozesse im global-historischen Kontext des rassifizierten Kapitalismus – mitunter auf die Rassifizierungsprozesse von West vs. Rest, Nord vs. Süd, Kolonisierten vs. Kolonisierenden, postkolonial weiß vs. postkolonial POC. Entsprechende Analysen erweisen sich damit als ein *Thinking at the Limit* (Hall 1996b), ein Denken an der postkolonialen Grenze

(Anzaldúa 1987), das, wie ich im Folgenden zeige, an der Basis grenzenloser Forschungspraxis ist.

Entgrenzung kolonialer Kategorien

Grenzenlosigkeit manifestiert sich in Schwarzer Forschung als charakteristischer Zug, indem sie in veralltäglichte Verständnisse rassifizierter Identität, die Schwarze Communities homogenisieren und als deviant markieren, interveniert und sich das Ziel setzt, Schwarzes Leben in seiner Komplexität zu verstehen (Clark/Brooms 2021; Stanfield 2011). Schwarzsein wird in diesem Zusammenhang als transatlantisch, intersektional und verflochten gedacht (Gilroy 1993; Combahee River Collective 1997; Lorde 1984; El Tayeb 2015). Die Deessentialisierung Schwarzer Identität erfolgt dabei oft durch Verzeitlichung: Schwarzsein wird nicht als zeitlos fixiert, sondern als historisch in sozialen und politischen Prozessen entstanden konzipiert – durch multidirektionale, geteilte Unterdrückungsgeschichten, diasporische und widerständige Vergemeinschaftungen (Iztigsohn/Brown 2020; Essed 1991; Hall 1990/1993). Um Schwarzsein noch tiefgehender in seiner intersektionalen Komplexität zu denken, ohne es jedoch von seiner Materialität zu berauben und ihm seine Relevanz abzusprechen, geht Michelle Wright in *Physics of Blackness* (2015) mit ihrem Konzept epiphenomenalen Schwarzseins *noch einen Schritt weiter* und trennt sich von linearen Zeitkonstruktionen und kausalen Geschichtsverständnissen, die den Sozialwissenschaften sowie durch sie geprägte Zweige der Black Studies zugrunde liegen. Sie legt dar, wie die Erfahrungen dominanter Schwarzer Gruppen (cis männlich, westlich, US-amerikanisch) durch ein lineares Zeitverständnis normalisiert werden; die Erfahrungen marginalisierter Schwarzer, diasporischer und afrikanischer Communities hingegen, die nicht in die vorherrschende androzentrische Zeittafel des Middle Passage passen, werden verdrängt.

Im Sinne eines inklusiveren Verständnisses von Schwarzsein führt Wright eine quantenphysikalische Perspektive auf Zeit ein, die anerkennt, dass sich Zeit nicht uniform abspielt, sondern sich immer wieder beschleunigt und verlangsamt, sie multipel ist. Dies bedeutet, dass die Ereignisse und Entwicklungen, die Schwarzsein hervorbringen, nie vorhersehbar sind und in ständiger Transformation – ein Prozess, der mit Édouard Glissant auch als Prozess der Kreolisierung bezeichnet werden kann. Wrights Zeitperspektive spiegelt sich mit postkolonialen Ansätzen, die in poststrukturalistischer Tradition ebenfalls auf einen Bruch mit der linearen imperialen Zeitrechnung hinarbeiten, die West und Rest in eine teleologische Entwicklungsnarrative zwingen. Die westliche Zeitrechnung wird provinzialisiert und postkoloniale Kategorien (Westen, Süden, Moderne, Tradition, Kolonisierung, Dekolonisierung, Kolonisierte ...) verkom-

pliziert (Chakrabarty 2001; Gutiérrez/Boatcă/Costa 2010; Stoler/Cooper 1997; Fanon 1961/2011; Bhabha 1994).

Aus methodologischer Sicht geht ein grenzenloser epiphenomenaler Forschungsansatz davon aus, dass Prozesse wie Schwarz- oder Kolonisiertsein nur vom Jetzt aus zu denken sind.

No moment one experiences depends directly on a previous moment in order to come into being. We do not come from the past but exist only in the now [...]
(Wright 2015, S. 16).

So theoretisiert grenzenlose Forschung spezifische Momente in Raum und Zeit, wobei sie die intersektionale Situiertheit sowie Geschichten jenseits hegemonialer Narrativen, die multiplen Raum-Zeiten (*spacetimes*) Schwarzer postkolonialer Erfahrung in die Analyse einbezieht (ebd., S. 17): die epiphenomenalen Geschichten Schwarzer Gewässer (dem Schwarzen Atlantik, dem Schwarzen Mittelmeer, dem Schwarzen Pazifik) (Gilroy 1992; Smythe 2018; Shiliam 2015) und Migrationen in den Westen, nach Europa, nach Deutschland; diasporisch-kontinentaler Beziehungen; der Bezüge zwischen Schwarzen zu anderen kolonisierten und rassifizierten Communities; Communities, die über Rassismus hinaus weitere intersektionale Unterdrückungs- und Widerstandsgeschichten (entlang von Klasse, Papier-Status, Geschlecht, Sexualität, sexuelle Identität, Ableism, Psyche, Religion, Generation) teilen; der Effekte kolonialer, neokolonialer und imperialer Regime und Herrschaftsformen in Afrika, den Diasporas und an den Grenzen u. v. m.

Neben epiphenomenalen Jetzt-Analysen bildet die Soziologie der Beziehung einen weiteren Aspekt grenzenloser Forschung. Wie Gurminder Bhambra (2014a, 2016) in ihrem Entwurf einer postkolonialen historischen Soziologie einschlägig zeigt, wird in der soziologischen Forschung die Relevanz des kolonialen und imperialen Zusammenhangs für die Herausbildung der Moderne in der Regel ausgeblendet. Klassische methodische Ansätze wie die Idealtypenbildung in der komparativen Soziologie produzieren das Bild, der Westen bzw. Europa sei vom Rest der Welt abgekoppelt und habe die Moderne aus sich selbst heraus generiert; die Moderne sei Produkt des Westens. Der Beitrag der ›nicht-modernen‹ Anderen, Kolonisierten, Rassifizierten werde so systematisch unterschlagen (Bhambra 2014b). Dabei ist, wie Frantz Fanon (1961) eindringlich betont, Europa ein Produkt der Dritten Welt: ohne Imperialismus, Kolonialismus, Versklavung sind Industrialisierung und modernes, individualisiertes Leben im Westen schließlich nicht zu denken (Go 2018). Um diesem Mythos entgegenzuwirken, plädiert Bhambra (2014a) für eine relationale Soziologie, die eurozentristische Kategorien neu, und zwar *in Beziehung* denkt.

The division between [...] the non-modern and the modern [...] is structured on a racial division that it is harder to overcome through simple inclusion. To include the non-modern requires the reconstitution of the very idea of what we had understood the modern to be. It requires a reconfiguring of our understanding of the modern to understand it instead in terms of the ›connected sociologies‹ of the colonial modern. It is this double status, I suggest, that enables postcolonial critique to be more effective in addressing the highlighted inadequacies within standard sociological paradigms. It provides the basis, historically, of contesting the substance of the core conceptual categories of sociology (for example, modernity)³ and provides the basis for their reconstruction (Bhambra 2016, S. 964 f.).

Eine postkoloniale Erforschung von Beziehungen ermöglicht, anstelle vorpölitischer isolierter Einheiten, Wechselwirkungen und Interdependenzen in den Fokus zu nehmen und dualisierendes West-vs.-Rest-, Moderne-vs.-Tradition-, Kolonisierte-vs.-Kolonisierer-, Schwarz-vs.-weiß-Denken zu überwinden (Boatcă/ Costa 2009; Fanon 1952/2011).

Den global-historischen Kontext systematisch mitzudenken, verweist derweil auf eine transnationale relationale Soziologie, die auch entgrenzend auf Effekte methodologischen Nationalismus einwirkt, die es aus postkolonialer Perspektive dringend zu überwinden gilt (Castro Varela/Dhawan 2009). Die Soziologie von W. E. B. du Bois, die die Verschlungenheit lokaler Phänomene mit dem globalisierten rassifizierten Kapitalismus herausarbeitet, ist in diesem Zusammenhang richtungswesend. Sie ist von der Einsicht getragen, dass rassifizierte Kategorien (Schwarz, of Color, weiß) Effekte des (neo-)kolonialen rassifizierten Kapitalismus sind, der Arbeitsverhältnisse (Lohnarbeit, Überausbeutung, Zwangsarbeit, Care, Ausschluss von Lohnarbeit) organisiert – oder anders gesagt, dass sich Klassenverhältnisse als postkoloniale Rassifizierungsprozesse artikulieren. Sie zeigt die Relationalität von Kolonisierten und Kolonisierern, weiß und Schwarz auf, die erst aus ihrer Beziehung zueinander hervorgehen und nur durch strukturelle Transformation, durch die Überwindung des rassifizierten kolonialen Kapitalismus Auflösung finden können (du Bois 1946/2015; Go 2018; Hall 1980; Fanon 1952/2011; Fanon 1961/2011). Entsprechend geht es in der grenzenlosen Soziologie darum, den Zusammenhang zwischen phänomenologischer gelebter Erfahrung und global-historischen Strukturen sichtbar zu machen (Itzigsohn/Brown 2020). Der kritische Blick auf den rassifizierten Kapitalismus *vergeschwistert* grenzenlose Forschung indessen mit materialistischen Forschungsansätzen, die die Dimension des Ökonomischen, der Struktur, der

3 Weitere Kategorien der Aufklärung, die in grenzenloser Forschung historisiert werden, sind beispielsweise: Fortschritt, Entwicklung, lineare Zeit, (essentialisierte) Differenz, Universalismus, Produktivität, Wachstum, Mensch, Menschenrechte, Frauenrechte, Emanzipation, Freiheit, Bildung, Rechtstaatlichkeit, Demokratie, Sozialismus, das Ich (Santos 2014; Steyn/Mpofu 2021; Dhawan/Castro Varela 2017; Barry 2018a; Sarr 2016; da Silva 2007).

sozio-ökonomischen Verhältnisse, die die Basis des Sozialen bilden, sehr ernst nehmen (Marx/Engels 1847–1848/1959; Fanon 1952/2011; Fanon 1961/2011). Als epiphenomenale Forschung sieht sie allerdings von ökonomisch-deterministischen (kausalen, linearen) Erklärungen ab, die marxistische Theoriebildung zuweilen heimsuchen und den Blick für Unvorhersehbares verschließen (Itzigsohn/Brown 2020; Hall 1980; Mabasa 2022).

Methodisch schlägt sich eine als relational und transnational konzipierte grenzenlose Forschung darin nieder, dass sie die Phänomene, denen sie im Forschungsprozess begegnet, in der (kapitalistischen) Struktur denkt. Chandra Mohantys (2003) Praxis des »*reading up the structures*« (ebd., S. 511), bei dem von situierten Erfahrungen ausgehend gesellschaftliche Strukturen »nach oben« abgelesen werden, sowie Philomena Esseds (1990) Design zur Verquickung der Mikro-Ebene Schwarzer Alltagserfahrungen mit der Makro-Ebene der institutionalisierten anti-Schwarzen Sozialstruktur sind interessante Beispiele dafür, wie intersektionale Schwarze bzw. kolonisierte Erfahrung strukturell und global-historisch eingebettet werden können (siehe auch Gutiérrez Rodríguez 1999; Bergold-Caldwell 2020; Dankwa 2021; Barry 2018). Von hier aus bildet eine epiphenomenale Jetzt-Perspektive *noch einen weiteren Schritt* in Komplexität. Transdisziplinäre Studien, die geschichts-, wirtschafts-, politik- sowie rechtswissenschaftliche Erkenntnis in ihre Analyse einbinden, sind für grenzenlose Forschung fruchtbar (Itzigsohn/Brown 2020; Stanfield 2011; Mabasa 2022; Bell 1995). Neben der Verbindung fachspezifischen Wissens über disziplinäre Grenzen hinweg bieten sich diskursanalytische und genealogische Methodologien für diesen Forschungsansatz an, um die Machtgeschichte eurozentristischer Begriffe zu verraten und *gegen die sch-einheit* essentialisierter Vorstellungen von Nation und Kultur – als westlich, weiß, nord, *deutsch*, gebildet, normal – zu forschen (Foucault 1966; Foucault 1971; Oguntoye/Ayim/Schultz 1984/2016; Barry 2018; Gummich 2015).

Wider Wissenschaftlichkeit

Grenzenlose Schwarze Forschung bewegt sich auf den *äußersten Rand* zu, der den Ort Schwarzer *Vergeschwisterlichung* bildet, dort, *wo unsere FREIHEIT beginnt* (hooks 1984; Kilomba 2008). Sich diese Freiheit zu nehmen ist *unverschämt*, ein Widersetzen gegen Fremdbestimmung, ein Ungehorsam gegen Exklusions- wie auch Assimilationsversuche der weißen Herrschaft, ein *trotzdem sein* und *bleiben*. Ein befreiender Zugang zur Soziologie setzt ein unverschämtes Verhältnis zu dominantem, verwissenschaftlichtem Wissen, dessen koloniale Rassifizierungseffekte soeben besprochen wurden, voraus. Ein ungehorsamer, unanständiger, unverschämter Bezug zu Wissenschaft und Akademie ist bei vielen rassismus- und kolonialismuskritischen Forscher*innen anzutreffen (z. B. du Bois 1976/2015;

Harney/Moten 2013; Thompson/Vorbrugg 2018; Clark/Browne 2021; Oyèwùmí 2005; Gordon 2011; Spivak 2013; Mignolo 2009).

Ein wichtiges Interventionsfeld bildet die Kritik der modern-kolonialen Norm der ›Wissenschaftlichkeit‹ im Sinne einer positivistischen, logik-basierenden, rationalisierten Forschungstradition, die rassistischem Wissen einen *schein* von Objektivität, Neutralität, Wertfreiheit verleiht. Post- und dekoloniale Studien zeigen die Kontingenz von Wissenschaftlichkeit auf, ordnen sie als Wissen/Macht-Komplex im kolonialen, imperialen Herrschaftszusammenhang ein (Mignolo 2009; Santos 2014; Gordon 2011; Foucault 1966; Saïd 1978/2003; Mudimbe 1988). Als disziplinäre Grundsteinlegung ist Methodenlehre in diesem Zusammenhang als Rationalisierungs- und Validierungsprozess zu begreifen, mittels derer situierte, kontingente Erkenntnis universalisiert und zu Wahrheit gemacht wird (Sithole 2016). Lewis Gordon (2011) verweist auf das Problem des Überhangs an Disziplinarität, der disziplinären Dekadenz, die den postkolonialen Moment prägt und die Transgression kolonisierender Forschungspraxis unterdrückt:

[Disciplinary decadence] is the phenomenon of turning away from living thought, which engages reality and recognizes its own limitations, to a deontologized or absolute conception of disciplinary life. The discipline becomes, in solipsistic fashion, the world. And in that world, the main concern is the proper administering of its rules, regulations, or, as Frantz Fanon argued, (self-devouring) methods. Becoming »right« is simply a matter of applying the method correctly. This is a form of decadence because of the set of considerations that fall to the wayside as the discipline turns into itself and eventually implodes. Decay, although a natural process over the course of time for living things, takes on a paradoxical quality in their creations. A discipline, e. g., could be in decay through a failure to realize that decay is possible. Like empires, the presumption is that the discipline must outlive all, including its own purpose.

In more concrete terms, disciplinary decadence takes the form of one discipline assessing all other disciplines from its supposedly complete standpoint. [...] And then there is decadence at methodological levels (ebd., S. 98).

Ein ganz wichtiger Punkt, den insbesondere dekoloniale Theoretiker*innen wie etwa Boaventura de Sousa Santos (2014) hervorheben, ist, dass Wissenschaftlichkeit/Disziplinarität abgründiges Denken (*abyssal thinking*) stabilisiert. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass die über wahr und falsch richtende Wissenschaft im kolonialen Kontext auch immer primitives von fortgeschrittenem Wissen trennt und hierarchisiert. Während fortgeschrittenes Wissen (universalisiertes Wissen, Wahrheit) im bürgerlichen Westen und in der Wissenschaftlichkeit beheimatet wird, wird rückständiges Wissen (subjektive Meinung, Nicht-Wahrheit) bei den Anderen der Moderne, den Kolonisierten, Rassifizierten, den Indigenen, den Laien, den Populären/Arbeiter*innen/Nicht-Beschulten verortet und

als unvernünftig, irrational, Nicht-Denken, Nicht-Theorie disqualifiziert. Wissenschaftlichkeit, die Disziplin, stellt die Forschungsregeln, die Methoden, bereit, um diesen Bedeutungszusammenhang zu verewigen.

The discipline, hailing from this geographic and epistemic locus [the West], is seen as knowledge and knowledge is seen as the discipline (Sithole 2016, S. 107).

Dem kritischen Bezug zu Wissenschaftlichkeit entfließt oft eine Geste der »Desakademisierung« (Sarr 2016, S. 122) und der »Undisziplinarität« (Sithole 2016, S. 120), bei der sich unverschämte Forscher*innen Methoden selbstbestimmt aneignen, sich über die konventionellen Regeln des Diskurses (z. B. dualistisches Denken, das Mensch von Nicht-Mensch unterscheidet), disziplinäre Reinheitsgebote und methodische Traditionen, den »Soziologismus« (Gordon 2011, S. 99) entweder hinwegsetzen oder teilweise aussetzen, *wann sie wollen*, oder gar ganz verwerfen, *wenn sie wollen* – ohne sich jedoch zu verbieten, zu ihnen *wiederzukehren, wann sie wollen, wenn sie wollen* (Mignolo 2009; Fanon 1952/2011).

Unverschämter Umgang mit Methoden

Die koloniale Hierarchisierung von Wissen, die Aníbal Quijano (2000) als Kolonialität des Wissens greifbar gemacht hat, ist indessen Grundlage für die Auslöschung indigenen Wissens (*epistemicide*). So adressieren afrikanische dekoloniale Theoretiker*innen die Gewalt des westlichen Epistems, das afrikanisches Wissen – insbesondere das von Frauen, Bäuer*innen, Arbeiter*innenklassen sowie Naturreligionsgemeinden – unterdrückt und sehen die Dekolonisierung des Denkens für die Dekolonisierung Afrikas, die mit der transnationalen Befreiung Schwarzer Menschen intrinsisch verbunden ist, als Voraussetzung (Tamale 2020; wa Thiong'o 1986; Ndlovu-Gatsheni 2018; Ndlovu-Gatsheni/Zondi 2016). Vor dem Hintergrund epistemischer Unterdrückung rufen sie zu einer Forschungspraxis auf, die sich *unverschämt* über die abgründige Wissensordnung hinwegsetzt und das disqualifizierte Wissen der Kolonisierten⁴ als theoretische

4 Den Kolonisierten wurden viele Namen gegeben: die Unterdrückten (Freire 1970/2000); die Verdammten dieser Erde (Fanon 1961/2011), die Subalternen (Spivak 1988), die Minjung (Lee 2007, zit. n. Meghji 2021, S. 45), die Schwarzen und die Indigenen Leute (*peoples, folk*) (du Bois 1903/1961; Tuhiwai Smith 1999), der Süden (Connell 2007; Comaroff/Comaroff 2011), die Anders Europäischen und Undeutschen (El Tayeb 2015; El Tayeb 2016), die Afro-Deutschen (Oguntoye/Ayim/Schultz 1984). Im Kolonialdiskurs repräsentieren sie in Opposition zum westlichen Selbst die »Unwissenden, Untergeordneten, Lokalen, Rückständigen, Unproduktiven und Faulen« (Buen Vivir, zit. n. Santos 2014, S. 6). Letztlich sind sie aber die Vielen, die Massen, die Widerständigen, die Bewegungen, die Aktivist*innen, die die Utopien einer nicht-kapitalistischen Welt generieren und in die Praxis umsetzen (Freire 1970/2000; Santos 2014).

Ausgangsbasis für befreiende Wissensproduktion heranzieht (anstatt sie als Datensatz zu behandeln). Schließlich entspringen ihrem Widerstandswissen oft vernünftigeren Antworten auf dringende Gegenwartsfragen, etwa zur neoliberalen Rekolonisierung Afrikas, zu anti-Schwarzer Ökologie- und Grenzpolitik, zur Prekarisierung Schwarzer Communities in den postrassistischen Gesellschaften des Westens, zu kollektiven, solidarischen Formen ökonomischer und ökologischer Organisation u. v. m. (Tamale 2020; Vergès 2019; Ferdinand 2019; Smythe 2018; hooks 2000; Boulila 2020; Sarr 2016). Die Bezugnahme auf unterdrücktes Wissen ist in vielen dekolonialen, postkolonialen und rassismuskritischen Soziologien von Bedeutung (Tuhiwai Smith 1999; Santos 2014; Connell 2007; Comaroff/Comaroff 2011; Go 2016a; Bell 1995; Clark/Brooms 2021).

Instead of starting from atop or from afar, instead of starting with theories and concepts cultivated from the standpoint of power, we start on the ground. We start from the standpoint of the subjugated (Go 2016b, S. 183).

Metaphorisch ausgedrückt: Reine Theorie wird in der unverschämten Forschung mit den ›nicht-objektiven‹, ›nicht-rationalen‹, ›nicht-neutralen‹, ›nicht-nachvollziehbaren‹ Wissen (*pl.*) der Basis verunreinigt, verarmt, kreolisiert (ebd.; Santos 2014; Glissant 2009).

Dadurch, dass sie Wahrheit provinzialisiert und Wissen vervielfältigt, vollzieht unverschämte Forschung eine Verschiebung der eurozentristischen Geographie der Vernunft. Sie trägt der Erkenntnis Rechnung, dass nicht *der* Geist, sondern *die Geister* den geschichtlichen Wandel vorantreiben (Stanfield 2001, S. 41; Gordon 2011; Marx/Engels 1847–1848/1959; Freire 1970/2000; Chakrabarty 2001). Von daher:

Let the invasion begin (Go 2016a, S. 184).

Eine unverschämte Epistemologie hat weitreichende Effekte auf die Gestaltung des Forschungsdesigns. In Bezug auf die Daten ist zunächst ein besonderes Interesse für das Wissen, das an der Basis, im Alltag und in der Zusammenkunft entsteht, festzuhalten – dem Anspruch nach ohne modern-koloniale Bedingungen wie Bildungsgrad, Klasse oder Normalsein voranzustellen, die Sprecher*innen gemeinhin Autorität zur Wahrheit verleihen. Erfahrungsberichte (*accounts*) (Kilomba 2008; Bergold-Caldwell 2020), Reflexionen (Nkweto Simmonds 1999), Widerreden (*talking back*) (Clark/Brooms 2021) sowie die Gespräche in Communities, Familien und Freund*innenkreisen (Tuhiwai Smith 1999; Dankwa 2021; Barry 2018), in politischen Gruppen und selbstorganisierten Räumen (Florvil 2020; Thompson 2020; Auma/Otieno/Piesche 2020; Barry 2021) sowie nicht zuletzt die Produktionen in Kultur, *gedicht* und Gesang einschließlich des nicht-rationalen Bereichs des Religiösen, des Spirituellen, der Hoffnung und der Prophetie (Sarr

2016; EL Tayeb 2015; Meghji 2021; Bloch 1959/1993; Stanfield 2011) werden in der unverschämten Forschung als Grundlage anerkannt. Indem das Mündliche (*oralité*) und darüber hinaus auch das Nicht-Gesagte, Affektive, Präkognitive, also das, wofür es (noch) keine Sprache gibt oder worüber geschwiegen wird, in der Analyse eingebunden wird, widersetzt sich unverschämte Forschung den disziplinären Normen des Textualismus und Logozentrismus (Diagne 2013; Gutiérrez Rodríguez 2007; Dhawan 2007; Gordon 2011). Unverschämte Soziologie begrenzt sich also nicht auf Texte und positivistische Fakten. Entsprechend verzichtet sie in manchen Fällen auf die rein logischen Darlegungen, die die quantitative Forschung durch Messungen und repräsentative Stichproben anbietet, oder auf einwandfreie Nachvollziehbarkeit, die die qualitative Sozialforschung bereitstellt. Sie ist hingegen aufmerksam für Widersprüche, lässt sie zu, theoretisiert sie, schätzt sie, *wenn sie will*, als wertvolle Ressource (Gordon 2011; Santos 2014; Fúnez-Flores 2021). An dieser Stelle sei angemerkt, dass die hier beschriebene rassismuskritische Emanzipation von verwissenschaftlichter Faktizität nicht zu verwechseln ist mit rechten Strategien der Delegitimierung von Wissenschaften – die insbesondere gesellschaftskritische Forschung wie etwa die Gender Studies trifft – oder der Generierung von Verschwörungsmythen, Fake-News usw., die z. B. im Pandemie-Kontext einen besonderen Aufschwung erfuhren. Das Anliegen der dekolonisierenden, rassismuskritischen Transformation kapitalistischer Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse ist der unverschämten Forschung stets vorangestellt.

Das Interesse für Widersprüchlichkeit, die Linearität und Kausalität bricht, widerhallt mit dem epiphenomenalen Zeitverständnis der grenzenlosen Soziologie. Dieses ist insbesondere aus Perspektive der postkolonialen Theorie im Blick zu behalten, die von ethnozentrischen Verständnissen der Epistemologien »der Kolonisierten«, »der Indigenen«, »der Schwarzen«, »der Afrikaner*innen« ausdrücklich Abstand nimmt und, wie beschrieben, kolonial-rassistische Grenzziehungen zu destabilisieren beansprucht (Go 2016a). Wie Nikita Dhawan etwa betont,⁵ gibt es im postkolonialen Kontext keine »unkontaminierten« Macht/Wissensräume, vor- und postkoloniale Epistemologien sind stets miteinander verschränkt. Daher dürfe die Gegenüberstellung von Aufklärung und Postkolonialismus zugunsten der epistemischen Subversion nicht reproduziert werden. Emanzipatorische, als westlich definierte politische Konzepte – Demokratie, (Frauen-)Menschenrechte, Klassenkampf usw. – sollten insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie durch kolonisierte Communities ob ihrer Gewaltgeschichte vielerorts angeeignet werden, um antikoloniale und antirassistische Rechte einzufordern, nicht einfach verworfen, sondern weitergedacht werden.

5 Siehe insbesondere Nikita Dhawans Vortrag *Die Aufklärung retten* im Rahmen der Konferenz *Der utopische Raum. Kritik der kolonialen Denkungsart* (19.09.2021), medico international (www.youtube.com/watch?v=yvIR_eIKoA, 30.09.2021).

Postkoloniale Unverschämtheit liegt somit weniger in der totalen Abweisung der »*master's tools*« (Lorde 1984/2001, S. 110) und vielmehr in der »affirmative(n) Sabotage der Aufklärung« (Dhawan 2019), im Stretching des Marxismus (Salem 2019; Fanon 1961) oder auch in der Herausarbeitung menschenrechtlicher Philosophie in als ›anders‹ markierten Kontexten (Diagne 2013) – Forschungsinteressen, die auf die Ergründung von Beziehungen zurückverweisen, der die grenzenlose Forschung nachgeht, und die keine wahrsprechende Repräsentation der Kolonisierten, der Subalternen, der Unterdrückten beabsichtigt (Spivak 1988). Anders ausgedrückt: Unverschämt kehrt grenzenlose Forschung zu den Konzepten, die sie der Kritik unterziehen, zurück, *wann sie will, wenn sie will*. Und kann so *grenzenlos bleiben*.

De- und postkoloniale Forscher*innen haben eine beeindruckende Fülle an Methoden entwickelt, um den unverschämten Theorien von Kolonisierten zu begegnen und auf die ich an dieser Stelle zwar nicht detailliert eingehen kann, jedoch unbedingt würdigen möchte (u. a. Denzin/Lincoln/Tuhiwai Smith 2008; Bendix/Müller/Ziai 2020; Matias 2021; Hokowhitu et al. 2021). Drei Aspekte möchte ich aber hervorheben: die Praxis der Offenheit bei der Datenerhebung; die besondere Rolle der Grounded Theory bei der Bildung von Theorie *from the ground*; die doppelbödige Form machtkritischer Reflexivität, denen Soziolog*innen nachgehen, die gleichzeitig Kolonisierte/Rassifizierte sind und einer kolonialen/rassifizierenden Disziplin nachgehen. Erstens ist in Bezug auf die Datengrundlage festzuhalten, dass unverschämte Soziologie bei der Erhebung, zum Beispiel in Interviews, größtmögliche Offenheit bewahrt und Erhebungsmethoden erprobt, die jenseits von Wort und Text Raum für Gefühltes, Unge-sagtes und Vorsprachliches schaffen, zum Beispiel durch eine Psychogeographie, ein Forum-Theaterspiel, einen Restorative-Justice-Kreis oder auch eine psychoanalytische Perspektive (Essed 1991; Holmes/Hall 2020; Barry 2018b; Krishnamurthy 2018; Stanfield 2011). Gleichzeitig ist der methodologischen Obsession der Datenerhebung und -extraktion als Ausdruck von Kolonialität mit Vorsicht zu begegnen (Fúnez-Flores 2021, 19). Zweitens sind die Methoden der Grounded Theory besonders hervorzuheben: Ihre Offenheit für Materialformen (*all is data*), Bedeutungen (*open coding, in-vivo coding*) und Beziehungen (*memo writing, mapping*) sowie ihre Bereitschaft, eine Fragestellung und sogar ein Forschungsthema im Angesicht der Daten zu reformulieren (*theoretical sampling*), also die Theorien in den Daten der Theorie aus den Büchern voranzustellen, ist für unverschämte Forschung von außerordentlichem Wert (Glaser/Strauss 1967; Charmaz 2006; Clarke 2005; Bainbridge/McCalman/Redman-MacLaren 2019).

Der dritte Aspekt, auf den ich etwas näher eingehen möchte, bezieht sich auf die Frage machtkritischer Reflexivität, die in einem Großteil rassismuskritischer, dekolonialer und postkolonialer Forschungskontexte sorgsam kultiviert wird. Allem voran werden in diesem Zusammenhang Fragen kolonialer, rassistischer und intersektionaler Machtverhältnisse verhandelt, beispielsweise zwischen

Nord und Süd, weiß und Schwarz, Indigen, POC, West und Rest, postkolonialen Mittelklassen und Arbeiter*innen bzw. sozio-ökonomisch Unterdrückten, Femo-, Homo-, Trans(homo)- Inter-(homo-)nationalismus, Ableismus ... Postkoloniale Machtverhältnisse durchziehen sowohl konkrete Forschungsprozesse, etwa beim Forschungsdesign, bei der Begegnung zwischen forschendem Selbst und erforschtem/n Anderen, der Interpretation der Theorien der Anderen, als auch die politische Ökonomie der Wissensproduktion, sprich, der finanziellen Förderung, personellen Aufstellung, Verbreitung und Kapitalisierung von Forschung. Sie machen unverschämte Forschung, was Dekolonisierung angeht, zu einer ambivalenten, wenn nicht gar kontraproduktiven, rekolonisierenden Angelegenheit (Tuck/Yang 2012; Barry 2018a). Gleichzeitig ist, solange sie betrieben wird, ein Bewusstsein für das Fantasmatische und die Gewaltbarkeit, die jede sozialwissenschaftliche Forschungsaktivität begleiten, unverzichtbar, um die eigene Erkenntnis in Hinsicht auf die Reproduktion von Weißsein, Eurozentrismus, Kolonialität machtkritisch einzubetten (Tuhiwai Smith 1999; Hage 2018). Allerdings ohne in einen »forensischen Ethos« (ebd., S. 19) der Wiederbelebung des durch den westlichen Epistemizid Ausgelöschten zu verfallen, der ebenso kolonisierend wirken kann wie der klassische sozialwissenschaftliche Blick. Auch hier geht es aus einer unverschämten Perspektive darum, affirmativ mit den Widersprüchen dekolonisierender Forschung umzugehen und sie als Ressource zu begreifen. Ghassan Hage (2018) schreibt entsprechend aus der Anthropologie heraus:

We are increasingly faced with many sophisticated attempts at treating indigenous knowledge not simply as an interesting or a rich object of analysis but as a knowledge that has analytical powers in its own right.

This opening of the analytical space for indigenous knowledge to participate in the making of analytical subjects is clearly an important positive development. Nonetheless, there is always a risk of seeing it as a ›solution‹ or an overcoming of the analyst/analyzed contradiction mentioned above. The desire to ›resolve contradictions‹ and to find solutions to some analytical cul-de-sac remains a strong driving force in the field of professional analysis. Yet, at the same time, there is an opposite and very valuable skill that continues to distinguish the professional analyst from others: it is the ability to dwell in contradictions and cul-de-sacs without fantasizing about their resolution or their overcoming. Analytical experience here is precisely the capacity to see in these spaces of contradictions the richest of all analytical spaces (ebd., S. 19).

Das Maß an Widersprüchlichkeiten nimmt neue Dimensionen an, wenn Schwarze oder anders rassifizierte Subjekte unverschämte Forschung betreiben. Dies manifestiert sich zum einen darin, dass auch sie vor der Aufgabe stehen, ihre eigene Verstricktheit mit Westlichsein, Weißsein, Deutschsein zu eruieren, die sie in kompliz*innenschaftliche Beziehung mit dem Kolonialismus brin-

gen: als *schwarz* und *deutsch*, als *afrikanisch-deutsch*, Afro-Deutsch, Schwarze Deutsche, als Besitzer*innen eines EU-Passes, Absolvent*innen akademischer Diplome, westliche Kulturbeauftragte, als Token,⁶ als *colonial agents*, wie meine Freundin Saboura Naqshband so treffend formuliert, zu denen wir durch unsere Teilnahme in Verwaltungen, Parlamenten, Universitäten, öffentlich geförderten oder humanistisch gestifteten Projekten der Zivilgesellschaft werden, in West wie im Rest, in Europa wie in Afrika (Nnaemeka 2013; Ake 1979; hooks 2000; Kisukidi 2019; Barry 2018). Zum anderen prägt *double consciousness* (du Bois 1903/1961), das doppelte Bewusstsein, durch das rassifizierte Subjekte die Welt zugleich aus ihrer marginalisierten Position sowie aus dominanter weißer Perspektive begreifen, ihren Bezug zur postkolonialen Akademie, und Soziologie, die sie als *outsider-within* (Hill Collins 2000; Kilomba 2008) navigieren. In *How Does a Black Woman Do Sociology* (1999) deutet Felly Nkweto Simmonds auf den transformativen Wert, ihre eigene verkörperte Erfahrung als Schwarze Soziologin zur Sprache zu bringen:

The relationship between my embodied reality and my sociological practice is at the very core of how I do sociology. I have to be equally as aware of the reality that my body imposes on my practice and of the reality that social theory imposes on that body. I cannot be silent about it. [...] A reflexive sociology allows me, as a person, to use embodied social realities, to do sociology and to inform theory. It is a process of uncovering embodied social reality through the practice of sociology. In this process sociological theory has to admit the body. The body cannot remain ›voiceless‹
(ebd., S. 59 f.).

Reflexive Notizen und Memos, die sowohl durch Selbstreflexion als auch partizipativ oder gemeinschaftlich generiert werden können, erwachsen in diesem Zusammenhang zur eigenständigen Datengrundlage (ebd.; Bainbridge/McCalman/Redman-MacLaren; Charmaz 2006). Beim Stichwort der Gemeinschaftlichkeit ist abschließend mit Stefano Harney und Fred Moten (2013) daran zu erinnern, dass Wissen stets in Gemeinschaft entsteht und dass gerade an diesem Ort der alltäglichen Community-Zusammenkunft, in den Undercommons, die eigentliche Quelle des Wissens der Wissenschaften liegt. Forschen erhält dann eine andere Definition als die der Wissenschaftlichkeit:

We are committed to the idea that study is what you do with other people. It's talking and walking around with other people, working, dancing, suffering, some irreducible

6 Saraya Gomis (2019) verwies in ihrem Vortrag zu institutionellem Rassismus im Bereich Schule auf den Assimilations- und Leistungsdruck, den Token in weißen Institutionen erfahren, und auf die herrschaftsstabilisierenden Effekte von Tokenismus als diversitätspolitische Strategie (www.kampnagel.de/de/programm/institutioneller-rassismus-teil-2-mit-saraya-gomis, 30.09.2021).

convergence of all three, held under the name of speculative practice. The notion of a rehearsal – being in a kind of workshop, playing in a band, in a jam session, or old men sitting on a porch, or people working together in a factory – there are these various modes of activity. The point of calling it »study« is to mark that the incessant and irreversible intellectuality of these activities is already present (ebd., S. 110 f.).

Die erste Methode unverschämter Forschung ist dann vielleicht einfach, den Alltag achtsamer zu verbringen.

Ausblick

In Dialog mit May Ayims Versen habe ich die grenzenlosen und unverschämten Momente Schwarzer, rassismuskritischer, post- und dekolonialer Forschung aufgezeigt, die sich für die Dekolonisierung der Soziologie und benachbarte humanwissenschaftliche Disziplinen wie etwa den Erziehungswissenschaften als fruchtbar erweisen: Sie ist grenzenlos, indem sie das ideologische *sch-einheitliche* Denken in der von rassistischen und kolonialen Strukturen geprägten Welt entgrenzt; unverschämt ist sie, indem sie darauf hinarbeitet, die Konturen des Wissenschaftlichen zu destabilisieren und Wissen von disziplinierender Methode zu emanzipieren. Die Widersprüche, die dadurch zum Vorschein treten, nimmt sie für die Entwicklung *befreiender* Theorie zum Ausgangspunkt.

Viele der hier angeführten Autor*innen bezeugen, dass am Horizont grenzenloser und unverschämter Forschung stets die Gefahr lauert, in der hegemonialen akademischen Welt als unwissenschaftlich, untheoretisch, unsoziologisch abgewertet, sanktioniert und marginalisiert zu werden. Und doch bietet, wie Harney und Moten (2013) in *grenzenlosem Freiheitsbestreben* nahelegen, diese Repression auch immer die Chance, das notwendige illoyale, kriminelle Verhältnis zur Universität zu pflegen. Mit ihm kann auch eigenen Tendenzen zur disziplinären Dekadenz unverschämt entgegengeschaut werden, um nicht nur unverschämt zu beginnen, sondern unverschämt zu *bleiben*. Etwa ist, bei aller Achtsamkeit für die epiphenomenale Qualität sozialen Lebens im kolonialen Kapitalismus, ein unvermittelter Bezug zu *schwarz-* oder *afrikanischsein* strategisch und seelisch oft gar nicht so unvernünftig; und auch macht es angesichts der erschütternden Kraft der Geschichten rassifizierter Communities (Fernandez 2021, S. 13) in vielen Fällen durchaus Sinn, dass manche ihrer Studien gar nicht erst auf dem Radar des globalisierten akademischen Betriebs erscheinen, sondern klandestin (Barry 2018a) *bleiben*.

Literatur

- Adésinà, Jimí (2006): *Sociology Beyond Despair. Recovery of Nerve, Endogeneity, and Epistemic Intervention*. In: *South African Review of Sociology* 37, H. 2, S. 241–259
- Ake, Claude (1979/2003): *Social Science as Imperialism. A Theory of Political Development*. Ibadan: Ibadan University Press
- Anzaldúa, Gloria (1987): *Borderlands. The New Maestiza = La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute
- Auma, Maureen Maisha/Otieno, Eric/Piesche, Peggy (2020): ›Reclaiming our Time‹ in African Studies. Conversations From the Perspective of the Black Studies Movement in Germany. In: *Critical African Studies* 12, H. 3, S. 330–353
- Ayim, May (1990/1995): *grenzenlos und unverschämt. gedicht gegen die deutsche sch-einheit*. In: Ayim, May (Hrsg.): *blues in schwarz weiss: Gedichte*. Berlin: Orlanda
- Bainbridge, Roxanne/McCalman, Janya/Redman-MacLaren, Michelle/Whiteside, Mary (2019): *Grounded Theory as Systems Science. Working with Indigenous Nations for Social Justice*. In: Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Hrsg.): *The Sage Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. London: Sage, S. 611–629
- Barry, Céline (2018a): *Auf der Suche nach dem Glück der gebildeten Frauen. Eine Grounded Theory zum Verhältnis von Frauenbewegungen, Bildung und Rassismus im postkolonialen Dakar*. Dissertation. refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/22989 (30.09.2021)
- Barry, Céline (2018b): *Schwarze Politik im Bezirk. Psychogeographischer Essay über Berlin*. Expertise für den Berliner Konsultationsprozess im Rahmen der Internationalen UN-Dekade für Menschen afrikanischer Herkunft 2015–2024. Abgeordnetenhaus Berlin: Abschlussbericht. Drucksache 18/2330. www.parlament-berlin.de (14.07.2021). Unveröffentlichtes Manuskript
- Barry, Céline (2021): *Schwarzer Feminismus der Grenze. Die Refugee-Frauenbewegung und das Schwarze Mittelmeer*. In: *Femina Politica* 30, H. 2, S. 9–10
- Bell, Derrick (1995): *Who's Afraid of Critical Race Theory?* In: *University of Illinois Law Review* 99994
- Bendix, Daniel/Müller, Franziska/Ziai, Aram (Hrsg.) (2020): *Beyond the Master's Tools. Decolonizing Knowledge Orders, Research Methods and Teaching*. Lanham: Rowman & Littlefield
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): *Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Bielefeld: transcript
- Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*. London und New York: Routledge
- Bhambra, Gurinder (2014a): *Connected Sociologies*. London: Bloomsbury
- Bhambra, Gurinder (2014b): *Postcolonial and Decolonial dialogues*. In: *Postcolonial Studies* 17, H. 2, S. 115–121
- Bhambra, Gurinder (2016): *Postcolonial Reflections on Sociology*. In: *Sociology* 50, H. 5, S. 960–966
- Bhambra, Gurinder/Nişancıoğlu, Kerem/Gebrial, Delia (Hrsg.) (2018): *Decolonizing the University*. London: Pluto Press
- Bloch, Ernst (1959/1985): *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Boatcă, Manuela/Costa, Sérgio (2009): *Postkoloniale Soziologie: ein Programm*. In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld: transcript, S. 69–90
- Boulila, Stefanie (2020): *Race in Post-Racial Europe. An Intersectional Analysis*. London und New York: Rowman & Littlefield
- Brixton Black Women's Group (1984): *Black Women Organizing*. In: *Feminist Review* 17, S. 84–89

- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Mission Impossible. Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript, S. 303–329
- Chakrabarty, Dipesh (2000): Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton: Princeton University Press
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory. London und Thousand Oaks: Sage
- Clark, Jelisa/Brooms, Derrick (2021): Unapologetic Black Inquiry. Centering Blackness in Education Research. In: Matias, Cheryl (Hrsg.): The Handbook of Critical Theoretical Research Methods in Education. Abingdon und New York: Routledge, S. 303–318
- Clarke, Adele (2005): Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn. Thousand Oaks: Sage
- CODESRIA (2004): African Gender Scholarship. Concepts, Methodologies and Paradigms. Dakar: CODESRIA
- Comaroff, Jean/Comaroff, John (2011): Theory From the South, or, How Euro-America Is Evolving Toward Africa. Boulder: Paradigm
- Combahee River Collective (1977/2017): A Black Feminist Statement. In: Taylor, Keeanga-Yamahatta (Hrsg.): How We Get Free. Black Feminism and the Combahee River Collective. Chicago, S. 15–27
- Connell, Raewyn (2007): Southern Theory. The Global Dynamics of Knowledge in Social Science. Cambridge: Polity
- Connell, Raewyn (2018): Decolonizing Sociology. In: Contemporary Sociology 47, H. 4, S. 399–407
- Cooper, Frederick/Stoler, Ann (1997): Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda. In: Cooper, Frederick/Stoler, Ann (Hrsg.): Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World. Berkeley: University of California Press, S. 1–56
- da Silva, Denise Ferreira (2007): Toward a Global Idea of Race. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Dankwa, Serena (2021): Knowing Women. Same-Sex Intimacy, Gender, and Identity in Postcolonial Ghana. Cambridge und New York: Cambridge University Press
- Denzin, Norman/Lincoln, Yvonna/Tuhiwai Smith, Linda (Hrsg.) (2008): Handbook of Critical and Indigenous Methodologies. Thousand Oaks: Sage
- Dhawan, Nikita (2007): Impossible Speech. On the Politics of Silence and violence. Sankt Augustin: Academia
- Dhawan, Nikita (2019): Die affirmative Sabotage der Aufklärung. Die postkoloniale Zwickmühle. In: ZfP Zeitschrift für Politik 66, H. 2, S. 183–198
- Dhawan, Nikita/Castro Varela, Maria do Mar (2017): Kulturkolonialismus und postkoloniale Kritik. Perspektiven der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–312
- Diagne, Souleymane Bachir (2013): L'Encre des Savants. Réflexions sur la Philosophie en Afrique. Paris und Dakar: Présence africaine und CODESRIA
- du Bois, W. E. Burghardt (1903/1961): The Souls of the Black Folk. Essays and Sketches. Greenwich: Fawcett
- du Bois, W. E. Burghardt (1946/2015): The World and Africa. An Inquiry into the Part Which Africa Has Played in World History. New York: International
- El Tayeb, Fatima (2015): Anders Europäisch. Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa. Münster: Unrast
- El Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Münster: Unrast
- Essed, Philomena (1991): Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory. Newbury Park: Sage

- Fanon, Frantz (1952/2011): *Peau Noire, Masques Blancs*. In: Fanon, Frantz (Hrsg.): *Ceuvres*. Paris: La Découverte, S. 45–257
- Fanon, Frantz (1961/2011): *Les Damnés de la Terre*. In: Fanon, Frantz (Hrsg.): *Ceuvres*. Paris: La Découverte, S. 419–681
- Ferdinand, Malcolm (2019): *Écologie décoloniale. Penser l'Écologie Depuis le Monde Caribéen*. Paris: La Découverte
- Fernandez, Elsa (2020): *Fragmente über das Überleben. Romani Geschichte und Gadge-Rassismus*. Münster: Unrast
- Florvil, Tiffany (2020): *Mobilizing Black Germany Afro-German Women and the Making of a Transnational Movement*. Illinois: University of Illinois Press
- Foucault, Michel (1966): *Les Mots et les Choses. Une Archéologie des Sciences Humaines*. Paris: Gallimard
- Foucault, Michel (1971): *Nietzsche, la Généalogie, l'Histoire*. In: Bachelard, Suzanne/Canguilhem, Georges (Hrsg.): *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris: Presses Universitaires de France
- Françoise Vergès (2019): *Capitalocene, Waste, Race, and Gender*. In: *e-flux 100*. www.e-flux.com/journal/100/269165/capitalocene-waste-race-and-gender (30.09.2021)
- Freire, Paulo (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Fúnez-Flores, Jairo (2021): *Toward a Transgressive Decolonial Hermeneutics in Activist Education Research*. In: Matias, Cheryl (Hrsg.): *The Handbook of Critical Theoretical Research Methods in Education*. Abingdon und New York: Routledge, S. 182–198
- Gilroy, Paul (1993): *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. London und New York: Verso
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Glissant, Édouard (2009): *Philosophie de la Relation. Poésie en Étendue*. Paris: Gallimard
- Go, Julia (2018): *Postcolonial Possibilities for the Sociology of Race*. In: *Sociology of Race and Ethnicity* 00, H. 0, S. 1–13
- Go, Julian (2016a): *Globalizing Sociology, Turning South. Perspectival Realism and the Southern Standpoint*. In: *Sociologica*, H. 2, S. 1–42
- Go, Julian (2016b): *Postcolonial Thought and Social Theory*. New York: Oxford University Press
- Go, Julian (Hrsg.) (2013): *Postcolonial Sociology*. Bingley: Emerald
- Gordon, Lewis (2011): *Shifting the Geography of Reason in an Age of Disciplinary Decadence*. In: *Transmodernity* 1, H. 2, S. 95–103
- Gramsci, Antonio (1948–1951/2006): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Hamburg: Argument
- Gummich, Judy (2015): *Verflechtungen von Rassismus und Ableism. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Diskurs*. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prashad, Nivedita (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript, S. 143–154
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsfeld von Ethnisierung und Vergschlechtlichung*. Wiesbaden: Leske + Budrich
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2007): *Reading Affect. On the Heterotopian Spaces of Care and Domestic Work in Private Households*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8, H. 2. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/240/0 (30.09.2021)
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Boatcă, Manuela/Costa, Sérgio (Hrsg.) (2016): *Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches*. London und New York: Routledge
- Hage, Ghassan (2018): *What is an Analyst*. In: *Social Analysis* 62, H. 1, S. 18–20

- Hall, Stuart (1980/2019): Race, Articulation, and Societies Structured in Dominance. In: Hall, Stuart (Hrsg.): *Essential Essays*. Vol. 1. Durham und London: Duke University Press, S. 172–221
- Hall, Stuart (1990/1993): Cultural Identity and Diaspora. In: Rutherford, Jonathan (Hrsg.): *Identity. Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, S. 222–237
- Hall, Stuart (1996a): The West and the Rest. Discourse and Power. In: Hall, Stuart/Held, David/Hubert, Don/Thompson, Kenneth (Hrsg.): *Modernity. An Introduction to Modern Societies*. New York: Blackwell, S. 184–228
- Hall, Stuart (1996b): When Was the Post-Colonial? Thinking at the Limit. In: Chambers, Ian/Curti, Lidia (Hrsg.): *The Postcolonial Question*. London und New York: Routledge, S. 242–260.
- Harney, Stefano/Moten, Fred (2013): *The Undercommons. Fugitive Planning and Black Study*. Wivenhoe, New York und Port Watson: Minor Compositions
- Hesse, Barnor (2007): Racialized Modernity. An Analytics of White Mythologies. In: *Ethnic and Racial Studies* 30, H. 4, S. 643–663
- Hill Collins, Patricia (2000): *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York and London: Routledge
- Hokowhitu, Brendan/Moreton-Robinson, Aileen/Tuhiwai Smith, Linda/Andersen, Chris/Larkin, Steve (Hrsg.) (2021): *Routledge Handbook of Critical Indigenous Studies*. Abingdon und New York: Routledge
- Holmes, Helen/Hall, Sarah Maria (Hrsg.) (2020): *Mundane Methods. Innovative Says to Research the Everyday*. Manchester: Manchester University Press
- hooks, bell (1984): *feminist theory: from margin to center*. Boston: South End
- hooks, bell (2000): *where we stand. class matters*. New York: Routledge
- Itzigsohn, José/Brown, Karida (2020): *The Sociology of W. E. B. Du Bois. Racialized Modernity and the Global Color-Line*. New York: New York University Press
- Kilomba, Grada (2008): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast
- Kisukidi, Nadia Yala (2019): *Du Retour. Pratiques Politiques Afro-Diasporiques*. In: Mbembe, Achille/Sarr, Felwine (Hrsg.): *Politiques des Temps. Imaginer les Devenirs Africains*. Dakar: Phillipe Rey, Jimsaan, S. 147–174
- Kraft, Marion/Ashraf-Khan, Rukhsana Shamin (Hrsg.) (1994): *Schwarze Frauen der Welt. Europa und Migration*. Berlin: Orlanda
- Krishnamurthy, Archana (2018): *Scham Macht Geschlecht. Körperdialoge in Südindien*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich
- Lorde, Audre (1984/2001): *Sister Outsider. Essays and Speeches*. Freedom: The Crossing
- Mabasa, Khwezi (2022): Racial Capitalism: Marxism and Decolonial Politics. In: Ndlovu-Gatscheni, Sabelo/Ndlovu, Morgan (Hrsg.): *Marxism and Decolonization in the 21st Century. Living Theories and True Ideas*. London: Routledge, S. 228–247
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1845/1969): *Die deutsche Ideologie*. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich (Hrsg.): *Werke*. Band 3. Berlin: Dietz
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1847–1848/1959): *Manifest der kommunistischen Partei*. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich (Hrsg.): *Werke*. Band 4. Berlin: Dietz
- Matias, Cheryl (Hrsg.): *The Handbook of Critical Theoretical Research Methods in Education*. Abingdon und New York: Routledge
- Mbembe, Achille (2013): *Critique de la Raison Nègre*. Paris: La Découverte
- Meghji, Ali (2021): *Decolonizing Sociology. An Introduction*. Cambridge: Polity
- Mignolo, Walter (2009): Epistemic Disobedience. Independent Thought and Decolonial Freedom. In: *Theory, Culture & Society* 26, H. 7–8, S. 159–181
- Mohanty, Chandra (1991): Under Western Eyes. Feminist Scholarship and Colonial Discourses. In: Mohanty, Chandra/Russo, Ann/Torres, Lourdes (Hrsg.): *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana University Press, S. 51–80
- Mohanty, Chandra (2003): *Feminism Without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham und London: Duke University Press

- Mudimbe, Valentin-Yves (1988): *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington: Indiana University Press
- Ndlovu-Gatsheni, Sabelo (2018): *Epistemic Freedom in Africa. Deprovincialization and Decolonization*. London und New York: Routledge und Taylor & Francis Group
- Ndlovu-Gatsheni, Sabelo/Zondi, Siphamandla (Hrsg.) (2016): *Decolonizing the University. Knowledge Systems and Disciplines in Africa*. Durham: Carolina Academic Press
- Nkweto Simmonds, Felly (1999): *My Body, Myself. How Does a Black Woman Do Sociology*. In: Price, Janet/Shildrick, Margrit (Hrsg.): *Feminist Theory and the Body. A Reader*. New York: Routledge, S. 50–63
- Nnaemeka, Obioma (2005): *The Challenges of Border-Crossing. African Women and Transnational Feminisms*. In: Nnaemeka, Obioma (Hrsg.): *Female Circumcision and the Politics of Knowledge. African Women in Imperialist Discourses*. Westport und London: Greenwood, S. 3–18
- Oguntoye, Katharina/Ayim, May/Schultz, Dagmar (Hrsg.) (1984/2016): *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlando
- Ouédraogo, Jean-Bernard/Cardoso, Carlos (2011): *Readings in Methodology. African Perspectives*. Dakar: CODESRIA
- Oyèwùmí, Oyèrónké (2005): *African Gender Studies*. Houndmills, Basingstoke und New York: Palgrave MacMillan
- Quijano, Anibal (2000): *Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America*. In: *Nepantla* 1, H. 3, S. 533–580
- Reuter Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld: transcript
- Robinson, Cedric (1983/2000): *Black Marxism. The Making of the Black Radical Tradition*. Chapel Hill und London: University of North Carolina Press
- Roldán Mendivil, Eleonora/Sarbo, Bafta (2021): *Materialistischer Antirassismus. Zurück zu den Wurzeln*. In: Sablowski, Thomas/Dellheim, Judith/Demirović, Alex/Pühl, Katharina/Solty, Ingar (Hrsg.): *Auf den Schultern von Karl Marx*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 297–309
- Saada, Emanuelle (2002): *Race and Sociological Reason in the Republic. Inquiries on the Métis in the French Empire (1908–1937)*. In: *International Sociology* 17, H. 2, S. 361–391
- Salem, Sara (2019): *›Stretching‹ Marxism in the Postcolonial World*. In: *Historical Materialism* 27, H. 4, S. 3–28.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014): *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*. London und New York: Routledge und Taylor & Francis
- Sarr, Felwine (2016): *Afrotopia*. Paris
- Shilliam, Robbie (2015): *Black Pacific*. London: Bloomsbury
- Sithole, Tendayi (2016): *A Decolonial Critique of Multi-Inter-Transdisciplinary (MIT) Methodology*. In: Ndlovu-Gatsheni, Sabelo/Zondi, Siphamandla (Hrsg.): *Decolonizing the University. Knowledge Systems and Disciplines in Africa*. Durham: Carolina Academic Press, S. 107–130
- Smythe, SA (2018): *The Black Mediterranean and the Politics of Imagination*. In: *Middle East Report* 286, S. 3–9
- Spivak, Gayatri (1988): *Can the Subaltern Speak?* In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, S. 217–313
- Spivak, Gayatri (2013): *An Esthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press
- Stanfield II, John (2011): *Black Reflexive Sociology. Epistemology, Theory, and Methodology*. Walnut Creek: Left Coast
- Steyn, Melissa/Mpofu, William (2021): *Decolonising the Human. Reflections from Africa on Difference and Oppression*. Johannesburg: Wits University Press
- Tamale, Sylvia (2020): *Afro-Feminism and Decolonization*. Ottawa: Daraja

- Thompson, Vanessa (2020): *Solidarities in Black Anti-Black Racism and the Struggle Beyond Recognition in Paris*. Dissertation. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität
- Thompson, Vanessa/Vorbrugg, Alexander (2018): *Rassismuskritik an der Hochschule. Mit oder Trotz Diversity-Policies?* In: Laufenberg, Mike/Erlemann, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (Hrsg.): *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 79–99
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne (2012): *Decolonization is not a Metaphor*. In: *Decolonization. Indigeneity, Education & Society* 1, H. 1, S. 1–40
- Tuhiwai Smith, Linda (1999): *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London und New York: Zed Books
- wa Thiong'o, Ngũgĩ (1986): *Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature*. London: Heinemann
- Wright, Michelle (2015): *Physics of Blackness. Beyond the Middle Passage Epistemology*. Minnesota: University of Minnesota Press

Empowermoment

Momente des Empowerns¹

Luisa Bauer, Dženeta Džudžević, Roberto Luís Ellis,
Julian Mühlsteff, Như Ý/Linda Nguyễn für Decolonize the
University Mainz

The office is full; an elongated table, comprising three parts, protrudes from the teacher's desk, of which the rest appears a mere extension. The seats set alongside this table are mostly taken, populated by various students, engaging in conversation.

Do like: sit down.

Making eyes and returning nods to those already gathered I try to seat myself while dribbling murmured greetings.

Someone: »Not there; that is where the teacher sits«.

Me: »Didn't know; sorry«.

Same Someone: »Or there. X & Y usually sit there«.

Different me: »That either; thanks«.



I locate a tucked away chair more removed from what has revealed itself to be the de facto center of the room, the head of the table, oppositioned the teacher's desk diametrically; after exchanging confirmatory glances and head gestures, I sit down and try to land.

My breath is shallow, on edge; apparently the only oxygen available to me is of a density lesser than air's, stuck to the ceiling such that I can only barely suck it down through a thin straw. My being's bellows draws what it can.

The Professor enters, student attendants in tow, gabbing jovially with one another. Seating themselves at the aforementioned places, He takes in the room. As befits beginnings, we introduce ourselves; I take note of topics and areas of description the others mention.

Do like, follow suit.

1 Der folgende Text ist eine Beschreibung unseres studentisch organisierten Kollektivs *Decolonize the University Mainz*. Die Zeichnungen von Như Ý/Linda Nguyễn, die einen Teil des Textes (ab-)bilden, sind während eines unserer Treffen entstanden.

As I would like to get to know the others, I scramble to identify the requested information vis-à-vis the scraps of myself I can only barely constellate between the cracks in their comments.

Beginning the text we read together, everyone else already knew how to get their hands on a copy; luckily, a col-league shares. The topic is interesting, fascinating honestly.

Corked up and quiet, my observations accumulate as the weeks pass by. A day comes, when I clearly see my chance coming; the headlights of an arriving train, I'm furiously pacing in the station, awaiting. Observing decorum-accordant comport, I communicate my desire to partake in the discourse. As I begin to loose what seems me relevant commentary, He inter-rupts, inter-jects, intrudes, demanding proper form, that the sources first be verified.

The sources? In actuality, easily verifiable; I had the PDF atop my lap and the book on a shelf at home. The information? Relevant, and for me desperately so. But I don't speak; I can't talk. To say I was taken aback suffices not.

His abruptness surpasses surprise in both volume and velocity; I am triggered. A viscous silence floods in; the room is all eyes, suspense and tension. Eyes frantically darting amongst the others, I seek support yet find only submission.

»This is how it is« downcast gazes seem to shrug;
unconditioned expression earns no admittance.

Through excusory mumbles, I exhale my expired inspiration, careful to extinguish as little of my passion as possible.

He goes on, unburdened.

I continue there for weeks, my heart taking notes my brain never dares share.

»Vielleicht ist es mir nur seine Temperamentlosigkeit, was mich so maßlos reizt, seine Korrektheit, seine Mäßigkeit; er ist mir an Intelligenz überlegen, doch verwendet er seine ganze Intelligenz lediglich darauf, keine Fehler zu machen«.

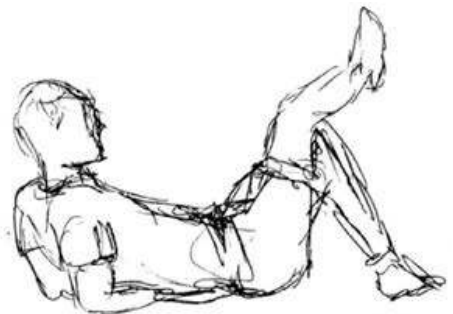
Dieses Zitat von Max Frisch hat mich angesprochen, aber eventuell, weil ich mich genau bei der Erwähnung dieser Temperamentlosigkeit, die er kritisiert, erwischt fühlte. Es schien dem Protagonisten Frischs unbekannt vorzukommen, dass man hauptsächlich darauf konzentriert bleiben könnte, nicht aufzufallen, dass man den anderen keine Gelegenheit, keine Ausrede geben möchte, ihn auszuladen, keine schlagbaren Flächen zeigen; dass er sich das Ausgrenzen gar nicht vorstellen konnte und keinen Tisch kennt, wo er nicht willkommen wäre. Denn scheinbar kennt er nur das unhinterfragte Zugehören.

Wir haben immer versucht jede*n persönlich zu begrüßen, damit sie sich auch bei neueren Sitzungen willkommen fühlen konnten. Im Falle der Verwendung von Termini, die irgendwem unbekannt vorkamen, legten wir ein

Whiteboard in die Mitte des Tisches, wo das Wort jederzeit notiert und kommentiert werden konnte. Dadurch erprobten wir Möglichkeiten die Diskussion nicht zu unterbrechen und mit anderen möglichen Dimensionen der Diskurse zu spielen. Kamen wir in Texten zu polemischen bzw. diskriminierenden Wörtern oder Termini, zum Beispiel während unserer Diskussion über die *Kritik der schwarzen Vernunft* von Achille Mbembe, hatte jede*r mehrmals davor, zwischendurch und danach die Möglichkeit, ihre*seine Hemmungen oder Beschwerden mitzuteilen. Insgesamt verbrachten wir mehr als einen Termin damit, normalisierte institutionelle Praktiken universitärer Räume zu kritisieren und Punkte zu sammeln, die uns normalerweise im Weg standen, um an Diskussionen teilzunehmen und im Diskurs mitzuwirken. Haben wir das immer richtig gemacht? Das bezweifeln wir; der ständig vorhandene Versuch, dass der Raum in etwa über sein Sein reflektiert, hat uns mehrmals geholfen, uns im Werden weiterzuentwickeln. Deswegen sind bei unseren Treffen – im Kontrast zum Popper’schen »Wer’s nicht einfach und klar sagen kann, der soll schweigen und weiterarbeiten, bis er’s klar sagen kann« – zum Beispiel halb-gare Kommentare immer herzlichst willkommen; wer weiß, wann ein paar Wörter von einem Gegenüber inspirierend wirken.

* * *

Auf die Frage wer wir sind, wäre eine der möglichen Antworten folgende: Wir sind ein Lesekreis, der sich mit post-, anti- und dekolonialer Theorie beschäftigt. Außerdem sind im Rahmen des Lesekreises, der sich in dieser Zeit einige Male neu erfunden hat, mittlerweile zwei Veranstaltungsreihen entstanden: Die erste



Tagung *Wissen, Herrschaft, Kritik. Versuche der Analyse und Überwindung des Eurozentrismus* fand im Juli 2019 statt. Drei Tage lang konnten diverse Vorträge, Workshops und eine Filmvorführung besucht werden. Im Rahmen dieser ersten Konferenz entstand ein vorbereitender Lesekreis, der im Nachhinein die Initialzündung für die heutige Gruppe darstellt.

Die zweite Veranstaltungsreihe *Widerständige Perspektiven: Decolonize the University!* fand im November 2020 online statt. In beiden Veranstaltungen ging es darum, möglichst viele verschiedene kritische und widerständige Perspektiven in Bezug auf die Wissensproduktion in etablierten Institutionen sowie aktivistische Zugänge und kritische Interventionen zusammenzubringen.

Die theoretischen und praktischen Zugänge, die wir zu unterschiedlichen Themen im Lesekreis wählen, sind vielfältig und werden gemeinsam durch die

sich ständig im Wandel befindende Gruppe bestimmt. Bisher haben wir uns mit einigen »Klassikern« der post-, anti- und dekolonialen Theorien auseinandergesetzt. In Ergänzung dazu haben wir Filme geschaut, Kurzgeschichten gelesen, Aktionen im öffentlich-medialen Raum verfolgt und intensiv Perspektiven aus der feministischen Theorie betrachtet und besprochen.

Was hierbei auffällt ist, dass wir uns immer wieder gezwungen sehen auf die hegemonialen/kanonisierten Positionen zurückzugreifen, auf die sich auch in den post-, anti- und dekolonialen Theorien immer wieder bezogen wird. Oft ist es schwierig, überhaupt marginalisierte Positionen in mehr oder weniger wissenschaftlichen Diskursfeldern aufzuspüren, weil sie allzu oft aus diesen verschwinden oder darin überhaupt nicht auftauchen. Auch kritische Texte laufen schnell Gefahr, Teil eines Kanons zu werden. Gleichzeitig bringt das auch den Vorteil mit sich, dass der Kanon erweitert wird. Die kritische Theorie, die wir lesen und immer wieder suchen, bildet einen Keil an der Grenze des Kanons und hält ihn offen für Neues. Dementsprechend liegt der Fokus unserer Diskussionen immer auf den subversiven Potenzialen, die den Texten innewohnen. Was können *wir* damit machen, wie können *wir* miteinander sprechen, wie können *wir* uns solidarisieren, vernetzen und was ist *unser* Beitrag, den *wir* in diesem Kampf leisten können?

Dieses produktive Potenzial entsteht immer wieder neu und entspricht dabei der Gruppenkonstellation, die sich gleichermaßen immer wieder verändert, wenn Mitglieder austreten, das Projekt aus verschiedensten Gründen verlassen und/oder neue hinzukommen. Dieses andauernde *Anderswerden* gewährleistet einen heterogenen Arbeitsprozess, der offen ist für jene Stimmen, die oftmals im Stimmengewirr des hegemonialen Diskurses untergehen, überhört oder ignoriert werden, und die auf der Suche nach einem Raum sind, in und aus dem heraus sie ertönen können.

Unsere Treffen finden in der Regel alle zwei Wochen statt. In den Sitzungen geht es vorrangig um Texte und im weiteren Sinne um die Themenfelder, mit denen wir uns gerade beschäftigen, ebenso um uns selbst und unsere Erfahrungen. Neben dem produktiven Verhältnis, in das wir die Texte stellen, verfolgen wir die Idee des *contrapunctual readings*, das Edward Saïd in *Culture and Imperialism* (1993) entwickelt. Dabei geht es uns darum, eben jene bereits erwähnten Stimmen und Themen zu entdecken, die zwischen den Zeilen verschwinden, vergessen werden und deswegen auf kein Gehör treffen. Der Anspruch ist jene ausgeschlossenen Stimmen, kleine Stimmen zu entdecken und miteinander zu verbinden, so dass sie polyphon zu einem Ausdruck kommen, damit sie kakophonisch und dissonant erklingen können, aus den Zwischenräumen von Machtverhältnissen und Normierungsprozessen, die zwischen Personen und Institutionen fluktuieren und sie klein halten, wenn nicht sogar zum Verschwinden bringen. Kritik bringt unserem Verständnis nach immer etwas her-

vor, erschafft etwas, macht sich die Umstände zunutze, um sie aufzubrechen. In der gemeinsamen und solidarischen Aktion, die unser Lesekreis und im weitesten Sinne unser *Miteinandersein* verkörpert, verfolgen wir dementsprechend den Anspruch einer *contrapunctual critic*.

Wir versuchen einen Raum der Anerkennung zu schaffen, in dem viele Stimmen zusammenkommen, in dem Platz für Emotionen ist, in dem Emotionen ausgehalten und (mit-)geteilt werden können. Dabei werden organisatorische und planerische Besprechungen ausgelagert und finden meistens in einem kleineren Kreis statt. Bei diesen Treffen geht es um Veranstaltungen, Projekte und Publikationen, deren Planung eine intensivere Arbeit braucht.

Wenn ich schreibe *wir* sind *Decolonize the University Mainz*, heißt das erstens, dass wir eine Gemeinschaft sind, ein Kollektiv, dessen Zusammenhalt durch spezifische gemeinsame Interessen gewährleistet wird. *Wir* kämpfen gegen ein hegemoniales Wissen, das an den Universitäten vorherrscht, gegen (Cis-)Sexismus, Rassismen und jede Art der Diskriminierung, die uns alle in der einen oder anderen Ausprägung und Verschränkung im alltäglichen Leben geradezu überschwemmen. Zweitens bedeutet das aber auch, dass *wir* eine Gruppe von verschiedenen Personen sind. Personen, deren Meinungen und Ansichten auch mal auseinandergehen können, die je für sich stehen, ihre eigenen Geschichten und Erfahrungen haben und die Differenzen zugunsten der gemeinsamen Interessen aushalten können oder es zumindest versuchen. Affirmation der Differenz, gemeinsamer Kampf und Räume der Anerkennung zu erschaffen, das alles verstehen wir unter Solidarität und das ist unser Projekt. Ein Projekt, das einen niemals endenden Prozess darstellt, dem das Scheitern mit all seinen Frustrationen, aber auch mit seinen Freuden und Erfolgen inhärent ist und das dementsprechend immer wieder eine neue Zusammensetzung und fortlaufende Veränderungen erfordert. *Wir* sind *Decolonize the University Mainz*.



* * *

»Wofür mache ich das eigentlich?« frage ich mich. Es ist 22 Uhr und ich muss heute noch Mails beantworten, damit ich den Tag morgen frei habe, um für die Uni zu lernen. Mit den Seminaren liege ich wieder einmal zurück, aber momentan ist auch viel los: Die Veranstaltungsreihe wird noch geplant, es müssen Flyer erstellt werden und eine Referentin hat abgesagt. Wen laden wir stattdessen ein? Wir müssen jetzt einen Termin in der Gruppe finden und bis dahin eine*n neue

Redner*in ausfindig machen. Wenn wir Pech haben einigen wir uns beim ersten Mal nicht. Zwei Stunden später zwingt mich, die Gedanken daran beiseite zu schieben, schließlich habe ich mir doch die Regel aufgestellt, dass eine Stunde vor dem Schlafengehen nicht mehr gearbeitet wird. Oder an Arbeit gedacht wird. Aber wenn diese Arbeit so viel mit meinen persönlichen Interessen und Überzeugungen zu tun hat, wird sie schnell zur Herzensangelegenheit. Es fällt mir schließlich und deshalb immer wieder schwer diese Arbeit ruhen zu lassen, nicht zuletzt, weil ich in meinem individuellen Algorithmus auf Social Media manchmal das Gefühl bekomme, all das würde etwas bewirken.

Ich sehe wie jemand auf Instagram einen Beitrag zum NSU gepostet hat und repostete ihn – frage mich aber, wie viel es noch bringt, einfach nur »sorry« zu posten. Die meisten meiner Kontakte wissen schon vieles und ich befinde mich in Echokammern, in denen solche Dinge ständig thematisiert werden. Im Lesekreis tausche ich mich darüber aus, was wirklich Veränderung bringt. In diesen Treffen packt uns eine Euphorie; durch Analyse, Kritik und Widerstand entstehen neue Ideen und utopische Entwürfe von Gesellschaft. »Kommt, wir machen eine Veranstaltung dazu! Wir laden ... ein und dann machen wir einen Workshop zu ...« Kraftlosigkeit oder Erschöpfung kommen mir jetzt gar nicht in den Sinn – im Gegenteil, ich bin wach und voller Energie wenn ich an das angestrebte Produkt denke.

Ich sitze im Seminar und die Dozentin äußert sich klassistisch. Sie spricht von »bildungsfernen Schichten« und benutzt andere Zuschreibungen, die mich wütend machen; eine Andere rassistisch, ein Anderer sexistisch. Fast instinktiv melde ich mich jedes Mal und rebelliere. Diskutiere. Streite mich. Manch ein Kommilitone verdreht die Augen – manch Eine schaut interessiert oder unterstützend. Einschätzen kann ich es nicht ...

Ich sehe die »neue Generation« (alle die nach 2000 geboren sind?) auf Social Media oder im echten Leben bei Rassismus in der Schule intervenieren. Meine 15-jährige Cousine bringt ihrer 9-jährigen Schwester bei, dass man manche Dinge nicht sagen darf/kann und wie man politisch korrekt spricht. Sie erklärt ihr wofür das Akronym LGBTQIA+ steht, während meine Mitschüler*innen in der 9. oder 11. Klasse homophob beleidigt wurden.

Dieselbe Cousine erklärt mir, dass ich meinen Körper lieben soll und schön bin, während es zu meiner Schulzeit ausschließlich »cool« und schön war glatte Haare zu haben, grüne Augen zu haben und normschlank zu sein. Meine breiten Hüften oder Locken verschafften mir in der 8. Klasse den Spitznamen »Hagrid« oder Kommentare wie: »Glätt' mal deine Haare«. Als ein Klassenkamerad die Hüften der 9-jährigen Schwester kommentierte, schrie die ganze Klasse auf, er solle sie nicht body-shamen und,



dass sie schön sei, so wie sie ist. Ich weiß nicht, ob ich die negativen Dinge dieser Generation ausblende, oder sich tatsächlich eine Veränderung beobachten lässt.

Wieso sagt eigentlich kein Anderer was? Nach dem Seminar halten mich zwei Kommilitoninnen auf und sagen mir, dass ich Recht hatte und sie das auch gestört hat. Einerseits freut mich der Support – andererseits erwische ich mich dabei, wie ich sie verurteile, weil sie nicht auch interveniert haben. Ich halte mir vor Augen, dass ja nicht Jede so laut ist und problemlos aufschreit. Manch Eine empfindet Rebellieren und laut sein als unangenehm. In einer Gruppenarbeit in einem American Studies-Seminar, in der wir einen Text von Olaudah Equiano aufarbeiten sollten (eines meiner Lieblingsseminare in meinem Englisch-Studium und ebenso eines der weniger problematischen Seminare), äußerte ein Kommilitone sinngemäß Folgendes: Wenn Olaudah Equiano es geschafft hat, sich seiner selbst zu ermächtigen, seine Situation zu reflektieren und sich freizukaufen; dann war es ja für Schwarze Menschen theoretisch und praktisch möglich nicht versklavt zu werden. Wieso haben das Andere nicht auch gemacht?

Ich interveniere und fange eine Diskussion an. Der Professor bekommt es mit und mischt sich ein und es wird lauter. Am Ende streite ich mich mit dem gesamten Seminar, bis der Professor sich inhaltlich auf meine Seite stellt – in einem anderen Seminar wäre und ist dies womöglich und wahrscheinlich anders gelaufen. Ich gehe raus und bin stundenlang wütend über meine Kommiliton*innen im Englisch-Studium, über die eurozentrische und kapitalistische Lehre und darüber, dass Professor*innen wie der heutige eine Seltenheit sind. Abends denke ich »Wieso halte ich nicht einfach einmal meinen Mund?« Aber ich kann nicht. Mein erster Instinkt ist es, laut zu werden, zu streiten, mir Feinde zu machen. In Jobs und politischen Kontexten, in Freundschaften oder in der Familie kostet es mich viel. Ich habe viele Jobs gekündigt und viele bridges geburned und weiß bis heute nicht, ob ich das nicht eines Tages bereuen werde.

Es sind die Momente in denen ich mich und wir uns verstanden fühlen. Momente, die bisher selbst tiefgreifende Konflikte ausgehalten haben und aushalten. Oder der Moment euphorischer Erschöpfung nach der selbstorganisierten (Online-) Tagung. Kein Dauerzustand, aber doch empowernde Momente.

* * *

An der einen Stelle arbeiten wir gegen, an der anderen mit universitären Strukturen. Manche davon sind uns gegenüber ablehnend und unterschreiben trotzdem Anträge für die Unterstützung für Konferenzen, verhindern aber, dass wir



Räume zur Durchführung bekommen. Wir werden in die Peripherie gedrängt. Vermeintlich in der universitären Peripherie angekommen, treffen wir auf Personen aus der Institution, meist selbst marginalisiert, die unsere Forderungen, Projekte und Leselust fördern.

Es ist ein umherschweifender Seinsmodus. Ständig auf der Suche nach einem Ort, der uns räumlich, finanziell, personell unterstützt, aber keine Verortung. Wir wollen beweglich bleiben, nicht erstarren und ohne Traditionen denken. Unser Ziel ist es entgrenzte Räume zu schaffen, universitäre Grenzen zu übertreten. All das um die Universität weiterzuentwickeln? Ist das *Decolonize the University Mainz*? Kann die Universität dekolonisiert werden?

Wir fragen uns immer wieder, ob es – auch unabhängig von unseren Bestrebungen – insgesamt die Tendenz in der Wissenschaft gibt, kleine »revolutionäre« Projekte bzw. bestimmte kritische Texte in die universitäre Struktur zu (re)assimilieren und so ihre subversiven Kräfte in institutionenbejahende Bemühungen umzuwandeln.

bell hooks warnt in ihrem Essay *Das Einverleiben des Anderen – Begehren und Widerstand* (1992) davor, dass in einer Warenkultur Ethnizität als Abweichung vom *weißen*² *Mainstream* zur Würze der hegemonialen faden Kost wird. In einer Kultur in der das *weiße*, heterosexuelle, cis-männlich sozialisierte Subjekt die Norm bedeutet, langweilt es sich selbst und wendet sich dem Anderen zu. Diese Einverleibung des Anderen diene letztendlich dazu, den Status quo zu stärken und das Veränderte in den Dienst der herrschenden Kultur zu stellen. So stellt bell hooks fest: »Die herrschende Kultur verlangt nämlich das Andere als Indiz für einen gelungenen fortschrittlichen politischen Wandel«.

Trotz entsprechender Prozesse der Einverleibung sind wir uns einig, dass die Universität keine *weiße*, bürgerliche, christliche, trans- und homofeindliche, patriarchale, klassistische, leistungsorientierte Einrichtung bleiben darf. Projekte und Interventionen, die die akademische Homogenität stören, müssen existieren und in Teilen sogar in die Struktur integriert werden, um ganz pragmatische Veränderungen herbeizuführen. Bedeutsam ist jedoch, dass es nicht zu einer Einverleibung einiger weniger herrschaftskritischer Perspektiven kommen darf, sondern zu einer strukturellen Änderung im Kern des universitären Gefüges. Anstatt stets eine falsche Objektivität anzustreben und nur ein paar Curricula zu »diversifizieren« müssen entsprechend marginalisierte Personen und widerständige Perspektiven an der Universität normalisiert und nicht tokenisiert werden – in jedem Feld und unabhängig davon, ob sie sich mit ihren eigenen Unterdrückungsmechanismen wissenschaftlich auseinandersetzen.

2 *weiß* ist keine ermächtigende Selbstbezeichnung, sondern eine politisch, ökonomisch und sozial privilegierte Position innerhalb eines rassistischen Systems. Deshalb wird *weiß* klein und kursiv geschrieben.

In der ständigen Auseinandersetzung zwischen Ausschluss und Vereinnahmung, bleibt es unabdingbar sich bell hooks' mahnende Worte vor etablierten Mechanismen der Einverleibung regelmäßig zu vergegenwärtigen:

Ein offen politisches und radikales Werk von schwarzen³ KünstlerInnen wird selten mit einer oppositionellen politischen Kultur in Verbindung gebracht. Ist solch ein Werk erst einmal zur Ware geworden, fällt es KonsumentInnen leicht, seine politische Botschaft zu ignorieren.

Deshalb versuchen marginalisierte und herrschaftskritische (universitäre und studentische) Kultur, Personen, Werke und Gruppen die Kritik lebendig und aktiv zu halten.

Es ist ein Vorhaben, ein nicht endender Prozess, der anstrebt, dass die Universität zum Ort der Selbst-Kritik von Wissensproduktionen und Herrschaftsverhältnissen wird.

Text: Luisa Bauer, Dženeta Džudžević, Roberto Luís Ellis und Julian Mühlsteff
Zeichnungen: Như Ý/Linda Nguyễn für *Decolonize the University Mainz*

3 An dieser Stelle wurde sich in der deutschen Übersetzung für die Kleinschreibung von Schwarz entschieden. Die Antirassismus-Trainerin Tupoka Ogette führt bezüglich der Groß- bzw. Kleinschreibung von Schwarz in ihrem Handbuch *exit RACISM – rassismuskritisch denken lernen* Folgendes aus: »Der Begriff wird in jedem Kontext mit großem ›S‹ geschrieben. Dadurch soll sichtbar gemacht werden, dass es sich nicht um das Adjektiv ›schwarz‹ handelt und sich somit auch nicht auf die Farbe bezieht, sondern um eine politische Selbstbezeichnung. Der Begriff ist der Versuch auszudrücken, welche *sozialen* Gemeinsamkeiten aus dem Konstrukt Rassismus entstanden sind. Es geht also in erster Linie um Erfahrungen und in keiner Weise um biologische Gemeinsamkeiten«.

Die Dekolonisierung von Methoden zur Wissensproduktion bedarf radikaler Schritte, wie Céline Barry für Forschende gezeigt hat. Auch Lehrpersonen sind an epistemologischen Reproduktionen beteiligt: Yalız Akbaba arbeitet kolonial tradierte pädagogische Wissensordnungen von Schule und Unterricht heraus, um dann am eigenen Leib erfahrene Unterbrechungen dieser Ordnungen in der Lehrer*innenbildung zu reflektieren. Sie argumentiert für die Relevanz von Emotionen beim Lehren und Lernen im Ungehorsam gegenüber epistemischer Gewalt.

Decolonize/Lehrer*innenbildung

Ein Arbeitstitel

Yalız Akbaba

Abb. 1



© GettyImages/RichLegg, Abbildung des Schriftzugs genehmigt durch den Urheber

Eine gefesselte *weiße* Person, ihre Arme mit einem Tau mehrmals eng um ihren Körper geschnürt, um sie fliegt zerknülltes Papier. Drei Unterarme von um sie sitzenden jüngeren Menschen scheinen das Papier geworfen zu haben, gespreizte Finger von zwei ins Bild ragenden Händen greifen in Richtung der stehenden Person. Zwei Körperhaltungen der um sie Sitzenden sind sichtbar, eine *weiße* Person sitzt schräg hinter der Gefesselten, ihr Blick ist nach unten gerichtet, sie scheint unbeteiligt am Geschehen oder ungeduldig und kurz vor einem Wutaus-

bruch. Eine Schwarze Person lebt mimisch bereits einen solchen Ausbruch aus, ihr Blick geht zwar nach unten, aber der schräg gehaltene Kopf und der breit geöffnete Mund deuten das Ausleben unkontrollierter Emotionen an. Die Augen der Gefesselten blicken hilfeschend nach oben, ihr Mund ist leicht geöffnet, sie scheint handlungsunfähig wie unter Schock.

Über den Ausschnitt der Szene, die ein Klassenzimmer nachstellt, ist ein Banner gezogen, der die Handlungsunfähigkeit der Lehrerin mit einem Ausruf aufgreift: »Wir holen dich da raus!« wird zur versprochenen Aussicht auf Rettung. Denn sie ist unter Beschuss durch Wilde, obwohl sie in der Annahme einer zivilisierten Umgebung dahin kam, wo es um Bildung gehen sollte. Hinter ihr hängen Karten mit bunt hinterlegten Staaten von Nordamerika und ein Ausschnitt des pazifischen Ozeans mit den angrenzenden Kontinenten. Sie steht vor diesen kartografierten Wissensbeständen, die an die jüngeren Menschen weitergegeben werden sollten, allein diese sind nicht zu bändigen und nicht erziehungsfähig.

Bei dem Bild handelt es sich um einen Aushang einer Fortbildungsreihe, die von einem wissenschaftlichen Zentrum ausgerichtet wird. Die Zusatzinformationen am unteren Rand des Bildes habe ich aus Anonymisierungsgründen abgeschnitten, dort werden die Inhalte der Fortbildung benannt: »Konzentration fördern, Lernatmosphäre verbessern«. So setzt die Fortbildung Inhalte gemäß der gedeuteten »Herausforderungen« in Schule und Unterricht, in Bezug auf förderbedürftige Konzentration und optimierbare Lernatmosphäre.

Ich habe das Bild unter der Annahme ausgewählt, dass seine Bildsprache von sozialen Wissensvorräten über Vorstellungen von Schule und Unterricht gespeist ist. Von dem Bild inspiriert und von ihm abstrahierend frage ich im Folgenden: Als was für ein Ort werden Schule und Unterricht (stellvertretend durch das Bild) diskursiv gezeichnet, was ist also »da« für ein Ort, aus dem die Lehrerin herausgeholt werden soll? Wer ist das »Wir«, das die Lehrerin da herauszuholen herbeieilen will, wer spricht hier also und um wessen Fortbildungsinhalte handelt es sich? Diese Fragen bilden den ersten Teil meines Beitrags, der einen Umriss des Problems der Kolonialität von Schulbildung und Lehrer*innenbildung zeichnet. Ich halte dann kurz inne, um zu überprüfen, welche Argumente für und welche gegen die Nutzung dekolonialer Konzepte im Zusammenhang mit Lehrer*innenbildung in Deutschland sprechen, woraus die Entscheidung resultiert, den Titel des Beitrags als »Arbeitstitel« zu benennen.

Im zweiten Teil des Beitrags stelle ich die Frage nach Möglichkeiten für Lernsituationen in der Lehrer*innenbildung, die sich an Unterbrechungen kolonialer Grundierungen annähern. Als in der Academia arbeitende Person und in Lehr-Lernprozessen mit Studierenden verantwortlich Agierende bin ich in die Reproduktion von Kolonialität verstrickt, wovon ich einen mir bislang bewussten und äußerbaren Teil reflexiv darlege. Ich berichte dann von eigenen Erfahrungen in der Lehrer*innenbildung: Darin geht es um im Seminar

konflikthaft ausgelösten Schmerz, den Lehrende und Lernende artikulieren und der sich als transformatives Element im Lehr-Lerngeschehen nachvollziehen lässt, wie ich unter Referenz auf bell hooks darzulegen versuche. Daraus leite ich Argumente für Emotionen als epistemisch relevante Instrumente in der Lehrer*innenbildung ab. Im Fazit stelle ich der bleibenden Skepsis für Dekolonisierungsprozesse in der Lehrer*innenbildung die vorhandenen Möglichkeitsräume gegenüber und imaginiere einen etwas anderen Inhalt für einen Aushang einer Fortbildung.

Kolonialität von Schul- und Lehrer*innenbildung

»Da«

Was ist das »Da«, aus dem die Lehrerin herausgeholt werden soll, für ein Ort? Das Bild deutet eine Ordnung des Pädagogischen an: Die Lehrperson steht im Zentrum des Geschehens, hinter sich sind die zu vermittelnden Wissensbestände arrangiert und um sie herum sitzen die zu Erziehenden. Das Bild verstehe ich hier als Illustration für theoretisches und empirisches Wissen über die pädagogische Ordnung von Unterricht und Schule.

Unterricht ist ein Ort der staatlich verordneten Vermittlung von Wissensformen, Inhalten und Begehren an die nächste Generation. In der Sprache einer affirmativen und in der Lehrer*innenbildung als Kanon gelehrten Schultheorie sind dies die Funktionen der »Enkulturation« und »Integration« (Fend 2009). »Bildungsinhalte« und der heimliche Lehrplan von Schule sind herrschaftliche Instrumente, die der Formung von Subjekten gemäß den Bedarfen einer Gesellschaft dienen, die sich derzeit als nationalstaatlich gerahmt, mitunter entmenschlichenden Marktlogiken folgend, und in Widerspruchsverhältnissen zum globalen Wohlergehen verstehen lässt.

Als Veranstaltungsort der Vermittlung von herrschaftlicher Bildung versteht sich Schule folglich als »bildungsnahe«, personell repräsentiert durch Staatsdiener*innen, die im Klassenzimmer traditionell im Zentrum oder »vorne« stehen. Als ihr Gegenbild – und auf diese sind koloniale Bilder seit jeher angewiesen – stellt Schule »Bildungsferne« her. So fern ist diese sodann gar nicht, denn sie ist in Klassenzimmern vertreten, in Gestalt von marginalisierten Subjekten mit Wissens- und Lebensformen, die in der Schule nicht repräsentiert werden. Dieses Bild von Bildung und Bildungsfähigkeit hat Wurzeln in der deutschsprachigen Philosophie, die für das intellektualistische Backup *weißer* Vorherrschaft gesorgt hat: Immanuel Kant schreibt vom Kind als unreifem und impulsivem Wesen, das es zu disziplinieren gelte. Die Selbstverschuldung und damit das Ziel von Mündigkeit könnten allerdings nur im Falle von verstandesbegabten Menschen vorliegen. Seine Idee der Befreiung aus der Unmündigkeit hat ihre

eurozentrische Pointe darin, dass – seiner Klassifizierung von Menschen in Rassen mit hierarchisierenden Zuschreibungen von Qualitäten und Wertigkeiten zufolge – nur den sich in den oberen Rassenrängen befindlichen Menschen Mündigkeit und Vernunft zugesprochen werden. Bei allen anderen müsse es das Ziel oder den Anspruch auf ›Mündigkeit‹ folglich nicht geben (Mills 2005; Wischmann 2016, 7; vgl. auch Sonderegger in diesem Band).

In einer Reihe von deutschsprachigen philosophischen Schriften manifestiert sich die Kombination aus postulierter Gleichheit und Absicherung *weißer* Vorherrschaft. So auch bei Hegel, wenn er sich gegen Sklaverei ausspricht, sie aber im Sinne der Erziehung und Bildung von Schwarzen Menschen für ein notwendiges Übel hält (vgl. Wischmann 2016). Seine Rede von Bildung als Bedingung für ein ethisches Leben zeigt weniger die Aushöhlung von Bildungsidealen als vielmehr die systematische Verquickung von Bildung und Herrschaft. Westliche Bildungstheorien und -diskurse sind seit jeher Komplizinnen *weißer* Vorherrschaft.

So sehr auch bildungswissenschaftliche Befunde der Ungleichheitserzeugung durch Schule rezipiert werden, so sehr überwiegt in der Schulforschung und -praxis weiterhin ein Lösungsansatz, der an den von ›Bildung‹ fernzubleiben Scheinenden ansetzt; mit Förderung und Förderzentren, Schwerpunktschulen, Anpassungsprogrammen und Optimierung der Lernbedingungen. Wie im Bild oben: Ein bisschen mehr Konzentrationsfähigkeit, dann gelingt es; eine etwas bessere Lernatmosphäre, dann wird es sich mit der Eingliederung schon ausgehen.

So lässt sich das Bild oben als Momentaufnahme von Unterricht lesen, dessen Programmatik, nämlich die tradierte Vermittlung der gesetzten Inhalte, von ungehorsamen, mitunter nicht mündigkeits- oder vernunftsfähigen Körpern gestört wird. Die Deutungshoheit über Programmatik und Identifikation der Störung bleibt unangefochten. Die identifizierte Störung zu beheben ist das Ziel der Fortbildung; systemrelevant ist dieses Ziel aber nicht, weil beim Verfehlen des Ziels die selektierenden Instrumente von Schule schnell zur Hand sind.

»Wir«

Bei der Frage, wer das »Wir« ist, das die Lehrerin da herauszuholen ankündigt, geht es mir nicht um die konkreten Fortbildner*innen, sondern darum, als welches Wir hier gesprochen wird. Wessen Vorstellungen von Schule und Bildung, wessen Didaktik und Curriculum für Schule und Lehrer*innenbildung konstituieren das dominante Wissen? Das Bild dient hier wieder als Anstoß, weil es Spuren enthält, die sich mit Befunden aus kritischer Forschung zu Schule und Lehrer*innenbildung lesen lassen.

Schule und die Ausbildungsinstanzen ihrer Lehrer*innen sind Orte der Reproduktion des Nationalen (Shure 2021; Steinbach/Shure/Mecheril 2020;

Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril/Shure 2018; Mecheril/Shure 2018; Akbaba 2017; Doğmuş/Karakaşoğlu 2016; Duval 2016). Schulbücher (Bönkost 2021; Bababoutilabo 2019; Kröhnert-Othman/Kamp/Wagner 2011), Curricula in der Lehrer*innenbildung (Fereidooni/Massumi 2015) sowie deren professions-theoretische (Ohm/Karakaşoğlu/Mecheril 2022; Akbaba 2022) und methodo-logische (Attia/Keskinkiliç/Okcu 2021, 49 ff.) Wissensbestände zeichnen sich durch Leerstellen aus, die die Migrationsgesellschaft als integralen Bestandteil von Gesellschaft aussparen. Die Leerstellen lassen sich als kolonial tradierte eurozentrische Wissensproduktion verstehen. Walter Mignolo beschreibt die koloniale Logik als die Legitimation der Missachtung rassifizierter Orte und die Rechtfertigung von »saving missions« (2011, xx). In der Lehrer*innenbildung finden wir eine Abbildung dieser kolonialen Logik in den Ausbildungsinhalten, in denen die systematische und anerkennende Thematisierung rassistischer, kapitalistischer und heteronormativer Verhältnisse nicht vorkommt. Da wo die Migrationsgesellschaft als Konzept vorkommt, führt der Blick auf diese als vergleichsweise neues und ›Heterogenität‹ erzeugendes Phänomen vor allem zu Fragen nach dem pädagogisch und bildungsökonomisch gelingenden ›Umgang mit‹ dieser. Die Vormachtstellung liegt in der Perspektive auf das Gewordensein der Migrationsgesellschaft begründet: Darin bleiben die Positionierungen bestehen, und zwar von denjenigen, die ›mit den anderen umgehen‹, und denjenigen, die von einer hegemonialen Sprecher*innenposition (als Missionsakt) inkludiert werden. Inkludiert zu werden aber beinhaltet nicht das Recht, selbst zu inkludieren (Mignolo 2011, xv).

Transatlantische dekoloniale Literatur scheint auf Verhältnisse hierzulande übertragbar, weil hier wie dort kolonial tradierte Lehrweisen dominieren. So berichtet die aus Panama mit ihren Eltern in die USA migrierte Linda Alcoff, dass in ihrer Schulzeit in den USA nichts über Menschen oder Literatur in Südamerika gelehrt wurde, bis auf eine Lektion, die sie mit acht Jahren erlebt hat: Eine Karte von Südamerika ohne einzelne Staaten wurde gezeigt (vgl. Marmer 2015 zu Darstellungen über Afrika in deutschen Schulbüchern), und die Schüler*innen sollten lernen, wo sich Bodenschätze wie Silber, Kupfer und Kaffee befanden: Schule in den Diensten imperialistischer Perspektiven, »whose only concern was resource extraction« (Alcoff 2013, 1).

Das »Wir« im Slogan sind diejenigen, die Bildungsinhalte und Problemstellungen definieren. Ein Teil der Problemstellung ist der Umgang mit den Anderen, der den Fortbildungsteilnehmenden beigebracht werden soll.

Die Zentrierung von *weißen* Perspektiven und Wissensbeständen steht in kolonialer Tradition und zeigt die Kolonialität von Lehrer*innenbildung. Um dem entgegenzuwirken, müssten das Curriculum der Lehrer*innenbildung, ihre Schultheorien, Forschungsmethoden, Rahmenbedingungen und auch die Inhalte der Schulfächer white supremacy als anthropozentrisches default erkennen, und ihre Lehrkörper dieses default zu dezentrieren bereit und geschult

sein. Dass sie das weitestgehend nicht sind, zeigen Forschungen und Erfahrungen von Lehrenden und Studierenden (vgl. Ivanova-Chessex/Shure/Steinbach 2022; sowie Mörsch, Bauer/Džudžević/Ellis/Mühlsteff/Nguyễn, Bergold-Caldwell, Barry, Bordo Benavides, Kessé, Schwartze/Wagner u. a. in diesem Band). Auch meine Erfahrungen als Dozentin zeigen dies: Eine Studentin erzählt einer Kollegin, ich sei der Grund gewesen, warum sie das Lehramtsstudium (noch) nicht geschmissen habe. Von anderen Studierenden weiß ich, dass sie das Lehramt abgebrochen haben, weil sie die beharrlich eurozentrischen Perspektiven in ihrem Englisch-, Spanisch-, Geschichts- oder Politikstudium nicht länger ertragen wollen. Diese Studierenden gehören nicht zu den vom Slogan »Wir holen dich da raus« angesprochenen Personen. Vom Slogan und von der Bildsprache angesprochen wird ein *weißes* Subjekt, wie es die Lehrperson auf dem Bild repräsentiert.

Reparative reading¹ I

Wir können und sollten das Bild einmal aus einer anderen Perspektive lesen: Wer holt eigentlich Lehramtsstudierende »da raus«, wenn sie symbolisch, epistemologisch, strukturell und materiell gewaltvolle Lernsituationen erfahren? Die um diese Subjekte geschlungenen Seemannsseile sind die begrenzten Sagbarkeitsräume, subtiles und manifestes Silencing, seltene und wenig verlässliche Sprechfähigkeit im Raum und marginalisiertes Wissen. Was ist zu tun, um sie »da raus« zu holen, wenn wir die Wissensbestände, die das Lerngeschehen rahmen, als partikulares, ihrem Erfahrungswissen nicht gerecht werdendes Wissen verstehen? Wenn wir die bedrohlichen Hände und Arme als Sinnbild für Übergriffigkeiten deuten, die täglich, symbolisch, strukturell, verbal und körperlich ihr Lernen, Studieren und Erleben überschatten?

Aus dem Off ertönt kein Versprechen sie da rauszuholen.

*Innehalten: Decolonize/Lehrer*innenbildung als Arbeitstitel*

Ich habe den Aushang einer Fortbildung zum Anlass genommen, um Spuren von Kolonialität in der Lehrer*innenbildung nachzuzeichnen. Mit dem Vorhaben, dekoloniale Perspektiven auf Lehrer*innenbildung zu legen, habe ich lange gehadert, weil ich fürchtete, zur Aushöhlung der Ideen von Dekolonisierung beizutragen. Das Konzept stammt aus den kolonialisierten Americas, es konfrontiert westliche Vormachtstellung aus der Perspektive von (Ex)Kolonisierten, »rather than from the perspective internal to Western civilization itself« (Mignolo 2011, xviii), und ist damit dezidiert kein europäisches Projekt. Es nun zu einem zu machen, indem es auf Lehrer*innenbildung in Deutschland übertragen wird, birgt die Gefahr einer europäischen Aneignung, mit der Dekolonisierung domestiziert wird (Tuck/Yang 2012). Walter Mignolo erinnert die europäische Leserin

1 Eve Kosofsky Sedgwick schreibt 1997 von »reparative reading« als Lernen und Affekte verbindende Ergänzung zu »paranoid reading« im Kontext von queerer Diskriminierungskritik und einem Instrument für die »ability to connect knowing to knowing what to do« (zit. n. Hawthorne 2018, 159).

und Forscherin daran, dass für ihn und andere decolonize mit Überleben, Land und Eigentum zu tun hat (vgl. die Einleitung im vorliegenden Band), und nicht wie für andere mit akademischem Kapital. Mit meiner Positionierung als einer Outsider Within (Collins 1986) bin ich hierin ambivalent verstrickt und würde im besseren Fall beides erreichen, überleben und dabei und dafür Kapital sammeln.

Die Rede von Dekolonisierung in deutschsprachigen Ländern ist irreführend, weil das Gewordensein der Migrationsgesellschaft strukturell nicht mit siedlungskolonialen Vertreibungs- und Ermordungsgeschichten der indigenen Bevölkerung der Amerikas vergleichbar ist. Die Rede von Dekolonisierung in Deutschland kann aber auch begründet sein, wenn Kolonisierung mit der Nutzung von Ressourcen in Form von billiger Lohnarbeit zu tun hat, die den Brennstoff für Kapitalismus als einem kolonialen Eckpfeiler liefert. Die Geschichte von Millionen aus Gebieten des globalen Südens gerufenen Arbeiter*innen weist strukturell eine Analogie zu Kolonialität auf (Terkessidis 2019, 11; Ha 2005). Sie lassen sich als kolonialisierte Subjekte lesen, deren Marginalisierung mit ökonomischer und körperlicher Ausbeutung begann, und noch immer in Prekariisierung, andauernden Integrationsnarrativen, Anträgen auf Aufenthaltsgenehmigungen und Einbürgerungen, (Mehrfach-)Marginalisierungen, Altersarmut, symbolischen und manifesten Bedrohungen – auch ohne Weltmeere zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten – wirksam ist.

Klar scheint zu sein, dass Decolonize/Lehrer*innenbildung weder »Diversifizierung« zum Ziel haben kann (Bhanot 2015), noch die Rückkehr zu etwas wie einer prä-kolonialen Lehrer*innenbildung, insofern es diese nicht gibt. Wie Goldberg (in diesem Band) herausarbeitet, muss für die konkreten Vorhaben von Dekolonisierung verstanden werden, welche Formen und Inhalte die kolonialen Apparate und Denkweisen prägen, in diesem Fall die erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf Schule und Lehrer*innenbildung. Wie ist meine Disziplin in Kolonialität verstrickt? Die Grundkategorien Bildung und Erziehung etwa sind von Anbeginn ihrer Konzeptualisierung in koloniale Logiken eingebunden, mehr noch sind sie Produkte und Instrumente von Kolonialität. Wie dienen in der Disziplin und Profession der Lehrer*innenbildung Logiken und Rationalisierungen den Interessen herrschender Machtformen und werden dabei als universal dargestellt? Wie oben argumentiert, trägt Schule epistemisch gewaltvoll zur Fortsetzung des eurozentrischen Projekts bei und festigt soziale Klassifikationen in der Gesellschaft. Diese Klassifikationen folgen den Hierarchien, die die »koloniale Matrix der Macht« (Mignolo 2018a) stabilisieren, darunter die Privilegierung von *Weißsein*, des Patriarchats, von Heteronormativität, von heute als »große« Fremdsprachen bezeichneten Kolonialsprachen, des Christentums und kapitalistischer Werte, die mit Ausbeutung, Überschussproduktion und Optimierungsstrategien operieren. Im Lehramtsstudium angekommen, haben Studierende den Großteil ihres Lebens mit institutionalisierten Zurichtungen dieser Matrix verbracht.

Mit Dekolonisierung meine ich also ein Eingeständnis über kolonial tradierte Strukturen und die Notwendigkeit diese zu unterbrechen. Weil dieser Beitrag nur einen Teil der Zurichtungen innerhalb der kolonialen Matrix betrachtet, nämlich mit Fokus auf kolonialrassistische Logiken, setze ich Decolonize/Lehrer*innenbildung als »Arbeitstitel«.

Dass nun fundamentale Kritik in der Sprache der dominanten Epistemologie formuliert werden soll und von mir als Person, die durch ihre Schule(n) gegangen ist und selbst von ihnen zugerichtet wurde, ruft eine reflexive Positionierung der Schreibenden auf die Tagesordnung.

Annäherungen an Unterbrechungen: Verlernen

Ich

Dominante Wissensproduktion versteht sich als vom Subjekt, das das Wissen produziert, abgekoppelt (Mbembe 2015). Der Körper und die darin erlebten Affekte werden nicht als Bestandteile des Produktionsprozesses in Betracht gezogen. Als Abweichung von einer so verstandenen Wissensproduktion könnten wir den Einbezug von lehrenden und forschenden Personen als fühlende Subjekte verstehen. So schlägt Nina Asher mit bell hooks und Thi Minh Trinh vor, »engaging the affective and psychic aspects of the self in the process of decolonization« (Asher 2009, 74).

Ich mache hierzu einen Versuch und schildere Aspekte über mich als Subjekt, die ich für relevant erachte, um verständlich zu machen, warum ich das Bild oben so gelesen habe, wie ich es gelesen habe, was mich zu dekolonialen Theoriebeständen bewegt, und wie ich darin ambivalent verstrickt bin.

Als Subjekt bin ich von eurozentrischen Wissensformen und -bedingungen geformt, zugleich jeher biografisch und körperlich geschult, was das Spüren von Unbehagen an diesen angeht. Ich bin biografisch von Wanderungs-, Ent- und Verwurzelungsbewegungen geprägt, habe klassenübergreifende Kompetenzen ein-studiert und mich in Verleugnungszwänge immatrikuliert. Im eigenen Studium und im Beruf habe ich in so gut wie allen Lehrveranstaltungen und Sitzungen sowie in den allermeisten kollegialen Gesprächen kaum Anschlussfähigkeit eigener Geschichten, Erfahrungswissen und Perspektiven erlebt.

In der Folge habe ich jahrelang ein akademisches Doppelleben geführt (da bin ich nicht allein, vgl. Ahmed/Aytekin/Heinemann/Mansouri 2022), eines, in dem ich rassismuskritische Seminare gehalten habe und mich auf Tagungen und Netzwerken mit herrschaftskritischem Interesse ausgetauscht und vernetzt habe. Und eines, in dem ich Einführungsseminare für die Lehrer*innenbildung mit männlich-weißer Literatur gehalten habe. Ich habe vormittags im ›Heterogenitätsmodul‹ rassismuskritische Seminare gehalten, von Studierenden mal

als anspruchsvoll beklagt aber als notwendig eingefordert, mal unter *weißem* Schweigen abgesehen; und nachmittags in der obligatorischen ›Einführung in die Schulpädagogik‹ vermeintlich universale Perspektiven auf Schule und Professionalisierung gelehrt. Hier waren die Perspektiven die der dominanten Schultheorien und natürlich nicht universal. Sie haben aus partikularer, *weißer*, abled-bodied, bürgerlicher, heteronormativer Perspektive Gesellschaft als fiktiven Container imaginiert. Ich habe mit Studierenden vermeintlich objektive und deskriptive Funktionen von Schule besprochen, sie auf Folien als qualifizierend, selektierend, allozierend, legitimierend und integrierend beschrieben, immer mit dem schalen Gefühl, nicht zu verstehen, was ich da tue oder zu ver-raten, wofür ich eigentlich einstehen wollte. Die gespürte Verleugnung und in Kauf genommene Zurichtung (auch der anderen) habe ich in (Ketten-)Arbeitsverträge eingetauscht, ein ambivalentes Kapital.

Wenn es in Seminaren um Probleme in der Schule ging, waren affektiv einsetzende Kolonialdiskurse schnell aktiviert, in denen kulturalistische, rassistische, linguizistische, ableistische Rand- und Hauptbemerkungen kolonial-epistemologisch einstudiert aufgeführt wurden. Ich konnte sie viele Jahre nicht als solche lesen oder gar moderierend bändigen. Gefürchtet habe ich sie dennoch. Also habe ich, um möglichst keine Anlässe zu bieten, ›Murat‹, ›Edina‹ und viele andere aus hermeneutisch zu interpretierenden Unterrichtstranskripten (*weiß*) gestrichen.

Meine Auslassungen der Migrationsgesellschaft rührten also einerseits von systematischen Leerstellen der Schultheorie und -forschung und meiner einstudierten strukturellen Ignoranz. Andererseits war die Abspaltung (lehrens) notwendig und ein Schutz, weil die Erfahrung gelehrt hat, dass nach der Erwähnung von Migration in *weißen* Räumen die hegemoniale Deutung und die institutionell legitimierte Missachtung rassistischer Verhältnisse nicht weit sind (Akbaba/Wagner 2022; Akbaba 2017).

So habe ich in vergütetem Rahmen zum kolonialen Projekt beigetragen und die Migrationsgesellschaft zu ›Murats‹ Gesellschaft gemacht und beide außenvorgelassen, »keeping them in their place« (Chow 2002, 95). Ein Platz, der außerhalb von Schulpädagogik, Didaktik, Schul- und Professionstheorie vorgesehen war. Sehr lange habe ich mich so an die *weiße* Institution und die als *weiß* gedachte Studierendenschaft mal nichts ahnend, mal stillschweigend angeschmiegt.

Nach dem Abschluss meiner Promotion sprach ich mit neuem Selbstbewusstsein einen Kollegen aus der Schulforschung auf meine Arbeit über Migrationshintergrund als Macht/Wissen-Komplex in der Schule an und hörte, wie mich mein Doppelleben zurückrufen wollte: Er sei kein Migrationsforscher und daher rezipiere er die Arbeiten über migrationsandere Lehrer*innen nicht.

Reparative reading II

Das Bild können wir ein weiteres Mal reparierend lesen: Es ist das Bild einer gefesselten, halbtags mit *weißer* Maske auftretenden Lehrenden, gebunden an ein *weißes* Curriculum, unter potenziellem Beschuss, wenn ihre Kritik zu laut wird. Sie blickt hilfeschend nach Handlungsspielräumen, nachdem sich universitäre Strukturen und Lehre schleichend als lediglich universal verkleidet herausstellen. Ein Doppelleben wollte sie nie.

Im Anschluss an Gayatri Chakravorty Spivak erinnert María do Mar Castro Varela daran, dass Kritik nicht ohne Selbstkritik geht, wenn sie nicht »in ohnmächtiger Pseudoradikalität oder wissenschaftlicher Überheblichkeit« (Castro Varela 2021, 40) enden soll:

»Statt sich damit zufriedenzugeben, das Fehlen, das Scheitern und die falschen Repräsentationen zu enthüllen, muss es immer auch um die Rolle gehen, die wir, die mit den Revisionen beschäftigt sind, in diesem postkolonialen Drama spielen: als Lernende, als Lehrende, als Vermittelnde und Intellektuelle« (ebd.).

Meine vorangegangene Reflexion könnte als bequeme Selbstkritik gelesen werden, weil sie sich auf die Vergangenheit bezieht, die Verhältnisse verantwortlich macht und von Läuterung handelt. Andererseits weiß ich nicht, wie Selbstkritik eigentlich genau aussehen kann, ich habe keine Beispiele vor Augen und in meiner Recherche eher von der theoretischen Relevanzsetzung von Selbstkritik gelesen.

Die Reflexion kann aber auch als Vergegenwärtigung eines Verlern-Prozesses (Heinemann/Castro Varela 2016) gelesen werden. Es sind Gedanken über Selbstbildung, die angesichts fehlender rassismus- und kolonialismuskritischer Lehre in Bildungsinstitutionen notwendig war, um sich der gewaltvollen Lehre bewusst zu werden und sich von ihr zu distanzieren (Castro Varela 2021). In meinem Fall gilt das Verlernen für eine (mit-leidende) Lernende und (mit-verantwortliche) Lehrende.

Für den Prozess des Verlernens von Lehrenden brauchen wir theoretisch fundierte Fragen: »How does teaching in this (predominantly white, YA) setting compel me to change the way that I teach? How has anticipating students' resistance to course concepts shaped my pedagogy?« (Smith/Tuck 2016, 24). Dekoloniale Theoretiker*innen formulieren Perspektiven, mit denen ich mir die Anpassung und den vorseilenden Gehorsam meiner Lehrpraxis vor Augen führen konnte. Die Auseinandersetzung verläuft oft schmerzhaft, ist aber auch heilend im Sinne von »theory as a liberatory practice« (bell hooks 1994, 59). Außerdem verweist die Tatsache, dass Fragen zu Arten und Weisen des Verlernens zur eigenen Lehrweise gestellt werden, auf Möglichkeitsräume für Allianzen. Die Gewordenheit des Subjekts innerhalb der zu verändernden Verhältnisse bleibt dabei unser Thema: Wie kann koloniales Lernen irritierendes Lehren gehen in der Lehrer*innenbildung als eines der »systems of education that are rooted in Eurocentric, colonialist, and oppressive traditions. How

then do we break out of recreating, recirculating, and transmitting colonizing educational structures and practices when we ourselves are enmeshed in the same?» (Asher 2009, 72–73). Im Folgenden versuche ich eine Antwort hierauf, sie hat mit Erfahrungen im Seminar zu tun, in denen Vulnerabilität und Unbehagen zugelassen werden.

Subjektsein beim Lernen und Lehren

Um Vermittlungsräume selbstreflexiv und kreativ zu transformieren, lehrt hooks, »teachers must practice being vulnerable in classroom, being wholly present in mind, body, and spirit« (hooks 1994, 21). Die ganzheitliche Präsenz im Seminarraum ist das Gegenteil der oben geschilderten Erfahrung von Doppelleben und Abspaltungen. Logisch, dass Lehrende selbst ganzheitlich zu sein üben sollten, wenn es Studierende einüben sollen, die es dann als Lehrer*innen praktizieren sollen.

Im Folgenden schildere ich Erfahrungen, die ich als Lehrende gemacht habe und die sich nicht nach Abspaltungen zwischen verkörpertem und akademischem Lehrwissen angefühlt haben. Die Erfahrungen haben mit zugelassenem Subjektsein und artikulierten Emotionen zu tun, deren Rolle für Verlernprozesse ich im Anschluss ausdeute.

In einem Seminar zu diskriminierungskritischen Inhalten hatten die Studierenden im Anschluss an eine Methode aus der politischen Bildungsarbeit (»Reality Show«, entwickelt von Deborah Krieg 2017) und ihre ausgiebige Reflexion einige vorgegebene akademische Texte in Kleingruppen aufbereitet. Die Gruppen, bestehend aus so gut wie nur *weiß* und als weiblich lesbaren Personen, stellten dann ihre Ergebnisse nach der Reihe im Plenum vor. Der letzte Satz der letzten Gruppe endete sinngemäß mit dem zusammenfassenden Urteil, dass es sehr schwer sein müsse, jemand »mit Migrationshintergrund« zu sein. Nachdem alle gesprochen hatten, lag mir daran, ein Feedback auf das Gesagte zu geben. Ich sagte, mir sei aufgefallen, dass eher über marginalisierte Personen viktimisierend geredet wurde, als über die Rolle pädagogisch professionell Handelnder zu reflektieren, und dass es mich beim Zuhören geschmerzt hätte, wie das Reden und Lernen auf Kosten einer (zuvor in der Übung »Reality Show« in einer Lebensbiografie fingierten) marginalisierten Person geschehen war. Es sind die letzten Minuten der Sitzung und die Stimmung im Seminar ist spürbar angespannt. Nach dem Ende der Sitzung bleiben einige Studierende noch im Raum, und wir reden über den intensiven Schluss der Sitzung. Im Raum sind Bedauern und Andeutungen von Missbilligungen meiner Äußerungen vertreten.

Zu Beginn der nächsten Sitzung greife ich auf, was am Ende der letzten Sitzung aus meiner Sicht geschehen war. Möglicherweise, sage ich, müsse ich überdenken, ob die zur Verfügung gestellte Seminarliteratur den viktimisierenden Blick auf strukturell marginalisierte Subjekte zu sehr zentriere. Dies

könne ein Problem von Forschung über Ungleichheitsverhältnisse sein. Ich versuche die angespannte Stimmung in Worte zu fassen, ohne mich für meine Kommentierung, die sie ausgelöst hatte, zu entschuldigen. Ich will Verständnis für den Lernraum ausdrücken, in dem Lernen strukturell auch verunmöglicht wird. Mir sei es wichtig gewesen, als – auf die thematisierten Diskurse bezogen – im Raum in der Minderheit vertretener vulnerabler Körper zu spiegeln, was das Sprechen der Studierenden auszulösen in der Lage war. Indes sei ich mir bewusst darüber, sage ich, dass gerade ich als die Person, die am Ende die Studierenden auf für sie biografisch bedeutsame Weise bewerten wird, in einer ungleich machtvollen Position sei, was das Aussprechen von erfahrener Verletztheit ambivalent mache. Ich sage dann, dass es mich nicht gewundert hätte, wenn einige heute nicht gekommen wären, und bedanke mich dafür, dass ausnahmslos alle wieder da sind; wohlwissend, dass sie auch deshalb gekommen sein werden, weil sie für das Absolvieren des Kurses ja müssen. Ich spüre wieder Anspannung im Raum, diesmal mit einer Prise Erleichterung. Eine Studentin aus der Gruppe, auf deren Vorstellung meine Kommentierung in der letzten Sitzung folgte, meldet sich und sagt, dass ich aufgegriffen hätte, was ihr seit der letzten Sitzung auch im Kopf herumgeschwirrt sei, und bedankt sich für die Möglichkeit zur Aussprache. Dann fügt sie hinzu, ihr sei noch wichtig zu sagen, wie sehr sie sich durch meine Kommentierung angegriffen und ungerecht behandelt gefühlt hätte, da ihre Gruppe etwas ›abbekommen‹ hätte, was auch auf andere Gruppen vor ihnen zugetragen hätte. Auch wenn sie den Inhalt des Gesagten nachvollziehen konnte, könne sie die zu hart empfundene Form des Gesagten nicht akzeptieren.

Ich spüre, wie sich für mich jetzt eine schwierige Situation angebahnt hat: Ich kann das Gesagte als Ausdruck einer Verletzung verstehen, auf die als symbolische Anerkennung eine Entschuldigung folgen müsste. Ich kann ihr ausgedrücktes Verständnis für den Inhalt und die bleibende Kritik an der ›Form‹ auch als Tone Policing verstehen und dies nun spiegeln, allerdings mit dem Risiko, dass ein Kampf um Deutungshoheit eintritt, der unsere Metakommunikation torpediert und unkontrollierbar verkompliziert. Ich bin unzufrieden, weil mir nicht gelungen zu sein scheint, über die komplexe Rahmung des Lernens und Lehrens über Rassismus zu sprechen, und nicht über die Kritik aneinander. Die Studentin hat fertig geredet, woraufhin ich wieder eine Anspannung spüre. Weitere Entscheidungen im prekären Lernraum zu handeln, wollen getroffen werden. Ich höre ein paar Sekunden zur Stille hin und sage dann, ich würde mich für die Offenheit der Studentin, diese Kritik hier auszudrücken, bedanken. Ich wundere mich über meine Reaktion, weil ich keine der mir durch den Kopf gehenden Optionen gewählt zu haben scheine und dennoch auf ihre Meldung wahrhaftig reagiert hatte. Ich bilde mir ein, dass auch andere verwundert sind und einen anderen Gesprächsverlauf nicht für unwahrscheinlich hielten. Es folgt eine nächste Meldung von einer Person, die Teil einer anderen Gruppe

war. Sie sagt, sie hätte die Kritik nicht an eine bestimmte Gruppe adressiert gehört, sondern an alle, und sie hätte sie nachvollziehen können. Eine nächste Person meldet sich und sagt, ihr wäre die Form der Kritik durchaus auch spürbar wie ein Pils vorgekommen, der ihr in dem Moment guttat. Eine nächste Person meldet sich und sagt, dass das Seminar eine Dynamik hätte, die psychotherapeutischer Kompetenzen bedürfe, um den Raum zusammenzuhalten. Sie spricht mir diese Kompetenz zu und bedankt sich für die Erfahrung, die wir als Seminar im Umgang miteinander machen. Nach der Aussprache geht es weiter mit dem eigentlich vorgesehenen Programm. Die Person, die Unzufriedenheit äußerte, bleibt noch eine lange Zeit unzufrieden und wird in den folgenden Einheiten für mich als Seitenhiebe deutbare Anmerkungen machen, zugleich sich bis zur letzten Sitzung des Seminars sehr engagiert zeigen.

Der Körper lehrt mit: Die geschilderte Erfahrung kann sehr unterschiedlich gedeutet werden, hier gehe ich hauptsächlich auf die Abweichung der Situation von LehrROUTINEN ein, die für die Dozierende und für die Studierenden von Bedeutung ist.

Die Entscheidung gegen Abspaltungen von Körperwissen aus dem Seminarraum und für das Subjektsein beim Lehren führten zu einer (als unverblümt erlebten) Spiegelung der Rezeption des durch die Gruppenteilnehmenden Gesagten. Oft stellt sich in Seminaren ein Abarbeitungsmodus ein, mit dem Studierende das sagen, was sie glauben, was gesagt werden soll oder gehört werden will. Möglicherweise war dies auch in dieser Gruppenarbeitsvorstellung der Fall, und die Darstellung von Migrationsanderen als bedauerliche gesellschaftliche Positionen wurde als erwartete Lesart verstanden und daher geliefert, oder wurde als diskursiv verfügbares Wissen schnell aktiviert. In dieser Lesart von Seminarstrukturen muss die Artikulation der Lehrenden über ihren erfahrenen Schmerz die adressierten Personen irritiert haben, insofern diese Artikulation nicht Bestandteil von universitär eingeübten AbarbeitungsROUTINEN ist.

Das Verlassen von SeminarROUTINEN kostet die Dozierende. Das explizite Ausdrücken von körperlichem Schmerz, den das Gesagte bei der Lehrenden auslöst, macht sie als ein auf bestimmte Weise positioniertes Subjekt sichtbar und offenbart ihre Vulnerabilität. Mit bell hooks (1994) gesprochen ist sie ganzheitlich präsent mit Körper und Körperwissen.

Das Verlassen von SeminarROUTINEN kostet auch die Studierenden. Mit dem ganzheitlichen Subjektsein beim Lehren geht das Risiko einher, Personen in einem halböffentlichen Raum – von routinisierten Weisen abweichend anzusprechen und damit – vor den Kopf zu stoßen. Das geäußerte Gefühl von Verletztheit können die Studierenden als Vorwurf verstehen, oder als Aufforderung einen entstandenen Konflikt zu lösen, mindestens aber als Krise, aus der ein Problem erwächst, das auf die Studierenden zurückfallen könnte, insofern sie in

struktureller Abhängigkeit zur Dozierenden stehen, und Krisen eine möglichst reibungslose Erfüllung der institutionellen Erwartungen gefährden.

Mit dem Verlassen von SeminarROUTINEN werden also eigene Positionierungen und Verletzbarkeiten offenbart, aber auch der abhängige Status der Studierenden für sie noch spürbarer gemacht. Es ließe sich jetzt streiten, was der Auslöser bzw. die Ursache für die offengelegten prekären Positionierungen ist. Ist es die Dozentin, die das emotionale Feedback gibt, sind es die dominanten Wissensbestände, die von den Studierenden einstudiert wiedergegeben werden, oder beginnt die Krise schon viel vorher mit dem Zusammenkommen von mehrheitlich *weißen* Studierenden und einer Lehrenden of Color in einer *weißen* Institution?

Die rahmenden Bedingungen sind das eine, die Verantwortung der Lehrenden für den Raum das andere. Diese Verantwortung bedeutet, handeln zu müssen, für die Konsequenzen von Entscheidungen mitverantwortlich zu sein und damit auch mit Entscheidungen immer wieder daneben liegen zu können. Der Raum in der geschilderten Erfahrung ist mehrdeutig hierarchisiert und es bleibt ungelöst, welcher Teil der Äußerung über den eigenen Schmerz angemessen war und welcher Teil dem eigenen didaktischen Versagen zuzuschreiben ist. All dies wird wohl von den betroffenen Perspektiven je spezifisch wahrgenommen werden und jeweils legitim sein.

In jedem Fall bedeuteten die Sitzungen mit der Präsentation der Gruppenarbeit und mit der Aussprache über das Feedback (und auch die fortfolgenden Sitzungen insofern sie von der krisenhaften Erfahrung geprägt waren) mindestens für mich große emotionale, intellektuelle und körperliche Anstrengung. bell hooks' Beschreibung von »engaged pedagogy« (1994) als »physically exhausting« (ebd., 160) ist für mich spürbar verständlich. Der Körper lehrt mit, und auch im Nachhinein beschäftigen die Einheiten mich weiter. Ich freue mich über die Intensität des Seminars, bedauere die wenigen Räume, in denen ich diese für mich verarbeiten kann, und weiß, an jedem Ende eines Seminars stehe ich wieder am Anfang, die Energie für die nächste »community of learners together« (hooks 1994, 153) aufzubringen. Beim Lehren ganzheitliches Subjekt zu sein und abgespaltene Rollen zu verlernen ist befreiend und kostspielig zugleich. Vielleicht ist der emotionale und physische Aufwand der Preis für die Befreiung.

Schmerz gehabt: Jetzt zum Schmerz der Studierenden. Bei der Aussprache zur konflikthaften Sitzung äußert eine Studentin ihr Verständnis für mein inhaltliches Feedback, aber auch, dass sie es als Angriff und ungerechte Behandlung empfunden hätte. Hier scheint noch nicht klar, ob die Rede von einem aufgelösten Schmerz ist oder von einer Missbilligung über die Form des Feedbacks (oder ein Gemisch aus beidem oder eine Überlagerung der Verletzung durch die Missbilligung). Die weiteren Meldungen von Studierenden schließen an eine

Deutung über ausgedrückten Schmerz an: Jemand äußert die Wahrnehmung eines Pinks und bewertet ihn als einen, der guttat. Eine andere Person weist dem Raum Eigenschaften eines psychotherapeutischen Settings zu, in dem thematisierbare Vulnerabilität und Erleben von Schmerz strukturelle Bestandteile sind. Eine Deutung des Geschehenen ist also, dass die Äußerung der Dozentin über das emotional Erlebte Äußerungen der Studierenden über die ihrerseits erlebten Gefühle eingeladen hat und dass Schmerz ein Teil dieser war.

Schmerz als Teil von *weißen* Emotionen (Bönkost 2016) und *white fragility* (DiAngelo 2018) kann als Abschirmung von der Auseinandersetzung mit Rassismus gedeutet werden. Mit *weißem* Schmerz zentriert sich das *weiße* Subjekt (abermals), seine Verletztheit rückt ins Zentrum und fordert Heilung ein, oftmals verbunden mit der Suche nach ›Lösungen‹ für den als Problem erkannten Rassismus. Bei dieser Art des *weißen* Schmerzes geht es um die Wiedergutwerdung des sich angesichts der Realisierung von Rassismus schuldig fühlenden *weißen* Subjekts, was F. D Signifier (2021) »existential dread« nennt. Für Lernsituationen stellt sich dann die Frage, wann oder welcher Schmerz nicht für die Zentrierung der *weißen* Krise dient, sondern (auch) als Gelegenheit für Verlernprozesse genutzt werden kann.

Konkret zu verlernen galt im besagten Seminar zum Beispiel das erlernte Nicht-Wahrnehmen von rassifizierender Veränderung, die (*weiße*) Studierende auch dann reproduzieren, wenn sie in der Annahme rassismuskritisch sein zu wollen (oder zu sollen) sprechen. Gelernt werden könnte, die eigenen Privilegien als Verlust von Wahrnehmungsperspektiven zu verstehen: Privilegien wie dominante Sprecher*innenpositionen und deren Perspektiven, Wahrheiten und Deutungen; deren Deutungen über die Anderen, ihre Problemlagen und Förderbedürftigkeit, und den für Pädagogik entstehenden Herausforderungen. Die pathologisierende und viktimisierende Redeweise über eine als die Andere konstruierte Biografie deutet darauf hin, dass der Lernraum als ein auf dominante Weise besetzter Lernraum erlebt wird, in dem selbstverständlich über die, die nicht da sind, geredet werden kann. Die Aussage der Dozentin, dass sie im Angesicht der vorgenommenen Sprechweisen Schmerz empfunden hat, hat die Sprecher*innen-Matrix gestört und die wegimaginierten Körper im Raum sichtbar (und hörbar) gemacht. Der ausgedrückte Schmerz der Studierenden korrespondiert also möglicherweise mit der implizit benannten Ignoranz der Sprecher*innen. Ignoranz zu erkennen kann schmerzen, weil eigenes Nicht-Wissen realisiert wird, das für das Erkennen von Ungerechtigkeit relevant ist. Damit hängt die Realisierung darüber zusammen, dass auch die eigenen Privilegien, die die Ignoranz möglich machen, ein Problem sind.

Die negativen Emotionen derjenigen, die sich mit der Forderung konfrontiert sehen, die eigenen Privilegien als solche zu erkennen und/oder aufzugeben, versteht bell hooks als Möglichkeit der Veränderung und Konflikte, die dabei entstehen können als Chancen, unser Lernen zu verändern und daran zu

wachsen (hooks 1994, 113). Schmerz ist dabei nicht automatisch schlecht. »Not all pain is harm«, so formuliert es bell hooks' Gesprächspartner Ron Scapp in »Building a Teaching Community«, ebenso wie »not all pleasure is good« (ebd., 154).

Dabei macht bell hooks keine hierarchisierende Unterscheidung zwischen *weißen* Emotionen (DiAngelo 2018; Bönkost 2016) und den emotionalen Kosten, die in *weißen* Lernräumen von BIPoC Studierenden abverlangt werden (Solomon 2000; Malik 2022). Ihr geht es in »engaged pedagogy« darum, sich mit dem Schmerz derjenigen, die eine Situation als unsicher oder unterdrückend erfahren, ebenso auseinander zu setzen wie mit den negativen Emotionen derjenigen, die sich mit der Forderung konfrontiert sehen, die eigenen Privilegien als solche zu erkennen und/oder aufzugeben (so rezipiert von Sonderegger 2017, 10).

In der Seminarsituation oben scheint ungeklärt zu bleiben, wie viel oder welcher Anteil der geäußerten Emotionen *weißer* Schmerz im Sinne von *white fragility* ist (für diesen würde das von der Dozentin als möglich gedeutete Tone Policing sprechen), wie viel als schlicht unangenehmes Gefühl der Ablehnung noch prozessiert wird und sie als vulnerable Lernende sichtbar macht; und wie viel vom vorhandenen Schmerz zum Verlernen geeigneter Schmerz ist. Im vorliegenden Fall gibt es keine genaueren Daten über die erlebten Emotionen der Studierenden, bis auf eine Stimme, die ich dazu einholen konnte, indem ich den vorliegenden Text an eine*n Seminarteilnehmer*in geschickt habe: Die Person kommentierte an dieser Stelle, dass sie glaube, dass im Seminar das Produktive am schmerzhaften Konflikt deutlich geworden sei. Dieser sei »nicht nur schlecht« gewesen. »Das Produktive im Schmerz wurde erkannt, und es ist gelungen ihn gemeinsam auszuhalten« (in Absprache anonymisierte*r Student*in).

Dies ist eine neben vielen nicht erhobenen Wahrnehmungen, die mit Rückblick auf die Situation geteilt wurde. In Lehr-Lernsituationen werden Emotionen oft nicht artikuliert oder können in ihren Andeutungen mehrdeutig verstanden werden. Für Verlernen ließe sich aber auf die Unterscheidbarkeit der Emotionen und Positionen im Raum verzichten. In »teaching to transgress« schreibt bell hooks, dass die Präsenz von allen Subjekten im Raum anzuerkennen ist, deren Gesamtheit die Seminarydynamik immerwährend beeinflusst (hooks 1994, 8).

*Die epistemische Bedeutung von Emotionen in der Lehrer*innenbildung*

In die Körper von Lehrenden und Lernenden sind gesellschaftliche Machtstrukturen eingeschrieben (siehe auch die Beiträge von Saboura/Aktaş, Thuswald und Mörsch in diesem Band). Bei der Aufforderung, über diese Strukturen zu lernen und einige von ihnen zu verlernen, melden sich Emotionen zu Wort, die in Form von Schmerz, Wut oder Ohnmacht im Lehr-Lern-Geschehen prozessiert werden

müssen, insbesondere wenn Personen die eigenen Verstrickungen in die Strukturen realisieren. Dass Studierende diese Prozesse wahrnehmen und auszudrücken in der Lage sind, zeigen die Ausführungen oben und die Aussagen von Studierenden aus einer Interviewstudie. So beschreibt ein*e Student*in die Emotionalität in einem Kursgeschehen nach zwei Jahren, die seit dem Seminar vergangen waren, so: »also man hat so richtig gemerkt die Luft wurde richtig dick in diesem Raum [...] dass ich so richtig ich saß da und war nur so oh mein Gott ich will hier raus, weil man einfach gemerkt hat man ist doch also man weiß doch einfach nicht so viel« (Fallscheer 2022, 216). Die Interviews mit den Studierenden zeigen, wie ein Seminar als zentraler Bildungsanstoß und zugleich als exzeptionell empfunden wurde. Daraus leitet die Autorin ab, dass »das Besondere des Seminars zur Normalität an Universitäten und Hochschulen werden« sollte (Fallscheer 2022, 217).

Studierende lassen sich auf emotionale Vorgänge ein und besprechen sie als intensiv und gewinnbringend. Für die Auseinandersetzung mit Privilegien und Unbehagen müsse ein emotionales Öffnen möglich gemacht werden (Fallscheer 2022, 220). Wie dies von Lehrenden eingeübt und gelernt werden kann, ist eine zu bearbeitende Leerstelle für die Lehrer*innenbildung. Zumal Emotionalität in der Forschung – dem Anteil universitärer Arbeit, der mit akademischem Kapital versehen ist – keine gültige Währung ist. Im Anschluss an eine von Constantin Wagner und mir geleitete Podiumsdiskussion, in der Teilnehmende unter Tränen ihre Vulnerabilität und ihren Schmerz in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit mit den Zuhörenden teilten, wurde uns dankend rückgemeldet, dass wir so viele Leute »mitgenommen« hätten, was die rückmeldende Person darauf zurückführte, dass die Podiumsdiskussion »nicht so akademisch« gewesen wäre. Die Abspaltung von Emotionen von akademischer Wissensproduktion folgt der kolonialen Tradition der Trennung von Geist und Körper, verstanden als Trennung zwischen Vernunft und Affekten. Solange diese Trennung noch als rational legitimiert wird, bedarf es eines epistemischen Ungehorsams (Mignolo 2018b, 110) zugunsten der Produktion von marginalisierten Wissensbeständen.

Rückblick

Ich habe einen Aushang einer Lehrer*innenfortbildung zum Anlass genommen, um darin Spuren von kolonial tradierten Verständnissen von Bildung und Gebildetsein, dominante Wissensbestände in der Lehrer*innenbildung, die ausschließenden Methoden ihrer Generierung, und die machtvoll wirkenden Zugehörigkeitsräume für Schüler*innen und Studierende zu deuten. Die Kolonialität der Bildung sorgt für eine ihr zuarbeitende Zurichtung von Lehrenden und Lernenden.

Dekoloniale Ansätze habe ich im Sinne eines ongoing Arbeitsprozesses hinzugezogen um nach Möglichkeiten für Unterbrechungen der Kolonialität der Lehrer*innenbildung zu fragen. Dabei geriet die schreibende und lehrende Person ins Zentrum der Beobachtung, was immer die Gefahr einer Selbstreferentialität beinhaltet. Gemeint war dies als Versuch, einzuüben, das Selbst und seine Formung durch genau die Prozesse, die unterbrochen werden sollen, ein Stück weit in den Blick zu bekommen. Die berichtete Seminarerfahrung hat gezeigt, dass Studierende in der Lage sind, ihr Unbehagen produktiv zu bearbeiten und transformative Bildungsprozesse zu artikulieren. Eine zum Teil schmerzhaft irritierende Erfahrung wurde durch die Dozentin ausgelöst, die sich als Subjekt inklusive dessen Vulnerabilität den Lernenden zugemutet hat. Die Emotionen der im Seminarraum präsenten Körper können wir als Keile zwischen herrschaftlich geformten Subjekten und sich Verformungen zu widersetzen versuchenden Versionen dieser verstehen, und damit als ungehorsame Epistemologie des Selbst. Zugängliche Emotionen könnten mit transformativen Bildungsprozessen zusammenhängen.

Unsicher bleiben ...

Ich bleibe weiterhin unsicher, was den Übertrag dekolonialer Theoriebestände auf die Lehrer*innenbildung angeht. Wie könnte zum Beispiel Walter Mignolos zentrales Konzept des delinking (Mignolo 2007) zu übertragen sein, also die Veränderung von Denk- und Handlungsmustern bei Einzelnen. Ist mit einer von dominanten Wissensbegehren abweichenden Frage von Studierenden nicht schon eine Veränderung von Denkmustern gegeben, aber stellt dies nicht eine Banalisierung des Konzepts dar? Wie kann es aussehen, die Bedingungen in Seminaren und Prüfungen der Lehrer*innenbildung zu ändern »and not just the content of the conversation« (Mignolo 2007, 459)? Wie kann delinking in der (staatlich reglementierten) Lehrer*innenbildung aussehen, wenn Pluriversalität nicht in gesellschaftlichen Institutionen wie der Universität, sondern eher in Gemeinschaften geschehen kann? Die strukturellen Gegebenheiten der Lehrer*innenbildung samt der darin behüteten Begehren nach gesellschaftlichen Privilegien schließen decolonize Ansätze strukturell aus. Auch wenn Studierende in der Lage sind, ab dem ersten Semester die Zurichtungen durch das Bildungssystem zu erkennen und sich etwa fragen, wie es dazu kommen konnte, dass sie jahrelang das von ihnen Verlangte abgeliefert haben und erst nach dem Schulabschluss gemerkt haben, dass sie gar nicht wissen, was sie eigentlich interessiert, bleiben die Strukturen des Lehramtsstudiums für sie weiter real. Das Wissen und Spüren über die wirkungsvollen Zurichtungen gehen (noch) nicht mit der Möglichkeit einher, ihnen zukünftig eine Absage zu erteilen, weil sie ja in den Strukturen der Lehrer*innenbildung andauern und in der zweiten Ausbildungsphase den Betroffenen noch extremer zu spüren gegeben werden.

... und weitermachen

»The classroom remains the most radical space of possibility in the academy« (hooks 1994, 12). In diesem Raum befinden sich Studierende, deren Wissen nicht zu unterschätzen ist und die, wie Olivia Barnett-Naghshineh es auf einer Tübinger Konferenz 2021 ausdrückte, »ahead of the academic staff« sind. Der Seminarraum ist zudem wenig kontrolliert und Lehrende haben Freiräume, ihre Lehre entlang ihrer Selbstbildung zu entwickeln (Akbaba/Baum/Demirtaş 2021), von üblichen Fragestellungen abweichende Fragen zu stellen, die Fragilität und Konstruiertheit von Realitätsvorstellungen herauszustellen, das Sich-Distanzieren von den verschiedenen Ebenen der kolonialen Machtmatrix zu üben, herrschendes Wissen zu unterwandern und zu irritieren.

Für die Lehrer*innenbildung wäre wichtig, systematisch über einen pädagogischen Umgang mit den emotionalen Irritiertheiten der Studierenden nachzudenken, die eine dekoloniale Pädagogik veranlassen. Diese Pädagogik geht immer das Risiko ein, Personen im Raum zu verunsichern, denn alle Teilnehmenden bringen eine biografische Bindung zu dem irritierten Wissen mit. »What would an approach to education look like that takes seriously the pedagogical task of addressing the foreclosures that hide how modernity's shadow is produced in order to subsidize its shine? As students both face the depths of this violence, and participate in its reproduction, how can we ethically address their affective responses, such as fear, anger, guilt, and resentment about the loss of certainty, innocence, status, and security?« (Oliveira Andreotti/Stein/Ahenakew/Hunt 2015, 36)

Dabei kann es, so die studentische Stimme, die meinen Text kommentierte, nicht Ziel der Pädagogik sein, einen behaglichen und schmerzfreien Weg zu ebnen. So fragt sie, »wie professionell Handelnde für angestoßene verletzende Befreiungen (von beschränkenden Epistemologien und Privilegien) pädagogische Verantwortung übernehmen können, ohne dass diese Prozesse pädagogisiert werden«. Wir bleiben in Austausch.

Reparative imagining III

»Da« im Sinne von Schule als zukünftigem Arbeitsort und Lehrer*innenbildung sind Orte, in denen Studierende Räume der Zugehörigkeit (emp)finden. Ihre Perspektiven kommen vor, sie sind nicht alleingelassen, es gibt kein Bedürfnis von »da« rausgeholt zu werden. Es findet mit so vielen Personen wie möglich eine Bewusstwerdung über die gewaltvolle Lehre in den Biografien der Personen statt. Die Hinterfragungen führen zu Distanzierungen, Lust machenden Erfahrungen der Unterbrechungen für weitere kreative Wege, Ungehorsamkeit einzuüben.

Schule wie Lehrer*innenbildung ermöglichen ein »Wir«, in dem sich Lehrende, Lernende und bislang ausgesparte aber ebenso relevante Personenkreise sich als un/learning communities verstehen, gemeinsam daran arbeiten, Wissensbestände und ihre Autorisierung zu provinzialisieren, Konflikte als Spuren von strukturellen Lecks zu verstehen,

sie als pädagogische Kernaufgabe zu betrachten und hin und wieder wider die Routinen handeln.

Anstelle der Kombination der Worte »Emotionen« und »unkontrolliert« gibt es die Kombination von »Emotionen« und »Sein-können« und für Selbstbildung im Ungehorsam gegenüber epistemischer Gewalt in Kauf genommene Anstrengung. Diese Anstrengung bedeutet Aufwand, der sich in befreienden Erkenntnissen bezahlt machen kann und zu dem es keine gute Alternative gibt.

Literatur

- Ahmed, Sarah/Aytekin, Vildan/Heinemann, Alisha/Mansouri, Malika (2022): Hör mal wer da spricht – Lehrende of Color an deutschen und österreichischen Hochschulen. Rassismuserfahrungen, mögliche Konsequenzen und Praxen des Widerstands, in: Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha/Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Herausforderungen diskriminierungskritischer Hochschuldidaktik, Springer VS: Wiesbaden, S. 135–164.
- Akbaba, Yalız (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv, Beltz Juventa: Weinheim, Basel.
- Akbaba, Yalız (2022): Double-binding ethnicity. Eine migrationspädagogische Erweiterung von Professionstheorien, in: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): Lehrer*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft, Beltz Juventa: Weinheim, Basel, S. 242–259.
- Akbaba, Yalız/Baum, Hava/Demirtaş, Birgül (2021): Curriculare Defizite, Wissenskrisen und Empowerment – Rassismus(kritik) an der Hochschule, in: Demirtaş, Birgül/Schmitz, Adelheid/Wagner, Constantin (Hrsg.): Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit. Ein Theorie-Praxis-Dialog, Beltz Juventa: Weinheim, Basel, S. 166–186.
- Akbaba, Yalız/Wagner, Constantin (2022): Teaching about Racism within Institutional Whiteness in Germany, in: Porsché, Yannik/Scholz, Ronny/Singh, Jaspal Naveel (Hrsg.): Institutional Practices and the Making of Political Concerns: Empirical Analyses of Discursivity and Materiality, S. 161–183.
- Alcoff, Linda Martín (2013): Education with a (De)Colonial Consciousness, in: Lapiz 1, S. 80.
- Asher, Nina (2009): Decolonization and Education. Locating Pedagogy and Self at the Interstices in Global Times, in: Coloma, Roland Sintos (Hrsg.): Postcolonial Challenges in Education, Peter Lang: New York, S. 67–77.
- Attia, Iman/Keskinkiliç, Ozan Zakariya/Okcu, Büsra (2021): Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario, transcript: Bielefeld.
- Bababoutilabo, Vincent (2019): Africa Bling Bling Hakuna Matata. Visuelle Repräsentationen Schwarzer Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik. slub.qucosa.de/api/qucosa%3A32854/attachment/ATT-0/ (30.09.2021).
- Bhanot, Kavita (2015): Decolonise, not Diversify, in: Media Diversified 30.
- Bönkost, Jule (2016): Weiße Emotionen – Wenn Hochschullehre Rassismus thematisiert. www.aric.de/fileadmin/users/aric/PDF/Weisse_Emotionen_Wenn_Hochschullehre_Rassismus_thematisiert.pdf (19.07.2021).
- Bönkost, Jule (2021): Weisser Raum Schule, in: Diallo, Aicha/Niemann, Annika/Shabafrouz, Miriam (Hrsg.): Untie To Tie. Koloniale Fragmente im Kontext Schule – Colonial Fragments in School Contexts, Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn, S. 290–296.

- Castro Varela, Maria do Mar (2021): Die Zerrissene Textur verweben – Postkoloniale Revisionen, in: Diallo, Aicha/Niemann, Annika/Shabafrouz, Miriam (Hrsg.): Untie To Tie. Koloniale Fragmente im Kontext Schule – Colonial Fragments in School Contexts, Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn, S. 38–46.
- Chow, Rey (2002): *The protestant ethnic and the spirit of capitalism*, Columbia University Press: New York.
- Collins, Patricia Hill (1986): Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought, in: *Social Problems* 33, H. 6, S. 14–32.
- DiAngelo, Robin (2018): *White Fragility: Why it's so Hard for White People to Talk about Racism*, Beacon Press: Boston.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin (2016): Interkulturelle Bildung im Modul »Umgang mit Heterogenität in der Schule«: Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen, in: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Springer VS: Wiesbaden, S. 87–107.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativinterpretative Analyse, in: Leonhard, Tobias/Kosinar, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 120–138.
- Duval, Patrick (2016): Die undefinierbare Nation: Themen und Perspektiven, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: ein Handbuch*, Studienverlag: Innsbruck, Vienna, S. 201–216.
- Fallscheer, Johanna (2022): Zwischen Fluchtgedanken und Selbstreflexion – Bildungsprozesse Lehramtsstudierender bei der Thematisierung von Rassismus im Hochschulkontext, in: Akbaba, Yalız/Wagner, Constantin (Hrsg.): *Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick*, S. 207–224.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.), VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65, H. 40, S. 38–42.
- Ha, Kien Nghi (2005): Macht(T)raum(A) Berlin – Deutschland als Kolonialgesellschaft, in: Eggers, Maisha/Ferreira, Grada Kilomba/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Unrast: Münster, S. 105–117.
- Hawthorne, Sian Melvill (2018): »Reparative Reading« as Queer Pedagogy, in: *Journal of Feminist Studies in Religion* 34, H. 1, S. 55–60.
- Heinemann, Alisha M. B./Castro Varela, Maria do Mar (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen. *Zwischenräume* #10. www.trafo-k.at/media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf (09.05.2023).
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge: New York, NY.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (2022) (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen und die Migrationsgesellschaft*, Beltz Juventa: Weinheim, Basel.
- Krieg, Deborah (2017): »Reality Show«, in: Cheema, Saba-Nur (Hrsg.): *(K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit*, Bildungsstätte Anne Frank: Frankfurt am Main, S. 96–97.
- Kröhnert-Othman, Susanne/Kamp, Melanie/Wagner, Constantin (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y (09.05.2023).

- Malik, Mariam (2022): Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen – von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule, in: Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha/Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Herausforderungen diskriminierungskritischer Hochschuldidaktik*, Springer VS: Wiesbaden, S. 25–44.
- Marmer, Elina/Sow, Papa (2015) (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*, Beltz Juventa: Weinheim, Basel.
- Mbembe, Achille (2015): *Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive*, in: Wits Institute for Social and Economic Research (WISER) (Hrsg.): University of the Witwatersrand. wiser.wits.ac.za/sites/default/files/private/Achille%20Mbembe%20-%20Decolonizing%20Knowledge%20and%20the%20Question%20of%20the%20Archive.pdf (09.05.2023).
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum, in: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 63–92.
- Mignolo, Walter (2007): *Delinking. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality*. docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/DeLinking_Mignolo2007.pdf (09.05.2023).
- Mignolo, Walter (2011): *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*, Duke University Press: Durham.
- Mignolo, Walter D. (2018a): *The Invention of the Human and the Three Pillars of the Colonial Matrix of Power*, in: Mignolo, Walter D./Walsh, Catherine E. (Hrsg.): *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*, Duke University Press: Durham, S. 153–176.
- Mignolo, Walter D. (2018b): *What Does It Mean to Decolonize?*, in: Mignolo, Walter D./Walsh, Catherine E. (Hrsg.): *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*, Duke University Press: Durham, S. 105–134.
- Mills, Charles W. (2005): *Kant's Untermenschen*, in: Valls, Andrew (Hrsg.): *Race and Racism in Modern Philosophy*, New York: Cornell University Press, S. 169–193.
- Ohm, Vanessa/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2022): *Reflexivität und (Nicht-) Wissen. Umriß Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft*, in: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung – (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft*, Beltz Juventa: Weinheim, Basel, S. 278–294.
- Oliveira Andreotti, Vanessa de/Stein, Sharon/Ahenakew, Cash/Hunt, Dallas (2015): *Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education*, in: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 4, H. 1, S. 21–40.
- Shure, Saphira (2021): *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*, Beltz Juventa: Weinheim, Basel.
- Signifier, F. D (2021): *White Liberal Performative Art*. Youtube Streets Publishing. youtu.be/pkuQ78xb-Fg (10.07.2022).
- Smith, Michael/Tuck, Eve (2016): *Decentering Whiteness. Teaching Antiracism on a Predominantly White Campus*, in: Willie-LeBreton, Sarah (Hrsg.): *Transforming the Academy. Faculty Perspectives on Diversity and Pedagogy*, Rutgers University Press: New Brunswick, New Jersey, S. 13–36.
- Solomon, R. Patrick (2000): *Exploring Cross-Race Dyad Partnerships in Learning to Teach*, in: *Teachers College Record* 102, H. 6, S. 953–979.
- Sonderegger, Ruth (2017): *Reviewessay: Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks: von Belinda Kazeem-Kamiński*, in: *Medienimpulse* 55, H. 3. doi.org/10.21243/mi-03-17-20.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): *The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen*, in: Karakayalı, Juliane (Hrsg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, Beltz Juventa: Weinheim, Basel, S. 24–45.

- Terkessidis, Mark (2019): Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute, Hoffmann und Campe: Hamburg.
- Tuck, Eve/Wayne, K. Yang (2012): Decolonization is not a metaphor, in: Decolonization: Indigeneity, Education & Society 1, H. 1, 2012, S. 1–40.
- Wischmann, Anke (2016): The absence of ›race‹ in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory, in: Race Ethnicity and Education. doi.org/10.1080/13613324.2016.1248834.

Das Öffnen der Schachtel

Clementine E. Burnley

Vor ein paar Jahren stieß ich in einer Schachtel mit den Papieren meiner Großeltern auf einen marineblauen, gebundenen britischen Reisepass. Er gehörte einem Großonkel, den ich nie kennen gelernt hatte. Ich war sofort neugierig. Jemand hatte seine persönlichen Daten mit der Hand eingetragen, in sorgfältiger Kupferschrift. Ich sah auf meine Fingerspitzen und hatte ein schlechtes Gewissen. Ich reinigte mir die Hände vom Fett, bevor ich die Seiten umblätterte. Das vergilbte Papier sah zerbrechlich aus. Die Tinte war ein verblasstes Schwarz. Wie bei so vielen Westafrikanern seiner Generation vor dem Ersten Weltkrieg war der Vorname meines Großonkels deutsch, sein zweiter Vorname kamerunisch und sein Nachname englisch. Sein Pass war für mich ein Schlüssel, um einige der verworrenen Stränge der kolonialen und nationalen Geschichte zu entwirren, die vier Generationen meiner Familie miteinander verbinden.

In den Bücherregalen meiner Großeltern standen viele deutsche Bücher, die niemand lesen konnte. Deutsch war immer eine unausgesprochene und vielleicht unaussprechliche Präsenz in unseren Biografien. Es gab ein paar sprachliche Gespenster. Ich kannte einige deutsche Wörter. »Schweinehund« und »Schloss«. Wir lernten ein Lied »Fuchs du hast die Gans gestohlen«. Einen schmerzhaften Menstruationszyklus zu haben, war »zu deutschen«. Für die Menschen der Generation meiner Großeltern war es ungewöhnlich, über ihre früheren Begegnungen mit Europäern zu sprechen. Sie schienen gezwungen zu sein, dem Kolonialismus eine positive Seite abzugewinnen. Entweder lobten sie zufällige Qualitäten, wie die harte Disziplin der Deutschen oder die Wohltätigkeitsarbeit der weißen Missionare, oder sie schwiegen.

Meine Töchter wurden in den 1990er Jahren geboren und gingen in der Nähe von Mailand, Italien, und in Berlin zur Schule. Deutschland. Sie sind deutsch-britisch-kamerunisch. Sie wissen nicht viel über die koloniale Geschichte Kameruns, weil sie Schulen besucht haben, in denen die Kolonialgeschichte für die europäische Identität oder Staatsbürgerschaft nicht wichtig war. Gleichzeitig habe ich gelernt, mich geistig vorzubereiten, bevor ich ein Geschichts- oder Geografiebuch für die Sekundarstufe aufschlage. Die Abbildungen von Afrikaner:innen in den Büchern erinnern mich an die entmenslichenden Fotografien der menschlichen Zoos, die im letzten Jahrhundert in ganz Europa üblich waren.

Von jedem deutschen Kind wird erwartet, dass es über Friedrich den Großen Bescheid weiß. Nur wenige Kinder an den Schulen meiner Kinder in Berlin wissen von der Brandenburger Goldküste aus dem sechzehnten Jahrhundert oder von der viel späteren Kolonialgeschichte Deutschlands. Trotz einer zunehmenden Ablehnung jeglicher Erwähnung von Identität oder Ungleichheit als spaltend, bin ich weiterhin daran interessiert, die Art und Weise zu untersuchen, in der Staatsbürgerschaft, Rassifizierung und koloniale Verhaltensweisen in alltäglichen Begegnungen im Klassenzimmer weiterhin relevant bleiben. Diese Untersuchung ist notwendig, um unsere gemeinsame Menschlichkeit zu bekräftigen.

Kürzlich erfuhr ich, dass Kamerun als deutsche Prügelstrafkolonie definiert wurde: ein Ort, an dem der Einsatz von Peitschen ermutigt wurde, aber nur, wenn sie gegen Schwarze eingesetzt wurden. Vielleicht ist das ein Grund, warum meine Lehrer nicht ausführlich über die Kolonialgeschichte Kameruns gesprochen haben. Vielleicht war es aber auch nicht so. Als ich in Kamerun zur Schule ging, war die körperliche Züchtigung noch üblich. Disziplin ist ein weiteres koloniales Gespenst im kamerunischen Bildungssystem. Die Lehrer dürfen die Kinder zwar nicht mehr schlagen, aber manchmal tun sie es trotzdem.

Bis ich acht Jahre alt war, wurde ich von meiner Mutter zu Hause unterrichtet. Das war keine klassische Hausschulerfahrung. Ich ging zusammen mit den Kindern von Freunden meiner Eltern zur Schule. Es war 1972 und die alte deutsche Kolonie Kamerun war gerade wiedervereinigt worden, nachdem sie jahrzehntelang zwischen den Briten und den Franzosen geteilt war. Meine Eltern waren mit uns in die neue Hauptstadt Kameruns, in den französischsprachigen Teil des Landes, gezogen. Da meine Mutter Lehrerausbilderin war, beschloss sie, mehrere Lehrer:innen einzustellen und in unserer Garage eine kleine Schule einzurichten. Nach dieser ersten Schule ging ich auf eine Schule der Elterninitiative, an der meine Großmutter unterrichtete. Einige Jahre später gründete meine Großmutter ihre eigene Grundschule, die immer noch existiert

Als ich nach Europa zog, ging ich davon aus, dass die Qualität der Bildung besser sein würde als die, die ich erhalten hatte. In Europa sei alles besser, hatten wir gehört. Ich brauchte einige Zeit, um zu erkennen, dass dies nicht automatisch der Fall war. Meine Mutter war eine sehr kreative Lehrerin und glaubte an gleiche Chancen für alle Kinder. Sie hat nie geglaubt, dass ich den Jungen oder den weißen Kindern unterlegen war.

In Gesprächen mit jungen Menschen aus Deutschland, Spanien, Frankreich und Großbritannien habe ich erfahren, dass die Schüler:innen in Europa, selbst wenn die akademischen Standards der Schule angemessen waren, regelmäßig rassistische und patriarchalische Gewalt durch Autoritätspersonen erlebten. Die Vorfälle reichten von rassistischen Verunglimpfungen gegenüber rassifizierten Schüler:innen, über sexistische Bemerkungen gegenüber Schüler:innen bis hin

zu negativen Stereotypen und übermäßiger Disziplinierung von pubertären jungen Schwarzen. Eine der schwierigste Teil der Erfahrung war, als meinen Töchtern zu einem Mitglied der Berliner Courage-Schulen gingen.

Eine Lehrkraft bat Schüler:innen darüber abzustimmen, ob das N*Wort in der Klasse laut vorgelesen werden sollte. Der Text, der das N*Wort enthielt, wurde mehrfach wiederholt. Es waren nur zwei schwarze Jugendliche in der Klasse. Sie verloren die Abstimmung. In einer anderen Situation richtete ein Lehrer das N*Wort an einen Schüler. Ich fühlte mich zutiefst unwohl, als ich von diesen Vorfällen hörte. Die Schule ist nicht offen mit der Situation umgegangen. Ich konnte nicht herausfinden, wie die Situationen gelöst wurden. Gleichzeitig war es schwierig, sowohl mit Eltern als auch mit Lehrern darüber zu sprechen.

»Oh weh, nicht so eine große Sache daraus machen«, war sehr oft die Einstellung. »Rassismus, hier? Das kann nicht sein«.

Es fühlte sich an, als würde man uns auslachen. Wenn es keine Bereitschaft gibt, anzuerkennen, dass Schüler:innen rassistische Gewalt erleben, was bedeutet es dann wirklich, das Label »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« zu tragen?

In den späten 1980er Jahren besuchte ich eine kamerunische Schule. Wir lernten moderne europäische Geschichte. Es herrschte ein unausgesprochener Konsens darüber, dass die europäische Geschichte uns in der Welt weiterbringen würde als unsere eigene. Wenn wir genug Geld verdienen wollten, um ein selbstbestimmtes Leben zu führen, sollten wir besser lernen, wie wir mit den Menschen in Kontakt treten können, die über Vermögen verfügen. Wir sollten besser die Sprachen lernen, die die *weißen* sprachen.

Der Nobelpreisträger Chinua Achebe schrieb ein Buch über seine Schulzeit mit dem Titel ›The Education of a British-protected Child‹ (›Die Erziehung eines unter britischem Schutz stehenden Kindes‹). Er hat sehr ähnliche Dinge gelernt wie ich. Die Generation meiner Großeltern stand unter deutschem Schutz, dann unter britischem Schutz, und jetzt ist Kamerun nominell ein unabhängiges Land. Es ist wirtschaftlich abhängig von einer Kombination aus internationalen Gebern und Schulden. Während des Kolonialismus arbeiteten die europäischen Länder daran, afrikanische kulturelle Werte durch westliche zu ersetzen. Der Wert, der dem gemeinschaftlichen Interesse in den ländlichen afrikanischen Gesellschaften beigemessen wurde, wurde pauschal als rückständig abgetan. Anstelle von Land, das allen Mitgliedern der Sippe gemeinsam zur Verfügung stand, legten private Unternehmen wie Woermann, oder Jantzen und Thor-malen, Plantagen an. Die Einheimischen leisteten Zwangsarbeit oder schlecht bezahlte Arbeit. Mit wenigen Ausnahmen blieben die neu geschaffenen Länder wie Kamerun in ihrer Rolle als Rohstofflieferanten für die europäischen Volkswirtschaften.

In den Wohlstandsinseln der Industrieländer machen junge Menschen, die rassifizierte und religiösen Minderheiten angehören, oft die Erfahrung, dass sie so behandelt werden, als ob sie gar nicht zur Schule gehen dürften. In einer Studie wurden die Schüler:innen unterschiedlich benotet, je nachdem, ob es sich um »deutsche« oder »türkische« Namen handelt.¹ Das wissen wir aus Artikeln von Leuten wie Karim Fereidooni, Forscher:innen zu Migration und Rassismus in Bildungseinrichtungen, und vom EOTO's Afrozensus². In den Ländern, in denen Statistiken nach ›Race‹ erhoben werden, wissen wir, dass die Verhaftungsraten, Todesfälle und Verletzungen von Schwarzen Menschen durch die Polizei, im Strafvollzug, in Krankenhäusern, Schulen und zu Hause immer viel höher sind als bei der weißen Mehrheit. »Wir sind ja alle Menschen« ist keine Lösung.

Der Rassismus ist so normalisiert, dass er von den weißen Mitgliedern der Schulgemeinschaft insgesamt nicht bemerkt wird. Wenn ein Schüler sagt, er habe Rassismus erlebt, wird ihm selten in erster Linie geglaubt. Schüler, die mit Rassismus konfrontiert sind, werden oft selbst des Rassismus beschuldigt, wenn sie über das Geschehene sprechen.

›Was ist das für eine Vorurteil!‹ heißt es dann.

Wenn die Person, die den Rassismus erwähnt, weiß ist, wird ihr eher geglaubt.

Ich habe nicht erwartet, dass meine Töchter ein negatives Selbstbild und Selbstwertgefühl erleiden oder dass ihre weißen Mitschüler:innen moralische Verletzungen als regelmäßigen Teil ihrer Erziehung erfahren. Wenn gilt: »Wir sind ja alle Menschen«, warum sollte dann diese missbräuchliche lokale Machtstruktur ein »normaler« Teil ihrer Erziehung sein? Ich darf sie nicht zu Hause unterrichten, und ich möchte es auch nicht. Aber sie haben keine andere Wahl. In Deutschland müssen sie zur Schule gehen.

Die britische Fachzeitschrift ›The Lancet‹ beschreibt moralische Verletzungen als »die starke kognitive und emotionale Reaktion, die nach Ereignissen auftreten kann, die den moralischen oder ethischen Kodex einer Person verletzen«³. Moralische Verletzungen sind ein Risiko für die öffentliche Gesundheit, das sowohl bei Pädagog:innen als auch bei Schüler:innen zu einer existenziellen

1 Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: experimental evidence from primary school teachers. *Empir Econ* 45, 523–538. doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x (09.05.2023).

2 Aikins, M. A., Bremberger, T., Aikins, J. K., Gyamerah, D. & Yildirim-Caliman, D. (2021). Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland. Each One Teach One (EOTO) e. V. & Citizens For Europe (CFE). afrozensus.de/reports/2020/Afrozensus-2020.pdf (09.05.2023).

3 Williamson, Victoria, Murphy, Dominic, Phelps, Andrea, Forbes, David, Greenberg, Neil (2021). Moral injury: the effect on mental health and implications for treatment. *The Lancet* 8(6), p. 453–455. [www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(21\)00113-9/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(21)00113-9/fulltext) (09.05.2023).

Krise führen kann. Das Miterleben von moralisch verletzenden Vorfällen wird mit »posttraumatischen Belastungsstörungen, Depressionen und Selbstmordgefährdung« in Verbindung gebracht.

Im Mai 2021 fuhr eine Reporterin des Mitteldeutschen Rundfunks nach Memleben, um die »Afrika-Bahn« zu besuchen und eine »Reise durch das Land der Kannibalen« zu unternehmen.⁴ Uwe Gehrman, der Inhaber des Freizeitparks in Sachsen-Anhalt, sagt, dass seine Vorstellungen von Afrikaner:innen aus seiner Schulzeit stammen. So sind die Vorstellungen aus dem 19. Jahrhundert im Alltag für alle, die in Deutschland leben, weiterhin relevant.

Meine Familie wurde aufgrund von drei historischen Ereignissen zu britischen Untertanen. Das erste war ein Schutzvertrag, der 1884 zwischen zwei deutschen Gesellschaften und den einheimischen Anführern zweier Küstensippen, den Duala und den Bimbia, geschlossen wurde. Das zweite Ereignis war die Berliner Konferenz von 1884, und das dritte war der Verlust des deutschen Kolonialgebiets Kamerun an die Briten am Ende des Ersten Weltkriegs.

Mein Großonkel kannte vielleicht die Familien von manchen der Unterzeichnern des Schutzvertrages, denn er war selbst ein hochrangiger Mann aus Bimbia. Ich frage mich, wie wichtig sein britischer Pass für ihn war. Ich weiß wenig über ihn, aber dieses Dokument ist erhalten geblieben. Die Stempel darin zeigen, dass er ihn zum Reisen und Arbeiten benutzt hat. Ich weiß, dass der Status der britischen Untertanen in Übersee dem der »echten« britischen Bürger, die in Großbritannien lebten und im Großen und Ganzen weiß waren, untergeordnet war. Ich frage mich, ob es meinem Großonkel etwas ausmachte, als ihm die Staatsbürgerschaft zweiter Klasse entzogen wurde. Sein Pass trägt den Stempel »Annullated« (»Annulliert«).

1949 erhielten britische Frauen zum ersten Mal eine eigene Staatsangehörigkeit. Davor war ihre Staatsbürgerschaft davon abhängig, mit wem sie verheiratet waren. Zur gleichen Zeit, als weiße Frauen mehr Rechte erhielten, um ihre Staatsbürgerschaft an ihre Kinder weiterzugeben, gingen britische Beamte dazu über, die Chancen für nicht-weiße Menschen einzuschränken, nach Großbritannien zu ziehen. Meine Töchter können die kamerunische Staatsbürgerschaft nicht annehmen, weil mein Geburtsland noch immer Gesetze aus der Kolonialzeit anwendet, die das Recht von Frauen einschränken, die kamerunische Staatsbürgerschaft an ihre Kinder weiterzugeben.

Mehrere britische Regierungen aller politischen Ideologien haben Einwanderungsgesetze erlassen, die allen in der Karibik, in Asien und Afrika geborenen Bürger:innen des ehemaligen britischen Empire das Recht nehmen, in Großbri-

4 Merkel, Jana, Pöls, Matthias (o. J.). Werden in einer Bahn für Kinder rassistische Vorurteile bedient? www.mdr.de/video/mdr-videos/reportagen-dokus/video-exactly-alltagsrassismus-im-freizeitpark100.html, www.mdr.de/nachrichten/sachsen-anhalt/halle/burgenland/freizeitpark-memleben-rassismus-bahn-kinder-100.html (10.01.2022).

tannien zu leben und zu arbeiten. Gleichzeitig behalten weiße britische Staatsbürger:innen die stärksten praktischen Möglichkeiten, auf der Suche nach Geld, exotischen Abenteuern oder Liebe über jede beliebige Grenze zu ziehen.

Mehr als hundert Jahre trennen meinen Großonkel von meinen Töchtern, aber wir teilen nach wie vor dieselbe quälende Frage nach der Identität. Ich denke, es ist ein Privileg, nicht darüber nachdenken zu müssen, ob man als jemand angesehen wird, der:die im Klassenzimmer willkommen ist, oder als jemand, der:die im Klassenzimmer geduldet wird. Diesen Luxus habe ich nicht; deshalb melde ich mich weiterhin zu Wort, in den Eltern-Lehrer:innen-Sitzungen und in den Schulforen, in denen ich mich wiederfinde. Ich weiß, dass meine Stimme oft unerwünscht ist. Ich benutze sie weiterhin, um zu fragen, warum die grundlegendsten Fakten über die deutsche Kolonialgeschichte den meisten Deutschen, mit denen ich heute spreche, unbekannt sind.

In den dreißig Jahren, in denen ich in Europa lebe, hat jede neue politische Partei in jedem Land Europas die Beschränkungen für nicht-weiße Einwanderer:innen verschärft. Ich habe eine schnelle Suche nach einwanderungsfreundlichen Ländern in Europa durchgeführt. Ich habe viele Länder gefunden, in denen es sich gut leben lässt – wenn man ein Expatriate ist. Der Unterschied zwischen Migrant:innen und Auswanderer:innen scheint eine Frage von ›race‹, Religion und Klasse zu sein.

Was bedeutet diese »Wir-Sie«-Teilung in einem Land wie Deutschland, das nach Generationen des Kampfes gegen das Offensichtliche allmählich anerkennt, dass es ein Einwanderungsland ist und dass nicht-weiße Menschen ganz selbstverständlich Teil der deutschen Bildung, Kultur und Gesellschaft sind.

Ich habe das Gefühl, dass jede neue Generation mehr verbunden ist als die letzte. Viele junge Menschen teilen das Gefühl von »genug«.

Meine Schulzeit liegt schon lange hinter mir, aber als Elternteil muss ich manchmal die Schule meiner Kinder betreten. Bei dieser Gelegenheit habe ich bei einem Hoffest geholfen. Unsere Klasse hatte beschlossen, Marshmallows zu rösten, und ich sollte das Grillen und den Verkauf der klebrigen, übel schmeckenden Süßigkeiten beaufsichtigen. Ich bin kein großer Fan von Schulfesten. Es war nicht die aufregendste oder angenehmste Aufgabe für einen sonnigen Samstag nach einer Woche Arbeit, aber ich fühlte mich unter Druck gesetzt, dort zu erscheinen. Die Organisatorin unseres Klassenstandes weigerte sich, mich die Kasse bedienen zu lassen. Ich hatte das Gefühl, dass sie mir nicht vertraute. Sie trug ein Kostüm der Freiheitsstatue, und ich starrte auf ihr grünes Gewand und ihr rotblondes Haar, das unter der Krone mit sieben Zacken auf ihrem Kopf hervorlugte. Jeder Zacken steht für einen Kontinent der Welt. Das Versprechen der Freiheitsstatue besteht darin, Menschen aus der ganzen Welt in den Vereinigten Staaten von Amerika willkommen zu heißen. Als ich sie später darauf ansprach, sagte sie, sie sei sehr beschäftigt gewesen. In dem Moment, als sie mich sah, dachte sie, dass ich nicht wie ein Elternteil aus unserer Klasse aus-

sah. Es ist eine internationale Schule. In diesem Moment lernten alle Kinder, die uns zusahen, eine Lektion über Zugehörigkeit und Hierarchien, und gleichzeitig erlitten sie eine moralische Verletzung.

In einem YouTube-Video beschreibt der Moderator, wie ein Lehrer eine Schülerin fragte: »Müssen wir jetzt Angst haben, dass dein Vater kommt und die Schule in die Luft jagt?«⁵ Mir stockte der Atem. Das YouTube-Video lief weiter, und sie erzählte weiter von ihren Erfahrungen als junge Schülerin, die eine Kopfbedeckung trägt. Als ich diese Geschichte meiner 90 Jahre alten Freundin Oma Rosa, einer Schwäbin aus der Nähe von Stuttgart, erzählte, sagte sie: »Wir sind doch alle mit dem Kopftuch aufgewachsen. Wo ist das Problem?« Ich zuckte mit den Schultern und sagte: »Omi, ich versteh's nicht«. Sie servierte mir einen Teller Alb-Leisa mit Spätzle und während wir aßen, erzählte sie mir, wie sie in einer sehr armen Familie aufwuchs. Als Kind sammelte sie wilde Linsen und andere Pflanzen aus dem Wald, um ihre Mahlzeiten zu ergänzen.

Als ich in Kamerun aufwuchs, wurde mir beigebracht, dass alle Deutschen wohlhabend sind. Deshalb ist es interessant, Zeit mit Oma Rosa zu verbringen. Wir sind jedes Jahr zu Ostern in den Allgäu gefahren und haben lange Spaziergänge in den Hügeln gemacht. Das Bild, das Deutschland von sich selbst hat, ist, dass es eine tolerante, offene Gesellschaft ist, die die Rechte aller schützt. Warum also teilen viele junge Menschen die Erfahrung, dass sie als aggressiv, hypersexuell und nicht für ein Studium geeignet gelten? Diese Stereotypen werden als Tatsachen behandelt, was schwerwiegende Folgen für die Zukunft von rassifizierten Studierenden hat. Wie wirkt es sich auf Schüler:innen, Lehrer:innen und Verwaltungsangestellte aus, wenn sie regelmäßig Zeugen von moralisch verletzenden Vorfällen werden?

In meiner Generation hofften wir, dass sich das westliche Entwicklungsmodell auch auf die Länder Südasiens und West-Zentralafrikas ausbreiten würde. Stattdessen sind die industrialisierten Regionen der Welt wie Inseln des Wohlstands in einem Meer der Unsicherheit. Millionen von Menschen sind durch plötzliche Gewalt oder schleichende Armut aus ihren Häusern vertrieben worden. Die Lufttemperaturen steigen. Die Weltwirtschaft lebt von unterbewerteten natürlichen Ressourcen und unbezahlter oder unterbezahlter Arbeit aus aller Welt. Wenn man in einem armen Land lebt, ist das noch offensichtlicher, aber selbst in den reichen Ländern ist klar, dass Privilegien mit Waffen verteidigt werden.

Der Schriftsteller Ayi Kwei Armah hat sich mit der Randstellung der afrikanischen Gesellschaften in der Welt auseinandergesetzt. Ayi Kwei Armah's Romane handeln von afrikanischen Gesellschaften nach dem Maa'fa oder afrikanischen massenhaften Tod durch die Versklavung. Er hat fünf geschrieben.

5 Team UPWARD (2022). Rassismus in der Schule: Was Lehrer:innen anrichten können | Team UPWARD. www.youtube.com/watch?v=HctWYRG_fYA (09.05.2023).

Einige beschreiben afrikanische Gemeinschaften in der fernen Vergangenheit. Am bekanntesten ist wohl ›The Beautiful Ones Are Not Yet Born‹ (›Die Schönen sind noch nicht geboren‹), das in vielen ehemaligen britischen Kolonien als Lehrbuch für die Oberstufe diente. Seine Bücher bieten eine gewisse Erklärung für die meistens begrenzten Reaktionen der afrikanischen Regierung auf die Probleme der Afrikaner:innen in der Diaspora. Oftmals kämpfen die Regime um ihr eigenes Überleben und nicht um das ihrer Bürger:innen.

In Europa müssen rassifizierte Bevölkerungsgruppen in ihrer Reaktion auf Gewalt immer kreativer sein. Sie haben nicht die Möglichkeit, nichts zu wissen, nicht politisch zu sein oder wegzuschauen. Die Augen vor dem Schmerz zu verschließen und auf diese Weise zu hoffen, dem Schmerz zu entkommen, ist magisches Denken. Niemand würde die Augen schließen, wenn er versucht, eine belebte Straße zu überqueren. Eltern von Kindern, die mit Rassismus konfrontiert sind, haben das Recht, die Institutionen aufzufordern, sich zu verändern. Wenn ein Elternteil fragt, wie die Schule mit Rassismus umgeht, sollte die Antwort niemals lauten: »Was ist das für ein Vorurteil«.

Ich habe immer ein wenig Angst, bevor ich über Rassismus spreche. In einem Klassenzimmer, in dem die meisten anderen Eltern weiß sind, habe ich das Gefühl, dass ich unhöflich bin. Ich stelle mir den Bruch möglicher herzlicher Beziehungen vor, und dann spreche ich. Die Atmosphäre kühlt ab. Die Worte scheinen eine eisige Wirkung zu haben. Manchmal fühle ich mich allein. Aber manchmal erhalte ich eine hilfreiche Reaktion, und die Schüler:innen erhalten bessere Bildungsbedingungen. Eine Entkolonialisierung der Bildung könnte bedeuten, darüber nachzudenken, was in den Schulen nicht gesagt wird. Zunehmend sind es junge in Deutschland lebende Menschen, die eine Veränderung unserer »Normalität« fordern.

Zufällige Fragen:

- Warum nahmen weiße deutsche Lehrer:innen ihre Schüler:innen mit, um Schwarze Kinder in Menschenzoos anzuschauen?
- Warum waren auf der Versailler Friedenskonferenz 1919 keine Afrikaner:innen anwesend?
- Warum sind die Menschen in den ehemaligen deutschen Kolonien so freundlich gegenüber deutschen Touristen?
- Warum besitzen Weiße siebzig Prozent des Landes in Namibia?
- Wie viel Prozent der namibischen Landbesitzer sind deutscher Abstammung?
- Warum gibt es Entwicklungsministerien?
- Warum leisten Deutsche in ihren ehemaligen Kolonien einen Freiwilligendienst?

- Welche Menschen aus den deutschen afrikanischen Schutzgebieten gingen nach Deutschland?
- Wie war ihre Situation?
- Wie sind sie in Erinnerung geblieben?
- Welche Fragen müssen Sie zuerst aus dem Lehrplan verbannen, wenn Sie einen weißen Vorherrschaftsstaat erhalten wollen?

Ausgehend von einem Ereignis, das sich innerhalb ihres Seminarraums ereignet, erläutert Carmen Mörsch die koloniale Verstrickung von Bildung und Kunst und unterzieht den westlichen Kunstunterricht einer diskriminierungskritischen Kritik, die die intersektionalen Ungleichheitsverhältnisse und die epistemische Gewalt, die in dieser Art des ›Unterrichts‹ verwoben sind, aufdeckt und besprechbar macht. Davon ausgehend stellt sie pädagogisch relevante Gegenentwürfe vor, die das widerständige Potenzial von Kunst bewahren und lebendig werden lassen. Ihre eigene ambivalente Auseinandersetzung mit dem Begriff der ›Dekolonialität‹ führt sie zu dem Schluss, im deutschsprachigen Zusammenhang als *weiß* positionierte Person besser von diskriminierungskritischer als von dekolonialer Praxis zu sprechen.

Decolonizing ~~Kulturelle Bildung~~

Kolonialität und Diskriminierungskritik an der Schnittstelle Bildung/Kunst

Carmen Mörsch

»Wir nahmen Ihre Kunstwerke an uns, weil wir dachten, sie enthüllten Ihre Seele. Besser ausgedrückt: Wir taten es, um zu beweisen, *dass Sie überhaupt eine Seele haben*« (Ishiguro 2005, 315, kursiv im Original).¹

Vignette

Ich beginne diesen Text mit einer Vignette aus meinem Berufsalltag. In den letzten Minuten einer Diskussionssitzung zu meiner Einführungsvorlesung in die Kunstpädagogik stellte eine Studentin eine Frage: Sie habe im Kunstunterricht in einer 7. Klasse einer Schule im Rhein-Main-Gebiet hospitiert und dabei eine sie verunsichernde Situation beobachtet. Das Unterrichtsthema sei »Portrait« gewesen. Die Lehrerin habe zu Beginn das Proportionsschema eines Kopfes mit Kreide an die Tafel gezeichnet. Sie habe die Klasse zunächst aufgefordert, dieses Tafelbild mit Bleistift auf Papier abzuzeichnen. Im Anschluss habe sie den Schüler_innen die Aufgabe gestellt, ein Portrait ihrer jeweiligen Banknachbar_innen zu zeichnen und dabei das Proportionsschema als Hilfestellung zu verwenden.

1 Auf dieses Zitat wird in diesem Beitrag auf S. 226 genauer eingegangen.

Eine Gruppe Jungen hätte beide Aufträge nicht erfüllt. Stattdessen hätten die Mitglieder der Gruppe Shishas gezeichnet, viele davon. Auch nach wiederholter Aufforderung der Lehrerin, Köpfe zu zeichnen, wäre das Shishazeichnen weitergegangen.

Die Frage, die der Studentin aus der beobachteten Situation erwuchs, war: wie kann die Lehrerin diese Schüler dazu bringen, die von ihr gestellte Aufgabe zu erfüllen? Sie beurteilte deren Verhalten als respektlos.

Meine spontane Reaktion bestand aus einem Dank für die Geschichte und vor allem aus Gegenfragen. Aus meiner Sicht wäre der beschriebene Kunstunterricht eine Zumutung: Warum sollten die Schüler_innen diese Aufgabe erfüllen? Warum sollten sie sich mit dem Abzeichnen des Proportionsschemas und dem handzeichnerischen Portraitieren ihrer Banknachbar_innen beschäftigen? Habe die Lehrerin gegenüber den Schüler_innen begründet, warum dies den Inhalt ihrer einzigen Doppelstunde Kunstunterricht in der Woche darstellte? Warum habe sie bei diesem Thema nicht an gegenwärtige Alltagspraktiken und an jugendkulturelles Wissen zum Portrait angeknüpft, wie zum Beispiel an Selfies? Wieso sei von vorneherein klar, dass die Shishazeichnungen ihrerseits keine Portraits seien? Gegenstände seien schließlich Repräsentationen von sozialem Handeln und damit des Selbst, das könne man sogar aus den Portraits der europäischen Malereigeschichte herleiten. Warum sollten die Schüler also nicht eine Shisha als Portrait zeichnen können, wenn sie aus welchen Gründen auch immer kein Gesicht zeichnen wollten? Oder: Warum sollten die Schüler_innen nicht beispielsweise stattdessen lernen, die Darstellung eines Kopfes digital zu programmieren? Ich forderte die Erzählerin und die gesamte Lerngruppe zum Abschied auf, die disziplinatorische Frage versuchsweise durch die Frage zu ersetzen, welches Wissen, welche Botschaften sich im Handeln der Schüler artikulierten und darüber nachzudenken, was ihr Vorgehen mit Kunst und mit Kunstpädagogik zu tun haben könnte.

Ich

Ich habe diesen Text mit »ich« begonnen. Ich bin ein_e *weiße*, queere, fette² gender-non-conforming Frau* mit chronischen körperlichen Beschwerden, die aus einer materiell armen, stark fragmentierten Patchwork-Familie kommt. Meine Subjektposition und meine Biografie haben mir von Kindheit an ein Potpourri an Diskriminierungserfahrungen beschert (in letzter Zeit gesellt sich eine gute Portion Ageism in die Mischung), die mich in eine Außenseiter_innen- und Beobachter_innenrolle gebracht haben und mich als Teenager_in politisierten. Situationen zu lesen und kritisch zu analysieren, ist so lange ich denken kann meine

2 Anti-Fatshaming-Aktivist_innen benutzen »fett« im Sinne einer Stigma-Umkehr.

mentale, psychische und mitunter auch physische Überlebenstaktik. Gleichzeitig erwachsen und erwachsen aus meiner chaotischen Familiensituation und insbesondere aus meinem *weißsein* auch Ressourcen. Ich bin die erste Person in meiner Familie, die studiert hat: Zuerst Bildende Kunst und Kunstvermittlung an Kunstakademien, dann kulturwissenschaftliche Geschlechterstudien an der Universität. Als Student_in und freiberufliche Künstler_in habe ich zehn Jahre an der Schnittstelle von Bildung und Kunst, das heißt in der Museumspädagogik und Ausstellungsvermittlung, in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in partizipativen Kunstprojekten, in der Schule und in der Lehrer_innenbildung gearbeitet und geforscht. Seit 2005 bin ich als Akademiker_in institutionalisiert und bilde Kunstpädagog_innen sowie Museumsleute aus. Von dieser Subjektposition, mit dieser Lebenserfahrung und von dieser beruflichen Verortung her denke ich gemeinsam mit Kolleg_innen über Kolonialität in unserem Arbeitsfeld nach und versuche, es diskriminierungskritisch zu gestalten.³ Die in diesem Band vorgeschlagene Rahmung »decolonizing« befindet sich in Resonanz mit meinem Anliegen, in der ersten Person zu schreiben und dabei zu versuchen, meine eigene Verstricktheit in Kolonialität einzublenden.

Kolonialität

Das analytische Konzept der »Kolonialität der Macht« wurde von dem peruanischen Soziologen Aníbal Quijano Obregón, Mitbegründer und bis zu seinem Tod Mitglied des Denkkollektivs *modernidad/colonidad*, im Jahr 1992 erstmals veröffentlicht (Quijano 1992, dt. 2016). Pablo Quintero und Sebastian Garbe, welche zu den Autor_innen gehören, die dieses Konzept für deutschsprachige Leser_innen erschlossen haben, beschreiben »Kolonialität der Macht« als eine epistemologische Intervention, die folgende Herausforderungen aufeinander bezieht:

Den Versuch, die Ursprünge der Moderne in der Eroberung Amerikas und in der europäischen Hegemonie über den Atlantik ab Ende des 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts zu verorten, anstatt über die Moderne als Phänomen der Aufklärung, industriellen Revolution oder Reformation. Ausgehend davon betont das Konzept die durch den Kolonialismus entstehende Machtstruktur

3 Das »gemeinsam« ist mir sehr wichtig. Obwohl insbesondere Wissens- und Textproduktion Anteile einsamer Arbeit haben, begreife ich Einzelautor_innenschaft selbst als koloniales Dispositiv. Wissen, insbesondere minorisiertes Wissen, entsteht in kollektiven Prozessen. So verdanke ich die Kraft zum Weitermachen und wesentliche Erkenntnisse, die diesen Text strukturieren, akademischen und künstlerisch-edukativen Mitstreiter_innen; zum Beispiel den Kolleg_innen aus dem Netzwerk *Another Roadmap for Art Education* und dem darin verorteten Projekt »Intertwining Hi/Stories of Art Education«, das sich einer postkolonialen Geschichtsschreibung von *art education* widmete another-roadmap.net/profile/intertwining-histories (18.08.2021).

des kapitalistischen Weltsystems mit seinen spezifischen Akkumulations- und Ausbeutungsregimes auf globaler Ebene. In dieser Perspektive erscheint die Moderne als weltweites Phänomen. Sie wurde durch asymmetrische Machtverhältnisse begründet und nicht durch symmetrische Phänomene innerhalb Europas. Diese asymmetrischen Machtbeziehungen zwischen Europa und den anderen Weltregionen und -bevölkerungen bilden in dieser Perspektive eine Grundlage der Moderne:

»Die Subalternisierung des Großteils der Weltbevölkerung geschah durch eine spezielle und bisher nicht bekannte Form von sozialer Klassifikation [...] anhand von, [...] phänotypischen Unterschieden zwischen Menschen sowie von Geschlechts- und Sexualitätskonstruktionen.

(...) Der Eurozentrismus (wird) als eine spezifische Wissensform und Produktionsweise von Subjektivitäten innerhalb dieses globalen Machtmusters identifiziert, auf den notwendigerweise und auf unterschiedliche Art alle institutionalisierten Wissensformen reagieren müssen [...].« (Quintero/Garbe 2013, 9 f.).

Die allgegenwärtigen globalen Effekte von Kolonialität bezeichnete ein Mitstreiter von modernidad/colonidad, der puertoricanische Soziologe Ramón Grosfoguel als »koloniale Matrix der Macht«. Er beschreibt diese Matrix als Verschränkung von Hierarchieverhältnissen: der globalen Klassenbildung mit einer Verortung des Industrieproletariats im Süden; der Unterscheidung von Zentrum und Peripherie; einem vom Westen kontrollierten politisch-militärischem System; einer rassifizierten Taxonomie, die *weiße* Europäer_innen privilegiert; einer Geschlechterhierarchie, die das europäische Patriarchat privilegiert; einer sexuellen Hierarchie mit der Privilegierung von Heterosexuellen; einer spirituellen Hierarchie, die das Christentum bevorzugt; einer epistemischen Hierarchie, die westliches Wissen und westliche Weltanschauung privilegiert; und einer sprachlichen Hierarchie, die europäische Sprachen, insbesondere Englisch, in der Kommunikation und in der Wissens- und Theorieproduktion bevorzugt (Grosfoguel 2008, 5 f.). Spätestens an dieser Ausbuchstabierung wird deutlich, dass es für die Wirksamkeit der kolonialen Matrix keine nationale Kolonialgeschichte braucht. Kolonialität durchdringt vielmehr die gesellschaftlichen Verhältnisse so gut wie überall auf der Welt.

Die koloniale Matrix der Macht an der Schnittstelle Bildung/Kunst

Die koloniale Matrix der Macht artikuliert sich entlang dieser großen Achsen jeweils spezifisch; das heißt, sie buchstabiert sich in den verschiedenen geopolitischen Regionen und, auf der Mikroebene, in den verschiedenen sozialen Kontexten unterschiedlich aus. In meinem Arbeitsfeld in der Förderpolitik, in den

kunst/pädagogischen Verhältnissen und Interaktionen, in den Begründungen, Inhalten, Methoden und Strukturen von Projekten und Institutionen und in den Sichtbarkeiten – den Dokumentationen, Berichten, Werbemitteln. Konkret artikuliert sie sich zum Beispiel über einen eurozentristischen Kanon der als Referenzen verwendeten Kunstwerke und in der Art, wie deren Geschichten erzählt werden. Oder in den ebenso eurozentristischen künstlerischen Verfahren und den damit verbundenen Bewertungsmaßstäben. Ein Beispiel für letzteres: Praktiken wie Kopieren, Ornamentieren und Comiczeichnen sind in der Kunstpädagogik tendenziell abgewertet, während der vermeintlich »eigene Ausdruck«, der sich angeblich in gestischen, ungegenständlichen oder an die Formentradition des deutschen Expressionismus erinnernden Ergebnissen zeigt, insbesondere bei Kindern positiv besetzt ist.⁴ Die koloniale Matrix der Macht artikuliert sich strukturell, über die auch im Jahr 2021 weiterhin fast komplett *weiße* und weibliche Zusammensetzung der Akteur_innen, die an dieser Schnittstelle tätig sind (dazu weiter unten mehr) und über kontinuierliches rassistisches und klassistisches Othering. Damit verbunden, artikuliert sie sich über den Paternalismus,⁵ der in den Selbstlegitimationen, fachlichen Begründungen, in der kunst/pädagogischen Praxis und in den Repräsentationen derselben steckt (Mörsch 2016b). Eine aktuelle Forschung, welche die koloniale Durchdringung des Arbeitsfeldes anschaulich herausgearbeitet hat, ist das Projekt »Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassistuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration« der Katholischen Hochschule NRW in Aachen (Baitamani et al. 2020). Darin wurden unter anderem bewilligte Anträge der staatlichen Förderprogramme »Kultur macht stark« und »Kultur macht stark plus« aus den Jahren 2012 bis 2018, welche Menschen mit Fluchterfahrung adressierten, untersucht. Die (Zwischen-) Ergebnisse fasste das Forschungsteam folgendermaßen zusammen: »Nach aktuellem Stand unserer Analyse artikuliert sich Kulturelle Bildung im untersuchten Diskurs weitestgehend ohne rassistische- und machtkritisches Selbstverständnis. Eine selbstkritische Reflexion der Eingebundenheit in das deutsche Asyl- und Integrationsregime ist im Diskurs nahezu nicht erkennbar. Der hegemoniale Diskurs ist vielmehr geprägt von Dethematisierungen diskriminierender und benachteiligender Strukturen, und es lassen sich kulturalisierende sowie rassistische Wissensbestände aufdecken. Damit manifestiert sich ein instrumentelles Selbstverständnis Kultureller Bildung, welches die widerständigen Potenziale künstlerisch-ästhetischer Praxis weitestgehend ungenutzt lässt« (Bücken et al.

4 Ein internationales Forschungsprojekt zu diesem »Kunstpädagogischen Primitivismus« befindet sich derzeit in Vorbereitung. Erste Skizzierungen dazu siehe Mörsch (2017a).

5 Mit Paternalismus meine ich eine Praxis der Bevormundung und der Repräsentation, die aus der Überzeugung erwächst, man wisse besser als sie selbst, was für andere gut und richtig sei.

2018, 8 f.). Der Sammelband »Kunstvermittlung zeigen: Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld« (Mörsch/Schade/Vögele 2017) wiederum stellt die Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor, das Dokumentationen, Informations- und Werbematerialien an der Schnittstelle von Bildung und Kunst – in diesem Fall der Kunstvermittlung in Museum, der Kunstpädagogik in der Schule und der Ausbildung an Kunsthochschulen – repräsentationskritisch in den Blick nahm und insbesondere im Hinblick auf Rassismus, Klassismus und Sexismus untersuchte. Darin zeigt zum Beispiel Emma Wolukau-Wanambwa (2017), wie Werbemittel aus Kunsthochschulen sozial privilegierte und zuallererst *weiße* potenzielle Interessent_innen adressieren. Dies steht in krassem Widerspruch zu dem Mythos, der Zugang zur Kunsthochschule sei egalitär, weil ausschließlich über den Nachweis von »Begabung« reguliert.

Zurück zur oben skizzierten Vignette. Bis heute liegen mir diese letzten Minuten der Lehrveranstaltung im Magen; vor allem, weil ich keine Gelegenheit mehr gefunden habe, mit der Lerngruppe auf die angestoßene Diskussion zurückzukommen. Die verpasste Gelegenheit versuche ich nun, in diesem Text zu kompensieren. Denn erst im Nachhinein fiel mir auf, dass sich auch in der Schulstunde in der oben skizzierten Vignette die Spuren der kolonialen Matrix der Macht lesen lassen. Zum einen im Unterrichtssujet – dem Portrait (genauer, dem Kopfbild) in Verbindung mit dem gewählten zeichnerisch-technischen Hilfsmittel, dem Proportionsschema. Diese Verbindung kanonisiert die Portraitzeichnung in der europäischen Bildtradition seit der Renaissance, die mit dem »Vitruvianischen Menschen« verbunden ist. Das von der Lehrerin an die Tafel gezeichnete Proportionsschema wird im Kunstunterricht bis heute mit dem Anspruch vermittelt, universal zu sein und einem vermeintlich natürlichen Schönheitsempfinden aller Menschen zu entsprechen. Auch wenn es inzwischen selbstverständlich zahlreiche Unterrichtsvorschläge gibt, die das Schema vermitteln und dabei sich wandelnde Schönheitsideale reflektieren, bleibt es doch immer die unhinterfragte Norm. In der Mode oder der Architektur bildet der auf diesem Proportionsschema beruhende, sogenannte »goldene Schnitt« einen gültigen Standard von Größenverhältnissen. Aber der »Vitruvianische Mensch« ist eine Körpernorm, die am *weißen* männlichen Europäer orientiert ist. Die Autor_innenschaft wird Leonardo Da Vinci zugeschrieben, der sich seinerseits auf Vitruv, einem Architekten der römischen Antike bezog. Das Entstehungsdatum wird auf Anfang der 1490er Jahre datiert. Unter anderem Albrecht Dürer entwickelte die so begründete Proportionslehre im 16. Jahrhundert weiter. Sie entwickelt sich also zeitgleich mit der europäischen kolonialen Expansion. Sie ist eingeschrieben in die kolonialen Taxonomien der Unterscheidung, die in den darauffolgenden Jahrhunderten verheerende Wirkungen entfalten. Bis heute bildet sie eine Grundlage für die Einteilung von Menschen und Nicht-Menschen, von schön und nicht-schön, von gesund und krank entlang einer rassistischen, sexistischen, lookistischen und ableistischen Matrix (Cachia

2017, 69; Strings 2019). Durch den unkritischen Einsatz dieser Proportionslehre als Hilfestellung für das vermeintlich richtige Zeichnen von Körpern tradiert der in der Vignette beschriebene Kunstunterricht diese Gewaltverhältnisse weiter. Der darin versteckte Lehrplan vermittelt Kindern und Jugendlichen, dass mit ihnen insofern etwas nicht in Ordnung ist, als dass ihre Köpfe, ihre Körper von der als natürlich ideologisierten Erscheinung abweichen. Trotzdem also den meisten Menschen Nachteile aus ihr erwachsen, ist die Proportionslehre als allgemeingültig anerkannt, es herrscht Konsens darüber, dass es sich um ein *valables, neutrales, rein zeichentechnisches Hilfsmittel* handle.

Die Proportionslehre ist daher nicht nur ein anschauliches Beispiel für Kolonialität, sondern auch dafür, was mit »Hegemonie« im Sinne von Antonio Gramsci gemeint ist. Denn das Perfide ist, dass sie funktioniert. Ich kann mich aus meinem eigenen Kunstunterricht und aus dem Aktzeichnen in der Kunsthochschule noch gut an das befriedigende Gefühl des Meisterns erinnern; an die Erfahrung, dass die Zeichnung eines Körpers, eines Kopfes tatsächlich »gelingen« kann, wenn ich mich an das Proportionsschema halte. Zu keinem Zeitpunkt in meiner Ausbildung wurde problematisiert, dass nicht alle Körper auf der Welt in dieses Schema passen und dass das Schema historisch gewachsen und in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingeschrieben ist. Das Erfolgserlebnis beim Körper- und Portraitzeichnen war und ist daher Teil einer Herstellungspraxis der *weißen*, eurozentristischen Räume der Kunstvermittlung.

Eine weitere Spur der kolonialen Matrix der Macht zeigt sich in der strukturellen Anordnung des beschriebenen Settings: vornehmlich mehrheits*weißes*, oder *weiß* gelesenes, weibliches Lehrpersonal und angehendes Lehrpersonal, mit mehr oder weniger reichhaltigem symbolischen Kapital – die Kunstlehrerin, die Praktikant_innen, die Studierenden der Lerngruppe und ich, die Kunstpädagogikprofessorin (auch wenn »weiblich« für mich nur in Teilen zutrifft, dazu unten mehr) stehen der teilweise migrantisierten und in jedem Fall klassistisch markierten, männlichen Gruppe von ungehorsamen Schülern gegenüber. Unser Blick trifft auf sie und deviantisiert sie zum Beispiel als gegenüber Frauen respektlose Nachkommen des (muslimischen) Heteropatriarchats, oder versteht sie wohlmeinend als heranwachsende, sozial benachteiligte Rebellierende, oder idealisiert sie mitunter als widerständige, heroische Subjekte. Es ist alles andere als egal, für welche Lesung wir uns als Lehrende in einer solchen Situation entscheiden. Im Gegenteil, positioniert uns unsere Entscheidung in unserer kunst/pädagogischen Haltung, welche für die beteiligten Lernenden, für die uns temporär überantworteten Kinder und Jugendlichen, einen riesigen Unterschied macht. Doch so wichtig diese Entscheidung auch ist, kann sie nichts an der Tatsache ändern, dass die Konstellation grundsätzlich von intersektionaler Ungleichheit geprägt ist. Das Blickregime (Silverman 1997) an der Schnittstelle von Kunst und Bildung hat eine lange Geschichte. Das Arbeitsfeld entwickelte sich – ab dem späten 18. Jahrhundert und institutionalisiert seit dem

19. Jahrhundert – als Projekt, das angesichts von Widerstand gegen Kapitalismus und Kolonialismus gesellschaftliche Befriedungsarbeit mitleisten sollte, ohne dass Privilegien und Ressourcen umverteilt werden müssten. Klassistisch und rassistisch abgewertete Subjekte sollten über das Bilden durch Kunst diszipliniert und »zivilisiert«, das heißt in den bürgerlichen Habitus eingeübt werden und dadurch unschädlich gemacht werden (Mörsch 2016b, 2017b, 2019). Das neu entstehende Beschäftigungsfeld bot *weißen*, bürgerlichen, künstlerisch interessierten oder tätigen Frauen einen Spielraum in der ansonsten wesentlich den Männern vorbehaltenen öffentlichen Sphäre. Die Grundlage für die Emanzipationspraxis dieser Frauen war rassistisches und klassistisches Othering. Sie gelang nur durch den Verweis auf als defizitär und bedrohlich beschriebene *A_n_d_e_r_e* (Arbeiter_innen, Kolonisierte),⁶ die durch das Bilden mit Kunst ungefährlich würden und die der sozialen Mutterschaft (Yeo 1992) in Form von Fürsorge, Unterstützung, Kontrolle und Lenkung bedürftigen (Dietze 2013; Walgenbach 2005).⁷

Dieser Diskurs unterlag nicht nur der Schnittstelle von Bildung und Kunst, sondern auch anderen Bereichen, in denen sich *weiße* bürgerliche Frauen früh öffentlich engagierten, zum Beispiel in der Sozialen Arbeit und den Sozialwissenschaften. Das Bilden durch Kunst eignete sich dabei unter anderem deswegen besonders, weil ein bestimmtes Verständnis von Kunstpraxis und Kunstgeschmack seit dem 18. Jahrhundert im kolonialen Kontext und in den sich formierenden Industriegesellschaften als Unterscheidungsmerkmal zwischen »Mensch« und »Nicht-Mensch«, zwischen Staatsbürger_in und Nicht-Staatsbürger_in diente (Chalmers 1999; Gikandi 2011, Sonderegger 2018; Mörsch 2019). Kunstgeschmack haben, wissen, was vermeintlich richtige Kunst ist und in diesem Sinne künstlerisch tätig sein, war den Kolonisor_innen einerseits ein Beweis dafür, selbst »Mensch« zu sein und lieferte ihnen andererseits die Berechtigung, den Kolonisierten ihr Menschsein abzuspochen und sie entsprechend zu behandeln.

6 Mit der Schreibung der *A_n_d_e_r_e_n* versuche ich zwei Dinge: in aller Deutlichkeit auf den Konstruktionscharakter dieser Subjektposition zu verweisen und gleichzeitig die Leerstellen, das Unverfügbare von sich im Rahmen dominanter diskursiver Praktiken vollziehenden Herstellungsprozessen anzudeuten: Luft und Lücken zu lassen für Abweichung, Subversion und Widerständigkeit.

7 Triggerwarnung: Walgenbach und Dietze haben sich ihren meines Erachtens für die deutschsprachigen kritischen *Weißseins*-Studien grundlegenden historischen Beiträgen dafür entschieden, bei der Zitierung von historischen Quellen das N.Wort und weitere gewaltvolle Begriffe auszuschreiben.

Der japanisch-britische Autor Kazuo Ishiguro griff dies 2005 in seinem Roman »Alles was wir geben mussten« (Original »Never let me go«), aus dem das Eingangszitat für diesen Text stammt, auf. Darin wachsen menschliche Klone in einer Einrichtung auf, die an ein englisches Eliteinternat erinnert. Ihr einziger Zweck ist, als junge Erwachsene ihre Organe zu spenden. Spätestens nach der dritten Spende sterben sie einen unangenehmen Tod. In dem Internat werden sie während ihres Aufwachsens gut behandelt. Sie werden zum Malen und Zeichnen und zum Kreativen Schreiben angeregt, eine Lehrerin sammelt ausgewählte Ergebnisse. Die Sammlung aus Bildern und Gedichten dient dazu, gegenüber der Gesellschaft, der Politik, den Mäzenat_innen der Einrichtung den Beweis zu führen, dass die Klone eine Seele haben, und dass deswegen die Unterbringung in dem Internat, das gegenüber den Heimen, in denen die Klone üblicherweise aufwachsen, ein liberales Reformprojekt darstellt und trotz höherer Kosten gerechtfertigt ist. Das Zitat entstammt einer Szene, in der diese Lehrerin zwei Klonen erklärt, warum sie deren Bildwerke gesammelt hat. Das Ausschlachten der Klone selbst wird von den Proponentinnen der Reformbewegung nicht infrage gestellt, sondern es geht ihnen um die Frage nach »humanen« Bedingungen von deren Aufzucht. Das Bilden mit Kunst dient auch hier der Verbesserung, aber nicht der Veränderung der Verhältnisse. Ishiguros Roman liest sich wie eine Science Fiction. Gleichzeitig verortet er ihn zu Beginn in »England, am Ende des 20. Jahrhunderts« (Ishiguro 2005, o. S.). In seinen Beschreibungen ruft er dann Ästhetiken und Verhaltenskonventionen aus der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert auf. Die Leser_innen aus dem Jahr 2005 wiederum haben alle das Ende des 20. Jahrhunderts erlebt und sind sich sicher, dass es zu diesem Zeitpunkt keine menschlichen Klone als Organspender_innen in Heimen gab. Durch dieses Verwirrspiel erlebe ich die Handlung des Romans beim Lesen als überzeitlich. In meiner Interpretation verweist das darauf, dass es sich bei der diskursiven Herstellung defizitärer, ge-anderter Subjekte an der Schnittstelle von Bildung und Kunst um ein Dispositiv (Foucault 1978) handelt – um ein Gefüge aus materiellen, legislativen, konzeptuellen und sozialen Gegebenheiten, dass sich über Epochen hinweg, jeweils angepasst an die jeweilige Gesellschaftsordnung re-artikuliert. Dispositive verschwinden nicht, wenn sie dazu genutzt werden können, bestehende Herrschaftsverhältnisse und damit verbundene Wissensordnungen unter sich wandelnden Bedingungen zu erhalten. Auch im Kunstunterricht des 21. Jahrhunderts ereignet sich – implizit und manchmal auch explizit – eine Aufwertung von Schüler_innen, die sich vermeintlich aus sich selbst heraus für die Hervorbringungen des europäischen Kunstkanons interessieren und eine Abwertung von denjenigen, die dies nicht tun.

Verweigerung, Aneignung und Selbstermächtigung

An der Schnittstelle von Bildung und Kunst ereignen sich entsprechend auch Widerstand, zum Beispiel in Form von Verweigerung, Aneignung und Selbstermächtigung. Zum einen ist die Verweigerung derer historisch dokumentiert, die über das Bilden durch Kunst diszipliniert und zivilisiert werden sollten. Zwar sind vergleichsweise wenige solche Zeugnisse überliefert, denn die institutionellen Archive enthalten vornehmlich Dokumente derer, die über sie verfügten und die ihre Taten und Werke als bedeutend und daher für archivierenswert befanden. Aber es gibt sie dennoch – mittelbar, in Zeitungsartikeln, satirischen Cartoons oder Aufzeichnungen von Kunstvermittlerinnen aus dem 19. Jahrhundert, die genervt, abfällig und dabei paternalistisch-wohlwollend davon berichten, wie Arbeiter_innen in einer Ausstellung die ihnen angebotene erbauliche Lesart von Kunstwerken verweigern und stattdessen eigene Interpretationen vornehmen, oder die den Sinn von damals neu entstehenden Ausstellungshäusern zur moralischen Erziehung angesichts krasser sozialer Ungleichheitsverhältnisse laut infrage stellen (Mörsch 2019, 176, 427). Mitunter existieren diese Zeugnisse auch als Primärquellen, zum Beispiel in Form von Tagebüchern, in denen Arbeiter_innen ihre eigenen Aushandlungsprozesse zwischen der Hoffnung auf sozialen Aufstieg durch die Beschäftigung mit Kunst einerseits und der nüchternen Wahrnehmung der Unangemessenheit dieses Bildungsgeschehens, das ihnen in einer letztlich aussichtslosen ökonomischen Lage angedient wird, andererseits aufzeichnen und sich dabei über das bürgerliche Pathos der Kunstvermittlerinnen lustig machen (Mörsch 2019, 297). Auch heute treffen Kunstpädagog_innen, Kunstvermittler_innen, kulturelle Bildner_innen immer wieder auf die massive Verweigerung von anvisierten Teilnehmer_innen. Meistens handelt es sich dabei um Jugendliche mit wenig symbolischem Kapital (Mörsch 2016a). Seit mehr als 150 Jahren verweigern sich also solche Adressat_innen gegenüber der Anrufung, an der Schnittstelle von Bildung und Kunst »auf diese Weise regiert zu werden« (Foucault 1992, 12). Wie verändert sich der Blick auf das Verhalten der Schüler aus der Vignette, wenn es versuchsweise in dieser Tradition der Zurückweisung einer Zumutung eingeordnet und als Kritik an dieser Weise des Kunstunterrichts gelesen wird? In einer kolonialitätskritischen Perspektive besteht angesichts der oben geschilderten impliziten Gewaltverhältnisse kein Grund, warum die Schüler ihr entsprechen sollten.

Selbstermächtigung, die aus der Verweigerung resultiert, bleibt in einem bildungsinstitutionellen Rahmen ambivalent. Sie führt in den seltensten Fällen dazu, dass sich an der gewaltvollen Grundkonstellation etwas ändert. Stattdessen werden alle in ihren Rollen bestätigt. In aller Regel war und ist die Folge eine erneute Deviantisierung und Stereotypisierung der Verweigernden. Die Verweigerung liefert den Lehrenden die Bestätigung, dass es sich um Unbelehrbare handelt, an welche das Bildungsbemühen und die Kunst verschwendet sind. Tatsächlich schreibt sich auch die Art und Weise wie die Studentin in ihrer Erzählung über die Schüler aus der Fallvignette sprach, in die lange Diskursgeschichte insofern ein, als dass diese sich mehr oder weniger nahtlos an die frustrierten Schilderungen in den Aufzeichnungen von Kunstvermittlerinnen aus dem 19. Jahrhundert über das Verhalten von widerspenstigen Lerner_innen anknüpft (Mörsch 2019, 284). Dieser Teil der Geschichte ist also alt und dauert schon sehr lange, mit vielen Wiederholungen ohne wesentliche Abwandlung.

Doch haben sich die Schüler aus der Vignette der Aufgabe zu zeichnen nicht einfach verweigert – sie haben stattdessen etwas anderes gezeichnet. Erst ein Gespräch mit meiner Kollegin Yalız Akbaba, der ich etwa ein halbes Jahr später von der Situation in meiner Lehrveranstaltung erzählte (die mir weiterhin keine Ruhe ließ), rückte das Sujet ihrer Zeichnungen, die Shisha, genauer in meinen Blick. Yalız machte mich darauf aufmerksam, dass sich die Geschichte in einer Schule im Rhein-Main-Gebiet, etwa ein Jahr nach dem rechtsextremistischen, rassistischen Terroranschlag in Hanau auf eine Shishabar, ein weiteres Lokal und ein Kiosk, bei dem neun Menschen ums Leben kamen, ereignete. Die Aufklärung des Tathergangs, der vom Versagen der Polizei geprägt war, ereignete sich schleppend und ist bis heute nicht abgeschlossen.⁸ Zum Zeitpunkt der betreffenden Unterrichtsstunde im Winter 2021 waren zahlreiche öffentliche Protest- und Gedenkaktivitäten in der Region im Gange. Es ist auch nicht ausgeschlossen, dass Mitglieder der Gruppe von den Morden unmittelbar betroffene Freund_innen oder Familienangehörige kennen oder über mehrere Ecken kennen. Niemand hat die Schüler in dieser Situation nach ihren Gründen gefragt, warum sie, aufgefordert ein Portrait ihrer Sitznachbarn zu erstellen, Shishas gezeichnet haben. Weder die Lehrerin noch die Studentin oder ein anderes Mitglied der Lerngruppe noch ich haben den möglichen Zusammenhang hergestellt – ein Nicht-Wissen, das sich mit der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak als »belohnte Ignoranz« bezeichnen lässt (Spivak 1999, 2), weil daraus für niemanden von uns ein sozialer Nachteil erwächst, sondern im Gegenteil, unsere Position als *weiße* Kunst/Pädagog_innen stabilisiert wird (Castro Varela/Dhawan 2009, 348). Stellt man das Handeln der Schüler jedoch in diesen gegenwartshistorischen Zusammenhang, wird ein anderes Potenzial

8 Seit März 2021 läuft eine Dienstaufsichtsbeschwerde gegen Polizei und Behörden des Landes Hessen, erhoben von den Familien der Opfer und mehreren Überlebenden.

deutlich: das der Selbstermächtigung durch ästhetische Praxis. Simon Gikandi hat in seiner Untersuchung von Subjektivierungsprozessen im Kolonialismus des 18. Jahrhunderts gezeigt, dass ästhetische Praxis nicht nur der Selbstvergewisserung und Selbstdarstellung der Kolonialherr_innen diene, sondern auch eine wichtige Selbstartikulations- und damit der Überlebens- und Widerstandspraxis der versklavten Menschen auf den Plantagen war (Gikandi 2011, 13 f.). In dieser Perspektive lässt sich das beharrliche Weiterzeichnen von Shishas im Angesicht von strukturellem Rassismus und Repression als widerständige Aneignung der kunstpädagogischen Situation und als politische Handlung deuten.

Fachdidaktische Diskussion als Verdrängung von Kolonialität

Das Vorgehen der Lehrerin aus der Vignette entspricht dem fachdidaktischen Ansatz, der als »Formaler Kunstunterricht« bezeichnet wird: Alle Lerner_innen machen das Gleiche, und es kommen Varianten des Gleichen dabei heraus. Der Unterricht ist in voneinander abgegrenzte Schritte untergliedert; es gibt ein leicht vermittelbares Ziel. Die Bewertungskriterien, die zur Benotung angesetzt werden können, erscheinen ebenfalls für alle nachvollziehbar: entweder die Zeichnung ähnelt dem Kopf der Banknachbar_in, oder eben nicht. Ich nehme an, in jeder Fachdidaktik gibt es widerstreitende Begründungen und sich daraus ableitende Zugänge. In der Kunstpädagogik diskutieren deren (deutschsprachige) Vertreter_innen seit Beginn des 20. Jahrhunderts grob gesagt darüber, ob es geraten sei, den Unterricht so wie in diesem Beispiel als Bündel vereinheitlichter, überprüfbarer, vermeintlich zeitloser und transparent bewertbarer Gestaltungstechniken zu realisieren (so wie in der Vignette und weiterhin an sehr vielen deutschen Schulen), oder ob im Gegensatz dazu vielmehr Experimentierräume und Werkstattsituationen zu eröffnen seien, in denen an jeweils gegenwärtigen Kunstpraxen angelehnte Suchbewegungen und Prozesse stattfinden können. Letzterer Ansatz wird geläufig als »ästhetische Erfahrung« (Selle 1988), oder »ästhetische Forschung« bezeichnet (Kämpf-Jansen 2001).⁹ Gikandi (2014) macht in seiner oben erwähnten Studie noch einen weiteren Punkt: ästhetische Praxis ist Teil von Subjektivierungs- und Repräsentationsprozessen, und als solche dient sie Europäer_innen als Kolonialist_innen auch dazu, zu verdrängen, dass ihr Reichtum, ihre sogenannte Zivilisation mit ihrem technischen Fortschritt auf

9 Im Zusammenhang mit der binären Oppositionierung »Formaler Kunstunterricht« versus »Ästhetische Erfahrung« streiten sich die Fachvertreter_innen auch schon sehr lange darüber, in welchen Teilen Kunstunterricht vom Fachgegenstand Kunst, vom Fachgegenstand Bild oder vom Subjekt hergedacht werden soll. Darauf genauer in einer kolonialitäts- und diskriminierungskritischen Perspektive zu schauen, steht aus und würde den Rahmen dieses Textes sprengen.

der Unterwerfung, Ausbeutung und Auslöschung eines beträchtlichen Teils der Weltbevölkerung beruht (Gikandi 2012). Aus einer kolonialitätskritischen Perspektive stellt sich die beschriebene binäre Oppositionierung »formaler Kunstunterricht versus ästhetische Erfahrung« ebenfalls als Verdrängungsgeschehen dar. Die Fachvertreter_innen produzieren in ihren hochgradig ausdifferenzierten Positionierungsdisputen eine ihre Subjektpositionen stabilisierende Leerstelle, in Hinblick auf die intersektionalen Ungleichheitsverhältnisse, die beiden Zugängen innewohnen und damit verbunden auf die Tatsache, dass diese Ansätze in Kolonialität eingeschrieben sind. Die intersektionalen Ungleichheitsverhältnisse, die epistemische Gewalt, die dem sogenannten Formalen Kunstunterricht unterliegen, versuche ich anhand der in diesem Text herumgeisternden Vignette zu skizzieren. An Ästhetischer Erfahrung orientierte Ansätze haben ähnliche Probleme und sind vor allem ebenso *weiß* perspektiviert. Durch ihre Orientierung an Gegenwartskunst und an offenen Lernformen sticht dabei Klassismus zudem als besonders großes Problem hervor, da sie zuerst Kinder aus kunstaffinen und/oder akademischen Familien ansprechen, die von zu Hause aus wissen, wie man sich selbst eine Frage stellt, recherchiert, in eine offene Suchbewegung eintritt, die Arbeitsschritte selbst organisiert, mit Materialien herumexperimentiert, mit Scheitern umgeht und das Ganze auch noch als erfüllend und befreiend erlebt. Dieses Wissen und Können stellt die Basis dar, wenn es um künstlerische Prozesse geht, und diese Basis wird nur in seltenen Fällen mitvermittelt (Sertl 2007; Sternfeld 2005; Wieczorek 2018).

Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle von Bildung und Kunst

Es gab und gibt Projekte an der Schnittstelle von Bildung und Kunst, die sich klassenbewusst und teilweise auch intersektional herrschaftskritisch ausrichten. Beim Schreiben fallen mir spontan das Büro trafo.K in Wien, das Theater X, Die Remise und das Ongoing Project in Berlin und Greater Form in Leipzig ein.¹⁰ Das sind nur einige Beispiele von vielen. Zunehmend arbeiten diskriminierungskritisch orientierte Kunstlehrer_innen auch in der Schule – zumindest für eine Weile (Harder 2015; Bast 2022). Initiativen wie die Kontextschule Berlin¹¹ wiederum bemühen sich um eine diskriminierungskritische Qualifizierung von Künstler_innen und Lehrpersonen. Mit ihnen allen verbinde ich mich beim Schreiben, denn gäbe es sie nicht, könnte ich mir diesen Text auch sparen und gleich den Beruf wechseln. Daher sei an dieser Stelle ein Dank an sie alle ausgesprochen.

10 www.trafo-k.at/; theater-x.com/; www.dieremise.org/; www.ongoing-project.org/; <http://greaterform.supergiro.de/index.html> (04.11.2021).

11 www.kontextschule.org (04.11.2021).

Sie sind es, die mich an der Schnittstelle von Bildung und Kunst halten, die mich und die Schnittstelle halten. Sie erinnern mich daran, dass ästhetische Praxis und das Arbeiten an Bildern, am Symbolischen im Kampf gegen Ungleichheit eine wichtige Rolle spielt, und dass es deswegen keine Konsequenz der beschriebenen Verstrickungen in Kolonialität sein kann, auf Bildungsarbeit mit und in den Künsten zu verzichten.

Und mich hält an der Schnittstelle von Bildung und Kunst auch ihr Zwischenräumliches, welches von Anfang an auch Möglichkeiten der Selbstartikulation und Selbstbehauptung von Akteur_innen bot, die in die dominante Gesellschaftsordnung nicht hineinpassten. Das gilt nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden. Die im Zuge der *weißen* bürgerlichen Frauenemanzipation organisierten Orte für das Bilden mit Kunst boten – zumindest konnte das für England und die USA bisher historisch rekonstruiert werden – spätestens ab der Wende zum 20. Jahrhundert zum Beispiel auch Existenzmöglichkeiten und Handlungsräume für *weiße* queere Personen (Mörsch, 2019, 303). Ab dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, unter dem Druck der Bürgerrechtsbewegungen, boten zum Beispiel die Vermittlungsabteilungen von Kunstinstitutionen in England Eingänge für BPoC-Künstler_innen in den etablierten *weißen* Kunstbetrieb – auch dies eine ambivalente Selbstermächtigungspraxis, um den Preis der Subsumierung unter die Logiken von *weißen* Kunstinstitutionen und deren Diversitätspolitik (Mörsch 2019, 479 ff.). Vor allem aber gab und gibt es von BPoC-Kunstschaffenden betriebene Selbstorganisationen, die sich neben der Kunstproduktion und dem Aktivismus mit Kunst auch der Bildungsarbeit widmeten, respektive, diese Bereiche nicht getrennt voneinander entwerfen.¹²

Heutzutage haben viele Leute, die an der Schnittstelle von Kunst und Bildung arbeiten, intersektional gebrochene Biografien und Subjektpositionen, wofür ich selbst ein Beispiel bin. Sie arbeiten im künstlerischen Feld, ohne aus Familien zu kommen, in denen ein solcher Berufsweg »vor-gesehen« ist. In diesem Feld finden sie sich als Bildungsarbeiter_innen auf einer abgewerteten Position. Es handelt sich heute weiterhin um einen feminisierten Bereich: An der Schnittstelle von Bildung und Kunst Tätige sind meist mit wenig institutioneller Handlungsmacht ausgestattet, und ihre wirtschaftlichen Existenzen sind fast immer prekariert. Es ist unter anderem deswegen für sie mitunter nicht einfach, sich selbst als machtvoll zu verstehen, ihre eigene Privilegiertheit in den Blick zu nehmen und die Kolonialität ihres Arbeitsfeldes, ihres eigenen Handelns zu reflektieren. Die Feminisierung bildet zudem einen weiteren

12 Eine Historiografie dieser Organisationen steht noch in den Anfängen. Ein Beispiel dafür ist das Archiv von 198 Contemporary Arts and Learning, einer Organisation im Londoner Stadtteil Brixton, welche in den 1980er Jahren im Kontext von Bürgerrechtskämpfen gegründet wurde. www.198.org.uk/project-archives/ (03.11.2021).

Motor der Dynamik, welche die Schnittstelle von Bildung und Kunst *weiß* hält: Für BPoC-Kolleg_innen bedeutet diese Berufswahl, zusätzlich zur alltagsrassistischen Diskriminierung und zum strukturellen Rassismus auch noch mit der Abwertung des Arbeitsfeldes an sich umgehen zu müssen (Madougou/Mörsch/Wissert 2022). Die meisten werden deswegen bislang lieber Kurator_innen, Künstler_innen, also Produzent_innen anstatt Vermittler_innen.¹³

All dies sind gute Gründe, die Schnittstelle von Bildung und Kunst zu »dekolonisieren«, wozu der Titel des Bandes, in dem dieser Text erscheint, einlädt. An dieser Stelle ist ein Disclaimer notwendig: Ich selbst vermeide die Verwendung von »decolonizing«, weil mir nicht richtig klar ist, was dies im europäischen Kontext heißen kann. Ich möchte den Begriff nicht für meine *weiße* europäische Position aneignen. So wie ich ihn vor etwa zehn Jahren gelernt habe, handelt es sich nicht um eine Metapher (Tuck/Yang 2012). Er hat mit bewaffneten Befreiungskämpfen, mit der mühsam errungenen Rückgabe von geraubten Gütern und Körpern, mit der Entschädigung für und dem Stoppen von illegalen Landnahmen und dem Stehlen von geistigem Eigentum, mit der Gleichberechtigung von mir nicht zugänglichen Kosmologien und Existenzweisen zu tun. Obwohl ein Begriff niemandem gehören kann, habe ich beschlossen, dass ich mit dem Begriff Dekolonisierung so umgehen werde, als würde er den Kolonisierten gehören. Damit versuche ich, die Wiederholung einer kolonialen Extraktion und einer Kommodifizierung des Konzeptes selbst zu vermeiden.¹⁴ Mein Kollege Rubén Gaztambide-Fernández, der in einer kolonialismuskritischen Perspektive vorschlägt, den Begriff »Kunst« nicht weiter zu verwenden (Gaztambide-Fernández 2020) und weitere Kolleg_innen aus der Arbeitsgruppe Toronto des Netzwerks »Another Roadmap for Arts Education«¹⁵ boten in einem Videobeitrag 2017 einen möglichen Zugang an, um den Begriff im euro-

13 Zum »Haß auf Vermittlung« im künstlerischen Feld in einer antisemitismuskritischen Perspektive siehe Henschel (2020, 99 ff.).

14 Mit kolonialer Extraktion ist das Entwenden von und das sich Bereichern an Ressourcen – materielle, territoriale, geistige, kulturelle – im kolonialen Kontext gemeint. Kommodifizierung bedeutet, dass etwas verdinglicht und zur handelbaren Ware gemacht wird. Die Extraktion und Kommodifizierung des Begriffs »Dekolonisierung« ist aktuell im Kunstfeld nachzuvollziehen – ein Feld, das besonders geschickt darin ist, politische Begriffe aus den Bewegungen anzueignen, zu entleeren und mit den eigenen Interessenlagen zu füllen. Keine Kultureinrichtung im sogenannten deutschsprachigen Raum kommt gegenwärtig ohne Veranstaltungen unter diesem Titel aus. Meist jedoch handelt es sich bei dem, was unter diesem Titel veranstaltet wird, höchstens um eine gewisse Internationalisierung. Die Thematisierung geschieht zudem in fast allen Fällen ausschließlich im Rahmen von Programmen und Ausstellungen. Die Struktur dieser Institutionen dagegen bleibt von Dekolonisierung völlig unberührt.

15 Das Netzwerk Another Roadmap for Arts Education wurde 2011 gegründet. Es verbindet kritische Akteur_innen an der Schnittstelle von Bildungsarbeit, Aktivismus und Kunstproduktion weltweit. Es verfolgt drei Ziele: Die kritische Analyse bestehender politischer

päischen Kontext zu benutzen.¹⁶ Demnach wäre dem oben erörterten Konzept der »Kolonialität« ein Konzept der »Dekolonialität« inhärent. Mit Dekolonialität wäre eine Haltung und eine Praxis bezeichnet, die sich der Kolonialität einer Gesellschaft bewusst ist und die eigene Arbeit so ausrichtet, dass sich die koloniale Matrix der Macht darin nicht (so ohne weiteres) re-artikulieren kann. Der Vorschlag, von Dekolonialität statt von dekolonisieren oder decolonizing zu sprechen, sagt mir zu. Nichtsdestotrotz erscheint es mir von meiner Position aus zum jetzigen Zeitpunkt genauer, respektive bescheidener, eine entsprechende Haltung und Praxis mit dem Begriff der Diskriminierungskritik zu bezeichnen – vor allem, damit nicht das Missverständnis entsteht, eine_r aus unserer geopolitischen Region könne außerhalb der westlichen Epistemologie denken oder agieren. Mit »Diskriminierungskritik« orientiere ich mich an einem Indikatorenrahmen namens »Critical Diversity Literacy«. Dieser wurde von der *weißen* südafrikanischen Kommunikationswissenschaftlerin Melissa Steyn veröffentlicht (Steyn 2007). Wissen und Können, an denen sich demzufolge die diskriminierungskritische Lesefähigkeit einer Person oder einer Gruppe festmacht, sind:¹⁷

- Verstehen, dass Differenzkategorien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, Klasse, Rassiertheit, sozial hergestellt sind.
- Verstehen, was Intersektionalität ist. Also das Zusammenwirken dieser Kategorien bei der Herstellung von Ungleichheit erkennen können.
- Verstehen, was vor diesem Hintergrund Privilegiertheit ist. Auf dieser Grundlage eine kritische Selbstpositionierung vornehmen können.
- Über eine Sprache verfügen, Begriffe kennen, um Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse benennen zu können.
- Hegemoniale Adressierungen erkennen/dekodieren können.
- Verstehen, was die Kontinuitäten von historisch gewachsenen Herrschaftsverhältnissen in der Gegenwart sind.
- Und schließlich, im Wissen um alldem, den Willen zur Veränderung hin zu mehr Gerechtigkeit entwickeln.

Verlautbarungen; kritische, transnationale Geschichtsschreibungen; sowie das Entwerfen und Erproben alternativer Handlungsweisen an der Schnittstelle von Kunst und Bildung, welche die koloniale Matrix der Macht unterbrechen. another-roadmap.net/ (06.12.2021).

16 another-roadmap.net/another-roadmap/a-multivocal-glossary-of-arts-educationun-glosario-multivocal-de-educacion-artistica/curriculo-decolonizador-decolonizing-curriculum/video-contributions-curriculo-decolonizador-decolonizing-curriculum/grupo-toronto-descolonizar-el-curriculo (6.12.2021).

17 Im Zuge meiner Arbeit mit dem Konzept habe ich die Indikatoren leicht gekürzt und anders strukturiert, um sie für die Arbeit an der Schnittstelle von Kunst und Bildung besser zugänglich zu machen.

Diese Indikatoren versuche ich im Rahmen meiner Praxis – der Ausbildung von Kunstpädagog_innen, der Forschung, dem Verfassen von Texten, dem Aktivismus – kritisch zu würdigen und auf die Schnittstelle von Bildung und Kunst zu übersetzen (Mörsch 2022). Die Übersetzungsarbeit betrifft drei ineinander verschränkte Dimensionen, die an der Schnittstelle wirkmächtig sind: Kanon, Methoden und Strukturen. Letztere meint das Nachdenken darüber, was die strukturellen Bedingungen wären, damit die Arbeit an der Schnittstelle von Kunst und Bildung sich so gestalten kann, dass Dominanz- und Gewaltverhältnisse darin nicht reproduziert, sondern unterbrochen werden. Welche Wissens-, Zeit- und Personalstrukturen, welche Arbeitsverhältnisse sind dafür die Grundlage? Angewandt auf die Vignette wäre in einer diskriminierungskritischen Perspektive zu fragen: wie kann ein diskriminierungskritisch informierter Lehrkörper entstehen? Wo wird das Wissen vermittelt und zur Verfügung gestellt, das für einen diskriminierungskritischen Unterricht förderlich ist? Wie schaffen wir Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen, die dazu führen, dass keine rassistischen Ausschlüsse mehr den Lehrkörper weiß halten?

Unter dem Stichwort Kanon geht es um die Frage, welche Konsequenzen eine diskriminierungskritische Perspektive auf die Inhalte hat. Kanonisierung ist in den Künsten eines der wichtigsten Mittel zur Herstellung und zum Erhalt von Machtverhältnissen. Alle Institutionen sind damit beschäftigt, auszuwählen und festzulegen, was in den künstlerischen Kanon eingeht, was als wertvoll und daher erhaltenswert anerkannt wird. Aus minorisierter Position wird der jeweilige Kanon jeweils kritisiert und mit Blick auf seine Ausschlussmechanismen hinterfragt. Dies führte und führt zu verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit dem Kanon: Den bestehenden Kanon gegenlesen, aneignen, dekonstruieren; den bestehenden Kanon erweitern; andere Kanons bilden oder aber das Konzept des Kanons wegen der darin zwangsläufig eingeschriebenen Dominanzverhältnisse grundsätzlich zurückweisen. Die kritische Arbeit an und mit dem Kanon ist verbunden mit Fragen danach, welche Konsequenzen eine diskriminierungskritische Perspektive für die Methoden zeitigt: wie sie sich in den kunst/pädagogischen Situationen im konkreten Handeln niederschlägt. Wenn ich diese beiden Dimensionen auf die Vignette anwende, führt mich zu einer sehr anderen Vorstellung von Unterricht zum Thema Portrait.

Diskriminierungskritische Perspektiven im Kunstunterricht

Der beschriebene Kunstunterricht ist aus meiner Sicht also eine von Kolonialität geprägte Zumutung: Warum sollten die Schüler*innen die ihnen gestellte Aufgabe erfüllen? Warum sollten sie sich mit dem Abzeichnen des Proportionschemas und dem handzeichnerischen Portraitieren ihrer Banknachbar*innen beschäftigen? So wie wir im Biologieunterricht (hoffentlich) nicht mehr vermitteln, dass es überlegene und unterlegene »Menschenrassen« gibt, so sollten wir im Kunstunterricht nicht vermitteln, es gäbe ein Körperschema, das für alle, die als Menschen bezeichnet werden, passt. Ein diskriminierungskritischer Unterricht zum Portrait würde einen offeneren Zugang vorschlagen, der die Darstellung von Gegenständen, zum Beispiel von Shishas, als Teil der Darstellung von Persönlichkeiten begreift.¹⁸ Den Schüler*innen würden in einem solchen Unterricht vielgestaltige Beispiele von Begründungen, Kontexten, Funktionen und Ästhetiken von Portraits angeboten, aus der historischen Kunst, der Alltagskultur und der Gegenwartskunst verschiedener Kontexte der Welt. Dabei würde deutlich werden, dass Portraits mit machtvollen aber auch mit selbstermächtigenden Handlungen und Absichten verbunden sind: Identifizieren und Zuschreiben, Idealisieren, Denunzieren und Karikieren. All dies geschieht entlang von Achsen sozialer Unterscheidung wie Geschlecht, Klasse, Rassifizierung, Behinderung. Gibt eine_r beispielsweise »Phantombild« in eine digitale Suchmaschine ein, liefert der Algorithmus Portraitzeichnungen von fast immer männlichen, meist migrantisierten Gesichtern. Gleichzeitig stellt auch der visuelle Auftritt der Proteste und Gedenkveranstaltungen zu den rassistischen Morden in Hanau die Portraits der Ermordeten ins Zentrum der Kampagne. Auf der Basis solcher Beispiele würden die Lernenden sich zunächst fragen, in welchem Kontext die von ihnen anzufertigenden Kopfbilder jeweils stehen sollen, welche Ziele sie damit verbinden und was dies für ihre jeweilige Darstellungsweise und künstlerische Strategie bedeutet. Für die Herstellung der Portraits würde ein diskriminierungskritischer Unterricht neben der Bleistiftzeichnung auch weitere künstlerische Techniken zur Wahl stellen und dabei an jugendkulturelles Wissen zum Portrait anknüpfen, wie beispielsweise digitale Verfahren, Collage und Drucktechniken, um die realistische Handzeichnung nach dem Vorbild der Renaissance im 21. Jahrhundert nicht mehr unhinterfragt als allgemeingültig einzuführen.

18 Dies lässt sich zum einen aus der europäischen Geschichte der Portraitmalerei herleiten – zum anderen wird auch der obere Teil der Shisha, wie bei anderen Pfeifen auch, als »Kopf« bezeichnet.

Abbildung 1: Protestbilder



Protestbilder 01-09.

<https://www.amnesty.de/allgemein/kampagnen/saytheirnames-ein-jahr-nach-dem-rassistischen-attentat-hanau>

URL zuletzt abgerufen am 20.01.22.

Abbildung 2: Kritische Aneignungen der zeitgenössischen Kunst



KRITISCHE ANEIGNUNGEN IN DER ZEITGEOSSISCHEN KUNST

Oliver Todor Diop Jean Bellef, o.D.
<https://fisch.wvu.edu/photo/events/black-portraits-as-asahed>

Zenele (Mullai) Bester, Mayotte, 2015
<https://www.steek-mag.com/article/zenele-mahoti/>

Amrita Shah Gil Self-Portrait as a Tahitian woman, 1934
<https://artforum.com/artists/amrita-shah-gil/self-portrait-as-tahitian-woman>

Tulfix, 201
<https://basomagazine.com/2016/08/02/using-architectural-techniques-in-art/>

Manish Manjan Kati-Mardyn, 2016
<https://www.manishmanjan.com/work/2016/>

Del LaGrace Volcano Johnny Berlin Berlin, 1995
<https://www.facebook.com/181630786874047/photos/with-video/1987468766063000/suzie-morandna-san-francisco-1015860189714709/>

Melody Melamed, 2017
https://www.newyorker.com/culture/arts/2017/08/06/melody-melamed-her-art-is-a-catchy-melody-melamed-1?mbid=social_twitter

Khasan Tu, Selfportrait - original version, 2000
<https://www.hasanter.com/copy-01/>

Moshari Hilal, Selbstporträt in Schwarz, 2005
<http://www.moshari.de/selected-works/>

Moshari Hilal, Selbstporträt in Schwarz, 2020
<http://www.moshari.de/selected-works/>

Jakob Jena Knebl, 2011
<https://www.mumok.at/de/jakob-jena-knebl>

Martine Gutierrez Demons, Tlazoteotl, 'Eater of Filth,' p92 from Indigenous Woman, 2018.
<https://www.artsy.net/artwork/martine-gutierrez-demons-tlazoteotl-eater-of-filth-p92-from-indigenous-woman>

Mari Katayama, bystander #023, 2016.
<http://www.sageparis.com/artists/mari-katayama?view=slider#2>

Alle URL zuletzt abgerufen am 20.01.22.

Abbildung 3: Erkennungsdienstliche Bilder



Phantombild 01. <https://www.blick-aktuell.de/News/Polizei-veroeffentlicht-Phantombild-488414.html>

Phantombild 02. <https://polizei.brandenburg.de/fahndung/polizei-sucht-identitaetsbetrueger-mit-p-373182>

Phantombild 03. <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/mord-in-hamburg-polizei-sucht-viele-taetel-danke-phantombild-a-1119551.html>

Phantombild 04. <https://www.radiobielefeld.de/nachrichten/lokalmeldungen/detailansicht/tunnel-raubversuch-in-spenge-polizei-veroeffentlicht-phantombild.html>

Phantombild 05. <https://leimenblog.de/mannheim-sexueller-uebergreif-auf-dom-waldhof-polizei-sucht-per-phantombild>

Phantombild 06. <https://mg-heute.de/polizei-fahndet-mit-phantombild-nach-waffenraeuber/>

Phantombild 07. <https://saar-mosel-news.de/kasel-polizei-sucht-mutmasslichen-sexualstraftaeter-mit-phantombild/>

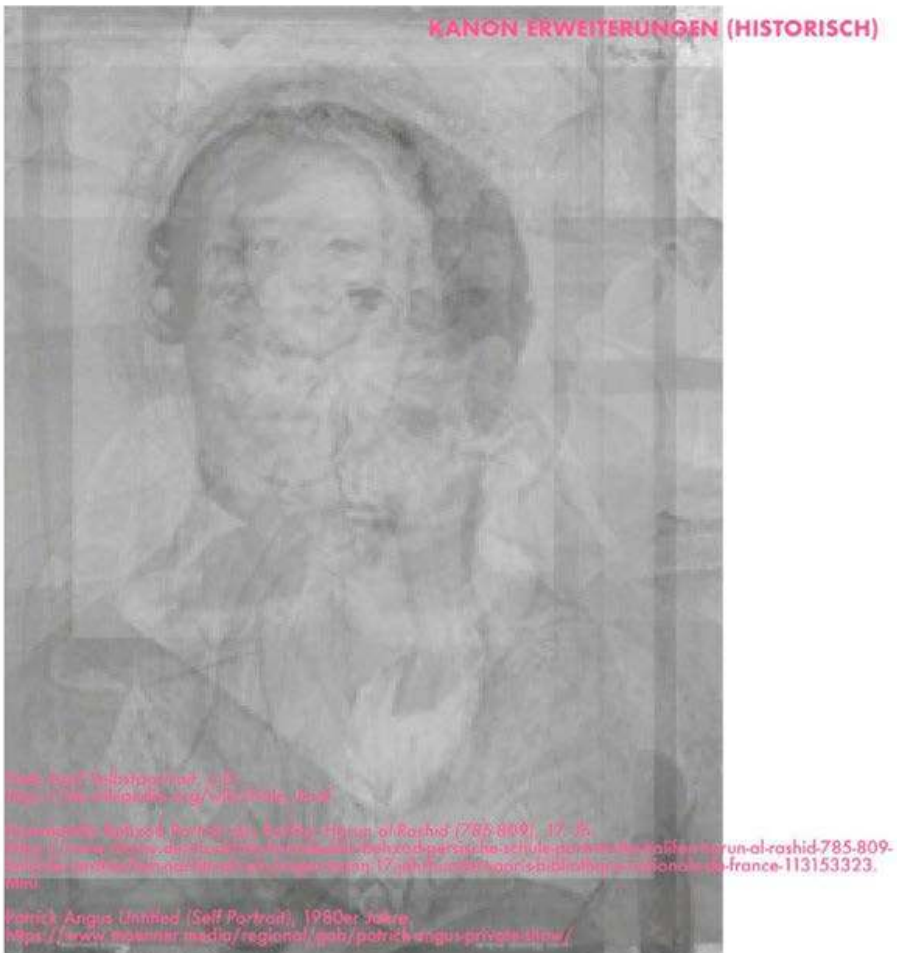
Phantombild 08. <https://www.polizei.rlp.de/de/fahndung/detailansicht/news/detail/News/trier-polizei-sucht-mit-phantombild-nach-taeter-belohnung-ausgesetzt-und-vertrauenstelefon-geschal/>

Phantombild 09. <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/hamburg-polizei-sucht-doppelmoerder-mit-phantombild-a-1196585.html>

Phantombild 10. <https://www.shz.de/regionales/polizeiticker/flensburg-juergensby-war-kennt-diesen-mann-aeltere-dame-wird-in-ihrem-haus-ueberfallen-polizei-sucht-mit-phantombild-nach-dem-bisher-unbekannten-taeter-id34432737.html>

Alle URL zuletzt abgerufen am 20.01.22.

Abbildung 4: Kanon Erweiterungen (historisch)



Patrick Angus Unfried (Self-Portrait), 1980er Jahre
<https://www.artsandculture.gov/arts/visual-arts>

Shahzadeh Solayeh Korshak (ca. 17th century) *Portrait of a young girl* (785-809), 17. Jh.
<https://www.artsandculture.gov/arts/visual-arts/shahzadeh-solayeh-korshak-portrait-of-a-young-girl-785-809>
<https://www.metmuseum.org/art/collection-object/113153323>

Patrick Angus Unfried (Self-Portrait), 1980er Jahre
<https://www.museum-media/regional/gob/patrick-angus-private-dime/>

Dora Carrington *Annie Stiles*, 1921.
<https://www.christies.com/en/lot/lot-5320983>

Simeon Solomon, *Portrait of a young boy*, 1868.
<https://www.simeonsolomon.com/artwork-1866-1872.html>

Hannah Gluckstein, *Gluck*, 1942.
<https://www.npg.org.uk/collections/search/person/mp07857/gluck-hannah-gluckstein>

Jeanne-Élisabeth Chaudet *La jeune brodeuse dans une loggia Toile*, 1818.
<http://www.ogerblanchet.fr/lot/26361/5895397?npp=10000&>

Sofonisba Anguissola *Selbstporträt*, 1554.
https://de.wikipedia.org/wiki/Sofonisba_Anguissola#/media/Datei:Sofonisba_Anguissola_002.jpg

Berthe Morisot *The Artist Daughter with a Parakeet*, 1890.
<https://www.lostwomenart.de/artist/berthe-morisot/>

Mary Cassatt, *Girl in a Bonnet Tied with a Large Pink Bow*, 1909.
<https://www.christies.com/lot/lot-mary-cassatt-girl-in-a-bonnet-tied-6074114/?from=searchresults&intObjec-tID=6074114>

Alle URL zuletzt abgerufen am 20.01.22.

Grundlagen für einen diskriminierungskritischen Unterricht sind das Wissen um die genannten Achsen sozialer Ungleichheit und eine entsprechende selbstkritische Reflexion der Lehrperson. Damit verbunden ist eine diskriminierungskritische Lesefähigkeit ihres Repertoires an Kunstbeispielen und Methoden und die Bereitschaft zu deren Veränderung und Erweiterung, der Erarbeitung eines anderen, diskriminierungskritischen Kunst-Wissens. Nützlich ist zudem ein positives Verhältnis zur Kontingenz. Damit ist eine Aufmerksamkeit und Offenheit für das Wissen gemeint, das in Störungen steckt, wenn der Unterricht nicht nach Plan läuft. Einen solchen produktiven Kontingenzmoment habe ich in der Geschichte über die Shishazeichner wahrgenommen und hier versucht, ihn diskriminierungskritisch auszulegen. Jedoch muss bei diskriminierungskritischen Perspektiven im Kunstunterricht die kontinuierliche Arbeit an der Veränderung der Strukturen und der damit einhergehenden Diversifizierung des Lehrpersonals im Zentrum aller Bemühungen stehen. Denn solange sich Studierende angesichts von strukturellem Rassismus in Studium, Referendariat, Lehrplänen und Lehrer*innenzimmern gegen den Beruf der Kunstlehrer*in entscheiden, nützen auch die hier skizzenhaft dargestellten Veränderungen des Kanons und der Methoden wenig.

Nachsatz: ~~Kulturelle Bildung~~ im Widerspruch

Mein Arbeitsfeld wird in Deutschland zumeist als »kulturelle Bildung« oder »ästhetische Bildung« bezeichnet; im schlimmsten Fall als »musische Bildung«. Die drei Bezeichnungen fallen mir schwer. »Musische Bildung« ist historisch durchdrungen von bürgerlichen Kunstverständnissen, von Primitivismus und von postnazistischen Kontinuitäten (Kossolapow 1975; Mörsch 2017a). Die Bezeichnung »kulturelle Bildung« kam in den 1970er Jahren auf, als sozialdemokratisch und gewerkschaftlich geprägter Gegenbegriff zum »Musischen«. Heute ist sie entsprechend neoliberal gewendet. Sie transportiert hegemoniale Wirkungsverheißungen, zum Beispiel auf die gesteigerte Arbeitsmarktcompatibilität der Subjekte kultureller Bildung, oder auf Kohäsion, eine gouvernementale Befriedung sozialer Konflikte, die über die Beschäftigung mit den Künsten, ohne strukturelle Umverteilung von Ressourcen und Privilegien zu erreichen wäre (Hamer 2014). Auch der Begriff »Ästhetische Bildung« wird *weiß*, männlich und bürgerlich perspektivierte Verständnisse vom Subjekt, von Kunst und von Bildung nicht los, wie sich zum Beispiel in einer neueren Veröffentlichung mit definitorischem Anspruch im Titel, die den Versuch einer bildungsanthropologischen Fundierung von Kunstpädagogik unternimmt, ein weiteres Mal zeigt (Krautz 2020).

In dem Versuch, das Begriffsfeld erneut zu öffnen und sein konstitutives Zwischenräumliches zu betonen, spreche und schreibe ich lieber von der »Arbeit

an der Schnittstelle von Bildung und Kunst«. Mit dieser Bezeichnung verorte ich verschiedene Tätigkeitsbereiche: Kunstunterricht in der Schule, Vermittlungstätigkeiten in Museen, Ausstellungen, Theatern, Festivals oder Konzerthäusern, den Einsatz künstlerischer Verfahren in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in der politischen Bildung und im Aktivismus, partizipative Ansätze in den Künsten sowie die mit alledem verbundene Theoriebildung. Die begriffliche Öffnung soll mit dazu beitragen, diese Tätigkeitsbereiche nicht nur kolonialitätskritisch zu reflektieren, sondern sie darauf basierend auch diskriminierungskritisch auszurichten. Dass mir letzteres erstrebenswert erscheint, ist angesichts der in sie eingeschriebene Kolonialität nicht selbstverständlich. In meiner historischen, feministisch und postkolonial ausgerichteten Forschung zur Geschichte der Kunstvermittlung in England habe ich versucht zu zeigen, dass die Arbeit an dieser Schnittstelle je nach Kontext und Subjektpositionen Unterdrückungs- und Zurichtungspraxis und gleichzeitig Selbstartikulations- und Widerstandspraxis war und ist (Mörsch 2019). Das zeigt sich nicht nur im Archiv, sondern auch jeden Tag, bei der Arbeit. Ich finde, dass es sich deswegen lohnt, sie im Bewusstsein um ihre Ambivalenz kritisch weiter zu betreiben – mit ihr gegen sie, als Praxis im Widerspruch.

Literatur

- Baitamani, Wael/Breidung, Julia/Bücken, Susanne/Gerards, Marion/Frieters-Reermann, Norbert/Meiers, Johanna (2020): »Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein Kunstprodukt zu erstellen«. Kulturelle Bildung für junge Menschen mit Fluchterfahrung im Fokus einer rassismuskritisch positionierten Diskursanalyse. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Anette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 197–211.
- Bast, Stefan (2022): »Sie können uns nicht zwingen, uns zu blamieren!« Körper, Gefühle und Macht im diskriminierungskritischen Kunstunterricht. In: Mörsch, Carmen (Hrsg.): Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle von Bildung und Kunst. Bildungsmaterialien. Mainz: Kunsthochschule, o. S. diskrit-kubi.net (09.05.2023).
- Bücken, Susanne/Gerards, Marion/Meiers, Johanna (2018): Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs. Ergebnisse einer rassismuskritisch positionierten Forschung. Schriftliche Fassung zum Vortrag bei der Abschlusstagung des BMBF Förderschwerpunkts »Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung«, 7.–9.10.2019 in Berlin. www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/KatHO/Dokumente/Publikationen_div/Schriftliche_Fassung_Vortrag_FluDiKuBi_Abschlusstagung_BMBF_08.10.2019.pdf (04.11.2021).
- Cachia, Amanda (2017): The Flesh of the World: An Empirical Turn toward Complex Embodiment. In: Art Journal, 76, 3–4, S. 68–75. doi.org/10.1080/00043249.2017.1418488.
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2009): »Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus«. In: Mörsch, Carmen/Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.): Kunstvermittlung. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich: diaphanes, S. 339–351.

- Chalmers, Graeme (1999): Cultural Colonialism and Art Education. Eurocentric and Racist Roots of Art Education. In: Boughton, Doug/Mason, Rachel (Hrsg.): Beyond Multicultural Art Education: international Perspectives. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 173–184.
- Dietze, Gabriele (2013): Weiße Frauen in Bewegung: Genealogien und Konkurrenzen von Race- und Genderpolitiken. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Gaztambide-Fernández, Rubén (2020): The Orders of Cultural Production. In: Journal of Curriculum Theorizing 35, 3, S. 1–23. journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/939 (04.11.2021).
- Gikandi, Simon (2011): Slavery and the Culture of Taste. Princeton: University Press.
- Grosfoguel, Ramón (2008): Transmodernity, border thinking, and global coloniality. Decolonizing political economy and postcolonial studies. In: Eurozine, S. 1–23. www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjDnuWfhf7zAhV1_rslHfQRBGIQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.eurozine.com%2Ftransmodernity-border-thinking-and-global-coloniality%2F&usg=AOvVaw3fpabnE33bEhtYdCYBx0wC (04.11.2021).
- Hamer, Gundhild (Hrsg.) (2014): Wechselwirkungen: Kulturvermittlung und ihre Effekte. München: kopaed.
- Harder, Simon (2015): In welche Blicke soll Schule investieren? UnSichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht. In: Harder, Simon/Mörsch, Carmen (Hrsg.): Art Education °10 Gut aussehen. Geschmack und Schönheit im Kunstunterricht. sfkp.ch/ausgabe/issue-10 (04.11.2021).
- Henschel, Alexander (2020): Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. Wien: Zaglossus.
- Ishiguro, Kazuo (2005): Alles was wir geben mussten. München: Blessing.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Köln: Salon.
- Kossolapow, Line (1975): Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Frankfurt am Main: Fischer.
- Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink/UTB.
- Mörsch, Carmen (2016a): »Mehrwert mit Marx: den über den Wert der Arbeitskraft hinausgehenden Teil der Wertschöpfung«. In: Schlie, Camilla/Willenbacher, Sascha (Hrsg.): »Eure Zwecke sind nicht unsere Zwecke«. Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berline Modellprojekt »Jump & Run«. Bielefeld: transcript, S. 85–106.
- Mörsch, Carmen (2016b): »Stop Slumming! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung«. In: Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 173–184.
- Mörsch, Carmen (2017a): Ansätze für eine postkoloniale Geschichtsschreibung der kulturellen Bildung in Deutschland. Kulturelle Bildung im Kontext Asyl. Ein Dossier. In: Kubinaut – Navigation Kulturelle Bildung. Berlin. www.kubinaut.de/de/themen/9-kontext-asyl/ansatze-fur-eine-postkoloniale-geschichtsschreibung-der-kulturell (04.11.2021).
- Mörsch, Carmen (2017b): Contact Zone (Un)realized. Andere BesucherInnen als Interventionen im Ausstellungsraum. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 173–188.
- Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A_N_D_E_R_E_N durch Kunst. eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien: Zaglossus.

- Mörsch, Carmen (2022): Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle von Bildung und Kunst. Bildungsmaterialien. Mainz: Kunsthochschule. diskrit-kubi.net
Darin: Über Körper in der *weißen* Kulturellen Bildung: Ein Gespräch ohne Q & A zwischen Carmen Mörsch (CM), Julia Wissert (JW) und Fadila Madougou als Dritte Stimme (DS).
- Mörsch, Carmen/Schade, Sigrid/Vögele, Sophie (Hrsg.) (2017): Kunstvermittlung zeigen: über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld. Wien: Zaglossus.
- Nora Sternfeld (2005): Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung. whtsnxt.net/280 (10.05.2023).
- Quijano, Aníbal (1992): Colonidad y Modernidad/Racionalidad. In: *Perú Indígena*, 13, 29, S. 11–20.
- Quijano, Aníbal (2016): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien. Turia + Kant.
- Quintero, Pablo/Garbe, Sebastian (Hrsg.) (2013): Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis. Münster: Unrast.
- Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne: Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sertl, Michael (2007): »Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein«. In: Heinrich, Martin/Prexl-Krausz, Ulrike (Hrsg.): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach »neuen Lernformen« in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*. Wien/Münster: LIT, S. 79–97.
- Silverman, Kaja (1997): Dem Blickregime begegnen. In: Kravagna, Christian (Hrsg.): *Privileg Blick: Kritik der visuellen Kultur*. Berlin: Ed. ID-Archiv, S. 41–64.
- Sonderegger, Ruth (2018): Fragen zur Kolonialität der europäischen Ästhetik. In: Knopf, Eva/Lembcke, Sophie/Recklies, Mara (Hrsg.): *Archive dekolonialisieren*. Bielefeld: transcript, S. 251–258.
- Steyn, Melissa (2007): Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century. In: Vertovec, Steven (Hrsg.): *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. New York/London: Routledge, S. 379–389.
- Strings, Sabrina (2019): *Fearing the Black Body. The Racial Origins of Fat Phobia*. New York: NYU Press.
- Tuck, Eve/Yang, Wayne K. (2012): Decolonization is not a metaphor. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1, 1, S. 1–40. www.decolonization.org/index.php/des/article/view/18630/15554 (06.03.2018).
- Walgenbach, Katharina (2005): *Die weiße Frau als Träger deutscher Kultur*. Koloniale Diskurse über Geschlecht, »Rasse« und Klasse im Kaiserreich. Frankfurt am Main: Campus.
- Wieczorek, Wanda (2018): *Zurücktreten bitte! Mehr kulturelle Teilhabe durch rationale Kulturvermittlung*. Mit einem Beitrag von Markus Rieger-Ladich. München: kopaed.
- Wolukau-Wanambwa, Emma (2017): *Hey You!* Notes on the Appeal of Artistic Education. In: Mörsch, Carmen/Schade, Sigrid/Vögele, Sophie (2018): *Kunstvermittlung zeigen: über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld*. Wien: Zaglossus, S. 649–704.
- Yeo, Eileen Janes (1992): »Social Motherhood and the Sexual Communion of Labour in British Social Science, 1850–1950«. In: *Women's History Review*, 1, S. 63–87.

Was die Nicht- oder Missrepräsentation in bildlichen Darstellungen für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen bedeutet, führt Olenka Bordo Benavides am Beispiel von Lehrmaterial aus, das in pädagogischen Zusammenhängen verwendet wird. Anhand eines konkreten Genres, nämlich jener Bücher, die Kindern im deutschsprachigen Kontext die ›Kinder dieser Welt‹ sprachlich und bildlich darstellen, zeigt sie, welche Risiken in verzerrten und homogenisierenden Darstellungen vor allem für die Selbstwahrnehmung nicht-weißer Kinder liegen.

Decolonize/Bilder

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Reproduktion von (kolonial-)rassistischen und diskriminierenden Bildern in didaktischen Materialien

Olenka Bordo Benavides

Didaktische Materialien transportieren Bilder und Darstellungen, die Inhalte und (Welt-)Wissen weitergeben. Dabei sind didaktische Materialien von Menschen hergestellte Artefakte, die (eigenes) Wissen reproduzieren und vermitteln. Im bildungspolitischen Diskurs werden oft Bilder, Auffassungen und Erkenntnisse als feste Bestandteile gesellschaftlicher Konzepte dargestellt. Reproduzierte Ordnungen und Normierungen werden dabei als »universelle« Wahrheiten und Wissensbestände kanonisiert (»Klassiker«). Nachfolgend geht es um eine Zusammenstellung dominanter, hegemonialer, meist westzentrierter Perspektiven und um die Aufrechterhaltung von hegemonialen Konzepten, Vorstellungen und Ideen über die Welt, durch die didaktische Aufbereitung von Materialien und Medien. Somit wird bewusst oder unbewusst die einseitige, universalisierte Vermittlung von hegemonialem (Welt-)Wissen und dessen gesellschaftliche Auswirkungen und Implikationen hingenommen oder gar möglich gemacht.

Die Perspektive der Dekolonialität bietet alternative Wissenszugänge, die die Loslösung von einem kolonialen Modell der Macht (vgl. Quijano 2014) in verschiedenen Lebensbereichen begünstigen kann (vgl. Grosfoguel/Almanza Hernández 2012). Der vorliegende Text bietet eine kritische Auseinandersetzung mit (kolonial-)rassistischen und diskriminierenden Konstruktionen und Reproduktionen und problematisiert fest verwurzelte, weiße Geschichtsschreibungen und deren Erzählungen bzw. Visualisierungen sowie dessen Auswirkungen auf Identitätsentwicklungsprozesse von (jungen) Menschen. Dies wird

durch eine dekoloniale Praxis eingerahmt, in der Dominanzstrukturen hinterfragt werden, um der Perpetuierung von Rassismus und Diskriminierungen in didaktischen Materialien entgegenzuwirken.

Decolonize

Koloniale Konstruktionen

Decolonize braucht weiteres Wissen und Erkenntnisse, *saberes otros* (anderes Wissen). Decolonize braucht ein Verständnis von Geschichte und ihren Kontinuitäten, insbesondere das Wissen um koloniale Konstruktionen, die bis heute fester Bestandteil in unserem Wissensrepertoire (Weltwissen) sind. Auch normieren sie unser Verstehen, Wahrnehmen und Fühlen von Situationen, Darstellungen, Inhalten und Bildern.

Bestimmte Normierungen und Normativen, die als universell ausgelegt werden, sind daher allgegenwärtig und bestimmen unsere Denkweise und Handlungen. Es sollte Anlass zum Nachdenken geben, dass diese Normativen auch oder insbesondere für *geanderte* Menschen gelten, die sich in marginalisierten und/oder vulnerablen Positionen befinden, wie etwa Menschen, die Rassismuserfahrungen machen. Mit *geandert* meine ich anders gemacht. *Anders gemacht* ist ein Konstrukt, das einer imaginären (vermeintlichen) Norm gegenübergestellt wird (vgl. Castro-Gómez 2000, S. 148 ff.), also anders als die (vermeintliche) Norm ist und dabei homogenisiert wird (vgl. Eggers 2013b, o. S., Auma 2018, S. 1). Zu dieser Homogenisierung wird etwas Einseitiges und Starres konstruiert, in Gegensatz dazu stehen Pluralität, Transformationen und Gleichzeitigkeit¹ von Lebensrealitäten und Geschichten (vgl. Rivera Cusicanqui 2010). Parallel dazu werden Menschen und Menschengruppen hierarchisiert. Im kolonialen Kontext ist diese Norm weiß, europäisch, männlich, heteronor-

1 Um Begrifflichkeiten und Konzepte zu dekolonialisieren ist es wichtig, diese stets kritisch zu hinterfragen. Silvia Rivera Cusicanqui (2010) vermerkt, dass bei Veränderungsdiskursen von indigenen Communities, beispielsweise über »Ursprungsvölker« gesprochen wird und stets eine Verknüpfung mit »origen« (Ursprung, Herkunft) geschaffen wird. Gleichzeitig wird eine »Koetarität« mit der universalisierten »Moderne« verleugnet. Es wird also konstruiert, dass bestimmten Communities nicht derselben Zeitepoche zugehörig sind (Rivera Cusicanqui 2010, S. 59). Solche Begriffe, die durchaus widerständige Momente haben, verfestigen das Bild der »in alten Zeiten gebliebene Bevölkerungen« und von, »archaischen, unbeweglichen und starren« (ebd.) Communities. Dazu kommen Zuschreibungen wie »naturbezogene, Hüter*innen der Natur« oder gar »gute Wilde«, die mit einer Stilisierung und Romantisierung einhergehen. Rivera Cusicanqui formuliert, dass dies dazu führt, dass ein Ausschluss aus den Diskursen der Moderne besteht und indigene Communities einen »Reststatus zugewiesen bekommen«. Sie werden faktisch zu Minderheiten. So werden auch Imaginäre und (neokoloniale) Fantasien bedient und verfestigt. Dies zeigt, die Komplexität, mit denen Positionierungen und (diskursive) Widerstandsanstrengungen einhergehen.

mativ und bürgerlich (vgl. Castro-Gómez 2000, S. 149, Quijano 2014, S. 613 ff., Bordo Benavides 2020b, S. 35).

Koloniale Pädagogik

Sich mit kolonialen Pädagogiken zu beschäftigen ist für das Verständnis von Konstruktionen durch *Bilder* und die Darstellung von *Menschsein* essenziell. Denn in pädagogischen Räumen und Bildungseinrichtungen sind Bilder omnipräsent. Sie dienen der Darstellung und der Weitergabe von (Welt-)Wissen. Eine historisch-politische Analyse ist auch bedeutend, um sich zu vergegenwärtigen, dass bestimmte Konzepte, die für Entfaltung und Fortschritt stehen, durchaus eine diffizile Geschichte haben können und daher hinterfragt und gewandelt werden müssen. Hierzu ist die Entwicklung von pädagogischen Konzepten mitzudenken, die vor allem in der westlichen Gesellschaft dazu dien(t)en, (junge) Menschen so zu *bilden* und zu *erziehen*, dass sie sich für die Gesellschaft und nicht zuletzt für die Produktionsarbeit dienlich *entwickeln* konnten (vgl. Castro-Gómez 2000). Der Auftrag lautete dabei, die lernende Person weiterzuentwickeln, fertig zu bilden² und zu formieren (Fernández 2008, S. 341). Die sogenannte Modernisierung³ beeinflusste dieses Vorhaben maßgeblich. Ungleichheiten, Diskriminierungen und Ausschlüsse waren dadurch vorherbestimmt, da der Fokus nicht auf die Bedürfnisse von (jungen) Menschen, sondern auf gesellschaftliche Bedarfe, wie ökonomische und politische Belange, gesetzt wurde. Das Anliegen kolonialer Pädagogik kann, historisch betrachtet, als die Formung und Bildung von zu Bildenden bzw. zu Erziehenden dargestellt werden. Konkret: Eine Formung, die unterstützend sein soll, auf dem Entwicklungsweg des Menschwerdens, ergo *Menschseins*. So wird Bildung hier im Sinne von der Anfertigung von »noch nicht fertigen« Wesen gemeint. Oft wird Pädagogik mit der Bildung von jungen Menschen in Verbindung gebracht, bestimmte Menschen werden als noch nicht fertige Wesen begriffen (siehe weiterführend hier zum Beispiel das Konzept der ›Kindheit‹⁴ als Konstrukt).

Aus einer dekolonialen Perspektive wird die Genese der Pädagogik demzufolge als ein Konstrukt und Konzept diskutiert, deren Kern ökonomische und politische Interessen verfolgte und auf dem Legitimierung und Aufrechterhaltung des Kolonialismus und seiner Vorhaben basierte (vgl. Quijano 2014). Das gleiche gilt für weitere koloniale Konzepte, wie beispielweise die Entstehung von Menschenrechten (vgl. auch Sonderegger in diesem Band). Koloniale Konst-

2 Demnach wäre ein Mensch erst dann ›fertig‹ gebildet (von Bildung und Formung), sobald sie*er für die Produktionsarbeit fertig vorbereitet ist, ›zivilisiert‹ wurde und/oder an die herrschende, dominante ›Kultur‹ assimiliert ist (vgl. Castro-Gómez 2000, S. 149 f., Quijano 2014, S. 647 f.).

3 Zu einer kritischen Annäherung an Modernisierung siehe Bordo Benavides (2015, S. 139 ff.).

4 Zur Vertiefung von Kindheit und Ordnungen siehe Lutz und Rehklau (2016).

rukte und Kolonialismus als Apparat haben in ihren Formungen wirksame Verflechtungen.⁵ So wurden seit der europäischen Renaissance, im Rahmen der Entwicklung der Menschenrechte, westliche Konzepte erarbeitet, wie Mann, Mensch(sein) und Humanität. Konzepte, die Menschheit und somit *Menschsein* definierten (vgl. Mignolo 2009, S. 8, 22). Impliziert darin waren die (koloniale) Verteilung von materiellem Eigentum und Besitz (Ressourcen), Territorium (Boden) und Arbeitskräften (zum Beispiel Versklavte). Dadurch war es von Interesse eine binäre Aufteilung und Klassifizierung in Menschen (ziviliert, männlich, europäisch, weiß) und Nicht-Menschen (»Barbaren«, tierisch, die Kolonisierten) aufrechtzuerhalten (vgl. Fanon 1981). Die Dominanz seitens der nun (selbst-)denominierten Menschen wurde dadurch rechtlich legitimiert (Bordo Benavides 2015, S. 142). Zu kritisieren ist zudem, dass das okzidentale, positivistische Rechtsmodell als das bestehende und einzigartige Modell (rechtlicher Monismus) *weltweit* dargestellt wird (vgl. Walsh 2012). Auch hier wurde auf das Konstrukt der *Universalität* rekurriert. Catherine Walsh formuliert (2012, S. 33 ff.), dass zum Beispiel indigene Rechtsformen einen realen, juristischen Pluralismus ermöglichen und eine Antwort auf die Problematik des rechtlichen Monismus geben. Dies bildet ein nachhaltiges Spannungsfeld in der kritischen, dekolonialen Debatte über Gesetzgebung.⁶

Schnittmengen mit kolonialen Pädagogiken sind die Konstruktion eines allgemeingültigen Systems, welches »richtig« für die ganze Welt sei (Universalitätsanspruch) und die Ordnung und Formung nach einer Norm. Normen und Ordnungen werden dabei aus einer (kolonialen) Pädagogik der Dominanz konstruiert, die aus der Modernität hervorgegangen sind. Durch die Konstruktion der Anderen als »Fremde« und »sich noch zu Ende entwickeln Müssende« (vgl. Fanon 1986) wurden geanderte, rassifizierte Menschen in der Modernität infantilisiert und dem Konstrukt der Kindheit zugeschrieben. Somit wurde *Unterlegenheit* sowie Vulnerabilität erzeugt und damit Abhängigkeiten geschaffen. Mit dieser Argumentation wurde auch die Existenz der Bildung und der

5 Daraus und aus einem *patrón de poder* entsteht Kolonialität (siehe Quijano 2014).

6 Herrschende okzidentale Rechtsmodelle haben einen kolonialen Kern, der teilweise bis heute Gültigkeit besitzt. Das hat dementsprechend Implikationen für das Leben von *geanderten* Menschen, die sich in marginalisierten Positionen befinden. Ein Beispiel dafür ist der Erwerb von Staatsbürgerschaften. Castro-Gómez (2000, S. 149) stellt in Bezug auf die venezolanische Verfassung von 1839 fest, dass »der Erwerb der Staatsbürgerschaft als ein Sieb funktioniert, durch das nur diejenigen Menschen hindurchgehen, deren Profil dem vom Projekt der Moderne erschaffenen, geforderten und anzustrebenden Norm entspricht. Personen, die diese Anforderungen nicht erfüllen bleiben außerhalb und werden in die Sphäre der Illegalität verbannt und durch dasselbe Gesetz, das sie ausschließt, bestraft und therapiert« (Castro-Gómez 2000, S. 149). Diese rechtliche Situation bleibt bis dato bestehen und ist nun bei den aktuellen Migrationspolitiken in Europa oder bei der Debatte um den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit zu beobachten.

Pädagogik⁷ legitimiert (Fernández 2008, S. 341). Dies galt nicht zuletzt für die »Kolonialisierten«, die stets infantilisiert und als »unfertige Wesen« denominated wurden. Denn durch die pädagogische Handlung werde es erst möglich, diese Unterlegenheit, gar Andersartigkeit, »Fremdheit«, zu durchbrechen (Skliar 2005, zit. n. Fernández 2008, S. 341). Kolonialen Pädagogiken folgen dabei, im (instrumentalistischen) Sinne, Assimilationsbestrebungen und sind entfernt von einer kritischen Lehre und Wissensvermittlung.

Aus der dekolonialen Perspektive wird kritisiert, dass Erzählungen und (Widerstands-)Kämpfe, die aus der Vulnerabilität entstehen, kaum Einzug in der Weitergabe von Wissen haben. Ebenso wenig werden weitere Wissensbestände bzw. pädagogische Konzepte präsentiert. Vielmehr wird eine Darstellung von Wissen und Pädagogik aus einer kolonialen Perspektive und Betrachtung der Welt perpetuiert (Castro-Gómez/Grosfoguel 2007, S. 79). Okzidentales (koloniales) Wissen wird dabei als allgemeingültig und universell bestimmt.

Solange solche vertikalen Beziehungen in pädagogischen Räumen bestehen bleiben und die eigenen Positionen nicht reflektiert und nicht kritisch betrachtet werden, wird erschwert, dass Dialoge entstehen und Machtverhältnisse sowie hierarchische Beziehungen, die auf Dominanzen basieren, abgebaut werden. Maisha Auma (2021, S. 12) formuliert dazu, dass es »insgesamt [...] darum [geht], problematische Zentrierungen zu konkretisieren und die Praxen ihrer Durchsetzung und Normalisierung zu verstehen, um in diese verändernd einzugreifen« (»Beyond Reform«). Materialien können so hinsichtlich ihrer »Normierungen, Zentrierungen und Ausblendungen« reflexiv überprüft und »dezentriert« werden (Auma 2021, S. 23).

7 Laut Castro-Gómez (2000, S. 149) bleiben Personen, die die Anforderungen eines Bürgers bzw. Rechtssubjektivs nicht erfüll(t)en außerhalb der »gebildeten Stadt«. Castro-Gómez beschreibt weiter, dass die Bildung von »Bürgern« als Rechtssubjekte mit der Erfindung von Staatsbürgerschaft in Verbindung steht, um etwa vermeintlich homogene Identitäten zu schaffen. Dadurch wird ein Anliegen der Moderne realisierbar: Regierbarkeit und die Formung von Produktionssubjekten. Hier spielt die Pädagogik eine bedeutende Rolle und »Schulen wurden als Ort der Internierung geschaffen, um die Formung, Bildung und Normierung von (jungen) Menschen anzugehen. Darin wurden sie diszipliniert und reguliert, sie muss(t)en sich Wissen, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Werte, kulturelle Modelle und Lebensstile aneignen, die es ermöglichen, eine »produktive« Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, als ein »regulatives Ideal« (Castro-Gómez 2000, S. 149 f.). Quijano (2014, S. 647 ff.) argumentiert ähnlich wie Castro-Gómez, dass diese Formung, vor allem durch die formale Schulbildung unterstützt wurde und dass sich Formung und Assimilation an dem (institutionalisierten) Machtgefüge, in das sie eingebettet sind orientieren (Quijano 2014, S. 647). Weiter argumentiert Quijano, dass dies mit einer »kulturellen Assimilation« einhergeht. Der Staat unterstützte das durch das institutionalisierte System der öffentlichen Bildung, um etwa die »Indianer«, im Fall des amerikanischen Kontinentes, »an die Kultur der Beherrscher zu assimilieren« (Quijano 2014, S. 647 f.). Diese »Kultur« wird oft auch als »nationale Kultur« bezeichnet. Zur »kulturellen Assimilation« siehe im deutschen Kontext, die immer wieder kehrende gesellschaftliche Debatte um eine sogenannte Leitkultur, die meist statisch gedacht ist und der Pluralität der Gesellschaft entgegensteht.

Als Beispiel für die vielen Geschichten, die in (westlichen) Bildungskontexten meist unerzählt bleiben (Ausblendung), gilt der sogenannte Schüler*innen-aufstand von Soweto (1976), in dem Schwarze Kinder und Jugendliche aktiv gegen das Apartheidregime in Südafrika und gegen rassistische (Bildungs-)Politiken Widerstand leisteten und aufbegehrten.

Decolonize: Das dekoloniale Denken

Das dekoloniale Denken braucht weitere/geanderte Formungen der »Zustände vom Sein, Denken, Kennen und Erkennen, Lernen, Fühlen und Leben« (Walsh 2010, S. 78) sowie vom Verteilen und Wissen. Dabei werden eurozentristische Erkenntnisse und Wissenskonstruktionen kritisch untersucht und deren Universalität infrage gestellt. Das eurozentristische, »moderne«, dominante Wissen wird darin als ein lokales (Euro-)Wissen betrachtet, welches universalisiert wurde und weiterhin als global gültig und vertraut anerkannt wird bzw. werden soll (vgl. Quijano 2014, Castro-Gómez/Grosfoguel 2007). Diese kritische Denkweise dient dazu, das Beobachtete, Analytierte und Aufgenommene zu hinterfragen, im Hinblick einer Dekolonialisierung von Sein und Wissen, mit der Kenntnis um die Verschränkungen mit den hegemonialen und ökonomischen Machtverhältnissen (vgl. Quijano 2014, S. 765 ff.), auch im Sinne einer epistemischen Diversität (vgl. Castro-Gómez/Grosfoguel 2007). Zu hinterfragen gilt aus dieser Perspektive die Reproduktion von bestimmten machterhaltenden Inhalten, Bildern und Handlungen.

Bilder

Bilder und Medien sind omnipräsent. Sie sind in der Öffentlichkeit, an Lebensorten und in Bildungseinrichtungen. Bilder befinden sich in didaktischen Lernmaterialien und als Teil der Lernumgebung. Sie sind beispielsweise in (taktile) Medien, Plakaten, Büchern, Atlanten oder Spielen zu finden. Bilder (und Medien) werden von Menschen hergestellt, sie vermitteln und reproduzieren eigene Wissens(be)stände, Kenntnisse und Erfahrungen. Erdachte Vorstellungen (imaginär) von Künstler*innen und Autor*innen, werden in den ausgesuchten Abbildungen präsentiert: Frei Erfundenes, das von den eigenen Wahrnehmungen und dem Wissensrepertoire der Künstler*innen und Autor*innen beeinflusst wird. Durch die Bilder und Darstellungen nimmt die betrachtende Person in aktiver Form, Skizzen, Vorstellungen und Erinnerungsbilder über die Welt auf. Das geschieht ebenso durch die dazugehörigen Texte und Erzählungen. Diese Inhalte prägen sich bereits in frühkindlichem Alter in Form von Internalisierungen ein und werden zu inkorporiertem Wissen. Das wiederum beeinflusst unsere eigene

Weltwahrnehmung. Dadurch werden auch in diesem Alter Ausschlüsse und soziale Ungleichheiten begünstigt (vgl. Eggers 2012, S. 10).

Ein wichtiger Aspekt, ist der der Identifikationsangebote in Medien. Kinder und Jugendliche können in didaktischen Materialien Identifikationsmöglichkeiten finden, jedoch kommen viele Menschen und Menschengruppen und ihre Geschichten in didaktischen Materialien und Medien in stereotypisierter bzw. homogenisierter Form oder gar nicht vor. Ihre vielfältigen Geschichten werden dadurch entnannt. Außerdem werden so unsachliche und diskriminierende Inhalte reproduziert, weitergegeben und konserviert. Nicht zuletzt beeinflussen Medien und die sich darin befindenden Bilder in wirkungsvoller Form, Identitätsbildungsprozesse und Selbstkonzepte von jungen Menschen. Sie beeinflussen damit auch ihre Interaktionen innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen (vgl. Bordo Benavides 2018b).

Auswirkungen der Verbreitung von (kolonial-)rassistischen und diskriminierenden Bildern

Die Perpetuierung von kolonialrassistischen und diskriminierenden Bildern und Inhalten ist wirkmächtig. Ihre Weitergabe und Reproduktion schürt Rassismus und Diskriminierung und ist destruktiv. Rassismus und Diskriminierungen sind Gewaltformen, die mit Ausschlüssen, Bewertungen und Abwertungen einhergehen, die in ihren unterschiedlichen Ausprägungen psychisch belastend sind. Es ist belastend, als junge Person kaum Identifikationsmöglichkeiten in Medien und (Lern-)Räumen zu finden. Dabei ist davon auszugehen, dass es schädlich, erdrückend und enttäuschend ist, dass die Darstellungen der eigenen Person oder Bezugsgruppe über Stereotype nicht hinausreichen. In Medien und Abbildungen nicht vorzukommen und wenn ja »falsch« (sachlich inkorrekt), verursacht Unsicherheit, Schmerz, Wut, Unwohlsein und ist nicht förderlich für die Entwicklung zu selbstständigen, selbstwirksamen, selbstbewussten Personen.

In pädagogischen Räumen stellen oft junge Menschen selbst direkte Fragen zu Ungerechtigkeiten oder zu »bösen« Situationen, die sie in den Bildern und didaktischen Materialien erkennen. Es sind meist rassistis- und diskriminierungserfahrene Kinder und Jugendliche, die sehr aufmerksam für ungerechte und rassistische bzw. diskriminierende Situationen in den abgebildeten Geschichten sind. Manchmal finden sie konkrete Worte dafür, oft umschreiben sie ihr Unwohlsein und ihre Irritationen (Bordo Benavides 2020a). Daher ist es wichtig bei der pädagogischen Begleitung für diese Hinweise aufmerksam zu sein und spätestens dann die eigene reproduzierende Handlung machtkritisch zu reflektieren (vgl. Bordo Benavides 2020b, Kinder/Piesche 2020).

Es ist davon auszugehen, dass durch die unkritische Weitergabe von problematischem (Welt-)Wissen der Schutz von relevanten Grundbedürfnissen fehlt, was als ein Indikator für eine Gefährdungseinschätzung des Kindeswohls

eingeorordnet werden sollte, entsprechend Artikel 2 [Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot] und Artikel 3 [Wohl des Kindes] der Kinderrechtskonvention.⁸ Hiermit sind Bedürfnisse gemeint, wie die sozial-emotionalen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit oder sozialem Anschluss, nach Empathie, nach positiver und sicherer Gemeinschaftszugehörigkeit sowie nach Zustimmung, wie auch identitätsstiftende Bedürfnisse nach Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes sowie nach Wertschätzung und Anerkennung der eigenen Identitäten und Merkmale. Fehlt der Schutz dieser Bedürfnisse, kommt es zu starken, meist negativen Auswirkungen auf Identitätsentwicklungsprozesse von jungen Menschen, zum Beispiel hinsichtlich der Entwicklung eines positiven Selbstbilds. Dies kann unter anderem von einem wertschätzenden Umfeld und einer vertrauensgebenden Lernumgebung gestärkt werden (vgl. Bordo Benavides 2018a, S. 44 ff.). Maisha-Maureen Auma (2018, S. 8) problematisiert in ihrer Forschung und ihren Arbeiten diskriminierende, kolonialrassistische und dehumanisierende Inhalte in der Jugendliteratur und stellt fest, dass »Kinder für Erwachseneninteressen instrumentalisiert und damit symbolisch entmachtet« werden. Außerdem beobachtet sie, dass dies bei gleichzeitiger Normalisierung zum Beispiel von Gewalt geschieht. Hier bezieht sich Auma auf die Reproduktion von diskriminierendem (Welt-)Wissen in Medien und somit auch in didaktische Materialien.

Didaktische Materialien und Weltwissen

In Bildungseinrichtungen gibt es einen vielfältigen Bücherbestand. Zu finden sind meist eine große Mischung an Medien und Büchern, mit den verschiedensten Provenienzen. Medien, die zum Beispiel thematisch für Projekte angeschafft wurden oder Bücher, die den Fachkräften selbst gehören, aus der eigenen Kindheit. Was die Gattungen, Genres und Inhalte betrifft, ist auch hier eine breite Auswahl zu finden: Bilderbücher, Kinderbücher, Sachbücher, Atlanten, Bücher und Medien über Länder, Tiere, Menschen, Religionen oder (»andere«) Kulturen. Auch zu finden sind Lexika, Malbücher, Märchenbücher, Comics, Kindergedichte etc. Sie werden dabei unterschiedlich genutzt: sie werden allein oder gemeinsam angeschaut oder sie werden vorgelesen. Sehr oft werden Medien und Bücher didaktisch genutzt, um Themen zu behandeln, Sachverhalte zu erläutern oder zu veranschaulichen. Das heißt diese Materialien sind Bildungsgegenstände und haben eine bedeutende Relevanz im pädagogischen Alltag. Bilder und Darstellungen, Inhalt, Wörter und Begriffe, Form und Beschaffenheit und das genutzte Material für die Herstellung von Medien übernehmen die Narration über das Heute und Jetzt und über eine bestimmte Zeitspanne. Sie erzählen aber auch

8 Kinderschutz wird hier als umfassender Schutz verstanden und bezieht sich auf den Schutz der Kinder vor verschiedenen Gewalt- und Gefahrenformen (Bordo Benavides 2021, S. 125 f.).

über bestimmte Normen in einer Gesellschaft, soziale Wirklichkeiten, Denkweisen und Erinnerungen, Subjektivierungen⁹, gesellschaftliche Hierarchien und aktuelle gesellschaftliche Themen. Fest steht, dass didaktische Materialien kaum positive Identifikationsmöglichkeiten für rassistuserfahrene Kinder und Jugendliche anbieten, während der Dominanzgesellschaft angehörende, weiße Kinder und Jugendliche, oft diese Chance erhalten, zumindest auf den ersten Blick. Bei der Betrachtung weiterer Differenzdimensionen kann festgestellt werden, dass die meisten didaktischen Materialien, normierte Bilder und Darstellungen bieten. Dargestellt werden zum Beispiel weiße, ableisierte Protagonist*innen und/oder heteronormative Familien.

Bilder reproduzieren und transportieren Wissen, die Normierungen, Betrachtungen, Fantasien, Verallgemeinerungen und nicht zuletzt die Werte einer Gesellschaft darstellen. Bilder und didaktische Materialien, die heterogene Welten anbieten möchten, reproduzieren sehr oft stereotype, verallgemeinernde und konservierte Bilder. Sie reproduzieren eine konstruierte Narrative über Menschen und Menschengruppen, wie sie sind, was sie machen und wie sie aussehen.

Ich möchte diese Beobachtungen anhand folgender Beispiele aus meiner beratenden Tätigkeit¹⁰ verdeutlichen. Dabei werde ich mich auf die Wiedergabe und Zementierung von Normierungen und (vermeintlichem) Weltwissen fokussieren.

»Kinder aus aller Welt«: In den diversen Bildungsinstitutionen, die ich begleitet habe, gibt es eine Art von Bilderbüchern, die meine Aufmerksamkeit und mein Interesse erregt hat, da diese in mehr als 90 Prozent der Einrichtungen vorzufinden ist. Diese Buchform scheint sehr beliebt zu sein, auch um eine vermeintliche Heterogenität zu zeigen. Die Namen ähneln sich: »Kinder einer Welt«, »Wir Kinder der Welt« oder »Kinder dieser Welt«.

Auf dem Buchdeckel werden ein Kind oder mehrere Kinder abgebildet. Viele der Kinder tragen »landestypische« Kleidung. Oft werden Nationalitäten dazu geschrieben.

Auf dem Buchrücken gibt es Texte, die andeuten, einen Einblick in Leben und Lebensrealitäten, Aussehen oder Denkweisen der »Kinder aus aller Welt« (Kindersley, 1995) zu geben. Der Inhalt des Buches wird in Kapiteln unterteilt, die den Kontinenten gleich sind. Die Unterkapitel sind nach Namen und Herkunftsort (»aus«) der jeweiligen Kinder gegliedert.

In einer Art Einführung wird erklärt, dass alle Kinder quasi dasselbe machen und ähnliche Ideen und Visionen haben. Die Gemeinsamkeiten der

9 Wie Klischees, Vorurteile und Stereotype.

10 Ich arbeite unter anderem in der rassistus- und diskriminierungskritischen, fachlichen Beratung von Bildungseinrichtungen.

Kinder, auch wenn sie unterschiedlich sind und in unterschiedlichen Orten leben, werden zusammen mit der lesenden Person »entdeckt«. Weiter werden die Kontinente als erstes kurz dargestellt und anschließend jeweils ein Kind präsentiert. Dabei wird mal ein Ort, mal eine Stadt oder mal eine Region genannt. Ebenso werden teilweise ethnisch codierte Zugehörigkeiten benannt und dazu eine kurze Erläuterung gegeben. Es wird etwas zur Leibspeise, zur Familienkonstellation, zur Schule, zum Glauben und zu den Freizeitbeschäftigungen der Kinder genannt.

Am Ende ist bei einem der Bücher ein kurzes (Reise-)Tagebuch zu finden, mit einer kleinen Erklärung über das Vorhaben, exemplarischen Erlebnissen und einigen Fotos der Kinder mit den weißen Autor*innen.

Vielfalt wird hier anhand von Unterschiedenheit an geographischen Regionen, Kleidern, Essen und Essenskonventionen dargestellt. Ebenso anhand der unterschiedlichen Arten des Wohnens und der Gebäude, in denen die Kinder mit ihren Familien leben. Die Abbildungen sind voller Differenzierungs-codes und von der Perspektive der (meist weißen) Autor*innen durchzogen. Die Betrachtung der Bilder vermittelt eine Abweichung einer vermeintlichen Norm, die stets unbenannt bleibt: europäisches, heteronormatives, (scheinbar) gesundes Weißsein.

Die Bücher sind bemüht, ein Weltbild zu vermitteln, das von Heterogenität und Differenz erzählt. Dabei wird eine einseitige Sicht vermittelt: Während zum Beispiel bei der Präsentation von Europa Gebäude und auf den größeren Fotos Städte und Felder sowie ein Foto von Balletttänzer*innen gezeigt werden, wird die Doppelseite, auf der der afrikanische Kontinent dargestellt wird, mit Landschaften und Tieren bebildert. Kleinere Fotos zeigen bei allen Kontinenten ähnliche Fotos mit (technischen) Gegenständen wie Briefkästen und Verkehrsmittel.

Die Texte versuchen beschreibend und nicht wertend zu sein. In den Bildern werden manche Kinder mit »landestypischer« Kleidung oder die »typischen« Speisen gezeigt, wodurch Verallgemeinerungen und Homogenisierung verstärkt werden. Dies geschieht ebenso bei der Beschreibung der Kinder selbst. Bei manchen Kindern wird die zugeschriebene »Ethnie« benannt, während Weißsein unbenannt bleibt (Norm).

Durch den Buchtitel »alle Kinder« wird suggeriert, dass alle Kinder dieser Welt im Buch repräsentiert werden, dem ist natürlich nicht so. Das muss es auch nicht und die Buchbetrachter*innen können durchaus differenzieren, dass es beim Buch nicht darum geht alle Kinder zu zeigen. Jedoch sind in den Büchern keine Stellen oder Anmerkungen zu finden, die der möglichen Reproduktion von stereotypen Darstellungen oder Verallgemeinerungen entgegengehalten wird. Vielmehr erscheinen die Bücher wie eine Enzyklopädie über (manche) Kinder und Regionen der Welt. Dies ist besonders zu problematisieren, da solche Kataloge eine kolonialrassistische und geschichtliche Kontinuität innehaben.

Bücher dieses Genres ähneln sich. So gilt das gleiche für Bücher wie »Menschen aus aller Welt« (DK Verlag Dorling Kindersley, 2020) oder »Dein buntes Wörterbuch der Kinder der Welt« (Beaumont/Guilloret, 2013). Einige sind mit Fotos versehen, wie das oben genannte Beispiel, manche mit Illustrationen und Bildern.

Ich habe einen Vergleich mit einem Tierlexikon gewagt. Ich konnte feststellen, dass es ähnliche Abbildungen und Beschreibungen gab. Zum Beispiel bezüglich der Charakteristika: Geographischer Lebensraum, Abbildung des Herkunftsorts, Essensvorlieben, »Lebensformen« etc.

Beide Medien versuchen die Welt zu erklären und arbeiten mit Klassifizierungen von Lebewesen. Ähnliche Einordnungen wurden immer wieder dokumentiert, wenn sogenannte Forscher*innen und Entdecker*innen sich auf den Weg machten, *andere* Orte zu bereisen und zu erforschen. Ein Beispiel dafür ist Alexander von Humboldt und seine *Reisetagebücher*. Orte und Menschen wurden aus der Perspektive des weißen männlichen Forschers skizziert, mit samt ihren Gewohnheiten und Lebensweisen. Diese Dokumentationen stehen bis heute im westlichen Weltwissen als Zeichen und Beispiel von Fortschritt und Erkenntnisgewinnung. Entdecker*innenmythen (vgl. Michelsen Castañón, 2014) werden dadurch als etwas Gutes gefeiert. Weder die durch ihre »zivilisierenden« Praxen entstehenden Schädigungen noch die damit einhergehende gewaltvolle Historie werden problematisiert.

Ich habe diese Parallele mit der Absicht hergestellt, um aufzuzeigen, dass vermeintlich wohlwollende Darstellungen der Welt immer in Beziehung gesetzt werden müssen, zu historischen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Kontexten. Insbesondere, wenn rassifizierte (junge) Menschen von weißen Europäer*innen fotografiert bzw. abgebildet werden. Ein solches Anliegen bedarf einer machtkritischen Reflexion.

Bei der Betrachtung des *Reisetagebuchs* der weißen Autor*innen zum Beispiel wurden »Episoden« und »Abenteuer« dargestellt, die von stereotypen Darstellungen, Konstruktionen des Fremden, in Abweichung von Weißsein, durchzogen waren. Dazu wird das Selbstbild der weißen Reisenden, als das der Guten, Wohltätigen und nicht zuletzt Fortschrittlichen und Toleranten präsentiert (ähnlich wie bei dem Bild des »weißen Retters«).

Das hier transportierte Weltwissen basiert darauf, Menschen in Relation zu etwas oder zu anderen Menschen zu setzen, auch wenn das nicht explizit benannt wird. So entstehen Fremdheit und Veränderung (als *anders* konstruieren). Dieses Weltwissen über andere Menschen wird unkritisch übernommen, normierte Bilder und Darstellungen werden internalisiert.

(Junge) Menschen sind in der Lage zu differenzieren. Wenn aber Bilder, Medien und deren Inhalte ständig (abwertende) Konstruktionen des Anderen präsentieren, ohne ein machtkritisches Betrachtungsangebot, vermitteln vermeintlich gut gemeinte Werke einen einseitigen Blick, der Differenzen zemen-

tiert und dazu beiträgt menschliche Klassifizierungen zu reproduzieren. Gerade dadurch wird eine Hypervisualisierung und Homogenisierung geschaffen: So sehen Kinder auf diese und jene »Teile« der Welt. Europäer*innen werden stets als weiß visualisiert. Daher wundert auch nicht, wenn rassismuserfahrene deutsche Kinder alltäglich gefragt werden: »Wo kommst du (wirklich) her?«

»Klassiker«: Es gibt einige Medien, die in deutschen Bildungseinrichtungen stets vorzufinden sind: Werke von Astrid Lindgren, wie »Pippi Langstrumpf«¹¹, »Die Abenteuer des Tom Sawyer« von Mark Twain, »Winnetou« von Karl May oder »Robinson Crusoe« von Daniel Defoe. Diese Werke werden als *Klassiker der Weltliteratur, Klassiker der Kinderliteratur oder klassische Werke* gekennzeichnet. Sie sind positiv affirmierte Bücher, also von Expert*innen empfohlene Medien.

Ich werde in Bildungseinrichtungen als Expertin eingeladen, als fachliche Beratung, mit einer rassismus- und diskriminierungskritischen Expertise. Ich werde angefragt, um über Pädagogisches zu sprechen, über Lernräume und/oder über didaktische Materialien und/oder über dekoloniale Praxis: Um machtkritische Hinweise zu geben, etwa über den Bestand an didaktischen Materialien in den jeweiligen Einrichtungen.

Bei der Anmerkung, dass in bestimmten Erzählungen, wie den oben genannten Beispielen, problematische bis hin zu (kolonial-)rassistische und diskriminierende Passagen vorzufinden sind, in denen rassistische und diskriminierende Botschaften vermittelt werden und dass diese zu der Bildung von rassistischen und diskriminierenden Denkweisen beitragen können, begegnen mir verschiedene Argumentationen. Es wird sehr oft auf Totschlagargumente, wie ich sie nenne, rekurriert. Mir werden Antworten entgegnet, wie »es handle sich ja um *Klassiker*« und/oder »um eine *typische Zeiterscheinung*«. Die weißen Autor*innen werden dabei als exemplarisch, sozial engagiert oder als besonders gesellschaftskritisch dargestellt, nicht zuletzt als »Kinder ihrer Zeit«. Weitere Argumentationen der pädagogischen Fachkräfte sind: »Mir hat es ja nicht geschadet, ich bin ja kein*e Rassist*in geworden« oder »diese [rassistischen] Begriffe waren damals ganz normal«.

Diese Argumentationen zeigen, dass solche Werke eine große Anerkennung genießen und dass gelernt wurde, diese Erzählungen und ihre Reproduktionen als normal, weltrelevant (universell) und dem Allgemeinwissen zugehörend anzunehmen: Als Weltwissen. (Kolonial-)Rassistische und diskriminierende Inhalte können dadurch nicht hinterfragt, geschweige denn problematisiert werden.

Im weiteren Verlauf, bei der gemeinsamen Betrachtung der Inhalte, gelingt es jedoch oft zu reflektieren welche (gesellschaftlichen) Auswirkungen die Reproduktion solcher Inhalte hat. Erst durch die Auseinandersetzung mit einer

11 Für eine kritische Auseinandersetzung siehe Bordo (2014).

geschichtlichen Einordnung kann ein Perspektivenwechsel angegangen werden. Dieser braucht auch die Vermittlung von historischen und kolonialrassistischen Kontinuitäten bezüglich Pädagogik und *Menschsein* und den Hinweis darauf, dass rassistische und diskriminierende Inhalte und Begriffe auch »damals« hierarchisierend und schädlich waren.

Auch wird reflektiert, ob andere didaktische Materialien hinzugezogen werden können, um Ziele und Inhalte zu vermitteln. Das gleiche gilt für die Reproduktion rassistischer und diskriminierender Inhalte in Schulbüchern bzw. in Begleitmaterialien.

Hier zeigt sich, dass es Reflexionsräume braucht, um eine entsprechende machtkritische Haltung zu entwickeln (Kinder/Piesche 2020), in der es selbstverständlich ist, didaktische Materialien und Inhalte, auch Klassiker, zu hinterfragen.

Die Idee diese *Klassiker* kritisch zu hinterfragen, scheint einen emotionalen Trigger auszulösen. Dadurch wird zunächst eine Reproduktion von problematischen und diskriminierenden Inhalten und Wissensbeständen in Kauf genommen und damit deren Auswirkungen.

Ich weiß um die eigenen emotionalen Verflechtungen mit Medien. Insbesondere mit denen, die zum Beispiel in der eigenen Kindheit und Jugend bedeutend waren bzw. von geliebten Menschen vorgelesen wurden. Jedoch braucht es in Bildungsräumen eine professionelle, machtkritische Handhabung, die sowohl das kognitive als auch das affektive Wissen mitdenkt. Daher ist es wichtig die eigene Emotionalität und damit einhergehende Internalisierungen zu reflektieren.

Decolonize Bilder

Bilder und Darstellungen sind stets präsent in Bildungseinrichtungen. Auch Medien sind wirkmächtig und stellen einen wichtigen Bestandteil von Bildung dar. Sie schaffen Inhalte, bilden inkorporiertes Wissen und beeinflussen unsere Erkenntnisse und die Form, in der wir die Welt (und Menschen) erfahren und emotional wahrnehmen. Daher braucht Decolonize Bilder dekoloniales Wissen und eine reflexionsorientierte Einrahmung. Dabei sind eine überprüfende Betrachtung und Thematisierung von Heterogenität sowie eine machtkritische, handlungsweisende Haltung (ebd.) wegführend für Transformationsprozesse jeglicher Bildungspraxis oder gar für die Dekonstruktion und Neuformung von pädagogischen Konzepten.

Heterogenität: Wie wird in Deutschland Heterogenität visualisiert bzw. thematisiert?

Immer mehr beschäftigt sich die soziopolitische, gesellschaftliche Debatte um Bildung und Pädagogik in unterschiedlicher Form mit den Thematiken Heterogenität und Diskriminierung. Die öffentliche Auseinandersetzung zeigt, dass diese Thematisierung in Bezug auf pädagogische Kontexte, ein polarisierendes Thema ist und eine gesellschaftliche Wertung in sich trägt (vgl. Eggers 2012, S. 10). Eine Wertung, die von Machtverhältnissen und nicht zuletzt von problematischem (Welt-)Wissen geprägt ist. Von einem tradierten Wissen, das eine Allgemeingültigkeit haben soll und deshalb sehr unreflektiert weitergegeben wird. Danach lassen sich Handlungen ableiten, da davon ausgegangen wird, dass diese Verallgemeinerungen sachlich korrekt seien.

Pädagogische Konzepte und Kontexte können daher nicht entpolitisiert betrachtet, sondern müssen machtkritisch diskutiert werden, da sie meist normierend sind und mit bestimmten Auffassungen und Aufträgen einhergehen. Deshalb ist das sich Annähern und Teilen von widerständigem Wissen in pädagogischen Räumen existenziell. Das sich Aneignen von Wissen aus einer dekolonialen Perspektive ist sowohl als Kollektiv als auch individuell gedacht. Demzufolge versteht dekoloniales Denken, Heterogenität als etwas Erweiterbares, nicht Fertiges: Eine reale Heterogenität kann sich nur in Bewegung befinden, so wie Gesellschaften, da sie plural sind. Dabei ist die Heterogenität aus der Perspektive von Handlungssubjekten zu konstruieren: von unten nach oben und dann horizontal. Ein Paradoxon. Von unten nach oben meint, Handlungen von Akteur*innen, die autonom sind und selbstermächtigt agieren und ihre Belange bestimmen (können). Horizontal weist auf die Möglichkeit eines selbstbestimmten Dialogs¹² auf gleicher Ebene hin.

Machtkritische Betrachtung als Haltung: Decolonize Praxis

Eine machtkritische Betrachtung¹³ von didaktischen Materialien mitsamt ihren Wissensbeständen in Bildungskontexten ist unerlässlich. Sie ermöglicht es problematische, (kolonial-)rassistische und diskriminierende Darstellungen in Medien und didaktischen Materialien sowie in der Lernumgebung zu hinterfragen, kritisch zu betrachten und alternative Zugänge zu schaffen. Dabei werden die darin reproduzierten rassistischen und/oder diskriminierenden Inhalte problematisiert und gemeinsam reflektiert, mit dem Ziel eine praxisnahe Auseinandersetzung mit Konstruktion, Reproduktion, Perpetuierung und Veränderungspotenzialen von diskriminierenden Konzepten zu schaffen.

12 Im Sinne eines Gesprächs der Vielen.

13 Machtkritische, unterstützende Leitfäden zur Reflexion über didaktische Materialien (siehe zum Beispiel Autor*innenKollektiv 2015, Barz 2020).

Die Analyse von Differenzkonstruktionen und Vermittlungen von (Welt-) Wissen in Bildern, Medien und didaktischen Materialien wirkt sich positiv auf das pädagogische Umfeld aus, insbesondere, wenn ein intersektionales, historisches und strukturelles Verständnis von Rassismus und Diskriminierungen aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen reflektiert wird. Bewussten oder unbewussten Ausschlüssen muss entgegengewirkt werden und diskriminierende Handlungen müssen reflexiv überprüft werden. Dies gilt für alle Akteur*innen der Bildungseinrichtungen, insbesondere für Fachkräfte in leitenden Positionen. Dadurch wird allen Beteiligten eine Haltung vermittelt, die sich dezidiert gegen rassistische und diskriminierende Inhalte positioniert. Beteiligte pädagogische Fachkräfte im Bildungsbereich sollen dabei, mit ihren unterschiedlichen Expertisen, im Umgang mit den Materialien und somit in pädagogische Prozesse eingebunden werden, um machtkritische Ressourcen zu entwickeln und aktivieren zu können und dies in die eigene Praxis zu übertragen.

Es bedarf einer kontinuierlichen, nachhaltigen, kritischen Betrachtung von Medien und Bildern, nicht nur, aber insbesondere, von didaktischen Materialien. Ebenso ist es wichtig, Prozesse anzustoßen, in denen ein professioneller, diskriminierungskritischer Umgang mit Medien und didaktischen Materialien geschaffen werden kann. Decolonize Bilder braucht kritische Reflexionen und eine selbstreflexiv, professionelle, pädagogische Haltung, die eine sichere, machtkritische Handlung zulässt (vgl. Kinder/Piesche 2020), um sich zum Beispiel von didaktischen Materialien, die (Kolonial-)Rassismus und Diskriminierungen reproduzieren, distanzieren zu können:

*Decolonize. Decolonize Bilder. Decolonize (Welt-)Wissen!*¹⁴

Literatur

Auma, Maureen Maisha (2018): Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis. Publikationsreihe der RAA Berlin zur Diversitätsorientierten Organisationsentwicklung. Berlin: RAA Berlin (Hrsg.). www.raa-berlin.de/wp-content/uploads/2019/01/RAA-BERLIN-DO-RASSISMUS-EINE-DEFINITION-F%C3%9CR-DIE-ALLTAGSPRAXIS.pdf (30.11.2021).

Auma, Maureen Maisha (2021): Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP). Gutachten im Auftrag von Decolonize Berlin e. V. Berlin: Decolonize Berlin (Hrsg.). www.decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2021/12/Gutachten-Auma_Dekolonialitaet-des-BBP.pdf (30.11.2021).

14 Hier als Beispiel zwei Projekte in denen junge Menschen ihre eigenen Materialien erstellen, sich selbst bilden und ihre Geschichten erzählen: Romani Chaji: Reloaded: www.romni-ja-power.de/romani-chaji und Selbstverteidigungskurs mit Worten – SVK: svkmitworten.com.

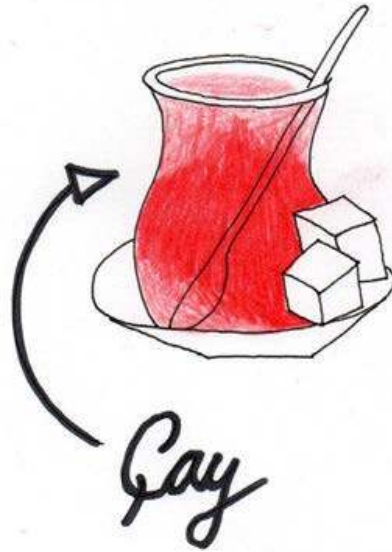
- Autor*innenKollektiv (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Elina Marmer und Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Berlin Mitte (Hrsg.) Hamburg-Berlin. www.elina-marmer.com/de/rassismuskritischer-leitfaden/ (30.11.2021).
- Barz, Hadji (2020): Gut gemeint ist nicht gut gemacht. Kriterien zur Reflexion und Vermeidung von Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze in didaktischem Material und der Unterrichtsplanung. RomaniPhen (Hrsg.). www.romnja-power.de/wp-content/uploads/2021/03/201007_Kriterienraster_Online.pdf (23.07.2021).
- Beaumont, Emilie/Guilloret, Marie-Renée (2013): Dein buntes Wörterbuch der Kinder der Welt. Köln: Fleurus.
- Bordo Benavides, Olenka (2015): Kolonialisierung/Dekolonialisierung und Dekolonialisierungsprozesse in Lateinamerika, ihre Aktualität in der Entwicklungsdebatte. In: Lutz, Ronald/Ross, Friso (Hrsg.): Sozialarbeit des Südens. Band 6. Soziale Entwicklung – Social Development. Oldenburg: Paulo Freire, S. 123–129.
- Bordo Benavides, Olenka (2017): Gelerntes Transformieren. Mit Empowerment und dekolonialer Pädagogik am Beispiel eines Buchprojekts mit jungen Menschen. Interview mit Pasquale Virginie Rotter. In: Landesarbeitsgemeinschaft »Mädchen und junge Frauen in Sachsen« e. V. (Hrsg.): Rassismuskritik und Mädchen*arbeit. Ansatzpunkte für eine notwendige Auseinandersetzung. Schriftenreihe 28/2017. Dresden LAG »Mädchen und junge Frauen in Sachsen« e. V., S. 22–25.
- Bordo Benavides, Olenka (2018a): Empowerment von Kindern und Reflexionen für die pädagogische Arbeit. Institut für den Situationsansatz, Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): Inklusion in der Kitapraxis 6 – Inklusion in der Fortbildungspraxis: Lernprozesse zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: WamiKi, S. 44.
- Bordo Benavides, Olenka (2018b): Bilder machen Bilder – Kinderbücher kritisch Reflektieren. In: Institut für den Situationsansatz, Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): Inklusion in der Kitapraxis 6 – Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: WamiKi, S. 74–79.
- Bordo Benavides, Olenka (2020a): Empowerment in der pädagogischen Praxis. In: KiTa aktuell, Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung, H. 2, Köln: Carl Link, S. 68–69.
- Bordo Benavides, Olenka (2020b): Dekoloniales Verstehen. In: Apraku, Josephine/Müller, Rita/Nixon, Christopher (Hrsg.): grenzenlos, Bookazine zur Ausstellung »Grenzenlos. Kolonialismus, Industrie und Widerstand«. Hamburg: Museum der Arbeit Hamburg, SHMH, S. 33–42.
- Bordo Benavides, Olenka (2021): Antidiskriminierung als Kinderschutz in der frühkindlichen Bildung. In: Kita aktuell Recht, Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung, H. 4. Köln: Carl Link, S. 125–128.
- Bordo, Olenka (2014): Vermittlung von Vorurteilen und Stereotypen im Kindesalter – Pippi Langstrumpf [gelesen und gesehen aus einer »anderen« Perspektive] als Buch und als Film [gelesen und gesehen aus einer »anderen« Perspektive]. heimatkunde.boell.de/2014/02/24/vermittlung-von-vorurteilen-und-stereotypen-im-kindesalter-pippi-langstrumpf-als-buch-und (18.10.2021).
- Castro-Gómez, Santiago (2000): Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la »invención del otro«. In: Lander, Edgardo (Hrsg.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, S. 145–161.
- Castro-Gómez, Santiago/Grosfoguel, Ramón (2007) (Hrsg.): El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre Editores.

- DK Verlag Dorling Kindersley (Hrsg.) (2020): Menschen aus aller Welt. Lexikon der Völker und Kulturen unserer Erde. München: Verlag Dorling Kindersley.
- Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, S. 56–72.
- Eggers, Maureen Maisha (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Dossier Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion, S. 8–18. www.boell.de/sites/default/files/diversitaet_und_kindheit_kommentierbar.pdf?dimension1=division_bw (23.07.2021).
- Eggers, Maureen Maisha (2013a): Diskriminierung an Berliner Schulen benennen – Von Rassismus zu Inklusion – Leben nach Migration. Newsletter des Migrationsrates Berlin-Brandenburg. Nr. 8, S. 9–13.
- Eggers, Maureen Maisha (2013b): Diversity Matters. Thematisierungen von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Bildungs- und Soziale Arbeit. In: Landeshauptstadt München Direktorium, Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund, AMIGRA München (Hrsg.): Dokumentation Fachtagung Rassismuskritische Bildungs- und Soziale Arbeit. München.
- Fanon, Frantz (1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fanon, Frantz (1986): Das kolonisierte Ding wird Mensch. Leipzig: Reclam.
- Fernández, Marisa (2008): Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. In: Godotti, Moacir/Gomez, Margarita Victoria/Mafra, Jason/Fernandes de Alencar, Anderson (Hrsg.) (2008): Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: Clacso, S. 341–348. www.biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf (23.07.2021).
- Grosfoguel, Ramón/Almanza Hernández, Roberto (2012): Lugares descoloniales: Espacios de intervención en las Américas. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Kinder, Katja/Piesche, Peggy (2020): Wahrnehmung. Wahrnehmung – Haltung – Handlung. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit. Eine prozessorientierte Intervention: Berlin: RAA Berlin (Hrsg.).
- Kindersley, Anabel (1995): Kinder aus aller Welt. Bindlach: Loewe.
- Lutz, Ronald/Rehklau, Christine (Hrsg.) (2016): Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Michelsen Castañón, Karen (2014): Ein Waisenhaus in China. Ein Filmprojekt zur Gegenwart von Kolonialität. Dokumentar. HD Video, 30 Min.
- Quijano, Aníbal (2014): Cuestiones y Horizontes. Antología esencial de la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder. Buenos Aires: Clacso.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010): Ch'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos decolonizadores. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2015): Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (o. J.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-86530 (20.10.2021).
- Walsh, Catherine (2010): Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña, Jorge/Tapia, Luis/Walsh, Catherine (Hrsg.): Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, S. 75–96.
- Walsh, Catherine (2012) (Hrsg.): Pluralismo Jurídico: el desafío de la Interculturalidad. Río de Janeiro: Nueva América, S. 32–37.
- Walsh, Catherine (2013) (Hrsg.): Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Art of drinking tea

Migrantenstadl

The Act of
Drinking Tea
is the Highest
Form of Art!



Nachdem Carmen Mörsch und Olenka Bordo Benavides in den vorherigen Beiträgen jeweils konkrete Beispiele aus der pädagogischen Arbeit mit Studierenden (Mörsch) und Kindern (Bordo Benavides) thematisiert haben, betrachtet der folgende Beitrag nun das Feld der Erwachsenenbildung. In einer hegemoniekritischen und dekolonial informierten Perspektive wird die Entwicklung des Feldes nachvollzogen und am Beispiel der sogenannten ›Integrationskurse‹ die wirkmächtige Verwicklung der Erwachsenenbildung in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse transparent gemacht.

Decolonize Erwachsenenbildung?!

Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung des Feldes

Alisha M. B. Heinemann¹

Die Erwachsenenbildung schafft im Vergleich zu den Institutionen Schule und Universität flexible Lernräume und -orte, die zum einen viel mehr Freiheiten in der inhaltlichen und formalen Gestaltung ermöglichen und zum anderen Lernprozesse ein Leben lang begleiten können. Mensch ist nie ›zu alt‹, um Institutionen der Erwachsenenbildung zu besuchen und ohne fixierte Curricula und staatliche Vorgaben sind diese theoretisch in der Lage, schnell und flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen und Bildungsanforderungen zu reagieren. Erwachsenenbildung hat dabei das Potenzial, einen wichtigen Beitrag für den Erhalt demokratischer Verhältnisse zu leisten. Nicht nur in dem Sinne, dass sie dazu beitragen kann, Bildungsungleichheiten auch im Erwachsenenalter noch auszugleichen, sondern auch indem sie Räume der Begegnung und für soziale Aushandlungen schafft.

In diesem Beitrag, der das Feld der Erwachsenenbildung unter einer hegemoniekritischen und dekolonial informierten Perspektive in den Blick nimmt, geht es darum, ein Feld zu befragen, das nicht nur das Potenzial hat, aktiv und demokratiefördernd in gesellschaftliche Verhältnisse hineinzuwirken, sondern auch das Risiko trägt, für hegemoniale, beispielsweise national-staatliche Interessen, aber auch für den Erhalt globaler Ungleichheitsverhältnisse instrumentalisiert zu werden. Shahrzad Mojab (2011) argumentiert beispielsweise, dass

1 Für Rückmeldungen zum ersten Entwurf dieses Artikels danke ich sehr herzlich Dr. Franziska Bonna, Marija Cubalevska und Prof. Dr. Annette Sprung.

Erwachsenenbildung nicht nur eine bedeutsame Rolle in der globalen Arbeitsteilung spielen, sondern auch dazu beitragen, die rassistische Wissensproduktion voranzutreiben, die es überhaupt ermöglichte, den nicht-westlichen Teil der Weltbevölkerung in der Art auszubeuten und in Armut zu halten, wie es im kapitalistischen System Fall ist:

»Adult education has also played a significant role in reproducing the division of labor in the capitalist world order. While imperialism created the first global order through the expansion of capital, this international regime was highly fragmented and conflicted. The incursion of Western economies into the rest of the world was associated with brutality, including ethnic cleansing and genocide. In this context, education turned into a site of struggle. Even as colonialism destroyed many aboriginal peoples and cultures, especially in the Americas and Oceania, it created a body of knowledge, more recently identified as ›Orientalism‹, which depicted non-Western peoples as backward, ignorant, inferior, unchanging, and worthy of being ruled over. Although the non-Western world was the birthplace of writing, literacy, science, education, and technology, the rise of imperialism meant that the modern educational system of capitalism was adopted in Africa, Asia, and Latin America« (Mojab 2011, 174).

Wenn nun in diesem Beitrag von dem ›Feld der Erwachsenenbildung‹ gesprochen wird, geht es um jene Bildungsinstitutionen, Lernräume und wissenschaftlichen Überlegungen, die sich mit Bildungsangeboten insbesondere an Erwachsene richten. Um dieses Feld nun analytisch genauer im Hinblick auf seinen Ort in der postkolonialen deutschen Migrationsgesellschaft betrachten zu können, sind mindestens zwei Schritte notwendig. *Erstens*, eine Historisierung des Feldes der ›Erwachsenenbildung‹, um dessen Beitrag im Zusammenhang mit der Entwicklung gegenwärtiger Machtverhältnisse nachvollziehen zu können und *zweitens* eine Analyse der Praxen eben dieses Feldes, um die Involviertheit in die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen. Dieser zweite Schritt wird in diesem Beitrag am Beispiel der sogenannten ›Integrationskurse‹ vollzogen, da diese einen bedeutsamen Teil der gouvernementalen Steuerungssysteme im Komplex des gegenwärtigen Migrationsregimes konstituieren (Pott/Rass/Wolff 2018). Der Beitrag endet mit Reflexionen für eine politisierte, positionierte Erwachsenenbildungslandschaft, die ihren demokratischen Auftrag in der postkolonialen Migrationsgesellschaft ernst nimmt.

Eine Historisierung des Feldes ›Erwachsenenbildung‹ in Deutschland

»The insights provided by the colonial past enable us to understand the operation of power through knowledge and how it sets the terms of inclusion and exclusion in the postcolonial present« (Kapur 2007, 539).

Im Folgenden geht es weniger um eine historisch umfassende Analyse, sondern darum, anhand ausgewählter Themen und Beispiele die Entwicklung des Feldes der Erwachsenenbildung historisch zu explorieren. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf dem Kontext Deutschland. Dann, wenn es um wissenschaftliche Diskursentwicklung geht, werden jedoch auch Beispiele aus dem nordamerikanischen Raum hinzugenommen, in denen die akademische Ignoranz gegenüber der Verwobenheit der Erwachsenenbildung mit kolonialen Bestrebungen besonders deutlich wird. Eine Ignoranz, die sich so zwar auch im deutschsprachigen Raum zeigt, dort aber eher im *Nicht-Gesagten* als im Expliziten zu finden ist, weswegen hier für die Anschaulichkeit ›zitierbare‹ Beispiele aus dem nordamerikanischen Diskurs gewählt wurden.

Zu den ersten Formen der institutionalisierten Erwachsenenbildung in Deutschland gehörte die christliche Missionierung. Missionare aus Irland migrierten zwischen dem 6. und 8. Jahrhundert in die Wälder Mitteleuropas, um die dort lebenden Menschen zu christianisieren (vgl. Fend 2006, 53). Mit dem Christentum brachten sie auch die Organisationsstrukturen der ›Kirche‹ mit, die für viele Jahrhunderte zur stärksten Kraft in der deutschen Erwachsenenbildung wurde (Pirtle 1966, 1). Tatsächlich hatten bis zum 12. Jahrhundert außer den Klerikern nur wenige Menschen Zugang zu einer systematischen Ausbildung. Lediglich Adelige und wohlhabende Kaufleute hatten zumindest eine Basisausbildung. Sie waren nicht unbedingt in der Lage Latein zu lesen, was damals als ›literat‹ galt. Doch sie konnten häufig zumindest auf Deutsch lesen und schreiben (vgl. Pirtle 1966, 2 f.). Erst durch das Anwachsen des Handels und der Industrie sowie durch die Entwicklung städtischen Lebens im späteren Mittelalter, wurde der Zugang zu Literalität einem größeren Anteil der Bevölkerung ermöglicht. Die einzige Organisationsform, die zu der Zeit Bildungsangebote institutionell konzipierte und vorhielt, waren die ›Handwerkergilden‹. Diese beschreibt Pirtle folgend:

»It was not only an association of men in one trade to keep standards high and to look out for the interest of their trade, but the guild also had an educational function. It offered apprenticeship training as well as education for civic responsibility and ethical conduct. In addition, aesthetic education was not neglected: classes in literature and music were provided and competitions were held in order to select

and bestow honor on the master craftsman in poetry (Meistergesang) and singing (Meistersinger)« (Pirtle 1966, 3; vgl. auch Tews 1921).

Die in den Gilden vorgehaltenen Angebote, waren jedoch auf männliche Handwerksleute als Zielgruppe eingeschränkt und standen damit nicht allen Bevölkerungsgruppen offen. Im 18. Jahrhundert entstanden mit der Aufklärung und dem parallel stattfindenden Anstieg der weltweiten Kolonialisierungsbewegungen zusätzliche Bildungsangebote, die durch sogenannte Lesegesellschaften ausgerichtet wurden. Diese hatten um die Jahrhundertwende ca. 50.000 Mitglieder – insbesondere aus der Aristokratie und dem gehobenen Bürgertum (vgl. Pirtle 1966, 12). Auch wenn einige wenige der Lesegesellschaften explizit für alle Bevölkerungsschichten geöffnet waren, sorgten hohe Aufnahmegebühren für eine strukturelle Selektion, so dass sich die Mitglieder auch in diesem Fall überwiegend aus der gebildeten Oberschicht konstituierten (vgl. Olbrich 2001, 42). Über die Ziele und Inhalte der Lesegesellschaften schreibt Olbrich (2001, 42) folgendes:

»Ein wesentliches Strukturmerkmal der Vereine, die sich der Bildung, Kunst und Wissenschaft widmeten, war deren pragmatische Zielsetzung. Der Formung der eigenen Persönlichkeit, dem Wunsch nach Welterkenntnis, nach wissenschaftlicher Durchdringung von Natur und Geschichte standen ökonomische und patriotische Intentionen zur Seite. Die Zielsetzungen fügten sich den aufklärerischen Tendenzen der Zeit ein«.

Es ist daher davon auszugehen, dass die dort gelesene Literatur einen nicht unerheblichen Beitrag zur Verbreitung aufklärerischer Ideen und damit zur allgemeinen Akzeptanz kolonialer Unternehmungen² in der Oberschicht – dem Teil der Bevölkerung, der über Teilhabe und Mitbestimmungsrecht verfügte – beigetragen haben. Denn der ›Wunsch nach Welterkenntnis‹ und seine Verbindung mit nationalistischen und patriotischen Intentionen entsprach genau der ideologischen Verbindung, die im beginnenden global agierenden Kapitalismus gebraucht wurde, um die eigene Überlegenheit zu konstruieren und folglich koloniale Unternehmungen und die damit einhergehende Ausbeutung zu legitimieren. Lesegesellschaften gelten nach den Gilden als eine ›der ersten Institutionalformen der Erwachsenenbildung‹ (ebd., 43). Als Institutionen, die die gewaltsame Kolonialherrschaft und den Beitrag Deutschlands nicht nur mittrugen, sondern durch die gesetzten Ziele und bearbeiteten Themen sogar mit voranbrachten, sind Institutionen der Erwachsenenbildung damit vom Gründungsmoment an mit kolonialen Unternehmungen verwoben. Dieser Aspekt findet in den üblichen Darstellungen der Geschichte der Erwachsenenbildung

2 Weiterführende Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Aufklärung und Kolonisierung finden sich in diesem Band insbesondere in den Beiträgen von Sonderegger, sowie Etzkorn/Mecheril.

selten Berücksichtigung. Stattdessen beginnen die meisten Darstellungen mit den Arbeiterschulen des 19. Jahrhunderts (vgl. etwa Olbrich 2001; Seitter 2007, 11), wodurch Institutionen der Erwachsenenbildung insbesondere als solche in den Blick rücken, durch welche Widerstand gegen Ausbeutung und Unterdrückung überhaupt erst möglich wird/wurde.

So wuchs mit der Industrialisierung auch der Bedarf der Arbeiter*innenklasse, sich weiterzubilden. Dies gilt nicht nur in Bezug auf Basiskompetenzen, sondern auch in Bezug auf soziale und politische Rechte. Arbeiter*innen begannen ihre eigenen Bündnisse und Bildungsvereine zu gründen, die von der in diesen Zeiten jeweils herrschenden Regierung misstrauisch beobachtet, mit Repressalien bedacht oder gleich verboten wurden. Pirtle beschreibt diese Zeit folgendermaßen:

»In spite of government repression many labor education associations continued to form during the 1830's throughout Germany. Their motto became ›Through Education to Freedom‹, which was adopted from the motto of the first labor education association in Gruetli, Switzerland. Freedom could make you free, but free for what? Freedom to participate in politics: freedom to battle ›against arbitrariness, power madness and selfishness of aristocracy‹. [...] The liberal spirit that pervaded the labor education associations reflected their quest for equal social and political rights for the working class through a process of education and as a consequence they took a political posture that was counter to the existing social and political order. The various German governments reacted to such implied or real political opposition by disbanding them and confiscating their property when possible« (Pirtle 1966, 27).

Der Beginn der Bildungsangebote für Arbeiter*innen fällt dabei nicht zufällig auf die Hochzeiten des Kolonialismus im 19. Jahrhundert. Industrialisierung und die Durchsetzung einer kapitalistischen Gesellschaft gingen nicht nur mit der Verelendung großer Bevölkerungsgruppen in Deutschland selbst einher, sondern waren konstitutiv mit der Ausbeutung und Unterwerfung der Kolonien, deren Ressourcen in den Industrien des Westens verarbeitet wurden, verknüpft. Auch wenn die Bildungsanliegen der Arbeiter*innen sich in erster Linie auf die eigene Lebenssituation richteten und nicht etwa grundsätzlich auf ein Ende der gewaltvollen Kolonialisierung, reagierte die jeweils herrschende Regierung und damit jene in den hegemonialen Positionen der Gesellschaft mit massiven Repressionen auf Bildungsangebote für und von Arbeiter*innen. Die Massivität, mit der gegen die Arbeiter*innenbildungsvereine vorgegangen wurde, lässt sich am ehesten durch eine hegemoniekritische theoretische Perspektive nachvollziehen. So formuliert der Hegemonietheoretiker Antonio Gramsci den vielfach zitierten Satz: »Jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis« (Gramsci 2012, Gefängnishefte, Heft 10, § 44, 80). Den Analysen Gramscis folgend wird deutlich, dass ein breiter Konsens zu existie-

renden Machtverhältnissen insbesondere durch eine Unterwerfung des ›Geistes‹ hergestellt wird. Mit anderen Worten: Wer umfassend herrschen möchte, braucht die (mentale) Zustimmung des*der Unterdrückten. Staats- und Polizeigewalt allein reichen auf Dauer nicht aus. Um Zustimmung zu erzeugen, braucht es Erziehungs- und Bildungsprozesse, welche die ›sich-unterwerfenden‹ Subjekte erzeugen. Umgekehrt braucht es subjektivierende Bildungsprozesse genauso, wenn es darum geht, widerständige Subjekte zu erzeugen, die sich gegen hegemoniale Unterdrückungsverhältnisse zur Wehr setzen. So spricht beispielsweise Nelson Mandela, der sich erfolgreich in einem jahrzehntelangen Kampf gegen die Apartheid in Südafrika eingesetzt hat, von »education [as] the most powerful weapon, which we can use in order to prepare our youth for their role as leaders of tomorrow« (Mandela 1990, ab 9.19).

Die häufig gewählte Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung als ein ›powerful weapon‹, um Menschen darin zu stärken, sich für Demokratie und soziale Rechte einzusetzen, ist damit durchaus nicht falsch, aber unvollständig. Systematisch ausgeblendet wurden und werden die Fragen danach, ›wer‹ sich hier eigentlich bilden kann, um sich gegen hegemoniale Verhältnisse widerständig aufzustellen, ›wessen‹ Wissensinhalte und Werte als vermittlungswert gelten, ›wer‹ diese Inhalte sowie institutionellen Strukturen bestimmen kann – und wer nicht. Während die Lesezirkel der Aufklärung überwiegend für die männliche Oberschicht gedacht waren und damit Frauen* und Arbeiter*innen (zu einem großen Teil) ausschlossen, schlossen die in Europa entstehenden Arbeiter*innenbildungsvereine die Anliegen der Arbeiter*innen in den damals kolonialisierten Ländern nicht mit ein. Die parallel stattfindende Institutionalisierung der Erwachsenenbildung in den Kolonien bestand vor allem aus christlichen Missionsschulen, die das Ziel hatten, die Bevölkerung vor Ort zu christianisieren und zu ›zivilisieren‹. Im letzteren Fall trugen die konfessionellen Institutionen der Erwachsenenbildung entsprechend nicht zu einer hegemoniekritischen Ausbildung und Bewusstseinswerdung bei, sondern sie waren vielmehr das Instrument, um die hegemonial-kolonialen Ziele der »Zivilisierung« und Assimilation durchzusetzen. Gleichzeitig ermöglichte die Ausbildung in den Missionsschulen den Kolonisierten teilweise auch die Handlungsräume, die nötig waren, um überhaupt gegen die Kolonialisierung in Opposition zu gehen und Teilhabe einzufordern (Hölzl 2021, 19).

Bis heute finden wir die Spuren dieser ambivalenten Geschichte von Erwachsenenbildung sowohl in ehemaligen Kolonien als auch in der als ›westlich‹ geltenden Erwachsenenbildung. Die Rolle der Erwachsenenbildung, im Kontext globaler Machtungleichheitsverhältnisse als auch in lokalen Migrationsgesellschaften, wird in weiten Teilen des wissenschaftlichen Diskurses – insbesondere im globalen Norden – zumeist ignoriert. Gegenhegemoniale Strömungen existieren zwar, die sich immer wieder auch mit Fragen von Kolonialismus sowie migrationsbedingten und globalen Ungleichheitsverhältnissen im Kon-

text der Erwachsenenbildung auseinandersetzen (Jakob/Siebert 1990; Siebert 1996; Mayo 1999; Manglitz 2003; Mojab 2011; Silver 2011; Palicha/Weiß 2020; Heinemann/Monzó 2021; Sprung 2021; Danquah 2023). Diese sind jedoch insbesondere im deutschsprachigen Diskurs stark unterrepräsentiert und finden beispielsweise in einem der Grundlagenwerke der deutschen Erwachsenenbildung, dem ›Handbuch Erwachsenenbildung‹ (2018) keine Berücksichtigung. Ein zwar schon älteres, aber dennoch vielsagendes Beispiel für die systematischen Ausblendungen kolonialer Verwobenheiten mit Erwachsenenbildung ist der 1976 in New York erschienene Essay zu ›Continuing Education of Adults in Colonial America‹ (Long 1976). So ist Huey B. Long, Professor für Erwachsenenbildung an der University of Georgia, in der Lage, ein 75 Seiten langes Essay über die Erwachsenenbildung mit dem Titel ›Continuing Education of Adults in Colonial America‹ zu verfassen, ohne die indigene Bevölkerung Amerikas mit einem Wort zu erwähnen. Als lernende Subjekte werden lediglich die *weißen* Siedler*innen in den Blick genommen, wobei unerwähnt bleibt, dass diese sich das Land der indigenen Bevölkerung gewaltsam zu eigen gemacht haben. Die beschriebenen erwachsenenpädagogischen Inhalte sind entsprechend vor allem solche, die dem kolonialen Projekt dienen und es theoretisch und moralisch legitimieren:

»The purposes of education as envisioned by Locke were reducible to four ends: virtue, wisdom, breeding, and learning. Locke's views on education were soon adopted and/or joined with the practical concepts of Daniel DeFoe and Benjamin Franklin in a shift toward a more utilitarian idea of education« (Long 1976, 13).

Sowohl John Locke (Armitage 2004) als auch Daniel DeFoe (Dharwadker 1998) und Benjamin Franklin (Pearl 2012) sind aktiv an der Kolonisierung und damit der Ausbeutung und Tötung der indigenen Bevölkerung beteiligt gewesen. Dennoch sind sie die unhinterfragten Hauptakteure, wenn es Long in seinem Essay darum geht, Erwachsenenbildung in den kolonialen Amerikas in einem positiv affirmierenden Gestus zu beschreiben. Fragen danach, inwiefern Institutionen der Erwachsenenbildung beispielsweise am gewaltsamen Assimilierungsprozess der indigenen Bevölkerung beteiligt waren oder inwiefern Lernorte der Erwachsenenbildung auch durch die indigene Bevölkerung selbst gestaltet wurden, werden nicht gestellt.

Diese Art der Ausblendung der eigenen Verstrickung mit existierenden Ungleichheitsverhältnissen, setzt sich bis in die Gegenwart auch im deutschsprachigen Diskurs der Erwachsenenbildung fort. Sektionstagungen der Erwachsenenbildung (eine Teilsektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften), das eben schon erwähnte Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Tippelt/Hippel 2018) – das inzwischen in der 6. Auflage erschienen und weit rezipiert ist – und praxisorientierte Fachtagungen zeigen immer

wieder, dass Menschen mit Behinderung, Frauen, Migrant*innen, Erwerbslose etc. noch immer lediglich unter dem Aspekt ›Adressat/-innen, Teilnehmende und Zielgruppen‹ abgehandelt werden und diese damit weder als handelnde gestaltende Akteur*innen der Weiterbildungslandschaft noch aus einer intersektionalen Perspektive in den Blick genommen werden (vgl. Tippelt/Hippel 2018, IX f). In der Gesellschaft marginalisierte Subjektpositionen bleiben damit bis heute in erster Linie ›Objekte‹ – nicht ›Subjekte‹ – von Weiterbildung und Weiterbildungsforschung. Der zum aktuellen Zeitpunkt gewählte Vorstandsvorsitzende der Sektion Erwachsenenbildung, Bernd Käßlinger, widmet sich in dem Zusammenhang der Rekonstruktion der »Geschichte der Sektion und [der] Diversität ihrer Mitglieder in Bezug auf Merkmale wie Religion und Geschlecht anhand der Sektionsvorstände zwischen 1971 und 2021« (Käßlinger 2022, 143). Er kommt zum Schluss, dass es einen »sektionsinternen und durchaus auch selbstkritischen Diskurs zur (nicht-ausreichenden) Diversität der Sektion geben muss«, der bislang »kaum bis noch nicht stattgefunden« hätte (ebd., 156).

Involvierte Praxen der Erwachsenenbildung – Beispiel ›Integrationskurs‹

Um nun in einem zweiten Schritt anhand eines konkreten Beispiels deutlich zu machen, inwiefern gegenwärtige Praxen der Erwachsenenbildung einen Beitrag zur (Re-)Produktion hegemonialer Machtverhältnisse leisten, wird im Folgenden auf empirische Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt: »Werdet doch bitte so wie wir gern wären« – Der Deutschkurs in den Migrationsgesellschaften Deutschland und Österreich« (Heinemann 2014–2020) zurückgegriffen. In diesem wurden die in Deutschland und Österreich angebotenen ›Integrationskurse‹, (teilweise verpflichtende) Deutschkurse für Erwachsene, unter einer bildungswissenschaftlichen und hegemoniekritischen Brille analysiert. Ziel war es, auf der Makroebene (der Organisation) die Kräfteverhältnisse aufzudecken, innerhalb derer das System der Deutschkurse aufgestellt ist, und auf einer Mikroebene (im Kursraum) nachzuvollziehen, welche Normalitätsannahmen aktuell unter dem Stichwort »Deutschkurse für Migrant*innen und Geflüchtete« verhandelt und vermittelt werden, und die damit einhergehenden Anrufungen kritisch im Hinblick auf Lern- und Subjektivierungsprozesse zu befragen. Als theoretische Analysefolie dienen postkoloniale Theorieansätze Gayatri Chakravorty Spivaks (2012), hegemoniekritische Überlegungen Antonio Gramscis (2012) sowie die macht- und diskursanalytischen Herangehensweisen Michel Foucaults (2017 [1982]). Empirisch wurden durch Methodentriangulation drei verschiedene Perspektiven als Grundlage genommen. So wurden a) Interviews mit hauptamtlich für die Organisation von Deutschkursen Tätigen sowie mit Deutschkursleiter*innen durchgeführt, b) Deutschkurse teilnehmend beobachtet sowie c) Lehrwerke ana-

lysiert, die staatlicherseits für Deutschkurse lizenziert wurden. Die Ergebnisse wurden kumulativ in 13 verschiedenen Beiträgen (zu einem großen Teil im open access³) veröffentlicht.

Deutlich wurde, dass Erwachsenenbildung im Kapitalismus, für den die Disparitäten zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden konstitutiv sind, auch gegenwärtig eine wichtige Rolle spielt. So sind in der postkolonialen Situation westlicher Migrationsgesellschaften die ›Integrationskurse‹ ein wichtiger Bestandteil, um Migrant*innen aus dem globalen Süden für den Arbeitsmarkt ›nutzbar‹ zu machen. Damit sind nicht jene zivilgesellschaftlich organisierten Kurse gemeint, deren Ziel es ist, hegemoniekritische Bildungsinhalte und die deutsche Sprache als Instrument der Selbstermächtigung zu vermitteln (vgl. MAIZ 2015), sondern jene Kurse, die staatlich durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bzw. den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) finanziert und kontrolliert werden (vgl. weiterführend Heinemann 2018a). Vorreiter zu dieser Art von Kursen waren unter anderem der ›Amerikanisierungs‹-Unterricht in den USA, der schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts staatlich organisiert wurde und die ›Anpassung‹ von Migrant*innen an amerikanische Ideale zum Ziel hatte. ›Integrationskurse‹ in Deutschland und Österreich richten sich entsprechend insbesondere an Erwachsene, die aus ehemals kolonisierten und/oder aktuell wirtschaftlich schwachen Ländern nach Deutschland bzw. Österreich migrieren. Wie sowohl in der Interview- als auch der Lehrmaterialanalyse deutlich wurde, sind die Kurse diskursiv getragen von dem Ziel, Adressat*innen der Kurse zu zivilisieren, zu assimilieren und ›arbeitsmarktfähig‹ zu machen. Vor dem Hintergrund nationalistischer und rassistischer Diskurse, gehören demnach zu den impliziten Lernzielen dieser Kurse – neben dem expliziten Ziel, Basiskenntnisse der deutschen Sprache vermitteln zu wollen – sich ›anzupassen‹ und die kulturellen Praxen sowie die imaginierten Werte der Mehrheitsgesellschaft zu übernehmen (vgl. weiterführend Heinemann 2018b). Auch Ratna Kapur (2007) beschreibt in ihren Überlegungen zur Frage der Staatsbürgerschaft, wie schon während der Kolonialzeit Privilegien und (Bürger*innen-)Rechte jeweils abhängig von der Fähigkeit vergeben wurden, sich der kolonialen Macht anzupassen oder sie sogar nachzuahmen:

»While a Eurocentric narrative of citizenship aligns itself with the emergence of the nation-state, in the postcolonial imagination, citizenship emerges from the colonial encounter, where gender, culture, race, and civilizational maturity determined who was entitled to benefits and recognition and who was not. While formal legal status was never conferred on the native subject, access to benefits and rights was con-

3 Für eine Gesamtübersicht siehe www.alishaheinemann.eu/deutschkurse-im-kontext-von-flucht-und-asyl.

tingent on this subject's ability to conform to or mimic the colonial power« (Kapur 2007, 567).

Eines der wesentlichen Steuerungselemente, über die scheinbar ›geprüft‹ werden kann, wie weit die ›ability to conform‹ gediehen ist, ist die Beherrschung der Sprache nach einem von außen gesetztem Standard, der als erstsprachliches Niveau gilt.

Anhand von linguizismuskritischen (Dirim 2010) und raciolinguistischen (Flores/Rosa 2015) Perspektiven lässt sich die Zusammenarbeit von Weiterbildungseinrichtungen mit staatlich kontrollierten Sprachregimen als Teil eines ›Linguistic Imperialism‹ (Phillipson 2009) analysieren. Ein Phänomen, das Phillipson folgendermaßen beschreibt:

»It entails unequal resource allocation and communicative rights between people defined in terms of their competence in specific languages, with unequal benefits as a result, in a system that legitimates and naturalizes such exploitation [...] Linguistic imperialism, or linguistic dominance in the sense of the maintenance of injustice and inequality by means of language policies, is invariably connected to policies in commerce, science, international affairs, education, culture, and the media, all of which involve material resources and attitudes, and all of which evolve dynamically« (Phillipson 2009, 2, 5).

Institutionen der Erwachsenenbildung spielen darin eine unrühmliche Rolle. Nicht zuletzt, weil viele staatlich subventioniert sind und auf die durch das BAMF bzw. den ÖIF gezahlten Gelder nur schwer verzichten können, wenn es darum geht, als Institution zu überleben. Doch während die Organisation dieser Kurse oft eine eigenständige Infrastruktur verlangt (vom BAMF/dem ÖIF geschulte Kursleitungen, eigene und zusätzliche Räume, in denen die Kurse stattfinden, Verwaltungskräfte, welche eigens für die Abrechnung der Teilnehmenden-, Fahrt- und Prüfungskosten mit dem BAMF eingestellt sind etc.), verlassen die durch diese Angebote in die Institution gelangenden Migrant*innen diese nach Beendigung der Kurse oft genauso schnell wie sie gekommen sind. Dies tun sie, ohne die weiteren Bildungsangebote der Einrichtung in Anspruch zu nehmen, was insbesondere von breit aufgestellten Institutionen wie den Volkshochschulen immer wieder problematisiert und zum Thema gemacht wird (Palicha/Weiß 2020).

Eine naheliegende Vermutung, die ich an dieser Stelle (noch) nicht empirisch absichern kann, ist, dass Migrant*innen, die die Integrationskurse in einer solchen Institution besucht haben, gleichzeitig das Vertrauen in eben diese Institution verlieren oder zumindest ein berechtigtes Misstrauen gegen diese entwickeln. Dann statt die Vorstellungskraft zu erweitern, »von unten zu lernen« (Spivak 2013, 78), die gesamte Gesellschaft im Hinblick auf neue Wege der Aushandlung von Privilegien, Rechten und sogar des Sprachgebrauchs weiterzu-

entwickeln, werden Migrant*innen staatlich kontrolliert, während sie die ›neue Sprache‹ lernen. Sie müssen Lernfortschritte zudem durch bestandene Tests ›beweisen‹ und werden sanktioniert, wenn sie dabei versagen. Bei Nicht-Bestehen droht die Gefahr, dass Sozialleistungen gekürzt und/oder die Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis nicht verlängert werden. Manchmal sind sogar Chancen eine Wohnung zu finden davon abhängig, ob sie die deutsche Sprache so gut beherrschen, dass sie den A2 bzw. B1-Test bestehen (vgl. weiterführend Mineva/Salgado 2019). Die Institutionen der Erwachsenenbildung sind hier ein involvierter Teil des Geschehens, da sie es sind, die Leistungen und Anwesenheit kontrollieren und Nicht-Anwesenheit ans BAMF/den ÖIF melden müssen.

Es ist wichtig und eine Form der ›enabling violence‹ (Spivak 2008b, 15), Möglichkeiten zum Erlernen der hegemonialen Sprache zu schaffen. Gleichzeitig dient dies innerhalb des gegenwärtigen Migrationsregimes dazu, die ›nützlichen‹, schnell lernenden Migrant*innen, die am unteren Ende des Arbeitsmarktes integriert werden können, von den ›nutzlosen‹, langsamen oder nicht lernenden Migrant*innen zu unterscheiden, wobei ›Nützlichkeit‹ nach neoliberaler Logik definiert wird. Die Lehrpläne sehen keine Inhalte vor, die die Erweiterung der Vorstellungskraft unterstützen könnten – im Gegenteil. In den staatlich lizenzierten Lehrbüchern werden Deutschland und Österreich in einer essentialistischen, kulturell überlegenen Weise dargestellt, wobei Überbleibsel der kolonialen zivilisatorischen Mission in fast jedem Kapitel zu finden sind (vgl. weiterführend Heinemann 2018b).

Eine weitere Problematik besteht darin, dass der Unterricht uni-direktional ausgerichtet ist. Es sind lediglich Migrant*innen, die ›die Sprache/Kultur/Werte‹ etc. erlernen müssen, um sich an die Aufnahmegesellschaft anzupassen. Mehrsprachigkeit wird dabei nur selten als Ressource anerkannt und genutzt (Maahs/Triulzi 2019; Khoffi 2020). Für die Dominanzgesellschaft gibt es umgekehrt keinen obligatorischen Lernraum. Doch in diesem Konzept der einseitig gerichteten ›Bildung‹ hat die dominante Gruppe nicht die Möglichkeit, sich zu entwickeln oder ihre Privilegien als solche zu verstehen und zu hinterfragen. »I go toward accessing the other through deep language learning in the collectivity of the classroom« (Spivak 2008a, 2), schlägt Spivak vor. In Deutschland sind die einzigen legitimierte ›anderen‹ Sprachen, die im formal schulischen Bildungssystem regulär gelehrt werden, jedoch Kolonialsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch. Um sich dem ›Anderen‹ zu nähern, müssten Türkisch, Arabisch, Paschtu, Russisch, Tigrinya und viele andere Migrationssprachen unterrichtet werden. Nachdem diese Sprachen in der Mehrheitsgesellschaft wenig Anerkennung finden, scheint es jedoch für die meisten weit weg von jeder Selbstverständlichkeit zu sein, sie aus eigenem Antrieb in größerem Umfang zu erlernen. Kostenlose Bildungsangebote für Migrationssprachen könnten hier einen Gegenimpuls setzen.

Spätestens seit Tietgens (1978) Frage »Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?« werden sowohl in der Erwachsenenbildungswissenschaft als auch in der Praxis der Erwachsenenbildung unter dem Stichwort der Zielgruppenorientierung immer wieder neue Überlegungen zu der Herausforderung angestellt, auch marginalisierte Bevölkerungsgruppen mit den eigenen Angeboten erreichen zu wollen (Barz/Tippelt 2007; Schiersmann 2007; Fawcett 2016). Mit dem demographischen Wandel, dem steigenden Anteil an Menschen mit Migrationserfahrungen und der ansteigenden Armut, erhöht sich der Druck, organisationelle Veränderungen vorzunehmen, die auf die sich verändernde Zusammensetzung der Bevölkerung reagieren. Die Institutionen wissen, dass sie ihre eigene Existenz sonst auf Dauer nicht legitimieren können. Doch sind die wenigsten aktuell so weit, strukturelle Veränderungen vorzunehmen, die es ermöglichen würden, Menschen aus marginalisierten Gruppen nicht nur als Teilnehmende, sondern als handelnde mitgestaltende Akteur*innen innerhalb der Einrichtung zu gewinnen. Die durch Einrichtungen der Erwachsenenbildung konzipierten Angebote folgen zudem zu einem großen Teil einer neoliberalen Verwertungslogik und tragen eher dazu bei, dass insbesondere Migrant*innen darauf vorbereitet werden, den Arbeitskräftemangel im Niedriglohnbereich auszugleichen. Es geht weniger um ›Bildung‹ im Heydorn'schen Sinne als einer Befähigung zum politischen und solidarischen Verhalten (Heydorn 1970), sondern eher um die Ausbildung von Kompetenzen, die nötig sind, um bestimmte Marktbedarfe zu beantworten (vgl. auch Sprung 2012; Heinemann/Vogt 2021; Carolin Alexander 2021).

In den aktuellen Angeboten für gesellschaftlich benachteiligte Adressat*innen geht es weder darum, Möglichkeiten für ganzheitliche Bildungsprozesse zu eröffnen, noch darum, marginalisierten Stimmen, Perspektiven, Wissen sinhalten, Lern- und Vermittlungsformen einen gleichberechtigten Raum zu geben oder gar darum, vorhandene Ressourcen solidarisch zu teilen. Die Selbstbestimmung und das Lernen auf Augenhöhe, die den Kern der Erwachsenenbildung ausmachen, sind nicht für alle Adressat*innen gleichermaßen gedacht. Mündlich tradiertes Wissen, welches nicht in Schriftform vorliegt, bleibt auf diese Weise beispielsweise genauso selbstverständlich ausgeblendet wie andere Sprachen als das Deutsche (oder Englische). Was unter dem Stichwort ›Erwachsenenbildung‹ vorstellbar wird – und das bezieht sich nicht nur auf die Integrationskurse –, war und ist in Deutschland vor allem eurozentrisch.

Reflexionen auf dem Weg zu einer dekolonial perspektivierten Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung dekolonial zu denken würde bedeuten, genau diesen eurozentrischen Fokus aufzubrechen und stattdessen Erwachsenenbildung als einen wichtigen Baustein für einen demokratischen sozialen Wandel zu sehen, auch wenn sie natürlich nicht allein das Allheilmittel für die gesamte komplexe Struktur der sozialen Ungleichheiten sein kann (vgl. Holst 2018; Tett 2018; Lucio-Villegas 2018).

Die Chancen, die in dem glücklichen Umstand liegen, dass so viele Menschen in den globalen Norden kommen und damit Wissen aus verschiedenen Teilen der Welt zusammentrifft, werden gegenwärtig nicht genutzt. Einrichtungen der Erwachsenenbildung stellen sich durch ihre Involvierung in das Integrationskurssystem vielmehr als Erfüllungsgehilfen einer repressiven und rassistischen Regierungspraxis zur Verfügung. Migrant*innen, die erlebt haben, dass die Einrichtung, in der sie ihren Integrations-/Deutschkurs besucht haben, Hand in Hand mit dem BAMF/dem ÖIF zusammenarbeitet, haben wenig Möglichkeiten, eine vertrauensvolle, positive Bindung zu dem Bildungsträger aufzubauen.

Gayatri C. Spivaks Ansatz für den Unterricht, der sich darauf konzentriert, Begehren neu zu ordnen und die Epistemologien an beiden Enden des Spektrums durch Vorstellungskraft zu verändern, kann inspirierend sein, um über die Erwachsenenbildung westlicher Migrationsgesellschaften nachzudenken. Dabei arbeitet Spivak mit einer Perspektive des ›critical regionalism‹ (Spivak 2008a, 1), die beinhaltet, das Lokale zu fokussieren und dabei stets die globale Perspektive mitzudenken. In Zeiten, in denen Migrationsbewegungen vom globalen Süden in den Norden immer weiter zunehmen, kann eine kritische Erwachsenenbildung, die bereit ist, ihre Verantwortung für eine weniger ungleiche und weniger ungerechte Gesellschaft zu übernehmen, viel gewinnen, wenn sie beide Teile – das Regionale und das Globale – konsequent zusammen denkt. Übertragen auf das Beispiel der Integrationskurse – und damit den postkolonialen Sprachunterricht in der westlichen Gesellschaft – sind dazu reichhaltige Möglichkeiten gegeben. Es sitzen Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt gemeinsam in einem Klassenzimmer, mit einer Kursleitung, die das Aufnahmeland repräsentiert. Obwohl dieser Raum von radikalen Ungleichheitslinien geprägt ist, ist er eine reichhaltige Kontaktzone (Pratt 1991), die Optionen für intensives voneinander Lernen bietet, beispielsweise in Bezug auf ›Ideologien‹, ›Werte‹, ›Normen‹ und ›Utopien‹. Wie diese Optionen konkret genutzt werden können, muss von denjenigen, die an der Entwicklung einer verantwortungsvollen Erwachsenenbildung interessiert sind, unter Berücksichtigung der jeweiligen regionalen Besonderheiten erforscht werden.

Dabei ist kritische Erwachsenenbildung auch unhintergebar abhängig davon, dass die Lehrenden/Kursleitungen in die Lage versetzt werden, selbst über ihre Position innerhalb der Machtverhältnisse nachzudenken, in denen sie leben und lehren. Bei der aktuellen Personalsituation innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen, in denen Kursleitungen zu einem großen Teil Honorarkräfte auf Zeit sind, die in vielen Fällen über keine oder wenig pädagogische Grundausbildung verfügen, ist die ›Erziehung der Erzieher*innen‹ (Marx 1845) ein Aspekt, der sowohl in der Erwachsenenbildungspraxis als auch in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen meist vernachlässigt wird.

Der finanzielle Druck, der auf den meisten vom Staat subventionierten Einrichtungen lastet, ist bedrohlich. Ähnlich wie es im Zuge von Managementstrategien in Unternehmen passiert, werden die Anzahl Teilnehmender und der bestandenen Tests als Kriterien zur Messung des institutionellen Erfolgs herangezogen (vgl. Heinemann 2019). Dies ist verständlich, jedoch kontraproduktiv, wenn es darum geht, sich als Bildungseinrichtung auf die Seite derjenigen zu stellen, die in der Gesellschaft marginalisierte Positionen einnehmen; wenn es darum geht, wirklich eine Bildungseinrichtung für alle Bevölkerungsgruppen zu sein. Ich schliesse mit der These, dass, wenn noch nicht einmal ein ernsthafter Versuch gemacht wird, sich gegen eine staatliche Vereinnahmung zu wehren, die Erwachsenenbildung keine Chance hat, an jene Kräfte anzuknüpfen, die Demokratie und soziale Gerechtigkeit in einer postkolonialen Gesellschaft hegemonial werden lassen möchten. Auch Theorien und Diskurse, die im akademischen Bereich für die Erwachsenenbildung entwickelt werden, müssen ihre komplizierte Verantwortung in postkolonialen Gesellschaften im Auge behalten.

Literatur

- Alexander, C. (2021): Optimierung zum Problem machen. Kritische Anfragen für die Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung.
- Armitage, D. (2004): John Locke, Carolina, and the ›Two Treatises of Government‹. In: Political Theory, 32, H. 5, 602–627.
- Barz, H./Tippelt, R. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing; inkl. CD-ROM Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. 2. Aufl. DIE spezial. Bielefeld.
- Danquah, J. (2023): Die öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene. Mit einem Vorwort von Nadja Ofuatey-Alazard. Diversität in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel.
- Dharwadkar, A. (1998): Nation, race, and the ideology of commerce in defoe. In: The Eighteenth Century, 39, H. 1, 63–84.
- Dirim, İ. (2010): ›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: Mecheril, P. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, München, 91–111.

- Fawcett, E. (2016): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs »Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen« am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Erwachsenenpädagogischer Report. Berlin.
- Fend, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Springer, Wiesbaden.
- Flores, N./Rosa, J. (2015): Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. In: Harvard Educational Review, 85, H. 2, 149–171.
- Foucault, M. (2017 [1982]): Subjekt und Macht. In: Foucault, M./Defert, D. (Hrsg.): Analytik der Macht. 7. Aufl. Frankfurt am Main, 240–263.
- Gramsci, A. (2012): Erziehung und Bildung. 2. Aufl. Gramsci-Reader. Hamburg.
- Heinemann, A. M. B. (2014–2020): »Werdet doch bitte so wie wir gern wären«. Der Deutschkurs in den Migrationsgesellschaften Deutschland und Österreich zwischen Disziplinierung und Ermächtigung – Eine bildungswissenschaftliche und hegemoniekritische Analyse. www.alishaheinemann.eu/deutschkurse-im-kontext-von-flucht-und-asyl/ (31.03.2023).
- Heinemann, A. M. B. (2018a): Alles unter Kontrolle? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41, H. 1, 79–92.
- Heinemann, A. M. B. (2018b): The making of ›good citizens‹. German courses for migrants and refugees. In: Studies in the Education of Adults, 177–195.
- Heinemann, A. M. B. (2019): Gayatri Chakravorty Spivak and Adult Education – Rearranging desires at both ends of the spectrum. In: Postcolonial directions into education, 36–60.
- Heinemann, A. M. B./Monzó, L. (2021): Capitalism, migration, and adult education. Toward a critical project in the second language learning class. In: European journal for Research on the Education and Learning of Adults, 12, H. 1, 65–79.
- Heinemann, A. M. B./Vogt, L. (2021): »Zur Optimierung der Anderen« – differenzielle Inklusion im Bildungssystem am Beispiel der beruflichen Bildung. In: Schemman, M. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2021. Optimierung in der Weiterbildung. Bielefeld, 13–28.
- Heydorn, H.-J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Holst, J. D. (2018): From Radical Adult Education to Social Movement Learning. In: Milana, M. et al. (Hrsg.): The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning. London, 75–92.
- Hölzl, R. (2021): Gläubige Imperialisten. Katholische Mission in Deutschland und Ostafrika, 1830–1960. Reihe: Globalgeschichte. Frankfurt am Main/New York.
- Jakob, M./Siebert, H. (1990): Das Nord-Süd-Thema in der Erwachsenenbildung. Grenzüberschreitungen 1. Hannover.
- Käpplinger, B. (2022): Diversität der Sektion Erwachsenenbildung im (Zahlen-)Spiegel ihrer Vorstandsmitglieder von 1971 bis 2021. In: Grotlüschen, A./Käpplinger, B./Molzberger, G. (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte. 1. Aufl. Leverkusen, 143–157.
- Kapur, R. (2007): The Citizen and the Migrant: Postcolonial Anxieties, Law, and the Politics of Exclusion/Inclusion. In: Theoretical Inquiries in Law, 8, H. 2, S. 537–570.
- Khoffi, H. (2020): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lernergruppen am Beispiel von DaZ mit besonderem Augenmerk auf Integrationskurse/Language teaching in multilingual learning groups on the example of integration courses. In: Studia Translatorica.
- Long, H. B. (1976): Continuing education of adults in colonial America. Occasional papers (Syracuse University. Publications in Continuing Education), No. 45. Syracuse, N. Y.
- Lucio-Villegas, E. (2018): Revisiting Paulo Freire: Adult Education for Emancipation. In: Milana, M. et al. (Hrsg.): The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning. London, 151–168.

- Maahs, I.-M./Triulzi, M. (2019): Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschförderung der Erwachsenenbildung. In: Stein, M. et al. (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn, 262–280.
- MAIZ (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz.
- Mandela, N. (1990): *Speech on Education*. Boston.
- Manglitz, E. (2003): Challenging White Privilege In Adult Education: A Critical Review Of The Literature. In: *Adult Education Quarterly*, 53, H. 2, 119–134.
- Marx, K. (1845): *Theses on Feuerbach*. www.marxists.org/archive/marx/works/sw/progress-publishers/volume01.htm (20.08.2018).
- Mayo, P. (1999): Gramsci, Freire, and adult education. Possibilities for transformative action. *Global perspectives on adult education and training*. London, New York.
- Mineva, G./Salgado, R. (2019): Und nun, Kolleg_innen, was tun? In: Heinemann, A. M. B./Khakpour, N. (Hrsg.): *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart, 189–204.
- Mojab, S. (2011): Adult Education in/and Imperialism. In: Carpenter, S./Mojab, S. (Hrsg.): *Educating from Marx: race, gender and learning*. New York, 167–190.
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen.
- Palicha, M./Weiß, M. (2020): Parallele Welten im Universum der Volkshochschulen. Versuch über Tietgens Metapher der doppelten Suchbewegung. In: *Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V. (Hrsg.): Dynamische Volkshochschule in der wachsenden Stadt. Journal*. Berlin, 38–52.
- Pearl, C. (2012): Franklin's Turn: Imperial Politics and the Coming of the American Revolution. In: *The Pennsylvania Magazine of History and Biography*, 136, H. 2, 117.
- Phillipson, R. (2009): *Linguistic imperialism continued*. New York, NY.
- Pirtle, W. G. (1966): *A History of Adult Education in Germany (1800–1933)*.
- Pott, A./Rass, C./Wolff, F. (2018): Was ist ein Migrationsregime? Eine Einleitung. In: Pott, A./Rass, C./Wolff, F. (Hrsg.): *Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?* Wiesbaden, 1–16.
- Pratt, M. L. (1991): Arts of the Contact Zone. In: *Modern Language Association*, H. 91, 33–40.
- Schiersmann, C. (2007): Weiterbildungsbeteiligung – Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes. In: *Report*, 30, H. 2, 33–43.
- Seitter, W. (2007): *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. 3. Aufl. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Siebert, H. (1996): Interkulturelle Erwachsenenbildung. Stand und Perspektiven. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19, H. 3, S. 5–7.
- Silver, T. (2011): Materiality and Memory: A Marxist-Feminist Perspective on the »Cultural Turn« in Adult Education. In: Carpenter, S./Mojab, S. (Hrsg.): *Educating from Marx: race, gender and learning*. New York, 191–210.
- Spivak, G. C. (Hrsg.) (2008a): *Other Asias*. Malden, MA, Oxford.
- Spivak, G. C. (2008b): Righting Wrongs – 2002: Accessing Democracy among the Aborigines. In: Spivak, G. C. (Hrsg.): *Other Asias*. Malden, MA, Oxford, 14–57.
- Spivak, G. C. (Hrsg.) (2012): *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, Mass.
- Spivak, G. C. (2013): Imperative zur Neuerfindung des Planeten. Imperatives to re-imagine the planet. 2. Aufl. *Passagen Forum*. Wien.
- Sprung, A. (2012): Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. In: *Report*, H. 4, 11–20.
- Sprung, A. (2021): Erwachsenenbildung in bewegten Zeiten. Spannungsfelder einer »gerechten Bildung« im Kontext von Flucht und Migration. In: Egger, R./Härtel, P. (Hrsg.): *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich*. Wiesbaden, 153–173.

- Tett, L. (2018): Participation in Adult Literacy Programmes and Social Injustices. In: Milana, M. et al. (Hrsg.): The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning. London, 359–374.
- Tews, J. (1921): 50 Jahre deutscher Volksbildungsarbeit.
- Tietgens, H. (1978): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt, 98 ff.
- Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.) (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden.

»Deutsch für mich«

Manjiri Palicha

Krishna woke up with a start, with a feeling of dread. They were drenched in sweat and had a sharp pain in their head. They looked outside. It was still pitch dark. The digital clock at their bedside showed 5.30 am. Almost an hour for the alarm to go off.

Why this feeling of dread, they wondered. Sigh. Yes, of course. Today they had an appointment for registering for the German language course at the local adult education center.

It was not learning the language that they dreaded, but everything that came with it.

The fact that they had no choice in the matter or that without the course certificate their chances of living long term in Germany were, well, very low. The fact that they would be invariably wrongly gendered by the classmates and/or the teachers, or that not only would they feel unsafe to talk about their experiences of racism in Berlin but would experience more racism. A wave of anxiety rose when a new thought crossed their mind: What if the course had, like the previous one, paternalistic tones, full of how things are done in Germany, what is German and what or who is not. Of course, the course work would again portray a family called Müller or Schmidt, with a heterosexual couple, with two kids, Max and Anna, who both had wonderful teachers and friends, who read German fairy tales, went on holidays (twice a year) and had a summerhouse in some Kleingarten in suburbia. Everything would be, basically, as normative as it could possibly get.

In addition to all this: The sheer amount of paperwork – all in German, of course – that was a part and parcel of learning German and made Krishna feel dizzy.

Unable to sleep anymore, Krishna decided to have an early start. After a quick shower, a thermos for the coffee from Ali's coffee cart and a muesli (though the packing looked a bit different from the usual one, they briefly wondered), they felt ready to face the day and the Verwaltung. Almost.

As they stepped out of the house, they noticed that the sky had a strange pinkish hue; the air was crisp and fresh. They walked towards Ali's cart to get their daily coffee. »Guten Morgen Ali, the usual, einen Americano bitte«, said

Krishna. »Mit Milch und Zucker?«, asked Ali. »Mit Milch, kein Zucker bitte, like jeden Tag«, they replied, puzzled about the question. Perhaps Ali was tired, too.

Shrugging this encounter off, Krishna walked towards the nearby U-Bahn, enjoying the first hits of caffeine.

Soon they were at the education center. Krishna stood before the building, thinking about what all it stood for. Both a place to learn and maybe to meet more people like themselves, and a place, which could trigger their anxiety, their fears.

There was a queue, as usual, but still something felt different. What exactly though? Then it struck Krishna. People looked relaxed. As usual, the place felt abuzz but not with nervous energy or anxious faces with frowns and creases like Krishna normally saw. Instead, the atmosphere felt positively optimistic. Puzzled Krishna looked around to see where they could wait for their turn.

Within fifteen minutes, their number showed up on the television screen. With a jolt Krishna realized, it flashed in German and English but also in few other languages: Arabic, Polish, probably Urdu and a couple Krishna did not recognize. Well, this was new.

This day was getting stranger and stranger.

Krishna walked towards the room their number was assigned to, unsure of what would follow next. Behind the Plexiglas sat a middle-aged person, wearing glasses with rhinestones and a tag, which said, »English, François, Farsi«.

»Guten Tag, good day, Deutsch? English?« asked the person behind the Plexiglas.

»English would be great, but easy German would also do«, answered Krishna.

»English then. No Problem. My name is Maryam and how can I help you today?« asked Maryam.

»I did an A2.2 a couple of months ago, here is my Teilnahmebescheinigung and I would like to continue with the B1 course«.

»Sure, did you do a course here with us or somewhere else?« Maryam asked.

»Well, actually not here«, replied Krishna.

»No problem at all. You can go through this brochure and see what courses and, which module combinations works best for you«, came the reply.

»What do you mean module combination? Works best for me? I do not understand. I am just looking for the B1 Deutsch Integrationskurs«, replied a puzzled Krishna.

»You mean the »Inklusiver Deutschkurs: Deutsch für mich«. Those are the courses we offer for Einwander*innen?«

»Ich weiß es nicht. I do not know, really«. Now Krishna was weirded out. True, their last course was over three months ago and the Ausländerbehörde was now called something with Einwander*innen. Maybe the name changed here too?

Moreover, the fact that Maryam actually gendered and did not blink an eye when Krishna kept mixing and switching German and English surprised them even more.

»Why don't you take your time and look through the form? You can ask my colleagues or me any questions you may have. At the end of the corridor, there is also a terminal with interactive touch screens, in case you need more information. All the information is available in English too, of course. Keine Eile. No hurry«.

Dazed Krishna walked to the end of the corridor. A terminal with an extra large touchscreen, that looked used a bit too often, stood in the corner as if waiting for Krishna.

What followed next felt as though they have stepped into another world.

The terminal had not only all the information in at least 10 languages, including braille but also a basic summary of the key information in 30 other languages including Swahili, Tamil, Bengali, Pashtu and many more. A basic questionnaire that not only asked questions about their last course, some multiple choice questions to determine language proficiency (voluntary to take), but also about:

- a) Their individual purpose and/or focus for learning German? (the word integration did not appear anywhere!)
- b) The languages Krishna already used/knew.
- c) Their interests, whether they would want to combine any of their interests with learning German. (Krishna loved dancing and wondered whether they should sign up the »Deutsch und Kathak« course?)
- d) The field of work Krishna was interested in and whether they would like a German language module in their field of work? Moreover, at which point? (Krishna was studying molecular biology and knew that the language and vocabulary used in their studies was like learning a new German language.)
- e) What questions on German, their Kiez, and their local municipalities were of interest for Krishna? (Here not only could Krishna add their questions, but could also look up what others had already asked and the answers offered. For example, if so chosen, Krishna could take a free guided tour to the local library.)
- f) Which places of interest in their city would they like to visit as a part of the course?
- g) Would they prefer to learn in a group with only FLINTA?
- h) The pace with which they would like to learn: an intensive course, a part time evening course, or a weekend course?
- i) Which (migrant) local communities/organizations, based on the inputs given by Krishna, could they get connected Krishna with, if they wished so.

- j) Any specific needs the institution had to be aware of, like an induction loop, a chair suited for bigger bodies or wheel chair accessibility.
- k) Would they want to take an exam at the end of the course? (Exams were not compulsory. That completely shocked Krishna.)
- l) Which other courses offered in the adult education center would they like to try out on their »Beyond the German class« days?

After answering these questions, Krishna had to wait and go back to the assigned Beratungsplatz.

After another thirty minutes wait (at least that felt normal, thought Krishna), Maryam called Krishna in.

Surely this was all a mistake, or worse, a prank. Krishna walked in the Beratungsraum.

»So, now that you have filled out the form, we shall match your preferences with the courses available and get back to you within five working days. Would that be okay? Of course, if you wish to change any answers or add any information you can do so within the next 24 hours, online, by phone or right here«.

»Don't I need to show you my Aufenthaltsgenehmigung or my passport? Where do I pay for the extra modules?«, a bewildered Krishna asked.

»You don't need to show any papers and one extra module is free, so don't worry about that. We shall get in touch with your course details. Anything else?«, said Maryam.

Yes, you can pinch me or pour a bucket of cold water on me, thought Krishna. »No, nothing. Thank you«, they said aloud and stood up.

Shocked and dazed, Krishna walked out of the building, and for some reason found themselves walking toward the bus stop opposite the road, instead of the metro station.

A bus, that looked quite empty, came up, stopped and waited for Krishna to climb in. Still weirded out by the whole episode, Krishna climbed in from the front.

»So how did you like the way German is offered in this universe?«, Krishna heard a voice ask them.

Krishna looked up and saw a bus driver, smiling, with a twinkle in their eye. »In this universe? What do you mean ...« Their voice trailed off.

Suddenly the sharp pain in their head came back to the forefront, and so did the feeling that something strange was happening.

»Don't you remember?«, asked the driver. »Yesterday night on my last trip for the night, you looked so anxious and we spoke and you told me, how much you dread going to register for your next »integration course«, I think you called it. I told you, that where I came from, a different way existed ...«

Then it came back to Krishna. The whole conversation and now they understood, what the driver meant, when she said, »Where I come from«. Could Krishna stay here?

»You didn't believe me, so I offered to take you there, to my earth, earth B267, and now here we are. Unfortunately, the other Krishna is waiting in your earth and he needs to be back here«, said the driver, as if reading Krishna's mind, »Shall we proceed? Are you ready?« she asks.

»Yes and no, in that order«, replies Krishna, not from earth B267.

The bus sped up, entered a tunnel, the pressure grew on Krishnas ears, and everything went dark.

Den Integrationsnarrativen und Deutschlerngeboten, die Alisha M. B. Heinemann in ihrem Beitrag als historisch ambivalent verstrickte Instrumente der Steuerung von Subalternen hegemoniekritisch nachzeichnete, entgegnet Tunay Önder mit einer postmigrantischen Stimme und fordert: »Integrationsdiskurse für alle oder keinen«. Sie führt uns in die Dortmunder Nordstadt, wo die Veranstaltungsreihe *Maşallah Dortmund* die Pluralität der Gesellschaft und ihre widerständigen Perspektiven künstlerisch sichtbar gemacht hat. Nationalen und monolingualen Ideologien setzen sie und der von Tunay Önder und Imad Mustafa gegründete migrantenstadl engagierte Kulturarbeit entgegen, um die »teils konkurrierenden Geschichten von Rassismus, Unterdrückung und Widerstand aus intersektionaler Perspektive zum Teil der deutschen Geschichte, Gegenwart und dem kulturellen Gedächtnis zu machen«.

Kanakisierung der Kultur

Engagierte Kulturarbeit in der postkolonialen Migrationsgesellschaft

Tunay Önder

Ich bin ein typisches Migrantenkind, mit Migration im Vorder- und Migration im Hintergrund, grundlos bin ich auch Gastarbeiterkind, mag Marx und Mama wie Sonne und Dada, meine Migrationsbiografie ist eine Manie, ich verfolge sie und sie verfolgt mich, sie ist Teil meiner Identität und meines Lebens, Migration provoziert und fließt wie Wasser, sie beeinflusst die Welt und bewegt die Massen, wie sollte sie mich denn unbewegt lassen?

Wenn Menschen mit politischer Entscheidungsmacht öffentlich kundtun, dass die Mutter aller Probleme die Migration sei – das sagte niemand geringeres als Bundesinnenminister Horst Seehofer im Jahr 2018 –, dann offenbart sich in aller Klarheit, dass Migration das Gespenst der Gegenwart ist. Es wird verfolgt, markiert, kontrolliert, verwaltet und diszipliniert. Ihren rohsten Ausdruck findet diese Hetzjagd an den territorialen Außengrenzen der EU oder Europas, während sie im Inneren des Landes im Gewande von Gesetzen und Regeln als die ganz normale Ordnung der Welt in Erscheinung tritt.

Einem Teil der Bevölkerung schlägt dieser Rassismus qua Geburt entgegen, in dem dieser den Menschen, noch in der Babywiege liegend, den Ausländerstatus zuweist; eine Zuweisung mit dem Rattenschwanz der sozialökonomischen

Prekarität, systematischen Diskriminierung und einem niedrigen Lebensstandard, der einen im weiteren Leben erwartet. Der Zugang in die Komfortzonen der Gesellschaft, in denen Teilhabe, ökonomische Sicherheit und Anerkennung gegeben sind, bleibt gewöhnlich anderen vorbehalten, denjenigen, die zufälligerweise nicht in den Siedlungen für Gastarbeiter*innen, Asylsuchende oder Kriegsflüchtlinge aufwachsen. Dabei sind nicht nur jene betroffen, die selbst geflüchtet oder migriert sind, sondern auch die nachfolgenden Generationen der sogenannten *neuen Deutschen*. Mit speziell für sie entwickelten Integrations-, Ausländer- und Asylgesetzen werden sie an der kurzen Leine gehalten. Und die meisten Bürger*innen haben sich längst daran gewöhnt, ihren Aufenthalt, ihre Arbeitserlaubnis, ihre soziale Sicherung, ihren Zugang zum Gesundheitswesen, zum Bildungswesen, zur Staatsbürgerschaft, zu ihren Rechten im Allgemeinen immer wieder neu einzufordern, zu beantragen, prüfen zu lassen und gegebenenfalls damit zu rechnen, dass sie jederzeit wieder entzogen oder rückgängig gemacht werden können.

*Değerli Arkadaşlar, Brüder und Schwestern,
man hat versucht, uns zu erzählen, dass wir Deutsch lernen müssen.
Das stimmt, aber wir wollen es nicht!
Man hat versucht, uns zu erzählen, dass wir uns integrieren müssen.
Das stimmt, aber wir wollen es nicht!
Über Jahrzehnte hat man uns erzählt, dass wir irgendwann heimkehren müssen.
Auch wenn das stimmt, wir wollen es nicht!
Und selbst, dann müssen das alle anderen auch, denn wir sind nicht die einzigen
verdammten Gäste auf dieser verdammten Erde!*

In einem gesellschaftlichen Setting mit dieser Perspektive auf Migration aufzuwachsen, ist hart, aber oft genug auch Ausgangspunkt für künstlerische Praxis. Diese Erkenntnis nahm auch das Kölner Museum Ludwig 2019 zum Anlass, um eine Einzelausstellung mit dem Titel *Exile is a hard Job* zu realisieren, die eine Gesamtschau der Werke von Nil Yalter umfasste. In dem künstlerischen Schaffen von Nil Yalter, einer mittlerweile über 80-jährigen Künstlerin, die in Kairo geboren, in Istanbul aufgewachsen und seit langem in Paris ansässig ist, stellt die Lebenssituation von marginalisierten Frauen, von Analphabetinnen und Gastarbeiterinnen ein zentrales Motiv dar. Ihre Werke vermitteln nicht nur einen Eindruck davon, was es heißt, am Rande oder außerhalb der Gesellschaft zu leben, sondern sind Ausdruck einer Kompliz*innen- und Zeug*innenschaft. Mit Blick auf die existierende Migrationsgesellschaft ließe sich der Titel so ergänzen: Es ist ein harter Job, in einer Gesellschaft zu leben und zu überleben, die einen systematisch zum Anderen, zum Migrationsanderen macht (vgl. Mecheril et al. 2010), und einen aufgrund des Aussehens, des Sprechens, der Herkunft oder der

religiösen Praxis als Fremdkörper markiert, abwertet, deklassiert, an die Ränder drängt, ausschließt oder gar tötet.

Was ich alles bin, ich bin so viel! Ausländerin, Kanakin, Migrantin, Mensch mit Migrationshintergrund, Migrantenkind, Gastarbeiterkind, Deutsch-Türkin, Türkin, Tscherkessin, Türkeistämmige, Türkischstämmige, Entwurzelte, Muslimin, Deutschmuslimin, Euromuslimin, eine Fremde bzw. eine fremde Braut, eine kontextuelle Figur, zweiheimisch, mehrheimisch, binational, trinational, multinational, multi-, inter-, transkulturell, eine andere Deutsche, eine neue Deutsche, eine ganz neue Deutsche, neuerdings eine Passdeutsche, Bildungsinländerin, Trägerin hybrider Identität.

Kann ich mich damit irgendwo bewerben?

Als mich 2020 eine Einladung des Favoriten Festivals für freies Theater in NRW ins Ruhrgebiet nach Dortmund führte, stellte ich mir dir Frage, wie eine engagierte Kulturarbeit vor Ort aussehen könnte. Bis zu dem Zeitpunkt kannte ich die Stadt nur vom Namen. Und diesen assoziierte ich seit einigen Jahren mit einem anderen Namen: Mehmet Kubaşık. Ein Mann, der wie viele andere seiner Generation zu den transnationalen Pionier*innen gehörte, die die westdeutschen Großstädte mit ihrem Leben und ihrer Arbeit bereichert und geprägt haben. In der Dortmunder Nordstadt angekommen, fand ich es bemerkenswert, an einem öffentlichen Platz rasten zu können, der nach ihm benannt ist. Diese Form der Erinnerung gibt es in München, meiner Heimatstadt, für seine Schicksalsgenossen Theodoros Boulgarides und Habil Kılıç bislang nicht. Als Münchnerin war ich von der Dortmunder Nordstadt ohnehin sehr beeindruckt: ein urbanes, von Migration geprägtes Viertel, das seinesgleichen sucht. Es ist kein Zufall, dass der Nationalsozialistische Untergrund in diesem Stadtviertel wütete. Als einer der bevölkerungsreichsten Quartiere in Dortmund lässt sich die Nordstadt als ein Sinnbild für etwas verstehen, das in der kritischen Migrationsforschung als *Autonomie der Migration* beschrieben wird: die Existenz einer Vielzahl an migrantischen Lebensentwürfen, Praktiken und Taktiken, die trotz massiver struktureller Marginalisierung hervorgebracht werden und sich trotz restriktiver Migrationspolitik etablieren.

Wer rastet, der rostet! In der Bewegung liegt die Kraft! Der springende Punkt, springt und sitzt nicht fest, nirgends! Der rote Faden der Menschheit ist die Migration! Wir brauchen Wohnwägen statt Villen oder Villen auf Rädern! Wir kommen niemals an, nirgendwo! Nur wer migriert, ist! Wer nicht migriert, ist nicht! Folgendes Manifest muss daher Eingang finden in unsere Gehirne, unsere Diskurse, unsere Hör- und Plenarsäle.

- *Unterschiedlich motivierte Migration gehört zum Urbedürfnis des Menschen und muss als allgemeines Menschenrecht anerkannt werden.*
- *Integrationskurse für alle oder keinen*

- Flächendeckende Umstellung auf ein bidet-integriertes Modell in allen öffentlichen Toiletten; Mindestanforderung. Gießbecher als gleichberechtigtes Angebot zum Toilettenpapier
- Uneingeschränkte Freiheit im Anbringen von Satellitenschüsseln an Häuserfassaden
- Kostenlose Kopftücher für alle
- Nur noch beschnittene Schwänze in deutschen Pornos

Diese Realität vor Ort war schließlich Ausgangspunkt und gleichzeitig auch Motivation für die Entwicklung einer Veranstaltungsreihe, die ich der Einladung des Favoriten Festivals folgend in der Dortmunder Nordstadt im Dietrich-Keuning-Haus realisieren durfte und den Titel *Maşallah Dortmund* trug.

Maşallah (sprich: Maschallah) ist nicht nur im arabischen Sprachgebrauch, sondern in vielen anderen Sprachregionen der Welt und somit auch in Deutschland ein vielverwendeter Begriff; er drückt eine Anerkennung, ein Lob oder ein Kompliment aus. Zeitgleich, aber unabhängig von der Veranstaltung, wurde der Begriff vom Langenscheidt-Verlag in die Top Ten der Jugendwörter 2020 aufgenommen. Der Titel war dementsprechend auch eine Geste der Anerkennung an jene Stadtbewohner*innen, die die Pluralität der Gesellschaft vor Ort tagtäglich mitkonstituieren und manchmal mit ihrem Leben zahlen müssen. In der vier-tägigen Veranstaltungsreihe wurden genau diese Perspektiven, Positionen und Praktiken im Rahmen von Town Hall Talks, Filmscreenings, Szenischen Lesungen, Polit-Shows und musikalischen Beiträge in den Mittelpunkt gestellt. Neben der Filmreihe *Sinema*, in denen Videoarbeiten zu sehen waren, die widerständige Stimmen von rassismuserfahrenen Menschen, insbesondere von Women of Color, sicht- und hörbar machten, lud das Abendprogramm *Late-Night-Rage* zu Lesungen und zur Polit-Kabaret-Show von Künstler*innen, Performer*innen und Kollektiven ein, die ihre Formate aus einem dezidiert antirassistischen und dekolonialen Denken heraus konzipieren.¹ Ein zentraler Baustein der Versammlung waren die *Town Hall Talks*, in denen eine Vielzahl an transnationalen Akteur*innen aus und außerhalb des Potts, die die Pluralisierung und die Kämpfe um Gleichberechtigung auf sehr unterschiedliche Weise vorantreiben und verkörpern, ins Gespräch kamen.

In diesem Rahmen offenbarte die Frage nach den Möglichkeiten politischer Allianzen mit den Kämpfen von Migrant*innen/Migrantisierten auf Seiten einiger Schwarz positionierter Frauen* eine unerwartete Abwehr. Die Erfahrungen mit der kolonialrassistischen Figur des »Kanaken«, die bis heute als Chiffre für den »minderwertigen« Migrations-Anderen fungiert, sowie die empowernde Aneignungs- und Umkehrungsstrategie der Betroffenen, schienen

1 Das gesamte Programm ist abrufbar unter: dasmigrantenstadl.blogspot.com/2020/07/masallah-dortmund.html sowie unter: <http://favoriten-festival.de/event/masallah-dortmund>.

für einige Schwarz positionierte Künstler*innen nicht anschlussfähig an ihre eigenen Erfahrungen der kolonialrassistischen Zuschreibungen und entsprechender Um- und Aufwertungsstrategien von Blackness. Einigen Anwesenden schien es geradezu befremdlich, gemeinsam geteilte Erfahrungen zu identifizieren, die Schwarze Deutsche und Migrant*innen bzw. Migrantisierte verbinden könnten. In solchen Momenten könnte es hilfreich sein, sich die Arbeitsmigrationspolitik im deutschen Entstehungskontext als Inversion kolonialer Expansionsformen vorzustellen, die letztlich ein und derselben Logik folgt, nämlich die eigene Stellung im globalen Wettkampf durch äußere und innere Kolonialisierung zu stärken (vgl. Kien Nghi Ha). Mit diesem Wissen dürfte es dann auch nicht mehr schwer fallen, die kolonialen Muster im Umgang mit den Gastarbeiter*innen oder Geflüchteten zu erkennen, die als billige Reservearmee fungieren und dementsprechend in dauerhafter gesellschaftlicher Unterschichtung mit erschwerten oder nahezu unmöglichem Zugang zu staatsbürgerschaftlichen Rechten gehalten werden. In einer Phase, in der die Aufarbeitung der NS-Verbrechen langsam aber sicher um die Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit erweitert wird, wäre es an der Zeit, die Muster der Kolonialität in der Integrations- und Arbeitsmigrationspolitik aufzuarbeiten und die Zusammenhänge zum gegenwärtigen Rassismus im kollektiven Bewusstsein zu verankern. Wenn diese verschiedenen Kontexte und Erfahrungsgeschichten des gegenwärtigen Rassismus in Deutschland zusammengedacht und in einen Zusammenhang gebracht würden, kann es auch gelingen, fruchtbare Allianzen zu schließen, die in der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation kaum notwendiger sein können. In diesem Sinne ist die *Kanakisierung der Kultur* ein Denk- und Aktionsprojekt antirassistischer Natur, das sich gegen Unterdrückung stellt und das Integrationsimperativ als eine Zielscheibe unter vielen begreift. Damit ist es gleichzeitig eine Einladung, die teils konkurrierenden Geschichten von Rassismus, Unterdrückung und Widerstand aus intersektionaler Perspektive zum Teil der deutschen Geschichte, Gegenwart und dem kulturellen Gedächtnis zu machen.

*Die Folklorefeste, die für uns veranstaltet werden, möchten wir nicht mehr haben. Wir wollen nicht mehr Gäste oder Gastarbeiter*innen oder Quotenexot*innen sein in diesem Migrantenstadl. Denn das hier, Brüder und Schwestern, ist unsere Gesellschaft und wir haben ein Recht darauf, über die Bedingungen unserer Gesellschaft zu entscheiden, und nicht nur darüber, ob wir nach der Hauptschule Friseurin oder Zahnarzhelferin werden wollen!*

Warum, frage ich euch, warum sollten wir in einer einzigen Sprache miteinander sprechen? Man hat versucht, uns zu erzählen, dass die Mehrheit in Deutschland nun mal Deutsch spreche.

Was ist denn das für eine Dönergurke?! Und falls doch die Mehrheit Deutsch sprechen sollte, was ich bezweifle, ja was ein Blödsinn ist, dann müssen wir das Recht

haben, selbst darüber zu entscheiden. Ich will nicht nur Deutsch sprechen, und ich will auch nicht, dass meine beiden Papageien Süleyman und Süleyha Deutsch sprechen, wenn sie es nicht ausdrücklich wollen, und meine beiden Papageien wollen das nicht!

Als Imad Mustafa und ich 2011 unser Blogprojekt *migrantenstadl* initiierten, waren unsere Sichtweisen von unserer gesellschaftlichen Lage als zweite Generation der Gastarbeiter*innen geprägt. Ohne selbst migriert zu sein, waren wir von allzu deutschen Parallelgesellschaften, Integrations- oder Heimatdiskursen mindestens genauso betroffen wie unsere Elterngeneration. Wir bekamen zu spüren, wie sich die Arbeitsmigrationspolitik zu einer Struktur der gesellschaftlichen Deklassierung verfestigt hatte, die an uns nachfolgende Generationen weitervererbt werden sollte. Das erschwerte nicht nur den Zugang zu gutem und sicherem Einkommen, sondern auch den Zugang zu entscheidenden Orten der Gesellschaft, in denen Wissen, Geschichten, Erinnerungen, Bilder und Urteile produziert werden. Vor diesem Hintergrund bot uns die digitale Welt einen sehr willkommenen Raum, den wir frei von Grenzkontrollen konservativer Gatekeeper bespielen und unsere Sicht der Dinge auf die gesellschaftlichen Zustände einbringen konnten. So entstand unser Blogprojekt *migrantenstadl* als virtuelles Spielzimmer für marginalisierte Geschichten, und ist in den vergangenen 10 Jahren zu einer Basis geworden, auf dessen Grundlage wir verschiedene performative, installative, publizistische und kuratorische Formate entwickeln.

Gegenwärtig stellen vor allem Theaterhäuser, Theaterfestivals, Kunst- und Kultureinrichtungen die nötigen Räume und Ressourcen für eine engagierte Kulturpraxis zur Verfügung, in denen sich künstlerische Arbeiten und emanzipatorische Kämpfe verdichten, sich gegenseitig verstärken und eine transformative Kraft entfalten können. Dabei geht es mitnichten nur um die verhandelten Inhalte oder Formate, mit denen manche Kultureinrichtungen meinen, das ihrige für den Wandel beizutragen. Es geht stets auch darum, wer die Gastgeber*innenschaft innehat, wer einlädt, wer entscheidet und wer letztlich die Beziehungsarbeit leistet, die eine engagierte künstlerische und kulturelle Praxis erfordert. Denn, um außerordentliche Räume herzustellen, die gesellschaftliche Veränderungen antreiben, braucht es eine Gastgeber*innenschaft, die von einer persönlichen und politischen Verbundenheit mit fragilen Teilen der Gesellschaft und einer Hospitality gegenüber diesen Communities radikal getrieben ist. Kuratorischer Aktivismus entspringt einer gesellschaftlichen Situiertheit, die Beziehungen in verschiedenen Lebenswelten aufweist, verschiedene Sprachen und Sprechweisen kultiviert und den Bogen spannen kann zwischen den Narrativen einer deutschsprachigen Dominanzgesellschaft und einer nicht immer deutschsprachigen Subalterne; denn die bundesrepublikanische Subalterne spricht nicht immer nur deutsch, sondern ein anderes deutsch, ein neues deutsch, sie sagt inşallah, maşallah und ruft manchmal zur Kanakisierung auf.

Dieser Text wurde für die Abschlusspublikation von Interkultur.Ruhr (2021), herausgegeben von Johanna Yassira-Kluhs, Nesrin Tanç, Fabian Saveedra-Lara und Aurora Rodonò, verfasst.

Literatur

- Bayer, Natalie; Kazeem-Kamiński, Belina; Sternfeld, Nora (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis, Wien 2017
- Ha, Kien Nghi: Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik. In: Encarnación Gutiérrez Rodríguez; Hito Steyerl (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Postkoloniale Kritik und Migration. Münster 2003
- Ha, Kien Nghi: Postkoloniales Signifying – Der »Kanake« als anti-rassistische Allegorie. heimatkunde.boell.de/de/2009/02/18/postkoloniales-signifying-der-kanake-als-anti-rassistische-allegorie (02.02.2021)
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim, Basel 2010
- Mustafa, Imad; Önder, Tunay: Migrantentadl, Münster 2016
- Peters, Sybille: The Art of Being Many. Zur Entwicklung einer Kunst der Versammlung im Theater der Gegenwart. In: Sybille Peters (Hrsg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld 2013
- Reilly, Maura: What is Curatorial Activism? www.artnews.com/2017/11/07/what-is-curatorial-activism/ (01.12.2019)

Integriert euch nicht

Migrantenstadl



Tunay Önders aktivistische Politische Bildungsarbeit ergänzt Saba-Nur Cheema mit einem Blick in die konzeptionelle Arbeit institutionalisierter Politischer Bildung. Auch ihr geht es um Geschichte(n) und Möglichkeiten der Erinnerung an sie in der postmigrantischen Gesellschaft. In den Fokus rückt das Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust als Bestandteile deutscher Geschichte und ein Konzept für historisch-politische Bildungsarbeit, ohne Relativierung und ohne Konkurrenz zu erinnern.

Erinnern ohne Konkurrenz

Shoah und Kolonialismus in der historisch-politischen Bildungsarbeit

Saba-Nur Cheema

Aktuelle Debatte(n) um deutsche Erinnerungskultur

In den letzten zwei Jahrzehnten wurde die Frage nach dem Verhältnis von Kolonialismus und Nationalsozialismus intensiv diskutiert. Spätestens seit der Veröffentlichung der deutschsprachigen Übersetzung von Michael Rothbergs »Multidirektionaler Erinnerung« im Frühjahr 2021 entflammte eine Debatte über das Verhältnis von Holocaust und Kolonialismus in der deutschen Erinnerungskultur. Es geht ihm darum, eine globale multidirektionale Erinnerungskultur zu etablieren, in der an die Viktimisierungsgeschichten verschiedener gesellschaftlicher Gruppen gemeinsam – jenseits einer Erinnerungskonkurrenz – erinnert wird. Die Forderung ist auch Teil eines neuen Diskurses, in dem marginalisierte Gruppen die Ankerkennung des Leides ihrer Vorfahren, der Kolonialverbrechen, verlangen, um Rassismus in der Geschichte und Gegenwart zu thematisieren. Denn: Auch der Kolonialismus ist ein wesentlicher Bestandteil deutscher Geschichte. Der Kolonialismus ist wie der Holocaust eine historische Epoche, wenn nicht gar Zäsur, deren Nachwirkungen bis in die Gegenwart der (west-)europäischen Gesellschaften reichen. So wird bemängelt, dass eine Auseinandersetzung mit und das Erinnern an Kolonialismus nur am Rande stattfinden. Die Psychologin Birgit Rommelspacher beschrieb diesen Zustand wie folgt:

»Der deutsche Kolonialismus ›verschwindet‹ quasi hinter dem Nationalsozialismus als gleichsam geringeres Übel. [...] Der Kolonialismus wird nicht als ein Problem der Deutschen begriffen, sondern wird eher auf die eigentlichen Kolonialmächte wie England, Frankreich oder die Niederlande verschoben« (Rommelspacher, 1999, S. 22).

Die fehlende oder unkritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kolonialgeschichte wurde in den letzten Jahren sichtbar, etwa in Kampagnen für Straßenumbenennungen, um koloniale Geschichte zu reflektieren, in Kritik am Rückgriff auf kolonial-rassistische Vorstellungen in Werbespots für Konsumartikel oder in Debatten über rassistische Sprache in Kinderbüchern.

Im Zuge dieser Debatte wird aktuell auch über die Singularität des Holocaustverbrechens und damit über einen Vergleich mit den deutschen Kolonialverbrechen diskutiert. Der Konsens über die Singularität des Holocaust gilt als Ergebnis des Historikerstreits von 1986. So argumentiert beispielsweise der Historiker Saul Friedländer, dass der Holocaust ein »fundamentales Verbrechen« wie kein anderes gewesen sei. Es sei keine Glaubensfrage, ob man den Holocaust als singulär betrachte oder nicht, denn: Der Holocaust unterscheide sich nicht nur in bestimmten Aspekten von anderen historischen Verbrechen, sondern fundamental. Friedländer, der den Judenhass der Nazis als »Erlösungsantisemitismus« bezeichnet, erklärt, dass es den Nazis nicht nur darum ging, Juden als Individuen zu beseitigen – durch Vertreibung und anschließende Auslöschung. Es ging ihnen auch darum, jede Spur »des Juden« auszuradiieren. So sollte jeder Lebensbereich »gesäubert« werden, von der Abstammung über alltägliche Beziehungen bis hinein in Wirtschaft und Kunst. Für Friedländer sind die paranoide Nazi-Ideologie und »ihre obsessiven Säuberungsmaßnahmen« zentral für die Besonderheit des Holocaust (Friedländer, 2021). »Der Nationalsozialismus«, schreibt Steffen Klävers in seiner Auseinandersetzung mit postkolonialen Theorien,

»unterscheidet sich [...] fundamental von allen anderen Ereignissen von staatlich oder durch staatliche VertreterInnen verübten Massenmord und Massengewalt – allerdings nicht hinsichtlich der Zahl der Opfer oder in der Technik des Tötens, sondern vor allem dadurch, dass er keinen konkreten Feind kannte. Der Feind im Nationalsozialismus ist primär das jüdische Leben. Alles jüdische Leben, die Idee des jüdischen Lebens selbst, sollte vernichtet, also zu nichts gemacht werden, ohne Ausnahme. Doch es gab keine konkrete Bedrohung, die vom Judentum ausging: keinen territorialen Konflikt, keine Aufstände, keine jüdische Gewalt irgendeiner Art. Und mit keiner anderen Gruppe wurde eine spirituelle Erlösung des eigenen ›Volkes‹ assoziiert« (Klävers, 2019, S. 220).

Dementgegen argumentiert der Historiker A. Dirk Moses, der die beschriebene Paranoia und den irrationalen Drang nach Sicherheit ohne konkrete Bedrohung in allen Völkermorden sieht. Wenn Friedländer den Holocaust als »fundamentales Verbrechen« bezeichnet, entgegnet ihm Moses, dass es viele solche fundamentalen Verbrechen bei der Entstehung der westlichen Zivilisation gegeben habe (Moses, 2021). Neben dem Holocaust zählen für Moses dazu auch beispielsweise die völkermörderische koloniale Durchdringung der Welt durch europäische Siedler und die jahrhundertelange Versklavung von Millionen Afrikanerinnen und Afrikanern in Nord- und Südamerika.

Der Historiker Dan Diner plädiert in dieser Debatte für eine Differenzierung der Verbrechen ohne eine Hierarchisierung. Denn die Unterscheidung der Verbrechen des Holocausts von kolonialer Gewalt anhand der Vernichtungsstrategien der Nazis führe, so Diner, nicht dazu, dass das jeweilige Leid ethnisch verschieden qualifiziert werde (Diner, 2021). Für die heutige Anerkennung der (Nachwirkungen der) Kolonialverbrechen benötige es aus dieser Perspektive keinen Vergleich mit dem Holocaust. Anerkennung durch Erinnerung und Restitution aufgrund des erlittenen Leides sei die Grundlage von universeller Humanität. Daran schließt sich das Plädoyer des Literaturwissenschaftlers Michael Rothberg an, der das Konzept der multidirektionalen Erinnerung vorschlägt – im Gegensatz zu einer Konzeption, »die kollektive Erinnerung als einen Fall von Erinnerungskonkurrenz – als Nullsummenspiel und Kampf um knappe Ressourcen« begreift (Rothberg, 2021). Eine multidirektionale Erinnerung ist markiert von ständigen (produktiven) Aushandlungen und Quervergleichen, die keine Hierarchisierung zulässt. Für die historisch-politische Bildungsarbeit in der postmigrantischen Gesellschaft ist das Konzept der multidirektionalen Erinnerung hilfreich.

Historisch-politische Bildungsarbeit in Deutschland

Die historisch-politische Bildung in Deutschland legt einen großen Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Herrschaft, Ausgrenzung und Verfolgung. Dies ist zunächst einmal nicht einzigartig, denn wahrscheinlich setzen sich die die meisten staatlichen Bildungsprogramme auf der Welt mit der jeweils eigenen Geschichte auseinander. So hing auch der Gründungsgedanke der Bundeszentrale für politische Bildung in 1952 (bis 1963 noch »Bundeszentrale für Heimatdienst«) eng mit der Erfahrung der nationalsozialistischen Herrschaft zusammen. Durch eine staatliche Institution sollte die Demokratie geschützt werden, indem der demokratische Gedanke in der Bevölkerung verankert wird. Politische Bildung sollte den Menschen die parlamentarische Regierungsform näherbringen und die politischen Spielregeln der Demokratie erklären – um jeglicher Form von Autorität und Totalitarismus präventiv

entgegenzuwirken. »Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung« – so lautet die oft zitierte Maxime des Philosophen Theodor W. Adorno 1966 in seinem Werk »Erziehung nach Auschwitz«. Bis heute gilt sie als eine, wenn nicht gar *die* Devise für die kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus, aber auch mit anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus klärt über rechtsextreme und menschenfeindliche Weltbilder auf und hat zum Ziel, über das Lernen der Vergangenheit auch für gegenwärtige Ideologien der Ungleichwertigkeit zu sensibilisieren. Jugendliche wie auch Erwachsene sollen nicht nur *über* die Geschichte, sondern auch *aus der* Geschichte lernen – so der Anspruch historisch-politischer Bildung. Daher sollen auch Kontinuitäten und Brüche antisemitischer Stereotype und Feindbilder thematisiert werden.¹

Wenn die intensive Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen in der Bildungsarbeit unter anderem als Teil der eigenen Geschichte begründet wird, stellt sich anlehnend an die bereits skizzierte aktuelle Debatte um Erinnerungskultur auch für die Bildungsarbeit folgende Frage: Wo bleibt die Auseinandersetzung mit den Kolonialverbrechen? Diese Frage wird inzwischen öfter diskutiert, nicht zuletzt durch die Verbreitung von postkolonialen Theorien, die die Gegenwart mit der kolonialen Vergangenheit, also mit Geschichte verknüpfen wollen – und zwar in unterschiedlichen Bereichen wie Wissenschaft, Kultur und Bildung. So wird oft die bislang mangelnde Auseinandersetzung mit den deutschen Kolonialverbrechen in der historisch-politischen Bildungsarbeit kritisiert.

Kolonialismus in der historisch-politischen Bildungsarbeit

Zunächst hilft der Blick auf deutsche Schulbücher: Die deutsche Kolonialgeschichte steht zwar auf dem Lehrplan, jedoch werden die Verbrechen nur am Rande oder gar nicht thematisiert. Mehrere wissenschaftliche Untersuchungen haben die problematische Darstellung der Kolonialgeschichte hervorgehoben (vgl. Grindel, 2008, Davenas, 2014, Marmer, 2013). Marion Davenas stellt in ihrer Analyse von Schulbüchern aus Nordrhein-Westfalen fest, dass der deutsche Kolonialismus als zeitlich und gesellschaftlich stark begrenztes Phänomen interpretiert wird (2014). Die Kolonialgeschichte wird, wenn überhaupt, unter dem Kapitel Imperialismus abgehandelt. So wird beispielsweise über die Auf-

1 Inwiefern eine kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust dazu führt, dass aktuelle Formen von Ausgrenzung abgelehnt werden, bleibt zu hinterfragen. Die langjährige Erfahrung der Autorin in der historisch-politischen Bildungsarbeit zeigt, dass das Verurteilen von historischen Gewaltverbrechen (z. B. Holocaust) mit neueren antisemitischen Einstellungen (z. B. israelbezogener Antisemitismus) einhergehen können.

teilung Afrikas unter den Kolonialmächten im Zuge des Berliner Konferenz 1884 gesprochen. Davenas kritisiert, dass die Perspektive in den Unterrichtsmaterialien eine europäische ist und die Perspektive der Opfer, gegen die man bei der Kolonisierung gewalttätig vorging, sowie auch der Widerstand gegen die Kolonisierung zu wenig oder gar nicht vorkommen. Beispielhaft dafür ist die Aufgabe aus einem Schulbuch für den Geschichtsunterricht in der 9./10. Klasse: »Liste auf, welche positiven Auswirkungen die deutsche Kolonisierung auf den afrikanischen Kontinent hatte« (Lueg 2022). Ob und wie intensiv über die koloniale Vergangenheit, die Verbrechen und Folgen gesprochen wird, hängt letztlich von den Lehrkräften ab. Dagegen wird die Verfolgung von Juden in Europa, der Holocaust und Antisemitismus in deutschen Schulbüchern in drei Zusammenhängen verpflichtend thematisiert: in der jüdischen Verfolgungsgeschichte im Mittelalter, in der Ambivalenz von Aufklärung, Emanzipation und Judenfeindlichkeit im 19. Jahrhundert sowie als konstitutiver Teilbereich der nationalsozialistischen Ideologie und Herrschaft (Pingel, 2017).

Schulbuchinhalte sind staatlich anerkannt und reproduzieren gegenwärtige Narrative der Vergangenheit. Die Narrative, die Jugendliche in Schulen erlernen, verstehen sich als »Seismograph für Veränderungen im nationalen Selbstbild«, wie die Historikerin Susanne Grindel feststellt (Grindel 2008, 698). So geben Schulmaterialien einen Einblick, wie es um das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft steht – und wie es vermittelt wird.

Allerdings hat sich auf der politischen Ebene bereits etwas getan: Seit 2015 befasst sich die deutsche Regierung mit dem Genozid an den Ovaherero und Nama. In ihrem Koalitionsvertrag hat sich die schwarz-rote Bundesregierung 2018 verpflichtet, die Kolonialzeit in die Gedenkkultur aufzunehmen. Die Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Michelle Müntefering, räumte in einer Rede im Bundestag im November 2020 ein, dass es in Deutschland lange Jahre die Illusion gegeben habe, »wir seien aus der Kolonialzeit mit einem blauen Auge davongekommen, die deutsche Kolonialzeit sei zu kurz gewesen, um wirklich großes Unheil anzurichten«. Neben einer moralischen Verantwortung bestehe auch eine politische Pflicht zur Aufarbeitung.

Auch Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier äußerte im Zuge der Eröffnung des umstrittenen Humboldt-Forums² in Berlin im September 2021 selbstkritisch: »Wenn es um die Kolonialzeit geht, haben wir sonst so geschichtsbewussten Deutschen allzu viele Leerstellen«. In seiner Rede machte er deutlich,

2 Das Humboldt Forum im Berliner Stadtschloss steht unter anderem aufgrund der auszustellenden Kunstwerke unter scharfer Kritik. Es handele sich zum Teil um Werke, deren Herkunft ungeklärt sei. Zudem fordern ehemalige Kolonien die Werke zurück. Bis zum Ende der Kolonialzeit wurden Kunstschatze aus den Kolonien als natürliches Eigentum der Kolonialherren betrachtet, doch seit einigen Jahrzehnten herrscht ein anderes Bewusstsein: Immer mehr ehemalige Kolonien sprechen von Raubkunst und Hehlerware und fordern ihr kulturelles Erbe zurück.

wie sehr Vergangenheit und Gegenwart miteinander verschränkt sind: »Die tieferen Wurzeln des Alltagsrassismus werden wir nur dann verstehen und überwinden können, wenn wir die blinden Flecken unserer Erinnerung ausleuchten, wenn wir uns viel mehr als bislang mit unserer kolonialen Geschichte auseinandersetzen«. ³

Bildungsarbeit jenseits von Erinnerungskonkurrenz(en)

Nationale Narrative spiegeln sich in Schulbüchern wider. Dabei schneiden die Shoah und die Kolonialverbrechen an deutschen Schulen unterschiedlich ab, obwohl beide Teil der deutschen Geschichte sind. Dabei darf es nicht um eine Gleichsetzung oder gar Konkurrenz der beiden Verbrechen gehen. Denn das Plädoyer, auch die Kolonialverbrechen in die historisch-politische Bildungsarbeit zu integrieren, ist mit einer Differenzierung der Verbrechen verbunden – ohne jegliche Hierarchisierung. Angelehnt an die bereits beschriebenen Forderungen von Dan Diner benötigt der Kampf um die Anerkennung der (Nachwirkungen der) deutschen Kolonialverbrechen keinen Vergleich mit dem Holocaust. Die Grundlage des Plädoyers für die Anerkennung und Thematisierung sollten universelle humanistische Prinzipien sein – und keine Erinnerungskonkurrenzen. Hierfür eignet sich das Konzept der multidirektionalen Erinnerung von Michael Rothberg, der deutlich macht, dass Erinnerungspolitik nicht ein Unrecht gegen ein anderes ausspielen muss. In pädagogischen Räumen können sowohl die Shoah als auch die Kolonialverbrechen aufgearbeitet werden, ohne das erlittene Leid einer Opfergruppe zu relativieren.

Die Übertragung des Konzepts der multidirektionalen Erinnerung bedeutet allerdings noch mehr: Jenseits von der Shoah und den Kolonialverbrechen existieren in der deutschen postmigrantischen Gesellschaft Biografien und Geschichten, die mit anderen Verfolgungen und Verbrechen außerhalb des deutschen Nationalstaats verbunden sind. Es stellt sich die Frage, wie diesen gedacht wird bzw. werden kann. Wie wird beispielsweise an den Genozid an den Armenier erinnert? Inwiefern wird den ermordeten Bosniakinnen und Bosniaken im Zuge des Massakers Srebrenica gedacht? Und wie erinnern Nachkommen von politisch verfolgten und ermordeten Iranern? Kann es eine universale Erinnerungskultur geben, in der die individuellen Erfahrungen und Geschichten berücksichtigt werden?

Für die konkrete Bildungsarbeit wirkt dies zunächst herausfordernd: Wie soll denn allen Verbrechen der Welt erinnert werden? PädagogInnen stehen dabei vor großen Herausforderungen. Schon bei der Begleitung und Vorberei-

3 Anmerkung: In der Rede wird der ableistische Ausdruck »blinder Fleck« verwendet und durch das Zitieren, wenn auch ungewollt, reproduziert.

tung von Gedenkveranstaltungen und Besuchen an Erinnerungsorten besteht ein großer Bedarf an Unterstützung. Was sich nämlich verändert hat, sind die Konstellationen der Schulklassen und Jugendgruppen: Hier gibt es auch Jugendliche und junge Erwachsene mit Flucht- und Migrationserfahrungen. Es sind heterogene Gruppen, die von mehreren sozialen Kategorien wie Ethnizität, Religion und Herkunft geprägt sind. Oft wird jungen Menschen mit Flucht- und Migrationsgeschichte der Vorwurf gemacht, aufgrund eines fehlenden familiären Bezugs kein Interesse an oder sogar ein problematisches Verhältnis zur deutschen Geschichte zu haben. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang der Satz eines Lehrers: »Klar, dass die Migranten nicht genauso fühlen wie wir. Man kann nicht einfach nachlesen, was der Holocaust war.⁴ Dafür muss man, glaube ich, richtig Deutscher sein«. Ein offener und ungezwungener Zugang zu historisch-politischen Bildungsinhalten wird durch solche Zuschreibungen erschwert.

Für eine universale Erinnerungskultur

Eine universale Erinnerungskultur kann etabliert werden, wenn es Räume für individuelle Erfahrungen gibt – und gleichzeitig das Bewusstsein entwickelt wird, dass Verbrechen gegen die Menschlichkeit eine Relevanz für alle Menschen unabhängig von Herkunft, Religion und anderen Zugehörigkeiten haben. Denn beispielsweise die Shoah ist nicht nur Teil der deutschen Geschichte und für Juden und Jüdinnen ein zentrales Ereignis – sie ist Teil der Menschheitsgeschichte. Jugendliche, die einen biografischen Bezug zu Tätern und Opfern haben, sind nicht mehr als andere Jugendliche zur Auseinandersetzung mit der Shoah verpflichtet. Es bedarf verschiedener Angebote für das Erinnern und die Auseinandersetzung mit der Geschichte. Die Konzepte des Erinnerns, des Begehens von authentischen Orten sowie etablierte Narrative und routinierte Praxen müssen reflektiert werden und den Konstellationen der postmigrantischen Gesellschaft Rechnung tragen. Bei der Thematisierung von Geschichte sollte es wichtig sein, die Jugendlichen in ihren Lebenswelten, Erfahrungen und Perspektiven abzuholen. Dabei sollen auch ihre eigenen, persönlichen Migrationsgeschichten und -hintergründe Raum finden. In der Bildungsstätte Anne Frank wird der Zugang zur Geschichte über die Biografie und das Tagebuch von Anne Frank im Lernlabor ›Anne Frank. Morgen mehr.« thematisiert. Die Familiengeschichte der Familie Frank ermöglicht mehrere Anknüpfungspunkte, an denen Jugendliche und junge Erwachsene eigene Zugänge und Perspektiven erarbeiten können: Flucht, Verfolgung, Zusammenhalt, Zivilcourage und insbesondere Fragen nach Erinnerung(sformen). Dieser Ansatz wird auch in Workshops angewendet, und

4 Situation bezieht sich auf ein Seminar, das die Verfasserin leitete.

die Jugendlichen werden eingeladen, ihre Sicht darüber zu teilen, was globale politische Themen mit ihrem eigenen Leben zu tun haben. Dabei eröffnen sich oft neue Perspektiven. So sagte eine junge Teilnehmerin während eines Workshops zu israelbezogenem Antisemitismus:⁵

»Ich kenne das Gefühl, sich ständig für ein Land rechtfertigen zu müssen. Meine Eltern sind aus der Türkei, und ständig werde ich gefragt, ob meine Eltern zum Beispiel Erdoğan wählen. Aber niemand kennt die Geschichte meiner Eltern, und sie fragen auch nicht danach. Wollt ihr nicht mal wissen, warum meine Eltern nach Deutschland gekommen sind? Was meine Großeltern machten? Wie es für sie war, ihre Kinder als Teenager wegzuschicken? In der Schule reden wir nie über diese Geschichten«.

Wer eine lebendige, gelebte Auseinandersetzung mit Geschichte wünscht, der muss in pädagogischen Räumen die Möglichkeit solcher individuellen Anknüpfungspunkte zulassen. Dabei ist die Erwartung an PädagogInnen nicht, ExpertInnen für jegliche Verfolgung und Verbrechen auf der Welt zu sein, um adäquat mit den diversen Erfahrungen in einer heterogenen Lerngruppe umgehen zu können. Viel eher geht es darum, offen zu sein für die möglicherweise unbekannteren Erfahrungen und Verfolgungsgeschichten, die geäußert und geteilt werden; Jugendliche dazu zu ermutigen, ihre persönlichen Geschichten und Biografien zu teilen; und vor allem, das eine Leid nicht gegen ein anderes auszuspielen. Auch hier formulierte es Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier in seiner Rede treffend, als er sagte: »Die Erinnerung an den Holocaust steht der empathischen und bewussten Erinnerung an *andere* Ungerechtigkeit, *anderes* Leid nicht entgegen. Im Gegenteil: Die Gebrochenheit, die die Shoah uns hinterlässt, öffnet unseren Blick und weitet unser Herz für die Verantwortung vor der Geschichte. Die Menschenwürde, auf der unsere Verfassung ruht, sie ist die Würde *aller* Menschen«.

Literatur

- Bundesregierung (2021): Rede von Bundespräsident Dr. Frank-Walter Steinmeier beim Festakt zur Ausstellungseröffnung im Humboldt Forum am 22. September 2021 in Berlin: www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/rede-von-bundespraesident-dr-frank-walter-steinmeier-1962758 (12.01.2022).
- Davenas, Marion (2014): Kolonialrassismus im Schulbuch? Nordrhein-Westfalens Geschichtsbücher auf dem Prüfstand: Berlin Postkolonial e. V.
- Diner, Dan (2021): Das kognitive Entsetzen über den Holocaust. www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/warum-der-vergleich-von-massenverbrechen-grenzen-hat-17426250.html (22.09.2021).
- Friedländer, Saul (2021): Ein fundamentales Verbrechen. www.zeit.de/2021/28/holocaust-gedenken-erinnerungskultur-genozid-kolonialverbrechen (22.09.2021).

5 Situation bezieht sich auf ein Seminar, das die Verfasserin leitete.

- Grindel, Susanne (2008): Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern. In: *Koloniale Vergangenheiten – Colonial Pasts*, Themenheft der Zeitschrift für internationale Schulbuchforschung 3, S. 695–716
- Klävers, Steffen (2019): *Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung*. De Gruyter, Oldenburg.
- Lueg, Andrea (2022): Kolonialgeschichte im Schulunterricht – Zu weiße Perspektiven? www.swr.de/swr2/wissen/kolonialgeschichte-im-schulunterricht-zu-weiße-perspektive-104.html (10.05.2023).
- Marmar, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(2), S. 25–31.
- Moses, A. Dirk (2021): Gedenkt endlich auch der Opfer kolonialer Gräueltaten! www.zeit.de/2021/29/holocaust-singularitaet-dirk-moses-koloniale-verbrehen-historikerstreit (22.09.2021).
- Pingel, Falk (Hrsg.) (2017): *Zur Darstellung des Antisemitismus in deutschen Schulbüchern*. Eckert. Dossiers 9. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Rommelspacher, Birgit (1999): Ethnizität und Geschlecht. Die feministische Debatte in Deutschland. In: Helma Lutz/Karin Amos/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): *Ethnizität, Differenz und Geschlechterverhältnisse*. Dokumentation des Workshops, Frankfurt am Main, S. 19–32.
- Rothberg, Michael (2021): *Multidirektionale Erinnerung: Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Metropol, Berlin.

Tribunalbotschaften

Migrantenstadt



Während die vorgehenden Beiträge zu Erwachsenen- und Politische Bildung das jeweilige erziehungswissenschaftliche Feld als solches fokussierten, lässt Donja Amirpur in ihren Überlegungen zur Kindheitspädagogik Eltern von Kindern zu Wort kommen, die sich gegen Urteile pädagogischer Diagnostikverfahren zur Wehr setzen. Die Erzählungen der Eltern können mal als Schilderungen der Ohnmacht verstanden werden, mal als Ermächtigung innerhalb unterdrückender Strukturen. Den Beitrag macht ein intersektionaler Blick aus ableismus- und rassismuskritischer Perspektive aus, über den Strategien der Entkolonisierung angedeutet werden.

Decolonize/Kindheitspädagogik

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihre Gegenerzählungen

Donja Amirpur

Vorwort: Gegenerzählungen als dekoloniale Praxis

»Die Leute sagen mir, ja Du hast 'ne geistige Behinderung. Ein bisschen habe ich das dann geglaubt. Einmal, als ich so geschockt war. Aber dann wieder: Ne, das kann nicht sein. Ich habe mich sofort beschwert und denen gesagt: Wie könnt ihr mir das sagen? Was soll das? [...] Keiner dachte daran, er gehört nicht hierhin [Förderschule Geistige Entwicklung]. Ich habe aufgegeben. Die haben mich auch aufgegeben« (Nenad M. im Interview mit dem WDR 2018).

Nenad M. geht elf Jahre lang auf eine Förderschule mit dem Schwerpunkt ›Geistige Entwicklung‹. Mit 19 klagt er. Er gewinnt den Prozess und das Landgericht Köln verurteilt das Land NRW zur Zahlung von Schadensersatz. Nenad M. sei zu Unrecht von Sonderpädagog*innen als geistig behindert eingestuft worden. Die gerichtlich eingeholte gutachterliche Stellungnahme ist eindeutig zugunsten des Klägers ausgefallen und so wurde das Gerichtsurteil vom Land nicht angefochten – allerdings wurde es »mit Schweigen belegt« (Schumann 2019, o. S.). Nenads Geschichte aber wurde trotzdem erzählt: Begleitet durch ein Team des WDRs und den Kölner Verein mittendrin e. V. hat er seinen erfolgreichen Kampf veröffentlicht.

Nenads Geschichte ist die Realität von Vielen. Sie verfügen über langjährige Ausschluss Erfahrung im Bildungssystem. Der Kölner Verein Mittendrin e. V. vermutet, dass es an jeder Förderschule mindestens zwei Schüler*innen gibt, die ohne Grundlage in dieser Schulform beschult werden und fordern eine mindestens NRW-weite Überprüfung sämtlicher AO-SF-Verfahren (Ausbildungsordnung für die sonderpädagogische Förderung). Anhand der Ergebnisse des kürzlich abgeschlossenen Projekts ›ProMinKa¹, das im Rahmen einer intersektional informierten Ethnografie Othering-Prozesse an der Schnittstelle von Migration und Behinderung herausarbeitete, lässt sich vermuten, dass der Weg für die Förderbeschulung bereits im Kindergarten geebnet wird. In unveröffentlichten Trägerstatistiken konnten wir ablesen, dass im Kindergarten migrantisierten² Kindern überproportional häufig ein Förderbedarf attestiert wird, mit einer Überrepräsentanz insbesondere im Förderschwerpunkt Sprache mit ›Diagnosen‹ wie ›Sprachentwicklungsverzögerung‹ und ›Sprachstörung der expressiven und rezeptiven Sprache‹, häufig in Kombination mit einer sogenannten ›globalen oder kombinierten Entwicklungsverzögerung‹ und ›Einschränkungen im Bereich des sozialen und emotionalen Verhaltens‹. Die sich hier andeutenden Verteilungsunterschiede für den Kontext Migration sind für Schule bekannt (Kemper 2015; Kemper/Weishaupt 2011) und weisen auf institutionelle Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009) hin. Für die Institutionen der frühen Kindheit hingegen ist diese Diskriminierungsform empirisch-analytisch bislang wenig aufgearbeitet worden.

Der Beitrag widmet sich dem Vorgehen der pädagogischen Fachkräfte in Kitas auf dem Weg der Begleitung von migrantisierten Kindern und Familien in das Förderschulsystem und er widmet sich der Geschichte der Eltern, mit dem Ziel irrationale und verletzende Konzeptionen von Fähigkeit zu thematisieren (vgl. Buchner et al. 2015), Selbstverständlichkeiten zu befragen und eingespielte, pädagogische Gewissheiten zu irritieren.

Ich danke den Familien³ für ihre Gegenerzählungen (Parker/Stovall 2004), die ein zentrales Element dekolonialer Praxis darstellen: Sie benennen darin die Unterdrückung (vgl. Johnston-Arthur 2016), die sie auf dem Weg in die Förder-

1 Bei ›ProMinKa – Professionalisierung für die Migrationsgesellschaft in inklusionsorientierten Kitas‹ handelt es sich um ein Verbundprojekt von Hochschule Niederrhein und TH Köln, gefördert durch die Stiftung Wohlfahrtspflege. Projektleitung: Donja Amirpur und Andrea Platte. Projektmitarbeiterinnen: Oksana Schulz und Sarah Hödtke. Drei Jahre lang bewegten wir uns für teilnehmende Beobachtungen in Kitas eines Trägers. Daneben führten wir Interviews mit den Erzieher*innen, Eltern und mit angrenzenden Institutionen wie der Migrationsberatung und der Frühförderung.

2 Migrantisiert steht hier »für die Erfahrung von Nachfahren von Migrant_innen [...], die in dominanten Diskursen anhand von rassistischen und kulturalistischen Grenzziehungen als migrantisch definiert werden« (El-Tayeb 2015, S. 16 Fn).

3 Alle Familien haben eine reale Migrationserfahrung und haben das deutsche Bildungssystem deswegen nicht oder nicht vollständig durchlaufen.

schule ihrer Kinder erlebt haben. Ihr Widerstand war auch inspiriert durch die Geschichte von Nenad M.

Einleitung

Die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Schulen und Familien erhält vor allem im Kontext von Migration eine große Aufmerksamkeit. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte werden dazu aufgefordert, miteinander zu kooperieren und sich partnerschaftlich mit den Eltern zusammenzutun, die allgemein als schwer erreichbar gelten (vgl. Deniz 2012). Diese Kooperationen sind unter dem Begriff der »Erziehungs- und Bildungspartnerschaft« zu einem wichtigen Bestandteil professionellen Handelns in der Migrationsgesellschaft geworden, auch, weil sie – neben Beobachtungen, Dokumentationen und Entwicklungsdiagnostik – als der Schlüssel zum Abbau bildungsbezogener Ungleichheit gelten. Auch wenn die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft immer dann relevant zu werden scheint, wenn Kinder als abweichend wahrgenommen werden, deutet sich mit der Vorgabe der Gestaltung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit ›auf Augenhöhe‹ an, dass die Idee dieser Partnerschaft im Fachdiskurs vor allen Dingen »positiv besetzt« (Betz 2015, S. 6) ist. Gleichzeitig wird gerade diese Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften häufig als eine der größten Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit beschrieben (vgl. Amirpur 2019).

Der Beitrag bearbeitet mit der Fokussierung auf Strategien von Fachkräften beim Einbezug der Eltern im Rahmen der Feststellung eines (sonderpädagogischen) Förderbedarfs einen spezifischen Ausschnitt von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, der ein – wie eingangs bereits dargelegt – folgenreicher Abschnitt der Bildungsbiografie von Kindern sein kann. Dafür lege ich zunächst den analytischen Bezugsrahmen und die methodologisch-methodische Vorgehensweise dar, mit der ich anschließend Interviews mit Erzieherinnen aus dem Projekt ProMinKa analysiere. Die Stimmen der Eltern werden den Beitrag als Gegenerzählung rahmen.

Analytischer Bezugsrahmen: Ableismuskritische Perspektiven auf migrantisierte Kindheiten

Für den Blick auf migrantisierte Kindheiten nutze ich eine ableismuskritische Analyseperspektive. Das in den Disability Studies und von Fiona Kumari Campbell entwickelte Konzept des Ableismus (vgl. Campbell 2009) ermöglicht eine Kritik an gesellschaftlichen Fähigkeitsordnungen und der Einordnung von Individuen nach Verfasstheit, Fähigkeit und Leistung sowie – bei Nicht-Aner-

kennung dieser als ›nützlich‹ und ›normal‹ – deren Abwertung und Exklusion (Buchner et al. 2015, o. S.). Campbell (2001) verweist auf ein

»network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human« (ebd., S. 44).

Als Maßstab fungieren Vorstellungen der sogenannten Mitte der Gesellschaft. Sie modellieren vermeintlich natürliche »Zugehörigkeitsindikatoren« und konstituieren zugleich Abgrenzungsmarkierer« (Buchner/Pfahl 2017, S. 212). Als Analyseperspektive auf soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse beschreibt Ableismus »somit faktisch legitime Überzeugungen davon, was (Leistungs-) Fähigkeit in der jeweiligen Gesellschaft darstellt und unterzieht die Fähigkeitsideale einer kritischen Überprüfung« (Buchner et al. 2015, o. S.). Dabei zeigt sich, dass »fähigkeitsbezogene und rassistische Ordnungen ähnliche Konstruktionsmuster, Mechanismen und Wirkungen« aufweisen (vgl. Akbaba/Buchner 2019, S. 241). So werden Fähigkeits- respektive Zugehörigkeitsordnungen auch in der rassistischen Klassifikation des Zivilisierungsgrads von ethnisierten Gruppen oder Nationen diskutiert (vgl. Hall 1994, S. 137).

Auch Fiona Kumari Campbell findet in »Contours of Ableism« nicht nur Analogien zwischen Rassismus und Ableismus, sondern hebt Überschneidungen bzw. das Ineinandergreifen der Differenzmarkierungen hervor. Mit Bezug auf Gordon und Rosenblum (2001) erläutert sie anhand des im indischen Recht verankerten Begriffs der ›Backward Classes‹:

One example of this process is the enshrinement in Indian law of the ›backward‹ class, which refers to a specific segment of the population grouped by social order and location. Backwardness' is rendered visible through intelligence quotient scales and categorisations such as ›sub-normalcy‹ and ›retardation‹ (Campbell 2009, S. 18).

Und so wird das Konzept des Ableismus heute nicht nur in den deutschsprachigen Disability Studies rezipiert (Köbsell 2015; Buchner/Pfahl 2017), sondern – wenn auch noch recht zögerlich – ebenfalls in der erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Rassismusforschung. Ableismuskritische Perspektiven werden unter anderem zur Analyse von »Schulmisserfolg« bei migrantisierten Schüler*innen (vgl. Stošić et al. 2020), zu Othering-Prozessen im Rahmen sozialarbeiterischer Praxis (vgl. Afeworki Abay 2021; Amirpur 2020) oder im Rahmen von Analysen zur Etikettierung von migrantisierten Kindern als sonderpädagogisch förderbedürftig in der frühen Kindheit eingesetzt (vgl. Amirpur 2019). Diese Analysen betrachten Ableismus entweder als ein übergeordnetes Differenzierungsschema

im Kontext von Migration (vgl. Stošić et al. 2020, S. 64) oder verweisen auf ein Konglomerat aus ableistischen und rassistischen Deutungsmustern und in der Folge institutionalisiertem Wissen, das sich in der Analyse von Aussonderungsprozessen nur schwer und nur im Kontext der jeweiligen Situation auseinanderdividieren lässt. In einem Beitrag zur »Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes« setzen Aysun Doğmuş und ich uns mit der Frage auseinander, ob Ableismus schon immer in die Strukturlogik des Rassismus und seinen variablen Erscheinungsformen eingelassen ist. Wir zeigen anhand teilnehmender Beobachtungen in Kitas wie mit rassifizierenden Klassifikationen zum Beispiel explizit oder implizit auf den Körper rekurriert wird (ausführlich dazu siehe Amirpur/Doğmuş 2023) und halten deswegen diese Frage für zumindest diskussionswürdig.

Gemeinsam ist allen Analysen, dass sie das Potenzial von Ableismus für die Rekonstruktion und Entschlüsselung von Ausschlüssen mithilfe rassistisch codierter Argumentationsstrukturen bzw. im Kontext ethnisch/sprachlicher Differenz betonen.

Mit der für diesen Beitrag gewählten ableismuskritischen Perspektive wird im Sinne von ›decolonize‹ auch die Frage bearbeitet, in welcher Weise (und in welchen Kontexten) sich gegenüber hegemonialen Strukturen, Diskursen und Repräsentationen affirmative, hinterfragende, widerständige und verschiebende Praktiken finden lassen (vgl. Riegel 2016, S. 141). Diese Frage wird dabei von den Eltern selbst beantwortet und von mir rekonstruiert.

Zur kindheitspädagogischen Praxis der Inblicknahme migrantisierter Kindheiten

Unter dem Postulat der Prävention und Förderung werden Kinder schon in der frühen Kindheit »immer häufiger entweder als zu fördernde oder gefährdete Menschen wahrgenommen« (Kelle/Tervooren 2008, S. 9). Mit der »Entdeckung der Frühen Jahre« nach dem sogenannten ›PISA-Schock‹ wurde die frühe Kindheit zu einer ›Bildungsphase‹, die es zu fördern gilt, um herkunftsbedingte Ungleichheit auszugleichen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 75). Es folgten bildungspolitische Steuerungsbemühungen unter der Annahme, dass frühzeitige und präventive Interventionen herkunftsabhängigen Bildungsbenachteiligungen und daraus resultierenden ungleichen Teilhabechancen wirksam vorbeugten (vgl. Kelle et al. 2017). In allen Bundesländern wurden Bildungsprogramme erarbeitet, in denen sich eine »Aufwertung von Kindertageseinrichtungen zu Institutionen mit einem ausformulierten und umfassenden Bildungsauftrag ablesen« (Viernickel et al. 2013, S. 5) lässt. Mit dieser Aufwertung haben Verfahren der Bildungsbeobachtung und -dokumentation sowie Entwicklungsdiagnostik in die Kitas Einzug erhalten und zusätzliche Anforderungen an Kindheitspädagog*innen gestellt. Die Kindheitspädagogik wurde zunehmend mit

einer Normierung ihres Bildungsverständnisses und mit einer Scholarisierung des Kindergartens konfrontiert.

»Es gibt so eine Schnecke [die ›Entwicklungsschnecke‹ zur Beobachtung der Entwicklung von Kindern] im Kindergarten, dann sehen die ungefähr wie weit die Kinder sind. Auf jeden Fall fing das so an im Kindergarten: »Ja, die Amira. [PAUSE] Es wird ein bisschen schwer sein mit der Schule. Jaa, es wird vielleicht nicht so gut laufen«.

Vater A

Das Monitoring von Kindern schaffte eine Orientierung an Normierungen einer ›altersgemäßen‹, linear konzeptualisierten ›kindlichen Entwicklung‹ entlang von Fertigkeiten und etablierte Möglichkeiten des Vergleichens: Verhaltensweisen und die Entwicklung des Kindes wurden objektivierbar und damit messbar gemacht (vgl. Buchner/Pfahl 2017, S. 210), die Kategorisierung von Können/Nicht-Können respektive fähig/unfähig (vgl. Merl 2019) als Vergleichsdimension etabliert. Diese westliche Vorstellung von Kindheit (Liebel 2017) bzw. von kindlicher Entwicklung als Prozess, »der stets als Fortschritt konzipiert ist« (Tervooren 2008, S. 43), geht mit einer Identifikation derjenigen einher, die den Normen nicht entsprechen. Auf diese richten sich multi- bzw. interprofessionelle Blicke, mit denen der Abbau von Bildungsungleichheit und ein gesundes Aufwachsen erzielt werden soll. Dabei, so zeigt etwa Kelle (2018, S. 86), verwischt in der Praxis die medizinisch, gesundheitsbezogene und die kompetenzorientierte Diagnostik, so dass fachspezifische Abgrenzungen unklarer werden.

Mittels einer allumfassenden Diagnostik (vgl. Guthöhrlein et al. 2019, S. 14 f.) rückt in Kita damit eine Kooperationspartnerin ganz besonders in den Fokus: die Frühförderung, die ihre Interventionen durch Risikokonstruktionen (Hamacher/Seitz 2020) legitimiert und zum Beispiel bei ›Auffälligkeiten‹ im Deutschen eine erweiterte Diagnostik mithilfe von Sprachstandsverfahren durchführt. In Interviews mit Frühförderstellen im Rahmen des Projektes ProMinKa räumen Fachkräfte die mangelhafte Reliabilität der vorhandenen Verfahren im Kontext von Mehr- bzw. ›Anderssprachigkeit‹ ein, sie begründen ihr Festhalten an Frühförderung und pro (sonderpädagogischem) Förderbedarf aber mit sogenannten ›sekundären Problemen und Störungen‹ migrantisierter Kinder, die aufgrund dieser von Bildungsprozessen in der Kita ausgeschlossen seien (vgl. Amirpur/Schulz 2021). Kernstück der Argumentation bildet ein sogenanntes »diffuses Bild vom Kind« (ebd., S. 65), das vor allem im Kontext von Migration anzutreffen sei. Für die Zeichnung des Bildes greift die Frühförderung auf institutionell legitime Wissensbestände über ›die Migrantenfamilien‹ zurück, die sich in einer traumatisierenden Migrationssituation befinden mit einer Schwierigkeit, sich in einer ›komplett anderen Welt‹ zu verankern, was bei ihren Kindern wiederum zu Defiziten im Sozialverhalten führe. Die Defizitper-

spektive auf die Familie und den familiären Kontext wird seitens der Frühförderung mit dem Deutungsmuster der spezifischen psychischen Belastungen durch Migration, Trauma und Fremdheit unterlegt.

»Die haben da wohl irgendwie gesagt ..., gedacht, dass wir nicht reichten als Eltern. Dieses Gefühl haben die uns auch gegeben [...]. Also wir haben uns letztendlich auch so bisschen komisch gefühlt, so nutzlos, gegenüber unserem Kind. Wir haben ihn wohl nicht so genug gefördert ...«

Mutter B

Um die Eröffnung des Verfahrens und die Fördermaßnahmen zu begründen, wird auf ein institutionalisiertes Wissen über ›die Kultur der Eltern‹, ›andere Erziehungsstile‹ in den Familien, folgenreiche Traumatisierungen der Eltern etc. zurückgegriffen.

Mit diesem Bild der migrantisierten Erziehungs(in)kompetenz wird von multiprofessionellen Blicken eine folgenreiche Etikettierung als (sonderpädagogisch) förderbedürftig bzw. »von Behinderung bedroht« im Kontext von ›Anderssprachigkeit‹ gerechtfertigt. Folgenreich ist die Etikettierung auch deswegen, weil unklar ist, ob Kinder das Label am Übergang in die Schule behalten bzw. wann sie es wieder verlieren können. Statistische Daten dazu (vgl. BMAS 2016) existieren nicht und so wirkt das weitere Verfahren wie ein gut behütetes Geheimnis.

»Sagt die Lehrerin zu mir: ›Okay, diese AO-SF-Verfahren, was sie hat, das ist eine Lernbehinderung. Damit geht's nicht [auf eine weiterführende Regelschule]. Okay?«

›Welcher AO-SF-Antrag?«

›Ja, Sie haben das unterschrieben.«

Und da ist es mir eingefallen, was, ja da war was, ich habe da etwas unterschrieben, vor fast vier Jahren: ›Aber ich habe was ganz anderes unterschrieben. Nicht das.«

›Ne doch das ist das. Ihre Tochter müsste auf die Förderschule. Da wäre sie besser aufgehoben wie hier.«

›Kann doch nicht sein!«

Da bin ich zur Grundschuldirektorin: ›Ja das ist ja diese AO-SF.«

›Ja, aber Sie haben mir das anders beschrieben, das ist halt so 'n Förderunterricht. Sie wird rausgenommen, dann nimmt man sie mit und lernt mit ihr.«

›Ja, das ist das.«

Boah, ich, ich wusste gar nicht, was ich machen soll. Das war für mich eine Katastrophe, das Ganze. Das kann nicht sein. Ja, ich hatte auch schlechte Gefühle.

Ich meine, ich habe jemandem Unrecht getan [weint].

Ich kam gar nicht klar. Wochen«.

Vater A

Auch in Kitas konnten wir im Rahmen teilnehmender Beobachtungen im Projekt ProMinKa herausarbeiten, dass eine Praxis der »Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes« als Sinn- und Wirklichkeitskonstruktion der Erzieher*innen in der Wechselseitigkeit gesamtgesellschaftlicher und bildungspolitischer Diskurse sowie innerhalb institutionalisierter Gelegenheitsstrukturen der Kita situativ hergestellt wird – mit einer wirksamen Intersektion von Ableismus und Rassismus (vgl. Amirpur/Doğmuş 2023).

Mit den Bildern ›unfähiger migrantisierter Kinder‹ korrespondieren auch Problematisierungen ihrer Familien. Sie stehen im Rahmen von »Erziehungs- und Bildungspartnerschaften« besonders unter Beobachtung und werden zum Gegenstand zielgruppenspezifischer, bildungspolitischer und pädagogischer Programme, in denen ›Migration‹ vornehmlich unter einem ›Belastungsdiskurs‹ (vgl. Machold 2015) subsummiert wird. Dabei dient das hegemoniale Bild der ›normalen‹ Kindheit bzw. der ›Normalfamilie‹ als »Gegenfolie« (Fitz-Klausner et al. 2021, S. 7), durch welche migrantisierte Kinder und Familien als ›anders‹ erscheinen und zum Ausdruck und »Symbol einer fremden Welt« (Hamburger/Hummrich 2007, S. 113) werden.

»Aber ich habe mich auch immer angeschrien gefühlt. Das war wirklich so. Die [Kita und Schule] haben mich immer angerufen. Wegen Kleinigkeiten ...«

Mutter B

Die institutionelle Kritik an der sogenannten elterlichen Erziehungskompetenz in der frühen Kindheit fußt auf der Kernannahme, dass in vielen Familien

»das Unterstützungspotential für die formalen Bildungsprozesse der Kinder fehle, da die Eltern entweder nicht in der Lage oder teilweise auch nicht ausreichend motiviert seien, ihren Kindern die notwendigen Kompetenzen für eine erfolgreiche Bildungsintegration zu vermitteln« (Otyakmaz/Karakaşoğlu 2015, VII).

Regelmäßig werden migrantisierte Familien in Einrichtungen und politischen Verlautbarungen pauschal identifiziert: als unfähig im Hinblick auf ihre Erziehungskompetenz und nicht willens im Hinblick auf ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen. Weil ihnen ihre Bildungsorientierung abgesprochen und fehlende Unterstützungspotenziale für die formalen Bildungsprozesse ihrer Kinder unterstellt werden, lautet die bildungspolitische und wissenschaftliche Empfehlung, ihre Familien möglichst früh mit vorschulischen

Bildungseinrichtungen in Kontakt zu bringen und sie dort im Rahmen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in ihrer Erziehungskompetenz ›zu stärken‹.

Gelegenheiten der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zur Durchsetzung sonderpädagogischer Anliegen

Wie alles begann ...

»Ich glaube, das war nicht mal drei Monate. So. Hat die Direktorin mich angerufen. Ja, Termin, dass wir einen Termin ausmachen. Wegen Amira. Ich bin in die Schule gegangen, da hat sie mit mir geredet über die Amira, sagt sie:

›Ja ... die ist nicht so wie die anderen Kinder, die hängt schon hinterher.

›Wie? Mir ist das gar nicht aufgefallen. Ja. Sie war ganz normal zu Hause. Das kann doch nicht sein.

›Ja doch, hier in der Schule ist sie etwas zurück.

Ich so: ›Ja, was kann man denn da machen? Ich ich, ich kenn mich ja nicht damit aus mit diesen ganzen Sachen.

Sagt die: ›Ja, wir würden es so machen. Wir haben auch andere Kinder hier in der Schule, die das gleiche Problem haben. So, wir würden die unterstützen hier, in unserer Schule. Das ist eine Schule, die das auch unterstützt. Die sind in diesem Programm drin.«

Vater A

Die Eltern bzw. Fürsorgepersonen, denen, wie oben dargestellt, ein mangelndes Unterstützungspotenzial aufgrund fehlender Motivation oder Eignung zugeschrieben wird, geraten in den Fokus der sogenannten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit pädagogischen Fachkräften. Diese Partnerschaften werden insbesondere am Übergang in die Schule relevant und gehören seit der Strukturveränderung in Kitas zu ihrem ›Standardrepertoire‹. Eine vertrauensvolle, anerkennende, respektvolle Atmosphäre auf Augenhöhe, in der eine »Verständigung auf gemeinsame, geteilte pädagogische Vorstellung und deren Umsetzung« (Knoll 2018, S. 95) stattfindet, sind die Attribute, mit denen die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Professionellen umschrieben wird. Verankert zum Beispiel in den Bildungsgrundsätzen des Landes NRW zielt die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darauf ab, partnerschaftlich mit den Eltern durch eine verstärkte Kommunikation mit den Familien und durch geteilte Zielvorstellungen eine Verbesserung der Kompetenzen von Kindern, ihren Fähigkeiten und ihrer Entwicklung zu erreichen (vgl. Betz 2015, S. 6). In ihrer Expertise, in der sie kritische Anfragen an diese Form der Zusammenarbeit formuliert und Argumentationslogiken in der fachlichen Debatte herausarbeitet, zeigt Tanja Betz, dass es dabei zum einen um eine Optimierung kindlicher Entwicklung geht

und zum anderen den reibungsloseren Ablauf von Interventionen garantieren soll (vgl. Betz 2015, S. 21).

Insgesamt bestehen in Kindertageseinrichtungen durchaus eine Reihe von Anlässen (Eingewöhnung, Elternabend, Kitafeste), in denen ein Einbezug der Eltern erforderlich bzw. hilfreich sein könnte. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften werden aber vor allem dann aktiviert, wenn Fälle auftauchen, in denen durch ›Beobachtungen‹ Normabweichungen beim Kind festgestellt und diese für weitere Vermessungen an externe Stellen überwiesen werden sollen: »Im Ergebnis suggeriert das Bild der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft damit eine »Win-win-Situation« für Bildungsinstitutionen wie für Familien« (Betz 2015, S. 7). Leitungs- und Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen erleben meist dann die Zusammenarbeit mit Eltern als gut, wenn diese sie in ihrer Arbeit unterstützen und ihre Ratschläge befolgen (Viernickel et al. 2013, S. 139 f.).

»Ich: ›Hat das [Einleitung des AO-SF-Verfahrens] überhaupt keine Nachteile?‹

›Nein‹.

Es hätte nur Vorteile, sie würde sich dann auf jeden Fall in der Schule verbessern, die Noten auch so. Damit sie diesen Anschluss nicht verliert zu den anderen Kindern. Ich habe das nicht gewusst. Wir kamen ja damals, 1988, aus Kosovo hier hin. Ich hatte das ja auch gehabt, in der Schule, Förderunterricht. Ich kam hier in die 3. Klasse und ich hatte das ja auch. Und dann zwei Stunden sind wir raus, haben wir extra Deutsch gelernt. Ich habe gedacht, das wäre so was. So habe ich gedacht. Ich habe ja dann meinen Abschluss so ganz normal gemacht«.

Vater A

Auch im Projekt ProMinKa zeigt sich seitens der Erzieher*innen eine Bezugnahme auf eine ›gute Zusammenarbeit‹ mit den Eltern dann, wenn sie sich anpassend und im Sinne der pädagogischen Intervention verhalten. Der Einbezug der Eltern in zum Beispiel diagnostische Verfahren als zentraler Baustein von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften dient dabei gewissermaßen als Legitimationsmarker. Ihre Einschätzungen zur Entwicklung ihres Kindes werden dann hinzugezogen, wenn sie sich im Sinne einer ›guten Elternschaft‹ (vgl. auch Betz/Bischoff/Kayser 2018) anpassend verhalten.

Normalisierung von Sonderpädagogik und Förderschule mithilfe der Abwertung von Eltern

Allerdings verlaufen die Gespräche nicht immer ohne Störung. So beschreibt Erzieherin A im Interview, dass Fachkräfte in einem kommunalen Arbeitskreis für sogenannte Inklusionskräfte ähnliche Erfahrungen schildern mit den »Eltern, die einen Migrationshintergrund haben« und deren Kinder »im sprachlichen

Bereich zurück sind«. Mit ihnen habe man »ein Problem«. Während die ›Inklusionskräfte‹ für die Kinder oftmals »gerne einen Antrag machen« (INT FK B, 179–184) würden, zeigten sich die Eltern wenig kooperativ:

»Und das Schlimme ist, wenn man dann auch das Kind auch irgendwie in einer Förderschule anmelden möchte, dann heißt das, das Kind ist behindert, also für die Eltern ist es, man bekommt einen Stempel und das wird nie wieder losgemacht, also ... ich glaube, das ist auch eine mangelnde Information, wie es eigentlich hier abläuft« (INT FK A, Z. 223–227).

Zunächst rückt die Erzieherin in dem Interview Eltern, die als ›mit Migrationshintergrund‹ positioniert werden, und ihre als defizitär in ›Sprache‹ geltenden Kinder in den Fokus. Dabei handelt es sich zunächst um eine sehr vage Beschreibung des Defizits, die allerdings auf einen kollektiv geteilten Wissensbestand in dem Arbeitskreis verweist. Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, dass hier nicht die ›Sprachfähigkeit‹ der Kinder im Allgemeinen problematisiert wird, sondern Sprache synonym für Deutsch verwendet wird. Mit ihrem Unvermögen des Deutsch-Sprechens und Verstehens wird die Antragstellung für die betroffenen Kinder begründet. Allerdings erweist sich dieser Akt der Grenzziehung im Rahmen von Fähigkeitskonstruktionen aufgrund der Widerständigkeit der Eltern als herausforderungsvoll. Die Erzieherin inszeniert die Akteur*innen des Arbeitskreises und sich selbst als Anwält*innen der Kinder, die aus ihrer Perspektive von den Eltern daran gehindert werden, zum Wohle der Kinder zu handeln. Den Widerstand der Eltern wertet sie ab und erklärt ihn mit ihren mangelhaften Kenntnissen über das Bildungssystem »hier«, obwohl die abwehrende Haltung der Eltern ja durchaus als ein Hinweis auf das vorhandene Wissen über den segregierenden Charakter des Bildungssystems zu verstehen sein könnte. Mit der hier vorgenommenen nationalstaatlichen Rahmung grenzt sie sich (und implizit auch andere Eltern von »hier«) von migrantisierten Familien ab. Diese natio-ethno-kulturell codierte Unterscheidungspraxis (hier/nicht-hier) wird dabei zusätzlich mit Wissen/Nicht-Wissen verschränkt und erfährt insofern eine weitere Abwertung, als das Nicht-Wissen mit »schlimm« korrespondiert. Indem sie den Eltern zuschreibt, ihr Kind mit dem Besuch der Förderschule als behindert zu labeln, normalisiert sie erstens die Sonderpädagogik und das Förderschulsystem, lässt eine Förderbeschulung im Kontext von ›Deutsch-Unfähigkeit‹ als sinnvoll erscheinen und entnennt die Stigmatisierungseffekte, die von den Eltern als solche erkannt wurden. Die Eltern werden zweitens zu denjenigen, die ihre Kinder als abweichend markieren und damit in ihrer Kompetenz als Eltern und ihrer Beziehung zu den Kindern als ›unfähig‹ markiert werden. Die Einwilligung zur Beschulung des eigenen Kindes auf der Förderschule dient dabei als Abgrenzungsmarkierer und wird zum Maßstab für eine Kategorisierung der Eltern als informiert, wissend und kompetent.

Komplexitätsreduktion und Täuschung für den reibungslosen Ablauf

»Ich habe denen vertraut und ich habe gedacht, es ist alles gut«.

Vater A

Im folgenden Zitat erläutert nun Erzieherin B ihr Vorgehen in den Gesprächen zur ›Begleitung des sonderpädagogischen Förderbedarfs‹ mit Eltern am Beispiel einer Mutter, für deren Sohn ein Verfahren zur Feststellung eines Förderbedarfs eröffnet werden sollte.

»Ich glaube, da gab es auch ein bisschen Schwierigkeiten noch genau zu verstehen, was das [ein ›I-Kind‹] ist, also sie [die Mutter] spricht auch Deutsch, auch gutes Deutsch soweit, aber mit diesen Begrifflichkeiten Behinderung und Entwicklungsverzögerung, das ist ja selbst für uns manchmal noch schwierig, so, was genau Integration, Inklusion, so diese ganzen Begriffe, dass das für die natürlich noch schwieriger ist, kann ich auch verstehen ... Ja das haben wir dann versucht, so gut es geht zu erklären, dass es halt darum geht, einfach noch hier mehr begleiten zu können im Alltag und mehr Unterstützung halt bieten zu können und dann hat sie gesagt, ja das kann ja nur gut sein sozusagen, dann möchte sie das, ja« (INT FK B, Z. 353–363).

Die Erzieherin geht mit Kolleginnen und der Mutter ins Gespräch, um ihr den Begriff des »I-Kindes« und das Verfahren zu erläutern. Das »wir« deutet darauf hin, dass das Gespräch, wie häufig üblich, mit einer Überzahl an Pädagog*innen geführt wird. Anwesend sind meist die Heilpädagog*in, die Gruppenleitung, manchmal auch die Kitaleitung. Die Erzieherin erläutert, dass im Gespräch Begriffe wie ›Behinderung‹ und ›Entwicklungsverzögerung‹ ersetzt werden durch die positiv konnotierten Begriffe der ›Unterstützung‹ und ›Begleitung‹. Sie rahmt dies als Versuch, es »so gut es geht« zu erklären und weist damit auf ihr Bemühen hin, die Mutter zu ›informieren‹. Das Vorgehen der pädagogischen Fachkräfte wird mit dem Unvermögen der Mutter begründet, die Fachsprache zu verstehen. Die Schwierigkeit zu ihr durchzudringen, wird also nicht mit mangelnden Deutschkenntnissen begründet, das als »typische Hürde« (Deniz 2012, S. 326) in der Elternarbeit im Kontext von Migration gilt, sondern mit einem Verweis auf die Komplexität des Themas. Der Hinweis darauf, dass es selbst für Fachkräfte manchmal »noch schwierig« sei, den Überblick zu behalten, könnte zum einen als Versuch interpretiert werden, die Distanz zwischen Professionellen und Eltern ganz im Sinne einer Partnerschaft zu verringern. So verweist sie mit »noch« und »schwieriger« auf den nicht abgeschlossenen und auch beschwerlichen Prozess des Erwerbs von Fachwissen und einer (sonderpädagogischen) Expertise. Damit inszeniert sie sich einerseits als Lernende und gleichzeitig als professionelle Fachkraft, die sich das komplexe Wissen ebenfalls hart erarbeiten musste. Ihr Hinweis ist aber gleichzeitig auch eine Strategie, sich selbst davon zu entlasten, die Mutter

vollumfänglich informieren zu müssen. Die Mutter reagiert auf ›Begleitung‹ und ›Unterstützung‹ schließlich positiv (»das kann ja nur gut sein«) und willigt ein. In Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gelten »niedrigschwellige Angebote« für migrantisierte Eltern (Leyendecker/Busch 2019, o. S.) als Mittel der Wahl. Möglicherweise stützen sich pädagogische Fachkräfte auf dieses Postulat, wenn sie Eltern durch Komplexitätsreduktion in den Gesprächen irreführen. In jedem Fall wird so ein reibungsloser Ablauf der Gespräche gesichert.

»Die bekommen dann auch ja auch eine Förderung. Das ist ein Geschäft. So läuft das«.

Vater A

Dabei muss sich auch die Frage gestellt werden, inwieweit strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. im Kontext der sogenannten ›Komplexleistung‹) Einfluss auf die Entscheidung ›pro sonderpädagogischer Förderbedarf‹ und die Verunfähigkeit migrantisierter Kindheiten und Familien ausüben. Denn mit der ›Umsetzung von Inklusion‹ haben die ordnenden Praktiken eine zusätzliche Funktion erhalten: Für das Kind, das selbst oder dessen Familie als ›nicht fähig‹ eingeordnet wird, können zusätzliche Ressourcen akquiriert werden, zum Beispiel in Form von Personalstunden. So konstatiert auch eine pädagogische Fachkraft in der Kita:

»Also, da wäre man damals dankbar gewesen, wenn die Möglichkeit gewesen wäre, eine I-Kraft, oder wenn die Eltern es unterschrieben hätten, weil man das mit dem Personalschlüssel teilweise wirklich nicht abdecken kann, dann wirst du allen anderen Kindern ja auch nicht mehr gerecht« (INT FK C, Z. 489–491).

Die Erzieherin unterscheidet hier bestimmte Kinder (ohne sie explizit zu nennen) von »anderen Kindern«, denen sie durch die besondere Aufmerksamkeit, die sie den ›bestimmten Kindern‹ zuteil kommen lassen muss, nicht mehr gerecht wird. Damit bedient die Erzieherin das institutionell normalisierte Narrativ der schlechten Rahmenbedingungen. Die zusätzlichen Ressourcen, die seit der ›Umsetzung der Inklusion‹ mit der Zuschreibung ›Förderbedarf‹ verbunden sind, werden heute »dankbar« angenommen und scheinen hier auch Ausdruck eines Abwägens. Weil die Adressierung von Kindern als ›förderbedürftig‹ den ›anderen Kindern‹ – der Mitte – zugutekommt, legitimiert sie im Sinne von Sinnstiftung ihr Handeln, gleichwohl sie eingesteht, dass eine Antragstellung nicht immer notwendig gewesen wäre:

»Es gibt eben auch Integrationskinder, wo man, ja, das kann man jetzt auch so, ehrlich gesagt, wenn dann nebenbei von den Eltern auch noch was anderes eingestiftet wird, wenn noch Logopädie oder Ergo noch zusätzlich dazu kommen, ne, dann reicht das bei vielen« (INT FK C, Z. 493–497).

Mit dem Einschub »ehrlich gesagt« deutet sie an, dass die Verfahren wider besseres Wissen angestoßen werden, um sich die zuvor als notwendig beschriebene Entlastung im Alltag zu verschaffen.

»Dann sind wir gegangen und haben einen neuen Intelligenztest bei einer Frau gemacht. Sie sagte: ›Ich verstehe sie nicht, ihre Tochter ist intelligent‹. 10 Punkte über dem Durchschnitt. Das hab ich in der Schule gezeigt. ›Ja kann nicht sein ...‹ und so, unser Test. Deren Test war ganz anders, der war bei 87«.

Vater A

In ihrer Studie beschreibt Tanja Betz, dass Kinder in den Erziehungs- und Bildungspartnerschaften weder konzeptuell noch empirisch eine Rolle spielten. Ihre spezifische Position bei den Bestrebungen hin zu einer vermehrten Zusammenarbeit und der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (unter Erwachsenen) bleibe weitestgehend unberücksichtigt. Sie werden zu »Objekten der Zusammenarbeit und tauchen als Subjekte (oder gar als Partner) nicht systematisch auf« (Betz 2015, S. 12). Dieses Phänomen lässt sich auch in den Interviews mit den Erzieher*innen im Rahmen des Projektes ProMinKa abbilden. Insbesondere dann, wenn es um ein sonderpädagogisches Anliegen geht.

»Sie [die Tochter] ist ja mitgelaufen. Das war ja mein Fehler. Sie konnte ja nicht entscheiden. Ich habe ihr gesagt, ja, die sagen so. Ich wusste auch nicht mehr, was ich machen sollte. Sie hat das ja mitgemacht und das war ja. Die Kinder werden ja ausgesondert. Die sind quasi wie unter Ketten. Die kommen gar nicht mehr da raus. Dieser AO-SF-Antrag. Das zerstört das ganze Leben. Das ist ein Eingriff in die Persönlichkeit. Oder? Das ist unglaublich. Also. Ich habe auch der Direktorin gesagt: ›Sie wissen nicht, was das überhaupt ist. Sie wissen nicht, dass sie deren Zukunft zerstören. Sie können nichts machen. Sie haben keine Chance auf eine Ausbildung, die haben nichts«.

Vater A

Fazit

Wenn Kinder den Fähigkeitserwartungen nicht entsprechen, ist es einer Kita möglich, mithilfe einer Markierung von Kindern als förderbedürftig zusätzliche Personalstunden zu erhalten, die sich nach der Anzahl der Kinder »mit (drohender) Behinderung« bemessen. Die explorative Studie zeigt, dass auf dem Weg zum (sonderpädagogischen) Förderbedarf bzw. in die Förderschule die sogenannten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihr reibungsloser Ablauf eine zentrale Rolle spielen: Die Elterngespräche dienen dazu, Eltern von der Notwendigkeit weiterer Blicke aufs Kind zu überzeugen. Die Ausschnitte aus den

Interviews zur Gestaltung der Elterngespräche vermitteln einen Eindruck der von Erzieher*innen entwickelten Strategien, um die Gespräche ohne Störungen durchführen zu können. Diese reichen von Verdrehung der Tatsachen über die Irreführung und Täuschung von Eltern, die mit einem vermeintlichen Unwissen über das Bildungssystem respektive Förderschulsystem, einer vermeintlichen Erziehungsinkompetenz und dem Unvermögen sich Wissen anzueignen, legitimiert wird. Bemerkenswerterweise wird der kritische Diskurs um das System Förderschule, die Aussonderung von Kindern und Jugendlichen und ihre damit verbundene, mutmaßlich dauerhafte Etikettierung seitens der pädagogischen Fachkräfte nicht zum Gegenstand einer kritischen Reflexion. Dabei stellen die Beschreibung der Erzieher*innen, das Vorgehen und das Streben nach einer Diagnostik nicht (nur) ihre individuellen Überzeugungen dar, sie kennzeichnen vielmehr gesamtgesellschaftliche und bildungspolitische Diskurse, die, so wie eingangs dargelegt, mit dem Strukturwandel von Kita einhergehen.

Wie in den eingangs erwähnten teilnehmenden Beobachtungen (vgl. Amirpur/Doğmuş 2023) sehe ich auch in den Interviews mit den Erzieher*innen Anhaltspunkte dafür, dass Ableismus und Rassismus im Kontext der Frühen Kindheit eng miteinander verwoben sind, mehr noch: Ableismus in die variablen Erscheinungsformen des Rassismus eingelassen ist: So zeigt sich, dass Ableismus in rassifizierten, von Rassismus deprivilegierten Kindheiten und Familien durchaus praktisch wird und eine Möglichkeit bietet bzw. dazu verhilft, Rassismus zu camouflieren. Denn letztlich wird deutlich, dass es im Kontext von Normalisierungspraktiken und im Rahmen von Förderdiskursen möglich zu sein scheint, aus der machtvollen Perspektive der Erzieherin heraus auf diese Weise problematisierend über Kinder und ihre Eltern zu sprechen.

Nachwort

»Sie sagt: ›Die bekommen sie nicht von mir, die Akteneinsicht.

Ich sage: ›Aber ich muss doch wissen, was ich da unterschrieben habe.

›Ne, geht nicht.

Dann habe ich mit dem Verein [Elternverein] telefoniert, habe denen das gesagt. Die haben gesagt: ›Kann doch nicht sein. Es geht nicht, dass sie keine Akteneinsicht bekommen. Das ist doch Deine Akte. Das ist die Akte von Ihrem Kind. Und das ist Ihre Tochter. Sie haben immer Zugriff auf diese Akte«. Die Schule hat das verweigert. Wollte sie nicht. Dann haben wir die Schulaufsicht angeschrieben und dann hat die Frau mich angeschrieben und hat gesagt: ›Sicher, Sie haben ein Recht. Immer. Das ist Ihre Akte. Sie muss Ihnen eine komplette Kopie von der Akte geben«. Ja, hat sie dann gemacht. Habe ich bekommen und dann habe ich gesehen, was ich da gemacht habe. [...] Dann haben wir uns mit der Schule nochmal zusammengesetzt. Termine. Hin und her, zwei oder drei Termine. Bis

wir dann beschlossen haben, dass sie die 4. nochmal wiederholt und dann auf eine normale Schule geht. Wir haben das ganz zurückgezogen, den AO-SF. Sie musste dann komplett alles nachholen, ne. Sie war ja zwei Jahre zurück. Ich habe mir auch gedacht: Boah, das wird schwer. Rückstand ne. Die ist in der 4. Und sie hat durch das AO-SF nur den Stoff von der zweiten. Ich dachte nur, oh das wird schwer. Ich habe auch nicht gedacht, dass wir das so schaffen werden. Aber es hat, Gott sei Dank, funktioniert. Sie ist gut in der Schule«.

Vater A

Literatur

- Afeworki Abay, R. (2021). Rassismus und Ableism: Same, same but different? Intersektionale Perspektiven und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. In: B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 93–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019). Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), S. 240–252.
- Amirpur, D. & Doğmuş, A. (2023). »Der ist nichts« – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In: C. Machold & R. Bak (Hrsg.), *Kindheitsforschung intersektional denken* (S. 41–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Amirpur, D. & Schulz, O. (2021). Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung. Entscheidung über migrantisierte Kinder in Kita und Frühförderung. In: L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 54–70). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Amirpur, D. (2019). Intersektionalität reloaded: Ableismus und Rassismus in der Frühen Kindheit. In: U. Heimlich & A. König (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen* (S. 118–143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Amirpur, D. (2021). »Vielleicht hätte mein Sohn dabei bleiben können«: Eine ethnographische Collage zu Othering auf behinderten Schulwegen. In A.-C. Schondelmayer, C. Riegel & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse* (S. 149–168). Opladen: Barbara Budrich.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt* (S. 75). Bielefeld: wbv Media. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020 (09.09.2021).
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Buchner, T. & Pfahl, L. (2017). Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik. In: D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 210–222). Opladen: Barbara Budrich.

- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273 (28.09.2021).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2016). Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (17.10.2021).
- Campbell, F. K. (2001). Inciting Legal Fictions: ›Disability's‹ Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, 10(1), S. 42–62.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism. The production of disability and abledness*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Deniz, C. (2012). Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 326–331). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Tayeb, F. (2015). *Anders Europäisch. Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa*. Münster: Unrast.
- Fitz-Klausner, S., Schondelmayer, A.-C. & Riegel, C. (2021). Familie und Normalität. Einführende Überlegungen. In: A. C. Schondelmayer, C. Riegel & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse* (S. 7). Opladen: Barbara Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (S. 109–191). Wiesbaden: Springer VS.
- Guthöhrlein, K., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: S. Hall (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (S. 137–179). Hamburg: Argument.
- Hamacher, C. & Seitz, S. (2020). »Nicht normal?« – Die frühe Produktion von Differenz und Risiko in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Frühförderung. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kuchars (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 70–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Hamburger, F. & Hummrich, M. (2007). Familie und Migration. In: J. Ecarus (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 112–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Johnston-Arthur, A. E. (2016). »Es ist Zeit, der Geschichte selbst eine Gestalt zu geben ...« Strategien der Entkolonisierung und Ermächtigung im Kontext der modernen afrikanischen Diaspora in Österreich. In: K. Nghi Ha, N. L. al-Samarai & S. Mysorekar (Hrsg.), *Re-/Visionen: postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus. Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland* (S. 423–444). Münster: Unrast.
- Karakaşoğlu, Y. & Otyakmaz, B.-Ö. (2015). *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Kelle, H. (2018). Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), S. 85–100.
- Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In: I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Kemper, T. & Weishaupt, H. (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62(10), S. 419–431. www.pedocs.de/volltexte/2012/6056/pdf/Kemper_Weishaupt_2011_Bildungsbeteiligung_auslaendischer_Schueler_an_Foerderschulen_D_A.pdf (09.09.2021).

- Kemper, T. (2015). Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund: Eine schulformspezifische Analyse allgemeinbildender Schulen in deutschen Bundesländern anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster: Waxmann.
- Knoll, M. (2018). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In: F.-K. Krönig (Hrsg.), Kritisches Glossar Kindheitspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Köbsell, S. (2015). Ableism. Neue Qualität und ›alter Wein‹ in neuen Schläuchen? In: I. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen (S. 21–34). Bielefeld: transcript.
- Leyendecker, B./Busch, J. (2019). Zusammenarbeit zwischen zugewanderten Familien und Kita Plädoyer für eine niedrigschwellige Bildungspartnerschaft, www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=830:zusammenarbeit-zwischen-zugewanderten-familien-und-kita&catid=58 (18.10.2021).
- Liebel, M. (2017). Postkoloniale Kindheiten: Zwischen Ausgrenzung und Widerstand. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Machold, C. (2015). Wie Individuen zu ›ethnisch anderen‹ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re)Produktion von Ungleichheit. SP Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit 7(1), S. 35–50.
- Merl, T. (2019). un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium des Innern NRW (Hrsg.) (2016). Gesetz- und Verordnungsblatt (GV.NRW) 23(70), S. 625–640. recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15803&ver=8&val=15803&srg=0&menu=0&vd_back=N (17.10.2021).
- Parker, L. & Stovall, D. O. (2004). Actions following words: Critical race theory connects to critical pedagogy. Educational Philosophy and Theory 36, S. 167–182.
- Riegel, C. (2016). Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Schumann, B. (2019). Kein politischer Wille für eine unabhängige Überprüfung der Sonderschulen. www.migazin.de/2019/04/25/kein-politischer-wille-fuer-eine-unabhaengige-ueberpruefung-der-sonderschulen (17.10.2021).
- Stošić, P., Hackbarth, A. & Diehm, I. (2020). Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistisch codierter Differenz in der Schule. In: J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. Panagiotopoulou & Sturm T. (Hrsg.), Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik (S. 49–70). Opladen: Barbara Budrich.
- Tervooren, Anja (2008): »Auswickeln«, Entwickeln und Vergleichen: Kinder unter Beobachtung. In: H. Kelle, A. Tervooren (Hrsg.): Ganz normale Kinder: Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung (S. 41–58). München: Juventa.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, L. & Zenker, S. (2013). Forschungsbericht: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- WDR (2018): Schüler Nenad verklagt den Staat. www.youtube.com/watch?v=JNdHUyGN-WIA (18.10.2021).

Navneet Sharma, Showkat Ahmad Mir and Anamica, who deliberately does not indicate her last name, take the readers to the precarious situation in Kashmir, where educators do not only grapple with the effects of the centuries of British colonization but also have to deal with the nationalist and indoctrinating curriculum imposed by the Indian state. They look for a decolonized pedagogic and curriculum designing possibilities in a conflict zone and explore the interrelationship between schooling, conflict, and decolonizing education for peace to arrive at better and alternative processes of education, if any.

Colonial Conflict and Peace

Decolonizing Education in Kashmir

Navneet Sharma, Showkat Ahmad Mir, Anamica

Introduction

The world in the 21st century has still to cope with the impact of colonial onslaught which plagued it for more than three centuries. Industrialization, imperialism, and euro-centric modernity were not only about winning larger territories, markets, and control over the resources but also were socio-cultural processes to establish supremacist and totalitarian hierarchies across the world. In the first half of the twentieth century, with the help of the people's movement and two world wars, many nation-states achieved freedom from their colonial masters. With this political freedom, the decolonization of the mind, body, and spirit of the colonized citizen began. The Indian subcontinent also achieved freedom and the geography of the subcontinent went through transition and many new nations emerged on the map of the world. Many conflicts persist which were created and handed over to newer nations as a legacy of the colonial era and rule. Kashmir conflict is the most dominant territorial conflict in the subcontinent which interests three nuclear powers (India, Pakistan and China) of the region. The conflict persists and other than the political resolutions, the peace in the Kashmir valley hinges on a critical praxis of *education for peace*. Colonial conflicts and their resolutions are to be resolved not only in the war room but also in the classrooms. Schooling and education in the conflict zones or highly militarized zones becomes the first casualty. Education within and outside the school also

comes in conflict with each other. Going to school and learning there appears as a forlorn chimera in Kashmir. This motivates us to ask many newer questions about colonization, conflict, peace, and decolonization in this chapter. The basic being, what does decolonization mean in a territory that is still meted out with the colonial conflict? Although it is an erotema, whether it is the political state which needs to come out of the colonial conflict or it is the people, society, and the culture which needs to get decolonized first and then raise the demand for freedom from their colonizer. How could a post-colonial state respond to the process and need for decolonization which itself is perceived as a new colonizer by its citizens? How could the decolonizing education for peace begin when education and schooling in the nationalist post-script are indoctrinating one? Lastly, we also attempt to look for decolonized pedagogic and curriculum designing possibilities in a conflict zone. The interrelationship between schooling, conflict, and decolonizing education for peace is explored to arrive at better and alternative processes of education, if any.

Schooling and Education in Kashmir

The idea of schooling and education has been described by various thinkers and philosophers. Some are of the view that school/schooling acts as a state apparatus used for strengthening elite hegemony (Althusser, 1971; Bowles & Gintis, 1976) while others find it useful for social mobility (Durkheim, 1961; Parsons, 1959). In both cases, education tends to modify the behaviour of the targeted population. Schooling and Education get their validity and social legitimacy from the understanding that they are inherently designed to alter/modify people's behaviour (Sharma & Mir, 2018). In colonial times, schooling and education were mainly prioritized because of their nature of modifying individuals (Kumar, 2016). Colonial education was one of the reasons for propagating and strengthening imperialism in colonial states. However, education came to great help in the process of decolonization. It was because of education, colonialism was identified as oppressive and against human liberty. Education can trigger energies which are not necessarily coherent, affecting people, nations, and the world itself, in ways not always predictable. Who would have thought that the very system designed to colonize India would inspire so many to seek freedom from British rule? (Kumar, 2005). Schooling can be used to create peaceful minds in times of conflict. Education provides space for the transformation of the culture of violence into a culture of peace (Sharma & Mir, 2018).

The erstwhile state of Jammu and Kashmir (Union Territory since 5 August 2019) is one of the federal states administered by Indian government. It has been the subject of dispute between India and Pakistan since 1947 and between India and China since 1962. The Union Territory of Jammu and Kashmir has two

divisions Jammu and Kashmir, Kashmir being highly volatile to conflicts. Kashmir is the most militarized area in the world (Singh, 2016). Violence pro- or anti-Indian state is a routine. Violence pro- or anti-Indian state is a routine, a peaceful day in Kashmir is a piece of breaking news (Sharma & Mir, 2018). It requires courage for parents to let their children out from the confines of even unsafe homes and for children to go to school and ›study‹ in these turbulent times. One of the studies carried out by Ahmad (2013) about schooling in Kashmir highlights that »out of thirty schools randomly selected for the survey across the Kashmir Valley, 79 percent were at a distance of less than one kilometer from the nearest military camp/bunker. Some of the schools share common border with the camps. While 20 percent of them were just two to three kilometres away from the nearest military camp and one percent was partially occupied by the military or para-military troops. It was also highlighted that the students are being asked to buy cigarettes or to run for errands from the markets, by the military camp in front of the school and one of the students also narrated »due to the presence of a military camp next to my school which still exists there, we always feel threatened and scared. We are not allowed to play in the school ground as they (military personal) could see us from the building that they occupy and pass abusive comments or make obscene gestures«. The aforementioned scenario of education in Kashmir compels us to think about the quagmire of educational processes in Kashmir. It is important to understand that in what ways such experiences would affect the psyche of the students. How will they construct their knowledge in such an environment?

Violence has a detrimental impact on children and their psyche because it becomes part of the socialization of the children. ›*Insha-Allah Kashmir*‹ a documentary by Kumar (2012), has been widely applauded for presenting various aspects of lived experiences of school-going children in Kashmir. It describes one of the particular instances about Kashmir, where a few Kashmiri children from a village were ›*imitating*‹ and ›*role playing*‹ curfew which they often witness in their social setting. When probed, they had no idea why this curfew was being executed. Several schools have been destroyed in the 28-year-long uprising. As highlighted by Fareed and Essa (2016) nearly 26 schools were burnt affecting nearly 4000 children in Kashmir. Violations like burning down schools in Kashmir have been going on for a lengthy period. Sharma and Mir (2018) argue that the question as to who is burning schools in Kashmir is impertinent to both anti- and pro-India agencies in Kashmir. However, a more pertinent question is: why are schools burnt? Probably schools are very powerful institutions for crafting the future and in the conflict; we not only attempt to destroy the presence of the other but the future as well.

Colonial Conflict and Decolonization

Decolonization is one of the most significant phenomena of modern world history that ›shot up like volcanic lava‹ (Delavignette, 1977: 137) and shaped the entire course of human history. Consequently, it has been a significant area of historical study for decades, yet there is no concord regarding what it involves and different political theorists have defined the concept of decolonization differently. Bismarck (2012) defines decolonization as »a process by which legally dependent territories obtained their constitutional independence and entered the world stage of international relations as sovereign states«. Green (2003) explains it as »the inclusion of colonized peoples in institutions of power, the design of which in politically significant ways reflects the priorities and cultural assumptions of the colonized as well as those of the colonizer«. Thus, decolonization is the antithesis and undoing of colonialism, the collapse or withdrawal of colonial power from its colonies, and the independence of colonies from colonial rule and dominance. The process of decolonization entails political and economic independence and self-determination of the colonized territory, followed by the creation of some new self-governing nation-states. Simultaneously, the process of decolonization also involves the freedom of culture, history, language, and education of colonized countries from the colonial imprint.

However, it is incontrovertible that decolonization has left behind numerous bitter conflicts in the colonies that were ignited and fuelled by colonial rule and colonial legacy. The phenomenon of decolonization of the colonies was effectuated through the dangerous and destructive force of nationalism, which caused the division of many existing nation-states and the birth of several new nation-states that did not exist before colonialism. These nation-states were controlled by colonial powers through military conquest or legal treaties where unnatural and artificial borders were imposed on the inhabitants of that area without any consideration to their ethnic, religious, or linguistic diversities. Such poor and arbitrary colonial policies are the root cause of most of the intractable colonial conflicts persisting in the contemporary world related to the demarcation of territorial borders, the status of ethnic groups, violation of human rights, and unequal distribution of resources. Some of these present-day conflicts that have their source in the colonial era include the Sino-Indian border conflict, the *Rohingya* crisis of Myanmar, the South Sudan Civil War, the Israel-Palestine Balfour Declaration conflict, the Cyprus dispute between Greece and Turkey, the Democratic Republic of the Congo conflicts and so on.

Kashmir conflict is another such longstanding unresolved territorial conflict between India, Pakistan, and China that ensued as an aftermath of British colonialism and was passed on to the newly independent Indian nation by its colonial masters. Since the partition of the Indian subcontinent in 1947, followed by a fateful decision over the destiny of the princely states of Jammu and

Kashmir, India and Pakistan have been entangled in a vicious land dispute. Both these countries, with China playing the third-party role, lay their claim over the territory of Kashmir, a majorly Muslim north Indian state, this being the source of major interstate and intrastate conflict in Kashmir. This conflict among the three nuclear-armed neighboring countries of the Asian continent with shared colonial history has sparked decades of unrest, protests, and violence in this region, spurred by relentless insurgency and three major wars. This territorial conflict has led to the increased militarization of the state of Jammu and Kashmir. The imposition of legislations, like the Public Safety Act (PSA) in 1978 and the Armed Forces Special Power Act (AFSPA) in 1990, has made Kashmir the most militarized zone in the world (Singh, 2016). These acts grant the military forces power to act with impunity without any fear of prosecution. However, these powers have been used and abused persistently by these forces to keep Kashmir under the heel of Indian colonialism and curb any form of resentment, uprising, or insurgency against it. This military occupation has caused the dehumanization and alienation of the indigenous population of the Kashmir region. Over the decades, Kashmiris have been devoid of their basic human rights and right to self-determination as they have been victims of brutal military repression, illegal detentions, fake encounters, rape, and torture (Jain, 2018). Thus, despite the decolonization of the Indian subcontinent, Kashmir is still living the nightmare of colonization; and for sustainable decolonization and peace, the process must begin with schooling and education.

Education for Peace

Peace, as an educational ideal, needs to be included in the aims of different curriculum-making processes. In contemporary times the entire world is entrapped in political, social, and ethnic conflicts and the role of education in such times can never be overlooked. It is the education that we can rely upon for the development of peaceful minds. Dakar Framework for Action in 2000 identified conflict as a major barrier towards attaining Education for All' (Global Monitoring Report, 2011). And conflicts are still the greatest barriers to the progress of education across the globe. Though conflict and peace are two antagonistic ideas, one precedes the other. Peace cannot be understood and explained without the proper understanding of conflicts. Conflicts on one side are the essential parts of the functioning of societies on the other they could be destructive as well. We experience conflict every day within ourselves and with others. Conflicts are not problems to be avoided but a process that could lead to peace. Conflict helps us to understand the other's perspective which is necessary for future growth and development. We need to deal with conflicts constructively on an intrapersonal, interpersonal, community level, state level, and national level. And Education

will be the major key factor in the resolution and negotiation for peace in any country including India.

Kumar (2018) argues that, peace is a product of the struggle to make sense of conflicts and withstand their potential to overwhelm us. The process of education has obviously an affinity with this struggle and, therefore, it can be a part of it. It is education that could lead our ways towards conflict resolution and peace-building. To teach about peace in our classrooms we need committed teachers, who are well acquainted with peace pedagogy. The NCERT¹ textbook »*Ways to Peace*« views the responsibility of teachers as »the task of teaching for peace is challenging and interesting and it requires willingness, commitment, and ingenuity on our part as teachers« (Ways to Peace, 2010). There have been various approaches to understand the importance and role of education for peacemaking in conflict-ridden societies. Clements (2001) highlights the different roles of education in conflict-driven societies. He discusses the functioning of education as negotiating platform in conflict-affected areas. Firstly, he argues that it is of importance to develop pedagogies which encourage awareness of how knowledge and understanding are socially constructed and negotiated. Secondly, education should give more focus on interactive problem-solving approaches. And third, there is a need to develop educational processes which enable individuals and groups to jointly identify and analyse complex problems in-depth, to jointly generate solutions, to influence the other side in beneficial ways (Clements, 2001).

Education needs to be the platform of engagement, dialogue, and communication for the children and teachers. Teachers need to facilitate the classrooms in meaningful ways to understand the needs of children affected by conflicts. The challenge for education is to move and transform from the culture of violence to the culture of peace. We do not provide space to our children for dialogue within classroom settings. The violence around schools hinders classroom interaction. It becomes very difficult for teachers to begin a dialogue because of the outside classroom atmosphere. Education is expected to empower the children to promote peace. It must teach that violence and retaliation are not the means to resolve any kind of conflict. Children build their knowledge by the process of socialization inside classrooms and outside classrooms. We need to look at the pedagogical approach in a way to engage students in multiple ways. Even our classrooms are full of conflicts that are actively functioning throughout the educational process. We need to settle them down by engaging students. Some conflicts come from outside the classrooms, so we need to have all those pedagogies which will help in the holistic development of students of conflict-ridden

1 NCERT- the National Council of Educational Research and Training is an *autonomous* organisation of the *Indian* Government which was established in 1961 as a literary, scientific and charitable Society under the Societies' Registration Act.

areas. Life outside schools needs to be communicated to the life inside it in a way to make connections outside the classroom.

Children will be only able to understand the values of education if they are experiencing them in their lives. Kaul (2013) argues that educating young people about peace would mean those aspects of daily life which are deeply connected to one identity become part of the daily school level curriculum. Altaf (2015) argues that, children naturally absorb the spirit of violence in the atmosphere and will soon grow to be the next generation of perpetrators of violence. Children internalize day-to-day reality prevailing in society. This reality is to be recognized and integrated into the school curriculum in conflict areas. India needs to implement the aforementioned approaches in the Kashmir Valley as well. India needs to teach in Kashmir from the perspective of peace.

Schooling as Indoctrination

The school system is entrusted with the task of providing education to learners; nevertheless it often acts as the potential agent of indoctrination. However, as education and indoctrination are so convolutedly intertwined together, it is extremely difficult to distinguish one from the other. If education can be distinguished from indoctrination at all, is a question that re-emerged in educational discussion and debate for centuries. The objective of teaching/inculcating/constructing/shaping the knowledge, skills, and behavior of the learner is shared with equal avidity by education as well as indoctrination. Both education and indoctrination are guided by socio-political agenda; both need efficient and motivated teachers, curriculum and text material, pedagogical and evaluation strategies, and reward and punishment schemes for the accomplishment of its objectives. The terms education and indoctrination were used interchangeably in earlier times but in present educational discourse, the term indoctrination is used with a negative connotation, as an antithesis to education. The Oxford dictionary defines indoctrination as ›the process of teaching a person or group to accept a set of beliefs uncritically‹ or ›the act or process of forcing somebody to accept a particular belief or set of beliefs and not allowing them to consider any others‹ (Oxford, n. d.).

Thus, indoctrination is a pejorative term that refers to the process of teaching and inculcating certain beliefs or ideas to an individual uncritically but this term is different from education in the manner that education allows the individual to think critically and question the beliefs or ideas imparted to him/her. While in indoctrination, an individual is influenced by a religious or political organization to accept certain ideological doctrine without any critical examination about its authenticity or veracity, in education, the individual is guided to construct and critically examine their knowledge rationally and logically based on scientific evidence and reasoning. Barrow and Woods (1988)

assert that indoctrination involves the teaching of unverifiable propositions as unquestionable truths that eventually serve as the guiding principle for making sense of the world. These propositions are not variable in nature and hence, there are no agreements regarding the type of evidence required to prove these propositions true or false. According to Barrow and Woods (1988), indoctrinatory teaching must entail the impartment of doctrinal beliefs and these doctrinal beliefs must be inculcated through non-rational methods. The indoctrinator must indoctrinate the person in a way that he or she has an unshakable belief or commitment in that doctrine.

Schools in conflict zones are often engaged in such indoctrinatory teaching in the guise of education and indoctrinate the impressionable minds of young learners in order to push the hegemonic ideological agendas. The teachers within these schools cease to present the diverse and conflicting views held by different thinkers on controversial topics and thrust a particular view on learners that must be accepted as gospel. They refuse to acknowledge and respect the rationality of the learner and attempt to suppress the reasoning abilities that they possess by the virtue of being human. This indoctrination is morally unacceptable and defeats the very purpose of schooling and education. Such examples of indoctrination through schooling can be witnessed in the conflict zone of Kashmir also, where schools are actively involved in the task of indoctrinating the minds of young Kashmiri children without focusing on the day to day events which shape the psyche and lives of these children. Maria Montessori has remarked that 'those who want war prepare young people for war, but those who want peace neglect young children and adolescents so that they are unable to organize them for peace' (NCERT, 2005). Thus, for the resolution of the Kashmir conflict and restoring peace in the valley, young children and schools can play a critical role, and for this purpose, the decolonization of school education in Kashmir is indispensable.

However, for the arduous task of decolonizing education for peace in Kashmir, indoctrination of school children into a particular ideology is considered as the most legitimate response, instead of facilitating and fostering their rationality and inquisitiveness. The Indian state has surmised that Kashmiri youths have been indoctrinated and radicalized into militancy by the separatist leaders and consequently, the schools in Kashmir are engaged in the work of counter indoctrination of school children. The attempt is to indoctrinate children into nationalistic education or Indianized education and this nationalistic education is guided by the idea of India rather than by the regionality and locality of Kashmir that can preserve the distinct and peculiar Kashmiri identity or Kashmiriyat of Kashmiri people (Sharma & Mir, 2018). In such education, there is no celebration of the specific ethnicity of Kashmiris emanating from the distinctive geography, history, culture, and language of Kashmir. Kashmiris have always perceived themselves as different and separate from the subcontinent

and probably it is high time that India should reconsider its perception towards Kashmir. It must acknowledge that the indoctrination of Kashmiri children into an Indianized education and the narrative of the *Akhand Bharat* (United India!) would continue to perpetuate the colonial structures, institutions, and pedagogy, thereby making decolonization impossible.

Decolonizing Curriculum and Pedagogy

The phenomenon of decolonization is not merely limited to the territorial, political and socio-economic independence of a country but it also entails the independence of history, culture, language, and education of that country from colonial influence. Among these, the decolonization of the education system of a country is the most herculean task. Decolonizing education refers to the process of confronting the Eurocentric and Western worldview in the contemporary education system while rejecting the colonial monopoly over systems of knowledge and meaning-making. It entails identifying and challenging the influence of colonial structure and practices on schooling and education along with rethinking and reconstructing the research, curricula, and pedagogy. The process of decolonizing education involves introspection into how colonial knowledge is considered as the only legitimate knowledge and how colonial ways of knowing are prioritized over the indigenous ways of gaining an education. In India, the decolonization of the colonial education system started in the early twentieth century, yet our ideas about ›what to teach‹ and ›how to teach‹ are clouded by colonial legacy to this date (Kumar, 2005). Colonial education in India started the infamous Macaulay's Minute, according to which the aim of the colonial education in India was to »form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and color, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect« (Macaulay, 1835). Thus, British colonizers, through colonial education, wanted to turn the selected few uncultured native Indians into civilized and loyal English educated citizens, to produce a class of subordinate officials and clerks, who can serve as administrators in the British regime to support and promote the rule of British colonizers on India. However, this proved counterproductive for the British Empire as colonial education also produced intellectuals, professionals, and leaders, along with officials and clerks (Kumar, 2005).

Even though unintentionally, colonial education performed a paramount role in educating and enlightening the colonized masses of India, which ultimately had a significant impact to the freedom struggle of India. Colonial education is responsible for inculcating the idea of nation and nationalism in people of colonial India which guided and motivated them in the freedom struggle of India. English education can also be credited for fostering the principle of equa-

lity, liberty, and fraternity in colonial India. These principles encouraged the colonized people to acknowledge and appreciate their differences and unify beyond their diversities as the citizens of one nation to demand freedom from colonial masters (Kumar, 2005). Additionally, modern education made it possible to challenge social evils that were plaguing Indian society for centuries. The malpractices like *balvivaah* (child marriage), *sati pratha* (widow burning), *kanya bhroon hatya* (female feticide) were abolished by the great reformers like Raja Ram Mohan Roy (Roy & Anand, 1989) and Ishwar Chand Vidyasagar (Vidyasagar, 2011) through this education (Sharma & Mir, 2019). In fact, the right to schooling and education, irrespective of the religion, caste, creed, and gender of an individual was realized through colonial education only. However, colonial education was not meant for the welfare of colonized masses but only for serving the mercenary needs and agendas of the British Empire. For this purpose, colonial education disregarded and destroyed the indigenous system of education and replaced it with the colonial model of education which had a chain of problems inherent to it. Colonial education was rooted in the knowledge, culture and values of the colonizers and hence, it disassociated the Indian child from his or her social and cultural milieu (Kumar, 2005). The curriculum and pedagogy of colonial education had no link with the everyday life and reality of indigenous people. Consequently, they were merely expected to master the skill of rehearsing and memorizing the text without attempting to draw any meaning or connection out of it (Kumar, 2005).

Colonial education faced strong challenges from many religious, political, and educational leaders who believed that this education is not good for the mind, soul, and character of Indian people. The role of Gandhi in decolonizing the colonial system of education and developing an indigenous model of education has been predominant. The goal of Gandhi's *Nayi Talim* (New Education) was to make Indian education politically and financially independent of the colonial state and enable schools and students to be self-reliant to take the onus of their education. Gandhi criticized colonial education which attempts to enslave the body and mind of native people while snatching their dignity and liberty from them (Kumar, 2005). In contrast, Gandhi's *Nayi Talim*² promoted

2 *Nayi Talim* or New Education or Basic Education is the system, principle or method of teaching and learning proposed by Mohandas Karamchand Gandhi in 1937. Gandhi regarded the western model of education introduced by British government inappropriate for Indian students as it alienated them from their culture, values and roots. Thus, Gandhi envisaged free, compulsory and universal *Nayi Talim* aimed at the development of mind, body and soul of students. *Nayi Talim* was centered on providing craft-based education to students where the medium of instruction would be the mother tongue. This approach inculcated values like dignity of labour, self-sufficiency, self-discipline, non-violence and peace in children. This education system was deeply rooted in the local cultural and surrounding community of students.

a democratic and self-sufficient way of living and learning that could preserve the autonomy and self-respect of Indian people (Sharma & Mir, 2019). However, Gandhi's scheme of decolonization of Indian education could not sustain and was sidelined gradually. In contrast, nationalizing or Indianizing education was proposed as a potent and powerful solution to the issue of decolonizing education. It is worth mentioning that in recent times, the nationalization of education has become synonymous with the saffronization of education, a vicious practice emerging from the doctrine of the dominant *hindutva*³. Saffronization refers to the deliberate and dubious attempt of implementation of right-wing Hindutva agenda in educational curriculum and practices (Gohain, 2002).

The project of decolonization of education in Kashmir is also suffering this nationalization and saffronization agenda, operating in the guise of decolonization of education. The education in Kashmir is being guided by the idea of India emerging from the culture and tradition of the majority religion of India, rather than reflecting the regionality and ethnicity of Kashmir and its Muslim population. The nationalistic and saffronized education aims to replace European colonial structures and practices from the education system of Kashmir and maintain *hindutva* and *brahminical* hegemony over it. This will aid in sustaining the historical trend of colonization and establishing the colonialism of the Indian State over the conflict zone of Kashmir while removing the residues of British colonialism (Sharma & Mir, 2019). If the Indian State actually wishes to end the Kashmir conflict and harbor peace in the valley, it must attempt to decolonize the curriculum and pedagogy of the education system of Kashmir not just from the influence of European colonialism but also from the ascendancy of its own colonialism and *hindutva* hegemony.

Conclusion

Kashmir conflict is one of the unresolved conflicts between India and Pakistan. The conflict has led to the increased militarization of the Union Territory; the imposition of draconian, anti-democratic and colonial approaches to this region has made the Kashmir conflict even more complex.

3 is the name that foreigners first applied to what they saw as the indigenous religion of India. It embraces an eclectic range of doctrines and practices, from Pantheism to agnosticism and from faith in reincarnation to belief in caste system (Tharoor, 2018) while Hindutva is a political ideology propounded by Vinayak Damodar Savarkar. He chose the term Hindutva to describe the *quality of being a Hindu* in ethnic, cultural, and political terms. He argued that a Hindu is one who considers India as motherland (*matrbhumi*), the land of ancestors (*pitrbhumi*) and holy land (*punyahumi*). The idea by its core does not recognize Christians and Muslims.

The conflict has roots in the colonial era. Colonial conflicts and their resolutions are to be resolved not only in the war room but also in the classrooms. India's response to the process and need for decolonization which itself is perceived as a new colonizer is one of the basic challenges India faces in Kashmir. The interplay of conflict and education has made it very difficult for the children in Kashmir to negotiate the idea of colonizer and colonized state. Schooling and education get directly or indirectly affected by the repercussions of conflict. Education within schools and outside the schools comes in conflict with each other. Whatever is taught inside Kashmiri classrooms becomes irrelevant outside. Schools are burnt and damaged, enrollment declines each year and parents fear to send their children to the schools. The classrooms become susceptible to protests. The restrictive and repressive identity gets constructed with fear and alienation as the integral elements, among the Kashmiri children. Education has become irrelevant in the milieu of conflict in Kashmir.

The process of decolonization is not only about political and economic independence and self-determination of the colonized territory, but it must follow the freedom of culture, history, language and education from the colonial imprint. The role of education can never be overlooked in the process of decolonization. Peace as an educational ideal must be included in the objectives and aims of different curriculum-making processes in Kashmir. Education is the only hope to understand the other's perspective which is necessary for future growth and development. India needs to develop pedagogies that could encourage the participation of children in Kashmiri discourse within classrooms. Education must help students to reflect how knowledge and understanding of conflict are socially constructed and negotiated.

Acknowledgment

Authors are thankful to Dr. Jayshree Mathur and Prof. Krishna Kumar from University of Delhi, Delhi, and Prof Alberto Gomes, LaTrobe University, Melbourne, for their encouragement and guidance.

References

- Ahmad, S. (2013). Impact of Militarization on Kashmir, Working Group on Peace, Conflict, and Education. <http://blogs.cuit.columbia.edu/peace/2013/11/12/impact-of-militarisation-on-education-in-kashmir>.
- Altaf, A. A. (2015). Imparting Peace Education, Greater Kashmir. www.greaterkashmir.com/news/gk-magazine/imparting-peace-education.
- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. Lenin and Philosophy and other Essays, pp. 121–176, translated by Ben Brewster. New Left Books.

- Barrow, R. & Woods, R. (1988). *An Introduction to Philosophy of Education*. Routledge.
- Betts, R. (2012). Decolonization: A brief history of the word. In E. Bogaerts & R. Raben (Eds.), *Beyond Empire and Nation: The Decolonization of African and Asian societies, 1930s–1970s*. Brill.
- Bhattacharyya, H. (2010). *Federalism in Asia: India Pakistan and Malaysia*. Routledge.
- Bismarck, H. (2012). *Defining Decolonization*. The British Scholar Society.
- Bowles, Samuel & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Clements, K. (2001). *Peace Education in Conflict Zones*. SangSaeng, Asia Pacific Centre of Education for International Understanding, 2.
- Dar, T. A. & Khaki, S. (2012). Born in Conflict, Brought up on Margins – the Sorry State of Kashmir’s Children, *Epilogue*, 5(8), 28–31.
- Delavignette, R. (1977). *Robert Delavignette on the French Colonial Empire: Selected Writings*. University of Chicago Press.
- Directorate of School Education Kashmir (o. J.). Vital Statistics. <http://dsek.nic.in/viStat.html>.
- Durkheim, É. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, translated by Everett K. Wilson and Hermann Schnurer. Free Press of Glencoe.
- EFA Global Monitoring Report (2011). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Fareed, R. & Essa, A. (2016). Who is burning down Kashmir’s schools? www.aljazeera.com/indepth/features/2016/11/burning-kashmir-schools-161102102009566.html.
- Geelani, G. (2019). *Kashmir: Rage and Reason*. Rupa Publications India.
- Gohain, H. (2002). On Saffronisation of Education. *Economic and Political Weekly*, 37(46). www.jstor.org/stable/4412835.
- Green, J. (2003). Decolonization and Recolonization in Canada. In W. Clement & L. Vosko (Eds.), *Changing Canada*. McGill-Queen’s University Press.
- Jain, R. (2018). Torture, detentions, pellet guns: 13 counts of rights abuse in Kashmir that UN wants probed. *The Print*. theprint.in/india/governance/torture-detentions-pellet-guns-13-counts-of-rights-abuse-in-kashmir-that-un-wants-probed/71202.
- Jansen, J., Osterhammel, J. & Riemer, J. (2017). *Decolonization: A Short History*. Princeton University Press.
- Kaul, A. (2013). Education – The Instrument of Peace in Kashmir, *Peace Direct*. www.peaceinsight.org/en/articles/kashmir-peace-education/?location=india&theme=peace-education.
- Kaul, N. (2019). Kashmir is Under the Heel of India’s Colonialism. *foreignpolicy.com*. foreignpolicy.com/2019/08/13/kashmir-is-under-the-heel-of-indias-colonialism.
- Kaul, S. (2011). Indian Empire (and the Case of Kashmir), *Economic and Political Weekly*, 46(13), 66–75.
- Krishnan, S. (2016). Thank Colonial Britain for These 7 Present Day Crises in the World. *The Quint*. www.thequint.com/news/world/britain-7-present-day-conflicts-world-communalism-israel-palestine-rohingyas-cyprus-shashi-tharoor-era-of-darkness.
- Kumar, A. (2012). Inshallah, Kashmir. www.youtube.com/watch?v=nUnZGnZZVws&list=-PLTP24UCbh4oG6gmHwm0rSLCytPMiPRte7.
- Kumar, K. (2005). *Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Ideas* (2nd Ed.). Sage Publications.
- Kumar, K. (2018). *Education, Conflict and Peace*. Orient Black Swan.
- Macaulay, T. B. (1835). Minute on Indian education. In Young, G. M. (1979). *Speeches by Lord Macaulay: With his Minute on Indian education*. Oxford University Press.
- Mannaan, A. & Dar, T. A. (2017). Children of J & K: Caught in the Crossfire. In D. Dhar & H. Letchamanan (Eds.), *Education in South Asia and the Indian Ocean Islands*. Bloomsbury Academic.

- Mustafa, F. (2019). Article 370, Federalism and the Basic Structure of the Constitution. [article-370-federalism-and-the-basic-structure-of-the-constitution.pdf](#).
- NAS (2017). National Achievement Survey, J & K State Learning Report. [www.ncert.nic.in/programmes/NAS/pdf/state/Jammu%20and%20Kashmir.pdf](#).
- National Council of Educational Research and Training (2010). Ways to Peace. NCERT.
- National Council of Educational Research and Training. (2006). Position Paper, on Education for Peace. National Focus Group. NCERT.
- Osuri, G. (2019). Kashmiris are living a long nightmare of Indian colonialism. The Conversation. [theconversation.com/kashmiris-are-living-a-long-nightmare-of-indian-colonialism-121925](#).
- Oxford University Press. Indoctrination. In Oxford Learner's Dictionaries. [www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/indoctrination](#).
- Palmer, R. R. (1957). Education and Indoctrination. *Peabody Journal of Education*, 34(4), 224–228.
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
- Roy, R. & Anand, M. R. (1989). Sati, a Writeup of Raja Ram Mohan Roy about Burning of Widows Alive. India: B. R. Publishing Corporation.
- Sharma, N. & Hari Krishnan, B. (2015). Indoctrination and Education: The curious case of DinanathBatra. In M. Siddiqui (Eds.), *Sufism and Indian Spiritual Traditions: An Educational Perspective*. New Delhi Publishers.
- Sharma, N. & Mir, S. A. (2018). JIO: The Case of Pre-Born Eminence, *Mainstream*, LVI, (33).
- Sharma, N. & Mir, S. A. (2018). Kashmir: Old Political Chimera is Social again, *Mainstream*, LVI, (22).
- Sharma, N. & Mir, S. A. (2019). Decolonizing Education: Re-schooling in India. *Sinectica*, 52.
- Sharma, N. & Mir, S. A. (2020). Carpe diem: the present and future of Kashmir, *Asian Ethnicity*. [doi.org/10.1080/14631369.2020.1763778](#).
- Sindhi, S. (2018). Rethinking Colonization, Decolonization, and Education, *World Voices Nexus: The WCCES Chronicle*, 2(3). Rethinking Colonization, Decolonization, and Education – *World Voices Nexus_ The WCCES Chronicle.pdf*.
- Singh, R. (2016). Kashmir: The World's most Militarized Zone, Violence After Years of Comparative calm. *Forbes*. [www.forbes.com/sites/ranisingsh/2016/07/12/kashmir-in-the-worlds-most-militarized-zone-violence-after-years-of-comparative-calm/?sh=23e87ff31248](#).
- Tharoor, S. (2018). *Why I am a Hindu*. Rupa Publications India.
- U-DISE (2016–2017). District Report Cards. [http://udise.in/Downloads/Publications/Documents/District_Report_Cards-2016-17-Vol-I.pdf](#).
- Vidyasagar, I. (2011). *Hindu Widow Marriage*. (B. A. Hatcher, Trans.). Columbia University Press.
- Young, R. J. C. (2016). *Postcolonialism: An Historical Introduction*. Blackwell.

Sylvia Contreras Salinas se centra en el poder inherente en las expresiones lingüísticas y propone la categoría de »tropo-saber«, como herramientas de análisis. A través de ellos se pretende desvelar las huellas coloniales en el lenguaje, huellas que persisten en la vida cotidiana de sujetos situados y corpóreos. Se centra en aquellos discursos tropológicos que han sido invisibilizados por el mundo científico, calificándolos como »no-saber«. Contreras muestra hasta qué punto estos tropos tienen el carácter de una producción teórica autónoma y no centralizada y, por tanto, no requieren la aprobación de un sistema de normas compartidas para afirmar su validez. Aboga por promover su reconocimiento y análisis en las aulas como forma de »detener el epistemicidio que se ha desatado en la historia de Abya Yala (nombre precolonial de las Américas)«.



Die deutsche Übersetzung dieses Beitrags können Sie in der Open Access-Version dieser Publikation einsehen. Sie befindet sich dort im Übersetzungsteil III.

Descolonizar la educación para promover una educación sensible culturalmente

Un aporte desde los saberes/tropos

Sylvia Contreras Salinas

Resumen

La educación tiene como propósito que los sujetos y las comunidades encuentren formas de alcanzar una vida buena, de manera tanto individual, como colectiva, en el contexto de un mundo estructurado por la desigualdad, la explotación y diversas formas de exclusión. El desafío es proponer una pedagogía culturalmente sensible que requiere, irremediamente, procesos de descolonización. Por tanto, la acción pedagógica debe contribuir a cuestionar y comprender el orden social existente y la perpetuación de ciertas concepciones convencionales del conocimiento y la verdad que habitan en la escolarización, pero también en la sociedad. A partir de aquí, resulta necesaria una vigilancia crítica que no puede hacerse en solitario, sino que requiere de un »nosotros«. En el escenario presentado aquí, se propone poner atención a los microlenguajes que circulan en la cotidianidad, específicamente a los saberes/tropos, que conforman una trama con el conjunto de reglas socio-históricas respecto a las identidades y subjetividades. Esto implica

una lectura densa de lo que acontece a sujetos situados y encarnados, cuyas existencias se desarrollan en condiciones de exclusión y no reconocimiento. En síntesis, el artículo analizará y fundamentará las posibilidades que ofrece la categoría saber/tropo como estrategia para desvelar ataduras coloniales, permitiendo una reflexividad situada y crítica, propia de una pedagogía del sensible culturalmente que resguarda un lugar para la transformación y la negociación de significados. Desde narrativas construidas en una serie de investigaciones de carácter etnográfica realizadas por la autora, se expondrán dos saberes/tropos. *Estos tropos* se han interiorizado en las conciencias, persistiendo en matrices coloniales que resultan funcionales a ciertas narrativas económicas, patriarcales y productivas que perpetúan la práctica del darwinismo social.

Pedagogías y educación

Cuando hablamos de descolonización, innegablemente debemos asociarla a procesos de colonización. Sólo es razonable pensar en la emancipación cuando existe subordinación. Es decir, tanto la emancipación como la descolonización tienen significado en la acción educativa si admitimos que las pedagogías, en un sentido o en otro, movilizan en sus formas potenciales identidades, fijan límites y trazan subjetividades y posicionamientos. Las pedagogías, regulan regímenes de racionalidades mediante los dispositivos simbólicos-materiales. Por tanto, vigilar las pedagogías, desde la perspectiva decolonial implica un estudio profundo de ellas y sus formas de materialización, a la luz de la influencia del amplio potencial de nuevos significantes. Como señala Mario Villa (2019), se necesita problematizar el papel de la pedagogía. Problematizar, los procesos de transformación o de colonización que impulsan en y desde la constitución de las identidades y en las maneras como posicionan a los sujetos en las relaciones de poder y los principios de control.

En consecuencia, interrogar a las pedagogías implica adentrarnos en las tecnologías del yo (Foucault, 2015), que reproducen o ponen en movimiento la relación del sujeto con la formulación de significados e interpretaciones, como elementos agentes y gestantes de la realidad. Del mismo modo, permite asomarse a su relación con la vida y la existencia de los demás, lo que significa una profundización de las relaciones temporo-espaciales humanas; y las relaciones de poder entre ellas. De allí la importancia de pensar las pedagogías como un medio demarcatorio de aberturas, posiciones y prácticas desigualmente distribuidas, las cuales se concentran en identidades producidas en contextos de interacción estratificados, ya sea fuera o dentro de las instituciones educativas formales (Villa, 2019).

Por tanto, la acción educativa como experiencia y fenómeno condensa un conjunto de prácticas generadas por una comunidad humana, las que se con-

cretan mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje que es recreado, transmitido y resignificado.

Desprendiéndose que los procesos de escolarización se presentan como una institucionalidad específica que se constituye en un régimen de verdad, como parte de un proceso político que define inclusiones y exclusiones, e intenta construir un entramado que ordene ideológicamente la realidad social. Las instituciones educativas recrean prácticas culturales que representan una organización jerárquica, que pone en marcha un disciplinamiento y mecanismos de selección y exclusión de formas de vida.

En este contexto, se aprecia lo limitante y amenazador de circunscribir la educación a procesos de escolarización que se configuran en las instituciones educativas formales, debido a que estas subordinan muchas veces las dimensiones interpretativas y performativas del mundo de la vida de las personas involucradas históricamente y cotidianamente. Dichas instituciones, continúan reproduciendo en su accionar códigos hegemónicos de la cultura escolar, donde los saberes y prácticas derivadas de las experiencias de los sujetos, terminan siendo etiquetadas bajo criterios macro-estructurales que los posicionan en la periferia. A partir de aquí, se releva la necesidad de construir acciones educativas que apunten a proteger la densidad experiencial del diseño global de las teorías pedagógicas, es decir, de teorías que se sustentan en concepciones universales, desterritorializadas y descorporeizadas de lo humano y social. Más bien se busca atender a las formas en que cada persona y comunidad otorga sentido al mundo, permitiendo convertir los eventos cotidianos en acontecimientos significativos (Hammond, 2015).

En este marco, surgen pedagogías que buscan a través de diversas experiencias educativas reconocer, problematizar y de-construir los dispositivos que se proponen colonizar las existencias humanas y no humanas, con acciones que han establecido como eje central reducir la brecha entre la cultura escolar y la de los hogares del estudiantado. Este tipo de iniciativas se distinguen por distanciarse de las teorías del déficit y reconocer el aporte cultural que traen los estudiantes a las escuelas. La mayoría de estas propuestas se basan en la llamada pedagogía culturalmente relevante o sostenible (Ladson-Billings, 2014; Paris y Alim, 2017), las cuales proponen el reconocimiento de un pluralismo lingüístico y cultural en la sociedad y la realización de un proyecto de escolarización democrático, promoviendo una mirada crítica y socio-política sobre las creencias y prácticas de los estudiantes en relación a sus contextos sociales.

En esta línea, existen diversas propuestas en la Abya Yala¹, entre ellas el giro hacia los saberes excluidos (Freyre y Ramos, 2012), los saberes socialmente producidos (Puiggrós y Gagliano, 2004), la propuesta de aprendizajes no escola-

1 Abya Yala es el término con que los Indígenas Cuna (Panamá) denominan el continente americano en su totalidad (significa «tierra en plena madurez»).

res y aprendizajes socialmente construidos (Conde-González, 2013), entre otras. Según estas perspectivas, las formas subjetivas de implicación con los aprendizajes tienen directa relación con las experiencias dentro de los entornos no escolares en que las personas se desenvuelven.

En este punto, los saberes cobran relevancia cuando comprendemos que las pedagogías constituyen una forma de intercambio y producción cultural que aborda el modo en que el conocimiento es producido desde las nociones de poder, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas formales, no formales e informales. Ello exige especial atención respecto de cómo las personas construyen activamente las categorías de significado en que producen los saberes (Contreras, Ramírez y Rozas, 2021).

De ahí que, es importante destacar iniciativas como la pedagogía de recursos, originada en EE.UU, la cual atiende a la población migrante y nativa y tiene por objetivo reposicionar las prácticas culturales de las comunidades pobres a través de la propuesta de fondos de conocimientos. Estos se refieren a los saberes, destrezas y habilidades que tiene los integrantes de diversas comunidades, que se han desarrollado en aras del bienestar familiar y que forman parte de su historia, pero que muchas veces no son considerados en las propuestas curriculares (Moll, Amanti, Neff y González, 1992). Dentro de este marco pedagógico, se ha desarrollado también la propuesta del «tercer espacio», principalmente en Australia. Ella promueve un diálogo auténtico, en que los docentes no recreen monólogos en la sala que subordinan la voz de los niños y más bien haya un diálogo «otro» como una experiencia transformativa de los aprendizajes y la construcción de nuevos conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en que los saberes de los docentes se intersecten con los saberes de los estudiantes (Gutiérrez, Rymes, y Larson, 1995; Gutiérrez, 2008; Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992). Otra experiencia exitosa es aquella que considera las identidades de niños, niñas y jóvenes (NNJ), planteando que las familias no son el único espacio de socialización, sino que también se encuentran los pares con quienes mantienen intercambios y que, muchas veces, tienen una relevancia vital en la experiencia educativa (Esteban-Guitart, 2012, 2014; Moll, 2019).

Igualmente, nos encontramos con el Proyecto de Educación en Justicia Social (SJEP) en Tucson, Arizona (2003), el cual propone que los estudiantes sean los «investigadores» de sus vidas y sus comunidades (Cammarota, 2007) mediante el examen crítico del contexto socio-histórico que enmarca las condiciones socio-económicas que afectan sus vidas. Luego, se encuentra el proyecto de Pedagogías de Rediseño en el Norte (RPN), implementado también en Australia, el cual promueve una negociación curricular entre estudiantes y profesores (Zipin, 2013; Zipin, Sellar y Hattam, 2012). Su finalidad es crear un espacio pedagógico a partir del concepto: fondos de conocimientos oscuros, que alude a los lados oscuros de la vida de los estudiantes, asuntos de resonancia vital en el mundo de la vida cotidiana, asociados a las formas de enfrentar la

desigualdad, la exclusión y la pobreza, que muchas veces se alejan de la norma y la legalidad (Zipin, 2009). Según estos planteamientos, no solo basta considerar los aspectos positivos que traen los estudiantes a la escuela, sino también las dimensiones problemáticas (consumo de drogas, violencia etc.), como recursos para la implementación de actividades pedagógicas. Por último, en Inglaterra, se ha desarrollado la propuesta de Riqueza cultural comunitaria, la cual plantea que los jóvenes poseen diferentes formas de capital cultural en forma de sueños, aspiraciones, conductas opositoras y competencias lingüísticas específicas, que se encuentran localizadas en el marco de las relaciones comunitarias y, por siguiente, son particulares de ciertas comunidades (Yosso, 2005).

Desde esta perspectiva, lo central de estas propuestas es ofrecer amplias oportunidades para reflexionar sobre la noción de cultura, además de explorar el significado de la diversidad cultural como un concepto fluido. Un proceso de transformación que lleva tiempo y no se puede lograr simplemente siguiendo un conjunto de instrucciones. Se propone, más bien atender a las realidades vividas en el aula y culturas comunitarias, mediante una inclusión consciente de exploraciones locales y globales. Reflexionando críticamente sobre las influencias que existen fuera del aula y ofreciendo mayores oportunidades para desarrollar marcos positivos de referencia con respecto a contextos de diversidad, además de facilitar procesos en que se consideren las experiencias vividas en el tiempo y espacio actual (Gupta, 2020; Howard, 2003; Durden y Truscott, 2013).

En esta línea, se observan también los aportes de los estudios socio-materiales que postulan comprender a la pedagogía como un ensamblaje incierto y heterogéneo, no como un evento identificable o predecible y, ciertamente, no sólo como un asunto propio de los docentes (Fenwick y Landri, 2012). Para ello, proponen el uso de recursos pedagógicos concretos que permitan avanzar hacia nuevos currículos, en un contexto en que gran parte de los capitales estatales para educación se concentran en pruebas estandarizadas de lenguaje y matemáticas (Deery, 2019). En otras palabras, se recomienda generar recursos para poner en cuestionamiento la actual tradición educativa, en oposición a aquello que le dio vida: un pensamiento positivista que se ha limitado a la entrega de información y cuyo eje es la alfabetización en el uso de técnicas, tecnologías y competencias necesarias para las exigencias del mercado y de un Estado asistencialista.

Algunas personas manifiestan que revertir esta situación para su descolonización pasaría por revisar las raíces mismas que dieron origen a los sistemas de educación modernos, así como a los esquemas culturales, sociales, políticos y económicos que imponen. Esquemas que se sustentan en la idea de separación y que constituyen una educación autoritaria. »La educación como una solicitud del individuo para superar sus carencias en su afán de dominio del mundo« (Rengifo, 2003, p. 50). Esta potestad es ejercida hacia otros y otras que son vistos como una amenaza y sobre el medio ambiente, situación que no es ajena a la

innegable devastación de la naturaleza. Esta concepción de separación y dominio surge, por una parte, del distanciamiento entre el ser humano y la naturaleza y, por otra, de la desacralización del mundo, cuyo efecto es la reducción técnica de la experiencia educativa, es decir, su limitación al »modo inventado y deseado por los modernos, de proporcionar al individuo los argumentos y el modo más eficaz de ampliar su dominio sobre las cosas y sobre sí mismo (Contreras, 2012).

Esta reducción técnica no puede rehuir dar respuesta explícita o implícita a los desafíos de la educación, entre ellos, la desenfrenada variabilidad de las representaciones de la realidad y del mundo, el contante cambio que desafía la verdad del conocimiento originando un estado de permanente sorpresa y el desafío que representa la diferencia. Desafíos que se concretan en la exigencia de ser uno mismo o una misma y no ser como las demás personas, pues contar con los mismos conocimientos y aptitudes ya exhibidos por otros, constituiría una desventaja que solo tiene sentido en una educación etnocéntrica, es decir, que considera las prácticas educativas propias como superiores a otras (Contreras y Ramírez, 2014). En este punto, queda claro que el poder colonial persiste local y cotidianamente, si bien las formas clásicas de control y vigilancia fueron abandonadas por una performance que permite más libertades y amplía el campo de consumo material y simbólico, pero, que igualmente sigue fundamentada en la organización social jerárquica y asimétrica.

Lo anteriormente descrito hace evidente la necesidad de una práctica decolonial que permita desatar-nos de las relaciones de poder colonial, identificando para ello las ataduras en las micro-actividades y micro-lenguajes que habitamos. Por esto, se exhorta a una interrogación de las pedagogías y experiencias educativas que proponga formas de desvelar lo colonial que persiste en las experiencias cotidianas, constituyendo registros impuestos que nos interpelan para formular estrategias colectivas de resistencia. El desafío se centra en superar la idea de que en el aprendizaje lo más relevante es la mente del sujeto y relevar la importancia del ensamblaje que constituyen la actividad, las herramientas, la comunidad, así como los humanos y no humanos.

Desde esta perspectiva, se debe tener en cuenta no sólo el cuerpo – o las condiciones materiales – que se tiene, sino también todo aquello a lo que no se ha tenido acceso, porque esto se relaciona íntimamente con lo que significa pensar y existir. En resumen, dicha perspectiva busca explorar las formas en que las materialidades humanas y no humanas se combinan para producir determinados propósitos y efectos particulares en educación. A partir de aquí, se relevan interrogantes sobre los ensamblajes, cómo se mueven, cómo producen lo que puede parecer distintos objetos, sujetos y eventos. ¿Por qué la combinación de ciertos elementos tiene determinados efectos? En palabras de un habitante de territorio rural, *»Yo realmente me he educado solo, por lo que he andado, por lo que he vivido, porque yo he caminado mucho«* (Manuel, citado en Contreras y Ramírez, 2013).

Tropología: una propuesta para descolonizar la educación

Considerando las ideas expuestas y el trabajo desarrollado por la autora, este artículo propone la categoría saber-tropo, para desvelar ataduras coloniales que aún persisten en las vidas cotidianas de sujetos situados y encarnados, cuyas existencias se desarrollan en condiciones de precariedad material, exclusión, explotación y no reconocimiento. Esta propuesta, plantea un propósito epistémico-metodológico, en que la identificación y análisis de los tropos presentes en las narraciones contra-hegemónicas asumen un carácter de pivote. Este proceso de análisis tropológico permitirá ir desvelando los lastres coloniales que de modo sutil aparecen en la cotidianeidad (Contreras, Miranda y Ramírez, 2019). Un tropo es la sustitución de una expresión por otra cuyo sentido es figurado. Considera »el uso de una palabra o expresión, en un sentido diferente del que le pertenece correctamente, en orden de otorgar vivacidad, énfasis, perspectiva, coloración, a una idea« (Perelman y Olbrechts 2009, p. 56, citado en Contreras, Miranda y Ramírez, 2019). Entre las principales clases de tropos encontramos la ironía, la metonimia, la metáfora y la sinécdoque.

Denominar a estas narraciones como contra-hegemónicas responde a relevar que son relatos de lo que le pasa a las personas, con sus respectivas explicaciones y en sus propias palabras. Es decir, de una manera auténtica. A partir de aquí, emergen las formas comunitarias y las expresiones culturales y lingüísticas, tensionando las prácticas culturales homogeneizadoras y excluyentes, y a su vez, permitiendo estructurar experiencias y actividades para que los sujetos puedan observar y reconocer los fundamentos culturales de sus propias creencias, actitudes y prácticas. Esto requiere un trabajo pedagógico seminal, que se resista al pensamiento deficitario y esencialista, con el fin de cuestionar los propios contextos sociohistóricos, y abordar así las condiciones sociales que puedan socavar sus oportunidades futuras. En este marco de acción pedagógica se abandona el papel tradicional de experticia, para transmutar hacia la investigación-problematización como un proceso en el que no se buscan resultados concluyentes, sino que se asume la posición de no-saber, de apertura, de diálogo e intercambio.

Visto así, atender a los microlenguajes, particularmente a los tropos, es una estrategia que posibilita concretar y poner en movimiento algunos principios de una educación descolonizadora. En el entendido que el lenguaje es sensible al contexto, ya que se construye in situ. Esta propiedad es particularmente evidente en los tropos, cuyo papel en la interacción comunicativa resulta relevante, ya que tanto en sus usos como en sus efectos da cuenta de una serie de definiciones y descripciones o, dicho con otras palabras, de las figuraciones de situaciones sociales. De esta manera, en la construcción de ciertos enunciados se releva una nueva forma de acción del ser por medio de los símbolos utilizados para responder frente a situaciones particulares, destacando su carácter pragmático e ideológico. Esto obligaría a una vigilancia permanente de los lenguajes y micro-

lenguajes que habitamos y a los que en muchas ocasiones seducimos al otro u otra a habitar (Contreras y Ramírez, 2020a). Entonces, resulta necesario alertar sobre el peligro del uso irreflexivo del lenguaje, mediante acciones descolonizadoras, pues algunos conceptos comunes naturalizan prácticas subordinadas que nadie se molesta en cuestionar.

Los tropos son la categoría fundante en que la conciencia histórica se configura en su correlato de potencia. Lo que supone construir realidades que se van ensamblando en diferentes tiempos y espacios, en y desde los tropos. Ello, debido a que estos ilustran el sentido de pluralidad de los significados, además de indicar transformación contra lenguajes unívocos, como una materialización de las retóricas locales y situadas. Admitiendo, que también están presentes tanto en el discurso científico como en el pedagógico, desde aquel más conservador hasta el más crítico (Contreras y Ramírez, 2020a).

De esta manera, las pedagogías descolonizadoras deben lograr distinguir entre formas superficiales y profundas de aprendizaje cultural, incursionando en los microlenguajes, ya que estos constituyen un poderoso recurso que permite atender a la «cultura profunda» (Hammond, 2015), gestada muchas veces en la adversidad y reproductora de patrones coloniales, donde los significados por habitar en diferentes perspectivas locales y temporales no tienen una forma objetiva de ser reclamados (Yuval-Davis, 2017). En este sentido, los tropos como formas retóricas de figuración de la realidad, tienen por objetivo enmarcar actividades que propicien una reflexión significativa sobre ellos, uniendo las dimensiones afectivas y conceptuales del conocimiento. Este rasgo es lo que permite identificar la existencia de ataduras coloniales, puesto que, como figuraciones se ubican en el ámbito de las transformaciones del mundo. En otras palabras, ordenan y estructuran las experiencias, aquello que se retiene cognitivamente, además de conformar patrones conceptuales que no son solo formas a partir de las cuales se concibe un mundo ya clasificado, sino, sobre todo, representaciones que contribuyen a constituir ese mundo. En este contexto, los tropos nombrarían lo conocido asociado a lo desconocido, transgrediendo la lógica conceptual y lexical en el lenguaje, además de inducir un rodeo orientado hacia aquello que no puede nombrarse a través de la expresión directa.

Considerando estas propiedades, se plantea una relación yuxtapuesta entre tropos y saberes, especialmente si retomamos el pensamiento de Rodolfo Kusch, respecto a estos últimos, los cuales se construirían

de términos multívocos y de conceptos indicativos multidimensionales. Así pues, la metáfora, la personificación, el modo subjuntivo, y el uso simbólico del lenguaje, son los elementos con los que se construye el saber local, como un instrumento de comunicación de doble pista: empírico y simbólico, a la par (Kusch 1973, p. 260).

A partir de aquí, surge la comprensión que la decolonialidad ocurre en el campo del saber, como una oportunidad de retomar nuestras formas de habitar el mundo. Es decir, los saberes conforman una categoría que posibilita dar cuenta de lo múltiple y fragmentado de los habitares de los sujetos, donde se integra etnicidad, clase, género, sexualidad y lengua, nunca de forma individual y siempre construido a partir de fragmentos e hilos de diversas tramas (Contreras, Bambague y Barrera, 2019).

Es decir, la tropología se constituye en una posibilidad, precisamente porque se fija en las cualidades de los tropos como oportunidad de entender qué hay detrás u oculto en estos giros del lenguaje, en el marco de admitir que «cuando nos enfrentamos a una situación difícil, la mente da la vuelta y piensa sobre alguna otra cosa que, de forma similar, pero en algunos aspectos, no en todos, pueda ofrecer una perspectiva que logre animar o esclarecer ese tema» (Fernández 2006, p. 24). Lo que nos obliga a adoptar una perspectiva que acoja como tesis central que el hecho de quitar los velos coloniales ha de ser concebido como un ocuparse de crear, transmitir y descifrar las figuraciones del saber que se anuncian en los tropos (Contreras, Miranda y Ramírez, 2019).

En suma, tal como he planeado en diversos trabajos, la tropología conforma un campo donde es posible llevar a cabo la tarea de descorrer los velos coloniales de los lenguajes que habitamos y nos habitan, facilitando procesos de apertura y de constante interrogación desde las propias localizaciones. En otras palabras, nos permite cuestionar nuestras condiciones desde lo más profundo, y sobre todo, nutrir contra-narrativas en que los tropos anuncian lo que se desea dejar lejos de los ojos del poder dominante, una contraseña o la potencialidad de anunciar micropolíticas de resistencias que sitúan al lenguaje como gestor de posibilidades.

Sumado a ello, la narración permite una acción mimética que va más allá de la dimensión ontológica-referencial en que se entretaje la vida de quienes habitan simultáneamente diversos mundos, atrapados entre normas y prácticas culturales diferentes. En que la dimensión episódica da cuenta de los hechos y la dimensión configurante de la trama que organiza los acontecimientos en la historia para lograr unidad de la totalidad temporal, transformando una sucesión en un todo significativo. En que lo configurativo produce el símbolo, que dice más de lo que dice, es decir, historicidad-materialidad-ensamblajes. Todo ello anuncia intersubjetividades historizadas, encarnadas y resistentes, que se configuran en una agencia extremadamente reducida y cotidiana (Contreras, Bambague y Barrera, 2019).

De esta forma, los tropos, los modos subjuntivos y el uso simbólico del lenguaje son los elementos con los cuales se conforma el saber cómo un instrumento de comunicación empírico y simbólico, conformando una inmanencia donde no existe ruptura ni aislamiento del ser en el saber; asociado a la experiencia y al mundo cotidiano y definido como una herramienta epistémica y política.

Por consiguiente, el saber, entendido de la forma como se ha ido formulando, materializa las premisas freirianas que promueven un sujeto como ser-saber de relaciones, que no solo está en el mundo, sino con el mundo. Pues, el saber, como una estancia, anuncia los múltiples modos de «echar raíces», de hacer del no lugar un lugar, para desde ahí participar plenamente en la interacción social. Esto lleva a plantear que desvelar saberes contribuye a la resistencia a partir de la diferencia colonial. Desde una epistemología feminista, los saberes tal como se están comprendiendo, harían referencia a concebir la experiencia como palabra de autoridad en sí misma (Contreras y Ramírez, 2017).

En consecuencia, los tropos que anuncian saberes recrean una subjetividad activa, captando el sentido mínimo de agencia y permitiendo quitar los velos coloniales. Asimismo, contribuyen a reconocer la especificidad de la opresión, por cuanto se constituyen en saberes por anunciar la lucha emocional y sentida de habitar en existencias complejas. Existencias llenas de contradicciones porque hospedan a la vez, al enemigo y a nosotros mismos. Esto es denominado por algunos autores como saberes oscuros, ya que se generan en experiencias violentas, no obstante, son elocuentes y de vital importancia frente a la necesidad de sobrevivir (Zipin, 2009). Por tanto, hemos de atender a los tropos como un «marco» donde deben ser interpretadas y re-significadas las heridas coloniales. Otorgando un objeto de estudio denso, con el fin de establecer una política metodológica decolonial, que rompa la monoglosia y distinga las voces, incluso entre aquellas que habitan en el propio sujeto, permitiéndonos discernir cuándo la voz que se escucha es suya o de otro (Contreras, Miranda y Ramírez, 2019).

Por lo tanto, la pregunta por los procesos de descolonización requiere el rastreo de los saberes-ser que anuncian los microlenguajes, especialmente los tropos. Esto se hace evidente en la identificación de elementos dispares – humanos y no-humanos – que emergen en redes de actividad vinculados en ensamblajes que nos permite responder a lo colonial de manera más amplia, y por tanto, observar cómo las prácticas se reconfiguran o se transforman en el nexo de las conexiones sociomateriales. Esto evidencia que tanto los tropos como las prácticas mejoran con el tiempo y en el espacio, pero también las formas en la que distintos elementos se desequilibran para permitir nuevas posibilidades.

Algunos ejemplos de tropos

En y desde lo desarrollado en el trabajo investigativo, se ha ido construyendo un procedimiento para reconocer los velos coloniales en la dimensión configurativa de la narración. Para ello, se propone una forma de análisis que considera los siguientes pasos:

- 1) Predicaciones tropológicas. Consiste en reconocer aquellas declaraciones en que existen relaciones lógicas de clasificación y contraste, en que es preciso apelar a un dominio cognitivo diferente al que normalmente se asocia.
- 2) Análisis de los tropos como figuraciones del saber. Este análisis se realiza en términos de cómo se estructura el concepto, mediante la semejanza con otro término similar; comprendiendo que el tropo es una especie de meta-afirmación.
- 3) Alertar la dinámica entre los tropos y las consecuencias sociales. Considerando que los tropos anuncian situaciones sociales particulares en culturas también particulares.
- 4) Reconocer los juegos de tropos. Se comprende como una importante regla de los tropos que estos interactúan entre sí y pueden transformarse unos en otros, por lo tanto, es necesario reconocer estos juegos.
- 5) Descubrir las grietas. Para ir más allá en el desvelo es necesario descubrir si lo colonial deja alguna hendedura por donde pueda filtrarse lo decolonial (Contreras, 2012; Contreras, Miranda y Ramírez, 2019).

Algunos tropos y sus desvelos:

- a) *»Pasar a llevar«*: Específicamente, el tropo *pasar a llevar* hace referencia a la no consideración o respeto en una cultura centrada en relaciones de dominación, sometimiento y competencia. Visto así, podemos interpretar que el hacer del ser ahí se ve fuertemente exigido, una ardua tarea que se vislumbra recargada al hacerla al resguardo de los otros. Si ponemos atención a los discursos que circulan en el medio rural (pletórico de tropos) nos encontramos con algunos como *»que no te pasen a llevar«*; *»agrandarse para no ser menos«*; *»hay que ser otro«*; *»estudiar pa' mandar al más chico«*, *»llegar a ser alguien«*, *»que sea más que yo«*, entre otros (Contreras, 2013). Dejando al descubierto, la materialidad abrumadora del campesino-laborante-peón-inquilino. Apreciándose que los modos existenciales de los habitantes del mundo rural se configuran en la necesidad de no ser explotados, recurriendo a las mismas herramientas que usan los explotadores, formándose en lo mismo que rechazan, habitando microlenguajes opacos. Presumiblemente, *pasar a llevar* sería una expresión que condensa la concepción que la existencia es un intento de ser considerado por los otros, una oportunidad de no considerarlos o ambas (Contreras y Ramírez, 2017).
- b) *»La pluma«*: Comprendiendo que los discursos pedagógicos movilizan tecnologías del yo, es relevante comprender las ataduras coloniales que anuncian etiquetas o expresiones que se asocian a las sexualidades. Etiquetas que dan cuenta de la reproducción o significación de identidades y corporeidades que demarcan determinadas relaciones entre los sujetos. El tropo *la pluma*, funciona como pivote de narrativas de sujetos LGTB (Lesbianas, Gays, transexuales

y Bisexuales) situados en un pasado/presente, en relación a su corporalidad vivenciada en los escenarios escolares. Se reconoce que este tropo sería uno más de los tantos que aluden a la clasificación y separación binaria de sexo/género, hombre/mujer, masculino/femenino, en este caso, es reproducido pensando en sujetos cuyas formas y deseos no se ajustan a lo establecido. Este tropo y su articulación – en línea con el conjunto de reglas socio-históricas respecto a la identidad de género, sexualidad y poder/saber – remite a una lectura densa de lo que acontece a sujetos situados y encarnados, cuyas existencias se desarrollan en condiciones de exclusión y no reconocimiento.

El tropo *la pluma* presta a los discursos pedagógicos una estructura para reconocer y transformar posicionamientos respecto al cuerpo y subjetividades que se configuran en circunstancias en que la diferencia y la visibilidad son reprimidas y subalternizadas desde una práctica pedagógica normalizadora. Constituyendo la pluma una irrupción no deseada ni esperada, que obtiene como respuesta prácticas homo/lesbo/bi/trans fóbicas que se alzan para herir a todo aquel que ose aparecer frente a los otros en su diferencia o desde una posición divergente. Conjuntamente, se aprecia en los discursos que la presencia de la pluma no resulta del todo transparente, si no, por el contrario, configura vacíos y contradicciones, además de persistir resistencias que niegan la diversidad de materializaciones corporales. *La pluma* es entendida como una entidad que identifica claramente a la persona LGTB o al menos, al que «*se le nota*». En este sentido, *la pluma* como tropo no puede ser entendida como un mero factor de distorsión o una anomalía, sino más bien, como un elemento de reflexión en que el orden del lenguaje se refleja y recategoriza. Por tanto, la pluma permite simbolizar lo que de modo alguno significaría originalmente (Contreras y Ramírez, 2020 b).

Conclusiones

Para descolonizar es necesario comprender el origen material de las ataduras coloniales y a los tropos como un fenómeno que permitiría examinarlas. Adicionalmente, es necesario reconocer los ensamblajes de esos velos coloniales que se interconectan en los discursos pedagógicos estructurando límites, aberturas, posiciones y prácticas desigualmente distribuidas. En consecuencia, comprender que las ataduras coloniales configuran identidades que se producen en contextos de interacción estratificados, ya sea fuera de la escuela o dentro de ella. Los tropos como elementos simbólicos-materiales nos permiten reconocer el proceso de creación de límites y exclusión que se establece, enfocándose en rastrear la formación de aquellos elementos que lo desestabilizan, anunciando micro-resistencias para posibilitar procesos de singularización. En otras palabras, lejos de privilegiar las

conciencias o intenciones humanas, indagan cómo el conocimiento, los conocedores y lo conocido (representaciones, sujetos y objetos) emergen junto con el tropo.

En consecuencia, atender a los discursos tropológicos que circulan y se recrean en los espacios no escolares, permite dar cuenta de saberes-seres que han sido descalificados, como no competentes o insuficientemente elaborados, saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido. No obstante, su carácter da cuenta de una especie de producción teórica autónoma, no centralizada; es decir, que no necesitarían del beneplácito de un sistema de normas comunes para afirmar su validez. Promover en las aulas su reconocimiento y análisis sería una forma de frenar el epistemicidio que se ha desatado en la historia de la Abya Yala.

Para ello, se propone un trabajo pedagógico culturalmente sensible, que se adentre en las comunidades para movilizar procesos de reconocimiento y justicia cognitiva. En esta línea, recomiendo un modelo de formación para docentes que contemple:

- *Ser etnógrafos/as críticos de las dinámicas sociales y culturales*, que les permita orientar o develar desde un ejercicio etnográfico los elementos que configuran la experiencia educativa y formativa de los sujetos, tanto docentes como del estudiantado y sus comunidades. Particularmente, los tropos que configuran las narrativas.
- *Generar encuentros dialógicos para el análisis etnográfico*. Constituir espacios pedagógicos y formativos de carácter dialógico, horizontales, seguros y democráticos, donde todos los participantes de los procesos educativos expresen sus propias identidades y subjetividades, con el fin de develar las dimensiones macro y micro políticas de las problemáticas sociales y contrarrestar estereotipos, marcadores y categorías que afectan sus procesos de singularización.
- *Co-construcción de rutas de aprendizaje e indagación etnográfica*. Generar propuestas innovadoras con base en la comprensión y sostenimiento de las prácticas culturales de los sujetos y otras experiencias formativas, con énfasis en su articulación con el currículo escolar.
- *Desarrollo de narrativas como contradiscurso a las lógicas del déficit y la vulnerabilidad*. Desarrollar contranarrativas culturalmente sensibles, que permitan a los sujetos ejercer su agencia para la creación de nuevos horizontes, a través del trabajo de reimaginar y comprender críticamente su presente histórico-cultural, a través de un proceso que no solo se base en los saberes y riquezas existentes, sino también en la creación de innovaciones y nuevos fondos de conocimiento, para estimular un replanteamiento del presente, considerando también las posibilidades futuras.

Referencias bibliográficas

- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially. *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 87–96. doi.org/10.1080/10665680601015153
- Conde-González, F. (2013). El uso de saberes y aprendizajes no escolares para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26, 79–88.
- Contreras, S. & Ramírez, M. (2013). Avanzando en el diálogo de saberes. *Arbor*, 189(759). doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1010
- Contreras, S. & Ramírez, M. (2014). Descolonizar la educación desde la crianza. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 297–309. www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200015&lng=en&tlng=es.
- Contreras, S. & Ramírez, M. (2017). Análisis fenomenológico del tropo «pasar a llevar». *Athena*, (515), 203–219. doi.org/10.4067/S0718-04622017000100203
- Contreras, S. (2012). Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes. *Integra Educativa. Revista de investigación Educativa*, 3(5), 77–95. www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000300004
- Contreras, S. (2013). Esbozo de una pedagogía vulnerable: narrativas y retóricas locales (tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Contreras, S., Bambague, C. & Barrera, Y. (2019). Saberes que configuran trayectorias migratorias: narraciones de mujeres colombianas migrantes en Chile. *Convergencia*, 26(79), 1405–1435. doi.org/10.29101/crcs.v0i79.9496
- Contreras, S., Miranda, P. & Ramírez, M. (2019). Los tropos como figuraciones de los saberes. *Cinta de Moebio*, 64, 68–81. doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100068
- Contreras, S., Ramírez, M. & Rozas, C. (2021). Los tropos: una forma de abordar pedagógicamente los saberes para una educación culturalmente sostenible. (Documento inédito). *Revista de educación. Universidad de Costa Rica*.
- Contreras-Salinas, S. & Pavelic, M. R. (2020b). La «pluma»: emplazamientos de cuerpos que interpelan la normatividad en escenarios escolares. *Childhood & Philosophy*, 16. doi.org/10.12957/childphilo.2020.50213
- Contreras-Salinas, S. & Ramírez, M. (2020a). Los microlenguajes: una forma de aportar a la relación educativa con las infancias y juventudes en el marco de las pedagogías del sur. *Revista Educación (REVEDU)*. doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39964
- Deery, C. (2019). An ethnographic action research project: national curriculum, historical learning and a culturally diverse Melbourne primary school. *Ethnography and Education*, 14(3), 311–327.
- Durden, T. & Truscott, D. (2013). Critical Reflectivity and the Development of New Culturally Relevant Teachers. *Multicultural Perspectives*, 15(2), 73–80. doi.org/10.1080/15210960.2013.781349
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51–64.
- Esteban-Guitart, M. (2014). Funds of identity. En: T. Teo (Ed.). *The Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 752–757). New York: Springer
- Fenwick, T. & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture and Society*, 20, 1–7
- Fernández, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2015). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Freyre, E. & Ramos, A. (2012). El giro hacia los saberes excluidos. *Revista entreideias*, 1, 27–43.

- Gupta, A. (2020). Preparing teachers in a pedagogy of third space: A postcolonial approach to contextual and sustainable early childhood teacher education. *Journal of Research on Childhood Education*, 34(1), 43–58.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148–164. doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3
- Gutierrez; K. Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown. *The Board of Education. Harvard Educational Review*, 65(3), 445–472. doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh
- Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Thousand Oaks: Sage.
- Kusch, R., (1973). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: ICA
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130–138.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132–141. doi.org/10.1080/00405849209543534
- Paris, D. & Alim, H. (2017). Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world. En: D. Paris & H. Alim (Eds.). *What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter?* (pp. 1–24). New York: Teachers College Press.
- Puiggrós, A. & Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo sapiens.
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: Pratec.
- Tyrone, H. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory Into Practice*. 42(3), 195–202.
- Vélez-Ibáñez, C. & Greenberg, J. (1992). Formation and Transformation of Funds of Knowledge among U.S.-Mexican Households. *Anthropology & Education Quarterly*. 23(4), 313–335.
- Villa-Díaz, Mario. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11–28. www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100011&lng=en&tlng=es.
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. doi.org/10.1080/1361332052000341006
- Yuval-Davis, N. (2017). Situated Intersectionality and the meanings of culture. En: R. Máiz (Ed.). *Europa Fortaleza* (pp. 1–10). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317–331. doi.org/10.1080/01596300903037044
- Zipin, L. (2013). Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives*, 33(3), 1–12.
- Zipin, L., Sellar, S. & Hattam, R. (2012). Countering and exceeding ›capital: A ›funds of knowledge‹ approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 33(2), 179–192.

Mi cuerpo y mi mente cargados de colonialismo

Xiomara Tortoza de Gohlke

Im Rahmen der Embassy of Hope – Thalia Theater – Stimmen aus dem Exil

Pregúntenle al Papa Francisco, si no fue la iglesia, la que se encargó de »embarcarla« como dicen en Latinoamérica por allá alrededor de 1492 cuando junto a Colón andaban perdidos y llegaron a la Isla de Guanahani-Cuba, a la que bautizaron Isla de san »Salvador«. ¡Claro! tuvieron que llamarla así porque de otro modo Colón hubiera sido linchado por la tripulación, que estuvo a punto de colapsar por falta de comida y agua.

Pero bueno, no se entusiasmen no es de eso que quiero hablar, sino más bien de como la Iglesia impuso a los pueblos originarios, un Dios todopoderoso, blanco, de ojos azules y barba blanca. También sobre esas deidades blancas, rubias que aparecieron a determinados indígenas y se impusieron como sus vírgenes: Fátima, Coromoto, Monzerrat, entre otras. ¿Esto para que? para invisibilizar las verdaderas Diosas de los indígenas y africanos en situación de esclavitud, e imponer la religión, la cultura dominante y además su idioma.

¡SI!, si! pregúntenle, vayan pregúntenle a él.

Yo. No tengo más que una sola lengua; ahora bien, no es la mía. La que debería ser, se perdió en el camino ... Pero no de la migración, sino en el de la conquista. Se supone que nos »civilizaron«.

Tal cual como me dijo una amiga latina del Caribe: »Xiomara al llegar a Alemania me civilicé, hablo su idioma, aprendí actuar como ellos, incluso ahora mi cuerpo negro se viste con el traje del Oktoberfest y hasta me estoy blanqueando con esa crema que venden en los afroshops ah! y por cierto tengo mi pasaporte alemán«. ¡ja! de ilusiones también se vive.

Que mejor manera de ser como los blancos, que no sea la de poseer su lenguaje colonial y expresar su mundo. No podemos negar que el lenguaje colonial, atrapa nuestros cuerpos y terminamos hablando como lo quiere el sistema (dis-

ciplínaditos). Hasta dejamos de reír o de articular las manos, para que los que nos llaman los »Los Otros« nos tomen en serio.

»Los Otros«: Quiénes ... ¿Tu? ¿ustedes? ¿yo?

Qué sentido tiene decirles que no soy »los Otros«, que soy como ellos, porque también mi pensar y mi cuerpo está impregnado de colonialismo. Da lo mismo porque no dejarán de verme como »Los Otros«: igual, venga del lugar de donde venga, no dejen de tratarme como »los Otros«.

Un momento. eso del trato, ¡ahh! depende del Cristal con que se mire.

Porque si ese que llaman »Los Otros« es de la clase alta, no se le da el mismo trato en comparación con uno de los »Otros« que tiene la persecución de la oficina de trabajo ¡perdón! quise decir la atención. Aunque al de la clase alta también se le llame »Los Otros«, este goza de privilegios.

Eso de ser »Los Otros« es relativo, depende de la perspectiva.

Esos que yo, que tu, que ustedes llaman »Los Otros«, libran todos los días una batalla interna (Ser o no Ser) para librarse del pensamiento colonial, desideologizar y sobrellevar en los cuerpos el lenguaje colonial. Lenguaje que cuando habla de »los Otros« lo hace de manera de zoológico. ¡Ah! dígame cuando se trata de emancipaciones de pueblos originarios, se les llaman las hordas. Caso recién el del Ecuador, Chile donde dichos pueblos se levantaron contra el Fondo Monetario Internacional y fueron llamados por los gobernantes lumpen, brutos, sucios, hediondos.

Fíjense que quienes insultaron a los originarios no son europeos, no necesitan serlo. El pensamiento colonial está inmerso en ellos, es una estructura la que se lleva encima y da igual el lugar de donde venga, el color o la descendencia que se tenga para defender esta ideología. Porque aquí de lo que se trata es de la relación de poder. El poder que permite ejercer el control sobre los otros. Sino pregúntele al premio Nobel de la guerra ¡perdón! de la Paz. ¡SI! ¡si! ese mismo Obama, quien durante el último año de su mandato lanzó 26.171 bombas ... ¿Será por eso que le dieron el premio? Da para pensar.

El poder colonial que se lleva en la mente, se lleva en la vida diaria, no solamente en el caso de Obama. También en el tren uno ve gente que no pierde el chance de mostrar a ese que se le dice »los Otros« su actitud de superioridad, aun así éste también viaja en la segunda clase. ¡No se necesita tener un Ferrari!

La verdad es que no es fácil ser un mismo cuando la mente y el cuerpo están cargado de colonialismo, pero bueno tampoco es imposible. Generaciones enteras vienen resistiendo a este ataque, recreando nuevos códigos, nuevos paradigmas, donde la diversidad y lo humano prevalezca.

Lástima que no tengo la receta, ando en esa búsqueda junto a muchas personas que buscan desbloquear de sus mentes y cuerpos este colonialismo e incidir en la realidad que vivimos y poder valorar lo diferente que es el otro, respetar que se es único, que ser migrante-exiliada es una circunstancia y no mi identidad.

Mi identidad es solo mía y está en relación con mis raíces, independiente-mente que esté sujeta a la perspectiva de otros, solo depende de mi misma el Ser o no Ser. Que a pesar de estar bajo influencia colonizadora, pues yo soy yo, no estoy en venta ni pertenezco a nadie, y seguiré junto a otros desbloqueando el pensamiento colonialista desde la perspectiva de »los Otros«.



Die deutsche Übersetzung dieses Beitrags können Sie in der Open Access-Version dieser Publikation einsehen. Sie befindet sich dort im Übersetzungsteil IV.



Zu diesem Beitrag gibt es eine Audio-Datei zum Anhören. Scannen Sie dazu den QR-Code oder gehen Sie auf www.beltz.de auf die Produktseite des Buches.



Moving from Kashmir/India to Chile we now get an insight in the decolonizing work from the Canadian scholars Maryam Khan and Kathy Absolon, who share with us their insightful conversations about opposing Whiteness in Social Work Education and Practice.

Challenging Whiteness and its dominance in social work education and practice is an act of resistance with violent repercussions for Indigenous and racialized social work educators who do this work. In this contribution, two authors – one Indigenous and one racialized settler – discuss building bridges between mainstream social work and Indigenous-centred social work by sharing their reflexive lived experiences (personal and professional) of decentring Whiteness, engaging in decolonization, and deploying wholistic ways of teaching and being at a faculty of social work located on Turtle Island.¹ The authors end by sharing some possible strategies and discussion points which can work to bridge the gap and challenge Whiteness in social work.



Die deutsche Übersetzung dieses Beitrags können Sie in der Open Access-Version dieser Publikation einsehen. Sie befindet sich dort im Übersetzungsteil V.

Meeting on a Bridge

Opposing Whiteness in Social Work Education and Practice²

Maryam Khan, Kathy Absolon

IMAGINE TWO VERY DIFFERENT PEOPLE walking their own pathway worlds apart. They have different worldviews, complex and varying relationships with colonialism and imperialism, different territorial relationships, family traditions, and spiritual practices. Imagine if two such people found each other and met to share their commonalities and learn from one another. What if these two people met on a bridge and started to have curious and in-depth conversations about friendship, alliances, colonialisms, and divergences and convergences in their perspectives. One author of this paper is a racialized Indigenous woman and the other is a racialized woman settler. The metaphoric *bridge* symbolizes social work education, a path forward undertaken by two different people who are

1 This term is not being used as a pan-Indigenous term to refer to North America. Instead, we use this term to centre worldviews and ontologies of the Anishinaabe Creation story that refer to North America as ›Turtle Island‹.

2 This article was first published in: Khan, M./Absolon, K. (2021). Meeting on a bridge: Opposing whiteness in social work education and practice. *The Canadian Social Work Review*, 38(2), 159–176. We are grateful for the option to re-print it.

navigating conversations with relationality, respect, reciprocity, and reflexivity in mind, body, spirit, and emotion. This bridge arches over a river flowing into many tributaries. The river and its tributaries symbolize the mixture of histories of colonialism and imperialism, racism, Whiteness, embodiments, successes and failures, and learnings from lived experiences.

This reflexive paper is a result of many conversations over a few years between the two authors on the bridge of social work education. These conversations serve as a snapshot of our ongoing learnings and commonalities through the unpacking of collective and individual experiences as racialized women in social work education. These conversations were not confrontational, but curiously engaging, and were founded on respect, relationality, reflexivity, and reciprocity as directed in wholistic andragogy and pedagogies. Most of these conversations were informal, over tea and food, as we discussed the erasure of Indigeneity and Indigenous-centred knowledges (as acts of colonial violence) and the dominance of Whiteness at a graduate program in the Wilfrid Laurier University Faculty of Social Work, located on the traditional territories of the Neutral, Anishinaabe, and Haudenosaunee Peoples. We also discussed the negative impacts of challenging entrenched systemic Whiteness and recalled some backlashes of doing this work. Overall, our main argument is that social work education – across schools and faculties of social work – and practice futures are contingent on decentring Whiteness and White supremacy. Our hope is that the readers find pathways to generate meeting spaces that begin to decentre Whiteness.

Who are These People on the Bridge? Situating the Personal and Political

Kathy's Location

My racial blend is comprised of Anishinaabe and British ancestry. I am from Flying Post First Nation in Treaty 9. I stumbled into social work education out of necessity as I responded to the erasure of my cultural mirrors in my own undergraduate and graduate social work education. Working in the university was not a career goal; rather, it was my goal to take my place in combating colonial erasures of Indigenous everything through my presence and voice of Indigenous knowledge. My skin is brown, my eyes are dark, and my hair is dark brown – I am visibly Indigenous. My racialized presence in the world has meant that my experiences of racism are a result of what people see and then perceive me to be. Based on my skin colour, the perception of who I am seems to be filtered through the plethora of stereotypes and images that folks carry about Indigenous Peoples. I do not feel that most White people really see me; in fact, how could they, when

an education dominated by White privilege has grossly omitted the truth about what colonialism did to our peoples? How could White teachers and students look at me as a trespasser in my own homeland and not understand the true colonial history? The rhetorical nature of that question reflects my ongoing frustration of wilful ignorance and illiteracy. Education, media, institutions, and social structures are all culprits in propagating illiteracy and ignorance. White dominance and the colonial erasure of my peoples within these structures has produced generations of people who know very little about who I really am, where I come from, and what being Anishinaabe means. White privilege translates into colour blindness and amnesia. White privilege means that most White people just don't really see me. They only see and hear what has been programmed through their own socialization structures. In an academic institution rife with White privilege, I feel that sometimes I'm wearing an invisibility cloak, because I am often not seen or heard, and wonder how my presence is overlooked. I understand the impact of colonial dominance and violence in perpetuating an erasure. This erasure literally works to erase my history, language, culture, knowledge, values, stories, kinship systems, land relations, and everything else. This erasure propagates a cultural amnesia about Indigenous Peoples and the truth of colonial violence on these lands, and this amnesia fuels White privilege, which is prevalent in the academy. I regularly experience the impact of colonial amnesia and illiteracy within a White-dominant social work education setting.

My lifelong experiences in a violent colonial society – being regarded as inferior, less than, exotic, stupid, subordinate, lost, or someone to be pitied – are evidence of this dominance and internalization of ideologies steeped in »White is right«. My location *is* political, and my survival and presence are political when an entire multibillion-dollar bureaucratic structure has policies and laws designed to wipe out my peoples and our connection to the land. My consciousness and my presence *are* political. Every day I see and experience colonial erasure (erasing Indigenous Peoples' truth) in education and in an education system where I have consciously sought to transform and decolonize the landscapes of White supremacy.

I have been an Indigenous social work educator and transformer for 30 years, and recently became a colleague and friend of my co-author Maryam when she joined our faculty a few years ago. In fact, Maryam and I have experienced a connection which is due to several reasons. I appreciate her analysis and lens, and I respect the diversity she brings to our faculty. Another facet of our connection is in how we both look. We have similar complexions, eye colour, and hair colour. While we come from different worlds, our brownness connects us. On another level, I see us both as passionate about our work. I am a strong Anishinaabe kwe (Indigenous woman), and I stand and speak up to restore Indigenous knowledge and presence in colonial education, practice, research, and writing. I have been combatting structural racism within social work education for many

years by building Indigenous student support services and generating core courses and Indigenous-centred curriculum and programs. Maryam's presence in our faculty has enriched the dialogue, conversations, and movements of inclusivity, diversity and relationship-building between the »mainstream« program and the Indigenous program. I truly appreciate this opportunity to collaborate as we articulate the impacts of dominance of Whiteness and the significance of our presence in transforming the face and body of social work education.

Maryam's Location

It is important to locate where I am, who I am, what I do, why I do it, and whose shoulders I stand on. This is imperative to making sense of my past, present, and futures. Further, this situates social work's »gaze from nowhere« in its varying contexts, as this gaze is not ahistorical and is knitted in relations of power (Haraway, 1988, p. 581). I am a queer South Asian Muslim woman settler, and it is *my* responsibility to be respectful of Indigenous land, peoples, customs, and ways of knowing and being, and to constantly engage in critically reflexive practices to illuminate how my role as a settler in social work is implicated in the ongoing genocide and marginalization of Indigenous people, land, traditions, life, and ways of being and knowing. I entered social work to somehow make sense of and take charge of the dysfunction in my familial home and the outside world. My life experiences related to accessing social services and to recovery and healing from addictions and mental health concerns led me to study and research resistance, agency, and marginalization from critical intersectional perspectives. I cannot separate who I am from my experiences, what I do, or how I do it. As a social work educator, I do not separate my personal and professional selves, as, for me, they are one and the same. I work, play, socialize, and live in the many communities I belong to, and community is important to me (Bernal, 2002). Sharing where I come from grounds me and consistently reminds me that I am on a journey of healing from inherited historical colonial traumas and contemporary manifestations of White supremacy. I stand here today on the shoulders of my ancestors, my cumulative experiences, and many Indigenous, Black, Chicana, South Asian, racialized, and White critical scholars.

In July 2018, I joined Wilfrid Laurier University's Faculty of Social Work and met Kathy. I instantly felt a strong connection with Kathy because of her politics, her spiritual aura, physical appearance, and her way of walking in the world. She modelled gratitude, kindness, honesty, strength, transparency, reciprocity, relationality, and respect in a multitude of ways. I was in awe. Kathy with her beautiful long brown hair was an older sister I'd never had. Kathy has been a strong racialized female role model who I have been searching for in academe. She is living her truth and is very inspirational. It was because of our relationship and support from Kathy that I am able to do this work with more care and bravery.

Understanding Our Language and Terminology on the Bridge

Both of us are interested in generating inclusivity, minimizing harm, and walking with humanity in social work education and practice. Here, the colonial rain is always pouring down. The river and its tributaries are filled with colonial tropes, harms, and divisive strategies. We share an umbrella to keep dry and warm, and this connects us on the bridge. Both of us are Indigenous from different lands, and *Indigenous* is our umbrella. Whose umbrella you stand under influences the degree to which you stay dry. Indigenous is also being used as a political device to unite local and global social justice movements in which individuals and communities are rising up against colonization, capitalist exploitation of resources (e. g., land, labour), and laws and governance. This term recognizes the inherent plurality of perspectives, lived experiences, identities of Indigenous people and Indigeneity which exists within Turtle Island and across the globe. The term »Indigenous« is interlinked with colonialism, as the former seeks to engage in decolonizing land, customs, bodies, epistemologies, and ontologies. Indigenous is not a static concept, and its local and geopolitical contexts continue to shape and inform its relevance, understandings, and importance to social work education and practice (Dei, 2011; Hart, 2010; Sinclair et al., 2009; Wane, Adyanga & Ilmi, 2014).

The term »Whiteness« refers to the dominance of Euro-Western values and beliefs in educational institutions. It inhabits and permeates all areas of life. Whiteness is violent and insidious; it serves as a backdrop for geopolitical and local social relations. Whiteness refers to ultimately anything (e. g., norms, expectations, ideas) considered as right, normal, and good by those who seek to maintain the status quo. It is constructed as the core and centre to which everything is compared, intentionally and unintentionally. It is invisible and yet visible and evident in discourses and discursive constructions of bodies, spaces, ideas, ways of being, knowing, lives, and ultimately anything that does not belong to it or inhabit it (Ahmed, 2006; Razack, 1998; Said, 1978). For example, colonialism is Whiteness in play, a tool used by White supremacists to erect an arbitrary false centre or core against which Indigenous and racialized communities and customs are measured. Colonialism has made »the world ›white‹, which is of course a world ›ready‹ for certain kinds of bodies, as a world that puts certain objects within their reach« (Ahmed, 2006, p. 111). At this juncture in history, Whiteness is continuously hard at work to reproduce itself through the moral, economic, social, political, and cultural forces operationalized through state-sanctioned oppression and subjugation (Thobani, 2007).

The term »racialized« signifies the social, cultural, economic, historical, and political processes at work that engage in the construction of Othering practices based on race, ethnicity, mental health, sexuality, and ability, among a range of positionality markers. Contemporary discourses of »difference« play a key

role in racialization of people and communities (Puar, 2007; Razack & Perera, 2014). For example, the processes of Othering and difference-making orchestrated against Indigenous people is very much connected to the land, and is different to what is experienced by Brown and Black individuals. Over the decades, there are and have been considerable efforts made through the Indian Act to remove Indigenous identities by creating laws that strip Indigenous people of their land rights and convolute heredity and ownership in interracial couplings. As a result of such Othering, Indigenous and racialized people, identities, and customs are relegated to the margins (Tuck & Yang, 2012). It is at these margins, these contested sites, that resistance, solidarity, alliance, and bridge-building can be mobilized to enact change (hooks, 2000). Notably, membership in Black, Brown, Indigenous, and racialized communities does not guarantee solidarity and similar politics or values. This is important to note, since sameness cannot be assumed on geography and isms, as work is required to maintain critical vigilance and challenge internalized oppressions (Razack, 1998).

Unpacking Social Work Education and White Dominance on the Bridge

Like other mainstream postsecondary education programs rooted in colonialism and White dominance, social work education and practice – from their inception – have been complicit in maintaining colonial injustice vis-à-vis White supremacy, violence, and oppression of Indigeneity through various mechanisms of power, control, and domination that have taken the shape of land occupation, residential schools, the Indian Act, the current child welfare system, and the Sixties Scoop, to name a few examples (Kennedy-Kish et al., 2017). Indigenous social work educators and practitioners have been forever fighting against Whiteness and White supremacy, fighting to Indigenize faculties and schools of social work across Turtle Island (Absolon, 2011, 2020; Sinclair et al., 2009; Wilson, 2008). Many racialized and White settlers cognizant of settler colonialism have also expressed solidarity against White supremacy and Whiteness in social work education and practice by responding to calls to action outlined by the Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC, 2015), and attempting to bridge the gap between Indigenous-centred social work and Eurocentric and White social work education and practice (Clarke et al., 2012; Khan, 2019).

In Kathy's experience, both as a student and then educator in social work, faculty were ill-equipped to build in knowledges about Canadian history and Indigenous Peoples' oppression and subsequent poverty, homelessness, unemployment, incarceration, addictions, violence, and high mortality rates. Social work education, as a whole, has generally failed to adequately contextualize the issues that confront Indigenous Peoples. White dominance in social work education shape shifts into interesting forms, one being the refusal of faculty to

engage in their own decolonizing journeys. They therefore cannot teach what they themselves do not understand. Perhaps the problem runs deeper into their training, and the needle continues to point at the failure of education. Further harm is compounded when solutions and social work practice approaches omit any political or social context of colonization as cultural genocide against Indigenous Peoples.

I have witnessed faculty resist integrating Canadian colonial history vis-à-vis Indigenous Peoples, stating that it's not clinical enough. How can we train social workers to be vacant of a social and political analysis of the root stressors of the misery of people we serve? Shouldn't educators help students understand the political-personal configurations? A non-exhaustive list of key reasons to do so include to debunk blaming the victim, to restore family relationships, to redistribute social responsibility toward governments, and to help social workers to understand their role in activism, lobbying with governments that continue to marginalize and cut back on supports and services to children and families. A political-personal analysis helps us to support people in understanding real human responses to inhumane structured colonial violence, versus pathologizing and victim-blaming that focuses on micro-solutions to macro-level root causes. That, to us, would be a more responsible clinical analysis. Contrary to what one would think, social work as a profession with Indigenous people has been an arm of colonizing governments' policies of extermination and social policing of Indigenous Peoples.

As Indigenous people have earned their degrees and taken their places in postsecondary education, they have been warriors against White dominance that create spaces for authentic inclusion of Indigenous knowledge, curricula, community, faculty, staff, and students. Indigenous-centred programs are evidence that authentic spaces for transformation are possible through Indigegogy, circle work, land-based education, and decolonizing pedagogies (Absolon & Dias, 2020). Graduates of the Wilfrid Laurier University's Indigenous Field of Study Master of Social Work program are steeped in wholistic learning, Indigenous ceremonies, and Indigenous scholarship, all of which lead to transformative and healing graduate experiences (Hill & Wilkinson, 2014). After graduate school, many settler students (in White-dominant programs) are still ill-equipped to do less harm in the lives of Indigenous Peoples whom they may service because their education has omitted the necessity of critical courses addressing tough issues that may disrupt White, privileged social work students and administrators (Baskin, 2016; Sinclair et al., 2009).

In recent years, schools and faculties of social work have integrated more anti-oppressive lenses to their courses. Is this enough? Indigenous-centred curricula are being increasingly accepted and lead by Indigenous educators. We reiterate some questions that commonly arise once students begin to unpack, unlearn, and understand the roots of White supremacy and dominance:

- I want to be a good helper; how come my training didn't teach me about the roots of racial inequity and cultural genocide against Indigenous Peoples?
- How come we are only learning about Eurocentric theories, methods, and practices?
- What is White dominance, and am I a bad person if I am White?
- As a racialized settler, how am I implicated in Whiteness and settler colonialism?
- How come I didn't see or know about colonialism and White supremacy?
- How is this domination ignored in social work education for those who seek to address social injustice?
- Why are social workers ignorant of the very systems they get trained by and then work in?
- How does being a part of a broken system neutralize social workers' capacity, mind and abilities to effectively enact change?

Tackling White dominance can only be addressed when decolonizing becomes a part of curriculum and the curtains to Whiteness are opened. White privilege and White dominance are extensions of one another, resulting in educators and practitioners »who don't know what they don't know« (Absolon, 2011).

In Maryam's experience, it is the settler's responsibility and *not* the Indigenous communities' to pick up work in decentring Whiteness. The focus is on settlers and this work should not involve Indigenous people because Indigenous communities are engaging in their own work at repairing, restoring, and reconciling within their own nations. If Indigenous people want to be involved, or partner with these efforts, there needs to be a memorandum of understanding in place between settlers and Indigenous people. A memorandum of understanding can detail specific tasks and roles for each person based on their unique standpoint, gifts, and capacities. It can also highlight the main purposes of its existence (i. e., why are settlers doing work to decentre Whiteness? What accountabilities do settlers have to Indigenous people and land? How does social work benefit the settlers?). Any shared understanding or memorandum has to honour the Two Row Wampum Treaty, and must be facilitated in a way that honours and emphasizes relationality, reflexivity, respect, and reciprocity. Settlers doing this work solo can be accountable to Indigenous people by uplifting and centring critical Indigenous voices in community and academe, and by learning from Indigenous-led social movements that speak to social justice and decolonization. A great place for settlers to start is to individually or collectively answer the TRC's calls to action. Another strategy is to work on unlearning one's own ethnocentric beliefs and values through reflexive methods. Racialized settlers can also think about how they are making White supremacy visible and dismantling it within their families and communities of belonging. It is also the responsibility of critically oriented, racially marginalized settlers to decentre

Whiteness and challenge White supremacy, as it is a moral responsibility and is part of working toward an equitable, socially just world and relations (Byrd, 2011; O'Brien, 2017; Phung, 2015).

The work settlers need to do to challenge Eurocentric knowledges and values, and walk towards wholistic approaches to social work education and practice, can take many forms. No matter how well-intentioned the settler, it is imperative to acknowledge to yourself and students that attempting to bridge the gap between Indigenous-centred social work and White-dominant social work can be a complex and harmful enterprise for many reasons. First, as mentioned above, because of social work's past and current role in the subjugation of Indigenous Peoples and ways of being at multifaceted levels – and specifically, social work's failure and slow uptake in responding to the TRC's calls to action within education and practice, especially in the child welfare system (TRC, 2015) – social work and social workers can *never* be reconciled as free of harm. Second, settler colonialism has a history of appropriating Indigenous knowledges (ontologies and epistemologies) while preserving the status quo. Third, the neoliberal state's emphasis on practices of individualism (devoid of community) and rationalism that privilege greed and the individual acquisition of wealth occurs at the disastrous expense of the world's natural resources through exploitation and privatization of resources. Neoliberalism can be understood as an »approach to social, political, and economic life that discourages collective or government services, instead encouraging reliance on the private market and individual skills to meet needs« (Baines, 2011, p. 30). For example, the Lake St. Martin First Nation community in Manitoba was destroyed and displaced by a flood in 2011. The flood was a direct result of hydroelectric damming. Water is understood as a commodity in the neoliberal state, and so Manitoba's government constructed dams to harvest hydroelectricity. The dams were constructed with limited consultation with the Lake St. Martin First Nations and the impacts (social, economic, cultural, and health) of this development on the Indigenous community were severely downplayed. The building of dams was done in the name of profit: gains for the settler community at the expense of the Lake St. Martin First Nation community's lives and livelihood (Ballard, 2017).

Such state practices and ideologies are in direct opposition of Indigenous communities' sustainability practices and roles as stewards of the land. Furthermore, the marketplace mechanisms and practices of domination have already violated the Dish with One Spoon treaty and have added to the strained and oppressive relationships with Indigenous communities. Due to these and other reasons, some Indigenous social work scholars have taken a firm stance against settler involvement, no matter how well-intentioned, in engaging with Indigenous knowledges, customs, and championing ceremonies. This is rightly so, given the context and history of social work appropriation and settler colonialism. For a non-tenured faculty member, walking towards wholistic education

and practices as a racialized settler is an uncomfortable, vulnerability-making, and error-filled unlearning process steeped in settler colonialism. I have made many trespasses in this walk. Once, I had asked an Indigenous Teaching Assistant (TA) to locate readings on Indigeneity for a micro-practice course. At that moment in time, I was exercising professional power over the Indigenous TA, and patted myself on the back for being inclusive. I was relishing in my goodness, and felt comfortable because if the readings were critiqued, I would not be penalized. I was safe. I would avoid culpability because it was the Indigenous TA who selected the readings. The truth is that I did not become aware of this until I heard an Indigenous colleague expressed her frustrations about settlers dumping their learning and efforts on the Indigenous communities. Yet again, I was unable to avoid harming and implicating Indigenous people for my learning to happen, and at their expense.

In classes, I explain the importance of wholistic education and practice in my personal and professional life – that wholism engages all aspects of an individual within their community and natural world contexts. While learning about and doing social work, I did not see myself represented, and neither were all parts of my being nourished. It is through the inclusion of lived experiences and the involvement of my emotions, spirit, embodiment, and mind that I started to heal from racism, Whiteness, and Othering related to living and identifying as a queer South Asian Muslim woman settler. Healing also came from embodying anti-colonial, postcolonial, liberatory, and progressive approaches to Islam, and inviting all parts of my being into everyday life. With the healing came the hard realization that I needed to face up to settler colonialism and to unpack internalized Whiteness. I started to make substantial changes to my course content, assignments, and teaching practices that were a departure from mainstream White-dominant social work. Notably, these changes transpired in relationship with primarily Indigenous – with some racialized and White – peers and friends, and in the context of community-building across perceived differences based on shared ethics and politics against Whiteness. There is a small yet growing community of instructors and graduate students at Wilfrid Laurier Faculty of Social Work who are committed to challenging settler colonialism in all its forms by working towards decentring Whiteness in curricula.

I started to use circle pedagogy in a core social work ethics course. I needed to shift further away from the expert stance. I changed to a more transparent, learner-based, and curious stance which involved robustly discussing power dynamics in the classroom while respecting all truths and their accompanying beliefs. Honouring people's truths, even racist truths, stopped me in my tracks. In order to cope, I brought in my own cultural medicines (haldi, kalonji, adrak, and ashwagandha, to name a few) to the circle to facilitate healing. These medicines, among others, helped my mind, body, spirit, and emotions to heal from various maladies. My mother, who rarely went to a western doctor, used ayur-

vedic and homeopathic medicines native to South Asia. I had come to the realization that decentring Whiteness in my classroom was not a professional act, but it was actually a part of how I chose to live and walk in this world.

In classes, I talked about the limits of my knowings and situated these in the context of my childhood, upbringing, and lived experiences – all implicated in settler colonialism. I talked about what it meant for me to practice wholistic pedagogy and to walk towards Indigenous-centred knowledges and approaches. I talked about intentions, respect, appropriation, and causing harm. I demonstrated vulnerability and opened myself up to lots of criticism.

Some White and racialized settler students understood what I was trying to do; however, most hated what I did as they wanted to see the expert and couldn't accept circle pedagogy and what it meant in the class. The student feedback in course evaluations communicated dismay about my lack of expert *stance* and *objectivity*, discontentment with being directed to listen to one's inner voice, respecting all beliefs, and waiting for their turn to speak in the circle. I had failed. How could I achieve the tenure dream with negative course evaluations? I cried and reflected. All I know now is that I want to continue on my journey, and I am in the process of working through some of these issues piece by piece and sitting with all of it.

Decentring Whiteness and Decolonization on the Bridge

We are still on the bridge, where it continues to rain colonialism and White dominance. We talked about many ways to dismantle and disrupt Whiteness and colonialism, and found this to be a perplexing and discomfoting exercise. For example, we were perplexed by the fact that, by dialoguing about these topics, colonialism and Whiteness continue to be centred and remained the focus. Having conversations about such topics gives them life because this is the nature of this course. One cannot talk about dismantling colonialism and White dominance without making it the focus. Even though this is the case, we still persisted in our conversations because our intentions were different. Our intentions were to challenge these hegemonies, and so we talked about these topics critically and reflexively. Below are some reflections from our conversations on dismantling White dominance and colonialism in everyday teaching and praxis.

Don't Hide Behind Whiteness and Professionalism

»Decolonizing« is a verb that demands action, reflection, and practice. It is a journey of unpacking one's beliefs and values. Engaging in decolonizing can be uncomfortable, but the rewards of transformative praxis far outweigh temporary

discomforts (Absolon, 2019a). Non-Indigenous schools and faculties of social work tout the benefits of decolonization yet very rarely walk their talk. Many settlers have not yet unpacked their beliefs and values, which seep into curricula and teaching practices. Such beliefs and values sustain inequity and hierarchies and are often disguised under the veil of professionalism. Part of professionalism is to perform the expert role, to not acknowledge or attend to one's power and maintenance of Whiteness, to maintain hierarchical power dynamics, and to maintain objectivity.

Blackstock (2017) warns social workers against the lure of professionalism and urges them to »never fall in love with your business card« when doing work that supports social justice and decolonization (p. 123). The author urges social workers to perform social work in a way which prioritizes »moral courage« (p. 122). Following Kidder (2003), Blackstock (2017) argues that »moral courage is the ability of an individual to take a public stand on an issue when he or she will likely experience some personal or professional harm« (p. 122). Moral courage is needed to unlearn and unpack one's beliefs and values, and to walk in ways that are simpatico with your talk. For example, a way to demonstrate moral courage is to do a land acknowledgement instead of asking an Indigenous person to do it. Reconnecting to the land does not mean reading an obligatory land acknowledgement. It does not mean asking Indigenous people to take on this land acknowledgement. This is not an act of *truth* and *reconciliation*. It is inappropriate and exploitive. White and other non-Indigenous settlers seem to make audacious and tokenistic requests without consciousness. For example, Indigenous people are regularly being asked to do an opening ceremony and land acknowledgement for a conference or event without ample time to offer anything of substance. White dominance regards Indigenous knowledge as a commodity, and White people act with entitlement to it. When boundaries are drawn, there is a backlash to being corrected or redirected. It is important for settlers to think about what land acknowledgement and where they are situated means to them and to do their own work respond to the TRC's calls to action.

Accept That You Do Harm Every Day

This work involves recognizing and living with the fact that, as a social worker, one is *always* engaging in harm, irrespective of modalities used or progressive discourses. For example, in order to do social work, we must participate in unjust systems of inequities and hierarchical power dynamics (i. e., service users are dependent on the will of the social worker). Coming to terms with the fact of doing harm is a requirement for transformative healing.

Conversations around harm and appropriation need to happen in the classroom. It is important to distinguish between *appropriation* and the *deflection* of

social workers' responsibility. In both practice and education, we have observed colleagues deflecting an issue by claiming innocence (Rossiter, 2001) because they felt it was »not their place« or that they »don't have the authority« to remark and discuss. Sometimes colleagues think there is an innocent space, when in reality there is no such space. It is like thinking that one can be fully neutral and objective. Instead of talking about remaining innocent, it is important to discuss doing less harm as a strategy.

One possible strategy to do less harm is to observe Freire's (2008) critical consciousness, which has been adopted widely by critical scholars (Sinclair, 2009). The first step in critical consciousness is to acquire knowledge about yourself and students through critical and honest discourse, deliberation, and reflection. It is important to be critical about your knowledges and the meanings of those knowledges to help enact social change within a community context. If you don't understand the journey, how is it then possible to teach and take students on a journey of unpacking Whiteness and colonialism? There is a problematic absence of dialogue and spaces in social work education that decentre Whiteness and engage decolonizing journeys. The absence of such by default generates harm. Notably, it can be *less harmful* or appropriative when settlers are invited to partake in ceremonies and are engaging within the traditions and customs with Indigenous people or communities. In other words, Indigenous people are the ones leading ceremonies, and settlers can help by respecting their right to exercise their own traditions without interference.

In terms of practices, for example, doing healing work with Indigenous service users who want to engage in smudging can be done appropriately if the service user finds smudging helpful. In this case, the settler will ask if smudging is helpful and can provide a smudging bowl and sage for use. Importantly, it is the Indigenous service user who would be doing the smudging and the non-Indigenous social worker would partake if invited, and not lead (Kennedy-Kish & Carniol, 2017). Accepting White dominance is akin to colonial violence and means coming to terms with the fact that colonial social work practices steeped in White dominance are in fact doing harm, and then thinking about how to consciously minimize these harms in one's consciousness and practice. Coming to terms with this understanding takes time and requires an interrogation of one's internalized roadblocks (e. g., through recognizing anti-Indigenous racism, resisting the expert stance, knowing that services users are autonomous and agentic, and being open to multiple ways of healing) to generate space for the possibilities of perpetuating practices steeped in colonial violence. Confronting one's internalized White dominance and roadblocks, as mentioned above, can be a journey of truth-seeking and courage. Eventually, this unpacking generates space to transform one's lens and practice. It is well known that Canada is one of the colonies of the British Crown, and it may be worth exploring and beginning conversations that unpack the layers of how colonialism infests one's

socialization, social work education, and practice might. Avoiding responsibility by saying that you »don't want to be accused of appropriating« or that the issues are »not your concern« is simply a justification to not engage or pick up one's responsibility to decentre Whiteness or decolonize. We encourage readers to look at Kathy's work on decolonizing education and decolonizing as an act of reconnection to the land (Absolon, 2019b).

Include Non-Dominant Critical Scholarship

Decentring Whiteness requires an acceptance that White dominance prevails through Eurocentric theories and methods of practice, much like decolonizing requires an acceptance that colonization is real, with real repercussions on humanity (Acquash, 2013). Part of the work involves recentring the idea that humanity is made up of many races, nations, and ethnicities. Doing this reflects an acceptance of personal responsibility, relationality, and reciprocity. Without a doubt, this work is for serious trailblazers who carry a consciousness rooted in a relational accountability to the earth, the giver of all of life, and to truth and a good moral compass. Perhaps one's relationship with Spirit and Creator is what moves one onto trudging pathways toward wholism and balance. Critically considering how White dominance excludes others' experiences and relevant approaches can move toward making our practice more inclusive of spiritual expressions, ideas of kinship, and anti-colonial approaches – and toward restoring relationships with land.

Our relational accountability to Mother Earth as a source of health and wellness is missing from most schools steeped in White domination. Understanding the relationships between wellness of the land, decolonization, and wellness of the people is paramount to building pathways out of White dominance and decentring Whiteness in education and practice. This means accepting that Indigenous Peoples are the original peoples of Turtle Island (Absolon, 2019a, 2019b).

Discuss the Two Row Wampum Treaty

One pathway for critically engaging in decolonization involves reflecting openly on land appropriation and, since it is a foundation of all other agreements or treaties, on the Two Row Wampum treaty between Indigenous people and settlers. Treaties emerged out of an agreement to share in the life the land affords humans, in which the idea of responsibility supersedes ownership and possession. This treaty is about the respectful coexistence of Indigenous people and settlers travelling alongside one another, where neither group has the right to step into the

other's pathway, but both have peaceful relations. The settlers were supposed to travel their own path and not interfere with Indigenous sovereignty, traditions, livelihoods, and ways of life. The settlers violated the original treaty and colonized Indigenous land and people in their quest for land that they would extract and exploit for economic power and greed. Colonization has and continues to be about land appropriation, and it is this colonial legacy which is perpetuated by settlers unconsciously living on stolen land. They do this while pretending to address social injustice and inequity, and without casting a critical gaze onto their own ideological roots and dominant methods.

Work to Understand Land Back Movements

Often Indigenous activists are protesting pipelines, graveyard excavations, golf courses, or ongoing land developers' encroachment on Indigenous territories and lands. This has been happening since colonists started exploiting and extracting from Mother Earth. The land conflicts are ideologically rooted in responsibility and accountability to the land, in contrast to ownership and harnessing of the land. These represent two opposing views on how we are to live in relationship to the land. Social work is a culprit in the dispossession of lands from Indigenous Peoples because social workers historically and continually enforce colonial policies and practices that deny people access to the land and the healing and strength that she offers to them. For example, social workers, alongside the Catholic Church and RCMP, were instrumental in facilitating the residential schools. Social workers were wilfully ignorant of the deaths, terrible living conditions, and horrific abuses inflicted on Indigenous children at these schools (e. g., starvation and abuse, amongst other heinous acts).

Cultural approaches to teaching, learning, healing, and practices are rooted in earth-based philosophies and traditions. The land is a source of life. Decentring Whiteness means restoring the land back to Indigenous Peoples. The ongoing dispossession of land for Indigenous social work education, culturally based approaches to practice, and professional development spaces continues today. For example, there are copious restrictions placed on land use by municipal, provincial, and federal zoning laws. Seeking a venue to hold Indigenous culture camps, setting up sacred fires, and even smudging in public spaces are all highly regulated and require permission from colonial powers. Land needs to be restored to Indigenous organizations, programs, and communities, both urban and rural. In Kitchener-Waterloo, graduates of the Wilfrid Laurier University Indigenous Field of Study Master of Social Work program occupied Land Back camps in both Kitchener and Waterloo to amplify the Land Back message in spaces where Indigenous peoples are marginalized. Decentring Whiteness

means to recentre Indigenous Peoples within their land by redistributing the land to Indigenous Peoples, groups, and organizations.

Kathy's Closing Thoughts

We must engage in the work of decolonizing, decentring, and tackling domination based on race, sexual orientation, class, ability, and ethnicity, to name a few markers of difference. We live in a world in which White supremacy has been unleashed and acts of hate and racism are increasing. The global Covid-19-Pandemic, social distancing, lockdowns, and isolation are creating challenges to social movements that build momentum by numbers, such as Black Lives Matter, Missing and Murdered Indigenous Women, Idle No More, and No Pipelines. Where do we continue to combat White dominance in an era of social isolation and pandemic fatigue? With that being said, one can continue to ask critical questions, be curious, dig deeper, and call out colonialism and White dominance. One can continue to engage in critical literacy by decolonizing their mind and unpacking, unpacking, and unpacking. This brings to mind an article that Michael Hart (2003) wrote titled: »Am I a modern-day missionary?« This question is still relevant in a journey of combating and decentring Whiteness in social work education and practices. The question today might be: in what ways am I a modern-day colonizer? Preparing for the journey of decolonizing is preparing for a life-long road trip of unpacking what we were taught and deciding what works and what does not. We need to continually unpack beliefs, ideas, and practices in order to create space for repacking ones that generate balance between all humans and the earth.

Maryam's Closing Thoughts

Am I a good and innocent social worker since I have made confessions? Do my clumsy and imperfect attempts towards wholistic education and practice provide exoneration of my complicity in oppression, power, and domination? Am I doing more harm than anticipated? How can I anticipate these harms and their implications? Clearly, the answer to the first two questions is no. I will forever be dangerous to Indigenous colleagues and a threat to wholistic education and practice (Rossiter, 2001, para. 20). As for the last two questions, the jury is still out for me. I don't know the answers. What I do know is that, perhaps with this uncertainty, I can learn to tread with more conscious care, not losing sight of my complicity while attempting to navigate the inherent contradictions in my being.

We are grateful for this opportunity to cross paths and meet on a bridge, and that we each had courage to engage and get to know one another. We met

on this bridge and shared our umbrella of Indigeneity as we connected about our collective and individual experiences as a racialized Indigenous person and racialized South Asian settler who both teach in social work education. Standing on the bridge with one another has been a unique space that we created to begin unpacking and decentring the impact that White dominance has in our lives, personally and professionally. The conversations will continue – they must always continue. We wanted to share a model of coming together in conversation and reflexivity around ways that we experience White supremacy and dominance in our spaces of teaching and practice. We offered our reflections and conversations as a bridge to unpacking what is often invisible and under-acknowledged in social work education and in education in general. These are gross omissions of harm that continue to be problematic. Ultimately, we hope to plant seeds towards tearing down systems that support White supremacy, patriarchy, sexism, racism, and colonialism. We want to build bridges with diverse communities toward restoring balance and belonging for all of humanity. We both stand with Audre Lorde, who, in a speech in 1984, eloquently stated that we can't dismantle the master's house using the master's tools.

References

- Absolon, K. & Dias, G. (2020). Indigegogy. In *Encyclopaedia of Social Work*. doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1354
- Absolon, K. (2011). *Kaandossiwin: How we come to know*. Fernwood Publications.
- Absolon, K. (2019a). Decolonizing education and educators' decolonizing. In *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1), 9–28.
- Absolon, K. (2019b). Reconnection to Creation: A spirit of decolonizing. In N. J. Profitt & C. Baskin (Eds.), *Spirituality and social justice: Spirit in the political quest for a just world* (pp. 43–64). Canadian Scholars.
- Absolon, K. (2020). Close to home: An Indigenous project of story gathering. In *Journal of Indigenous Social Development*, 9(1), 19–40.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Aquash, M. (2013). First Nations in Canada: Decolonization and self-determination. In *Education*, 19(2), 120–137.
- Baines, D. (2011). *Doing anti-oppressive practice: Social justice social work*. Fernwood.
- Ballard, M. (2017). Who is minding the First Nations during the flood? Failing advocacy at every policy turn during a human/environmental crisis. In N. J. Mulé and G. C. DeSantis (Eds.), *The shifting terrain: Nonprofit policy advocacy in Canada* (pp. 140–171). McGill-Queen's University Press.
- Baskin, C. (2016). *Strong helpers' teachings: The value of Indigenous knowledges in the helping professions* (2nd ed.). Canadian Scholars' Press.
- Bernal, D. D. (2002). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge. In *Qualitative Inquiry*, 8(1), 105–126. doi.org/10.1177/107780040200800107

- Blackstock, C. (2017). Does social work have the guts for social justice and reconciliation? In E. Spencer, D. Massing & J. Gough (Eds.), *Social work ethics: Progressive, practical, and relational approaches* (pp. 115–128). Oxford University Press.
- Byrd, J. A. (2011). *The transit of empire: Indigenous critiques of colonialism*. University of Minnesota Press.
- Clarke, J., Aiello, O., Chau, K., Atcha, Z., Rashidi, M. & Amaral, S. (2012). Uprooting social work education. In *LEARNing Landscapes Journal*, 6(1), 81–105. doi.org/10.36510/learn-land.v6i1.577
- Dei, G. S. (2011). *Indigenous philosophies and critical education*. Peter Lang.
- Freire, P. (2000). (30th Anniversary Ed.). *The pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Gray, J. C., Coates, J. & Yellow Bird, M. (Eds.) (2008). *Indigenous social work around the world: Towards culturally relevant education and practice*. Ashgate.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. doi.org/10.2307/3178066
- Hart, M. A. (2003). Am I a modern-day missionary? Reflections of a Cree social worker. In *Native Social Work Journal*, 5, 299–313.
- Hart, M. A. (2010). Indigenous worldviews, knowledge, and research: The development of an Indigenous research paradigm. In *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1(1), 1–16.
- Hill, G. & Wilkinson, A. (2014). Indigegogy: A transformative Indigenous educational process. In *Canadian Social Work Review/Revue Canadienne de service social*, 31(2), 175–193.
- hooks, b. (2000). *Feminist theory: From margin to center* (2nd ed.). Pluto Press.
- Kennedy-Kish, B. & Carniol, B. (2017). A two-road approach to ethical practice. In E. Spencer, D. Massing & J. Gough (Eds.), *Social work ethics: Progressive, practical, and relational approaches* (pp. 270–281). Oxford University Press.
- Kennedy-Kish, B., Sinclair, R., Carniol, B. & Baines, D. (2017). Roots: Early attitudes. In *Case critical: Social services and social justice in Canada* (7th ed., pp. 52–75). Between the Lines Press.
- Khan, M. (2019). A social work perspective on Indigenous knowledges, anticolonial thought, and contemplative pedagogy: Thoughts on decolonization and resistance. In *Journal of Critical Anti-Oppressive Social Inquiry*, 2, 8–46.
- Khan, M./Absolon, K. (2021). Meeting on a bridge: Opposing whiteness in social work education and practice. In *The Canadian Social Work Review*, 38(2), 159–176.
- Kidder, R. (2003). *Moral courage: Taking action when your values are put to the test*. Harper Collins.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- O'Brien, J. M. (2017). Tracing settler colonialism's eliminatory logic in *Traces of History*. In *American Quarterly*, 69(2), 249–255. doi.org/10.1353/aq.2017.0018
- Phung, M. (2015). Asian-Indigenous relationalities: Literary gestures of respect and gratitude. In *Canadian Literature*, 227, 56–72.
- Puar, J. K. (2007). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Duke University Press.
- Razack, S. & Perera, S. (Eds.) (2014). *At the limits of justice: Women of colour on terror*. University of Toronto Press.
- Razack, S. (1998). *Looking white people in the eye: Gender, race, and culture in courtrooms and classrooms*. University of Toronto Press.
- Rossiter, A. (2001). Innocence lost and suspicion found: Do we educate for or against social work? In *Critical Social Work*, 2(1), 1–9.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Vintage Books Edition.
- Sinclair, R. (2009). Bridging the past and the future: An introduction to Indigenous social work issues. In R. Sinclair, M. Hart & G. Bruyere (Eds.), *Wíchitowin: Aboriginal social work in Canada* (pp. 19–24). Fernwood.

- Sinclair, R., Hart, M. A. & Bruyere, G. (Eds.) (2009). *Wicihitowin: Aboriginal Social Work in Canada*. Fernwood.
- Thobani, S. (2007). *Exalted subjects: Studies in the making of race and nation in Canada*. University of Toronto Press.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC) (2015). *Honouring the truth, reconciling the future: Summary of the final report of the Truth & Reconciliation Commission of Canada*. publications.gc.ca/site/eng/9.800288/publication.html
- Tuck, E. & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. In *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Wane, N. N., Adyanga, F. A. & Ilmi, A. A. (Eds.) (2014). *Spiritual discourse in the academy: A globalized Indigenous perspective*. Peter Lang Publishers.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood.

Teil III

Nachdem Maryam Khan und Kathy Absolon im vorherigen Kapitel über das Verhältnis verschiedener marginalisierter Gruppen (indigene Bevölkerung/Siedler*innen of Color) im Kontext hegemonialer Verhältnisse in Kanada nachgedacht haben, lassen sich mit dem Beitrag von Reyhan Şahin ähnliche Fragen auch für den deutschen Kontext weiterdenken. Şahin nimmt dabei insbesondere die Situation von Minderheiten, die von der weißen Mehrheitsgesellschaft muslimisch gelesen werden (wie z. B. Alevit:innen, Kurd:innen, Armenier:innen, Jüd:innen und Ęzid:innen) in den Blick. Sie fragt dabei unter anderem danach, inwiefern angesichts des legalistischen Islamismus das Konzept des antimuslimischen Rassismus in der pädagogischen Arbeit, aber auch grundsätzlich, nochmal differenzierter betrachtet werden müsste.

Antimuslimischer Rassismus intersektional

Islam, Türkei, Rassismus gegen Minderheiten und der Umgang mit (legalistischem) Islamismus in Deutschland

Reyhan Şahin

Der in diesem Beitrag behandelte Diskurs bezieht sich auf Nationalismus, Rassismus und extrem rechte Bewegungen innerhalb (post-)migrantisierter Gesellschaften in Deutschland. Ziel des Beitrags ist es, den Diskurs um antimuslimischen Rassismus intersektional auszudifferenzieren, indem der legalistische Islamismus¹ als einer herausgearbeitet wird, der innerhalb muslimisch gelesener Gruppierungen selbst zu Rassismen und Diskriminierungen führt. Dabei geht es explizit nicht darum, das Phänomen des Antimuslimischen Rassismus, so wie er durch die weiße Mehrheitsgesellschaft strukturell, institutionell und individuell ausgeübt wird, infrage zu stellen oder ›aufzuweichen‹, sondern darum, eine weitere sehr wichtige Facette in den Blick zu rücken, die in den bisherigen ras-

1 Man spricht von legalistisch-islamistischen Bewegungen, wenn bestimmte – unter muslimischen Communities mehrheitstaugliche, muslimische Organisationen – sich zwar innerhalb des demokratischen Staates nach demokratischen Gesetzen einordnen, meistens legal und in erster Linie gewaltfrei und oftmals mit dem Ziel die politische Teilhabe ihrer Mitglieder zu vergrößern, gleichzeitig aber islamistisch ausgelegte Scharia-Ideologien und minderheitenfeindliche sowie antisemitische Grundprinzipien unter dem Anschein der Demokratie in der Mehrheitsgesellschaften unhinterfragt vertreten und verbreiten.

sismuskritischen Diskursen – aus Angst in die »antimuslimische Falle« zu tappen oder aus politisch strategischen Gründen – viel zu selten Berücksichtigung findet.

Der medial sicht- und hörbare antimuslimische Rassismus begann mit feministischen Diskursen zum »Islam« bzw. dem damit in der deutschen Mehrheitsgesellschaft oftmals assoziierten »Kopftuch« in mehrheitstauglichen Medien. Es waren in erster Linie Feminist:innen der Generation Alice Schwarzers, die in westlicher Manier Islam- oder Kopftuchdebatten jahrzehntelang vereinnahmten und sich einseitig zum Beispiel über das Kopftuch äußerten (vgl. u. a. Schwarzer 2010, Schwarzer 2002). Dies geschah einerseits auf pauschale Weise, weil sie größtenteils in einer undifferenzierten Weise über »den« Islam oder »das« Kopftuch sprachen, statt die Diversität von muslimischen Communities zu beachten, oder viele Jahre zum Beispiel nicht zwischen »Islam« und »Islamismus« differenzierten und durch solche einseitig geführten Diskurse und Aussagen in prominenten Medien zu rassistischen und stereotypen Vorstellungen in den Köpfen der Mehrheitsgesellschaft über Islam und Muslim:innen beitrugen. Andererseits war das mediale Sprechen auch sehr selektiv, weil sie nur bestimmten muslimischen Frauen, überwiegend jenen, die Islam mit Islamismus gleichsetzten und aus einer islamfeindlichen Haltung heraus den Islam kritisierten, eine Bühne gaben. Gläubige kritische, säkulare Muslim:innen und insbesondere Kopftuch tragende, kamen dabei jahrzehntelang in der Öffentlichkeit nicht zu Wort. Erst durch die Etablierung von sozialen Medien und dem Heranwachsen der zweiten und dritten Generation der akademisierten Nachkommen von Arbeitsmigrant:innen aus muslimisch geprägten Ländern wurden Stimmen von jungen Muslim:innen medial sichtbar und mischten in öffentlichen Medien mit. Sie setzten sich gegen Rassismus, für mehr Teilhabe in der Mehrheitsgesellschaft oder für die Gleichberechtigung der Geschlechter ein. Insbesondere auch Kopftuch tragende muslimische Aktivistinnen wurden mit ihrem Engagement gegen antimuslimischen Rassismus in der Mehrheitsgesellschaft und innerhalb rechter Lager laut. Das war ein großer Fortschritt in der Debatte, weil nicht mehr größtenteils von vorurteilsbehafteten, feministischen Vertreterinnen der weißen Mehrheitsgesellschaft *über* Muslim:innen gesprochen wurde, sondern diese für sich selbst das Wort ergriffen.

Eine Debatte wurde innerhalb politisch-aktivistischer Kreise – erstmalig im Jahr 2016 – in sozialen Medien entfacht, als sich als Feministinnen bezeichnende, öffentlich wirksame muslimische Bloggerinnen, unter anderem Kübra Gümüşay und Betül Ulusoy, zunächst öffentlich auf ihren Profildseiten in sozialen Medien positiv zu Recep Tayyip Erdoğan äußerten und dann in sozialen Medien und Interviews antimuslimischen Rassismus in der Mehrheitsgesellschaft Deutschland kritisierten. Dabei blendeten sie jedoch jene Rassismen aus, die aus legalistisch-islamistischen Einstellungen hervorgehen. Auch blieb dabei eine sichtbare Kritik an patriarchalen Auslegungsweisen des Koran und/oder islamistischen bzw. ideologisch fundamentalistischen Denkweisen bei die-

sen Aktivistinnen aus. Für einige betroffene Minderheiten und feministische Aktivist:innen,² später auch für linke kurdische Aktivist:innen, drängte sich diese Frage auf, da sowohl Gümüşay als auch Ulusoy damals regelmäßig bei Veranstaltungen der Millî Görüş-Organisation oder Moscheegemeinden der DITIB auftraten und zuvor innerhalb dieser Organisationen engagiert waren. Eine plausible und selbstreflektierte Antwort auf die beobachtbare Nähe zu den genannten Organisationen blieb bis heute aus und die kritischen Anfragen sind bisher nicht aufgegriffen bzw. ernsthaft besprochen worden. Vergleichbares zeigt sich auch in der kritischen Rassismusforschung.³ Auch hier werden legalistischer Islamismus und die seit Jahrzehnten existierenden antialevitischen und antikurdischen Rassismen zum Beispiel innerhalb türkisch-islamistischer, türkisch-nationalistischer und/oder türkisch rechtsextremistischer Bewegungen bis dato so gut wie nicht thematisiert.⁴ Der vorliegende Text soll einen Einblick in diese Problematik geben und Lösungsvorschläge für eine differenzierte sowie konstruktive rassismuskritische Analyse verschiedener Rassismen bieten.

Im letzten Jahrzehnt wurden gute kritische Arbeiten zu den Themenfeldern muslimisches Leben in Deutschland, Orientalismus, Islamfeindlichkeit, anti-muslimischer Rassismus, Antisemitismus im muslimischen Kontext und zum islamischen Feminismus verfasst. Was jedoch bei der Durchsicht dieser Arbeiten auffällt, ist, dass gerade im Zuge einer rassismuskritischen Herangehensweise ein bestimmter politischer Diskurs – trotz Aktualität und Brisanz – bis dato in diesem Zusammenhang außer Acht gelassen wird. Gemeint ist die rassismuskritische Analyse der sogenannten legalistischen Variante des Islamismus und der aus solchen islamistischen Milieus hervorgehende Antisemitismus sowie Rassismen, die seit Jahrzehnten innerhalb türkischen, arabischen und/oder muslimisch geprägten Communities gegen Minderheiten, wie zum Beispiel gegen Alevit:innen, Kurd:innen, Armenier:innen, Jüd:innen und Êzid:innen existieren. Daneben stehen gemäß fundamentalistischen Auslegungsvari-

2 zu diesen Aktivist:innen und Feminist:innen gehören in erster Linie die Journalistin, Feministin und Muslimin Sineb El-Masrar, welche die Kritik am legalistischen Islamismus in ihrem Buch »Emanzipation im Islam« (2016) ausführlich erläutert. Im selben Jahr habe ich (Autorin des vorliegenden Aufsatzes) aus der Betroffenenperspektive als Alevitin und intersektional ausgerichtete Feministin auf diese Problematik und die Ausblendung vom Rassismus gegen Alevit:innen und Kurd:innen vonseiten bestimmter muslimischer Aktivist:innen in Social Media-Kanälen hingewiesen. Zuletzt wurde diese Kritik auch von kurdischen, queeren Aktivist:innen, wie zum Beispiel von der Schriftstellerin und Journalistin Ronya Othmann geäußert.

3 Bisherige Arbeiten, die in den letzten Jahren zu der genannten Forschungslücke verfasst wurden, stammen von mir, der Autorin dieses Aufsatzes: Bozay/Şahin 2022, Şahin 2020.

4 Arbeiten zu türkischen rechtsextremen Bewegungen wurden bisher in erster Linie von Kemal Bozay verfasst. Jedoch liegt der Schwerpunkt in diesen Arbeiten eher in der Beschreibung und Dokumentation der türkisch-rechtsextremen Ülkücü-Bewegung in der Türkei und in Deutschland, weniger auf islamistischen Bewegungen (vgl. u. a. Bozay 2009, Arslan/Bozay 2012, Bozay 2020).

anten von heiligen Schriften in monotheistischen Religionen auch noch jene Frauen benachteiligende, binäre Geschlechterrollenbilder sowie die Inakzeptanz bis hin zur Feindlichkeit gegen queere und trans Menschen im Raum. Man spricht von legalistisch-islamistischen Bewegungen, wenn bestimmte – unter muslimischen Communities mehrheitstaugliche, muslimische Organisationen -- sich zwar innerhalb des demokratischen Staates nach demokratischen Gesetzen einordnen, meistens legal und in erster Linie gewaltfrei und oftmals mit dem Ziel die politische Teilhabe ihrer Mitglieder zu vergrößern, gleichzeitig aber islamistisch ausgelegte Scharia-Ideologien und Minderheitenfeindliche sowie antisemitische Grundprinzipien unter dem Anschein der Demokratie in der Mehrheitsgesellschaften unhinterfragt vertreten und verbreiten.⁵

Bisherige Arbeiten zu antimuslimischem Rassismus behandeln gewöhnlich die Entstehung, Varianten und die Merkmale vom Rassismus gegen Muslim:innen (und als solche Markierte) im extrem rechten Spektrum und in der Mehrheitsgesellschaft Deutschlands (u. a. Attia 2007, Attia 2009, Bühl 2010, Eickhof 2010, Attia/Häusler/Shooman 2014, Shooman 2014, Müller-Uri 2014, Keskinlik 2019, Uçar 2019, Attia/Keskinlik/Okcu 2021). Andere Arbeiten fokussieren jihadistische Varianten des Islamismus – also die gewaltbereite Form des Islamismus, der den Glaubenskampf – den sogenannten »Jihad« – gegen Andersgläubige und muslimische Minderheiten mit Gewalt verfolgt (u. a. Seidensticker 2016, Tibi 2020, Birsl 2021, Jäger/Thiele 2021, Jäger 2021, Rashid 2022, Krämer 2022). Arbeiten zum jihadistischen Islamismus überwiegen. Legalistischer Islamismus oder Zusammenhänge von islamistischen Strukturen von Moscheeverbänden und/oder Antisemitismus und Rassismen, die sich seit Jahrzehnten direkt und indirekt gegen Jüd:innen, Alevit:innen, Kurd:innen, Armenier:innen und Ęzid:innen richten, werden im Rahmen der bisherigen Arbeiten zu antimuslimischem Rassismus jedoch nicht thematisiert. Dementsprechend werden Muslim:innen (und als solche Markierte) sozusagen ausschließlich als Opfer von Rassismus (vonseiten der weißen Mehrheitsgesellschaft), jedoch keineswegs als Täter:innen betrachtet. Dies ist jedoch hinsichtlich der Entstehung, der Geschichte und intern propagierten Inhalte von legalistisch-islamistisch ausgerichteten Dachverbänden, Moscheevereinen und Bewegungen sowie ihrer mittelbar und unmittelbar ausgeübten rassistischen Gewalt gegen Minderhei-

5 Mit »Scharia« ist die sunnitisch-islamische Rechtslehre gemeint, welche Rechte und Pflichten eines jede*n Muslim*in regeln soll. Hierbei werden die Rechte von Frauen nicht nur maximal eingeschränkt, sondern bezüglich der Bereiche wie zum Beispiel Sexualität, Bewegungsfreiheit, Ehe und Scheidungsrecht eindeutig benachteiligt. Je politisch ideologischer bzw. islamistischer die jeweilige muslimische Organisation/Bewegung ist, desto reaktionärer ist die Auslegung der sogenannten Scharia. Zu den Hauptzielen islamistischer bzw. politisch ideologischer, fundamentalistischer Bewegungen gehört die Einführung der Scharia als Staatsform für das jeweilige Land. Literatur dazu unter anderem: Dufner 1998, Gür 1993, Erbakan 2015; Erbakan 2019.

ten äußerst einseitig und nicht zu Ende gedacht.⁶ Zwar gibt es einige wenige islamismuskritische, wissenschaftliche Arbeiten zur Frage des legalistischen Islamismus im internationalen und deutschsprachigen Raum, die in den letzten Jahren bekannt geworden sind, wie etwa von Lorenzo Vidino (2005/2010) oder von Susanne Schröter (2019), diese lassen sich allerdings entweder aufgrund ihrer polemischen Sprache und/oder rassistisch/rechtspopulistisch zu betrachtenden (weißen) Positionierung nicht als differenzierte rassistuskritische Arbeiten einordnen.⁷

Hier deutet sich bereits eines der Hauptprobleme an, die mit Islamismus-Kritik generell verbunden ist: die Vereinnahmung und Instrumentalisierung von Islamismus-Kritik oder auch Antisemitismus im muslimischen Kontext und/oder türkischer Rechtsextremismus vonseiten weißer rechtspopulistischer oder extrem rechter Akteur:innen für die eigene rassistische Agenda. Solche Positionen verschmelzen oftmals mit weißen, westlich geprägten feministischen Positionen vonseiten Vertreterinnen der sogenannten Zweiten (feministischen) Welle, die ebenso einseitige, pauschalisierte und größtenteils rassistische Narrative bedienen. Daneben haben sich zu solchen rechtsextremen und/oder rassistischen Akteur:innen in dem letzten Jahrzehnt noch sogenannte »Islamkritiker« mit migrantisierten/muslimischen Background, wie zum Beispiel Necla Kelek oder Hamed Abdel-Samad zugesellt, die zwar – teilweise mit berechtigter Kritik an patriarchalischen islamischen Schriften oder islamistischen Auslegungen – jedoch tendenziell in einer alle Muslim:innen verurteilenden Manier sich oftmals mit rechtsextremistisch oder rechtskonservativ eingestellten Menschen verbunden oder auf derselben rassistischen Bühne agiert haben.⁸ In den letzten fünf bis acht Jahren kamen nur wenige islamismuskritische Akteur:innen hinzu, die Positionen wie die in dem vorliegenden Aufsatz beschriebenen vertreten. Diese haben es jedoch schwer, in einem mehrheitstauglichen Diskurs

6 Abgesehen von den Berichten des deutschen Verfassungsschutzes gibt es leider sehr wenig (kritische) deutschsprachige Literatur zu den internen Strukturen von legalistisch-islamistischen Organisationen und Bewegungen. Die hier erläuterten islamistischen bzw. politisch ideologisierten Inhalte dieser Organisationen basieren größtenteils auf der oben genannten Studie der Autorin des vorliegenden Aufsatzes. Siehe dazu unter anderem Gür 1993, Dufner 1998 und Necmettin Erbakans Schriften, unter anderem Erbakan 2015; Erbakan 2019.

7 vgl. u. a. Schröter 2019; ebenso das Werk des Extremismusforschers Lorenzo Vidino zur Muslimbruderschaft: Vidino 2005; Vidino 2010. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Vidino mit seinen Islamismus-Studien den Wahlkampf des rechtsstehenden Sebastian Kurz in Österreich im Jahr 2017 unterstützt haben soll, ihm wird eine rechte, republikanische Agenda vorgeworfen (vgl. Marchart 2022).

8 vgl. Kelek 2005 (Die fremde Braut: Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland.); Kelek 2006 (Die verlorenen Söhne: Plädoyer für die Befreiung des türkisch-muslimischen Mannes.); Abdel-Samad 2010 (Mein Abschied aus dem Himmel: aus dem Leben eines Muslims in Deutschland); Abdel-Samad 2014 (Der islamische Faschismus: eine Analyse) sowie viele ihrer Aussagen in Medienauftritten und Interviews von 2005 bis dato.

sichtbar zu werden. Augenscheinlich, weil sie zu fast allen beteiligten Lagern kritisch stehen. Eine solche differenzierte Kritik wird innerhalb aktivistischer Kreise von Islamismus-nicht hinterfragenden Verfechter:innen im Zuge ihrer politischen Agenda gegen antimuslimischen Rassismus bisher weitgehend ignoriert – oder teilweise versucht, diese willkürlich in die Kategorie der »muslimfeindlichen« »Islamkritiker« zu drängen. Eine weitere jüngere Entwicklung in diesem Diskurs zur Islamismus-Kritik stellt ebenso die Positionierung einzelner kurdischer und/oder alevitischer Akteur:innen dar, die sich – im Agieren gegen Rassismen im Islamismus und Fundamentalismus – bewusst oder unbewusst – ebenso auf die Seite von weißen, rassistischen Akteur:innen stellen oder ebenso rassistische Narrative bedienen. Das heißt, diese Debatte wird aktuell von zwei unterschiedlichen Seiten zusätzlich erschwert. Es sind einerseits Kritiker:innen, die Islamismus im Allgemeinen und legalistischen Islamismus im Besonderen nicht hinterfragen und andererseits vereinzelte, betroffene kurdische/alevitisches Aktivist:innen, die konträr dazu in eine wiederum pauschalisierende Kritik an der fehlenden Kritik verfallen und damit antimuslimischen Rassismus reproduzieren.

Diese polemisch (und teilweise populistisch) geführten Diskurse zum Islamismus teilen sich in zwei Lager auf. Zum einen in weiße, mehrheitlich rassistische Positionen – zusammen mit migrantisierten, als »islamkritisch« betitelten, Rassismus ebenso bestärkenden Positionen. Zum anderen bezüglich den Varianten von Islamismus uninformierten, linkspolitischen Akteur:innen zusammen mit legalistischen Islamismus ignorierenden, (mehrheitlich) muslimisch-fundamentalistischen Positionen. Beide Seiten spalten diesen eigentlich wichtigen Diskurs nicht nur in Lager und verhärten ihn, sondern erschweren eine berechtigte Kritik gegen legalistische Varianten des Islamismus und ihren Rassismen zumindest in öffentlichen Debatten letztendlich maximal. Differenziert argumentierende, rassismuskritische Akteur:innen werden einerseits durch die Vereinnahmung von rechts andererseits durch den pauschalen Vorwurf des antimuslimischen Rassismus vonseiten bestimmter Akteur:innen indessen gesilenced oder erfahren Gaslighting.⁹ Der Rassismus-Vorwurf wird insbesondere durch den Einwand gestützt, dass Muslim:innen selbst vom Rassismus der deutschen Mehrheitsgesellschaft betroffen seien oder dass der Rassismus gegen Minderheiten nicht so fatal – weil nicht strukturell gestützt – sei wie der vonseiten der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass auch Rassismen gegen Alevit:innen und Kurd:innen sowohl in der Türkei als auch in türkisch-sunnitischen Communities in der Diaspora gesellschaftlich verankert sind und daher auch strukturell sein können.

9 Gaslighting entspricht einem Fachbegriff aus der Psychologie, der die Wahrnehmung der Realität beim Opfer infrage stellt und zu manipulieren versucht.

Zudem fällt bei einigen muslimischen Akteur:innen, die sich in den letzten acht bis zehn Jahren aktiv (und zurecht) gegen antimuslimischen Rassismus einsetzen, eine grundsätzliche fehlende kritische Distanz gegenüber der Problematisierung fundamentalistisch ausgelegter Varianten des Islams, des Islamismus bzw. islamistischer Strukturen auf, die sogar die Existenz von Islamismus und/oder fundamentalistisch ideologierter Auslegung des Islam grundsätzlich zurückweist.¹⁰ Für einige Muslim:innen, die in fundamentalistisch bzw. islamistisch ausgerichteten Vereinsstrukturen verkehren, gilt die Bezeichnung »Islamismus« gar als Verunglimpfung des Islam. Die fehlende kritische Distanz könnte in Zusammenhang mit der eigenen sunnitischen Religionszugehörigkeit sowie der (für zahlreiche gläubige Muslim:innen mit Migrationsbezug zur Türkei zutreffende) Sozialisation und Nähe durch ihr Elternhaus zu islamistisch ausgerichteten Moscheeverbänden in Deutschland stehen. Zum anderen auch durch das in der Türkei und innerhalb Communities mit Migrationsbezug zur Türkei (z. B. in Deutschland) verbreiteten Verständnis von Islam und Nation und damit oftmals korrelierenden Diffamierung von Alevit:innen und Kurd:innen. Dazu gehören zum einen der türkische Nationalismus Mustafa Kemal Atatürks, der zum Staatsdoktrin in der Türkei gehört und sich in der Regel auch innerhalb Communities mit Migrationsbezug zur Türkei auch im Ausland verbreitet ist.

Das heißt nationalistisch zu sein gehört für viele Menschen mit Migrationsbezug zur Türkei zum gängigen, selbstverständlichen Verständnis türkischer und/oder muslimischer Identität und wird in der breiten Masse nicht kritisch hinterfragt. Zum anderen werden ebenso auch (legalistisch) islamistisch geprägte oder ideologisierte Auslegungen des Islam unter gläubigen Muslim:innen höchstens selten öffentlich nachvollziehbar differenziert oder hinterfragt. Da die Leugnung von Rassismus gegen Minderheiten in vielen sunnitisch-muslimisch geprägten Communities in einer jahrzehntelangen Kontinuität steht, fällt das Schweigen zu dieser Kritik vielen sunnitisch-muslimisch geprägten Akteur*innen vergleichsweise leicht. Ebenso werden Inhalte, Koranauslegung und Islamkunde von bestimmten islamistisch ausgerichteten Moscheevereinen oder anderen Muslimbruderschafts-nahen muslimischen Organisationen in der Regel so behandelt, als wären sie rein religiöser, also nicht politisch ideologierter bzw. islamistischer Natur.¹¹ Ebenso mag auch die Nutzung (bzw. Abhängigkeit) von den Serviceleistungen zum Beispiel solcher Moscheevereine

10 Diese Kenntnisse ergeben sich durch die Beobachtungen und (Diskurs-)Analyse zur muslimischen Identität und Religiosität in Social Media (in Deutschland), die im Rahmen der oben genannten Postdoc-Studie von Reyhan Şahin durchgeführt wurden.

11 Bei der Befragung der oben genannten Studie von mir (Reyhan Şahin) gab es viele befragte IGMG-nahe muslimische Frauen, die die Lehren und das Programm der IGMG-Moscheevereine als »rein islamisch« und nicht als »ideologisch« betrachteten. Nur wenige dieser befragten Frauen sah den ideologischen Charakter ein.

vonseiten ihrer Mitglieder, insbesondere die regelmäßige Moscheenutzung zum Gebet, hauseigene Friseurdienstleistungen, Begräbnisse und Grabüberführungen in die Türkei oder die Umsetzung von Pilgerfahrten eine Rolle spielen.¹² So erschließt sich aus den Ergebnissen meiner eigenen Postdoc-Studie, dass viele Nachkommen von sunnitisch-muslimischen Arbeitsmigrant:innen der zweiten und dritten Generation mit Migrationsbezug zur Türkei und arabisch geprägten Ländern fundamentalistische bis islamistische Auslegungsarten des Koran in der Regel nicht unbedingt hinterfragen.¹³ Schon Birgit Rommelspacher kritisierte in einem ihrer Aufsätze über islamischen Feminismus und kulturelle Dominanz den Dogmatismus und die fehlende Selbstreflexion bei »islamistischen Feministinnen«, welche sie zu westlich geprägten, orthodoxen Feminismen ähnlich betrachtet. Jedoch geht Rommelspacher leider nicht weiter auf diesen Punkt ein (vgl. Rommelspacher 2009: 408). Dieses Nicht-Hinterfragen des Islamismus reicht teilweise so weit, dass sogar einige antirassistische Aktivist:innen und/oder Forscher:innen bezüglich der Themen antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit bis heute wie selbstverständlich mit Funktionären (meist Männern) der muslimischen Dachverbände und Moscheevereine zusammenarbeiten oder sich zumindest unhinterfragt mit ihnen solidarisieren. Parallel dazu engagieren sich Funktionäre der genannten islamistisch ausgerichteten Moschee- und Dachverbände gegen antimuslimischen Rassismus – zurecht als Betroffene – vereinnahmen diesen jedoch zugleich für sich, um wiederum jegliche Kritik an islamistisch ideologisierten, antisemitischen, rassistischen und minderheitenfeindlichen Positionen abzuwehren.

So gibt es mittlerweile eine Reihe von muslimischen Aktivist:innen, Forscher:innen und Multiplikator:innen der zweiten und dritten Generation der Nachkommen der Arbeitsmigrant:innen in Deutschland, die miteinander vernetzt sind und gemeinsam dieser Kritik entgegensteuern. Öffentliche Diskurse, die zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Strömungen und Machtverhältnissen im Islam und Islamismus beitragen wollen, enden somit jedes Mal in einer diese Kritik relativierenden Sackgasse. Zu den Strategien einer solchen Abwendung der Kritik gehören unter anderem die altbekannte grundsätzliche Leugnung des Rassismus gegen Alevit:innen oder Kurd:innen, die Ignoranz des Antisemitismus innerhalb der (Gründungs-)

12 In puncto muslimischer Bestattungsorganisation, Grabüberführungen und muslimischen Pilgerfahrten haben Organisationen wie die IGMG in manchen europäischen Ländern wie zum Beispiel Deutschland Monopolstatus, das heißt man ist als sunnitische:r Muslim:in, ob gläubig oder nicht, deren Familienangehörige:r stirbt, meistens von diesen Strukturen abhängig.

13 Genannte Ergebnisse wurden im Rahmen des Forschungsprojekts »(Selbst)darstellungen von muslimischer Religiosität in sozialen Netzwerken in Deutschland« von 2014 bis 2017 von Reyhan Şahin im Rahmen des Sonderprogramms der Gerda Henkel-Stiftung: »Islam, Nationalstaat und transnationale Bewegungen« erhoben.

Ideologien der Moscheevereine sowie die Behauptung, man wüsste nichts von solchen (z. B. antialevitischen) Rassismen, man hätte bisher im jeweiligen Moscheeverein nichts davon mitbekommen.¹⁴ Stets parallel zur genannten Vereinnahmung von rechts. In den letzten Jahren gab es in Social Media-Debatten sogar Versuche den Begriff »legalistischer Islamismus« ad absurdum zu führen, weil er ursprünglich vom deutschen Verfassungsschutz eingeführt wurde, auch wenn diese Tatsache nichts an der Gegebenheit des legalistischen Islamismus ändert.

An dieser Stelle sei exemplarisch auf das Werk »... weil ihre Kultur so ist« von Yasemin Shooman aus dem Jahr 2014 verwiesen. In einem Kapitel dieses Buches geht Shooman auf »antimuslimischen Rassismus in der nicht-öffentlichen Kommunikation« ein und verweist auf rassistische und diffamierende Zuschriften, die muslimische Verbände (in der Zeit von 2009 bis 2011) erreichten. Als Beispiele führt sie Zuschriften an zwei große muslimische Verbände – den Zentralrat für Muslime in Deutschland (ZMD) und die Islamische Gemeinde Millî Görüş (IGMG) sowie die »Türkische Gemeinde Deutschlands« an, die Shooman an dieser Stelle als »säkulare Migrantenselbstorganisation« titulierte. E-Mails und Briefe, die muslimische Verbände von außen erreichen als Quellenkorpus für antimuslimischen Rassismus zu benennen, ist grundsätzlich vollkommen richtig und wichtig. Als rassismuskritische Wissenschaftlerin dabei jedoch die eindeutig empirisch belegbare, auf Antisemitismus und Alevitenfeindlichkeit fußende Entstehung, Geschichte und Ideologie der Millî Görüş-Bewegung und ihre direkte Verbindung zur islamistisch-faschistoiden AKP-Regierung der Türkei außer Acht zu lassen, finde ich – gerade in einer Studie, die Rassismus und Rassismuskritik als zentrales Thema setzt – bestenfalls zu kurz gegriffen – und schlimmstenfalls diese Form des Rassismus wie bekannt ausblendend. Zumal die Studie von Shooman auch von Islamismus-nicht hinterfragenden muslimischen Akteur:innen in den letzten Jahren als Gegenargument auf die beschriebene rassismuskritische Islamismus-Kritik in sozialen Medien zitiert wurde und wird. Nur in einem Satz erwähnt Shooman die Beobachtung der IGMG vonseiten des deutschen Verfassungsschutzes und geht in einer Fußnote auf die Einstufung der Millî-Görüş-Gemeinde vonseiten des Verfassungsschutzes¹⁵ als »legalistisch islamistisch« ein, um dies in einem nachfolgenden Satz mit der Studie des Ethnologen Werner Schiffauer (2010) zu

14 Diese Erkenntnisse wurde zum einen im Rahmen der in der oben genannten Postdoc-Studie von Reyhan Şahin von 2014 bis 2017 bei der Sichtung und Analyse zu öffentlichen Diskursen zur muslimischen Religiosität in Deutschland – zum anderen im Rahmen ihres Habilitationsprojektes seit 2018 beobachtet und ausgewertet (vgl. u. a. Gür 1993, Dufner 1998).

15 An dieser Stelle soll auf den problematischen Stellenwert und Umgang des deutschen Verfassungsschutzes unter anderem bei den Ermittlungen der rassistischen Mordtaten der NSU hingewiesen werden.

relativieren. Ein Blick in die Arbeit Schiffauers jedoch zeigt, dass er darin so gut wie keine tatsächliche kritische Perspektive gegenüber der legalistisch-islamistischen Ausrichtung der IGMG einnimmt, trotz der jahrzehntlang bestehenden Fakten zur islamistisch ausgerichteten Ideologie der Millî Görüş-Bewegung und ihren Verbindungen zur türkischen AKP-Partei. Werner Schiffauer relativiert die islamistische Ausrichtung mit einem Hinweis auf einen generationenbedingten Wandel innerhalb der (Millî Görüş-)Organisation (2010). Dieser funktioniert jedoch nicht, wenn man bedenkt, dass zwar im Gegensatz zu früheren Jahren die Posten innerhalb dieser Bewegung überwiegend durch Nachkommen der zweiten und dritten Generation von muslimischen Einwanderer:innen aus der Türkei besetzt werden, eine kritische Reflexion von islamistischer Ideologie oder die Distanzierung von der Ideologie Necmettin Erbakans – dem Begründer und Wegbereiter der Millî Görüş-Bewegung – auch in diesen jüngeren Generationen bis dato ausbleibt. Im Gegenteil: gerade wenn auch diese neue Generation durch ihre Eloquenz und politisch sichtbare Positionierung als »Antirassist:innen« legalistisch-islamistische Ideologien ausblendet oder verschweigt, verharmlost sie diese, macht sie unsichtbar und legitimiert sie für Nachfolgegenerationen auf eine selbstverständliche Weise. Schiffauer schreibt zudem, dass er zum Beispiel keinen Zugang zu weiblichen Mitgliedern der Millî Görüş-Bewegung hatte (vermutlich wegen der strikten Geschlechtertrennung darin) und weist bezüglich der Geschlechterverhältnisse auf andere Forscher:innen hin, die jedoch ebenso wenig auf islamistische und/oder rassistische Komponenten von Moscheeverbänden in Deutschland eingehen (vgl. Schiffauer 2010). Meine ethnografische Lebensweltanalysen und Interviews mit strenggläubigen sunnitischen Muslim:innen mit Migrationsbezug zur Türkei und Nähe zur IGMG im Rahmens meines Postdoc-Projekts (von 2014 bis 2017) sowie meine teilnehmenden Beobachtungen innerhalb von Veranstaltungen der Millî Görüş-Bewegung und arabischen Muslimbruderschafts-nahen Moscheen in unterschiedlichen Städten Deutschlands über mehrere Jahre bestätigen, dass eine geschlossene, gut vernetzte Anhänger:innenschaft der Millî Görüş-Gruppierung – die auch Ideologien der Muslimbruderschaft befürwortet und gezielt weitervermittelt – in Deutschland existiert, die ihre Mitgliedschaft nach außen bewusst verschleiert und dabei die auf antisemitischer und alevitenfeindlicher Ideologie fußende islamistische Ideologie nicht hinterfragt.

Kurzer Abriss: Millî Görüş als türkisch-nationalistische, islamistische Organisation

Bei der Behandlung von Türkei-bezogenen rechtsextremen und/oder rassistisch eingestellten Bewegungen wird in der Regel – wenn überhaupt – ausschließlich von der türkisch extrem rechten *Ülkücü*-Bewegung gesprochen und islamistische

Bewegungen mit ähnlichen rechten Ideologien in der Regel ausgelassen.¹⁶ Die *Millî Görüş*-Bewegung – türkisch: »Nationale Sicht« – gilt neben der arabischen Muslimbruderschaft als größte nationalistisch geprägte, legalistisch-islamistische Bewegung Deutschlands. Sie verwaltet nach eigenen Angaben über 300 Moscheevereine. Mit der Regierungsübernahme der AKP verschmolzen die IGMG-Moscheen (*Islamische Gemeinde Millî Görüş*) in Deutschland ideologisch mit denen der Diyanet, abgekürzt auch DITIB (»Diyanet İşleri Türk Islam Birliği«) genannt, der Türkei regierungsnahen Institution des Ministeriums für religiöse Angelegenheiten, die ebenso der nationalistisch-islamistischen Regierung nahesteht (vgl. Gür 1993: 15 ff.). Wenn man die Entstehung der Millî Görüş-Bewegung und ihre Verbindung zur AKP-Partei in der Türkei kennt, ist ihre islamistische und rassistische Ideologie für die genannten Minderheiten in mittelbarem Sinne übrigens alles andere als gewaltfrei. Muslimbruderschaftsideologien, also Lehren von Vordenkern und bekannten Mitgliedern der Muslimbruderschaftsbewegung und ihre Verehrung, gehören nachweisbar zu den Standardlehrinhalten der Millî Görüş-Bewegung.

Ihre Mitglieder geben sich nach außen dialogbereit, vielfaltsaffin und offen, nach innen jedoch sind die Grenzl意思ien klar abgesteckt: säkulare oder liberale Muslime, Alevit:innen oder gar Muslim:innen aus anderen politischen Gruppierungen oder Strömungen des sunnitischen Islam gehören nicht dazu. Es sei denn, es handelt sich dabei um ebenso islamistische Strömungen, wie zum Beispiel Anhänger:innen der sogenannten Süleymancı-Bewegung¹⁷ (»deutsch: Anhänger:innen Süleymans«) oder zu früherer Zeit vor dem Zerwürfnis von Recep Tayyip Erdoğan und Fethullah Gülen – dem Oberhaupt der sogenannten Gülen- oder Nurcu-Bewegung – auch um Anhänger:innen der Gülen-Bewegung, die sich bis zum Zerwürfnis harmonisch die IGMG-Moscheeverbände und Ideologien miteinander geteilt haben. Auch bei den wenigen wissenschaftlichen Arbeiten zur sogenannten (Fethullah) Gülen-Bewegung fehlt jegliche rassistische- und islamismuskritische Reflexion dieser Ideologie. Es wäre falsch zu behaupten, dass alle Anhänger:innen und/oder Sympathisant:innen der Millî Görüş-Bewegung durchweg oder per se antialevitisch oder antikurdisch¹⁸ seien, das Problem liegt eher bei der nicht genügend vorhandenen Reflexion von

16 Einer der ersten Artikel, in welcher jüngst beide Themenbereiche behandelt werden, ist von Bozay/Şahin (2022).

17 Die sogenannte Süleymancı-Bewegung geht auf ihren Begründer und religiöse Leitfigur *Süleyman Hilmi Tunahan* (1888–1959) zurück und wurde unter der Führung von *Kemal Kaçar* ausgebaut. Auch diese islamistische, ordensartige Bewegung ist zu wenig erforscht. Manche ihrer Anhänger:innen nutzen zwar Moscheehäuser der IGMG, werden jedoch noch reaktionärer als diese beschrieben. Erkenntnisse aus den eigenen Studien bzw. vgl. Gür 1993: 51 ff.

18 Es muss an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass es auch strenggläubige, sunnitisch-kurdische Anhänger:innen der Millî Görüş-Bewegung gibt.

legalistischen Islamismus und den daraus hervorgehenden, antialevitischen und antikurdischen Rassismus bei ihren Anhänger:innen sowie ihrer unkritischen Mitgliedschaft oder Nähe zu solchen Ideologien.

Gegründet wurde die Millî Görüş-Bewegung Anfang der 1970er Jahre von Necmettin Erbakan in Ankara, in Deutschland wurde 1976 ihre erste Unterorganisation »Avrupa Millî Görüş-Teşkilatları« in Köln-Nippes eröffnet, dann auch in anderen Städten Deutschlands (und auch Europa), wo viele der muslimischen Arbeitsmigrant:innen mit Migrationsbezug zur Türkei als Mitglieder gewonnen werden konnten. Die Millî Görüş-Organisation konnte sich unter Arbeitsmigrant:innen aus der Türkei in Deutschland gut verbreiten, weil sie seit ihrer Gründung in Deutschland in den frühen 1950er Jahren hauptsächlich durch den Bau von Moscheen und gezielten Serviceleistungen (wie etwa Organisation von Pilgerfahrten, alltäglichen Dienstleistungen, Bestattungen und Überführungen von Verstorbenen türkischen Arbeitsmigrant:innen in die Türkei) einen großen Teil der gläubigen türkisch-sunnitischen Muslim:innen als zahlungswillige Mitglieder erkannt hat und für sich gewinnen konnte. Necmettin Erbakan war auch politischer Mentor und Ziehvater des Gründers der islamistisch ausgerichteten AKP (türk. *Adalet ve Kalkınma Partisi*) und aktuellen türkischen Präsidenten Recep Tayyip Erdoğan. Seine reaktionären Konzepte des »Adil Düzen« (»Gerechten Ordnung«) sowie »Adil Ekonomik Düzen« (»Gerechte Wirtschaftsordnung«) sehen ein nationalistisches, islamistisches Staatswesen vor, in dem eine fundamentalistische Mehrheits-Sunna das Leben von jede:m Muslim:in bestimmen und Minderheiten eingemeinden soll. Erbakan war ebenso für seinen verschwörungsideologischen, israelbezogenen Antisemitismus bekannt, den er – stets als »Zionismus« getarnt – in seinen Büchern und Schriften kundgab (vgl. u. a. Erbakan 2015, Erbakan 2019). Die Inhalte Erbakans werden bis heute in Kursen und Veranstaltungen der Millî Görüş-Bewegung unhinterfragt gelehrt, wiederholt abgedruckt und in (Groß-)Veranstaltungen der IGMG verkauft.¹⁹ Die Mehrheit der Millî Görüş-Anhänger:innen in Deutschland verehren Necmettin Erbakan bis heute, viele von ihnen besuchen jährlich seine Grabstätte in der Türkei. Zu den Standardprogrammen der IGMG gehören ideologischer Koranunterricht, Frauentreffen, in denen ein binäres und reaktionäres Geschlechterverhältnis und entsprechende Ideologien propagiert werden, die an ihre Nachkommen weitervermittelt werden sollen, Vorträge zur Ehrung bekannter türkischer Islamisten, wie etwa Mehmet Âkif Ersoy oder den Antisemiten und Antialeviten Necip Fazıl Kısakürek.²⁰ Auch wenn die Millî Görüş-Bewegung nicht ganz homogen ist und es mittlerweile

19 Erkenntnisse durch teilnehmende Beobachtungen der Autorin an Millî Görüş-Veranstaltungen in Bremen, Hamburg, NRW und Berlin.

20 Erkenntnisse durch die teilnehmenden Beobachtungen der Autorin an Millî Görüş-Kursen, Frauentreffen und Veranstaltungen in Bremen, Hamburg, NRW und Berlin.

auch wenige kritische Stimmen innerhalb der Bewegung zur Politik Erdoğan geben soll, ist ihr islamistisches Fundament und ihre politische Nähe zur AKP-Partei unbestreitbar, was auch die große Wählerschaft unter fundamentalistisch und reaktionär gesinnten, rechtskonservativen türkischen sunnitischen Muslim:innen erklärt. Eine öffentliche Distanzierung von den antisemitischen Ansichten Erbakans oder der jahrzehntlang verankerten Alevitenfeindlichkeit innerhalb der Millî Görüş-Bewegung fand – gerade auch im Hinblick auf den von ihnen nach außen präsentierten Generationenwechsel innerhalb der Organisation – bis heute nicht statt. Als sich beispielsweise der Generalsekretär Bekir Altaş -zuletzt bei einer Podiumsdiskussion der »Islamischen Förderation« (IF)²¹ in Wien im Februar 2022 – vom Antisemitismus Necmettin Erbakans und von der terroristisch-islamistischen Hamas distanzierte, berichteten später weder Social Media-Kanäle noch das Camia-Magazin der IGMG darüber. Stattdessen erfuhr man von einem IF-Vertreter später über den »massiven internen Widerstand« der IGMG gegen Reformen und den Dialog mit Kritiker:innen. Darüber berichtet hat letztlich nur eine ÖVP-nahe rechtskonservative Zeitung in Österreich (vgl. Maurer 2022). Kurze Zeit später erfuhr man aus den sozialen Medien, dass Bekir Altaş von der IGMG als Generalsekretär abgesetzt wurde. Die Feindlichkeit gegen Alevit:innen mit Migrationsbezug zur Türkei wird von IGMG-nahen Mitgliedern (ebenso) bis dato dementiert. Wenn sich Mal in seltenen Fällen vereinzelte, Millî Görüş-nahe Stimmen in irgendwelchen Kommentarspalten in Social Media neuerdings pro-kurdisch geäußert haben, dann taten sie es eher so, dass sunnitische Kurd:innen adressiert und dabei Alevit:innen und der religiöse antialevitische Rassismus gegen diese erneut ausgeblendet wurde.

Durch gezielte Maßnahmen, Bildungsarbeit und Programme in den letzten Jahrzehnten konnte die Millî Görüş-Organisation auch die zweite und dritte Generation von Postmigrant:innen mit Türkeibezug in Deutschland erreichen. So gibt es mittlerweile auch unter jungen deutschen akademisierten gläubigen Muslim:innen mit Migrationsbezug zur Türkei (aber nicht nur die) eine beachtliche Anzahl, die Posten innerhalb der IGMG-Organisation besetzt, ehrenamtliche Tätigkeiten für diese Moscheevereine (z. B. Hausaufgabenhilfe oder Leitung von Jugend- oder Frauentreffen) durchführt, ohne diese explizit in den Communities zu debattieren oder öffentlich nachvollziehbar zu hinterfragen.²² Daher ist auch das Streben deutscher Politik in den letzten Jahren, zukünftig die Besetzung von Imamen in türkisch-muslimischen Moscheevereinen, die aus der

21 Die Islamische Förderation (IF) ist ein österreichischer Ableger der »Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş« (IGMG).

22 Erkenntnisse durch die teilnehmende Beobachtung von Veranstaltungen und Befragung von IGMG-nahen Frauen im Rahmen der oben genannten Postdoc-Studie von mir (Reyhhan Şahin).

Türkei kommen, zu stoppen, nur wenig hilfreich. Da es mittlerweile auch viele Imame gibt, die als Kinder der ersten Generation von Arbeitsmigrant:innen aus der Türkei in diesen Moscheevereins-Strukturen sozialisiert wurden und islamistische, frauenbenachteiligende oder rassistische Inhalte ebenso wenig bis gar nicht öffentlich hinterfragen. Vor dem Hintergrund der Dethematisierung anti-alevitischer und antikurdischer Positionen innerhalb islamistisch ausgerichteter Organisationen erscheint dabei auch die schlichte Distanzierung von jungen Millî Görüş-nahen Akteur:innen von jihadistisch islamistischen Bewegungen in den letzten Jahren, wie zum Beispiel vom Salafismus, als strategisch. Das mag für Außenstehende und nach Innen den Anschein von Islamismus-Kritik erwecken, fraglich bleibt dabei jedoch das Fehlen der eigenen kritischen Auseinandersetzung mit der islamistischen Agenda solcher Organisationen. Daneben pflegen akademisierte Muslim:innen mit Migrationsbezug zur Türkei oder arabischen Ländern mit ideologischer Nähe zu Organisationen wie der Milli Görüş-Bewegung (oder ihrem arabischen Pendant der Muslimbruderschaft) mittlerweile auch gute Kontakte und Verbindungen zu Außenstehenden in Behörden und Institutionen der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland, ohne dass ihre Nähe zu islamistischen Bewegungen von diesen – meistens bedingt durch das Unwissen darüber – hinterfragt werden. Manche von ihnen positionieren sich sogar »antirassistisch«, »feministisch« und/oder »links« oder sind im Rahmen von Antirassismus-Programmen (engagiert gegen Rassismus unter der weißen Mehrheitsgesellschaft Deutschlands) tätig. Durch das weit verbreitete Unwissen über die Geschichte und ideologischen Ausrichtung dieser Organisationen werden antisemitische, aleviten- und teilweise auch kurdenfeindliche Positionen sowie frauenbenachteiligende- und queerfeindliche Geschlechterbilder – bewusst oder unbewusst – von weißen – auch von linkspolitisch eingestellten – Personen indirekt mitgetragen und mitgefördert.

Zu thematisieren ist an dieser Stelle auch die Verschmelzung des türkisch-nationalistischen Islamismus mit türkisch-rechtsextremistischen Lagern, was historisch innerhalb der türkischen extrem rechten Bewegung mit der »Türkisch-islamischen Synthese« (Türk Islam Sentezi) seinen Anfang hatte und sich davor und insbesondere in der Ära der AKP-Regierung unter Recep Tayyip Erdoğan in den letzten zwanzig Jahren fortentwickelte. Das heißt, die frühere Trennlinie zwischen islamistischen und nationalistischen bis türkisch rechtsextremen Positionen/Lagern – ist durch die Politik Erdoğan in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend durchlässig geworden. Dies ist auch an der aktuellen Regierungskoalition in der Türkei sichtbar, die aus der türkischen, extrem rechten MHP und der türkisch-islamistischen AKP besteht, die beide durch entsprechende ideologisierte Organisationen in Deutschland vertreten sind. Antikurdische und antialevitische Ressentiments gab es zuvor auch, jedoch haben die ausschließenden und gewaltvollen Effekte für diese Minderheit mit der Erdoğan-Ära ein weiteres Profil angenommen. Nicht unwichtig ist an die-

ser Stelle auch der Hinweis auf die Kraft der Wähler:innenstimmen von Millî Görüş-Mitgliedern, Anhänger:innen und Sympathisant:innen in Deutschland für die AKP-Regierung in der Türkei.²³ Diese Wähler:innenstimmen tragen mit dazu bei, dass islamistische, antisemitische und rassistische Politik der AKP- und MHP in der Türkei unhinterfragt fortgeführt werden.

Intersektionalität: antialevitischer und antikurdischer Rassismus

Abhandlungen zu Rassismen gegen Minderheiten, wie etwa Rassismus gegen Alevit:innen und Rassismus gegen Kurd:innen kommen – wie oben erwähnt – bisher in der Rassismusforschung zu kurz. Die intersektionelle Perspektive bedeutet jedoch beispielsweise in puncto Islam, Türkei und Rassismus gerade auch die unterschiedlichen Formen von Rassismen bei migrantisierten Menschen untereinander in den Blick zu nehmen. Dabei spielt eben auch die Berücksichtigung der Diversität und Nuancen der Intersektionalität, das heißt Überschneidungen der Mehrfachdiskriminierungen gegenüber Alevit:innen und Kurd:innen zum Beispiel innerhalb türkisch-sunnitischer Communities eine relevante Rolle. Rassismus gegen Alevit:innen – als religiöse/kulturelle Form von Rassismus – und Rassismus gegen Kurd:innen – als ethnisch/biologistisch begründete Variante – gehören zu den beiden seit Jahrzehnten strukturell verankerten und weit verbreiteten Formen des Rassismus innerhalb von türkischen, sunnitisch-muslimischen Communities. Dies spiegelt sich auch innerhalb der Communities mit Migrationsbezug zur Türkei in der Diaspora, insbesondere in Deutschland wider.

Die intersektionellen Unterschiede und Hierarchien des Rassismus gegenüber Alevit:innen und Kurd:innen sollten ebenso berücksichtigt werden: zum größten Feindbild von türkisch rechtsextremen Ülkücüs gehören in erster Linie Kurd:innen und Armenier:innen. Zum größten Feindbild von türkisch-sunnitischen Islamist:innen und nationalistischen Türk:innen gehören in erster Linie Alevit:innen. Antisemitismus gegen Jüd:innen und Rassismus gegen Alevit:innen und Kurd:innen, die Leugnung des Genozids an den Armenier:innen im Jahre 1914/1915 sowie der noch weniger benannte und geleugnete Genozid in Dersim 1937/38 vereint in der Regel sowohl türkische Rechtsextremist:innen als auch türkisch-sunnitische Islamist:innen. So sind kurdische Alevit:innen in diesem Verständnis von komplexen Mehrfachrassismen betroffen; einmal als Kurd:innen, des Weiteren als Alevit:innen. Zudem sind sie (und auch türkische

23 In der dargelegten Postdoc-Studie von Reyhan Şahin haben zwei befragte muslimische Frauen davon berichtet, wie vonseiten IGMG-Moscheevereinen zu Wahlzeiten in der Türkei Flüge in die Türkei inklusive Busfahrten vor Ort zu Wahlbüros für ihre Mitglieder (und Interessierte) organisiert werden, bei dem diese Mitglieder mit türkischem Pass und Wahlberechtigung entsprechend wählen können.

und arabische Alevit:innen) auch Rassismus vonseiten sunnitischer Kurd:innen ausgesetzt. Denn Alevit:innen werden als Alternativglaube neben dem sunnitischen Islam im muslimischen Kontext strukturell abgelehnt. Andererseits sind Alevit:innen – unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft – antialevitischem Rassismus ausgesetzt; für feindlich gesinnte Sunnit:innen macht es keinen großen Unterschied, ob jemand von der Herkunftsfamilie her türkische, kurdische Alevit:in oder arabische Alawit:in ist: Die Identität als Alevit:in reicht aus. Diese rassistischen Intersektionen können selbstverständlich nicht für jedes Individuum und jeden Kontext verallgemeinert werden, sollen hier jedoch helfen, die intersektionellen Formen und Arten von religiös, kulturell und ethnisch begründeten Rassismen gegen Alevit:innen und Kurd:innen zu verdeutlichen.

Zu dieser Rassifizierung vonseiten türkischer Sunnit:innen (teilweise auch innerhalb der weißdeutschen Mehrheitsgesellschaft) gegenüber Kurd:innen gehören etwa die Kriminalisierung von Kurd:innen als durchweg PKK-nah. Zur Rassifizierung vonseiten türkisch-sunnitischer Muslim:innen gegenüber Alevit:innen und alevitischen Kurd:innen/kurdischen Alevit:innen gehört etwa die pauschalisierte rassistische Betrachtung von Alevit:innen – im diffamierenden Sinne – allesamt als Kurd:innen. So sind Reaktionen von sunnitischen Muslim:innen wie etwa »Ist doch nicht schlimm!« oder »Sind doch auch Menschen!« auf Selbstbezeichnungen von Alevit:innen gängige Alltagserfahrungen, die jede:r Alevit:in und/oder alevitische:r Kurd:in in Anwesenheit von sunnitischen Türk:innen schonmal erlebt hat. Hierzu gehören auch sexualisierte Rassismen und Vorurteile alevitischen und kurdischen Frauen gegenüber, diese wären (für Männer) »leichter zu haben« sein. Diese Rassifizierung von Alevit:innen und alevitischen Kurd:innen/kurdischen Alevit:innen zeigt sich gehäuft bei sunnitisch-fundamentalistischen bzw. islamistischen Ideologien wie etwa innerhalb der Millî Görüş-Bewegung oder Muslimbruderschafts-Bewegung in Deutschland. So erinnern sich viele Alevit:innen der ersten Generation und ihre Nachkommen der zweiten Generation gut an Reden von Imamen, die in Millî Görüş-Moscheen gehalten worden seien, worin Imame gegen Andersgläubige und Alevit:innen als »Ungläubige« hetzten.²⁴ Auch der alevitenfeindliche Umgang von Millî Görüş -Moscheemitgliedern mit den Täter:innen des

24 An dieser Stelle ist es nennenswert, dass das kollektive Wissen zum Alevitentum oder kurdische Identität und Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen dieser Minderheiten – aufgrund der Angst vor Diskriminierung, Rassismus, Mord, Flucht und Vertreibungen – überwiegend oral durch Generationen hinweg überliefert wurden und bis heute werden. Die in diesem Abschnitt dargelegten Beispiele entsprechen einem solchen kollektiven Wissen von Alevit:innen und kurdischen Alevit*innen/alevitischen Kurd:innen in Deutschland, die von mir abgefragt wurden.

Massakers gegen Alevit:innen in der türkischen Stadt Sivas²⁵ am 2. Juli 1993 ist noch im kollektiven Gedächtnis vieler Alevit:innen geblieben. So gab es in den 1990er Jahren Gerüchte, dass einige der Täter, die nach dem rassistischen Sivas-Brandanschlag aufgrund eines Haftbefehls gegen sie in der Türkei nach Deutschland geflüchtet sind, von IGMG-Moscheen aufgenommen und für ihre Taten mit einer hohen Besetzung innerhalb der Organisation »belohnt« worden sein sollen. Bis heute werden in der Türkei – etwa 2017 in Malatya, 2020 in Pendik/Istanbul und 2021 in der westtürkischen Provinz Yalova – Häuser von Alevit:innen in diffamierender Absicht mit einem roten Kreuz markiert und/oder beschädigt. Dieses Brandmarken geht oftmals mit Gewalt einher und erinnert an die Pogrome gegen Alevit:innen in Maraş im Jahre 1978, bei dem 111 Alevit:innen getötet, geschlagen und alevitische Frauen vergewaltigt wurden. Sunnitische Imame hatten vorher gegen Alevit:innen gehetzt und zur Gewalt gegen Alevit:innen aufgerufen.

Daneben gibt es auch Diskriminierung und Spaltungen bei türkischen, kurdischen Alevit:innen und arabischen Alawit:innen untereinander, die sich sowohl aus der religiös-konfessionellen als auch ethnischen sowie politischen Positionierungen von Alevit:innen ergeben. So etwa die weit verbreitete Verehrung von Atatürk bei türkischen (und teilweise auch kurdischen) Alevit:innen, die nationalistischen Rassismus und Völkermorde Atatürks gegen Kurd:innen verharmlost oder gar ignoriert. Daneben ist auch die Positionierung von manchen kurdischen Sunnit:innen/sunnitischen Kurd:innen zu nennen, so können diese sich wegen ihrer Zugehörigkeit als (teilweise auch strenggläubige) sunnitische Muslim:innen eher mit (türkischen) Sunnit:innen identifizieren als mit alevitischen Kurd:innen/kurdischen Alevit:innen – zumindest solange sie keinen (links-)politischen Anspruch eines unabhängigen Kurdistan erheben. Hierzu gehören auch Rassismen, die von sunnitischen Kurd:innen/kurdischen Sunnit:innen gegen alevitische oder êzidische Kurd:innen auftauchen. Solche intersektionellen Formen des antialevitischen und antikurdischen Rassismus werden innerhalb türkisch-sunnitischer Gesellschaften auch instrumentalisiert und gegeneinander ausgespielt, je nachdem, wie sich Alevit:innen und Kurd:innen politisch und/oder religiös positionieren und wie viel Wissen sie über das Alevitentum und/oder die kurdische Identität haben. So werden zum Beispiel auch (kurdische) Alevit:innen, die sich außerhalb des Islams verorten, vonseiten der türkischen Sunnit:innen beispielsweise für das seit Jahrzehnten vorherrschende, religiös-rassistische Vorurteil instrumentalisiert, dass »Alevit:innen ja

25 Das Sivas-Massaker bzw. der Brandanschlag in Sivas gegen ein alevitisches Festival im Madimak-Hotel fand am 2. Juli 1993 in der zentralanatolischen Stadt Sivas in der Türkei statt. Dabei wurden die Künstler:innen und Teilnehmer:innen von einer aufgepeitschten türkisch-islamistischen Menge angegriffen und das Hotel, in dem sie residierten, angezündet. 37 Menschen – überwiegend alevitischen Glaubens – kamen dabei ums Leben.

keine Muslim:innen« seien. Es ist keine Seltenheit, dass dieses Vorurteil auch teilweise von Alevit:innen übernommen wird, ignorierend, dass es auch eine beachtliche Anzahl Alevit:innen gibt, die sich als (z. B. dem Schiitentum-nahe) Muslim:innen verstehen. Zu der rassismuskritischen, intersektionellen Betrachtung dieses Themenbereichs gehören letztendlich auch postkoloniale Perspektiven, welche die historische Unterdrückung von Kurd:innen und Alevit:innen innerhalb türkischer bzw. sunnitisch-muslimischer Dominanzkulturen beleuchten. Dies kann von Unterdrückung durch Dominanzkulturen aus der Entstehungszeit des Alevitentums über ihre Benachteiligung im Osmanischen Reich bis zu aktuellen Unterdrückungsmechanismen und Rassismus in der Türkei und in Communities mit Migrationsbezug zur Türkei gegen Alevit:innen und Kurd:innen beinhalten.

Alter und neuer weißer Feminismus

Die in diesem Aufsatz dargelegte Ausblendung und das Verschweigen der Existenz von ideologisiertem islamischem Fundamentalismus und/oder legalistischem Islamismus hat wie weiter oben erwähnt auch Folgen für islambezogene Themen innerhalb (queer-)feministischer Debatten. So kristallisierten sich dadurch zwei große verhärtete Lager heraus. Zum einen gängige Vertreter:innen des Zweite Welle-Feminismus á la Alice Schwarzer, die durch undifferenzierte, jahrzehntelang einseitig geführte und pauschalisierte Aussagen zum Islam antimuslimisch rassistische Ressentiments und Narrative bedienen und dafür Applaus von rechts bekommen. Zum anderen – und das wurde erst in den vergangenen Jahren deutlich – überwiegend weiße bürgerliche, sich als »intersektionell« verstehende Feminist:innen, die sich zwar für Emanzipationsprozesse und Lebenswelten von Schwarzen und Women of Color offen zeigen und sich mit ihnen solidarisieren. Bedingt durch das fehlende Wissen (oder Desinteresse) oder auch durch die fehlende Auseinandersetzung mit deutscher Migrationsgeschichte jedoch, lassen sie patriarchalische Komponenten des Islam und des muslimischen Fundamentalismus bzw. Islamismus oder auch Inhalte über islamischen/muslimischen Feminismus völlig außer Acht. Dies hat wiederum zur Folge, dass durch die Solidarität solcher uninformaten *Positionen* mit bestimmten muslimischen Akteur:innen – bewusst oder unbewusst – antifeministische, antisemitische, rassistische und islamistische Positionen unterstützt werden. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, wenn sich vermeintlich intersektionelle Feminist:innen zum Beispiel mit Kopftuch tragenden Musliminnen und gegen antimuslimischen Rassismus solidarisieren, weil sie das Kopftuch ausschließlich als Emanzipationsgeste betrachten, dabei jedoch islampatriarchalische und/oder islamistische Bedeutungsvarianten – die von bestimmten, Kopftuch tragenden Musliminnen ausgeblendet werden – unbeachtet bleiben. Feministische Intersektionalität wird von solchen weißen,

westlich geprägten Positionen mit einer oberflächlichen Pro-Haltung zum Beispiel zum Islam oder zum Kopftuch gleichgesetzt, die islamischen/muslimischen Feminismus und Diskurse um frauen- und queerspezifische Themen im Islam wie eine Art feministische Folklore vereinnahmt und für eigene Zwecke missbraucht. Solche Formen der scheinbaren »Solidarität« haben oft den Charakter einer selbstbezüglichen Profilierung der besagten Feministinnen für ihren Status als intersektionelle Feministin. Dadurch werden zudem auch potenzielle Positionen (sowie Status) für kritische muslimische oder Feminist:innen of Color beschränkt, indem nur bestimmte, durch solche weißen, westlich geprägten Feminismen abgesegnete und nicht hinterfragte Positionen mehrheitstauglich sichtbar und anerkannt werden. Die eigentliche feministisch-intersektionelle Kritik, die mit viel anstrengender Arbeit und unangenehmen Reaktionen vonseiten nationalistisch oder fundamentalistisch bis islamistisch eingestellter Muslim:innen, weißen Rassist:innen oder auch der älteren Generation von weißen Feminist:innen der zweiten Welle verbunden ist, also sozusagen die feministische »Drecksarbeit«, bleibt bisher für einige wenige differenziert argumentierende kritische muslimische Feminist:nnen und/oder betroffene kritische Minderheiten übrig. Diese Dynamik verstehe ich als neuen weißen Feminismus im intersektionellen Gewand.

Diese oben beschriebene Problematik ist ebenso bei antirassistischen Bündnissen von BPoCs im Kampf gegen Rassismus in der Mehrheitsgesellschaft zu beobachten. Auch beispielsweise Schwarze (nicht-muslimische oder säkulare muslimische) Aktivist:innen solidarisieren sich in den letzten Jahren medial sichtbar mit muslimischen, Islamismus-ausblendenden Aktivist:innen – meistens bedingt durch die Unkenntnis dieser komplexen Strukturen – und bestärkten damit genannte rassistische, antifeministische und minderheitenfeindliche Positionen. Es sind nur wenige BPoCs sichtbar, gegebenenfalls durch persönliche (freundschaftliche) Verbindungen zu alevitischen, kurdischen und/oder armenischen Akteur:innen und ihrer Betroffenheit, die sich dieses komplexen Sachverhalts bewusst sind. Eine solche desinformierte Solidarität erzeugt für betroffene Minderheiten eine derart Rassismus-leugnende, rassistisch toxische Normalität, die sie im wiederholten Sinne zum Schweigen bringt, betroffen und machtlos macht.

Betroffenheit und Praxiserfahrungen in der Sozialen Arbeit

Auch in den Bereichen Schule, Jugendfreizeitheimen oder in der Sozialen Arbeit wird das bisher wenig reflektierte Feld von nationalistischen, rassistischen und/oder religiös fundamentalistischen Einstellungen deutlich. Die hier beschriebenen Erfahrungen beruhen auf einem einjährigen praktischen Jahr der Autorin des vorliegenden Aufsatzes im Rahmen eines Projekts im Bereich der Ausstiegs- und

Distanzierungsarbeit Rechts mit dem Themenschwerpunkt zu nationalistischen und (extrem) rechten Einstellungen in der (post-)migrantischen Gesellschaft (siehe dazu Bozay/Şahin 2022). Der Hauptfokus lag im Projekt auf dem türkischem Rechtsextremismus und dem türkischem legalistischem Islamismus in Deutschland. Im Rahmen dieses Projekts wurden neben bisher gut untersuchten, nationalistischen und extrem rechten Bewegungen ohne Migrationsbezug insbesondere migrantische Formen nationalistischer bis (extrem) rechter Weltbilder mit ihren Verbindungen zum deutschen Rechtsextremismus und ihrem rassistischen Hass auf Minderheiten in Deutschland – etwa türkische, polnische, russische, kroatische oder serbische extrem rechte Ideologien – untersucht und Beratungs- und Ausstiegskonzepte für Pädagog:innen, Angehörige und Betroffene erarbeitet.

Dabei wurden neben der Grundlagenforschung zu diesem Thema unter anderem auch Austauschgespräche mit verschiedenen pädagogischen Fachkräften und Institutionen aus Hamburg zur Bedarfslage bezüglich nationalistischer bis (extrem) rechter sowie fundamentalistischer Einstellungen und Bewegungen in (post-)migrantischen Communities an Schulen sowie in der Sozialen und in der Jugendarbeit ermittelt. So gut wie allen befragten unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften waren nationalistische bis extrem rechte Einstellungen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund oder insbesondere die Phänomene »türkische extrem Rechte«, »Graue Wölfe« oder »islamistische AKP-Affinität« aus ihren jeweiligen Arbeitsbereichen bekannt. Ebenso zogen sich dabei antifeministische Einstellungen und die Ablehnung von LGBTQIs durch alle dargelegten Fälle durch. So wurde unter anderem berichtet, dass in Schulklassen von einigen (überwiegend männlichen) Schüler:innen mit Migrationshintergrund aus der Türkei der türkisch-islamistische Präsident und AKP-Politiker Recep Tayyip Erdoğan verehrt und seine Politik befürwortet wurden. Davon fühlten sich jedoch kurdische und alevitische Schüler:innen unmittelbar bedroht, weil sie von politischen Repressionen Erdogans und von Rassismus, der tendenziell aus islamistischen Einstellungen hervorgeht, direkt oder indirekt betroffen sind. Dies führte zu Konflikten zwischen türkischen und kurdischen/alevitischen Schüler:innen, die sich auch außerschulisch fortsetzten. Viele Lehrer:innen griffen nur bedingt pädagogisch ein, da sie zu wenig über die Hintergründe wussten. Dieser Wissensmangel schuf eine Atmosphäre der Unsicherheit auf beiden Seiten, die eine pädagogische Intervention unmöglich machte, meist verbunden mit einer (teilweise mehrfach) bedrohlichen Situation für die Betroffenen. Sozialarbeiter:innen berichteten auch über Aussagen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich auf ihr Nachfragen mit der Antwort: »Das ist so bei uns!« rechtfertigten. Der Umgang der Pädagog:innen ist dabei auch selbst von rassistischen Einstellungen gegenüber migrantisierten Schüler:innen und Jugendlichen durchzogen. So wurde von den meisten Pädagog:innen von ihnen bekannten Situationen an Schulen und in der Jugend-

arbeit berichtet, bei dem kulturalistische und rassistische Sätze, wie etwa: »Ich dachte, das ist bei denen so!« »Ich will mich da bei »ihren« Kämpfen nicht einmischen« fielen, bis hin zur totalen Ignoranz gegenüber rassistischen Erfahrungen ihrer Schüler:innen. Zudem gibt es bisher so gut wie keine Hilfsangebote oder Anlaufstellen für diese Form von Erfahrungen, die Schüler:innen, Pädagog:innen und Betroffene auffangen können.

In den Austauschgesprächen mit den unterschiedlichen Pädagog:innen wurde letztendlich deutlich, dass neben der rassismuskritischen Sensibilisierung für diesen Themenbereich auch zugeschnittene Informations- und Bildungsformate sowie Beratungsangebote für Fachkräfte und Betroffene notwendig sind, um dann die primäre, sekundäre und tertiäre Prävention für den Umgang und die kritische Auseinandersetzung mit nationalistischen, fundamentalistischen bis (extrem) rechten Tendenzen bei (jungen) Menschen mit Migrationshintergrund und deren Angehörigen anzugehen. Forschungsarbeiten wie die vorliegende zu genannten Gebieten sind daher auch für die zukünftige pädagogische und soziale Bildungsarbeit vonnöten.

Ausblick

Wie schon zu Beginn betont, die Behandlung der in diesem Aufsatz beschriebenen Themengebiete Nationalismus, Rassismus und extrem rechte Bewegungen in (post-)migrantisierten Gesellschaften sollte grundsätzlich nicht ohne die Berücksichtigung der Vorurteile, rassistischen Pauschalisierungen sowie des strukturellen Rassismus und der Alltagsrassismen innerhalb der weißen Mehrheitsgesellschaft Deutschland gedacht werden. Dies erschwert das Sprechen bzw. Schreiben darüber enorm. Gleichzeitig sollte diese Erschwernis kein Grund sein, diesen Themenbereich auch im analytischen Sinne weiterhin auszublenden, indem man beteiligte Akteur:innen, welche die Dethematisierung in diesen Debatten bewusst oder unbewusst mittragen, von berechtigter Kritik verschont, nur weil sie selbst auch vom Rassismus der weißen Mehrheitsgesellschaft betroffen sind. Daher ist bei der Benennung der Problembereiche eine differenziert intersektional angelegte rassismuskritische Haltung wichtig: zu differenzieren, empirisch zu belegen und geeignete kritische Sprechorte für diese Themen auszuwählen. Da Rassismus oftmals eine strukturelle Dimension einnimmt, spiegeln sich Vorurteile und Rassismen gegenüber migrantisierten Gruppen und People of Color insbesondere auch bei pädagogischen Fachkräften, Behörden und Institutionen wider. Daher ist die Aufklärungsarbeit im mehrdimensionalen Sinn gerade im Bereich der Sozialen Arbeit von großer Wichtigkeit.

Eine wichtige Etappe beim Umgang mit islamismus- und rassismuskritischen Diskursen wäre es, wenn sich kritisierte, in diesem Fall muslimisch-sunnitische Anhänger:innen, Funktionäre und Sympathisant:innen von genannten

islamistischen Organisationen und Ideologien zunächst einmal auf diese Kritik einlassen und diese Umstände selbstkritisch reflektieren würden. Hilfreich wäre es an dieser Stelle auch die von Astrid Messerschmidt (2010) benannten Distanzierungsmuster zur Bewahrung rassistischer Normalität vier Generationen nach dem Nationalsozialismus in Deutschland für oben genannte, wiederkehrende Diskurse und Sprechweisen innerhalb türkisch-sunnitischer oder muslimisch fundamentalistischer Communities als Analysewerkzeug hinzuzuziehen. Dazu gehören etwa die Skandalisierung der Personen, die Rassismus als solchen benennen, statt die rassistische Praxis selbst zu skandalisieren, die Verlagerung solcher Rassismen in den Rechtsextremismus, die Kulturalisierung rassistischer Praxen und die Verschiebung in die Vergangenheit, die behauptet, dass die benannten Rassismen keine gegenwärtig relevanten mehr seien (Messerschmidt 2010: 41 ff.). Für den Kontext der Distanzierungsmuster bei islamistischen Rassismus-unkritischen bzw. islamistisch eingestellten Personen sind bei dem Vorwurf von antialevitischem und/oder antikurdischem Rassismus Distanzierungsmuster, wie etwa Skandalisierung, Vortäuschen von Unwissenheit, Ethnisierung, Verschiebung in die Vergangenheit, Verlagerung in den (türkischen oder weißdeutschen) Rechtsextremismus, Täter-Opfer-Umkehr, der pauschale Vorwurf von antimuslimischem Rassismus, der pauschale Vorwurf von PKK-Nähe oder das Gegeneinander Ausspielen von alevitischer und kurdischer Identität beobachtbar. Insbesondere die jüngeren Generationen der Nachkommen von Anhänger:innen von islamistisch ausgerichteten muslimischen Organisationen oder Moscheevereinen, die sich als antirassistisch verstehen, könnten sich dieser Kritik widmen. Die Benennung und das Eingeständnis von Rassismus hat einen hohen Stellenwert für betroffene Minderheiten und FLINTA²⁶, der zumindest das bisherige Unsichtbarmachen von Rassismus gegen Minderheiten, Antisemitismus und Geschlechterdiskriminierung unterbrechen würde.

Für die kritische Rassismusforschung sollte gelten, die unterschiedlichen Formen und Varianten von Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, Verschwörungsideologien und (extrem) rechte sowie fundamentalistisch ideologisierte (extrem) rechte Einstellungen auch im (post-)migrantischen Raum zu erkennen, zu beschreiben und einzuordnen. Daraus könnten letztendlich auch Pädagog:innen und Aktivist:innen in ihrer politischen Arbeit profitieren. Die Komplexität der intersektionellen Rassismen sind stets durch die Betrachtung der Geschichte, der Entstehung von Nationalismus, extrem rechten Einstellungen und dem Religionsverständnis des jeweiligen Staates sowie dem Einbezug des politischen und individuellen Kontextes zu verstehen. Die hier skizzierte Problematik von legalistisch-islamistischen Einstellungen und ihrer vielfälti-

26 FLINTA ist eine Abkürzung und steht für Frauen, Lesben, intergeschlechtliche, nicht-binäre, trans und agender Personen.

gen Ausblendung innerhalb kritischer Rassismusdebatten ist meines Erachtens gerade im Kontext der kritischen Rassismusforschung bzw. der kritischen Islamforschung zu betrachten. Dabei sollte auch die bisherige, bei einigen Rassismusforscher:innen und Aktivist:innen gängige, pauschale Übertragung der Kolonialgeschichte der USA von weißer Dominanz und Schwarzer Unterdrückung auf (post-)migrantierte Gesellschaften, wie zum Beispiel auf den Kontext Rassismus, Nationalismus und Fundamentalismus in Deutschland oder Türkei hinterfragt, differenziert und korrigiert werden, denn diese sind nicht eins zu eins auf alle (post-)migrantierte Gesellschaften übertragbar. So können auch innerhalb einer weißen Mehrheitsgesellschaft rassistisch diskriminierte Minderheiten (zeitlich) in einem anderen Kontext zu einer Mehrheitsgesellschaft und Dominanzkultur gehören und (andere) Minderheiten rassistisch abwerten.

Literatur

- Arslan, Emre (2009): Der Mythos der Nation im Transnationalen Raum: Türkische Graue Wölfe in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arslan, Fikret; Bozay, Kemal (2012): Graue Wölfe heulen wieder. Türkische Faschisten und ihre Vernetzung in Deutschland. 3. Auflage. Münster: Unrast.
- Attia, Iman; Häusler, Alexander; Yasemin Shooman (2014): Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand. Unrast: Münster.
- Attia, Iman; Keskinliç, Ozan Zakariya; Okcu, Büşra (2021): Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs: eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario. Bielefeld: transcript.
- Birsl, Ursula (2021): Inszenieren und mobilisieren: rechte und islamistische Akteure digital und analog. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich.
- Biskamp, Florian (2018): Über den Umgang mit dem Extremismus der Anderen. In: Schule ohne Rassismus/Schule mit Courage (Hrsg.): Transnationaler Extremismus. Berlin: Aktion Courage.
- Borstel, Dierk; Bozay, Kemal (2020): Ungleichwertigkeitsvorstellungen in der Einwanderungsgesellschaft: Problemskizzierung und Herausforderungen. In: Borstel, Dierk; Bozay, Kemal (Hrsg.): Kultur der Anerkennung statt Menschenfeindlichkeit. Antworten für die pädagogische und politische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 12–28.
- Bozay, Kemal (2009): »Ich bin stolz, Türke zu sein!« Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Bozay, Kemal (2020): »Ich bin stolz, Türke zu sein! Ursachen und Formen von extrem rechten Einstellungen unter türkeistämmigen Migrationsjugendlichen im Fokus der pädagogischen Herausforderungen. www.kurswechsel-hamburg.de/wp-content/uploads/2021/02/KW-Broschuere-Fokusheft-Tuerkeistaemmige-Rechte_Web.pdf (06.03.2021).
- Bühl, Achim (2010): Islamfeindlichkeit in Deutschland: Ursprünge, Akteure, Stereotype. Hamburg: VSA.
- Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Dufner, Ulrike (1998): Islam ist nicht gleich Islam: die türkische Wohlfahrtspartei und die ägyptische Muslimbrüderschaft: ein Vergleich ihrer politischen Vorstellungen vor dem gesellschaftspolitischen Hintergrund. Opladen: Leske + Budrich.
- Eickhoff, Ilka (2010): Antimuslimischer Rassismus in Deutschland: theoretische Überlegungen. Berlin: wvb.

- El Masrar, Sineb (2016): Emanzipation im Islam – eine Abrechnung mit ihren Feinden. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Erbakan, Necmettin (2015): Islam Birliđi. 3. baskı. Ankara: Anıl Grup Matbaacılık.
- Erbakan, Necmettin (2019): Millî Görüş İktidarı – niçin ve nasıl. 3. Baskı. Ankara: Anıl Grup Matbaacılık.
- Fanon, Frantz (2021): Die Verdammten der Erde. 19. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gür, Metin (1993): Türkisch-islamische Vereinigungen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Höbl, Stefan E. (2020): Antisemitismus unter »muslimischen Jugendlichen«: Empirische Perspektiven auf Antisemitismus im Zusammenhang mit Religiösem im Denken und Wahrnehmen Jugendlicher. Wiesbaden: Springer VS.
- Jäger, Thomas; Thiele, Ralph (2021): Der politische Islamismus als hybrider Akteur globaler Reichweite: die liberale demokratische Ordnung muss ihre Resilienz stärken. Berlin: Carola Hartmann Miles.
- Keskinkılıç, Ozan Zakariya (2019): Die Islamdebatte gehört zu Deutschland: Rechtspopulismus und antimuslimischer Rassismus im (post)kolonialen Kontext. Berlin: Aphorism A.
- Kiefer, Michael (2017): Antisemitismus und Migration. Berlin: Aktion Courage e. V.
- Krämer, Gudrun (2022): Der Architekt des Islamismus. München: C.H. Beck.
- Mansel, Jürgen; Spaiser, Viktoria (2013): Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Marchart, Jan Michael (2022): »Umstrittene Razzien gegen angebliche Muslimbrüder werden Thema in der ÖVP-U-Ausschuss«. In: Der Standard, vom 18.07.2022.
- Maurer, Manfred (2022): Distanzierung von Antisemitismus stürzt Islam-Verband in Turbulenzen. Milli-Görüs-Generalsekretär nach Aussagen in Wien intern unter Beschuss. In: Oberösterreichisches Volksblatt. volksblatt.at/politik/aussenpolitik/distanzierung-von-antisemitismus-stuerzt-islam-verband-in-turbulenzen-675325/ (10.05.2023).
- Memmi, Albert (1992): Rassismus. Hamburg: Europäische Verlags Anstalt.
- Messerschmidt, Astrid (2010): »Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus«. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, S. 41–58.
- Müller-Uri, Fanny (2014): Antimuslimischer Rassismus: INTRO; eine Einführung. Wien: Mandelbaum.
- Rashid, Ahmed (2022): Taliban. München: C.H. Beck.
- Rommelpacher, Birgit (2009): »Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen und die Emanzipation der muslimischen Frau«. In: Berghahn, Sabine; Rostock, Petra (Hrsg.): Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz, S. 395–411.
- Şahin, Reyhan (2018): »Tuch und Tabu«. In: TAZ vom 20.09.2018. taz.de/Intersektionaler-Feminismus/!5533294 (26.01.2022).
- Şahin, Reyhan (2019): Yalla, Feminismus! Berlin: Klett Cotta, Tropen.
- Şahin, Reyhan (2020): Türkische (extrem) rechte Bewegungen in Deutschland. Entstehung, Hintergründe und Ausdrucksformen. www.kurswechsel-hamburg.de/wp-content/uploads/2021/02/KW-Broschuere-Fokusheft-Tuerkeistaemmige-Rechte_Web.pdf (06.03.2021).
- Şahin, Reyhan; Bozay, Kemal (2022): »Ungleichwertigkeitsvorstellungen und Rassismus in der (post)migrantischen Gesellschaft. Pädagogische Konzepte in der Distanzierungsarbeit mit Fokus auf »Graue Wölfe« und (legalistisch) islamistische Anhänger*innen-schaft«. In: Gille, Christoph; Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hgg.) Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 348–364.
- Salah, Hoda (2016): Partizipation von Frauen am Islamismus. Ziele, Motive, Aktivitäten und Konflikte. Frankfurt am Main: Springer VS.

- Schneiders, Thorsten G. (Hrsg.) (2012): *Verhärtete Fronten. Der schwere Weg zu einer vernünftigen Islamkritik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröter, Susanne (2019): *Politischer Islam. Stresstest für Deutschland*. München: Random House.
- Schwarzer, Alice (2002): *Die Gotteskrieger und die falsche Toleranz*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schwarzer, Alice (2010): *Die große Verschleierung. Für Integration, gegen Islamismus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Seidensticker, Tilman (2016): *Islamismus: Geschichte, Vordenker, Organisationen*. München: C.H. Beck.
- Shooman, Yasemin (2014): *»... weil ihre Kultur so ist: Narrative des antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Taşcı, Hülya (2006): *Identität und Ethnizität in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel der zweiten Generation der Aleviten aus der Republik Türkei*. Berlin, Münster: Lit.
- Tibi, Bassam (2020): *Euro-Islam statt Islamismus: ein Integrationskonzept*. Stuttgart: ibidem.
- Uçar, Bülent (2019): *Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vidino, Lorenzo (2005): *Die Eroberung Europas durch die Muslim-Bruderschaft*. (Übersetzung aus dem Englischen von H. Eiteneier: »The Muslim Brotherhood's Conquest of Europe«). In: *Middle East Quarterly*.
- Vidino, Lorenzo (2010): *The New Muslim Brotherhood in the West: Evolution and Western policies*. New York, Chichester: Columbia University Press.
- Zeller-Morhlok, Dagmar (1992): *Die türkisch-islamische Synthese – eine Strategie zur Kanalisierung innen-politischer und wirtschaftlicher Konflikte der Türkei in den 80er Jahren*. Bonn: HoloS.
- Zick, Andreas; Klein, Anne (2014): *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*. Bonn: FES.

Wiedergeburt

Loubna Khaddaj

Eine Wiedergeburt kann sehr schmerzhaft sein, mir fallen immer wieder Erinnerungen meines früheren Ichs ein. Jahrelang betrat ich euren hellen, *weißen* Raum. Es war so grell, ich erkannte mich kaum. Schritt für Schritt habt ihr mich dazu gebracht mein Wissen über mich zu hinterfragen. Mit der Zeit hattet ihr dann auch über *meine* Geschichte das Sagen. Eure eigene Geschichtsschreibung kritisch zu betrachten, das habt ihr abgelehnt, schien es euch doch zu skurril. Ihr warft mir vor, eure Diffamierung wäre mein Ziel ...

Ihr habt mich gelehrt meinen Namen auf Anhieb zu buchstabieren. Ich sollte euch durch dessen »Komplexität« nicht irritieren. In der Öffentlichkeit sollte ich auch nicht mehr Arabisch sprechen. Ihr gabt mir das Gefühl, es wäre ein Verbrechen. Ich sollte es vermeiden, in jeder Art und Weise. Ich sollte euch nicht verunsichern auf eurer Heimreise.

Um nicht aufzufallen habe ich alles abgegeben, auch meine Fingerabdrücke. Ich wollte nicht, dass ich durch mein »Anderssein« in das Visier der Polizei rücke. Bei Menschen »wie mir« ist Vorsicht geboten, so steht es in euren Büchern, das lernte ich schnell. Dieses Narrativ kehrt immer wieder, es ist jeden Tag aktuell.

Und mit jedem neuen Tag wurde es mir klar. Ich wollte nicht mehr die Person sein, die ich eigentlich gar nicht war. Jetzt bin ich halt unangenehm, ich habe ja gar keine Wahl. Ihr sagt jetzt sicher, ich wäre zu radikal ...

... und jetzt stehe ich hier. könnt ihr mich alle sehen? Ich werde ab heute gegen eure ungerechtigkeiten vorgehen. Ich bin der vulkan, der jetzt ausbricht. meine wahrheit blendet euch eure sicht. Ich bin die sonne, die trotz so vieler niederlagen jeden tag aufs neue scheint und keine zeit mehr mit angst vergeudet. Ich zeige euch, was kampfgeist wirklich bedeutet.

Ich bin all die menschen, deren geschichte absichtlich verblendet wurde. diejenige, die euch klarmacht, *eure* taten sind in wahrheit das absurde. Ich bin die flamme, die euch unsere ungehörte wirklichkeit ins gedächtnis brennt. auch, wenn ihr euer ganzes leben schon davor wegrennt.

Ich bin der tornado, der eure kolonialen denkmäler umreißt. Ich bin diejenige, an der ihr euch eure zähne ausbeißt. Ich bin der wolkenbruch, der eure

rassistischen straßennamen mit unglaublicher wucht wegspült. diejenige, die euch eure konstruierte festung aufwühlt.

Ich bin die erdplatten, deren reibungen ihr spürt. Ich bin die, die euch eure privilegien vor augen führt. Ich bin der wind, der ständig in euren ohren rauscht. Ich werde dafür sorgen, dass ihr unsere stimmen nicht mehr austauscht.

Ich bin der spiegel, in den alle vergessenen menschen schauen und sich sehen. schaut mich an, ihr könnt meinem neuen Ich nicht mehr aus dem weg gehen. ihr könnt mir mein gewitter nicht mehr stehlen, Ich bin der gesamte himmel, merkt euch das! Ich kann jede sekunde explodieren, Ich bin ein gefülltes pulverfass!!



Zu diesem Beitrag gibt es eine Audio-Datei zum Anhören. Scannen Sie dazu den QR-Code oder gehen Sie auf www.beltz.de auf die Produktseite des Buches.



Radhika Natarajan widmet sich in ihrem Beitrag einer Differenzlinie, die in dekolonialen Debatten häufig zu kurz kommt, nämlich dem Zusammenhang von Sprache-Nation und damit einhergehenden Ein- und Ausschlüssen. Ihr Fokus liegt dabei insbesondere auf der Instrumentalisierung des hegemonialen ›Standarddeutsch‹ in Form des Konzepts ›Deutsch als Erstsprache‹, wobei sie ihre Analyse in kolonialen Kontinuitäten von Sprachpolitiken einordnet.

Decolonize Deutsch als Erstsprache: ›Sprache‹ als Maßstab und Keule zugleich

Ein Seismogramm migrationsgesellschaftlichen
Umgangs mit Sprachen

Radhika Natarajan

Ein ambivalent-widersprüchliches Verhältnis¹

Gesetze als strukturgebend

Die naturalisierte, doch widersprüchliche Zusammengehörigkeit zwischen einer Sprache und ihren Sprechenden lässt sich beim Deutschen und seinen sogenannten berechtigten Anwender:innen an mehreren Schnittstellen aufzeigen: an der hergestellten Zusammenziehung von Sprache und Nation (vgl. Bonfiglio 2010), an der bedeutsamen Rolle von Schulpflicht und Volksschule in ihrer jeweiligen Entwicklung im 19. Jahrhundert und ihrem gemeinsamen Beitrag zur schulischen Deutschsprachigkeit (vgl. Krüger-Potratz 2016) sowie an den imaginierten Diskontinuitäten der deutschen Geschichte, bei denen ›Sprache‹ als bedeutungsträchtige Kontinuität gilt und als identifikatorische Konstante fungiert (vgl. Stukenbrock 2005). Leitete die reformerische Gesetzgebung zur Staatsbürgerschaft

1 Dieser Beitrag ist in den Rahmen eines postdoktoralen Projektes eingebettet, das den Arbeitstitel ›Struktur als Halt, Struktur als Gewalt‹ trägt. Das Projekt setzt sich mit der Verwobenheit ausgewählter, das Denken, die Bildung und die Gesellschaft strukturierender Differenzierungsmerkmale wie Sprachen, Mobilität und Geschlechterordnung auseinander und lotet die Möglichkeiten wie Grenzen eines vorurteilsbewussten und migrationsgesellschaftlichen Ansatzes aus.

um die Nullerjahre dieses Jahrhunderts eine Wende des (Selbst-)Verständnisses im Zusammenhang von Sprachen und Migration in Bildungskontexten ein (vgl. Mecheril 2004), so zog sie auch Fragen nach der Bedeutung (nicht-)geteilter Schuld, Erfahrung und Erinnerung nach sich (vgl. Rothberg/Yildiz 2011). Einige dieser Schnittstellen sind auch Gegenstand dieses Beitrags, der sich explizit in einer sozial-gesellschaftlich und bildungspolitisch mehrsprachigen Umgebung verortet.

Aktuelle geschichtsträchtige Ausgangspunkte in Bezug auf die Aushandlungen rund um das Deutsche als Erstsprache machen meines Erachtens das Staatsangehörigkeitsgesetz² vom Jahr 2000 sowie das Zuwanderungsgesetz von 2005 aus (vgl. Natarajan 2022a). Wenn seitdem Staatsbürgerschaft, insbesondere für Kinder und Hiergeborene, nun nicht mehr ausschließlich nach dem Abstammungsprinzip, *ius sanguinis*, sondern auch nach dem Geburtsortprinzip, *ius soli*, aufgefördert und verliehen werden kann,³ ergibt sich daraus die Überlegung und gegebenenfalls die Frage, ob das nicht etwa im Widerspruch zum Gründungsmythos von 1871 stehe, und zwar im Gegensatz zur vereinheitlichenden Formel ›Eine Sprache – eine Nation‹. Außerdem folgte – 44 Monate nach dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes als Möglichkeit der Einbürgerung für Erwachsene bei Erfüllung bestimmter Kriterien – der Einbürgerungstest⁴ mit Betonung auf zertifizierte, nachweisbare mündliche *und* schriftliche Deutschkenntnisse als Bedingung hierfür. Es ist daher kein Zufall, dass im 21. Jahrhundert nicht nur über Schulkinder und ihre vermeintlich ›mangelnden‹ oder doch vorhandenen Deutschkenntnisse stets diskursiv gehandelt und medienwirksam gewehklagt wird, sondern dass auch Erwachsene und ihre Deutschkenntnisse in den staatlich verordneten Zuständigkeitsbereich fallen.

2 Aus dem ›Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz‹ (RuStAG) vom 22. Juli 1913 ist mit Wirkung vom 01.01.2000 das ›Staatsangehörigkeitsgesetz‹ (StAG) geworden, das mit einigen grundlegenden Änderungen und Verschiebungen einhergeht (vgl. Bundesministerium des Inneren und für Heimat 2022a).

3 »Seit dem Jahre 2000 gilt für in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern das Geburtsortprinzip (*ius soli*). Dazu muss mindestens ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland haben und zum Zeitpunkt der Geburt ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzen. Das heißt, dass diese Kinder mit ihrer Geburt in Deutschland neben der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben. Die Eltern werden normalerweise nach der Geburt des Kindes vom Standesamt darüber informiert, wenn ihr Kind durch Geburt in Deutschland die deutsche Staatsangehörigkeit erworben hat« (Bundesministerium des Inneren und für Heimat 2022b).

4 »Zum 1. September 2008 wurde der Einwanderungstest als weitere Einbürgerungsvoraussetzung eingeführt. Hierdurch wurde dem gewachsenen Stellenwert der gesellschaftlichen Integration Rechnung getragen« (Bundesministerium des Inneren und für Heimat 2022a). Ob die Begründung der vermeintlichen ›Integration‹ schlüssig ist und in der Tat aus der Voraussetzung und Bedingung eines Deutschtests folgt, wurde und wird weiterhin kontrovers debattiert (kritisch hierzu etwa Hentges et al. 2010; Hess et al. 2009).

Sprachenlandschaft und Sprachenpolitik

Die jahrhundertlang waltende Sprachenlandschaft in Deutschland ist vom mehrsprachigen und multidialektalen Klang gekennzeichnet (vgl. etwa Eichinger/Plewnia/Steinle 2011; Keim 2012; Ziegler et al. 2018, und zu Österreich vgl. Brzić 2007). Im vielsprachigen Deutschland der Jahre zwischen 1871 und 1914 trugen die neu errichtete Volksschule und die Schulpflicht zur Herstellung und Konstituierung einer tragfähigen Nationalstaatlichkeit bei, indem durch den gemeinsamen Unterricht der vielsprachigen Schüler:innenschaft eine einheitliche Nationalsprache überhaupt erst erzeugt wurde (vgl. Krüger-Potratz 2016, S. 26 ff.). Oder allgemeiner und nationalstaatenübergreifend formuliert:

»Der Gedanke einer staatlichen Organisation der gesamten Bevölkerung einer bestimmten Region entlang von (behaupteten) *gemeinsamen* Merkmalen wie Sprache, Kultur, Abstammung, Geschichte [...] entstand erst im Zusammenhang mit der Französischen Revolution von 1789, ist also gerade zwei Jahrhunderte alt« (Wenning 1996, S. 11, Herv. i. O.).

Ob allerdings die gesellschaftliche Vielsprachigkeit – zusammengesetzt aus Varietäten des Deutschen, von Minderheitensprachen und Einwander:innensprachen – gegenwärtig sowohl im institutionell-akademischen Bereich als auch im gesellschaftlichen Verständnis als Gesamtheit wahrgenommen, und wenn ja, dann positiv besetzt wird, ist fraglich. Um eine zeitgeschichtliche Einordnung vorzunehmen:

»Während des Zeitraums 1955–1973 war die Bundesrepublik Deutschland von bilateralen Abkommen mit neun Ländern geprägt, und zwar mit Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Südkorea, Portugal, Tunesien und Jugoslawien. [...] In der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik vollzog sich ein ähnlicher Prozess mit neun sozialistischen Ländern, und zwar mit Ungarn, Polen, Algerien, Kuba, Mosambik, Vietnam, der Mongolei, Angola und China, wobei die Angeworbenen nicht als ›Gastarbeiter‹, sondern als ›Vertragsarbeiter‹ bezeichnet wurden [...]. Hierbei ging es in beiden Deutschlands um die Abgrenzung von der nationalsozialistisch geprägten Bezeichnung ›Fremdarbeiter‹« (Natarajan 2021, S. 4 f., Herv. i. O.).

Neben den aufgelisteten Ländern, mit denen es bilaterale Abkommen gab, kamen Geflüchtete, Bildungsmigrant:innen und Transmigrant:innen aus weiteren Ländern in der Nachkriegszeit nach Deutschland. Sie alle brachten jeweils meh-

rere Sprech-, Schreib- und Lesesprachen in ihrem Repertoire⁵ mit, doch nur die wenigsten davon haben bisher einen Weg in Bildungseinrichtungen gefunden und sich in schulischen Curricula niedergeschlagen (vgl. Gogolin et al. 2020; Natarajan 2022a; Natarajan i. E.; Ní Mhurchú/Natarajan 2022).

Der Diskurs um Deutsch als Erstsprache trägt sich lebensweltlich betrachtet in einem Umfeld dieser individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeiten, doch weitestgehend institutionellen Einsprachigkeit und Einschriftigkeit zu, es sei denn, es handele sich um als prestigeträchtig angesehene und vorgeschriebene Fremdsprachen. Bei der Einordnung dieses Widerspruchs könnte folgende Einschätzung Abhilfe schaffen: *Mehrsprachigkeit* sowie – kaum wahrgenommene noch geschätzte – *Mehrschriftigkeit* werden mit dem Anderen bzw. dem Fremden in Verbindung gebracht, und zwar mit den migrantisierten und in der Regel häufig abgewerteten Anderen und deren vermeintlichen Sprachen (vgl. Natarajan 2016).

Erst eine Wahrnehmung, Bewusstwerdung und Sichtbarmachung dieses verschwiegenen sprachlichen Reichtums und der zugleich herbeigeführten sprachlichen Verelendung durch Vernachlässigung, Stigmatisierung und Abwertung – gemeint damit sind sowohl die sogenannten Minderheitensprachen, Dialekte und regionalen Varietäten als auch die sogenannten Einwander:innensprachen – können den gesellschaftlichen Stellenwert bzw. die Einseitigkeit des Konstrukts ›Deutsch als Erstsprache‹ begreifen lassen. Bereits an dieser Stelle sei erwähnt, dass die nunmehrige Sprachenpolitik einen zweiten Blick verdient, denn Minderheiten- wie Einwander:innensprachen finden sehr schwer bis gar keinen Platz im schulischen Sprachenkanon (vgl. Gogolin et al. 2020), und es erfolgt(e) eine gewisse Entfremdung und ›Fremdsprachisierung‹ des Vertrauten, die, wie im nächsten Abschnitt kurz erläutert, als Zeichen einer »Kolonialität der Macht« (Quijano 2019) ausgelegt werden kann.

Dieser Beitrag zeichnet einige Stationen nach, um die Konturen einer sich in einer hierarchisierenden Logik befindenden Sprachenvorstellung aufzudecken und die Ambivalenzen eines deutschsprachbezogenen Ein- und Ausschlusses zu entfalten. Dazu führe ich in einem ersten Schritt Überlegungen zur Verwobenheit von Sprache und Macht in ihrer gewaltvollen Zusammensetzung in der Migrationsgesellschaft auf und bediene mich der Einsichten aus explizit kolonisierten Kontexten. Im nächsten Schritt gehe ich kurz auf unterschiedliche Konstellationen des Deutschen mit dem Beisatz Erst-, Zweit- und Fremdsprache ein und damit auf den sogenannten Zusatz, der sprachwissenschaftlich als »Apposition« (Bußmann 2008, S. 52) bezeichnet wird. Hierbei interessiert mich

5 Die Unterscheidung und Dreiteilung als Sprechsprache, Schreibsprache und Lesesprache geht auf die Sprachwissenschaftlerin Anne Betten (2013, S. 175) und ihre Untersuchung zum Umgang jüdischer deutschsprachiger Geflüchteter mit Sprachen in Palästina/Israel zurück.

sowohl die Vorstellung von Sprache als Eigentum als auch der Gedanke, welche Ein- und Ausschlüsse diese Idee des Eigentums bewirkt. Anschließend schlage ich einen Bogen zum allgegenwärtigen und alltagssprachlich präsenten Begriff eines Native-Speakers, wobei mich die doppelgesichtige Auslegung von ›native‹ in der Zusammensetzung ›native Speaker‹ und ›native Informant‹ in ihrer tiefen Verwurzelung in der Kolonialität und die damit impliziten und einhergehenden Herrschaftsverhältnisse beschäftigen. Im darauffolgenden Schritt werden die ambivalent-widersprüchlichen Ansprüche und Ergebnisse zusammengeführt und um einige interdisziplinäre Querverweise erweitert, bevor der Beitrag mit einem kurzen Fazit abschließt.

Erste Überlegungen zur sprachenbezogenen Macht, Gewalt und Ausklammerung

Migrationsbedingt oder doch migrationsgesellschaftlich?

Um dem Auftrag annähernd nachzukommen, nämlich das *Konstrukt* ›Deutsch als Erstsprache‹ und nicht die *Sprache* ›Deutsch‹ zu dekolonisieren, stellt sich eingangs die Frage nach der möglichen Deutung dieser Aufgabe. Bestünde die Aufgabe darin, die *Sprache* ›Deutsch‹ an sich zu dekolonisieren, würde es unter anderem – so zumindest lege ich sie aus – auf die Wortebene, die Benennungspraktiken und die Bezeichnungspraxen abzielen. Da wäre es angebracht und sogar geboten, sich Benennungs- und Bezeichnungspraktiken wie ›Brennpunkt-‹, ›Migrationshintergrund‹ (vgl. Natarajan 2022b, S. 345 f.) oder ›Migrationserfahrung‹ in ihrer machtvollen, kreativ-schöpferischen und zugleich destruktiven Wirkung und Hervorbringung neuer Differenzlinien näher zu beleuchten und sich den Prozess der »VerAnderung« (Reuter 2002, S. 142), »Verbesonderung« (Moser 2005, S. 88) und »Veraußergewöhnlichung« (Scherschel 2006, S. 24) durch Sprache in ihrer Gewaltförmigkeit anzuschauen.

Bezeichnend hierfür wäre beispielsweise die Kollokation ›migrationsbedingte Mehrsprachigkeit‹ auch im sich als aufgeschlossen und fortschrittlich empfindenden universitären und akademischen Forschungsbereich statt der treffenderen Bezeichnung ›migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‹ (vgl. Dirim/Khakpour 2018). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit setzt Wanderung und Mobilität für das Aufkommen mehrerer Sprachen voraus und weist damit Nicht-Eingewanderten und Nicht-Zugewanderten bzw. als sesshaft Wahrgenommenen implizit eine monolinguale Deutschsprachigkeit zu. Dahingegen bezeugt migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit, zumindest potenziell raumzeitbezogen, von der Allgegenwärtigkeit und Gleichzeitigkeit mehrerer Sprachen. Nichtsdestotrotz ist das (Selbst-)Bild einer schulischen und gesellschaftlichen Einsprachigkeit prägend und das Arbeiten und Feilen daran ent-

scheidend, denn es enthält einen Widerspruch: Dieses Bild, das Ingrid Gogolin (1994) vor Jahrzehnten treffend als »monolingualen Habitus« diagnostizierte, kommt zustande, ohne dabei wahrhaben zu wollen, dass es zugleich eine schulisch-curricular vorgeschriebene Mehrsprachigkeit gibt sowie dass hierzulande eine Bandbreite rege benutzter Dialekte und regionaler Varietäten herrscht, die gemeinsam für eine migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit sorgen.

In seinem Plädoyer für den Begriff ›Migrationsgesellschaft‹ argumentiert Paul Mecheril, dass

»[d]er Ausdruck ›Migration‹ [...] eine Vielzahl von Phänomenen [erfasst], die für eine Gesellschaft charakteristisch sind, in der Aus- und Einwanderung, das Entstehen von Zwischenwelten oder ›Fremdheit‹ erfindende Diskurse von großer Bedeutung sind. Weil es sich hierbei um Phänomene handelt, die bildungsrelevant sind, da sie auf Bildungsverläufe wirken und für Bildungsinstitutionen von Bedeutung sind, sind ›Migrationsgesellschaft‹ und ›Migration‹ terminologisch angemessene Referenzen pädagogischen Nachdenkens« (Mecheril 2010, S. 11).

Vielmehr stehen aber beim *Konstrukt* ›Deutsch als Erstsprache‹ – so jedenfalls meine Lesart – das Denken strukturierende, doch weitestgehend unsichtbar gebliebene und unhörbar gemachte Macht- und Sprachenpolitik im Mittelpunkt, die angelehnt an Ánibal Quijano (2019) als »Kolonialität der Macht« bezeichnet werden könnte und die gewaltförmig ausfällt. Zur Dekolonisation und Dekolonisierung als prozessorientierte Substantive – oder in der Variante des Imperativs als ›decolonize‹ – lässt sich sagen, dass es sich um einen wirkmächtigen Ansatz handelt, der allerdings nicht auf der Ebene einer ›Metapher‹ verharren und sich verheddern sollte (vgl. Tuck/Yang 2012), sondern sich konkret auf die Auseinandersetzung mit bestehenden Sprachenpolitiken und ihre realen, folgenreichen Auswirkungen – beispielsweise auf migrantisierte Schulkinder und nachziehende Erwachsene (vgl. etwa Heinemann 2018; Natarajan i. D.) – einlassen sollte und sogar zugehen müsste.

Einsichten aus explizit kolonisierten Welten

Um das Naheliegende zu sehen und als Widerspruch oder nicht in-sich-stimmig zu erkennen, hilft manchmal ein Blick in die räumliche und zeitliche Ferne. Dazu werden zwei Beispiele aus unterschiedlichen Erfahrungswelten wie historischen Kontexten aufgeführt, zum einen zur Sicht auf sich selbst und zum anderen zur (Niedrig-)Stellung der lebensweltlich vertrauten Sprache(n), die vermutungsweise miteinander zusammenhängen. Frantz Fanons Analyse bzw. Diagnose psychologischer Art aus dem Band *Schwarze Haut, weiße Masken* dient meines Erachtens hierbei als geeigneter Ausgangspunkt:

»Die Analyse, die wir vornehmen werden, ist eine psychologische. Dennoch bleibt es offenkundig, dass die wirkliche Beseitigung der Entfremdung des Schwarzen für uns eine jähe Bewusstwerdung der ökonomischen und sozialen Wirklichkeit bedeutet. Wenn es einen *Minderwertigkeitskomplex* gibt, so infolge eines doppelten Prozesses: – zunächst eines ökonomischen, – sodann durch *Verinnerlichung* oder besser Epidermisierung dieser Minderwertigkeit (Fanon 1952/2016, S. 11, Herv. R. N.).

Die »Verinnerlichung« eines Minderwertigkeitskomplexes, der dadurch entsteht, dass mensch sich durch die Augen der Machtvollen, in diesem Fall der Kolonisierenden, sieht, wahrnimmt und einordnet, den der:die Unterlegene zu eigen macht und sich buchstäblich unter die Haut gehen lässt, bezeichnet Fanon als »Epidermisierung«. In Anlehnung daran möchte ich vorschlagsweise die entgegengesetzte Richtung bezogen auf Sprechen und Sprachen als Externalisierung sowie Abtreten des Rechts auf diese Sprache und des Verfügens über diese Sprache als ›Fremdsprachisierung‹ bezeichnen. Eine Entfremdung vom eigentlich lebensweltlich Vertrauten, sei es nun Plattdeutsch oder Serbokroatisch, Sorbisch oder Kurdisch, und eine gewisse ›Fremdsprachisierung‹ dergleichen lassen sich mit einem Vergleich der bildhaft geschilderten Erfahrung Jacques Derridas in seinem Band *Die Einsprachigkeit der Anderen* als Momentaufnahme bekräftigen:

»[T]he study of Arabic was restricted to the school, but as an alien language, a strange kind of alien language as the language of the other, but then of course, and this is the strange and troubling part, the other as the nearest neighbor. *Unheimlich*. For me, it was the neighbor's language« (Derrida 1998, S. 37, Herv. i. O.).

Als Heranwachsender in der damaligen französischen Kolonie Algerien stellt Derrida zum putativen Angebot des Arabischen und zur willentlichen Ausklammerung des Berberischen im schulischen Curriculum fest:

The *optional* study of Arabic remained, of course. We knew it was allowed, which meant anything but encouraged. The authority of National Education [...] proposed it for the same reason, at the same time, and in the same form as the study of any foreign language in all the French lycees of Algeria. Arabic, an optional foreign language in Algeria! As if we were being told – and that, in the end, is what we were being told: ›Let's see, Latin is required for everyone in sixth grade, of course, not to speak of French, but do you, in addition, want to learn English, or Arabic, or Spanish, or German?‹ It seems that Berber was never included« (Derrida 1998, S. 37 f., Herv. i. O.).

In ihrer Antrittsvorlesung mit dem Untertitel *Niemand ist einsprachig* dekliniert Brigitta Busch Sprachideologien durch, weist darauf hin, dass mensch ohne Kategorien nicht auskomme, und bezieht sich explizit auf Derrida, der besagt,

»[d]ie Bildung von Kategorien ist [...] nie unschuldig, sondern hat immer mit Oppositionen, Hierarchien und Konflikten zu tun« (Busch 2012, S. 38). Die obige Darstellung Derridas mit Bezug auf seine schulische, soziale und zutiefst kolonialgeschichtlich geprägte assimilatorische Sprachgeschichte legt sie als eine aus, »die von Kategorisierungen geprägt und fremdbestimmt ist« (Busch 2012, S. 39).

Gehen wir nun davon aus, dass die Sprache selbst, generisch betrachtet, gewaltvoll sein kann, dass »Sprache und Gewalt ko-konstitutiv sind« (Posselt 2011, S. 124) und durch Sprache »epistemische«, »diskursive« und »symbolische« Gewalt ausgeübt werden kann (Heinemann/Khakpour 2019, S. 4 ff.), dann bleibt uns demzufolge bloß die Aufgabe, unermüdlich nach der sprachbezogenen Gewaltförmigkeit Ausschau zu halten und sie zu entlarven. An dieser Stelle seien die Auslassungen von Ramón Grosfuguel als Beweis für die potenzielle Gewalt(be)drohung auf multiplen Ebenen und in Bezug auf eine stets vorhandene, ein halbes Jahrtausend umspannende Bedrohung dieser Gewalt aufgeführt:

»During the last 520 years of the ›European/Euro-North-American capitalist/patriarchal modern/colonial world-system‹ we went from ›convert to Christianity or I'll kill you‹ in the 16th century, to ›civilize or I'll kill you‹ in the 18th and 19th centuries, to ›develop or I'll kill you‹ in the 20th century, and more recently, the ›democratize or I'll kill you‹ at the beginning of the 21st century« (Grosfuguel 2012, S. 98).

Wenn diese Bedrohung und ihr durchgehendes, unerlässliches Aufrechterhalten für den amtlich deutschsprachigen Kontext weitergedacht werden, liegt es nahe, hier Parallelen zum Gebot zur Nationalsprache zu ziehen, und zwar ›Sprich Deutsch oder ich weise dich aus, schiebe dich ab, nehme dich nicht auf usw.‹⁶

Das dominanzgesellschaftlich unmarkiert bleibende, privilegierte Konstrukt ›Deutsch als Erstsprache‹ kann in seiner Machtförmigkeit besser verstanden und dekonstruiert werden, wenn wir uns Konstruktionen wie ›Deutsch als Zweitsprache‹ oder ›Deutsch als Fremdsprache‹ anschauen, die allesamt von Klassismen und Linguizismen durchzogen sind. Darauf und auf begriffliche Zusammensetzungen, die von nationalstaatlichen und kolonialisierenden Denkart durchdrungen sind, geht der nächste Abschnitt ein.

6 Auf die nicht nachlassende Schwere des Mittelmeerkontextes hinweisend und die einzelsprachliche wie nationalstaatliche Konstellation verlassend, müsste im traurigen Nachklang folgen: ›ich lasse dich ertrinken‹.

Die Sprache Deutsch

Die Reihe an Appositionen

Was nun ist eine Erstsprache? Ist sie etwas Angeborenes oder kann sie, muss sie sogar, erlernt werden? Eine *Erstsprache* in der Ein- oder Mehrzahl kann die dominante Sprache einer Person darstellen, in der sie sich differenziert und gekonnt, mündlich und meist auch schriftlich, ausdrücken kann. Eine Erstsprache kann auch lediglich eine wissenschaftlichere Bezeichnung für Muttersprache bedeuten, die sich im anglo-amerikanischen Sprachraum durchgesetzt und nun seit einigen Jahr(zehnt)en auch im deutschsprachigen Gebrauch Einzug gefunden hat, wenn sie inzwischen auch stark umstritten ist. Eine *erste* Sprache dagegen würde eine chronologische Abfolge abbilden, die nach vereinfachtem Verständnis die Sprache der Bezugsperson, die familiäre Sprache, die regionale Varietät oder Minderheitensprache bezeichnen kann, der eine zweite und weitere Sprachen folgen können.

Das Aufkommen des Deutschen als Sprache, und daraufhin als Mutter- bzw. Erstsprache, ist in den Zeitraum der Bibelübersetzung und der Erfindung des Buchdrucks zurückzuverfolgen, der sowohl mit der Reformation als auch der Kolonialisierung zusammenfällt. Dies stellt damit einen wichtigen Meilenstein in der Entwicklung von der Trias Buchdruck, Sprachkonsolidierung und Nationenstaatswerdung dar (vgl. Anderson 1983/1991). Durch den Buchdruck und die Konsolidierung mehrerer Varietäten zu in immer größeren Sprachräumen verständlichen, sich rasch standardisierenden und für den frühkapitalistischen Buchdruck profitablen ›Einzelsprachen‹ entstanden überhaupt »native speakers« und »native readers« (Anderson 1983/1991, S. 71), zunächst im Sinne von ›Vorleser:innen‹ und nach fortschreitender Literalität auch ›Leser:innen‹. Auch wenn uns wohl alltagssprachlich ›native speaker‹ mit Betonung auf die Fertigkeit Sprechen und implizite Natürlichkeit geläufig ist, lenkt Thomas Paul Bonfiglio (2010, S. 8) unsere Aufmerksamkeit auf »native writer« als eigentliche Autorität zum einen mit Fokus auf die Fertigkeit Schreiben und zum anderen mit einer Bewusstmachung des Vermittlungs-/Aneignungsprozesses und der Lerdauer dieser Kulturtechnik.⁷

Wenn wir uns nun den institutionalisierten Werdegang vom Deutschen als Zweitsprache und als Fremdsprache anschauen, fällt er ganz divergierend und unterschiedlich gewichtet aus: Der institutionalisierte bzw. universitär verankerte Bereich des Deutschen als Zweitsprache blickt auf eine auffällig kurze Geschichte von wenigen Jahrzehnten zurück, die nicht unbedingt im Einklang mit der längeren, doch vernachlässigten Erfahrung der Einwanderung und der Mehrsprachigkeit in der Bundesrepublik Deutschland steht. Die ersten Anwer-

7 Zum Erfindungscharakter sowohl von Einsprachigkeit als auch von Mehrsprachigkeit in ihrer Historizität, Bedeutsamkeit, Entwicklung und zu den jeweils damit einhergehenden Machtkonstellationen siehe die Monographien von David Gramling (2016, 2021).

beabkommen wurden ab 1955 im ehemaligen Westdeutschland abgeschlossen (siehe Abschnitt »Sprachenlandschaft und Sprachenpolitik«), geschweige denn die robuste Migration im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, aufgrund derer bereits mehrere Menschen Zugang zum Deutschen nicht als Familiensprache, sondern als Umgebungssprache und als zweite bzw. weitere Sprache hatten (vgl. Krüger-Potratz 2016; Wenning 1996). Doch erst ein halbes Jahrhundert danach im Jahr 2005 wurde für das vereinte Deutschland das Zuwanderungsgesetz – mit einem expliziten Bezug auf Erwachsene (im Unterschied zu Kindern) – verabschiedet. Flächendeckende Deutschsprachkurse kamen sogar erst kurz darauf mit der Einführung des »Einbürgerungstests« an die Tagesordnung (siehe Abschnitt »Sprachenlandschaft und Sprachenpolitik«). Ungesteuerter Deutscherwerb wurde, wenn überhaupt, bei Erwachsenen geforscht; doch weder systematisch angeboten noch breitflächig erforscht wurde gesteuerte unterrichtsbasierte Deutschvermittlung in Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung.⁸ Trotz ihrer problembehafteten Sturzgeburt hat sich diese Gemengelage erst seit der Gesetzgebung von 2005 allmählich zum Besseren wendet, wenn auch zu dem hohen Preis der erhöhten und engmaschigen Kontrolle von Bildungseinrichtungen durch staatliche Organe (vgl. Heinemann 2014; Natarajan 2019a) und durch eine Ausblendung der lange währenden Nachfrage nach passgenauen Deutschsprachkursen und somit nach sprachlicher und anderweitiger Teilhabe durch Migrant:innen und sozialarbeiterisch Tätige (vgl. etwa Hentges et al. 2010).

Ein ähnliches Szenario liegt bei Kindern im Schulalter vor: Bereits in den 1960er Jahren und spätestens ab dem Anwerbestopp von 1973 kamen Kinder und Jugendliche als Familiennachzug zu Arbeitsmigrant:innen und auch zu Geflüchteten nach Deutschland und damit daraufhin in das Schulsystem. Doch erst der sogenannte PISA-Schock um die Jahrtausendwende hat – aus ganz unterschiedlichen Beweggründen – ein gezieltes Vermitteln des Deutschen als

8 »Die zahlreichen Studien der letzten Jahrzehnte weisen [...] grob vier Grundmuster auf: *erstens* die Erforschung von Erhalt und Gebrauch des Deutschen im Ausland, wobei es zum Beispiel um Sprachminderheiten in Europa und den Amerikas nach der jahrhundertelangen Auswanderung (vgl. Eichinger et al. 2008; Grabarek 2013; Plewnia/Riehl 2018) oder aber auch um Jüdinnen und Juden erster und zweiter Generation nach der Flucht – im sogenannten *Israelkorpus* (vgl. Betten 2013) – geht; *zweitens* der ungesteuerte Deutscherwerb bei erwachsenen Arbeitsmigranten, beispielsweise aus Spanien und Italien (vgl. Heidelberger Forschungsprojekt »Pidgin Deutsch« 1975); *drittens* der ungesteuert-gesteuerte Deutscherwerb und die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen als beispielsweise *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung* (FABER) (vgl. Gogolin/Nauck 2000) bzw. mit Blick auf die Vertragsarbeitenden und deren Nachkommen (vgl. Neumann/Weiße 2002); sowie *viertens* die Bedeutung von Herkunftssprachenunterricht für Nachkommen Geflüchteter und anderer Migrierter im vergleichenden europäischen Migrationskontext (vgl. Fedrowitz 2016; Fürstenau et al. 2003; Reich 1995a, 1995b)« (Natarajan 2019b, S. 15, Herv. i. O.).

sogenannte Zweitsprache veranlasst, es von einem Randthema herauskatapultiert und aus der Ecke der Ausländerpädagogik und später der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Mecheril 2004; Gogolin et al. 2018) herausgeholt. Es entstanden einige Neologismen wie ›Migrationshintergrund‹ und dann ›Migrationserfahrung‹ zunächst als Benennung und Kategorisierung – nicht ›unschuldig‹, wie Derrida uns lehrt –, wobei die Bezeichnungen dann bald zum Stigma wurden (vgl. Jungk 2021; Natarajan 2022a; Natarajan 2022b). Mehrsprachigkeit, lange verpönt, gilt seitdem und nunmehr als ›Ressource‹, auch wenn nicht immer ersichtlich ist, was genau gutgeheißen wird und was weiterhin verbannt. ›Bildungssprache‹ steht seit knapp unter zwei Jahrzehnten als explizit zu vermittelnde Aufgabe an alle Schüler:innen in den Curricula und KMK-Richtlinien (vgl. dazu kritisch Bickes 2019).

Der monolinguale Habitus der Schulen mag zwar bereits in den 1990er Jahren identifiziert worden sein (vgl. Gogolin 1994), doch bis jetzt verharret die Debatte bei der Frage, ob und wann welche Sprachen – Schulsprache, Schulfremdsprache, Familiensprache, Migrant:innensprache – wo angewendet werden dürfen (vgl. Dirim/Pokitsch 2018). Die Zweitsprachenerwerbsforschung ist in ihrer jungen Geschichte durch diverse Forschungsrichtungen geprägt, zum einen auf der individuellen Ebene im Sinne eines kognitiven und psycholinguistischen Ansatzes und zum anderen auf der überindividuellen Ebene als soziokultureller Ansatz mit jeweils mehreren Verästelungen (vgl. Ahrenholz 2012; Atkinson 2011; Block 2003; Rösler 2012).

Im Unterschied hierzu kann sich das Feld des Deutschen als Fremdsprache eine vergleichsweise längere Geschichte vergegenwärtigen, die je nach Auslegung in die Zeiten während bzw. nach dem Zweiten Weltkrieg zu verorten wäre. Dass die Sprache Deutsch in mehreren europäischen Ländern als Schulfremdsprache, vor oder nach Englisch, angeboten wurde und wird (vgl. Lobin/Witt/Wöllstein 2021), dass die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache als Zielsetzung beim hierfür vor 70 Jahren zur Sprach- und Kulturvermittlung eingerichteten Goethe Institut (2021) weltweit verbreitet ist, mag verschiedene Beweggründe haben, teils imperialistisch, teils postnationalsozialistisch, darüber lässt sich gut streiten. Doch die Tatsache, dass die Sprache ›Deutsch‹ eine weltweite Verbreitung mit soliden und fundierten Deutschlehrausbildungsstrukturen im Sinne von Fernstudieneinheiten (vgl. Klett-Sprachen 2021a) und Ausbildungsmaterialien (vgl. Klett-Sprachen 2021b) bereitstellt, zieht umso dringlicher die Frage nach der groben Vernachlässigung des Deutschen als Zweitsprache innerhalb des deutschen Nationalstaates nach sich.

Sprache als Eigentum

Bei der weltweiten Entwicklung politischer Rechte wie dem Wahlrecht und dem Recht, Bürger:in eines Nationalstaates zu sein oder zu werden, haben ›Eigentum‹

und das ›Recht auf Eigentum‹ im Laufe der Jahrhunderte eine entscheidende Rolle gespielt. Zunächst hatten nur diejenigen, die über Eigentum verfügten, das Wahlrecht, danach wurde es auf alle (weißen) Männer unabhängig von ihrem Eigentum und viel später auch auf Frauen ausgedehnt. Nach dem ›kurzen zwanzigsten Jahrhundert‹ (1914–1991), wie Eric Hobsbawm den Zeitraum vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Auflösung der Sowjetunion genannt hat, scheint ›Sprache‹ das neue ›Eigentum‹ zu sein. Sprache (als Eigentum), insbesondere nach dem Ende des Zeitalters des Kalten Krieges und damit in der Ära eher poröserer, durchlässigerer bzw. offenerer Grenzen, hat sich als Schauplatz heftiger Kämpfe um ›Zugehörigkeit‹ herauskristallisiert, auf dem Kriege um Ein- und Ausgrenzung ausgetragen werden.

Migrationsgesellschaften wie die deutsche haben in der Praxis viel Erfahrung mit Sprachen und Mehrsprachigkeit. Seit der Entstehung des Nationalstaates vor genau anderthalb Jahrhunderten, im Jahr 1871, ist Deutschland die Drehscheibe der Zu- und Abwanderung und der Mobilität in Kontinentaleuropa. Es war Durchgangsstation für viele Gemeinschaften und Menschen unterschiedlicher Nationalitäten (vgl. Berlinghoff 2018). Doch obgleich es seit Mitte des 20. Jahrhunderts überwiegend mehr Zu- und Einwander:innen nach als Auswanderer:innen aus Deutschland gibt (vgl. Sternberg 2018), ließ es sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts nur sehr ungern als ›Einwanderungsland‹ bezeichnen. Auch die alltägliche und allgegenwärtige sprachliche Vielfalt wurde kaum positiv wahrgenommen und thematisiert, sondern eher klassistisch markiert, migrantisiert bzw. als problembehaftet angesehen (vgl. kritisch dazu Fürstenau/Gomolla 2011; Gogolin/Neumann 2009).

Das gestörte Verhältnis zwischen der Pluralität der Sprachen und der vermeintlichen Singularität und Einzigartigkeit der Nationalstaaten wird auf verschiedenen Ebenen und von mehreren Akteur:innen – wie Politik, Wissenschaft, Lehre, Forschung, Bildungszuständige – mit unterschiedlichen Ergebnissen in einer behelfsmäßigen Weise und einer Haltung der Kontingenz behandelt. Es ist daher kein Zufall, dass Sprachtests in den meisten europäischen Ländern zum neuen Common-sense und zur Voraussetzung für den Erwerb der Staatsbürgerschaft geworden sind (vgl. Sachverständigenrat 2011). Das ergreifende Paradoxon scheint darin zu bestehen, dass selbst nach Erbringung des Nachweises zur Fähigkeit, in der geforderten Sprache, nämlich Deutsch, zu sprechen, zu schreiben und zu kommunizieren, das Recht allerdings, diese Sprache als die eigene zu beanspruchen, nicht (unbedingt) gegeben ist. Die Messlatte scheint sich ständig zu bewegen und willkürlich verschoben zu werden. Um mit Fanon zu sprechen und dem Ringen um den Besitz dieser Sprache auf den Grund zu gehen: »Ein Mensch, der die Sprache besitzt, besitzt auch die Welt, die diese Sprache ausdrückt und impliziert. Man sieht, worauf wir hinauswollen: der Besitz der Sprache bedeutet ungewöhnliche Macht« (Fanon 1952/2016, S. 16).

Die Janusköpfigkeit des Bestimmungswortes ›native‹

Die Erkundung fremder Territorien und ihre gewaltvolle Aneignung in der unheilvollen Mischung von Neugierde und Beschlagnahme gehören zu der Geschichte der weltweiten Kolonisierung. Diese gewaltvolle Handlung wurde anhand multipler Narrative rationalisiert und als Akt der Zivilisierung immer wieder verkündet und verbreitet, so dass auch die Leidtragenden teilweise die Narrative übernahmen oder ihnen teilweise nicht, nur punktuell bzw. nicht adäquat widersetzen konnten (vgl. Mignolo/Walsh 2018; Quijano 2019). Auch die Suche der Wissenschaftler, meist männliche Vertreter aus dem Reich der Kolonisatoren, im Namen der Ethnologie, Anthropologie, später Ethnografie, folgte einem Muster: der als weiß und männlich gelesene Wissenschaftler erkundet die ihm fremde Welt, ordnet und systematisiert diese Welt in ihrem Reichtum und ihrer putativen Begrenztheit anhand der ihm zur Verfügung stehenden taxonomischen Kriterien. Hierfür benötigt jedoch er einen Insider aus dieser zu erkundenden Welt, die ihm die nötigen Informationen und Auskunft verschafft, als Brücke fungiert, als Über-setzer dient. Es bedarf eines Informanten, eines einheimischen, sogenannten ›native‹, Informanten. Dieser native Informant, der doch so fähig ist, Beobachtungen über seine eigene Welt zu erstellen, sie verständlich zu kommunizieren, Wichtiges vom weniger Wichtigem zu unterscheiden, ist jedoch – nach Auslegung des europäischen bzw. angloamerikanischen Wissenschaftlers – weder fähig noch imstande oder befugt, vermeintlich ohne die Gabe und das Können des Kolonisators, zur wissenschaftlichen Erkenntnis zu gelangen und sie adäquat in die Welt weiterzugeben und hierfür Anerkennung zu zollen. ›Native‹ Informant ist damit ein zweiseitiges Schwert, denn das Einheimischsein in einem kolonisierten Land ermöglicht zwar Zugang zur Information, versperrt wohl das Recht auf Taxonomie und Erkenntnis durch Sammeln, Ordnen und Systematisieren, zumindest nach der kolonialen Logik.

Was nun Sprache betrifft und was ›native speaker‹ anbelangt, wird das Nativesein je nach Prestige und Dominanz der Sprache wie beispielsweise bei sogenannten Weltsprachen⁹ für einen bestimmten Typus von Menschen (im Sinne beispielsweise der wahrgenommenen und zugeschriebenen Phylo- wie Ethnogenese) beansprucht und für andere, ungeachtet ihrer tatsächlichen Fähigkeit und Kompetenz in der Sprache, ausgeschlossen oder zumindest schwierig und strittig gemacht. Den unterschiedlichen Richtungen der (Zweit-)Sprachenerwerbsforschung ist gemeinsam, dass sie sich in erster Linie mit dem Konstrukt der Lernenden befassen; die verschiedenen Richtungen trennt bzw. spaltet unter anderem ihre Einstellung zum Konstrukt ›native speaker‹. Während die binäre Unterscheidung zwischen native speaker und non-native speaker gewisserma-

9 Weltsprachen wurden zu solchen überhaupt erst durch koloniale Verhältnisse, in denen die Sprachen der Kolonialmächte (Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Deutsch) zu hegemonialen wurden.

ßen die Grundlage des psycholinguistischen Ansatzes bereitet, stellt der sozio-kulturelle Ansatz genau dieses Konstrukt infrage. Ihren Ausgangspunkt fand die sozial gerichtete Zweitsprachenerwerbsforschung in der Unzufriedenheit mit den bisherigen Ansätzen, die an idealtypische einsprachige Sprechende à la Chomsky gerichtet waren. Zum einen wurde die Unzulänglichkeit der derzeit geltenden Forschungsannahmen in den Zeitschriftenartikeln des *Modern Language Journals* (vgl. Firth/Wagner 1997, Firth/Wagner 2007) ausgeführt, indem eine heftige Debatte ausgetragen wurde, die zum anderen als ›Social Turn‹ (Block 2003) ihren Niederschlag fand und zur Perspektivenverschiebung und veränderten Akzentsetzung im Forschungsfeld führte. Infrage gestellt wurde hierbei unter anderem die Vorrangstellung des sogenannten ›native speakers‹ als Maßstab und Richtwert für das ›erfolgreiche‹ Erlernen und das vermeintliche Scheitern beim Zweitsprachenerwerb (vgl. Natarajan 2019a). Diese fruchtbare Diskussion bezog sich allerdings nicht auf die Sprache ›Deutsch‹, sondern auf den Erwerb einer Zweitsprache schlechthin, bei dem die Sprache ›Englisch‹ als Erst-, Zweit- bzw. Fremdsprache die Ausgangslage für verallgemeinernde Überlegungen bereitete.

Eine erste dekolonisierende Einordnung von Sprache, Eigentum und ›native speaker‹

Das Verdrängen der regionalen Varietäten, die vermeintliche Klassenzugehörigkeit und die Rolle der Familie wie des Bildungssystems lassen sich mit Frantz Fanon in Bezug auf junge Menschen auf der Insel Martinique, seinerzeit noch französische Kolonie, derzeit Übersee-Département, folgendermaßen auf den Punkt bringen:

»Die Bourgeoise der Antillen benutzt das Kreolische nur im Umgang mit ihren Domestiken. In der Schule lernt der junge Martiniquaner die Mundart verachten. Man spricht von *Kreolismen*. Einige Familien verbieten den Gebrauch des Kreolischen und die Mütter schimpfen ihre Kinder [...], wenn sie diese sprechen« (Fanon 1952/2016; S. 19 f., Herv. i. O.).

Allerdings kann die berechtigte Kritik hier aufkommen, dass sprachliche Minderheiten im heute als Deutschland geltenden Raum trotz der mehrfachen Grenzänderungen und Grenzverschiebungen an sich nicht ›kolonisiert‹ wurden, und man könnte hier höchstens klassenbezogen in Anlehnung an Michael Hechter vom »inneren Kolonialismus« (Karakayalı 2009, S. 99) sprechen. Dazu hebt Thomas Paul Bonfiglio (2010, S. 4) in seinem Werk *Mother Tongues and Nations* die rege Nutzung der norddeutschen Dialekte noch im Zeitraum vor dem Zweiten Weltkrieg hervor, »when the Low German dialects of the north, which are cur-

rently highly marginalized, were still actively spoken. At that time, the linguistic insecurity of code switching from dialect into standard occurred in all regions«. Diesen Rückgang bzw. das Zurückdrängen ordnet er in die Logik und Verunsicherung der Nachkriegszeit ein, »[i]t seems that one is confronted here with a postwar problematic matrix of national, linguistic, and cultural identity«. An dieser Stelle könnte zudem seine Analyse die Lage sprachpolitisch so klären, wenn er aufführt:

»After WWII, Germany could not look backward to tradition and had to reinvent itself within the international political economy of the Anglophone *pax americana*. Language then became a surrogate theater for the struggle to establish ownership of the German identity« (Bonfiglio 2010, S. 4).

Er setzt sozusagen genau da an, wo Anja Stukenbrock (2005, S. IX f.) in ihrem Werk *Sprachnationalismus* mit ihrer Analyse des Deutschen aufhört, indem sie in der Gegenüberstellung Muttersprache – Fremdsprache für das 17. Jahrhundert eine »Apologie der Muttersprache«, für das 18. Jahrhundert eine »Pädagogisierung der Muttersprache«, für das 19. Jahrhundert eine »Psychologisierung der Muttersprache« und für das 20. Jahrhundert eine »Ethnisierung der Muttersprache« feststellt.

Als Gegenwartsdiagnose stellen İnci Dirim und Doris Pokitsch (2018) eine Differenzierung und Hierarchisierung in der Benennung und Bezeichnung von Deutschlernenden als Deutsch-als-Zweitsprach-Lernenden fest, die einerseits überhaupt eine Anrufung betätigt, doch dabei andererseits auch für eine exkludierende Inklusion oder wie sie im Anschluss an Paul Mecheril wiedergeben für eine ›Ausgrenzung in Einbezug‹ sorgt. Hierbei stellen sie die Frage nach sprachlichen Normen und danach, wer über das Recht und die Macht verfügt, diese zu ändern, und weisen auf die parteiische Beurteilung und den Geltungsanspruch hin: »Warum gelten Dialekte des Deutschen als *native speaker*-Sprachgebrauch und migrationsspezifische Formationen nicht?« (Dirim/Pokitsch 2018, S. 64). Hier hilft erneut die Einordnung Bonfiglios zur unterschiedlichen Bewertung bei von Standarddeutsch abweichendem Sprachgebrauch und wem der Status eines ›native speakers‹ verliehen bzw. gegönnt wird:

»Germany offers a useful example here, in that the notion of the authority of the native speaker is not only ideologically constructed: it also stratifies speakers into the more native and the less native and valorizes those ›real‹ natives in ownership of the power discourse« (Bonfiglio 2010, S. 4).

Historisch gesehen muss mensch allerdings hinzufügen, dass Zweitsprachlernende weder *per se* schlechter gestellt sind noch grundsätzlich abgewertet wurden. Man denke hier an die Gelehrten des Mittelalters, die ausnahmslos die Sprache

Latein als Zweitsprache lernten, denn Latein war von keinem die erste Sprache, doch die Fähigkeit der Aneignung und Textproduktion in der Zweitsprache wurde und wird ihnen nicht zu Last gelegt. »The fact that the language of instruction for all university students was Latin meant that the standard scholarly language was no one's first language. All were second language learners« (Bonfiglio 2010, S. 23). Bonfiglio weist daraus schlussfolgernd auf die Bedeutsamkeit eines ›native writers‹ im Unterschied zu dem gängigeren ›native speaker‹ hin, während Benedict Anderson im Zeitalter des Aufkommens und der Konsolidierung von Sprachen in Europa seit dem 16. Jahrhundert, die sukzessive zu nationalen Sprachen wurden, auf die Entstehung von ›native readers‹ hinweist.

Wir befinden uns zu Beginn der Zwanzigerjahre in der Situation, in der in der Bundesrepublik Deutschland nicht mehr das Aussehen einer Person ver raten kann, welche die dominante Sprache dieser Person ist oder sein wird. Angesichts der Voreingenommenheit gegenüber migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sorgt die tatsächliche oder vermutete Unvorhersagbarkeit der dominanten Sprache, beispielsweise bei der Einschulung oder bei der Einstellung, allerdings für eine gewisse Beunruhigung, wohl aufgrund der nicht-automatischen Zuordenbarkeit. Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in der binären, und damit auf den ersten Blick zwar unterkomplex erscheinenden, doch wichtigen Unterscheidung zum einen zwischen mitgebrachten, lebensweltlich und biografisch geprägten ›retrospektiven‹ Sprachzugängen und zum anderen noch aufzubauenden, schulisch kontrolliert und portioniert zu erzeugenden ›prospektiven‹ Mehrsprachigkeitsvorstellungen (vgl. Natarajan 2021b; Ní Mhurchú/Natarajan 2022).

In diesem Zusammenhang müssen auch diejenigen in der zweiten, dritten oder vierten Generation, die eine familiäre Migrationsgeschichte haben, sei es als Nachkommen ehemaliger Arbeitsmigrant:innen oder als Nachfahren politischer Flüchtlinge in Deutschland, ihr Recht auf dieses Gut, die gemeinsame ›Sprache‹, einfordern, »[d]enn sprechen heißt, absolut für den anderen existieren. [...] Sprechen heißt imstande sein, sich einer bestimmten Syntax zu bedienen, über die Morphologie dieser oder jener Sprache zu verfügen, vor allem aber, eine Kultur auf sich zu nehmen, die Last einer Zivilisation zu tragen« (Fanon 1952/2016, S. 15).

Ein Seismogramm mehrsprachiger Migrationsgesellschaftlichkeit

Je nachdem, welches Jahrhundert mit ihrer (schul-)historischen Fokussierung auf die Sprache Deutsch und auf lebensweltliche vs. schulische Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt steht, fällt das Licht auf ein anderes Themenfeld, dem fast immer ein externes Regelwerk und eine gesetzgeberische Struktur und Rahmung zugrunde liegen. Erst diese Geschichtsbewusstheit, die mit einer Privilegienbewusstheit und

Diskriminierungssensibilität einhergeht, unzertrennlich mit Mehrsprachigkeit verflochten und zugeschriebener Migrationsgeschichte verstrickt ist, verhilft uns annähernd, die Komplexität der gegenwärtigen Lage, den Bedarf nach einer Thematisierung und die Aufdeckung der Widersprüchlichkeit nachzuvollziehen.

Vielen in diesem Beitrag aufgefächerten Aspekten gemeinsam sind der Faktor ›Struktur‹ oder Rahmenbedingungen auf verschiedenen Ebenen, und zwar einengende und befreiende, vorgegebene und erfundene Strukturen, die einerseits den nötigen Halt – oder zumindest den Schein davon – bieten und andererseits unwillentlich zu einer Übernahme restriktiver Zuschreibungen verleiten. Von Belang sind hierbei die externen Rahmenbedingungen, Gesetzgebung und sozusagen ›Struktur‹ institutioneller Art, die es beispielsweise im 20. Jahrhundert noch nicht gab, doch sukzessive mit dem Staatsangehörigkeitsgesetz von 2000, Zuwanderungsgesetz von 2005 und dem Integrationsgesetz von 2016 den Rahmen bestimmt und verändert haben. Diese haben meines Erachtens widersprüchliche, gegensätzliche, doch emanzipatorische Schritte, gar Sprünge, in die Wege geleitet, denn erst wenn es überhaupt einen institutionellen, staatlich vorgegebenen Rahmen gibt, der mit der Anerkennung zahlreicher heterogener Lebenswirklichkeiten einhergeht, kann es in Anlehnung und Kritik daran zu einer Veränderung und gegebenenfalls Verbesserung der Lage der ansonsten dauerhaft Schlechtergestellten kommen.

Dieses Buchkapitel regt dazu an, die unterschiedlichen Facetten des Deutschen in seiner Auffächerung und mit Bezug auf ein mehrsprachiges Umfeld zu markieren und dabei die machtvoll Positionierung mit Potenzial der Ausgrenzung, doch auch des Einschlusses und der Infragestellung auszuloten. Hierzu bedient sich der Beitrag der Figur des Widerspruchs und bemüht den Vergleich beispielsweise zwischen retrospektiver (mitgebrachter) und prospektiver (zukünftiger) Mehrsprachigkeit sowie zwischen native und non-native speakers. Als zentral wurden die bestehende mehrsprachige Landschaft zum einen und die Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts zum anderen identifiziert und näher beleuchtet. In erziehungswissenschaftlicher und lehrbezogener Überlegung wurde nicht nur berechtigte Kritik an bestehender Unsichtbarmachung geübt, sondern die Überlegungen wurden auch in einen größeren Rahmen kolonialer Kontinuitäten von Sprachpolitiken eingeordnet.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2012): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin: de Gruyter.
- Anderson, Benedict (1983/1991): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. 2. Auflage. London: Verso.
- Atkinson, Dwight (2011): Alternative Approaches to Second Language Acquisition. London: Routledge.

- Berlinghoff, Marcel (2018): Geschichte der Migration in Deutschland. www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/252241/geschichte-der-migration-in-deutschland/ (24.02.2022).
- Betten, Anne (2013): Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die »Jeckes« in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin: de Gruyter, S. 145–191.
- Bickes, Hans (2019): Romantische Anmerkungen zur Bildungssprache. Ein Essay. In: Nataraajan, Radhika (Hrsg.): Sprache, Flucht, Migration: Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 493–510.
- Block, David (2003): The Social Turn in Second Language Acquisition. Washington: Georgetown University Press.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010): Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker. New York: de Gruyter Mouton.
- Brzić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium des Inneren und für Heimat (2022a): Staatsangehörigkeitsrecht. www.bmi.bund.de/DE/themen/verfassung/staatsangehoerigkeit/staatsangehoerigkeitsrecht/staatsangehoerigkeitsrecht-node.html (15.02.2022).
- Bundesministerium des Inneren und für Heimat (2022b): Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit durch Geburt in Deutschland. www.bmi.bund.de/DE/themen/verfassung/staatsangehoerigkeit/optionspflicht/optionspflicht.html (15.02.2022).
- Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt und Wien: Drava.
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Derrida, Jacques (1998): Monolingualism of the Other or the Prosthesis of Origin. Stanford, California: Stanford University Press.
- Dirim, İnci/Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci/Mecheril Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar-Thomas Olalde, und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201–225.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In: Mattig, Ruprecht/Mathias, Miriam/Zehbe, Klaus (Hrsg.): Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Bielefeld: transcript, S. 59–79.
- Eichinger, Ludwig/Plewnia, Albrecht/Riehl, Claudia Maria (Hrsg.) (2008): Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa. Tübingen: Günter Narr.
- Eichinger, Ludwig/Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hrsg.) (2011): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Buchreihe Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache. Band 57. Tübingen: Narr.
- Fanon, Frantz (1952/2016): Schwarze Haut, weiße Masken. Berlin: Turia + Kant.
- Fedrowitz, Anke (2016): Es wiederholt sich und ist doch ganz anders: Schulgeschichte und Schulgeschichten mit Migrationshintergrund. Oldenburg: BIS.
- Firth, Alan/Wagner, Johannes (1997): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. In: The Modern Language Journal 81, H. 3, S. 285–300.
- Firth, Alan/Wagner, Johannes (2007): Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. In: The Modern Language Journal 91. Focus Issue: Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997), S. 800–819.

- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kutlay (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goethe Institut (2021): Sprache. Kultur. Deutschland. www.goethe.de/de/index.html (21.12.2021).
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2018): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle/Rauch, Dominique (Hrsg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Grabarek, Józef (2013): Zur Geschichte der deutschen Sprache im 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Lang.
- Gramling, David (2016): The Invention of Monolingualism. New York, London, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury.
- Gramling, David (2021): The Invention of Multilingualism. Cambridge, New York, Melbourne, New Delhi, Singapur: Cambridge University Press.
- Grosfuguel, Ramón (2012): Decolonizing Western Universalisms: Decolonial Pluriversalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. In: Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World 1, H. 3, S. 88–104.
- Heidelberger Forschungsprojekt »Pidgin-Deutsch« (1975): Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter: Analysen, Berichte, Materialien. Kronberg: Scriptor.
- Heinemann, Alisha M. B. (2014): Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, Alisha M. B. (2018): Alles unter Kontrolle? In: ZfW 41, H. 1, S. 79–92. doi.org/10.1007/s40955-018-0106-8.
- Heinemann, Alisha M. B./Khakpour, Natascha (2019): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft – Eine Einleitung. In: Heinemann, Alisha M. B./Khakpour, Natascha (Hrsg.): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Berlin: J. B. Metzler, S. 1–9.
- Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.) (2010): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (2009): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript.
- Jungk, Sabine (Hrsg.) (2021): Migrationshintergrund ist nicht nur eine Variable in logistischen Regressionen, sondern etwas, worauf sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ganz einlassen müssen – Die Erzählung von Ursula Boos-Nünning. In: Jungk, Sabine (Hrsg.): Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 57–82.
- Karakayalı, Serhat (2009): Paranoid Integrationism. Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-)Kompromiss. In: Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript, S. 95–103.
- Keim, Inken (2012): Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen: Narr.

- Klett-Sprachen (2021a): Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache. www.klett-sprachen.de/fernstudienangebot-deutsch-als-fremdsprache/r-1/117#reiter=titel&niveau=A0 (21.12.2021).
- Klett-Sprachen (2021b): DLL – Deutsch Lehren Lernen. Die neue Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe Instituts. www.klett-sprachen.de/dll-deutsch-lehren-lernen/r-1/82#reiter=titel&niveau=A0 (21.12.2021).
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–41.
- Lobin, Henning/Witt, Andreas/Wöllstein, Angelika (2021): Deutsch in Europa. Sprachpolitisch, grammatisch, methodisch. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7–22.
- Mignolo, Walter D./Walsh, Catharine E. (2018): On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis. Durham, London: Duke University Press.
- Moser, Vera (2005): Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In: Horster, Detlef/Hoyningen-Süess, Ursula/Liesen, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–96.
- Natarajan, Radhika (2016): Die Erfindung der Einsprachigen: Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt. In: Gritschke, Caroline/Ziese, Maren (Hrsg.): Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript, S. 261–274. doi.org/10.14361/9783839434536-022.
- Natarajan, Radhika (2019a): Sprachliche Wirklichkeiten der Migration. Sri-lankisch-tamilische Flüchtlingsfrauen und ihr Umgang mit der deutschen Sprache. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. doi.org/10.15488/9189.
- Natarajan, Radhika (2019b): Einleitung. Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–47. doi.org/10.1007/978-3-658-21232-2_1.
- Natarajan, Radhika (2021): Sprachenbewusst, gendersensibel und bildungsgerecht. Einleitende Anmerkungen. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–26. doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_1.
- Natarajan, Radhika (2022a): Recalibrating the Narrative on Multilingualism and Citizenship in Germany. A study in the Simultaneity of Contradiction. In: Supik, Linda/Kleinschmidt, Malte/Natarajan, Radhika/Neuburger, Tobias/Peeck-Ho, Catharina/Schröder, Christiane/Sielert, Deborah (Hrsg.): Gender, Race and Inclusive Citizenship. Dialoge zwischen Aktivismus und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 291–313. doi.org/10.1007/978-3-658-36391-8_12.
- Natarajan, Radhika (2022b): Diskriminierungskritik, Sprachen- und Vorurteilsbewusstheit. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch für Politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, S. 343–349.
- Natarajan, Radhika (i. D.): Den Knoten entwirren: ›Sprache‹ und Geschlecht in ihrer staatsbürgererschaftlichen Verstrickung. In: Koopmann, Ulrike/Schriever, Carla (Hrsg.): Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung. Buchreihe: Migration und Integration. Baden-Baden: Nomos, S. 45–67.
- Natarajan, Radhika (i. E.): Location, Language as Dislocation. In: Röhner, Charlotte/Schwitek, Jessica/Potsi, Antoanneta (Hrsg.): Transmigration and place-making of refugee children and adolescents. Buchreihe Kindheiten. Gesellschaften. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Neumann, Ursula/Weiße, Wolfram (2002): *Bildung in Umbruchgesellschaften*, Bd. 1–13. Münster: Waxmann.
- Ní Mhurchú, Aoileann/Natarajan, Radhika (2022): *Monolingual Citizenship? Unequal Multilingualisms and Ambiguous Acts*. Aoileann Ní Murchú and Radhika Natarajan in *Conversation with Malte Kleinschmidt*. In: Supik, Linda/Kleinschmidt, Malte/Natarajan, Radhika/Neuburger, Tobias/Peeck-Ho, Catharina/Schröder, Christiane/Sielert, Deborah (Hrsg.): *Gender, Race and Inclusive Citizenship. Dialoge zwischen Aktivismus und Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 315–350. doi.org/10.1007/978-3-658-36391-8_13.
- Plewnia, Albrecht/Riehl, Claudia Maria (Hrsg.) (2018): *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Übersee*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Posselt, Gerald (2011): *Sprachliche Gewalt und Verletzbarkeit. Überlegungen zum aporetischen Verhältnis zwischen Sprache und Gewalt*. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Gewalt*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 89–127.
- Quijano, Aníbal (2019): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Reich, Hans H. (1995a): *Community languages teaching: Herkunftssprachenunterricht in England*. Buchreihe: *Migrantenkinder in den Schulen Europas: Versuche und Erfahrungen*, Bd. 9. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (1995b): *Langues et cultures d'origine: Herkunftssprachenunterricht in Frankreich*. Buchreihe: *Migrantenkinder in den Schulen Europas: Versuche und Erfahrungen*, Bd. 10. Münster: Waxmann.
- Reuter, Julia (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rothberg, Michael/Yildiz, Yasemin (2011): *Memory Citizenship. Migrant Archives of Holocaust Remembrance in Contemporary Germany*. In: *Parallax* 17, H. 4, S. 32–48.
- Sachverständigenrat (2011): *Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer*. Berlin: SVR.
- Scherschel, Karin (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: transcript.
- Sternberg, Jan Philipp (2018): *Auswanderung*. www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/247684/auswanderung (24.02.2022).
- Stukenbrock, Anja (2005): *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945)*. Berlin: de Gruyter.
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne (2012): *Decolonization Is Not a Metaphor*. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1, H. 1, S. 1–40.
- Wenning, Norbert (1996): *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster: Waxmann.
- Ziegler, Evelyn/Eickmans, Heinz/Schmitz, Ulrich/Uslucan, Haci-Halil/Gehne, David H./Kurtenbach, Sebastian/Mühlhan-Meyer, Tirza/Wachendorff, Irmi (2018): *Metropolenzeichen. Atlas zur visuellen Mehrsprachigkeit der Metropole Ruhr*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Deutschstunde

Migrantenstadl



Stefan Vater beschäftigt sich in seinem bewegenden Beitrag mit Bildung, Kolonialismus und Klasse mit denjenigen, die nicht mitgemeint sind, wenn Europa von einem ›Wir‹ spricht. Wenn er von Aus- und Einschlüssen im Bildungssystem spricht, geht es ihm daher nicht nur um eine Kritik des Neoliberalismus, sondern auch darum, die Verworfenheit kapitalistischer Verhältnisse mit der kolonialen Ausbeutung herauszuarbeiten. Dabei vollzieht er einfühlsam nach, wie sich Wahrnehmungen von Minderwertigkeit in die von Klassismus Benachteiligten einweben und plädiert für eine dekolonial perspektivierte Bildung, die unter anderem den »Klassenhabitus des Gehorsams« untergräbt und in ein Umdeuten von strukturell bedingten Ungleichheiten zum ›individuelle psychischen Problem aktiv interveniert.

Kolonialismus und Klassismus

Anmerkungen zu einer kritischen Bildungspraxis

Stefan Vater

Je parle de millions d'hommes arrachés à leurs dieux, à leur terre, à leurs habitudes, à leur vie, à la vie, à la danse, à la sagesse. Je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouilleinent, le désespoir, le larbinisme. (Césaire 1955, S. 12)

Ich spreche von Millionen von Menschen, die ihrer Götter, ihres Landes, ihrer Gewohnheiten, ihres Lebens, des Lebens, des Tanzes, der Weisheit beraubt wurden. Ich spreche von Millionen von Menschen, denen man geschickt Angst, Minderwertigkeitskomplexe, Zittern, Knien, Verzweiflung, Domestikentum eingepägt hat (Übersetzung Stefan Vater).

Ich beginne meine Überlegungen zu Bildung, Kolonialismus und Klasse mit einem Zitat des afrokaribisch-französischen Schriftstellers und Politikers Aimé Césaire. Jenem kurzen Auszug seines beeindruckenden und sprachgewaltigen Textes über den Kolonialismus, den Frantz Fanon an den Beginn von »Schwarze Haut, weiße Maske« (Fanon 2013) setzt. Unterdrückung und Ausbeutung sind Realitäten unserer Gesellschaften, Césaire übertreibt keinesfalls. Das Zitat markiert mit diesem Blick auf Raub, Grausamkeit und Zerstörung eindeutig einen Fokus der dekolonialen Bewegungen, den ich auf den folgenden Seiten zusammen mit dem Blick auf den Faktor der sozioökonomischen Situation – also Klassenzu-

gehörigkeit¹ und daraus resultierenden Klassismen² – beschreiben will um beide Perspektiven zusammenzuführen.

Das reale Außen der kapitalistisch-kolonialen Bildung und Rationalität

Es geht in einer dekolonialen Perspektive um Erniedrigung, um Ausbeutung und Unterwerfung, um Ressourcen, um Enteignung und (ursprüngliche) Akkumulation,³ um Othering⁴ und um das reale, materielle Außen⁵ eines hegemonialen, nationalen oder eurozentrischen »Wir«. Es geht um diejenigen, die nicht mitgemeint werden, wenn Europa seine Geschichte erzählt oder über ein »Wir« spricht, diejenigen die nicht zählen, wenn sie sterben, oder deren Ausschluss aus den Bildungsinstitutionen nicht gesehen wird, weil sie ohnehin nicht hineinpassen.

Eine dekoloniale Perspektive rückt aber auch ab von marxistischer Kritik der Ausbeutung, oder besser rückt diese zurecht. Sie interveniert in das »eurozentristische Produktionsnarrativ« (Castro Varela 2015, S. 22) und den damit verbundenen verengten Blick auf die Erfahrungen des klassischen europäischen, männlichen Industriearbeiters. Es geht um ein Neudenken von Perspektiven der Ausbeutung mit Blick auf die Geschichte der fortdauernden Kolonisation, mit Blick auf Rassismus und auf die Lage der Frauen in der postkolonialen Welt (vgl. Morton 2003, S. 91 über G. Spivak).

Das Besondere eines Diskurses der Dekolonisation, eine Besonderheit, die ihn wieder mit marxistischen Perspektiven verbindet (vgl. Castro Varela 2015, S. 19), ist die Betonung, es ginge nicht *ausschließlich* um eine Aktion geistiger, von Fragen der Materialität, Geschichte und Ressourcen entkleideter Dekonstr-

1 Ich möchte nur kurz auf die notwendige Unterscheidung zwischen sozio-ökonomischen Status als Zugehörigkeit zu einer Klasse und Klassenbewusstsein, also der Bewusstheit und Solidarisierungsfähigkeit, betonen. Gerade Zweiteres wurde im Zuge der Hegemoniegewinnung des Neoliberalismus in den kapitalistischen Zentren erfolgreich verunmöglicht oder diskreditiert. Wohlstand und Mittelschicht- oder Oberschichterkunft wird normalisiert, als allgemein universalisiert und versteckt, alles andere erscheint anrühlich, schmutzig (vgl. Jones 2012; Castro Varela/Dhawan 2005).

2 Klassismus bezeichnet Vorurteile oder Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft.

3 Ursprüngliche Akkumulation bezeichnet die zerstörerische Durchsetzung kapitalistischer Produktion, Wissensordnungen, Eigentumsverhältnisse oder Subjektvorstellungen, die immer mit Enteignung, Zerstörung, Vertreibung, Ideologisierung verbunden ist.

4 Othering meint Identitätsbildung und Existenz, in der Abgrenzung von einem Außen, von anderen Menschen, die mit Merkmalen als andersartig, »fremd« oder auch als unmenschlich, barbarisch klassifiziert werden.

5 Vgl. dazu Mignolo 2019, S. 117 ff.: »Exteriorität« bedeutet marxistisch interpretiert außerhalb liegend »In einem praktischen Sinn ist Exteriorität der Ort des Anderen, des Kapitals, der Ort des lebendigen, dem Kapital noch nicht subsumierten Arbeiters (ante festum), oder der »Ort«, an dem dieser aufhört zu arbeiten (post festum), wenn er erst einmal vom Kapital ausgestoßen ist (durch die Arbeitslosigkeit)« (vgl. InkriTpedia o. J.).

ruktion von Denksystemen. Auch geht es nicht um eine Sympathieklärung aus dem Inneren des europäischen Diskurses oder einen Aufruf an das Gewissen der Unterdrückten oder einen Appell an die Courage⁶ oder Eigenverantwortung der Unterdrückten.

Kolonisierte Subjekte auf sich allein gestellt – Neoliberale Spaltungen

Geschichtsvergessenheit, Eigenverantwortung (ohne Courage im Sinne Foucaults, genannt Entrepreneurship) sowie Schuldbewusstsein sind Charakteristika des Neoliberalismus. Der Neoliberalismus kann charakterisiert werden als ein universalisierter Aufruf zur Selbstverantwortung ohne Beachtung der notwendigen Bedingungen und Voraussetzungen für einen Erfolg und er harmonisiert hervorragend mit den verschiedensten Ausschluss- und Herrschaftsmechanismen. Mehr noch er verstärkt sie und macht sie modern und ›plausibel‹. Der Neoliberalismus ist ein ideologisches System, das paradigmatisch ein männliches, weißes Subjekt voraussetzt und gleichzeitig andere Subjekte/Subjektivitäten ausschließt und ihnen partiell oder vollständig verwehrt, sich als Teil eines Ganzen zu fühlen. Ausgeblendet wird mit dieser scheinbar universellen Subjektvorstellung, die geschichtliche Gewordenheit und Differenz und die Verortung im sozialen Gefüge. Gleichzeitig ist der Neoliberalismus eine sozio-ökonomische Ordnung, die massiv Armut verschärft und umverteilt und dies aber gleichzeitig effizient kaschiert – beispielsweise als selbstverschuldet, die Subjekte wären ja autark. »Die neoliberale Vernunft fordert Autarkie als moralisches Ideal, während gleichzeitig neoliberale Machtformen genau diese Möglichkeit auf der ökonomischen Ebene zunichtemachen, indem sie jedes Mitglied der Bevölkerung zum potenziell oder tatsächlich Gefährdeten machen und die allgegenwärtige Bedrohung der Prekarität sogar zur Rechtfertigung der verstärkten Regulierung des öffentlichen Raumes und der Marktexpansion nutzen« (Butler 2016, S. 24). Jeder soll »zum Unternehmer seiner selbst werden – unter Bedingungen, die diese dubiose Berufung unmöglich machen« (Butler 2016, S. 25).

6 ›Courage‹ als Referenz auf Kant (Kant 1784) und auch auf Foucaults Interpretation (Foucault 1983/1994). Ich vertrete hier folgende Position: der Neoliberalismus benutzt den aufklärerischen Gestus der kritischen, mutigen Eigenverantwortung, kappt aber real die Dimension der ›Courage‹ und reduziert sie auf eine Bringschuld. Wiewohl auch die Position, dass das ›neoliberale Unternehmertum‹ die Dimension der mutigen Eigeninitiative umfasst, berechtigt erscheint.

Die Realität der Knechtung

Das Besondere eines Diskurses der Dekolonisation ist der Fokus auf die Geschichte und Realität der Knechtung, Versklavung, Enteignung und Ausbeutung als andere Seite der ›Zivilisation‹. Die moderne, globale, kapitalistische Reproduktion und Profitgenerierung für die Wenigen erzwingt kolonisierte Subjekte und platziert sie außerhalb der diskursiven Grammatik der ›white bourgeois supremacy‹. Menschen werden ihrer eigenen Geschichte beraubt, ihrer Kultur, ihrer Chancen (vgl. Hall 1994; Mellino 2016; Mignolo 2009; Mignolo 2019; Cesaire 1955). Kapitalismus lebt von einem rassistischen Othering⁷, von der Individualisierung und Spaltung und von der dauernden Akkumulation eines imaginierten Außen, das heißt eines Außen, das in diesem Aneignungsprozess hergestellt und gleichzeitig in seiner Realität und Materialität zerstört wird (vgl. Federici 2017).

Kolonisierung, Rassifizierung oder Ethnisierung sind grundlegende Merkmale kapitalistischen Funktionierens in seiner (post-)kolonialen Form. Besonders Stuart Hall betonte diese Verbindung von Nation, Kapitalismus und rassistisch strukturierten Gesellschaften (vgl. Hall 1994; Hall 2018). An Hall orientiert kann dies folgendermaßen formuliert werden:

»Die [...] Ungleichheit schmiegt sich dabei an bereits strukturell vorhandene und etablierte Ungleichheitsstrukturen an. Rassismus, Sexismus und Klassismus fungieren gleichsam als exzellente Instrumente zur fortgeführten Legitimation (kolonialer) Ausbeutungsverhältnisse, die nach wie vor den symbolischen und materiellen Wohlstand der westlichen Mittel- und Oberschichten sichern« (Castro Varela 2005, S. 19).

(Post-)Kolonialer Kapitalismus vereinheitlicht nicht, sondern schafft Ungleichheit (vgl. Mellino 2016, S. 65). Rassismus naturalisiert das Konstrukt ›Rasse‹.⁸

»Soll Rasse nicht, wie in einer allgemeinen Theorie des Vorurteils in der menschlichen Natur als einzigartig, einheitlich und transhistorisch verstanden werden, so dass sie, wo und wann sie auch immer erscheint, dieselben autonomen Merkmale aufweist – ein essentialistisches Argument klassischen Typs –, dann muss ihre Spezifik in der Geschichte der modernen Welt richtig begriffen werden: Es zeigt sich, dass Rassen-Beziehungen (race-relations) direkt mit ökonomischen Prozessen zusammenhängen: historisch mit den Epochen der Eroberung, der Kolonisierung und der merkantilen, aktuell mit den Beziehungen eines ›ungleichen Tauschs‹ zwischen den entwickelten Metropolen und den Satelliten-Regionen der Weltwirtschaft. Das Problem hier ist aber nicht, ob die ökonomischen Strukturen für rassis-

7 Präziser wäre es von einer ethnisierenden Zuschreibung einer Herkunft zu sprechen (vgl. Mignolo 2009).

8 Es ist im Deutschen deutlich problematischer den Begriff »Rasse« zu verwenden als im Englischen (vgl. dazu Arndt 2019).

tische Spaltungen relevant sind, sondern wie beide theoretisch verknüpft werden« (Hall 1994, S. 92).

Im Inneren erzeugt und benötigt diese Form der kapitalistischen Reproduktion ein ›inneres Äußeres‹, das Prekariat, die Working-Poor, die Subalternen, aber auch nach wie vor die diskreditierte und fragmentierte Arbeiterklasse. ›Klasse‹⁹ gerät leicht aus dem Blick, sie wird gern verdeckt, allein sie zu benennen wirkt schmutzig und antiquiert (Jones 2000). Gerade in Zeiten des Neoliberalismus und seiner Idee, jeder (!) sei doch seines Glückes Schmied, wirkt sie bedeutungslos und unanständig. Obgleich die Klassenpositionen analytisch nach wie vor ein Grundelement der Reichtumsanhäufung, wie auch der Ausschließung darstellen. Gerade der Blick auf die sozio-ökonomischen Strukturen, auf Armut, Prekarität, Ausbeutung und ökonomischen Ausschluss, ermöglicht, in seiner Verknüpftheit mit Geschlecht, rassistischen Zuschreibungen und (post-)kolonialen Bedingungen, Unterdrückung zu verstehen (vgl. hooks 2000; Hall 1994; Willis 1982). Die Spaltung der Unterprivilegierten, der Minoritären oder Subalternen schwächt mögliche Solidarierungen. Die Spaltung ist sozusagen die negative Kehrseite des kapitalistischen Konkurrenzkampfes: wer denn noch weiter unten wäre, noch fauler, verderbter, weniger weiß wäre.

Ein Diskurs der Dekolonisation, der nicht zur Metapher und zu einer Ressourcen ausblendenden, hippen Gedankenübung werden soll, ist ein Diskurs, der nicht auf eine politische Praxis verzichtet, der die materiellen Bedingungen und Ressourcen im Feld des Diskurses hält, genauso wie die Geschichte des Kolonialismus,¹⁰ der Ausbeutung und Enteignung (vgl. Tuck/Yang 2012). Gefordert ist eine dekoloniale, politische Praxis, die sich anschickt, die Ordnung der Welt zu verändern, und sie ist offensichtlich eine Aktivität der völligen Demontage und Unordnung. Eine dekolonisierte Welt kann weder durch magische Praktiken, durch wohlmeinende Beteuerungen, noch durch einen natürlichen Schock, eine Krise oder durch eine freundschaftliche Verständigung entstehen (vgl. Fanon 1963, S. 36). Die Reichen und Privilegierten haben nichts zu verschenken.

9 Klasse bezeichnet die Ähnlichkeit der Lebensbedingungen einer Gruppe von Menschen, besonders ihre sozio-ökonomische Situation, die aber ebenso einen bestimmten Habitus, Stil und Präferenzsysteme bedingt. Die Frage, ob Klassen ein Bewusstsein ihrer gemeinsamen Situation besitzen kann im modernen Kapitalismus eher mit Nein beantwortet werden.

10 Kolonialismus stellt sich als historische Perspektive natürlich selbst für Länder wie Österreich und Deutschland (vgl. Ruthner 2003; Loidl 2017; vgl. für Deutschland z. B. Strizek 2006) sehr unterschiedlich dar. Die Versuche Österreichs im 18. Jahrhundert bleiben kläglich, wenn auch nicht ohne Gewalt. Allerdings ist Österreich historisch natürlich mit dem spanischen Kolonialismus verbunden und auch die Aktivitäten auf dem Balkan können natürlich unter der kolonialen Perspektive betrachtet werden.

Universelle Bildung – Bildung dekolonisieren

Die (vorgebliche) Objektivität, die Standpunktlosigkeit, Ortlosigkeit und Neutralität der westlichen Bildungsinstitutionen und *des* Wissens der Wissensgesellschaft (vgl. Mignolo 2009; Vater 2007; Vater 2020) ist – verallgemeinernd zusammengefasst – eine Verschleierung der Alltagspraxen, des Kanons und der Bildungskultur, für die sie stehen, der Zwecke denen sie dienen und der Tatsache für wen sie offen seien. Als wäre es beispielsweise egal, ob in der warmen Studierstube oder neben Care-Arbeiten, oder in der Fabrikhalle gedacht und gelernt würde und wer die Lernenden sind. Selbst die Sprache der Bildung (vgl. Delpit 2008), die richtige Intonation und Eleganz der Sprachverwendung sind nicht universell und Ort-los, es gibt einen Platz und eine Farbe der Haut und einen Reichtum und eine Möglichkeit zur Muße, die versteckt mit Bildung und Wissen verbunden blieben (vgl. Bourdieu 1979; Hoggart 1992, besonders Chapter 10). Von der Idee einer Objektivität der Leistung ganz zu schweigen, obwohl es geradezu so scheint »als wären sich alle bei aller Uneinigkeit einig darüber, dass jeder im Westen lebende Mensch dieselben Möglichkeiten habe und soziale Mobilität eine Sache des Willens und der Leistungsfähigkeit sei« (Castro Varela 2005, S. 14).

Alternative, heterotope¹¹ Bildungspraxen, Gegenpositionen und Konzepte gibt es viele. Sie zu vernachlässigen wäre dem Anliegen der Dekolonisierung nicht hilfreich. Erwähnt werden können Arbeiter*innenbildungsinstitutionen, Migrant*innenvereine oder Frauenbildungsvereine – sie waren und sind sicher nicht ohne verschiedene Vorurteile, nicht objektiv. Sie waren oder sind nicht für alle offen, sie behaupteten dies aber auch nicht und sie deklarieren ihren Standpunkt. Theoretisch kann von gegenhegemonialen Bewegungen oder von epistemischem Ungehorsam dieser Bewegungen gesprochen werden (Mignolo 2009) um diese Praxen zu benennen, von Standpunktbezug oder situiertem Wissen (Haraway 1995). In diesen Bewegungen und Theorieansätzen zeigt sich eine Wissensproduktion und Praxis, die Voraussetzungen für die Dekolonisierung von Bildung darstellen. Es gibt kein Wissen für alle. Handlungsermächtigung, Orientierung an den Interessen der Teilnehmer*innen, Partizipation und Mitbestimmung stehen im Zentrum dieser Bildungspraxen (vgl. Vater 2021).

Gerade der weiße Humanismus, Europa und der Kapitalismus brachten auch materiell – neben einer kulturellen Überheblichkeit, nach Innen und Außen – Bildungsinstitutionen hervor, die für weiße saturierte Mittelschichtkultur, Konkurrenz, Individualisierung, Disziplin, Ausschluss von Frauen, Arbeiter*innen und People of Colour (PoC) (vgl. Dean 2019), aber auch für Selektion, Statuserhalt und Ausgrenzung Bildungsferner stehen. Was blieb und bleibt für die ›Anderen‹? – Für Österreich habe ich da ein Zitat der Schulbehörden, die Kehrseite der Emanzipation für die nicht der Elite Zugehörigen. Es geht in dieser

11 Das heißt eine real existierende Alternative, ob historisch oder real (vgl. Foucault 2005).

Bildung um die Bildung des ganzen Gedankensystems und der Praxis auf »die Erfüllung ihrer moralischen Pflichten und die kluge und emsige Erfüllung ihrer Gemeindeobliegenheiten« (Beer/Hochegger 1867, S. 310), denn »(m)an müsse vermeiden, bei diesen halbprohen Menschen Begierden rege zu machen, die sie mit ihrem Zustande unzufrieden machen« (ebd.). Für Österreich formuliert, eine Art Kolonialismus nach Innen.

Spivak beschreibt Ähnliches als Gegenbeispiel in ihren Erläuterungen zu einer Bildung radikaler Alterität: »Ich spreche von dem Skandal, dass im globalen Süden für die Kinder der Mittel- und Oberschicht das Ziel darin besteht, einen Text zu verstehen; während es in den Schulen für die Armen darum geht, ihn zu buchstabieren und auswendig zu lernen« (Spivak 2008, S. 56). Die Versprechungen der Bildungsinstitutionen¹² und des Humanismus, sie würden eine freie Entfaltung aller Menschen und gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichen, waren immer schon falsch (vgl. 2007) und sie müssen noch dazu deutlich als Ideologie von der Realität ihrer Umsetzung unterschieden werden: Die Voraussetzungen sind nicht für alle gleich, Schule und Bildung sind real – bei aller idealistischen Verklärung – ein trauriges Spiel. Bei »guter« sozialer Herkunft, dem »richtigen« Geschlecht und der »passenden« rassistischen Einordnung in die Hierarchien der Gesellschaften können die mit Privilegien Ausgestatteten, mit einem gewaltigen Vorsprung ins Rennen gehen, sie müssen auch nicht mit Minderwertigkeitsgefühlen oder einem Gefühl des Verlustes starten und nicht mit einer beschädigten Identität, der es an der hegemonialen Selbstzufriedenheit der »white bourgeois supremacy« fehlt. Sie werden auch nicht die eigene Kultur ablegen müssen (vgl. Hoggart 1992 und vgl. hooks 2000, S. 27 bezogen auf Klasse; vgl. Fanon 2013 bezogen auf Kolonialismus). Das Bildungs- und Schulsystem belohnt und verstärkt diesen Vorsprung in einem leistungszentrierten System laufend. Die Leistungseliten rekrutieren sich vor allem aus den Reihen der meist weißen, männlichen Reichen, ob kulturell oder materiell. Gleichzeitig herrscht eine schichtspezifisch/klassenspezifisch unterschiedliche Wertschätzung von Bildung und Partizipation an Bildung, die diese Reproduktion von Ungleichheit verstärkt und ermöglicht. Die Bildungskultur (d. h. hier ihre täglichen Selbstverständlichkeiten und Umgangsformen) passt unterschiedlich gut zu unterschiedlichen Lebensformen, also zum Alltag unterschiedlicher sozialer Gruppen. Bereits in den 1930er Jahren bemerkte Antonio Gramsci:

»Gewiss bewältigt das Kind aus einer traditionellen Intellektuellenfamilie den psycho-physischen Adaptionsprozess leichter; es hat schon wenn es das erste Mal den Fuß in die Klasse setzt, etliche Pluspunkte gegenüber seinen Gefährten, es hat eine Orientierung, die es schon aufgrund der Familiengewohnheiten erworben hat:

12 Auch wenn sie real oft für nicht mehr als behauptete Employability und berufliche Brauchbarkeit stehen.

beim Aufpassen konzentriert es sich mit größerer Leichtigkeit, weil es den Habitus der Körperbeherrschung hat, usw. [...] Deshalb meinen viele aus dem Volk, dass es bei der Schwierigkeit des Studiums einen ›Trick‹ zu ihrem Nachteil gebe (sofern sie nicht glauben, von Natur aus dumm zu sein): sie sehen den Herrn [...] mit Gewandtheit und scheinbarer Leichtigkeit eine Arbeit tun, die ihre Söhne Blut und Tränen kostet« (Gramsci 1999, § 2, S. 1530, ebenso Gramsci 2004, S. 189).

Die mit der Bildungsideologie verbundene Illusion einer individuellen (verdeckt männlichen, weißen, entfaltbaren) selbstgenügsamen Persönlichkeit ist der Schlüssel, dem eine dekoloniale emanzipatorische Kritik und Praxis entgegenhalten muss:

»Aber das Bewusstsein des Kindes ist nichts ›Individuelles‹ (und schon gar nichts Einzigartiges), es ist die Widerspiegelung des Ausschnitts der Zivilgesellschaft, an dem das Kind teilhat, der gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie sich in der Familie, in der Nachbarschaft, im Dorf usw. knüpfen. Das individuelle Bewusstsein der überwältigenden Mehrheit der Kinder widerspiegelt zivile und kulturelle Verhältnisse, die abweichen von und im Widerspruch stehen zu denen, die von den Lehrplänen vertreten werden« (Gramsci 1999, § 2, S. 1523, ebenso Gramsci 2004, S. 182).

Der individualistische Humanismus – besonders in seiner neoliberalen ›Entrepreneurs‹-Kultivierung – funktioniert real immer als Kaschierung von Ungleichheit und Macht. Die zu entfaltende Persönlichkeit ist eine universalisierte weiße, elitäre, bürgerliche und männliche Subjektivität, die nicht für alle erlangbar, dennoch als Natur und Ideal dargestellt wird.

Auch im Kontext des historischen Kolonialismus funktionierte diese Idee und Praxis einer »überlegenen« und gleichzeitig neutralen Kultur mittels Bildung. Dort trat der humanistische, erziehende Kolonisator den »armen Wilden« gegenüber, die es wohlmeinend und großzügig zu kultivieren, zu disziplinieren oder einfach auszurotten galt (vgl. Spivak 2012, S. 8, 30). »Ein einziges Regalbrett aus einer guten europäischen Bibliothek (hat) ebenso viel Wert wie die gesamte einheimische Literatur Indiens und Arabiens« (Macaulay 1835, S. 10; vgl. erläutern dazu Spivak 2007, S. 44, 81). Thomas Babington Macaulay (1800–1859), der Autor dieser Zeilen, war ein humanistisch gebildeter britischer Historiker, Gegner der Sklaverei, Sozialreformer und Politiker. Die Schrift war ein Bestseller und sicher gut gemeint.

Die Relevanz der sozialen Herkunft – Decolonize Classism

Auch wenn es viel bürgerliches Nachdenken über emanzipierende Bildung gibt und ein Proklamieren von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit, und wenn auch die ergreifenden Worte Kants zur Bildung und Aufklärung als bekannt vorauszusetzen sind, es gälte die Courage zu finden, sich des eigenen Verstandes zu bedienen (vgl. Kant 1784), so galt nichts von alledem für alle, noch gilt es für alle. Nichts gegen Courage, aber die Hauptfunktion von Bildung von Schule bis Erwachsenenbildung ist und bleibt Einpassung in – in unterschiedlicher Weise – rassistische, patriarchale und kapitalistische Gesellschaften, deren Hauptprinzip weiße, bürgerliche Vorherrschaft ist und eine spezielle ausschließende – und als überlegen akzeptierte – ›Hochkultur‹, besser die Kultur der ›white bourgeois supremacy‹, der weißen kapitalistischen Eliten. Als Referenzpunkt der Einpassung und Anrufung funktioniert Bildung selbst für diejenigen, die gar keinen Zugang zu Bildung finden.

Es geht in einem dekolonialen Zugang darum, die kolonialen und neoliberalen Verschleierungsstrategien gegenüber Rassismus, Kolonialgeschichte und Herkunft als Aspekte von Herrschaft zu benennen. Ich spreche vom (1) realen Ausschluss und der Enteignung von Frauen, People of Colour, Arbeiter*innen und von Subalternen. Ebenso (2) von der Nicht-Repräsentierung von Frauen, People of Colour, Arbeiter*innen und von Subalternen in Wissensformationen und Archiven (vgl. dazu Castro Varela 2005).

Subalterne sind mit Antonio Gramsci (1955) und Gayatri Chakravorty Spivak (2007), die meine Hauptbezugspunkte in diesem Beitrag darstellen, zu verstehen als Menschen, die keiner hegemonialen Klasse angehören und die in den Erzählungen zur Nation fehlen, die politisch unorganisiert sind, kein Klassenbewusstsein haben (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 69), denen alle Ressourcen für Mobilität fehlen und deren Hautfarbe nicht weiß ist. Niemandem fehlt alles von diesen Kriterien des Mangels der Subalternität, und gerade die Subalterne ist durchzogen von Unterschiedlichkeit, von Differenz, die das Solidarisieren und das Finden von Gemeinsamkeiten schwer macht, ebenso wie das sich als Teil von Nation oder der Allgemeinheit-Fühlen.

Damit soll keinesfalls gesagt sein, Subalterne oder auch minoritäre, nicht dominante Gruppen hätten keine Kultur, keine Geschichte, sie wären der wertvollen europäischen Kultur nicht gewachsen (vgl. Devi 1995; Pitts 2019; Connell 2007). Ganz im Gegenteil, ihre unterschiedlichen Kulturen, brüchig, vielfältig, kollektiv und nicht dem neoliberalen kapitalistischen Universalismus entsprechend, können als Fluchtlinien (ich beziehe mich auf Gilles Deleuze: vgl. Balke 1996), als Perspektiven einer möglichen Alternative und Differenz verstanden werden. Es gibt mit Spivak allerdings auch nicht *die* Arbeiter*innen, nicht *die* People of Colour, nicht *die* Armen. Jede Universalisierung in Masterwords (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 67) ist Teil des Spiels der Macht, das Wider-

stand und Nicht-Einpassung erschwert. Jedes Reduzieren einer Subalternen auf einen Mangel begeht den Fehler zu übersehen, dass Subalterne, aber auch People of Color oder die Arbeiter*innenklasse bedeutet, nicht Teil der hegemonialen Kultur zu sein, aber dennoch eine Kultur zu haben. Ich folge in diesem Beitrag einem Kulturbegriff Raymond Williams, der Kultur als Ausdruck des Alltäglichen in seiner unendlichen Vielfalt und Sozialität fasst. »Kultur ist gewöhnlich [Culture is ordinary]: das ist die erste Tatsache. [...] Wir verwenden das Wort Kultur [...] um eine ganze Lebensweise (a whole way of life) zu bezeichnen [...] Kultur ist alltäglich« (Williams 1989, S. 4 – Übersetzung S. V.).

Das Außen der ›White-Bourgeois-Supremacy‹ am Beispiel Klasse

»Langsam begann ich in Gänze zu verstehen, dass es in der Akademie keinen Platz gibt für Leute mit Arbeiter*innenklassen-Herkunft, wenn sie ihre Vergangenheit nicht hinter sich lassen wollen. Das war der Preis dafür (»the price of the ticket«). Arme Student*innen wären an den besten Hochschulen nur dann willkommen, wenn sie bereit wären, die Erinnerung aufzugeben, die Vergangenheit zu vergessen und die assimilierte Gegenwart als die einzig lohnende und sinnvolle Realität zu beanspruchen. Schüler*innen aus nicht-privilegierten Verhältnissen, die nicht vergessen wollten, hatten oft Nervenzusammenbrüche. Sie konnten die Last all der Widersprüche, mit denen sie konfrontiert waren, nicht ertragen [...] Ich war nicht stolz darauf, Abschlüsse in den Händen zu halten von Institutionen, in denen ich konstant verachtet und beschämt worden war. Ich wollte diese Erfahrungen vergessen und aus meinem Gedächtnis löschen« (hooks 2000, S. 36 f., Übers. S. V.).

bell hooks (2000) schreibt in »Where We Stand« über die Lebens-Bedingungen einer schwarzen Arbeiterklasse, über den Mangel an Wohnraum und Geld, über versteckte Kosten des Bildungssystems und über die Widersprüchlichkeiten, die Bildungsaufsteiger*innen zu ertragen haben, als Fremdkörper und Außen im vermeintlich neutralen System der Bildung, für das Weißsein, Mittelschicht-Werte und Stil – neben anderen Charakteristika – unhinterfragte Normalität darstellen. Sie schreibt auch über die selbstverständliche gegenseitige Unterstützung in ihrem schwarzen Herkunftsumfeld, über den Stolz auf die Arbeiter*innenklasse und das gleichzeitige Nicht-Reden über Klasse. Ausführlich macht sie ihren persönlichen Klassenwechsel zum Thema, den erfahrenen Klassismus und Rassismus, die Herausforderungen, die es mit sich bringt, sich zwischen »verschiedenen Klassen hin und her zu bewegen« (»to move back and forth between different classes«, hooks 2000, S. 148) und wie es war und ist, sich – aus der Schwarzen Arbeiter*innenklasse kommend – in einem weißen, bürgerlichen, reichen Umfeld zu bewähren (vgl. Roßhart 2016). Richard Hoggart beschrieb in »The Uses of Literacy« selbiges für einen Aufsteiger aus einem weißen englischen Working

Class Umfeld. Er beschreibt den Verlust der sozialen Heimat, den dieser Aufstieg bedeutet und die Schwierigkeit, sich in einem Feld unterschiedener kultureller Normalitäten und auch Stile zu orientieren. »He has got brain! – He is heading for a different world and a better job« (Hoggart 1992, S. 294)!

›Die Wahl des Schicksals‹ – Spaß am Widerstand und Reproduktion¹³

Als Paul Willis (vgl. Willis 1982) Ende der 1970er Jahre aus der teilnehmenden Beobachtung einer Gruppe von – in der gängigen Meinung deklassierten – Arbeiterjungen in Großbritannien, die, sagen wir, nicht sehr gute Schüler waren, ein sympathisierendes und nicht einfach moralisch abwertendes Bild dieser Jugendlichen zeichnete, waren die Reaktionen der Fachkollegenschaft und der Bildungspolitik teils empört: Da werde schulischer Vandalismus zum legitimen und noch dazu als kreativ bezeichneten Ausdruck von Unterdrückung und Chancenungleichheit stilisiert.¹⁴

Willis beobachtet in seiner Studie junge Männer aus dem Arbeiter*innenmilieu,¹⁵ deren Väter schwere Handarbeit verrichten. Die jungen Männer sind – verkürzt und etwas klischeehaft dargestellt – neben den spezifischen Praxen und Werten dieses Milieus (wie etwa Solidarität, Kollektivität, Unbeschwertheit) auch durch einen tiefen Sexismus, Machismus und patriarchale Praxen, einen kruden Schwerarbeiterpathos bei gleichzeitiger Verachtung von Lohnarbeit, ein Bewusstsein ihrer Ausbeutung sowie eine ausgeprägte Fremdenfeindlichkeit und einen speziellen Rassismus gekennzeichnet. Der Rassismus wirkt als effektiv spaltend von anderen unterprivilegierten Gruppen und kann als wesentliches Element einer Aufrechterhaltung der kapitalistisch-kolonialen Verhältnisse verstanden werden (vgl. Willis 1982, S. 80; vgl. dazu auch hooks 2000, S. 111 ff.). Mit anderen ausgegrenzten Gruppen teilen die Jugendlichen ihre Nachteile, teils in Konkurrenz.

Die Jugendlichen in Willis Studie erscheinen erstaunlicherweise dennoch auch sympathisch. Willis beschreibt die Situation von Jugendlichen, die vorhaben, nach der Pflichtschulzeit aus dem Schulbetrieb auszuschneiden und die mit großer Wahrscheinlichkeit damit rechnen müssen, ähnliche Tätigkeiten wie ihre Väter zu verrichten (Schwerarbeit: in Stahlwerken, Kohlegruben oder wo auch immer). Die jungen Männer sind kreativ, wenn es darum geht, kollektiv die

13 Dieser Abschnitt wurde veröffentlicht als Vater 2015 und hier überarbeitet.

14 Es sei eine »Erhöhung der rückständigsten und ignorantesten Gruppen innerhalb der gesamten Bevölkerung zu heroischen Staturen: die Schulschwänzer, die Schulvandalen und Eltern, die sich aus anderen als religiösen Gründen weigern, ihre Kinder zur Schule zu schicken« (nach: Axmacher 1990, S. 28).

15 Ich verwende hier den Begriff ›Milieu‹, um ihre Herkunftspraxis zu bezeichnen. Ich beziehe mich dabei nicht auf Milieutheorie.

Schuldisziplin zu unterlaufen, Lehrer*innen zu ärgern und sich eine Autonomie anzueignen. Eine Autonomie, deren zentralen Elemente Gruppensolidarität, ein spezieller Arbeitsethos und das Bewusstsein, hier (in den schulischen Kontext) nicht herzugehören sind, sowie der Wunsch endlich mal etwas Brauchbares zu lernen, was die Schule aber in keiner Weise bieten kann. So bemühen sich die Jugendlichen in Willis Studie, die Schule so früh wie möglich zu verlassen und artikulieren und praktizieren eine Gegen-Schulkultur, indem sie das formelle System geschickt umgehen und seine Forderungen auf das absolute Minimum beschränken, durch Unterlaufen des Stundenplans, einen schichtspezifischen Humor, Mobilität und Angriffe auf den offiziellen, schulischen Zeitbegriff. Zeit ist nicht etwas, womit sorgfältig umgegangen werden muss, Zeit wird beansprucht (vgl. Willis 1982, S. 49). Es ist eine Gegenkultur, die ihre Klassenposition reproduziert.

Die Praxisformen der Jugendlichen sind geprägt durch ihr Herkunftsmilieu – die Arbeiter*innenklasse – und diese Prägung und Kultur wird in Schulen vor allem als Gewalt und Disziplinlosigkeit wahrgenommen (Willis 1982, S. 14). Die Jungen erkennen, dass eine Akkulturation und Unterordnung unter die Kultur der Schule eine Art Verrat ihrer Arbeiterherkunft darstellen würde. Sie erkennen ebenso, dass dieser Aufstieg nur individuell möglich wäre, als Verrat an ihren Freunden. Die Kultur der Arbeiter*innenklasse bereitet – vermittelt durch spezifische Werte, Reaktionsmuster und Habitusstrukturen – intensiv auf die spätere Übernahme manueller Tätigkeiten vor und stützt die Reproduktion rassistischer Klassenstrukturen (vgl. Willis 1982, S. 14).

Es kann diskutiert werden, inwieweit Milieus der Arbeiterkultur oder andere gegenhegemoniale Kulturen einer Art innerem »Kolonialismus« oder »Imperialismus« ausgesetzt sind, ähnlich wie die Kolonien der kapitalistischen Expansion, die im Zuge der neoliberalen kapitalistischen Hegemonie zunehmend – als selbstbewusste Milieus – aufgerieben und akkulturiert wurden. Gleichzeitig verschwindet »die »Dritte Welt« – wenn auch begrifflich – im Prozess der neoliberal, globalisierenden Vereinheitlichung des Weltmarktes nicht, »sondern tritt zudem in die ›Erste Welt‹, in deren Herzen als Ghetto, Barackensiedlung oder Favela ein, wird immer wieder produziert und reproduziert«, schreiben Antonio Negri und Michael Hardt in *Empire* (Negri/Hardt 2000, S. 265). Umgekehrt schiebt sich die »Erste Welt« in die »Dritte« mit ihren Transnationalen Konzernen und Banken« (Messerschmidt 2004, S. 3).

Sichtbarkeiten

Selbst für die vom Bildungssystem Ausgeschlossenen funktioniert die auf Bildungsinstitutionen und deren Maßstäbe bezogene Positionierung in der gesellschaftlichen Hierarchie. »Ich weiß, dass ich dumm bin; da ist es nur fair und

richtig, dass ich den Rest meines Lebens damit verbringe, in einer Autofabrik Schrauben in Felgen zu drehen« (Willis 1982, S. 11) – pointiert auf den Punkt gebracht durch einen Arbeiterjungen in Willis Studie. Der Satz ist so falsch wie funktional: als wären Dummheit oder Klugheit ein Kriterium der Erlangung von Macht, Position und Ressourcen im neoliberalen Kapitalismus und als wären die Rahmenbedingungen irrelevant für die Erlangung von Ressourcen. Der Kapitalismus versteht es seine Ausbeutung und seinen Ausschluss zu verschleiern und psychologisierend in Fragen des Talents, der Begabung und Motivation umzu-deuten. Damit möchte ich nicht die Erfahrungen der Entfremdung von Ausgeschlossenen, Arbeiter*innen oder People of Colour relativieren. Ich spreche, mich wiederholend, vom (1) realen Ausschluss und der Enteignung von Frauen, People of Colour, Arbeiter*innen und von Subalternen. Ebenso (2) von der Nicht-Repräsentierung von Frauen, People of Colour, Arbeiter*innen und von Subalternen in Wissensformationen und Archiven.

La coltura è un privilegio. La scuola è un privilegio. E non vogliamo che tale essa sia. – Kultur ist ein Privileg. Bildung ist ein Privileg.

Wir wollen das nicht. Antonio Gramsci, Avanti 1916

(vgl. Gramsci 1916/2000, S. 63, zit. n. Gramsci 1916/2016, S. 65)

Mit der Kennzeichnung unserer globalen gesellschaftlichen Verhältnisse – und Bildungsinstitutionen – als postkoloniale, die es zu dekolonisieren gälte, wird ein Einspruch formuliert gegen das Vergessen und die Kaschierung der Voraussetzungen, die zur gegenwärtigen Lage geführt haben, die Realitäten der Kolonisierung, des Ausschlusses, der Eroberung, der Deprivierung, der Beraubung von Kultur, der Integration und Akkulturation, der erzwungenen Entfremdung von der Kultur der (sozialen) Herkunft (vgl. Messerschmidt 2004).

Kritische – dekolonisierende – Bildung wird in dieser Perspektive einerseits

»zu einer Gedächtnisarbeit, zum Versuch einer Vergegenwärtigung historischer Voraussetzungen von Globalisierung. Es geht dabei um eine Schärfung des Blicks für aktuelle Reproduktionen von Ungleichheit, es handelt sich um den Versuch, aus der Geschichte zu lernen. Aber nicht nur das: Postkoloniales Lernen meint, aus dem Umgang mit der Geschichte zu lernen, aus der kolonialen Amnesie, die besonders den deutschen Kontext betrifft, wo es so scheint, als habe man nichts mit der kolonialen Erfahrung zu tun. Ich verstehe postkoloniale Bildung als eine anamnetische Bildungsarbeit. Während uns die Medien der Globalisierung mit der totalen Aktualität besetzen, plädiere ich für eine Reflexion der Vergangenheit, eine Verzögerung und Unterbrechung unserer Zukunftsgewissheit« (Messerschmidt 2004, S. 2).

Eine weitere Aufgabe besteht darin, um die Möglichkeiten für Subalterne, People of Colour und Frauen in den Institutionen zu kämpfen. Real ihre Anwesenheit und Mitarbeit zu ermöglichen, ohne Akkulturation und psychische Deformation. Ebenso darum zu kämpfen, die Wissensformationen anzureichern um das Fehlende, Ausgeschlossene, den Kanon aufzubrechen und anderes zu lesen, zu erwähnen, einzubeziehen (vgl. Connell 2007; Devi 1995). Es geht um einen Umgang mit einem realen Fehlen (vgl. Castro Varela 2005). Die Unterprivilegierten, People of Colour und Arbeiter*innen sind meist nicht da oder nur sehr Wenige. Wir sind alle durchzogen von Linien der Privilegierung oder der Benachteiligung, der Kolonisierung, des Klassismus, des Rassismus oder der Zuordnung auf Basis einer imaginierten Ethnizität. ... aber es sind nicht alle da, nicht alle repräsentiert.

»Für jede Pädagog*in besteht die Verantwortung darin, [...] Rassismus und Überlegenheit in all ihren Erscheinungsformen zu verlernen, während wir unsere eigenen sozialen Konstruktionen in unseren Urteilen untersuchen und neue Wege des Wissens, der Wertschätzung anderer, der Akzeptanz von Vielfalt und der Schaffung von Gleichheit und Inklusion als Grundlage für alle Lernenden erlernen« (Battiste 2013, S. 166).

Es geht darum Privilegien zu verlernen und es geht um den Kampf um Anwesenheit. Es geht darum aus den Erfahrungen des Ausschlusses zu lernen (vgl. Aumair/Theißl 2020; Seeck/Theißl 2020; Altieri 2021 u. a.). Spivak betont die Notwendigkeit in der pädagogischen Arbeit, mit dem Fehlen subalternen Erfahrungen umzugehen und in der Arbeit mit Unterprivilegierten und Aspekten von Subalternität die eigenen Privilegien zu verlernen, die Universalisierungen kolonialer Kultur zu verlernen und zu sehen (Spivak 2008). bell hooks formuliert dies folgendermaßen, es gilt ein Bewusstsein zu erreichen, das nicht alles für sicher hält (»not to take so much for granted« (2000, S. 27)). Bildung, die diesen Anforderungen Rechnung trägt, wird zu einem Prozess der »unerzwungenen Neuordnung von Wünschen und Bedürfnissen« (Spivak 2008, S. 12; vgl. Castro Varela 2015, S. 18) im Sinne einer Ermächtigung, Situierung und Solidarisierung. Es geht darum den »Klassenhabitus des Gehorsams zu untergraben« (Spivak 2008, S. 74) und einen epistemischen Ungehorsam zu erlernen (vgl. Mignolo 2009, 2019). Einen Ungehorsam gegen die Alltagsgewohnheiten der Privilegierten (»against the habits of being of the rich« (hooks 2000, S. 27) zu üben.

Es geht aber im Kampf gegen Ausschlüsse im Bildungsbereich auch stark um ein Aufbrechen von Psychologisierungen und Pathologisierungen, die herrschenden Rahmenbedingungen zu Problemen der Psyche, der Begabung, der Dummheit und der Innerlichkeit umdeuten (vgl. Khakpour/Mecheril 2018) und sie noch dazu auf eine privilegierte Innerlichkeit beziehen. Gayatri Spivak betont zudem die Notwendigkeit einer neuen umfassenden Idee der »Verantwortung« gegenüber der Welt, die Alterität und Exteriorität einbeziehen kann

(2008, S. 25) und die es in zerstörte Netze der Kultur zu verweben gälte (ebd., S. 44). Eine Alterität, die im Grunde das genaue Gegenteil des egoistischen Konkurrenzkampfes des Kapitalismus ist.

Literatur

- Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (2021): *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*, Marburg: BdWi.
- Arndt, Susan (2019): *Rasse*. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2019): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 660–665.
- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2019): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast.
- Aumair, Betina/Theißl, Brigitte (2020): *Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt*, Wien: ÖGB.
- Axmacher, Dirk (1990): *Widerstand gegen Bildung: zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Balke, Friedrich (Hrsg.) (1996): *Gilles Deleuze – Fluchtlinien der Philosophie*, München: Fink.
- Battiste, Marie (2013): *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon: Purich.
- Beer, Adolf/Hohegger, Franz (1867): *Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas*, Wien: Karl Gerolds Sohn.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Les Éd. de Minuit.
- Butler, Judith (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar (2005): *Die Wiederkehr der »Klasse«*. Deklassierung und Migration. In: *Diskus* 54, 2, S. 14–20
- Castro Varela, María do Mar (2015): *»Klassenapartheid«* Klassenherrschaft postkolonial perspektiviert. In: *Kurswechsel* 4, S. 18–24.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld: transcript.
- Cesaire, Aimé (1955): *Discours sur la colonialism*, Paris: Éditions Présence Africaine.
- Connell, Raewyn (2007): *Southern Theory*, Cambridge: Polity.
- Dean, Jasmin (2019): *Person/People of Colo(u)r*. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 597–607.
- Delpit, Lisa (Hrsg.) (2008): *Skin That We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom*, New York: New Press.
- Devi, Mahasweta (1995): *Imaginary Maps. Three Stories by Mahasweta Devi (translated and introduced by. Gayatri C. Spivak)*, New York: Routledge.
- Fanon, Frantz (1963): *The Wretched of the Earth*, New York: Grove Press.
- Fanon, Frantz (2013): *Schwarz Haut, weiße Masken*, Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Federici, Silvia (2017): *Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation*, Wien: Mandelbaum.
- Foucault, Michel (1983/1994): *Qu'est-ce que les Lumières?* In: Foucault, Michel (Hrsg.): *Dits et Ecrits 1976–1988. Tome II*, Paris: Gallimard, S. 1498–1507.
- Foucault, Michel (2005): *Die Heterotopien. Der utopische Körper*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gramsci, Antonio (1916/2000): *Men or Machines? Avanti!* 24.12.1916. In: David Forgacs (Hrsg.): *The Antonio Gramsci Reader. Selected Writings 1916–1935*, New York: New York University Press, S. 62–64.
- Gramsci, Antonio (1916/2016): *Uomini o macchine*. In: Gramsci, Antonio (2016): *Masse e Partito. Antologia 1910–1926*, a cura di Guido Liguori, Roma: Editori Riuniti, S. 64–66.
- Gramsci, Antonio (1955): *Die süditalienische Frage – Beiträge zur Geschichte der Einigung*, Berlin: Dietz.
- Gramsci, Antonio (1999): *Gefängnishefte (GH). Band 7*, Berlin, Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (2004): *Erziehung und Bildung. Gramsci Reader*, Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (1994): »Rasse«, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Stuart Hall (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument, S. 89–136.
- Hall, Stuart (2018): *Das Verhängnisvolle Dreieck. Rasse. Ethnie. Nation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2018.
- Haraway, Donna (1995): *Situiertes Wissen*. In: Haraway, Donna (Hrsg.): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 73–97.
- Hoggart, Richard (1992), *The Uses of Literacy*, London: Chatto and Windus.
- hooks, bell (2000): *where we stand: Class matters*, New York, London: Taylor and Francis.
- InkriTpedia – Berliner Institut für kritische Theorie (InkriT) (o. J.): *Exteriorität*. www.inkrit.de/e_inkritpedia/e_maincode/doku.php?id=e:exterioritaet (02.04.2021).
- Jones, Owen (2012): *Prolls. Die Dämonisierung der Arbeiterklasse*, Mainz: Andre Thiele.
- Kant, Imanuel (1784): »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«. In: »Berlinerische Monatsschrift«, Dezember-Heft 1784, S. 481–494.
- Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul (2018): *Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns*. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135–160.
- Loidl, Simon (2017): »Europa ist zu enge geworden« – *Kolonialpropaganda in Österreich-Ungarn 1885–1918*«, Wien: Promedia.
- Macaulay, Thomas B. (1835): *Minute by the Hon'ble T. B. Macaulay, dated the 2nd February 1835*. www.columbia.edu/itc/mealac/pritchett/00generallinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html (06.04.2021).
- Mellino, Miguel (2016): *Gramsci in Slices: Race, Colonialism, Migration and the Postcolonial Gramsci*. In: Garcia Agustin, Oscar/Jorgensen, Martin Bak (Hrsg.): *Solidarity Without Borders: Gramscian Perspectives on Migration & Civil Society Alliances*, London: Pluto Press, S. 58–78.
- Messerschmidt, Astrid (2004): *Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens*. Vortrag beim Kongress »Eine Welt – Spur(t)en in Hessen« der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen in Wiesbaden-Naurod im Februar 2004 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Mignolo, Walter D. (2009): *Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom*. In: *Theory, Culture, Society*, 26, H. 7–8, S. 159–181.
- Mignolo, Walter D. (2019): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*, Wien: Turia + Kant.
- Morton, Stephen (2002), *Gayatri Chakravorty Spivak*, London: Routledge.
- Negri, Antonio/Hardt, Michael (2000): *Empire*, Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Pitts, Johny (2019): *Afropedia. Notes from Black Europe*, London: Penguin.
- Roßhart, Julia (2016): *Den eigenen Wurzeln treu bleiben*. In: *Die da unten*, 40. kritisch-lesen.de/c/1347 (06.04.2021).

- Ruthner, Clemens (2003): K.u.k. Kolonialismus' als Befund, Befindlichkeit und Metapher. Versuch einer weiteren Klärung. In: Prutsch, Ursual/Feichtinger, Johannes/Csaky, Moritz (Hrsg.): Habsburg Postcolonial. Machtstrukturen und Gedächtnis. Studienverlag: Innsbruck.
- Seeck, Francis/Theissl, Brigitte (Hrsg.) (2020): Solidarisch gegen Klassismus, Münster: Unrast.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Righting Wrongs – Unrecht richten. Zürich: diaphanes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Strizek, Helmut (2006): Geschenkte Kolonien. Ruanda und Burundi unter deutscher Herrschaft, Berlin: Ch. Links.
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne (2012): Decolonization is not a methaphor. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1, H. 1, 2012, S. 1–40.
- Vater, Stefan (2007): Kein Platz wie zuhause. Schulkulturen und bildungsferne Gruppen. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Wien: Mandelbaum, S. 56–71.
- Vater, Stefan (2015): Wirklich nützlich Wissen? Überlegungen ausgehend von Paul Willis' Studie »learning to Labour«. In: schulheft 1/15, Nr. 157, Bildungsdünkel. Bildung als Distinktion und soziale Beschämung, S. 122–131.
- Vater, Stefan (2020): Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 39, Wien. erwachsenenbildung.at/magazin/20-3/meb20-39.pdf (06.04.2021).
- Vater, Stefan (2021): Zum Nutzen von Volkshochschulbildung. Wie wirkt Erwachsenenbildung und wem nutzt Erwachsenenbildung? In: Egger, Rudolf/Härtel, Peter (Hrsg.): Bildung für alle? Lernweltforschung, 36, Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-31054-7_14
- Williams, Raymond (1989): Culture is Ordinary. In: Raymond Williams (Hrsg.): Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism, London: verso, S. 3–18.
- Willis, Paul (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt am Main: Syndikat.

Marx & I

From Mirjaveh to Lesbos¹

Shahrzad Mojab

Marx & I animates a journey across borders where geographies, cultures, race, gender, and class interlock to depict a global condition of oppression and exploitation. The »I« represents a collective experience of displacement and dispossession under the social and political order of capitalism, as Marx initially articulated in his works. In this journey Marx is reminded of the importance of his more than a century old theorization of capitalist social relations for the world today. He is a witness to the miseries of people who struggle to survive environmental destructions, harsh work conditions, occupations, wars, militarization, racism, exploitation, and patriarchal violence. The cruelty of this reality in the 21st Century is incomprehensible even for Marx, but the »I« uplifts the »old man's« spirit, evoking the revolutionary resistance of the oppressed people of the world as Marx himself envisioned.

Marx & I began as a *Capital* reading group among newly migrated youth from the Middle East and North Africa. They were (are) revolutionary activists, among them a number of former political prisoners, who were (are) temporarily or permanently stranded on the borders of Turkey and Europe or are crowded in the Amazon distribution centers in outskirts of major European metropolises. Reading *Capital* gave them an analytical tool to comprehend their experience of structural violence and relations of power in the process of transition from one geography to the next, not as a fragmented, individualized, and disarticulated social reality but rather as interconnected contradictions constituting all our lives and relations. Thus, a condition which pleads for collective resistance. A young woman artist in the group first wrote a play to be performed by all but then decided to sketch an animation to depict her learning as a way of reiterating her knowledge. The art became the basis of the collective writing which advanced both the discussion and the artistic expression of the complex analysis of the text. Another young woman, a former theatre actor, read the text, which was originally written in Persian, therefore the animation found a voice. The

1 This text is a re-print and was published first in: Darlene E. Clover, Kathy Sanford, and Willow Samara Allen (2022): Academic Project Designs and Methods: From Professional Development to Critical and Creative Practice.

Persian text was then translated into English, yet another collective endeavor, and was further refined for its analytical clarity.

As Marx traveled with the »I« from Mirjaveh on the border of Pakistan and Afghanistan to arrive on the edge of Europe, to the Island of Lesbos in Greece, he realized that the limits in his analytical method should be crossed. He witnessed the feminization of work and poverty, the ever-increasing prostitutions and sexual exploitation of women, the depth of colonization and racism. In short, he experienced the intensification of capitalist social relations in its imperialist form. In this journey, the »I« was building *from Marx on Marx*.

Marx & I is dedicated to all those who cross many borders to build a life, though in the process face the hazard of capitalist patriarchal relations. It is also dedicated to all those who are incarcerated because they dare to stand up against these hazards and demand a better world.



Marx & I video can be accessed here:

www.youtube.com/watch?v=npBPi4Ko9Ro&t



Neben Klassismus als relevantem Aspekt von Bildungsausschlüssen, so wie Stefan Vater dies im vorgehenden Beitrag in seiner Verwobenheit mit Rassismus nachvollzogen hat, ist auch Ableismus im Kontext von (Bildungs-)Ungleichheitsverhältnissen zu berücksichtigen. Robel Afeworki Abay führt uns in seinen Ausführungen daher nun intersektional perspektiviert an die koloniale Verwobenheit von Disability- und Migrationsdiskursen heran. Ähnlich wie in Céline Barrys Beitrag steht auch bei ihm ein starkes Plädoyer für partizipative Forschungsansätze im Zentrum, die ein Schritt in Richtung einer Dekolonisierung der Wissensproduktion über marginalisierte Gruppen sein können, wenn sie machtrelexiv gestaltet sind. Robel Afeworki Abay mahnt dabei insbesondere die Macht der Zuschreibungen an, die durchgehend reflektiert werden müssen, um nicht die vielfältigen Lebensrealitäten der als Gruppe konstruierten marginalisierten Personen zum Schweigen zu bringen.

Decolonize Behinderung und Flucht/Migration

Partizipative Forschung als Möglichkeit methodologischer Dekolonialisierungsarbeit

Robel Afeworki Abay

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der epistemischen Dominanz eurozentristischer Wissensproduktion über Behinderung und Flucht/Migration¹ kritisch auseinander und fragt danach, inwieweit partizipative Forschung als dekolonialer methodologischer Ansatz fungieren kann, um bestehenden machtvollen

1 Aufgrund der bestehenden Vielfaltigkeit und Uneindeutigkeit diskursiver und theoretischer Auseinandersetzungen mit intersektionalen Lebensrealitäten von Menschen mit Flucht-/Migrationserfahrungen und damit einhergehenden Unterstützungsstrukturen wird in dem vorliegenden Beitrag keine Differenzierung zwischen den Begriffen Flucht und Migration vorgenommen. Zum besseren Verständnis der Diskussion über die beiden Begrifflichkeiten siehe: Kleist, 2019, S. 12 ff.

Zuschreibungspraktiken gegenüber BIPoC² mit Behinderungserfahrungen mit Hilfe einer intersektionalen Forschungspraxis entgegenzuwirken.

»Colonialism was not only an economic process, but also one of imposing Eurocentric knowledge on the colonised« (Meekosha, 2011, S. 677).

Einführung

Vor dem Hintergrund fortbestehender Geopolitik, die unter anderem mit der epistemischen Gewalt eurozentristischer Wissensproduktion einhergeht (vgl. etwa Spivak, 1988; Bhambra, 2014a), erfährt die grundlegende Forderung nach Dekolonialisierung des Wissens als »epistemic de-linking« (Mignolo, 2007a, S. 450) sowie nach der Anerkennung und Wertschätzung indigener Wissenssysteme in den letzten Jahren wachsende Aufmerksamkeit (vgl. etwa Quijano, 2000; Ndlovu, 2014). Damit einhergehend gewinnt eine postkoloniale Kritik an eurozentristischen Diskursen und Forschungen auch in Deutschland zunehmend an Bedeutung (vgl. etwa. Kaltmeier, 2012; Castro Varela, 2018; Afeworki Abay & Wechuli, 2022). Die Kontinuität kolonialer Wissensproduktion (*Coloniality of Knowledge*) und die damit einhergehende Tradierung kolonialer Herrschaftsverhältnisse (*Coloniality of Power*) bleiben jedoch weiterhin bestehen (vgl. etwa Quijano, 2000; Mignolo, 2007b; Mayblin, 2016; Ndlovu, 2018). Insbesondere für den methodologischen Diskurs der deutschsprachigen Flucht-/Migrationsforschung ist eine dekoloniale Forschungspraxis zentral, da die Frage nach der Wirkmächtigkeit von Kolonialismus sich unter anderem in den vielfältigen machtvollen Prozessen des diskursiven Othering zeigt (vgl. etwa. Castro Varela, 2018; Afeworki Abay, Schülle & Wechuli, 2021). In diesem Zusammenhang stellen sich einige zentrale Fragen nach dem notwendigen Prozess der Dekolonialisierung: »Who and when, why and where is knowledge generated?« (Mignolo, 2009, S. 2). Im Kern geht es also im wissenschaftlichen Diskurs der Dekolonialisierung um die folgenden Fragen:

2 In Anlehnung an Ha, Lauré al-Samarai und Mysorekar (2007, S. 37) wird in den vergangenen Jahren die kollektive Selbstbezeichnung BIPoC (Black, Indigenous and People of Color) der einseitigen Zuschreibung »Migrationshintergrund« zunehmend vorgezogen, da mit letzterem der sprachliche sowie analytische Fokus auf Migrationserfahrungen diese Personengruppe homogenisierend auf »Menschen mit Migrationshintergrund« verengend subsumiert und deren erlebter Rassismus nicht hinreichend thematisiert wird. Der emanzipatorische Begriff BIPoC hingegen erweist sich als besonders geeignet, einen macht- und rassismuskritischen analytischen und politischen Rahmen zu schaffen, indem Unterschiede, Gemeinsamkeiten sowie Überlagerungen unterschiedlicher Unterdrückungsverhältnisse und Ausbeutungszusammenhänge von BIPoC in einem postkolonialen Kontext thematisiert werden (ebd., S. 38).

- Wer bestimmt, welche Themen für die betroffenen Communities relevant sind?
- Wie und in welchem Rahmen werden die eigenen Verstrickungen der Forschenden in postkoloniale Machtverhältnisse adressiert?
- Inwieweit lassen sich die Fragen des *Ownership* der Forschungsdaten und der Sichtbarkeit von Forschungspartner*innen im gesamten Forschungsprozess adressieren?
- Wie wird die Kolonialität des Wissens in dem jeweiligen Forschungskontext reflektiert?

Bezüglich der kolonialen Kontinuitäten argumentiert Walter Mignolo (2007b, S. 156) im Anschluss an Aníbal Quijano (2000) folgendermaßen:

»[...] the colonial matrix of power has been described in four interrelated domains: control of economy (land appropriation, exploitation of labor, control of natural resources); control of authority (institution, army); control of gender and sexuality (family, education) and control of subjectivity and knowledge (epistemology, education and formation of subjectivity)«.

Im Hinblick auf die fortwährende Kontinuität epistemischer Dominanz des globalen Nordens kann die bestehende hegemoniale Wissensordnung als »a form of scholarly colonialism« (Meekosha, 2011, S. 668) bezeichnet werden. Ausgehend von dieser grundlegenden Kritik lassen sich auch Formen *epistemischer Gewalt* (Spivak, 1988) beispielsweise in der Wissensproduktion im Kontext von Behinderung und Flucht/Migration kritisch hinterfragen. Vor dem Hintergrund epistemologischer Kritik an imperialen Diskursen über Behinderung macht Helen Meekosha (2011, S. 677) die Verwobenheiten von Kolonialismus und Eurozentrismus in pointierter Weise deutlich und plädiert für eine postkoloniale Perspektive:

»Colonialism was not only an economic process, but also one of imposing Eurocentric knowledge on the colonised. So postcolonialism has resonance for disability studies and helps to explain the dominance of perspectives from the metropole«.

In diesem Zusammenhang sind machtvolle Prozesse der Verdrängung einer post- und neokolonialen Hervorbringung von Behinderung (vgl. etwa Puar, 2017) als »postkoloniale Entrinnerung« (Ha, 2005, S. 105; Hutson, 2011, S. 404) zu begreifen, die sich auch in den gegenwärtigen Mechanismen intersektionaler Herrschafts- und Diskriminierungsverhältnisse gegenüber BIPoC mit Behinderungserfahrungen in Deutschland zeigt. Die bisherigen Erläuterungen machen deutlich, dass die Entwicklung einer dekolonialen und intersektionalen Forschungspraxis notwendig ist, um bestehender eurozentristischen Formen der Wissensproduktion Rechnung zu tragen: »We cannot meaningfully separate the

racialized subaltern from the disabled subaltern in the process of colonization« (Meekosha, 2011, S. 673). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden einige theoretischen Überlegungen zur Dekolonialisierung der Intersektionalitätsforschung an der Schnittstelle Flucht/Migration und Behinderung erläutert.

Dekolonialisierung³ eurozentristischer Wissensproduktion über Behinderung und Flucht/Migration

Ausgehend von Meekoshas (2011) theoretischen Überlegungen hat sich die Dekolonialisierung der Differenzkategorie Behinderung im angloamerikanischen Raum bereits seit mehreren Jahren fest etabliert (vgl. etwa Pisani & Grech, 2015; Grech & Soldatic, 2015; Ineese-Nash, 2020). Wenn auch etwas verspätet, werden dekoloniale Perspektiven im deutschsprachigen Intersektionalitätsdiskurs über Behinderung und Flucht/Migration in den letzten Jahren zunehmend sichtbar (vgl. etwa Hutson, 2011; Attia, 2013; Afeworki Abay et al., 2021). Unklar und umstritten bleibt dabei, wie ein solches anspruchsvolles Vorhaben wissenschaftlicher Dekolonialisierungsprozesse im empirischen Prozess konkret aussehen kann. Eine der Folgen dieser ambivalenten Auseinandersetzungen mit dekolonialen Perspektiven innerhalb der weiterhin eurozentristischen Wissensproduktion ist, dass Dekolonialisierung zu einer vagen wissenschaftlichen Forderung wird und die hegemoniale Wissensordnung weiterhin wirkmächtig bleibt.

Dies hat nicht zuletzt damit zu tun, dass es aktuell kein konkret greifbares Verständnis davon gibt, wie das widerständige bottom-up-Konzept der Dekolonialisierung sich zum Beispiel auf die geopolitische Ordnung des Wissens anwenden lässt. Entsprechend besteht die Gefahr, dass *Decolonisation* wie andere kritische Konzepte, zum Beispiel *Intersectionality*, *Empowerment* oder *Diversity*, aufgrund von Überlagerungen wissenschaftlich-analytischer Ansprüche zum akademischen *Buzzword* wird und hierdurch politisch-aktivistische Forderungen nach Dekolonialisierung tendenziell aus dem Blick geraten. Eine dieser Forderungen besteht darin, die Agency von marginalisierten Gruppen nicht aus dem Blick zu verlieren. So führt die Dominanz wissenschaftlich-diskursiver Praktiken des globalen Nordens nicht selten dazu, kulturalisierende Zuschreibungen⁴ gegenüber BIPOC mit Behinderungserfahrungen zu (re-)produzieren und mit Fokus auf Defizit- und Problemperspektiven ihre Handlungsfähigkeit (*Agency*) unzureichend zu berücksichtigen (vgl. etwa Afeworki Abay, 2022). Dabei werden unter anderem die unzureichende Berücksichtigung sub-

3 Zu den prominenten Vertreter*innen der Dekolonialisierungsdiskurse zählen unter anderem *Enrique Dussel*, *Anibal Quijano* und *Walter Dignolo*.

4 Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Begriff der kulturalisierenden Zuschreibung siehe: Amirpur, 2016, S. 45 ff.

jektiver Perspektiven der Betroffenen und die machtvollen Konstruktionen von Vulnerabilitäten als Ausdruck gesellschaftlich fortbestehender Exklusions- und Marginalisierungsmechanismen diskutiert.

Dekoloniale Zugänge schaffen hierfür Möglichkeiten zu »epistemic disobedience« (Mignolo, 2009, S. 8). Demnach kann sich eine dekoloniale Forschungspraxis im Sinne des epistemischen Ungehorsams als fruchtbar erweisen, um hegemonialer Wissensproduktion entgegenzuwirken (vgl. etwa Bhabra, 2014b) und kulturalisierende Zuschreibungen beispielsweise mittels partizipativer Forschung abzumildern (vgl. etwa Korntheuer, Afeworki Abay & Westphal, 2021). Aus dieser Betrachtungsweise ergibt sich für eine dekoloniale Intersektionalitätsforschung eine zentrale Frage: Inwieweit lassen sich erkenntnistheoretische, methodologische und forschungsethische Fragen partizipativer Forschung an der Schnittstelle Behinderung und Flucht/Migration im Sinne des epistemischen Ungehorsams adressieren? Vor dem Hintergrund dieser zentralen Frage liegt der besondere Fokus des vorliegenden Beitrags auf den notwendigen Auseinandersetzungen mit dekolonialer Methodologie und Forschungsethik, um die Festschreibung der Dominanz wissenschaftlicher Praktiken des globalen Nordens zu erläutern. Entsprechend möchte der Beitrag einen diskursiven Raum dafür schaffen, Potenziale, Utopien und Ideen partizipativer Forschung als Möglichkeit methodologischer Dekolonialisierungsarbeit anzuregen und die damit einhergehenden Herausforderungen und Grenzen kritisch zu beleuchten.

Die hier zugrundeliegende Annahme ist, dass im Umgang mit Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen verschiedene Mechanismen der (Re-)Produktion kulturalisierender Zuschreibungspraxis wie zum Beispiel einseitige Vulnerabilitätskonstruktionen sich zeigen, wenngleich der gesellschaftliche Umgang mit Heterogenitätsdimensionen wie zum Beispiel Behinderung und Flucht/Migration im Sinne einer inklusiven Gesellschaft zunehmend angestrebt wird. Aufgrund dieser Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen bleiben strukturelle Diskriminierungen entlang rassifizierter und ableistischer Praktiken unsichtbar, und Personen von einer aktiven gesellschaftlichen Teilhabe ausgegrenzt, um hegemoniale Strukturen der Dominanzgesellschaft aufrechtzuerhalten (vgl. etwa Amirpur, 2016). Zugleich werden die verschiedenen Mechanismen diskriminierender gesellschaftlicher Strukturen erst durch diese machtvollen Zuschreibungen hervorgebracht und reproduziert (vgl. etwa Gomolla & Radtke, 2009; Hutson, 2011; Gummich, 2015). Prozesse gesellschaftlicher Ausgrenzung und Diskriminierung sowie die fehlende Chancengerechtigkeit werden durch Selektionsmechanismen beispielsweise im Bildungssystem verstärkt.

Die Homogenisierung der verschiedenen Lebensbedingungen diskriminierter Gruppen birgt zudem die Gefahr in sich, dass multiple und miteinander verwobene Ungleichheitsstrukturen in der theoretischen und empirischen Erfassung sozialer Ungleichheiten außer Acht gelassen werden. Um die potenziell sich wechselseitig verstärkenden Exklusionsrisiken der betroffenen Gruppen

in einem partizipativen Forschungsprozesses gemeinsam herauszuarbeiten und ihre gesellschaftliche Teilhabe entsprechend zu fördern, bedarf es einer kritischen Analyse bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die »das Leben von Individuen und Gruppen unterschiedlich prägen, wie sie unterschiedlich sichtbar sind, und wie emanzipatorische Theorien und Praktiken daran mitwirken, intersektionale Erfahrungen und Machtinformationen unsichtbar zu halten« (Meyer, 2017, S. 10). Was die konkreten Prozesse zur Etablierung einer dekolonialen Methodologie und Forschungsethik angeht, ergeben sich Fragen nach der Überwindung kolonialer Konstruktionsmechanismen in der dichotomen und rassifizierten Markierungs- und Differenzierungspraxis der Unsichtbar- und Fremdmachung (*Othering*) in ›Wir‹ und die ›Anderen‹ sowie der darin eingebetteten Hierarchie- und Machtverhältnisse.

Einseitige Vulnerabilitätskonstruktionen als diskursiv-hegemoniale Prozesse der Viktimisierung

In den dominanten eurozentrischen Diskursen werden marginalisierte Gruppen insbesondere geflüchtete Menschen mit Behinderungserfahrungen zumeist als ›vulnerabel‹ dargestellt und unsichtbar gemacht (vgl. etwa Yeo, 2015; Köbsell, 2019; Afeworki Abay & Engin, 2019). Diese Mechanismen des *Silencing* und *Othering* in der hegemonialen Wissensproduktion sind im Zusammenhang mit dem vielbeachteten Beitrag von Gayatri Spivak (1988) »*Can the Subaltern Speak?*« in Bezug auf subalterne Artikulation zu diskutieren. Schließlich wird häufig *über* statt *mit* den Betroffenen gesprochen. Solche diskursiven und wissenschaftlichen Praktiken sind hochproblematisch, da diese nicht selten dazu führen, die vielfältigen Lebensbedingungen und erlebten strukturellen Diskriminierungen der betroffenen Communities zu vereinheitlichen und einseitige Konstruktionen von Vulnerabilitäten unhinterfragt zu (re-)produzieren. Diese machtvollen Prozesse zeigen sich beispielsweise in der Forschungspraxis an der Schnittstelle Flucht/Migration und Behinderung, wenn die Betroffenen aufgrund ihrer intersektionalen Lebensrealitäten, stets auf ihre zugeschriebenen oder tatsächlichen Vulnerabilitäten reduziert werden (vgl. etwa Korntheuer et al., 2021).

Die besondere Fokussierung auf Vulnerabilitäten von marginalisierten Gruppen und die Vernachlässigung der dahinterstehenden strukturellen Bedingungen intersektionaler Diskriminierungen, welche die betroffenen Gruppen für gewisse Risiken der Ausgrenzung und Exklusion aus einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe ›vulnerabel‹ machen, können also als diskursiv-hegemoniale Prozesse der Viktimisierung gedeutet werden. Wenngleich Spivaks (1996) Konzept des *strategischen Essentialismus* dazu dienen kann, durch identitätspolitische Fragen im Kampf gegen diskriminierende gesellschaftliche Strukturen eine besondere politische Aufmerksamkeit erreichen zu können: »a

strategic use of positivist essentialism in a scrupulously visible political interest« (ebd., S. 214). Damit geht aber auch die potenzielle Gefahr einher, Widerstands- und Handlungsfähigkeiten von subalternen und marginalisierten Gruppen abzusprechen und essentialisierende Fremdzuschreibungen zu legitimieren, wie Spivak (2008, S. 260) selbst in ihren späteren Arbeiten kritisiert. Dies verdeutlicht die Komplexität und Verstrickungen von Forschung über marginalisierte und subalterne Gruppen in bestehende Machtverhältnisse⁵.

Bei der Aktualisierung und Reproduktion rassifizierter und orientalistisch-essentialistischer Stereotypisierungen hat die Praxis des diskursiven Othering eine zentrale Bedeutung für die Normalisierung von Weißsein (vgl. etwa Said, 1978; Spivak, 1988). Wie bei jeder anderen Form von rassistischen Zuschreibungen funktioniert auch Othering ganz zentral über die Herstellung von Hierarchisierungen und die auf Imaginationen beruhende »rassifizierte Machtdifferenz« (Eggers, 2005, S. 56) zwischen einem konstruierten ›Wir‹ gegenüber einem konstruierten ›Anderen‹. Damit geht eine machtvolle Dichotomisierung einher, die zwischen einem weißen, säkularen und fortgeschrittenen ›Wir‹ und einem nicht-weißen, religiösen und rückständigen ›Anderen‹ durch eine rassistische Logik von Zuschreibungen unterscheidet. Mit Fokus auf die machtvolle Differenzherstellung der ›Anderen‹ bleibt das ›Wir‹ jedoch als ›Normalzustand‹ zumeist unthematisiert. Ebenfalls fungieren Rassismus und rassifizierte Zuschreibungen als hierarchisches »Ordnungsprinzip« (ebd., S. 57) zur Aufrechterhaltung der globalen kolonialen Herrschaftsverhältnisse. In diesem Zusammenhang spricht Homi Bhabha (1994) von einer »voranschreitenden kolonialen Gegenwart« (ebd., S. 128). Diskursive und institutionelle Praktiken des Othering wirken zudem auf höchstproblematische Weise auf die Wahrnehmung der Subalternen in aktuelle gesellschaftliche Diskurse ein: »the remotely orchestrated, far-flung, and heterogeneous project to constitute the colonial subject as Other« (Spivak, 1988, S. 280).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen geht es im Folgenden darum, einen kritischen Blick darauf zu richten, wie sich die machtvollen Prozesse des Othering im Sinne der Unsichtbar- und Fremdmachung auf marginalisierte Gruppen auswirken, die sowohl von Rassismus als auch von Ableism betroffen sind, und herauszuarbeiten, inwiefern intersektionale Diskriminierungen in der Dominanzgesellschaft zur Geltung kommen, um bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen aufrechtzuerhalten.

5 Mehr zu der Komplexität von Vulnerabilitätszuschreibungen als diskursives und intersektionalitätstheoretisches Unterfangens siehe: Yeo, 2020; Yeo & Afeworki Abay, 2022.

Living at the Crossroads: Ableism und Rassismus als Differenzierungs- und Diskriminierungspraxis der Dominanzgesellschaft

Im Hinblick auf den intersektionalen Forschungszugang zu der Schnittstelle Behinderung und Flucht/Migration lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Heterogenitätsdebatte in der Intersektionalitätsforschung zu dekolonialisieren ist sowie empirisch auszuloten wäre, welche Bedeutung der multifaktoriellen und komplexen Relation der beiden Herrschaftsverhältnisse Ableism und Rassismus für die Teilhabemöglichkeiten und Lebensqualität der Betroffenen beizumessen ist. Bei einer gleichzeitigen Einbeziehung beider Differenzkategorien zeigt sich eine überlagernde Wirkung auf Teilhabechancen und -risiken (vgl. etwa Yeo, 2015; Amirpur, 2016; Köbsell, 2019). Es wäre zudem kritisch zu hinterfragen, welche Personen unter den machtvollen Markierungen wie ›migriert bzw. geflüchtet‹ und ›be-hindert‹ auf eine homogenisierende Weise subsumiert werden, obwohl ihre Teilhabechancen und gesellschaftlichen Ausgrenzungserfahrungen aufgrund ihrer heterogenen und intersektionalen Lebensrealitäten sehr unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. etwa Pieper & Haji Mohammadi, 2014). Hierbei geht es unter anderem um die gewaltvolle hegemoniale Praxis des diskursiven Othering, die auch institutionell wirksam ist.

Bezugnehmend auf die im Rahmen meines eigenen partizipativen Promotionsprojekts⁶ bislang durchgeführten, qualitativ-explorativen Interviews lässt sich feststellen, dass die Herrschaftsverhältnisse Rassismus und Ableism beim Zugang zu Erwerbsarbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als machtvolle Prozesse diskursiv hervorgebracht und institutionalisierter Differenzierungs-, Hierarchisierungs- und Diskriminierungspraxis der Dominanzgesellschaft intersektional zu untersuchen sind (mehr dazu siehe: Afeworki Abay, 2022). Gleichzeitig lassen sich aber auch vielfältige Bewältigungsressourcen der Betroffenen erkennen, die im Umgang mit Zugangs- und Teilhabebarrieren eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Dementsprechend ist hier von einer einfachen Addition der einzelnen Differenzkategorien bzw. Diskriminierungsordnungen abzusehen, da nicht die Überschneidung dieser Differenzkategorien, sondern vielmehr deren Verwobenheit und potenzielle wechselseitige Beeinflussung zu intersektionalen Exklusionserfahrungen führen können (vgl. etwa Amirpur, 2016). Entsprechend sind Kontexte und Modalitäten der Herstellung und Aktualisierung der beiden Herrschaftsverhältnisse Rassismus und

6 Das Erkenntnisinteresse meines Promotionsprojekts ›*Dekolonialisierung rassistischer und ableistischer Wissensordnungen: Eine partizipative Studie zu Teilhabe und Ausgrenzung von BIPOC mit Behinderungserfahrungen an Erwerbsarbeit*‹ liegt unter anderem darin, die theoretische Intersektionalitätsdebatte entlang der Differenzkategorien Behinderung und Flucht/Migration zu dekolonialisieren und subjektive Perspektiven der Betroffenen in Bezug auf Zugangsbarrieren sowie Handlungs- und Bewältigungsressourcen mittels partizipativer Forschung herauszuarbeiten.

Ableism, deren beständiger Ausdruck sowohl auf gesamtgesellschaftlich-struktureller als auch auf individuell-lebensweltlicher Ebene der Betroffenen auffindbar ist, im intersektionalen Forschungskontext zusammen zu denken (vgl. etwa Gummich, 2015).

Intersektionale Diskriminierungen lassen sich zwar entlang von Ableism und Rassismus anhand subjektiver Perspektiven in einem partizipativen Forschungskontext untersuchen, damit bestehende diskriminierende Strukturen durch herrschaftskritische, diversitätssensible und zugängliche Angebote der Teilhabeförderung adressiert werden. Allerdings zeigt sich die konkrete Operationalisierung dekolonialer und intersektionaler Wissensproduktion im partizipativen empirischen Forschungsprozess als große Herausforderung in methodologischer und forschungsethischer Hinsicht. Entsprechend ist die gegenwärtige Tendenz universalisierender Ansprüche an partizipative Forschung in ihren machttheoretischen Verwicklungen kritisch zu beleuchten. Hierfür bietet das dekolonial-orientierte Intersektionalitätskonzept *Decolonial Intersectionality* (Salem, 2014; Kurtiş & Adams, 2016) einen macht- und herrschaftskritischen Zugang. Es soll daher im folgenden Abschnitt erläutert werden, inwieweit sich die oben diskutierten Erkenntnisse weiterentwickeln lassen, um daraus einige Handlungsoptionen zur Dekolonialisierung der Intersektionalitätsforschung abzuleiten.

Decolonial Intersectionality

Gegenwärtig erfährt zwar das Konzept der Intersektionalität, welches Ende der 1980er Jahre von der US-amerikanischen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (1989) im *Black Feminism* eingeführt wurde, erneut eine erhöhte wissenschaftliche Aufmerksamkeit im deutschsprachigen Raum, allerdings liegen an der Schnittstelle Behinderung und Flucht/Migration in der deutschsprachigen Intersektionalitätsforschung weiterhin wenig empirische Erkenntnisse vor (vgl. etwa Wansing & Westphal, 2014; Westphal & Wansing, 2019; Buchner & Akbaba, 2022). Viele forschungspraktische, methodologische sowie forschungsethische Fragen, insbesondere in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung, bleiben entsprechend weiterhin offen (vgl. etwa Dobusch & Wechuli, 2020; Korntheuer et al., 2021; Otten & Afeworki Abay, 2022). Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand, der im Rahmen des oben erwähnten partizipativen Dissertationsprojekts aufgearbeitet wurde, lässt sich festhalten, dass Behinderung als Differenzkategorie in der Analyse von Ungleichheitsverhältnissen bislang nur unzureichend zum Forschungsgegenstand wird. So ist die Rezeption und Weiterführung der Intersektionalitätsforschung in Deutschland durch die klassische Trias (Race, Class, Gender) als zentrale gesellschaftliche Differenzlinien markiert, wengleich Behinderung zu den »gesellschaftlich relevanten Strukturkategorien« (Schild-

mann, Schramme & Libuda-Köster, 2018, S. 54) gehört. Entsprechend ist an dieser Stelle auf den erheblichen Forschungsbedarf zu verweisen, um ein empirisch fundiertes Bild über Inklusions- und Exklusionsprozesse dieser Personengruppe zu gewinnen.

Die beiden Differenzkategorien Flucht/Migration und Behinderung wurden lange weder in den Disability Studies noch in der Flucht-/Migrationsforschung intersektional betrachtet (vgl. etwa Korntheuer et al., 2021; Otten & Afeworki Abay, 2022). Auf der einen Seite finden Flucht/Migration in den Disability Studies kaum Beachtung, auf der anderen Seite stellt Behinderung ein vernachlässigtes Forschungsfeld in der Flucht-/Migrationsforschung dar (vgl. etwa Ben-Moshe & Magaña, 2014). Die vielfältigen Verwobenheiten zwischen den beiden Differenzkategorien Behinderung und Flucht/Migration

»have only infrequently been made with the implication that those working in migration remain unaware of and uneducated in disability; and those working in disability, remain uninformed about and uneducated in migration [...] The implication is that the theorising of migration and any contemplation of policy and practice cannot do without serious consideration of these bodies and lives. It leaves a policy vacuum, needs are unattended to, and theory remains undeveloped and perhaps disembodied« (Pisani & Grech, 2015, S. 422).

Im deutschsprachigen Raum machten insbesondere die von Gudrun Wansing und Manuela Westphal (2014, 2019) herausgegebenen Sammelbände sowie die Dissertation von Donja Amirpur (2016) auf grundlegende Verwobenheiten von Behinderung und Flucht/Migration aufmerksam.

Das Konzept *Decolonial Intersectionality* (Kurtiş & Adams, 2016; Salem, 2014) erweist sich als besonders gewinnbringend, um soziale Konstruktionen von Gruppenzugehörigkeiten, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und die damit verbundenen Zuschreibungsprozesse aus herrschaftskritischer Perspektive zu reflektieren und somit die multidimensionalen Lebenssituationen der betroffenen Communities ins Zentrum intersektionaler Analyse sozialer Ungleichheit zu rücken. Im Anschluss an Tuğçe Kurtiş und Glenn Adams (2016) wird *Decolonial Intersectionality* als theoretischer Rahmen zur kritischen Analyse der hegemonialen Rezeption und Weiterentwicklung Intersektionalitätsforschung verstanden:

»To address concerns about coloniality in mainstream appropriations of intersectionality, perspectives of transnational feminism require what Salem (2014) refers to as decolonial intersectionality. Rather than contributing to the ongoing domination of the marginalized many for the benefit of a privileged few, a decolonial intersectionality draws upon silenced perspectives of people in Majority-World spaces to propose sustainable ways of being consistent with global social justice« (Kurtiş & Adams, 2016, S. 47).

Mit Verweis auf transnationale Feminist*innen, die eine postkoloniale Kritik auf das Konzept der Intersektionalität beziehen und die Rezeption des Konzepts in den hegemonialen Diskursen und Forschungen als »whitening of intersectionality« (Bilge, 2013, S. 405) oder »a triply blind *intersectionality*« (Carbado, 2013, S. 818) bezeichnen, plädieren die beiden Autor*innen für eine dekoloniale Intersektionalitätsforschung: »decolonial theorists use the term *coloniality* to emphasize the extent to which everyday realities of the modern global order are the harmful legacy of the racialized colonial violence that enabled Euro-American global domination« (Kurtiş & Adams, 2016, S. 47). Den beiden Autor*innen zufolge geht es dabei um zwei zentrale Strategien der Dekolonialisierung: die Normalisierung von Erfahrungen und subjektiven Deutungsmustern des globalen Südens und die Denaturalisierung der hegemonialen Diskurse:

»The first decolonizing strategy is to normalize patterns of experience in diverse Majority-World settings that hegemonic discourses portray as abnormal or suboptimal [...] The second decolonizing strategy is to denaturalize patterns that hegemonic discourse considers as standards of optimal functioning. Rather than portray Western feminist understandings as the vanguard of gender liberation, the denaturalizing strategy of a cultural psychology analysis draws upon the epistemological perspectives of women in Majority-World settings to illuminate manifestations of privilege (e. g., based on race, social class, sexuality) that undermine its liberatory potential« (ebd., S. 47–48).

Als Zwischenresümee lässt sich festhalten, dass der gegenwärtige Status quo der deutschsprachigen Intersektionalitätsforschung an der Schnittstelle Behinderung und Flucht/Migration die Notwendigkeit kritischer Reflexion bestehender intersektionaler Unsichtbarkeit von Diskriminierungen betroffenen Communities und die daraus resultierende Berücksichtigung subjektiver Perspektiven der Betroffenen deutlich macht. In diesem Zusammenhang erfährt das zentrale Prinzip der weltweiten Behindertenbewegungen »*Nichts über uns ohne uns*« ein Comeback, das sich auch zunehmend in den wissenschaftlichen Diskurs um gleichberechtigte Forschungsteilnahme von marginalisierten Gruppen beobachten lässt. Im Hinblick auf diese emanzipatorischen Bewegungen können partizipative Zugänge eine Möglichkeit eröffnen, subjektive Perspektiven der Betroffenen in den Vordergrund kritischer Analyse sozialer Ungleichheitsverhältnisse zu rücken.

Partizipative Forschung als Möglichkeit methodologischer Dekolonialisierungsarbeit

Wie bereits oben dargelegt, werden marginalisierte Gruppen wie zum Beispiel BIPOC mit Behinderungserfahrungen zumeist auf eine homogenisierende Weise als für Forschung und Praxis schwer erreichbar (*Hard-to-Reach*) markiert. Im Hinblick auf die Konstruktionsweisen ihrer vermeintlichen Schwererreichbarkeit lässt sich jedoch festhalten, dass solche machtvollen Zuschreibungen einer »schwer erreichbaren bzw. schwer befragbaren Gruppe« (Afeworki Abay & Engin, 2019, S. 389) mit der Komplexität und Unzugänglichkeit der eigenen Strukturen der Forschung und Praxis eng zusammenhängt. Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht daher die These, dass partizipative Forschung sich als geeignet erweist, solchen theoretischen Annahmen entgegenzutreten: Durch die aktive und kontinuierliche Beteiligung der betroffenen Personen und Communities werden soziale Wirklichkeiten und Teilhabebedingungen in einem gemeinsamen Forschungsprozess neu begriffen, beeinflusst und gegebenenfalls verändert (vgl. etwa von Unger, 2014).

Partizipative Forschung verspricht somit ein besonderes Innovations- und Erkenntnispotenzial: *mit* den betroffenen Gruppen, statt *über* sie zu sprechen und somit ihre subjektiven Perspektiven besonders zu berücksichtigen (vgl. etwa Korntheuer et al., 2021; Otten & Afeworki Abay, 2022). Zwar ermöglichen partizipative Forschungszugänge, Fragen nach sozialer Gerechtigkeit aufzugreifen und gesellschaftliche Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren sowie lebensweltnahe Lösungen bottom-up zu entwickeln: »In der partizipativen Forschung stehen die Menschen, die an ihr teilhaben, im Mittelpunkt – ihre Perspektiven, ihre Lernprozesse und ihre individuelle und kollektive (Selbst-)Befähigung« (von Unger, 2014, S. 2). Das Gelingen solcher anspruchsvollen Forschungsvorhaben hängt jedoch von den forschungsökonomischen Bedingungen der jeweiligen Projekte und den entsprechenden zugänglichen Forschungsstrukturen (wie z. B. Photovoice, mehrsprachiges Forschungsteam) und hinreichenden Ressourcen sowie einer reflektierten und machtkritischen Forschungshaltung und Forschungsbeziehung ab.

Im Laufe des konkreten partizipativen Forschungsprozesses können trotz einer durchdachten und guten Forschungsvorbereitung vielfältige methodische, methodologische und forschungsethische Herausforderungen auftreten, die einer kontinuierlichen (Selbst-)Reflexion bedürfen (vgl. etwa von Unger, 2018; Korntheuer et al., 2021). Partizipative Forschende müssen also in jeder Phase des Forschungsprozesses überlegen, wie sie eine gleichberechtigte Partizipation der beteiligten Forschungspartner*innen aktiv herstellen können. Eine partizipative Forschung geht über die traditionelle Praxis der Berücksichtigung von Interviewinhalten hinaus. Vielmehr handelt es sich bei partizipativer Forschung um »ein klar wertebasiertes Unterfangen: Soziale Gerechtigkeit, Umweltgerech-

tigkeit, Menschenrechte, die Förderung von Demokratie und andere Wertorientierungen sind treibende Kräfte« (von Unger, 2014, S. 1). Allerdings ist im gesamten Forschungsprozess selbstkritisch zu hinterfragen, inwieweit eine reale Möglichkeit einer selbstbestimmten *Nicht-Partizipation* besteht, damit das angestrebte Ziel der Einbeziehung von marginalisierten Communities im Sinne einer intendierten Beeinflussung der Lebenslagen nicht zum »paternalistischen Protektionismus« (Korntheuer et al., 2021, S. 233) führt.

Vulnerabilitäten sind ein konstitutiver Bestandteil des menschlichen Lebens: »Everyone experiences risks, everyone has the right to experience them« (Santinele Martino & Fudge Schormans, 2018, S. 27), gerade wenn die Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe und die damit einhergehenden Exklusionsrisiken je nach gesellschaftlichen Positionen unterschiedlich ausgeprägt sind. Unter besonderer Berücksichtigung bestehender Macht- und Herrschaftsstrukturen sind daher die Komplexität von additiven Vulnerabilitätskonstruktionen wie zum Beispiel ›be-hindert‹ und ›geflüchtet‹ bzw. ›migriert‹ in der theoretischen und empirischen Intersektionalitätsforschung kritisch zu hinterfragen. Solche Vulnerabilitätszuschreibungen aufgrund der potenziell kumulativ wirksamen Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen der Betroffenen wie zum Beispiel in Bezug auf deren instabilen rechtlichen Status, prekarierte Teilhabechancen, psychischen und körperlichen Beeinträchtigungen, traumatische Erfahrungen etc. sind durch die aktive Beteiligung von Betroffenen Communities im partizipativen Forschungskontext zu überwinden und den damit einhergehenden reflexiven Ansprüchen partizipativer Forschung gerecht zu werden: »Konstruierte Vulnerabilitäten können also nach unserer Erfahrung in partizipativen Settings hinterfragt werden, auf der anderen Seite stellen sich reale Risiken durch die schwierige oder nicht umsetzbare Anonymisierung als zentrale Herausforderung« (Korntheuer et al., 2021, S. 238). Hier stellt sich also die Frage, welche Zugänge geschaffen werden und welche Ressourcen hierfür zur Verfügung gestellt werden müssen, um das Spannungsfeld zwischen Thematisierung tatsächlicher/konstruierter Vulnerabilitäten und Anonymisierung der beteiligten Forschungspartner*innen zu überwinden?

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen lässt sich festhalten, dass »partizipative Ansätze Möglichkeitsräume für das Erleben von Selbstermächtigungs- und Selbstwirksamkeitsprozessen schaffen« (ebd., S. 239). Allerdings geht die Ermöglichung einer aktiven und gleichberechtigten Partizipation der Betroffenen im gesamten Forschungsprozess von der Entwicklung von Forschungsfragen und Instrumenten zur Datenerhebung über die Auswertung der gewonnenen empirischen Daten bis hin zur Darstellung der Forschungsergebnisse mit vielfältigen methodologischen, forschungsethischen, und nicht zuletzt forschungsökonomischen Herausforderungen einher. Diese Limitation und Grenzen beispielsweise in Bezug auf gemeinsame Auswertung und Interpretation der gewonnenen empirischen Daten zeigen sich erst in der Operationali-

sierung der jeweiligen empirischen Projekte als besonders anspruchsvoll, auch wenn bestimmte grundlegende Herausforderungen partizipativer Forschung wie die aktive Einbeziehung, gemeinsame Auswertung, Anonymisierung und Fragen nach Ownership der Daten usw. im Vorfeld bekannt sind (vgl. etwa von Unger, 2018).

Fazit

Kernanliegen des Beitrags war die Frage, inwieweit die gängige eurozentristische Intersektionalitätsforschung methodisch und konzeptionell in der Lage ist, mehrdimensionale Diskriminierungen an der Schnittstelle Behinderung und Flucht/Migration zu erfassen, wenn subjektive Perspektiven der betroffenen Personen weiterhin nicht im Vordergrund der Forschungsprojekte stehen. Um intersektionale Lebensrealitäten und subjektive Wahrnehmung und Deutung von Diskriminierungsprozessen dieser Personengruppe im empirischen Forschungsprozess in den Vordergrund zu stellen und damit einem dekolonialen Ansatz zu folgen, in die hegemoniale Wissensproduktion zu intervenieren, ist die aktive Einbeziehung der betroffenen Communities. Hierfür verspricht partizipative Forschung ein besonderes Innovationspotenzial, die Stimmen und Perspektiven von marginalisierten Gruppen in den Vordergrund der Forschung zu rücken.

Insgesamt ist zu betonen, dass in Bezug auf den Teilhabediskurs über BIPoC mit Behinderungserfahrungen die bestehenden Forschungszugänge mit Blick auf einseitige Vulnerabilitätszuschreibungen aus intersektionaler Perspektive zu erörtern und zu dekonstruieren sind. Unter besonderer Berücksichtigung der oben diskutierten komplexen Herausforderungen in forschungsethischer, methodologischer und forschungsökonomischer Hinsicht ist eine aktive Forschungsteilhabe von Menschen, die in hegemonialen Diskursen zumeist als ›schwer erreichbar und schwer befragbar‹ markiert werden, durchaus möglich. Hierfür braucht es jedoch nicht nur die Schaffung zugänglicher Forschungsstrukturen und entsprechender Ressourcen, sondern auch die Etablierung einer engen Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. Ebenfalls ist die Suche nach alternativen, innovativen und zugänglichen Forschungsmethoden für das Gelingen einer aktiven Partizipation der Forschungspartner*innen während des gesamten Forschungsprozesses unumgänglich. Ohne kritische Forschungszugänge können die vielfältigen Forderungen nach Dekolonialisierung nicht in Gang gesetzt werden, womit der Status quo vorherrschender Prozesse wissenschaftlicher *Kolonialisierung* fortgeschrieben wird.

Als Resümee lässt sich festhalten, dass die in dem vorliegenden Beitrag diskutierten Herausforderungen intersektionaler, partizipativer und dekolonialer Forschungspraxis ernst zu nehmen und selbstkritisch zu reflektieren sind. Diese vielfältigen Grenzen und Herausforderungen sind unter anderem auf die

Komplexität der verwendeten Rekrutierungs-, Erhebungs- und Auswertungsmethoden zurückzuführen, die für die beteiligten Forschungspartner*innen oft unzugänglich sind. Die Bewältigung der beschriebenen Grenzen partizipativer Forschung geht nicht zuletzt mit knappen zeitlichen, materiellen und personellen Ressourcen einher. Wenn partizipative Forschung als dekolonialer methodologischer Ansatz fungieren soll, ist nicht nur eine kritische Auseinandersetzung mit den methodologischen, forschungspraktischen und forschungsethischen Herausforderungen unabdingbar, sondern auch die kontinuierliche Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (*Positionality*) und Verstrickungen in postkoloniale Machtverhältnisse.

Literatur

- Afeworki Abay, R. & Engin, K. (2019). Partizipative Forschung: Machbarkeit und Grenzen. Eine Reflexion am Beispiel der MiBeH-Studie. In: B. Behrens & M. Westphal (Hrsg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen* (S. 379–396). Wiesbaden: Springer VS.
- Afeworki Abay, R. & Wechuli, Y. (2022). »We are here, because you were there«: Necropolitics as a Critical Framework for Analysing the Complex Relationship between Colonialism, Forced Migration and Disability. In: A. Delic, I. Kourtis, O. Kytidou, S. Sarkodie-Gyan, U. Wagner, & J. Zölch (Hrsg.), *Globale Zusammenhänge, lokale Deutungen: Kritische Positionierungen zu wissenschaftlichen und medialen Diskursen im Kontext von Flucht und Asyl* (S. 25–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Afeworki Abay, R. (2022). Rassismus und Ableism: Same, same but different? Intersektionale Perspektiven und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. In: B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 93–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Afeworki Abay, R., Schülle, M. & Wechuli, Y. (2021). Decolonizing Disability: Eine postkoloniale Reflexion auf Behinderung für die deutschsprachige Fluchtmigrationsforschung unter Berücksichtigung der intersektionalen Lebensrealitäten. In: M. Bach, L. Narawitz, J. Schröder, M. Thielen & N.-M. Thönneßen (Hrsg.), *Fluchtmigrationsforschung im Widerstreit – Über Ausschlüsse durch Integration* (S. 115–127). Münster: Waxmann.
- Amirpur, D. (Hrsg.) (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem: Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Attia, I. (2013). Rassismusforschung trifft auf Disability Studies: Zur Konstruktion und Marginalisierung von »Fremdheit« und »Behinderung« als Andere. Ringvorlesung »Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies«. Universität Hamburg. www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/attia_rassismusforschung_ds.pdf.
- Ben-Moshe, L. & Magaña, S. (2014). An Introduction to Race, Gender, and Disability: Intersectionality, Disability Studies, and Families of Color. In: *Women, Gender, and Families of Color*, 2(2), 105–114.
- Bhabha, H. K. (Hrsg.) (1994). *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- Bhambra, G. K. (2014b). Postcolonial and decolonial dialogues. In: *Postcolonial Studies*, 17(2), 115–121.
- Bhambra, G. K. (Hrsg.) (2014a). *Knowledge production in global context: Power and coloniality*. London: Sage.

- Bilge, S. (2013). Intersectionality Undone: Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies. In: *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2), 405–424.
- Buchner, T. & Akbaba, Y. (2023, i. E.). Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. In: *Zeitschrift für Inklusion-online*.
- Carbado, D. W. (2013). Colorblind intersectionality. In: *Signs*, 38, 811–845.
- Castro Varela, M. d. M. (2018). »Das Leiden der Anderen betrachten«. *Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit*. In: J. Bröse, S. Faas & B. Stauber (Hrsg.), *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit* (S. 3–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 139–168.
- Dobusch, L. & Wechuli, Y. (2020). Disability Studies. In: A. Biele Mefebue, A.-D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Eggers, M. M. (2005). Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: M.-M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 56–72). Münster: Unrast.
- Gomolla, M. & Radtke, F. O. (Hrsg.) (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grech, S. & Soldatic, K. (2015). Disability and colonialism: (dis)encounters and anxious intersectionalities. In: *Social Identities*, 21(1), 1–5.
- Gummich, J. (2015). Verflechtungen von Rassismus und Ableism. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Diskurs. In: I. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen* (S. 143–154). Bielefeld: transcript.
- Ha, K. N. (2005). Macht(t)raum(a) Berlin. Deutschland als Kolonialgesellschaft. In: M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 105–117). Münster: Unrast.
- Ha, K. N., Lauré al-Samarai, N. & Mysorekar, S. (Hrsg.) (2007). *Re/visionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Hutson, C. (2011). »Krankheit/Behinderung«. In: S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus Aus Wörtern Spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv Deutscher Sprache: Ein Kritisches Nachschlagewerk* (S. 403–411). Münster: Unrast.
- Ineese-Nash, N. (2020). Disability as a Colonial Construct: The Missing Discourse of Culture in Conceptualizations of Disabled Indigenous Children. In: *Special Issue of the Canadian Journal of Disability Studies on »Sites and Shapes of Transinstitutionalization«*, 9(3), 26–51.
- Kaltmeier, O. (2012). Methoden dekolonialisieren. Reziprozität und Dialog in der herrschenden Geopolitik des Wissens. In: O. Kaltmeier & S. Corona Berkin (Hrsg.), *Methoden dekolonialisieren. Eine Werkzeugkiste zur Demokratisierung der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 18–44). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kleist, O. (2019). *Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland: Die Etablierung eines Forschungsfeldes*. In: B. Behrensen & M. Westphal (Hrsg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen* (S. 11–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Köbsell, S. (2019). »»Disabled asylum seekers? ... They don't really exist««. Zur Unsichtbarkeit behinderter Flüchtlinge im Hilfesystem und im behindertenpolitischen Diskurs. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.), *Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS.

- Korntheuer, A., Afeworki Abay, R. & Westphal, M. (2021). Forschen in den Feldern von Flucht und Behinderung: Ein Vergleich von forschungsethischen Herausforderungen und notwendigen forschungspraktischen Rahmenbedingungen. In: J. Franz & U. Unterkofler (Hrsg.), *Forschungsethik in der Sozialen Arbeit: Prinzipien und Erfahrungen. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 229–242). Berlin: Barbara Budrich.
- Kurtiş, T. & Adams, G. (2016). Decolonial intersectionality: Implications for theory, research, and pedagogy. In: K. A. Case (Hrsg.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (S. 46–59). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mayblin, L. (2016). Complexity reduction and policy consensus: Asylum seekers, the right to work, and the 'pull factor' thesis in the UK context. In: *The British Journal of Politics and International Relations*, 18(4), 812–828.
- Meekosha, H. (2011). Decolonising disability: thinking and acting globally. In: *Disability & Society*, 26, 667–682.
- Meyer, K. (Hrsg.) (2017). *Theorien der Intersektionalität zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Mignolo, W. D. (2007a). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514.
- Mignolo, W. D. (2007b). Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. In: *Cultural Studies*, 21(2–3), 155–167.
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. In: *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 1–23.
- Ndlovu, M. (2014). Why indigenous knowledges in the 21st century? A decolonial turn. In: *Yesterday & Today*, 11, 84–98.
- Ndlovu, M. (2018). Coloniality of knowledge and the challenge of creating African futures. In: *Ufahamu: A Journal of African Studies*, 40(2), 95–112.
- Otten, M. & Afeworki Abay, R. (2022). Partizipative Teilhabeforschung an der Schnittstelle Behinderung und Fluchtmigration. In: G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung. Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 367–384). Wiesbaden: Springer VS.
- Pieper, M. & Haji Mohammadi, J. (2014). Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration – Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 221–251). Wiesbaden: Springer VS.
- Pisani, M. & Grech, S. (2015). Disability and forced migration: critical intersectionalities. In: *Disability and the Global South*, 2(1), 421–441.
- Puar, J. K. (Hrsg.) (2017). *The right to maim: Debility, capacity, disability*. London: Duke University Press.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232.
- Said, E. W. (Hrsg.) (1978). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Salem, S. (2014). Decolonial intersectionality and a transnational feminist movement. thefeministwire.com/2014/04/decolonial-intersectionality.
- Santinele Martino, A. & Fudge Schormans, A. (2018). When Good Intentions Backfire: University Research Ethics Review and the Intimate Lives of People Labeled with Intellectual Disabilities. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(3): Research Ethics in Qualitative Research.
- Schildmann, U., Schramme, S. & Libuda-Köster, A. (Hrsg.) (2018). *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Bochum/Freiburg im Breisgau: Projektverlag.
- Spivak, G. C. (1996). Subaltern Studies: Deconstructing Historiography? In: D. Landry & G. MacLean (Hrsg.), *The Spivak Reader* (S. 203–237). London: Routledge.
- Spivak, G. C. (2008). *Other Asias*. Boston: Wiley-Blackwell.
- Spivak, G. C. (Hrsg.) (1988). *Can the Subaltern Speak?* Wien/Berlin: Turia + Kant.

- von Unger, H. (2018). Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. In: Forum: Qualitative Social Research, 19(3): Research Ethics in Qualitative Research.
- von Unger, H. (Hrsg.) (2014). Partizipative Forschung Einführung in die Forschungspraxis Wiesbaden: Springer VS.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.) (2014). Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität: Wiesbaden: Springer VS.
- Westphal, M. & Wansing, G. (Hrsg.) (2019). Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Wiesbaden: Springer VS.
- Yeo, R. & Afeworki Abay, R. (2023). Colonial and Ableist Constructions of ›Vulnerability‹ shaping the Lives of Disabled Asylum Seekers and Refugees in the UK and Germany. In: R. Afeworki Abay & K. Soldatic (Hrsg.), Intersectional Colonialities of Disability, Race and Gender: Critical examination of embodied violence and lived experiences. London: Routledge.
- Yeo, R. (2015). ›Disabled asylum seekers? ... They don't really exist: The marginalisation of disabled asylum seekers in the UK and why it matters. In: Disability and the Global South, 2(1), 523–550.
- Yeo, R. (2020). The regressive power of labels of vulnerability affecting disabled asylum seekers in the UK. Disability & Society, 35(4), 676–681.

Residence Time

Janine Jembere



Ein konstitutiver Bestandteil der in den beiden vorherigen Beiträgen beschriebenen kapitalistischen und ableistischen Verfasstheit von Gesellschaft ist die Heteronormativität, über die Marion Thuswald im Folgenden nachdenkt. Sie skizziert dazu zunächst die tiefe Verwobenheit der Heteronormativität mit kolonialer Geschichte und befragt diese auf ihre Relevanz für sexualpädagogische Ansätze der Gegenwart. Dabei begreift sie *Decolonizing heteronormativity* als Theorie und Praxis multidirektionaler Kritik, leiblich-kognitiv-emotionalen Verlernens und veränderter Formen der Subjektivierung sowie der Gemeinschaftlichkeit und Solidarität, die sich an Freiheit, soziale Gerechtigkeit und einem guten Leben für alle ausrichtet. Marion Thuswald fordert queere Dekolonisierung als eine dringend notwendige und gleichzeitig auch eine komplexe und in Widersprüche involvierte Praxis.

Decolonizing heteronormativity

Queertheoretische postkoloniale Einsätze in Erziehungswissenschaft und Pädagogik

Marion Thuswald

Post- und dekoloniale Forschung und Theoriebildung erfahren seit zwei Jahrzehnten eine intensive geschlechter- und queertheoretische Kritik und Erweiterung. Die Komplexität (post-)kolonialer Herrschaftsverhältnisse, so die zentrale These, kann ohne die wechselseitige Konstituierung von Rassismus, Geschlechter- und Sexualitätsordnungen sowie Klassenverhältnissen nicht angemessen verstanden werden. Die Durchsetzung einer modernen bürgerlichen Geschlechterordnung und die Etablierung einer als wissenschaftlich verstandenen ›Rassentheorie‹ sind eng miteinander verwoben und haben im Zuge der Kolonialisierung spezifische Geschlechterarrangements und Sexualordnungen in Europa und den kolonialisierten Gebieten hervorgebracht.¹

1 Die spezifischen Formen der Unterdrückung durch die Verschränkung von race, class, gender und bisweilen auch sexuality wurde bereits Jahrzehnte davor von (lesbischen) Schwarzen oder PoC Feministinnen wie etwa Audre Lorde, dem Combahee River Collective, bell hooks, Angela Davis oder Trinh T. Minh-ha thematisiert. An deren Arbeiten knüpften die männlichen post- und dekolonialen Theoretiker jedoch zumeist nicht an. Jüngere Beispiele für den lebendigen und vielgestaltigen Diskurs um Geschlecht, Sexualität und (Post-)Kolonialismus sind etwa folgende Publikationen: Jahrgang 18 der Zeitschrift *Femina Politica* zu »Feministische Postkoloniale Theorie – Gender und (De-)Kolonisierungsprozesse« (2009), der Sammelband »Queer Indigenous Studies« (Driskill/Finley/Gilley/Morgensen 2011), »Caliban und die Hexe« (Federici 2014); das »Routledge Handbook of Queer Development

Welche Bedeutung haben diese Auseinandersetzungen um (Post-)Kolonialität, Geschlecht und Sexualität für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft und Pädagogik? Eben dieser Frage ist der folgende Artikel auf der Spur.² Der Beitrag widmet sich zuerst der Rezeption gender- und queertheoretischer post- und dekolonialer Ansätze³ in der Erziehungswissenschaft und zeichnet nach, welche Relevanz diesen für pädagogische Theoriebildung und Praxis zugeschrieben wird. Danach werden Argumentationslinien und Forschungsergebnisse skizziert, die die konstitutive Bedeutung von Geschlechterverhältnissen und Sexualordnungen für koloniale Herrschaftsweisen herausarbeiten. Eine Herausforderung liegt dabei darin, in einführender Absicht markante Thesen herauszuarbeiten, ohne dabei die zeitlich und regional höchst unterschiedlichen Praxen und Diskurse zu homogenisieren. Gemeinsam ist den differenten Kolonialismen, dass diese konkrete Herrschaftsbeziehungen darstellen, die mit physischer, militärischer, epistemologischer und ideologischer Gewalt durchgesetzt und über ›Rassen‹-, Geschlechter- und Kulturdiskurse legitimiert wurden und werden (Dhawan/Castro Varela 2019, S. 304). Der letzte Abschnitt legt dann einen Schwerpunkt auf heteronormativitätskritische dekoloniale Perspektiven und Zugänge in einem ausgewählten pädagogischen Themenfeld, nämlich der Sexualpädagogik. Als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft sowie als ein professionelles Handlungsfeld eignet sich die Sexualpädagogik nicht nur deshalb als exemplarisches Untersuchungsfeld, weil Geschlecht und Sexualität für sie unbestritten von Bedeutung sind, sondern auch, weil sie in den letzten Jahren verstärkt bildungspolitische, wissenschaftliche sowie pädagogische Aufmerksamkeit erfahren hat.⁴

Studies« (Mason 2018), der Jahrgang Nr. 40 der Zeitschrift PERIPHERIE zum Thema »Jenseits der Kolonialität von Geschlecht« (2020), »The Routledge companion to sexuality and colonialism« (Schiels/Herzog 2021) sowie »Intersektionalität und Postkolonialität: Kritische feministische Perspektiven auf Politik und Macht« (Mauer/Leinius 2021).

- 2 Es sei hier erwähnt, dass ich nicht die erste Wahl als Autorin für diesen Beitrag war – weder von den Herausgeberinnen noch von mir selbst. Ich habe die Herausforderung dennoch angenommen und schreibe aus der Perspektive einer weißen, gängigen Körpernormen entsprechenden und im queeren Spektrum verorteten Bildungswissenschaftlerin. Ich arbeite seit mehr als zehn Jahren im Bereich der Lehrer*innenbildung und Forschung und verstehe mich auch als Übende im Bereich solidarisch-kollektiver Lebensformen.
- 3 Zu den Debatten um Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten zwischen post- und dekolonialen Ansätzen vgl. unter anderem Castro Varela/Dhawan 2020: 11 ff.; 330 ff.; Segato 2021: 127 ff.; Kastner 2022: 11 ff.
- 4 Diese Aufmerksamkeit ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Sexualität als pädagogisches Thema historisch wie gegenwärtig zu polarisieren vermag (vgl. dazu Henningsen/Timmermanns/Tuider 2016; Thuswald 2022). Zudem ist seit 2010 die teils massive sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen in Deutschland endlich in die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit sowie der Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft gerückt (vgl. etwa Thole et al. 2012). Dies hat Forschungs-, Aufarbeitungs-, Präventions- und Interventionsbemühungen hervorgerufen, die zum Teil auch zu einer Stärkung der Sexualpädagogik geführt haben (vgl. Thuswald 2022: 37 ff.). Angesichts der Migrationsbe-

Die Texte, auf die ich mich im Folgenden beziehe, referieren auf unterschiedliche Verständnisse und Aspekte von Geschlecht und Sexualität sowie von Geschlechterverhältnissen und sexuellen Ordnungen; manche arbeiten auch mit dem Konzept der Heteronormativität. Meine Perspektive auf Sexualität ist unter anderem durch die Arbeiten von Michel Foucault sowie der feministischen Sexualforscherinnen Stevi Jacksons und Sue Scott geprägt. Mit Michel Foucault kann Sexualität als ein diskursives Phänomen verstanden werden: Während sexuelle Praxis beobachtbar ist und Begehren und Lust Begriffe für etwas sind, das sich spüren lässt, ist Sexualität nicht beobachtbar, sondern eine bestimmte, historisch und sozio-kulturell spezifische Form »anatomische Elemente, biologische Funktionen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Lüste in einer künstlichen Einheit zusammenzufassen und diese fiktive Einheit als ursächliches Prinzip, als allgegenwärtigen Sinn und allerorts zu entschlüsselndes Geheimnis funktionieren zu lassen« (Foucault 1976/1983, S. 148 ff.). Sexualität ist also das Verständnis dieses Vielgestaltigen als etwas Zusammengehöriges, das eng mit moderner Subjektivität verbunden ist. Während Foucault nicht systematisch zwischen Geschlecht und Sexualität unterscheidet, plädieren Jackson und Scott für eine klare analytische Unterscheidung, um das situativ spezifische Verhältnis von Geschlecht und Sexualität in den Blick nehmen zu können (vgl. Jackson/Scott 2010, S. 19, 44).⁵ Die Soziologinnen unterscheiden – knapp zusammengefasst – zwischen Sexualität als einer Sphäre *sozialen Lebens* bzw. einer erotisch konnotierten *Praxis* und Geschlecht als einer *machtvolle soziale Differenzordnung* bzw. einer *kulturellen Unterscheidung* (vgl. ebd., S. 83 f.).⁶

Im Konzept der Heteronormativität verschränken sich Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. Es wird dazu eingesetzt, machtvolle institutionalisierte Normen und Normalitäten in Geschlechter-, Begehrens- und Beziehungs-

wegungen des letzten Jahrzehnts hat auch die Frage von sexueller Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Migrationsgesellschaft an Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. etwa Sielert/Marburger/Griese 2017; LAG Jungenarbeit NRW 2020). Nicht zuletzt lassen sich in den letzten Jahren auch Anstrengungen im Feld der Sexualpädagogik ausmachen, die auf eine Stärkung diskriminierungskritischer und intersektionaler Perspektiven abzielen (vgl. Tuidier 2012; Debus 2016; Thuswald/Sattler 2021).

5 Eine analytische Trennung von Geschlecht und Sexualität forderte Gayle Rubin bereits 1984 in ihrem Text »Thinking Sex«. Verwiesen werden soll hier auch auf den Text »Patterned Fluidities« (2007) von Diane Richardson, der gut nachvollziehbar unterschiedliche Relationierungen von *Gender* und *Sexuality* in wissenschaftlichen Diskursen herausarbeitet.

6 *Sexuellen Orientierung*, so würde ich im Anschluss an Jackson und Scott argumentieren, ist im Zuge des Sexualitätsdispositivs von *einem* Aspekt sexueller Praxis (unter vielen) zu einer machtvollen sozialen Unterscheidung geworden. Sexuelle Orientierung ist eng mit Geschlecht verbunden, verweist das Konzept doch darauf, dass – und in welcher Weise – Geschlecht als ein hochrelevantes Kriterium für Begehren, Liebe und Beziehung angesehen wird.

verhältnissen kritisch zu analysieren.⁷ Heteronormativität steht für dominante Vorstellungen, die Geschlecht, Begehren, Sexualität und Beziehungsweisen in einer bestimmten Weise aneinanderkoppeln, indem komplementäre Zweigeschlechtlichkeit und romantische heterosexuelle monogame bürgerliche Partnerschaft und Familie als Norm und Grundlage von Gesellschaft konzipiert werden. Als Begriff 1991 von Michael Warner eingeführt, wird mit Heteronormativität nicht lediglich Heterosexualität als dominante Begehrensweise bezeichnet, sondern eine institutionalisierte kulturelle Norm, die Subjektivität ebenso strukturiert wie Alltagspraxen, Arbeitsteilung, symbolische Ordnungen, die Verteilung von Ressourcen und die Organisation von Gesellschaften (vgl. Warner 1991; Jackson/Scott 2010, S. 85 ff.).⁸

Jin Haritaworn (2007) kritisiert in einer Studie zum »Thailändischsein«, dass das Konzept der Heteronormativität auf bestimmte weiße Lebensrealitäten konzentriert sei und die komplexe Situation vieler rassialisierter (queerer) Menschen nicht fassen kann. Brigitte Bargetz und Gundula Ludwig (2015) schlagen vor, Heteronormativität als »herrschaftskritische Kategorie« so zu fassen, »dass Sexualität weder Ausgangs- noch Mittelpunkt der Analyse sein muss, dass jedoch deren konstitutive Wirksamkeit für Subjektivität und Soziales sichtbar wird« (ebd., S. 14). Sie weisen darauf hin, dass Sexualität nicht unabhängig von Rassierungs-, Klassierungs- und Vergeschlechtlichungsprozessen konzipiert werden kann (vgl. ebd.), wie noch deutlich werden soll.⁹

Postkolonialität, Dekolonialisierung und Heteronormativität in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft

Die Frage nach der Bedeutung von heteronormativitätskritischen postkolonialen Theorien in der und für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft lässt sich sowohl *deskriptiv* als auch *normativ* verstehen. In Bezug auf die deskriptive Dimension kann festhalten werden, dass heteronormativitätskritische und

7 Ein Konzept, das dem der Heteronormativität vorausgeht, ist jenes der Zwangsheterosexualität, das die lesbische Feministin Adrienne Rich in ihrem Text »Zwangsheterosexualität und lesbische Existenzweise« (1980) entwickelt hat.

8 Heteronormativität bedeutet dabei nicht nur, dass heterosexuelle Beziehungen privilegiert und von dieser Norm abweichendes Begehren diskriminiert wird, sondern auch, dass diese Privilegierung nur für bestimmte heterosexuelle Begehrens- und Beziehungsformen und für bestimmte Personengruppen gilt, denen diese legitimen Formen zugestanden werden.

9 Zudem verweisen Bargetz und Ludwig auf die Grenzen des Begriffs der Normativität. Im Sinne Michel Foucaults unterscheiden sie zwischen Normativität (die sich auf das Gesetz bezieht, also auf eine Norm, die das Erlaubte und Verbotene teilt), Normation als eine Wirkweise von Disziplinen, die eindeutig und starr zwischen normal und abnormal unterscheiden und Normalisierung als eine moderne Machttechnik, die nicht von einer binären Logik ausgeht, sondern Normalität hervorbringt (vgl. Bargetz/Ludwig 2015: 15).

queertheoretische Perspektiven in den letzten Jahren verstärkt aufgegriffen werden¹⁰, während postkoloniale Theorien in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bisher weitgehend unberücksichtigt bleiben. In allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Handbüchern finden sich bisher kaum Einträge zu Postkolonialität oder Dekolonialisierung (vgl. Castro Varela 2016, S. 154). In erziehungswissenschaftlichen Arbeiten werden zumeist nur einzelne Konzepte aufgegriffen, wie etwa jenes des »Othering« (Said 1978/2014) oder der »epistemischen Gewalt« (Spivak 2008) und daran anschließend teilweise auch der reflexive Bezug auf die eigene Sprecher*innenposition. Dies mag – neben der weitgehenden gesellschaftlichen Ausblendung kolonialer Verstrickungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz – auch in der Selbstbezüglichkeit weißer deutschsprachiger Bildungstheorie begründet sein.¹¹ Migrationspädagogik und antirassistische/rassismuskritische Pädagogiken, die sich seit den 2000er Jahren in kritischer Auseinandersetzung mit interkultureller Pädagogik herausbilden, konzentrieren sich auf Fragen rund um Migrationsgesellschaft, Diskriminierung und Bildung. Sie setzen historisch zumeist bei der Arbeitsmigration ab den 1960er Jahren an und bezieht postkoloniale und dekoloniale Perspektiven bisher selten mit ein.

Bezüglich der (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung lässt sich anmerken, dass geschlechtertheoretische Zugänge zunehmend Eingang finden, Aspekten von Sexualität jedoch eher selten Beachtung geschenkt wird.¹² Dies trägt dazu bei, dass heteronormative Grammatiken stabilisiert und Geschlecht auf ein Zweigeschlechtermodell reduziert wird (vgl. Dhawan/Castro Varela 2009, S. 103; Tuider 2017, S. 56 f., S. 62).

Die Verbindung von heteronormativitätskritischen bzw. queertheoretischen und postkolonialen Perspektiven ist in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bisher noch wenig entwickelt und es finden sich dazu nur vereinzelt wissenschaftliche Beiträge und Praxiskonzepte (vgl. etwa LAG Mädchen*arbeit 2021; Messerschmidt 2020; Garcia et al. 2019; Lôbo 2010).¹³

10 Vergleiche exemplarisch dazu Hartmann 2002; Kleiner 2015; Huch/Lücke 2015; Baltzer/Klenk/Zitzelsberger 2016; Sielert et al. 2017; Thon/Messerschmidt/Hartmann 2017; Busche et al. 2018.

11 Dass die Relevanz postkoloniale Perspektiven nicht mehr negiert werden kann, es aber noch an erziehungswissenschaftlicher Ausarbeitung und Diskussion mangelt, zeigt sich an einer der neuesten Einführungen in die Erziehungswissenschaft. Christiane Thompson (2020) schließt ihren Einführungsband mit einem Nachwort, in dem postkoloniale Fragenstellungen kurz angesprochen werden.

12 Beiträge, die heteronormativitätskritische und migrationsbezogene Perspektiven verbinden, finden sich etwa bei Erel 2007; Erel et al. 2007; Haritaworn 2007, Castro Varela/Dhawan 2009, Kosnick 2010, Zhou/Sinding/Goellnicht 2021.

13 Zur Verbindung von dekolonialistischen und heteronormativitätskritischen bzw. queeren Ansätzen in der Sexualpädagogik siehe Abschnitt »Heteronormativität und Sexualpädagogik dekolonialisieren?«.

Warum aber sollte sich die Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit postkolonialen Theorien und ihren geschlechter- und sexualitätsbezogenen Perspektiven auseinandersetzen?

Castro Varela argumentiert, dass die Etablierung einer kolonialen Pädagogik von enormer Bedeutung für die Aufrechterhaltung kolonialer Gewaltherrschaft war und ihr Einfluss bis in die Gegenwart wirksam ist (2016, S. 152 ff.). Zudem weist sie drauf hin, dass die Grundlagen gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Denkens auf die europäische Moderne zurückgehen, die – so eine wichtige These postkolonialer Theorie – ohne Einbezug des Kolonialismus nicht angemessen verstanden werden kann. Das moderne pädagogische Denken ist also aus seiner Entstehungsgeschichte heraus von kolonialen und vergeschlechtlichten Herrschaftsverhältnissen und ihren Legitimierungsdiskursen durchzogen. Darüber hinaus sind die Nachwirkungen des europäischen Kolonialismus und seiner Geschlechterverhältnisse in allen gesellschaftlichen Bereichen präsent, auch wenn sie häufig nicht als solche wahrgenommen werden. Sie drücken sich in transnationalen Wirtschaftsabkommen und der globalen kapitalistischen Arbeitsteilung ebenso aus wie in Migrationsbewegungen und -politiken und strukturellem wie alltäglichem Rassismus und Sexismus. Im pädagogischen Bereich zeigen sich diese Entwicklungen etwa in undifferenzierten eurozentristischen Weltbildern und rassistisch-(hetero-)sexistischen Bildungsinhalten oder der Reproduktion und Kulturalisierung von Bildungsungleichheit.¹⁴ Astrid Messerschmidt argumentiert, dass die »Einbeziehung der Kolonialgeschichte in das europäische Selbstbild [...] eine wesentliche Bildungsaufgabe für eine globalisierte und von Migrationen geprägte Welt« darstellt (2020, S. 99). »Die mit der Aufklärung vermittelte Überzeugung von der Gleichheit aller Menschen ist in ihrer Gleichzeitigkeit mit dem europäischen Kolonialrassismus zu betrachten, der die Ideologie der Ungleichwertigkeit in die Welt getragen hat«, so die Erziehungswissenschaftlerin (ebd.). Bildungsinstitutionen nehmen eine wichtige Rolle in Subjektivierungsprozessen und damit auch in der Stabilisierung bzw. der potenziellen Befragung und Transformation von Herrschafts- und Machtverhältnissen ein. Wenn Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis die Reproduktion ungerechter Verhältnisse nicht weiter befördern wollen, braucht es intersektionale postkoloniale Perspektiven und Zugänge, die die Komplexität der Verhältnisse fassen und Potenziale für Kritik und Veränderung erkennbar machen.

14 So zeigen etwa Verena Röhl und Christiane Meyer (2020) anhand von Gesprächen mit Jugendlichen über Weltkulturerbestätten die gegenwärtige Präsenz kolonial geprägter Bilder, in denen Europa als Ort der Kultur, der Geschichte und des Fortschritts erscheint, während Afrika und Lateinamerika – und zum Teil auch Asien – als tendenziell rückständig und im negativen Sinne traditionell erscheinen.

Nora Sternfeld (2013) schreibt in Bezug auf »Geschichtsvermittlung in der postnazistischen Migrationsgesellschaft« von zwei Aufgaben, die gleichermaßen wichtig, aber kategorial unterschiedlich seien: Es gehe zum einen um die Frage, *was geschehen ist* und zum anderen darum, *was dies für die Gegenwart* bedeutet (vgl. ebd., S. 221). Diese doppelte Ausrichtung scheint mir auch für den Themenkomplex der Kolonialität in Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis eine hilfreiche Orientierung. Sie könnte in der Erziehungswissenschaft im Sinne einer zweifachen und notwendigerweise auch selbstkritischen Forschungsperspektive begriffen werden, die nach der Verwobenheit von kolonial-patriarchalen Herrschaftsverhältnissen und Bildung in der Vergangenheit und ihrer Bedeutung für die Gegenwart fragt. Dabei gilt es sowohl die Ebene der Bildungsinhalte und der pädagogischen Zugänge wie auch die Ebene von erziehungswissenschaftlicher Theorie und Forschung, Bildungspolitik und Bildungsorganisation in den Blick zu nehmen.

Ein wichtiger Begriff post- und dekolonialer Kritik ist in diesem Zusammenhang jener der *epistemischen Gewalt*, der den Blick auf die Grundlagen der Wissensproduktion richtet. Er verweist auf die Gewaltförmigkeit kolonialen eurozentristischen Wissens, das die koloniale Expansion und ein globalisiertes kapitalistisches Weltsystem organisiert, legitimiert und naturalisiert (vgl. Spivak 1995/2008; Brunner 2020). Die Kritik richtet sich damit auch an die wissenschaftliche Wissensproduktion und ihre Institutionen. Während einige dekolonial argumentierende Theoretiker*innen und Aktivist*innen daraus den Schluss ziehen, dass ein radikaler Bruch mit der europäischen Wissenschaftstradition und -produktion notwendig sei, argumentieren andere dafür, am Kritikbegriff und den emanzipatorischen Ansprüchen der Aufklärung anzuknüpfen und gleichzeitig ihre Ausschlüsse und Gewaltförmigkeit herauszuarbeiten (vgl. Messerschmidt 2020; Kastner 2022). Diese Debatte kann hier nicht vertieft werden (vgl. dazu die Einführung hier im Band), sie bildet jedoch eine wichtige Rahmung der folgenden Ausführungen. Der kommende Abschnitt skizziert zentrale Erkenntnisse zur Frage »was geschehen ist« (Sternfeld 2013), während der Abschnitt »Heteronormativität und Sexualpädagogik dekolonialisieren?« die Frage nach der Bedeutung dessen für die Gegenwart ins Zentrum rückt.

Geschlecht, Sexualität und koloniale Herrschaft

In ihrer vielzitierten Arbeit »Imperial leather: race, gender and sexuality in the colonial contest« argumentiert Anne McClintock (1995), dass Imperialismus ohne eine Theorie des Geschlechterregimes nicht angemessen verstanden werden kann, da Geschlechterdynamiken eine wesentliche Rolle in der imperialen Herrschaftssicherung innehatten (vgl. McClintock 1995, S. 5 f.). Wichtige männliche Vertreter postkolonialer und dekolonialer Theoriebildung wie etwa Edward Said,

Homi K. Bhabha oder auch Aníbal Quijano vernachlässigen in ihren Analysen die konstitutive Bedeutung von Geschlecht und Sexualität in der Etablierung und Aufrechterhaltung kolonialer Ordnungen, so die Kritik von geschlechter- und queertheoretischen Forscher*innen. Gleichzeitig übersehen europäische Theoretiker*innen, die zu Sexualität arbeiten, zumeist die konstitutive Bedeutung kolonialer Ideologien und Herrschaftsverhältnisse für die Herausbildung moderner Sexualordnungen und sexueller Subjektivitäten (vgl. Ludwig 2014).¹⁵

Wie, so lässt sich im Anschluss an diese Kritik fragen, konstituieren koloniale Herrschaftsverhältnisse Geschlechter- und Sexualverhältnisse – und umgekehrt? Oder anders formuliert: Inwiefern sind hierarchische Geschlechterverhältnisse und heteronormative Ordnungen bedeutsam für und verwoben mit kolonialen Ideologien und Herrschaftsweisen?

Geschlecht und Sexualität als Metapher und Antrieb kolonialer Expansion

Geschlecht und Sexualität kommen bedeutende Rollen in der Konstruktion der Anderen und damit auch des europäischen Selbstverständnisses seit Beginn der Kolonialisierung zu. Edward Said, dessen Arbeit als eine wichtige Grundlage der postkolonialen Theoriebildung gilt, hat in »Orientalism« (1978/2014) herausgearbeitet, wie geschlechtliche und sexuelle Zuschreibungen die Konstruktion des Orients als mysteriös und weiblich – und damit gleichzeitig auch den »Westens« als männlich und rational – konstituieren.

Die koloniale Expansion wurde seit ihrem Beginn mit Metaphern männlicher sexueller Eroberung aufgeladen, was sich etwa in einer Vielzahl von weiblichen und sexuell konnotierten Bezeichnungen und Bildern in Landkarten zeigt. Gleichzeitig wurde »das Andere« Europas, wie etwa »der Orient« oder »Amerika«, als Ort verbotener bzw. exotischer sexueller Praxen imaginiert. Kolonien waren, wie McClintock bemerkt »porno-tropics« für die europäische Imagination (McClintock 1995, S. 22). Die Vorstellung von der Abwesenheit strenger Sexualnormen und das Bild der sexuellen Freizügigkeit galten als Anreiz imperialer männlicher Expansion. McClintock weist darauf hin, dass Sexualität jedoch nicht nur als Metapher und Antrieb kolonialer Eroberung zu verstehen ist, sondern Geschlechterverhältnissen und sexuellen Ordnungen eine konstitutive Bedeutung innerhalb kolonialer Politiken zukommt (vgl. ebd., S. 14 f.)

Geschlechterverhältnisse und sexuelle Praktiken als Legitimation und Einsatzpunkt kolonialer Herrschaft

Die koloniale Eroberung wurde von den europäischen Kolonisatoren nicht nur als eine Ausbeutung von Land und Ressourcen, sondern auch als eine Ausbeutung

15 Zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Foucault hinsichtlich kolonialer Verhältnisse, Rassismus, Geschlecht und Sexualität vgl. Stoler 1995.

und Beherrschung der Körper organisiert, die sich in unterschiedlichen Formen und Intensitäten sowohl auf die indigenen Bevölkerungen als auch auf die aus Afrika verschleppten Menschen erstreckte. Dabei wurde die kolonialisierte Bevölkerung von den europäischen Eroberern sexualisiert, fetischisiert und bisweilen romantisiert; gleichzeitig jedoch als unzivilisiert und bedrohlich markiert (vgl. etwa Decker 2021; von Germeten 2021; Sales 2015).

Menschen, die gängige Geschlechternormen transzendierten, hatten in manchen präkolonialen Gesellschaften anerkannte soziale Rollen (vgl. etwa de J. Solís Mecalco 2020). Kolonisierte Frauen waren zum Teil bereits vor der kolonialen Herrschaft unterdrückt, zum Teil hatten sie jedoch auch bedeutende Handlungsspielräume und Entscheidungsmacht. Ihre je spezifische Situation gab ihrer kolonialen sexuellen, reproduktiven und ökonomischen Ausbeutung einen anderen Charakter als jener der Männer. Die Ungleichheiten gegenüber ihren ›eigenen‹ Männern wurde durch die koloniale Arbeitsteilung häufig verschärft, hinzu kamen die gewalttätigen Strukturen imperialer Ausbeutung (vgl. etwa Dhawan/Castro Varela 2019; de J. Solís Mecalco 2020).

Um Ausbeutung und Gewalt zu rechtfertigen, bedurfte es einer rassistischen Ideologie, die die indigene Bevölkerung sowie die verschleppten und versklavten Menschen als grundlegend ›anders‹ konstruierte und zum Teil entmenschlichte. So arbeitet beispielsweise Silvia Federici heraus, dass die Definition der indigenen Bevölkerung Amerikas als Kannibalen, Teufelsverehrerinnen und Sodomiten die Fiktion stützte, dass der spanischen Conquista nicht eine Gier nach Gold und Silber zugrunde läge, sondern die Bekehrung zum Christentum im Zentrum stünde (vgl. Federici 2014, S. 267). Zentral für diese Erzählung von den unzivilisierten und gefährlichen Anderen waren ihre als primitiv klassifizierten Geschlechterverhältnisse und ihre als abartig verstandenen sexuellen Praktiken. »Sodomie, Kannibalismus, Inzest, Transvestismus« (ebd.), die zunächst dem Fehlen christlicher Erziehung zugeschrieben wurden, galten zunehmend als Hinweise, dass die indigene Bevölkerung der Herrschaft des Teufels unterstünde und damit ihre gewaltvolle Unterwerfung gerechtfertigt wäre (vgl. ebd., S. 269 f.).¹⁶ Vergleichbar mit der Hexenverfolgung in Europa, die Federici als Reaktion auf den Widerstand gegen die *ursprüngliche Akkumulation* und die Durchsetzung kapitalistischer Wirtschaftsweisen interpretiert, kann die Verfolgung von sogenannten Hexen und Teufelsverehrer*innen in den Kolonien der Amerikas als Reaktion auf den Widerstand der indigenen Bevölkerung verstanden werden. Verfolgt wurden insbesondere Träger*innen antikolonialer Revolten und jene, die sich dem Zugriff der Kolonisatoren zu entziehen suchten, wie etwa die Taki-Onqoy-Bewegung, die wesentlich von Frauen getragen wurde

16 Federici weist darauf hin, dass Praktiken, die bei den indigenen Völkern als abstoßend beschrieben wurden, in ähnlicher Weise in Europa angewandt wurden, wie etwa das Trinken von Mumienwasser oder des Blutes frisch Verstorbener (vgl. Federici 2014, S. 269).

(vgl. Federici 2014, S. 272 ff.). Federicis Analyse zeigt auch, dass koloniale Hierarchien immer wieder unterlaufen und ausgehöhlt wurden und es ständiger Anstrengungen und massiver Gewalt bedurfte, um sie aufrechtzuerhalten.

Koloniale Verhältnisse waren jedoch nicht nur von Gewalt und Widerstand, sondern auch von komplexen Widersprüchlichkeiten geprägt, zu der unter anderem die Identifikation der Kolonisierten mit den Kolonisatoren wie auch die Abhängigkeit der Kolonisatoren von den Kolonisierten gehört (vgl. Messerschmidt 2020, S. 98). Der Widerstand der Kolonialisierten sowie die komplexe Reziprozität kolonialer Beziehungen führt trotz der massiven kolonialen Gewalt wiederholt zur Destabilisierung imperialer Herrschaft, auf die durch neue Formen der Herrschaftssicherung reagiert wurde (vgl. Stoler 1989; Castro Varela/Dhawan 2020).

Ab dem 18. Jahrhundert wurde Sexualität für die bürgerlichen Gesellschaften in Europa zum Dreh- und Angelpunkt neuer Regierungsrationalitäten (vgl. Foucault 1976/1983; Bergold-Caldwell 2014). Diese wurden in den (Siedler-)Kolonien in unterschiedlicher Weise zur Stärkung und Legitimation weißer Vorherrschaft aufgegriffen (vgl. etwa Schields/Herzog 2021). Ein disziplinierter und gesunder Körper wird nun als Grundlage von Bildung und Vernunft, ökonomischer Produktivität, politischer Mündigkeit und regulierter Fortpflanzung propagiert. Die reproduktive Sexualität in der heterosexuellen Familie wird zur Norm, die über Grenzziehungen zu primitiven und perversen Sexualitäten hergestellt und aufrechterhalten wird (vgl. Ludwig 2014, S. 92). Respektable Sexualität wird dabei nicht nur durch Verbote reguliert, sondern auch durch das Begehren angetrieben, ›normal‹ zu lieben und zu ›sein‹ (ebd.). Auf Foucault beziehend betont Ludwig, dass sich das Sexualitätsdispositiv nicht als Mittel der Unterdrückung des entstehenden Proletariats durchzusetzen beginnt, sondern eine Selbstaffirmation der bürgerlichen Klasse darstellt und sich erst nach und nach auf andere Klassen ausweitet (ebd., S. 94). Das Sexualitätsdispositiv ist eng mit der sich herausbildenden modernen bürgerlichen Geschlechterordnung verwoben, die auf der Dichotomie von Natur und Kultur, der Trennung von Produktions- und Reproduktionssphäre sowie von öffentlichem und privatem Raum basiert und diese Unterscheidungen vergeschlechtlicht. Die Machttechniken, die sich auf die Bevölkerung richteten, basierten auf der Reinheit des Blutes und dem Triumph der europäischen Zivilisation und konstituierten sich also durch einen modernen staatlichen Rassismus (ebd.). Foucault spricht von vier machtvollen Diskursivierungsstrategien, die der Generierung der bürgerlichen Sexualität der Unterscheidung von ›normal‹ und ›pathologisch‹ dienten: die »Hysterisierung des weiblichen Körpers«, die »Pädagogisierung des kindlichen Sexes«, die »Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens« und die »Psychiatisierung der perversen Lust« (vgl. Foucault 1976/1983, S. 103 ff.). Ann Laura Stoler merkt an, dass diesen Strategien die Figur »of the savage, the primitive, the colonized« as »reference point of difference, critique, desire« hinzugefügt

werden müsste (Stoler 1995, S. 6 f.; Ludwig 2014, S. 95). Die Menschen in den kolonialisierten Gebieten wurden als von Instinkten getriebene Kinder betrachtet, als anfällig für Hysterie, als unfähig zur Familienplanung und als potenziell pervers und nicht in der Lage, den Sexualtrieb qua moralischer Erwägungen zu bezwingen (vgl. Ludwig 2014, S. 95 f.) »Race«, so formuliert Chandan Reddy, »is the political unconsciousness of sexuality« (Reddy 2011, zit. n. Ludwig 2014, S. 96 f.).

Verbreitet wurde diese Ideologie durch Wissenschaft und Politik, aber auch durch Kunst und Literatur.¹⁷ Die Vorstellung von der Hypersexualität Schwarzer Frauen zeigt sich etwa in den Menschenschauen mit Saartjie Baartman, einer Khoi aus dem heutigen Südafrika. Ihre ausgeprägten primären und sekundären Geschlechtsmerkmale sollten eine vermeintlich primitive Sexualität und Exotik darstellen, mit der die sogenannte zivilisierte Sexualität weißer Frauen kontrastiert werden konnte (vgl. Bergold-Caldwell 2014, S. 75).

Die Sexualitäts-Konstruktionen des »zivilisierten Wirs und seiner Anderen« waren und sind dabei von einer starken Doppelmoral geprägt. Während etwa Prostitution in Großbritannien als leidiges Problem, aber nicht zum Wesen der Nation gehörend galt, wurde sie in den britischen Kolonien biologisiert und etwa als Teil der indischen Psyche verstanden (Levine 2004). Marlon James Sales zeigt diese Doppelmoral sowie die systematische Abwertung von indigenen geschlechtlichen und sexuellen Praktiken am Beispiel von Grammatiken, die zum Zwecke der Christianisierung von spanischen Missionaren in den Philippinen verfasst wurden. In ihren Übersetzungen schrieben die Missionare den indigenen Bezeichnungen sexueller Praktiken abwertende und vergeschlechtlichte Bedeutungen ein und erzeugen so den Effekt von exotischen und im Sinne christlicher Sexualmoral sündhaften Praktiken (Sales 2015, S. 141). Indem die Bezeichnungen in der Übersetzung vergeschlechtlichte Bedeutungen bekamen, wurden die Praktiken in eine heteronormative Logik eingeordnet (vgl. ebd.).

Auch bezüglich gleichgeschlechtlicher sexueller Praktiken zeigt sich diese Doppelmoral: Während erotische Beziehungen zwischen Soldaten der imperialen Armeen als tolerierte situationale Homosexualität verstanden wurde, wurde die als »Sodomie« markierte sexuelle Praxis der indigenen Bevölkerung biologisiert. Levine beschreibt als ein Beispiel die »mine marriage« – Lebensge-

17 Die Analyse von 70.000 Fotografien, Zeichnungen, Gemälden und Plakate durch ein französisches Forschungsteam (vgl. Lawson/Tiffin 2002) zeigt, wie systematisch und massenhaft die sexualisierten Bilder aus der Kolonie zur Mobilisierung für die Eroberungsfeldzüge und die Kontrolle des Imperiums eingesetzt wurden (vgl. Blanchard 2018). Das Buch löste Kontroversen aus und den Autor*innen wurde ein voyeuristischer Coup vorgeworfen. Eine Gruppe Afrofeministinnen kritisierte scharf, dass die Bilder entwürdigend seien und die koloniale Gewalt reproduzieren würden (vgl. Fahnri 2019; Lafitte 2018).

meinschaften zwischen indigenen älteren und jüngeren Minenarbeitern –, die als Gefahr für europäische Männer angesehen wurden (Levine 2004, S. 152).¹⁸

Die eingesetzten Strategien der Herrschaftssicherung waren zeitlich und regional unterschiedlich und wandelten sich im Zuge ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Veränderungen. Brooke N. Newman (2021) analysiert am Beispiel von Jamaica und anderen britisch kolonialisierten Regionen im 18. Jahrhundert die rechtlichen Strategien der weißen Herrschafts- und Besitzsicherung in Bezug auf die Nachkommen von versklavten Frauen und europäischen Kolonisatoren. Entgegen der in Europa üblichen patrilinearen Gesetzgebung favorisierte die Gesetzgebung in Fällen gemischter Nachkommen das Konzept der Matrilinearität (»offspring follows womb«). So wurden die Kinder der versklavten Frauen ebenfalls versklavt und die europäischen Kolonisatoren konnten von der sexuellen Ausbeutung und der Reproduktionsarbeit der versklavten Frauen profitieren – eine weitverbreitete Praxis auch in spanisch, portugiesisch, französisch und holländisch kontrollierten Territorien (vgl. etwa Newman 2021, S. 110 ff.).

Sexuelle Gewalt gegen Frauen und teilweise auch gegen Männer war in vielen kolonialen Gesellschaften eine gängige Praxis, die nicht zuletzt der kolonial-patriarchalen Machtdemonstration und der Demütigung der kolonialisierten Gemeinschaften diente. Elisa von Joeden-Forgey (2021) arbeitet heraus, dass Vergewaltigung eine wichtige Rolle im Rahmen des von Deutschen verübten Genozid an den Herero spielte und gleichzeitig auch Teil der antikolonialen Herero-Rebellion 1904 war.

Laura Landertinger (2021) beschreibt die Praxis der gewaltsamen Kindesabnahme im kanadischen Siedlerkolonialismus, die vom 19. bis weit ins 20. Jahrhundert hinein üblich war. Diese Praxis sollte das Überleben der indigenen Bevölkerung verhindern und verwandtschaftliche, kulturelle und auf Land bezogene Verbindungen zerstören.

Koloniale Geschlechter- und Sexualverhältnisse als Stütze imperialer Herrschaft und Ökonomie

Vom 15. bis ins 18. Jahrhundert waren Europas imperiale Expansionen ein überwiegend männliches Projekt. Frauen, denen aus europäisch-bürgerlicher Perspektive respektable Weiblichkeit zugeschrieben wurde, galten als ungeeignet für ein Leben in kolonialen Siedlungen und Handlungsstützpunkten. Weiße europäische Frauen waren daher in vielen Kolonien lange Zeit unterrepräsentiert. Ann Laura Stoler arbeitet mit Fokus auf die zur Kolonialzeit als Niederländisch-Indien sowie Französisch-Indochina bezeichneten Gebiete heraus, dass in den Kolonien operie-

18 Thorpe weist auch darauf hin, dass homosexuelle europäische Männer indigene Männer nicht nur erotisierten, sondern sich – im Sinne einer »geteilten Unterdrückung« – bisweilen auch mit ihnen identifizierten (Thorpe 2015, S. 2).

rende Unternehmen vor allem unverheiratete Männer anheuerten und zu deren Versorgung und sexuellen Befriedigung ihre Beziehungen zu indigenen Frauen förderten. Eine Form häuslicher Gemeinschaft war das Konkubinat, das den Frauen keinerlei rechtliche, ökonomische und soziale Absicherung bot. Es war für die Unternehmen kostengünstiger als europäische Ehefrauen und sollte die Anpassung der Männer an die Bedingungen in den Kolonien fördern (vgl. Stoler 1989, S. 636 ff.). Die Kinder dieser Beziehungen transzendierten die koloniale Ordnung und stellten aus Sicht weißer Vorherrschaft eine zunehmende Bedrohung dar. So entschieden Gerichte darüber, ob diese Kinder die französische oder holländische Staatsbürgerschaft erhielten, in den Staatsdienst eintreten durften oder ihren Eltern aberkannt wurden, um Privilegien der weißen Bevölkerung zu schützen. Kriterium war etwa das Maß an »Zivilisiertheit« (*civilité*) im Sinne von Bildung und Manieren.¹⁹ Diese Praxen zeigen, dass Weiß- und Nicht-Weißsein in kolonialen Gesellschaften keine selbstevidenten Einheiten darstellten, sondern mit Klasse, Bildung, Religion, Geschlecht, Sexualität oder Moral eng verwoben waren und die Grenzziehung eine Herausforderung kolonialer Politiken darstellte (vgl. Stoler 1989, 1992).

Die Etablierung nationalstaatlicher Biomacht in Europa und die Destabilisierung kolonialer Ordnungen durch Arbeiter*innenproteste und die unterschiedlichen Interessen der europäischen Kolonisatoren führten ab dem 19. Jahrhundert zu veränderten Herrschaftspraxen in den Kolonien. Beginnend bei den hohen Kolonialbeamten wurde es zunehmend üblich, europäische Ehefrauen in die Kolonien zu holen. Ihnen wurde nicht nur die Aufgabe zuteil, sich um weiße Nachkommen und deren Erziehung zu kümmern, sondern auch für das moralische Verhalten ihrer Männer und die Reinheit und Gesundheit der »weißen Rasse« im Sinne kolonialer Überlegenheit zu sorgen (Stoler 1989, S. 643 ff.). Die Anwesenheit weißer europäischer Frauen und die bürgerlichen Vorstellungen von respektabler Weiblichkeit wurde zum Anlass für spezielle Schutzmaßnahmen, einer Verbürgerlichung der Lebensformen und einer schärferen Grenzziehung zwischen Europäer*innen und kolonialisierter Bevölkerung (vgl. Stoler 1989, S. 639 ff.). Damit einher ging eine Verschärfung der Gesetze gegen *interracial sex, marriage, and citizenship* (vgl. ebd.; Klausen 2021). Die Sexualität kolonialisierter Männer wurde zu einer Gefahr für weiße Frauen stilisiert und die Strafen für (vermeintliche) Übergriffe kolonisierter Männer an weißen Frauen erhöht. Sowohl kolonialisierte Männer als auch weiße Frauen wurden so einer massiven Kontrolle unterworfen. Übergriffe weißer Männer sowie Gewalt an kolonialisierten Frauen wurden hingegen häufig nicht geahndet. Stoler weist darauf hin, dass die Sorge um den Schutz der weißen Frauen

19 Einem Dekret von 1928 zufolge mussten »metis«, Kinder mit europäisch-indigenen Eltern, in Französisch Indochina sowohl moralisch französisch sein wie auch französische Eltern haben, um als Franzosen zu gelten (vgl. Stoler 1992).

vor allem der Kohäsion europäischer Gemeinschaften dienen sollte, die in sich heterogen und von unterschiedlichen Interessen geprägt waren, was die Stabilität kolonialer Herrschaft gefährdete (vgl. ebd., S. 641).

McClintock (1995) unterstreicht die Heterogenität der von den kolonialen Frauen eingenommenen Positionen, die von der Offiziersgattin bis zur Hausangestellten und Sexarbeiter*in reichten. Europäische Frauen, die als Sexarbeiter*innen in den Kolonien zu Einkommen kommen wollten, wurden von den Kolonialverwaltungen zunächst toleriert oder zu Ehefrauen gemacht, während sie mit fortschreitender Etablierung bürgerlicher Geschlechter- und Sexualnormen als moralische Bedrohung für weiße Vorherrschaft angesehen wurden. Sie stellten das Bild der Respektabilität weißer Frauen und damit die Überlegenheit der weißen Europäer*innen infrage und waren zunehmenden Repressionen ausgesetzt (vgl. etwa Séquin 2021; Kozma 2021, S. 189).

Zur Bedeutung von Geschlecht und Sexualität im antikolonialen Widerstand

Der antikoloniale Nationalismus, so schreiben Castro Varela und Dhawan, erwies sich ebenso wie die Kolonisierung als ein heteronormatives und sexistisches Projekt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005a, S. 124). »Im Versuch, eine klare Alternative zur eurozentrischen Lebensart zu bieten, wurde die soziale Position von Frauen zu einer zentralen Angelegenheit der antikolonialen Ideologie erklärt. Konsequenterweise fürchteten die Nationalist/-innen besonders die ›Verwestlichung der eigenen Frauen‹« (Dhawan/Castro Varela 2019, S. 305). Während es für Männer als zwingend notwendig galt, den Westen teilweise zu imitieren, wurde den Frauen die Zuständigkeit für die »Reinhaltung der nationalen Identität« zugeschrieben, was das postkoloniale weibliche Subjekt in eine äußerst schwierige Position zwischen Geschlecht und ethnischer/religiöser Zugehörigkeit brachte (vgl. ebd., S. 306). Der Disziplinierung weiblicher Sexualität kam eine zentrale Bedeutung für die Formierung neuer bürgerlich-nationalistischer Subjektivitäten zu: »Das antikoloniale nationalistische Unternehmen ist gewissermaßen der Versuch, die angegriffene Maskulinität der Kolonisierten zurückzuerobern und somit einer postkolonialen Heteronormativität den Weg zu bereiten« (Dhawan/Castro Varela 2015a, S. 49). Mit Gayatri Gopinath (2002) kritisieren die Autorinnen, dass die meisten postkolonialen feministischen Analysen die Rolle des erzwungenen Heteropatriarchats bei der Nationenbildung bisher unbeachtet gelassen haben und den postkolonialen weiblichen Subjekten Heterosexualität unterstellen und somit den Blick auf nicht-heteronormative Subjektivitäten verstellen (vgl. Dhawan/Castro Varela 2015, S. 50). Eine der wenigen Autor*innen, die lesbische Perspektiven in die Reflexion postkolonialer Verhältnisse einbrachten, ist die Chicana-Feministin Gloria Anzaldúa, die auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen das enge Zusammenspiel zwischen Patriarchat und Zwangsheterosexualität

sowohl im Rahmen eines kolonialen Rassismus als auch innerhalb der eigenen Community thematisierte (Anzaldúa 1987/1999). Auch die Aktivist*innen des Combahee River Collectives (1978) weisen auf die multiplen Unterdrückungsformen hin, die in der Verschränkung von Rassismus, Klassismus und (Hetero-) Sexismus begründet sind.

Postkoloniale Kontinuitäten

Mit der administrativ-politischen Dekolonisation, also der Abschaffung von kolonialen Verwaltungen und Sklaverei, wurden rassistische Vorstellungen und soziale Ungleichheit keineswegs überwunden, sondern den neuen Bedingungen angepasst (vgl. Rutazibwa/Shilliam 2018). Die Kolonialität des Selbstwertgefühls, der Alltagspraxen und auch der Vorstellungen von Sexualität, Begehren sowie respektabler Weiblichkeit und Männlichkeit setzten sich fort. Dies zeigt sich etwa am Bild vom Schwarzen Mann als hypersexuell und promiskuitiv, als besonders potent und gefährlich. Die besonders in den US-amerikanischen Südstaaten verbreiteten Lynchmorde an Schwarzen Männern, denen Vergewaltigungen von weißen Frauen vorgeworfen wurden, waren bis in die 1950er Jahre fast immer mit Kastrationsritualen verbunden. Diese Praxis spiegelt die Verbindung zwischen rassistischer und sexualisierter Gewalt wider: »Lynching was a powerful form of humiliating Black men and discrediting their patriarchal status and their masculinity in a society ruled by white males« (Kilomba 2010, zit. n. Siegenthaler 2020). Rassistische Gewalt und der Widerstand dagegen ziehen sich bis zu den durch Polizeigewalt getöteten Schwarzen Menschen in der Gegenwart – nicht nur in den USA – und die weltweite Black Live Matters-Bewegung.²⁰ Postkoloniale Kontinuitäten zeigen sich auch in den ›westlichen‹ Debatten um ›den Islam‹, die die sozialen Positionierungen muslimischer Frauen in den Mittelpunkt stellen. Die Viktimisierung der ›anderen‹ Frauen fungiert innerhalb dieses machtvollen Diskurses als Folie, gegen die sich die weiße (christliche) Frau und Gesellschaft als emanzipiert abzuheben sucht (vgl. Dhawan/Castro Varela 2019, S. 307). Die Suche nach Strategien gegen sexistische und rassistische Gewalt gerät unter diesen Bedingungen zu einer schwierigen und komplexen Praxis (vgl. ebd.).²¹

Nicht nur rassistische Zuschreibungen, sondern auch koloniale Ausbeutungsverhältnisse ziehen sich bis in die Gegenwart. Der globale Norden hat seinen Wohlstand auf Kosten der ehemaligen kolonisierten Territorien aufgebaut,

20 Der Tod von Marcus Omofuma bei seiner Abschiebung löste 1999 in Österreich zahlreiche Proteste Schwarzer Aktivist*innen aus. Ebenso der Tod von Seibane Waque, der 2003 an den Folgen eines Polizeieinsatzes starb, der im Nachhinein für rechtswidrig erklärt wurde (siehe www.no-racism.net).

21 Zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Kleidernormen und körperlicher Autonomie von Mädchen* in der pädagogischen Arbeit vgl. den Artikel »Bauchfrei und Kopftuch« von Katharina Debus (2021a).

und die gegenwärtigen Formen globaler neoliberaler Ökonomie setzen die Ausbeutung in veränderter Form fort. Waren Schwarze²² Frau das Rückgrat der Plantagenökonomie in den Kolonien, bildet der Einsatz gering entlohnter weiblicher Arbeitskräfte eine Hauptstütze für den gegenwärtigen Welthandel (vgl. Dhawan/Castro Varela 2019, S. 309). Von Seiten postkolonialer Feministinnen wird kritisiert, dass der westliche Feminismus den Eintritt der weißen Frauen in den Individualismus feiert, ohne zu bemerken, dass ein solcher Prozess nicht ohne einen expansiven Imperialismus möglich gewesen wäre (ebd., S. 310).

Mit der fortgesetzten Ausbeutung von Ressourcen und Arbeitskräften verwoben ist die Kontinuität der eurozentristischen Fortschrittsnarrative, die sich gleichzeitig als äußerst flexibel zeigen: Während das koloniale Europa die vermeintliche sexuelle Zügellosigkeit inklusive gleichgeschlechtlicher sexueller Praktiken in den Kolonien verurteilte, skandalisiert das sich gegenwärtig als liberal und menschenrechtsorientiert verstehende (West-)Europa die Unterdrückung sexueller Freiheiten in einigen der ehemaligen Kolonien. Geopolitische Zuschreibungen von Homophobie dienen hier dem Selbstbild ›des Westens‹ als sexuell aufgeklärt und tolerant, während der ›Rest‹ der Welt als Ort der Unterdrückung wahrgenommen wird (vgl. Dhawan/Castro Varela 2019, S. 308). Praxen und Narrative, wie Gay Pride, Homo-Ehe oder Coming-out als Befreiung, gelten als Zeichen von Progressivität und werden zum Gradmesser für ›wahre Modernität‹ (vgl. Ludwig 2014, S. 99; Tuidor 2017, S. 62 f.).²³ Jasbir Puar (2007) hat für die Vereinnahmung emanzipatorischer Anliegen feministischer, schwul-lesbischer, trans und queerer Bewegungen und das Selbstbild einer homofreundlichen Nation den Begriff des Homonationalismus geprägt.²⁴ Dhawan und Castro Varela sprechen von einer »historischen Amnesie« der eigenen homophoben Politik in Euro-Amerika, wurden doch homosexuelle Praxen in vielen Teilen der Welt erst im Zuge europäischer Kolonisierung kriminalisiert

22 Die Großschreibung von »Schwarz« verweist darauf, dass damit keine Eigenschaft von Personen gemeint ist, sondern eine ermächtigende Selbstbezeichnung von Menschen, die von Rassismus betroffen sind (und rassistische Zuschreibungen zurückweisen) (vgl. Eggers et al. 2017 [2005]). Mit »weiß« verweise ich ebenfalls nicht auf eine Eigenschaft von Menschen, sondern auf eine gesellschaftlich konstruierte Gruppe, der in Bezug auf *race* eine privilegierte Position in (post-)kolonialen Gesellschaften zukommt. Aus diesem Grund ist der Begriff kein Empowerment-Begriff, sondern dient der Kritik gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse und wird klein geschrieben (auf Kursiv-Setzung verzichte ich, weil diese im Text zur Hervorhebung verwendet wird).

23 Vergleich dazu etwa die spannende Analyse der indischen Filmproduktion »Fire« (Deepa Mehta 1996) und ihrer Rezeption in Indien und im ›Westen‹ (Castro Varela/Dhawan 2005b).

24 Lisa Duggan (2003) spricht mit Blick auf die Komplizenschaft queerer Politiken mit Kapitalismus und Neo-Kolonialismus von *Homonormativität*.

und verfolgt (Dhawan/Castro Varela 2019, S. 308; vgl. dazu auch Çetin 2017).²⁵ Gleichzeitig herrscht in ehemals kolonisierten Ländern eine Amnesie gegenüber der eigenen Geschichte geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die etwa zur Zuschreibung von Homosexualität als ›unafrikanisch‹ führt. Homophobie und eine konservative Sexualmoral in den ehemals kolonialisierten Ländern werden zudem durch die neokoloniale Praxis US-amerikanischer evangelikaler Gruppen befördert.²⁶

Nikita Dhawan (2015) weist darauf hin, dass eine starke Fokussierung auf Homonationalismus und queeren Rassismus bisweilen verunmöglicht, homophobe Praxen und heteronormative Strukturen innerhalb von migrantischen Communities sowie in den ehemals kolonisierten Ländern zu adressieren. Sie plädiert für eine multidirektionale Kritik, die sowohl den Rassismus queerer Politiken wie auch die reproduktive Heteronormativität in postkolonialen Kontexten in den Blick nimmt (ebd., S. 39).

Marty Huber (2018) zeigt auf, welche Konsequenzen binäre und essentialistische Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität in Asylprozessen im postkolonialen Europa zeitigen: Um sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität als Grund von Verfolgung geltend machen zu können, müssen die Geflüchteten das »Schweigen der Normabweichung« brechen (ebd.), das im Herkunftsland bisweilen Teil der Überlebensstrategie war. Sie müssen über sexuelle und geschlechtliche Praktiken und Identifizierungen sprechen und sind herausgefordert, den Behörden ein Subjekt der Unterdrückung plausibel zu machen. Dabei laufen sie Gefahr, nur dann anerkannt zu werden, wenn ihre Erzählungen queeren Lebens der Doktrin der Eindeutigkeit und den ›westlichen‹ Narrativen entsprechen (vgl. ebd., S. 191 f.).

Heteronormativität und Sexualpädagogik dekolonialisieren?

Die Kontinuitäten und Nachwirkungen kolonialer Verhältnisse zeigen sich in pädagogischen Feldern und Bildungsinstitutionen in unterschiedlicher Weise (vgl. dazu etwa Battiste 2013; Sintos Coloma 2009; Johnston-Arthur 2009). Der letzte Abschnitt dieses Artikels fokussiert die Frage nach postkolonialen Analysen und dekolonialen Ansätzen mit Blick auf Sexualpädagogik als Subdisziplin

25 In British India wurde etwa 1860 mit der Section 377 Homosexualität als Sodomie kriminalisiert. In Pre-British-India war gleichgeschlechtlicher Sex zwar nicht überall sozial akzeptiert, aber nicht strafrechtlich verfolgt. Die Meinung, dass die Section 377 das ›traditionelle Sexualitätsverständnis‹ widerspiegeln, war lange weit verbreitet (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 48). 2018 wurde der § 377 vom Obersten Gericht aufgehoben.

26 Kristen Cheney zeigt etwa in Bezug auf das Anti-Homosexualitäts-Gesetz in Uganda, wie die erwähnte Amnesie, die Sorge um Bevölkerungspolitik und der U.S.-amerikanische evangelikale Einfluss in der Förderung von Homofeindlichkeit zusammenwirken (2012).

der Erziehungswissenschaft und als pädagogisch-professionelles Handlungsfeld. Ähnlich wie bereits für die Erziehungswissenschaft konstatiert wurde, zeigen sich auch in der Sexualpädagogik zunehmende Bemühungen die Bedingungen der Migrationsgesellschaft und der damit verbundenen Diskriminierungen zu reflektieren. In den letzten Jahren sind zunehmend sexualpädagogische Publikationen und Praxisansätze veröffentlicht worden, die von Intersektionalitäts-, Antidiskriminierungs- oder Critical Diversity-Ansätzen ausgehen und dabei Rassismus- und Heteronormativitätskritik, in selten Fällen auch Dekolonialisierung, als Perspektiven einbeziehen (vgl. etwa Tuidar et al. 2012; Busche et al. 2018; Pritz/Siegenthaler/Thuswald 2020; Debus 2021b,c; Busche/Hartmann/Bayramoğlu 2021). Gleichzeitig läuft Sexualpädagogik bisweilen auch Gefahr, für neokoloniale Diskurse in Dienst genommen zu werden, etwa wenn Bemühungen um sexuelle Bildung für migrantische Gruppen mit deren Rückständigkeit begründet werden, während die »nationale Identität« homogenisiert als progressiv dargestellt wird (vgl. Rothmüller 2018).

Autor*innen wie Maisha Auma, Shivā Amiri, Maja Bogojević, Tuğba Tanyilmaz und Hanna Hoa Anh Mai verweisen in einer Ausgabe der Zeitschrift »Betrifft Mädchen« zu »Rassismenkritik in der Mädchen*arbeit« (LAG Mädchen*arbeit NRW 2021) zudem darauf hin, wie verbreitet rassistische sowie hetero- und cissexistische Strukturen in der (sexual-)pädagogischen Praxis noch immer sind, und betonen die Bedeutung förderlicher Rahmenbedingungen für kontinuierliche selbstreflexive Auseinandersetzung und diskriminierungskritische Professionalisierung von Fachkräfte.²⁷

In den folgenden zwei Abschnitten werden einige rassismuskritische und dekoloniale Zugänge zu sexualpädagogischer Arbeit kurz vorgestellt und exemplarisch die Konzepte *Empowerment*, *Dekonstruktion von Zuschreibungen*, *solidarisches Verbündetsein* und *Privilegien verlernen* für die Sexualpädagogik skizziert.

Empowerment und die Dekonstruktion von Zuschreibungen

Eine Erziehungswissenschaftlerin, die sich intensiv mit kolonialen Kontinuitäten, Rassismus und dem Empowerment Schwarzer Menschen in Bezug auf Sexualpädagogik beschäftigt, ist Maisha Maureen Auma. In ihrem Beitrag »Zwischen Kulturalisierung und Empowerment« (2020) untersucht sie sexualpädagogische Materialien der *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* (BZgA) und arbeitet heraus, dass diese sich entweder an die weiße Mehrheitsgesellschaft richten oder dem Ansatz der Kulturdifferenz folgen. BIPOC Frauen und Mädchen werden tendenziell viktimisiert und als passiv konstruiert, während BIPOC Männer und Jungen tendenziell als problematisch (gewaltbereit, traditionsverhaftet ...)

²⁷ Zu letzterem vgl. auch Thuswald 2022.

erscheinen. Migration und Kultur werden hervorgehoben, während Rassismus einerseits und die »Wissensstrukturen, Netzwerke, Aktionsformen« von BIPOC andererseits sprachlich unsichtbar gehalten werden (Auma 2020, S. 2). Auma plädiert im Sinne von Empowerment und rassismuskritischer Sexualpädagogik dafür, die Akteur*innenschaft und Handlungsmacht von BIPOC als sexualpädagogisch Interessierte, Tätige und Engagierte zu stärken, ihre Netzwerke, Aktions- und Wissensformen sichtbarer zu machen und – im Sinne des Mainstreamingprinzips – zu institutionalisieren. Auma bezieht sich etwa auf das SEEDS Collective²⁸, eine interdisziplinäre Gruppe von QTIBIPoC*²⁹, deren Vision »sexualpädagogische Ansätze und Materialien [sind], die trauma-informiert sind, die Beziehungsebenen wertschätzen, unsere Lust und unser Begehren adressieren und all unsere diversen Körperrealitäten einschließen« (vgl. ebd., S. 11 f.).³⁰

Auma knüpft in dem erwähnten Artikel an das Theoriemodell des Trilemmas von Mai-Anh Boger an. Boger (2016) arbeitet heraus, dass emanzipatorisch orientierte Bewegungen zumeist auf drei zentrale Einsatzpunkte oder Gerechtigkeitsstrategien setzen, die sie Empowerment, Dekonstruktion und Normalisierung nennt. Diese sind gleichermaßen wichtig, stehen aber in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander (vgl. ebd.; Auma 2020, S. 12 f.). Das Theoriemodell des Trilemmas kann eine Reflexionsfolie für unterschiedliche (bildungs-)politische Strategien wie auch pädagogische Herangehensweisen in der (Sexual-)Pädagogik bieten.

In Bezug auf Auma plädiert Rafaela Siegenthaler (2020) für die »Dekolonialisierung der Sexualpädagogik« und meint damit nicht nur den Prozess der Dekonstruktion kolonialer Muster, sondern auch Transformation und die Erfindung von etwas Neuem (vgl. ebd., S. 68). Sie weist drauf hin, dass Schwarzen Kindern und Jugendlichen insbesondere im Zusammenhang mit Sexualität »rassismuskritische und zugleich ermächtigende Positionen« fehlen und somit auch positive Referenzen für ihre (sexuelle) Entwicklung und ihr Selbstverständnis (ebd., S. 65). Nicht nur Vorstellungen von Sexualität, sondern auch von Körnernormen, Schönheit, Liebe, Lust, Begehren und Selbstwertgefühl sind von rassistischen Projektionen geprägt. Sexualpädagogisches Empowerment in einer Gruppe rassismuserfahrener Jugendlicher zeigt sich für Siegenthaler darin, dass die Lebensrealität der Jugendlichen auf einer visuellen als auch narrativen Ebene in die pädagogische Arbeit eingewebt wird. Dies geschieht

28 »powered by LSBTI*-of-Color Sex- and Body Positive Frameworks and by Intersectional Black Sexual Politics« (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

29 QTIBIPoC* meint Queer, Trans, Inter, Black, Indigenous and People-of-Color.

30 Auma verweist unter anderem auf Blogs, die BIPOC nicht als »unfertige« und defizitäre Handlungssubjekte an einem weißen, als westzentrisch verstandenen Standard messen, sondern als eigenständige, komplexe und auch als verstrickte Subjekte sichtbar machen, wie etwa die sexualpädagogische Blogs *Aventures from the Bedrooms of African Women* oder *HOLAAfrica!* (vgl. Auma 2020: 49).

ohne die Diskriminierung auf besondere Weise zu dramatisieren, sondern vielmehr indem die Jugendlichen selbst als Expert*innen im Umgang mit rassistischen Erfahrungen adressiert werden. In einer gemischten Gruppe – also einer Gruppe von Jugendlichen mit und ohne Rassismuserfahrung als Betroffene – kann ein rassismuskritischer Zugang laut Siegenthaler beispielsweise bedeuten, rassismuserfahrenes Wissen in die sexualpädagogische Arbeit einfließen zu lassen und bewusst als solches zu thematisieren und anzuerkennen (vgl. ebd., S. 69 f.).³¹

Als Beispiel für die Arbeit mit rassismuserfahrenen Jugendlichen verweist Siegenthaler auf die Kooperation des Forschungs- und Bildungsprojekts *Imagining Desires*³² mit dem Jugendcorner der *Schwarze Frauen Community* (SFC)³³ und dem *WE-DEY x Space*³⁴ in Wien. Das von Nana-Gyan Ackwonu und Siegenthaler im Rahmen von *Imagining Desires* geleitete Teilprojekt »Jugendcorner« bot einer Gruppe Schwarzer Jugendlicher den Raum sich künstlerisch mit Strategien der Selbstermächtigung Schwarzer Menschen und ihrem Verständnis von Liebe, Begehren, Schönheit und Körpernormen auseinanderzusetzen. Die jungen Künstler*innen erarbeiten ihre Perspektiven und Sehnsüchte zu (kollektiver) Liebe, Begehren und emanzipatorischer Selbstverwirklichung in Form von Spoken Word Performances, Songs und bildnerischen Arbeiten, die in der Ausstellung BLACK EXCELLENCE³⁵ im März 2019 gezeigt und als dekoloniale Intervention verstanden wurden (vgl. Siegenthaler 2020, S. 70; Siegenthaler/Živadinović 2020).³⁶

31 Spannungsfelder und Handlungsmöglichkeiten sexualpädagogischer Arbeit in gemischten Gruppen arbeitet etwa auch Katharina Debus in den Artikeln »Diskriminierungsreflektierter Sexualpädagogik« (2021a) und »Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt in der Sexualpädagogik« (2021b) aus. Sie beschreibt verschiedene Diskriminierungsdimensionen und -verhältnisse wie Ableismus, Rassismus, Heterosexismus und Klassismus in ihrer Bedeutung für die Sexualpädagogik und skizziert Möglichkeiten und Herausforderungen von »Sensibilisierung und Empowerment« in der sexualpädagogischen Arbeit (ebd., S. 84 f.).

32 Zu den Materialien aus den sexual- und kunstpädagogischen Forschungs- und Bildungsprojekten *Imagining Desires* (2017–2019) und *Reflecting Desires* (2019–2020), die von Repräsentationskritik und einem Critical Diversity Ansatz ausgehen, www.imaginingdesires.at.

33 Die *Schwarze Frauen Community* ist ein Verein in Wien, der Bildung, Unterstützung und Räume für Frauen und Mädchen schafft und anbietet (www.schwarzefrauencommunity.at).

34 *WE DEY x space* ist ein selbstorganisierter Ort in Wien, der der Kunst- und Kulturproduktion von Queer, Trans, Inter Black People and People of Color gewidmet ist (siehe: we-dey.in/2017/08/21/we-dey-x-space).

35 Der Titel der Ausstellung wird von den beteiligten Jugendlichen in einer Gesprächsrunde kontrovers diskutiert (vgl. Siegenthaler/Živadinović 2020, S. 93 f.).

36 In der verschriftlichten Gesprächsrunde zum Projekt betonen die beteiligten Jugendlichen unter anderem, dass es für sie bedeutsam war, ein Selbstverständnis als Künstler*innen zu entwickeln und ihre Arbeiten in der Ausstellung verwirklicht zu sehen (vgl. Siegenthaler/Živadinović 2020).

Solidarisch Verbündetsein und Privilegien verlernen

Maria Dalhoff und Sevil Eder, Mitarbeiter*innen der »Fachstelle Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen«, betonen in ihrem Artikel »Für eine sexuelle Bildung der Unbequemlichkeit« (2016), dass für wirkungsvolle Prävention von und Intervention bei sexualisierter Gewalt eine Critical Diversity-Perspektive, die etwa rassismus- und ableismuserfahrene und queere Lebensrealitäten einbezieht, unerlässlich ist. Sie machen dafür das Konzept des solidarischen Verbündetseins stark und plädieren für die Zusammenarbeit mit Selbstvertretungsorganisationen. Sie berichten von ihrer Erfahrung, dass das Öffnen von Räumen für ausgeblendete Themen wie zum Beispiel Intergeschlechtlichkeit oder Rassismuskritik dazu führt, dass diese Themen sich auch von Seiten der Adressat*innen zeigen können, also dass Personen ihre Erfahrungen erzählen, sich Beratung holen und ihre Expertise einbringen (vgl. ebd., S. 94).

In einer Gesprächsrunde über rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit zu Sexualität und Vielfalt (Ortner 2021) betonen die Diskutant*innen unter anderem die Notwendigkeit und Herausforderung Zuschreibungen zu dekonstruieren und Optionenvielfalt für alle Beteiligten aufzumachen. Als wichtige Voraussetzungen dafür sehen sie multiperspektivische Teams, in denen eine Vielfalt an Erfahrungshintergründen vertreten ist, sowie ein Lernen in Vernetzung, also die Zusammenarbeit mit Selbstvertretungs- und Communityorganisationen (vgl. ebd., S. 191).

Auf Basis ihrer Erfahrung in der Arbeit mit Erwachsenen bei der *queerbase – Welcome and Support for LGBTIQ Refugees* plädiert Marty Huber (2018) mit Bezug auf Spivak für die Bedeutung von *Infrastrukturen der Teilhabe*, die der Idee der Commons folgen (ebd., S. 196). Als veränderliche Konfliktzonen basieren diese Infrastrukturen nicht auf Analogie, sondern auf Ambivalenz und einer Anerkennung durch Involvierung und dem Teilen von Verantwortung. »The sharing of joy, whether physical, emotional, psychic, or intellectual«, so zitiert Huber Audre Lorde, »forms a bridge between the sharers which can be the basis for understanding much of what is not shared between them, and lessens the threat of their differences« (Lorde 1984, S. 57; Huber 2018, S. 197).

Ein weiterer bedeutender Aspekt rassismuskritischer Bildungsarbeit (zu Sexualität) ist der Prozess des Verlernens von Privilegien – *unlearning one's privileges as one's loss* (Spivak 1996) – und das Verlernen von »mächtigen epistemischen Unterscheidungen«, also ein schrittweises Brechen mit den »angelern[n] Praxen und Gewohnheiten machtvoller Unterscheidung«, wie Sternfeld es formuliert (2014, S. 15 ff.). Virginie Rotter (2021) betont, dass (unreflektiertes) Weißsein »von der Angst vor Kontrollverlust sowie einer fundierten Entkörperung zutiefst menschlicher Wahrnehmungen, Gefühle und Empfindungen« geprägt sei (ebd., S. 169). Emanzipation und die Transformation von diskriminierenden Strukturen brauchen also auch eine Dekolonialisierung der Körper

(vgl. COMPA 2019), die im Sinne einer dekolonisierenden sexualpädagogischen Praxis etwa durch Körperarbeit, Tanz und Ähnliches gestaltet werden kann, wie Mart Busche, Jutta Hartmann und Yener Bayramoğlu vorschlagen (2021).

Die Ansatzpunkte für geschlechter- und queertheoretisch informierte Rassismuskritik und dekolonisierende Zugängen in der Sexualpädagogik sind also vielfältig, wenn auch noch wenig verbreitet. Inwiefern sie eine breite bildende Wirkung im emanzipatorischen Sinne entfalten können, steht im engen Zusammenhang mit dem Abbau rassistischer und heteronormativer institutioneller und gesellschaftlicher Strukturen.

Conclusio: Decolonizing and queering

In der Einleitung zur Ausgabe »Decolonizing Sex and Sexuality« des Journals of Middle East Women's Studies verweist Jarrod Hayes (2018, S. 146) auf ein Verständnis von Dekolonisierung als Dekonstruktion und damit auch auf die Parallelen zum Konzept queer oder besser gesagt einer Praxis des queering. Auch wenn weder Dekolonisierung noch queering auf Dekonstruktion reduziert werden sollten, verbindet sie diese Bewegung der Analyse und Kritik hierarchisch organisierter Gegensätze und das Aufspüren von Brüchen, Ausschlüssen und Verwerfungen, aus denen neue Interpretationen und Praxen entstehen können. In Texten queerer postkolonialer Forschung und Kritik findet sich unter anderem die Strategie der dekonstruktiven Relektüre, die queere Bedeutungsebenen und subversive Widerstandspraxen gegen koloniale, patriarchale und heteronormative Macht- und Herrschaftsverhältnisse herausarbeitet. Susanne Luhmann (2017) zeigt diese Form der Relektüre in ihrem Text »Pedagogies of Displacement. On playing Indian, Gypsy romanticism, and growing up queer«, der postkoloniale und queere Zugänge nutzt, um Bilder der eigenen Kinder zu befragen und neu zu lesen. Und auch wenn das Neue, das sich dabei zeigt, möglicherweise nicht so neu ist und das (Wieder-)Entdecken von vielfältigen historischen Lebensformen ein wichtiger Teil von Forschung ist, gilt es gleichzeitig eine Romantisierung vorkolonialer Zeiten zu vermeiden, die sich nur eingeschränkt erschließen lassen und für deren Verständnis gegenwärtige Begriffe nur begrenzt taugen.

Die bisherigen Überlegungen vorsichtig zusammenfassend könnte *decolonizing heteronormativity* als Theorie und Praxis multidirektionaler Kritik, leiblich-kognitiv-emotionalen Verlernens und veränderter Formen der Subjektivierung wie der Wissensgenerierung verstanden werden, die sich an Freiheit, soziale Gerechtigkeit, Solidarität und einem guten Leben für alle ausrichtet. In diesem Sinne kann *decolonizing heteronormativity* als unerlässliche Aufgabe von (kritischer) Bildungswissenschaft und pädagogischer Praxis begriffen werden. Queere Dekolonisierung als Bildungsprozess sowie als wis-

senschaftliche und politische Intervention ist dabei eine dringend notwendige und gleichzeitig auch komplexe und in Widersprüche involvierte Praxis.

Literatur

- Anzaldúa, Gloria (1987/1999): *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. 2. Ausgabe. San Francisco: Aunt Lute.
- Auma, Maureen Maisha (2020): Zwischen Kulturalisierung und Empowerment. Sexualpädagogische Adressierungen von Schwarzen Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum. In: Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion (Hrsg.): *Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung der Zeitschrift Kunst Medien Bildung*, S. 39–53. <http://zkmb.de/zwischen-kulturalisierung-und-empowerment-sexualpaedagogische-adressierungen-von-schwarzen-menschen-und-people-of-color-im-deutschsprachigen-raum> (24.07.2022).
- Auma, Maureen Maisha (2021): Feministische Mädchen*Arbeit intersektional-rassismuskritisch fundieren. In: *Zeitschrift Betrifft Mädchen zu »Rassismuskritik in der Mädchen*arbeit: intersektional weitergedacht!«*, 34(4), S. 158–163.
- Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.) (2017): *Queering MINT Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bargetz, Brigitte/Ludwig, Gundula (2015): Perspektiven queerfeministischer politischer Theorie. Bausteine einer queerfeministischen politischen Theorie. Eine Einleitung. In: *Femina politica*, 24(1), S. 9–24. doi.org/10.3224/feminapolitica.v24i1.19248.
- Battiste, Marie (2013): *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*. Vancouver: PBC Press.
- Bergold-Caldwell, Denise (2014): Der weiße Blick – Rassifizierungen Schwarzer Frauen über und durch die Imaginationen des Sexuellen. In: Gruber, Barbara/Ott, Veronika (Hrsg.): *Sexualität und Geschlecht. Feministische Annäherungen an ein unbehagliches Verhältnis*. Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer, S. 69–86.
- Blanchard, Pascal/Bancel, Nicolas/Boëtsch, Gilles et al. (2018): *Sexe, race et colonies*. Paris: La Découverte.
- Boger, Mai-Anh (2016): *The Trilemma of Anti-Racism*. In: Dada, Anum/Kushal, Shweta (Hrsg.): *Whiteness Interrogated*. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Burke, Tarana/Brown, Brené (Hrsg.) (2021): *You are your best thing. Vulnerability, shame resilience, and the black experience. An anthology*. New York: Random House.
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Bayramoğlu, Yener (2021): Intersektionale sexuelle Bildung – machtkritisch, dekonstruktiv und dekolonialisierend. In: Böhm, Maika/Herrath, Frank/Sielert, Uwe et al. (Hrsg.): *Praxishandbuch sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 87–101.
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (2018): *Heteronormativitätskritische Bildungsarbeit. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Postkolonialität. In: Mercheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Castro Varela, María do Mar (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. www.migazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess (07.02.2022).

- Castro Varela, María do Mar (2020): Fundamental Education and Decolonization of the Mind. In: *on_education Journal for Research and Debate*, 3(7), S. 1–5.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005a): Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung. Band 12. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005b): Spiel mit dem »Feuer« – Post/Kolonialismus und Heteronormativität. In: *Queere Politik: Analysen, Kritik, Perspektiven*. In: *Femina politica*. Berlin, S. 47–58.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Queer mobil? Heteronormativität und Migrationsforschung. In: Lutz, Helma (Hrsg.): *Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 102–121.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Bielefeld: transcript; Berlin: De Gruyter.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. 3. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Çetin, Zülfukar (2017): Die andere Migration der Anderen. Ein Blick auf verflochtene Geschichten von Homophobie und Rassismus aus intersektionaler Perspektive. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.): *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch*. In: *De Gruyter Studium*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 71–82.
- Cheney, Kristen (2012): Locating Neocolonialism, »Tradition«, and Human Rights in Uganda's »Gay Death Penalty«. In: *African studies review*, 55(2), S. 77–95. doi.org/10.1353/arw.2012.0031.
- COMPACT (Comunidad de Productores en Artes) (2019): Anmerkungen zur Dekolonisierung der Körper. In: COMPACT/maiz/das kollektiv et al. (Hrsg.): *Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotenziale von Dekolonialisierung und Emanzipation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 280–296.
- COMPACT/maiz/das kollektiv et al. (Hrsg.) (2019): *Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotenziale von Dekolonialisierung und Emanzipation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dalhoff, Maria/Eder, Sevil (2016): Für eine sexuelle Bildung der Unbequemlichkeiten. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht*. Wien: Löcker, S. 83–96.
- Darder, Antonia (2009): Decolonizing the Flesh: The Body, Pedagogy, and Inequality. In: Coloma, Roland Sintos (Hrsg.): *Postcolonial Challenges in Education*. New York: Peter Lange, S. 217–232.
- de J. Solís Mecalco, Rubén (2020): Dekolonisierung der Maya-Sexualitäten im Südosten Mexikos. In: *Peripherie – Politik · Ökonomie · Kultur*, 40, S. 81–101. doi.org/10.3224/peripherie.v40i1-2.05.
- Debus, Katharina (2016): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scheer, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 811–833.
- Debus, Katharina (2021a): Bauchfrei und Kopftuch – Eingriffe in die körperliche Autonomie von Mädchen*. www.ufuq.de/bauchfrei-und-kopftuch-eingriffe-in-die-koerperliche-autonomie-von-maedchen (09.02.2021).
- Debus, Katharina (2021b): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript, S. 69–94. <https://doi.org/10.14361/9783839458402>.
- Debus, Katharina (Hrsg.) (2021c): Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt in der Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript, S. 203–237. <https://doi.org/10.14361/9783839458402>.

- Decker, Corrie (2021): Sexuality in colonial Africa: Current trends and new directions. In: Shields, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.): *The Routledge companion to sexuality and colonialism*. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 42–54.
- Dhawan, Nikita (2015): Homonationalismus und Staatsphobie: Queering Dekolonialisierungspolitiken, Queer-Politiken dekolonialisieren. In: *Femina Politika*, 24(1), S. 38–51.
- Dhawan, Nikita/Castro Varela, María do Mar (2019): Kulturkolonialismus und postkoloniale Kritik: Perspektiven der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. In: *Geschlecht und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 303–312. doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_85-1.
- Driskill, Qwo-Ki/Finley, Chris/Gilley, Brian Joseph et al. (Hrsg.) (2011): *Queer Indigenous Studies. Critical interventions in Theory, Politics, and Literature*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Duggan, Lisa (2002): The New Homonormativity: The Sexual Politics of Neoliberalism. In: Castronovo, Russ/Nelson, Dana D./Pease, Donald E. (Hrsg.): *Materializing Democracy: Toward a Revitalized Cultural Politics*. New York: Duke University Press. doi.org/10.1515/9780822383901-008.
- Eberth, Andreas/Röll, Verena (2021): Eurozentrismus dekonstruieren. Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(2), S. 27–34.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arendt, Susan (2017 [2005]): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Erel, Umut (2007): Transnationale Migration, intime Beziehungen und BürgerInnenrechte. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter et al. (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–268.
- Erel, Umut/Jinthana, Haritaworn/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! – Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – eine Einführung. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter et al. (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–250.
- Fahrni, Oliver (2019): Die Kolonialisierung war eine grosse sexuelle Safari. *work – Gewerkschaft Unia*. www.workzeitung.ch/2019/08/die-kolonialisierung-war-eine-grosse-sexuelle-safari (06.08.2021).
- Federici, Silvia (2014): *Caliban und die Hexe: Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation – Universität Wien*. 2. Auflage. Wien: Mandelbaum.
- Foucault, Michel (1976/1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garcia, Carla Cristina/da Silva, Fabio Mariano/Sanchez, Marcelo Heler (2019): Der Aufbau des Projekts Transcidadania (Transbürger*innenrechte) und der Kampf um emanzipatorische Bildung in Brasilien. In: COMPA/maiz/das kollektiv et al. (Hrsg.): *Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotenziale von Dekolonialisierung und Emanzipation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 106–118.
- Gaztambide-Fernández, Rubén A. (2012): Decolonization and the Pedagogy of Solidarity. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), S. 41–67.
- Generation Adefra Blog: We Are The SEEDS Collective! www.adehra.com/index.php/blog/77-we-are-the-seeds-collective-power-ed-by-lsbt-of-color-sex-und-body-positive-frameworks-and-by-intersectional-black-sexual-politics (24.07.2022).

- Haritaworn, Jin (2007): (No) Fucking Differences? Eine Kritik an »Heteronormativität«. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter et al. (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269–290.
- Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen: Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter et al. (Hrsg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hayes, Jarrod (2018): De Groove Is in de Move. Decolonizing Sex and Sexuality in Middle East and North African Studies. In: Journal of Middle East Women's Studies, 14(2), S. 143–151. doi.org/10.1215/15525864-6680192.
- Henningsen, Anja/Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 33–45.
- Huber, Marty (2018): Radikale Konfliktzonen – sexuelle Minderheiten auf der Flucht. In: Küppers, Carolin/Schneider, Martin (Hrsg.): Orte der Bewegung, Orte des Widerstands. Zur Geschichte homosexueller, trans*-geschlechtlicher und queerer Räume. Göttingen: Waldschlösschen, S. 190–197.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Jackson, Stevie/Scott, Sue (2010): Theorizing Sexuality. New York: Open University Press.
- Johnston-Arthur, Araba Evelyn (2009): Jenseits von Integration ... Überlegungen zur Dekolonisierung des österreichischen Klassenzimmers. In: Eggermann, Eva/Pritz, Anna (Hrsg.): class works. Weitere Beiträge zu vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis. In der Reihe arts & culture & education. Band 2. Wien: Löcker, S. 113–138.
- Kastner, Jens (2022): Dekolonialistische Theorie aus Lateinamerika. Einführung und Kritik. Münster: Unrast.
- Kazeem, Belinda/Schaffer, Johanna (o. J.): Talking back. bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–188. doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_14.
- Klapeer, Christine M./Mason, Corinne L. (2018): Dangerous liaisons? (Homo)developmentalism, sexual modernization and LGBTIQ rights in Europe. In: Mason, Corinne L. (Hrsg.) (2018): Routledge Handbook of Queer Development Studies. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 102–118.
- Klausen, Susanne M. (2021): Pining for purity: Interracial sex, the South African Immorality (Amendment) Act (1959) and »petty« apartheid. In: Shields, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.): The Routledge companion to sexuality and colonialism. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 219–229.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. In: Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. Leverkusen/Opladen: Barbara Budrich.
- Kosnick, Kira (2010): Sexualität und Migrationsforschung: Das Unsichtbare, das Oxymoronische und heteronormatives »Othering«. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda: Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden. Springer VS, S. 145–163.
- Kozma, Liat (2021): The League of Nations and colonial prostitution. In: Shields, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.): The Routledge companion to sexuality and colonialism. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 188–198.
- Kramm, Robert (2016): Geschlecht und Sexualität. Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/219143/geschlecht-und-sexualitaet (06.08.2021).

- Lafitte, Pricille (2018): ›Sex, Race & Colonies‹ book hits nerve in post-colonial France. France 24. www.france24.com/en/20181022-france-controversial-book-sex-race-colonies-hits-sensitive-nerve-post-colonial-power (09.02.2022).
- LAG Jungenarbeit NRW (2020): Junge*Junge. Das Magazin jugendarbeit nrw, Ausgabe Jänner 2020. Fokus: Fluchtspezifische Sexualpädagogik. Eine Frage der Balance. lagjungenarbeit.de/files/lag_files/veroeffentlichungen/Broschueren/JungeJunge_01_2020.pdf (09.02.2022).
- LAG Mädchen*arbeit NRW (Hrsg.) (2021): Rassismuskritik in der Mädchen*arbeit: intersektional weitergedacht! Zeitschrift Betrifft Mädchen zu »Rassismuskritik in der Mädchen*arbeit: intersektional weitergedacht!«, 34(4).
- Landertinger, Laura (2021): Settler colonialism and the Canadian child welfare system. In: Shields, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.): The Routledge Companion to Sexuality. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 136–144.
- Lawson, Alan/Tiffin, Chris (Hrsg.) (2002): De-Scribing Empire: Post-Colonialism and Textuality. Taylor and Francis. doi.org/10.4324/9780203203682.
- Levine, Philippa (2004): A Multitude of Unchaste Women: Prostitution in the British Empire. In: Journal of women's history, 15(4), S. 159–163. doi.org/10.1353/jowh.2004.0014.
- Lôbo, Marissa (2010): Vale Silicone – Minderheiten zwischen Begierde und Selbstrepräsentation. In: Thuswald, Marion (Hrsg.): urbanes lernen – Bildung und Intervention im öffentlichen Raum. Band 4. In: Arts & culture & education. Wien: Löcker, S. 157–166.
- Ludwig, Gundula (2014): Staatstheoretische Perspektiven auf die rassisierende Grammatik des westlichen Sexualitätsdispositives. Kontinuitäten und Brüche. In: Gruber, Barbara/Ott, Veronika (Hrsg.): Sexualität und Geschlecht. Feministische Annäherungen an ein unbehagliches Verhältnis. Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer, S. 87–104.
- Luhmann, Susanne (2017): Pedagogies of displacement. On playing Indian, Gypsy romanticism, and growing up queer. In: Thon, Christine/Messerschmidt, Astrid/Hartmann, Jutta (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven Auf Bildung. Pädagogische Kritik Der Heteronormativität. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. 13. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 31–49.
- Lwando, Scott (2020): Queering the Postcolony: Same-Sex Desire and Xhosa Culture in Post-colonial South Africa. In: Davy, Zowie/Santos, Anna Cristina/Bertone, Chiara/Thoreson, Ryan/Wieringa, Saskia E. (Hrsg.): The Sage Handbook of Global Sexualities. Vol. 1. London: Sage, S. 422–441.
- Mason, Corinne L. (Hrsg.) (2018): Routledge Handbook of Queer Development Studies. New York: Routledge. doi.org/10.4324/9781315529530.
- Mauer, Heike/Leinius, Johanna (Hrsg.) (2021): Intersektionalität und Postkolonialität: Kritische feministische Perspektiven auf Politik und Macht Opladen: Barbara Budrich. doi.org/10.3224/84742455.
- McClintock, Anne (1995): Imperial leather: race, gender and sexuality in the colonial contest. New York: Routledge.
- Messerschmidt, Astrid (2020): fremd werden: Geschlecht – Migration – Bildung. In der Reihe Arts & culture & education, Wissenschaft. Band 4. Wien: Löcker.
- Mörsch, Carmen (2021): Decolonizing Arts Education. Skizze zu einer diskriminierungskritischen Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Bildung und Künsten. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, S. 1–5. <http://zkmb.de/decolonizing-arts-education-skizze-zu-einer-diskriminierungskritischen-aus-und-weiterbildung-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-kuensten> (09.02.2021).
- Newman, Brooke (2021): Sexual intermixture, blood lineage, and legal disabilities in eighteenth-century Jamaica and the British Atlantic. In: Shields, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.): The Routledge Companion to Sexuality and Colonialism. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 109–118.

- Ortner, Rosemarie (2021): Auf Community bauen und in Vernetzung lernen. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 181–198. <https://doi.org/10.14361/9783839458402>.
- Pallotta-Chiarolli, Maria (2020): Pro-Colonial Actualities, Post-Colonial Amnesia and Neo-Colonial Assemblage. In: Davy, Zowie/Santos, Anna Cristina/Bertone, Chiara/Thoreson, Ryan/Wieringa, Saskia E. (Hrsg.): The Sage Handbook of Global Sexualities. Vol. 1. London: Sage, S. 57–81.
- Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion Bilder (Hrsg.) (2020): befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung in der Zeitschrift Kunst Medien Bildung. <http://zkmb.de/sammlung/bilder-befragen-begehren-erkunden> (09.02.2022).
- Puar, Jasbir K. (2017): Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times. In: Next wave. Durham: Duke University Press.
- Raburu-Eggers, Maureen Maisha (1999): Antirassistische Mädchenarbeit – Sensibilisierungsarbeit bezogen auf Rassismus mit Mädchen und jungen Frauen. Eigenverlag Lotta e. V.
- Rich, Adrienne (1980/1993): Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz. In: Lorde, Audre/Rich, Adrienne: Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte. Herausgegeben von Dagmar Schultze. Berlin: Orlanda.
- Richardson, Diane (2007): Patterned Fluidities: (Re)Imagining the Relationship between Gender and Sexuality. In: Sociology, 41(3).
- Röll, Verena/Meyer, Christiane (2020): Vorstellungen von Jugendlichen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten – Didaktische Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung. In: GW Unterricht, 157. doi.org/10.15488/9910 (07.02.2022).
- Rothmüller, Barbara (2018): The imagined community of sexually liberal citizens. Educational reforms since the 1970s. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 39(3), S. 361–376.
- Rotter, Pasquale Virginie (2021): Vertrauen ist lecker, Kontrolle schmeckt bitter. In: Zeitschrift Betrifft Mädchen zu »Rassismuskritik in der Mädchen*arbeit: intersektional weitergedacht!«, 34(4), S. 169–174.
- Rubin, Gayle (1984/2012): Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: Deviations. A Gayle Rubin Reader. Durham: Duke University Press.
- Rutazibwa, Olivia U./Shilliam, Robbie (Hrsg.) (2018): Routledge Handbook of Postcolonial Politics. New York: Routledge.
- Said, Edward W. (1978/2014): Orientalismus. 4. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Sales, Marlon James (2015): Sex and the Missionary Position: The Grammar of Philippine Colonial Sexualities as a Locus of Translation. In: TransUltrA, 7(1), S. 131–147.
- Schiels, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.) (2021): The Routledge companion to sexuality and colonialism. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Segato, Rita Laura (2021): Wider die Grausamkeit: für einen feministischen und dekolonialen Weg. In: kritik & utopie. Wien/Berlin: Mandelbaum.
- Séquin, Caroline (2021): White French women, colonial migration, and sexual labor between metropole and colony 255. In: Schiels, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.): The Routledge companion to sexuality and colonialism. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 255–265.
- Siegenthaler, Rafaela (2020): Zu einer Dekolonisierung der Sexualpädagogik. Re-Präsentationen von Liebe, Lust und Begehren aus rassismuskritischer Perspektive. In: Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion Bilder (Hrsg.): befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung in der Zeitschrift Kunst Medien Bildung, S. 65–85. <http://zkmb.de/sammlung/bilder-befragen-begehren-erkunden> (09.02.2022).

- Siegenthaler, Rafaela/Živadinović, Rada (2020): Get your facts straight! Ein Gespräch mit Jugendlichen über außerschulische Projekte zu Identität, Begehren und Liebe. In: Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung in der Zeitschrift Kunst Medien Bildung, S. 86–95. <http://zkmb.de/sammlung/bilder-befragen-begehren-erkunden/> (09.02.2022).
- Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.) (2017): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch. In: De Gruyter Studium. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Sintos Coloma, Roland (2009): Putting Queer to Work: Examining Empire and Education. In: Sintos Coloma, Roland (Hrsg.): Postcolonial Challenges in Education. New York: Peter Lang. S. 268–286.
- Sintos Coloma, Roland (Hrsg.) (2009): Postcolonial Challenges in Education. New York: Peter Lang.
- Smithers, Gregory D. (2021): Settlers sexualities: Reproducing nations in the United States, Canada, Australia, and New Zealand. In: Shields, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.): The Routledge companion to sexuality and colonialism. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 94–106.
- Spivak, Gayatri Chakravorty/Landry, Donna/McLean, Gerald (Hrsg.) (1996): The Spivak reader. Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak. New York: Psychology Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1995/2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. In: Es kommt darauf an, Band 6. Wien: Turia + Kant.
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung: transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus.
- Stoler, Ann L. (1989): Making empire respectable: the politics of race and sexual morality in 20th-century colonial cultures. In: American Ethnologist, 16(4), S. 634–660.
- Stoler, Ann Laura (1992): Sexual Affronts and Racial Frontiers: European Identities and the Cultural Politics of Exclusion in the Southeast Asia. In: Comparative Studies in Society and History, 34(3), S. 514–551.
- Stoler, Ann Laura (1995): Race and the education of desire: Foucault's »History of sexuality« and the colonial order of things. Durham, NY: Duke University Press.
- The Combahee River Collective (1978 [1977]): »The Combahee River Collective Statement«. <http://circuitous.org/scraps/combahee.html> (03.07.2022).
- Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thon, Christine/Messerschmidt, Astrid/Hartmann, Jutta (2017): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 13. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thorpe, Lee (2015): Homosexuality and Anti-Colonialism: How Homosexual Frenchmen Are Actually Colonialists. In: Sociological lens. www.sociologylens.net/topics/culture/homosexuality-and-anti-colonialism-how-homosexual-frenchmen-are-actually-colonialists/15001 (09.02.2022).
- Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459775>.
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839458402>.

- Torres, Patricia Baquero (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–326.
- Tuider, Elisabeth (2017): Intersektionale Perspektiven auf Sexualität und Gender im Kontext von Migrationsgesellschaft. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch. In: De Gruyter Studium. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 55–69.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012 [2008]): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- von Germeten, Nicole (2021): Old Empires, New Perspectives: Sexuality in the Spanish and Portuguese Americas. In: Shields, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.): The Routledge companion to sexuality and colonialism. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 21–29.
- von Joeden-Forgey, Elisa (2021): Gender, sexual violence, and the Herero genocide. In: Shields, Chelsea/Herzog, Dagmar (Hrsg.): The Routledge Companion to Sexuality and Colonialism. Abingdon, Oxon: Routledge, S. 316–326.
- Voß, Heinz-Jürgen/Wolter, Salih Alexander (2013): Queer und (Anti-)Kapitalismus. Stuttgart: Schmetterling Stuttgart.
- Warner, Michael (1991): Fear of Queer Planet. In: Social Text, 29(4), S. 3–17.
- Zhou, Yanqiu Rachel/Sinding, Christina/Goellnicht, Donald (Hrsg.) (2021): Sexualities, Transnationalism, and Globalisation. New Perspectives. Routledge.

Untitled (Hair)

Rose Fu

Fabric and waxed thread · 2020 Size variable



I explore my female identity and personal emotions through making artworks using soft materials. In *Untitled (Hair)*, I compare my own skin and hair to silky fabric to dark waxed threads. I choose this medium because sewing is a conventionally feminine form of artistry and cloth is simply the closest thing to modern bodies.

I grew up with a very narrow idea of femininity and beauty. I believe most of young women's idea of femininity and beauty are shaped by the media. Now that people are more aware of the importance of representation, diversity in ethnicity and body shapes are becoming more common in western media. However, when I was younger, and still until now in most Asian pop cultures, a beautiful, perfect woman is slim, light-skinned, doll-eyed, and her skin is smooth and hairless.

Since puberty, I have an internalized desire to be attractive keep up with the beauty image and have silky smooth, hairless skin. I religiously shaved my body hair every day. Yet at the same time, when I am becoming an adult woman, it came to my realization that the ideal female image is inherently patriarchal and white supremacist, which has created a conflict in my mind – if my femininity is based on an idea shaped by others, how should I accept my natural body and define my own femininity and beauty – how can I decolonize my perception of beauty?

For the first time I try to explore the use of fabric and thread to talk about hair and skin. I used pink silky fabric to imitate the smoothness of hairless white skin, dark waxed threads fall to the ground to emphasize the color, coarseness and natural growth of my body hair. I gathered the light fabric naturally in the middle, created a natural and soft form. During viewing, audience are expected to look up and raise their hand to touch the soft sculpture. I want to amplify the sensation of the contrasting textures to share my personal relationship and conflicting emotions about body hair and provide an impulse for the audience to join my reflections about how the concept of beauty could be decolonized.

Im Anschluss an Marion Thuswalds Analysen zu Heteronormativität als Regime über Sexualität und Körper geht es im Beitrag von Saboura Naqshband und Ulaş Aktaş um weitere Dimensionen von Körperpolitik, die insbesondere muslimische Frauen(körper) rassifiziert und prekariert. Der vergeschlechtlichte, antimuslimische Rassismus in der Intersektion von patriarchalen und kolonialen Blicken verursacht Wunden an den Körpern. Die Autor*innen präsentieren künstlerische Praktiken einer dekolonialen Agency, die das »weiße ethnosexuelle Blickregime« unterlaufen, und über die muslimische Frauen* Selbstbestimmung zurückgewinnen.

Decolonize bodies

Abolitionistische ästhetisch-pädagogische Praktiken der Heilung

Saboura Naqshband, Ulaş Aktaş

Die Geschichte Europas ist eine Geschichte der Körperpolitik, die von Anfang an konstitutiv mit der Geschichte des vergeschlechtlichten und kolonialen Rassismus verwoben ist. Kolonialismus stellt nicht nur einen Prozess territorialer Eroberung, Ausbeutung und Unterdrückung dar, sondern muss auch als Prozess der Formierung von Subjekten verstanden werden, an dessen Ende immer auch die Konstruktion des *Anderen* auf Subjektebene steht (vgl. Said 1981, Hall 2004, Castro Varela/Dhawan 2009). Frantz Fanon schreibt in Bezug auf die koloniale Besetzung Algeriens durch Frankreich:

»The truth is that the study of an occupied people, militarily subject to an implacable domination, requires documentation and checking difficult to combine. It is not the soil that is occupied. It is not the ports or the airdromes. French colonialism has settled itself in the very center of the Algerian individual and has undertaken a sustained work of cleanup, of expulsion of self, of rationally pursued mutilation. There is not occupation of territory, on the one hand, and independence of persons on the other« (Fanon 1965, 64).

Die Formierung des Subjekts und des Körpers, die mit Michel Foucault als gleichermaßen unterdrückend wie produktiv zu verstehen ist, beruht nicht nur auf einer äußeren Ordnung der Körper, sondern wirkt als Politik in die Körper hinein und organisiert und durchdringt auch die leibliche Erfahrung des Selbst. Die kapitalistische Umformung der Erde, die Plünderung der natürlichen Ressourcen,

die militärische Unterdrückung und Ausbeutung autochthoner Völker und die epistemische Auslöschung indigenen Wissens und indigener Kultur (vgl. Mignolo 2019, Santos 2008) ist verknüpft mit der Hervorbringung eines Subjektideals und eines Subjektivierungsregimes, durch welches sich auch das rassifizierte Andere begreifen muss und der rassifizierte Körper hervorgebracht wird.

Um die komplexen Kontinuitäten (Spivak 2008) des Kolonialismus in der Gegenwart zu verstehen, gehen wir davon aus, dass es nicht den natürlichen, physischen Körper auf der einen Seite gibt und die kulturellen Repräsentationen auf der anderen Seite (vgl. Grosz 1994). Vielmehr wollen wir die vielfältigen Bruchstellen, Kämpfe, Resistenzen im, am und um die Körper, »die Art und Weise, in der man das Materiellste und Lebendigste an ihnen eingesetzt und besetzt hat« (Foucault 1983, 181) aus einer dekolonialen und intersektional feministischen Perspektive reflektieren. Hierzu werden wir zunächst unser Verständnis eines dekolonialen und intersektional feministischen Körperdiskurses skizzieren und anschließend die Anschlüsse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen an den Körper in den Blick nehmen. Dazu betrachten wir das Verhältnis von Atmen, differenzieller Subjektivierung und Verkörperung, erläutern die Bedingungen rassifizierter Prekarisierung und beschreiben die Herausforderungen einer muslimisch feministischen Agency, mithilfe derer wir abschließend die Idee einer abolitionistisch ästhetisch-pädagogischen Praxis entwickeln.

Körperdiskurse aus einer dekolonial und intersektional-feministischen Sicht

Der Körper steht heute im Fokus unterschiedlicher politischer und wissenschaftlicher Diskurse. Dennoch ist es schwierig, auf der Grundlage dieser Theorien und Vorstellungen über den Körper eine dekoloniale und intersektional feministische Perspektive auf den Körper zu entwickeln. Das liegt unter anderem daran, dass in den vorherrschenden Diskursen die sozialen Bedingungen und Ursachen der Kräfte, die die Körper in ihrer spezifischen Form halten, sowie die differentielle Struktur, die die Körper bestimmt und durchdringt, unberücksichtigt bleiben. Wie der Körper seine historische Form gewinnt, welche Kräfte ihn formen, was ihn in seiner Form hält, bleibt in der reduktiven Perspektive der vorherrschenden Ansätze weitgehend unbegriffen.

Auf der einen Seite dominieren Annahmen, die den Körper restlos durch seine Natur determiniert sehen. In dieser Perspektive ist der Körper bis in sein Begehren hinein durch seine Biologie bestimmt. Unsere DNA, unsere Hormone, unsere Hirnanatomie etc. ziehen angeblich hinter unserem Rücken auf mysteriöse Art und Weise die Fäden und bestimmen unsere Entscheidungen und Handlungen.

Auf der Gegenseite stehen konstruktivistische Theorieansätze, die den Körper als Produkt sozialer Praktiken und Performanzen verstehen. Die vorherrschende Vorstellung des anatomischen Körpers, so die Kritik an ersterer Vorstellung, ist innerhalb spezifischer gesellschaftlicher Kontexte entstanden und insofern ein Konstrukt. Der anatomische Körper liegt nicht vor dem bezeichnenden Diskurs, ist also kein prädiskursiver Tatbestand, sondern ein Konzept, das durch die wiederholten darstellenden Akte und Handlungen hervorgebracht und nachträglich als Objekt und biologische Grundlage konstruiert wird (vgl. Butler 1994, 32). Dieser konstruktivistische Zugang hilft uns, jahrhundertelange Einschränkungen und Regeln zurückzuweisen, die zum Beispiel unter Berufung auf eine mythische weibliche Natur Frauen auferlegt wurden und werden. Der konstruktivistische Zugang macht es unter anderem möglich, das Bild des gesunden Menschen zu denaturalisieren und die normative Gewalt der Kategorie der Behinderung zu kritisieren sowie nicht zuletzt rassistische Stereotype zu dekonstruieren und zu bekämpfen. Konstruktivistische Zugänge lassen uns allerdings nicht erkennen, wie Körper jenseits wirkmächtiger Normen durch ökonomische, institutionelle und rechtliche Zwänge ausgebeutet und unterdrückt werden, wie die Organisation der Arbeit, die Arbeitsteilung, die Herausbildung differenzierter Arbeitsmärkte, die Organisation der Familie, der Sexualität und Hausarbeit Abhängigkeiten und Zwänge reproduzieren. Konstruktivistische Ansätze entlarven zwar den ideologischen Charakter der Geschlechterdifferenz, von Gesundheit und von kulturellen Repräsentationsregimen, diese werden dadurch aber nicht überwunden. In einem Kurzschluss wird gewissermaßen suggeriert, dass das Lüften des ›natürlichen Schleiers‹ schon die Auflösung der unterdrückenden Bedingungen liefert. Die Frage ist aber dann, warum längst entschleierte Konstruktionen weiterhin wirksam sind und nicht wie Kleider einfach abgelegt werden können (vgl. Lorey 1993).

Schließlich gibt es noch eine dritte Tendenz, den Körper zu fassen, die auf Foucaults historisch genealogische Analyse zurückgeführt werden kann und die aus unserer Sicht für eine dekoloniale intersektional-feministische Perspektive am produktivsten ist. In dieser geht es darum zu zeigen, dass gegenwärtige Evidenzen eine historische Dimension besitzen. Im Gegensatz zum konstruktivistischen Ansatz wird den Konstruktionen von Foucault eine *Aktualität* (Foucault 1992) zugesprochen und das Subjekt im Verhältnis zum Körper wieder in die Analyse mithineingenommen. Mit implizitem Rückgriff auf Maurice Merleau-Pontys Verständnis der Leiblichkeit wird der Körper nicht nur als diskursiv konstruierter Gegenstand begriffen, vielmehr konstituiert die Weise, »wie sich Machtdispositive direkt an den Körper schalten« (Foucault 1983, 180), das Verhältnis zum eigenen Selbst. Das leibliche Selbst ist keine souveräne Instanz, kein bloß Gegebenes, sondern etwas, das durch die Beziehung zu sich konstituiert wird (vgl. Foucault 1987, 292). Auch wenn es keine natürlichen Körper gibt und die Bestimmung der Anatomie von den Kategorien der Biologie abhängt,

haben die Konstruktionen von ›männlichen‹ und ›weiblichen‹ Körpern Wirkungen und Effekte (vgl. Lorey 1993, 20), die sich in einem historischen Prozess in das Bewusstsein, das Gedächtnis, die Psyche und die Körperwahrnehmung einschreibt und von dort unsere sozialen Beziehungen und Verhältnisse bestimmt. Wie in den konstruktivistischen Körpervorstellungen liegt auch bei Foucault dem Körper keine ontologische Substanz zugrunde. Im Unterschied zu dieser besitzt er aber eine *Aktualität*, die er durch den Bezug auf seine prädiskursive Erfahrungswirklichkeit erhält. Die Konstituierung von Sinn, so der phänomenologische Unterton, wird nicht in einem autonomen Bewusstsein verortet, sondern entsteht im praktischen Verhältnis *zu anderen und zur Welt* (vgl. Waldenfels 2002). Sinn konstituiert sich schon in vorprädikativen, vorobjektiven Bezügen und zeigt sich in unserer lebendigen Erfahrung, wie zum Beispiel in der praktischen Beziehung zu unserer Mutter, die eingebettet ist in die strukturalen Bedingungen der Organisation des Haushalts und der Familie. In Foucaults Worten:

»Das Subjekt bildet sich nicht einfach im Spiel der Symbole. Es bildet sich in realen und historisch analysierbaren Praktiken. Es gibt eine Technologie der Selbstkonstitution, die symbolische Systeme durchschneidet, während sie sie gebraucht« (Foucault 1987, 289).

Wir können uns von unserer leiblichen Eigenperspektive nicht lossagen und sind vielfältig in praktische Verhältnisse eingebunden, die unser Selbst nicht nur bestimmen, sondern erst hervorbringen. Über unseren Körper sind wir dadurch auch epistemischer und materieller Gewalt ausgesetzt. Gegenüber konstruktivistischen Ansätzen lässt sich über einen historisch genealogischen Zugang zum Körper insofern der Erfahrungsbezug diskursiven Wissens kritisch reflektieren. Erfahrung ist kein unproblematisch gegebenes Wissen, sondern etwas, das in unterschiedlichen Diskursen präfiguriert und in sozialen Praktiken hervorgebracht wird. Vorprädikative Erfahrungswirklichkeiten – die Wirklichkeiten unserer lebendigen Erfahrung – sind weder schlichte Gegebenheiten, wie es in einem biologisierenden Verständnis suggeriert wird, noch sind sie ausschließlich Pfeiler der Ideologieproduktion, wie in konstruktivistischen Körpervorstellungen angenommen wird. Vielmehr sind sie Ausgangspunkte einer Wissensproduktion, die kritisch untersucht werden muss (vgl. Lorey 1993). Wie sieht die gelebte Erfahrung von Frauen aus? Wie sieht die gelebte Erfahrung von schwarz, muslimisch, behindert oder queer gelesenen Körpern aus? Die Annahme, dass der Körper lediglich ein Konstrukt ist, verkennt die Aktualität der alltäglichen Praktiken mit ihren Diskursen und Routinen, in denen Körper als Körper hervorgebracht werden. Sie berücksichtigen zu wenig die Beständigkeit, die im Leben des Körpers besteht. Über die foucaultsche Perspektive können insofern die historischen Formationen der diskursiven und praktischen Hervorbringung von Körpern

systematisch ins Auge gefasst und kritisch untersucht werden (Subjektivierung als Verkörperung; Foucault 1980).

Aus einer dekolonialen und intersektional-feministischen Sicht sind an diesem historisch genealogischen Zugang zwei grundlegende Defizite zu kritisieren: Zum einen dethematisiert Foucault die spezifische Erfahrung von Frauen, behinderten oder Schwarzen Personen und geht von bürgerlich besitzenden, cisgeschlechtlichen und weißen Körpern aus. Die spezifische Geschichte der Erfahrung von Frauen, Schwarzen und behinderten Menschen und wie sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse verkörpern, wird nicht in systematischer Weise reflektiert.¹ Zum anderen herrscht die Tendenz vor, lediglich die Auswirkungen von spezifischen Körperdiskursen zu untersuchen, statt ihre Ursachen und Bedingungen kritisch zu reflektieren. Ohne eine kritische Untersuchung der Ursachen bleiben aber die Kräfte, die die Körper in ihrer spezifischen Form halten, zwangsläufig unverständlich. Denn das Verständnis der Auswirkungen rassistischer, vergeschlechtlichender, ableistischer und klassistischer Ordnungen hilft noch nicht, auf diese verändernd einzuwirken. Hierzu bedarf es vielmehr eines Verständnisses dieser Ordnungen in ihren ökonomischen, politischen und sozialen Funktionen und der Analyse der spezifischen Macht- und Herrschaftsrelationen, in denen sie wirksam sind.

»I can't breathe« – Frantz Fanon und die differenzielle Anerkennung

»When we revolt, it's not for a particular culture, we revolt, because for many reasons, we can no longer breathe« (Fanon 1963, 65).

[Triggerwarnung: Der folgende Absatz beschreibt die Ermordung der Afroamerikaner Eric Garner und George Floyd durch die Polizei.]

Der Afroamerikaner Eric Garner wurde 2014 in New York während seiner Festnahme von Polizist*innen ermordet. Mehrere Polizist*innen rangen Garner zu Boden. Auf dem Boden liegend rief er mehrfach »I can't breathe«. Trotzdem wurde der Würgegriff, mit dem er fixiert wurde, nicht gelockert und Garner starb. George Floyd wurde 2020 durch das Knie eines Polizisten auf seinem Hals ermordet. Auch er wiederholte mehrfach »I can't breathe!« und auch bei ihm wurde der Druck auf seinen Hals nicht gelockert. Beide Morde wurden von Zeug*innen gefilmt und verbreiteten sich über soziale Medien. Auf beide Morde folgten monatelange landesweite Proteste der Black Lives Matter-Bewegung und

1 Für Foucault geht es in seiner genealogischen Kritik nicht um eine Kritik an Ungleichheitsverhältnissen, sondern um eine Kritik von Biopolitik und neoliberaler Gouvernementalität. Er übergeht in dieser aber die nekropolitischen Bedingungen (Mbembé 2003), auf denen gouvernementale Regierungsweisen aufrufen.

»I can't breathe!« wurde zum Ausdruck des Protests gegen rassistische Polizeigewalt und den tiefsitzenden Rassismus in den USA. Das Abdrücken der Luftzufuhr, das verzweifelt nach Luft schnappen, die Verunmöglichung von Atmen Schwarzer und rassifizierter Körper, so Vanessa Thompson (2018), zieht sich wie ein roter Faden als gesellschaftliches Kräfteverhältnis der Kriminalisierung und Kontrolle durch die Erfahrung Schwarzer und rassifizierter Lebenswelten. Die Macht, Kontrolle auszuüben über Körper, vollzieht sich aber nicht nur über Polizeigewalt, sondern auch im und durch das Gesundheitssystem, durch systematische Verarmungsprozesse, Demütigung und Ungleichbehandlung in Bildungsinstitutionen, eine Politik, die massenhafte Wohnungslosigkeit erzeugt, Grenzregime, Lager und Abschieberegime. Mit Foucault ist dabei zu berücksichtigen, dass die Politik der Verunmöglichung des Atmens mit ermöglichenden und produktiven Formen des Regierens verschränkt ist. Racial Profiling, auch hier folgen wir Thompson, ist insofern im Zusammenhang einer umfassenden Polizierungspolitik zu analysieren und stellt die Kehrseite des liberalen Sicherheitsversprechens dar (vgl. Thompson 2020).

Der strukturelle Zusammenhang von rassifizierender Polizierung und der Verunmöglichung des Atmens ist nicht nur für den US-amerikanischen Kontext bestimmend, sondern ist als übergreifendes Element des Polizierens global zu betrachten. Auch wenn sich die Bedingungen im Einzelnen unterschiedlich darstellen, ist die Verknüpfung der Verunmöglichung des Atmens und rassifizierende Polizierung in Deutschland, Frankreich, Brasilien, Südafrika etc. als systematischer Komplex zu begreifen (ebd.). Trotz des Wissens um und die offizielle Verurteilung und das Verbot rassifizierender Polizerungspraktiken prägt sie weiterhin den Alltag rassifizierter Lebenswelten. Dies liegt daran, dass rassifizierte Polizerungspraktiken eben keine nur intentional geleitete Praxis darstellt, sondern einen systematischen Komplex bildet, der in der Formierung von Subjekten und dem Leben der Körper begründet ist. Im Folgenden soll deswegen mit Bezug auf das Paradigma der »differenziellen Anerkennung«, das Thompson durch die Kritik an Louis Althusser's Anrufungsmodell entwickelt (ebd.), nachvollzogen werden, wie rassistische Differenzierung in Subjektivierungsprozessen systematisch und praktisch reproduziert wird und wie sich an dieser Subjektivierung entlang die differenzielle Hervorbringung von Körpern organisiert.

Differenzielle Anerkennung

Louis Althusser beschreibt die Urszene der Formation moderner Subjektivität als polizeiliche Anrufungspraxis (vgl. 1977, 142). Erst indem das Individuum durch die Polizei als Instanz der Macht angerufen wird und sich als angerufenes erkennt, also sich umwendet, wie Althusser schreibt, wird es zum Subjekt. Diese Anrufung (»Hey, Sie da!«) verselbstständigt sich und benötigt nicht zwangsläufig

die Polizei. Auch die Hebamme kann diese Funktion übernehmen (vgl. Butler 1991). Das Kind wird durch die Anrufung: »Es ist ein Mädchen«, gesellschaftlich zum Mädchen gemacht. Dabei ist es aber wichtig nicht zu übersehen, dass die Anrufung das polizierte Rechtssubjekt selbst zum Handeln veranlasst. Es muss mit der Anrufung umgehen bzw. sich zur Anrufung verhalten. Es ist insofern, so Judith Butler, leidenschaftlich mit der Ordnung verbunden, da Recht und Ordnung (für und durch das Subjekt) begehrt werden (vgl. Butler 1994, Thompson 2018). Juridische Anerkennungsordnungen sind weder bloß subjektiv begründete Instanzen, noch bloß theoretische Konstrukte. Vielmehr basieren sie auf praktischen Verhältnissen, die in eine übergreifende Ordnung eingebettet und historisch wie kulturell mit der Imagination eines Subjektideals verknüpft sind. Mit anderen Worten: Die Verschränkung von polizeilicher Subjektivierung und der alltäglichen Organisation gesellschaftlicher Beziehungen kreist um einen unsichtbaren Punkt. An diesem Punkt wird nicht ausschließlich die Einhaltung bestehender Ordnungen durch objektive und unvoreingenommene Prüfung der Tatbestände gesichert, sondern werden in sublimen (Blick-)Arrangements und Praktiken vorwiegend unbewusst Ordnungen hergestellt und dabei auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse durchgesetzt. Legitimität ist dabei nicht eine äußere Kategorie, sondern etwas, das in Praktiken immer wieder hervorgebracht wird. Was als legitim und damit auch als gerecht empfunden wird, ist etwas, das stets *in situ* erzeugt wird. Im Rahmen dieser situativen Herstellung der Anerkennungsordnung vollziehen sich unbewusste Übersetzungsprozesse, innerhalb derer geregelt wird, was als »normal« gelten darf, also wie eine Situation gelesen und in ordnungspolitische Differenzen zu übersetzen ist. Aber auch der Ort dieser Übersetzung ist keineswegs ein herrschaftsfreier Raum, sondern von wirkmächtigen Differenzordnungen geprägt.

Für eine dekoloniale Perspektive auf den Körper und die kolonialen Kontinuitäten innerhalb von Subjektivierungsprozessen – gerade mit Blick auf diese »Unterbühnen« (Hark 2015) der Transformation von Herrschaftsverhältnissen in scheinbar objektive juridische Ordnungen – ist Frantz Fanons Analyse des kolonialen Blickregimes, auf die sich auch Thompson stützt, zweifellos hilfreich. In seiner Analyse des weißen Blicks in »Schwarze Haut, Weiße Masken« (1980) beschreibt Fanon die »Urszene« (Bhabha 2000, 112) des rassistischen Blickregimes, wie er sie als Schwarzer Mann erfährt, der einem weißen Mädchen und seiner Mutter in einem Zugabteil gegenüber sitzt:

»Und dann geschah es, daß wir dem weißen Blick begegneten. Eine ungewohnte Schwere beklemmte uns. [...] »Sieh mal ein N.!« [...] »Mama, schau doch, der N. da, ich hab Angst! Angst! Angst!« Man fing also an, sich vor mir zu fürchten [...] Ich war verantwortlich für meinen Körper, auch verantwortlich für meine Rasse, meine Vorfahren. Ich maß mich mit objektivem Blick, entdeckte meine Schwärze, meine ethnischen Merkmale – Wörter zerrissen mir das Trommelfell: Menschenfresserei,

geistige Zurückgebliebenheit, Fetischismus, Rassenmakel. [...] An jenem Tag, da ich desorientiert war, außerstande, mit dem anderen, dem Weißen draußen zu sein, der mich unbarmherzig einsperrte, begab ich mich weit, sehr weit fort von meinem Dasein und konstituierte mich als Objekt. Was war es für mich anderes als eine Loslösung [im engl. »Amputation« Anm. S. N./U. A.], ein Herausreißen, ein Blutsturz, der auf meinem ganzen Körper schwarzes Blut gerinnen ließ?« (Fanon 1980, S. 72 f.)

Fanon beschreibt an dieser Szene die Dimensionen rassistischer Subjektivierung und deren vielfältige Effekte (vgl. Thompson 2020). Im entstellenden Blick des weißen Mädchens wird sein Schwarzer Körper fixiert und erstarrt zum Objekt. Der Schwarze Körper Fanons ist, wie W. E. B. Du Bois schon 60 Jahre zuvor festhält, darauf zurückgeworfen, sich selbst durch die Augen der Weißen wahrzunehmen und seiner eigenen Seele den Maßstab einer Welt anzulegen, die ihn verachtet (vgl. Du Bois 1903, 25). Die Abwertung und Entstellung von Fanons Schwarzem Körper im Rahmen dieser Szene entsteht durch die Angst des Mädchens. Die imaginierte Bedrohung ist auch der Grund für die polizeiliche Gewalt an Eric Garner und George Floyd. Selbst ihre am Boden fixierten Schwarzen Körper stellen für die Polizist*innen noch eine Bedrohung dar. Die Differenz *bedrohlich/unbedrohlich* wird von der Anrufungsinstanz der Polizei in actu erzeugt und sie beruht auf Urteilen, die weitgehend durch kollektiv geteilte Imaginationen hervorgerufen werden und in einer Kontinuität zu kolonialen Gesellschaftsformationen stehen. Diese kollektiven Imaginationen sind keineswegs neutral, sondern organisieren sich durch eine Kombination von differenziellen Zuschreibungen von Migrationsstatus, sozioökonomischem Status, mentaler Gesundheit, Behinderung etc. sowie der Institutionalisierung dieser Adressierungen in Form von Praktiken der Ungleichbehandlung von Migrationsanderen (vgl. Thompson 2020). Thompson weist darauf hin, dass rassistische Polizeigewalt nicht nur rassifizierte Männlichkeiten trifft. Vielmehr seien es gerade mehrfach marginalisierte Personen, Frauen und LGBTIQ, geflüchtete mittellose Schwarze und People of Color mit Disabilities besonders vulnerabel für rassistische Polizeikontrollen. Auch und gerade rassifizierte Frauen* und queere Personen werden durch Polizei *als* bedrohlich und hyperaggressiv wahrgenommen (vgl. Thompson 2018, 162). Mehrfach marginalisierte Personen müssen nicht nur häufiger damit rechnen, Polizeikontrollen unterzogen zu werden, sie sind auch einer viel höheren Gefahr ausgesetzt, Polizeigewalt zu erfahren. Und sie sind dabei aufgrund der erläuterten gewaltsamen Ausschlusslogiken bürgerlicher Gesellschaften weitaus vulnerabler. Dieser differenzielle Charakter von Polizierungspraktiken, dass die Polizei für einige eine latente Gefahr darstellt und für andere Sicherheit repräsentiert, ist in die Institution der Polizei historisch fest eingeschrieben. Da die Polizierung auch sinnbildlich für die differenzielle Subjektivierung in anderen bürgerlichen Institutionen steht, formuliert eine postkoloniale Polizei-Kritik stets auch eine

gesamtgesellschaftliche Perspektive, die auf die Abschaffung oppressiver Strukturen und »die Neuerfindung von Institutionen der sozialen, politischen und kulturellen Teilhabe« abzielt (Loick/Thompson 2022, 23).

In der Anrufungstheorie von Althusser, so Thompson, wird dieser differenzielle Charakter polizeilicher Anerkennungspraktiken nicht berücksichtigt. In der Konfrontation der Anrufungsszene mit der kolonialen Realität, wie Thompson sie am Beispiel des Racial Profiling ausweist, wird deutlich, dass Althusser die alltägliche Lebenswelt rassifizierter und mehrfach marginalisierter Menschen verkennt und theoretisch übersieht, was es für diese bedeutet nur *als* Illegalisierte, Verantwortungslose, Unzurechnungsfähige, Infame etc. zu erscheinen. Der differenzielle Augenblick, dass also das Polizieren die einen ermächtigt, *indem* sie die anderen unterdrückt, stellt, so Thompson (2020), einen systemischen Zusammenhang dar. Mit Althusser lasse sich zwar die Verschränkung von Subjektgenese und Ideologie (Herrschaft) nachvollziehen, aber er übersehe, dass nicht alle auf die gleiche Weise angerufen werden und dass es Bedingungen gibt, die es ermöglichen oder verhindern, als Subjekt angerufen zu werden. Die Anerkennung als Rechtssubjekt ist keineswegs voraussetzungslos oder universal. Für eine dekoloniale abolitionistische Subjektivierungstheorie sei laut Thompson dieser differenzielle Charakter von Ermächtigung und Unterdrückung systematisch auszuarbeiten.

Das physische Atmen ist also kein nur mechanisch organischer Vorgang, sondern hat immer eine soziale Seite. Die Verunmöglichung des Atmens durch das Abdrücken der Luftröhre, wie im Fall von Garner und Floyd, sind nur die gewalthaften Exzesse einer strukturellen Gewalt, die rassifizierte und mehrfach marginalisierte Personengruppen beständig den Atem nimmt. Die Verunmöglichung des Atmens, so kann mit Fanon gesagt werden, ist der Ort, an dem die koloniale Macht in den Körper eindringt und ihm langsam und unmerklich seiner Kräfte beraubt. Abolitionistische und dekoloniale Kämpfe sind laut Thompson ein Ringen um Luft und spiegeln die lange Geschichte der Verunmöglichung des Atmens.

Um eine dekoloniale abolitionistische Perspektive auf den Körper zu entwickeln, ist es erforderlich nicht nur die Auswirkungen von Anrufungspraktiken und -ordnungen ins Auge zu fassen – also, wie sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse verkörpern und wie sich neo-koloniale Verhältnisse auf das Atmen der Körper auswirken – sondern auch nach ihren Gründen und Ursachen zu fragen. Mit Blick auf die historischen Brüche und die neoliberalen Transformationen der Gegenwart soll deswegen im Folgenden eruiert werden, wie sich die kolonialen Kontinuitäten in neoliberalen Gesellschaftsordnungen und unter Bedingungen umfassender Prekarisierung reproduzieren und worin sie begründet sind. Dieser Zusammenhang, den wir als »rassifizierte Prekarisierung« beschreiben, soll am Beispiel der Berliner Silvesternacht 2022 und der Forderung nach einer »ehrlichen Debatte« über Migration veranschaulicht werden.

Rassifizierte Prekarisierung – Von der »ehrlichen« Debatte über Migration zur rassifizierten (Care-)Arbeit

In der medial erhitzten Debatte um die Berliner Silvesternacht 2022 wurde wieder einmal das rassistische Bild aggressiver migrantisierter Männer aufgebaut, um medial eine »ehrliche« Debatte über Migration einzufordern. Eine »ehrliche Debatte«, wie sie spätestens seit der Kölner Silvesternacht 2015 regelmäßig in Medien und Politik gefordert wird, bedeutet das rassistische Bild von gewalttätigen und kriminellen Migrant*innen als Fakt behaupten zu dürfen (Mecheril 2016, Dietze 2016, Hark/Villa 2017). Symptomatisch für diese »ehrliche« Debatte ist, dass zuerst von »Integrationsverweigerern« (SPD), die die Sozialsysteme belasten, gesprochen, eine Vornamensdebatte² (CDU) gefordert, »kulturelle Überfremdung« (FDP) beschworen und »schnelle Abschiebungen und Ausbürgerungen« (AFD) versprochen werden und erst viel später und medial im Kleingedruckten festgestellt wird, dass die Zahl der durch Böller verletzten Beamt*innen ebenso deutlich nach unten korrigiert werden musste wie die Zahl der Festgenommenen (Bojadžijev/Celikates 2023). Schließlich musste ebenfalls eingeräumt werden, dass es sich bei der Mehrheit der festgenommenen Männer um Deutsche handelte.³ Die Rolle der Polizei, die die richtigen Zahlen trotz der medialen Debatte zurückhielt bzw. falsch darstellte und nicht korrigierte, wie die der Medien, die die Zahlen ungeprüft veröffentlichten und damit den Boden für die rassistische Debatte lieferte, ergänzen dieses Bild und zeigen den Wunsch zur Eskalation der öffentlichen Debatte deutlich.⁴

Die Forderung nach einer »ehrlichen« Debatte erzeugt aber nicht nur auf der Grundlage falscher Tatsachen ein rassistisches Bild der Anderen, sie kehrt zudem die faktischen gesellschaftlichen Verhältnisse. Es ist nicht die sogenannte »migrantische Parallelgesellschaft«, die die Integration verweigert, sondern es sind »die Verbindung der ökonomischen Realität migrantisierter Arbeit mit ihrer kulturellen und politischen Abwertung«, die die Differenz von »nationalem Wir« und »den Anderen« maßgeblich hervorbringt (Bojadžijev/Celikates 2023). Seit den 1960er Jahren basiert die Ökonomie der reichen

2 Die Debatte wurde kurz vor den Berliner Landtagswahlen medial angestoßen und der Berliner Landesvorsitzende, Kai Wegner von der CDU, der später die Wahl gewann, forderte medienwirksam die Vornamen der deutschen Tatverdächtigen zu veröffentlichen.

3 Zunächst hatte die Berliner Polizei von 145 Festgenommenen mit 18 verschiedenen Nationalitäten gesprochen. Später korrigierte der Tagesspiegel die Zahl: Nur 38 Personen seien wegen Böllerattacken in ganz Berlin festgenommen worden – die meisten davon seien deutsche Staatsbürger, viele minderjährig (vgl. taz: [taz.de/Debatte-ueber-Silvester-Gevalt/!5906228](https://www.taz.de/Debatte-ueber-Silvester-Gevalt/!5906228)).

4 Dass zeitgleich in Borna (Sachsen) aus einer Menschenmenge heraus und unter »Sieg Heil-Rufen« eine Polizeistation und das Rathaus attackiert wurden, wurde in der Debatte ebenfalls ausgeblendet. (www.nd-aktuell.de/artikel/1169981.kriminalitaet-die-integrationsverweigerer-von-borna.html).

Staaten Europas maßgeblich auf süd- und südosteuropäischen Arbeitskräften, die unterbezahlt, häufig in Verbindung mit unwürdigen Arbeitsbedingungen, rechtlicher und ökonomischer Prekarisierung organisiert ist. Care-Arbeit in Kliniken und Pflegeheimen, Putzdienste, Service-Dienstleistungen, Logistik und niedere Arbeiten in Fabriken sind Bereiche, die mehrheitlich von migrantisierten Arbeitskräften geleistet wurde und wird.⁵ Migrantisierte Arbeit bildet die Basis der ökonomischen Verhältnisse in den wohlhabenden Staaten Europas und geht gleichzeitig mit der ökonomischen, sozialen, kulturellen und rechtlichen Prekarisierung der Existenz der migrantisierten Bevölkerung einher, die ihnen das Atmen verunmöglicht. Mit Phrasen wie ›die Zuwanderung in unsere Sozialsysteme muss gestoppt werden‹ (z. B. Jens Spahn CDU), die auch zum Wörterbuch der »ehrlichen Debatte« gehören, wird der Umstand, dass die Sozialsysteme ohne migrantisierte Arbeit zusammenbrechen würden, umgekehrt. Die Verschränkung von Prekarisierung und Rassifizierung bildet ein systematisches Element gegenwärtiger Regierung und ist das Betriebsgeheimnis der ökonomischen Verhältnisse, das unter dem Deckmantel rassistischer »Ehrlichkeit« gehütet wird.

Prekarisierung und Rassifizierung werden analytisch zumeist getrennt betrachtet und diskutiert. Dabei bleiben aber jeweils zentrale Problemzusammenhänge unterbelichtet und das theoretische Erklärungspotenzial lückenhaft. An dieser Stelle soll deswegen in aller Kürze der Komplex rassifizierter Prekarisierung als systematisches Element der Reproduktion rassistischer und neokolonialer Politiken erläutert werden.

Rassifizierte Prekarisierung

Wie Isabell Lorey feststellt, beruht aktuelles Regieren maßgeblich auf Formen von Prekarisierung (2012). Prekarisierung bedeutet, »mehr als unsichere Arbeitsplätze, mehr als die mangelnde Absicherung durch Lohnarbeit. Sie umfasst als Verunsicherung und Gefährdung die gesamte Existenz, den Körper, die Subjektivierungsweisen. Prekarisierung bedeutet ein Leben mit dem Unvorhersehbaren« (Butler 2012 im Vorwort zu Loreys »Regierung der Prekären«). Sie wird erreicht durch die Absenkung des Minimums an Absicherung bei gleichzeitig zunehmender Verunsicherung (Lorey 2012, 14). Prekarisierung erzeugt so vor allem Angst vor ›Unsicherheit‹, die zur zentralen Sorge des Subjekts wird. Indem Lorey nachvollzieht, wie der Wunsch nach Sicherheit in das Subjekt hineinverlegt wird, wird deutlich, dass Prekarisierung eine Regierungsform ist, die nicht allein »repressiv von oben« ausgeführt wird (ebd., 51), sondern, mit Bezug auf Foucault, auf ein »Führen der Selbst-Führungen« zielt. In dieser Möglichkeit der Steuerung der Selbst-Führungen ziele sie nicht auf Zwang und Unterdrückung, sondern auf

5 Zum Zusammenhang rassifizierter Care-Arbeit vgl. Roig 2014.

Macht. Macht kann in Foucaults Verständnis »nur über freie Subjekte ausgeübt werden, insofern sie frei sind« (Foucault 2005, 287).

Lorey übersieht nicht, dass die subjektivierende Funktion der normalisierten Prekarisierung auf der Abgrenzung vom prekären Anderen beruht. Liberale Gouvernementalität, so Lorey,

»basierte im Rahmen ihres sozialstaatlichen Paradigmas der Absicherung auf mehreren Formen der Prekarität als Ungleichheit durch Othering: einerseits auf der unbezahlten Arbeit von (Ehe-)Frauen im Reproduktionsbereich des Privaten, andererseits auf der Prekarität all jener, die aus dem nationalstaatlichen Kompromiss zwischen Kapital und Arbeit als Anormale, Fremde und Arme heraus fielen sowie zugleich auf extremen Ausbeutungsverhältnissen in den jeweiligen Kolonien« (Lorey 2012, 54).

Sie geht aber davon aus, dass sich die Funktion der Prekarisierung in die gesellschaftliche Mitte verschiebt und normalisiert (ebd., 57). Indem sie Prekarisierung als auch die Mittelschichten umfassendes Prinzip beschreibt und sich auf Prekarisierung als umfassendes Regierungsinstrument konzentriert, lässt sie die Bedeutung der Abgrenzung der prekären Anderen und der Abwertung von Care-Arbeit für gouvernementales Regieren weitgehend unberücksichtigt. Auch nivelliert sie damit implizit die Ungleichheit und Asymmetrien der Prekarisierungsformen, die in neoliberalen Regierungsweisen fortbestehen, also zum Beispiel zwischen jenen, die einen Lohn, erhalten, der ihren Lebensunterhalt deckt (auch wenn nicht viel mehr als diesen), und jenen, deren Lohn nicht ausreicht, um ihren Lebensunterhalt zu decken, die keine einklagbaren Rechte haben und keinen staatlichen Schutz genießen und deren Arbeit daher nicht vertraglich und gesetzlich geregelt ist. Zu übersehen, dass die Macht der Regierung durch Prekarisierung notwendig auf der Abgrenzung der prekären Anderen und der Abwertung von Care-Arbeit beruht, bedeutet die neokolonialen Bedingungen und die Abwertung der Care-Arbeit in ihrer Bedeutung für gouvernementales Regieren zu verkennen. Ohne die imaginierte Bedrohung durch die prekären Anderen und ohne die Abwertung von Care-Arbeit wäre der Zwang in der Führung der Selbstführung nicht aufrecht zu erhalten.

Dekoloniale agency und entgrenzend-ästhetische Praktiken der Heilung

Das beschriebene rassifizierte Subjektivierungsregime inkludiert die symbolische Gewalt, die durch weiße feministische Forderungen – wie ›Zieh dich aus!‹, ›Befreie dich vom braunen Mann!‹ – hervorgebracht wird, und die sich an die Körper rassialisierter europäischer, insbesondere konservativer bzw. orthodox-religiöser

Minderheiten richtet. Durch solche Anrufungen zur säkular-liberalen Ordnung westlicher Gesellschaften werden muslimische Frauen⁶ fortwährend subjektiviert und rassifiziert.

»The U.S.-Mexican border es una herida abierta where the Third World grates against the first and bleeds. And before a scab forms it hemorrhages again, the lifeblood of two worlds merging to form a third country – a border culture« (Anzaldúa 1987, 3).

Die mexikanisch-amerikanische Chicana Feministin Gloria Anzaldúa beschreibt die für viele tödlich verlaufende Grenze zwischen den USA und Mexiko als »una herida abierta«, eine »offene Wunde«, an der – mit Fanon gesprochen – eine Linie zwischen der ›Zone des Seins‹ und ›Nichtseins‹ gezogen wird, die die an dieser Grenze Ausgeschlossenen, Rassifizierten »bluten« lässt. In Anzaldúas Figur des Borderland, und der dazugehörigen Border Culture, geht es nicht nur um die wörtliche, territoriale, sondern auch und vor allem um eine figurative, verleiblichte Grenze. Die immer wiederkehrende Rückkehr zu dieser gewaltsam eingezogenen Linie, die Wiedereinschreibung der Wunde, drückt die unfreiwillige Wiederholung eines kollektiven (kolonialen) Traumas aus. Aber, wie wir weiter unten sehen werden, liegt in genau dieser Rückkehr zur Wunde die Auflösung des Traumas, durch ästhetische Praktiken der Heilung. Im Folgenden fokussieren wir uns auf die diskursive Verwundung der Körper, die zugleich rassifiziert und vergeschlechtlicht werden, und die durch die symbolische Gewalt weißer feministischer Forderungen (›Zieh dich aus!‹; ›Befreie dich vom braunen Mann!‹) als rassifizierte Subjekte hervorgebracht werden: muslimische Frauen(körper) in Europa. Gerade die gewaltvolle Anrufung konservativer, orthodox-religiöser Minderheiten zur säkular-liberalen (Rechts-)Ordnung in westlichen Gesellschaften subjektiviert und rassifiziert muslimische Frauen und andere nicht-›moderne‹ Körper.⁷

Vergeschlechtlichter, antimuslimischer Rassismus

Rassifizierte Frauen bzw. muslimisch markierte (Frauen-)Körper sind seit Anfang der europäischen Kolonisierung weiter Teile des globalen Südens bereits zu Subjekten kolonialer Herrschaft geworden. Diese Herrschaft spiegelt sich auch heute noch in rechtspopulistischen, rassistischen Debatten um die Positionen und Zugänge muslimischer Frauen in westlichen Gesellschaften wider, und drückt sich in ihrer tödlichsten, nekropolitischen Form, nämlich rechtsextremistischer Terrorakt, sowie vernichtender Grenzpolitiken, aus. 59 Prozent der in Deutsch-

6 ebenso orthodox-jüdische Frauen, und orthodox-jüdische und Sikh-Männer mit religiösen Kopfbedeckungen.

7 ebenso orthodox-jüdische Menschen und Sikhs mit religiösen Kopfbedeckungen.

land lebenden Muslim*innen berichten beleidigt oder beschimpft worden zu sein, in manchen Teilen Europas erreichen diese Anteile bis zu 90 Prozent (Soliman 2016, Seta 2016, ENAR-Bericht). In Deutschland zeigten in den vergangenen Jahrzehnten verschiedenste Fälle auf die Dimension dieses (tödlichen) antimuslimischen Rassismus. So brachte bereits 2003 Fereshta Ludin, eine deutsch-afghanische Lehrerin, das Land Baden-Württemberg – aufgrund des Kopftuchverbots im Dienst – vor Gericht, um ihr Recht auf den Zugang zum Arbeitsmarkt einzuklagen. Tödlich verlief es für die junge Ägypterin Marwa El-Sheribini. Nachdem ein Mann sie und ihren Sohn auf einem Spielplatz angepöbelt und beschimpft hatte, erstach dieser sie im Landgericht Dresden vor den Augen der Richter*innen. Trotz schriftlich belegter antimuslimisch-rassistischer Einstellungen betrat der Täter die Institution ohne kontrolliert worden zu sein. Die rassistische Gewalt exekutiv fortführend, richtete sich der heraneilende, polizeiliche Blick zunächst auf den Ehemann El-Sherbinis, auf den fälschlicherweise der erste Schuss abgefeuert wurde. Die rassistische Blickordnung und Sprachhandlung determinierten in diesem Fall also den Tod einer muslimischen Frau, ihres ungeborenen Kindes und die Verletzung ihres Mannes, der dem programmierten, rassistisch selektierenden Schuss der Staatsgewalt zum Opfer fiel. Zu einer solchen Art von vielbeschworenen »Einzelfällen« rassistischer Gewalt reihen sich fatale, rechtsextreme Terrorakte ein: München (1970, 1980, 2016), Mölln und Rostock-Lichtenhagen (1992), Solingen (1993), Kassel (2019), Halle (2019), Hanau (2020), die Attentate des NSU-Untergrundes bundesweit (2000–2007), sowie unzählige Brandanschläge auf Asylheime und Moscheen. Iman Attia (2019) spricht hierbei von dem staatlichen Unvermögen antimuslimischen Rassismus in der Gesellschaft als fließende Struktur zwischen der extremen, gewalttätigen Rechten und Alltagsrassismen zu erkennen, oder gar erkennen zu wollen.

Die systematisch durch rechtspopulistische Rhetorik legitimierten, ausgrenzenden Politiken gegenüber marginalisierten und schutzsuchenden Minderheiten, die bis hin zur Vernichtung muslimischen Lebens reichen, nötigen die Frage auf: Wie genau bedrohen und destabilisieren feminisierte, rassifizierte, migrantisierte, und liminal-religiöse Körper die hegemoniale, europäische Norm in diesem Maße? Wie fungieren sie als Projektionsfläche für westlich-patriarchale Eroberungs- sowie säkulare, »liberale« Unterwerfungsfantasien? Hierhingehend erklärt Dudu Kücükgöl (2018), dass muslimische Frauen nicht nur einem männlichen, sondern eben auch einem kolonialen Blick ausgeliefert sind, der sie zu befreien sucht:

»[Ich] werde [...] noch einmal klarstellen, was ich meine, wenn ich gegen ein Kopftuchverbot, aber auch gegen ein Kopftuchgebot bin: Ich meine damit, dass es mich als Frau nicht interessiert, was Männer über meine Kleidung denken. Ich will nicht, dass Männer mir oder anderen Frauen Vorschriften über ihre körperlichen Grenzen machen. Ich möchte mich weder aus der Perspektive eines ›colonial gaze‹ noch

aus der Perspektive des ›male gaze‹ sehen und erklären müssen. Ich bin dagegen, dass postkoloniale oder patriarchale Verhältnisse als das Maß aller Dinge gelten. Ich meine damit, dass die Fixierung auf die Kleidung von Frauen ein Merkmal sexistischer und patriarchaler Gesellschaften ist« (ebd.).

In der Tradition orientalisierender VerÄnderung gehe es westlichen Akteur*innen und Institutionen ihr zufolge also darum, sich im diskursiven Vergleich als ›fortschrittlicher‹ und Muslim*innen »als grundsätzlich anders, rückschrittlich oder gefährlich« zu kennzeichnen (Kücükgöl 2017, 82). Muslimisch markierte Frauen werden folglich beim Betreten des öffentlichen und institutionellen Raums, ob bewusst oder unbewusst, zum Gegenstand orientalisierender Fantasien, und europäischer Normen und Standards, von (nicht/) zu begehrenden Körpern. Muslimische Frauen tragen diese klaren Grenzziehungen eines fortschrittlichen »Wir« gegenüber des »barbarischen Anderen« also am eigenen Leibe mit sich. Wir würden so weit gehen zu sagen: Der rassifizierende Blick gräbt sich – historisch wie gegenwärtig – in ihre Körper ein, und ist ihren Körpern somit gewaltsam eingeschrieben.

Dekoloniale agency

Vor dem Hintergrund der diskursiv-symbolischen bis hin zu physischen Grenzziehungen am muslimisch-weiblichen Leib, eröffnen sich Perspektiven einer dekolonisierten Handlungsfähigkeit (*agency*). Während im hegemonialen, weißen Feminismus Vorstellungen der ›individuellen Selbstbestimmung‹ und ›individuellen Autonomie‹ eine zentrale Rolle beanspruchen, treten der Orthopraxie folgende, muslimische Frauen in den Schatten der subalternen Unsichtbarkeit. Weiße feministische Positionen versperren so einer gelebten muslimisch-feministischen *agency* den Raum, die – wie Saba Mahmood in ›Politics of Piety‹ (2005) aufzeigt – mit einer bewussten Praxis von regulierenden – im westlichen Verständnis auch ›patriarchalen‹ – Normen einhergehen können. In einer ethnografischen Untersuchung von muslimischen Frauen in Kairoer Moscheen stellt sie fest, dass »bestimmte mentale und körperliche Praktiken« (ebd., 54) – also die bewusste, ritualisierte Religiosität wie im Tragen des Kopftuches – eine Konsolidierung ethisch-politischer Fähigkeiten dieser Frauen in bedeutungsvoller Weise befördern können. Mahmood entlehnt ihre Interpretation von Ethik einem Aristotelischen Verständnis von Ethik als »Reihe spezifischer Praktiken«, also »Praktiken der Tugend« (ebd., 27), und bricht dabei mit dem traditionell aufklärerisch-humanistischen, universalistischen Verständnis von Ethik nach Kant. In der Kant'schen Aufklärung wurden Moralität und Ethik nämlich als vernunftgeleitet, rational, zweckgebunden – und damit universalistisch – definiert (ebd., 27). Die Erschaffung einer eigenen, partikularen Ethik durch das Befolgen einer körperlich-rituellen Tradition und ihrer Normen stelle Mahmood zufolge also eine mögliche bzw. legitime Form von ethischer *agency* dar. Ebenso

erklärt Ruth Mas (2017) mit Bezug auf Mahmood, dass die Entwicklung geistiger und körperlicher Tugenden durch religiöse Riten wie das Beten und Fasten, aber auch die dem Göttlichen ergebene Körperverhüllung und das Kultivieren eines transzendentalen Glaubens eine alternative Handlungsfähigkeit bedeuten kann, die sich nicht an einem Selbstverständnis liberaler Autonomie und Ansprüchen an Universalität orientiert, sondern sich innerhalb eben dieser religiösen Praxis und Hingabe entfaltet.

Von der Border-as-Wound zu künstlerischen Praktiken der Heilung

Den Ausschluss religiös und rassistisch markierter Körper in Sprache, Kultur sowie durch territoriale Grenzpolitiken, kann man mit Cassie Premo Steele (2000) als »offene Wunde« an ihren (hier: muslimisch-weiblichen) Körpern beschreiben; nämlich als Wunde eines kollektiven, kolonialen Traumas, welches von breiten Teilen der ehemals kolonisierten Welt mit subkutaner Vehemenz (immer noch) erinnert wird. Gloria Anzaldúa bezeichnet das US-Mexikanische *borderland* als »Ort des historischen Traumas« (zit. n. Steele 2000, 48). Ähnlich fungiert auch das Mittelmeer an den Grenzen Europas als eine solch offene Wunde, ein Ort des Traumas, in dem bisher hunderttausende – von Rassismus, Armut und Krieg bedrohte – Menschenleben (200.000) verloren wurden. Beim Eintritt rassifizierter Körper in den öffentlichen Raum tritt dieser Verlust – zumindest für von ihm Betroffene – durch rassistische ausschließende Markierungen jedes Mal schmerzhaft zutage. Ein postkolonialer Blick auf die Präsenz rassifizierter Bevölkerungsgruppen – insbesondere die der doppelt marginalisierten muslimischen Frauen* – kommt schließlich nicht ohne eine Kritik der nekropolitischen Verhältnisse an den EU-Außengrenzen aus. Der ständige Akt des Aussprechens der Ver- und Gebote (Zieh dich aus! Befreie dich!) über die physischen und symbolischen Grenzen des muslimischen Frauenkörpers erzeugt eine wiederholte Verwundung, und schreibt sich damit auch in das kulturelle Gedächtnis der gesellschaftlich Minorisierten (wie auch Majorisierten) ein.

Border Culture, Hingabe und Heilung durch ästhetische Praxis

Im westlichen Kontext wird Trauma zumeist als »individuelle Bedrängnis« definiert. In Anzaldúas feministischer Vorstellung ist Trauma jedoch etwas, was uns kollektiv verbindet, da es sich in einer geteilten und nicht-separaten Welt abspielt. Das, was das Trauma real macht, ist der Fakt des Überlebens nach Ausgang des traumatisierenden Ereignisses, das »Überleben durch das Verlassen des Ereignisses, das Leben-Danach, das Verkräften des Verlusts, und des Zurücklassens der Erfahrung« (Anzaldúa 1987, 41). Die Verbindung, die zwischen denjenigen, die verändern und verändert werden, entsteht, macht es erst möglich das Trauma zu adressieren, sich ihm zuzuwenden, durch Prozesse der Zeugenschaft und der Trauerarbeit (ebd., 44).

Anzaldúa beschreibt die durch das Grenztrauma entstandene »offene Wunde« ausdrücklich körperlich:

»1.950 mile-long open wound dividing a pueblo, a culture,
running down the length of my body, staking fence rods in my flesh,
splits me splits me
me raja me raja« (ebd., 2)

In Anzaldúas Figur des Borderland geht es also nicht nur um die wörtliche, territoriale Grenze, sondern auch oder vor allem um eine figurative, verleblichte (»staking fence rods in my flesh«). Die immer wiederkehrende Rückkehr zu dieser gewaltsam eingezogenen Grenze, die Wiedereinschreibung der Wunde, drückt die unfreiwillige Wiederholung des kollektiv-kolonialen Traumas aus. Aber in genau dieser Rückkehr liegt dessen Auflösung. Denn Steele interpretiert, eine verkörperte Wunde könne besser heilen als eine unerkannte. Die Heilung läge wiederum darin, das *positiv-kreative Potenzial der Grenze-als-(Körper-)Wunde* zu erkennen. Oder wie Cherrie Moraga es ausdrückt: »[This image] speaks of a *collective wound* we remember as a people and proffers the possibility of healing« (Cherrie Moraga, zit. n. Steele 2000, 52).

Die Werke der Berliner Künstlerin Isra Abdou zeigen die Möglichkeit einer dekolonialen Agency durch den Einsatz ästhetischer Mittel, durch die Visualisierung der Handlungsfähigkeit muslimischer Frauen*, die sich kritisch in den ihnen aufgestülpten Diskurs um ihre Bekleidung und Selbstbestimmung einschalten. Abdou bezeichnet Kunst als einen »Weg, nicht ständig in Frage gestellt zu werden und eine Distanz aufzubauen«. Wenn sie auf der Ebene der Sprache nicht weiterkomme, nutze sie die Kunst um »das Chaos in meinem Kopf visuell greifbarer zu machen« (Abdou 2020).

Abbildung 1 und Abbildung 2: »REDA« (2018)



Quelle: www.rumanproject.org/blog/berlin-artist-isra-abdou

In der Fotomontage mit dem Titel »Reda« (arab.: Genugtuung/Absegnung/Zufriedenheit) zeigt sie Frauen of Color in transparente Tücher eingehüllt, die bewusst ihren Blick auf die Zuschauenden zurückwerfen. Die Montage wird begleitet von dem Statement »For the one half I'm wearing too much and for the other I'm a shame to my own community, because I'm wearing it wrong« und der Frage: »Is there a use of what you're wearing, if you're just wearing it to please the others and not yourself?« Die Ausstellung soll eine Diskussion darüber lostreten, dass muslimische Frauen sich fortwährend in unterschiedliche Richtungen rechtfertigen müssen, ob mit oder ohne Hijab. Sowohl Rechte, Islamkritiker*innen, Feministinnen wie Muslime selbst diktieren muslimischen Frauen, wie sie sich zu verhalten haben. Abdou weist hingegen darauf hin: »All diese Menschen haben sich nicht einzumischen in die Beziehung zur Kleidung oder Verhüllung einer Frau und in ihrer Beziehung zum Göttlichen. Ob und wie eine Frau ein Kopftuch trägt, ist allein ihre Sache«. Diese Haltung bringt sie in ihren Kunstwerken und ihrer Social-Media-Präsenz immer wieder zum Ausdruck.

Abbildung 3: »WHAT'S ON YOUR MIND*HIJAB« (2017)



Quelle: www.rumanproject.org/blog/berlin-artist-isra-abdou

Die Fotomontage »What's on your mind*Hijab« thematisiert die mit Geschlechterdiskriminierung verknüpfte Islamophobie, und die »despektierlichen Fragen, die an eine muslimische Frau gerichtet werden« (ebd.). Isra Abdou blickt selbst direkt die Betrachtenden an. Sie trägt einen Hijab und viele Blumen umgeben von oben zur rechten Seite ihren Hijab. Im Titel wiederholt sich die ethnosexuelle Anrufung, mit denen muslimische Frauen alltäglich konfrontiert sind. Die Mus-

lima soll sich preisgeben, soll sagen, was mit ihr ist. »Zieh dich aus!«, »Befreie dich«. Aber dieser Blumen-Hijab weist die rassistische Frage zurück. Er hält der indiskreten und verachtenden Frage das Bild der Blumen entgegen, nicht aus Schwäche, nicht aus Verlegenheit, sondern als selbstbewusste Geste. Abdou lächelt nicht. Was ist die Antwort des Bildes auf die verachtende Anrufung? Ist die Antwort das Zeichen der Grenze, die die diskriminierende Frage überschreitet? Indem sie ihren eigenen Blick auf sich selbst dem verändernden rassifizierenden Blick entgegenhält, unterläuft das Bild auf subtile Weise das weiße ethnosexuelle Blickregime. Abdou öffnet auf diese Weise einen (Atem-)Raum, der gleichermaßen die Möglichkeit zur Entwicklung von Widerstandsfähigkeit bietet, wie zur Heilung der durch den Orientalismus und (Neo-)Kolonialismus entstandenen Verwundung am muslimisch-rassifizierten (Frauen-)Körper. An dieser Linie, die wir in Abdous Arbeit ablesen, wollen wir abschließend aktuelle abolitionistische Zugänge erläutern und die Idee für eine abolitionistische ästhetisch-pädagogische Praxis skizzieren.

Abolitionistische ästhetisch-pädagogische Praxis

Abolitionismus bezeichnet, wie Daniel Loick und Vanessa Thompson (2022) in ihrem einleitenden Überblick über abolitionistische Bewegungen und Kämpfe aufweisen, »sowohl einen theoretischen Ansatz als auch eine politische und soziale Bewegung, die sich für die Überwindung staatlicher Gewaltinstitutionen wie Gefängnis und Polizei einsetzt« (ebd., 7). Vor dem Hintergrund der Tradition des Kampfes Schwarzer Menschen gegen Versklavung bezieht abolitionistische Kritik und Analyse aber auch aktuelle Formen kapitalistischer Ausbeutung und patriarchaler Unterdrückung mit ein. Abolitionismus, so Loick und Thompson, zielt außerdem nicht nur auf bloße Abschaffung, sondern schließt auch die Entwicklung von

»Alternativen [ein], die in vielen lebensweltlichen Projekten, Experimenten und Improvisationen bereits gelebt werden. Abschaffung ist kein Ereignis in der Zukunft, sondern eine Praxis in der Gegenwart: etwas, das Menschen auch bereits im Kleinen tun. Damit sind utopische Horizonte des Abolitionismus stets in der Gegenwartigkeit verortet und lassen sich nicht einfach auf ein Außerhalb bestehender Welten beziehen« (ebd., 48).

Das Verständnis des Abolitionismus habe sich zudem nicht zuletzt durch die *Black Lives Matter*-Bewegung ausgeweitet. Mit Abolitionismus wird nicht mehr nur eine Kritik der Staatsgewalt als Fortsetzung von Rassismus und Unterdrückung bezeichnet, sondern auch eine Analyse und Kritik von Herrschaftsphänomenen im Allgemeinen. Die Ausweitung des Verständnisses des Abolitionismus

hängt, so Loick und Thompson, vor allem damit zusammen, dass der »Themenkomplex Kriminalität, abweichendes Verhalten und Strafe nicht unabhängig von seinen breiteren sozialen und ökonomischen Kontexten [betrachtet werden kann]« (ebd., 42). Denn die Forderung nach der Abschaffung der Polizei und von Gefängnissen kann nur in einem umfänglichen Zusammenhang mit denen mit ihnen verschränkten disziplinierenden Institutionen, wie der Familie, der Schule, der Universität, der Fabrik, Sozial- und Arbeitsämtern, Psychiatrien und der Polizei diskutiert und verändert werden (vgl. ebd.). Ohne diese in ihre Analysen und Kritik mit einzuschließen, würden abolitionistische Perspektiven zu kurz greifen.

Die abolitionistische Forderung, »defund the police« zielt also nicht nur auf die Abschaffung, sondern auch auf die Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen, die die Ursache von Straftaten bilden. Durch Polizei und Gefängnisse werden die ökonomischen und sozialen Probleme, die die Hauptursache für die meisten Delikte darstellen, nicht gelöst, sondern oftmals noch verschärft. Hinzu kommt, dass Polizierung grundlegend differenzierend wirkt und besonders von Armut betroffene rassifizierte Gruppen betrifft, wie zum Beispiel Rom*nja und Sinti*zze. Polizei und Strafsysteme üben auch Gewalt auf Unschuldige aus, so dass man fragen muss, wer schützt rassifizierte und von Armut betroffene Menschen vor Polizeigewalt. Die Entziehung finanzieller Ressourcen der Polizei und die Umverteilung dieser Ressourcen in Institutionen der sozialen Teilhabe, wie Wohnungen, Gesundheitsversorgung und demokratischer Selbstbestimmung, ist deswegen ein zentrales abolitionistisches Ziel (vgl. ebd., 46). Durch diese Umverteilung können die Ursachen von Straftaten bekämpft werden und eine tatsächliche Verbesserung der Sicherheit der Menschen erreicht werden. Im Kern verfolgen abolitionistische Ansätze mithin zwei Ziele:

- a) *Deindividualisierung*: dabei geht es darum, die strukturellen Bedingungen von Gewalt zu verändern. Straftaten sollen in ihren komplexen Zusammenhängen betrachtet und gesellschaftliche Strukturen so verändert werden, dass Straftaten gar nicht erst stattfinden.
- b) *Solidarische soziale Räume*: Es sollen kollektive Formen der Unterstützung geschaffen werden anstelle einer Bestrafungslogik, die die Tat individualisiert. Dazu gehört auch der Aufbau von Hilfesystemen für die Betroffenen von Gewalt und kollektive Organisationsformen in den Communities, die an der Verantwortungsübernahme und Transformation der Person arbeiten, von der die Gewalt ausging, anstelle von Strafe und Gefängnis (vgl. ebd., 52).

»Invest in care not in cops«⁸, so könnte man beide Forderungen zusammenfassen.

8 www.8toabolition.com/invest-in-care-not-cops.

Bekanntermaßen sind auch Schulen Orte strukturellen Rassismus, die Schüler*innen den Atem nehmen. In Formen des »doing difference« werden rassistische Unterscheidungen alltäglich in der unterrichtlichen Praxis re-inszeniert und verkörpert. Auch ist offensichtlich, dass rassifizierte Schüler*innen nicht nur geringere Chancen haben höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, die unterrichtliche Wirklichkeit ist ebenfalls nicht frei von Disziplinierung und Strafe, die rassifizierte Schüler*innen unverhältnismäßig häufiger betrifft. Schon über Gentrifizierungsprozesse werden sie im Vorschulalter von Kindern aus den reicheren, mehrheitlich weißen Milieus ausgeschlossen und werden in Doing Brennpunktschul-Komplexe segregiert und man traut ihnen schon zu diesem Zeitpunkt nicht mehr viel zu. Perspektivlosigkeit, Deklassierung, Bestrafung und Beschämung stellen die schulische Grunderfahrung vieler migrantisierter Kinder dar. Auch die Schule, obwohl sie als eine zentrale Care-Institution fungiert und den gouvernementalen Logiken entgegenwirkt, lässt viele migrantisierte Kinder und Jugendliche systematisch im Stich. Abolitionistische Forderungen können insofern auf schulische Erfahrungswirklichkeiten übertragen werden. Neben der politischen Bekämpfung der strukturellen Bedingungen rassifizierter Prekarisierung und Segregation muss dies auch auf unterrichtlicher Ebene geschehen. Gerade hierfür scheint uns die Linie der künstlerischen Praxis von Isra Abdou einen Weg zu öffnen. In ihrer künstlerischen Praxis zeigt sie, wie sie für sich selbst und andere einen Raum öffnet, die verändernde Zuschreibung zurückzuweisen und ihren Körper und ihre Selbstbestimmung als Muslima zurückzugewinnen. Indem ästhetisch-pädagogische Praktiken durch Irritation, Verfremdung und Subvertierung bestehender Repräsentationsregime Zwischenräume öffnen, bieten sie die Möglichkeit, den kolonisierenden Blick zurückzuwerfen und vielleicht sogar zur Heilung – wenn auch als Rückkehr zur kolonialen Verwundung – indem sie die Prozesse der Verwundung bezeugen und ihnen die Chance geben von ihnen abzulassen, sie zu adressieren, und sie im Idealfall zu überwinden.

Literatur

- Abdou, Isra (2020). »Frauen geben mir das Gefühl, dass meine Meinung etwas wert ist«. Vice Interview mit Isra Abdou: i-d.vice.com/de/article/n7jvxq/isra-abdou-kunst-berlin (31.03.2023).
- Abdou, Isra (o. J.). Ruman Project. www.rumanproject.org/blog/berlin-artist-isra-abdou (11.05.2023).
- Althusser, Louis (1977). Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Berlin: VSA, S. 108–153.
- Anzaldúa, Gloria (1987). Borderlands/La Frontera. The New Mestiza. Spinsters/Aunt Lute Books.
- Bhabha, Homi (1994/dt. 2000). The Location of Culture. London/New York: Routledge.

- Bojadžijev, Manuela/Celikates, Robin (2023). Spaltung von oben. Zur anti-demokratischen und rassistischen Logik der Integration. geschichtedergegenwart.ch/spaltung-von-oben-zur-anti-demokratischen-und-rassistischen-logik-der-integration (31.03.2023)
- Butler, Judith (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1994). Körper von Gewicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2012). Vorwort. In: Lorey, Isabell (Hrsg.): Die Regierung der Prekären. Wien: Turia + Kant, S. 7–13.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2009). Breaking the Rules. Education and Post-colonialism. In: Mörsch, Carmen et al. (Hrsg.): documenta 12 education. Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project. Berlin, Zürich, S. 317–332.
- Dietze, Gabriele (2016). Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Sylvesternacht. In: Movements, 2(1). www.movements-journal.org (11.05.2023).
- Du Bois, William Edward Burghardt (1903/2003): Die Seelen der Schwarzen. Freiburg im Breisgau: Orange Press.
- Fanon, Frantz (1959/engl. 1965). A Dying Colonialism. New York: Grove Press.
- Fanon, Frantz (2015). Schwarze Haut, weiße Masken. Wien: Turia + Kant.
- Fanon, Frantz (engl. 1963). The Wretched of the Earth. New York: Grove Press.
- Foucault, Michel (1980). Introduction. In: Barbin, Herculine (Hrsg.): Being the Recently Discovered Memoirs of a Nineteenth-Century French Hermaphrodite. Brighton, S. vii–xvii.
- Foucault, Michel (1983). Sexualität und Wahrheit 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1987). Vom klassischen Selbst zum modernen Subjekt. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 281–292.
- Foucault, Michel (1992). Mein Körper, dies Papier, dies Feuer. In: KultuRRRevolution, H. 27, S. 31–41.
- Foucault, Michel (2005). Subjekt und Macht, Schriften IV (1980–1988), Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Grosz, Elizabeth (1994). Volatile Bodies. Toward a Corporeal Feminism. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- Hall, Stuart (2004). Spektakel des ›Anderen‹. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Ideologie, Identität, Repräsentation: Ausgew. Schriften. Band 4. Hamburg: Argument, S. 108–166.
- Hark, Sabine (2015). Die Vermessung des Schweigens – oder: Was heißt sprechen? Dimensionen epistemischer Gewalt. In: Attia, Iman; Köbsell, Swantje; Prasad, Nivedita (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, S. 285–296.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017). Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Kücükgöl, Dudu (2017). Brauchen wir einen muslimischen Feminismus? In Mohamud, Munira et al. (Hrsg.): Mehr Kopf als Tuch: Muslimische Frauen am Wort. Austria: Tyrolia.
- Kücükgöl, Dudu (2018): Solidarität mit den Frauen im Iran. In: Das Biber. www.dasbiber.at/blog/solidaritaet-mit-den-frauen-im-iran (16.02.2022).
- Loick, Daniel/Thompson, Vanessa E. (2022). Was ist Abolitionismus? In Loick, Daniel/Thompson, Vanessa E. (Hrsg.): Abolitionismus. Ein Reader. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–56.
- Lorey, Isabell (1993). Der Körper als Text und das aktuelle Selbst: Butler und Foucault. In: Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, 11(2), S. 10–23.
- Lorey, Isabell (2012). Die Regierung der Prekären. Wien: Turia + Kant.

- Mahmood, Saba (2005). *Politics of Piety: The Feminist Subject and the Islamic Revival*. Princeton University Press.
- Mas, Ruth (2017). Agency, power, piety. In: *Gender: God*. Macmillan Interdisciplinary Handbook Series, S. 129–142.
- Mbembé, Achille (2003). Noecropolitics. In: *Public Culture*, 15(1), S. 11–40. www.muse.jhu.edu/article/39984 (11.05.2023).
- Mecheril, Paul/Haagen-Wulff, Monica van der (2016). Bedroht, angstvoll, wütend Affektlogik der Migrationsgesellschaft. In: María do Mar Castro Varela, Paul Mecheril (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen*. Bielefeld: transcript, S. 119–142.
- Mignolo, Walter D. (2019). *Epistemischer Ungehorsam*. Wien: Turia + Kant.
- Roig, Emilia (2014). Racialised Women at the Crossroads of Migration, Labour Market and Family Policies. In: Böll-Stiftung (Hrsg.): heimatkunde.boell.de/de/2014/02/27/racialised-women-crossroads-migration-labour-market-and-family-policies-workings-0 (31.03.2023).
- Said, Edward (1977/dt. 1981). *Orientalism*. London: Penguin
- Santos, Boaventura de Sousa (Hrsg.) (2008): *Another Knowledge Is Possible: Beyond Northern Epistemologies*, London/New York, Verso.
- Seta, Dermana (2016). *Forgotten women: the impact of islamophobia on Muslim women*. European Report. European Network Against Racism (ENAR).
- Soliman, Asmaa (2016). »Forgotten women: the impact of islamophobia on Muslim women« National Report Germany. European Network Against Racism (ENAR).
- Spivak, Gayatri C. (2008). *Unrecht richten*. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Steele, Cassie Premo (2000). »Una Herida Abierta«: The Border as Wound in Gloria Anzaldúa's *Borderlands/La Frontera*. In: *We Heal From Memory*. New York: Palgrave Macmillan, S. 41–55.
- Thompson, Vanessa Eileen (2018). »There is no justice, there is just us!«: Ansätze zu einer postkolonial-feministischen Kritik der Polizei am Beispiel von Racial Profiling. In: Loick, Daniel (Hrsg.): *Kritik der Polizei*. Frankfurt am Main: Campus, S. 197–223
- Thompson, Vanessa Eileen (2020). When I can't breathe becomes pandemic. Why Black feminism matters now! In: *migrazine*. Online Magazin von Migrantinnen für Alle.
- Waldenfels, Bernhard (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dias por hora

Tinapu

Dias por hora
Vamos a la playa

We all go to beach today
See all these big ships sail away
Hour after hour
With heavy load
Taking men and women
And wealth abroad
From now on
Lost souls and lost gold
Day after day we have been sold

Dias por hora
Now we are everywhere
Cause by force we've been taken there
Day after day
All I feel you, and **you**, and **you** ...
Pray
That
May
It
Stop
That
Genocide
But I'm afraid
Not ...

Day after day
Dead bodies hit the cay
Still even today

Hour after hour
Day after day
Diaspora, is a deep emotional state
But for no one we bow down
Not even under bloody crown

Diaspora, it is richness for heaven's sake
Diaspora now we inhale
Hour after hour
Day after day
Cause we go to beach that day.



Zu diesem Beitrag gibt es eine Audio-Datei zum Anhören. Scannen Sie dazu den QR-Code oder gehen Sie auf www.beltz.de auf die Produktseite des Buches.



Zu den Beitragenden

Alisha M.B. Heinemann (Prof. Dr.) ist Professorin für Erziehungswissenschaft und leitet den Arbeitsbereich Bildungsverläufe und Diversität am Institut Technik und Bildung der Universität Bremen sowie das think*lab, einen Denk- und Austauschraum für hegemoniekritische Erziehungswissenschaftler*innen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Kritische Berufs- und Erwachsenenbildung, post- und dekoloniale Theorien, pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, mehrsprachige Klassenräume sowie Übergänge im Bildungsverlauf.

Anamica is pursuing Ph.D. at the Department of Humanities and Social Sciences, Indian Institute of Technology, Bombay, India, and Faculty of Arts, Monash University, Melbourne, Australia. Her work focuses on political philosophy, critical theory, feminist philosophy, politics of pedagogy, and philosophy as a way of life.

Arzu Çiçek (Dr. phil.) ist Vertretungsprofessorin für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind diversitätswusste pädagogische Professionalität, diskursive Dekonstruktion, rassismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft und intersektionale Antidiskriminierungsarbeit.

Carmen Mörsch ist Professorin für Kunstdidaktik an der Kunsthochschule Mainz, Johannes Gutenberg-Universität, mit den Arbeitsschwerpunkten diskriminierungskritische Perspektiven und kolonialitätskritische Historiografien der Kunstpädagogik. Sie ist Mitglied des internationalen Netzwerks Another Roadmap for Arts Education <https://another-roadmap.net/> und des Kollektivs e-a-r, education and arts research <http://e-a-r.net/>

Céline Barry ist Postdoc am Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZIFG) der TU Berlin und lehrt zu Feminismus, Rassismus und Intersektionalität in postkolonialen Kontexten. Im Hinblick auf die Dekolonisierung der Bildung erarbeitet sie mit ihren Kolleg*innen am Institut Möglichkeiten der Überarbeitung und Neugestaltung der Curricula, Lernräume, institutionellen Prozesse und transnationalen akademischen Beziehungen.

Clementine Ewokolo Burnley ist Autorin, Coach und Psychotherapeutin in Ausbildung. Sie entwickelt Trainingskonzepte und Werkzeuge für Gruppenprozesse, unterrichtet und berät dynamisch und bedarfsorientiert. Sie hat Erfahrung in der Unterstützung selbstorganisierter Gemeinschaften.

Constantin Wagner (Dr. rer.soc.) ist W1-Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind differenzbezogene Sozialisationsprozesse, rassistismuskritische Bildungsarbeit sowie Islam(verständnisse) im postkolonialen Europa.

David Theo Goldberg is Distinguished Professor of Anthropology, Comparative Literature, and Criminology, Law and Society at the University of California, Irvine. For two decades he served as the Director of the systemwide University of California Humanities Research Institute. He has published widely on race and racism including critical race theory, political and social theory, postcolonial theory, digital technology and the humanities, and the future of the university.

Denise Bergold-Caldwell ist Universitätsassistentin (Post-Doc) an der Universität Innsbruck am Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung Innsbruck. Sie ist Sprecherin der AG Selbstverständnis/Dekolonialität der Fachgesellschaft Geschlechterstudien (Deutschland) und Vorständin der Fachgesellschaft Dekolonialität (Deutschland). Sie promovierte im Themenschwerpunkt zu Bildungs- und Subjektivierungstheoretischen Fragen am Kreuzungspunkt von Geschlecht und race. Das Buch zur Dissertation erschien 2020 unter dem Titel: »Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse«

Dila Kaplan (she/her) ist Studierende des Masters Critical Studies an der Akademie der bildenden Künste. Als Teil der kurdischen Diaspora in Wien fließen Themen wie (queere) Identität und Fragen zu Klassismus in ihre archivarische Praxis im Bereich Theorie und Fotografie mit ein. Sie forscht außerdem zu Widerstandspraxen und dekolonialen Perspektiven.

Donja Amirpur ist Professorin für Migrationspädagogik an der Hochschule Niederrhein im Fachbereich Sozialwesen. Ihr Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen rassistismuskritische Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Kindheit- und Familienforschung in der Migrationsgesellschaft, Intersektionalität mit den Schwerpunkt Rassismus und Ableismus. Sie arbeitet insbesondere mit biografischen und ethnografischen Forschungsmethoden.

Dženeta Džudžević arbeitet als pädagogische Mitarbeiterin in verschiedenen Bereichen der politischen Bildung. Während ihres Bachelor- und Masterstudiums der Bildungs- und Literaturwissenschaften in Mainz lagen ihre theoretischen Schwerpunkte in der politischen Literatur aus Nord- und Lateinamerika, den Gender Studies und kulturellen Hegemonieanalysen. Gleichzeitig arbeitet sie im bildungspolitischen Kontext hauptsächlich im Bereich des Antirassismus und sozialer Ungleichheit mit dem Fokus auf wirtschaftlicher Ungleichheit.

Emily Ngubia Kessé (Dr. rer medic) ist Neurowissenschaftlerin und Geschlechterforscherin. Sie beschäftigt sich seit Langem mit der Frage der Reproduktion von Machtverhältnissen von und in der Wissenschaft durch Weißsein, mit Rassismus und den Auswirkungen kolonialer Strukturen auf unser Bildungssystem.

Furat Abdulle ist Spoken Word Künstlerin und arbeitet derzeit hauptberuflich in der Technologie-Branche. Während des Studiums organisierte sie herrschaftskritische Formate, in der Schwarze, muslimische und intersektionale Realitäten im Fokus standen. Sie initiierte und konzipierte unter anderem den Black History Month in Mainz. Als Community Organizer war sie ebenso an der Planung und Durchführung der zweiten Jahreskonferenz der UN Dekade für Menschen afrikanischer Abstammung beteiligt. In Ihrer Spoken Word Kunst geht es darum ihrer anti-kolonialen, anti-rassistischen und intersektionalen Haltung eine Stimme zu verleihen.

Ginnie Bekoe schreibt Texte, macht Poetry, Workshops, Vorträge und sich viele Gedanken zu den Verwobenheiten von Schwarzsein, beHinderung, Fatness & Queerness. Zu Ginnies liebsten Dingen gehören Eis, Wassermelone-Durstlöscher und Elefantenbabies in veränderlicher Reihenfolge. Gerade beschäftigt sich Ginnie viel mit BeHinderung, Legacy (also dem In Tradition Stehen, Weitergabe und Erbe) und Radikalität als Empowerment.

Janine Jembere ist Künstlerin, Forscherin und Kulturarbeiterin in Wien. Sie arbeitet in verschiedenen Konstellationen an Performances, Installationen, Video, Sound und Bildungsprojekten. Ihre Arbeiten beschäftigen sich mit Sinnen und Körpern und befragen Konzepte der Repräsentation und der Übersetzbarkeit, Ableismus, Rasse und Geschlecht. Sie interessiert sich für verkörpertes Wissen und das Konzept von Dissonanz als Werkzeuge, Differenzen zu beschreiben und zu leben (vgl. <https://brut-wien.at/de/Kuenstler-innen/Jembere-Janine>).

Julian Mühlsteff studiert Ästhetik an der Goethe-Universität Frankfurt. Nach einem abgeschlossenen Bachelorstudium in Kunstgeschichte und Philosophie an der Gutenberg-Universität Mainz arbeitet er dort am Schnittpunkt verschiedenster Disziplinen und Institutionen.

Kathy Absolon is Anishinaabe from Flying Post First Nation Treaty 9. She is also a Professor in the Indigenous Field of Study MSW Program and the Director of the Centre for Indigegogy in the Faculty of Social Work at Wilfrid Laurier University in Kitchener, Ontario, Canada. Her work focuses on restoring Indigenous re-search methodologies, Indigenous knowledge, wholistic healing practices and decolonization within Turtle Island, Canada.

Manjiri Palicha ist seit Oktober 2021 Direktorin der Volkshochschule Berlin Mitte. Davor war sie Co- Bereichsleitung vom Bereich »Diversity, Integration und Inklusion« am Servicezentrum der Berliner Volkshochschulen. Ihre fachlich- inhaltlichen Interesse liegen an der Schnittpunkte von (Pädagogischer) Professionalisierung der Erwachsenenbildung und Deutsch als weitere Sprache in der Migrationsgesellschaft, eine diversitätsorientierte empowermentbasierte Organisationsentwicklung. Wie kann man mit Utopien und Radikaler Empathie Erwachsenenbildung gestalten kann, sind Fragen, die Manjiri Palicha ständig in ihrer Arbeit begleiten.

Marion Thuswald (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für das künstlerische Lehramt an der Akademie der bildenden Künste Wien. Sie arbeitet zu kultureller und sexueller Bildung, Critical Diversity und pädagogischer Professionalisierung, Diskriminierungskritik und Gewaltprävention sowie im Bereich partizipativer Forschung (<http://www.imagingdesires.at>).

Maryam Khan (She/her/they/them) identifies as a racialized South Asian queer Muslim woman. Theoretically, Maryam draws on Critical pedagogies such as: Intersectionality and Standpoint feminisms, Indigenous-centered and decolonization perspectives, transnational and critical race feminisms, liberatory Islamic perspectives, anticolonial and postcolonial approaches to Social Work practice, education and research. Maryam is also an Assistant Professor at the Faculty of Social Work at Wilfrid Laurier University. In 2021, Maryam won the nationally competitive »CBRCanada Emerging Community-Based Researcher Award« from Community Based Research Canada.

Michal Schwartze (M.A.; Exam.) ist Gymnasiallehrerin für Geschichte und Politik&Wirtschaft in Frankfurt am Main und freie Bildungsreferentin für gender-reflexive, antisemitismus- und rassismuskritische schulische politische Bildung sowie jüdisch-queer-feministische Geschichts- und Gegenwartsvermittlung. Sie war auch als Dozentin für die Lehramtsausbildung angehender Geschichtslehrer*innen und in den Grundwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main tätig.

Nadine Etzkorn (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft in der AG 10 Migrationspädagogik und Rassismuskritik an der Universität Bielefeld. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education, Rassismus und Bildung, post- und dekoloniale Theorien sowie die Internationalisierung von Hochschulen.

Navneet Sharma, Ph.D., is faculty at the Department of Education, Central University of Himachal Pradesh, Dharamshala, India. His work focuses on educational theory, social science education, science education, dalit, and gender studies.

Như Ý Linda Nguyễn (M. Ed.) ist Künstlerin und Kunstvermittlerin-/pädagogin. Sie promoviert an der Kunsthochschule Mainz zu postmigrantischen Erinnerungspraktiken an der Schnittstelle von Bildung und Kunst. Ihre Forschungsinteressen und Arbeitsbereiche sind Erinnerungskultur und -politiken, asiatisch-deutsche Diaspora, künstlerischer Aktivismus, post-, dekoloniale und postmigrantische Theorien, Intersektionalität und diskriminierungskritische Kunstvermittlung/-pädagogik.

Nicole Suzuki ist Teil der kuratorischen Abteilung in der Kunsthalle Wien und leitet dort den Bereich Publikationen & Editionen. Sie ist promovierte Politikwissenschaftlerin und PhD-in-Practice-Kandidatin an der Akademie der bildenden Künste Wien und setzt sich in ihrer künstlerischen Forschung mit den Möglichkeiten und Grenzen des Mediums Buch auseinander.

Njideka Iroh is a Vienna-based mother, artist, curator and writer who utilises spoken word to form a point of departure for multilingual, genre-crossing storytelling. Her work forms conversations around id(entity), gentrification, decolonisation, Afrofuturism, and embodied knowledge. Her poems have appeared in several publications and have been translated into Arabic, Slovenian and Sign Language. The piece »Speech-Less« has been on display at the House of Austrian History since 2018.

Olenka Bordo Benavides ist Pädagogin und Sozialwissenschaftlerin. Sie leitet die Anlauf- und Fachstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen und Kitas in Friedrichshain-Kreuzberg (RAA Berlin). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Dekolonialität und dekoloniale Praxis, Empowerment, (frühkindliche) Bildung, Kindeswohl, Rassismus- und Diskriminierungskritik, Sorgearbeit/Care sowie Transnationalität.

Paul Mecheril ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Universität Bielefeld. Der Schwerpunkt seines Lehr- und Forschungsinteresses liegt im Bereich Migrationspädagogik. Er versteht und behandelt die sich in der Migrationspädagogik stellenden Fragen von Differenz und Ungleichheit als Fragen, die auf Grundstrukturen und Grundprobleme (sozial-)pädagogischen Handelns und Deutens verweisen (vgl. <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/personen/mecheril/>).

Radhika Natarajan ist postdoktorale Mitarbeiterin im Projekt Begleitung Toleranzräume in der AG 10 Migrationspädagogik und Rassismuskritik an der Universität Bielefeld. Studiert hat sie Germanistik und Linguistik in Mumbai, war Dozentin und Ausbilderin am Max Mueller Bhavan Bombay, bevor sie mit der Dissertation Sprachliche Wirklichkeiten der Migration an der Universität Hannover promoviert wurde. Herausgegeben hat sie im Rahmen ihres vorigen Projekts LeibnizWerkstatt zur Sprachlernunterstützung für Geflüchtete die Sammelbände Sprache, Flucht, Migration (2019) sowie Sprache – Geschlecht – Bildung (2021) und mitherausgegeben hat sie im Autor:innenkollektiv Gender, Race and Inclusive Citizenship (2022).

Reyhan Şahin aka Lady Bitch Ray, geboren in Bremen, ist Sprach-, Migrations-, Islam- und Rassismusforscherin, politische Aktivistin, Bildungsreferentin, Rapperin, Performance-Künstlerin, Schauspielerin, Modemacherin und Autorin. Einem breiten Publikum ist sie als Rapperin »Lady Bitch Ray« bekannt. Nach ihrem Magisterabschluss verfasste sie die erste empirische Studie zum Bedeutungsgehalt des muslimischen Kopftuchs in Deutschland, die mit dem Deutschen Studienpreis ausgezeichnet wurde. Anschließend führte sie ihr Postdoc-Forschungsprojekt zu (Selbst)darstellungen von Religiosität und muslimisches Leben in Deutschland durch. Derzeit forscht sie zu den Themenbereichen Neue Rechte, Populismus, Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus, Islamismus, Islam, Alevitentum und Gender

Robel Afeworki Abay (Dr. des) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Intersectional Disability Justice; Verwobenheiten von Rassismus & Ableism; Disability Studies and Critical Race Theory (DisCrit); Migrationssoziologie; Postkoloniale & Dekoloniale Theorien; Partizipative Forschung.

Roberto Luis Ellis studiert aktuell an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, wo er am philosophischen Institut an einem Master of Arts arbeitet; Phänomenologie, Existenzphilosophie und Hermeneutik sind die Bereiche seiner Hauptinteressen innerhalb der Philosophie, denn sie sind Grundlage für die

Elaborierung seiner Arbeitsschwerpunkte: Fragen der Alterität, Philosophie des Rechtes, und dekoloniale Menschen-Ethik.

Rose Fu is an artist from Hong Kong with a bachelor's degree in fine arts from the Chinese University of Hong Kong. Her artistic practice ranges from paintings to soft sculpture installation using textile. Her work focuses on personal issues, including her female identity and emotional rumination.

Ruth Sonderegger ist Professorin für Philosophie und ästhetische Theorie an der Akademie der bildenden Künste Wien. Ihre derzeitigen Forschungsfelder sind: Konstitution und Geschichte der westlichen philosophischen Ästhetik (im Kontext der ursprünglichen Akkumulation), Praxistheorien, Cultural Studies, kritische Theorien des Racial Capitalism und Widerstandsforschung.

Saba-Nur Cheema, Dipl.-Politologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt. Von 2015-2021 war sie pädagogische Leiterin der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt. Seit 2020 ist sie Mitglied im Expertenkreis Muslimfeindlichkeit der Bundesregierung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Politische Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft, Differenzkonstruktionen in der frühen Kindheit, Antisemitismus, Rassismus & jüdisch-muslimischer Dialog.

Saboura Manpreet Naqshband (sie/they) ist transdisziplinäre Politik-, und Kulturwissenschaftler:in, Künstler:in und Pädagog:in. Gegenwärtig promoviert sie zu Postkolonialer Ästhetischer Bildung an der UdK Berlin. Sabouras Schwerpunkte liegen in der Intersektionalität von Religion und (Queer-)Feminismus, Rassismuskritik und Postkolonialer Kultureller Bildung. They ist außerdem Mitgründer:in des Kollektivs ›Berlin Muslim Feminists‹ (BMF), Mitglied im postkolonialen bildungsLab, intersektionale Berater:in, sowie Transformative Dance- und Empowermenttrainer:in.

Saphira Shure ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Rassismus- und Differenzforschung an der Universität Bielefeld. Seit 2023 leitet Sie die BMBF-Nachwuchsgruppe »Gelingensbedingungen rassismussensibler Lehrer:innenbildung. Eine rassismustheoretische Analyse von Studium, Referendariat und Berufseinstieg« (GraL). Sie arbeitet unter anderem zu rassismuskritischer Professionalisierung von Lehrer:innen, zu postkolonialen Perspektiven auf Bildung und Pädagogik sowie zu differenztheoretischen Perspektiven auf Inklusion.

Serfiraz Vural ist Soziologin, Theaterpädagogin und Absolventin des Studienganges Performance Studies (MA). Neben ihrer künstlerischen Arbeit ist sie für

die RAA Berlin e.V. tätig und leitet das Kooperationsprojekt mit der BpB »Rassismuskritische politische Bildungsarbeit stärken!«

Shahrzad Mojab, scholar, teacher, and activist, is internationally known for her work on the impact of war, displacement, and violence on women's learning and education; gender, state, migration and diaspora; Marxist feminism and anti-racism pedagogy. She is professor of Adult Education and Community Development and Women and Gender Studies at the University of Toronto. She is the former Director of Critical Studies in Equity and Solidarity and the Women and Gender Institute, University of Toronto. Shahrzad is the recipient of the 2020 Canadian Association of Studies in Adult Education Lifetime Achievement Award and the Royal Society of Canada Award in Gender Studies in 2010 (vgl. <https://wgsi.utoronto.ca/person/acting-director-july-1-december-31-2022/>).

Sheri Avraham: Künstlerin, Performerin und Moderatorin. Derzeit Lehrbeauftragte im Masterstudiengang Angewandte Menschenrechte an der Universität für angewandte Kunst Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind experimentelle utopische Lebens- und künstlerische Arbeitsstrukturen in der Migrationsgesellschaft, Insektionalität und Diskriminierungskritik.

Showkat Ahmad Mir is pursuing Ph.D. at the Department of Education, Central University of Himachal Pradesh, Dharamshala, India. His work focuses on identity and education, conflict and peace studies, sociology of knowledge, gender studies, and politics of education.

Stefan Vater ist Erwachsenenbildner und Uni-Lehrender. Arbeitsschwerpunkte Erwachsenenbildung, Bildungsforschung, Wissenschaftstheorie und Methoden.

Sylvia Contreras Salinas (Dra.) es académica del Departamento de Educación de la Universidad Santiago de Chile. Su trabajo se centra en la diversidad socio-cultural, trayectorias educativas, género, exclusión escolar e infancias, desde un enfoque de la justicia social, feminista, decolonial y saberes locales.

Tinapu Storyteller aka **Anna** van Hoorn (sie/ihr) ist eine Darkskinned Schwarze Poetess und bezeichnet sich selbst als »cosmopolitan«, die ihre Umwelt mit einem Augenzwinkern betrachtet und sie in ihren Texten ebenso kritisch und pointiert beschreibt. Ihre Texte behandeln das Leben in der Diaspora, Diskriminierung im Alltag, gescheiterte Beziehungen, (geplatzte) Träume und Hoffnungen-sie sind so vielfältig, wie das Leben selbst. Sie ist Absolventin der romanistischen Linguistik, Trainerin für politische Bildungsarbeit und lebt derzeit in Hamburg. Aufgewachsen ist sie in Liberia, Benin, Guinea, Ghana, Côte d'Ivoire und Deutschland. Ihre Poetry Texte orientieren sich an English-based-Pidgin aus Liberia.

Tunay Önder ist als Autorin, Kuratorin, Künstlerin und Kulturarbeiterin tätig. Sie entwickelt installative, publizistische und performative Formate, die sich Rassismus und sozialer Ungleichheit aus postmigrantischer Perspektive auseinandersetzen. Kuratorische Projekte führten sie an die Münchner Kammerspiele, Wiesbaden Biennale, das Favoriten Festival und das Münchner Stadtmuseum. Aktuell ist sie Teil des kuratorischen Komitees im Kunstraum Florida und für das Kulturreferat München im Bereich Public History – Erinnerung im Öffentlichen Raum tätig.

Ulaş Aktaş (Prof. Dr.) ist Professor für Grundschulpädagogik, Musisch-Ästhetische Erziehung und Kunstdidaktik an der UdK Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der hegemonie- und machtkritischen Ästhetischen Bildung in der Migrationsgesellschaft, rassifizierter Prekarisierung von Kindheiten, den gouvernementalen Transformationen postdigitaler Lehr- und Lernkulturen sowie einer care-feministischen Kritik an der Einbettung von Bildung in das kapitalistische Akkumulationsregime.

Xiomara Tortoza de Gohlke, Lizentiadin der Pädagogik (politische Bildung in Basisorganisationen), Absolventin der Universität Simon Rodríguez, Caracas, Venezuela. In Hamburg als Sozialpädagogin im Projekt PART (Partizipation und Teilhabe für Frauen mit Migrationshintergrund) bei verikom gGmbH tätig. Gründerin der lateinamerikanischen Frauengruppe »Abriendo Espacios en la Diversidad« und der Solidaritätsgruppe »GALBAE« (Unterstützungsgruppe für Lateinamerika in Europa). Ihr Schwerpunkt ist die Organisation von Basisgruppen für Migrantinnen, der Kampf für Geschlechter Gleichheit sowie gegen Patriarchat, Kolonialismus und Gewalt gegenüber Frauen.

Yalız Akbaba (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft, Diskriminierungskritik in Schule und Lehrer*innenbildung.

Übersetzungen

I: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Decolonization. Diagnostics and Differentials« von David Theo Goldberg

David Theo Goldberg eröffnet den Band mit der Beobachtung, dass der Begriff Dekolonisierung ein weitläufig benutzter Begriff geworden sei und zu einem Synonym für jegliche Freiheitsbestreben. Mit dieser Modeerscheinung geht er nicht mit und um den Begriff ernst zu nehmen, fragt er, was genau wir unter Dekolonisierung/Dekolonisation verstehen können, wenn es nicht sein kann, zu einem Zustand vor jeder Kolonisierung zurückzukehren. Dazu führt er unter anderem den im Rahmen von widerständiger Aneignung und Verwerfung stattfindenden komplexen Umgang mit kolonial formenden/unterwerfenden Praxen aus. Cricket in Pakistan jedenfalls könnte ein für Kolonialisierte nicht willkommener Gegenstandsbereich von Dekolonisierung sein. Auf Erziehung bezogen leuchtet Goldberg die Bereiche aus, die von Kolonialität geformt sind, darunter das Curriculum, die Fächer, Geschichtsschreibung, Lehrmaterial, Methodologien, und benennt die Aufgabe von Dekolonisierung als eine veränderte psychische Disposition gegenüber Pädagogik.

Dekolonisierung

Diagnostiken und Differenzierungen¹

David Theo Goldberg

In jüngster Zeit hat das Konzept der Dekolonisierung für die Analyse sozialer Unterdrückung das übernommen, was die »Rassifizierung« seit Mitte der 1980er Jahre für einen Großteil der Analyse von *race* und Rassismus leistete. Der Begriff der »Rassifizierung« zeigte Wege auf, um zu erkennen, wie soziale Formationen,

1 Ein herzlicher Dank geht von Prof. Dr. Goldberg und den Herausgeberinnen an Prof. Dr. Gabriele Schwab für die Unterstützung bei der Übersetzung dieses Textes.

Institutionen, Praktiken und das Denken rassistisch aufgebaut sind und zur Reproduktion von Rassismus beitragen. Dies gilt ähnlich für den zeitgenössischen Gebrauch des Begriffs der »Dekolonisierung«. Dieser hat das kritische Denken darüber angeregt, welche sozialen Ordnungen und Denkmuster rückgängig gemacht, ersetzt und umgestaltet werden müssen.

Jedoch wurde der Begriff »Rassifizierung« schnell zu einer Sammelbezeichnung für nahezu alle kritischen Darstellungen von *race* und Rassismus. Dies ging so weit, dass zum Ende der 1990er Jahre der Begriff freizügig im medialen Mainstream zitiert wurde, ohne dass klar war, was genau mit den verschiedenen Verwendungen des Begriffs gemeint war. Fanon stellte als einer der Ersten in *Black Skin, White Masks* (1968) die Begriffe Rassifizierung und »Humanisierung« bewusst einander gegenüber. Nach seinem Verständnis meint »Rassifizierung« letztlich »Entmenschlichung«. Mitte der 1980er Jahre, definierten Omi und Winant (1986) den Begriff der Rassifizierung als »racial meaning«, der in soziale und politische Praktiken, Institutionen und Denkweisen jeglicher Art einfließt.

Dies war ein Sprungbrett dazu, alle Bedingungen, Prozesse und Maßnahmen zu rassifizieren. Aber solch ein offener – man könnte sagen »liberaler« – Gebrauch überdeckt sorgfältigere Unterscheidungen. Ist der Begriff bei einer bestimmten Verwendung rein deskriptiv oder immer normativ zu verstehen? Ist der Einfluss von »racial meaning« immer gleichbedeutend mit einer rassistischen Institutionalisierung oder Äußerung? Bei jedem Gebrauch des Begriffs ist zu prüfen, ob er durch einen oder mehrere andere Begriffe ersetzt werden kann, um die von der*dem Autor*in im jeweiligen Kontext beabsichtigte Bedeutung zu bestimmen. Es wird sich schnell zeigen, dass Rassifizierung nicht in jedem Fall dieselbe Bedeutung hat, nicht einmal von einem Satz zum nächsten und schon gar nicht textübergreifend. Auch wenn der Begriff Anerkennung verdient, weil er die prozessuale Arbeit in der Konstruktion von *race* zu vermitteln versucht, ersetzt er oft einfach die Notwendigkeit, die Komplexität und Umgestaltung des Sozialen durch *race* genauer zu beschreiben. Im Laufe der Zeit nimmt der Begriff in sich wandelnden Prozessen unterschiedliche Bedeutungen an.

Eine analoge Entwicklung ist auch bei dem Begriff »Dekolonisierung« erkennbar, dessen Verwendung in letzter Zeit zunehmend grassiert. In der Regel wird damit die Beendigung ungerechter Ordnungssysteme der Vergangenheit beschrieben, die bis in die Gegenwart anhalten – von Bildung bis hin zu den sozialen und kulturellen, rechtlichen und politischen Regeln des Regierens und der Gouvernamentalität. Auch hinter dem Begriff der »Rassifizierung« verbergen sich Unterschiede in der vielfältigen Verwendung. Eine wachsende Zahl von Analytiker*innen besteht nun darauf, dass auch hier versäumt wird, die Verbindung des jeweiligen Nutzungszusammenhang herzustellen; sei es zur tatsächlichen Historie der Kolonisierung oder zum Archiv der Ressourcen, die im Widerstand gegen die Kolonisationen und deren Niederschlagung entwickelt

wurden, oder zu den Lehren, die aus den Fallstricken, Fehlern und Irrtümern auf dem Weg dorthin gezogen wurden (Getachew 2019; Shilliam 2021; Táíwò 2014; Tuck und Yang 2012).

Dabei gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Ereignissen, die durch eine schnelle und oft beiläufige Bezugnahme allzu leicht verloren gehen. Vor allem wenn sie, wie so oft, völlig dekontextualisiert sind und die Modalitäten und die Geschichte der Kolonisierung, um die es bei dem jeweiligen Ereignis geht, gar nicht erst erwähnen. »Dekolonisierung« scheint zu einem Synonym für »Befreiung« geworden zu sein – von sozial repressiven Machtformen, Denkweisen und Seinsweisen (Maldonado-Torres 2007). Und doch müsste man, um zu *dekolonisieren*, die Formen, Inhalte, die Substanz des Kolonialen, der kolonisierenden Apparate und des Denkens kennen, um festzustellen, wovon genau die Dekolonisierung denn eigentlich befürwortet wird. Anders und vielleicht noch provokanter ausgedrückt: Dekolonisierung bedeutet in jedem Fall die Befreiung von der jeweiligen kolonisierenden Geschichte und den kolonisierenden Bedingungen; sie ist nicht die Befreiung von allen Formen und Ausdrucksweisen der Ungerechtigkeit.

Von der Ebola-Pandemie bis hin zu Covid erschienen zahlreiche Artikel, in denen die »Dekolonisierung der Pandemie« gefordert wurde. Es besteht kein Zweifel daran, dass die oft verarmten Gesundheitssysteme in ehemals kolonisierten und (jetzt) neokolonisierten Gesellschaften zum Teil auf die wirtschaftlichen Herausforderungen zurückzuführen sind, die sich aus der Kolonisierung und ihren Folgen ergeben. Das Versäumnis, den Gesellschaften des globalen Südens Impfstoffe in gerechter Weise zur Verfügung zu stellen ist ebenfalls eine Auswirkung dieser langen Geschichte. Doch wenn wir dies als Notwendigkeit zur »Dekolonisierung« definieren, sagt uns das nichts über die Unterschiede im Umgang mit der Pandemie in Südafrika und Senegal, über das robuste kommunale Gesundheitssystem im Senegal, aber nicht in Südafrika usw. Solch eine Charakterisierung gibt auch keinen Hinweis darauf, was bei den erheblichen Unterschieden in den Sozialsystemen konkret getan werden muss, um die unmittelbaren Herausforderungen zu bewältigen. Auf Spezifität und nachhaltige Analyse wird zugunsten eines modischen Konzepts verzichtet.

Die Kolonisierung hat eine sehr lange Geschichte. Die chinesische, griechische, römische, islamische, osmanische und wikingerzeitliche Kolonisierung geht jener Kolonisierung voran – der europäischen, japanischen usw. – die gern mit der Entwicklung der Moderne und dem mit ihr entstandenen Nationalstaat identifiziert wird. Es ist die letztgenannte Gruppe von Formationen – die Kolonialismen der Moderne und die Herausbildung von Nationalstaaten –, die die heutigen Forderungen nach Dekolonisierung besonders im Blick zu haben scheinen. Auch hier gibt es wahrscheinlich eine kompliziertere und nuanciertere Darstellung, die eine Ausarbeitung verdient, als die, die oft zu schnell angenommen oder aufgerufen wird.

Die uns bekannten Nationalstaaten entstanden und entwickelten sich als die Macht absolutistischer Monarchien und religiöser Institutionen der Verstärkung, der Ausdehnung der Handelsinteressen des aufstrebenden Bürgertums, sowie dem sich damit entwickelnden Bedarf an Arbeit und Arbeitskräften. Diese Trends wurden zunehmend von den interaktiven Interessen der neu etablierten mächtigen Klassen an einer ausgefeilteren wirtschaftlichen Verwaltung der Territorien und einer politischen Massenverwaltung begleitet, die im Nationalstaat ihre Gestalt annahm. Kurzum, die Kolonisierung wurde zu *einer* Schlüsselkomponente in der Entwicklung des modernen Nationalstaates und der damit aktiv verwobenen Expansion des globalen Kapitalismus.

Kolonisierende Nationalstaaten verdanken einen Großteil ihrer Macht, ihres Reichtums, ihres Ansehens in der Welt und – man könnte sagen – ihrer eigenen Form als Nationalstaat, der Kolonisierung. Das Gleiche gilt für kolonisierte Staaten, obwohl betont werden muss, dass ihre Form zwar zu einem beträchtlichen Teil von der kolonisierenden Macht aufgezwungen wurde, sich aber dennoch erheblich von dieser unterscheidet. Der *Kolonisator* formte die Seinsweise, die Subjektivität der Bürger*innen, die Denk-, Handlungs- und Beziehungsweisen, wirtschaftliche und rechtliche, soziale und kulturelle Praktiken und Arrangements zu einem großen Teil durch die koloniale Herrschaft. Diese Herrschaft ermöglichte und instrumentalisierte den Raubbau, die Ausbeutung, Ablehnung und Aneignung. Die *Kolonisierten*, die durch die koloniale Herrschaft und ihre Formen geprägt wurden, haben sich gleichzeitig auch als Widerstandskämpfer*innen oder Verweigerer*innen, sowie als Neugestalter*innen der kolonialen Zumutungen inszeniert.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle modernen Nationalstaaten entweder kolonisierend oder kolonisiert waren. Moderne Nationalstaaten, die weder direkt kolonisieren noch kolonisiert werden, sind dennoch modern, weil sie Teil eines globalen Systems moderner Nationalstaaten sind. Sie werden durch die umfassenderen Strukturen, Prozesse, Logiken und Denkweisen gestaltet und informiert, die sie in Form und Praxis modern machen und von denen sie sowohl profitieren als auch eingeschränkt werden. Und der Kolonialismus war ein wichtiges Element in diesem umfassenden System.

Rassifizierung durchzieht diese moderne Nationalstaatsbildung auf konstitutive Weise. Moderne Nationalstaaten werden in das moderne Staatssystem hineingezogen, indem sie – wiederum zu einem erheblichen Teil – durch rassifizierte Konfigurationen definiert und positioniert werden (Goldberg 2002). *Race* und Kolonisierung sind eng miteinander verwoben, auch wenn sie sich nicht genau aufeinander reduzieren lassen oder isomorph zueinander sind. *Race* tauchte explizit als definierende Kategorie in der Selbst-Konstruktion Europas just mit dem Beginn der Kolonisierung auf, sowohl als Anlass als auch zur Rationalisierung dieser. »Europäer*in« wurde zu einem Synonym für Weiße, die Geographie [Europas, Anm. d Hrsg.] schließlich zu einem Synonym für »kau-

kasische« Herkunft. Die Kolonisierten hingegen wurden innerhalb verschiedener Kategorien rassifizierter Differenz betrachtet.

Wenn wir »Dekolonisierung« fordern, was muss dann dekolonisiert werden? Was sind die Ziele der Dekolonisierung (oder, wenn ich mich recht entsinne, der Dekolonisierungen)? Die Kolonisierung diente als Quelle von Ressourcen: Land, Gold und Silber, Rohstoffe, billige Arbeitskräfte, der Treibstoff des Kapitalismus, im übertragenen und mit der Zeit im wörtlichen Sinne. Aber sie diente auch als ein Laboratorium der Moderne, wie unter anderem Ann Stoler (1997) hervorgehoben hat. Kurz gesagt war die Kolonisierung ein konkretes Medium für den Ausdruck von Macht und für die Gestaltung von Subjektivität, sowohl für den Kolonisator in den Kolonien als auch für die Metropole und die Kolonisierten. Die Kolonisierung etablierte Strukturen des Seins, Strukturen der Verwaltung, Denkweisen und kulturelle Ausdrucksformen.

Zu behaupten »everything must be decolonized« – alles, was von der Kolonisierung geschaffen und berührt wurde – ist keine große Hilfe. Diese Forderung bietet keinen Leitfaden dafür, was genau kolonisiert oder von der Kolonisierung berührt wurde und wie. Regierung und Gouvernementalität, Wirtschaft, Politik und Recht, Schulbildung auf allen Ebenen und Kultur aller Art, Wissenschaft und Technik, Architektur und Sport. Es geht nicht nur um die Frage, was nötig wäre, um all dies zu »dekolonisieren« – vieles muss neugestaltet werden, sei es explizit dekolonisierend oder auf andere Weise. Vieles von dem, was der Kolonialismus hervorgebracht hat, wurde von den Kolonisierten als ihr Eigenes übernommen und erhielt ihre eigene Handschrift. Die Musik wäre natürlich ein Beispiel dafür, aber auch der Sport ist ein offensichtliches Beispiel. Würden Inder und Pakistaner Cricket oder Badminton aufgeben wollen? Würden ganz Afrika und Lateinamerika nicht vor dem Gedanken zurückschrecken, den Fußball aufzugeben? Man könnte auch in vielen anderen Formen der Kolonisierung Elemente finden, die die Kolonisierten nicht aufgeben wollen. Und zu sagen, dass die Kolonisierten alle aus einem Guss stammen, klingt furchtbar danach, wie einst der Kolonisator sie charakterisiert hätte.

Sport bietet eine interessante Reihe von Beispielen. Anstatt Cricket oder Fußball von vornherein abzulehnen, machten sich die Kolonisierten diese Spiele zu eigen, die meist mit dem einen oder anderen europäischen Kolonisator identifiziert wurden. Die Spiele wurden mit festen, wenn auch sich weiterentwickelnden Regeln und Uniformen geliefert, die die Kolonisierten bei ihrer Aneignung dann anpassten. Sie brachten ihr eigenes Flair in die Spiele ein, definierten sie neu und dominierten sie oft. Die Cricketspieler auf den Trobriand-Inseln sind offensichtlich das herausragendste Beispiel dafür: Sie haben die Spielregeln völlig umgestaltet, um ihre eigene Geschichte von Kriegen, Kultur und sozialen Beziehungen zu repräsentieren. Indien, Pakistan und die Westindischen Inseln haben sich im professionellen Cricket international einen Namen gemacht, was wiederum nationalistischen Eifer und Engagement entfacht hat. Das Gleiche

gilt für den Fußball in Brasilien oder Kamerun oder für die Teilnahme von Kenianern, Äthiopiern, Marokkanern und Jamaikanern an internationalen Leichtathletikwettkämpfen (vgl. Mashreghi 2020).

All dies soll nicht bedeuten, dass die Dekolonisierung nicht von dringender Notwendigkeit ist. Die Fragen wären, was und wie [dekolonisiert wird, Anm. der Hrsg.]. Die Dekolonisierungsbestrebungen unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg richteten sich vor allem gegen den Nationalstaat. Die Kolonisierung sah die Ausübung der Kontrolle über alle Staatsinstrumente vor und damit auch die Hoheit darüber, wo unterschiedlich definierte Gruppen leben können, welche Dienstleistungen sie erhalten, welche Ideen und welche Bildung ihnen aufgezwungen werden. Durch diese Art von kontrollierter Staatsmacht wird bestimmt, wer in den Genuss staatlicher Ressourcen kommt oder wem diese vorenthalten werden. Die Staatsmacht bestimmt aber auch, was in Schulen und Universitäten gelehrt wird, die kulturellen Investitionen, wer welche Arbeit bekommt und so weiter. Kurz gesagt, der Staat formt die Nation, so wie die nationale Kultur dem Staat sein »Gesicht« gibt und, wie Fanon in seinen späteren psychoanalytischen Schriften deutlich machte, auch seine Psyche. Die Kontrolle über den Staat zu erlangen wurde von den dekolonisierenden Bewegungen daher als ein Weg gesehen, diese »instruments of possibility« zu übernehmen und sie im Namen der Kolonisierten und nicht der Kolonisatoren einzusetzen. Diese würden es ermöglichen, den Staat von Grund auf neu zu gestalten, so der Gedanke, indem sie aus der kolonialen Kontrolle befreit würden.

Hieraus ergeben sich drei damit zusammenhängende Punkte. Erstens geht es bei der Dekolonisierung nicht darum, alles loszuwerden oder alles zu veräußern, was die Kolonisierung hervorgebracht hat, und zwar aus den oben genannten Gründen. Vielmehr geht es darum, dass die Kolonisierten selbst entscheiden, was ihnen am besten dient. Selbst dort, wo sie an Ressourcen festhalten, die ihnen durch die kolonisierte Erfahrung zur Verfügung gestellt wurden, würde die Dekolonisierung erfordern, dass die Kolonisierten ihre Einstellung zu diesen ändern und das Brauchbare auf eine neue Weise einsetzen. Fanons psychoanalytische Schriften bieten ein Fenster zu der Logik, die hier am Werk ist (Fanon 2020; Fanon 2016). Ein kolonisiertes Subjekt, das infolge der Kolonisierung intensive Gewalt erfahren oder sogar ausgeübt hat, lässt bei der Schaffung eines neuen Selbst durch die Psychoanalyse die quälenden Erinnerungen und den gebrochenen Sinn des Seins, der durch die koloniale Erfahrung geprägt ist, nicht zurück. Das Ziel der Psychoanalyse war es – neben neu gelebten Arrangements –, das Subjekt in Bezug auf die erlebten Traumata der vergangenen Erfahrung neu auszurichten. Sie wollte die Person nicht nur befähigen, mit der Erfahrung auf weniger traumatisierende Weise zu leben, sondern sie sollte auch in der Lage sein, die Erfahrungen und ihre Erinnerung zu nutzen, um sozialere und das Selbst stärkende Entscheidungen zu fällen und Beiträge zu leisten. Die Dekolonisierung beinhaltet demnach sowohl die Abschaffung der repressiven

Regierungsformen der Kolonisierung als auch die Neugestaltung des Subjekts in Bezug auf die Lebensweisen und Erinnerungen an das kolonisierte Leben.

Zweitens entwickelte sich im Zuge der formalen politischen Dekolonisierung in den 1960er Jahren schnell die Erkenntnis, dass es bei der Dekolonisierung nicht nur um eine Veränderung des Lokalen gehen kann. Die Kolonisierung war konstitutiv für ein dominantes globales System. Die Kolonisierung war kein Ereignis, sondern ein Prozess, ein kompliziertes Gefüge von Prozessen und Beziehungen, das sich in Abhängigkeit von den Umständen, Interessen, Forderungen und Widerständen sowohl in der Kolonie als auch in der Metropole veränderte. Auch die Dekolonisierung ist kein einmaliges Ereignis, kein spektakuläres Abwerfen des Jochs im Moment des Aufstands. Letztlich erfordert der Prozess die viel weniger sichtbare und kontinuierliche Einsicht, dass die Dekolonisierung in einem Staat letztlich die Dekolonisierung in allen Staaten benötigt.

Daraus ergibt sich drittens, dass die Dekolonisierung kolonisierter Nationalstaaten zwar zwingend notwendig ist, um die relative Autonomie zur Selbstgestaltung zu erwecken, dass sie aber nicht auf die Grenzen der (ehemaligen) Kolonien beschränkt werden kann. Kolonisierende Staaten sind strukturell, kulturell und sogar psychisch von ihrer Kolonisierung geprägt, wenn nicht sogar durch sie definiert. Die kolonisierten Ressourcen haben den Kolonisatoren auf nationaler, institutioneller und individueller Ebene enormen Reichtum ermöglicht. In gewissem Sinne war der Kolonialismus der Vorläufer der heutigen Globalisierung und diente, wenn auch kompetitiv, der globalen Integration der politischen Ökonomie zum Wohle derjenigen, die über wirtschaftliche und militärische Macht verfügten, auf Kosten derjenigen, die keine hatten. Wie die Berliner Konferenz von 1885 deutlich machte, setzte wirtschaftliche Macht zu jener Zeit sozusagen als logische Konsequenz voraus, dass man Kolonisator wurde. Die Konferenz machte aber auch deutlich, dass politische Macht und die psychische Erweiterung (Vergrößerung) des Selbst ebenfalls durch die Kolonisierung mobilisiert werden konnten. Paul Gilroy hat aufschlussreich dargelegt, dass die schwindende imperiale Macht Großbritanniens eine nationale Melancholie auslöste, die wiederum das produzierte oder reproduzierte, was mein Kollege Anirban Gupta-Nigam kürzlich als »xenophobic reason« bezeichnet hat. Die Dekolonisierung hat viele Wendungen, von denen nicht alle zu progressiven Ergebnissen führen. Das Konzept nur auf die positiven Ergebnisse der Dekolonisierung zu beschränken, hieße, die Komplexität des Spiels nicht zu verstehen. Es ist in der Tat wichtig, diese befreienden Ziele als erstrebenswert zu betrachten. Als analytisches Konzept erfordert es jedoch auch die Beachtung der Herausforderungen und Fehlentwicklungen, die fast immer mit im Spiel sind. Und in der Tat ist es wichtig, die Beziehung zwischen den Elementen des Anspruchs und der Herausforderung zu untersuchen.

Mahmood Mamdani stellt in provokanter Weise das Rassifizierte und das Koloniale bei der Gestaltung des Nationalstaates wechselseitig gegenüber.

Schwarze in Amerika wurden rassifiziert und »Indians« [übernommen aus dem Original, Anm. d. Hrsg.] als Kolonisierte behandelt. Die »Indians« wurde wegen ihres Landes als ganzes »Volk« kolonisiert, Afrikaner wurden individuell zwecks ihrer Arbeitskraft versklavt. In der Vergangenheit waren Schwarze von den U.S politischen Prozessen ausgeschlossen, aber dennoch in die amerikanische politische Gemeinschaft einbezogen. Die indigene Bevölkerung, die in Reservaten abgesondert wurde, war von Amerika ausgeschlossen und ist es immer noch, sowohl von politischen Prozessen als auch vom nationalen Kollektiv. Während die Schwarzen Amerikaner aus den politischen Prozessen des Landes ausgeschlossen wurden, waren sie von Anfang an ein konstitutiver, wenn auch fast immer angefochtener, Teil der nationalen Gemeinschaft. Schwarze Amerikaner konnten dementsprechend sowohl innerhalb des politischen Prozesses als auch bei der Umgestaltung des politischen Prozesses um ihre volle soziale Stellung kämpfen, wie es die »Indians« (in dieser Sichtweise weder »Amerikaner« noch »Natives«) nie konnte, weil sie durch den Status als »Indian« nie als Mitglied »der Gemeinschaft« angesehen wurden (Mamdani 2020).

Mamdanis charakteristischer Rückgriff auf binäre kategoriale Unterscheidungen übersieht die Verflechtung der Rassifizierung mit der Kolonisierung. »Race« diente ab der Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts als Schlüsselinstrument der Kolonisierung, die Kolonien als Laboratorium für rassistische Experimente. Technisch betrachtet ist die europäische Versklavung historisch gesehen der Kolonisierung vorausgegangen, obwohl sie ohne weiteres zur konstitutiven Struktur eines kolonisierenden Arbeitsregime der »Neuen Welt« wurde. Dekolonisierung bedeutet also immer, sich sowohl Rassekonstruktionen als auch der Kolonisierung anzunehmen, ohne das eine auf das andere zu reduzieren. Davon abgesehen zeigt Mamdani etwas Hochrelevantes in der aktuellen analytischen Reichweite der Sprache der Dekolonialität auf. Während es zwar Generalisierbares für alle Kolonisierungserfahrungen gibt – nämlich die eigentliche Bedingung der Kolonisierung als solche –, müssen gleichzeitig die jeweiligen signifikanten Abweichungen der abstrakten Konzeptualisierung beachtet werden.

Wie oben bereits erwähnt, bestehen deutliche Unterschiede in den Wahrnehmungen und Erfahrungen der Kolonisierung von Kolonisator zu Kolonisiertem, von Kolonie zu Metropole, wenn auch aufeinander bezogen. Jedoch sind die Unterschiede zwischen den jeweiligen nationalen Kolonisationsmodellen ebenso wichtig. Bekanntlich verließ sich die britische Kolonisation auf das Modell der indirekten Herrschaft, wenn diese auch von der Metropole aus durch ihre Agenturen und Vertreter vor Ort streng kontrolliert wurde. Die französische Kolonisation setzte eher auf Inkorporation und Assimilation durch Departmentalisierung. Im Gegensatz zur indirekten Herrschaft und zur französischen Departmentalisierung tendierte die portugiesische, spanische und niederländische Kolonisierung dazu, eine Version des weiter verbreiteten Modells der Besiedlung und der Übernahme von Land, Reichtum, politischer

und institutioneller Macht durch eine europäische Minderheit darzustellen (die Departmentalisierung kann als eine nicht standardisierte Form der Besiedlung aus der Ferne betrachtet werden). In einigen Kolonien gab es historisch gesehen mehrere Kolonisierungsschichten, da sich die kolonisierende Herrschaft verschob, wenn eine europäische Macht eine andere dominierte. Ich bin inmitten der Avenues Fresnaye, Disandt, De la Croix und ähnlichen Straßen aufgewachsen, die von der Kloof Road unter und der High Level Road über mir umrahmt wurden, obwohl ich selbst das Ende der britischen Kolonisierung des Landes aus erster Hand miterlebt habe. Jedes ernsthafte Unterfangen der Dekolonisierung erfordert die Beachtung dieser Unterschiede, Ebenen und Beziehungen sowie der Art und Weise, wie die Kolonisierung in die Strukturen und gelebten Erfahrungen in diesen unterschiedlichen Bereichen, Orten, Modi und Lebensbedingungen einfließt.

Dies wiederum hat einen erheblichen Einfluss darauf, wie die Dekolonisierung der Bildung angegangen werden sollte. Sowohl in den kolonisierenden als auch in den kolonisierten Gesellschaften hat die Bildung dazu tendiert, wesentliche Elemente des kolonisierenden Bildungsrahmens beizubehalten. Hierzu gehören die Gestaltung des Lehrplans, die unterrichteten Fächer, die erlernten Sprachen, das Angebot an historischen Erzählungen, die Beispiele, die zur Veranschaulichung des eher theoretischen und abstrakten Materials verwendet werden, die gelesene Literatur, in einigen Fällen wohl auch die angewandten Methoden usw. Die Dekolonisierung braucht zunächst einen Bruch mit dem kolonisierenden Rahmen für die Pädagogik, der die Architektur des Lehrplans, die verwendeten Ressourcen, Materialien, Organisationsformen und die psychische Disposition gegenüber der Pädagogik diktiert.

Zweitens wird sich die Dekolonisierung der kolonisierten Pädagogik in den Fällen der Kolonisatoren und der Kolonisierten unterscheiden. Die kolonisierte Pädagogik ist eine Technologie der Beherrschung, der Aufrechterhaltung des Einflusses des Kolonisators auf das Verständnis sowohl des Kolonisators als auch des Kolonisierten. Die kolonisierende Pädagogik gibt den Rahmen für das Denkbare und das Machbare vor, und zwar für beide. Und sie bietet eine Erklärung, eine Möglichkeit, darüber nachzudenken, wie die Welt so geworden ist, wie sie ist.

Nehmen wir das Beispiel des Geschichtsunterrichts, der in jedem Staat ein zentrales Instrument für die Konstruktion des nationalen Subjekts und der Staatsbürgerschaft ist. Die Kolonisatoren, sowohl in der Metropole als auch in der Kolonie, lehren die Geschichte aus ihrer Sicht, sowohl in Bezug auf den unterrichteten historischen Stoff als auch auf die vertretene Sichtweise. In Deutsch-Südwestafrika wurde überwiegend deutsche und europäische Geschichte gelehrt, ebenso wie in Südafrika britische und niederländische Geschichte, und zwar vom Standpunkt der Kolonialmacht aus. In keinem der beiden Fälle wurden die Geschichten der einheimischen Menschen und Grup-

pen behandelt, außer in der Rolle der Kolonisierten, die die vom Kolonisator vermittelte Bildung brauchten, um überhaupt eine Hoffnung auf Entwicklung, geschweige denn auf Fortschritt zu haben. In der Metropole – gemeint sind hier die in den europäischen Gesellschaften – wurde die Geschichte der Kolonisierten kaum erwähnt, außer als Geschichte derjenigen, die dankbar sein sollten, kolonisiert worden zu sein. In den Geschichtsbüchern der südafrikanischen Schulen unter der Apartheid wurde allen Kindern – Schwarzen, Weißen und mixed Kindern in segregierten Schulen – beigebracht, dass holländische Siedlertrekker in der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts aus dem Süden am Kei-Fluss im Ostkap ankamen, zur gleichen Zeit, als afrikanische Nomadengruppen aus dem Norden kamen. Die rationalisierende Folgerung war, dass weiße und Schwarze Konkurrenten den gleichen historischen Anspruch auf das Land hätten. Ein Land ohne Menschen, terra nullius, bis die Kolonisierung es besiedelte und etwas daraus machte. Tatsächlich hatten Schwarze Menschen seit fast zwei Jahrtausenden nördlich des Kei gelebt.

Vergleichbare Beispiele gibt es in großer Menge in vielen kolonisierten Gesellschaften. In deren Schulen werden die Geschichten der kolonisierten Subjekte und Staaten weitgehend ignoriert, insbesondere was ihre Kolonisierung betrifft. Sie sind, um es mit Patrick Wolff zu sagen, Menschen ohne Geschichte für eine Geschichte ohne »diese« Menschen. Wenn die Geschichte eines bestimmten kolonisierten Volkes behandelt wird, sei es in Schulbüchern oder bei Besuchen in Großstadtmuseen, dann neigt die präsentierte Perspektive dazu, die Rolle des Kolonisators zu verherrlichen. Die Geschichte der First Nations wurde, zumindest bis vor kurzem, meist ganz ausgelassen. In Belgien wurde die brutale Geschichte der Kolonisierung, des Mordes und des Raubes im Kongo, vor allem in den Jahren 1885–1908, bis vor etwa einem Jahrzehnt ignoriert und sie wird auch heute noch beschönigt. Belgische Schulkinder, die das Museum in Tervuren besuchen, wie es jedes Jahr viele tun müssen, sehen immer noch überlebensgroße Statuen, die belgische Großzügigkeit und kongolesische Infantilisierung darstellen und mit Titeln wie »Belgien bringt dem Kongo Zivilisation« und »Belgien bringt dem Kongo Reichtum« versehen sind. Der Geschichtsunterricht, der die Subjektivierung prägt, ist in die angebotene materielle Kultur eingearbeitet.

Die aktuellen Kämpfe um die »critical race theory« und das 1619 Projekt in den USA sind zu einem großen Teil Auseinandersetzungen darüber, welche historische Geschichte den Kindern in öffentlichen Schulen vermittelt werden soll. Vor allem einige weiße Mütter bestehen darauf, dass es keinen Unterricht über Rassismus oder Sklaverei geben soll. Umfragen zeigen, dass fast die Hälfte der republikanischen Wähler diese Einschränkungen unterstützt. Der Unterricht über die Kolonisierung konzentriert sich auf die britische Kolonisierung dessen, was zu Amerika wurde, und den »heldenhaften« Kampf um die Unabhängigkeit von der kolonisierenden Macht. Amerikas eigene Kolonisierungsge-

schichte – Hawaii, die Pazifikinseln, Puerto Rica, die Philippinen usw. – wird in den Schulbüchern des Landes völlig ignoriert. Die eigene, prägende Geschichte der Sklaverei ist bestenfalls zweitrangig und wird eher am Rande betrachtet als historisch konstitutiv für den Staat. Auf der einen Seite steht also die beharrliche Darstellung der Vielgestaltigkeit des Landes (*the country's multitudinous making*) (wie Walt Whitman es bekanntermaßen formulierte); auf der anderen Seite steht ein von allem befreites, radikal rekonstruiertes weißes Bewusstsein und das, wofür es zu stehen scheint.

Auch der Kanon ist ein Schlüssel zu einer nationalen Selbstfindung. Der Kanon zielt auf die Frage hinaus, wessen Literatur nicht nur als Literatur verstanden werden sollte – obwohl das auch der Fall ist – sondern vielmehr als die großartigsten literarischen Beiträge gesehen werden sollte. Papuas haben keinen Proust, Zulus keinen Tolstoi, erklärte Saul Bellow notorisch. Als er öffentlich verurteilt wurde, versuchte Bellow der Kritik auszuweichen, indem er darauf bestand, dass der Interviewer seine Behauptung missverstanden hatte. Auch die Amerikaner hätten keinen Proust oder Tolstoi, weil außer den Franzosen und Russen niemand einen habe. Er fügte hinzu, dass er ein Schüler des bedeutenden Anthropologen und Afrikanisten Melville Herskovitz gewesen sei, was jede Unterstellung von Bellows eigener rassistischer Unempfindlichkeit entkräften würde, trotz Herskovitz' gelegentlicher persönlicher rassistischer Unbeholfenheit (Bellow 1994).

In jedem Fall werden die Literaturen nationaler Berühmtheiten oft zu Nationalliteraturen, die dazu beitragen, Empfindlichkeiten zu definieren, zu verfeinern und zu verstärken, selbst wenn sie ihnen kritisch gegenüberstehen. »Dekolonisierung« bedeutet hier eher ein Engagement für die Öffnung des Kanons für vielfältigere Beiträge als eine Infragestellung der Kanonizität als solcher. Nationalstaaten haben sich schon immer in vielfältiger Weise selbst gestaltet, wobei die Bandbreite der Vielfalt formal im Namen der nationalen Formation eingeschränkt wird. Die Niederländer sind historisch durch die Einwanderung aus Mitteleuropa entstanden. Die Mehrheit der französischen Großeltern und Urgroßeltern wurde in der Regel anderswo geboren. Alle Nationalstaaten, so homogen sie sich auch geben mögen, sind mehr oder weniger aus einer Vielzahl von Gruppen, Migrationen und Reformen im Laufe der Zeit hervorgegangen. Homogenität wird immer mit der Münze der Unterdrückung und Ausbeutung erkaufte. Israel ist ein siebzigjähriges Fallbeispiel für Siedlerkolonisierung in ständiger Formation. Angesichts der Verbreitung globaler Bewegungen und ihrer Anregungen, haben heute die Quellen und Erfahrungen, die eine nationale Literatur hervorbringen, die Kanonizität unter Druck gesetzt, wenn nicht sogar den Begriff der nationalen Kultur selbst infrage gestellt. Vielleicht geht es darum, so breit, vielfältig und umfassend zu lesen, wie es die Zeit erlaubt, und dazu zu ermutigen, dies über die Grenzen hinweg zu tun, die die Nationalstaaten für sich selbst geschaffen haben.

Nicht nur literarische oder in diesem Fall historische Darstellungen sind Gegenstand der Dekolonisierung. Die Methode des kreativen und historischen Schreibens selbst und ihre Lehre werden infrage gestellt. Janice Pariat argumentierte, dass die College-Kurse für kreatives Schreiben auf Protokolle, Grundregeln und Prinzipien für die Praxis und die Konstruktion des Schreibens zurückgreifen, die durch den westlichen Kanon vorgegeben sind. Der Erfolg einer allgemeinen Schreibkultur, die sich auf das »show, don't tell« konzentriert, beruht auf einem breiten Spektrum vertrauter kultureller Annahmen, die für die anvisierte Leserschaft als üblich gelten. Das »Showing/Zeigen« setzt eine Vertrautheit mit der Landschaft, den kulturellen und ästhetischen Ikonen, den sozialen Gewohnheiten und Gesten voraus, ohne sie in schriftlichen Details ausbuchstabieren – sie »erzählen« zu müssen. Ein Wort, eine Geste, eine abgedroschene Formulierung genügen. Diese Art der Darstellung, so argumentiert Pariat, ignoriert, was das oral storytelling an Zeitverschiebungen, Stimme und Klangfarbe, Metaphernspiel, Beziehung zum Publikum, Erinnerung usw. in die Komposition einbringt (Pariat 2021). Man könnte auch den Einfluss der Musikalität und der Lyrik, die sie mit sich bringt, hinzufügen, zusammen mit der Charakterisierung der Anderswelt und der imaginierten Zukünften (imaged futures) bei afrikanischen Schriftsteller*innen, der Art der Fabelerzählung, die man in einigen indischen Werken findet, oder dem magischen Realismus, der mit Schlüsselfiguren der lateinamerikanischen Romanautor*innen identifiziert wird. Das kanonische Schreiben des Gegebenen in einem Nationalstaat aufzumischen, bedeutet, dafür offen zu sein, von denjenigen zu lernen, die angelehnt an eben diesen Kanon eine kreative Geschichte des Schreibens haben, was zumeist die Praxis kolonisierter Autor*innen ist.

Materielle Kultur hat bei der Kolonisierung ebenso eine Schlüsselrolle gespielt. Selbst nach der formellen Kolonisierung erinnert sie noch an die koloniale Erfahrung und ihr weitreichendes Erbe. Die heftige Debatte, die heute über die Rückführung wertvoller Kunstwerke aus den Kolonien in ihre Herkunftsländer geführt wird, um sie in großstädtischen Museen und Privatsammlungen unterzubringen, ist ein wichtiger Hinweis auf diese gebrochene Geschichte (Azoulay 2019).

Betrachten wir einmal eine weniger beachtete Form der materiellen Kultur, nämlich die Architektur. Die Kolonisatoren brachten die Form ihrer Bauten mit und hinterließen sie: Niederländische Giebelhäuser und englische Reihenhäuser, Neo-Tudor für die Wohlhabenderen, brutaler Beton für bürokratisch-autoritäre Dienstgebäude. Die quadratischen und rechteckigen Formen der kolonisierenden Architektur drohten das von den Einheimischen gelebte Runde zu überlagern, wenn nicht gar zu ersetzen, wie es Trinh Minh-ha (1992) einmal ausdrückte. Die Landschaft der Postkolonie ist gemischt, was sie weniger leicht austauschbar macht. Einerseits erhalten die kolonialen Bauten nach der Unabhängigkeit durch Farbtupfer und veränderte Details ein lokales Flair. Anderer-

seits greifen neuere öffentliche Gebäude auf traditionellere Entwürfe zurück und aktualisieren sie. Ein Beispiel von vielen ist das relativ neue Museum der Schwarzen Zivilisationen in Dakar, Senegal, das im Rundbau errichtet wurde. Die Tatsache, dass es größtenteils mit chinesischen Geldern subventioniert wurde, zeigt, dass die Kolonialisierung eher Form, Funktion und Auftraggeber verändert hat, als dass sie vollständig überwunden wurde. Aber es zeigt auch die zutiefst hybride Ästhetik der Landschaft.

Ebenfalls weist die bauliche Umwelt der Großstädte, wenn auch weniger sichtbar, Flecken dieser Vermischung auf, wie zum Beispiel das Institut du Monde Arabe in Paris oder die mit einer goldenen Kuppel versehene Londoner Zentralmoschee am Rande des Regent's Park beweisen. Muriam Haleh Davis' jüngste Arbeit über die französisch-algerische Konzeption von »EurAfrika« zeigt, dass diese postkolonisierende Hybridität bereits seit mindestens sechs Jahrzehnten eine selbstbewusste Dynamik hat. Hier stellt sich die Frage, ob eine »reinigende« Geste der Dekolonisierung, sei es der Postkolonie oder der Metropole, das Verhältnis vielleicht weniger wiederherstellt als vielmehr um ihrer selbst willen im Namen der Schaffung eines »new man [man i. O., Anm. d. Hrsg.]« zerstört.

Das zentrale Anliegen der Dekolonisierung ist demnach weniger die Unvermeidbarkeit der multidirektionalen Kräfte, die im Gefolge der Kolonisierung im Spiel sind, als vielmehr die Frage, wer die Richtung, die Zusammensetzung und die Gestaltung des dekolonisierenden Unterfangens kontrolliert. Neuaufbau und Neuausrichtung, Neukomposition und Neugestaltung zielen letztlich auf staatliche Formen und die Frage, wem und wie sie dienen, auf die materielle Kultur vor Ort und auf die Bildung. Dies bedeutet, dass auch die Erkenntnistheorie auf dem Spiel steht, die von raumzeitlichen Denkweisen durchdrungen ist. Neu zu denken, neu zu definieren, neu auszurichten und neu zu gestalten würde wiederum voraussetzen, dass der Boden dazu bereitet wird, der es Schüler*innen ermöglicht, über die Vergangenheit und aus ihr zu lernen, und dass sie durch Denkweisen geformt werden, die offen, durchdacht und beziehungsorientiert sind.

Ngugi wa Thiong'o (1986) forderte in den frühen 1980er Jahren die »Dekolonisierung des Geistes«. Er wies damit auf zwei treibende Anliegen hin, die sich in und durch die Sprache selbst offenbaren. Erstens ist es notwendig, die Denkweisen, mit denen die dominanten Kolonialmächte die Welt durchzogen haben, rückgängig zu machen. Zweitens und am dringlichsten äußert er die Sorge, dass vor allem ehemals kolonisierte Menschen sich nur langsam von den Ideen und den darin vertretenen Interessen der (ehemals) kolonisierenden Mächte und ihrer postkolonialen Vertreter, die politische und wirtschaftliche Macht ausüben, lösen. Letzteres könnte man aber auch auf die kolonisierenden Subjekte verallgemeinern. Dekolonisierendes Denken – man beachte hier die Betonung des Prozesshaften und Fortlaufenden – zielt darauf ab, wie Wissensformen

gerahmt und mit Annahmen, Logiken und Rationalisierungen verschmolzen werden, die die Interessen der dominanten Mächte vertreten und von diesen als universell projiziert werden. Dies ist der Kern der Dekolonisierung des Nationalstaates und damit auch der Bildung in den betreffenden Fällen.

Bei der Bekämpfung des Siedlerkolonialismus geht es heute weniger darum, die Siedler zu vertreiben – »die Siedler ins Meer zu jagen« – als vielmehr darum, gemeinsam und unter der Leitung der Kolonisierten herauszufinden, wie man zusammenleben kann. Der Schlüssel dazu ist die Aufhebung der privilegierten Positionen der Kolonisatoren. Das bedeutet, dass diejenigen, denen ihre Ressourcen – Land, Reichtum, Energiequellen, Rohstoffe, Arbeitskraft – entzogen, enteignet und erschöpft wurden und werden, entschädigt werden müssen, und zwar auf so gerechte Weise, wie es die Ressourcen erlauben. Das »Differenzprinzip« von John Rawls ist hier aufschlussreich. Für Rawls sollten die Schlechtergestellten durch eine Regelung oder Initiative bessergestellt werden, bevor die bereits Begünstigten weitere Vorteile erlangen können. Jeder weitere Vorteil für die Bessergestellten wäre nur dann zulässig, wenn sich die Bedingungen der Schlechtergestellten dadurch stärker verbessern würden als ohne diese zusätzliche Förderung der Bessergestellten (Rawls 1971, S. 266). Auf Individuen innerhalb eines Staates anwendbar, kann man sich nach Rawls' Darstellung vorstellen, das Differenzprinzip auch auf dekolonisierende und ehemals kolonisierende Staaten anzuwenden.

Dies hat auch eine größere Reichweite. Es bedeutet, dass die kolonisierenden Bedingungen, die zu den von den kolonisierten Gesellschaften erlittenen Schäden geführt haben – ökologisch, wirtschaftlich, politisch, kulturell – rückgängig gemacht werden müssen. Die kolonisierenden Staaten schulden denjenigen, die sie kolonisiert haben, die Ressourcen, die den Kolonisierten Möglichkeiten für einen tragfähigen kollektiven Wiederaufbau bieten würden. Hinzu kommt eine weitere zukunftsorientierte Verpflichtung, nämlich die Plünderung möglicher Zukünfte zu verhindern.

Bildung – oder interaktives gemeinsames Lernen – ist hier ein zentrales Anliegen. Nicht alle Aspekte von Bildung, die einer Veränderung bedürfen, erfordern eine »Dekolonisierung«, wenn damit eine Streichung oder Beseitigung gemeint ist. Aristoteles wurde beispielsweise von einigen Kolonisatoren zur Legitimierung ihrer Handlungen herangezogen (z. B. Sepulveda in Bezug auf die spanische Sklaverei der Indigenen der Neuen Welt). Aristoteles selbst wurde, wie Shilliam (2021) zeigt, in einer kleinen Koloniestadt geboren, studierte mit Platon in Athen, das schon damals eine Metropole war, und unterrichtete im mittleren Alter den jungen Alexander, den späteren makedonischen und kaiserlichen Feldherrn. Aristoteles, der mit der makedonischen Kolonialmacht identifiziert wurde, auch wenn er kein Makedonier war, wurde in Athen, der Stadt, in der er sich eine Zeit lang niedergelassen hatte, nicht immer akzeptiert und floh mehr als einmal in das Exil. Sein Denken geht den Formen der modernen

europäischen Kolonisierung jedoch lange voraus, und er akzeptierte die imperiale Macht seiner Zeit weniger als oft angenommen wird. John Locke hingegen war maßgeblich an der Kolonisierung beteiligt und half bei der Ausarbeitung der Verfassung der Provinz Carolinas, in welcher der »Negroe« ausdrücklich von der Staatsbürgerschaft ausgeschlossen wurde. Und John Stuart Mill verbrachte einen bedeutenden Teil seiner Karriere in einer Schlüsselposition in der English East Indies Company, wo er eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der kolonialen Verwaltung Indiens spielte. Dennoch ist es wichtig, Locke, Aristoteles oder Mill nicht aus den Lehrplänen der Hochschulen zu streichen, um ein kritisches Verständnis dieser Geschichte, ihrer Verbindungen und Unterschiede zu ermöglichen, und zwar sowohl für britische und europäische Studierende als auch für Amerikaner*innen. Bemühungen um eine »Reinigung« der Lehrpläne können zu erheblichen Verlusten führen, nicht nur auf der konservativen Seite, wie die Angriffe auf die »critical race theory« gezeigt haben. Hier spielt das Framing die entscheidende Rolle. Ein tieferes Verständnis ließe sich erreichen, wenn man Locke in kritischer Beziehung zu den Erfahrungen von Frederick Douglas und Harriet Tubman als versklavte Menschen und Abolitionist*innen sowie David Walker und Nat Turner zum Widerstand und Aufstand der versklavten Menschen lesen würde. Oder Mill zusammen mit den Theoretiker*innen der Subalternen in jüngerer Zeit.

Das moderne Europa konstituierte sich zumindest teilweise dadurch, dass es die osmanische und nordafrikanische (»maurische«) Kolonisation abwarf, was auch ein unmittelbares Vorspiel für die koloniale Einführung und Expansion durch konkurrierende europäische Nationalstaaten war. Angesichts dieser robusten, sich wandelnden Ko-Konstitution in der Beherrschung von Welten erhält der Begriff der »Dekolonisierung« eine doppelte, in Wechselwirkung stehende Bedeutung. Einerseits bezieht er sich auf die Abschaffung der unterjochenden Macht, die bestimmte Geschichten kennzeichnet, die Kämpfe, über die Getachew und Wolfe – neben weiteren – so überzeugend geschrieben haben. Zum anderen ist es ein pädagogisches Konzept, das ein herrschaftsresistentes Verständnis der Welten vermitteln soll, in denen wir leben. Ein Verständnis davon, was sie hervorgebracht hat, wie und warum Elemente dieser Welten überdauert haben und welche Auswirkungen sie auf uns heute haben. Wenn dieses pädagogische Konzept einen Sinn haben soll, dann liegt er weniger in der Auslöschung dieser Geschichten und der Verständnisse, die sie durchzusetzen versuchen, als vielmehr darin, andere Rahmen für ihre Geschichten, die von ihnen geförderten Verständnisse und kritische Gegenpositionen zu schmieden, um ihren Einfluss zu untergraben.

Wenn diese Geschichte kolonialer Herrschaft und ihre Rationalisierung nicht verstanden und bekämpft werden, führt dies zwangsläufig zu ihrer Wiederholung und Erneuerung. Die Angriffe auf die »Critical Race Theory« und die »Postkolonialen Studien« zielen genau auf solche Ergebnisse ab. Das Bestreben,

allen Menschen die Möglichkeit zu geben, gemeinsam ein menschenwürdiges und materiell angemessenes Leben und eine größere Welt zu schaffen, schließt die Fähigkeit ein, vergangene und gegenwärtige Formen der Beherrschung zu verstehen.

Aber sie beinhaltet auch wirksame Unternehmungen zum Widerstand und zur Aufhebung von Kolonisationen und deren Ausweitungen. Shilliam (2021, S. 18) betont nachdrücklich, dass die Dekolonisierung – er denkt dabei an die Politikwissenschaft, aber der Punkt gilt allgemeiner für alle oben diskutierten Bereiche – eine »Neukontextualisierung, Neukonzeption und Neuvorstellung« erfordert. Die »Dekolonisierung« erfordert sowohl epistemologische als auch strukturelle Anstrengungen, um die nachwirkenden Einflüsse des Kolonialismus abzuschütteln und kollaborativ und interaktiv eine lebenswerte Zukunft zu entwerfen und zu gestalten.

Die einzigartige Bell Hooks (ich schreibe dies am Tag nach ihrem Ableben in andere Welten) wird hier das letzte Wort haben (Hooks 1997, S. 346):

»Baldwin ends his essay ›Stranger in the Village‹ with the declaration: »This world is white no longer, and it will never be white again«. Critically examining the association of whiteness as terror in the black imagination, deconstructing it, we both name racism's impact and help to break its hold. We decolonize our minds and our imaginations«.

Die Welt ist nicht weiß, wenn Welten noch sind. Die Herausforderung der Dekolonisierung besteht darin, die Welten mit der Welt in Einklang zu bringen. (The world is not white, if worlds still are. The challenge of decolonizing is to bring worlds in line with the world.)

Literatur

- Azoulay, Ariella Aïsha 2019. *Potential History: Unlearning Imperialism*. Verso.
- Bellow, Saul 1994. »Papuan and Zulus«, *New York Times*, March 10. archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/00/04/23/specials/bellow-papuans.html.
- Davis, Muriam Haleh 2022. *Markets of Civilization: Islam and Racial Capitalism in Algeria*. Duke University Press.
- Fanon Frantz 2016. *Decolonizing Madness: The Psychoanalytic Writings*, ed. Nigel Gibson et al. Palgrave Macmillan.
- Fanon, Frantz 1968. *Black Skin, White Masks*. Picador.
- Fanon, Frantz 2020. *The Psychoanalytic Writings from Alienation and Freedom*, ed. Jean Khalfa et al. Bloomsbury.
- Getachew, Adom 2019. *Worldmaking after Empire: The Rise and Fall of Self-Determination*. Princeton University Press.
- Goldberg, David Theo 2002. *The Racial State*. Basil Blackwell.
- hooks, bell 1997. »Representing Whiteness in the Black Imagination«, in *Displacing Whiteness*, ed. Ruth Frankenberg, Duke University Press, pp. 338–46.

- Maldonado-Torres, Nelson 2007. »On the Coloniality of Being: Development of a Concept«, *Cultural Studies*, Vol. 21, 2–3, pp. 240–70.
- Mamdani, Mahmood 2020. *Neither Settler Nor Native. The Making and Unmaking of Permanent Minorities*. Belknap Press.
- Mashreghi, Sepandarmaz 2020. »Decolonizing Sport and Exercise Psychology Within a European Context: A Critical Overview«, *Scandinavian Sports Studies Forum*, Vol. 11, pp. 25–42.
- Omi, Michael and Winant, Howard 1986. *Racial Formations in the U.S.A.* Routledge.
- Pariat, Janice 2021 »Decolonising creative writing: It’s about not conforming to techniques of the western canon«, *Scroll.in*, June 4. scroll.in/article/999215/decolonising-creative-writing-its-about-not-conforming-to-techniques-of-the-western-canon?fbclid=IwAR2r-5qrggnT3s-S9bjbyyIS1ZgDfz6xwojegPhmqc1EHGDHsw-Mtm1yCSYc.
- Rawls, John 1971. *A Theory of Justice*. Belknap Press.
- Shilliam, Robbie 2021. *Decolonizing Politics. An Introduction*. Polity.
- Stoler, Ann Laura 1997. *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World*. University of California Press.
- Táíwò, Olúfemi 2014. »Rethinking the Decolonization Trope in African Philosophy«, *The Southern Journal of Philosophy*, 57, Spindel Supplement, pp. 135–159.
- Trinh Minh-ha 1992. »Naked Spaces – Living is Round«, in *Framer Framed*. Routledge.
- Tuck, Eve and Yang, K. Wayne 2012 »Decolonization is not a metaphor«, *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1, 1, pp. 1–40.
- Wa Thiong’o, Ngũgĩ 1986. *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Heinemann Educational.
- Wolfe, Patrick 2016. *Traces of History: Elementary Structures of Race*. Verso.

II: Deutsche Übersetzung des Beitrags »We are (of) gradually becoming. Decolonize education through utopian practice« von Sheri Avraham und Dila Kaplan

Sheri Avraham und Dila Kaplan führen Arzu Çiçeks Kritik der Zugehörigkeit weiter und zeigen anhand der Identitätskategorie ›Mizrachim‹ und ›Kurdisch‹, die notwendige Uneindeutigkeit und gleichzeitig auch für eine Selbstidentifikation hilfreiche Festlegung von Kategorien auf. Poetisch, utopisch und geleitet von ihrem Engagement für eine bessere Welt, zeigen sie anhand verschiedener Beispiele pädagogische Alternativen zu vereinheitlichenden und (Identität) festlegenden Bildungsprozessen auf. Alternativen, die dazu dienen, aus der eigenen »Haut herauszuschwimmen und in das Unbekannte einzutauchen«.

Wie wir ganz allmählich werden

Dekolonisierung von Bildung durch utopische Praxis

Sheri Avraham, Dila Kaplan

Zusammenfassung

Auf den folgenden Seiten beziehen wir uns auf öffentliche Bildungssysteme, die als solche der Arbeiterklasse sowie der von Armut betroffenen Arbeiterklasse (working poor) im Rahmen der Schulpflicht zugänglich sind. Wir nehmen den kanonischen Text von Paul Freire als Ausgangspunkt neben neueren Texten, die das Konzept der Utopie als Werkzeug für die Bildung verwenden. Die meisten Bildungssysteme (sowohl in Österreich als auch in Israel, wo wir, die Autorinnen, ausgebildet wurden) scheinen nicht die Absicht zu haben, uns den Rahmen zu geben, in dem wir wachsen und uns zu Denkenden entwickeln können, die Kritik üben oder unabhängig denken können. In diesen Systemen wurden wir weder als mögliche Mitwirkende an einer kritischen Universitätspublikation noch als Autorinnen des vorliegenden Textes angesehen. Ähnlich wie Antonio Gramsci über diese Bildungssysteme dachte, wurden wir darauf programmiert, weiterhin die Rolle der sozioökonomischen Konstrukte zu erfüllen, in die wir hineingebo-

ren wurden. Diese Konstrukte bestimmen das zukünftige Leben vieler und sind die Ursache für die Reproduktion der Klassenspaltung oder genauer gesagt für die Aufrechterhaltung von ausbeuterischen Machtstrukturen, die systematisch verflochtene Identitäten ausgrenzen und abwerten. Für diesen Beitrag haben wir unsere verflochtenen Identitäten, die wir als working class und working poor, poc queer women* mit multiplen Migrationserfahrungen teilen, zusammengeführt, um unsere eigenen Erfahrungen in Grund- und weiterführenden Schulen zu reflektieren, mit dem Ziel, Alternativen anzubieten. Wenn wir über die Dekolonisierung von Bildungssystemen mithilfe utopischer Ideen sprechen, geht es um die ständige Suche nach neuen Formen der Wissensproduktion, die bisher marginalisiertes Wissen, Prozesse und Praktiken in den Mittelpunkt stellen. Die utopische Organisation von Bildungswerkzeugen und Ideen, die wir hier versammelt haben, zielt auf *the break*, wie Freire es nannte. Auch wenn wir in unterschiedlichen Räumen erzogen wurden, ist die gemeinsame Bezeichnung – *the break* (zwischen dem Wissen der Gemeinschaften und dem Schulsystem), den wir auch mit anderen marginalisierten Subjekten teilen, eine der Trennung der Geschichte vom Individuum und der Gemeinschaft. Eine Trennung, die die Wahrnehmung von sozialen, politischen und wirtschaftlichen Unterdrückungsverhältnissen sowie das Erreichens eines Bewusstseins und die Freiheit des individuellen Selbst verhindert.

Einleitung

Mit dem Titel dieses Beitrags möchten wir den kontinuierlichen Prozess betonen, in dem wir unsere Identitäten herausbilden. Wir wurden in spezifischen Gemeinschaften sozialisiert, die ihrerseits in spezifischen Identitätskategorien verortet sind, den Mizrachim und den Kurd*innen. Im Folgenden werden wir beide skizzieren.

Die Mizrachim¹ sind eine Identitätskategorie, die jüdische Gemeinschaften umfasst, die eine familiäre Verbindung zu nicht-westeuropäischen Ländern haben. Sie kamen aus Ländern wie Iran, Jemen, Irak, Marokko, Tunesien und Indien (neben vielen anderen) und wurden mit einer neuen Bezeichnung – Mizrachim – versehen. Dieser Begriff entstand in den frühen Jahren der Gründung des israelischen Nationalstaates als Abgrenzung zu 1) den palästinensischen Gemeinschaften, die als Feind dargestellt wurden (die als Halbfeinde definierten Mizrachim nutzten die jüdische Tradition und jüdische Texte als Zeichen ihrer Zugehörigkeit), und 2) zu den Aschkenasen, die sich als hegemoniale Körperschaft abgrenzten. Der homogenisierende Begriff machte die

1 Mizrachim [Hebrew: מזרחים]: Easterners, oder Personen aus dem Osten.
Singular: Mizrachi_t.

reichen und vielfältigen Kulturen und Traditionen der Mizrachim unsichtbar (vgl. Shalom Chetrit 2005). Der Begriff Mizrachim, der für die erste Generation eine Fremdzuschreibung war, wird von der zweiten Generation bis heute zur ermächtigenden Selbstidentifikation genutzt. In Lehrplänen von Schulen wird (bis heute) die Geschichte und Gegenwart der Multi-Ethnizität nicht dargestellt. Die Geschichtsschreibung impliziert immer eine gewaltsame Vereinfachung und Ausblendung von Unterschieden, die mit dem Aufbau einer Arbeiterklasse einhergingen.

Die Existenz des kurdischen Volkes selbst ist seit vielen Jahren und auch weiterhin eine breite Quelle für Interpretationen und ein offenes Feld für eine Vielfalt von Identitäten. Historisch gesehen handelt es sich um eine ethnische Gruppe, die hauptsächlich im Nahen Osten beheimatet ist. Es gibt keine fest definierte Form der Identität, sondern viele verschiedene. Diese setzen sich über die Zeit aus Bruchstücken zusammen, welche einerseits von dem *surround*² (Umgebung) und dessen Politik und andererseits von den von einer Generation zur nächsten weitergegebenen Traditionen beeinflusst werden. Kurdische Identitäten sind geprägt und gezeichnet von Migration und äußerst komplexen politischen Implikationen.

Das kurdische Volk ist über die gesamte Region verstreut, vor allem im Irak, in der Türkei, im Iran und in Syrien, wobei die Sprache eines der Schlüsselemente in seiner Identität bildet (vgl. Sheyholislami 2010). Aber die Sprache ist historisch in viele verschiedene Dialekte und Sprachkörper zersplittert (wie Zaza, Kurmanji, Gorani, Sorani usw.), die auch von anderen Sprachen (Türkisch, Persisch, Arabisch usw.) beeinflusst werden. Kurdisch ist in diesen Regionen nicht automatisch Teil des Bildungssystems, so dass Verbotsversuche in der Vergangenheit der Sprache zum Verlust der Sprache und damit der Identität geführt haben.

Wir verstehen Identität als ein Konzept, das im Entstehen begriffen ist. Werden ist ein ständiger Zustand der Verhandlung mit dem Selbst und der Umgebung, ein fortlaufender Prozess, in dem wir uns selbst und unserem *surround* (Umgebung) Fragen stellen. Auf diese Weise erfahren wir, wer wir im Jetzt sind und wie wir uns im Verhältnis zu unserer persönlichen und kollektiven Geschichte und der Gegenwart verstehen und definieren. Wir lassen uns hier von Freire inspirieren, wenn er sagt:

»Problemerziehung ist revolutionäre Zukunft. Daher ist sie prophetisch (und als solche hoffnungsvoll). Daher entspricht sie der historischen Natur der Menschheit.

2 Das *surround* – wie es Harney and Moten in ihrem Buch *The Undercommons. Fugitive Planning and Black Study*, formulieren, ist die Kraft, die im »Gemeinsamen außerhalb und unterhalb – vor und vor – der Einfriedung« (Harney/Moten 2013, S. 17) – wirkt – die Kraft die, die Hegemonie umgibt.

Daher bestätigt sie Frauen und Männer [und andere Geschlechter] als Wesen, die über sich selbst hinauswachsen, die sich vorwärts bewegen und nach vorne schauen, für die Unbeweglichkeit eine tödliche Bedrohung darstellt, für die der Blick auf die Vergangenheit nur ein Mittel sein kann, um besser zu verstehen, was und wer sie sind, damit sie die Zukunft klüger gestalten können. Daher identifiziert sie sich mit der Bewegung, die die Menschen als Wesen, die sich ihrer Unvollkommenheit bewusst sind, einbezieht – eine historische Bewegung, die ihren Ausgangspunkt, ihre Subjekte und ihr Ziel hat« (Freire 2000 [1970], S. 84).

In den letzten Jahren haben wir auch in der Pädagogik ein erneutes Interesse am Konzept der Utopie erlebt. In den frühen 70er Jahren verband Paulo Freire seine pädagogischen Methoden mit den zukünftigen Realitäten der Menschen, die diese in der Gegenwart praktizieren. Die pädagogische Methode der »Problemformulierung« macht das aktive Engagement zum primären Element im Erziehungsprozess, als Gegenstück zur zwangsläufig eingeführten Passivität in den meisten Bildungssystemen. Stagnation wird durch das Notensystem belohnt und nicht nur durch die Methoden der Bildung, sondern auch durch die Lehrpläne bedingt. Problemformulierende Bildung stellt Fragen aus verschiedenen Perspektiven, die uns herausfordern, einen neuen Blick auf die Art und Weise zu entwickeln, wie wir die Vergangenheit und die Gegenwart betrachten und uns die Zukunft vorstellen. Eine Vision, die wir erreichen, indem wir auf den Problemen beharren, die wir als Gesellschaft teilen, und verschiedene Lösungen testen oder sogar improvisieren, die eine andere Zukunft bieten. Ein kritisches Bewusstsein oder *conscientização*³ ist eine erworbene Fähigkeit, die auf dem Verständnis beruht, dass man eine aktive Rolle bei der Schaffung von Verbindungen zwischen den intensiven und fragmentierten Impulsen spielt, die von dem sozialen, politischen und wirtschaftlichen System erzeugt werden. Letzteres, der Motor der beiden erstgenannten, behält eine starre Struktur der Klassentrennung bei, die als solche eine Antithese zu jeder utopischen Perspektive darstellt.

Utopie ist nicht so sehr eine positive Vision der Zukunft als vielmehr eine negative Beurteilung der Gegenwart

Die Ideen von Freire und Gramsci zur Bildung unterscheiden sich nicht nur durch ihre Position: der eine ist im Wissen des globalen Südens angesiedelt, der andere im westlichen Kanon. Sondern unterscheiden sie sich auch durch die Forschungsgegenstände und ihre praktischen Methoden. Dennoch bieten beide das an, was wir als utopische Praxis bezeichnen. In ähnlicher Weise stellen viele

3 The term *conscientização* refers to learning to perceive social, political and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality (Freire 2020 [1970], S. 35).

andere Theoretiker Bildungskonzepte in Frage, die als gegeben und feststehend erscheinen und keine Möglichkeit lassen, sie infrage zu stellen oder über andere Realitäten zu spekulieren. Auf diese Weise offerieren sie uns verschiedene Wege, uns andere zukünftige Möglichkeiten vorzustellen, die unseren Wünschen nach Autonomie, Freiheit und Selbstentfaltung Rechnung tragen können. Jameson (2005) fasst diese Ideen in dem Konzept der Utopie zusammen:

»Seine Funktion besteht nicht darin, uns dabei zu helfen, uns eine bessere Zukunft vorzustellen, sondern vielmehr darin, unsere völlige Unfähigkeit zu demonstrieren, uns eine solche Zukunft vorzustellen – unsere Gefangenschaft in einer nicht-utopischen Gegenwart ohne Geschichtlichkeit oder Zukunft –, um die ideologische Schließung des Systems aufzudecken, in dem wir irgendwie gefangen und eingesperrt sind« (ebd., S. 46).

Mit utopischen Konzepten betreten wir ein Meer von Möglichkeiten (vgl. Giroux 1997, S. 146) der Zukunft. Mit der Utopie wird man mit der problemformulierenden: *Was-wäre-wenn-Frage* konfrontiert, einer Frage, die Raum für Phantasie und Spekulationen lässt, als Gegenpol zur *Bankiersmethode* der Erziehung. Daher können unterschiedliche Sichtweisen und Kenntnisse in den Studienprozess einfließen und ihre Realitäten darin darstellen. Mündliche Geschichte, kollektives Gedächtnis und gemeinschaftliche Praktiken werden so Teil einer dekolonisierenden Erzählung, indem sie den betroffenen und involvierten Menschen den Raum geben, eine aktive Rolle in der Geschichtsschreibung und Bildung zu übernehmen. Auf diese Weise verlagert sich das aufgezwungene Wissen hin zu einem Wissen, das die Menschen und die Gemeinschaft in den Mittelpunkt stellt. Wir führen diese Verschiebung auf das zurück, was wir den Studienprozess nennen, welcher als Utopie ein fortlaufender Prozess ist, der nie endet und immer bereit ist, von den Menschen und ihren Gemeinschaften reflektiert, überdacht, umgestaltet und neu artikuliert zu werden.

Die Perspektive des »Jenseits des Unterrichts« (Harney/Moten 2013, S. 8) verarbeitet unsere Vorstellung von unserer Utopie, in einer gerechten und gleichberechtigten Gesellschaft zu leben und zu lernen, die sich gegen Rassismus und Antisemitismus und viele andere unterdrückerische Strukturen richtet.

Wir interpretieren das »Jenseits des »Jenseits des Unterrichts«« der Autoren als den Abbau und die Überwindung der Mauern der Institution, die ihr begrenzendes System bewahrt und konserviert – aufrechterhält und verteidigt –, indem sie die gleichen Mechanismen immer und immer wieder reproduziert. Wenn wir die uns auferlegten Grenzen des Unterrichts überwinden, wo finden wir uns dann wieder und womit werden wir konfrontiert? Dort, im »Jenseits des »Jenseits des Unterrichts««, werden wir feststellen, dass es ein unvollendeter Raum ist – unstrukturiert. Wenn es uns gelingt, über diese aufgezwungenen Strukturen der Institution und des Unterrichts hinauszuschreiten, werden wir

mit neuen und ungeahnten Realitäten in Berührung kommen, die neue Ideen, Wünsche, Sehnsüchte und sogar Probleme erfordern und hervorrufen.

In anderen Worten, kann das »Jenseits des »Jenseits des Unterrichtens«« als Aufforderung verstanden werden, *aus unserer Haut zu schwimmen*: mit dem Ziel, uns Realitäten vorzustellen, die jenseits unserer Vorstellungskraft liegen. Es ist die Vorstellung einer Welt, über deren Vokabular wir noch nicht verfügen, da unsere ererbten Sprachen der Unterdrückung verschrieben sind. Das »Jenseits des »Jenseits des Unterrichtens«« ist eine Utopie, die sich in einem ständigen Prozess des Werdens befindet, die immer in der Nähe des Horizonts liegt und doch nie in Reichweite ist, so dass uns nur der Nordstern bleibt, der uns in diesem ständigen Ankunftsmodus leitet. Utopie ist die Überzeugung, dass eine Alternative möglich ist, aber nicht, indem wir eine Blaupause oder einen detaillierten, festen Plan anbieten, sondern indem wir auf einem fortlaufenden Prozess mit dem *Umfeld (surround)* bestehen, um uns unsere Zukunft oder die Zukunft anderer vorzustellen.

Wenn »die Hoffnung in einem spektakulären Meer von Möglichkeiten geboren wird, [dann] kann nach dieser Auffassung nur die Unendlichkeit der Möglichkeiten die notwendige Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herstellen« (Giroux 1997, S. 146). Die Frage, die sich daraus für uns ergibt, lautet: Wie können wir auf der Grundlage der unerbittlichen, binären, fest installierten Denkweise, mit der wir erzogen wurden, ein Meer von Möglichkeiten schaffen? Bevor wir also versuchen, dasselbe (Bildungs-)System zu heilen, sollten wir – die Pädagog*innen – »die Struktur demontieren und einreißen, die im Moment unsere Fähigkeit einschränkt, uns gegenseitig zu finden, über sie hinaus zu sehen und Zugang zu den Orten zu finden, von denen wir wissen, dass sie außerhalb ihrer Mauern liegen« (Harney/Moten 2013, S. 6). Wir sehen die Rolle der Pädagog*innen als einen kontinuierlichen Lernprozess, in dem sie lernen, aus ihrer Komfortzone herauszuschwimmen – aus ihrer Haut – in einem Ozean von Möglichkeiten, die durch die *problemformulierende Methode* entstehen.

»Tze Ulmad«, hebräisch für »Verlassen und lernen« ist ein Satz, mit dem die *Haggada* beginnt. Die *Haggada* ist das Buch des Pessachfestes⁴ und gibt der jährlichen Zeremonie zum Gedenken an den Auszug aus Ägypten einen Rahmen. Die *Haggada* bedeutet wörtlich übersetzt »die Erzählung« und wurde geschaffen, um die Erzählung des Auszugs zu vereinheitlichen und sie von einer Generation zur nächsten weiterzugeben. Wie der Name impliziert, liegt der Schwerpunkt des Buches auf Bildung und Wissensvermittlung. »Verlassen und lernen« deutet darauf hin, dass man zunächst die Komfortzone, die festen Gewohnheiten und Muster verlassen muss, bevor die Wissensvermittlung beginnt, denn

4 Pessachfest: ein jüdischer Feiertag, der im Frühling begangen wird, um an den Auszug der Israelis aus Ägypten zu erinnern.

der Exodus bedeutete nicht nur die Befreiung von den physischen Fesseln – der Sklaverei durch die ägyptischen Könige –, sondern vor allem die Befreiung von den Zwängen des Geistes, und erst dann kann das Lernen beginnen. Lernen ist nach der *Haggada* nur möglich, wenn man sich von vergangenem Wissen löst und bewusst die Bereitschaft für verschiedene Lernerfahrungen schafft; außerhalb des eigenen Blicks, Körpers und der eigenen Haut. Ein weiteres interessantes Beispiel, das den Bildungsaspekt der *Haggada* verdeutlicht, ist die Rolle des jüngsten Kindes der Gemeinde in der Zeremonie, das vier Fragen stellt, die mit *Warum?* beginnen, wodurch ein problemformulierender Zugang Kinder schon aktiv in die Zeremonie integriert, bevor sie überhaupt lesen können. Sie erkennen sich selbst als aktive Teilnehmer des Austauschs und entwickeln ein Gefühl der Gemeinschaft. So kann das Kind den Prozess des Hinterfragens und damit des Lernens genießen. Gerade die *Haggada* ist in der jüdischen Tradition eines der wichtigsten Mittel zur Vermittlung von Wissen, weil sie davon ausgeht, dass es die Aufgabe einer Gemeinschaft ist, Wissen weiterzugeben.

So wie die *Haggada* einen gemeinschaftlichen Wissensaustausch bietet, erkennt auch Antonio Gramsci die wichtige Rolle der Gemeinschaft bei der Weitergabe von Wissen an und verweist auf die Kluft, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwischen Bildung und Gemeinschaft entstanden ist, als »die Schule vom Leben abgeschnitten wurde, was die Krise der Bildung herbeiführte«. Und als Folge der Verlagerung des »Lehrens und Lernens« in ein strukturiertes System fokussiert sich die Bildung im Außen der Gemeinschaft und vernachlässigt deren Wissen. Dieses wird weder in den Schulen noch in den Universitäten gelehrt und geht daher verloren. »Wir [müssen] zur wirklich aktiven Teilnahme des Schülers*der Schülerin an der Schule zurückkehren, die es nur geben kann, wenn die Schule mit dem Leben verbunden ist« (Gramsci 1999, S. 181).

Wie kann der*die Einzelne aus der Komfortzone *heraustreten* und *lernen*, dass die Bildungskonzepte Prozesse des Denkens und Fragens als Grundlage des Verstehens und Erkennens betonen müssen und dass es nicht genügt, in der Schule Wissen anzuhäufen (siehe Freires *Bankiersmethode der Bildung* (vgl. Freire 2000 [1970])). Vielmehr geht es darum, zu erkennen, dass der Bildungsprozess ein komplexer ist und vielfältige Geschichten der Wissensproduktion und -repräsentation aufweist, die Freundschaften, Allianzen, Pflege und Anerkennung der Vielfalt des Wissens berücksichtigen müssen: »Der Prozess der Humanisierung ist kein weiteres Depot, das in den Menschen angelegt wird. Die Befreiung ist eine Praxis – die Aktion und Reflexion der Menschen über ihre Welt, um sie zu verändern« (Freire 2000 [1970], S. 79).

Wir sind beide entstanden, indem wir uns bewusst oder unbewusst in das automatisierte System eingefügt haben, das funktioniert und zur Maschinerie einer Gesellschaft beiträgt, welche sich um Kapitalismus und leistungsorientierte Selbstoptimierung dreht, ohne den individuellen Wert des Menschen anzuerkennen. Als Mizrachim und Kurdin sind unsere Identitäten nicht fest-

geschrieben, denn es gibt nicht die eine definierte mizrachische oder kurdische Identität, wenn man bedenkt, wie viele verschiedene Kulturen und Heimatländer es innerhalb dieser Identitäten gibt. Viele unserer Identitäten manifestieren sich durch Selbststudium, Selbstentfaltung und Erfahrung. Wir sind ständig in Bewegung und daher nicht vollständig definiert. Die Kämpfe des Begehrens und die Notwendigkeit, sich neu zu erfinden, bieten unendliche Möglichkeiten der Selbstverwirklichung, wenn man ihnen in einem Bildungssystem, das Bewusstsein und kritisches Denken in ständiger Weise zulässt, Raum zur Entfaltung gibt. Freire bringt es auf den Punkt: »Wissen entsteht nur durch Erfindung und Neuerfindung, durch die rastlose, ungeduldige, fortwährende, hoffnungsvolle Suche der Menschen in der Welt, mit der Welt und untereinander« (Freire 2000 [1970], S. 70).

Mit unserem Text wollen wir nicht die Probleme des Bildungssystems beschreiben. Vielmehr geht es uns darum, Strategien zur Erweiterung des Lernraums anzubieten und vorzustellen (vgl. Harney/Moten 2013) und einige Probleme zu benennen. Dazu sammeln wir einige Tools – praktische Beispiele –, die weiterentwickelt und umgesetzt werden können. Werkzeuge, die ein Engagement erzeugen können, bei dem alle Teilnehmenden des *Study* process sie selbst sein können und sich selbst ständig, bewusst und neugierig neu kennenlernen können.

Nachdem wir zunächst auf die Rolle der Organisierenden/Facilitator⁵ des Studienprozesses eingegangen sind, wollen wir die folgenden drei Instrumente und Methoden vorstellen:

- a) Einbeziehung der Geschichten und Kulturen der Teilnehmenden in den *Study* space am Beispiel von Rojava und *Neve Shalom* – ein dekolonisierendes Werkzeug, das die Gemeinschaften mit ihrem Wissen in den Bildungsprozess zurückbringt. In den vorgestellten Fällen geschieht dies durch die Einbeziehung der verschiedenen Sprachen, die in den privaten Räumen gesprochen werden, in das formale Bildungssystem, wodurch sowohl Selbstbewusstsein als auch ein Bewusstsein für die anderen geschaffen wird
- b) ein utopisches Konzept, das im Rahmen der *Creative school of Gramsci* umgesetzt wird und Raum für Spontaneität lässt – die Aufmerksamkeit für das von den *Study* Teilnehmenden gesammelte Wissen und die Möglichkeit, außerhalb der Lehrpläne zu lernen, erfordern Flexibilität und Offenheit sowie die Fähigkeit, anzuerkennen, dass wir alle in einem ständigen Lernprozess sind, auch die Lehrenden.
- c) die Einbeziehung von Methoden der *performativen Praxis am Beispiel von PIA*

5 Die zwei Begriffe werden im Folgenden synonym genutzt.

Facilitation des Study Process

Der Begriff *Study* ist »a mode of thinking with others separate from the thinking that the institution requires of you, [...] [that] allows you to spend less time antagonized and antagonising« (Harney/Moten 2013, S. 11). Dieser Studyprozess, der sich in der *surround*/Umgebung abspielt – außerhalb jeglicher systematischer Strukturen wie zum Beispiel der Bildung – entspricht dem Konzept der urbanen Undercommons. Avraham und Kubaczek (2020) verwenden diesen Begriff, um Formen von Beziehungen zwischen Ungleichen hervorzuheben, die die Idee der Homogenität kontinuierlich untergraben, indem sie Gegenrealitäten zu einer imaginierten Homogenität des Nationalen schaffen. Die Study, die innerhalb der urbanen Undercommons stattfindet, betont »those forms of relations, sociality and commons, that are not forms of commons amongst equals, but much more connections among unequals living in the same urban space – a space that is always already characterised through its heterogeneity« (Avraham/Kubaczek 2020, S. 112). Der gemeinsame städtische Raum, der auch der Raum ist, in dem der Studienprozess stattfindet, wird als eine Plattform des Austauschs, der Umverteilung und der Schaffung von Allianzen gesehen, die politische Transformationen hervorbringen werden. Der städtische Raum ist ein Raum, in »which very different people could assemble, discuss, support each other, fight and live together« (Avraham/Kubaczek 2020, S. 112). Damit ist der Raum, in dem Bildung stattfindet, dieselbe Kraft, die in die Lage versetzt »[to invent] forms of living, of thinking and of feeling together, an ongoing refusal of joining the mission and interpellation of the institution, [...] one moment [...] stronger or more intense and looser and more arbitrary in another moment. Nevertheless, they always revolve around affects, sociality, and mutual care« (Avraham/Kubaczek 2020, S. 112).

»To investigate the generative theme is to investigate people's thinking about reality and people's action upon reality, which is their praxis« (Freire 2000 [1970], S. 29).⁶ Die Praxis der Bildung ist nach Freire die Fähigkeit, diese ermächtigenden Momente – der Gegenwart, der Vergangenheit und der Vorstellung von der Zukunft – zu erfassen, eine Transformation der Individuen und ihr Verständnis von sich selbst als notwendige Akteure für die Erzeugung von Veränderung, aber auch das Bewusstsein unserer gemeinsamen Fähigkeit als Gemeinschaft oder als städtische Unterschicht, die Veränderung zu erreichen und dadurch die Sozialität – das Umfeld – neu zu strukturieren. Freire teilt seine Idee, dass Menschen durch die Teilnahme an einem organisierten Lernprozess »come to a new awareness of selfhood and begin to look critically at the social situation in which they find themselves, often tak[ing] the initiative in acting to transform

6 A generative theme connects an objective condition or situation with how the affected people view them.

the society that has denied them this opportunity of participation. Education is once again a subversive force« (Freire 2000 [1970], S. 29).

Um diese ermächtigenden Momente zu nutzen, die Bildung als subversive Kraft hervorbringen, möchten wir zunächst über den Übergang der Rolle des*der Erzieher*in zu einer Rolle als Facilitator innerhalb der Organisation des Studienprozesses nachdenken.

Das Ziel eines*r Facilitator wie Lewis es beschreibt, »is to help [...] students be liberated from the constraints of society [which] only reinforces the authoritative relationship between dominant and subordinate, teacher and student, oppressor and oppressed« (Lewis 2016, S. 7). Anders gesagt, wir verstehen, dass sich die Funktion der Lehrperson in die eines*r Facilitator – einer*s Organisations*rin – verwandeln sollte. Eine Funktion, die die Initiativen aller Beteiligten im Rahmen des Klassenzimmers fördert und wertschätzt. Die autoritative Beziehung basiert nicht nur auf der Reproduktion der Arbeitskraft und ihrer Unterwerfung unter die Hegemonie, sondern auch auf dem gegenwärtigen Bildungssystem, das unvereinbar ist mit dem Aufbau von Beziehungen zu einer Gruppe, zu einer Institution, zur Umwelt, zu dem Raum, in dem man lebt, zu seiner Geschichte und Politik, zur persönlichen Geschichte und zum Selbst, zu Beziehungen zur Freiheit und ihren Grenzen oder zu einer Mensch-Welt-Beziehung (vgl. Ishimaru 2012, S. 6); Freire 2000[1970], S. 85). Schließlich fehlt dem Autoritätsverhältnis ein Bezug zu den vielfältigen Sichtweisen des Persönlichen mit seinen Bezügen zur Geschichte und Gegenwart. In einer heterogenen Lerngruppe sollte die Rolle des*der Facilitator*s daher darauf ausgerichtet sein, diese Verbindungen herzustellen, um Raum zu schaffen für die Entdeckung neuer Wege des Wissensaustauschs, der Schaffung von Beziehungen und der Improvisation neuer Arten von Lernprozessen gemeinsam mit den Lernenden (vgl. Ishimaru 2012, S. 6).

Der*die Facilitator gestaltet die *Study*, indem sie zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern und dem Inhalt der *Study* moderiert, damit dieser Prozess in Bezug aufeinander und auf das gemeinsame Ziel effektiv funktioniert. Moderierend zielt er*sie darauf ab, einen Raum zu schaffen, in dem eine kollektive Entscheidungsfindung möglich ist. Es gibt jedoch einen schmalen Grat zwischen dem Handeln als Teil der Gruppe und dem Ignorieren jener Machtstrukturen, die in unser derzeitig konditioniertes Verhalten eingebettet sind. Mit anderen Worten: Die Facilitators sind sich ihrer Privilegien bewusst und streben danach, offen zu handeln, indem sie Selbstkritik üben und in der Lage sind, ihre eigenen Fehler mitzuteilen und zu reflektieren. Daher sind die Aufgaben der Facilitators in zwei Hauptbereiche unterteilt, von denen der eine in der Bereitstellung eines geeigneten technischen Rahmens und von Studienmaterialien besteht und der andere in der Moderation, das heißt in der Schaffung eines Verhältnisses zu Raum, Zeit und der Gruppe. Der*die Facilitator hilft den

Studienteilnehmern – als Gruppe und individuell – Wissen, Erfahrungen und Gefühle zu entdecken und zu formulieren.

»From an organisational perspective, shared leadership implies being in relationship with others, and social capital theory provides a way to understand the different types of relationships and the benefits they may provide« (Ishimaru 2012, S. 9 f.). Die Studie von Ann Ishimaru konzentriert sich auf alternative Organisationen von Schulen. Ihre Forschung dokumentiert Praxismodelle von Bildungsprogrammen in drei öffentlichen, aber dennoch autonomen Schulen in Kalifornien, die sich in Gebieten befinden, die hauptsächlich von Migrant*innen und armen Erwerbstätigen bewohnt werden. Ishimaru betont, wie wichtig es ist, Verbindungen und Beziehungen zu den umliegenden Gemeinden und zu den Eltern herzustellen, um »sozial gerechte Lernumgebungen zu schaffen« (Ishimaru 2012, S. 3).

Ishimarus Forschung stützt sich auf die öffentlichen Schulen und ihre utopische Organisationsform, die Gramsci als kreative Schule bezeichnet:

»Creative school does not mean school of *inventors and discoverers*; it indicates a phase and a method of research and of knowledge, and not a predetermined *programme* with an obligation to originality and innovation at all costs. It indicates that learning takes place especially through a spontaneous and autonomous effort of the pupil, with the teacher only exercising a function of friendly guide« (Gramsci 1999, S. 175).

Gramsci betont auch die Beziehung zwischen der*dem Facilitator und der *Study* group als Schlüsselement im Bildungssystem, da »getting to know [the] students, their interests, and their struggles, [it] allows [the facilitators] to engage [with] their thinking at a much deeper level« (Lewis 2016, S. 15). Das Kennenlernen der *Study* Teilnehmenden und der Aufbau einer Lehr-Lern-Beziehung, die über die *Bankiersmethode der Bildung* hinausgeht, sollte in Bezug zu den unterschiedlichen Realitäten stehen, mit denen die Teilnehmenden konfrontiert sind. Daher dürfen die *surround*, die Kultur, die Sprache und die sozioökonomische Klasse nicht außer Acht gelassen werden, wenn es darum geht, autonome Personen zu fördern.

a) Mit dem Umfeld (*surround*) lernen

Hier möchten wir ein Beispiel für eine *Study* anführen, die im Austausch mit der Umgebung steht: Im kriegsversehrten Rojava wurden neue Ideen und Ansätze für die Bildung in einem multikulturellen Umfeld erforscht. Unter Berücksichtigung der vielen Ethnien, die in diesem Gebiet leben, wurden neue Möglichkeiten und Konzepte für eine andere Zukunft entwickelt. Ausgehend von der Idee der demokratischen Koexistenz und der Vielfalt bezog das neue Bildungsmodell die drei Hauptsprachen der Region in sein System ein. Jeder wurde und wird in mehreren Sprachen unterrichtet: Kurdisch (Kurmancî), Arabisch und Syrisch/

Aramäisch, außerdem wurden die verschiedenen Geschichten und Kulturen aller in die Lehrpläne aufgenommen, um sich mit der Identität jeder*s Einzelnen auseinanderzusetzen, was letztlich zum Selbstbewusstsein beiträgt (vgl. Ruge/ Stefani 2019).

Da es keine festgelegte kurdische Identität gibt, manifestiert sich vieles davon auch durch das Selbststudium und das Erleben des *surround*, und man könnte argumentieren, dass der wichtigste Teil und gemeinsame Nenner der kurdischen Identität sich um die kurdische Sprache dreht und auf ihr basiert (vgl. Kreyenbroek/Allison 1996, S. 1). Mit der Änderung des Lehrmittels, das in den Schulen von Rojava verwendet wird (Implementation der Sprachen, die in dem Gebiet gesprochen werden), wird den Identitäten der Teilnehmenden der *Study group* Aufmerksamkeit geschenkt, wodurch jede*r Einzelne ermutigt wird und die Möglichkeit erhält, innerhalb der eigenen Realitäten der *Study group* zu wachsen. Wie bereits erwähnt, findet in diesem Fall Gramscis Idee der Beziehung zwischen Facilitator und *Study group* statt. Die Teilnehmenden der *Study* und der*die Facilitator können sich über die gesprochenen Sprachen austauschen, die in der Bildung bisher keine Rolle gespielt haben.

Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung der *community* Sprachen als Teil der Unterrichtssprachen finden wir in den *Neve Shalom*-Schulen. Das erste Modell der *Neve Shalom* (hebräisch) oder *Wāhat as-Salām* (arabisch) Schulen wurde in der 1969 gegründeten Genossenschaftssiedlung *Neve Shalom* errichtet, um das gemeinsame Leben von Jüd*innen und Araber*innen zu fördern. Der mehrsprachige Lehrplan der Schule zielt darauf ab, die Stärkung der persönlichen Identität als zentrales Element für die Anerkennung von Unterschieden und ihrer Einzigartigkeit zu fördern, indem eine multikulturelle Perspektive, eine gleichberechtigte und ganzheitliche Beziehung zum Selbst und über das Selbst hinaus in dem komplexen und gewalttätigen *surround*, in dem sie leben, vermittelt wird. Das Schulmodell von *Neve Shalom* wurde in anderen Städten als Prototyp umgesetzt, und heute gibt es drei weitere Schulen in Israel, die diesem Modell folgen (Lod, Ramla und Beer Sheva).⁷

b) Über das angekündigte Curriculum hinaus lernen

Zur Erklärung der *Creative School* bietet Gramsci (1999) eine Methode an, die er im Latein- und Altgriechischunterricht im italienischen Bildungssystem beobachtet hat. Er argumentiert, dass die Schüler*innen, die in den Schulen Latein und Griechisch lernen, tatsächlich über die angekündigten Lehrpläne hinaus lernen. Durch diesen Sprachunterricht werden sie sich des Mythos, der Geschichte und

7 Neve Shalom: <https://www.wasns.org/-the-school-for-peace->
Beer Sheva: <http://www.nave-shalom.ye.b7e.org.il/BRPortal/br/P100.jsp?device=mobile-phone>
Lod: <https://www.allschool.co.il/תודסומ/418400/ידוש-יברע-ידוס/418400>
Ramla: <https://www.allschool.co.il/תודסומ/412692/הולש-הונ-יב/412692>

der Politik ihrer *surround* bewusst: »It is the whole cultural tradition, which also and particularly lives outside the school, which in a given ambience produces such results« (ebd., S. 185). Darüber hinaus behauptet er, dass die *creative schools* im Gegensatz zur *Bankiersmethode* oder zur *Einheitsschule* (Gramsci 1999) diejenigen sind, die die Lehrpläne gemeinsam mit den Teilnehmenden der *Study* erstellen. Diese gemeinsame Anstrengung sollte als Grundlage für Improvisationen betrachtet werden, als Ausgangspunkt, von welchem ausgehend die Gruppe ihre Möglichkeiten weiter erforschen und experimentieren kann. Nach Gramsci sollten *creative schools* nicht auf starre Lehrpläne verzichten, sondern aus ihrem Kern die lebensnahen Werkzeuge wie die Fähigkeit zu analysieren, zu fragen und zu hinterfragen herausnehmen. Das Erlernen einer toten Sprache – einer Sprache, die sowohl für die Schüler*innen als auch für die Pädagog*innen eine Art Mythos ist – würde auch das Erlernen von Lebenskompetenzen bedeuten, durch die sich individuelle Qualitäten entwickeln:

»Latin (like ancient Greek) appears to the imagination as a myth, even for the teacher. One does not study Latin in order to learn the language [, but] in order to accustom them to reason, to think abstractly and schematically while remaining able to plunge back from abstraction into real and immediate life, to see in each fact or datum what is general and what is particular, to distinguish the concept from the specific instance« (p. 183).

Die *Study* ist also ein Rahmen, in dem Lern- und Abstraktionsmittel vermittelt werden, damit die Teilnehmenden befähigt werden, selbstständig und bewusst zu denken und auch auf andere Weise kritisch über den *surround* zu reflektieren.

c) PIA – das Curriculum als sein spielerisches Ereignis

PIA⁸ ist eine alternative Sprachschule und Theaterkompanie in Mexiko City, die uns ein interessantes Beispiel dafür liefert, wie Lehrpläne performiert werden können. Die *Study* von PIA wendet Theater und performative Praktiken an und bettet das Erlernen einer zweiten Sprache in ein kreatives und unterhaltsames Umfeld ein. Die Facilitatoren und die Teilnehmenden erforschen verschiedene Möglichkeiten, Sprachen zu lehren und zu lernen, indem sie sich auf die verschiedenen Kulturen einlassen, mit denen sie vertraut sind.

Dieses Konzept, das Kreativität, Intimität und Identität im Bereich des Sprachenlernens in den Vordergrund rückt, verschiebt die Perspektiven und lässt Sprachmittler*innen als Teil einer tief verbundenen mehrsprachigen Gemeinschaft künstlerischen Schaffens und kulturellen Austauschs voll aufblühen. PIA verwendet Arbeitsmethoden wie Rollenspiele, Improvisationen und andere Schauspieltechniken, bei denen man sich so bewegt und spricht, als wäre eine

8 PIA (Performance, Idiomas, Aprendizaje) siehe en.piacdmx.com.

imaginäre Situation real, was dazu führt, dass die Sprachlernenden die zweite Sprache verinnerlichen. Diese schauspielerische Praxis ist der Schlüssel dazu, deklaratives Wissen in performativen Ausdruck zu verwandeln. PIA verwendet im Zusammenhang mit der *Creative School* einen multiperspektivischen Ansatz, indem es mit allen Teilnehmenden des *Study* Prozesses arbeitet und auch die Facilitator mit einem auf ihre Rolle im *Study* Prozess zugeschnittenen Programm anspricht. PIA konzentriert sich insbesondere auf Facilitator aus der Arbeiterklasse und aus armen Verhältnissen in einkommensschwachen und marginalisierten Gebieten und entwickelt gemeinsam mit ihnen Instrumente für engagiertes Lernen und für die Einbeziehung des in der Gemeinschaft vorhandenen Wissens und der Rohstoffe. Diese allumfassende Arbeit bietet die Möglichkeit, eine gewisse Offenheit in den Lehrplänen aufrechtzuerhalten, die eine ständige Anpassung und Optimierung ihrer Methode ermöglicht.

Dieser Ansatz des Sprachenlernens, der auf Improvisation beruht, weist Ähnlichkeiten mit Gramscis *Creative School* auf, da er lebensbezogene Fähigkeiten entwickelt. Allerdings beziehen sich Gramscis Ideen auf ein homogenes Umfeld und argumentieren von einem männlichen westeuropäischen Standpunkt heraus, während die Methoden von PIA dem dialogischen Ansatz von Freire näherstehen, da sie eine kontinuierliche Beziehung zu den Lebensrealitäten und Gemeinschaften der *Study* Teilnehmenden herstellen.

Schluss

Befreiung ist eine Praxis

Mit unserem Text teilen wir Werkzeuge für die Gestaltung von *Study* Prozessen, die die Traditionen unserer Gemeinschaften einbeziehen, aber auch Werkzeuge, die zusammen mit marginalisierten Gemeinschaften entwickelt wurden und eine Verschmelzung von Wissen aus verschiedenen Traditionen darstellen. Die Verwendung der Sprachen der *surround* als Werkzeug zum Verständnis der Kulturen der *Study* Teilnehmenden und damit zur Annäherung an die Lebensrealitäten der Gemeinschaften, die Ermöglichung von Spontaneität zur näheren Reflexion aller *Study* Teilnehmenden und ihrer Leben sowie das spielerische Lernen und Erforschen des *surround* schaffen neugierige und bewusste Teilnehmende. Wir argumentieren, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität Hand in Hand mit der Schaffung einer Beziehung und der Erforschung anderer Wissenskonzepte geht. Indem wir uns auf übersehenes Wissen konzentrieren, das das Bildungssystem diversifizieren würde, nähern sich die *Study* Teilnehmenden einer kritischeren und aktiveren Rolle in ihrem *surround* an. Utopische Veränderungen werden möglich, wenn im Rahmen des *Study* Prozesses marginalisierte Traditionen und Wissensbestände im Mittelpunkt stehen. Um den *Study*- oder Bil-

dungsprozess zu dekolonisieren, müssen wir jedoch nicht nur unsere Sichtweise auf andere marginalisierte Wissensbestände verlagern, sondern auch eine aktive Rolle übernehmen, wenn es darum geht von unseren eigenen Gemeinschaften zu lernen. Das *surround* kann nicht dekolonisiert werden, bevor wir nicht unsere Vorstellung von uns selbst dekolonisieren.

An diesem Punkt kann die Rolle des*der Facilitator*in zum Tragen kommen. Die Herstellung von Verbindungen zwischen den Identitäten der *Study* Teilnehmenden ist nur möglich, wenn die Facilitators die Bedingungen der Einzelnen kennen. *Educate the child according to its way* [Chanech HaNaar Al Pi Darkoh] ist ein Satz, der auf König Salomon zurückgeht und in der jüdischen Tradition zu einem Schlüsselement der Erziehung geworden ist. Sowohl König Salomon als auch Freire stellen eine Verbindung zum *surround* der *Study* Teilnehmenden her, was uns zu einem wesentlichen Rahmen für den *Study* Prozess führt: Bevor sich der*die Facilitator mit den *Study* Teilnehmenden auf einen Prozess einlässt, ist er*sie dafür verantwortlich, ihr *Wesen* – ihre Persönlichkeit, ihre Sprache, ihr *surround*, ihre Geschichte, ihre Wünsche usw. – kennenzulernen und sich damit auseinanderzusetzen. Erst dann haben wir das Wissen über die *Art des Seins* erlangt – so dass der *Study* Prozess stattfinden kann.

»Beyond and Beneath and Before and Before« (Harney/Moten 2013, S. 17) wir in den *Study*-Prozess einsteigen, glauben wir, dass die *Problemorientierung* mit der Reflexion über grundlegende Bedürfnisse und Anliegen beginnen muss: Sind die Familienmitglieder mit einem Asylverfahren befasst oder mit Aufenthaltsgenehmigungen beschäftigt? Haben die Kinder zu Hause andere Verpflichtungen, wie zum Beispiel das Übersetzen für die rechtlichen/bürokratischen Angelegenheiten ihrer Eltern oder die Pflege von Verwandten? Haben sie ein Unterstützungssystem? Müssen sie ein Zimmer mit anderen Familienmitgliedern teilen oder können sie in aller Ruhe lernen? Können sie Schulausflüge finanzieren und daran teilnehmen? Können sie sich das Lernmaterial leisten – Bücher, Computer, Internet, Schultaschen, Hefte usw.? Bevor wir eine gleichberechtigte Gesellschaft anstreben, die frei von Machtstrukturen und Unterdrückung ist, bevor wir versuchen, eine Beziehung zwischen den Teilnehmenden und ihrem *surround* herzustellen, und bevor wir die Teilnahme am *Study* Prozess fordern, müssen wir uns fragen, ob unsere grundlegenden Bedürfnisse gedeckt sind. Wie kann man, wenn man hungrig ist, eine aktive Rolle im utopischen Befreiungsprozess übernehmen?

Abschließend sind wir der Meinung, dass die Verwendung des Konzepts der Utopie das einschränkende Verständnis von *Einheitsschulen* (Gramsci 1999) und der *Bankiersmethode der Bildung* in ein Meer von Möglichkeiten verwandelt. Mit der Utopie begeben wir uns in einen ständigen Prozess der Verhandlung mit der Vergangenheit, der Gegenwart und den Möglichkeiten einer gerechten Zukunft, einer Zukunft, die im Gegensatz zu unserer Gegenwart steht und zu der wir allmählich werden. Die alternative Denkweise selbst, oder Utopie, ist

kein endgültiges Ziel, sondern eher ein Entwurf, der die Richtung vorgibt. Die Utopie als eine imaginierte Zukunft, die von Hoffnungen und Wünschen für einen idealen Zustand unter gegebenen Umständen geprägt ist, in die Struktur der Bildung, des *Study Space*, wie er in unserem Text dargestellt wird, zu verorten, verlangt, aus der Haut herauszuschwimmen und in das Unbekannte einzutauchen. Dies wird sicherlich unbequem und herausfordernd sein, aber nichtsdestotrotz notwendig, um radikale Möglichkeiten für unsere Zukunft zu schaffen, die greifbar werden, für die vielfältige Gesellschaft, die wir sind.

Literatur

- Avraham, Sheri/Kubaczek, Niki (2020): Urban undercommons: Solidarities before and beyond the national imaginary. In: Exner, Andreas/Kumnig, Sarah/Hochleithner, Stephan (Hrsg.): *Capitalism and the Commons*. London: Routledge.
- Freire, Paulo (2000 [1970]): *Pedagogy of the oppressed*. 30th anniversary ed. New York/London: Continuum.
- Giroux, Henry A. (1997): *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gramsci, Antonio (1999): *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, ElecBook London. abahlali.org/files/gramsci.pdf (Dezember 2021).
- Grinberg, Silvia/Machado, Mercedes Libertad (2018): School in the (im)possibility of future: Utopia and its territorialities. doi.org/10.1080/00131857.2018.1485014 (Januar 2022).
- Ishimaru, Ann (2012): From Heroes to Organizers: Principals and Education Organizing in Urban School Reform. eaq.sagepub.com/content/49/1/3 (Mai 2021).
- Jameson, Frederick (2005): *Archaeologies of the future: The desire called utopia and other science fictions*. London, UK: Verso.
- Kreyenbroek, Philip G./Allison, Christine (Hrsg.) (1996): *Kurdish Culture and Identity*. London, UK: Zed Books.
- Lewis, Christopher (2016): *The Spaces Between Dystopia and Utopia: Youth Perspectives on Identity, Education, and Resistance* (PhD dissertation, Chapman University, 2016).
- Moten, Fred/Harney, Stefano (2013): *The Undercommons. Fugitive Planning and Black Study*. Wivenhoe/New York/Port Watson: Minor Compositions.
- Ruge, Edmund/Stefani, Daniel (2019): The Linguistic Pedagogy of Co-existence at Kurdish Schools in Rojava. A new educational model under threat of war. revistaperiferias.org/en/materia/the-linguistic-pedagogy-of-co-existence-at-kurdish-schools (Oktober 2021).
- Shalom Chetrit, Sami (2005): The Neo-Mizrahim: The Mizrahi Radical Discourse and the Democratic Rainbow Coalition movement«. In: Abutbul, G./Grinberg, L./Muzafi-Haler, P. (Hrsg.): *Mizrahi Voices: Toward a New Discourse on Israeli Society and Culture*. Tel-Aviv: Masada, S. 131–152. (Hebrew)
- Sheyholislami, Jaffer (2010): Identity, language, and new media: the Kurdish case. In: *Language Policy*, Vol. 9, No. 4, S. 289–312. www.academia.edu/4667805/Identity_language_and_new_media_the_Kurdish_case (Dezember 2021).

III: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Descolonizar la educación para promover una educación sensible culturalmente. Un aporte desde los saberes/tropos« von Sylvia Contreras Salinas

Die in Chile wissenschaftlich verortete Sylvia Contreras Salinas richtet ihren Fokus auf die Macht, die in sprachlichen Ausdrücken steckt und schlägt die Kategorie der Wissens-Tropen als Analysehilfe vor. Über diese sollen koloniale Spuren in der Sprache, Spuren, die im Alltag – auch in situierten und leiblichen Subjekten fortbestehen, aufgedeckt werden. Sie fokussiert dabei auf solche tropologischen Diskurse, die als hierarchisch minderwertig, als nicht-wissenschaftlich disqualifiziert wurden. Contreras zeigt auf, inwiefern diese Tropen den Charakter einer autonomen, nicht zentralisierten Theorieproduktion haben und damit nicht der Zustimmung eines Systems gemeinsamer Normen bedürfen, um ihre Gültigkeit zu behaupten. Sie plädiert dafür, ihre Anerkennung und Analyse im Unterricht zu fördern als einen Weg, »den Epistemizid zu stoppen, der in der Geschichte von Abya Yala (vorkolonialer Name für den amerikanischen Kontinent) entfesselt worden ist«.

Entkolonialisierung der Bildung zur Förderung einer kulturreflexiven Bildung

Der Beitrag von Wissen/Tropen

Sylvia Contreras Salinas, Universität von Santiago de Chile

Zusammenfassung

Ziel der Bildung ist es, dass Einzelne und Gemeinschaften Wege finden, um in einer von Ungleichheit, Ausbeutung und verschiedenen Formen der Ausgrenzung geprägten Welt ein gutes Leben zu führen, sowohl individuell als auch kollektiv. Die Herausforderung besteht darin, eine kulturreflexive Pädagogik vorzuschlagen, die unabdingbar Prozesse der Dekolonisierung erfordert. Pädagogisches Handeln muss daher dazu beitragen, die bestehende soziale Ordnung und die Aufrechterhaltung bestimmter konventioneller Vorstellungen von Wissen und

Wahrheit, die in der Schule, aber auch in der Gesellschaft vorherrschen, zu hinterfragen und zu verstehen. Dazu ist eine kritische Wachsamkeit erforderlich, die nicht allein erfolgen kann, sondern ein »Wir« erfordert. In dem hier vorgestellten Szenario wird vorgeschlagen, die Aufmerksamkeit auf Mikrosprachen zu richten, die im Alltag zirkulieren, insbesondere auf das Wissen/die Tropen, die mit den sozio-historischen Regeln in Bezug auf Identitäten und Subjektivitäten verwoben sind. Dies impliziert eine dichte Lektüre dessen, was mit situierten und verkörperten Subjekten geschieht, deren Existenzen sich unter Bedingungen der Ausgrenzung und Nicht-Anerkennung entwickeln. Zusammenfassend wird der Artikel die Möglichkeiten analysieren und begründen, die die Kategorie Wissen/Trope als Strategie zur Aufdeckung kolonialer Bindungen bietet und eine situierte und kritische Reflexivität ermöglicht, die typisch ist für eine Pädagogik des Kulturell-Reflexiven, die einen Raum für die Transformation und Verhandlung von Bedeutungen sichert. Anhand von Erzählungen, die in einer Reihe von ethnografischen Forschungen der Autorin entstanden sind, werden zwei Wissenstypen vorgestellt. Die zu beschreibenden *Tropen haben sich* im Bewusstsein eingeschrieben und überdauern in kolonialen Matrizen, die für bestimmte wirtschaftliche, patriarchalische und produktive Narrative funktional sind, die die Praxis des Sozialdarwinismus aufrechterhalten.

Pädagogik und Bildung

Wenn wir von Dekolonisierung sprechen, müssen wir sie unweigerlich mit Prozessen der Kolonisierung in Verbindung bringen, es ist nur vernünftig, an Emanzipation zu denken, wenn es eine Unterordnung gibt. Anders gesagt: Sowohl Emanzipation als auch Dekolonisierung haben eine Bedeutung für das pädagogische Handeln, wenn wir zugeben, dass Pädagogiken in der einen oder anderen Weise in ihren möglichen Formen Identitäten mobilisieren, Grenzen setzen und Subjektivitäten und Positionierungen nachzeichnen, also Rationalitätsregime durch symbolisch-materielle Mittel regulieren. Die Betrachtung der Pädagogiken aus einer dekolonialen Perspektive impliziert daher eine eingehende Untersuchung eben dieser Pädagogiken und ihrer Materialisierungsformen unter dem Einfluss des breiten Potenzials neuer Signifikanten. Wie Mario Villa (2019) betont, muss die Rolle der Pädagogik problematisiert werden, bezogen auf die Transformations- oder Kolonisierungsprozesse, die in und aus der Konstitution von Identitäten hervorgehen, und in der Art und Weise, wie sie Subjekte in Machtbeziehungen und Kontrollprinzipien positionieren.

Das Hinterfragen von Pädagogik bedeutet demnach, sich mit den Technologien des Selbst (Foucault, 2015) zu beschäftigen, die die Beziehung des Subjekts zur Formulierung von Bedeutungen und Interpretationen als Agenten und gestalterische Elemente der Realität reproduzieren oder in Gang setzen. Ebenso

erlauben sie uns, ihre Beziehung zum Leben und zur Existenz der anderen zu betrachten, was eine Vertiefung der zeitlich-räumlichen Beziehungen der Menschen und der Machtbeziehungen zwischen ihnen bedeutet. Daraus ergibt sich die Bedeutung des pädagogischen Denkens als Mittel zur Abgrenzung von ungleich verteilten Öffnungen, Positionen und Praktiken, die sich in Identitäten konzentrieren, die in stratifizierten Interaktionskontexten außerhalb oder innerhalb formaler Bildungseinrichtungen produziert werden (Villa, 2019).

Pädagogisches Handeln als Erfahrung und Phänomen verdichtet daher eine Reihe von Praktiken, die von einer menschlichen Gemeinschaft hervorgebracht werden und die durch einen Lehr-Lern-Prozess Gestalt annehmen, der neu geschaffen, weitergegeben und neu bezeichnet wird.

Es zeigt sich, dass die Prozesse der Schulbildung als eine spezifische Institutionalität dargestellt werden, die ein Regime der Wahrheit darstellt, als Teil eines politischen Prozesses, der Einschlüsse und Ausschlüsse definiert und versucht, einen Rahmen zu konstruieren, der die soziale Realität ideologisch ordnet. Bildungseinrichtungen schaffen kulturelle Praktiken, die eine hierarchische Organisation repräsentieren, die ein Disziplinarsystem und Mechanismen der Selektion und des Ausschlusses von Lebensweisen in Gang setzt.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie einschränkend und bedrohlich es ist, Bildung auf schulische Prozesse zu beschränken, die in formalen Bildungsinstitutionen gestaltet werden, weil diese oft die interpretativen und performativen Dimensionen der Lebenswelt der beteiligten Menschen historisch und alltäglich unterordnen. Diese Institutionen reproduzieren in ihrem Handeln weiterhin die hegemonialen Codes der Schulkultur, in der das Wissen und die Praktiken, die sich aus den Erfahrungen der Subjekte ergeben, unter makrostrukturellen Kriterien etikettiert werden, die sie an den Rand drängen. Von diesem Punkt aus wird die Notwendigkeit hervorgehoben, pädagogische Maßnahmen zu entwickeln, die darauf abzielen, die Erfahrungsdichte des globalen Designs pädagogischer Theorien zu schützen, das heißt Theorien, die auf universellen, deterritorialisierten und entkörpernten Konzeptionen des Menschlichen und Sozialen beruhen. Vielmehr geht es um die Art und Weise, wie jeder Mensch und jede Gemeinschaft der Welt einen Sinn gibt, so dass alltägliche Ereignisse zu bedeutungsvollen Ereignissen werden (Hammond, 2015).

In diesem Rahmen entstehen Pädagogiken, die durch verschiedene Bildungserfahrungen versuchen, die Mechanismen zu erkennen, zu problematisieren und zu dekonstruieren, die darauf abzielen, menschliche und nicht-menschliche Existenzen zu kolonisieren, mit Aktionen, die als zentrale Idee die Kluft zwischen der Schulkultur und der Kultur des Elternhauses der Schüler*innen verringern sollen. Diese Art von Maßnahmen zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich von Defizittheorien distanzieren und den kulturellen Beitrag anerkennen, den die Schüler*innen in die Schulen einbringen. Die meisten dieser Vorschläge basieren auf der sogenannten kulturell relevanten oder nachhaltigen Pädagogik

(Ladson-Billings, 2014; Paris und Alim, 2017), die die Anerkennung des sprachlichen und kulturellen Pluralismus in der Gesellschaft und die Verwirklichung einer demokratischen Schulbildung vorschlägt, das einen kritischen und gesellschaftspolitischen Blick auf die Überzeugungen und Praktiken der Schüler*innen in Bezug auf ihre sozialen Kontexte fördert.

In diesem Sinne gibt es in Abya Yala¹ verschiedene Vorschläge, unter anderem die Verlagerung auf ausgeschlossenes Wissen (Freyre und Ramos, 2012), sozial produziertes Wissen (Puiggrós und Gagliano, 2004), den Vorschlag des außerschulischen Lernens und des sozial konstruierten Lernens (Conde-González, 2013). Diesen Perspektiven zufolge stehen die subjektiven Formen der Beteiligung am Lernen in direktem Zusammenhang mit den Erfahrungen im außerschulischen Umfeld, in dem sich die Menschen entwickeln.

An diesem Punkt wird Wissen relevant, wenn wir verstehen, dass Pädagogik eine Form des kulturellen Austauschs und der kulturellen Produktion darstellt, die sich mit der Art und Weise befasst, in der Wissen auf der Grundlage von Machtvorstellungen sowohl innerhalb als auch außerhalb formaler, nicht-formaler und informeller Bildungseinrichtungen produziert wird. Dies erfordert besondere Aufmerksamkeit dafür, wie Menschen aktiv die Bedeutungskategorien konstruieren, in denen sie Wissen produzieren (Contreras, Ramírez und Rozas, 2021).

Daher ist es wichtig, Initiativen wie die aus den USA stammende Ressourcenpädagogik hervorzuheben, die der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und der einheimischen Bevölkerung dient und darauf abzielt, die kulturellen Praktiken der armen Gemeinschaften durch die Bereitstellung von Wissensfonds neu zu positionieren. Diese beziehen sich auf die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitglieder verschiedener Gemeinschaften, die sich im Interesse des Wohlergehens der Familie entwickelt haben und Teil ihrer Geschichte sind, die aber in den Lehrplänen oft nicht berücksichtigt werden (Moll, Amanti, Neff und González, 1992). Innerhalb dieses pädagogischen Rahmens wurde auch der Vorschlag des »dritten Raums« entwickelt, vor allem in Australien. Er fördert einen authentischen Dialog, bei dem die Lehrkräfte keine Monologe im Klassenzimmer führen, die die Stimme der Kinder unterordnen, sondern einen »anderen« Dialog als transformative Erfahrung des Lernens und der Konstruktion neuen Wissens im Lehr-Lern-Prozess, bei dem sich das Wissen der Lehrkräfte mit dem Wissen der Schüler*innen überschneidet (Gutiérrez, Rymes und Larson, 1995; Gutiérrez, 2008; Vélez-Ibáñez und Greenberg, 1992). Eine weitere erfolgreiche Erfahrung ist die, die die Identitäten von Kindern und Jugendlichen (NNJ) berücksichtigt und feststellt, dass die Familie nicht der einzige Sozialisationsraum ist, sondern auch Gleichaltrige, mit denen

1 Abya Yala ist der Begriff, mit dem die Cuna-Indianer (Panama) den gesamten amerikanischen Kontinent bezeichnen (Bedeutung: »Land in voller Reife«).

sie sich austauschen und die oft eine wichtige Rolle in der Bildungserfahrung spielen (Esteban-Guitart, 2012, 2014; Moll, 2019).

Ähnlich verhält es sich mit dem Social Justice Education Project (SJEP) in Tucson, Arizona (2003), das vorschlägt, dass Schüler*innen zu »Forscher*innen« ihres Lebens und ihrer Gemeinschaften werden (Cammarota, 2007), indem sie den sozio-historischen Kontext, der die sozio-ökonomischen Bedingungen, die ihr Leben bestimmen, kritisch untersuchen. Dann gibt es noch das Projekt Northern Redesign Pedagogies (NPR), das ebenfalls in Australien durchgeführt wird und die Aushandlung des Lehrplans zwischen Schüler*innen und Lehrern fördert (Zipin, 2013; Zipin, Sellar und Hattam, 2012). Ziel ist es, einen pädagogischen Raum zu schaffen, der die Schattenseiten des Lebens der Schüler*innen aufgreift, auf Themen, die in der alltäglichen Welt eine wichtige Rolle spielen und mit der Bewältigung von Ungleichheit, Ausgrenzung und Armut verbunden sind, die oft weit von der Norm und Legalität entfernt sind (Zipin, 2009). Nach diesen Ansätzen sollen nicht nur die positiven Aspekte, die die Schüler*innen in die Schule mitbringen, als Ressourcen für die Durchführung pädagogischer Aktivitäten betrachtet werden, sondern auch die problematischen Dimensionen (Drogenkonsum, Gewalt usw.). In England schließlich wurde der Vorschlag des »Community Cultural Wealth« entwickelt, der besagt, dass junge Menschen über verschiedene Formen von kulturellem Kapital in Form von Träumen, Bestrebungen, oppositionellen Verhaltensweisen und spezifischen sprachlichen Kompetenzen verfügen, die im Rahmen von Gemeinschaftsbeziehungen angesiedelt und daher für bestimmte Gemeinschaften besonders sind (Yosso, 2005).

Unter diesem Gesichtspunkt sollen diese Vorschläge reichlich Gelegenheit bieten, über den Begriff der Kultur nachzudenken und die Bedeutung der kulturellen Vielfalt als fließendes Konzept zu untersuchen. Ein Transformationsprozess braucht Zeit und lässt sich nicht einfach durch das Befolgen einer Reihe von Anweisungen erreichen. Vielmehr wird vorgeschlagen, die gelebte Realität der Klassen- und Gemeinschaftskulturen durch eine bewusste Einbeziehung lokaler und globaler Erkundungen zu berücksichtigen. Kritische Reflexion von Einflüssen außerhalb des Klassenzimmers und Bereitstellung größerer Möglichkeiten zur Entwicklung positiver Bezugsrahmen in Bezug auf Kontexte der Vielfalt sowie Förderung von Prozessen, die gelebte Erfahrungen in der aktuellen Zeit und im aktuellen Raum berücksichtigen (Gupta, 2020; Howard, 2003; Durden und Truscott, 2013).

In diesem Zusammenhang sind auch die Beiträge der sozio-materiellen Studien zu erwähnen, die postulieren, dass Pädagogik als ein unsicheres und heterogenes Gefüge zu verstehen ist, nicht als ein identifizierbares oder vorhersehbares Ereignis und schon gar nicht nur als eine Angelegenheit der Lehrer (Fenwick und Landri, 2012). Zu diesem Zweck schlagen sie den Einsatz konkreter pädagogischer Ressourcen vor, um neue Lehrpläne zu entwickeln, und das in einem Kontext, in dem ein Großteil der staatlichen Mittel für Bildung

auf standardisierte Sprach- und Mathematiktests konzentriert ist (Deery, 2019). Mit anderen Worten, es wird empfohlen, Mittel zu schaffen, um die derzeitige Bildungstradition infrage zu stellen, und zwar im Gegensatz zu dem, was sie hervorgebracht hat: ein positivistisches Denken, das sich auf die Vermittlung von Wissen beschränkt und dessen Schwerpunkt auf der Alphabetisierung in der Anwendung von Techniken, Technologien und Fertigkeiten liegt, die für die Anforderungen des Marktes und des Wohlfahrtsstaates notwendig sind.

Einige argumentieren, dass eine Umkehrung dieser Situation im Sinne einer Entkolonialisierung bedeuten würde, dass die Wurzeln, aus denen die modernen Bildungssysteme entstanden sind, sowie die kulturellen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die sie vorgeben, überdacht werden müssten. Schemata, die auf der Idee der Trennung beruhen und eine autoritäre Erziehung hervorbringen. »Bildung als Aufforderung an das Individuum, seine Unzulänglichkeiten in seinem Wunsch, die Welt zu beherrschen, zu überwinden« (Rengifo, 2003, S. 50). Diese Macht wird gegenüber solchen, die als Bedrohung empfunden werden, und gegenüber der Umwelt ausgeübt, was nicht unabhängig von der unbestreitbaren Zerstörung der Natur ist. Diese Vorstellung von Trennung und Beherrschung ergibt sich zum einen aus der Distanzierung zwischen Mensch und Natur und zum anderen aus der Entsakralisierung der Welt, die sich in der technischen Reduktion der Bildungserfahrung niederschlägt, das heißt in ihrer Beschränkung auf den »von den Modernen erfundenen und gewünschten Weg, dem Individuum die Argumente und die wirksamste Art und Weise zu liefern, seine Herrschaft über die Dinge und über sich selbst auszuweiten« (Contreras, 2012).

Diese technische Reduktion kommt nicht umhin, explizit oder implizit auf die Herausforderungen der Bildung zu reagieren, und darin auf die ungezügeltere Variabilität der Darstellungen der Wirklichkeit und der Welt, den ständigen Wandel, der die Wahrheit des Wissens infrage stellt und einen Zustand ständiger Überraschung schafft. Herausforderungen, die sich in der Anforderung konkretisieren man selbst zu sein und nicht wie die anderen zu sein, da es einen Nachteil darstellen würde, die gleichen Kenntnisse und Fähigkeiten wie die anderen zu haben, die nur in einer ethnozentrischen Bildung Sinn machen, das heißt einer Bildung, die die eigenen Bildungspraktiken als den anderen überlegen betrachtet (Contreras und Ramírez, 2014). An dieser Stelle wird deutlich, dass die koloniale Macht auf lokaler Ebene und im Alltag fortbesteht, auch wenn die klassischen Formen der Kontrolle und Überwachung zugunsten einer Performance aufgegeben wurden, die mehr Freiheiten zulässt und den Bereich des materiellen und symbolischen Konsums ausweitet, die aber immer noch auf einer hierarchischen und asymmetrischen sozialen Organisation beruht.

Was oben beschrieben wurde, macht die Notwendigkeit einer dekolonialen Praxis deutlich, die es uns ermöglicht, uns von kolonialen Machtverhältnissen zu lösen, indem wir die Bindungen in den Mikroaktivitäten und Mikropra-

chen, die wir verinnerlicht haben, identifizieren. Aus diesem Grund fordert sie eine Hinterfragung der Pädagogik und der Bildungserfahrungen, die Wege zur Enthüllung des Kolonialen vorschlägt, das in den alltäglichen Erfahrungen fortbesteht und auferlegte Muster darstellt, die uns herausfordern, kollektive Strategien des Widerstands zu formulieren. Die Herausforderung besteht darin, die Vorstellung zu überwinden, dass es beim Lernen vor allem auf den Verstand des Subjekts ankommt, und die Bedeutung der Gesamtheit der Aktivitäten, der Instrumente, der Gemeinschaft sowie der Menschen und Nicht-Menschen hervorzuheben.

Aus dieser Perspektive muss man nicht nur den Körper – oder die materiellen Bedingungen – berücksichtigen, den man hat, sondern auch all das, wozu man keinen Zugang hatte, weil dies eng damit zusammenhängt, was es bedeutet, zu denken und zu existieren. Kurz gesagt, eine solche Perspektive zielt darauf ab, die Art und Weise zu erforschen, in der menschliche und nicht-menschliche Materialitäten kombiniert werden, um bestimmte Ziele und Wirkungen in der Bildung zu erzeugen. Von hier aus werden Fragen zu Assemblagen aufgeworfen, wie sie sich bewegen, wie sie scheinbar unterschiedliche Objekte, Subjekte und Ereignisse hervorbringen. Warum hat die Kombination bestimmter Elemente bestimmte Wirkungen? In den Worten eines Landbewohners: »Ich habe mich wirklich gebildet, wegen dem, was ich gelaufen bin, wegen dem, was ich erlebt habe, weil ich viel gelaufen bin« (Manuel, zit. n. Contreras und Ramírez, 2013).

Tropologie: ein Vorschlag zur Entkolonialisierung der Bildung

In Anbetracht der vorgestellten Perspektiven und der von der Autorin entwickelten Arbeit schlägt dieser Artikel die Kategorie des Wissens-Tropen vor, um koloniale Bindungen aufzudecken, die im täglichen Leben von situierten und verkörperten Subjekten fortbestehen, deren Existenzen sich unter Bedingungen materieller Unsicherheit, Ausgrenzung, Ausbeutung und Nicht-Anerkennung entwickeln. Dieser Vorschlag verfolgt ein epistemisch-methodisches Ziel, in dem die Identifizierung und Analyse der in den gegenhegemonialen Erzählungen artikulierten Tropen eine zentrale Rolle spielen. Die tropologische Analyse ermöglicht es, die kolonialen Lasten aufzudecken, die auf subtile Weise im Alltagsleben auftauchen (Contreras, Miranda und Ramírez, 2019). Ein Trope ist die Ersetzung eines Ausdrucks durch einen anderen, dessen Bedeutung figurativ ist. Darunter versteht man »die Verwendung eines Wortes oder Ausdrucks in einem anderen Sinn als dem, der ihm eigentlich zukommt, um einer Idee Lebendigkeit, Nachdruck, Perspektive, Farbe zu verleihen« (Perelman und Olbrechts 2009, S. 56, zit. n. Contreras, Miranda und Ramírez, 2019). Zu den wichtigsten Arten von Tropen gehören Ironie, Metonymie, Metapher und Synekdoche.

Diese Erzählungen als gegenhegemonial zu bezeichnen, bedeutet zu betonen, dass es sich um Berichte über das handelt, was den Menschen widerfährt, mit ihren eigenen Erklärungen und in ihren eigenen Worten. Mit anderen Worten, auf authentische Art und Weise. Von hier aus entstehen Gemeinschaftsformen und kulturelle und sprachliche Ausdrucksformen, die homogenisierende und ausgrenzende kulturelle Praktiken eindämmen und gleichzeitig die Strukturierung von Erfahrungen und Aktivitäten ermöglichen, damit die Subjekte die kulturellen Grundlagen ihrer eigenen Überzeugungen, Einstellungen und Praktiken beobachten und erkennen können. Dies erfordert eine zukunftsorientierte pädagogische Arbeit, die sich dem Defizit- und Essentialismudenken widersetzt, um die eigenen sozio-historischen Kontexte zu hinterfragen und so die sozialen Bedingungen anzugehen, die die eigenen Zukunftschancen untergraben könnten. In diesem Rahmen des pädagogischen Handelns wird die traditionelle Rolle des Fachwissens aufgegeben, um in einen Prozess der Forschungsproblematisierung überzugehen, in dem keine endgültigen Ergebnisse angestrebt werden, sondern eine Position des Nicht-Wissens, der Offenheit, des Dialogs und des Austauschs eingenommen wird.

So gesehen ist die Beschäftigung mit Mikrosprachen, insbesondere mit Tropen, eine Strategie, die es ermöglicht, einige der Prinzipien einer dekolonisierenden Bildung zu konkretisieren und in Gang zu setzen. Es wird davon ausgegangen, dass Sprache kontextabhängig ist, da sie *in situ* konstruiert wird. Diese Eigenschaft zeigt sich besonders deutlich bei den Tropen, deren Rolle in der kommunikativen Interaktion von Bedeutung ist, da sie sowohl in ihrer Verwendung als auch in ihrer Wirkung eine Reihe von Definitionen und Beschreibungen oder, mit anderen Worten, Figurationen sozialer Situationen darstellen. So wird in der Konstruktion bestimmter Aussagen eine neue Form des Handelns des Selbst durch die Symbole offenbart, die verwendet werden, um auf bestimmte Situationen zu reagieren, wobei ihr pragmatischer und ideologischer Charakter hervorgehoben wird. Dies würde eine ständige Wachsamkeit gegenüber den Sprachen und Mikro-Sprachen erfordern, die wir verinnerlicht haben und zu denen wir den anderen bei vielen Gelegenheiten verführen (Contreras und Ramírez, 2020a). Es ist daher notwendig, vor der Gefahr eines unreflektierten Sprachgebrauchs durch dekolonisierende Maßnahmen zu warnen, da einige gebräuchliche Begriffe untergeordnete Praktiken naturalisieren, die niemand zu hinterfragen wagt.

Tropen sind die grundlegende Kategorie, in der sich das historische Bewusstsein in seinem Korrelat der Macht konfiguriert. Dabei geht es um die Konstruktion von Realitäten, die in verschiedenen Zeiten und Räumen, in und aus Tropen zusammengesetzt sind. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie den Sinn der Bedeutungsvielfalt veranschaulichen und den Wandel gegenüber univokalen Sprachen als eine Materialisierung lokaler und situierter Rhetorik aufzeigen. Zugegebenermaßen sind sie sowohl im wissenschaftlichen als auch im

pädagogischen Diskurs präsent, von den konservativsten bis zu den kritischsten (Contreras und Ramírez, 2020a).

Auf diese Weise muss es der dekolonisierenden Pädagogik gelingen, zwischen oberflächlichen und tiefen Formen des kulturellen Lernens zu unterscheiden, indem sie in die Mikrosprachen eindringt, da diese eine mächtige Ressource darstellen, die es uns ermöglicht, die »tiefe Kultur« (Hammond, 2015) zu berücksichtigen, die oft unter widrigen Umständen entstanden ist und koloniale Muster reproduziert, in denen die Bedeutungen, in verschiedenen lokalen und zeitlichen Perspektiven eingebettet sind, nicht objektiv eingefordert werden können (Yuval-Davis, 2017). In diesem Sinne zielen Tropen als rhetorische Formen der Wirklichkeitsdarstellung darauf ab, Aktivitäten zu rahmen, die zu einer sinnvollen Reflexion über sie führen und die affektive und konzeptionelle Dimension des Wissens zusammenbringen. Dieses Merkmal ermöglicht es uns, die Existenz kolonialer Bindungen zu erkennen, da sie als Figurationen in der Sphäre der Transformationen der Welt angesiedelt sind. Mit anderen Worten, sie ordnen und strukturieren die Erfahrungen, das, was kognitiv festgehalten wird, und sie formen begriffliche Muster, die nicht nur Formen sind, aus denen eine bereits klassifizierte Welt konzipiert wird, sondern vor allem Repräsentationen, die zur Konstituierung dieser Welt beitragen. In diesem Zusammenhang würden Tropen das Bekannte benennen, welches mit dem Unbekannten verbunden ist, wobei sie die begriffliche und lexikalische Logik der Sprache überschreiten und einen Umweg einleiten, der auf das ausgerichtet ist, was nicht durch direkten Ausdruck benannt werden kann.

In Anbetracht dieser Eigenschaften ergibt sich ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Tropen und Wissen, insbesondere wenn man den Gedanken von Rodolfo Kusch aufgreift, der in Bezug auf Letzteres formuliert wurde.

» [...] von mehrstimmigen Begriffen und mehrdimensionalen indikativen Konzepten. So sind Metapher, Personifikation, Konjunktiv und symbolischer Sprachgebrauch die Elemente, mit denen lokales Wissen als Kommunikationsinstrument zweigleisig aufgebaut wird: empirisch und symbolisch zugleich« (Kusch 1973, S. 260).

Daraus ergibt sich das Verständnis, dass Dekolonialität im Bereich des Wissens auftritt, als eine Möglichkeit, unsere Art, die Welt zu bewohnen, wieder aufzunehmen. Mit anderen Worten: Wissen ist eine Kategorie, die es ermöglicht, die Vielfältigkeit und Fragmentiertheit der Subjekte zu erklären, in denen Ethnizität, Klasse, Geschlecht, Sexualität und Sprache integriert sind, nie einzeln und immer aus Fragmenten und Fäden verschiedener Gewebe konstruiert (Contreras, Bambugue und Barrera, 2019).

Das heißt, die Tropologie wird gerade deshalb zu einer Möglichkeit, weil sie die Qualitäten der Tropen als eine Möglichkeit ansieht, zu verstehen, was sich hinter oder in diesen Wendungen der Sprache verbirgt, im Rahmen des

Eingeständnisses, dass »wenn wir mit einer schwierigen Situation konfrontiert sind, der Verstand sich umdreht und an etwas anderes denkt, das auf ähnliche Weise, aber in einigen Aspekten, nicht in allen, eine Perspektive bieten kann, die es schafft, dieses Thema aufzugreifen oder zu klären« (Fernández 2006, S. 24). Dies zwingt uns dazu, eine Perspektive einzunehmen, die als zentrale These akzeptiert, dass der Akt der Beseitigung der kolonialen Schleier als ein Bemühen um die Schaffung, Weitergabe und Entschlüsselung der in den Tropen verkündeten Wissensfiguren verstanden werden muss (Contreras, Miranda und Ramírez, 2019).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Tropologie, wie ich es in verschiedenen Arbeiten konzeptionalisiert habe, ein Feld bildet, auf dem es möglich ist, die kolonialen Schleier der Sprachen, in denen wir und mit denen wir leben, zu lüften und Prozesse der Offenheit und des ständigen Hinterfragens unserer eigenen Lokalisierungen zu ermöglichen. Mit anderen Worten, sie ermöglicht es uns, unsere Bedingungen von Grund auf zu hinterfragen und vor allem Gegennarrative zu entwickeln, in denen Tropen das ankündigen, was wir den Augen der herrschenden Macht entziehen wollen, ein Schlüsselbegriff oder das Potenzial, Mikropolitiken des Widerstands anzukündigen, die die Sprache als Verwalterin von Möglichkeiten verorten.

Darüber hinaus ermöglicht die Erzählung eine mimetische Handlung, die über die ontologisch-referentielle Dimension hinausgeht, in der die Leben derjenigen, die gleichzeitig in verschiedenen Welten leben und zwischen verschiedenen kulturellen Normen und Praktiken gefangen sind, miteinander verwoben sind. Auf diese Weise wird in der episodischen Dimension, die über die Ereignisse berichtet, und in der konfigurierenden Dimension, in der die Handlung die Ereignisse in der Geschichte anordnet, die Einheit der zeitlichen Totalität erreicht, indem sie eine Abfolge in ein bedeutendes Ganzes verwandelt. Insofern bringt das Konfigurative das Symbol hervor, das mehr sagt als es sagt, das heißt Historizität-Materialität-Assemblagen. All dies kündigt historisierte, verkörperte und widerständige Intersubjektivitäten an, die in einer extrem reduzierten und alltäglichen Handlungsweise konfiguriert sind (Contreras, Bambague und Barrera, 2019).

Auf diese Weise sind Tropen, Konjunktiv und symbolischer Sprachgebrauch die Elemente, mit denen das Wissen als Instrument der empirischen und symbolischen Kommunikation geformt wird. Sie bilden eine Immanenz, in der es keinen Bruch oder keine Isolierung des Seins im Wissen gibt; sie sind mit der Erfahrung und der Alltagswelt verbunden und als epistemisches und politisches Werkzeug definiert. Folglich materialisiert das Wissen, so wie bereits beschrieben, die Freirianischen Prämissen, die ein Subjekt als ein Wissender der Beziehungen hervorbringen, der nicht nur in der Welt, sondern mit der Welt ist. Denn Wissen als Ort kündigt die vielfältigen Möglichkeiten an, »Wurzeln zu schlagen«, den Nicht-Ort zu einem Ort zu machen, um voll an der sozialen

Interaktion teilzunehmen. Dies führt zu der These, dass die Enthüllung von Wissen zum Widerstand auf der Grundlage kolonialer Differenz beiträgt. Aus der Sicht einer feministischen Erkenntnistheorie würde Wissen, so wie es verstanden wird, bedeuten, Erfahrung als ein Wort mit Autorität an sich zu begreifen (Contreras und Ramírez, 2017).

Folglich schaffen die Tropen, die Wissen formulieren, eine aktive Subjektivität, die ein Minimum an Handlungsfähigkeit einschließt und ermöglicht, die kolonialen Schleier zu entfernen. Genauso tragen sie dazu bei, die Besonderheit der Unterdrückung zu erkennen, da sie Wissen über den emotionalen und erfahrenen Kampf um das Leben in komplexen Seinsformen darstellen. Existenzformen, die gleichzeitig den Feind und uns selbst beherbergen. Dieses Wissen wird von einigen Autoren als »dunkles Wissen« bezeichnet, da es in Gewalterfahrungen entsteht, aber es ist nichtsdestotrotz beredt und angesichts der Notwendigkeit zu überleben von entscheidender Bedeutung (Zipin, 2009). Daher müssen wir die Tropen als »Rahmen« betrachten, in dem die kolonialen Wunden interpretiert und neu definiert werden müssen. Die Gewährung eines dichten Studienobjekts, um eine dekoloniale methodologische Politik zu etablieren, die die Monoglossie durchbricht und Stimmen unterscheidet, sogar unter denen, die das Subjekt selbst bewohnt, was uns erlaubt, zu erkennen, ob die gehörte Stimme die eigene oder eine andere ist (Contreras, Miranda und Ramírez, 2019).

Die Frage nach den Prozessen der Dekolonisierung erfordert daher die Suche nach dem Wissenssein, das die Mikrosprachen, insbesondere die Tropen, ausdrücken. Dies zeigt sich in der Identifizierung unterschiedlicher – menschlicher und nicht-menschlicher – Elemente, die in Netzwerken von Aktivitäten auftauchen, die in Assemblagen verbunden sind, die es uns erlauben, auf das Koloniale im weiteren Sinne zu reagieren und somit zu beobachten, wie Praktiken an der Schnittstelle von sozio-materiellen Verbindungen neu konfiguriert oder transformiert werden. Dies beweist, dass sich sowohl die Tropen als auch die Praktiken im Laufe der Zeit und des Raums verbessern, aber auch die Art und Weise, in der verschiedene Elemente aus dem Gleichgewicht geraten, um neue Möglichkeiten zu eröffnen.

Einige Beispiele für Tropen

In und aus dem, was in der Forschungsarbeit entwickelt wurde, ist ein Verfahren konstruiert worden, um die kolonialen Schleier in der konfigurativen Dimension der Erzählung zu erkennen. Zu diesem Zweck wird eine Form der Analyse vorgeschlagen, die die folgenden Schritte berücksichtigt:

- 1) Tropologische Vorhersagen. Sie besteht darin, diejenigen Aussagen zu erkennen, bei denen logische Beziehungen der Klassifizierung und des Kontrasts bestehen, bei denen es notwendig ist, sich auf einen anderen kognitiven Bereich zu berufen als den, der normalerweise assoziiert wird.
- 2) Analyse der Tropen als Figurationen des Wissens. Diese Analyse erfolgt im Hinblick auf die Struktur des Begriffs anhand der Ähnlichkeit mit einem anderen ähnlichen Begriff, wobei die Trope als eine Art Meta-Aussage zu verstehen ist.
- 3) Die Dynamik zwischen Tropen und sozialen Folgen aufzeigen. Wenn man bedenkt, dass Tropen bestimmte soziale Situationen in bestimmten Kulturen hervorrufen.
- 4) Erkennen von Tropensätzen. Es gilt als wichtige Regel der Tropen, dass sie miteinander interagieren und ineinander übergehen können, daher ist es notwendig, diese Gruppen zu erkennen.
- 5) Die Entdeckung der Risse. Um bei der Enthüllung weiterzukommen, muss man herausfinden, ob das Koloniale Risse hinterlässt, durch die das Dekoloniale hindurchdringen kann (Contreras, 2012; Contreras, Miranda und Ramírez, 2019).

Ein paar Tropen und ihre Enthüllungen:

- a) »*Pasar a llevar*«: Konkret bezieht sich die Trope »*pasar a llevar*« auf den Mangel an Rücksichtnahme oder Respekt in einer Kultur, die sich auf Beziehungen der Beherrschung, Unterwerfung und Konkurrenz konzentriert. So gesehen kann man interpretieren, dass die Arbeit des Daseins herausfordernd ist, eine mühsame Aufgabe, die als überlastet empfunden wird, wenn sie zum Schutz der anderen geschieht. Wenn wir auf die Diskurse achten, die in der ländlichen Umgebung zirkulieren (voller Tropen), finden wir einige wie »*lass dich nicht hinreißen*«; »*werde größer, um nicht weniger zu sein*«; »*du musst jemand anderes sein*«; »*studiere, um den anderen zu befehlen*«, »*werde jemand*«, »*sei mehr als ich*« und andere (Contreras, 2013). Die überwältigende Materialität des Bauern-Lohnarbeiters-Vermieters-Mieters bleibt dabei unberücksichtigt. In der Erkenntnis, dass die Existenzweise der Landbewohner in der Notwendigkeit besteht, nicht ausgebeutet zu werden, indem sie auf dieselben Mittel zurückgreifen, die von den Ausbeutern verwendet werden, und sich in denselben Dingen zeigen, die sie ablehnen, indem sie undurchsichtige Mikro-Sprachen eingebettet sind. Vermutlich wäre *pasar a llevar* ein Ausdruck, der die Vorstellung verdichtet, dass die Existenz ein Versuch ist, von anderen beachtet zu werden, eine Gelegenheit, sie nicht zu beachten, oder beides (Contreras und Ramírez, 2017).
- b) »*La pluma (die Feder)*«: Angesichts der Tatsache, dass pädagogische Diskurse Technologien des Selbst mobilisieren, ist es wichtig, die kolonialen Bindungen

zu verstehen, die Etiketten oder Ausdrücke im Zusammenhang mit Sexualität ankündigen. Etiketten, die für die Reproduktion oder Signifikation von Identitäten und Körperlichkeiten stehen, die bestimmte Beziehungen zwischen Subjekten abgrenzen. Die Trope *der Feder* fungiert als Dreh- und Angelpunkt der Erzählungen von LGTB (Lesben, Schwule, Transsexuelle und Bisexuelle), die in einer Vergangenheit/Gegenwart angesiedelt sind, in Bezug auf ihre in Schulsituationen erlebte Körperlichkeit. Es wird anerkannt, dass diese Trope eine weitere von vielen ist, die auf die binäre Klassifizierung und Trennung von Geschlecht/Gender, männlich/weiblich, männlich/weiblich anspielt. In diesem Fall wird sie reproduziert, indem an Subjekte gedacht wird, deren Formen und Wünsche nicht den etablierten entsprechen. Diese Trope und ihre Artikulation – im Einklang mit den sozio-historischen Regeln in Bezug auf Geschlechtsidentität, Sexualität und Macht/Wissen – verweist auf eine verdichtete Lesart dessen, was mit situierten und verkörperten Subjekten geschieht, deren Existenzen sich unter Bedingungen der Ausgrenzung und Nicht-Anerkennung entwickeln.

Die Trope der *Feder* verleiht pädagogischen Diskursen eine Struktur, um Positionen in Bezug auf den Körper und Subjektivitäten zu erkennen und zu verändern, die unter Umständen konfiguriert sind, in denen Differenz und Sichtbarkeit durch eine normalisierende pädagogische Praxis unterdrückt und subalternisiert werden. Die Feder stellt eine unerwünschte und unerwartete Störung dar, auf die mit homo-/lesbo/bi/trans-phobischen Praktiken reagiert wird, die jeden verletzen, der es wagt, vor anderen in seiner Andersartigkeit oder von einer abweichenden Position aus aufzutreten. Zusammengenommen zeigt sich in den Diskursen, dass die Präsenz der Feder nicht völlig transparent ist, sondern im Gegenteil Lücken und Widersprüche konfiguriert, sowie hartnäckige Widerstände, die die Vielfalt der körperlichen Materialisierungen leugnen. *Die Feder* wird als eine Einheit verstanden, die die LGTB-Person eindeutig identifiziert, oder zumindest diejenige, die »auffällig« ist. In diesem Sinne kann *die Feder* als Trope nicht als bloßer Verzerrungsfaktor oder Anomalie verstanden werden, sondern vielmehr als ein Element der Reflexion, in dem die Ordnung der Sprache reflektiert und rekategorisiert wird. Auf diese Weise kann die Feder symbolisieren, was sie ursprünglich auf keinen Fall bedeuten würde (Contreras und Ramírez, 2020 b).

Schlussfolgerungen

Um zu dekolonisieren, ist es notwendig, den materiellen Ursprung kolonialer Bindungen und Tropen als ein Phänomen zu verstehen, welches uns erlaubt letztere zu untersuchen. Ausserdem ist es wichtig die Assemblagen dieser Schleier zu erkennen, die sich in pädagogischen Diskursen verbinden, und damit ungleich

verteilte Grenzen, Öffnungen, Positionen und Praktiken strukturieren. Folglich zu verstehen wie die kolonialen Bindungen Identitäten formen, die in stratifizierten Interaktionskontexten produziert werden, sei es außerhalb oder innerhalb der Schule. Tropen als symbolisch-materielle Elemente erlauben es uns, den Prozess der Grenzziehung und -ausgrenzung zu erkennen, der sich etabliert, und konzentrieren sich darauf, die Bildung derjenigen Elemente zu verfolgen, die sie destabilisieren und Mikroresistenzen ankündigen, um Prozesse der Singularisierung zu ermöglichen. Mit anderen Worten, sie sind weit davon entfernt, das menschliche Gewissen oder die menschlichen Absichten zu privilegieren, und untersuchen, wie Wissen, Wissende und das Gewusste (Repräsentationen, Subjekte und Objekte) zusammen mit der Trope entstehen.

Die Beachtung der tropologischen Diskurse, die in außerschulischen Räumen zirkulieren und neu geschaffen werden, ermöglicht es uns daher, Wissensfiguren zu erklären, die als nicht kompetent oder unzureichend ausgearbeitet, als naives Wissen, als hierarchisch minderwertig, als unter dem geforderten Wissensniveau oder als nicht wissenschaftlich disqualifiziert wurden. Sie haben jedoch den Charakter einer autonomen, nicht zentralisierten Theorieproduktion, das heißt sie bedürfen nicht der Zustimmung eines Systems gemeinsamer Normen, um ihre Gültigkeit zu behaupten. Ihre Anerkennung und Analyse im Unterricht zu fördern, wäre ein Weg, den Epistemizid zu stoppen, der in der Geschichte von Abya Yala entfesselt worden ist.

Zu diesem Zweck wird eine kultursensible pädagogische Arbeit vorgeschlagen, die tief in die Gemeinschaften hineinreicht, um Prozesse der Anerkennung und der kognitiven Gerechtigkeit zu mobilisieren. In diesem Sinne empfehle ich ein Lehrerausbildungsmodell, das Folgendes umfasst:

- *Kritische Ethnografen der sozialen und kulturellen Dynamik zu sein*, die es ihnen ermöglichen, die Elemente, die die erzieherischen und prägenden Erfahrungen der Subjekte, sowohl der Lehrer als auch der Schüler*innen und ihrer Gemeinschaften, formen, durch eine ethnografische Übung zu leiten oder zu enthüllen. Insbesondere die Tropen, aus denen die Erzählungen bestehen.
- *Dialogische Begegnungen für die ethnografische Analyse zu schaffen*. Pädagogische und formative Räume mit dialogischem, horizontalem, sicherem und demokratischem Charakter zu schaffen, in denen alle an den Bildungsprozessen Beteiligten ihre eigenen Identitäten und Subjektivitäten zum Ausdruck bringen, mit dem Ziel, die makro- und mikropolitischen Dimensionen sozialer Probleme aufzuzeigen und Stereotypen, Markierungen und Kategorien entgegenzuwirken, die ihre Singularisierungsprozesse beeinflussen.
- *Ko-Konstruktion von Lernwegen und ethnografische Untersuchung*. Erarbeitung innovativer Vorschläge, die auf dem Verständnis und der Unterstüt-

zungen der kulturellen Praktiken der Fächer und anderer prägender Erfahrungen beruhen, wobei der Schwerpunkt auf deren Verknüpfung mit dem schulischen Lehrplan liegt.

- *Entwicklung von Erzählungen als Gegendiskurs zu den Logiken des Defizits und der Verwundbarkeit.* Entwicklung von kultursensiblen Gegenerzählungen, die es den Subjekten ermöglichen, ihre Handlungsfähigkeit bei der Schaffung neuer Horizonte auszuüben, indem sie sich ihre historisch-kulturelle Gegenwart neu imaginieren und kritisch verstehen, und zwar durch einen Prozess, der nicht nur auf bestehendem Wissen und Reichtum beruht, sondern auch auf der Schaffung von Innovationen und neuen Wissensbeständen, um ein Umdenken in der Gegenwart anzuregen und dabei auch zukünftige Möglichkeiten zu berücksichtigen.

Literatur

- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially. *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 87–96. doi.org/10.1080/10665680601015153.
- Conde-González, F. (2013). El uso de saberes y aprendizajes no escolares para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26, 79–88.
- Contreras, S. & Ramírez, M. (2013). Avanzando en el diálogo de saberes. *Arbor*, 189(759). doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1010.
- Contreras, S. & Ramírez, M. (2014). Descolonizar la educación desde la crianza. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 297–309. www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200015&lng=en&tlng=es.
- Contreras, S. & Ramírez, M. (2017). Análisis fenomenológico del tropo «pasar a llevar». *Athena*, (515), 203–219. doi.org/10.4067/S0718-04622017000100203.
- Contreras, S. (2012). Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes. *Integra Educativa. Revista de investigación Educativa*, 3(5), 77–95. www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000300004.
- Contreras, S. (2013). Esbozo de una pedagogía vulnerable: narrativas y retóricas locales (tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Contreras, S., Bambague, C., & Barrera, Y. (2019). Saberes que configuran trayectorias migratorias: narraciones de mujeres colombianas migrantes en Chile. *Convergencia*, 26(79), 1405–1435. doi.org/10.29101/crcs.v0i79.9496.
- Contreras, S., Miranda, P. & Ramírez, M. (2019). Los tropos como figuraciones de los saberes. *Cinta de Moebio*, 64, 68–81. doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100068.
- Contreras, S., Ramírez, M. & Rozas, C. (2021). Los tropos: una forma de abordar pedagógicamente los saberes para una educación culturalmente sostenible. (Documento inédito). *Revista de educación*. Universidad de Costa Rica.
- Contreras-Salinas, S. & Ramírez, M. (2020a). Los microlenguajes: una forma de aportar a la relación educativa con las infancias y juventudes en el marco de las pedagogías del sur. *Revista Educación (REVEDU)*. doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39964.
- Contreras-Salinas, Sylvia & Pavelic, Mónica Ramírez (2020b). La «pluma»: emplazamientos de cuerpos que interpelan la normatividad en escenarios escolares. *Childhood & Philosophy*, 16. doi.org/10.12957/childphilo.2020.50213.

- Deery, C. (2019). An ethnographic action research project: national curriculum, historical learning and a culturally diverse Melbourne primary school. *Ethnography and Education*, 14(3), 311–327.
- Durden, T. & Truscott, D. (2013). Critical Reflectivity and the Development of New Culturally Relevant Teachers. *Multicultural Perspectives*, 15(2), 73–80. doi.org/10.1080/15210960.2013.781349.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51–64.
- Esteban-Guitart, M. (2014). Funds of identity. In: T. Teo (Hrsg.). *The Encyclopedia of Critical Psychology*. (S. 752–757). New York: Springer.
- Fenwick, T. & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture and Society*, 20, 1–7.
- Fernández, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2015). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Freyre, E. & Ramos, A. (2012). El giro hacia los saberes excluidos. *Revista entreideias*, 1, 27–43.
- Gupta, A. (2020). Preparing teachers in a pedagogy of third space: A postcolonial approach to contextual and sustainable early childhood teacher education. *Journal of Research on Childhood Education*. 34(1), 43–58.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148–164. doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown. *The Board of Education. Harvard Educational Review*. 65(3), 445–472. doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Thousand Oaks: Sage.
- Kusch, R. (1973). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: ICA.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130–138.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132–141. doi.org/10.1080/00405849209543534.
- Paris, D. & Alim, H. (2017). Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for Justice in a changing worlds. In: D. Paris & H. Alim (Hrsg.). *What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter?* (S. 1–24). New York: Teachers College Press.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo sapiens.
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC.
- Tyrone, H. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory Into Practice*. 42(3), 195–202.
- Vélez-Ibáñez, C. & Greenberg, J. (1992). Formation and Transformation of Funds of Knowledge among U.S.-Mexican Households. *Anthropology & Education Quarterly*. 23(4), 313–335.
- Villa-Díaz, Mario. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11–28. www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100011&lng=en&tlng=es.

- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. doi.org/10.1080/1361332052000341006.
- Yuval-Davis, N. (2017). Situated Intersectionality and the meanings of culture. In: R. Máiz (Hrsg.). *Europa Fortaleza*. (S. 1–10). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317–331. doi.org/10.1080/01596300903037044.
- Zipin, L. (2013). Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives*, 33(3), 1–12.
- Zipin, L., Sellar, S. & Hattam, R. (2012). Countering and exceeding ›capital‹: A ›funds of knowledge‹ approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 33(2), 179–192.

IV: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Mi cuerpo y mi mente cargados de colonialismo« von Xiomara Tortoza de Gohlke

Mein Körper und mein Denken voll von Kolonialismus

Xiomara Tortoza de Gohlke

Im Rahmen der Embassy of Hope – Thalia Theater – Stimmen aus dem Exil

Ich spreche drei koloniale Sprachen, aber keine davon ist meine. Meine eigene habe ich bei der Kolonialen Eroberung verloren – als unsere Insel Guanahani nach dem heiligen Erlöser San Salvador benannt wurde, bei der Evangelisierung, als unsere Göttinnen ihre weißen, blonden Jungfrauen wurde, als uns allmächtiger Weise Gott mit blauen Augen aufgezwungen wurde und sich so die Religion, Kultur, und sich so die Religion, Kultur und Sprache der neue Herrscher durchsetzen, ja, als man uns »zivilisierte«.

Eine Freundin aus Lateinamerika spricht tatsächlich immer noch so: Xioma als ich nach Deutschland kam, würde ich sie »zivilisierte«. Ich habe ihre Sprache gelernt ich habe gelernt so aufzutreten wie sie. Und jetzt trägt mein schwarzer Körper die Tracht von Oktoberfest. Mit dieser Creme aus dem Afro-Shop färbe ich meine Haut weiß- und ich habe einen deutschen Pass.

Was gibt es besseres, als eine weiße zu sein, Entschuldigung, wie die Kolonialisten zu sein und sich ihre koloniale Sprache zu eigen zu machen, und mit der jetzt eigenen – anderen – Sprache ihre Welt auszudrücken und sie so zu geben wie sie. Das heißt, sich nicht »Wild und unkontrolliert« auszudrücken. Nicht mit den Händen zu gestikulieren, sogar aufhören zu lachen. Erst dann werden wir wahrscheinlich nicht mehr als »die anderen« angesehen werde.

»Die Anderen« – »Die Anderen«, »Wer sind die Anderen«? Wer? Du? Wir? Ihr? Ich? Sie?

Sie glauben, denken, reden, verhalten sich wie ihr und trotzdem werdet ihr sie immer nur als die anderen sehen und behandelt.

Viele »der Anderen« – führen einen täglichen Widerstand (Sein oder Nichtsein), um sich vom kolonialen Denken und der Ideologie zu befreien. Sie bemühen sich, ihre Körper von der Sprache der Kolonialisten zu bereinigen.

Die Sprache ist wie geschaffen, um »die Anderen« als etwas Abstoßendes, ja tierische, als z. B. »stinkenden Horden«, zu beschreiben. Diejenigen, die die ursprünglichen Völker beschimpfen, sind also nicht einmal mehr Weise. Sie müssen es nicht sein, denn viele »der Anderen« haben ja das koloniale Denken verinnerlicht und drücken es dann durch die Kolonialsprache aus. Es ist eine Struktur, die sie in sich tragen, so dass es egal ist woher sie kommen und welche Hautfarbe oder Vorfahren sie haben. Man muss nicht, »ein Anderer« sein, um die koloniale Ideologie zu verteidigen, denn hier geht es nur darum Macht und Kontrolle über andere zu erlangen.

Ehrlich gesagt ist es nicht einfach, man selbst zu sein, wenn die Gedanken und der Körper voller Kolonialismus sind. Aber es ist nicht unmöglich, denn viele Generationen leisten Widerstand, um neue Codes und Paradigmen zu schaffen, in denen Diversität Menschenrechte als erster Stelle stehen.

Leider habe ich nicht das Rezept. Ich bin auf der Suche danach, zusammen mit vielen Menschen, die ihrem Geist und ihren Körper von Kolonialismus lösen möchten und auf die Wirklichkeit, die wir erleben, einwirken möchten, damit wir das unterschiedliche wertschätzen. Es respektieren können, dass man etwas Einzigartiges ist, dass Migration oder Exil nicht meine Identität ist, sondern ein Umstand.

Meine Identität ist nur meine. Sie ist mit meinen Wurzeln verbunden, eine unabhängige Identität, die der Sichtweise anderer unterliegt. Nur von mir selbst hängt das Sein oder Nichtsein ab. Obwohl man unter dem Kolonialen Einfluss steht, bin ich nun einmal ich. Ich stehe nicht zum Verkauf und gehöre niemandem und werde zusammen mit andere weiter das kolonisierte Denken auflösen – das aus der Sicht der »Anderen«.

V: Deutsche Übersetzung des Beitrags »Meeting on a Bridge. Opposing Whiteness in Social Work Education and Practice« von Maryam Khan und Kathy Absolon

Nachdem wir bereits Einblicke aus Kashmir/India und Chile erhalten haben, bekommen wir nun die Möglichkeit, mithilfe der Kolleginnen Maryam Khan and Kathy Absolon mehr über kanadische Perspektiven zu erfahren. Sie teilen mit uns ihre erkenntnisreichen Konversationen darüber, was es heißen kann, Widerstand gegen die weiße Dominanz im Kontext der Ausbildung und Praxis Sozialer Arbeit zu entwickeln.

Die Infragestellung des *weißseins* und seiner Dominanz in der Ausbildung und Praxis der Sozialarbeit ist ein Akt des Widerstands mit gewaltvollen Auswirkungen für indigene und rassifizierte Sozialarbeiter*innen, die diese Arbeit machen. In diesem Beitrag erörtern zwei Autorinnen – eine indigene und eine rassifizierte Siedlerin – den Brückenschlag zwischen der Mainstream-Sozialarbeit und der auf Indigene zentrierten Sozialarbeit, indem sie ihre reflexiven Erfahrungen (persönlich und beruflich) mit der Dezentrierung des *weißseins*, der Dekolonisierung und dem Einsatz ganzheitlicher Lehr- und Lebensweisen an einer Fakultät für Sozialarbeit auf Turtle Island¹ teilen. Abschließend stellen die Autorinnen einige mögliche Strategien und Diskussionspunkte vor, die dazu beitragen können, die Kluft zu überbrücken und das *weißsein* in der Sozialen Arbeit infrage zu stellen.

1 Dieser Begriff wird *nicht* als allgemeiner indigener Begriff für Nordamerika verwendet. Stattdessen verwenden wir diesen Begriff, um Weltanschauungen und Ontologien der Anishinaabe-Schöpfungsgeschichte zu zentrieren, die sich auf Nordamerika als »Schildkröteninsel« beziehen.

Begegnung auf einer Brücke

Widerstand gegen die weiße Dominanz in Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit²

Maryam Khan, Kathy Absolon

*Stellen Sie sich zwei sehr unterschiedliche Menschen vor, die ihren eigenen Weg gehen, Welten voneinander entfernt. Sie haben unterschiedliche Weltanschauungen, komplexe und unterschiedliche Beziehungen zu Kolonialismus und Imperialismus, unterschiedliche territoriale Beziehungen, Familientraditionen und spirituelle Praktiken. Stellen Sie sich vor, zwei solche Menschen würden sich finden und sich treffen, um ihre Gemeinsamkeiten zu teilen und voneinander zu lernen. Wie wäre es, wenn sich diese beiden Menschen auf einer Brücke treffen und neugierige und tiefgründige Gespräche über Freundschaft, Allianzen, Kolonialismus sowie Unterschiede und Übereinstimmungen in ihren Sichtweisen führen würden? Die eine Autorin dieses Beitrags ist eine rassifizierte indigene Frau und die andere eine rassifizierte Siedlerin.³ Die metaphorische *Brücke* symbolisiert die Ausbildung in der Sozialen Arbeit, einen Weg, der von zwei unterschiedlichen Menschen beschritten wird, die Gespräche führen in Verbundenheit, Respekt, Gegenseitigkeit und Reflexivität in Verstand, Körper, Geist und Gefühl. Diese Brücke wölbt sich über einen Fluss, der in viele Nebenflüsse mündet. Der Fluss und seine Nebenflüsse symbolisieren die Vermischung der Geschichten von Kolonialismus und Imperialismus, Rassismus, *weißsein*, Verkörperungen, Erfolgen und Misserfolgen und Lehren aus gelebten Erfahrungen.*

Dieses reflexive Papier ist das Ergebnis zahlreicher Gespräche, die die beiden Autorinnen über einige Jahre hinweg auf der Brücke der Ausbildung zur Sozialen Arbeit geführt haben. Diese Gespräche dienen als Momentaufnahme unserer fortlaufenden Lernprozesse und Gemeinsamkeiten durch das Sichtbarmachen kollektiver und individueller Erfahrungen als rassifizierte Frauen in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. Diese Gespräche waren nicht konfrontativ, sondern auf neugierige Weise einnehmend und basierten auf Respekt, Relationalität, Reflexivität und Gegenseitigkeit im Sinne einer ganzheitlichen Andragogik und Pädagogik. Die meisten dieser Gespräche fanden informell bei Tee und Essen statt, als wir über die Auslöschung von Indigenität und indigenem

2 Dieser Artikel wurde erstveröffentlicht in: Khan, M./Absolon, K. (2021). Meeting on a bridge: Opposing whiteness in social work education and practice. In: *The Canadian Social Work Review*, 38(2), 159–176. Die Herausgeberinnen danken für die Möglichkeit des Re-Abdrucks.

3 Da auch Migrant*innen in den Amerikas das Land bewohnen/besiedeln, das ursprünglich der indigenen Bevölkerung gehörte, bezeichnet sich Maryam Khan hier als ›rassifizierte Siedlerin‹.

Wissen (als Akte kolonialer Gewalt) und die Dominanz des *weiß*seins in einem Graduiertenprogramm der Fakultät für Sozialarbeit der Wilfrid Laurier University diskutierten, das sich auf den traditionellen Territorien der Neutral, Anishinaabe und Haudenosaunee-Völker befindet. Wir erörterten auch die negativen Auswirkungen der Infragestellung des systemischen *weiß*seins und erinnerten uns an einige Rückschläge, die diese Arbeit mit sich bringt. Insgesamt ist unser Hauptargument, dass die Zukunft der Ausbildung zur Sozialen Arbeit – über alle Schulen und Fakultäten der Sozialarbeit hinweg – von der Praxis von der Dezentrierung des *weiß*seins und der *weißen* Vorherrschaft abhängt. Wir hoffen, dass die Leser*innen Wege finden, um Begegnungsräume zu schaffen, in denen *weiß*sein dezentriert wird.

Wer sind diese Leute auf der Brücke? Die Verortung des Persönlichen und Politischen

Kathys Standort

Meine ethnisierte Herkunft (racial blend¹) setzt sich aus Anishinaabe und britischen Vorfahren zusammen. Ich gehöre zur Flying Post First Nation im Treaty 9. In die Tätigkeit Sozialarbeiter*innen auszubilden bin ich aus der Not heraus hineingestolpert, denn ich reagierte auf die Auslöschung meiner kulturellen Spiegel (Vorbilder) in meiner eigenen (undergraduate und graduate) Ausbildung zur Sozialarbeiterin. An der Universität zu arbeiten war kein Karriereziel; vielmehr war es mein Ziel, meinen Platz einzunehmen, im Kampf gegen die koloniale Auslöschung von allem, was indigen ist, durch meine Präsenz und meine Stimme indigenen Wissens. Meine Haut ist braun, meine Augen sind dunkel und mein Haar ist dunkelbraun – ich bin sichtbar indigen. Meine rassifizierte Präsenz in der Welt hat dazu geführt, dass meine Erfahrungen mit Rassismus das Ergebnis dessen sind, was die Menschen sehen und wie sie mich dann wahrnehmen. Aufgrund meiner Hautfarbe scheint die Wahrnehmung meiner Person durch die zahlreichen Stereotypen und Bilder gefiltert zu werden, die Menschen von indigenen Völkern haben. Ich habe nicht das Gefühl, dass die meisten *weißen* mich wirklich sehen; wie sollten sie auch, wenn eine von *weißen* Privilegien dominierte Bildung die Wahrheit darüber, was der Kolonialismus unseren Völkern angetan hat, grob ausgelassen hat? Wie war es möglich, das *weiße* Lehrer*innen und Student*innen mich als Eindringling in meinem eigenen Heimatland betrachten und dabei die wahre Kolonialgeschichte nicht verstehen? Die rhetorische Natur dieser Frage spiegelt meine anhaltende Frustration über vorsätzliche Ignoranz

1 Begriffe, die sich nicht ins Deutsche übersetzen lassen, ohne den Inhalt zu verfälschen, haben wir entweder in Klammern dahinter geschrieben, oder gleich Englisch belassen.

und Unaufgeklärtheit wider. Bildung, Medien, Institutionen und soziale Strukturen sind allesamt verantwortlich für die Verbreitung von Unaufgeklärtheit und Ignoranz. Die *weiße* Dominanz und die koloniale Auslöschung meines Volkes in diesen Strukturen hat Generationen von Menschen hervorgebracht, die sehr wenig darüber wissen, wer ich wirklich bin, woher ich komme und was es bedeutet, Anishinaabe zu sein. *Weißes* Privileg bedeutet colour blindness und Amnesie. *Weißes* Privileg bedeutet, dass die meisten *weißen* mich einfach nicht wirklich sehen. Sie sehen und hören nur das, was ihnen durch ihre eigenen Sozialisationsstrukturen einprogrammiert wurde. In einer akademischen Einrichtung, in der *weiße* Privilegien herrschen, habe ich manchmal das Gefühl, dass ich einen Tarnmantel trage, weil ich oft nicht gesehen oder gehört werde, und ich frage mich, wie es kommt, dass meine Anwesenheit übersehen wird. Ich erlebe dabei die Auswirkungen kolonialer Dominanz und Gewalt, die die Auslöschung verewigen. Durch diese Auslöschung werden buchstäblich meine Geschichte, meine Sprache, meine Kultur, mein Wissen, meine Werte, meine Erzählungen, meine Verwandtschaftssysteme, meine Landbeziehungen und alles andere ausgelöscht. Diese Auslöschung propagiert eine kulturelle Amnesie über indigene Völker und die Wahrheit der kolonialen Gewalt in diesen Ländern, und diese Amnesie nährt das *weiße* Privileg, das in der Wissenschaft weit verbreitet ist. Ich erlebe regelmäßig die Auswirkungen der kolonialen Amnesie und der Unaufgeklärtheit in einem von *weißen* dominierten Ausbildungsumfeld für Sozialarbeit.

Meine lebenslangen Erfahrungen in einer gewalttätigen kolonialen Gesellschaft – als inferior, minderwertig, exotisch, dumm, untergeordnet, verloren oder bemitleidenswert zu gelten – sind ein Beweis für diese Dominanz und die Verinnerlichung von Ideologien, die von »White is right« durchdrungen sind. Mein Standort *ist* politisch, und mein Überleben und Präsenz sind politisch, wenn eine ganze milliarden schwere bürokratische Struktur Politiken und Gesetze hat, die darauf abzielen, meine Völker und unsere Verbindung zum Land auszulöschen. Mein Bewusstsein und meine Präsenz *sind* politisch. Jeden Tag sehe und erlebe ich die koloniale Auslöschung (die Auslöschung der Wahrheit der indigenen Völker) in der Bildung und in einem Bildungssystem, in dem ich bewusst versucht habe, die Landschaften der *weißen* Vorherrschaft zu verändern und zu dekolonisieren.

Ich bin seit 30 Jahren Ausbilderin und Umgestalterin indigener Sozialarbeit und wurde vor kurzem zu einer Kollegin und Freundin meiner Mitautorin Maryam, als sie vor ein paar Jahren zu unserer Fakultät stieß. Zwischen Maryam und mir hat sich eine Verbindung entwickelt, die auf mehrere Gründe zurückzuführen ist. Ich schätze ihre Analyse und ihre Sichtweise, und ich respektiere die Vielfalt, die sie in unseren Lehrkörper einbringt. Eine weitere Facette unserer Verbindung ist unser beider Aussehen. Wir haben einen ähnlichen Teint, eine ähnliche Augenfarbe und eine ähnliche Haarfarbe. Obwohl wir aus unterschiedlichen Welten kommen, verbindet uns unsere brownness. Auf

einer anderen Ebene sehe ich uns beide zudem als leidenschaftlich mit unserer Arbeit verbunden. Ich bin eine starke Anishinaabe kwe (indigene Frau) und setze mich für die Wiederherstellung indigenen Wissens und indigener Präsenz in kolonialer Bildung, Praxis, Forschung und Schrift ein. Ich kämpfe seit vielen Jahren gegen den strukturellen Rassismus in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit, indem ich Unterstützungsdienste für indigene Studierende aufbaue und Hauptseminare sowie indigene Lehrpläne und Programme entwickle. Maryams Anwesenheit in unserer Fakultät hat den Dialog, die Gespräche und die Bewegungen der Inklusion, der Vielfalt und des Aufbaus von Beziehungen zwischen dem »Mainstream«-Programm und dem indigenen Programm bereichert. Ich schätze diese Gelegenheit zur Zusammenarbeit sehr, da wir die Auswirkungen der Dominanz des *Weißseins* und die Bedeutung unserer Präsenz bei der Veränderung des Antlitz und des Körpers der Ausbildung zur Sozialen Arbeit artikulieren.

Maryams Standort

Es ist für mich wichtig, zu lokalisieren, wo ich bin, wer ich bin, was ich tue, warum ich es tue, und auf wessen Schultern ich stehe. Dies ist unabdingbar, um meiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einen Sinn zu geben. Außerdem wird dadurch der »Blick aus dem Nichts« der Sozialen Arbeit in seinen verschiedenen Kontexten verortet, da dieser Blick nicht ahistorisch ist und in Machtbeziehungen verstrickt ist (Haraway, 1988, S. 581). Ich bin eine queere südasiatische muslimische Siedlerin, und es liegt in *meiner* Verantwortung, indigenem Land, indigenen Völkern, Sitten und Gebräuchen sowie indigenen Wissens- und Lebensformen gegenüber respektvoll zu sein und mich ständig mit kritisch-reflexiven Praktiken zu befassen, um zu beleuchten, wie meine Rolle als Siedlerin in der Sozialen Arbeit in den anhaltenden Völkermord und die Marginalisierung indigener Menschen, ihres Landes, ihrer Traditionen, ihres Lebens und ihrer Lebens- und Wissensformen verwickelt ist. Ich habe mich für die Soziale Arbeit entschieden, um die Dysfunktion in meinem Elternhaus und in der Außenwelt irgendwie zu verstehen und in den Griff zu bekommen. Meine eigenen Lebenserfahrungen im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme von Sozialdiensten und der Heilung von psychischen Problemen brachten mich dazu Widerstand, Handlungsfähigkeit und Marginalisierung von kritischen intersektionalen Perspektiven heraus zu studieren und zu beforschen. Ich kann die Frage, wer ich bin, nicht von meinen Erfahrungen trennen, auch nicht das, was ich tue und wie ich es tue. Als Erzieherin in der Sozialen Arbeit trenne ich mein persönliches und mein berufliches Selbst nicht, da sie für mich ein und dasselbe sind. Ich arbeite, spiele, unterhalte mich und lebe in den vielen Gemeinschaften, denen ich angehöre, und die Gemeinschaft ist mir wichtig (Bernal, 2002). Zu sagen, woher ich komme, gibt mir Halt und erinnert mich immer wieder daran, dass ich mich auf einem Weg

der Heilung von ererbten historischen kolonialen Traumata und gegenwärtigen Manifestationen der *weißen* Vorherrschaft befinde. Ich stehe heute hier auf den Schultern meiner Vorfahren, meiner kumulativen Erfahrungen und vieler indigener, schwarzer, chicana, südasiatischer, rassifizierter und *weißer* kritischer Wissenschaftler*innen.

Im Juli 2018 kam ich an die Fakultät für Sozialarbeit der Wilfrid-Laurier-Universität und lernte Kathy kennen. Ich fühlte sofort eine starke Verbindung zu Kathy wegen ihrer Politik, ihrer spirituellen Ausstrahlung, ihrer körperlichen Erscheinung und ihrer Art, in der Welt zu leben. Sie lebte Dankbarkeit, Freundlichkeit, Ehrlichkeit, Stärke, Transparenz, Gegenseitigkeit, Beziehungsfähigkeit und Respekt in vielfältiger Weise vor. Ich war voller Ehrfurcht. Kathy mit ihren schönen langen braunen Haaren war wie eine ältere Schwester, die ich nie gehabt hatte. Kathy war ein starkes weibliches Vorbild, nach dem ich in der akademischen Welt gesucht habe. Sie lebt ihre Wahrheit und ist sehr inspirierend. Dank unserer Beziehung und der Unterstützung durch Kathy bin ich in der Lage, diese Arbeit mit mehr Sorgfalt und Mut zu tun.

Verstehen unserer Sprache und Terminologie auf der Brücke

Wir sind beide daran interessiert, in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit Inklusivität zu schaffen, Schaden zu minimieren und mit Menschlichkeit zu arbeiten (*walking with humanity*). Hier geht der koloniale Regen ständig nieder. Der Fluss und seine Nebenflüsse sind voll von kolonialen Tropen, Schäden und trennenden Strategien. Wir teilen uns einen Regenschirm, um trocken und warm zu bleiben, und das verbindet uns auf der Brücke. Wir sind beide Indigenes aus verschiedenen Ländern, und *Indigenous* ist unser Regenschirm. Unter welchem Schirm man steht, hat Einfluss darauf, inwieweit man trocken bleibt. Der Begriff »Indigenous« wird auch als politisches Instrument verwendet, um lokale und globale Bewegungen für soziale Gerechtigkeit zu vereinen, in denen sich Einzelpersonen und Gemeinschaften gegen die Kolonialisierung, die kapitalistische Ausbeutung von Ressourcen (z. B. Land, Arbeit) sowie Gesetze und Regierungsführung auflehnen. Dieser Begriff erkennt die inhärente Pluralität der Perspektiven, der gelebten Erfahrungen und der Identitäten indigener Menschen und der Indigenität an, die es auf Turtle Island und auf der ganzen Welt gibt. Der Begriff »Indigenous« ist mit dem Kolonialismus verknüpft, er hat das Anliegen, Land, Bräuche, Körper, Epistemologien und Ontologien zu dekolonisieren. Der Begriff »Indigenous« ist kein statisches Konzept, und seine lokalen und geopolitischen Kontexte formen und informieren weiterhin seine Relevanz, sein Verständnis und seine Bedeutung für die Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit (Dei, 2011; Hart, 2010; Sinclair et al., 2009; Wane, Adyanga & Iimi, 2014).

Der Begriff »weißsein« bezieht sich auf die Dominanz euro-westlicher Werte und Überzeugungen in Bildungseinrichtungen. Es durchdringt alle Bereiche des Lebens und ist allgegenwärtig. *Weißsein* (als Dominanzkonzept) ist gewalttätig und heimtückisch; es dient als Hintergrund für geopolitische und lokale soziale Beziehungen. *Weißsein* bezieht sich letztlich auf alles (z. B. Normen, Erwartungen, Ideen), was von denen, die den Status quo aufrechterhalten wollen, als richtig, normal und gut angesehen wird. Es wird als der Kern und das Zentrum konstruiert, mit dem alles verglichen wird, absichtlich oder unabsichtlich. Er ist unsichtbar und doch sichtbar und evident in Diskursen und diskursiven Konstruktionen von Körpern, Räumen, Ideen, Seinsweisen, Wissen, Leben und letztlich allem, was nicht zu ihm gehört oder ihn bewohnt (Ahmed, 2006; Razack, 1998; Said, 1978). Kolonialismus ist beispielsweise *weißsein* in Aktion (*Whiteness in play*), ein Werkzeug, das von White supremacists benutzt wird, um ein willkürliches falsches Zentrum oder einen Kern zu errichten, an dem Indigenous und rassifizierte Gemeinschaften und Bräuche gemessen werden. Der Kolonialismus hat »the world ›white‹ [gemacht], which is of course a world ›ready‹ for certain kinds of bodies, as a world that puts certain objects within their reach« (Ahmed, 2006, S. 111). An diesem Punkt der Geschichte ist das *weißsein* ständig damit beschäftigt, sich durch moralische, wirtschaftliche, soziale, politische und kulturelle Kräfte zu reproduzieren, die durch staatlich unterstützte Unterdrückung und Unterwerfung operationalisiert werden (Thobani, 2007).

Der Begriff »rassifiziert« bezeichnet die sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen, historischen und politischen Prozessen, die an der Konstruktion von Praktiken des Andersseins auf der Grundlage von *race*, ethnischer Zugehörigkeit, psychischer Gesundheit, Sexualität und Fähigkeiten sowie einer Reihe von Positionsmerkmalen beteiligt sind. Zeitgenössische Diskurse über »Differenz« spielen eine Schlüsselrolle bei der Rassifizierung von Menschen und Gemeinschaften (Puar, 2007; Razack & Perera, 2014). So sind beispielsweise die Prozesse des Othinging und der Differenzbildung, die gegen indigene Menschen (Indigenous) inszeniert werden, sehr stark mit dem Land verbunden und unterscheiden sich von dem, was braune und schwarze Menschen erleben. Im Laufe der Jahrzehnte wurden im Rahmen des Indian Act erhebliche Anstrengungen unternommen, um indigene Identitäten zu beseitigen, indem Gesetze geschaffen wurden, die indigenen Völkern ihre Landrechte entziehen und Vererbung und Eigentum bei interethnischen Paaren (interracial couplings) miteinander verschränken. Infolge einer solchen Fremdbestimmung werden Indigenous und rassifizierte Menschen, Identitäten und Bräuche an den Rand gedrängt (Tuck & Yang, 2012). An diesen Rändern, diesen umstrittenen Orten, können Widerstand, Solidarität, Bündnisse und Brückenbau mobilisiert werden, um Veränderungen zu bewirken (Hooks, 2000). Beachtenswert scheint uns der Punkt, dass die Zugehörigkeit zu Schwarzen, Braunen, indigenen und rassifi-

zierten Gemeinschaften keine Garantie für Solidarität und ähnliche Politiken oder Werte bietet. Dies ist wichtig, da Gleichheit in Bezug auf Geografie und -ismen nicht vorausgesetzt werden kann, da Arbeit erforderlich ist, um kritische Wachsamkeit aufrechtzuerhalten und verinnerlichte Unterdrückungen infrage zu stellen (Razack, 1998).

Die Ausbildung zur Sozialen Arbeit und ihre Verbundenheit mit weißer Dominanz auf der Brücke sichtbar machen

Wie andere postsekundäre Bildungsprogramme, die in Kolonialismus und *weißer* Dominanz verwurzelt sind, waren auch die Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit – von Anfang an – mitschuldig an der Aufrechterhaltung kolonialer Ungerechtigkeit durch *weiße* Vorherrschaft, Gewalt und Unterdrückung von Indigenität durch verschiedene Mechanismen von Macht, Kontrolle und Herrschaft, welche die Form von Landbesetzungen, Residential Schools, dem Indian Act, dem aktuellen Kinderfürsorgesystem und dem Sixties Scoop² angenommen haben, um nur einige Beispiele zu nennen (Kennedy-Kish et al., 2017). Indigene Ausbilder*innen und Sozialarbeiter*innen haben immer gegen das *weißsein* und die *weiße* Vorherrschaft gekämpft und sich für die Indigenisierung von Fakultäten und Schulen für Sozialarbeit auf dem gesamten Turtle Island eingesetzt (Absolon, 2011, 2020; Sinclair et al., 2009; Wilson, 2008). Viele rassifizierte und *weiße* Siedler*innen, die sich des Siedlerkolonialismus bewusst sind, haben ihre Solidarität gegen *weiße* Vorherrschaft und *weißsein* in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit und ihrer beruflichen Praxis zum Ausdruck gebracht, indem sie auf die Handlungsauftrufe der kanadischen Truth and Reconciliation Commission (TRC, 2015³) reagierten und versuchten, die Kluft zwischen einerseits jener Sozialarbeit, die auf die indigene Bevölkerung fokussiert war, und andererseits der eurozentrischen und *weißen* Ausbildung zur Sozialen Arbeit und der beruflichen Praxis zu überbrücken (Clarke et al., 2012; Khan, 2019).

Kathy hat sowohl als Studentin als auch als Dozentin für die Soziale Arbeit die Erfahrung gemacht, dass die Lehrenden nicht in der Lage waren, Wissen über die kanadische Geschichte, die Unterdrückung der indigenen Völker und die daraus resultierende Armut, Obdachlosigkeit, Arbeitslosigkeit, Inhaftierung, Sucht, Gewalt und hohe Sterblichkeitsraten zu vermitteln. Die Ausbildung zur Sozialen Arbeit hat es insgesamt im Allgemeinen versäumt, die Probleme,

2 Sixties Scoop bezieht sich auf die Phase von circa 1960–1980 als unter dem Vorwand des Kindeswohls massenweise indigene Kinder aus ihren Familien genommen und in Pflegefamilien gegeben wurden. Mehr Informationen: Patrick Johnston (1983): Native Children and the Child Welfare System.

3 Mehr Informationen dazu: www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1450124405592/1529106060525.

mit denen indigene Völker konfrontiert sind, in einen angemessenen Kontext zu stellen. Die *weiße* Dominanz in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit nimmt interessante Formen an. Eine davon ist die Weigerung der Lehrkräfte, sich auf ihre eigenen Prozess zur Dekolonisierung einzulassen. Sie können also nicht lehren, was sie selbst nicht verstehen. Vielleicht liegt das Problem tiefer in ihrer Ausbildung, und die Nadel zeigt weiterhin auf das Versagen der Bildung. Weiterer Schaden wird angerichtet, wenn Lösungen und Praxisansätze der Sozialen Arbeit den politischen oder sozialen Kontext der Kolonisierung als kulturellen Völkermord an indigenen Völkern ausblenden.

Ich (Kathy) habe erlebt, dass sich Lehrende dagegen wehren, die kanadische Kolonialgeschichte in Bezug auf indigene Völker zu integrieren, mit der Begründung, sie sei nicht objektiv (clinical) genug. Wie können wir Sozialarbeiter*innen ausbilden, die nicht zu einer Analyse der sozialen und politischen Ursachen für das Elend der Menschen, denen wir helfen, fähig sind? Sollten Ausbilder*innen ihren Student*innen nicht helfen, die politisch-persönlichen Zusammenhänge zu verstehen? Eine nicht erschöpfende Liste der wichtigsten Gründe, dies zu tun, beinhaltet die Entlarvung der Schuldzuweisung an das Opfer, die Wiederherstellung von Familienbeziehungen, die Umverteilung der sozialen Verantwortung auf die Regierungen und die Unterstützung von Sozialarbeiter*innen bei der Wahrnehmung ihrer Rolle im Aktivismus, bei der Lobbyarbeit mit Regierungen, die Kinder und Familien weiterhin ausgrenzen und ihre Unterstützung und Dienstleistungen kürzen. Eine politisch-persönliche Analyse hilft uns, die Menschen dabei zu unterstützen, menschliche Reaktionen auf unmenschlich strukturierte koloniale Gewalt zu verstehen, im Gegensatz zu Pathologisierung und Opferbeschuldigung, die sich auf Mikrolösungen für makroökonomische Ursachen konzentrieren. Das wäre in unseren Augen eine verantwortungsvollere objektive (clinical) Analyse. Im Gegensatz zu dem, was man denken könnte, ist die Soziale Arbeit als Profession in der Arbeit mit indigenen Völkern ein Arm der Vernichtungspolitik der kolonialen Regierungen sowie der sozialen Kontrolle der indigenen Völker gewesen.

In dem Maße, in dem indigene Menschen Abschlüsse erworben und ihren Platz in der postsekundären Bildung eingenommen haben, waren sie Kämpfer*innen gegen die *weiße* Dominanz, die Räume für die authentische Einbeziehung indigenen Wissens, der Lehrpläne, der Gemeinschaft, des Lehrkörpers, des Personals und der Studierenden geschaffen haben. Auf Indigene ausgerichtete Programme sind der Beweis dafür, dass authentische Räume für Transformation durch indigene Studien (Indegegogy), circle work, landbasierte Bildung und dekolonisierende Pädagogik möglich sind (Absolon & Dias, 2020). Absolventen des »Indigenous Field of Study Master of Social Work«-Programms der Wilfrid Laurier University sind durchdrungen von ganzheitlichem Lernen, indigenen Zeremonien und indigener Wissenschaft, die alle zu transformativen und heilenden Erfahrungen während des Studiums führen (Hill & Wilkinson,

2014). Nach dem Studium sind viele Siedler-Studierende (in *weiß*-dominierten Studiengängen) immer noch schlecht gerüstet, um weniger Schaden im Leben indigener Völker anzurichten, die sie betreuen könnten, denn in ihrer Ausbildung werden jene Kurse ausgelassen, die sich mit herausfordernden Themen befassen, die *weiße*, privilegierte Sozialarbeitsstudent*innen und -verwalter*innen stören könnten (Baskin, 2016; Sinclair et al., 2009).

In den letzten Jahren haben die Schulen und Fakultäten für Sozialarbeit mehr anti-oppressive Aspekte in ihre Kurse integriert. Ist das ausreichend? Auf die indigene Bevölkerung ausgerichtete Lehrpläne werden zunehmend von indigenen Pädagog*innen akzeptiert und geleitet. Wir wiederholen einige Fragen, die häufig auftauchen, wenn Studierende beginnen, die Wurzeln der *weißen* Vorherrschaft und Dominanz auszupacken, zu verlernen und zu verstehen:

- Ich möchte ein*e gute*r Helfer*in sein; wie kommt es, dass ich in meiner Ausbildung nichts über die Wurzeln *des Rassismus* der rassialisierten Ungleichheit und des kulturellen Völkermords an indigenen Völkern gelernt habe?
- Wie kommt es, dass wir nur über eurozentrische Theorien, Methoden und Praktiken lernen?
- Was ist *weiße* Dominanz, und bin ich ein schlechter Mensch, wenn ich *weiß* bin?
- Wie bin ich als rassifizierte*r Siedler*in in *weiß*sein und Siedlerkolonialismus verwickelt?
- Wie kommt es, dass ich von Kolonialismus und *weißer* Vorherrschaft nichts gesehen oder gewusst habe?
- Wie wird diese Vorherrschaft in der Ausbildung derjenigen ignoriert, die sich mit sozialer Ungerechtigkeit auseinandersetzen wollen?
- Warum wissen die Sozialarbeiter*innen nichts über die Systeme, in denen sie ausgebildet werden und arbeiten?
- Inwiefern neutralisiert die Zugehörigkeit zu einem kaputten System die Kapazität, den Verstand und die Fähigkeiten von Sozialarbeitern, effektiv Veränderungen zu bewirken?

Der Kampf gegen die *weiße* Dominanz kann nur angegangen werden, wenn die Dekolonisierung Teil des Lehrplans wird und die Vorhänge zum *weiß*sein geöffnet werden. *Weißes* Privileg und *weiße* Dominanz bedingen sich gegenseitig, was dazu führt, dass Pädagog*innen und Praktiker*innen »nicht wissen, was sie nicht wissen« (Absolon, 2011).

Nach Maryams Erfahrung ist es Aufgabe der Siedler*innen und *nicht* der indigenen Gemeinschaften, die Arbeit zur Dezentrierung des *weiß*seins aufzunehmen. Der Schwerpunkt liegt auf den Siedler*innen, und diese Arbeit sollte die indigenen Völker nicht einbeziehen, weil die indigenen Gemeinschaften ihre eigene Arbeit zur Reparatur, Wiederherstellung und Versöhnung innerhalb

ihrer eigenen Nationen leisten. Wenn indigene Völker an diesen Bemühungen beteiligt werden oder mit ihnen zusammenarbeiten wollen, muss es eine Vereinbarung zwischen Siedler*innen und indigenen Völkern geben. In einer solchen Vereinbarung können spezifische Aufgaben und Rollen für jede Person auf der Grundlage ihres eigenen Standpunkts, ihrer Gaben und Fähigkeiten festgelegt werden. Sie kann auch die Hauptziele ihrer Existenz hervorheben (d. h., warum arbeiten Siedler*innen an der Dezentrierung des *weiß*seins? Welche Verantwortung haben die Siedler*innen gegenüber der indigenen Bevölkerung und dem Land? Wie kommt die Sozialarbeit den Siedler*innen zugute?). Jede gemeinsame Übereinkunft oder jedes Memorandum muss den Two Row Wampum Treaty⁴ respektieren und muss auf eine Art und Weise vermittelt werden, die Relationalität, Reflexivität, Respekt und Gegenseitigkeit ehrt und betont. Siedler*innen, die diese Arbeit allein machen, können der indigenen Bevölkerung gerecht werden, indem sie kritische indigene Stimmen in der Gemeinschaft und in der Wissenschaft hörbar machen und in den Mittelpunkt stellen, und indem sie von den sozialen Bewegungen lernen, die von Indigenen geleitet werden und sich für soziale Gerechtigkeit und Dekolonisierung einsetzen. Ein guter Ansatzpunkt für Siedler*innen ist es zudem, individuell oder kollektiv auf die Handlungsaufforderungen der Truth and Reconciliation Commission (TRC) zu antworten. Eine andere Strategie besteht darin, die eigenen ethnozentrischen Überzeugungen und Werte durch reflexive Methoden zu verlernen. Rassifizierte Siedler*innen können auch darüber nachdenken, wie sie die *weiße* Vorherrschaft in ihren Familien und Zugehörigkeitsgemeinschaften sichtbar machen und abbauen. Es liegt auch in der Verantwortung von kritisch orientierten, rassistisch marginalisierten Siedler*innen, das *weiß*sein zu dezentrieren und die *weiße* Vorherrschaft infrage zu stellen, da dies eine moralische Verantwortung ist und Teil der Arbeit für eine gerechte, sozial gerechte Welt und gerechte Beziehungen ist (Byrd, 2011; O'Brien, 2017; Phung, 2015).

Die Arbeit, die Siedler*innen leisten müssen, um eurozentrisches Wissen und eurozentrische Werte infrage zu stellen und einen ganzheitlichen Ansatz für die Ausbildung und Praxis der Sozialarbeit zu verfolgen, kann viele Formen annehmen. Unabhängig davon, wie gut der *die Siedler*in es meint, ist es unerlässlich, sich selbst und den Studierenden einzugestehen, dass der Versuch, die Kluft zwischen der indigen-zentrierten Sozialarbeit und der *weiß*-dominierten Sozialarbeit zu überbrücken, aus vielen Gründen ein komplexes und schädliches Unterfangen sein kann. Erstens – wie oben bereits erwähnt – können Sozialarbeit und Sozialarbeiter*innen aufgrund der vergangenen und aktuellen Rolle der Sozialarbeit bei der Unterwerfung indigener Völker und Lebensweisen auf vielfältigen Ebenen – und insbesondere aufgrund des Versagens und der lang-

4 Vertrag von 1613 zwischen den five nations der Haudenosaunee und europäischen Siedler*innen.

samen Reaktion der Sozialarbeit auf die Handlungsaufforderungen der TRC in Ausbildung und Praxis, insbesondere im Kinderschutzsystem (TRC, 2015) – *niemals* als frei von Schaden miteinander versöhnt werden. Zweitens, hat der Siedlerkolonialismus eine Geschichte der Aneignung von indigenem Wissen (Ontologien und Epistemologien), während er den Status quo bewahrt. Drittens: Geschieht die Betonung des neoliberalen Staates auf Praktiken des Individualismus (ohne Gemeinschaft) und des Rationalismus, die Gier und den individuellen Erwerb von Reichtum privilegieren, auf verheerende Weise auf Kosten der natürlichen Ressourcen der Welt durch Ausbeutung und Privatisierung von Ressourcen. Neoliberalismus kann als ein »Ansatz für das soziale, politische und wirtschaftliche Leben verstanden werden, der von kollektiven oder staatlichen Dienstleistungen abrät und stattdessen das Vertrauen in den privaten Markt und die individuellen Fähigkeiten zur Deckung des Bedarfs fördert« (Baines, 2011, S. 30). So wurde beispielsweise die Gemeinde Lake St. Martin First Nation in Manitoba durch eine Überschwemmung im Jahr 2011 zerstört und umgesiedelt. Die Überschwemmung war eine direkte Folge des Aufstauens von Wasserkraftwerken. Wasser wird im neoliberalen Staat als Ware verstanden, und so baute die Regierung von Manitoba Dämme, um Wasserkraft zu gewinnen. Die Dämme wurden in enger Absprache mit den First Nations vom Lake St. Martin gebaut, und die sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesundheitlichen Auswirkungen dieser Entwicklung auf die indigene Gemeinschaft wurden stark heruntergespielt. Der Bau der Dämme erfolgte im Namen des Profits: Gewinne für die Gemeinschaft der Siedler*innen auf Kosten des Lebens und der Lebensgrundlage der Lake St. Martin First Nation (Ballard, 2017).

Solche staatlichen Praktiken und Ideologien stehen in direktem Widerspruch zu den Nachhaltigkeitspraktiken indigener Gemeinschaften und ihrer Rolle als Verwalterinnen des Landes. Darüber hinaus haben die Marktmechanismen und Herrschaftspraktiken bereits gegen den Dish with One Spoon Treaty⁵ verstoßen und die angespannten und unterdrückerischen Beziehungen zu den indigenen Gemeinschaften noch verstärkt. Aus diesen und anderen Gründen haben einige indigene Sozialwissenschaftler*innen eine entschiedene Haltung gegen die Beteiligung von Siedler*innen an der Auseinandersetzung mit indigenem Wissen, Bräuchen und der Durchführung von Zeremonien eingenommen, auch wenn diese noch so gut gemeint ist. Angesichts des Kontextes und der Geschichte der Aneignung der Sozialen Arbeit und des Siedlerkolonialismus ist dies zu Recht so. Für ein nicht fest angestelltes Fakultätsmitglied ist der Weg zu einer ganzheitlichen Bildung und Praxis als rassifizierte Siedlerin ein unbequemer, verletzlicher und mit Fehlern behafteter Verlernprozess, der von Siedlerkolonialismus durchdrungen ist. Ich habe auf diesem Weg viele Feh-

5 Vertrag zwischen den indigenen Bevölkerungen zur gemeinsamen Nutzung von Gebieten für die Jagd.

ler begangen. Einmal habe ich einen indigenen Lehrassistenten (TA) gebeten, Lesestoff über Indigenität für einen Mikro-Praxis-Kurs ausfindig zu machen. Zu diesem Zeitpunkt übte ich professionelle Macht über den indigenen TA aus und klopfte mir selbst auf die Schulter, weil ich integrativ war. Ich freute mich über meine Güte und fühlte mich wohl, denn wenn die Lektüre kritisiert wurde, würde ich nicht bestraft werden. Ich war in Sicherheit. Ich würde mich nicht schuldig machen, denn es war der indigene TA, der die Texte auswählte. Die Wahrheit ist, dass ich mir dessen erst bewusst wurde, als ich hörte, wie eine indigene Kollegin ihre Frustration darüber zum Ausdruck brachte, dass Siedler*innen ihr Wissen und ihre Bemühungen auf die indigenen Gemeinschaften abladen. Wieder einmal konnte ich es nicht vermeiden, indigenen Menschen zu schaden und sie zu involvieren, um selbst zu lernen, und zwar auf ihre Kosten.

Im Unterricht erkläre ich, wie wichtig eine ganzheitliche Ausbildung und Praxis für mein persönliches und berufliches Leben ist – dass die Ganzheitlichkeit alle Aspekte eines Individuums im Kontext seiner Gemeinschaft und der natürlichen Welt einbezieht. Während ich über Sozialarbeit lernte und sie ausübte, sah ich mich selbst nicht repräsentiert, und es wurden auch nicht alle Teile meines Wesens genährt. Durch die Einbeziehung gelebter Erfahrungen und die Einbeziehung meiner Emotionen, meines Geistes, meiner *Körperlichkeit* und meines Verstandes begann ich, mich von Rassismus, *weißsein* und Othering zu heilen, die mit dem Leben und der Identifizierung als queere südasiatische muslimische Siedlerin zusammenhängen. Heilung kam auch dadurch zustande, dass ich antikoloniale, postkoloniale, befreiende und fortschrittliche Ansätze zum Islam verinnerlichte und alle Teile meines Wesens in mein tägliches Leben einlud. Mit der Heilung kam die harte Erkenntnis, dass ich mich dem Siedlerkolonialismus stellen und das verinnerlichte *weißsein* sichtbar machen musste. Ich begann, meine Kursinhalte, Aufgaben und Lehrpraktiken grundlegend zu ändern, was eine Abkehr vom Mainstream der *weiß* dominierten Sozialarbeit bedeutete. Bemerkenswert ist, dass diese Veränderungen in Beziehung zu hauptsächlich indigenen – mit einigen rassifizierten und *weißen* – KollegInnen und FreundInnen stattfanden, und zwar im *Sinne eines community buildings* über wahrgenommene Unterschiede hinweg, basierend auf einer gemeinsamen Ethik und Politik gegen das *weißsein*. An der Wilfrid-Laurier-Fakultät für Soziale Arbeit gibt es eine kleine, aber wachsende Gemeinschaft von Lehrenden und Doktorand*innen, die sich der Herausforderung des Siedlerkolonialismus in all seinen Formen verschrieben haben, indem sie auf die Dezentrierung des *weißseins* in den Lehrplänen hinarbeiten.

Ich begann, die *circle pedagogy* in einem Grundkurs über Ethik in der Sozialarbeit einzusetzen. Ich musste mich weiter von der Expertinnenhaltung entfernen. Ich wechselte zu einer transparenteren, lernenden und neugierigen Haltung, die eine robuste Diskussion der Machtdynamik im Klassenzimmer beinhaltete, während ich alle Wahrheiten und die damit verbundenen Über-

zeugungen respektierte. Die Wahrheiten der Menschen zu respektieren, sogar rassistische Wahrheiten, ließ mich auf dem Weg immer wieder anhalten. Um damit fertig zu werden, brachte ich meine eigene kulturelle Medizin (Haldi, Kalonji, Adrak und Ashwagandha, um nur einige zu nennen) in den Kreis ein, um die Heilung zu fördern. Diese und andere Medikamente halfen meinem Geist, meinem Körper, meiner Seele und meinen Gefühlen bei der Heilung von verschiedenen Krankheiten. Meine Mutter, die nur selten zu einem westlichen Arzt ging, verwendete ayurvedische und homöopathische Arzneimittel aus Südasien. Ich war zu der Erkenntnis gelangt, dass die Dezentrierung des *weißseins* in meinem Klassenzimmer kein professioneller Akt war, sondern tatsächlich ein Teil meiner Entscheidung, in dieser Welt zu leben und zu sein.

Im Unterricht sprach ich über die Grenzen meines Wissens und stellte diese in den Kontext meiner Kindheit, meiner Erziehung und meiner gelebten Erfahrungen, die alle mit dem Kolonialismus der Siedler*innen zu tun haben. Ich sprach darüber, was es für mich bedeutet, eine ganzheitliche Pädagogik zu praktizieren und mich auf indigenes Wissen und indigene Ansätze einzulassen. Ich sprach über Absichten, Respekt, Aneignung und das Verursachen von Schaden. Ich habe mich verletzlich gezeigt und mich für viel Kritik geöffnet.

Einige *weiße* und rassifizierte Siedlerstudierende verstanden, was ich zu tun versuchte; die meisten lehnten jedoch ab, was ich tat, da sie die Expertin sehen wollten und sie konnten die *circle pedagogy* und ihre Bedeutung für den Unterricht nicht akzeptieren. Die Rückmeldungen der Student*innen in den Kursbewertungen vermittelten Bestürzung über meinen Mangel an *Expertenstatus* und *Objektivität*, Unzufriedenheit mit der Anweisung, auf die eigene innere Stimme zu hören, alle Überzeugungen zu respektieren und darauf zu warten, dass sie im Kreis an der Reihe waren, zu sprechen. Ich hatte versagt. Wie konnte ich mit negativen Kursbewertungen den Traum von einer Festanstellung verwirklichen? Ich weinte und dachte nach. Alles, was ich jetzt *weiß*, ist, dass ich meine Reise fortsetzen möchte, und ich bin dabei, einige dieser Probleme Stück für Stück aufzuarbeiten und mich mit all dem auseinanderzusetzen.

Dezentrierung des weißseins und Dekolonisierung auf der Brücke

Wir befinden immer noch auf der Brücke, wo es weiterhin Kolonialismus und *weiße* Dominanz auf uns niederregnet. Wir sprachen über viele Möglichkeiten, das *weißsein* und den Kolonialismus abzubauen und zu stören, und empfanden dies als eine verwirrende und unangenehme Übung. Wir waren zum Beispiel verblüfft über die Tatsache, dass Kolonialismus und *weißsein* weiterhin im Mittelpunkt stehen, wenn wir über diese Themen sprechen. Wenn man über solche Themen spricht, werden sie lebendig, denn das liegt in der Natur dieses (Dis-)Kurses. Man kann nicht über den Abbau des Kolonialismus und der *weißen* Vor-

herrschaft sprechen, ohne sie in den Mittelpunkt zu stellen. Obwohl dies der Fall ist, haben wir unsere Gespräche fortgesetzt, weil wir andere Absichten hatten. Wir wollten diese Hegemonien infrage stellen und haben deshalb kritisch und reflexiv über diese Themen gesprochen. Im Folgenden finden Sie einige Überlegungen aus unseren Gesprächen über den Abbau der *weißen* Dominanz und des Kolonialismus im Unterrichtsalltag und in der Praxis.

Verstecken Sie sich nicht hinter *weiß*sein und Professionalität

»Entkolonialisierung« ist ein Verb, das Handeln, Reflexion und Praxis erfordert. Es ist eine Reise, auf der man seine eigenen Überzeugungen und Werte auspackt. Die Dekolonisierung kann unangenehm sein, aber die Vorteile einer transformativen Praxis überwiegen bei weitem die vorübergehenden Unannehmlichkeiten (Absolon, 2019a). Nicht-indigene Schulen und Fakultäten für Sozialarbeit preisen die Vorteile der Dekolonisierung an, setzen sie aber nur sehr selten in die Tat um. Viele Siedler*innen haben ihre Überzeugungen und Werte, die in die Lehrpläne und Unterrichtspraktiken einfließen, noch nicht aufgearbeitet. Diese Überzeugungen und Werte halten Ungleichheit und Hierarchien aufrecht und werden oft unter dem Deckmantel der Professionalität verschleiert. Teil der Professionalität ist es, die Expert*inrolle zu spielen, die eigene Macht und die Aufrechterhaltung des *weiß*seins nicht anzuerkennen oder zu beachten, hierarchische Machtdynamiken aufrechtzuerhalten und Objektivität zu wahren.

Blackstock (2017) warnt Sozialarbeiter*innen vor den Verlockungen der Professionalität und fordert sie auf, sich »niemals in ihre Visitenkarte zu verlieben«, wenn sie eine Arbeit leisten, die soziale Gerechtigkeit und Dekolonisierung unterstützt (ebd., S. 123). Der Autor fordert Sozialarbeiter*innen dazu auf, vielmehr »Zivilcourage« (ebd., S. 122) in den Vordergrund zu stellen. In Anlehnung an Kidder (2003) argumentiert Blackstock (2017), dass »Zivilcourage die Fähigkeit eines Individuums ist, öffentlich zu einem Thema Stellung zu beziehen, obwohl er oder sie wahrscheinlich persönlichen oder beruflichen Schaden erleiden wird« (ebd., S. 122). Zivilcourage ist erforderlich, um die eigenen Überzeugungen und Werte zu verlernen und auszupacken und so zu handeln, dass das Handeln mit den eigenen Worten übereinstimmen. Eine Möglichkeit, Zivilcourage zu zeigen, besteht zum Beispiel darin, ein *land acknowledgements*⁶ durchzuführen, anstatt eine indigene Person darum zu bitten. Die Verbindung zum Land wieder herzustellen bedeutet nicht, ein obligatorisches *land*

6 *Land acknowledgements* werden in den USA und in Kanada zumeist zu Beginn von Veranstaltungen durchgeführt. Sie dienen dazu den Anwesenden bewusst zu machen, dass sie sich auf enteignetem Gebiet befinden, dass gegen den Willen derjenigen, die ursprünglich dort gelebt haben, besiedelt und genutzt wird.

acknowledgement vorzulesen. Es bedeutet nicht, indigene Menschen zu bitten, dieses Land acknowledgment zu übernehmen. Dies ist kein Akt der *Wahrheit* und der *Versöhnung*. Es ist unangemessen und ausbeuterisch. *Weiß*e und andere nicht-indigene Siedler*innen scheinen ohne Bewusstsein dreiste und tokenistische Forderungen zu stellen. Zum Beispiel werden indigene Menschen regelmäßig gebeten, eine Eröffnungszeremonie und eine Landanerkennung für eine Konferenz oder eine Veranstaltung durchzuführen, ohne dass ausreichend Zeit bleibt, etwas gründlich ausgearbeitetes anzubieten. Die *weiße* Dominanz betrachtet indigenes Wissen als eine Ware, auf die die *weißen* ein Anrecht haben. Wenn Grenzen gezogen werden, gibt es eine Gegenreaktion, wenn man sie korrigiert oder neu ausrichtet. Es ist wichtig, dass die Siedler*innen darüber nachdenken, was die Anerkennung von Land und ihre Lage für sie bedeutet, und dass sie ihre eigene Arbeit machen, um auf die Handlungsaufforderungen der TRC zu reagieren.

Akzeptieren Sie, dass Sie jeden Tag Schaden anrichten

Zu dieser Arbeit gehört es, die Tatsache anzuerkennen und damit zu leben, dass man als Sozialarbeiter*in *immer* Schaden anrichtet, unabhängig von den verwendeten Modalitäten oder progressiven Diskursen. Um Sozialarbeit zu leisten, müssen wir uns beispielsweise an ungerechten Systemen der Ungleichheit und hierarchischen Machtdynamik beteiligen (d. h. die Nutzer*innen der Dienstleistung sind vom Willen des*der Sozialarbeiter*in abhängig). Sich mit der Tatsache abzufinden, dass wir Schaden anrichten, ist eine Voraussetzung für transformative Heilung.

Gespräche über Schaden und Aneignung müssen im Klassenzimmer geführt werden. Es ist wichtig, zwischen *Aneignung* und der *Ablenkung* von der Verantwortung der Sozialarbeiter*in zu unterscheiden. Sowohl in der Praxis als auch in der Ausbildung haben wir beobachtet, dass Kolleg*innen von einem Thema ablenken, indem sie ihre Unschuld beteuern (Rossiter, 2001), weil sie der Meinung sind, dass es »nicht ihre Sache« ist oder dass sie »nicht die Autorität« haben, etwas zu bemerken und zu diskutieren. Manchmal denken die Kolleg*innen, dass es einen Raum der Unschuld gibt, obwohl es in Wirklichkeit keinen solchen Raum gibt. Das ist so, als würde man denken, man könne völlig neutral und objektiv sein. Anstatt darüber zu reden, wie man unschuldig bleibt, ist es wichtig, über eine Strategie zu sprechen, die weniger Schaden anrichtet.

Eine mögliche Strategie, um weniger Schaden anzurichten, ist die Beachtung des kritischen Bewusstseins von Freire (2008), das von vielen kritischen Wissenschaftler*innen übernommen wurde (Sinclair, 2009). Der erste Schritt des kritischen Bewusstseins besteht darin, Wissen über sich selbst und die Schüler*innen durch kritischen und ehrlichen Diskurs, Deliberation und Refle-

xion zu erlangen. Es ist wichtig, sich kritisch mit dem eigenen Wissen und den Bedeutungen dieses Wissens auseinanderzusetzen, um einen sozialen Wandel in einem Gemeinschaftskontext zu bewirken. Wenn man die Reise nicht versteht, wie kann man dann lehren und die Studierenden auf eine Reise mitnehmen, auf der *weißsein* und Kolonialismus ausgepackt werden? Es gibt einen problematischen Mangel an Dialogen und Räumen in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit, die das *weißsein* dezentrieren und dekolonisierende Wege einschlagen. Das Fehlen eines solchen Dialogs ist zwangsläufig schädlich. Insbesondere kann es *weniger schädlich* oder angemessen sein, wenn Siedler*innen zur Teilnahme an Zeremonien eingeladen werden und sich im Rahmen der Traditionen und Bräuche mit indigenen Menschen oder Gemeinschaften engagieren. Mit anderen Worten: Die indigenen Völker sind diejenigen, die die Zeremonien durchführen, und die Siedler*innen können ihnen dabei helfen, indem sie ihr Recht respektieren, ihre eigenen Traditionen ohne Einmischung auszuüben.

Was die Praktiken betrifft, so kann zum Beispiel die Heilarbeit mit indigenen Klient*innen, die die Räucherpraxis nutzen wollen, in angemessener Weise durchgeführt werden, insofern die *ratsuchende Person* das Räuchern als hilfreich empfindet. In diesem Fall wird der*die Siedler*in fragen, ob das Räuchern hilfreich ist, und kann eine Räucherschale und Salbei zur Verfügung stellen. Wichtig ist, dass der*die indigene *Klient*in* das Räuchern durchführt und der*die nicht-indigene Sozialarbeiter*in lediglich daran teilnimmt, wenn er*sie dazu eingeladen wird, es jedoch nicht selbst anleitet (Kennedy-Kish & Carniol, 2017). *Weißer* Dominanz zu akzeptieren ist gleichbedeutend mit kolonialer Gewalt und bedeutet, sich mit der Tatsache abzufinden, dass koloniale Praktiken der Sozialarbeit, die von *weißer* Dominanz geprägt sind, tatsächlich Schaden anrichten, und dann darüber nachzudenken, wie man diesen Schaden im eigenen Bewusstsein und in der eigenen Praxis bewusst minimieren kann. Die Auseinandersetzung mit diesem Verständnis braucht Zeit und erfordert ein Hinterfragen der eigenen verinnerlichten Blockaden (z. B. durch das Erkennen von anti-indigenem Rassismus, den Widerstand gegen die Expert*innenhaltung, das Wissen, dass Klient*innen autonom und handlungsfähig sind, und die Offenheit für vielfältige Wege der Heilung), um Raum für die Möglichkeiten der Aufrechterhaltung von Praktiken zu schaffen, die von kolonialer Gewalt geprägt sind. Die Konfrontation mit der eigenen verinnerlichten *weißen* Dominanz und den eigenen Blockaden kann, wie oben erwähnt, eine Reise der Wahrheitssuche und des Mutes sein. Letztendlich schafft dieses Sichtbarmachen einen Raum, um die eigene Sichtweise und Praxis zu verändern. Es ist bekannt, dass Kanada eine der Kolonien der britischen Krone ist, und es kann sich lohnen, Gespräche zu beginnen, die die Schichten des Kolonialismus, der die eigene Sozialisation, die Ausbildung in der Sozialarbeit und die eigene Praxis durchdringt, sichtbar zu machen. Sich der Verantwortung zu entziehen, indem man Dinge sagt wie, dass man »nicht der Aneignung beschuldigt werden möchte«

oder dass die Themen »nicht deine Angelegenheit« seien, sind lediglich eine Rechtfertigung dafür, sich nicht zu engagieren oder die eigene Verantwortung für die Dezentrierung des *weißseins* oder die Dekolonisierung wahrzunehmen. Wir ermutigen die Leser*innen, sich Kathys Arbeit über die Dekolonisierung von Bildung und Dekolonisierung als Akt der Rückverbindung mit dem Land anzusehen (Absolon, 2019b).

Nicht-dominante kritische Gelehrsamkeit einbeziehen

Die Dezentrierung des *weißseins* erfordert die Akzeptanz, dass *weiße* Dominanz durch eurozentrische Theorien und Methoden der Praxis herrscht, so wie die Dekolonisierung die Akzeptanz erfordert, dass die Kolonisierung real ist und reale Auswirkungen auf die Menschheit hat (Acquash, 2013). Ein Teil der Arbeit besteht darin, wieder die Idee in den Fokus zu rücken, dass die Menschheit aus vielen *races*, Nationen und Ethnien besteht. Dies spiegelt die Akzeptanz von persönlicher Verantwortung, Relationalität und Gegenseitigkeit wider. Zweifellos ist diese Arbeit etwas für ernsthafte Wegbereiter*innen, die ein Bewusstsein haben, das in einer relationalen Verantwortlichkeit gegenüber der Erde, der Geberin allen Lebens, und gegenüber der Wahrheit und einem guten moralischen Kompass verwurzelt ist. Vielleicht ist es die Beziehung zum Geist und zur Schöpfung, die einen auf dem Weg zu Ganzheitlichkeit und Ausgewogenheit voranbringt. Eine kritische Betrachtung der Art und Weise, wie die *weiße* Dominanz die Erfahrungen und relevanten Ansätze anderer ausschließt, kann dazu beitragen, dass unsere Praxis spirituelle Ausdrucksformen, Vorstellungen von Verwandtschaft und antikoloniale Ansätze stärker einbezieht – und dass wir die Beziehungen zum Land wiederherstellen.

Unsere Verantwortlichkeit gegenüber Mutter Erde als Quelle von Gesundheit und Wohlbefinden fehlt in den meisten Schulen, die von *weißer* Vorherrschaft geprägt sind. Das Verständnis der Beziehungen zwischen dem Wohlergehen des Landes, der Dekolonisierung und dem Wohlergehen der Menschen ist von entscheidender Bedeutung, um Wege aus der *weißen* Dominanz zu finden und das *weißsein* in Bildung und Praxis zu dezentrieren. Das bedeutet, zu akzeptieren, dass indigene Völker die ursprünglichen Völker von Turtle Island sind (Absolon, 2019a, 2019b).

Diskutieren Sie den Two Row Wampum Treaty

Ein Weg, sich kritisch mit der Dekolonisierung auseinanderzusetzen, besteht darin, offen über die Aneignung von Land nachzudenken und, da sie die Grundlage aller anderen Vereinbarungen oder Verträge ist, über den Two Row Wam-

pum-Treaty zwischen indigenen Völkern und Siedler*innen. Verträge sind aus einer Vereinbarung über die Teilhabe am Leben, das das Land den Menschen bietet, entstanden, in der die Idee der Verantwortung an die Stelle von Besitz und Eigentum tritt. In diesem Vertrag geht es um die respektvolle Koexistenz von Ureinwohner*innen und Siedler*innen, die nebeneinander herziehen, wobei keine der beiden Gruppen das Recht hat, den Weg der anderen zu betreten, sondern beide friedliche Beziehungen pflegen. Die Siedler*innen sollten ihren eigenen Weg gehen und sich nicht in die Souveränität, die Traditionen, die Lebensgrundlagen und die Lebensweise der Indigenen einmischen. Die Siedler*innen verletzen den ursprünglichen Vertrag und kolonisierten das Land und die Menschen der Indigenen auf der Suche nach Land, das sie aus wirtschaftlicher Macht und Gier ausbeuten wollten. Bei der Kolonisierung ging und geht es um Landaneignung, und dieses koloniale Erbe wird von den Siedler*innen, die unbewusst auf gestohlenem Land leben, fortgeführt. Sie tun dies, während sie vorgeben, soziale Ungerechtigkeit und Ungleichheit zu bekämpfen, ohne einen kritischen Blick auf ihre eigenen ideologischen Wurzeln und dominanten Methoden zu werfen.

Arbeit zum Verständnis der Land Back Movements

Oft protestieren indigene Aktivist*innen gegen Pipelines, Friedhofsausgrabungen, Golfplätze oder die fortlaufenden Eingriffe von Landentwickler*innen in indigene Territorien und Ländereien. Dies geschieht seit die Kolonist*innen mit der Ausbeutung und dem Abbau von Mutter Erde begonnen haben. Die Landkonflikte haben ihre ideologischen Wurzeln in der Verantwortung und Rechenschaftspflicht gegenüber dem Land, im Gegensatz zum Besitz und der Nutzung des Landes. Es handelt sich um zwei gegensätzliche Ansichten darüber, wie wir in Beziehung zum Land leben sollen. Die Sozialarbeit ist mitverantwortlich für die Enteignung indigener Völker, weil Sozialarbeiter*innen historisch und kontinuierlich koloniale Politiken und Praktiken durchsetzen, die den Menschen den Zugang zum Land und die Heilung und Kraft, die es ihnen bietet, verwehren. So waren Sozialarbeiter*innen zusammen mit der katholischen Kirche und der Royal Canadian Mountain Police (RCMP) maßgeblich an der Einrichtung der Internate beteiligt. Die Sozialarbeiter*innen waren vorsätzlich unwissend über die Todesfälle, die schrecklichen Lebensbedingungen und die entsetzlichen Misshandlungen, die indigenen Kindern in diesen Schulen zugefügt wurden (z. B. Hunger und Missbrauch, neben anderen abscheulichen Taten).

Kulturelle Ansätze für Lehren, Lernen, Heilen und Praktiken sind in erdgebundenen Philosophien und Traditionen verwurzelt. Das Land ist eine Quelle des Lebens. Die Dezentrierung des *weißseins* bedeutet, dass das Land den indigenen Völkern zurückgegeben wird. Die fortlaufende Enteignung von Land für die Ausbildung zur Sozialen Arbeit mit der indigenen Bevölkerung, für kultu-

rell basierte Praxisansätze und für Räume zur beruflichen Entwicklung geht heute weiter. So gibt es zum Beispiel zahlreiche Beschränkungen der Landnutzung durch kommunale, provinzielle und bundesstaatliche Raumordnungsgesetze. Die Suche nach einem Ort, an dem indigene Kulturcamps abgehalten werden können, das Anlegen von heiligen Feuern und sogar das Ausräuchern im öffentlichen Raum sind stark reglementiert und bedürfen der Genehmigung der Kolonialmächte. Land muss indigenen Organisationen, Programmen und Gemeinden, sowohl in der Stadt als auch auf dem Land, zurückgegeben werden. In Kitchener-Waterloo besetzten Absolvent*innen des Studiengangs »Indigenous Field of Study Master of Social Work« der Wilfrid-Laurier-Universität Land-Back-Camps in Kitchener und Waterloo, um die Land-Back-Botschaft dort zu verbreiten, wo indigene Völker an den Rand gedrängt werden. Dezentrierung des *weiß*seins bedeutet, dass indigene Völker in ihrem Land rezentriert werden, indem Land an indigene Völker, Gruppen und Organisationen zurückgegeben wird.

Kathy's Schlussgedanken

Wir müssen uns für die Dekolonisierung, die Dezentrierung und die Bekämpfung von Herrschaft auf der Grundlage von *race*, sexueller Orientierung, Klasse, Fähigkeiten und ethnischer Zugehörigkeit einsetzen, um nur einige Merkmale der Unterschiede zu nennen. Wir leben in einer Welt, in der die *weiße* Vorherrschaft entfesselt wurde und Hass und Rassismus zunehmen. Die globale Covid-19-Pandemie, soziale Distanzierung, Abriegelung und Isolation stellen soziale Bewegungen vor Herausforderungen, die durch Zahlen eine Dynamik aufbauen, wie Black Lives Matter, der Bewegung zum Verschwinden und der Ermordung indigener Frauen, Idle No More und No Pipelines. Wie können wir die *weiße* Vorherrschaft in einer Zeit der sozialen Isolation und der pandemischen Müdigkeit weiter bekämpfen? In diesem Sinne kann man weiterhin kritische Fragen stellen, neugierig sein, tiefer graben und Kolonialismus und *weiße* Dominanz anprangern. Man kann sich weiterhin mit kritischer Bildung beschäftigen, indem man seinen Geist dekolonisiert und Dinge sichtbar macht (unpacking), sichtbar macht, sichtbar macht. Dies erinnert an einen Artikel von Michael Hart (2003) mit dem Titel: »Bin ich ein moderner Missionar?« Diese Frage ist immer noch relevant auf dem Weg der Bekämpfung und Dezentrierung des *weiß*seins in der Ausbildung und Praxis der Sozialarbeit. Die Frage könnte heute lauten: Auf welche Weise bin ich ein*e moderne*r Kolonisator*in? Die Vorbereitung auf die Reise der Dekolonisierung ist eine lebenslange Reise, bei der wir sichtbar machen müssen, was uns gelehrt wurde, und entscheiden, was funktioniert und was nicht. Wir müssen ständig Überzeugungen, Ideen und Praktiken sichtbar

machen, um Platz für neue zu schaffen, die ein Gleichgewicht zwischen allen Menschen und der Erde schaffen.

Maryams Schlussgedanken

Bin ich eine gute und unschuldige Sozialarbeiterin, da ich Geständnisse abgelegt habe? Entlasten mich meine unbeholfenen und unvollkommenen Versuche einer ganzheitlichen Erziehung und Praxis von meiner Mitschuld an Unterdrückung, Macht und Herrschaft? Richte ich mehr Schaden an als ich erwartet habe? Wie kann ich diese Schäden und ihre Folgen vorhersehen? Die Antwort auf die ersten beiden Fragen lautet eindeutig: Nein. Ich werde immer eine Gefahr für indigene Kolleg*innen und eine Bedrohung für eine ganzheitliche Erziehung und Praxis sein (Rossiter, 2001, Abs. 20). Was die letzten beiden Fragen angeht, so ist die Entscheidung für mich noch nicht gefallen. Ich kenne die Antworten nicht. Was ich weiß, ist, dass ich mit dieser Ungewissheit vielleicht lernen kann, bewusster vorzugehen und meine Mitschuld nicht aus den Augen zu verlieren, während ich versuche, die inhärenten Widersprüche in meinem Wesen zu bewältigen.

Wir sind dankbar für diese Gelegenheit, unsere Wege zu kreuzen und uns auf einer Brücke zu treffen, und dass wir beide den Mut hatten, uns aufeinander einzulassen und einander kennenzulernen. Wir trafen uns auf dieser Brücke und teilten unser Dach der Indigenität, während wir uns über unsere kollektiven und individuellen Erfahrungen als rassifizierte indigene Person und rassifizierte südasiatische Siedlerin, die beide in der Ausbildung der Sozialen Arbeit unterrichten, austauschten. Miteinander auf der Brücke zu stehen, war ein einzigartiger Raum, den wir geschaffen haben, um die Auswirkungen der *weißen* Dominanz auf unser Leben, sowohl persönlich als auch beruflich, sichtbar zu machen und zu dezentrieren. Die Gespräche werden weitergehen – sie müssen immer weitergehen. Wir wollten ein Modell des Zusammenkommens im Gespräch und der Reflexion über die Art und Weise, wie wir *weiße* Vorherrschaft und Dominanz in unseren Lehr- und Praxisräumen erleben, teilen. Wir boten unsere Überlegungen und Gespräche als Brücke an, um das sichtbar zu machen, was in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit und in der Bildung im Allgemeinen oft unsichtbar ist und zu wenig beachtet wird. Es handelt sich um grobe Versäumnisse, die weiterhin problematisch sind. Letztlich hoffen wir, die Saat für den Abbau von Systemen zu legen, die *weiße* Vorherrschaft, Patriarchat, Sexismus, Rassismus und Kolonialismus unterstützen. Wir wollen Brücken zu verschiedenen Gemeinschaften bauen, um das Gleichgewicht und die Zugehörigkeit der gesamten Menschheit wiederherzustellen. Wir stehen beide auf der Seite von Audre Lorde, die 1984 in einer Rede so eloquent erklärte, dass wir das Haus des Meisters nicht mit den Werkzeugen des Meisters abreißen können.

Literatur

- Absolon, K. & Dias, G. (2020). Indigegogy. In *Encyclopaedia of Social Work*. doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1354.
- Absolon, K. (2011). *Kaandossiwin: How we come to know*. Fernwood Publications.
- Absolon, K. (2019a). Decolonizing education and educators' decolonizing. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1), 9–28.
- Absolon, K. (2019b). Reconnection to Creation: A spirit of decolonizing. In N. J. Proffitt & C. Baskin (Hrsg.), *Spirituality and social justice: Spirit in the political quest for a just world* (S. 43–64). Canadian Scholars.
- Absolon, K. (2020). Close to home: An Indigenist project of story gathering. *Journal of Indigenous Social Development*, 9(1), 19–40.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Aquash, M. (2013). First Nations in Canada: Decolonization and self-determination. *Education*, 19(2), 120–137.
- Baines, D. (2011). *Doing anti-oppressive practice: Social justice social work*. Fernwood.
- Ballard, M. (2017). Who is minding the First Nations during the flood? Failing advocacy at every policy turn during a human/environmental crisis. In N. J. Mulé & G. C. DeSantis (Hrsg.), *The shifting terrain: Nonprofit policy advocacy in Canada* (S. 140–171). McGill-Queen's University Press.
- Baskin, C. (2016). *Strong helpers' teachings: The value of Indigenous knowledges in the helping professions* (2. Aufl.). Canadian Scholars' Press.
- Bernal, D. D. (2002). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 105–126. doi.org/10.1177/107780040200800107.
- Blackstock, C. (2017). Does social work have the guts for social justice and reconciliation? In E. Spencer, D. Massing & J. Gough (Hrsg.), *Social work ethics: Progressive, practical, and relational approaches* (S. 115–128). Oxford University Press.
- Byrd, J. A. (2011). *The transit of empire: Indigenous critiques of colonialism*. University of Minnesota Press.
- Clarke, J., Aiello, O., Chau, K., Atcha, Z., Rashidi, M. & Amaral, S. (2012). Uprooting social work education. *LEARNing Landscapes Journal*, 6(1), 81–105. doi.org/10.36510/learnland.v6i1.577.
- Dei, G. S. (2011). *Indigenous philosophies and critical education*. Peter Lang.
- Freire, P. (2000). (30th Anniversary Ed.). *The pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Gray, J. C., Coates, J. & Yellow Bird, M. (Hrsg.) (2008). *Indigenous social work around the world: Towards culturally relevant education and practice*. Ashgate.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. doi.org/10.2307/3178066.
- Hart, M. A. (2003). Am I a modern-day missionary? Reflections of a Cree social worker. *Native Social Work Journal*, 5, 299–313.
- Hart, M. A. (2010). Indigenous worldviews, knowledge, and research: The development of an Indigenous research paradigm. *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1(1), 1–16.
- Hill, G. & Wilkinson, A. (2014). Indigegogy: A transformative Indigenous educational process. *Canadian Social Work Review/Revue Canadienne de service social*, 31(2), 175–193.
- hooks, b. (2000). *Feminist theory: From margin to center* (2. Aufl.). Pluto Press.
- Kennedy-Kish, B. & Carniol, B. (2017). A two-road approach to ethical practice. In E. Spencer, D. Massing & J. Gough (Hrsg.), *Social work ethics: Progressive, practical, and relational approaches* (S. 270–281). Oxford University Press.

- Kennedy-Kish, B., Sinclair, R., Carniol, B. & Baines, D. (2017). Roots: Early attitudes. In *Case critical: Social services and social justice in Canada* (7. Aufl., S. 52–75). Between the Lines Press.
- Khan, M. (2019). A social work perspective on Indigenous knowledges, anticolonial thought, and contemplative pedagogy: Thoughts on decolonization and resistance. *Journal of Critical Anti-Oppressive Social Inquiry*, 2, 8–46.
- Kidder, R. (2003). *Moral courage: Taking action when your values are put to the test*. Harper Collins.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- O'Brien, J. M. (2017). Tracing settler colonialism's eliminatory logic in *Traces of History*. *American Quarterly*, 69(2), 249–255. doi.org/10.1353/aq.2017.0018.
- Phung, M. (2015). Asian-Indigenous relationalities: Literary gestures of respect and gratitude. *Canadian Literature*, 227, 56–72.
- Puar, J. K. (2007). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Duke University Press.
- Razack, S. & Perera, S. (Hrsg.) (2014). *At the limits of justice: Women of colour on terror*. University of Toronto Press.
- Razack, S. (1998). *Looking white people in the eye: Gender, race, and culture in courtrooms and classrooms*. University of Toronto Press.
- Rossiter, A. (2001). Innocence lost and suspicion found: Do we educate for or against social work? *Critical Social Work*, 2(1), 1–9.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Vintage Books Edition.
- Sinclair, R. (2009). Bridging the past and the future: An introduction to Indigenous social work issues. In R. Sinclair, M. Hart & G. Bruyere (Hrsg.), *Wichitowin: Aboriginal social work in Canada* (S. 19–24). Fernwood.
- Sinclair, R., Hart, M. A. & Bruyere, G. (Hrsg.) (2009). *Wichitowin: Aboriginal Social Work in Canada*. Fernwood.
- Thobani, S. (2007). *Exalted subjects: Studies in the making of race and nation in Canada*. University of Toronto Press.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC) (2015). *Honouring the truth, reconciling the future: Summary of the final report of the Truth & Reconciliation Commission of Canada*. publications.gc.ca/site/eng/9.800288/publication.html.
- Tuck, E. & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Wane, N. N., Adyanga, F. A. & Ilmi, A. A. (Hrsg.) (2014). *Spiritual discourse in the academy: A globalized Indigenous perspective*. Peter Lang Publishers.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood.

